

ISSN: 1302-2423
e-ISSN: 2564-6834



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ



FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences

YIL / YEAR: 20 CİLT / VOLUME: 19 SAYI / ISSUE: 34

2018/1



Uludağ Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Cilt: 19 / Sayı: 34 / 2018-1



DERGİ HAKKINDA

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (ÜFEFSBD); sosyal, beşeri ve idari bilimler temel alanı başta olmak üzere filoloji, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme, güzel sanatlar, hukuk ve ilahiyat temel alanlarında yazılmış özgün araştırma makaleleri yayımlamaktadır.

Uluslararası hakemli bilimsel bir dergi olup yayın hayatına 1999 yılında başlamıştır. Ocak ve Temmuz aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanan dergi; *Index Copernicus, EBSCO, MLA (Modern Language Association) International Bibliography, Research Bible, Google Akademik, ULAKBİM TR DİZİN, Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBIAD) ve ASOS INDEX* tarafından taranmaktadır.

Derginin Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi adına sahibi, Fakülte dekanıdır. Derginin yayın kurulu; baş editör, editörler ve Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinin ilgili sosyal bölümlerinin (Arkeoloji, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji, Sanat Tarihi, Sosyoloji, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı) başkanlarından oluşmaktadır.

Ocak 2017'den itibaren derginin tüm makale gönderme ve değerlendirme işlemleri çevrimiçi olarak DergiPark üzerinden yapılmaktadır. Ayrıca, 2014 yılından sonra yayımlanan her bir makaleye DergiPark üzerinden DOI numarası verilmektedir.

Yazışma Adresi

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
P.K.: 16059 Görükle / Nilüfer / BURSA
0224 294 18 12
sbd@uludag.edu.tr
<http://dergipark.gov.tr/sosbilder>

Dizgi - Baskı

Uludağ Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü P.K.:
16059 Görükle / Nilüfer / BURSA
0224 294 05 32
basimevi@uludag.edu.tr
<http://www.uludag.edu.tr/basimevi>

ISSN: 1302-2423

e-ISSN: 2564-6834



Uludağ University
Faculty of Arts and Sciences
Journal of Social Sciences
Volume: 19 / Issue: 34 / 2018-1



ABOUT THE JOURNAL

Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences (UUFASJSS) publishes original research articles in the fields of philology, educational science, teacher's training, fine arts, law and theology etc. with a priority given to social sciences, humanities, administrative sciences.

This journal is an international, peer-reviewed journal that began its publication in 1999. Two issues, one in January and one in July is published each year. The journal is currently indexed by *Index Copernicus, EBSCO, MLA (Modern Language Association) International Bibliography, Research Bible, Google Scholar, ULAKBİM TR DİZİN, SOBİAD and ASOS INDEX.*

The owner of the journal in the name of the Uludağ University, the Faculty of Arts and Sciences is the dean of the faculty. The editorial board consists of the editor-in-chief, editors, and chiefs of the departments of Archeology, Geography, Philosophy, Psychology, Art History, Sociology, History, Turkish Language and Literature.

From 2017 on, all the submission and review works of the papers that are sending to our journal are processed online via DergiPark. Also, every paper published by the journal has received a DOI number by DergiPark since 2014.

Correspondence Address

Uludağ University
Faculty of Arts and Sciences 16059
Görükle / Nilüfer / BURSA
0224 294 18 12
sbd@uludag.edu.tr
<http://dergipark.gov.tr/sosbilder>

Typesetting - Printing

Uludağ University
Printing House Directorate 16059 Görükle /
Nilüfer / BURSA
0224 294 05 32
basimevi@uludag.edu.tr
<http://www.uludag.edu.tr/basimevi>

ISSN: 1302-2423

e-ISSN: 2564-6834



Uludağ Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Cilt: 19 / Sayı: 34 / 2018-1



Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Veysel Turan YILMAZ (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanı)

Baş Editör

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN (Uludağ Üniversitesi)

Editörler

Doç. Dr. Özlem ERCAN (Uludağ Üniversitesi)

Arş. Gör. İbrahim KARAHANCI (Uludağ Üniversitesi)

Arş. Gör. Fırat Ender KOÇYİĞİT (Uludağ Üniversitesi)

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Işık ÖZGÜNDOĞDU EREN (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Cafer ÇİFTÇİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Tevfik ALICI (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Hakan MERT (Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim KESKİN (Uludağ Üniversitesi)



Uludağ University
Faculty of Arts and Sciences
Journal of Social Sciences
Volume: 19 / Issue: 34 / 2018-1



Owner on behalf of Uludağ University Faculty of Arts and Science
Prof. Dr. Veysel Turan YILMAZ (Uludağ University Faculty of Science and Letters
Dean)

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Hatice ŞAHİN (Uludağ University)

Editors

Assoc. Prof. Dr. Özlem ERCAN (Uludağ University)
Res. Assist. İbrahim KARAHANCI (Uludağ University)
Res. Assist. Fırat Ender KOÇYİĞİT (Uludağ University)

Editorial Board Members

Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU (Uludağ University)
Prof. Dr. Işık ÖZGÜNDOĞDU EREN (Uludağ University)
Prof. Dr. Cafer ÇİFTÇİ (Uludağ University)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Uludağ University)
Prof. Dr. Tefik ALICI (Uludağ University)
Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Uludağ University)
Prof. Dr. İbrahim Hakan MERT (Uludağ University)
Assoc. Prof. Dr. İbrahim KESKİN (Uludağ Üniversitesi)



Uludağ Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Cilt: 19 / Sayı: 34 / 2018-1



DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. A. Mevhibe COŞAR (K. Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Abdülkadir ÇÜÇEN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KANKAL (Ankara Y. Beyazıt Üniv.)
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKAR (M. Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali DUYMAZ (Balıkesir Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN (M. S. Koçman Üniv.)
Prof. Dr. Arslan TOPAKKAYA (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Aziz NOVRUZLU (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Behçet Kemal YEŞİLBURSA (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Bozkurt ERSOY (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Cafer ÇİFTÇİ (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Ercan ALKAYA (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdoğan BOZ (E. Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersin GÜLSOY (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersin KUŞDİL (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Güner GÜLSEVİN (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Hacer HARLAK (Adnan Menderes Üniv.)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Harun TEPE (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Gürkan TEKMAN (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Hıdır İlyas GÖZ (Acıbadem M.A.A. Üniv.)
Prof. Dr. Işık ÖZGÜNDOĞDU EREN (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. İbrahim GÜNER (M. Sıtkı Koçman Üniv.)
Prof. Dr. İbrahim Hakan MERT (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. İnci KUYULU ERSOY (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Hakkı AKSOYAK (Gazi Üniv.)

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ (Balıkesir Üniversitesi)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ESKİN (Adnan Menderes Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet TEZCAN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhsin YILMAZ (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurcan ABACI (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurşen ÖZKUL FINDIK (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ogün ÜREK (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Rahim TARIM (Mimar Sinan G. S. Üniv.)
Prof. Dr. Saime YÜCEER (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU (Balıkesir Üniv.)
Prof. Dr. Sedat YAZICI (Ç. Karatekin Üniversitesi)
Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Tevfik ALICI (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Veli URHAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zekiye KUTLUSOY (Maltepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Bayram ÇETİN (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Birol ÇAN (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim KESKİN (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Leman Pınar TOSUN (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Namık Tanfer ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Osman DOĞANAY (Aksaray Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BİLİR (Düzce Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oktay DUMANKAYA (K. Sütçü İmam Üniv.)



Uludağ University
Faculty of Arts and Sciences
Journal of Social Sciences
Volume: 19 / Issue: 34 / 2018-1



ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. A. Mevhibe COŞAR (K. Teknik University)
Prof. Dr. Abdülkadir ÇÜÇEN (Uludağ University)
Prof. Dr. Ahmet KANKAL (Ankara Y. Beyazıt Univ.)
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (Uludağ Univ.)
Prof. Dr. Ali AKAR (M. Sıtkı Koçman University)
Prof. Dr. Ali DUYMAZ (Balıkesir University)
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN (M. S. Koçman Univ.)
Prof. Dr. Arslan TOPAKKAYA (Erciyes University)
Prof. Dr. Aziz NOVRUZLU (Uludağ University)
Prof. Dr. Behçet Kemal YEŞİLBURSA (Uludağ Univ.)
Prof. Dr. Bozkurt ERSOY (Ege University)
Prof. Dr. Cafer ÇİFTÇİ (Uludağ University)
Prof. Dr. Ercan ALKAYA (Fırat University)
Prof. Dr. Erdoğan BOZ (E. Osmangazi University)
Prof. Dr. Ersin GÜLSOY (Uludağ University)
Prof. Dr. Ersin KUŞDİL (Uludağ University)
Prof. Dr. Güner GÜLSEVİN (Ege University)
Prof. Dr. Hacer HARLAK (Adnan Menderes Univ.)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe University)
Prof. Dr. Harun TEPE (Hacettepe University)
Prof. Dr. Hasan Gürkan TEKMAN (Uludağ Univ.)
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN (Uludağ University)
Prof. Dr. Hıdır İlyas GÖZ (Acıbadem M.A.A. Univ.)
Prof. Dr. Işık ÖZGÜNDOĞDU EREN (Uludağ Univ.)
Prof. Dr. İbrahim GÜNER (M. Sıtkı Koçman Univ.)
Prof. Dr. İbrahim Hakan MERT (Uludağ University)
Prof. Dr. İnci KUYULU ERSOY (Ege University)
Prof. Dr. İsmail Hakkı AKSOYAK (Gazi Univ.)
Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ (Uludağ University)
Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ (Balıkesir University)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (Uludağ University)
Prof. Dr. Mehmet ESKİN (Adnan Menderes Univ.)
Prof. Dr. Mehmet TEZCAN (Uludağ University)
Prof. Dr. Muhsin YILMAZ (Uludağ University)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Uludağ University)
Prof. Dr. Nurcan ABACI (Uludağ University)
Prof. Dr. Nurşen ÖZKUL FINDIK (Gazi University)
Prof. Dr. Oğün ÜREK (Uludağ University)
Prof. Dr. Rahim TARIM (Mimar Sinan G. S. Univ.)
Prof. Dr. Saime YÜCEER (Uludağ University)
Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU (Balıkesir Üniv.)
Prof. Dr. Sedat YAZICI (Ç. Karatekin University)
Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Uludağ University)
Prof. Dr. Tevfik ALICI (Uludağ University)
Prof. Dr. Veli URHAN (Gazi University)
Prof. Dr. Zekiye KUTLUSOY (Maltepe University)
Assoc. Prof. Dr. Bayram ÇETİN (Uludağ University)
Assoc. Prof. Dr. Birol CAN (Uşak University)
Assoc. Prof. Dr. İbrahim KESKİN (Uludağ Üniversitesi)
Assoc. Prof. Dr. Leman Pınar TOSUN (Uludağ Üniv.)
Assoc. Prof. Dr. Namık Tanfer ALTAŞ (Atatürk Univ.)
Assoc. Prof. Dr. Osman DOĞANAY (Aksaray University)
Assist. Prof. Dr. Ahmet BİLİR (Düzce University)
Assist. Prof. Dr. Oktay DUMANKAYA (K. Sütçü İmam Univ.)



Uludağ Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Cilt: 19 / Sayı: 34 / 2018-1



MAKALE YAZIM KURALLARI

1. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (UÜFEFSBD)*; sosyal, beşeri ve idari bilimler temel alanı başta olmak üzere filoloji, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme, güzel sanatlar, hukuk ve ilahiyat temel alanlarında yazılmış özgün araştırma makaleleri yayımlanmaktadır.
2. Ocak ve Temmuz aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaktadır. Ocak sayısı için gönderilen yazıların en geç bir önceki yılın Kasım ayında, Temmuz sayısı için gönderilen yazıların en geç aynı yılın Mayıs ayında hakem değerlendirme sürecini tamamlaması gerekmektedir. Yılın her dönemi makale kabul edilmekle birlikte yayım sürecinin sorunsuz bir biçimde tamamlanabilmesi için yazarlar ilgili tarihleri göz önünde bulundurmalıdır.
3. Yazar, araştırma ve yayın etiğini uymak zorundadır. Dergiye gönderilecek yazıların daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bu durum açıkça belirtmek şartıyla kabul edilebilir.
4. Yayın kuruluna ulaşan yazılar, önce dergi makale yazım kurallarına uygunluk açısından incelenir. Uygun görülmeyenler, düzeltilmesi için yazara iade edilir. Değerlendirme için uygun bulunanlar, isimsiz olarak alanla ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olursa, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı verebilir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate alırlar. Düzeltilme istenen yazılar, yazar tarafından en geç on gün içinde Yayın Kuruluna ulaştırılmalıdır.
5. Makaleler, Türkçe veya Batı dillerinde (İngilizce, Fransızca ve Almanca) yazılabilir. İçerikle uyumlu olması gereken makalenin başlığı; 12 punto, büyük ve koyu harflerle yazılıp ortalanmalıdır. Başlığın altında 100-150 kelimedenden oluşan, 10 punto, italik, tek satır aralığıyla yazılmış Türkçe ve İngilizce özet (abstract) ve bunların hemen altında beş anahtar kelime (key words) yer almalıdır. Anahtar kelimeler makale içeriğiyle uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. İngilizce özetin üzerinde mutlaka İngilizce başlığa yer verilmelidir.
6. Makalenin başlığının hemen altına sağa yaslı olarak yazarın adı ve soyadı yazılmalı; görev unvanı, kurumu (Üniversite-Fakülte-Bölüm) ve e-posta bilgileri bir yıldızla soyadına ilintilendirilerek, ilk sayfanın altında verilmelidir.
7. Makaleler, Microsoft Word programında yazılmalı, farklı bir yazı fontu kullanıldıysa font mutlaka ekte gönderilmelidir. Sayfa yapıları aşağıdaki gibi düzenlenmelidir:

Kâğıt Boyutu: A4 Dikey

Tüm Kenarlardan Boşluk: 2,5 cm

Yazı Tipi: Times News Roman

Yazı Tipi Stili: Normal

Yazı Boyutu (normal metin): 12 punto

Yazı Boyutu (dipnot metni): 10 punto

Tablo-Grafikte Yazı Boyutu: 10 punto

Paragraf Hizalama: İki Yana Yaslı

Paragraf Girintisi: İlk Satır (1,25)

Paragraf Aralığı: önce 6 nk, sonra 0 nk

Satır Aralığı: Tek (1)

8. Kaynaklara göndermeler metin içinde verilir, gerektiğinde kullanılacak dipnotlar sayfa altında 10 punto ile yazılır. Metin içinde sözü edilen kaynaklara başvurulurken yazar / yazarların soyadları, yayın tarihi ve sayfa numarası ilgili yerde belirtilir. Özetleme biçiminde yapılan alıntı ve aktarmalarda sayfa numarası belirtilmez. Metin içinde belirtilen yayınların tümü makalenin sonunda ayrı bir sayfadan başlayarak, "KAYNAKLAR" başlığı altında alfabetik sırayla ve eksiksiz olarak listelenir. Bu liste, yazarın yararlandığı kaynakların listesi olarak hazırlanır, metinde yazarın doğrudan kullanmadığı kaynakları içermez.

Metin içinde göndermeler, parantez içinde şu şekilde yazılmalıdır: (Şahin 2012: 6).

Birden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır: (Gülsevin vd. 2006: 23).

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa kaynağın sadece yayın tarihi ve sayfa numarası yazılmalıdır: Korkmaz (2009: 419), bu konuda ...

Yayın tarihi olmayan eserlerde ve yazmalarda sadece yazarların soyadı, yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. eserlerde ise eserin ismi yazılmalıdır.

İkinci kaynaktan yapılan alıntılarda, asıl kaynak da belirtilmelidir: Köprülü (1926, Çelik 1998'den).

İnternet adreslerinde mutlaka kaynağa ulaşma tarihi belirtilmeli ve bu adresler kaynaklar arasında bulunmalıdır: <http://ulakbim.tubitak.gov.tr/> [Erişim: 10.02.2017]

9. Makale Sonundaki Kaynak Listesi

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak düzenlenmelidir. Yararlanılan kaynağın yazarın soyadı önce belirtilecek şekilde gösterilmelidir.

Örnekler:

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1997). *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Yalçın, Alemdar (2006). *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kaynağın iki yazarı varsa öncelikle çalışmada ismi önce yazılmış yazarın soyadı bilgisi ile başlanır, künye bilgilerinin alfabetik sıralanmasında ilk yazardan sonrakilerin soyadlarının öne alınmasının işlevi yoktur.

Örnek:

Altun, Şafak ve Cenk Sarioğlu (2006). *Türk Popüler Tarihinde İlkler*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Kaynağın üçten fazla yazarı varsa, ilkinin soyadı ve adı yazılmalı, sonra vd. ya da ve diğerleri kısaltması kullanılmalıdır.

Örnek:

Korkmaz, Ramazan vd. (2014). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı 1839-2000*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kitap ve dergi adları eğik yazılmalı; makale, kitap bölümü gibi kaynaklar tırnak içinde gösterilmelidir. Kitap künyesinde sayfa numarası bilgisi gerekmezken; dergi, ansiklopedi maddesi, kitap bölümü gibi kısa yapıtlarda yararlanılan bölüme ait sayfa aralığı bilgisi mutlaka yer almalıdır.

Örnek:

Korkmaz, Zeynep (2009). *Türkiye Türkçesi Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Şahin, Hatice (2016). "Bursa'da Yazılmış Tıp Metinlerinde Ağız Özelliklerine Dair". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 31, s. 291-298.

Kitabı çeviren, derleyen, yayıma hazırlayan ya da editörlük yapan varsa ismine yazar ve eser bilgisinden sonra yer verilmelidir.

Örnek:

Barthes, Roland (2016). *Göstergebilimsel Serüven*. Çev: Mehmet Rifat ve Sema Rifat, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aynı yazara ait birden fazla yapıt kaynakçada gösterilecekse bu durumda, ilk esere yer verildikten sonra aynı yazarın diğer eserleri için ad ve soyadı düzenini yinelemek gerekmez, bunun yerine ad ve soyadı bilgisi yerine bir uzun çizgi konabilir. Aynı yazara ait birden fazla eserin kaynakçadaki sıralaması, soyadı alfabetik bir ayarlamaya müsait olmadığı için, eserlerin alfabetik sırasına göre yapılır.

Örnek:

Sınar Uğurlu, Alev (2007). "Edebî Eserlerin Sadeleştirilerek Yeniden Yayımı Üzerine Uygulamalı Bir Örnek Nesli-i Ahîr". *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, S. 17, s. 83-104.

_____ (2009). "İdeolog Şair Ziya Gökalp'ın Kaleminden Masallar". *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, C. 4, S. 1, s. 1026-1040.

Kaynaklar, bir yazarın birden fazla aynı tarihli yayını olması halinde, (a, b) şeklinde gösterilmelidir.

Örnek:

Üstünova, Kerime (2016a). "Geleneklerin Dilini Yorumlamak Üzerine: Helesa". *Millî Folklor*, S. 111, s. 180-192.

_____ (2016b). "Dilbilgisel Olumsuzlayıcılar". *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C. 5, S. 4, s. 1703-1715.

Ansiklopedi maddelerinde madde yazarının biliniyorsa soyadı ve adından sonra, sırasıyla maddenin yazılış tarihi, tırnak içinde maddenin başlığı, ansiklopedinin tam adı, cilt numarası, yayın yeri, yayınevi ve sayfa aralığı belirtilmelidir:

Örnek:

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı (1997). "Mehmed I", *İslâm Ansiklopedisi*, C. 7, Eskişehir: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, s. 496-506.

Tezler, kaynak gösterilirken sırasıyla tez yazarının soyadı ve adından sonra, tezin yazıldığı tarih, eğik karakterle tezin tam başlığı, tez tipi, tezin hazırlandığı üniversitenin bulunduğu şehir ve üniversitenin adı yer almalıdır:

Örnek:

Aydın, Hasene (2016). *Türkiye Türkçesinde Dilbilgisel Zaman-Oktay Akbal Öyküleri Örneği*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Yazmalar; Yazar, Eser Adı, Kütüphane, Koleksiyon, Katalog numarası, yaprağı şeklinde kaynak gösterilmelidir:

Örnek:

Âsım. *Zeyli Zübdetü'l-Eş'âr*. Millet Kütüphanesi. A. Emirî Efendi. No. 1326. vr. 45a.

İnternette yer alan bir çalışmaya atıfta bulunmak için Yazarın soyadı, Yazarın adı, "İçeriğin başlığı", İnternet adresi, (Erişim Tarihi) bilgilerini vermek yeterlidir.

Örnek:

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. "Geçinme Endeksi (Ücretliler)" Elektronik Veri Dağıtım Sistemi. <http://evds.tcmb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 04.02.2009).

Henüz yayımlanmamış ama yayımlanmak üzere kabul edilmiş makalenin kaynak bilgisi şu şekilde gösterilebilir:

Örnek:

Ercan, Özlem (2014). "Divan Şiirini Hukukî Bakış Açısı ile Değerlendirmek: Suç ve Ceza". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 26, Baskıda (doi: 10.21550/sosbilder.269535).

10. Yazım (İmlâ) ve noktalama açısından, makalenin ya da konunun gerektirdiği özel durumlar dışında, Türk Dil Kurumunun Yazım (İmlâ) Kılavuzu esas alınmalıdır.

11. Yukarıda belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanan yazılar, <http://dergiPark.gov.tr/> adresinden DergiPark sistemine üye olunduktan sonra gerekli yönlendirmeler doğrultusunda çevrimiçi (online) olarak gönderilir. Makale yazım kurallarına uymayan yazılar değerlendirilmeye alınmazlar.

12. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi gönderilen makaleleri yayımlayıp yayımlamama, gerekli gördüğü durumlarda makaleler üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Gönderilen yazıların yayımlanma hakkı dergi yönetimine aittir. Dergide yayımlanmış bir yazının hukuki sorumluluğu ise yazarına aittir ve dergiyi bağlamaz. Dergide yayımlanan yazılar, dergi yönetimin yazılı izni olmadan hiçbir şekilde çoğaltılamaz ve başka bir yerde (basılı olarak veya internet ortamında) tekrar yayımlanamaz. Dergiye makale gönderen yazar, bu ilkeleri kabul etmiş sayılır. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.



Uludağ University
Faculty of Arts and Sciences
Journal of Social Sciences
Volume: 19/Issue: 34/2018-1



ARTICLE WRITING RULES

1. Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences (UUFASJSS) publishes original research articles in the fields of philology, educational science, teacher's training, fine arts, law and theology etc. with a priority given to social sciences, humanities, administrative sciences.
2. It is published twice a year in January and July. Peer review process must be completed in November for the articles to be published in the January issue and in May for the July issue at the latest. Although articles are accepted any period of year, the authors should take into consideration the deadlines for a smooth publication process.
3. The author has to comply with his research and publication. The articles must not have been published or accepted to be published elsewhere. Proceedings that were presented at scientific meetings but not yet published can be accepted as long as the author states this situation.
4. First, the papers submitted to the editorial board are reviewed for their suitability to the article writing rules. Those considered unsuitable are returned to the author(s) for revision. The papers that are found suitable for further review are sent to peer reviewers of the respectable fields without the name(s) of the author(s). The names of the reviewers are also kept hidden. If one of the reviews is positive whereas the other is negative, the paper may be sent to a third reviewer or the editorial board with considering the reviews can make the final decision. Authors should take the criticisms or the advices of the reviewers and the editorial board. Authors must edit and resend their articles in ten days.
5. Articles can be written in Turkish or Western Languages (English, French or German). The topic must be suited to the content, written with bold and capital letters in 12 font size and be centered. Under the topic, there must be an abstract written in both Turkish and English with 10 font size, italic and single row pitch, consisting of 100-150 words. Five key words must be placed right below the abstract. These key words must be inclusive and coherent with the content. An English title must be with the English abstract.
6. The name and the surname of the author should be written as right aligned under the topic of the article. Title, affiliation (University, Faculty, and Department) and e-mail address of the author should be written below the first page with a correlated asterisk near the surname.
7. Articles must be written by using Microsoft Office Word. Any extra font type must be sent with appendix. The specifications of the page setup must be the following:

Paper Size: A4, Vertical

Margins: 2,5 cm

Font Type: Times New Roman

Font Size (text): 12

Font Size (foot note): 10

Font Size (in tables and graphics): 10

Paragraph Alignment: justified alignment

Indent: first row

Paragraph Margins: first 6 nk, then 0 nk

Row Pitch: Single (1)

8. References to the sources must be given within the text, and footnotes, if necessary, must be put below the page with font size 10. References in the text must include the surname(s) of the author(s), publication date and page number. Page numbers are not necessary for paraphrasing. All the references given in the text must be listed in a separate page at the end of the article under the "REFERENCES" topic. They should be listed precisely in alphabetical order. This list cannot include any work that the author does not use in the text.

In-text references should be written between parentheses: (Şahin 2012: 6).

While referencing works with multiple authors, only the name of the first author should be written: (Gülsevin et al 2006. 23).

If the author's name is used within the text, only the publication date and page number should be provided in parenthesis: (2009: 419)

Works without a publication date or inscriptions should be listed with the name and surname of the author only. Works without author's name (Encyclopedically works etc.) should be referenced with the name of the work.

References from secondary sources should be cited as well. Köprülü (1926, from Çelik 1998)

Online references must be cited with the link and the access date and listed under the "Bibliography" title. <http://ulakbim.tubitak.gov.tr/> [Access: 10.02.2017]

9. Bibliography

References must be listed at the end of the work, according to alphabetical order of the surnames of their writers. Surnames must be written before the names.

Examples:

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1997). *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Publishing House.

Yalçın, Alemdar (2006). *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı*. Ankara: Akçağ Publishing.

In the case that a work has two authors, the surname of the author whose name is written first should be written first. It is not necessary for the second author.

Examples:

Altun, Şafak and Cenk Sarıoğlu (2006). *Türk Popüler Tarihinde İlkler*. İstanbul: Alfa Publishing.

If a work has three or more authors, it should be listed only with the surname and name of the first author followed by "et al".

Examples:

Korkmaz, Ramazan et al. (2014). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı 1839-2000*. Ankara: Grafiker Publishing.

The name of the books and journals must be written in italics, articles and book chapters must be enclosed in quotation marks. Page number is unnecessary whereas articles, book chapters, encyclopedia entries etc. should be shown with the page range.

Examples:

Korkmaz, Zeynep (2009). *Türkiye Türkçesi Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Publishing.

Şahin, Hatice (2016). "Bursa'da Yazılmış Tıp Metinlerinde Ağız Özelliklerine Dair". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No. 31, p. 291-298.

The names of the translators, compilers or editors should be given after the author's name and work's title.

Example:

Barthes, Roland (2016). *Göstergebilimsel Serüven*. Transl: Mehmet Rifat and Sema Rifat, İstanbul: Yapı Kredi Publishing.

In the case that two or more works belong to the same author would be listed, author's surname and name should be only written in the first work. "_____" should be used in other ones. Also, these works should be in alphabetic order according to the title of the work.

Example:

Sınar Uğurlu, Alev (2007). "Edebî Eserlerin Sadeleştirilerek Yeniden Yayımlı Üzerine Uygulamalı Bir Örnek Nesli-i Ahır". *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, No. 17, p. 83-104.

_____ (2009). "İdeolog Şair Ziya Gökalp'ın Kaleminden Masallar". *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, V. 4, No. 1, p. 1026-1040.

If more than one work of an author with the same publication date used, they should be referenced in the work with (a, b, ...).

Example:

Üstünova, Kerime (2016a). "Geleneklerin Dilini Yorumlamak Üzerine: Helesa". *Millî Folklor*, No. 111, p. 180-192.

_____ (2016b). "Dilbilgisel Olumsuzlayıcılar". *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, V. 5, No. 4, p. 1703-1715.

Encyclopedic entries would be written in that order if their authors are known: Surname, name, date, the title of the article in quotes, full name of the encyclopedia, volume number, publication place, publisher, page range.

Example:

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı (1997). "Mehmed I", *İslâm Ansiklopedisi*, V. 7, Eskişehir: Millî Eğitim Bakanlığı Publishing, p. 496-506.

Theses should be given in that order: Surname, name, date, the full title of the thesis in quotes, thesis/dissertation, the city of the university, the name of the university.

Example:

Aydın, Hasene (2016). *Türkiye Türkçesinde Dilbilgisel Zaman-Oktay Akbal Öyküleri Örneği*. Doctoral Thesis. Bursa: Uludağ University.

Manuscripts should be shown in that order: Author's name, library, collection, catalogue number, pages.

Example:

Âsim. *Zeyli Zübdetü'l-Eş'âr*. Millet Kütüphanesi. A. Emirî Efendi. No. 1326. f. 45a.

Online works should be shown in that order: Surname, name, "Title", Web link, Access date

Example:

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. "Geçinme Endeksi (Ücretliler)" Elektronik Veri Dağıtım Sistemi. <http://evds.tcmb.gov.tr/> (Access date: 04.02.2009).

The works accepted for publication but not yet published should be shown as follows:

Ercan, Özlem (2014). "Divan Şiirini Hukukî Bakış Açısı ile Değerlendirmek: Suç ve Ceza". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, V. 26, in press (doi: 10.21550/sosbilder.269535).

10. Unless the article or the subject requires special circumstances, articles written in Turkish must be dictated according to *Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu*.

11. Articles must be submitted online via <http://dergipark.gov.tr/>. Those that are not written according to our policies will be rejected.

12. Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences has rights to decide whether the articles would be published or not and editing them if it is necessary. Publishing rights of the articles belong to the editorial board but legal responsibility is the author's. The articles that are published in the journal cannot be republished in any other medium without the written consent of the editorial board. The authors who submitted their articles will be considered as accepted these terms.



Uludağ Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Cilt: 19 / Sayı: 34 / 2018-1



BU SAYININ HAKEMLERİ

- Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN (Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Bayram BAYRAKDAR (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin ÇINAR (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan DAĞ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet CANATAR (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Hakan TÜRKÇAPAR (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin TOPRAK (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Nesrin ÇOBANOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nüket ÖRNEK BÜKEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Saffet KÖSE (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU (Balıkesir Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevtap ÇINAN (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Tevfik ALICI (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Ayşe SEZER (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Gökay YILDIZ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan HELVACI (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Beyhan KANTER (Mardin Artuklu Üniversitesi)
Doç. Dr. Binnur İLTER (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Birol CAN (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan SAMUR (Mardin Artuklu Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim PAÇACI (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat AKTAŞ (Muş Alparslan Üniversitesi)
Doç. Dr. Nurten BİRLİK (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Osman DOĞANAY (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Rahmi YÜCEL (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Doç. Dr. Selçuk KENDİRLİ (Hitit Üniversitesi)
Doç. Dr. Sultan ALAN (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Yücel CAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel TOPALOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Zübeyde GÜNEŞ YAĞCI (Balıkesir Üniversitesi)
Doç. Beril ÇALGAN (Uludağ Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ (Adıyaman Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Dilek UYGUN GÖKMEN (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Doğan YAVAŞ (Uludağ Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Gonca SUBAŞI (Anadolu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zuhâl GÜLER (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)



Uludağ University
Faculty of Arts and Sciences
Journal of Social Sciences
Volume: 19 / Issue: 34 / 2018-1



REFEREES of THIS ISSUE

- Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (Uludağ University)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova University)
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN (Gelişim University)
Prof. Dr. Bayram BAYRAKDAR (Dokuz Eylül University)
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University)
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ (Gazi University)
Prof. Dr. Hüseyin ÇINAR (Yıldırım Beyazıt University)
Prof. Dr. İhsan DAĞ (Hacettepe University)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (Uludağ University)
Prof. Dr. Mehmet CANATAR (İstanbul University)
Prof. Dr. Mehmet Hakan TÜRKÇAPAR (Hasan Kalyoncu University)
Prof. Dr. Metin TOPRAK (Kocaeli University)
Prof. Dr. Nesrin ÇOBANOĞLU (Gazi University)
Prof. Dr. Nüket ÖRNEK BÜKEN (Hacettepe University)
Prof. Dr. Saffet KÖSE (İzmir Kâtip Çelebi University)
Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU (Balıkesir University)
Prof. Dr. Sevtap ÇINAN (İstanbul University)
Prof. Dr. Tevfik ALICI (Uludağ University)
Prof. Ayşe SEZER (Akdeniz University)
Prof. Gökay YILDIZ (Mehmet Akif Ersoy University)
Assoc. Prof. Dr. Ayhan HELVACI (Uludağ University)
Assoc. Prof. Dr. Beyhan KANTER (Mardin Artuklu University)
Assoc. Prof. Dr. Binnur İLTER (Akdeniz University)
Assoc. Prof. Dr. Birol CAN (Uşak University)
Assoc. Prof. Dr. Hakan SAMUR (Mardin Artuklu University)
Assoc. Prof. Dr. İbrahim PAÇACI (Aksaray University)
Assoc. Prof. Dr. Murat AKTAŞ (Muş Alparslan University)
Assoc. Prof. Dr. Nurten BİRLİK (Ortadoğu Teknik University)
Assoc. Prof. Dr. Osman DOĞANAY (Aksaray University)
Assoc. Prof. Dr. Rahmi YÜCEL (Abant İzzet Baysal University)
Assoc. Prof. Dr. Selçuk KENDİRLİ (Hitit University)
Assoc. Prof. Dr. Sultan ALAN (Çukurova University)
Assoc. Prof. Dr. Yücel CAN (Niğde Ömer Halisdemir University)
Assoc. Prof. Dr. Yüksel TOPALOĞLU (Trakya University)
Assoc. Prof. Dr. Zübeyde GÜNEŞ YAĞCI (Balıkesir University)
Assoc. Prof. Beril ÇALGAN (Uludağ University)
Assist. Prof. Dr. Bekir KOCADAŞ (Adıyaman University)
Assist. Prof. Dr. Cahit BAŞDAŞ (Muğla Sıtkı Koçman University)
Assist. Prof. Dr. Dilek UYGUN GÖKMEN (Marmara University)
Assist. Prof. Dr. Doğan YAVAŞ (Uludağ University)
Assist. Prof. Dr. Gonca SUBAŞI (Anadolu University)
Assist. Prof. Dr. Zuhul GÜLER (Abant İzzet Baysal University)



Uludağ Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Cilt: 19 / Sayı: 34 / 2018-1



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Abdülhak Hâmid'in Piyeslerinde Arap İmajı / The Image of Arab in Abdulhak
Hamid's Plays

Abdulsattar ELHAJHAMED

s. 1-13

Baby Doe Vakası Özelinde Engelli Yenidoğanlara Dair Etik Sorunların Tarihi / The
Case of Baby Doe and the History of Ethical Questions on Disabled Newborns

Ceren Gülser İLİKAN RASIMOĞLU

s. 15-40

Halid Ziya Romanlarında Kimlik ve Ayna / Identity and Mirror in Halid Ziya Novels

Zuhal EROĞLU KOŞAN

s. 41-72

İsim Tamlamaları Üzerine / On Name Completion

Turgut BAYDAR - Arzu S. ERTANE BAYDAR

s. 73-90

Kaygılı Çocuklara Yönelik Okul Temelli Bir Bilişsel Davranışçı Grup Terapisi
Programının Etkililiği: Pilot Bir Çalışma / Efficacy of a School Based Cognitive
Behavioral Group Psychotherapy for Anxious Children: A Pilot Study

Zümrüt GEDİK - Füsün GÖKKAYA - Serap TEKİNSAV SÜTCÜ

s. 91-121

Klasik Bale Temsilinin Sanatçı Adayları Üzerindeki Etkisi / The Effects of Classical
Ballet Performance on Conservatory Students

Gülay GÖĞÜŞ - İsmail M. GÖĞÜŞ

s. 123-145

Klasik Gitar İçin Yazılmış Başlangıç Metotlarının Karşılaştırılarak İncelenmesi / The
Evaluation and Comparison of Beginning Methods for Classic Guitar

Murat AYDOĞAN - R. Erol DEMİRBATIR

s. 147-183

Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Firma Performansına Etkisi / Impact of Corporate Social Responsibility on Firm's Performance: The Case of Turkey
Değer ALPER - Ebru AYDOĞAN
s. 185-214

Mehmed Emin Kerkükî ve Emîniye Dergâhı Vakfiyesi / Mehmed Emin Kerkükî and Foundation Document of Emîniye Dervish Lodge
Hasan Basri ÖCALAN
s. 215-231

Sosyal Öğrenmenin Aile İçi Şiddete Etkisi / The Effect of Social Learning on Domestic Violence
İpek Beyza ALTIPARMAK
s. 233-262

Terörizm ve Cihad Üzerine Kavramsal Bir Mukayese / A Conceptual Comparison on Terrorism and Jihad
Işıl ARPACI
s. 263-294

The Challenging Facets of EFL Learners' Writing Performance / İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Performansının Zorlu Özellikleri
Rahmouna ZIDANE
s. 295-322

The One Dimensional Man in Thomas Hardy's *Jude The Obscure* / Thomas Hardy'nin *Jude The Obscure* Eserinde Tek Boyutlu İnsan
Ömer ÖĞÜNÇ
s. 323-354

Toplum Arkeolojisi Tarih ve Kültür Bilinci Kazandırmada Arkeologların Rolü: Myndos Örneği / Social Archaeology The Role of Archaeologist in Historical and Cultural Awareness: Myndos Sample
Derya ŞAHİN
s. 355-370

Türkiye ve Fransa'da 1968: Fransa'daki Mayıs Ayaklanmasını Başlatan Öğrenci Hareketinden Farklı Yönleriyle Türkiye'de Sosyalist Öğrenci Hareketi / 1968 In Turkey and France: Socialist Student Movement in Turkey with Their Different Aspects from Student Movement Which Started May Revolt In France
Emine ÖZTÜRK
s. 371-415

Ustalığın Sırrı: Yetenek mi Kasıtlı Alıştırma mı? / The Secret of Expertise: Talent or Deliberate Practice?

Çiğdem GÜLÇAY
s. 417-450

Women in The Institution of Slavery and Slave Trade Between 1500 and 1850: A Chronological Evaluation / 1500 ve 1850 Yılları Arasındaki Kölelik ve Köle Ticaretinde Kadın: Kronolojik Bir Değerlendirme

Furkan YILDIZ
s. 451-474

Zihin Kuramı ve Gelişim Süreçleri / Theory of Mind and Developmental Processes

Zeynep KÜÇÜK
s. 475-503

Elhajhamed, Abdulsattar (2018). "Abdülhak Hâmid'in Piyeslerinde Arap İmajı". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s.1-13.

DOI: 10.21550/sosbilder.342792

ABDÜLHAK HÂMİD'İN PİYESLERİNDE ARAP İMAJI

Abdulsattar ELHAJHAMED*

Gönderim Tarihi: Ekim 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

1852 yılında dünyaya gelen Abdülhak Hâmid Tarhan, Tanzimat devrinde edebî faaliyetleri ile önemli bir yer tutmuştur. Doksan seneye yaklaşan bir ömür boyunca kırka yakın eser yazmış olan Hâmid, piyeslerinde Arap karakterlere geniş bir yer vermiştir. Yazarın ailesi, benimsediği düşünce ve Romantik akımı, Arap imajına ilgi duymasında önemli bir rol oynamıştır.

Bu makalede Abdülhak Hâmid'in piyeslerinde canlandırdığı Arap karakterler ele alınmıştır. Karakterlerin çoğu olumlu olup millî ve dinî değerlere sınıksız bağlı kişiler olarak çizilmiştir. Abdülhak Hâmid'in yaşadığı dönem ile o zamanda benimsediği İttihad-ı İslâm düşüncesi Arap karakterlerin olumlu bir şekilde çizmesinde önemli bir rol oynamıştır. Hâmid, piyeslerinde Arapları "öteki" değil, "bizden birisi" olarak sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *imaj, Abdülhak Hâmid, Arap imajı, Endülüis, Tiyatro*

The Image of Arab in Abdulhak Hamid's Plays

ABSTRACT

Abdulhak Hamid, born 1852, occupied an important position during the Tanzimat period due to his literary proliferation. Hamid, who lived almost 90 years

* Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, abd.81@hotmail.com

*Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34*

and wrote almost 40 literary works, gave importance to the Arab protagonists in his plays. The writer's family, the idea he adopts and the Romantic stream played an important role in the writer's tendency to embody the Arab characters in his works.

This article deals with the topic of the Arab characters in Hamid's plays. Most of them were portrayed in a positive way, adhering to religious and patriotic values. The period in which the author lived and his devotion to Pan-Islamic ideas played an important role in his depiction of Arab protagonists. Abdulkhak Hamid did not look at the Arabs as "strangers", but as "one of us".

Key Words: *image, imagology, Abdulkhak Hamid, Arab image, Andalusia, theatre*

Giriş

Rene Wellek, imajı "*hem psikolojik hem de edebiyatın incelemelerinin alanına giren bir konu*" olarak kabul eder (Wellek 1993: 161). Edebî araştırmalarda başak bir milletin imajı tespit edilebilir. Bir milletin başka bir milletin edebiyatında nasıl görüldüğünü araştırmak tarih içinde milletlerin ilişkilerini anlamak konusunda önemlidir. İmaj araştırmasında imajın gerçeklikle ilişkisi pek önemli değildir. "*Çünkü 'imaj' zaten 'gerçek' durumlardan söz edilmediğinin ifadesidir.*" (Milas 2000: 6). İmajlar, "*birer efsane ya da seraptır.*" (Rousseau 1994: 95). İmaj çalışmalarında önemli olan bu imajın hangi şartlarda oluştuğu, hangi toplumsal ihtiyaçlara cevap verdiği ve hangi ideolojilere destek verdiği (Milas 2000: 6). Bunun için yazarın yaşadığı toplum ve benimsediği veya hizmet ettiği ideoloji, yabancı bir milletin olumlu veya olumsuz imajının oluşumunda önemli rol oynar. İmaj, yazardan yazara değişir. Bu itibarla bir millet aynı edebiyat içinde farklı imajlarla görünebilir.

İmaj çalışması, imajla birlikte imajı yaratan yazar ve yazarın yaşadığı toplumu açıklar. Bir edebiyatta yabancı bir milletin imajını incelerken yabancının imajının yanı sıra yazar ve okuyucuların dünyasını bulabiliriz. Bir millî edebiyatta başka bir milletin imajını araştırırken bu imajın zaman içerisinde nasıl değiştiğini ortaya koymak da mümkündür (Tekşan 2011: 158).

1. Tanzimat Tiyatrosunda Arap

Osmanlı devletinde önemli bir yer tutan Araplar, devletin diğer tebaaları gibi Osmanlı tiyatrosunda tasvir edilmiştir. Tanzimat döneminde Şemseddin Sâmî, Manastırlı Rıfat ve Hasan Bedreddin gibi yazarlar, piyeslerinde Arapların tarihi, örf ve adetlerini konu edinmişler. Şemseddin Sâmî, *Seydî Yahya* adlı piyesinde Arapların İspanya'daki son günlerini; Manastırlı Rıfat ve Hasan Bedreddin ise *Kölemenler*, *Ebulula*, *Ebul Feda*, *Ahmed Yetim* adlı piyeslerinde Arapların örf ve adetlerini ele almışlardır. Hatta bu iki yazar, *Othello*'yu “*evlâd-ı Arap'taki mertliği musavver*” olduğu için tercüme ettiklerini ifade ederler (Shakespeare 1293: 121). Anlaşıldığına göre Manastırlı Rıfat ve Hasan Bedreddin, Araplara karşı derin bir sempati duymuşlar (Mahgoob 1977: 13).

Tanzimat devrinde edebî faaliyetleri ile önemli bir yer tutan Abdülhak Hâmid Tarhan, Türk edebiyatında Arap karakterlere yer veren en önemli yazarlardan biridir. Hâmid, seksen beş yıllık ömrü boyunca kırka yakın eser yazmıştır. Hâmid, II. Abdülhamid'in İngiltere'ye karşı yürüttüğü İslâm birliği ideolojisini benimsemiştir. Hâmid'in benimsediği bu ideolojinin yansımalarına birçok eserinde rastlanır. Hâmid, İslâm birliği düşüncesini tiyatro eserlerinde özellikle de *Târik yahut Endülüs Fethi*'nde ortaya koyar (Enginün 2000: 34-35).

Ailesinin Mısır'dan gelmesi, (Akıncı :1954:1) İslâm birliği ideolojisini benimsemesi ve Romantik akımının etkisi gibi faktörler Hâmid'in Arap imajına ilgi duymasında önemli bir rol oynamıştır (Mahgoob 1977: 17).

Hâmid, *Nazife* (1876), *Târik yahut Endülüs Fethi* (1879), *İbn Musa* (1880), *Tezer yahut Melik Abdürrahmani's-Sâlis* (1880) ve *Abdullahü's-Sağır* (1917) adlı eserlerinde Arapların İspanya'da asırlarca sürmüş olan hâkimiyetlerini işlerken tarihî ve kurgu birçok Arap karakter çizmiştir. Bu eserler, aynı zamanda İslâmiyet'in doğu dünyasını geri bıraktığına dair Avrupa'da yaygın olan iddialara karşı yapılmış bir savunmadır. İslâmiyet'in yüce bir din olduğuna inanan

Hâmid, Endülüs'ü, İslâmî zaferin âdeta bir delili olarak gösterir. Hâmid, Hristiyan Avrupa'ya karşı bir müdafaa yaparcasına İslâmiyet'in sonsuz hoşgörüsünü gösterir (Mahgoob 1977: 17-18).

2. Hâmid'in Piyeslerinde Arap Karakterler

Abdülhak Hâmid, yukarıda andığımız eserlerini İttihad-ı İslâm akımının etkisi altında kaleme almıştır. İttihad-ı İslâm düşüncesini savunanlara göre millet ümmet demektir. Bunu için yazar, *Târık* adlı piyesinin “*Araplar hakkında olduğu için millî*” bir eser olduğunu söyler.” (Tarhan 1335a: 240). Hâmid'in benimsediği İttihad-ı İslâm düşüncesi Arap karakterlerin çizilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Hâmid'in Arap karakteri ihtiva eden ilk eseri *Nazife*'dir. Hâmid, bu piyeste bir Arap kızın mücadelesini anlatır. Nazife, onurlu, gururlu ve güzel bir genç kızdır. Anne ve babası öldükten sonra ona kederi miras bırakırlar. Korkusuz ve gururlu Nazife, Müslüman Arapların temsilcisi olarak çizilir. “*Ferdinando'ya karış çıkan Nazife, bir vatanperverlik timsalidir.*” (Gürsoy 1995: 18). İslâmî, millî değerleri temsil eden Nazife, güçlü millî ve dinî duygulara sahiptir. “*Irkı ve memleketi uğrunda kendisine her türlü saadet ve imkânı bahşedecek aşkı, Kral Ferdinand'ı reddeder*” (Tanpınar 2010: 507). Nazife, Ferdinando'nun adil olduğunu inkâr etmez. Fakat onun düşman olduğunu hiç unutmaz. Bunun için aşkını kabul edemez. Nazife, esir olduğu halde mağrur ve “*yüksek perdeden konuşur*” (Gürsoy 1995: 12). Azmi ve cesaretiyle savaş meydanında kazanan biri olduğu hâlde Ferdinando'yu tavrıyla kaybeden kişi hâline getirir. Onu ve mensup olduğu kavmini küçük görerek tahkir etmekten çekinmez. Nazife, hür bir insan olarak yaşamak ister ve hürriyetine kavuşamayacağını anlayınca intihar eder. İnci Enginün, Nazife'yi Abdülhak Hâmid'in Endülüs'e dair yazdığı beş eserinde yer alan kişilerden en önemlisi olarak görür (Enginün 2000: 35).

Hâmid, *Târık yahut Endülüs Fethi* adlı piyeste Araplara oldukça geniş yer verir. Târık, Musa b. Nusayr ve Zehra eserde en önemli Arap karakterleridir. Târık, savaşlarda gösterdiği kahramanlıkla dikkatleri

çeken bir komutandır. Musa b. Nusayr tarafından Endülüs'e gönderilecek ordunun komutanı olarak tayin edilir. Musa b. Nusayr'ın kızı Zehra'ya âşık olan Târik, vazifesini her şeyden ve her türlü ferdi endişeden üstün tutar. Târik, güçlü ve askerleri üzerinde büyük otoriteye sahip bir komutandır. Ona rağmen mütevazıdır. Tevazuunu hiçbir zaman kaybetmez. Ele geçirdiği kral hazinesi sebebiyle gururlanmamayı nefsine telkin eder. Dinin emrettiği yoldan sapmamak için Allah'a yalvarır. Zor durumlarda da Târik, mütevekkil ve sabırlıdır. Hapiste de sakin bir kişi olarak karşımıza çıkar. Târik, “*sadece ahlâkî kıymetler halinde*” yaşar (Tanpınar 2010: 508). “*İslâm'ın fetih ruhunu temsil*” eden (Sarıççek 2015: 76) Târik, Arap ve Müslüman olmakla gurur duyar:

“*Zehra, ben Arabım, yalan söylemem. Çok şey bilirim, fakat riya bilmem. İslâm'ın şerefini ilâ yolunda seni feda ederim*” (Tarhan 1335a: 49).

Târik'in efendisi Musa b. Nusayr ise ihtiyatlı, sabırlı, gururlu, bilge ve kahraman bir kumandandır. Bilgece nutuklar söyler. İslâm'ın değerlerini yaymak adına savaflara katılarak halkı ve dini için kahramanlık göstermiştir. Kan dökmeden hedeflerine ulaşmayı tercih eder. Fakat ihtiyar Musa kıskançtır. Târik'in zaferlerini kıskanır, onu hapse atar. Ancak Musa, verdiği kararların yanlışlığını fark edecek olgunluğuna da sahiptir. Hatasını itiraf ederek Târik'i hapisten çıkarır. Tanpınar'a göre “*Musa ibni Nusayr'ın ahlâkî felaketin terbiyesiyle büyür.*” (Tanpınar 2010: 508).

Musa b. Nusayr'ın kızı Zehra, Târik'in nişanlısıdır. Yirmi yaşında mağrur bir genç kızdır. Zehra, erkeklerle aynı hayat tecrübesini paylaşan ve tıpkı onlar gibi savaşan bir mücahidedir. Gururu ailesinden, dininden ve milletinden kaynaklanır. Arap olduğunu her vesileyle dile getirir:

“*Ben Arap kavmindenim. Edibe, gaziye olmuşum çok mu?*” (Tarhan 1335a: 15)

Zehra, Müslüman ordusunun bir mücahidesi, kahraman ve korkusuz bir savaşıdır. Erkeklerden geri kalmaksızın mücadele eder. Aynı zamanda da eğitilmiş bir şairdir. Arkadaşı Salhâ'nın Târik'a âşık olduğunu öğrenince Târik'tan ikisinin evlenmesini isteyecek kadar şefkatli ve fedakârdır. İnsana has her türlü kusurdan uzak olan Zehra, bireysel hırs ve isteklerini vazifesi için feda eder. İki komutanın arasının açılmasından çok müteessir olur. Üzüntüsünün nedeni ferdî değildir. Zehra, İslâm kardeşliği arasına girecek tefrika için ağlar. Zehra, açık sözlüdür. Babasının yanlış yaptığını söylemekten çekinmez. Târik gibi vazifeyi aşktan üstün tutar. Yeni evlendiği Târik'a asker seni bekliyor diyerek kapıyı gösterir.

Târik'ın devamı olan *İbn Musa* (1880) adlı eserde çok sayıda Arap karakterlere yer verilmiştir. Aziz, Azra, Zatü'l-Cemal, Valid ve Halife Süleyman, eserin en önemli Arap karakterleridir. Endülüs'ü fethedenlerden Aziz, Musa b. Nusayr'ın oğlu ve Endülüs'ün ilk valisidir. Eserde ön planda yer alan Aziz, kahraman bir komutan olduğu kadar zarif ve nazik bir erkektir. Aziz, eski kraliçeye âşık bir şairdir. Endülüs'te vali olmadan önce fetih sırasında aktiftir. Fakat Endülüs'ün yöneticisi olduktan sonra pasif ve mütevekkil olur. Haksızlığa uğradığında kaderine boyun eğer (Enginün 2000: 36). Aziz, adaletli, mütevekkil ve dindar bir hükümdardır. Din ve milliyet ayrımı gözetmeksizin farklı dinlere mensup olan halka eşit muamele eder. Bu bağlamda düşmanı Tedmir'i vali olarak tayin etmesi anlamlıdır. Halkın dinî ibadetlerini yerine getirmesine izin verir. Halk tarafından sevilen bir emirdir. Halk ondan hoşnuttur. Halkın sözlerini dinler. Mütevazı bir hükümdardır. Aziz, iyi bir insandır fakat beceriksiz bir devlet adamıdır. Düşmanı Tedmir'e güvenmesi ve Adalina Merkado'nun Tedmir'le birlikte gitmesine izin vermesi, onun tecrübesiz bir idareci olduğunu gösterir (Uğurcan 2002: 100-101). Aziz, öldürüleceğini hissedince direnmek ve tedbir almak yerine kendini kadere teslim edip kaçmayı tercih eder. Endülüs'ü Eyüp b. Habîb'e emanet ederek Hicaz'a gitmeye karar verir. Aziz, sabah namazını kılarken Velid tarafından öldürülür. Ölürken de namazının bozulduğuna hayıflanır. Aziz'in "*şikâyete yer*

vermeyen dindar katlanışı esere bir nevi büyüklük verir.” (Tanpınar 2010: 515).

Zehra’ya her haliyle benzeyen Azra, idealist bir genç kızdır. Vatani ve dini için her türlü fedakârlığı yapan Azra, kahraman bir mücahide olarak çizilir. *“Azra’nın dinî, millî ve insanî duyguları en üstün noktasındadır.”* (Gürsoy 1995: 23). Annesini kaybetmiş, babası şehit düşmüş Azra, din değiştiren Culyanus (Müslim) ile evlenir. Onunla her konuda anlaşmazlık yaşar. Evlenmesinden yarım saat sonra savaşa katılmak için sabırsızlanır. Zeki, güçlü ve mücadeleci bir kişiliğe sahiptir. Belîğ konuşmalar yapar, diğer Arap mücahideleri gibi şiir söyler, konuşmasında manzum ifadeler kullanır. Cesur ve kararlı bir kadındır. Güçlü sezgisi sayesinde kötü olayların arkasında Adalina Merkado ve Halife Süleyman’ın olduğunu çözer. Öldürülen Müslümanların intikamını almak için peşinden koştuğu Adalina’nın zavallılığı karşısında ona acır. *“Başkalarının sevinciyle sevinen, derdiyle dertlenen Azra, dünyanın düzeninden, insanların olgunluğa erişmemiş olmasından şikâyetçidir.”* (Gürsoy 1995: 23). Katileri cezalandırmak üzere Şam’a giden Azra, Zatü’l-Cemal’i kullanarak Halife Süleyman’ın öldürülmesini sağlar.

Zatü’l-Cemal ise Halife Velid’in cariyesidir. Süleyman ona göz koyar ve halife olunca onu alır. Aynı zamanda Zatü’l-Cemal, katil Velid’in eski sevgilisi ve *“bir hükümdarın aşkını küçümseyecek derecede eski aşkına bağlıdır.”* (Tanpınar 2010: 506). Eserin sonlarında ortaya çıkan Zatü’l-Cemal, hafifmeşrep bir kadın olmasına rağmen eserin en önemli görevi ona yüklenir. *“41. manzaradan itibaren vak’anın bütün yükünü o taşır.”* (Tanpınar 2010: 515). Halife Süleyman’ın yaptıklarından haberdar olunca bir intikam aletine dönüşür. Zatü’l-Cemal, Halife Süleyman’ı ustalıkla korkutur. Cinayetlerini birer birer anlatarak ölmesine sebep olur. Halife Süleyman’dan aldığı ölümcül yaradan ölür. *“Zatü’l-Cemal’in şahsında mert, karakterli bir kadının tipiyle karşılaşırız.”* (Gürsoy 1981: 96).

Hâmid, *İbn Musa*'da Halife Süleyman ve hizmetçisi Velid gibi kötü Arap karakterlere de yer vermiştir. Halife Süleyman, eserde meydana gelen bütün kötü olayların müsebbibidir. “*Hepsinin huzurunu kaçıtır. Kurulan düzeni tepeden tırnağa sarsar araya tefrika sokar.*” (Enginün 2000: 36). Halife Süleyman müstebit, hırslı, evhamlı ve nefesine düşkün bir hükümdar olarak karşımıza çıkar. Halife Süleyman, ağabeyini öldürttüktan sonra tahta çıkar. Yaratılış olarak kötülüğe mütemayil olan Halife Süleyman, İslâm dünyasında fitnenin doğmasına sebep olur. Şahsî zehap ve menfaati uğruna savaş meydanlarında kazanılmış zaferleri feda eder. Tüm kötülükleri yaptıktan sonra kendini temize çıkartmak için kötü planlarını uygulayan katilerin bazılarını astırır.

Abdülhak Hâmid, Halife Süleyman'ı bütün kötülüklerin müsebbibi olarak gösterir. Onun yönetimi fitne fesada dayanır. Payitahtını sakattan, alil, yetim ve cenazeden geçilmez hale getirir. Sarayı ise darağacı ormanıdır. Hayatı entrikalarla dolu olan Halife Süleyman, aynı zamanda korkaktır. Azra'nın sözleri, titremesine sebep olur. Azra'nın sayesinde gözdesi Zatü'l-Cemal tarafından öldürülür. Tarihte Halife Süleyman'ın şahsiyetine dair olumlu ve olumsuz bilgiler yer alırken yazar, eserinde onu olumsuz bir hükümdar olarak sunar.

Velid de Halife Süleyman'ın planlarını gerçekleştiren usta bir katildir. Eserde en çok suç işler. Halife Süleyman'ın henüz dile getirmediği kötü düşüncelerini anlar. Para ve makam için Halife Süleyman'ın kötü planlarını uygular. Velid, iki yaşındaki çocuğunu kendi elleriyle öldürmüştür. Musa oğullarını ve Aziz'in çocuğunu kendi elleriyle öldürür. Adalina Merkado'ya tecavüz ederek ölmesine sebep olur. Musa'ya kendi çocuklarının öldürüldüğünü söyleyerek ölümüne neden olur. Arkadaşı Ukbe'yi hançerleyip denize atar.

Tezer yahut Melik Abdürrahmani's-Sâlis adlı eserde Melik Abdurrahman, Arap karakter olarak karşımıza çıkar. Abdurrahman eserin başkahramanıdır. Halkçı, hürriyetçi ve faziletli bir Arap hükümdardır. Halkın sevgi ve saygısını kazanan, müşfik, adil, ahlâklı,

halkın mutluluğu için kendi mutluluğunu feda eden bir hükümdar olarak çizilir. Piyeste Abdurrahman'ın “aşk ve ferâgat duygularıyla yüceltildiği” görülür (Gürsoy 1995: 14). Kendisini vatanının idaresine adanmış olan Abdurrahman, halkı kendisinden üstün tutar ve halkın istekleri doğrultusunda hareket eder. Tebaasının dinine ve milletine bakmaksızın onlara yardım eder. Yönettiği halkı tek millet kabul eder. Hiç kimseyi üzmemek istemez. Halka dayalı bir politika izler ve halkın isteklerine boyun eğerek sevdiği Tezer'i öldürür. Abdurrahman, halkın istekleri uğruna ferdi saadetini feda eden hükümdarı temsil eder. Âşık olduğu kız ile sorumlu olduğu halkı arasında kaldığında ilk önce sevgilisinin öldürülmesine karşı çıksa da en son halk için öldürülmesine razı olur ve halkın isteklerine Tezer'i kurban eder. Kendisi de halkın kurbanı olur.

Abdullahü's-Sagîr adlı eserde Abdullahü's-Sagîr ve annesi Arap karakterler olarak karşımıza çıkar. Abdullahü's-Sagîr, itibarını ve ülkesini kaybetmiş Endülüs'ün son hükümdarıdır. Abdullahü's-Sagîr, olumsuz bir şahsiyet olarak çizilir. Zevk, safa ve kadın düşkünü, vatan, millet ve din kaygısı taşımayan vurdumduymaz, iradesiz ve kayıtsız bir hükümdar olarak karşımıza çıkar. Kader, onu hükümdar yapar. Bununla birlikte Abdullahü's-Sagîr, samimi ve iddiasızdır. Hayatında aşk temel mesele teşkil eder. Yazar, savaş meydanında hezimete uğrayan Abdullahü's-Sagîr'i “aşk ikliminin galibi kılar.” (Tarhan 2002: 28). Halkı ve validesi tarafından sevilmeyen Abdullahü's-Sagîr, barışçıl bir tutum alarak şehrini savaşız teslim eder. İspanyol bir fahişenin peşine düşer. Devlet idaresindeki başarısızlığına rağmen başarılı bir âşıktır. Abdullahü's-Sagîr, Karolina'yı seçmekle isabet gösterir. Karolina'nın kulübesinde tam istediği hayata kavuşur ve onunla en mutlu günlerini yaşar. Bu mutluluğun nedeni Karolina'dır. Karolina, onu özlemiş olduğu saadete götürür. Abdullahü's-Sagîr, Karolina'yla yaşamadan önce iradesizdir. Onunla yaşamaya başladıktan sonra değişir. Ferdinando'nun Gırnata'yı elinden almasına isyan etmez. Fakat daha sonra Ferdinando'nun Karolina'yı istemesine isyan etmesi, onun büyük bir ölçüde değiştiğini gösterir.

Abdullahü's-Sagîr'in validesi olan Sıdika Hatun ise, millî ve dinî değerlere ve güçlü şahsiyete sahiptir. “*Sıdika Hatun, vatanî duyguları yüksek mert bir kadın olarak karşımıza çıkar.*” (Gürsoy 1981: 140). Anelik duygularını bir kenara atarak işrete düşkün Abdullahü's-Sagîr'i ağır bir şekilde eleştirir. Abdullahü's-Sagîr'in iflahından umudunu keser. Ömrünü Müslüman bir ülkede geçirmek isteyen Sıdika Hatun, faziletli ve saygın bir kadındır. İslâm'ı evladından üstün tutar. Oğluna veda ederken “Hayat-ı Müslimîn” ile meşgul olmasını söyleyerek dinini değiştirmemesini tembih eder. Fas halkı Abdullahü's-Sagîr'i kabul etmezken Sıdika Hatun'a kucaklarını açar. Ona hürmet gösterir. Sıdika Hatun'un Fas'ta kalması halk tarafından bir onur sayılır.

3. Araplar ve Öteki

Hâmid'in Arap tarihi ile ilgili piyeslerinde Arapların yanı sıra İspanyollar yer alır. İspanyollar, “öteki” olarak karşımıza çıkar. Öteki olarak İspanyolların Araplara bakışı çok önemlidir. İspanyollar, genellikle Araplara karşı haksız nefret beslemekle (Uğurcan 2002: 119) birlikte Araplara karşı hayranlıklarını da gizlemezler.

Târık ve devamı olan *İbn Musa*'da Culyanus, Arapları tanıdıkça onlara hayran olur. Culyanus, ihtida ederek Azra ile evlenir ve devletin hizmetine girer. İspanyol eski kraliçesi başta olmak üzere bir kaç İspanyol kadın, Arap komutanlarıyla evlenirler. *İbn Musa*'da milliyetçi duyguları ile öne çıkan Tedmir, kendisine karşı gösterilen itibardan dolayı İspanya'yı Araplardan kurtarmak noktasında bir müddet tereddüt eder. Tedmir, “*eğer İspanyol kalmazsam Arap olayım!.. (Düşündükten sonra) Keşke olabilsem, keşke Arap doğmuş olsaydım. Elbette İspanya'yı Arabistan ederdim.*” (Tarhan 1335b: 190) diyecek kadar etkilenir. Tedmir ve İspanyollardan bir rahip Endülüs'ün ilk Arap hükümdarı Aziz'i ve Endülüs'te kurulan Müslüman idaresini överler:

“*Kont Tedmir- (hem-dinlerine)emir hazretleri doğru buyurdular. Bunu ben şahadet ederim (...)*Bu zât (*Aziz*) hakikaten âdil ve musâvâtperverdir. Kavl-i sadık ve kalb-i müşfik sahibidir.

Rahiplerden birisi – Biz teessüs etmekte olan hükûmet-i İslâmiyye zamanında hürriyet-i mezhebiyyemize daha ziyade sahip olduk. Memul ederiz ki pederleri Musa b. Nusayr hazretlerinin idare-i âdilânesi mahdumları devrinde muhafaza-ı deymûmet eder.” (Tarhan 1335b: 187).

Tezer’de bir iki ay sarayda kaldıktan sonra Melik Abdurrahman’dan alacağı parayla kaçıp Rişar ile evlenmeyi planlayan İspanyol kızı Tezer, ihtiyar hükümdara âşık olur ve iki erkek arasında kalır. Tezer’in hükümdara âşık olmasının sebebi ise onun şahane tabı, merdane tavrı ve güzel ahlakıdır. Tezer, Melik Abdurrahman’a âşık olunca yaptığı hileye pişmanlık duyarak ihtida eder.

Abdullahü’s-Sağîr’de de İspanyol Kraliçesi İzabella Arapların Endülüs’te bıraktıkları mirası yüceltir. İzabella, Abdullahü’s-Sağîr’i sarayına davet ederken “*Muslih bizi ettiniz siz irşâd: Şükran sizedir bugünkü umrân*” (Tarhan 1335c: 88) diyerek Arapların Endülüs’te bıraktıkları medeniyeti över.

Sonuç

Abdülhak Hâmid’in Arapların Endülüs’te asırlarca sürmüş olan hâkimiyetlerini işlediği piyeslerinde Arap yarımadasından fıskırıp İspanya’ya kadar taşan Araplar hakkındaki düşüncelerini dile getirmiştir. Farklı dönemlerde Arapları zaferleriyle hezimetleriyle ele almıştır. Arapları kahramanlıklarıyla fedakârlıklarıyla vatanperverlikleriyle adaletleriyle güçlü iradeleriyle ve müsamahalarıyla tasvir etmiştir. Canlandırdığı Arap karakterlerin çoğu olumlu şahsiyetlerdir. Millî ve dinî değerlere ve güçlü şahsiyete sahiptirler. İslâmî ahlak ve değerlerini savunan, kusurlardan insanî zaafardan ve ferdî kaygılardan aranmış tiplerdir. Din ve vatan için uğraşan cesur ve iradeli insanlardır. Bu insanlar, Hristiyan İspanyollara karşı haklı bir mücadele verirler. Hâmid, Arapları “öteki” gördüğü Hristiyan İspanyollarla karşılaştırır ve Müslüman Arapları birçok bakımdan üstün bulur. Müslüman Arapların yüksekliğini öteki/İspanyol’un sözleriyle ortaya koyar. Kurguladığı Arap kadınların

hepsi istisnasız idealist kadındırlar. Canlandırdığı tarihî Arap şahsiyetleri yücelterek onları kaynakların anlattığı kusurlardan arınmış tipler olarak sunar. Hâmid'in o dönemde savunduğu İttihad-ı İslâm düşüncesi ile yaşadığı dönemin şartları Arap karakterleri müspet bir şekilde çizmesine neden olmuştur. Hâmid, Araplara İslâmci diyebileceğimiz bir anlayışla bakmış ve Arap'la ilgili eserlerinde bu anlayışını dile getirmiştir. Hâmid'in Arapları “öteki” değil, “bizden birisi” olarak sunduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaklar

Akıncı, Gündüz (1954). *Abdülhak Hâmid Tarhan: Hayatı, Eserleri ve Sanatı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Enginün, İnci (2000). “Edebiyatımızda Endülüs”. *Araştırmalar ve Belgeler*. İstanbul: Dergâh Yay. s. 32-41

Gürsoy, Belkıs (1981). *Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Tiyatro Eserlerinde Kadın*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Gürsoy, Belkıs (1995). "Türk Edebiyatı'nda Endülüs". *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, S.1, s. 9-22.

Mahgoob, İdris Nasr (1977). *Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Konusunu İslâm Tarihinden Alan Piyesleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Milas, Herkül (2000). *Türk Romanı ve “Öteki”*: Ulusal Kimlikte Yunan İmajı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Rousseau, A. M ve Cl. Pichois (1994). *Karşılaştırmalı Edebiyat*. çev. Mehmet Yazgan. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Sarıçiçek, Mümtaz (2015). “Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Tiyatrolarında Endülüs”. *Zeitschrift für die Welt der = Türken Journal of World of Turks*, C. 7, S. 2, s. 73-85.

Shakespeare, William (1293). *Temaşa: Othello*. çev. Hasan Bedreddin ve Mehmed Rıfat. İstanbul: Kırk Ambar Matbaası.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (2010). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. (7. bs.) haz. Abdullah Uçman, İstanbul: YKY.

Tarhan, Abdülhak Hâmid (1335b). *İbn Musa yahut Zatü'l Cemal*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Tarhan, Abdülhak Hâmid (1335c). *Külliyât-ı Âsâr; Abdullahü's-Sagîr*. İstanbul: Âsâr-ı Müfide Kütüphanesi: Matbaa-i Âmire.

Tarhan, Abdülhak Hâmid (1335a). *Târik yahut Endülüs Fethi*. İstanbul: Âsâr-ı Müfide Kütüphanesi, Matbaa-i Âmire.

Tarhan, Abdülhak Hâmid (2002). *Abdülhak Hâmid Tarhan Tiyatroları 5, Târik yahut Endülüs'ün fethi, İbn Musa yahut Zatü'l-Cemal, Tezer yahut Melik Abdurrahmanü's-Salis, Nazife, Abdullahü's-Sagîr*. haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tekşan, Mesut (2011). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, İstanbul: Kriter Yayınları.

Uğurcan, Sema (2002). *Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Eserlerinde Tarih*. İzmir: Akademi Kitabevi.

Wellek, Rene ve Austin Warren (1993). *Edebiyat Teorisi*. çev. Ömer Faruk Huyugüzel, İzmir: Akademi Kitabevi.

İlikan Rasimođlu, Ceren Gülser (2018). "Baby Doe Vakası Özelinde Engelli Yenidoğanlara Dair Etik Sorunların Tarihi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakóltesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 15-40.

DOI: 10.21550/sosbilder.330614

BABY DOE VAKASI ÖZELİNDE ENGELLİ YENİDOĞANLARA DAİR ETİK SORUNLARIN TARİHİ

Ceren Gülser İLİKAN RASİMOĞLU*

Gönderim Tarihi: Temmuz 2017

Kabul Tarihi: Aralık 2017

ÖZET

Bu makale engelli yenidoğanların yaşam haklarına ilişkin ABD’de ortaya çıkan etik tartışmaları ve bu tartışmaların hukuk alanındaki karşılıklarını tarihselleştirmektedir. 1970’li yıllardan önce yenidoğanların tedavileri ve engelli yenidoğanlarla ilgili alınacak tıbbi kararlar, özel alanın bir parçası kabul edilerek aile ve hekimlerin inisiyatifine teslim edilmişken; bu tarihten itibaren siyasal ortamın değişmesi, kişi haklarına yönelik tartışmaların zenginleşmesi ve sağlık teknolojisinin gelişmesiyle beraber yenidoğan uzmanları ve yasa koyucular da ne yapabileceklerini ve ne yapmaları gerektiği üzerinde düşünmeye başlamışlardır. 1980’li yıllara gelindiğinde; Baby Doe ve Baby Jane Doe olarak adlandırılan ve ağır engellerle doğan iki bebeğin yaşam hakkına yönelik ortaya atılan fikirler CAPTA adı verilen çocuk istismarını önleme yasasını beraberinde getirmiştir. Bu yasaya göre yenidoğanın yaşam hakkı savunulmuş ve bunun istisnaları belirlenmiştir. Böylelikle “boşuna tedavi” kavramı tıp hukukunun ve etiğinin önemli bir parçası haline gelmiş ve tıbbi karar almanın belirleyici unsuru olmuştur.

Anahtar sözcükler: *tıp etiği, Baby Doe vakası, yaşam hakkı, boşuna tedavi, en yüksek fayda ilkesi*

* Yard. Doç. Dr., Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakóltesi Sosyoloji Bölümü, cerenilikan@gmail.com

The Case of Baby Doe and the History of Ethical Questions on Disabled Newborns

ABSTRACT

This article reviews ethical debates in the U.S. concerning the right to life of newborns with disabilities and the appertaining legal debates. While medical treatments for newborns and newborns with disabilities were considered to be part of the private field and handed over to the initiative of the family and physicians prior to the 1970s; from this date on, with the change of the political environment, the enrichment of the debate on the rights of individuals, and the development of health technology, professionals of the domain of neonatology as well as legislators have begun to think about what they should do, as well as what they can do. With the 1980s, the ideas rose about the right to life of two babies, known as Baby Doe and Baby Jane Doe, born with severe disabilities, brought with it the law on the prevention of child abuse, called CAPTA. With this law, the right to life of the newborn has been defended and exceptions have been determined. Thus, the concept of "futile treatment" has become an important part of medical law and ethics, and has become a decisive factor in medical decision-making.

Keywords: *medical ethics, Baby Doe case, right to life, futile treatment, best interest principle*

Günümüzde engelli bebekler için alınması gereken ölüm kalım kararları gündeme geldiğinde, iki yükümlülüğün (bir tür olarak insanın yaşamının korunması yükümlülüğü ve acının azaltılması yükümlülüğü) arasındaki çatışmanın çözülmesi gerekmektedir. Karar alınırken aile ve hekim görüşünün yanında etik komiteleri ve hukuk uzmanları da devreye de girmektedir. Oysa bundan yarım asır evveline kadar bu tür kararlar için hasta odasının dışına çıkılması gerekmemekte, aile ve hekimin görüşleri yeterli bulunmaktaydı.

Bu makale, engelli yenidoğanların yaşatılıp yaşatılmamasına ilişkin alınan kararların 1970'li yıllardan itibaren tıp dışında hukuk ve etik gibi farklı disiplinlerin tartışma ve müdahale alanı olmaya başladığını, yenidoğan etiğinin mihenk taşlarından biri kabul edilen Baby Doe Vakası özelinde anlatmaktadır. Makalenin amacı, bugün tıp etiğinin önemli dayanaklarından biri olarak kabul edilen ve “*hastaların*

içinde bulunduğu durumu düzeltme olasılığı olmayan ya da çok düşük olan veya halen uygulanmakta olan tedaviden daha yararlı olması beklenmediği halde daha pahalı ya da daha riskli olan tedavi” (Oğuz, vd 2005: 38) olarak tanımlanan “boşuna tedavi” kavramının tarihsel kökenlerine ulaşmaktır.

Engelli yenidoğanlarda tedaviyi sonlandırma uygulamaları 20. yüzyıla kadar yaygın olarak görülmekteydi. Bilhassa öjenistler engellilerin hayatta tutulmamasını içinde yaşadıkları toplum ve ülke kadar genel olarak ve insanlık için de faydalı bir uygulama olarak görmekte; engelli bireyler kendilerine, ailelerine ve topluma yük olarak kabul edilmekteydiler (Silvers 2008: 1063-1065). 1970’lerden önce bebeklerin tedavi planında karar verici merciler olarak öncelikle aile ve hekimleri görmekteyiz. Bu tarihten sonra ise bebeklerin sağlık sorunları ve gelecekları yalnızca aileler ve hekimler arasında tartışılan konular olmaktan çıkıp hastane yönetimleri, biyoetik komiteleri, yasa koyucular, medya ve kamuoyunun da dâhil olduğu pek çok farklı aktör, disiplin ve kurumun da söz hakkına sahip olduğu meseleler haline gelmiştir. Yenidoğan alanının uzmanları günümüzde yalnızca “ne yapabileceklerini” değil, “ne yapmaları gerektiği”ni de tartışmaktalar. 1970’lerden beri ailenin özerkliği bu bağlamda kısıtlanmış ve koruma, “niteliğine bakılmaksızın” yaşamın korunma(ma)sı ilkesi çerçevesinde gelişmiştir (Conway 2008: 1097-1103).

Aşağıda detaylı olarak incelenecek olan ve Baby Doe¹ Vakası olarak adlandırılan hadisenin vuku bulmasından sonra, hükümetler gerekli görülen hallerde, sadece aileler ve hekimlerin tıbbi kararlar almalarına müdahale etmeye başlamıştır. Bahsi geçen vakanın ismi 1982’de Bloomington Indiana’da medyada Baby Doe olarak anılacak olan bir bebekten gelmekte ve Amerikan hükümetinin ağır doğumsal

¹ Yargı sürecinde ismi bilinmeyen ya da gizli tutulması gereken kişiye verilen takma isim. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/john-doe>, Erişim tarihi: 19.06.2017. Bilinmeyen ya da tanımlanamayan erkek ya da kadına verilen takma isim. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/john-doe> Erişim tarihi: 19.06.2017.

kusurları bulunan yenidoğanlarda tedavi seçeneklerine ilk defa müdahale etmesini temsil etmektedir.

Bu hadisenin ardından, hekim ya da ailenin tam tedaviden vazgeçmesi durumunda, sağlık alanının uzmanlarından oluşan komiteler ya da yasakoyucular, yenidoğan vakalarını “tıbbi ihmal” açısından tartışmaya başlamışlardır. Uzun bir adli mücadelenin ardından ABD Başkanı Ronald Reagan 9 Kasım 1984’te, 1973 tarihinde ilk defa kaleme alınan CAPTA’yı (Child Abuse Amendments- Child Abuse Prevention and Treatment Act - Çocuk İstismarını Önleme ve Tedavi Yasası) imzalamıştır. Böylelikle Baby Doe kuralları hem ebeveynin çocukları için tıbbi karar almasını hem de yasaların ABD’de tedavi seçeneklerini etkileyebilmesini dönüştürebilmiştir (Resnik 2011). Bu makale, söz konusu dönüşüme giden tartışmaları konu etmektedir.

Yenidoğan Etiğinin İlk Tartışmaları

Aslında sadece bebeklerin değil tüm bireylerin yaşatılmaları ya da yaşamlarının sonlandırılması, yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli teknik ve teknolojik imkânların ortaya çıkması ile hararetlenmiştir. Fakat engelli ya da normal bebekler söz konusu olduğunda, çoğunlukla anne babaların tavrındaki farklılıklar konuya yeni bir boyut katmıştır: Engelli yenidoğanlar yaşatılıp yaşatılmaması, kimin iyiliğine göre tayin edilecektir? (Singer 2012: 245).

Bu konuda ABD’deki ilk tartışmalar 1970’li yılların başında ortaya çıkmaya başlamıştır. 1971’de “Who Should Survive? One of the Choices of Our Conscience” (Kim Yaşamalı? Bilincimizin Seçimlerinden Biri) isimli kısa film, Joseph Kennedy Jr Vakfı’nın İnsan Hakları, Zekâ Geriliği ve Araştırma Uluslararası Sempozyumu’nda gösterilmişti. Johns Hopkins Hastanesi Çocuk Kliniği Başhekimi Robert E. Cooke’ın onayıyla çevrilmiş olan film, duodenal atreziye (beslenmeyi imkânsız kılan bir sindirim sistemi tıkanıklığı) sahip bir Down sendromlu bebeğin ailesinin, cerrahlarının önerisine rağmen tıkanıklığı gidermek ve böylelikle bebeğin hayatını

kurtarmak için yapılabilecek olan cerrahi operasyonu reddetmesini konu ediyordu. Nihayetinde bebek ölmüştü (Placencia 2011: 369).

İleride “Hopkins Vakası” olarak adlandırılacak olan olgular, birden fazla hastanın durumunu anlatıyordu. 1963’te bir bebek 33. haftasında doğduğunda, Down sendromu ve duodenal atrezisi olduğu anlaşılmıştı. Bebeğin ailesi Katolikti ve rahiplerine de danışarak bebeğin beslenmesinin sağlanabilmesi için yapılabilecek cerrahi müdahaleyi reddetmişlerdi. Kliniğin başhekimi Cooke buna önce karşı çıkmış, fakat bir hukuk uzmanı ile konuştuktan sonra mahkemenin müdahale yetkisi olmadığını öğrenmişti. Bebek, altı gün içerisinde hayatını kaybetmişti. Sağlık sorunları bu bebek ile aynı olan bir başka bebek ise 1971’de 36 haftalıkken doğmuş, Down sendromu teşhisi teyit edilmiş ve onun ailesi de cerrahi müdahaleyi reddetmişti. Bu bebek de 13 gün içerisinde hayatını kaybetmişti (Placencia 2011: 369).

Hopkins Vakası’nda ailenin tedaviyi reddetmesinin sebebi, çocuğun “ailenin geri kalanı için mali ve duygusal yük” oluşturma ihtimalinin varlığıydı. Bebeğe bakan hekimin görüşü ise, kanunun yargıya intikal ettiğinde dahi ailenin rızasının hilafına bir kararın alınamayacağı yönündeydi. Bu yaklaşımın karşısında duran ilk örneklerden biri, Maine Tıp Merkezi’ndeki hekimlerin 1974’te bir ailenin ve hekimin bir bebeğin tedavinin kesilmesini istediği, fakat hastanedeki diğer hekimlerin buna itiraz ederek dava açtıkları vakada görülmüştür. Mahkeme kararı, yaşam hakkının en temel insani hak olduğu ve yaşam kalitesine bakılmaksızın, yaşam kurtarıcı müdahalenin yapılması gerektiği yönündeydi. Nihayetinde cerrahi müdahale gerçekleştirilmiş ve bebek bundan kısa bir süre sonra hayatını kaybetmişti (Paris, vd 2007: 428).

Yukarıda adı geçen sempozyumun katılımcıları arasında biyoetik alanının öncülerinden John Fletcher, James Gustafson gibi isimler de bulunmaktaydı. Gustafson daha sonra “Mongolism, Parental Desires, and the Right to Life” (Mongolizm, Ebeveynin Talepleri ve Yaşama Hakkı) isimli ve ikinci Johns Hopkins vakasını incelediği

çalışmasını yayınladı. Bu çalışmanın temel amacı karar alma sürecinde aile, hekim ve hemşirelerin etkinliğini anlamaktı. Vakada ebeveyn bebeğin hastalığının seyrinin cerrahi müdahaleye müsaade etmediğini düşünüyor ve bebekte zekâ geriliği ortaya çıkacağı için yaşatılıp yaşatılmama kararının kendilerinde olması gerektiğini savunuyordu. Bununla beraber, ölümün hızlandırılmasını ötanazi olarak gördüklerinden bu tercihi de onaylamıyorlardı.

Gustafson'un vakayla ilgili önerisi, etik açıdan bakıldığında yaşamın değerini birincil, acı gibi sonuçları ise ikincil etik mesele olarak gören geleneksel deontolojik yaklaşım üzerinden hareket etmekte. Böylece Down sendromlu bir bebeğin yaşam hakkına sahip olacak kadar *insan* olduğunu söylüyordu. Ayrıca yaşam hakkını tek bir etkene (zeka) bağlamanın, *insanlık* kavramının aşırı basitleştirilmesi olduğunu ifade ediyordu. Nihayetinde hem sempozyum hem de film, kamuoyunda çok geniş bir ilgi ve etki uyandırdı (Placencia 2011: 369).

Hayat uzatıcı tedavileri sınırlandırmaya yönelik ilk makalelerden birisi ise İngiltere'de 1971'de yayınlandı. Sheffield Üniversitesi Pediatri Profesörü John Lorber, bu dönemde mortalite ve morbidite oranı yüksek olan myelomeningosel (omurga gelişim kusuru) ile doğan bebeklerle ilgili retrospektif bir çalışma yayınladı. On yıl kadar önce düzeltici cerrahi uygulanmasına başlanmış fakat işlemin sonuçları yüksek morbidite oranı içerdiğinden bu işlem ailelerin engelli çocuklara bakmak zorunda kalması ile sonuçlanmıştı. Bundan dolayı, hekimler müdahale edip etmemeyi tartışmaya başlamışlardı. Lorber'in amacı, cerrahi operasyondan sağlanabilecek faydanın derecesini ailenin toplumsal durumunu da göz önünde bulundurarak sınıflandırabilmek, *ağır engellerden azade olmakla tanımladığı iyi hayat kalitesini azami seviyeye ulaştırabilmektir* (Placencia 2011: 369).

Aynı tarihlerde *insan* olmanın ne olduğu da tartışılıyordu. Virginia Üniversitesi Etik Profesörü Joseph Fletcher'in 1972'deki "Indicators of Humanhood: A Tentative Profile of Man" (İnsanlığın Göstergeleri: Bir İnsan Profili Denemesi) isimli makalesi de *insanlık*

kavramına açıklık getirmeyi amaçlıyordu. Burada 15 olumlu, 5 olumsuz nitelik sayıyordu (zaman algısı, özbilinç, otokontrol, iletişim, merak, değişim ve değişebilirlik..vs). Tartışılan nokta, kriterlerin arasında *başkalarını göz önünde bulundurma* kavramının da bulunmasıydı: Bu, örneğin psikopatları bir tür alt insan sınıfına itiyordu (Placencia 2011: 370).

Vietnam Savaşı'nın da dâhil olduğu 70'lerin çalkantılı ortamında kürtaj öncelikli tartışma gündemlerinden biri haline gelmişti. Kürtajın yasallaşması, cinsel devrim ve eşcinsel hareketi, Amerika'da liberalleşmenin temel unsurlarındandı ve geleneksel rollerin içine düştüğü tehlike, muhafazakârların tepkisini çekiyordu. Kürtaj meselesi, yaşam ve ölümün, yaşamın değerinin, yaşamın kutsallığının ve yaşam kalitesinin tartışılmasına neden oldu ve bu tartışmalar yenidoğan alanına da sıçradı.

1973'te New England Journal of Medicine'de yenidoğan etiğinin ikilemelerini sistematik bir şekilde ele alan bir dizi makale yayımlandı. Bunlardan ilki, Raymond Duff ve Alexander Campbell'in kaleme aldığı ve çok tartışma yaratan "Moral and Ethical Dilemmas in the Special Care Nursery" (Özel Bakım Hemşireliğinde Ahlaki ve Etik İkilemler) idi ve yaşamın kıyısında ve ağır engelli yenidoğanlarda hayat kurtarıcı tedavilerin aile ve hekimin ortak kararı ile sonlandırılması sırasında yaşananları anlatıyordu.

Tecrübelerine dayanarak kaleme aldıkları makalede Yale-New Haven Hastanesi'nde 1 Ocak 1970-30 Haziran 1972 tarihleri arasında yoğun bakım koğuşundaki ölümlerin % 14'ünün (299 vakadan 43'ünün) tedavinin kesilmesinden kaynaklandığını yazıyorlardı. Bu makalede aile ve müdavi hekimlerin hastaya en yakın kişiler olduklarından birincil olarak karar mercii sayılmalarından bahsediliyordu. Aile, sonuçlardan birincil ölçüde etkileneceğinden, hekimler ve toplumun ancak tavsiye verebilirdi. Ayrıca her vakanın birbirinden son derecede farklıydı. Bu görüş, modern neonatolojide de tercih edilmektedir. 1976'da yazdıkları ve devam niteliğinde olan bir

başka makalede çatışan iki felsefeyi, vitalizm ve aktif ötanaziye tartıştılar ve hasta odaklı bir yaklaşımı savundular (Placencia 2011: 371, Paris, vd 2007: 428).

Virginia Üniversitesi'nden Anthony Shaw'ın imzasını ve “Dilemmas of ‘Informed Consent’ in Children” (Çocuklarda Aydınlatılmış Onamın İkilemleri) başlığını taşıyan bir başka makalede önerilen ise; bir dogmatik formüle bağlı kalmak yerine, her vakayı kendi koşullarına göre değerlendirmektir. Alınan rızanın “bilgilendirilmiş” olması şartıyla² bazen ebeveynin çocuklarının yaşama hakkından feragat etmesinin kabul edilebilir olduğunu ifade ediyordu. Psikososyal durumlarından dolayı rıza veremeyen ebeveynlerin çocukları ile ise devlet bizzat ilgilenmeliydi (Placencia 2011: 371).

Tedavinin sınırlandırılması konusunda ilk rehberlerin hazırlanması Georgetown Üniversitesi'nden Richard McCormick'in çalışmaları ile gerçekleşti. 1974'te “To Save or To Let Die- The Dilemmas of Modern Medicine” (Kurtarmak Ya da Ölmesine İzin Verme- Modern Tıbbın İkilemleri) adlı makalesinde çoklu anomali ile doğan Baby Houle vakasına atıfta bulunarak trakeo-özofageal fistülünün (soluk borusu ile yemek borusu arasında geçişin olması hali) aile ve hekimin reddine rağmen bebeğin en temel hak olan yaşama hakkına sahip olduğu gerekçesiyle tedavi edilmesine yargı tarafından karar verilmesini tartışmaya açmıştı. McCormick hayata insan ilişkilerinin anlam verdiği fikrini öne çıkararak iletişim kurma yeteneğinin kaybının hayatı koruma(ma) kararında belirleyici olduğunu söylüyordu (Placencia 2011: 371). Ölmekte olan, yaşamını sürdürürebilmek için yoğun önlemlere ihtiyaç duyan ya da iletişim kurma yetenekleri artık var olmayan kişiye tıbbi bakım sunmak ahlaki bir zorunluluk olamazdı. Bu makale, ağır hasarlarla doğan bebeklerle ilgili

² “Bilgilendirilmiş rıza”, ya da “aydınlatılmış onam”, karar verme yeteneğine sahip bir hasta bireyin, kendisine uygulanacak tanı ve tedavi yöntemleri ile bunların alternatifleri konusunda; olası olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla beraber bilgilendirildikten sonra kabul etmesidir (Oğuz, vd 2005: 19).

alınacak tavır konusunda ilk rehber kurallar metni olma niteliği taşıyordu (Paris, vd 2007: 428).

Washington Üniversitesi Pediatri Profesörü David Shurtleff de 1974'te yayınladığı “Myelodysplasia: Decision for Death or Disability” (Myelodisplazi: Ölüm ya da Engellilik Kararı) isimli çalışmasında Lorber’a benzer bir tavır sergiliyor, 6 klinik ve 1 sosyal durum tespiti kriteri üzerinden hareket ediyordu: Ailenin çocuğun bakımı için gerekli entelektüel ve ekonomik kaynaklara sahip olup olmadığına bakılıyordu. Buna göre hekimler hem maddi ve manevi maliyet hesabı yapmak mecburiyetindeydiler (Placencia 2011: 371-372).

John Fletcher ise “Abortion, Euthanasia and Care of Defective Newborns” (Kürtaj, Ötanazi ve Engelli Yenidoğanların Bakımı) adlı yazısında bir *merhamet* hareketi olarak hasta bebeklerden desteğin çekilebileceği fikrini savunuyor ve görüşünü *zarar vermeme* ilkesine dayandırıyor. John Robertson ve Norman Fost ise 1976’da “Passive Euthanasia of Defective Newborn Infants: Legal Considerations” (Engelli Yenidoğan Bebeklere Pasif Ötanazi: Yasal Hususlar) isimli yazılarında aile ve hekimlere uyarıda bulunuyorlardı: şayet bebeklerden yaşam desteğini çekerlerse, bebekten desteği çekmekle, taksirle adam öldürme suçuyla yargılanma ihtimalleri vardı. Hemşireler bile gerektiğinde hekimin kararının karşısında durabilmeliydi.

Önerileri, hukuken net yönergelerin yazılması ve hangi durumların “zor kullanım” olarak tanımlanabileceğinin bu yönergelerde açık seçik yazılmasıydı. Böylelikle sağlığa ilişkin kararlar alması gereken herkes, kararlarının hukuki sonuçlarını da öngörebilecekti. Yeni yasalar şu iki soruyu sormalıydı: 1. Tedavinin meşru kılınabilir bir şekilde kısıtlandırılabilirliği /sonlandırılabilirliği bir bebek grubu var mıdır? 2. Varsa, buna ilişkin kararı alma hakkı kimdedir? Özetle yazarlar, karar alma mekanizmaların hukuki metinlere dayanması gerektiğini savunmaktaydılar. Amerikan Pediatri Akademisi henüz bu konuda örgütlenmiş değildi, ancak 1979’da fiili bir oluşum ortaya çıkacak ve Akademi’nin görüşleri 1985’te resmileşecekti. Konu ile

ilgili olarak bildirecekleri ilk görüş ise 1983'te, doğrudan Baby Doe vakası ile ilgili olacaktır.

Tüm bu örneklerden görüldüğü kadarıyla, klinisyenler bir şekilde tedavinin sonlandırılması uygulamasını gerçekleştiriyordu ve bu uygulamanın bir standarda kavuşturulması için çalışıyorlardı. Her ne kadar farklı argümanlar ortaya koysalar da, genel olarak vitalizm fikrinin karşısında durmaktaydılar. Baby Doe Vakası, tartışmaları, tüm argümanların bir arada bulunduğu bir zemine taşıdı.

Baby Doe ve Baby Jane Doe

Engelli çocuklara yönelik tedaviler Nisan 1982'de, Baby Doe, Down sendromu ve özofagus atrezisi ile doğduğunda ABD'de ulusal çapta ilgi uyandırmıştı. Bebek kusurun düzeltilmesi için acilen ameliyat edilmeliydi ama yine de ciddi şekilde zekâ özürlü olacaktır. Bu nedenle hekimler aileye ameliyat yapılmamasını önermişlerdi ve tıbbi bakımın kesilmesi tercih edilmişti. Hastane memurları Indiana Çocuk Mahkemesi'nde bir vasiyi cerrahi operasyonun gerçekleştirip gerçekleştirilmemesi konusunda fikir tayin etmesi için görevlendirdi. Mahkeme aile lehine karar verdi ve aydınlatılmış tıbbi karar verme haklarını onadı. Indiana Temyiz Mahkemesi davaya bakmayı reddetti. Artık ülke çapında Baby Doe olarak adlandırılan bebek, dehidrasyon ve pnömoni sebebiyle beş gün sonra hayatını kaybetti.

Başkan Reagan kendisi de vakadan dolayı endişeliydi. Amerikan baş cerrahı C. Everett Koop ile Amerikan Sağlık ve İnsan Hizmetleri Departmanı (US Department of Health and Human Services - HHS) Sekreteri Richard Schwieler'e tüm halk sağlığı kurumlarına bir duyuru yapmasına yönelik bir talimat verdi. Bu duyuruya göre; engelli haklarına ilişkin ilk yasa olan 1973 tarihli Rehabilitasyon Yasası'nın 504. Bölümü uyarınca engelli bebeklere tam tedavi uygulamazlarsa, federal fonlarını kaybedeceklerdi (Resnik 2011, Silvers 2008: 1062).

Reagan yönetimi sırasında 504. Bölüm'ün kapsamı doğumsal kusurları da kapsayacak şekilde genişletildi. 3 Mart 1983'te HSS ilk

Baby Doe Kuralları'nı ortaya koydu ve ilgili tüm hastanelerde 504. Bölüm'ün detaylandırılmış versiyonu dağıtıldı. Bu hastaneler Baby Doe İhbar Hatları olarak adlandırılan, 24 saat açık olan ve ayrımcılık vakalarının isimsiz olarak ihbar edilmesini sağlayan çağrı hatları koymak zorundaydılar (White 2011: 310). HHS'in ilgili ekipleri ile devlet çocuk koruma hizmeti çalışanları ise Baby Doe Takımı olarak adlandırıldı, tüm ayrımcılık raporlarını incelemekle görevlendirildi ve hastaların tıbbi kayıtlarına kısıtsız erişim hakkına sahip oldular (Resnik 2011).

Reagan, yaşam kalitesi üzerine bina edilen etik anlayışı³ reddediyor; ilaç, su ve gıda teminini; koma gibi özel durumlar haricinde zorunlu tutuyordu (Kopelman 2008: 909). HHS Yasası, geleneksel hekimin alanına daha önceden görülmemiş bir biçimde nüfuz ediyordu. Kurulan ihbar hatları, yeni ve benzeri tartışmaları yeniden alevlendirip Baby Jane Doe olarak adlandırılacak bir başka bebekten daha haberdar olunmasını sağladı (White 2011: 310). Amerikan Pediatri Akademisi HHS'i dava etti ve yasanın takibat korkusundan istismar edilmesi ihtimali ile tıbbi standartlardan çok bahsedilmemesi gerekçesiyle yasa iptal edildi. Temmuz 1983'te neredeyse ilkinin aynısı olan fakat tıbbi kriterlerin somutlaştırıldığı yeni bir yasa çıkarıldı (Resnik 2011). Bu arada 1986 yılında Amerikan Yüksek Mahkemesi Baby Doe ihbar hatlarının meşruiyet zemini oluşturan yasal zemini ortadan kaldırdı (White 2011: 310).

11 Kasım 1983'te Baby Jane Doe Long Island'da Stony Brook Üniversite Hastanesi'nde doğduğunda yeni yasanın gündeme alınması gerekti. Bebekte spina bifida (ayrık omurga), mikrosefali (başın normalden küçük olması) ve hidrosefali (kafa içinde sıvı birikimi) vardı. Hekimler aileyi çocukta ciddi şekilde zeka geriliği, büyük ihtimalle felç ve böbrek ile mesanede enfeksiyonların gelişeceği

³ Bu anlayış, kişinin kalan ömrünün kalitesinin insan yaşamına uygun olmadığı durumlarda yaşamın sonlandırılabilceğini savunur.

yönünde bilgilendirdiler fakat aile cerrahi işlem yerine palyatif⁴ bakım uygulanmasını istedi. Mesleki kariyerini yaşama hakkı davalarına adanmış bir avukat olan Lawrence Washburn New York Temyiz Mahkemesi vasıtasıyla ailenin kararının bozulması için çaba gösterdi, bu çaba ulusal çapta ilgi gördü ve vaka yeni tartışmalar ortaya çıkardı (Resnik 2011).

Uzun süren dava süreci sonucunda alınan karar, Washburn'un bebek ve aileyle bağlantısı olmadığından karar verici de olamayacağı yönündeydi ama mahkeme hastanenin bebeğin tıbbi kayıtlarını HHS denetçilerine teslim etmesi gerektiğine karar verdi. Hastane bunu reddedince Adalet Bakanlığı dava açtı. 17 Kasım 1983'te yerel mahkeme aksi yönde karar verdi: Ailenin kararı kabul edilebilirdi çünkü karar çocuğun *en yüksek yararı* yönündeydi Şubat 1984'te ikinci temyiz mahkemesi Washburn'un Baby Jane Doe'nun davasına müdahil olma teşebbüslerini nihayete erdirdi ve Washburn Nisan ayında talebini geri çekti. Baby Jane Doe, bundan haftalar önce zaten hastaneden çıkarılmıştı (Resnik 2011).

HHS'in bebeğin tıbbi kayıtlarını alma talebinin dayanak noktası, mikrosefalisinden dolayı cerrahinin reddi söz konusuysa bunun bir ayrımcılık olduğu ve bu yüzden de tıbbi kayıtların incelenmesi gerektiğiydi. Bu tür kararlar tıbbi olamazdı. Bölüm 504'ün bu tür bir incelemeye dayanak sağlayıp sağlamadığı konusunda da mutabık kalınmadı. Bu da, tarafları bir başka soruya götürüyordu: Engelli yenidoğanların göreceği tedaviyle ilgili alınacak kararlarda hükümetin rolü ne olmalıydı? (Annas 1984b: 727-728).

Hükümet, Baby Doe düzenlemelerine Ocak 1984'te son halini verdi. Değişikliğe rağmen yasalar maksimal tedaviden yanaydı. Ailenin tedaviye onam vermemesi durumunda Bebek Bakımı Teftiş Kurulları hastaneleri, mahkemeyi ya da çocuk koruma kurumlarını uyarıyordu.

⁴ Yaşamı tehdit eden hastalıklarda; hastalığı tedavi etmekten ziyade ağrının ve diğer problemlerin yarattığı fiziksel, psikolojik, sosyal ve manevi ihtiyaçların karşılanması ve ağrının dindirilmesine dayanan bakım türü.

Yine de Mart 1984'te Amerikan Hastaneler Birliği ve Amerikan Tıp Birliği HHS'i dava etti. Mahkeme, hem Reagan Yasaları'nın 504. Bölüm'ü yanlış yorumladıklarına hem de Baby Doe Yasaları'nın çocuğun en yüksek fayda standardını ihlal ettiğine hükmetti. Yeniden kaleme alınan yasa, CAPTA adı ile Kasım 1984'te onandı ve bir sonraki sene standart bir şekilde yürürlüğe girdi (Resnik 2011).

CAPTA

Baby Doe'nun aslında 50 millik bir mesafede rutin bir operasyonun sayısız cerrahi uzmanınca gerçekleştirilebilme ihtimalinin olmasına gösterilen tepki, ailenin çocuğun Down sendromlu olmasından dolayı onu aılıktan ölüme terk ettiği biçiminde yorumlandı. Konu kamusal bir hale gelince bir düzine aile bebeği evlat edinmek istemiş, fakat aile bu talebi reddetmişti. Indiana Yüksek Mahkeme'sinin aldığı karar da çocuğun aılıktan ölebilmesine izin verilmesi olarak görölüyordu. Pediatri uzmanları ve cerrahların 2/3'ü de bu talebe destek vermiş, neredeyse % 75'i kendi çocuklarında Down Sendromu olsaydı aynı kararı alacaklarını ifade etmekteydi. Baby Jane Doe ile beraber bu vakanın sonucu, 1984 yılında Kongre'den her tür engelli yenidoğanın tıbbi bakımdan mahrum bırakılmayacağı yönünde bir kararın çıkması olmuştu. Baby Jane Doe Vakası da pro-life gruplara göre şunu söylüyordu: "Çocuğunuzu istemiyorsanız, onu terk etme, ihmal etme ya da kürtaj yöntemleriyle öldürebilirsiniz."⁵

Aslında Jane Doe'nun ailesi omurga kusurunu düzeltmek ve hidrosefaliyi engellemek için yapılacak cerrahi işleme müsaade etmeye gönüllüydü ama bebeğin zekâ geriliği sorunu olabileceğini öğrendiklerinde fikir değiştirerek cerrahi işleme reddetmişlerdi. Bu işlem yapılmadığında bebek menenjit riskine aılıktı: benzeri enfeksiyon vakaları daha önceden de görölmüştü. Baby Doe'dan farklı olarak, New York Mahkemesi Baby Jane Doe'nun palyatif bakım almasına (gıda, antibiyotik ve pansuman) karar vermişti. Böylelikle bebeğin derisi uç

⁵ <http://www.cincinnatirighttolife.org/life-issues/infanticide/baby-doe/> Erişim tarihi: 08.06.2014.

ayda gelişti ve spinal defekti kapatabildi. Bundan sonra aile, düzeltici tedaviye rıza gösterdi. Bu arada, ailenin rızasından evvel, federal hükümet bu işlemin aile rızası olmadan da yapılabilmesi için uğraşmış ve CAPTA'yı çıkarmıştı.⁶

CAPTA yasalarına göre “tıbbi endikasyonu olan tedaviyi sonlandırma” ancak şu şartların sağlanmasıyla mümkündür: a) Bebek kronik ve geri döndürülemez biçimde koma halindeyse, b) Verilecek tedavi ölümü uzatıyorsa, bebeğın hayatını tehdit eden şartlar, iyileştirmek ya da düzeltmekte etkili olmuyorsa ve aksi halde bebeğın yaşamını sürdürmesi açısından boşunaysa, c) Tedavi açık biçimde boşunaysa ya da tedavinin kendisi insanlık dışı şartlarda sürdürülebiliyorsa. Bu şartlar haricinde yasa mevcut en iyi tedavi yönteminin uygulanmasını öngörüyordu (White 2011: 310).

Mahkeme sürecinde 504. Bölüm'ün gündeme gelmesiyle birlikte, federal müdahalenin taraftarlarının gözü de Kongre'ye çevrilmişti. Aslında, engellilikten doğan ayrımcılığa karşı bebeklerin korunması fikrinin CAPTA'ya ya da 504. Madde'ye dayandırılması arasında temel bir fark vardı. Rehabilitasyon Yasası şirket, üniversite, hastane gibi kurumlar nezdinde ayrımcılığın engellemeyi hedeflerken CAPTA bunu aile fertleri vasıtasıyla yapmayı amaçlıyordu (Silvers 2008: 1071-1072).

Vitalizm, diğerk bir deyişle bedeli ne olursa olsun ve yaşam kalitesine bakılmaksızın yaşamın korunması anlayışı yirminci yüzyılın son çeyreğine damgasını vurdu. Bu, “toplumun iyiliğinden”den “bireyin iyiliğinden”ne doğru yönelen bireyselleşmenin de bir yansımasıydı. Bu kültürel kayma, en net şekilde Reagan'ın politikalarında görülüyordu. Baby Doe Yasaları'na geçiş, 1980'lerle birlikte vitalizm anlayışının da kuvvetlenmesi anlamına geliyordu (Conway 2008: 1108-1123).

⁶ Age.

Eleştiriler: Devletin Müdahalesinin Sınırları

Baby Doe Yasaları'nın çıkartılmasından kısa bir süre sonra konuyla ilgili eleştiriler de gündeme gelmeye başladı. Bir ankette, neonataloji uzmanları ile pediatri uzmanları zaman zaman hastalarının en yüksek faydayı bulmak adına müdavi hekimlerin görevlerine müdahil olduklarını açıkladılar. Cevap verenlerin üçte biri, mevcut yasaların dayatmasından ötürü farazi bir vakada bebeğin en yüksek faydası ile ilgili düşündüklerinin aksi yönünde hareket etmek zorunda kalacaklarını ifade ediyorlardı. Bu kişiler ayrıca CAPTA yasalarının yaşamı tehlikede olan bebeklerin haklarını koruyamadığını, ailenin haklarını yok saydığını ve bebeğin acısını yeterince dikkate almadığını söylüyorlardı (Kopelman 2008: 911).

Konuyla ilgili ilk tartışma, HSS ile Amerikan Pediatri Akademisi AAP arasında cereyan etmişti, temel itiraz noktası ise Down sendromlu ve engelli çocukların tıbbi bakım almasındaki önyargılardı. AAP'ye göre Baby Doe'nun doğumuna giren hekim aileye yetersiz bilgi ile yanlış tavsiye vermişti ama Akademi, bu önyargıları aşmanın devlet müdahalesi ile olamayacağını öngörüyor, ihbar hatlarını pediatrik bakımın temel ilkelerine aykırı olarak kabul ediliyordu, kesinlikle bu durumlarda tavsiye kararını yerel biyoetik komitelerinin vermesi yönünde görüş bildiriyordu (Lang 1985: 838-839).

Henüz 1984 yılında devletin kritik tedavi kararlarına ne ölçüde müdahil olması gerektiği tartışılıyordu. Hükümet müdahalesinin ancak çocuk istismar ya da ihmali iddiası gibi durumlarda ve nadir olarak gerçekleştiğini söylüyor ve bu vakaların çok büyük çoğunluğunun da Down sendromlu çocuklarla ilgili olduğunu altını çiziyordu. "Who Should Survive?" filmi 70'li yıllarda okullar ve hastanelerde yaygınlıkla kullanılmıştı. Johns Hopkins'te duodenal atrezi sorunu tedavi edilmeyip açlıktan ölen Down sendromlu bebekten sonra Baby Doe kamuoyunun dikkatini çeken ikinci olay olmuştu. Bu bebeklerin hepsinin tedavi görebilecekken görmemiş olmaları kamuoyunun tepkisini çekti (Annas 1984a: 618).

1985'te yazılmış olan bir yorum, bu düzenlemelerin anlamının Cumhuriyetçi hükümetin yerel seviyede kişisel ve mesleki yaşamlara sorumsuzca müdahale etme amacını taşıdığını söylemektedir. Bu yasa taslağı tıbbi kararlar ile hükümetin bebeklerin iyiliğı için aldığı kararları kategorik olarak birbirinden ayırmaktadır. Tıbbi karar alma biçimlerinin de ikincisini zaten dışarıdan müdahale olmaksızın sindirmiş olması gerektiğinin düşünöldüğü anlaşılmaktadır. İkinci sorun, ebeveynin görüşünün tamamen göz ardı edildiğı bir karar alma biçimi sağlıklı olmaktan uzak olmasıdır. Mevcut yasa tasarısı, liberal demokrasiden beslenen Batı tıp geleneğinin hilafına bir anlayışla kaleme alınmıştır (Lang 1985: 839).

AAP'nin Biyoetik Komitesi 1996'da *makul tıbbi yargı, uygun ve gayrı insani olmaktan uzak* durumlarda tedavinin kesilmesine müsaade ettiği için CAPTA'nın kabul edilebilir olduğunu açıklıyordu. Oysa Loretta Kopelman'a göre CAPTA'nın metninin AAP'yi haklı çıkarır bir yanı yoktu: Ne de olsa gıda, beslenme ve ilaç dahil maksimal tedavi, koma ya da ölmekte olma hali dışında sunulmak zorundaydı. Kopelman'a göre CAPTA yasaları kimi zaman, tahammöl edilemez acı gibi durumlarda, yaşamın korunamayabileceğini gözardı ediyordu. Böyle durumlarda sadece hastayı rahatlatmaya yönelik girişimlerde bulunulmasını öneriyordu. Vasiyet bırakmamış olan yetişkinlere yönelik çoğı vakada komite, konsey ve örgütlerin esneklik ve aileyle doktorların da dâhil olduğı, en yüksek fayda ilkesinin işlediğı bir karar alma biçimini destekliyordu. Bu, onların maksimal ya da yaşam uzatıcı tedaviden vazgeçme hakkının da tanınması anlamına geliyordu. Fakat CAPTA, ancak boşuna tedavi tanımlandığında çekilen acının göz önünde bulundurulması gerektiğini söylüyordu (Kopelman 2008: 913-919).

Nihayetinde Kopelman en yüksek fayda ilkesinin kendi adına konuşamayanlar için daha iyi bir yöntem olduğunu söylüyordu. Baby Doe Yasaları sadece 1 yaşından küçüklere uygulanıyordu. Oysa en yüksek fayda ilkesi kendini ifade edemeyen herkes için kullanılabilen bir araçtı. Burada sorduğı önemli bir soru vardı: *Tüm çocuklar için tek*

bir *en iyi* olabilir mi? Bu farazi *en iyiye* ulaşmak yönünde hareket edilebilir mi? En yüksek fayda standardının ise nesnel ve öznel olmak üzere iki yönü vardı. Öznel sayılan yönü; değerler, görüşler ve algılar vasıtasıyla şekillenmesiydi. Bebeğin vasisinin öncelikli karar alma mercii olması gerekirdi çünkü onu en iyi tanıyan, onunla tecrübeleri olan vasiydi. Standardın nesnel olarak kabul edilen yönü ise vasinin seçiminin *yeterince iyi* olmasının beklenmesiydi. *Yeterince iyinin* tanımı ise tıp, mantık, bilim ve bunların kavramlarından yardım alınarak tayin edilebilirdi (Kopelman 2008: 919-921).

En yüksek fayda standartları üç nokta üzerinden değerlendirilmeliydi: a) Karar verici mercii, mevcut en uygun bilgiyi kullanmalıydı, bu bilgiyle de hastanın bütüncül ve uzun vadeli faydasını azami, yükünü asgari seviyeye çekmeliydi; b) En azından asgari seviyede bir *kabul edilebilir bakım* seviyesi tayin edilmeliydi; c) Alınan tıbbi kararlar ahlaki ve yasal görevlerle uyumlu olmalıydı (Kopelman 2008: 922).

Hasta Adına Kim Konuşur? Biyoetik Komitelerine Doğru

Nihayetinde, bu tür vakalarda alınacak kararlar tıbbi değildir. Ailelerin, engellilik konusunda bir şekilde önyargılara sahip olmalarından ve bebeklerinin yaşamaları halinde bunun yükünü çekecek kişiler olacaklarından, bebek için en yüksek iyinin sağlanması çerçevesinde karar almalarının mümkün olup olmadığı tartışılmalı bir sorudur. Aynı şekilde, hekimin de tek başına hem ailenin hem de bebeğin en yüksek iyiliğine yönelik karar alabileceğini iddia etmek yanıltıcı olabilir. Özellikle anne ve bebeğin her ikisinin de hasta olarak kabul edildiği durumlarda hekimin karşı karşıya olduğu ikilem daha da ağır olur (Silvers 2008: 1073).

Tartışılması gereken bir diğer nokta, engelli ve engelsiz bebeklerin ailelerinde hayat kurtarıcı tedaviye yönelik keskin bir tavır farkı varsa, bunun ardında ne gibi saiklerin olabileceği ve en yüksek iyi ilkesinin bu saikler arasında nerede durduğudur (Silvers 2008: 1074). 1980'li yıllarda sorulan en temel sorular şunlardı: Bu tür durumlarda

hasta adına kim konuşur? Ya da bir hasta kendi adına konuşamazsa ne olur? Ya yenidoğan? Çocuk? Alzheimer hastası? (Lang 1985: 839). Garcy C. Lang'ın getirdiği temel eleştiri, hukukun ve yasaların tıbbi tedavi kararlarını almasına izin verildiğinde kafa karışıklıklarının giderilemeyeceği yönündedir. Öncelikle, insan hakları konusunda kamuoyunda bir bilinçlendirme ortaya koymadan yasa koymanın bir anlamı olmadığını söylemektedir. İkinci sorun, hasta bakım ve tedavisinde bütünüyle teknolojik araçların vasıtasından yararlanıldığında bu durumun olası sonuçlarının ne olabileceğidir. Örneğin, ileride hekime bir bilgisayar çıktısı aşama aşama; entübe etme, sondayı takma, monitörü devreye sokma gibi işlemleri birer talimat ile bildirdiğinde, bu durumun sonunun nereye varacağına cevabı endişe vericidir.

Üçüncü olasılık, teologların ya da dini liderlerin karar vermesidir. Fakat burada da karşılaşılan sorular şunlar olabilir: Hangi dinin mensubu? Hekim hangi dinden? Devlet hangi dini tanıyor? Hasta hangi dine mensup? Hangi din daha doğrudur? Bir diğer alternatif ise toplumun karar vermesidir fakat burada da toplumun her zaman doğru kararlar almadığını hatırlamak gerekir. Hekim karar verdiğinde ise hekimin hata yapma ihtimali, korkuları, malpraktis endişesi, onun da rehberliğe ve korumaya ihtiyacı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ailenin karar verdiği durumlarda ise yetersiz bilgilendirmeden dolayı hatalı karar alma, dinsel önyargıların karar almayı engellemesi, ailenin patolojik ya da istismarcı olabileceği endişesi gündeme gelmektedir. Nihayetinde, en etkin çözümün komite kararı olduğu anlaşılmıştı. Hem Başkanlık Komisyonu hem de AAP bunu önermekteydi. Bu şekilde hem sorumluluğun dağıtılması, hem daha nesnel karar alabilmek, hem farklı bakış açılarını bir araya getirebilmek açısından komitelerin varlığı kıymetli görülüyordu. Gary C. Lang'ın önerisi, zamanla bu komitelerin biyoetik komiteleri haline dönüştürülmesiydi (Lang 1985: 840).

En yüksek fayda ile ilgili bir argüman da, aile-merkezli günümüz yaklaşımında ailenin iyiliğinin ve çıkarlarının da düşünülmesi gerektiğidir. Ne var ki ailenin faydası ile hastanın faydasının çatıştığı

durumlar sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Ailenin, kendisine yönelik karar almadan bebeğe yönelik karar alması da mümkün değildir. Hamilelik de hem fetüs hem de anneye bakımın sağlanmasını gerektirdiğinden, ayrı bir ikilem konusudur. Böylelikle *en yüksek fayda* sorusu, *kimin en yüksek faydası* sorusuna dönüşmektedir. Dolayısıyla palyatif bakım, neonatal tıbbın daha da önemli bir unsuru haline gelmiştir. Bebek için yaşam kalitesi ve aile için desteğe ek olarak ölüm ve yas konularının da iyi bir şekilde yönetilmesinin gerekliliği gündeme gelmiştir (Bhatia 2008: 903).

1984 düzenlemeleri, Bebek Bakımı Değerlendirme Komiteleri'ni ortaya çıkarmıştır. Hastanelerde bulunmaları zorunlu tutulmasa da tavsiye edilen komitelerde en az yedi üye bulunması öngörülüyordu: hekim, hemşire, hastane yöneticisi, avukat, engelli gruplar temsilcisi, sağlık meslekleri mensubu olmayan bir kişi ve oturma başkanlığını da yapacak olan, kurumun sağlık personelinin bir kişi. Bu grup, spina bifida gibi özel durumlar, tedavi yönergeleri, beyin ölümü ve ailenin hayat kurtarıcı tedaviyi reddi gibi durumlarda izlenmesi gereken süreçleri belirlemekle görevlendiriliyordu. Komiteler, tedavi kararı sırasında zorluklarla karşılaşılan başka vakalara da bakacaktı. Tedavinin sonlandırılmasına yönelik kararın alınmasının söz konusu olduğu durumlarda komite bir üyesini bebeğin savunucusu olarak atayacaktı. Model, genel olarak tedavinin devam ettirilmesine yönelikti: Eğer aile rıza göstermezse ve Komite aile ile hemfikir değilse yapması gereken hastaneye, mahkemeye ya da çocuk koruma birimine bildirimde bulunması yönünde tavsiye vermektir (Annas 1984a: 619-620).

Yaşamın Değeri ve Yaşam(ama) Hakkı

Tedavi kararlarında göz önünde bulundurulacak konular gündeme geldiğinde, yaşamın kutsallığı ve tedavinin karşısına başarısızlık ve ölümü mü koymak gerektiği temel sorulardan biridir. Tedaviye yönelik kararlar *yaşam kalitesi* göz önünde bulundurularak alınmalıdır. Unutulmamalı ki Baby Doe'ya cerrahi müdahale yapılmamasının

sebebi, Down sendromu idi ve mevcut handikapların bebeğin yaşam kalitesini kötüleştireceğine karar veren hekim sınırlı tedavi önermişti (Lang 1985: 839).

Burada karşılaşılan sorunlar ise, birincil olarak yaşam kalitesinin kültürlere göre değişebilen bir ifade olması ile bir başkasının yaşam kalitesi ile ilgili karar merciinin kim olabileceğidir. Bu anlamda yaşam kalitesini göz önünde bulunduran yaklaşımlar da kırılğan olabilmektedir ve tedaviden görülebilecek fayda ile tedavinin getireceği yük arasında iyi bir hesaplama yapılması ihtiyacı ortaya çıkar (Lang 1985: 839).

Baby Doe'nun doğduğu tarihin siyasal yapısına göz atıldığında öncelikle bilinmesi gereken 1980'de Ronald Reagan'ın Beyaz Saray'a geçerek önemli bir kürtaj karşıtlığı kampanyasını başlatmış olmasıdır. ABD baş cerrahı olarak Dr. Everett Koop'un ataması da bu politikanın sonucu olarak yapılmış bir tercihtir. Doğum kaynaklı hastalıklar ve engelli yenidoğanların savunucusu olan Dr. Koop bu dönemde itibar gören bir çocuk cerrahıydı. Yapışık ikizlerin ayrılmasına yönelik cerrahi işlemlerde ilk çocuk cerrahi yoğun bakım ünitelerinin kuruluşuna önyak olması, onu alanda çok tanınan bir isim haline getirmişti. Hristiyan inancının da etkisiyle kürtaj karşıtı olup, mevcut hayat uzatıcı tedavilere karşı durmaktaydı. Bu altyapıyla, Reagan'ın kürtaj karşıtı propagandasının da önemli bir yürütücüsü olmuştu (Placencia 2011: 374).

Yaşamın sınırında doğan bebeklerin yeniden canlandırılmaması konusu da, kürtaj tartışmaları ile beraber gündeme getirilmeye devam edildi. Yaklaşık yirmi sene sonra, 2002'de Başkan George W. Bush Born-Alive Infants Protection Act (BAIPA) (Canlı Doğan Bebekleri Koruma Yasası)'nı imzaladı. Bu anlaşma, gelişiminin hangi evresinde olursa olsun, canlı doğan her bebeğin kişi sayılmasını ve kişiye ait tüm haklara sahip olması gerektiğini bildiriyordu (Placencia 2011: 380).

Sorun şu şekilde formüle edilmekteydi: Eğer bir anensefalik (beyni ve kafatasının bir kısmı gelimemiş) çocuk ya da kafatası içinde ciddi kanaması olan birinin yaşamını uzatacak teknolojiye sahipsek ve

bunu yapmıyorsak, bu bir tıbbi karar değil, etik karardır. O hayatı yaşatmaya yönelik bir istek mevcut mudur, değil midir? Cevap, bir daha hiçbir şey tecrübe edemeyecek olan bir çocuğun hayatının uzatılmasının tıbbi ya da etik açıdan faydasının olup olmadığı ölçüsünde verilmektedir. Bu sorunların çözümü için hastane etik komitelerinin kurulmasının istenmesine rağmen, devletin çocuk koruma birimlerinin etkinliği ya da mahkeme kararlarının gücü de göz ardı edilmemelidir (Annas 1984b: 729).

Yenidoğan alanının uzmanları bugün yine aynı iki temel soruyu sormaktalar: 1. Yenidoğanlarda hayat kurtarma ihtimali olan bakımı kısıtlamak etik olarak kabul edilebilir midir? 2. Eğer öyleyse, buna dair kararları almaya yetkili olan kim ya da kimlerdir? Bu sorular elbette yaşam uzatıcı tedavilerin ve aile kararının masaya yatırılması anlamına gelmektedir (Placencia 2011: 368). Baby Doe Kuralları'ndan sonra, 1988'de ABD'de ulusal bir araştırmanın sonuçlarına göre, neonatologların üçte birinden fazlası, tıbbi endikasyon olmadığı halde sağlığı ciddi şekilde tehlikede olan bebeklerde tıbbi müdahalede bulduklarını ifade ediyordu (Paris, vd 2007: 430). 1996'da APA'nın Biyoetik Komitesi ise bu tür yasa, yönetmelik ve hükümet politikalarından ötürü aile ve hekimlerin yaşam uzatıcı tedavilerle ilgili makul kararları alamadıklarını ifade ediyordu (Paris, vd 2007: 431).

CAPTA'nın ardından pek çok hekimin zihninde, etik görevin; yaşam kalitesi kavramının enine boyuna tartışılması gerektiği yönünde bir kanaat oluşmuştu. Dolayısıyla karar alma sürecinde bu durum onları endişeye sevk etmekteydi. 2005 yılı itibariyle federal müdahaleler ise son derece nadir olarak görülüyordu. (Sayeed 2005: e580). Bu yasalar, Robertson'a göre mutlak ve ailenin kararına yer bırakmayan bir şekilde hazırlanmıştı ve hiçbir yoruma da müsaade etmiyordu; dolayısıyla yaşam kalitesini göz önünde bulundurma imkânını da ortadan kaldırıyordu. Halbuki daha 1981'de AMA, yaşam kalitesi standardını öne çıkarmış, birey için en iyi olanın bu kriter vasıtasıyla belirlenmesi gerektiğini ifade etmişti. Üstelik 1982'de ilk taslağı hazırlanan Tıpta Etik Sorunlara Dair Çalışmalar Başkanlık Komisyonu'nda da aile ve

hekimin karar vermesi teşvik ediliyordu. Ailenin ve hastanın rızasının verilemediği durumlar için ise en yüksek fayda standardı öneriliyordu (White 2011: 310-311). AAP de yenidoğan bakımı etiği konusunda danışmanlık yapıyor, özellikle bebelere ilişkin ortaya çıkabilecek etik sorunlar üzerine çalışacak bir ekip oluşturuyor ve bu süreçlerde en yüksek fayda prensibini esas alıyordu. AAP 1984’te Bebek Biyoetik Komiteleri Rehberi’ni yayınladı. Bu belge, federal düzenlemelerin etkisini asgari seviyeye çekmeyi ve hastanelerde ağır hasta olarak yatan bebeklerle ilgili alınacak olan kararlarda Bebek Biyoetik Komiteleri’nin görüşlerine azami ölçüde yer verilmesini hedefliyordu. Bu belge, 2 yaşından küçük bebeklerin tedavilerine son verilmesi ve yaşamlarının sonuna dair karar alınmasında önemli bir pozisyondaydı (White 2011: 312).

Dr. Frank Clark ve Dr Copelman Baby Doe ile ilgili endişelerini paylaşırken, Dr. Robertson’un “Extreme Prematurity and Parental Rights After Baby Doe” (Baby Doe’dan sonra Ekstrem Prematurelik ve Ebeveyn Hakları) adlı makalesinde savunduğu, bebeğin bilişsel yetilerini kaybetmedikçe mutlaka maksimal tedavi alması yönündeki görüşünün, en yüksek fayda standardına aykırı olduğunu ifade etmekteydi. Dr. Kopelman’ın mesleki açıdan bu konuyu tartışma zeminine oturtması çağrısına da icabet etmekteydi. Aslında yaptıkları, Dr. Copelman’ın AAP’nin Baby Doe Yasaları’na verdiği desteği çekmesi yönünde yaptığı çağrıya cevap vermektir. *Makul tıbbi bakım; uygun, insanlık dışı ve boşuna tedavi* kavramları üzerinde enine boyuna düşünülmesi gerekmekteydi (Clark 2005: e513-e515). En yüksek fayda prensibinde daha iyi karar verilebilmesini mümkün kıldığı düşünülen unsurlardan biri de; ailelerin, prematüre doğmuş ve büyümüş bebeklerin ve ailelerinin sağlıklarının seyrine ek olarak toplumsal deneyimleri hakkında da bilgi edinebilmesiydi (Crossley 2008: 1056-1057).

Orijinal Baby Doe vakalarında ve onların temsil ettiği öjenik pratikte bilişsel kabiliyetlerine göre bebeklerin yaşayıp yaşamamasına dair verilen karar aileye aitti. Her ne kadar her iki vakada da ailenin rıza vermemesi yönünde bazı hekimler tarafından telkinlerde bulunulsa da

tıbbi hükümler tek tip değildi (Silvers 2008: 1072). Baby Doe Yasaları ise net bir şekilde ailelerin tedavi tercihlerini kendi bağlamlarında ve her vakayı müstakil biçimde yorumlama imkânını ortadan kaldırmaktaydı (Crossley 2008: 1052). Rehabilitasyon Yasası'nda gündeme getirilen *faydalı tedavidir*. CAPTA'nın dili ise *faydalı tedaviden vazgeçilmesi yerine klinik endikasyonun tedavisinden vazgeçilmesidir*. CAPTA, *açıkça faydalı yerine mevcut en iyi tedavi* ifadesini kullanmaktadır (Silvers 2008: 1075).

Sonuç

Biri Amerika'da olup ebeveynin otonomisini savunan, diğeri Fransa'da bulunup tıbbi paternalizmi savunan iki ayrı neonatal yoğun bakım biriminde 61 klinisyen ve 71 aile ile yapılan araştırmanın amacı, aynı tıbbi endikasyona cevaben ortaya çıkan farklı kararların hangi faktörlere bağlı olarak gündeme geldiği sorgulanmıştır. Nihayetinde, Fransız hekimlerin –beklendiği gibi- ailelerden tedavinin sonlandırılmasına izin vermelerini talep etmedikleri, fakat Amerikan hekimlerinin de –beklenenin aksine- ailelerden tedaviyi sürdürmek için rıza talep etmedikleri görülmüştür. Bu duruma araştırmacıların yaptığı yorum, etik sorunların ortaya çıkışının da yekpare modellemeler üzerinden açıklanamayacağı; bu sorunların yorumlamalar, kavramsallaştırmalar, kültürel farklılıklar ve güç ilişkileriyle doğrudan bağlantılı olduğudur (Orfali 2004: 2009-2022).

2009 yılında Charity Scott, Baby Doe Yasaları'nın ilk sunulduklarından yirmi beş yıl sonra bile hala tartışmalı olduğunu ifade ediyordu. Georgia Devlet Üniversitesi Hukuk Fakültesi 9 Şubat 2009'da “The 25th Anniversary of the Baby Doe Rules: Perspectives from the Fields of Law, Health Care, Ethics and Disability Policy” (Baby Doe Yasaları'nın 25. Yılı: Hukuk, Sağlık, Etik ve Engelli Politikaları Alanlarının Perspektifleri) isimli interdisipliner bir sempozyum düzenledi. Burada gündeme getirilen meselelerden biri, her ne kadar hekimler hala ailelere karar alma süreçlerinde yardımcı olmanın yollarını arasalar da klinik pratikte Baby Doe Yasaları'nın artık

birincil araç olmaktan çıkmış oluşuydu. Hatta sempozyum konuşmacılarından bir tanesi, pek çok genç yenidoğan hekiminin Baby Doe'dan bihaber olabileceğini bile söylemekteydi (Scott 2008: 801). Sempozyumda ortaya çıkan bir diğer mesele, konunun hala yaşama hakkı kararını net olarak belirleyemediği, üstelik özellikle aşırı prematüre bebeklerin yaşatılabilmesine imkân tanıyan teknolojik gelişmelerle daha da tartışmalı hale geldiği idi (Scott 2008: 802).

Sempozyumda ortaya çıkan şeydu ki, çoğu vakada tedavi sağlansa da bebeğin yaşayıp yaşamayacağı kesin değildir. Eğer bebek yaşarsa, fiziki ya da bilişsel dünyası hiç etkilenmeyebilir ya da sürdürülebilir durumda olabilir, fakat bu dünyalardan herhangi biri orta ya da yüksek seviyede hasara da uğrayabilir. Bu kadar keskin bir belirsizlik, ailenin karar verme yeteneğini de gölgelemektedir (Crossley 2008: 1046). Tedavinin sonlandırılmasına yönelik kararın aile ve toplumda engellilere ait önyargılara ve engelliler ile ailelerinin yaşam kalitesine dair yanlış kavrayışlara maruz kalması riski de bulunmaktadır. Esasen, Orijinal Baby Doe Vakası'nda olduğu gibi, aileler engelliliğin bizatihi varlığından ziyade, muhtemel engellilik beklentisinden de fazlaca etkilenmeye eğilimlidir. (Crossley 2008: 1047).

Nihayetinde günümüzde pediatrik ötanazi konuşunun en yüksek fayda, yaşam kalitesi ve “kişi”nin ne olduğu sorusu ekseninde tartışılalmeye başlanmasının ve bu konudaki temel kuralların belirlenmesinin ilk vakası Baby Doe olmuştur. Bugün ötanazi uygulamasının tartışıldığı her platformda “boşuna tedavi” kavramı en çok üzerinde durulan konu olmuştur. Tüm bu tartışmaların sorduğu en temel soru aynıdır: Yasal olarak, başkasının tehlikede olan hayatını kurtarma yükümlülüğü nerede başlar? Burada genellikle *kabul edilebilirlik* fikri devreye girmektedir. Bir insanın yaşamı için neyin kabul edilebilir, neyin edilemeyeceği konusu, üzerinde uzlaşılmaya çalışılan temel konu olmaya devam etmektedir.

Kaynaklar

<http://www.cincinnati.richtolife.org/life-issues/infanticide/baby-doe>, Erişim: 8.06.2014

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/john-doe>, Erişim: 19.06.2017.

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/john-doe>, Erişim: 19.06.2017.

Annas; George J. (1984a). “The Baby Doe Regulations: Governmental Intervention in Neonatal Rescue Medicine”. *American Journal of Public Health*. C. 74, S.6, s. 618-620.

Annas; George J. (1984b). “The Case of Baby Jane Doe: Child Abuse or Unlawful Federal Intervention?”, *American Journal of Public Health*. C. 74, S. 7, s. 727-729.

Bhatia, Jatinder. (2008). “Baby Doe: Does it Really Apply Now? Palliative Care of the Ill Neonate”, *Georgia State University Law Review*. C. 25, S. 4, s. 901-908.

Clark, Frank (2005). “Baby Doe Rules Have Been Interpreted and Applied by an Appellate Court”, *Pediatrics*. S. 116, s. e513-e515.

Conway, Craig A. (2008). “Baby Doe and Beyond: Examining the Practical and Philosophical Influences Impacting Medical Decision-Making on Behalf of Marginally-Viable Newborns”, *Georgia State University Law Review*. C. 25, S. 4, s. 1097-1175.

Crossley, Mary (2008). “Rescuing Baby Doe”, *Georgia State University Law Review*. C. 25, S. 4, s. 1043-1059.

Kopelman, Loretta M. (2008). “Why the Capta’s Baby Doe Rules Should Be Rejected in Favor of the Best Interests Standard”, *Georgia State University Law Review*. C. 25, S. 4, s. 909-930.

Lang; Garcy C. (1985). ““Baby Doe”- A Medical Ethical Issue”, *The Western Journal of Medicine*. C. 142, S. 6, s. 837-841.

Oğuz, Yasemin O. vd . (2005). Biyoetik Terimler Sözlüğü. Türkiye Felsefe Kurumu.

Orfali; Kristina (2004). “Parental Role in Medical Decision-Making: Fact or Fiction? A Comparative Study of Ethical Dilemmas in French and American Neonatal Intensive Care Units”, *Social Science & Medicine*. C. 58, s. 2009-2022.

Paris, John J. vd. (1997). “Ethical and Legal Issues in Intensive Care”, *Journal of Intensive Care Medicine*. C. 12, S. 6, s. 298-309.

Paris, John J. vd. (2007). “Parental Refusal of Medical Treatment for A Newborn”, *Theoretical Medicine and Bioethics*. C. 28, s. 427-441.

Placencia, Frank X. Ve Laurence McCullough (2011). “The History of Ethical Decision Making in Neonatal Intensive Care”, *Journal of Intensive Care Medicine*; C. 26, S. 6, s. 368-384.

Resnik, Jack (2011). “The Baby Doe Rules (1984); The Embryo Project Encyclopedia”, *Arizona State University School of Life Sciences Center for Biology and Society*.

Sayed, Sadath A. (2005). “Bay Doe Redux? The Department of Health and Human Services and the Born-Alive Infants Protection Act of 2002: A Cautionary Note on Normative Neonatal Practice”, *Pediatrics*. C. 116, S. 4, s. e576-e586.

Silvers, Anita (2008). “Playing God with Baby Doe: Quality of Life and Unpredictable Life Standards at the Start of Life”, *Georgia State University Law Review*. C. 25, S. 4, s. 1061-1095.

Singer, Peter (2012). *Pratik Etik*. İthaki Yayınları.

Scott, Charity (2008). “Baby Doe at Twenty Five”, *Georgia State University Law Review*, C. 25, s. 4, s. 801-833.

White, Michael (2011). “The End at the Beginning”, *The Ochsner Journal*, C. 11, S. 4, s. 309-316.

HALİD ZİYA ROMANLARINDA KİMLİK ve AYNA*

Zuhal EROĞLU KOŞAN**

Gönderim Tarihi: Eylül 2017

Kabul Tarihi: Ekim 2017

ÖZET

Ayna, insanın kendini bütünüyle görebilmesini sağlayan, böylece insanın kendisini keşfetmesine aracılık eden bir nesnedir. Ayna, öznenin kendini kurmasıyla yakından ilişkili olduğu için bireyin hikâyesini anlatan romanlarda gerçek birer nesne ya da metafor olarak çokça kullanılmıştır. Halid Ziya Uşaklıgil’in romanlarında da aynalar, özellikle romanın ana karakteri konumunda olan kadınların kişiliklerini açığa çıkarma noktasında son derece önemli rol oynar. Kadın karakterler aynada daha önce farkında olmadıkları ya da yadsıdıkları benliklerini keşfeder ve kabul eder; böylece kendilerini bu görüntü aracılığıyla yeniden tanımlamaya başlar. Dolayısıyla aynada oluşan görüntünün tasviri aynaya bakan kişinin kendini nasıl gördüğüyle veya görmek istediğıyle ilgili ipuçları verir. Bu çalışmada, Halid Ziya’nın ilk romanından başlayarak Halid Ziya külliyatında ayna sahnesinin zirvesi kabul edilebilecek olan Aşk-ı Memnu’ya kadar olan romanlar kadın-ayna ilişkisi açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Halid Ziya Uşaklıgil, ayna, roman, birey, kadın*

* Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakóltesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, zuhaleroğlu@uludag.edu.tr

** Bu çalışma, 22-23 Nisan 2014 tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü tarafından düzenlenen “Yazıdan Söze” başlıklı sempozyumda “Ayna, Ayna Söyle Bana... : Halid Ziya Romanlarında Ayna” başlıklı bildirinin doktora tez çalışmaları doğrultusunda genişletilmesiyle makale haline getirilmiştir.

Identity and Mirror in Halid Ziya Novels

ABSTRACT

Mirrors are such objects that enable people to see themselves fully, thus mediating their self-discovery. Since the mirror is closely related to the self-establishment, it is often used as a real object or as a metaphor in novels that tell the story of an individual. The mirrors in Halid Ziya novels play a very crucial role to reveal the personalities of female protagonists. The female characters discover their identities that they have never realized or that they denied before. After then, they redefine themselves through their images in the mirrors. Therefore, the description of the image in the mirror gives some clues as to how the character looking in the mirrors sees herself or how she imagines herself. In this study, the novels starting from Halid Ziya's first novel Sefile to Aşk-ı Memnu that is the summit of mirror stage in his corpus are examined in terms of women-mirror relation.

Key words: Halid Ziya Uşaklıgil, mirror, novel, individual, woman

Hem içe dönük, hem de yansıtmacı ikili (iki katmanlı) bir bakışla birey, kendisini özne olarak tanımlayabilir. "Kendini tanı" aynasında kendini (benliğini) incelemek, kendi imgesini diğerlerinin aynasında oluşturduğu için, öteki bakışların altında kendisi için bir temsile dönüşürken aynı zamanda kendi bilincinin efendisi olmasını sağlayarak bireye kendini tanıma şansı verir. Kendini görmek ve görünmek, kendini bilmek ve bilinmek – bunlar birbirine bağlı eylemlerdir. (Melchior-Bonnet, 2002: 156)

“Kendini tanımak”, kişinin kendisini dışarıdan bir gözle görebilmesini, kendi kendisiyle karşılaşmasını gerektirir; çünkü insan taşıdığı bedeni aslında göremez, dolayısıyla bedeninin içinde taşıdığı ruhu da görebilmesi mümkün değildir.¹ Özellikle insanın iç dünyasını yansıttığına inanılan yüz, insanın ayna olmaksızın göremediği ve belki de bu yüzden aynaya baktığında en çok odaklandığı bedensel kısımdır. İnsanoğlunun aynaya düşkünlüğünün sebebi tam da burada yatar;

¹ “Ruh” kelimesini “fiziksel yapımızın dışında kalan, ancak bedenimiz aracılığıyla varlığını hissettiğimiz düşüncelerimiz, duygularımız, hatta özümüz” anlamında kullanıyorum.

kendini tanımak isteyen insan, bunun için kendini görmek ister, nasıl göründüğünü görmek ister; çünkü nasıl görüldüğüyle ne olduğu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Böylece Sabine Melchior-Bonnet'nin yukarıdaki alıntıda ifade ettiği gibi hem içe dönük hem de mimetik ikili bir bakışla insan, aynadaki görüntüsü sayesinde kendisini özne olarak kurar. Bu noktada ayna, öznenin kendini kurmasıyla yakından ilişkili olduğu için romanlarda gerçek nesnelere ya da metafor olarak çokça kullanılmıştır.

Halid Ziya Uşaklıgil'in romanlarında da aynalar, özellikle başta kadınlar olmak üzere yansıttıkları kişilerin karakterlerini açığa vurmada önemli bir araç olarak konumlandırılır. Aynaya bakan karakter kendi yansıması sayesinde daha önce keşfetmediği benliğini fark eder ve kendini bu görüntü aracılığıyla tanımlamaya başlar. Bu noktada aynada oluşan görüntünün tasviri aynaya bakan kişinin kendini nasıl gördüğüyle veya görmek istediğiyle ilgili karaktere dair önemli ipuçları verir. Öncelikle aynada kendini fark eden karakterin hissettiği “tekinsizlik (*uncanny/unheimlich*)” hissi önemlidir; çünkü aynaya baktığında gördüğü şey hem kendisidir hem de daha önce fark etmediği yeni birisidir². Bu aynı zamanda karakterin kendisiyle ilgili bir uyanışa, bir aydınlanmaya da işaret eder. Kendi bedeniyle, kendi cinselliğiyle ve kendi bireyselliğiyle karakterin yaşadığı *epifanik* bir andır³. Bu anda, kadın birey olduğunu ve ne olmak istediğini fark eder; arzuların üzerindeki örtüler kalkar, çelişkiler ve çatışmalar ortaya çıkar, daha önce farkında olmadığı karakter özellikleri ya da şartlarla birlikte değişen arzuları gün yüzüne çıkararak bu andan sonra karakter yeni birine dönüşür. Ancak bu noktadan sonra birey, kendi yıkımını hazırlayan bir sürece de girmiş olur. Bu açıdan aynalar, öncesi ve sonrası olmak üzere romanlarda adeta bir dönüm noktası teşkil eder. Dolayısıyla karakterin

² “Tekinsizlik” kavramı konusunda daha geniş bilgi için bkz: Royle 2003.

³ *Epifani*, aydınlanma, ani bir uyanışla farkına varma anlamına gelmektedir. “Epifani” kavramı konusunda daha geniş bilgi için bkz: Beja, 1972.

yaşadığı bu değişim/dönüşüm anlatının gidişatında da işlevseldir ve olayların akışını değiştiren önemli bir etkidir.

Bununla birlikte *epifani*'nin daha çok kadınlarda gerçekleştiği, erkeklerin aynaya baktıkları sahnelerin ya hiç olmadığı ya da erkeklerin aynaya baktıkları sahnelerde böyle bir tezahürün gerçekleşmediği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da kadının bireyselleşmesi ön plandadır, yine de romanlar elverdiği ölçüde erkekler de gündeme getirilecektir. Ayrıca, bu çalışmada aynalara metaforik olarak değil, birer nesne olarak yaklaşılacak ve karakterlerin aynaya baktıkları sahnelere odaklanılacaktır. Bu sahnelerin yakın okumasının yapılması hedeflenen bu çalışmada, romanlar kronolojik olarak ele alınacak, böylece Halid Ziya romanlarında önemli bir motif olan aynaların benzerlikler ve farklılıklar açısından zamanla nasıl değiştiği/geliştiği, ayna-birey arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu nedenle romanlardaki bütün aynalar dikkate alınacak, aynaların romanların nerelerinde, ne şekilde kullanıldığına, karakterler üzerindeki etkilerinin ne zaman, nasıl ortaya çıktığına bakılacaktır. Bununla birlikte, yalnızca söz konusu değişimin gerçekleştiği anlar için “ayna sahnesi” tabiri kullanılacaktır.

Aynadaki görüntü üzerinden bireyselliğini kuran kadının, bireyselliğini kabul ettirmeye çalıştığı dış dünyayla çatışmaları ve bu çatışmaların kendini nasıl bir yıkıma sürüklediği bu çalışmanın ana kaygısını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, tasvirler önem kazanmaktadır. Ayrıca aynaya bakan kadın karakterle diğer kadın karakterler arasında ve nihayet kadınlarla erkekler arasında karşılaştırma yapılacaktır. Dolayısıyla özellikle romanların kapanışları, bu karşılaştırmalar üzerinden ayna-birey olmak ilişkisine dair önemli ipuçları verecektir.

Aynaya Yansıyan Yıkım: *Sefile* ve *Nemide*

Halid Ziya Uşaklıgil'in ilk iki romanı *Sefile* ve *Nedime*, iki genç kadın ana karakterin nasıl yıkıma sürüklendiklerini anlatır. İlkinde daha çok toplumsal koşulların ailesiz bir genç kızı nasıl kötülöklere, Halid

Ziya'nın sıkça kullandığı tabirle “pislige” sürüklediği, böylece trajik sonun kaçınılmazlığı vurgulanır. İkincisindeyse annesiz bir genç kızın, babasının tüm çabalarına rağmen nasıl zayıf ve hastalıklı kaldığı ve toplumsal koşullardan ziyade psikolojik nedenlere dayanan bu narin yapıyla yine trajik bir sona mahkûm olduğu gösterilir. Her iki romanda da ana olaylar iki kadın-bir erkek üçgeni etrafında döner. Bu üçgen, tahmin edilebileceği gibi bir aşk üçgenidir ve ana karakterin sonunu hazırlamada önemlidir.

Her iki romanda da aynalar, benzer bir işlevde kullanılır: *Sefile*'nin sonlarına doğru, ana karakter Mazlume koşullarla birlikte kendisinin de ne kadar değiştiğini aynadaki görüntüsünde *fark eder*. Değişimi ve yıkımı artık kabullenmesiyle kendi yıkım sürecini de hızlandırır, ancak böylece eskisinden daha güçlü bir karakter ortaya çıkar. Burada ayna sahnelerinden önce de aynaların romanlarda geçtiğini belirtmek gerekir⁴. Bununla birlikte ana karakterlerin psikolojik özellikleri öncesi ve sonrası olmak üzere ayna sahneleriyle açık bir şekilde bölünmekte ya da diğer bir deyişle ayna sahneleri karakterlerdeki değişimleri hem karakterin kendisi hem de okur için gün yüzüne çıkarmaktadır. Ayna sahnelerine kadar iki romanın da başlarında ana karakterler için ısrarla narinlik, incelik ve hastalıklı bir bünye vurgulanmaktadır. Aşağıdaki pasaj *Sefile*'nin ana karakteri Mazlume'nin defalarca vurgulanan karakteristik yapısına işaret etmektedir:

Genç kız, bahar-ı nev-zuhura [yeni gelen bahara] karşı şiir ve letafetten [güzellikten] mürekkep bir levha [tablo] teşkil etmekteydi.

Mazlume şu esnada şebabının [gençliğinin] en güşayışlı [açılıp gelişmeye elverişli], en revnaklı [parlak] bir zamanında bulunuyordu. Müşaşa' [parıltılı] mavi gözlerinde hissiyat-ı masumane [temiz duygular] ile efkâr-ı şairaneden [şairce fikirlerden] müteşekkil bir letafet-i ruh-perverâne [ruh besleyici tatlılık] görülüyordu.

⁴ *Sefile*'de bu yalnızca bir kez olmakla birlikte Nemide'de bunun sayısı artmaktadır. Sonraki romanlarda da sayıda git gide artma görülmektedir.

Mazlume son derece bir nezaket-i cismaniyeye [ince bir vücut yapısına], güzellikten ziyade letafete [hoşluğa] malik bir kızdı. Azasında lâtif bir nahafet [hoş bir zayıflık], cildinde nîm bir şetafet [yarı şeffaflık] tevessü-i bünyevisinin [beden gelişiminin] kuvvetsizliğini göstermekte; simasında zaaftan mütevellit [zayıflıktan ileri gelen] bir halâvet-i nazikane [ince bir hoşluk] görülmekteydi.

Bir kızcağız hilkatin [yaratılışın] hayata narin bir vediası [emaneti] hükmünde telakki olunabilirdi [görülebilirdi]. (Uşaklıgil, 2006: 57)

Mazlume, o kadar ince, o kadar narindir ki anlatıcı nihayet onu “hayata narin bir emanet” olarak sunmaktadır. Mazlume’nin yıkımını hazırlayan da tam da budur: Hayat, bu narin emanete sahip çıkmamıştır; onu hırpalamış, incitmiş ve yaralamıştır. İlk önce babasını, sonra annesini, sonra dadısını kaybeden bu hassas kız, nihayet kimsesiz kalınca sokaklara düşmüş, dilenmek zorunda kalmıştır. Üstelik mevsim kıştır ve sığınacak bir yeri yoktur. Bu koşullar altındayken Mihriban isminde kendisine el uzatan yaşlı bir kadının elini hiç güvenmediği ve istemediği halde geri çeviremez. Geldiği evde bu yaşlı kadından başka bir de İkbâl isminde genç bir kız vardır. Kendisinin bu eve bir nevi hizmetçi olarak geldiğini anlar; ancak sıkıntı burada değildir, sorun yaklaşık bir hafta sonra eve gelen yabancı bir erkekten burasının bir fuhuş yuvası olduğu düşüncesinin kafasında uyanmasıyla başlar. Gitmek ister, ama gidemez; çünkü dışarısoğuk ve tekinsizdir. Geldiği yere dönmeye cesareti yoktur. Aslında kendisini böyle bir şey için zorlayan da yoktur, yalnızca böyle bir yerde bulunmak onu tiksindirir. Bununla birlikte bir gece, diğer odadan gelen sesler nedeniyle uyanan merakını yenemeyip kapı deliğinden İkbâl’in odasını gözler. Bu merak aslında onun ilk cinsel uyanışlarına da işaret eder, nitekim bu geceden sonra gerçekten de Mazlume artık cinselliğin alanına dâhil olur.

Mazlume, İkbâl’i ziyarete gelen İhsan’a âşık olur; ancak bunu İkbâl’in ölüm döşeginde olduğu gece İhsan kendisine tecavüz edene kadar açıkça dile getirmez. İkbâl’in ölümü ve İhsan’ın kendisine ilan-ı aşkından sonra onunla birlikte olmaya başlayan Mazlume’nin mutluluğu çok uzun sürmez. İhsan’ın annesi, ölüm döşeginde kendisine birlikte olduğu kadınlar yüzünden oğluna onu evlatlıktan reddettiğini

söyler. İhsan, İkbâl'in de annesinin de ölümlerinden kendisini sorumlu tutmalarından dolayı bunalıma girer. Bu süreçte İhsan Mazlume'yi ihmal eder, ona da soğuk davranır. Mazlume buna dayanamayarak intikam için İhsan'ı aldatır; ancak bunun vicdan azabından kendisini kurtaramaz. Yine de bir gün çocuğu olacağını öğrendiğinde İhsan'ın kendisini Mihriban'la birlikte kapı dışarı etmesine kadar iyi kötü bir çatı altında yaşamaktadır. Şimdiyse korktuğu sokaklara dönmek zorunda kalan Mazlume, Mihriban'ı takip ederek önce geneleve, oradan da sokaklara “düşer”. Bu durum bir “düşüş” olarak, anlatıcı tarafından birçok kez vurgulanmaktadır. Bu süreçte nihayet çocuğunu da kaybetmesi onda travmatik bir etki bırakır ve onu nihai sona iyice yaklaştırır. Çocuğunu kaybettikten sonra günlerce hasta yatan Mazlume, ayağa kalktığı anda aynaya bakar:

Mazlume bir akşam uyandığı zaman odasında hiç kimse görmedi.

Mihriban artık hastayı muhtac-ı iane [yardıma muhtaç] bulmuyordu.

Mazlume yalnız olduğunu anladığı zaman gürlüğü etmekten korkanlara mahsus bir ihtiyat-ı muhterizane ile [çekingen bir ihtiyatla] yatağında doğruldu. Yorganları üzerinden attı. Hafif bir hareketle yatağından indi. Genç kız kendisini ayakta bulduğu zaman, omuzlarının üzerinden gömleği sıyrılarak ayaklarının dibine düştü. Mazlume aynanın karşısında tamamen uryan [çıplak] bulunuyordu.

Kandilin ziya-yı hafifliğiyle genç kız, vücudunu bir bulut arasında müşahede ediyordu [görüyordu]. Mahaza [ama yine de] birkaç gün zarfında vücudunda husule gelen tahribatı [yıkımı] fark etti. Pembeliklerini donuk bir sarıya bırakan cildini hazin bir nazarla süzdü; Mazlume maddeten ne kadar tedennî ettiğini [gerilediğini] anladı. Evet, fuhuş bu zavallı kızı güzellikten de mahrum bırakmaya başlamıştı.

Genç kız, bir fikr-i ilhamîye [ilham gibi gelen bir fikre] tebaiyet eden sair fi'l-menamlar [boyun eğen uyurgezerler] gibi çekmesini çekti. Bir sür'at-i fevkalâde ile giyindi. Beş dakika zarfında tamamen hazır bulunuyordu. (Uşaklıgil, 2006: 169)

Mazlume, roman boyunca ilk kez bu sahnede aynaya bakar; bu, artık her şeyini kaybettiği andır: sevdiği adamı, çocuğunu, namusunu, gençliğini, tazeliğini, diriliğini... Bu sahneye kadar iyi kötü, az da olsa

hâlâ umut kırıntıları taşıyan biri vardır; hâlâ güzeldir, hâlâ gençtir. Bu durum, sürekli ve hızlı bir “düşüş” içerisinde geçirdiği değişimleri fark etmemesinden kaynaklanmaktadır. Aynaya bakarken birkaç günde bedeninin bu kadar değişimine şaşsa da aslında değişim çok daha öncesinden başlamıştır, karakter bunu kendisi fark etmese de anlatıcı okura fark ettirir. Okur olarak Mazlume’nin de içten içe bu değişimin farkında olduğunu biliriz; çünkü tam da bu sahneden sonra kalan on beş sayfa boyunca romana yalnızca pislik, kötülük ve çirkinlik hâkimdir. Mazlume’de ise bu andan sonra yalnızca tiksinti ve nefret duyguları kalmıştır. Aynada bedeninde fark ettiği gerileme, esasında iç dünyasındaki bir gerilemenin işaretidir. Vücudundaki pembelikler yerini sarıya bırakmıştır, diğer bir deyişle tazeliğin ve güzelliğin yerini hastalık ve çirkinlik almıştır artık. Bunu tam da o zaman fark etmesi, maneviyatındaki çöküşe işaret eder; çünkü bu yıkım romanda bir süreç olarak anlatılmaktadır. Çocuğunu kaybetmesiyle Mazlume, “dibi görmüştür”. Bu noktada aynada gördüğü kişi de başka biridir, daha önce görmediği bir Mazlume’dir. Ayna, ona bu yeni kişiliğini gösterir; Mazlume bundan sonraki kimliğini gördüğü bu yeni beden üzerine kurar: O gençliğe, tazeliğe, el değmemişliğe yakışan bir saf ve temiz bir ruh değil; o pis, çirkin ve ahlaksız toplumun yarattığı bu çürük bedene yaraşır, kin ve öfkeyle dolu bir ruhtur. Bu fark ediş, ayna sayesinde bir uyanma/aydınlanma şeklinde tezahür eder; çünkü aynada o ana kadar farkında olmadığı bir şeyi görür; bu açıdan ayna sahnesi *epifanik* bir andır. Mazlume, bu anda yıkımı kabul eder ve sonunu net bir şekilde görür. Bu nedenle İhsan’ı gördüğünde onun boynunu, vahşi bir şekilde parçalar. Böylece hem kendisini bu hale getiren adamı hem de aynada gördüğü bu yeni kadını öldürür. Bu, toplumun kendine biçtiği rolü ve toplumun kendisine gösterdiği yeri reddetmektir; bu reddediş de, toplumun yaratmak istediği ve bir şekilde yarattığı bu yeni kadını öldürmekten geçer.

Nemide romanının ana karakteri Nemide de Mazlume’yle başlarda aynı karakter özellikleriyle çizilir. O da son derece narindir ve tıpkı onun gibi hayata adeta bir hediyedir:

Nahafet-i vücudu [Vücudunun zayıflığı], şefafet-i cildi [cildinin şeffaflığı] Nemide'yi nem-nâk [nemli] bir yerde açmış sarı bir çiçeğe yahut bir bahar bulutuna benzetirdi.

[...]

Nemide mermerden masnu' [yapılmış] gibi kollara, bir safha-i sîmin [gümüş levha] gibi bir sineye malik değildi. Fakat Nemide'nin nahif [zayıf] vücudu; genç kıza narin bir bedia-i hilkat [yaratılış güzelliği] şeklini veriyordu. (Uşaklıgil, 2013c: 23)

Görüldüğü gibi Nemide'nin tarifi Mazlume'ninkiyle neredeyse örtüşmektedir. Her ikisi de zayıf, ince, narin ve kırılığandır. Nemide'nin bu hassaslığı ise daha doğum sırasında annesini kaybettiği andan itibaren başlar, daha doğarken bir bakıma eksik ve korumasız kalmıştır. Babasına da doktor tarafından, onun kendisine bir hediye, “Allah'tan bir lütuf” (Uşaklıgil, 2013c: 42) olduğu ve daima korunmaya muhtaç olduğu söylenir.

Bu noktada Mazlume ve Nemide arasında renkler açısından kurulan benzerlikten de bahsetmek gerekir. Öncelikle her ikisi de şeffaf pembe bir cilde sahiptir. Ayrıca Nemide roman boyunca pembe güller arasındadır. Babası her gün özenle güllerle ve kızıyla ilgilenir. Babası için o da güllerden farklı değildir. Bu, onun tazeliğine, narinliğine ve saflığına yapılan bir vurgudur. Bununla birlikte *Sefile*'de olduğu gibi, romanın sonunda birazdan *Nemide*'nin ayna sahnesinde de görüleceği gibi bu pembe renk sarıya döner. Bu renk değişimi anlamlıdır; çünkü Halid Ziya romanlarında sarı, narinliğe ve hastalığa işaret eder. Nitekim bu andan sonra pembelik bir daha geri gelmez. Bunun dışında her ikisinin de sarışın olması zayıf yapılarına, hastalıklarına ve dolayısıyla trajik sonlarına en baştan yapılan bir işarettir. Bununla birlikte bu, yalnızca okura sunulur; karakterin kendisi bunu ancak ayna sahnesinde fark eder.

Nemide'de ayna sahnesi ikiye bölünmüş gibidir, ilk ayna sahnesi babasına Nail'den nefret ettiğini söyleyerek ortaya çıkardığı aşka dair duygularından hemen sonra gelmektedir:

Nemide tahammül edemediği bu zayıf ziyayı [ışığı] hafifletmek için gözlerini süzerek mumu aldı, aynasının karşısına geçti, dirseğini mermerin üzerine dayayarak bir müddet hazin hazin kendisini seyretti. Çehresinde müthiş bir sarılık vardı, kendi manzarasından ürktü. (Uşaklıgil, 2013c: 100-101)

Nemide aynaya baktığında sarılıkları fark edip ürker, ancak yine de aynada gördüğü kişiyi henüz kabul etmeyecek, ertesi gün zoraki de olsa tebessümle babasına “Bugün güllerinizden memnun musunuz?” diye sorarak direnmek isteyecektir. Bu direnç, sevdiği adamı başka bir kadınla görene kadar devam eder. Hatta bir ara aşktan gözleri kör olacak kadar mutlu bile olur, ancak bu durum uzun sürmez. Bu süreçte “gül” motifi sıkça tekrar edilir ve sarılık daima reddedilir. Ancak karakterin bunu kabul etmesiyle romanın gidişatı bir anda değişir.

Romanın gidişatının değiştiği bu ayna sahnesine geçmeden önce her iki genç kızın laciverde kaçan mavi gözlü oluşlarına da dikkat çekmek gerekir. Mavi, umudu simgeler; bununla ilgili olarak ayrıca denize ve gökyüzüne, böylece sonsuzluğa ve enginliğe de işaret eder. Özellikle *Nemide*'de, genç kızın gözleriyle bu bağlantı anlatıcı tarafından açıkça kurulur. Nihayet genç kız adeta bu sonsuz ve engin denizde kendi kendini boğar. Deniz ve gökle birlikte mavi, uzayıp gider; gittikçe koyulaşır, derinleşir, önce laciverde sonra siyaha dönüşür. Bu yüzden Nemide, Nail'in Nahit'le ilişkisini keşfedince geçirdiği uzun rahatsızlık döneminden sonra aynaya baktığında pembeliğin sarıya, mavinin siyaha dönüştüğünü görür:

Ertesi gün Nemide biraz rahatladı. Sabahleyin kalktığı zaman vücudunda bir hafiflik hissetti. Yatağından kalkarak Nergis'in yardımıyla yüzünü yıkadı. Aynanın karşısında bir hayli meşgul oldu. İhtimam ile [özenle] saçlarını taramaya başladı. [...]

Saçları örüldükten sonra iskemlesinden kalkmadı, aynanın içinde inik as eden [yansıyan] hazin resmini temaşaya [seyre] daldı. Çehresi sapsarı kesilmiş, dudaklarının rengi uçmuş, gözlerinin etrafını siyah bir daire çevirmişti, birkaç defalar aynasına yaklaşıp uzaklaşarak çehresini muayene etti. Bir aralık Nergis'i çağırıldı:

-Bak!

Nergis yaklaştı. Gözlerini aynadan ayırmayarak parmağını yanağına bastı, kaldırdığı zaman yerinde donuk bir eserden başka bir şey görülmedi, “Hiç kan yok!” dedi. (Uşaklıgil, 2013c: 165-166)

Nemide, bu kez aynaya baktığında sarının ve siyahın temsil ettiklerini kabul eder. Bundan sonra kendisini muayene eden doktorlara (nişanlısı Nail başta olmak üzere) ilk kez öleceğinden bahseder. Tıpkı Mazlume gibi, bu kabullenişte bir rahatlama vardır. Hazindir, ama iki karakter de kendilerinde aynı zamanda bir hafiflik hisseder. Bu durum, yaşadıklarının *epifanik* bir an olmasıyla alakalıdır; çünkü karakterler, en başından beri okura anlatıcı tarafından çeşitli şekillerde ima edilen sonu, ilk kez bu ayna sahnelerinde fark eder. Ayna sahneleri onlar için bir çeşit uyanış/aydınlanmadır; gördükleri son, içlerindeki başka bir kişiyi uyandırır. Mazlume'nin nefret ve hınç dolu yeni yüzü gibi Nemide de aynada içindeki öfke ve intikam duygularını görür. Yüzünde artık, ona pembeliğini; yani canlılığını, diriliğini ve tazeliğini veren kan kalmamıştır. Artık mavi gözlerin etrafını siyah halkalar çevirmiştir. Ölüm açıkça ilan edilir, ancak bu ilan karakterin kendisi tarafından fark edilmesi nedeniyle önemlidir; çünkü bu fark ediş onun eylemlerinin yönünü değiştirir. Nail'le Nahit'in ilişkisini öğrendikten sonra birlikte balığa çıkabilen, onlarla sohbet edebilen, ilişkilerini bildiğini onlarla gizlice konuşup bildiren kızın yerini, gece denize açılarak her ikisini de kendisiyle beraber öldürmek isteyen başka bir kız alır. Bu, onların ilişkilerini herkesin içinde dile getirerek içten içe gizlice intikam alan bir kızdır. Kendi ölümünü hızlandırarak kendini ölüme terk eden bir kız... Nail ve Nahit'in arasından çekiliyormuş gibi yaparken aslında hep aralarında sessizce kalacağını bilerek intikam alan bir kız... Nemide, intikamını tıpkı Mazlume'nin kendi ölümü pahasına aldığı gibi alır. Gerçekten de roman Nemide'nin, ölümünden sonra Nail'le Nahit'in evliliklerinin arasında bir gölge olarak kaldığını okura bildirerek biter. Burada şu noktanın altını çizmek gerekir: Mazlume de Nemide de en baştan zayıf ve hassas, korunmaya muhtaç kişiler olarak çizilir ve sonları en baştan bu zayıflıkta gizlidir; bununla birlikte ayna sahneleri onların nihai noktada kaderlerini kendi çizerek kendi ölümlerini kendilerinin tayin etmelerini sağlamaları açısından

önemlidir. Aynada, okurun en baştan gördükleri şeyi görürler: Kendi sonlarını. Ancak bu son, romanın o ana kadarki anlatılanlarına dayanmaktadır, her iki karakterin de aynada değişimi görmelerinin nedeni budur. Hayat onların kırılmalarına, saflıklarının ellerinden alınmasına yol açmıştır. Bu yüzden iki karakter de aynaya “hazin” bir şekilde bakar. Yitirdiklerini ve bu yitirilmişlerin onları dönüştürdüğü yeni insanı ilk kez aynada fark ederler. Bu nedenle aynadaki aynı zamanda tekinsizdir, o zamana kadar olduğunu düşündüğü kişi orada yoktur. Bu yeni kişi hem odur, hem de o değildir. Bu yüzden romanın ayna sahnelerinden sonrası da tekinsiz ilerlemektedir. Romanın başından beri okunan, tanınan karakterler artık okur için de şaşırtıcı şeyler yapabilmektedir. Bu yeni kişilikleri hem tanırız, hem tanımayız. Ayna sahneleri bu kırılmanın ayırt edilmesi noktasında okur için de önemlidir bu yüzden.

Aynaya Yansıyan Güzellik ve Gurur: *Ferdi ve Şürekâsı*

Ferdi ve Şürekâsı'nda ana karakter, önceki iki romanın aksine bir erkektir: İsmail Tayfur. Bununla birlikte aynaya bakan erkek değil, yine kadın bir karakterdir. Önceki romanlardaki iki kadın-bir erkek aşk üçgeni bu romanda da görülür. İsmail Tayfur, çocukluğundan beri aynı evde yaşayan öksüz ve yetim Sâniha'yla evlenmeyi düşünmektedir; oysa babasının vefatı nedeniyle okulu bırakıp babasının yerine çalışmak zorunda kaldığı iş yerinin sahibi kendisini bir emrivaki ile kızı Hacer'le evlendirmek ister. İsmail Tayfur'un bu konudaki kararı bellidir, kesinlikle arada kalma durumu söz konusu değildir; ancak hem ekonomik nedenlerle hem de annesinin ve sevdiği kadının onu bu evliliğe adeta itmesiyle kendisini Hacer'le evlenmiş bulur. Bu evlilik, İsmail Tayfur'un arzularına dayanmadığı için İsmail Tayfur, Sâniha'yı sevmeye devam ederek Hacer'den nefret eder. Sırf parası nedeniyle karşı koyamadığı ve bu yüzden gittikçe nefret beslemekte olduğu bu kadın, bir gece her şeyi öğrendiğinde, tıpkı önceki iki romanda olduğu gibi nefret ve hınç dolu bir şekilde, kendi ölümü pahasına bütün evi yakarak sevdiği adamdan intikamını alır.

Hacer, tıpkı Mazlume ve Nemide gibi sarışın ve mavi gözlüdür. Tıpkı onlar gibi öksüzdür; özellikle varlıklı bir ailenin kızı olması ve babasının hayatta olması nedeniyle el bebek-gül bebek büyütülmüş bir kız olması bakımından Nemide'yle paralellikler taşımaktadır. Bu noktalarda onlar için söylenenler Hacer için de geçerlidir. Bununla birlikte Hacer'i, diğer ikisinden ayıran çok temel bir özellik nedeniyle onlarla birlikte değil, ayrı bir başlıkta incelenmektedir. Hacer'in aynaya baktığında gördüğü şey yıkımı değil, aksine ne kadar güzel olduğudur, arzularıdır ve bunun üzerine kurduğu geleceğidir. Bu açıdan bir sonraki bölümde incelenecek olan *Aşk-ı Memnu*'daki Bihter'le de paralellikler taşımaktadır. Bu nedenle *Ferdi ve Şürekâsı*, Halid Ziya'nın önceki romanlarıyla sonraki romanı arasında bir geçiş özelliği taşır.

Halid Ziya, *Ferdi ve Şürekâsı*'nda Hacer'in odasını çok incelikli bir ayrıntıyla tasvir eder. Nemide'nin odasını anlatırken görülen, babasının kızı için kurduğu özel ve maddi dünya burada daha uç bir noktaya gelmiştir. Zeynep Kerman'ın deyişiyle, “ Adeta bir biblocu veya mobilyacı mağazasını andıran bu oda, Nihal'in veya Nemide'nin Avrupaî tarzda, pahalı eşyayla döşenmiş fakat sade odalarıyla bir tezat teşkil eder.” (2008: 153) Oda adeta bir sergi yeri gibidir, her yer eşyayla doludur ve bütün eşyalar tek tek anlatıcı tarafından özenle betimlenir. Yeni burjuva sınıfının bir özelliği olarak nesnelere düşkünlük, zenginliğin nesnelere sahip olmaktan geçtiği düşüncesi anlatıcı tarafından itina ile canlandırılır. Hatta Ferdi Bey için kızı Hacer de zamanla bu zenginliğin bir göstereni haline dönüşür. Sözde kızının mutluluğu için uğraşan baba, aslında serveti sayesinde güç gösterisi yapar. Anlatıcının tarafsız davranamayarak tiksintisini saklayamadığı bu kısımlar, bir dediği iki olmayan bir kızın ruh halini anlamak açısından önemlidir.

Hacer'in aynada kendine bakışı, romanda birkaç kez geçer; ancak bunların hiçbiri birer ayna sahnesi değildir. Yine de bu kısa geçişlerde Hacer'in aynaya hep güzel ve gururla baktığı anlaşılır. Zira asıl ayna sahnesinde bu durum açıkça kendisini ortaya koyar:

Burası Hacer'in bütün hayat-ı tıflânesine [çocukluk hayatının] cây-ı gücariş [geçtiği yer], bütün genç kızlara mahsus âmâl [istekler] ve hissiyatına perverişgâh [duyguların kaynağı] olan yatak odasıydı. Hacer, henüz giyniyordu.

Bu hab-gâh-ı latif-i şebab [yatak odası], artık genç kıza bir nigâh-ı hazin-i veda ile [ayrılığın hüznünlü bakışlarıyla] bakıyor gibiydi. Hacer'in ayaklarının altına sürüklenen kaplanların, hücrenin [odacığın] üzerinde kırmızı dili uzanan zencinin, yatağın üzerinde kanatları gerinen güvercinlerin, genç kızın hayat-ı masumânesine [masum hayatına] refakat [eşlik] eden bütün eşyanın gözlerinde Hacer'e karşı son bir nigah-ı veda [veda bakışı], son bir mana-yı selam [selam anlamı] vardı.

Hacer, bir nefes-i itminan ile [kendine güvenle] “Oh!” dedi, ayağa kalktı, artık tamamıyla hazırlanmıştı. O vakit Nerime Hanım, son iğneyi saçlarının bir tarafına iliştirdikten sonra çekildi; Melekzat, Sâniha, Hacer'in etrafını alan terziler, hizmetçiler gerilediler; Hacer aynanın karşısında kaldı. Bir nigâh-ı mağrurâne-yi nisvan ile [kadınlara has gururlu bir bakışla] genç kız, vücudunu bir irtisam-ı latif [hoş bir görünüş] içinde sıkarak dökülüp giden elbiseyi, saçlarının teşkil ettiği [meydana getirdiği] tâc-ı zerrin [altından yapılmış taç] üzerinde parlayan mücevherati [mücevheleri], omuzlarının üzerine dökülen uzun duvağı, sonra bu gelin heyeti [görünüşü] içinde bir reng-i itminan [tam bir renk uyumu] ile lemean eden [ışıldayan] çehresini seyretti; herkes de onu seyrediyor, bir vücud-ı fevka'l-beşer [insanüstü bir varlık] gibi ona baht ve hürmetten [sevgi ve saygıdan] mürekkebe bir hisle nasb-ı nigah ediyordu [bakıyordu]. (Uşaklıgil, 2011: 208-09)

Hacer'in çocukluğuyla birlikte ilk gençlik duygularını ve arzularını hissettiği odasına bakarken gördüğü şey onun sınıfını temsil eden nesnelere. Bu durum, özellikle İsmail Tayfur'un ve Sâniha'nın neredeyse boş evinin tasviriyle birlikte daha açık bir hal alır. İsmail Tayfur'un eksik mobilyalarına karşı bu ev, tasvir sırasında okurun başını döndürecek kadar, adeta bir eşya yığını gibidir. Bu noktada Melchior-Bonnet'in aynalarla “züppe” arasında kurduğu bağlantı anlamlıdır:

Aslında yansımanın harekete geçirilmesi ve spekül (yansıtıcı) bilincin yükselişi birlikte yeni bir arzu yarattı ve estetik denilen kültürel yeni bir duyarlılık ortaya çıkardı. Şık giyim, bakım ve ayna önünde harcanan saatler lüks, boş zaman ve baştan çıkarma kavramlarından ayrılmazdı.

Aylak zenginlerin ulaşabildiği, güzelliğin ve zarafetin övüldüğü bir “aristokratik kod”u geri getirdiler. Ayna, işin toplumsal yükümlülüklerinden uzak ve kırılğan bir yaşam sanatını savundu. Ayna, kurtulmanın mümkün olmadığı yanılısamayı bir temsil olarak sundu. (Melchior-Bonnet, 2002: 178)

Romanda birkaç kez Hacer’in ayna karşısındaki duruşundan ve kendini seyredişinden söz edilir. Aynaya bakan Hacer, anlatıcının tasvirinden anlaşıldığı üzere aynada kendisini babasının kendisine kurduğu bu “ince”, “pahalı” ve “yeni” zevklerin arasında görür. Etrafı babasının parasıyla tutulan ve kendisini daima metheden hizmetçiler, terziler, yardımcılar, halayıklarla dolu olan Hacer, sürekli övülür, herkesin gözü onun üstündedir. Kendisine muhtemelen istemeden alan bir baba, bu kez kızının tek bir kelimesiyle ona “güzel, yakışıklı, alımlı” bir koca almaktadır⁵. Hacer’in kendine büyük bir güven duyarak “Oh!” demesi, buna dayanır.

Ayna sahnesinde önemli bir nokta da ısrarla vurgulanan kelimelerdir: bakmak, seyretmek, bakışlar, gözler... Pasajda bu kelimelerin ne kadar yoğun kullanıldığına dikkat edilirse, aynanın bireyle ilişkisi daha açıklık kazanır. Az önce ifade edildiği gibi herkesin gözü Hacer’in üzerindedir, Hacer daima bakılındır. Bundan dolayı ayna, dışarıdan bakan gözü de temsil eder. Nitekim Hacer bu ayna sahnesinde kendisine, güzelliğine dışarıdan bir gözle bakar; hemen ardında düğün için çıktığı salonda gerçekten de bütün gözleri üzerine topladığını görür. Merdivenlerden alkışlarla ve övgülerle iner. Aynada güzel vücudunu seyrederken aldığı haz, bu nedenle birazdan toplayacağı övgü dolu bakışlar daha gelmeden yapılan bir prova gibidir.

⁵ Zeynep Kerman’ın *Uşaklıgil’in Romanlarında Batılı Yaşayış* adlı kitabında da belirttiği gibi, “Ferdî Efendi, Tanzimat’tan sonra ticaret hayatına atılan Türklerin tipik bir numunesini teşkil eder. [...] Ferdî Efendi [...] ‘para’ sayesinde kuvvet kazanmış, ‘para’sı sayesinde kendini topluma kabul ettirmiştir. Bu kuvvet, ona insanların kaderini yapma fikrini de aşarlar. Nitekim, kızının, fakir memuru İsmail Tayfur’u sevdiğini öğrendiği an, onu, tıpkı herhangi bir eşya satın alarak kızına hediye edebileceğini sanır.” (2008: 133) Daha fazla bilgi için bkz: Kerman, 2008.

Kendi güzelliğini, kendi dişiliğini diğerlerinden önce kendisi görür ve gururlanır. Bireyselliğini de aynaya baktığında gördüğü bu kişinin üzerine kurar.

Bu noktada Hacer'in ayna sahnesinin daha fazla detaylandırılmış ve geliştirilmiş hali *Aşk-ı Memnu*'da Bihter'in ayna sahnesinde karşımıza çıkacaktır. Bu açıdan Hacer'in aynaya baktığında gördüğü güzel vücudu, bununla ilişkili olarak hissettikleri, arzuları ve bunun üzerine kurduğu hayalindeki geleceği, Bihter'inkinin bir çeşit prototipidir. Hacer de tıpkı Bihter gibi, arzularını aynaya yansıtır ve aynada görür; çünkü bu arzular bedeniyle doğrudan ilişkilidir. Nesnelere ilişkisi düşünüldüğünde bedeninin arzularla ilişkisi bu noktada daha anlamlı olmaktadır. Hacer, sınıfının bir özelliği olarak nesnelere düşkün olmakla kalmaz, nesneleştirmeye meyillidir de. Örneğin, düğün öncesi hazırlıklarda en önemli mesele ne giyeceğidir, çünkü düğünde kendisini görülecek bir nesne olarak sunacaktır. Aynaya bakarken kıyafetiyle, saçıyla, mücevherleriyle, duruşuyla "hazır" olduğunu düşünürken "görülme" için hazırdır.

Oysa daha sonra aynada güzel vücudunu seyrederken aldığı hazla birlikte hissettiği kadınlık gururu onun henüz orada göremediği yıkımın nedeni olacaktır. Sevilmemesini, dahası aldatıldığını anlayan kadın, kırılan gururunun karşılığı olarak her şeyi yakıp yıkmayı göze alacak kadar çılgına dönecektir; çünkü aynada gördüğü ve bunun üzerine kurduğu kişiliğini gerçekleştiremez. Bu noktada kişiliğin ayna üzerinden kurulduğuna dikkat çekmek gerekir, çünkü az önce bahsedilen merdivenlerden alkışlarla ve övgülerle inen Hacer, aynada kurduğu kişiliği yaşar bu esnada. Oysa birazdan, Sâniha, gelinin arkasından onu çekiştiren kişileri duyacaktır. Hacer'se bunların hiçbirini duymayacak ve fark etmeyecektir. Ne zamanki kocası gerdeğe geldiğinde bir kez bile kendisine "Seni seviyorum." demez, ancak o zaman ilk kez aynadaki yansıması zedelenmeye başlar. Etrafında sürekli kendisini öven kişilere bir yenisi, belki de en özelinin katılacağını ve onu o aynada gördüğü, o daima övülen "güzellik"le ödüllendireceğini düşündüğü kişi, kocası ona sevdiğini söylemez, yani onu takdir etmez.

Genç kızın takdiri ilk kez yarım kalmıştır, ilk kez beğenilmediğini hisseder. Bir süre sonra ise kendisini sevmeyen bu adamın başka bir kadını sevdiğini öğrenmesiyle aynadaki görüntü artık tamamen parçalanır. Hacer, bu yüzden isyan ederek, kendisini terk etmek isteyen kocasını bırakmaz, Mazlume ve Nemide gibi kendi ölümü pahasına büyük bir kin ve hınçla evi yakar: “Ateş, şimdi odanın bütün etrafını sarıyordu, gayr-ı kabil-i tahammül [dayanılması mümkün olmayan] bir alev, vücutlarını yakıyordu. Pencerenin perdesi ateş içinde kıvrılarak düştü; ayna çatladı, hücreler [raflar] birer birer düşüyordu.” (Uşaklıgil, 2011: 250) Durdurulamayan bir alevin bedenini yakması ve aynanın çatlaması son derece anlamlıdır. Zira çatlayan aynayla birlikte, Hacer’in aynadaki görüntü üzerine inşa ettiği kişilik de onarılamaz bir hasar almıştır. Nitekim bedeni yanmaktan kurtulamaz ve ölür:

Bu vücut artık bir genç kız; bir hafta evvel aynasının karşısında bir tebessüm-i itminan ile [kendine güvenen bir gülümsemeyle] hilkatın nefsinde ibzal ettiği [Tanrı’nın kendinden esirgemediği] bedayii [güzellikleri] seyreden mavi gözlü, sarı saçlı, mini mini gelin değil, üzerinden bir nefesi mevt [ölüm rüzgârı] uçmuş, reng-i sâfi [temiz rengi] solmuş, pejmürde [perişan] bir çiçektir. (Uşaklıgil, 2011: 256)

Hacer’in ölümünü anlatıcının aynaya baktığı an üzerinden ilan etmesi, özellikle de aynaya bakarken güzelliğiyle gururlanarak kendine güvenen kadının ne hale geldiğini vurgulaması ayna sahnesinin önemini bir kez daha ortaya çıkarır. Hacer, Mazlume ve Nemide’nin aksine aynada yıkımını değil güzelliğini görür ve buna bağlı olarak güzel geleceğini görür. Narsistik bir bakıştır bu, kendi güzelliğinden başka bir şey görmeyen Hacer, hiçbir zaman İsmail Tayfur’un kendisini sevmeme ihtimalini düşünmez. Bu güzelliğe kim, nasıl kayıtsız kalabilir ki? O, her daim sevmek için yaratılmıştır. Onu yıkıma götürense tam da bu olur: sevilmemek. Üstelik Hacer, henüz sevilme ihtimalini sindirememişken üstüne bir de aldatıldığını öğrenir. Aynada gördüğü o güzellik, görülmemekte; üstelik onu görmeyen bu gözler başka birisini görebilmektedir, hatta başka birisi yüzünden kendisini görmemektedir. Onu cinnete sürükleyen budur. Yine Bihter’in prototipi sayılabilecek bu

durum, ayrıntılar ve anlatım teknikleri sayesinde *Aşk-ı Memnu*'da tam anlamıyla Narsizme dönüşecektir.

Ayna sahnesi, *Ferdi ve Şürekâsı*'nda öncekiler gibi arzularını gerçekleştiremeyen bireyin aynada yeni yüzünü görerek uyandığı *epifanik* bir an içermez ya da aynada başka birini keşfeden bireyin hissettiği tekinsizlik hissi yoktur. Ancak çocukluktan genç kızlığa geçerken geri kalan hayatını üzerine kuracağı bu yeni bireyin inşa edildiği yer olarak ayna, işaret edildiği gibi birçok noktada önceki ve sonraki romanlarla ortaklıklar ve paralellikler sergilemektedir. Bu açıdan Halid Ziya romanlarında aynanın izini sürmek, şimdiye kadar görüldüğü gibi kadının arzularıyla bir birey olarak nasıl kendini gerçekleştirmeye çabaladığını ve kendisine belirlenen toplumsal pozisyonu reddettiği noktada da kendini yok etme riskiyle nasıl karşı karşıya kaldığını ortaya koyar. Bu üç romanda gittikçe daha teferruatlı bir hale gelen ve gelişen ayna sahnesi, *Aşk-ı Memnu*'da zirveye ulaşacak ve kendini gerçekleştirmeye çalışan ama gerçekleştiremeyen kadın bireyin aynadaki imgesi üzerine kurduğu bireyselliğin trajik sonu çarpıcı bir biçimde işlenecektir.

Aynaya Yansıyan Arzular: *Aşk-ı Memnu*

Önceki üç romandaki on beş yaşlarındaki sarışın, mavi gözlü, öksüz ve doğuştan narin kızların yerini *Aşk-ı Memnu*'da yirmi iki yaşındaki siyah saçlı, yetim Bihter alır. Elli yaşlarında, iki çocuklu Adnan Bey'le evlenen Bihter, hayallerinin büyük bir kısmını gerçekleştirmiş olmakla birlikte birçok şeyin eksik kaldığını hisseder. Güzel ve pahalı eşyalara sahip olmak, büyük yalının hanımı olmak gibi daha maddiyata dayanan hayalleri gerçekleşmiştir, ancak bunlar henüz onu “tam” yapmaya yetmemiştir, bir şeyler eksiktir ya da olmamıştır. Tam bir yıl sonra evlilik yıl dönümleri için gittikleri Küçüksu'daki piknikte ilk kez cinselliğini yaşayamadığını hissetmeye başlar, özellikle Küçüksu dönüşü odasında aynaya bakarken hissettiği eksikliğin ne olduğunu fark eder: Bihter cinselliğini yaşayamamaktadır. O zamana kadar hiç hissetmediği bu eksiklik, aynada gördüğü o güzel vücudun hak etmediği bir şeydir. Aynaya bakarak yeni bir Bihter kurar: sevmek

isteyen, cinselliğini sonuna kadar yaşamak isteyen, heyecan ve hayat isteyen bir Bihter. Kendisini kardeşi Peyker’le kıyaslayarak sorgulamaya başlayan Bihter, nihayet Peyker’in mutluluğuna karşı kendisinin nesi olduğunu sorar:

Bu suali irad ederken [söylerken] karanlıkta ellerini kavuşturarak siyahlıklara gömülen bu odanın isfendan takımlarından, atlas perdelerinden, bütün mutantan [şatafatlı] eşyadan bir cevap bekleyerek duruyordu. Sevmek, sevmek istiyordu. Hayatında bir bu eksikti; fakat hayatta her şey bundan ibaretti[.] [...] Sevmek istiyordu, hummalara içinde mecnunda [delice] bir aşk ile sevecek bir mesut olacaktı. İşte şimdi bu mutantan odanın servetleri içinde siyah mermerlerle örülmüş bu mezarda diri diri medfun [gömülmüş] gibiydi. Nefes alamıyor, boğuluyordu; bu mezardan çıkmak, yaşamak, sevmek istiyordu.

Yerinden fırladı. Artık bu karanlıklardan kurtulmak istiyordu. İşitilmemek için yavaşıca, iskemlenin üstüne çıkarak tavanda kandile, o eski mabetlere mahsus bir fenere benzeyen kandile uzandı, yaktı. [...] Eşyanın, duvarların, ta ötede gayet uzak bir resim şeklinde Bihter’i gösteren aynanın üstünden sakit birer şelale seyelan ediyordu [akıyordu].

Bihter karanlık bir rüyadan mülevven [renkli] bir rüyaya çıkmış gibiydi. Bu, perilere mahsus bir âlemi ihtar eden [hatırlatan] odasının müphem [belirsiz] ziyaları arasında ta ötede, uzakta sanki tabaka tabaka derinleşen bir yeşil mağaranın kaybolmuş ufuklarında, kendisine titrek bir hayal şeklinde takarrüp ediyor [yaklaşıyor] görünen Bihter’i, o aynanın Bihter’ini gördü; donuk bir gümüş levhaya yalnız beyazla tersim olunmuş [çizilmiş] bir kadın ki ince ipek gömleğinin içinden sıyrılarak uçacak, bir bulut olacak zannedilirdi. Bilinemez nasıl bir hisle, karşısında bu ince gömleğin içinde titriyor görünen vücudu üryan [çıplak], tamamıyla üryan görmek istedi; omuzlarından kurdeleleri çözdü, gömlek kayarak, göğsünün üstünde, belinde ufak bir tereddütten sonra ayaklarının dibine düştü. Uzun siyah saçlarını ellerinin asabi darbeleriyle tuttu, kıvrırdı, bunların tam çıplaklığına nakısa [eksiklik] vermesini istemeyerek kaldırdı, ta başının üstüne, perişan bir küme şeklinde tutturdu. Böyle, büsbütün çıplak, kendisine baktı.

Uzun bir temaşa [seyrediş] ile bu levhaya [tabloya] bakıyordu. Hemen kendisini bu haliyle hiç görmemiş idi, bu yeni bir şey, başka bir vücut gibiydi. Demek Bihter işte bu idi. Yaklaşmaktan korkuyordu, o kadar vuzuh ile görmek istemiyordu; biraz daha yaklaşırsa kendisiyle bu

hayalin tevemiyeti teyyüt edecekti [ikizliği belli olacaktı]; uzak, uzak kalmak ve bu güzel vücudu böyle uzaktan, bir rüya arasından sevmek istiyordu.

Evet, bu vücudu seviyordu. Şimdi kalbinde bu vücut için bir muhabbet, bir meftuniyet [tutulma] vardı. Bu vücut kendisininindi, ona hafif bir tebessümle bakıyordu. Aynanın içinde bu beyaz resim, ince gayet bellisiz [belirsiz], havaya benzer bir mavi çizgiyle zeminden ayrılmış gibiydi ve böyle etrafında açılan ince mavi halenin [ışık halkasının] arasında kabarıyor, bir cismaniyet kesp ediyor, levhasından ayrılarak Bihter'e, diğer Bihter'e yaklaşıyor; orada iki Bihter, bütün zapt olunmuş aşkları inkişaf ettirecek [açığa çıkaracak] ciğerleri yakan bir busenin lerzişleri içinde, mahv ve harap eden bir kucaklaşma ile birbirinin kollarına atılmaya müheyya [hazır] iki vücut peyda oluyordu. Şimdi bu aynanın donukları içinde derin bir mağaranın yeşil ufuklarından şeffaf tirşe gölgelere boyanarak gelen bu sevda hayaline bir recüli [erkeklikle ilgili] tasarruf emeliyle bakıyordu. Henüz dolgunlukları tamamiyet kesp etmemiş sinesinden çizgilerin hafif bir inhinasiyla [eğilmesiyle] daralarak inen müdevverliğinden [yuvarlaklığından] sonra gözleri titriyor, artık uzak beyaz bulutlardan dökülmüş sayelerle [gölge] örtülü görünen bu beyazlıkları daha ziyade soymaktan asabi bir tevahhuş [korku] hissediyordu. Omuzlarının genişliğinden sonra biraz uzunca gövdesini lüzumundan fazla incelte incelte nihayet belinde nispetsiz [oransız] bir darlık yapmış olmaktan korkan hilkat [yaratılış] oraya kadar bu tiraşide [yontulmuş] eseri darlaştıran hutut imsakini [çizgilerin cimriliğini] affettirecek bir semahat [cömertlik] göstermek istemiş, bir kısmı genç kız kalmaya mahkûm bir vücut tersimine başlamışken diğer kısmı tazeliğinin bütün münkeşif [açılmış] servetiyle bir kadın vücuda getirmiş idi.

Bihter şimdi kendisinden başka bir vücut hükmüyle seyrettiği bu hayali ufak bir hareketiyle kaçırmaktan ihtiraz ederek [çekinerek] hareket etmeden duruyor, onu tutmak, ona sarılmak için ellerini, dudaklarını uzatacak olursa ikisi birden orada ölüverecekler, delice bir busenin hummaları arasında can verecek zannediyorlardı. Lakin onun böyle, ruhu sarsan bir visal [ulaşma] humması içinde ölmeye, can vermeye ihtiyacı vardı. İşte bu ihtiyaç şimdi bir iştika enini [şikayet inlemesi] ile bütün hüviyetinde feryat ediyor, cismaniyetinde ıstırap veren bir ateş oluyordu. Evet, şu dakikada bu vücut, güya bir kaza anı içinde gasp olunan bıkının [kızlığının], küçük bir tesliyet lütfu, hafif bir neşve bakiyesi [kalıntısı] bırakmazsınız verilmeyerek alınan buselerin, asabını isyan ettirecek derin bir ıstırap ile sızlanan muanakaların [sarılmaların],

evet, bütün izdivaç hayatına ait o çirkin, sefil muaşaka hatıratının ıstıraplarını duyuyor; bunlar kendisinden alındıktan sonra o asıl ruhunun, sevda ruhunun bıkırını, o asıl dudaklarının, kadınlığına ait dudaklarının busesini verememekten inliyordu. Öyle bir muanaka düşünüyordu ki onu ta hüviyetinin amakına [derinliklerine] kadar titretsin, hırpalasın, ezsin; öyle bir aşk istiyordu ki onun ruhunda mest eden baygınlıklar bıraksın... Şimdi bu hayalin, o kendi hayalinin karşısında ıstırabından kıvrınmamak için nefisini zapt ediyordu. Kendisini hiç bu haliyle görmemişti. Bu hayalin kendisinden başka bir şey olmadığından şüphe edecekti. Onu güzel, pek güzel buluyor ve bu güzelliğe ağlamak istiyordu. (Uşaklıgil, 2013a: 213-15)

Görüldüğü gibi ayna sahnesi, önceki romanlara nispeten oldukça uzamıştır.⁶ Artan ayrıntı ve tahlillerle karakterin ruh hali ve hissettikleri daha da açığa çıkarılmıştır. Bu sahnede kendini aynadaki yansıması üzerinden kuran ya da içindeki asıl Bihter'i nihayet aynaya, dış dünyaya yansıtan bir karakter vardır. Her iki durumda da bu sahne, uzun süren bir hazırlık aşamasından sonra gelen ani bir aydınlanma, bir uyanma hali olmasından dolayı *epifanik* bir andır. Bihter evlilikten belediklerini gerçekleştirir; fakat çok önemli bir şeyi atladığını ancak evliliğinden bir yıl sonra fark eder. Özellikle ailecek gidilen piknikte, Behlül'ün Peyker'e yaptığı kurdan etkilenir, kendisi de genç bir erkek tarafından sevilme ister. Alıntıda da görüldüğü gibi kendisini bu evde ölü gibi hissetmektedir, çünkü cinselliği ölüdür. Taze, güzel ve alımlı bedeni kimseyi etkileyememektedir, kimse tarafından dokunulmamakta ve hep bakır kalmaya mahkûm hissetmektedir. Bir kocası vardır; ama genç bir kadın olarak yaşlı bir erkekle cinsel arzularını tatmin edemeyeceğini anlar. Dolayısıyla arzuladığı cinsel doyuma ulaşamadığı müddetçe yaşadığını hissedemeyeceğini fark eder.⁷ Nurdan Gürbilek'in de dikkat çektiği gibi, "Bir eksiksizlik arzusuyla kendini seyrediyor,

⁶ Esasında yaklaşık 23 sayfa sürmektedir.

⁷ Bu açıdan, Halid Ziya'nın ilk romanı *Şefile*'deki yaşlı bir erkekle evlendiği için cinsel arzularını başkalarında gerçekleştirmek isteyen İkbâl, Bihter'in bir çeşit prototipidir denilebilir, ancak Halid Ziya ayna sahnesini daha sonra üzerinde durulacağı gibi İkbâl için değil Mazlume için kurgular.

aynadaki kusursuz ikizine kavuşup bir kendine yeterlilik, bir ihtiyaçsızlık haline kavuşmak istiyordur Bihter. Aşkın nesnesi birkaç sayfa sonra kollarına atılacağı Behlül değil, aynada hayranlıkla seyrettiği kendi kusursuz hayalidir.” (2007: 145)

Bihter’in cinsel arzularının uyanışı, bedenini fark etmesiyle aynı ana denk gelir. Ayna bu noktada ona bedenini, bedeniyle özdeşleştirdiği cinsel arzularını göstermesi nedeniyle önemlidir. Bihter, aynada kendisini bir tabloya bakar gibi seyreder; orada gördüğü yeni, bambaşka bir vücuttur ve onu beğenir. Onu başkalarının da beğenmesini ister. Aynadaki görüntüsüne bir erkek gözüyle bakar, onu arzular, onun arzulamasını ister. Bihter’in aynadaki yansımasına âşık olduğu bu sahne, Bihter’in yıkımına neden olacak narsistik bir tablodur:

Narcissus’un asıl günahı kendi tekilliğini tercih etmesinde yatar. Toplumsal uyuma meydan okuyarak birliği bozdu. Bu şekilde o, dalkavuklardan daha yıkıcıdır, çünkü “kendini pohpohlamak başkalarını pohpohlamaktan çok daha tehlikelidir.” Ayna, ona karşılıklı hayranlığı net bir şekilde sunmak yerine tek bir arzusu olan karanlık eşini yansıttı: tekbenci kapatılmadan ibaret bir baloncuk[.] (Melchior-Bonnet, 2002: 148)

Bihter’in, içindeki cinsel arzuları fark etmesi ve bedenine hayranlığı arasındaki eşzamanlılık onu tam bir Narcissus yapar. Bu güzelliği değerlendirmek ve cinsel arzularını tatmin etmek için önünde hiçbir engel tanımaz, her ne kadar ahlaki bir takım sorgulamalara ve iç hesaplaşmalara girişse de romanın başlarında maddi arzularını gerçekleştirmek için engel tanımayan Bihter’den beklenecek şekilde arzularının peşinden koşar. Olabileceği ilk kişiyle birlikte olur: Behlül. Behlül, bunun için biçilmiş kaftandır; çünkü öncelikle çapkınlığıyla bilinir, yakışıklıdır, gençtir ve her zaman rahatça ulaşabileceği bir yeredir. Nitekim Behlül’ü elde eder, mutludur ve aynada gördüğü tamlığa ulaşmış hisseder.

Bu noktada Jacques Lacan’ın “ayna evresi” teorisi, bu tamlık duygusunu anlamak için oldukça faydalı olacaktır. Lacan’a göre 6-18 aylık bir bebek aynaya baktığında kendisinin çevresinden farklı

olduğunu ilk kez fark eder. Aynadaki görüntüsüne dayanarak kendisini bir bütün olarak gören bebek, bu görüntüden geri kalan hayatını etkileyecek derecede etkilenir, “ben”liğini, kişiliğini, Ego’sunu bunun üzerine kurar. Bundan sonra aynadaki o görüntüyü gerçekleştirmek için çabalar. Bu yüzden ayna, bireysel farkındalık ve kendini gerçekleştirmede son derece önemli bir yerde durmaktadır. Bununla birlikte bu durum, yabancılaşmayı da beraberinde getirir:

Ego, bedensel bütünlüğün başlangıçtaki eksikliğine dayanan yabancılaştırıcı bir özdeşleşmeyle yapılır. Ne denli tamamlanmış görünürse görünsün, bunun ötesinde parçalanmış, eşgüdümsüz beden (Lacan’a göre Hieronymus Bosch’un resimlerinde oldukça iyi resmedilmiş olan) vardır. Bu yüzden ego, bütünün rahatsız edici eksikliklerini örten/gizleyen bir araç olmuştur ve bu yüzden analiz esnasında egoyla işbirliği kurma girişimleri (ego psikolojisinin önerdiği üzere) sonuçsuz kalmaya mahkûmdur. Ya da; içinde kendimizi tanıdığımız imge, ego daima yabancı bir öteki ego’dur. Bizler henüz tam olarak biçimlenmemiş arzuların bir toplamıyız. [...] Ego’yu oluşturarak imge ile özdeşim anı, yani, öznenin imgesini kendisi olarak üstlenmesi sevinçle karşılanır. Zira imgesel bir hâkimiyet duygusuna yol açar. O imgesel zafer henüz başarılamamış şeyin gerçekleşeceği beklentisi ve ümidine ilişkindir. Arzulayan insan özne böylece, kendisine bütünlük sağlayan bir öteki çevresinde inşâ olur. Bu anlamda ayna evresi insan-öznenin merkezsizliğinin ilk kertesini sayılmalıdır.

Yukarıda anılan o sevinç anı/gösterisinin aynı zamanda depresif bir tepkiyi de beraberinde sürüklediğini vurgulamalı. O coşkulu sevinç anı kendi iflasını, bir hüsrana karşılaşılabilecek olmasını sezdiren bir bağlamda belirir çünkü. Ayna evresinde ortaya çıkan her imgesel bütünlük, giderilmesi mümkün olmayan bir yarıklık/gedik (gap) üzerine kurulmuştur. (Özmen, 2002)

Bihter de aynaya bakarken kendini tanıdığı görüntüde yabancı birini görür; arzuları bu ikilik arasında ortaya çıkarken mutlu ve ümitlidir, çünkü arzuların ortaya çıkması bir bakıma onların zaten gerçekleşmeye çoktan başladığına işaret eder. Bununla birlikte gerçekten de o coşku, aynı zamanda içinde hüsrana da barındırır. Bihter, özellikle ahlaki nedenlerle kendisini sorgularken, toplumsal bir duvara

çarpacağına içten içe sezer, dolayısıyla “ben”i “tam”amlayamayacağını hisseder. Yine de arzularını gerçekleştirmekten vazgeçmeyecektir; çünkü tamlık imgesi çoktan kurulmuştur.

Bu nedenle Bihter Narcissus gibi güzelliğinin heba olacağına hayıflanır, ancak bu güzelliğin heba olmasına izin vermez. Behlül’le birlikteliği bu arzuların gerçekleşmesi üzerine kuruludur; kendisini Behlül’e delice âşık hisseder, çünkü aynadaki imge delice sevmek istiyordu, öyle bir aşk istiyordu ki “onu ta hüviyetinin derinliklerine kadar titretsin, hırpalasın, ezsin; öyle bir aşk istiyordu ki onun ruhunda mest eden baygınlıklar bıraksın...” Bu nedenle Bihter, Behlül’ün hem efendisi olur hem kölesi ve bu şekilde arzularını tatmin ederken ölümsüzlüğü hisseder.

Narcissus ölümsüz bir şekilde kendisine sahip olmayı arzular; görünmeyen ve bilinmeyen ölüm de onu çalar ve Hades’e götürür. Ölümü reddetmek, ötekini reddetmektir. Buna karşılık ölümü kabul etmek ötekini tanımaktır. (Kochhar-Lindgren, 1993: 23)

Bihter de tıpkı Narcissus gibi, ölümsüzlüğü hissettiği müddetçe başkasının varlığını, Nihal’i tanımaz. Annesi Fidevs Hanım, Nihal’le Behlül’ün arasını yapmaya çalışırken başlarda hoşlanmasa da hiç ciddiye almaz, Nihal’i rakip olarak dahi görmez. Nihal’i tanıdığı an, yıkımını da kabul ettiği ana tekabül eder. Kendisi de evli olan Bihter’in, birlikte olduğu adamın da evlenmesine izin vermemesini basit bir kıskançlıkla açıklamak yeterli olmayacaktır. Bihter, aynadaki imgeyi tamamlayamayacağını anlar, kendisini en başından hissettiği yarım kalma korkusu sarar. Aynadaki o güzellik, sonsuza dek devam etmesi arzulanandan, beğeniden, değerden mahrum kalacaktır; çünkü o güzellikten başka bir şey için vazgeçilmektedir, demek ki kendisinden daha güzeli de vardır. Bihter de tıpkı Narcissus gibi ölümüne gider.

Bihter’in ölümüyle ilgili birey olmanın sancularından da bahsetmek gerekir. Bihter, arzularını gerçekleştirmek isteyen bir bireydir, ancak toplumsal normlar onun kendini gerçekleştirmesine izin vermez. Bihter, Mazlume gibi evlilik sözleşmesini ihlal eder. Bunun toplumun nazarında savunulacak herhangi bir yanı yoktur. Oysa

Bihter'e yüzyıllardır anlatılan yaşlı erkek-geç kadın ilişkisinde "doğal olarak" aldatan kadından başka türlü bakmak gerekir. Bihter, arzuları olduğu için, bu arzular toplumsal çıkarlardan bağımsız yalnızca Bihter'e ait olduğu için, bu arzularını bastırmak ve toplumsal normları devam ettirmek yerine arzularının peşinden gittiği için bireydir ve birey olabilmenin cezasını çeker. İnsanı her yönüyle kontrol etmek isteyen modern toplum, Foucault'nun dikkat çektiği gibi bedenini de kontrol altında tutmaya, yönlendirmeye çalışır. Ahlak kuralları, bu noktada önemli bir yerde durmaktadır. Beden, ahlak kuralları ve tıp bilimi gibi yollarla denetlenir, yönlendirilir. Bihter, tüm çatışmalarına ve sorgulamalarına rağmen nihayetinde buna uymadığı için, toplumsal olan yerine bireysel olanı tercih ettiği için, tıpkı tecavüzle olsa da bekâretini nikâh olmaksızın kaybeden ve sevdiği adamla evlilik sözleşmesi olmadan birlikte olan Mazlume gibi, ölmek zorundadır.

Aynaya Bakmayan Diğer Kadın Karakterler

Aynalar, her romanda ayna sahnelerinden başka yerlerde de geçmektedir. *Sefile*'de söz konusu sahneye kadar daha önce bir kez aynanın varlığından söz edilir, o da İkbâl'in odasını tarif ederken geçmektedir. O aynanın romanda İkbâl'in makyajını yaptığı ayna olmaktan başka hiçbir işlevi yoktur. Oysa İkbâl, birkaç kez hayatını ve duygularını Mazlume'ye anlatır ve bu hayattan ne kadar rahatsızlık duyduğunu söyler. Anlattıkları bir bakıma Bihter'i anımsatır. Onu da bir bakıma bu hayat öldürür. Bununla birlikte ayna sahnesi onun için değil, Mazlume için kurgulanır.

Nemide'de de Nahit bir kez, Nemide'nin odasına girdiği zaman, aynanın önünden geçerken aynaya bakmak ister, bunun için perdeyi kaldırarak biraz ışık oluşturur, ancak aynaya bakmayı unuttur. (Uşaklıgil, 2013c: 115) Neden anlatıcı Nahit'in aynaya bakmasına izin vermez, ya da böyle bir ayrıntıyı verir? Nahit aynaya baksaydı ne görecekti? O sırada Nemide'yi farkında olmadan da olsa öldürmek isteyen, o zamana kadarkinden başka bir Nahit mi görecekti? Anlatıcının bu ayrıntıları vermesi önemlidir, çünkü bu iki romanda yalnızca ana karakterler aynaya bakar ve ayna üzerinden bir farkına

varma ve aydınlanma hali yaşarlar. Bu sahnelerde, her iki karakter de arzularının gerçekleştirilmesinin imkânsızlığını, bunun yüzünden yıprandıklarını, hatta çürüdüklerini (sararma) fark ederler. İki kadın da sevilme isterken sevilmemektedir, korunmaya muhtaçken korunamamıştır,⁸ sevdiği adam tarafından suiistimal edilmiştir. Buna ek olarak Mazlume toplum tarafından “çirkef”e itilmiş, kimsesiz bir kadın olarak ayakları üstünde durmasına müsaade edilmemiştir.⁹

Ayna sahnelerinin karakterlerin, birer birey olarak ortaya çıkmasında etkili oldukları düşünürse yazarın her romanda yalnızca bir kadın için böyle bir tasarıya gitmiş olması romanın merkezine yalnızca birini almak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Zira İkbâl iç çatışmaları olmadığı gibi arzularını yaşamak uğruna toplumla savaşmayı göze almayı gerektirecek bir karakter olarak çizilmez. Yine de aynaların erkekler için değil, ayna sahneleri olmasalar bile kadın karakterlerle ilişkili olarak kullanıldığı dikkat çeker.

Ferdi ve Şürekâsı'nda ise Sâniha, Hacer'in evine ilk gittiğinde yansımaları iç içe geçen ve tavana kadar yükselen büyük aynalar görür ve bu aynaların içinde uzayıp giden görüntüden başı döner, adeta uyuşur; ancak bu aynalarda kendi yansımasını görmez Sâniha, yalnızca zaten büyülenmiş olduğu evin sonsuza dek tekerrür eden yansımasını görür. Bu aynalar da aslında Hacer'e aittir ve Hacer'in daha önce bahsedilen gururuna dair bir ipucu verir. Bununla birlikte, Sâniha'nın bunun karşısındaki tavrı da önemlidir. Sâniha, tıpkı ayna karşısında nasıl uyuşur kalırsa Hacer'e karşı da hiçbir zaman savaşmaz. Zengin ve güzel Hacer, onun gözünde kendisinin erişemeyeceği yüksekliktedir.

⁸ Nemide, Nahit'le Nail'in ilişkisini öğrendikten sonra babasına kendisini korumak ve mutlu etmek isterken başarısız olduğunu söyler. Bkz: Uşaklıgil, *Nemide*, 156.

⁹ Romanda bu açıkça dile getirilmez, ancak sokakta kendisine bakan erkeklerin imalarından ısrarla söz edilir. Bu şekilde, kimsesiz bir kadının tek başına bir çıkış yolu olmadığı ima edilir.

Aşk-ı Memnu'da ise Nihal ve Firdevs Hanım'ın aynaya baktıklarından birkaç kez söz edilir, ancak buralarda ayna yalnızca süslenmek için kullanılır. Ayna, bu romanda asıl Bihter'le özdeşleşmiştir ve sayfalarca süren bir ayna sahnesiyle önceki romanlardan çok daha ayrıntılı ve başarılı bir şekilde kurgulanmıştır. Bu nedenle Bihter, tüm bu karakterler arasında okurun ruhuna daha çok dokunabildiği, dolayısıyla da bireyselliğini en fazla hissettiren karakter olarak yer almaktadır.

Aynaya Bakan Erkekler

Şimdiye kadarki dört roman arasında görüldüğü gibi aynaya bakan erkek karakter yoktur. Bununla birlikte ana karakteri erkek olan *Mai ve Siyah* ile *Kırık Hayatlar*'dan da kısaca söz etmek, neden ayna sahnelerinin hep kadınlarla birlikte kurulduğunu anlamak açısından faydalı olacaktır. Öncelikle her iki romanda da Ahmet Cemil ve Ömer Behiç, aynaya bakarken görülmele birlikte bunların hiçbiri birer ayna sahnesi değildir. Kadınlarla aynalar arasındaki ilişkiyi çalışan Jeniyo La Belle, kadınlarla erkeklerin bu noktada farklılaştıklarını söyler. La Belle'e göre erkekler aynada yalnızca yüzlerine bakarlar, ne oldukları başka bir konudur. Kadınlarsa aynada ne olduklarını, kim olduklarını araştırır. La Belle aynaların ortadan kaldırılması durumunda kadınların bir kimlikleri olmayacaklarını sandığını söyler. (Tucker, 1987: 1, La Belle'den)

La Belle, kadınların kimliklerini kurması konusunda aynalara ciddi bir önem atfederken erkeklerin aynaya baktıklarında aynadaki yansımalarından başka bir şeyi nadiren gördüklerini söyleyerek ekler:

Erkeklerin aynalarla pek fazla sahnesi yoktur. Genellikle bir şeyi ortadan kaldırmak için aynaya bakarlar - saçlarını, sakallarını ya da bıyıklarını kesmek ya da yüzlerindeki kiri temizlemek için. Kadınlarsa kendilerinin ne olduklarını görmek için aynanın ulaşabildiği yeri arar. Kadınlar, erkeklerden çok daha fazla, varlıklarının özü olan benliklerini aynadaki imgeyle tanımlamaya meyillidirler. (Barber, 1987)

Gerçekten de söz konusu romanlarda erkekler yalnızca bunun için aynaya bakarlar. Oysa kadınların aynaya yaklaşırken bile

tavırlarının değiştiği ve genelde tekinsizlik hissettikleri gözlemlenir. Burada John Berger’in kadın ve erkek için “görünmek” ve “davranmak” üzerinden kurduğu ayırım onların aynaya yaklaşımlarını anlamakta yardımcı olacaktır:

[K]adın içindeki gözleyen ve gözlenen kişilikleri bir kadın olarak kimliğini yapan ama birbirinden ayrı iki öğe olarak görmeye başlar. Kadın olduğu ve yaptığı her şeyi gözlemek zorundadır. Erkeklere nasıl görüldüğü, yaşamın başarısı sayılan şey açısından son derece önemlidir. Kendi içindeki varlığı algılaması, kendisi olarak bir başkası tarafından beğenilme arzusuyla tamamlanır.

[...]

Bunu şöyle yalınlaştırabiliriz: Erkekler davranırlar, kadınlar görünürler. Erkekler kadınları seyreder. Kadınlar seyredilişlerini seyrederler. Bu yalnız erkeklerle kadınlar arasındaki ilişkileri değil, kadınların kendileriyle ilişkilerini de belirler. Kadının içindeki gözlemci erkektir; gözlenense kadın. (Berger, 1880z: 47-8)

Bu durum, Hacer’le Bihter’in aynaya bakarken hissettiklerini de anlamlı kılmaktadır. Aynı şekilde erkeklerin aynaya bakmaları da romanlarda yalnızca aynaya bakmış olmakla ilgilidir; fiziksel görüntülerinden başka bir şey görmedikleri gibi, aynayla ilişkileri ayna sahnesi olmayan kadınlardan da farklıdır, erkeler aynayı fark etmezler bile.

Bu noktada, Halid Ziya romanlarında kadınların genelde rakip pozisyondayken erkeklerin arkadaş olmalarına dikkat çekmekte fayda var. Ahmet Cemil’in de Ömer Behiç’in de arzularının ortaya çıkmalarına neden olan yakın arkadaşları vardır. Erkekler, kendilerini metaforik ayna olarak da düşünölebilecek arkadaşları üzerinden yansıtarak görürler ve kişiliklerini bu sayede tanımlarlar. Oysa kadınlar için gerçek birer aynaya ihtiyaçları vardır. Bu çalışmanın sınırlarını aşmakla birlikte burada en azından şu kadarını söylemek gerekir: Erkeklerle kadınların hem birbirleri arasındaki hem kendi aralarındaki hem de nesnelere üzerindeki ilişkileri farklı işlemektedir ve aynaların kullanımları ve işlevleri de bunu doğrulamaktadır. Erkekler daha sosyal ilişkiler üzerinden kendilerine aynalar yaratırken kadınlar bizzat

kendilerini görmek istemekte, doğrudan kendi imgeleri üzerinden kendilerini inşa etmektedirler. Kadınlarla erkeklerin bireyselliklerini ortaya koyma biçimleri de bu noktada farklılıklar sergileyebilmektedir.

Sonuç

Halid Ziya Uşaklıgil romanlarında yalnızca metafor olarak değil, nesne olarak da aynanın izini sürmek, yazı boyunca gösterilmeye çalışıldığı gibi ilginç sonuçlar vermektedir. Halid Ziya, aynayı adeta kadınlarla özdeşleştirerek kadınların bireyselliklerini ve öznelliklerini kurmada önemli bir araç olarak kullanmaktadır. Jenijoy La Belle'nin iddia ettiği gibi, kadın karakterlerin bireysellikleri ayna olmaksızın neredeyse ortaya çıkamamaktadır. Özellikle *Mai ve Siyah* ile *Kırık Hayatlar* düşünüldüğünde erkek ana karakterin dışında kadın karakterlerin birey olarak var olamadıkları gözlemlenir. Oysa *Ferdi ve Şürekâsi*'nda olduğu gibi ana karakter erkek olmasına rağmen, iki yan kadın karakterden biri olan Hacer, ayna sahnesi aracılığıyla romanın sonlarında da olsa bir birey olarak var olabilmektedir. Bu durum, ayna sahnesine kadar olan Hacer'le ayna sahnesinden sonraki Hacer arasındaki farka bakıldığında daha da açıklık kazanmaktadır. Hacer, diğer kadın karakter olan Sâniha'dan bu noktada ayrılır; aynadaki imgesini gerçekmişçesine hissederken gerçek olmadığını anladığında çok büyük bir hayal kırıklığı yaşar. Hacer, aynadaki imgesiyle kendisi arasındaki boşluğu dolduramaz ve aynadaki imgesini gerçekleştiremediği için ölmeye mahkûm olur.

Benzer bir durum, *Aşk-ı Memnu*'da Bihter için de söz konusudur. Aynadaki imgesine narsistik bir aşkla tutulan Bihter, ilk kez uyanmaya başlayan cinsel arzularını aynadaki görüntüsü aracılığıyla, bedenini tanımaya başlayarak hissederek toplumsal normlar gereği bir yandan bastırmak ister, ancak öte yandan bireysel ihtirasları ağır basar. Aynaya bakarken aradığı doyumunu ancak toplumsal normların dışına çıkarak, evlilik sözleşmesini ihlal ederek tadacağını anlar. "Kötü özne" olmayı kabul eder ve sonuna kadar da vazgeçmez. Bu nedenle normalleşmeye direnen kötü öznenin kaçınılmaz sonu onu da yakalar,

tıpkı aynaya bakan diğerkadın karakterler gibi o da kendi kendini yok etmeye mahkûmdur.

Bununla birlikte, *Ferdi ve Şürekâsı* ve *Aşk-ı Memnu*'dan önceki iki romanı *Sefile* ve *Nemide*'de kadın karakterler, aynaya baktıklarında narsistik bir tutkuyla bağlanacakları güzelliklerini değil, tam tersine yıkımlarını görürler. Bu nedenle ayna sahneleri bu iki romanda sonlara doğru yer almaktadır. Mazlume de Nemide de aynada çökmüş yüzlerini ve kaçınılmaz sonlarını görürler; ancak bu andan sonra karakterlerin tutum ve eylemlerinde ani bir değişiklik olur. Aynada o zamana kadar sandıklarından başka birini bulurlar ve bu yeni imge üzerine kurarlar yeni kimliklerini. Saflığın yerini çürümüşlük, tazeliğin yerini tükenmişlik alır. Böylece kabul ettikleri bu yeni kimlik, yine kendi elleriyle sonunu hazırlayan kadınlar yaratır.

Kadınların kendilerini aynadaki imgeleri üzerinden fark etmeleri ve bunun üzerinden kendilerini inşa etmeleri onların bireyselliklerini ortaya koymaları açısından son derece önemli bir noktadır. Bu kadınların hepsi, bir şekilde toplumsal normlara uymayan ve uymayı reddeden kadınlardır. Ya evlilik dışı ilişki yaşamaktadırlar (Mazlume ve Bihter), ya fazla gururludurlar (Hacer ve Bihter) ya da aşırı hassas ve çocuksudurlar (Nemide). Bunların dışında kalan kadınlar, arzularıyla ve arzuları için toplumla çatışmalarıyla bireysellikleri için savaşıyan kadınlar değildir. Bu doğrultuda, özellikle Halid Ziya romanları için, ayna ve kadın birey arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkündür. Bu çalışma, yalnızca nesne olarak aynaları incelediğinden metaforik aynalar bu çalışmanın sınırları aşmaktadır; ancak metaforik aynalar üzerinden yapılacak yeni okumalar, kadınlar için yeni ve farklı noktaların yakalanmasını sağlamaya yardımcı olacaktır. Ayrıca böyle bir çalışma, erkeklerin bireyselliklerini nasıl kurduklarına dair önemli ipuçları verecektir.

KAYNAKLAR

Barber, Mary (1987). "Study on Literature and the Looking Glass : Scholar Reflects on Women and Mirrors." *Los Angeles Times*.

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

http://articles.latimes.com/1987-11-15/news/we-20725_1_la-belle

(Erişim tarihi: 06.09.2017)

Beja, Morris (1972). *Epiphany in the Modern Novel*. Seattle: University of Washington Press.

Berger, John (1980z). *Görme Biçimleri*. s.l.: Yankı Yayınları.

Berman, Marshall (1994). “Goethe’nin Faust’u: Gelişmenin Trajedisi.” *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Cline, Erin M. (2008) “Mirrors, Minds, and Metaphors.” *Philosophy East and West* 58/3: 337-357.

Foucault, Michel (1984). *The Foucault Reader*. Ed. Paul Robinow. New York: Pantheon Books.

Gürbilek, Nurdan (2004). “Müebbet Çocukluk: Her Zaman Eksik, Her Zaman Muhtaç, Her Zaman Çocuk” *Kör Ayna, Kayıp Şark: Edebiyat ve Endişe*. İstanbul: Metis.

İleri, Selim (2004). “*Aşk-ı Memnu* ya da Uzun Bir Kışın Siyah Günleri”, *Kamelyasız Kadınlar*. İstanbul: Doğan Kitap.

Izenberg, Gerld N. (1992) “Two concepts of Individuality.” *Impossible Individuality: Romanticism, Revolution, and the Origins of Modern Selfhood, 1787-1802*. Princeton: Princeton Univ. Press.

Kerman, Zeynep (2008). *Uşaklıgil’in Romanlarında Batılı Yaşayış*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kochhar-Lindgren, Gray (1993). *Narcissus Transformed: The Textual Subject in Psychoanalysis and Literature*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

Koçak, Orhan (1996). “Kaptırılmış İdeal: *Mai ve Siyah* Üzerine Psikanalitik Bir Deneme” *Toplum ve Bilim*.

Melchior-Bonnet, Sabine (2002). *The Mirror: A History*. London: Routledge.

Özmen, Erdoğan. “Lacan, Ayna Evresi ve Marx,” *Birikim* 156. <http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyazi.aspx?did=1&dsid=143&dyid=337&dergiyazi=Lacan,%20Ayna%20Evresi%20ve%20Marx> (Erişim Tarihi: 06.09.2017)

Pendergrast, Mark (2007). “Mirror Mirror: A Historical and Psychological Overview.” *The Book of the Mirror: An Interdisciplinary Collection Exploring the Cultural Story of the Mirror*. Ed. Miranda Anderson. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Royle, Nicholas (2003). *The Uncanny*. New York: Routledge.

Tucker, Chandra (2002). “Women, Mirrors and Literature,” *The California Tech*, 20 Kasım 1987 Melchior-Bonnet, Sabine. *The Mirror: A History*. London: Routledge.

Uşaklıgil, Halid Ziya (2013a). *Aşk-ı Memnu*. Haz. Muharrem Kaya, İstanbul: Özgür Yayınları.

Uşaklıgil, Halid Ziya (2011). *Ferdi ve Şürekâsı*. Haz. Samet Öz, İstanbul: Özgür Yayınları.

Uşaklıgil, Halid Ziya (2012). *Kırık Hayatlar*. Haz. Seval Karadeniz, İstanbul: Özgür Yayınları.

Uşaklıgil, Halid Ziya (2013b). *Mai ve Siyah*. Haz. Enfel Doğan, İstanbul: Özgür Yayınları.

Uşaklıgil, Halid Ziya (2013c). *Nemide*. Haz. Berna Sağıroğlu, İstanbul: Özgür Yayınları.

Uşaklıgil, Halid Ziya (2006). *Sefile*. Haz. Ö. Faruk Huyugüzel, İstanbul: Özgür Yayınları.

Baydar, Turgut ve Arzu S. Ertane Baydar (2018). "İsim Tamlamaları Üzerine".
Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 19, S. 34, s.
73-90.

DOI: 10.21550/sosbilder.338937

İSİM TAMLAMALARI ÜZERİNE

Turgut BAYDAR*
Arzu S. ERTANE BAYDAR**

Gönderim Tarihi: Eylül 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

Türkçede kavramları işaretlemek için en çok faydalanılan kelime gruplarından biri isim tamlamalarıdır.

Türkçede tamlamalar ilk yazılı belgelerimizden itibaren sıklıkla kullanılmıştır. Ancak isim tamlamaları çok sık kullanılan kelime grubu olmalarına rağmen bu yapılar üzerindeki tartışmalar henüz tamamlanmamıştır. İsim tamlamalarının kaç çeşit olduğu, tamlamayı oluşturan gramatikal unsurların neler olduğu gibi temel konularda araştırmacıların hem fikir olmadıkları yönler vardır. Bunların içinde de özellikle tamlanan / belirtilen unsurun aldığı ekin ne olduğu konusunda araştırmacıların bir mutabakatından söz edilemez. Bu sorunlar üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Eldeki yazıda isim tamlamasının yapısında bulunan ekler üzerinde durulacaktır. Bu eklerin neler olduğu, işlevleri tartışılacak ve varılan sonuçlar dikkatlere sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *söz dizimi, isim tamlamaları, tamlayan / belirten eki, tamlanan / belirtilen eki*

* Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
turgutbaydar@windowslive.com

** Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
arzuemabayar@windowslive.com

On Name Completion

ABSTRACT

One of the most used vocabulary groups for naming concepts in Turkish is name definitions.

In Turkic languages, assimilation has been frequently used since our first written documents. However, despite the fact that names are a frequently used word group, the discussions on these structures are not yet complete. There are some things that researchers cannot agree on, such as how many kinds of name descriptions are, what is the grammatical elements that make up the word, and so on. It is not possible to talk about a consensus among researchers about what is the particular addition to the specified element. Work on these problems continues.

In the article at hand we will focus on the additions to the structure of the noun phrase. What these annexes are, their functions will be discussed, and the conclusions reached will be presented with caution.

Key Words: *syntax, name completion, completing / indicating element, completed / specified element*

Giriş

Bir tamlayan / belirten tamlanan / belirtilen dili olan Türkçede söz dizimi son derece önemlidir. Çünkü Türkçenin bu özelliğini tüm yönleri ile söz diziminde görürüz. Söz diziminin önemli konularından olan isim tamlamaları da bu hususta ön plana çıkmaktadır.

Türkçede kavramları işaretlemek için müracaat edilebilecek önemli yollardan biri de kelime gruplarıdır. Bunların içinde de en çok faydalanılanlar tamlamalardır (isim ve sıfat tamlamaları). Kurum kuruluş isimlerinden tutun da şehir, semt, dergi, kitap isimlerine hatta bitki vb. isimlere varıncaya kadar tamlamalardan sıklıkla faydalanılır. Türkçede yeni kavramları işaretlemek için mevcut köklerden belirli sayıdaki eklerle kelime türetmenin, derleme ve tarama sözlüklerinden dile kelime kazandırmanın yanı sıra kelime gruplarının sunduğu sonsuz imkânlardan da yararlanır. Bunların içinde de en çok müracaat

edilenler isim ve sıfat tamlamalarıdır. Dil, bu imkândan ziyadesiyle faydalanmaktadır.

Problem

Türkçede tamlamalar ilk yazılı belgelerimizden itibaren sıklıkla kullanılagelmiştir. Ancak isim tamlamaları çok sık kullanılan kelime grubu olmalarına rağmen bu yapılar üzerindeki tartışmalar henüz tamamlanmamıştır. İsim tamlamalarının kaç çeşit olduğu, tamlamayı oluşturan gramatikal unsurların neler olduğu gibi temel konularda araştırmacıların hem fikir olmadıkları yönler vardır. Bu sorunlar üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Bu çalışmada isim tamlamasının yapısında bulunan ekler üzerinde durulacaktır. Bu eklerin neler olduğu, işlevleri tartışılacak ve varılan sonuçlar dikkatlere sunulacaktır. Son zamanlarda yapılan birçok çalışmada bu konu doğrudan ya da dolaylı olarak ele alınmış olsa da tamlamalar hakkındaki problemlerin tamamen ortadan kalktığı söylenemez.¹

İsim tamlamalarında tamlamanın yapısında bulunan eklerin neler olduğu tartışılmaya değerdir. Aslında tamlayan unsurun aldığı ek hakkında araştırmacıların kanaatleri ortaktır. Ancak ekin işlevleri, tamlamaların kuruluşunda üstlendiği farklı görevler çalışmalarda yeterince sorgulanmamış, açık bir şekilde ifade edilmemiştir. Bu çalışmalarda ek, tamlayan / ilgi eki olarak isimlendirilmekte ancak ekin

¹ Örnek olarak bk. Leylâ Karahan (2011), “Yükleme (accusative) ve İlgi (genitive) Hâli Ekleri Üzerine Bazı Düşünceler”, *Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Ankara: Akçağ Yay., s.211-218; Gürer Gülsevin (2009), “Zamirlerin Edatlarla Birleşmesinde Bazı Özel Durumlar ve İsim Tamlaması Sorunu Üzerine”, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, 27-28 Ağustos 2007, *Bildiriler*, C. 1., 2. bs., İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yay., s.231-238; Erdoğan Boz (2012), “Adın Yüklem (Nesne) Durumu ve Tümcenin Nesne Ögesi Üzerine”, *Türk Dili Araştırmaları*, Ankara: Gazi Kitabevi, s.97-105; Fevzi Karademir (2013), *Türkiye Türkçesinde İyelik Olgusu*, İstanbul: Kesit Yay., s.221-274

hangi kullanımlarda hangi işlevi yerine getirdiği net olarak vurgulanmamaktadır.

1. Tamlama Ekleri Nelerdir?

Eldeki mevcut dil bilgisi kaynaklarında tamlayan / belirten unsurun aldığı ekin ilgi, tamlanan / belirtilen unsurun aldığı ekin ise iyelik olduğu belirtilmektedir. İsim tamlamalarının yapısında bulunan bu eklerden tamlayan / belirten unsurun aldığı ilgi ekinin geldiği kelime / kelime grubunun kendinden sonra gelen kelime / kelime grubu ile ilişkisini sağladığı, tamlanan / belirtilen unsurun aldığı (iyelik) ekin(in) de geldiği kelime / kelime grubunu kendinden önceki bir şahsa ait kıldığı ifade edilmektedir.

1.1. Tamlayan / Belirten Eki

Türkçede isim tamlamalarının tamlayan / belirten unsurlarına getirilen ek, ilgi ekidir. Bu ekin, kendinden sonra gelen kelime / kelime grubu ile eklendiği kelime / kelime grubu arasında ilgi kurduğu çalışmalarda ifade edilmektedir. Bu, son derece önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur.

sınıf kapı+sı bir kelime grubudur. *sınıf* ile *kapı* kelimelerini bir arada tutan tamlanan / belirtilen unsurun yani *kapının* aldığı tamlanan / belirtilen (iyelik) ekidir. Bu kelime grubu da belirtisiz isim tamlaması olarak isimlendirilir. Bir isim tamlamasının oluşabilmesi için sıklıkla tamlanan / belirtilen unsurun aldığı ek yeterlidir.

sınıf+ın kapı+sı şeklindeki bir tamlama ise belirtili tamlamadır. Çünkü bu tamlamada tamlayan / belirten unsur da ek almıştır. Bu ek, geldiği kelime / kelime grubu ile kendinden sonra gelen kelime / kelime grubu arasındaki ilişkinin sürekli değil de geçici olduğunu ifade etmekte aynı zamanda da geldiği kelimeyi belirtmektedir. Ancak bu ek, geldiği kelime / kelime grubu ile kendinden sonra gelen kelime / kelime grubu arasında bir ilgi kurmamakta, geldiği kelime / kelime grubunu belirli yapmaktadır. Çünkü *sınıf kapı+sı* zaten bir tamlamadır; *sınıf* ve

kapı arasında ilgi eki olmadan da bir ilişki mevcuttur. Elbette bu ilişki geçici değil, süreklidir.

Bir isim tamlamasının oluşabilmesi için sıklıkla tamlanan / belirtilen kelime / kelime grubunun aldığı ek yeterli olabilmektedir. Dilde kullanılan isimlerin hemen hemen hepsi bir tamlamada tamlayan / belirten unsur olduklarında, gerekmedikçe, tamlayan / belirten ekini almalarına ihtiyaç yoktur. İsimler bu şekliyle geçtikleri tamlamalarda tamlayan / belirten unsur olarak görev yapabilirler. Ancak bazı zaman isimleri, kişi isimleri - soyisimleri ve zamirlerin bir tamlamada tamlayan / belirten olabilmeleri için mutlaka tamlayan / belirten yani ilgi ekini almaları gerekmektedir.

ders kitabı, terzi makası, bahçe duvarı, Türk milleti, el havlusu vb. gibi tamlamalarda tamlayan / belirten unsurlar ilgi ekini almadan da bir tamlamada tamlayan / belirten unsur olarak kullanılabilirler. Ancak özellikle yukarıda saydığımız isimler bir tamlamada tamlayan / belirten unsur olduklarında tamlayan / belirten yani ilgi ekini almadan kullanılamamaktadırlar.

yarın getireceği, dün anlamı, gün kârı, Ali arabası, Ayşe kitabı, Yahya Kemal Beyatlı annesi, ben kalemim, bazıları düşüncesi, şu şurası gibi tamlamalar ise mutlaka belirtili olarak kurulmak istiyorlar. Tamlamalar *yarının getireceği, dünün anlamı, günün kârı, Ali'nin arabası, Ayşe'nin kitabı, Yahya Kemal Beyatlı'nın annesi, benim kalemim, bazılarının düşüncesi, şunun şurası* şeklinde olmalıdır. Ancak *Yahya Kemal Beyatlı şiiri, Reşat Nuri Güntekin romanı, Orhan Veli Kanık düşüncesi ya da akşam güneşi, öğle vakti, gece yarısı* gibi kullanımların da dilde mevcut olduğunu ifade edelim.²

² Ergin bu durumla ilgili olarak.... “Yine bu fark dolayısıyla ki çok belirli olan daimi bir birlik kurmaya elverişli bulunmayan şahıs isimlerinin, iyelikli kelimelerin ve zamirlerin bugün eksiz isim tamlamaları yapılamamaktadır.Böyle isimler ancak belirlilikten çıkıp gurubun daimi isim unsuru hâline gelebildikleri takdirde eksiz tamlayan olabilirler demektedir.” bk. Muharrem Ergin (2000), *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul: Bayrak Yay., s.383

Bu türlü kullanılışlar ilgi ekinin özel isim - soyisimleri ve bazı zaman isimleri vb. ile kullanılışında **tamlayan / belirten** işlevinde olduğunu, diğer isimlerle kullanılışında ise **belirtme** görevi üstlendiğini (genelden özele indirdiğini) göstermektedir. Çünkü bu tür isimler ile kurulan tamlamalarda tamlayanlar / belirtenler tamlanana / belirtilene ilgi eki olmadan bağlanamamakta yani tamlama kuramamaktadır. Bu yüzden de ilgi ekleri burada bir **tamlayan / belirten** eki olarak görev yapmaktadır. *masanın örtüsü, gazetenin fiyatı, sokağın lâmbası* vb. tamlamalardaki ilgi eki bir tamlayan değil de belirleyen / belirli yapan (genel olanı özele indiren) ek olarak kullanılmaktadır. Dikkat edileceği gibi bu yapıların tamlama oluşturabilmeleri için ilgi ekine ihtiyaçları yoktur.

Mehmet'in annesi, Fatma'nın çantası, Osman Nedim Tuna'nın öğrencileri, dünyanın değerlendirmesi, ayın özeti vb. tamlamalardaki ilgi ekleri ise **tamlayan / belirten** eki işlevinde kullanılmışlar; iki kelime arasındaki ilgiyi kurmuşlardır. İlgi eki ifadesi bu kullanımlarda tam olarak yerini bulmaktadır. Ek olmadığına iki kelime arasında sağlam bir ilişki kurulamamakta, tamlama denilen yapı oluşmamaktadır. Öyle ise *Mehmet* ve *anne* isimleri arasındaki ilgi, tamlanan eki ile değil tamlayan (ilgi) eki ile sağlanmaktadır. Oysaki *sınıf* ve *kapı* isimleri arasındaki ilişki tamlanan eki ile sağlanmakta, tamlayan (ilgi) eki, iki isim arasında zaten sağlanan bu ilişkiyi (tamlama yapısını) belirli kılmakta, genelden özele indirmektedir. Elbette bu tür tamlamalardaki ilgi eklerinin tamlama oluşturmalarının yanı sıra geldiği kelime / kelime gruplarını daha da belirgin hâle getirdiklerini de ifade edelim. Bu da, aslında bir isim tamlamasının oluşabilmesinin olmazsa olmaz şartının tamlanan / belirtilen kelime / kelime grubunun tamlanan / belirtilen (iyelik) eki alması yeterlidir hükmünün de tam olarak bütün isimleri ve bütün isim tamlamalarını kapsamadığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü verdiğimiz örneklerden de anlaşıldığı üzere bazı kelime / kelime grupları kendilerinden sonraki kelime / kelime gruplarına ilgi eki olmadan bağlanabildikleri hâlde bazıları bağlanamamaktadır. Demek ki isim tamlamalarının oluşabilmesi için, her durumda olmamakla birlikte,

tamlanan / belirtilen kelime / kelime grubunun ek almasının yanı sıra tamlayan / belirten kelime / kelime grubunun da ek alması gerekmektedir.

İlgi eki ile belirtme eki arasındaki işlev benzerliği de dikkat çekicidir. Yukarıda verdiğimiz *masanın örtüsü, gazetenin fiyatı, sokağın lâmbası* vb. tamlamalardaki ilgi eki bir tamlayan değil de belirleyen / belirli yapan ek olarak kullanılmaktadır. İlgi eklerinin bunlar ve bunlar gibi sonsuz sayıdaki tamlamadaki görevi belirtme eki ile aynıdır. Çünkü bu tamlamalardaki ilgi eki bir tamlamada tamlayan / belirten ek, yani isim tamlamasını oluşturan olmazsa olmaz eklerden biri olarak değil, belirli yapan bir ek olarak kullanılmaktadır.

Ekin bu kullanım özelliği bazı çalışmalarda da ele alındığı için burada özellikle belirtmek istedik.³ Karademir bu konuda Karahan ve Gülsevin'den farklı olarak *Belirtme ve/veya belirliliğin, söz dizimsel bir olgu olduğu, kavramlar arası münasebette gerçekleştiği açıktır* (Karademir 2013: 227) demektedir. Yine Karademir her kelimenin belirtme eki almadan nesne olamayacağını ifade etmekte ve bu yönde örnekler vermektedir. Karademir bu ifadeleri ile de Karahan'ın *Yükleme hâli eki, nesnenin belirticisidir; nesne yapıcı değildir. Var olan nesneye belirlilik kazandırır* (Karahan 2011: 216) ifadelerine katılmamaktadır. Karademir konu ile ilgili şu örnekleri vermektedir: *Ahmet, Hasan getirdi değil, Ahmet, Hasan+ı getirdi. Sen tanıdım değil, Sen+i tanıdım. Bazıları gördüm değil, Bazıları+(n)ı gördüm. Herkes götürdüm değil,*

³ Bazı araştırmacılar konu hakkında düşüncelerini ifade etmişlerdir. bk. Örnek olarak bk. Leylâ Karahan (2011), “Yükleme (accusative) ve İlgi (genitive) Hâli Ekleri Üzerine Bazı Düşünceler”, *Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Ankara: Akçağ Yay., s.211-218; Güner Gülsevin (2009), “Zamirlerin Edatlarla Birleşmesinde Bazı Özel Durumlar ve İsim Tamlaması Sorunu Üzerine”, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, 27-28 Ağustos 2007, *Bildiriler*, C. 1., 2. bs., İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yay., s.231-238; Erdoğan Boz (2012), “Adın Yüklem (Nesne) Durumu ve Tümcenin Nesne Ögesi Üzerine”, *Türk Dili Araştırmaları*, Ankara: Gazi Kitabevi, s.97-105; Fevzi Karademir (2013), *Türkiye Türkçesinde İyelik Olgusu*, İstanbul: Kesit Yay., s.227

Herkes+i götürdüm. Bu gömlek sevdim değil, Bu gömleğ+i sevdim. Dünkü film seyrettin mi? değil, Dünkü film+i seyrettin mi? Çantam getirdin mi? değil, Çantam+i getirdin mi? Kapının kilidi açtın mı? değil, Kapının kilidini açtın mı? Sizin ev gördüm değil, Sizin evi gördüm (Karademir 2013: 229-230).

Karademir'in verdiği örnekler dikkatli incelenirse aslında bunlardan çoğunun belirtme ekini almadan da geçtikleri cümlelerde nesne olabileceği görülecektir. Karademir; *Ahmet, Hasan getirdi.* örneğindeki *Hasan*'ın ek almadan nesne olamayacağını söylemektedir. Acaba *Babam, bir de Hasan getirdi.* Ya da *Bizim oğlan bir de Hasan getirdi.* cümlelerindeki *Hasan*, geçtiği cümlelerde nesne değil midir? Bu cümleler anlamsız mıdır? Yine *Ayşe uykusunda Ahmet dedi.* cümlesinde de açıkça görüleceği gibi *Ahmet* burada nesnedir. Aynı şekilde *Bu gömlek sevdim.* cümlesindeki *gömlek, bu gömlek* tamlamasının ana unsurudur ve *gömlek* cümlelerde ek almadan nesne olabilir. *Gömlek aldım.* ya da *Bir gömlek aldım.* cümlelerindeki *gömlekler*, nesnedir. Burada belirtilmek istenen zamirdir. Zannederse burda dikkatlerden kaçan “*gömlek*”in ek almadan nesne olamaması değil, zamirlerin belirtilmek istenmesidir. *Bu aldım.* da diyemiyoruz ama *Bunu aldım.* diyebiliyoruz. Bunların arasındaki fark tam olarak belirtilmemiş. Zamirlerin Türkçede vurgulanmak, öne çıkmak, belirli olmak kaygısı taşıdıkları bellidir. Konu hakkında Karahan *Eski Türkçe ve bugün Yeni Uygur Türkçesinde görülen katmerli zamir çekimlerinde, farklı hâl ekleriyle katmerlenmiş zamirlerin ilk eklerinin genellikle yükleme veya ilgi hâli eki olması da konumuz bakımından dikkat çekicidir. Mesela “benden, sizden” şeklinde Türkiye Türkçesine aktarılan “meningdin, siznidin” örneklerinde, ilgi ve yükleme hâli eklerinin değil ayrılma hâli ekinin fonksiyonu ön plandadır; çünkü ayrılma hâli eki bir münasebet ekidir ve sonda bulunması gerekir. Yükleme ve ilgi hâli ekleri ise bu örneklerde, belirtme fonksiyonlarıyla zamirleri etkilemektedir. Zaten ileriye doğru farklı münasebetler kuran iki farklı ekin yan yana bulunması dil mantığı bakımından imkânsızdır. Bu tür katmerli zamir çekimlerinde yükleme ve ilgi hâli ekleri, zamirleri*

belirtme; bu eklerden sonra gelen hâl ekleri de münasebet kurma görevi yapmaktadır.

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz:

Yükleme hâli eki bazı dönemlerde ilgi hâli eki yerine kullanılmıştır. Bu ekleri birbirine yaklaştıran aralarındaki fonksiyon paralelliğidir. Her iki ek de “belirtme” görevi yapar.

...

*İlgi hâli eki de isme belirtme, sahiplik, mensubiyet, ilgi vb. anlam kazandıran bir ektir (Karahan 2011: 216) demektedir.⁴ Burada ek almadan nesne olamayan gömlek değil, onu işaret eden şu sıfatıdır. İşaret sıfatlarının da aslında zamir oldukları bilinmektedir.⁵ Aslında sıfat dahi olsalar bir şey değişmez. Çünkü Türkçede sıfatların ve zarfların da zamirler gibi pekiştirilmek istendiğini ilk yazılı belgelerimizden itibaren takip edebiliyoruz. *temiz örtü* diyoruz ama *tertemiz örtü* de diyoruz. Ya da *katar katar turnalar* diyoruz. Aynı şekilde *İkişer ikişer oturduk.* da diyoruz. Ya da *koşarak* deniyor; *koşarak*tan da deniyor. *gelirken* deniyor *gelirkene* de, *gelince* deniyor *gelincek* de. *Sen tanıdım.* cümlesinde de aynıdır. Zamir belli olmasına rağmen yani muhatabın bildiği bir kişi olmasına rağmen belirtme eki istemesi onun belirli olmak, vurgulanmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Yani tüm bunlar da göstermektedir ki ilgi eki ile belirtme eki arasında bir işlev benzerliği söz konusudur.*

⁴ Zamirlerin katmerli çekimi ile ilgili detaylı bilgi için bk. Osman Fikri Sertkaya (1996), “Zamirlerde Katmerli Çekim Üzerine”, *Uluslararası Türk Dili Kongresi, 26 Eylül-1 Ekim 1992*, Ankara: TDK Yay., s.17-37; Ayrıca bk. Güner Gülsevin (2009), “Zamirlerin Edatlarla Birleşmesinde Bazı Özel Durumlar ve İsim Tamlaması Sorunu Üzerine”, *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, 27-28 Ağustos 2007, Bildiriler, C. 1., 2. bs.*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yay., s.231-238, Bildirideki 14. dipnot.

⁵ bk. Zeynep Korkmaz (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK Yay., s.385

Türkçede bir isim tamlamasının oluşabilmesi için her kullanılıştta

İsim + Ø İsim + İyelik denklemi yeterli olamamakta;

İsim + İlgî İsim + İyelik denklemine ihtiyaç duyulmaktadır.

Demek ki ilgi eki, Türkçede her kullanılışında tamlayan / belirten eki, her kullanılışında da belirtme eki olarak görev yapmamaktadır. Aksine bazı kullanılışlarında tamlayan / belirten eki, bazı kullanılışlarında da belirtme eki olarak kullanılmaktadır. *sınıf+ın kapısı*, *kitap+ın kapağı*, *masa+nın örtüsü* vb. gibi tamlamalarda belirli yapma; *Ali+nin arabası*, *yarın+ın getireceği*, *biz+im evimiz*, *bazıları+nın düşüncesi* gibi tamlamalarda ise tamlayan / belirten eki işlevinde kullanılmaktadır. Elbette burada ilgi eki geldiği kelime / kelime grubu ile onlardan sonra gelen kelime / kelime grupları arasında ilgi kurmakta ise de bu ana işlevinin yanı sıra geldiği kelime / kelime grubunu belirtme işlevini de yerine getirmektedir. Bu da somut bir şekilde ilgi eki ile belirtme eki arasındaki işlev benzerliğini gözler önüne sermektedir.

1.2. Tamlanan / Belirtilen Eki

Eldeki yazının yazılmasının birinci nedeni yukarıda bahsettiğimiz konudur. Ancak en önemli nedeni Türkçede isim tamlamalarındaki tamlanan / belirtilen unsurun aldığı ekin ne olduğu konusudur. Yıllardır hem kendimiz düşünürken hem de Türkçenin en önemli konularından biri olan tamlamaları anlatırken bu durum her zaman bizleri zorlamaktadır.

Mevcut dil bilgisi kitaplarında tamlanan / belirtilen ekine iyelik eki denilmektedir.⁶ Ancak isim tamlamaları detaylı olarak incelenince söz konusu ekin her türlü kullanılışında iyelik eki olarak kullanılmadığı dikkatleri çekmektedir. Elbette isim tamlamalarında tamlayan /

⁶ Detaylı bilgi için bk. Muharrem Ergin, (1989), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yay., s.359-363

belirtenle tamlanan / belirtilen arasındaki ilişki sadece sahiplik değildir. Bunun yanı sıra tamlamanın unsurları parça bütün, tamamlanma vb. gibi değişik ilişki ile bir araya gelmektedirler. Ancak *Bu ek, gerçekten bir iyelik eki midir, yoksa başka bir ek midir?* soruları zihinlerimizi her zaman meşgul etmektedir. Çünkü ek, pek çok kullanılışında iyelik eki görevi yapmamaktadır.

kitabın sahibi, Atatürk Üniversitesi, et lokantası, Türk Dili Dergisi, maket bıçağı, elbise kumaşı, okul çantası, oyun parkı, hava alanı / limanı vb. binlerce isim tamlamasında tamlanan / belirtilen unsurun aldığı ek, iyelik bildirmemektedir. Bu tamlamalardaki tamlanan / belirtilen unsurların aldığı ekler, geldikleri kelimeleri bir şahsa ya da söz konusu isimlere ait yapmamışlardır. Çünkü *sahip, kitapa* ait; *üniversite, Atatürk'ün; lokanta, etin; dergi, Türkçenin; bıçak, maketin; kumaş, elbiseye* ait; *çanta, okulun; park, oyuna* ait; *alan / liman, havaya* ait değildir. Görüldüğü gibi bu ek geldiği kelime / kelime grubunu bir iyeye bağlamadığı için burada bir iyelik ifadesinden bahsedemeyiz. O hâlde *Söz konusu ek, ne ekidir?* sorusunun cevabını bulmalıyız.

Ek, bir iyelik değil, tamlanan / belirtilen ekidir. demek de çok kolay değildir. Çünkü bu durumda da *Türkçede üçüncü teklik şahıs iyelik eki hangisidir?* gibi ciddî bir soru ile karşı karşıya kalırız.⁷ Bu ek,

⁷ Burada bazı araştırmacılar 3. teklik şahıs iyelik ekinin bir tamlanan / belirtilen eki, üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin ise zamir /n/si diye bilinen sesin olduğu iddiasındadırlar. Konu hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Efrasiyap Gemalmaz (2010), “Türkçede İsim Tamlamalarının Derin Yapısı”, *Türkçenin Derin Yapısı*, (Haz. Cengiz Alyılmaz - Osman Mert), Ankara: s.251-259; Efrasiyap Gemalmaz (2010), “Türkçedeki Tamlanan Eki /+TA+/ > */+TI+/ > /+sI+/ > /+zI+/ > */+rI+/ > */+yI+/ > /+ØI+/ > /+ØØ+/ Üzerine”, *Türkçenin Derin Yapısı*, (Haz. Cengiz Alyılmaz - Osman Mert), Ankara: s.261-265; Cengiz Alyılmaz (1999), “Zamir n’si Eski Bir İyelik Ekinin Kalıntısı Olabilir mi?”, *Türk Gramerinin Sorunları II*, Ankara: TDK Yay., s.403-415; 384-385; Muhsine Börekçi (2009), *Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler*, Erzurum, s.75; Muharrem Daşdemir (2015), *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal - İşlevsel Söz Dizimi*, Erzurum: Fenomen Yay., s.53-54; 69-70

iyelik eki olarak kabul edilecekse artık ekin isim tamlamalarında (pek çoğunda) bir iyelik eki olarak değil de bir tamlanan / belirtilen eki olarak kullanıldığı ifade edilmelidir. Ya tamlamalar bölümünde ya da iyelik ekleri bahsinde konuya dikkat çekilmeli ve ekin isim tamlamalarındaki işlevinin iyelik ilgisi kurmak değil de tamlama oluşturmak olduğu belirtilmelidir. Çünkü bu ek, hem öğrenenler hem de her seviyedeki eğitim kurumundaki öğretmenler tarafından iyelik eki olarak kabul edilmektedir.

Tamlanan / belirtilen ekinin tam olarak belirlenememesinin önemli bir nedeni de bir isim tamlamasının bir başka isim tamlamasının yapısına tamlanan / belirtilen unsur olarak katılabilmesidir. Bu, *okulun edebiyat öğretmeni*, *Ali'nin ders kitabı*, *hastanenin çamaşır makinesi*, *lokantanın meyve bıçağı*, *eğitim fakültesinin sınav salonu* vb. isim tamlamalarındaki kullanılıştır. Şimdi bu tamlamalardaki tamlanan / belirtilen ekleri hangi tamlamaya aittir? *okulun edebiyat öğretmeni* tamlamasındaki *öğretmen* unsuruna getirilen ek, *edebiyat öğretmen+i* belirtisiz isim tamlamasının tamlanan / belirtilen eki midir; yoksa *okulun edebiyat öğretmen+i* tamlamasının tamlanan / belirtilen eki midir? Buradaki ek, *okulun edebiyat öğretmen+i* tamlamasının tamlanan / belirtilen ekidir. Yani tamlama derin yapıda şu şekildedir: *okulun edebiyat öğretmen+Ø+i / öğretmen+i+i*. Bu durum tamlanan / belirtilen unsuru ünlü ile biten isim tamlamalarında daha net olarak görülür. *benim kira para+m* tamlamasının tamlanan / belirtilen unsuru *kira para+st* belirtisiz isim tamlamasıdır. Bu belirtisiz isim tamlaması bir başka tamlamada tamlanan / belirtilen unsur olarak görev yaptığında *para* tamlanan / belirtilen unsuru *kira parası* tamlamasının tamlanan / belirtilen ekini değil de, *benim kira param* tamlamasının tamlanan / belirtilen ekini almaktadır. Yani bu yapı da şu şekildedir: *ben+im kira para+Ø+m / para+st+m*. Burada da net olarak görüldüğü gibi bu türlü isim tamlamalarında tamlanan / belirtilen unsurun aldığı ek bir tamlamanın yapısına tamlanan / belirtilen unsur olarak katılan tamlamanın tamlanan / belirtilen unsurunun aldığı ek değildir.

benim okul müdürüm tamlamasında *müdür* kelimesi önce üçüncü teklik şahıs iyelik yani tamlanan / belirtilen ekini, ardından da birinci teklik şahıs iyelik ekini almamıştır. Bu, her şeyden önce mantıklı değildir. Çünkü bir şey hem birinci teklik hem de üçüncü teklik şahsa ait olamaz. Zaten Türkçede de bazı istisnalar dışında iki iyelik eki üst üste gelmez. Bir şey aynı anda iki kişiye ait yapılamaz. Bu tamlamanın açılımı da şu şekildedir: *ben+im okul müdür+Ø+üm / müdür+ü+üm*.

En kuvvetli ihtimal Türkçede iki iyelik ekinin üst üste gelememesinden dolayı isim tamlamasının tamlanan / belirtilen unsurunun aldığı tamlanan / iyelik ekinin düştüğüdür. Aksi hâlde başka bir tamlanan / belirtilen eki vardır diye düşünmek gerekir. Bu düşünceyle de *Türkçede üçüncü teklik şahıs iyelik eki hangisidir?* sorusuna cevap veremeyiz. *bizim meyve bıçağımız* tamlamasının açılımı, *bizim meyve bıçak+Ø+ımız / bıçak+ı+ımız* şeklindedir. *meyve bıçak+ı* tamlaması başka bir tamlamanın yapısına tamlanan / belirtilen unsur olarak katıldığında ve bu yapıyı tamlamaların tamamında tamlanan / belirtilen eki düşmekte, tamlananı / belirtileni olarak yapısına katıldığı belirtili isim tamlamasının tamlanan / belirtilen unsurunun aldığı ek yüzey yapıda kalmaktadır. Bu, Türkçenin kendi işleyiş mantığı içinde doğrudur. Çünkü yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Türkçede bazı istisnalar dışında birden fazla iyelik eki aynı kelimedede bulunamamaktadır.

Yukarıda verdiğimiz örnekte *okul müdürü* bir tamlamadır. Bu tamlama bir iyeye bağlanarak *bizim okul müdürümüz* şeklinde başka bir tamlamanın tamlanan / belirtilen unsuru olmuştur. Bu kullanım da bize iki seçenek sunmaktadır. Birinci seçenek *bizim okul müdürümüz* tamlamasında *okul müdürü* tamlaması bir iyeye bağlanır. *bizim okul müdürümüz* şeklini alır. *müdürün* aldığı +I, 3. teklik şahıs iyelik ekidir. Ardından birinci çokluk şahıs iyelik eki gelir. Ya da *müdürün* aldığı iyelik eki düşer ardından 1. çokluk şahıs iyelik eki gelir: *bizim okul müdür+Ø+ümüz / müdür+ü+ümüz*. Birinci yol kabul edilecekse tamlama oluşturduğu söylenen 3. teklik şahıs iyelik eki, bir tamlanan / belirtilen ekidir. Ondan sonra gelen ek 1. çokluk şahıs iyelik ekidir.

İkinci yol takip edilecekse *okul müdürü* tamlamasındaki *müdürün* aldığı 3. teklik şahıs iyelik eki, tamlama bir iyeye bağlanınca düşmüş ve *müdür* büyük yapının iyelik ekini almıştır. Ancak 2. ve 3. çokluk şahıs iyelik ekinin ünlü ile bitenlere doğrudan ünsüz ile biten kelimelere de yardımcı ünlü yardımıyla bağlandığı göz önünde tutulursa burada da izaha muhtaç bir durum vardır. *baba*, *kedi* gibi kelimelere 1. ve 2. çokluk şahıs iyelik ekleri doğrudan bağlanabilmektedir. Normal şartlarda ekin *babamız*, *kedimizde* olduğu gibi *okul müdürü* tamlaması bir iyeye bağlandığında (*bizim okul müdürümüz*) *okul müdürü* tamlamasının tamlanan / belirtilen unsuruna yani *müdürüne* de doğrudan bağlanabilmesi beklenir. Bu da bize 3. teklik şahıs iyelik diye ifade edilen ekin bir tamlanan / belirtilen eki olabileceğini göstermesi açısından önemlidir.⁸ Eğer bu şekilde düşünürsek tamlanan / belirtilen ekinin 3. teklik şahıs iyelik eki değil de iyelikten başka bir tamlanan / belirtilen eki olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalırız ki bunu eldeki mevcut metinlerle tespit etmek imkânsızdır.

İsim tamlamalarında dikkatlerden kaçan bir konu da Türkçede *bizim kitabımız*, *sizin eviniz*, *onların bıçağı* gibi tamlamalarda bir boşluğun, ifade edilmeyen bir unsurun varlığının söz konusu olduğudur.

⁸ Bu konuda Börekçi şunları söylemektedir: Türkçede üçüncü şahıs, iyelik bakımından işaretlidir. “3. şahıs ileri sürüldüğü işaret edilen “+(s)I”eki, kanaatimizce sadece genel bir iyelik ifadesine sahiptir. Türkçe’de 3. şahıs “+ø” morfeyle temsil edildiği ve 3. şahıslar için kurulan belirtili isim tamlamalarında üzerine ek almadığı için bu intibai uyandırmıştır. Buna “**belirtilen eki**” demek daha uygundur.” (Gemalmaz, 1982: N-15)

Belirtilen eki bazı öbeklerde kişiye gönderimde bulunur. Ancak çoğunlukla nesnelere temsil eder:

[Arkadaşımın] kitab+ı yapısında /+ı/ eki arkadaş olan kişiye gönderimde bulunduğu için iyelik eki durumundadır.

[Kitabın] sayfa+sı yapısında ise /+sı/ kitap denen nesneye gönderimde bulunduğu için belirtilen ekidir. bk. Muhsine Börekçi (2009), Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler, Erzurum, s.75

Farklı bir yaklaşımla *bizim kitabımız* tamlamasının tamlanan / belirtilen unsurunun tamlayanı / belirteni birinci çokluk şahıs zahirinin ilgi ekli şekli değil de *ders kitabı, okuma kitabı, test kitabı, yemek kitabı* vb. gibi *bizden* daha başka bir tamlayan / belirten olduğu görülebilir. *bizim kitabımız* tamlaması aslında *bizim ders (vb.) kitabımız* şeklindedir. Yani *ders kitabı* bir tamlama oluşturduktan sonra bir iyeye bağlanmıştır. *onların bıçağı* vb. tamlamalarda da aynı durum söz konusudur. *bıçak* tamlananının / belirtileninin tamlayanı / belirteni *meyve* olabilir, *ekmek* olabilir, *kasap* olabilir bunları çoğaltmak mümkün. O hâlde tamlama *onların meyve bıçağı* şeklinde olur. Yani *meyve bıçağı* belirtisiz isim tamlaması sonradan *onlar* zamirine bağlanmıştır ve *onların meyve bıçağı* tamlaması oluşmuştur. Bu kullanılışın nedenini de dilin kendi iç işleyişinde aramamız gerekmektedir. Bu da bize göre en az çaba kuralıdır. Muhatapça bilindiği farz edilerek *ders* ya da *meyve* vb. tamlayanlar / belirtenler düşürülerek tamlama *bizim kitabımız, onların bıçağı* şeklinde ifade edilmektedir. Bu türlü kullanılışlara da çalışmalarda yer verilmelidir diye düşünmekteyiz. Aslında bu kullanım da yukarıda verdiğimiz örnekleri daha net olarak açıklamaktadır.

SONUÇ

Bir isim tamlamasının oluşabilmesi için her durumda tamlanan / belirtilen unsurun ek alması yeterli değildir. Tamlananın / belirtilenin yanı sıra tamlayanın / belirtenin de ek alması gereken durumlar vardır. *yarının getireceği, Ali'nin annesi, şunun şurası* gibi.

İlgi eki; *sınıf kapısı, okul çantası, masa örtüsü* gibi tamlamalarda belirli yapma; *dünün anlamı, Mehmet'in arabası, onun kazancı* gibi tamlamalarda ise tamlama oluşturmak / iki kelime arasında ilgiyi sağlamak işlevini yerine getirir. Ek tamlama oluşturmak için kullanıldığı tamlamalarda bu işlevinin yanı sıra belirli yapma işlevini de yerine getirir.

benim [ders vb.] kitabım gibi tamlamalar bir tamlanan / belirtilen ekinin varlığını düşündürmektedir.

Birinci ve ikinci çokluk şahıs iyelik eklerinin ünlüleri üzerine doğrudan yani *+mIz*, *+nIz* şeklinde gelebilmesi de bir tamlanan / belirtilen ekinin varlığını desteklemektedir.

Tamlanan / belirtilen eki hakkında kesin olarak karar vermek zordur. Ekin kullanılışı bu ekin hem 3. teklik şahıs iyelik eki hem de bir tamlanan / belirtilen eki olabileceği izlenimini vermektedir. Ek, kendinden sonra gelen ekler ile birlikte kullanılışında da farklılık göstermektedir. Bu ek, ya iyelik eki değil, tamlanan / belirtilen ektir; ya da ek, iyelik işlevini yitirmiştir. Bu durumun tam olarak tespitinin yapılabilmesi zordur. Çünkü bugün itibarıyla elimizde bunu kanıtlayacak herhangi bir metin yoktur.

KAYNAKLAR

Alyılmaz, Cengiz (1999). “Zamir *n*'si Eski Bir İyelik Ekinin Kalıntısı Olabilir mi?”, *Türk Gramerinin Sorunları II*, Ankara: TDK Yay., s. 403-415; s. 384-385.

Başdaş, Cahit (2008). “Türkçede İyelik-Yüklem Sorunu Dede Korkut Örneği”, *Turkish Studies*, 3/1, s. 6-13.

Başdaş, Cahit (2009). “Orhun Abidelerinde İyelik, Belirtme ve Yüklem Hâli”, *Turkish Studies*, 4/8, s. 623-643.

Başdaş, Cahit (2011). “Doğu Anadolu Ağzlarında Hâl Kavramı Taşıyan İyelikli Yapılar”, *Turkish Studies*, 6/1, s. 716-723.

Başdaş, Cahit (2014). “Türkçede Üçüncü Şahıs İyelik Eki ve Zamir *N*'si”, *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, Nu: 30, Winter I, s. 147-161.

Benzer, Ahmet (2012). “Belirtili Ad Tamlamasında İyelik ve İlgili Eki Yanılgısı”, *Turkish Studies*, 7/4/I, s.1051-1061.

Boz, Erdoğan (2012). “Adın Yüklem (Nesne) Durumu ve Tümcenin Nesne Ögesi Üzerine”, *Türk Dili Araştırmaları*, Ankara: Gazi Kitabevi, s. 97-105.

Börekçi, Muhsine (2009). “Türkçede Hâl Eklerinin İşlevsel Olarak Sınıflandırılması Üzerine Bir Deneme”, *IV. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 24-29 Eylül, Ankara: TDK Yay., s. 245-276.

Börekçi, Muhsine (2009). *Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler*, Erzurum.

Daşdemir, Muharrem (2015). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal - İşlevsel Söz Dizimi*, Erzurum: Fenomen Yayınları.

Demir, Celâl (2007). “Türkiye Türkçesi Gramerlerinde İsim Tamlaması Sorunu ve Bir Tasnif Denemesi”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, S. 1, s. 27-54.

Dizdaroğlu, Hikmet (1976). *Tümcebilgisi*, Ankara: TDK Yay.

Ergin, Muharrem, (1989). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ergin, Muharrem (2000). *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ertane Baydar, Arzu Sema (2010). “Kırım Tatar Türkçesinde İyelik Ekinin Değişik Bazı Kullanımları Üzerine”, *Uluslararası Tatar Türkçesi Bilgi Şöleni Bildirileri*, Eskişehir: 12-14 Ekim 2009, s. 73-85.

Gemalmaz Efrasiyap (2010). “Türkçede İsim Tamlamalarının Derin Yapısı”, *Türkçenin Derin Yapısı*, (Haz. Cengiz Alyılmaz - Osman Mert), Ankara, s. 251-25.

Gemalmaz, Efrasiyap (2010). “Türkçedeki Tamlanan Eki /+TA+ / > */+TI+ / > /+sI+ / > /+zI+ / > */+rI+ / > */+yI+ / > /+OI+ / > /+OO+ / Üzerine”, *Türkçenin Derin Yapısı*, (Haz. Cengiz Alyılmaz - Osman Mert), Ankara, s. 261-265.

Gülsevin, Gürer (2009). “Zamirlerin Edatlarla Birleşmesinde Bazı Özel Durumlar ve İsim Tamlaması Sorunu Üzerine”, *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, 27-28 Ağustos 2007, *Bildiriler*, C. 1., 2. bs., İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yay., s. 231-238.

Kaçalin, Mustafa S. (2002). “İyelik Tamlamasında Çokluk Üçüncü Kişi Sorunu”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 2, s.142-146.

Karaatlı, Recep (2004). “Bir İsim Tamlamasında İyelik Ekinin Düşmesi Üzerine Bir Görüş, TÜBAR, XV, s. 9-18.

Karademir, Fevzi (2013). *Türkiye Türkçesinde İyelik Olgusu*, İstanbul: Kesit Yayınları.

Karahan, Leylâ (2004). *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Karahan, Leylâ (2011). “Yükleme (accusative) ve İlgî (genitive) Hâli Ekleri Üzerine Bazı Düşünceler”, *Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Ankara: Akçağ Yay., s. 211-218.

Korkmaz Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.

Sertkaya, Osman Fikri (1996). “Zamirlerde Katmerli Çekim Üzerine”, *Uluslararası Türk Dili Kongresi, 26 Eylül-1 Ekim 1992*, Ankara: TDK Yay., s. 17-37.

Uçar, Aygül (2005). “Türkçede İyelik Uzamdışı Anlambilim Alanı”, Ankara: *XVIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, 20-21 Mayıs 2004*, s. 241-252.

Üstünova, Kerime (2008). *Türkiye Türkçesinde Ad İşletimi*, İstanbul: Kesit Yay.

Gedik, Zümrüt, Füsün Gökkaya ve Serap Tekinsav Sütçü (2018). "Kaygılı Çocuklara Yönelik Okul Temelli Bir Bilişsel Davranışçı Grup Terapisi Programının Etkililiği: Pilot Bir Çalışma". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 91-121.

DOI: 10.21550/sosbilder.336670

KAYGILI ÇOCUKLARA YÖNELİK OKUL TEMELLİ BİR BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI GRUP TERAPİSİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ: PİLOT BİR ÇALIŞMA

Zümrüt GEDİK*

Füsün GÖKKAYA**

Serap TEKİNSAV SÜTCÜ***

Gönderim Tarihi: Eylül 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

Çalışmanın amacı yüksek kaygı düzeyine sahip çocuklarda okul temelli bir bilişsel davranışçı grup terapisinin (BDGT) etkililiğini sınamaktır. Bu seçkisiz kontrollü çalışmada, deney (N = 11) ve müdahale almayan kontrol gruplarının (N = 11) 9 haftalık BDGT öncesi ve sonrası Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği (SCARED), Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri ve Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği puanları karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testiyle grupların ön test puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ise Wilcoxon İşaretli Diziler testi ile karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun aksine, deney grubunun sürekli kaygı, ayrılık kaygısı ve sosyal kaygı puanları müdahale sonrasında anlamlı farklılık göstermiştir. Bu ölçümlere dair etki büyüklükleri de yüksek bulunmuştur. Panik bozukluk/anlamlı somatik yakınmalar,

* Yrd. Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü, zumur.gedik@ikc.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, fusungokkaya@hotmail.com

*** Doç. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, serap.tekinsav.sutcu@ege.edu.tr

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

yaygın kaygı bozukluğu, okul korkusu, SCARED toplam puanı ve depresyon açısından iki grupta da ön test-son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışma, uygulanan okul temelli BDGT'nin çocuklarda kaygı belirtilerini azaltmada etkili olduğuna dair birtakım kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, grup psikoterapisi, bilişsel davranışçı terapi, çocuk, okul

Efficacy of a School Based Cognitive Behavioral Group Psychotherapy for Anxious Children: A Pilot Study

ABSTRACT

This study aimed to test the efficacy of a school based cognitive behavioral group psychotherapy (CBGP) in children with elevated anxiety. This randomized controlled study compared pre-test and post-test Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED), State-Trait Anxiety Inventory for Children and Depression Scale for Children scores of the experiment (N = 11) and control groups (N = 11) following a 9-session CBGP. Pre-test scores were compared using Mann-Whitney U test. Differences between pre-test and post-test scores were examined using Wilcoxon Signed Rank Test. There were significant differences in trait, separation, and social anxiety post-test scores in the experiment but not in the control group. Effect sizes of these measures were also high. In both groups, there were no significant differences between panic disorder, generalized anxiety disorder, school phobia, SCARED total, and depression pre-test and post-test scores. This study provided some evidence on the efficacy of the school-based CBGP.

Keywords: Anxiety, group psychotherapy, cognitive behavioral therapy, child, school

GİRİŞ

Kaygı bozuklukları, çocukluk çağında en yaygın görülen psikiyatrik bozukluklar arasında yer almaktadır (Beesdo vd. 2009; Orbay ve Ayvaşık 2006). Çocukluk çağı kaygı bozukluklarının yaşam boyu yaygınlığı %2.5-20 arasında değişmekte olup (Costello vd. 2005; Newman vd. 1996; Rapee vd. 2009) başlangıç yaşı genellikle 11 olarak bildirilmektedir (Davis vd. 2011). Kaygı bozukluğu olan çocuklarda en yaygın görülen eştanı depresyondur. Yapılan çalışmalar, kaygı

bozukluğu tanısı alan çocuklarda depresyonun normal nüfusa kıyasla 8 kat daha fazla görüldüğünü ortaya koymuştur (Angold vd. 1999; Öy vd. 1994). Bilindiği gibi yüksek seviyede kaygı psikososyal gelişimi ve işlevselliği olumsuz etkilemektedir (Dirik ve Şahin 2008; Langley vd. 2004; Mychailyszyn vd. 2010; Reynolds vd. 2012; Wood 2006). İlaveten kaygı okul başarısını ve sosyal ilişkileri sekteye uğratabilmekte, özgüveni ve yaşam kalitesini ise düşürebilmektedir (Flannery-Schroeder ve Kendall 2000; Koçkar vd. 2002; Langley vd. 2004; Tuebert ve Pinquart 2011).

Gelişimsel açıdan bakıldığında başta ayrılma kaygısı, sosyal kaygı ve sınav kaygısı olmak üzere kaygı, okul çağı çocukları arasında sık karşılaşılan bir sorundur. Okul çağı çocuklarının yaşadığı kaygı durumu zaman zaman bir kaygı bozukluğunun tanı ölçütlerini karşılayacak nitelikte olmayabilir, ancak yine de çocuğun okul başarısını ve sosyal yaşantısını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle tanı ölçütlerini karşılayacak nitelikte olmayan ve klinik açıdan anlamlı kaygı düzeyinin altında yer alan durumların da değerlendirilmesi ve önleme çalışmalarında ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Buna rağmen, konuyla ilgili yapılan bir araştırmaya göre, okul çağında klinik açıdan anlamlı kaygı düzeyinin altında yer alan çocukların oranı sıklıkla gerçekte olduğundan daha düşük miktarda tahmin edilmektedir (Van Starrenburg vd. 2013). Çocuklarda normal kaygı ile kaygı bozukluğu belirtileri arasındaki ayrımı yapmanın güç oluşu nedeniyle okul çağı çocukları arasında kaygı bozuklukları yeterli düzeyde saptanamayabilmektedir. Öte yandan, klinik açıdan anlamlı kaygı düzeyinin altında yer alan veya kaygı bozukluğu olan çocukların oranının saptanmasında yaşanan güçlükler, bu gruba yönelik önleme ve müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Bunun sonucunda, klinik açıdan anlamlı kaygı düzeyinin altında yer alan veya kaygı bozukluğu olan çocukların farmakolojik tedaviye ve psikososyal hizmetlere erişimi söz konusu olamadığı gibi, mevcut tablo ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha da şiddetlenerek varlığını sürdürebilmektedir (Aslan ve Alparslan 1999;

Beesdo vd. 2009; Van Starrenburg vd. 2013). Bu sebeple, klinik açıdan anlamlı kaygı düzeyinin altında yer alan okul çağı çocuklarında kaygıya yönelik erken müdahalelerin ve önleyici yaklaşımların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, çocuklarda kaygı bozukluğu tanı ölçütlerini karşılamamakla birlikte yüksek düzeyde olan kaygıya yönelik okul temelli müdahale ve önleme programlarının yaygınlaştırılması gerektiği ileri sürülebilir.

Çocukluk çağı kaygı bozukluklarının tedavisinde bilişsel davranışçı terapinin (BDT) etkililiği birçok kontrollü çalışma tarafından ortaya konmuştur (Barrington vd. 2005; Chorpita vd. 2002; Chiu vd. 2013; Gallagher vd. 2004; Manassis vd. 2002; Nauta vd. 2003; Walkup vd. 2008). Weisz vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen güncel bir meta-analizde, son 50 yılda çocuk ve gençlere yönelik psikolojik tedaviler incelenerek en yüksek etki büyüklüğüne sahip psikolojik tedavilerin kaygı bozukluklarına yönelik olduğu ve en etkili psikolojik tedavinin BDT'nin de içinde bulunduğu davranışsal tedaviler olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, çocuklar ve ergenler için kaygıyı azaltmaya yönelik okul temelli önleme ve erken müdahale programlarını inceleyen bir sistematik derleme çalışmasında, derlemeye dâhil edilen araştırmaların %78'inin BDT temelli olduğu ve BDT temelli programların %71'inin kaygı belirtilerini azaltmada başarılı olduğu bildirilmiştir (Neil ve Christensen 2009). Günümüzde çocukluk çağı kaygı bozukluklarına yönelik bilişsel davranışçı terapiler (BDT) bireysel ve grup formatlarında yürütülebilmekte, birtakım programlarda ise ebeveynler de sürece dâhil edilmektedir. Bireysel olarak uygulanan BDT'nin çocukluk çağı kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili olduğunu gösteren ilk seçkisiz klinik çalışma 1994 yılında Kendall tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmaya 9-13 yaşlarındaki 47 çocuk katılmış ve 16 haftalık bireysel bilişsel davranışçı terapi uygulanan deney grubunun tedavi sonrasında alınan kaygı ölçümlerinin bekleme listesi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bir yıllık izlemde de deney grubundaki katılımcıların terapi kazanımlarını koruduğu ve herhangi bir kaygı

bozukluğunun tanı ölçütlerini karşılamadığı bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan müdahale Kendall vd. (1990) tarafından geliştirilen “Başa Çıkan Kedi” (Coping Cat) el kitabı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Başa Çıkan Kedi” isimli BDT programının genel içeriğine bakıldığında, programın kaygının ve kaygıya verilen bedensel tepkilerin farkına varılmasını, kaygıyı tetikleyen durumlarda ortaya çıkan bilişlerin saptanmasını, kaygıyı tetikleyen durumla başa çıkmaya yardımcı olacak bir plan geliştirilmesini ve bu planın sonuçlarının değerlendirilmesini hedeflediği görülmektedir. Kullanılan terapötik teknikler arasında ise gevşeme eğitimi, uyumlu başa çıkmayı destekleyici iç konuşmalar, kaygılı iç konuşmaları değiştirme, maruz bırakma ve pekiştirme yer almıştır (Kendall 1994).

Çocukluk çağı kaygı bozukluklarının tedavisinde grup BDT'nin etkililiği ilk kez Barrett (1998) tarafından incelenmiştir. Barrett (1998), kaygı bozukluğu tanısı almış 7-14 yaş arası 60 çocukla gerçekleştirdiği iki deney ve bir kontrol gruplu çalışmanın sonucunda, grup BDT'nin kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili olduğunu ve 12 aylık izlemde grup BDT koşulundaki çocukların %64.5'inin herhangi bir kaygı bozukluğunun tanı ölçütlerini karşılamadığını ortaya koymuştur. Barrett'in (1998) çalışmasında uygulanan 12 haftalık grup BDT programında, “Başa Çıkan Kedi” elkitabının “Başa Çıkan Koala” (Coping Koala) isimli Avustralya uyarlaması kullanılmıştır. Çocukluk çağı kaygı bozukluklarının tedavisinde grup BDT'nin etkililiğini inceleyen bir diğer erken çalışma ise Silverman vd. (1999) tarafından yürütülmüştür. Söz konusu çalışmada kaygı bozukluğu tanısı almış 6-16 yaşlarında 56 çocuk yer almıştır. Yazarlar, ebeveynlerin de sürece dahil olduğu grup BDT koşulu ile bekleme listesi koşulunun son test ölçümleri ile 3, 6 ve 12 aylık izlemleri karşılaştırarak grup BDT'nin kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili bir yöntem olduğunu bulmuştur. Çalışmada uygulanan grup BDT programında akran modellemesi, geri bildirim, destek, pekiştirme ve sosyal karşılaştırma gibi doğal grup süreçleri kullanılmıştır. Programda yer alan terapötik teknikler ise maruz bırakma, iç konuşmaları tespit etme ve değiştirme,

kendini değerlendirme ve kendini ödüllendirmedi (Silverman vd. 1999). Mendlowitz vd. (1999) ve Shortt vd. (2001) de yürüttükleri kontrollü çalışmalarda grup BDT'nin kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili olduğunu göstererek terapi sonrası kaygı belirtilerinde anlamlı düzeyde azalma bulduklarını bildirmişlerdir.

Alanyazında çocukluk çağı kaygı bozukluklarına yönelik bireysel ve grup BDT'nin etkililiğini karşılaştıran araştırmalar ve meta-analizler bulunmaktadır. Ancak konuyla ilgili elde edilen bulgular arasında birtakım çelişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre bazı araştırmacılar bireysel ve grup BDT'nin etkililiklerinin benzer düzeyde olduğunu bildirirken (Barrett vd. 2004; Manassis vd. 2002), bazıları da bireysel BDT'nin grup BDT'den üstün olduğunu ifade etmiştir (Flannery-Schroeder ve Kendall 2000; Reynolds vd. 2012). Alanyazında konuyla ilgili kesin bir fikir birliği bulunmamakla birlikte, genel olarak bakıldığında grup BDT'nin doğası gereği bireysel BDT'den farklı olarak tedavi esnasında olumlu modelleme, normalizasyon ve pekiştirme süreçlerini desteklediği öne sürülmüştür (Albano vd. 1995; Heimberg vd. 1990; Heimberg vd. 1993; Shortt vd. 2001). Ayrıca bireysel BDT ile kıyaslandığında, grup BDT ile daha fazla sayıda kişiye daha kısa sürede ulaşmak mümkün olabilmektedir.

Ülkemizde çocukluk çağı kaygı bozukluklarına yönelik olarak en yaygın kullanılan yapılandırılmış BDT temelli program Sorias vd. (2009) tarafından geliştirilen "Korku Avcısı" programıdır. Bu program 8-14 yaş arası çocuklara bireysel BDT formatında uygulanabilmekte ve ebeveyn seanslarını da içermektedir. Programda yaygın kaygının, ayrılma kaygısının, basit fobilerin ve sosyal fobinin bilişsel davranışçı bir yaklaşımla tedavi edilmesi hedeflenmektedir. Korku Avcısı programının etkililiği iki çalışma tarafından ortaya konmuştur (Tekinsav-Sütcü vd. 2010; Tok vd. 2016). Bizim çalışmamızda, Korku Avcısı programından faydalanılarak, bir grup BDT programı oluşturulmuştur. Çalışmamızda oluşturulan BDT programı, Korku Avcısı programından farklı olarak bireysel değil grup terapisi formatındadır. Bu sayede daha kısa sürede daha fazla sayıda çocuğa hizmet verilebileceği ve akranların

modellği gibi grup terapisine özgü avantajlardan istifade edilebileceği varsayılmıştır. Ayrıca alışmamızda kullanılan program Korku Avcısı'ndan farklı olarak ocuk odaklıdır ve ebeveyn seansları içermemektedir. Sorias vd. (2009), Korku Avcısı el kitabında ebeveynlerin terapi sürecine katılmasının özellikle kuk yaşlarda faydalı olduğunu ifade etmiştir. Oysa bizim çalışmamızda hedef grup 12-15 yaş aralığındadır. Ayrıca, kaygılı çocuklara yönelik BDT'lerde ebeveyn katılımının etkilerini inceleyen bir derlemede, ebeveyn katılımının tedaviden sağlanan faydayı güçlendirdiği varsayımının seçkisiz kontrollü çalışmalar tarafından desteklenmediği ve ebeveyn katılımı olmaksızın da kaygılı ocukların BDT'den fayda sağlayabilecekleri belirtilmiştir (Breinholst vd. 2012). İlaveten, ebeveynlere ulaşma ve onları sürece dâhil etme konusunda birtakım güçlükler yaşanabileceği ve bu durumun programın kullanışlılığını azaltabileceği düşünülmüştür. Bu gerekçelerle ebeveyn seansları programımıza dâhil edilmemiştir. Oluşturduğumuz program ve Korku Avcısı arasındaki bir diğer temel farklılık da içerikle ilgilidir. Sorias vd. (2009) tarafından geliştirilen Korku Avcısı programının el kitabı incelendiğinde kaygının fizyolojik belirtileri ve kaygılıyken bedende meydana gelen değişiklikler 3. seansta ele alınırken, bizim programımızda bu öğeye ilk seansta yer verilmiştir. Korku Avcısı, bu çalışmada oluşturulan GBDT programında hedeflenen yaş aralığından daha kuk çocukları da kapsadığı için, programda belirli terapötik içeriklere birkaç seanslık ön hazırlık ve psikoeğitim sonrasında yer verilmiştir. Benzer biçimde, gevşeme eğitimi ve dikkat kaydırma Korku Avcısı programının 4. seansında ele alınırken, bu beceriler bizim programımızın 2. seansında öğretilmektedir. Düşünce değiştirme ve cesaretlendiren alternatif düşünce bulma Korku Avcısı'nın 6. seansında yer alırken bizim programımızda bu bilişsel beceriler 4. seansın içeriğini oluşturmuştur. Bizim programımızda yer verilmemekle birlikte, Korku Avcısı'nda 7. seans sorun çözme becerilerine ayrılmıştır. Görüldüğü gibi Korku Avcısı, bizim programımıza kıyasla daha uzun (13 ocuk seansı) ve daha kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Bizim programımızda bilişsel ve davranışçı başa çıkma becerilerinin

daha erken seanslarda öğretilmesinin ve daha az sayıda seansa yer verilmesinin temel gerekçesi, hedef grubun kaygı bozukluğu tanısı almamış çocuklardan oluşmasıdır. Korku Avcısı programı kaygı bozukluğu tanısı almış çocukların tedavisini hedeflerken, bizim programımız herhangi bir kaygı bozukluğunun tanı ölçütlerini karşılamayan ancak yüksek düzeyde kaygı sergileyen, yani işlevselliği göreceli olarak daha yüksek olan çocuklara yönelik bir önleme çalışması niteliğindedir. Son olarak, Korku Avcısı programında terapistin öğretici rolünü azaltmak amacıyla çoğu kavram ve beceri, programın kahramanı “Korki” tarafından anlatılmakta olup programın çalışma kitabındaki etkinliklerde sıklıkla bu kahraman resmedilmiştir. Bizim programımızda yer alan çocukların yaş aralığının daha yüksek oluşu nedeniyle bu kahramandan istifade edilmemiştir.

Ulusal alanyazında okul temelli yaklaşımla yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde, yüksek düzeyde kaygı sergileyen 8-13 yaş arası çocuklarda okul temelli bir BDT programı olan “Serinkanlı Çocuklar”ın (Cool Kids) etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır (Kapçı vd. 2012). Ancak ülkemizde klinik açıdan anlamlı olmayan düzeyde kaygı yaşayan okul çağı çocuklarına yönelik psikoterapötik müdahalelerin ve önleme çalışmalarının yaygın olarak uygulandığını söylemek güçtür. Bu nedenle, önleyici ve koruyucu bir hizmet olarak daha kısa sürede, daha fazla sayıda çocuğa uygulanabilen okul temelli grup psikoterapisi programlarının geliştirilmesinin ve bu programların etkililiğinin sınanmasının, çocuk ve ergen ruh sağlığı açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Korku Avcısı programında kullanılan teknik ve etkinliklerden yararlanılarak grup formatında hazırlanan bir bilişsel davranışçı terapi programının ortaokul çocuklarının kaygı belirtilerini azaltmadaki etkililiğini sınamaktır. Söz konusu program bir ikincil önleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bilindiği üzere klinik psikoloji alanında önleme çalışmaları emekleme aşamasındadır (Hunsley ve Lee 2014). Bu anlamda mevcut çalışmanın, yüksek seviyede kaygı sergileyen okul çocuklarına yönelik önleme

programlarına dair alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. ayrıca hazırlanan terapi programı depresyona yönelik müdahaleleri içermemekle birlikte, depresyonun kaygı belirtilerine sıklıkla eşlik ettiği göz önünde bulundurularak, terapi programının depresyon belirtileri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmada okul seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve İzmir'in Altındağ ilçesinde ilköğretim düzeyinde kalite ödülü almış bir okul seçilmiştir. Bu sayede çalışmamızın çeşitli alanlarda pilot uygulamaları destekleyen bir ekiple işbirliği içinde yapılmasının öğrenci katılımını ve personel desteğini arttıracığı varsayılmıştır. Çalışmada, oluşturduğumuz bilişsel davranışçı yönelimli grup psikoterapisi programından en uygun düzeyde faydalanacağı öngörülen 12-15 yaş arası çocuklar ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilerek, bu yaş aralığını kapsayan 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 191 öğrenci üzerinde Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Çocuk Formu (SCARED) ve Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri (ÇSKE) kullanılarak kaygı belirtileri taraması yapılmıştır. Bu taramada çocuklara ayrıca Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ) de verilmiştir. Tarama işlemi ders saatleri içerisinde sınıf ortamında grup uygulaması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 191 öğrenci arasından 31 çocuğun SCARED ve ÇSKE toplam puanları grup ortalamasının bir standart sapma üstünde veya daha yüksek bulunmuştur. Çalışmaya dâhil etme ölçütleri bilinen bir psikiyatrik tanısı olmama ve çalışmaya katılmayı isteme olarak belirlenmiştir. Otuz bir öğrenci arasından 1'i psikiyatrik tedavi gördüğü ve 2'si de çalışmaya katılmayı istemediği için araştırma dışında kalmıştır. Sonrasında çalışmaya dâhil etme ölçütlerini karşılayan 28 çocuktan 11'i kontrol, 17'si ise deney gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Böylece çalışmaya 28 çocuk ile başlanmış ancak çalışma

toplam 22 çocuk ile tamamlanmıştır. Çalışmaya devam etmeyen çocuklar ($N = 6$) gerekçe olarak GBĐT uygulamasının yapıldığı saatlerde başka kurs ve faaliyetlere başladıklarını bildirmişlerdir.

Deney gruplarındaki çocukların ($N = 11$) yaşları 12-15 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 12.73'tür ($SS = 1$). Kontrol grubundakilerin ($N = 11$) yaşları 12-14 arasında değişmiştir ve yaş ortalaması 13.27 ($SS = 0.65$) olarak bulunmuştur. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, deney grupları 7 kız ve 4 erkek çocuktan oluşurken kontrol grubu 9 kız ve 2 erkek çocuktan oluşmuştur.

Araçlar

Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Çocuk Formu (SCARED)

Birmaher vd. (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çakmakçı (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin hem ebeveyn hem de çocuk formu bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 41 maddelik çocuk formu kullanılmıştır. Bu ölçekte, çocuktan her cümle için kendisine en uygun seçeneği işaretlemesi istenir. Her madde 0-2 arasında bir puan almaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi kaygı düzeyinin de arttığı anlamına gelmektedir. Toplam puanın yanı sıra panik bozukluk veya anlamlı somatik yakınmalar (13 madde), yaygın kaygı bozukluğu (9 madde), ayrılık kaygısı (8 madde), sosyal kaygı (7 madde) ve okul korkusu (4 madde) alt ölçek puanları da hesaplanabilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0-82 arasında değişirken panik bozukluk/anlamlı somatik yakınmalar alt ölçeği puan aralığı 0-26, yaygın kaygı bozukluğu alt ölçeği puan aralığı 0-18, ayrılık kaygısı alt ölçeği puan aralığı 0-16, sosyal kaygı alt ölçeği puan aralığı 0-14 ve okul korkusu alt ölçek puan aralığı 0-8'dir. Birmaher vd. (1997) genel ölçek ve alt ölçekler için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .74-.93 arasında değiştiğini ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .70-.90 arasında olduğunu bildirmiştir. Yazarlar ölçeğin ayırt edici geçerliğini incelemek için kaygı bozukluğu olan ve olmayan psikiyatrik

örneklemi karşılaştırmış, bunun sonucunda hem toplam hem de alt ölçek puanları açısından bu iki grup arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yürüten Çakmakçı (2014) ise, genel ölçek ve alt ölçekler için Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin .88-.91 arasında değiştiğini bildirmiştir. Bizim çalışmamızda genel ölçek ve alt ölçekler için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları .63-.80 arasında değişmiştir.

Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri (ÇSKE)

Çalışmada Spielberger (1973) tarafından kaygıya yatkınlığı ölçmek üzere geliştirilen Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin sürekli kaygıyı ölçen kısmı kullanılmıştır. ÇSKE 20 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Her maddeye, verilen durumun oluş sıklığına göre 1 ile 3 arasında değişen bir puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 20-60 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özusta (1995) tarafından yapılmıştır. Özusta'nın (1995) çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .81, altı haftalık arayla yapılan uygulama sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .65 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ)

Kovacs (1981) tarafından geliştirilen ÇDÖ, 6-17 yaş grubuna uygulanabilen 27 maddelik bir ölçektir. Her madde için çocuktan son iki haftayı göz önünde bulundurarak kendisine en uygun olan cümleyi seçmesi istenmektedir. Her madde belirtilerin şiddetine göre 0, 1 veya 2 puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0-54 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar depresyon düzeyinde artışa işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Öy (1991) tarafından yapılmıştır. Öy'ün (1991) çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .77, bir hafta arayla yapılan uygulama sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .80 olarak bulunmuştur.

Bizim çalışmamızda ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Bu araştırmanın tüm aşamalarında Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği'nin ve Dünya Tıp Birliği Helsinki Bildirgesi'nin ilgili maddelerine uyulmuştur. Çalışma için okul yönetiminden gereken idari izinler alındıktan sonra, Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Çocuk Formu (SCARED) ve Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri (ÇSKE) kullanılarak toplam 191 öğrencinin kaygı düzeyleri taranmıştır. Bu uygulamada kaygı ölçeklerinin yanısıra çocuklara ÇDÖ de verilmiştir. Tarama çalışması öğrencilerin okullarında ve sınıf ortamında grup uygulaması şeklinde yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda hem SCARED hem de ÇSKE puanı grup ortalamasının bir standart sapma üstünde olan öğrenciler saptanmıştır. Chapell vd. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da ÇSKE puanları grup ortalamasının bir standart sapma üstünde veya daha yüksek olan gençler “yüksek seviyede kaygılı” olarak değerlendirilmiştir. Buna paralel olarak bizim çalışmamızda kesme puanları SCARED için 39, ÇSKE içinse 43 olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan 31 öğrenci arasından, kaygıyı azaltmaya yönelik grup terapisine katılmaya gönüllü olan ve çalışmanın yapılacağı zamanlarda uygun olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler ve ebeveynleri ile bir bilgilendirme toplantısı yapılarak terapinin amacı, kapsamı ve uygulama süreciyle ilgili sözel ve yazılı bilgi verilmiştir. Sonrasında ebeveynlerinin yazılı olarak bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Çalışmada dışlama ölçütü olarak kaygı bozukluğu dışında psikiyatrik tanı almış olmak ve çalışma kapsamında grup psikoterapisi seanslarına düzenli devam etmeye çeşitli engelleri (kurs, etüt gibi aktivitelere katılma zorunluluğu) bulunmak kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil olma ölçütlerini karşılayan çocuklar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Bunun için çocuklara birer numara verilmiş ve İnternet’te yer alan ücretsiz seçkisizleştirme programlarından faydalanılarak katılımcılar iki koşuldan birine rastgele yerleştirilmiştir. Grup BDT deney gruplarına,

çalışma süresince Klinik Psikoloji doktora eğitimlerine devam etmekte olan birinci ve ikinci yazarlar tarafından, üçüncü yazarın süpervizyonu altında, hafta içi okul çıkışı sonrası kurum tarafından tahsis edilen odalarda uygulanmıştır. Uygulanan 9 haftalık grup BDT sonrasında SCARED, ÇSKE ve ÇDÖ ölçekleri çocuklara uygulanarak son test puanları elde edilmiştir.

Bu çalışmada, ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada grup BDT uygulanan iki deney grubu ve herhangi bir müdahale almayan bir kontrol grubu bulunmaktadır. Terapi gruplarından biri 8 çocuk ile başlamış, ancak grup 5 çocukla sonlandırılmış, diğer grup ise 9 çocukla başlamış ve 6 çocukla sonlandırılmıştır. Çalışma süresince ve sonrasında herhangi bir müdahale almamış olan kontrol grubunda 11 çocuk yer almıştır. Kontrol grubundaki çocukların kaygı seviyelerinde yükselme görüldüğüne dair ebeveynlere telefonla bilgi verilerek profesyonel yardım almaları tavsiye edilmiştir.

Bu çalışmada uygulanan grup BDT programı hazırlanırken çoğunlukla Korku Avcısı programından (Sorias vd. 2009) ve literatürdeki başka terapi programlarından ve kaygılı çocuklara yönelik okul temelli uygulamalarla ilgili önerilerden yararlanılmıştır (Flannery-Schroeder vd. 2007; Kase ve Ledley 2007; Smallwood vd. 2007; Toren vd. 2000). Bizim çalışmamızda geliştirilen grup BDT'nin şekillendirilmesinde başvurduğumuz Toren vd.'nin (2000) çalışmasında, kaygı bozukluğu tanısı almış 6-13 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri için geliştirilen 10 haftalık grup BDT programında sırasıyla kaygıyı tetikleyen durumların tespiti; kaygıya eşlik eden duygusal, bilişsel ve bedensel şikâyetlerin tanımlanması; gevşeme teknikleri; kaygıyı tetikleyen durumlarda ortaya çıkan otomatik iç konuşmalar ve bunlara eşlik eden duygular; duygusal mantık yürütme ve siyah beyaz düşünme gibi bilişsel çarpıtmaların tespiti; kaçınma stratejilerinin farkına varılması; aşamalı maruz bırakma; kaygıyı bir ipucu olarak kullanıp başa çıkma ve kendini ödüllendirme stratejilerini seferber etme ve sorun çözme becerileri eğitimi yer almıştır.

Çalışmaya başlamadan önce oluşturulan el kitabı, haftada bir uygulanan, her biri yaklaşık 90 dakika süren 9 yapılandırılmış seans tanımlamakta olup psikoeğitim, gevşeme eğitimi, dikkat kaydırma, bilişsel yeniden yapılandırma, maruz bırakma ve ev ödevleri gibi geleneksel bilişsel-davranışçı teknikleri içermektedir. Çocukların motivasyonlarını arttırmak amacıyla bireysel ödüllere, grup ödüllere ve seans sonlarında terapistle birlikte oynanan grup oyunlarından (Jenga, Mikado'nun çöpleri, vb.) faydalanılmıştır. El kitabına göre ilk seansta çocuklarla tanışma ve ısınma oyunlarını takiben kaygının doğası hakkında psikoeğitim verilmiştir. İkinci seans, kaygının yol açtığı bedensel değişimlere dair psikoeğitim ile bu değişimlerle başa çıkmayı hedefleyen gevşeme ve dikkat kaydırma egzersizlerini içermektedir. Üçüncü ve dördüncü seanslar kaygıya eşlik eden olumsuz otomatik düşünceleri yakalamayı ve sokratik sorgulama kullanarak alternatif düşünceler bulmayı içermektedir. Beşinci seans kaçınma davranışını ve kısa ve uzun vadeli sonuçlarını tanımayı ele alırken, altıncı seans her bir grup üyesinin kendine özgü maruz bırakma hiyerarşilerinin oluşturulmasını içermektedir. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu seanslar ise seans içinde imajinal maruz bırakmayı ve ev ödevi olarak verilen maruz bırakma denemelerinin grup ortamında tartışılmasını kapsamaktadır. Her seanstan sonra uygulanan “Doyum Ölçeği” ile çocuklardan seanslara dair geri bildirim alınmıştır. Doyum Ölçeği araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup “hayır” (0), “biraz” (1) ve “evet” (2) şeklinde cevaplanan toplam 10 sorudan oluşmaktadır (grubu eğlenceli buldum, gruba katılmakla yarar sağladığımı düşünüyorum, grupta hoşlanmadığım bazı şeyler oldu, bu oturumda grup üyeleri tarafından anlaşıldığımı hissettim, bu oturumda terapist tarafından anlaşıldığımı hissettim, diğerlerinin varlığında sorunlarımı açmayı güç buldum, psikologla yalnız görüşme yapmayı tercih ederdim, gruba katıldığım sürede sorunlarımla daha çok baş edebileceğimi hissettim, bu oturumda grup üyelerinin anlattıklarından faydalandım, gelecekte de benzer bir gruba katılmayı isterim). Doyum Ölçeği'ndeki sorular incelendiğinde 3. (grupta hoşlanmadığım bazı şeyler oldu), 6. (diğerlerinin varlığında sorunlarımı açmayı güç buldum) ve 7.

(psikologla yalnız görüşme yapmayı tercih ederdim) sorular uygulamayla ilgili memnuniyetsizliği ifade ettiğinden ters puanlanmıştır. Doyum Ölçeği'nden alınabilecek toplam puan 0-20 arasında değişmiştir.

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Program for Social Science) paket programı kullanılmıştır. Örneklemenin küçük olması nedeniyle parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Diziler testlerinden faydalanılmıştır. Etki büyüklüklerinin analizi için Cohen d değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testine göre, deney ve kontrol gruplarının müdahale öncesinde SCARED, ÇSKE ve ÇDÖ puanları arasında anlamlı farklılaşma yoktur (sırasıyla $U = 43.00, p > .05$; $U = 49.50, p > .05$; $U = 51, p > .05$).

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve etki büyüklükleri (Cohen d değerleri) Tablo 1'de verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının SCARED toplam ve alt ölçek puanları, ÇSKE puanları ve ÇDÖ puanları arasındaki farklar Wilcoxon İşaretli Diziler testi ile incelenmiştir.

Wilcoxon İşaretli Diziler testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test SCARED ayrılık kaygısı alt ölçek puanları ($Z = -2.08, p < .05$) ve sosyal kaygı alt ölçek puanları ($Z = -2.71, p < .01$) arasında anlamlı fark olduğu bulunurken, SCARED toplam puanları ($Z = -1.65, p > .05$), panik bozukluk/anlamlı somatik yakınmalar alt ölçek puanları ($Z = -1.28, p > .05$), yaygın kaygı bozukluğu alt ölçek puanları ($Z = -1.94, p > .05$) ve okul korkusu alt ölçek puanları ($Z = -.37, p > .05$) arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Kontrol grubunda ise ön test ve son test SCARED toplam ($Z = -.67, p > .05$) ve panik bozukluk/anlamlı somatik yakınmalar ($Z = -.80, p > .05$), yaygın kaygı

bozukluğu ($Z = -.17, p > .05$), okul korkusu ($Z = -1.87, p > .05$), ayrılık kaygısı ($Z = -.06, p > .05$) ve sosyal kaygı alt ölçek puanları ($Z = -.06, p > .05$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Deney grubunun ön test ve son test ÇSKE puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2.70, p < .01$). Kontrol grubunda ise ön test ve son test ÇSKE puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($Z = -1.25, p > .05$). Son olarak, hem deney hem de kontrol gruplarının ön test ve son test ÇDÖ puanları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır (sırasıyla $Z = -.40, p > .05$; $Z = -1.07, p > .05$).

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etki Büyüklükleri

Ölçek	Deney grubu (N=11) Ort ± S		Kontrol grubu (N=11) Ort ± S		Etki büyüklüğü
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	
SCARED toplam	44.27±8.54	30.55±24.73	47.73±10.75	50.18±15.37	0.95
SCARED panik bozukluk	11.73±3.77	8.73±8.51	14.82±6.11	15.73±6.74	0.91
SCARED yaygın kaygı bozukluğu	11.36±3.23	7.64±6.15	11.45±3.20	11.73±4.24	0.77
SCARED ayrılık kaygısı	7.55±2.16	4.73±4.03	7.91±2.70	7.91±4.11	0.78
SCARED sosyal kaygı	11.09±2.66	6.73±4.76	11.00±2.24	10.91±1.87	1.15
SCARED okul korkusu	2.55±1.44	2.73±2.24	2.55±1.63	3.91±2.12	0.54
ÇSKE	47.27±5.14	35.82±11.64	46.00±6.46	47.55±6.52	1.24
ÇDÖ	20.45±11.26	19.36±11.99	22.45±9.96	25.73±10.81	0.55

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, yüksek düzeyde kaygı belirtileri sergileyen 12-15 yaş arası çocuklarda kaygı belirtilerini azaltmaya yönelik bir grup BDT programının etkililiği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda sürekli kaygı, ayrılık kaygısı ve sosyal kaygı puanları herhangi bir müdahale almayan kontrol grubunda müdahale öncesinde ve sonrasında farklılık göstermezken, deney grubunda müdahale sonrasında anlamlı düzeyde azaldıkları bulunmuştur. Bu bulgular, grup BDT'nin çocuk ve ergenlerde kaygı belirtilerini azaltmada etkili olduğunu gösteren çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Barrett 1998; Barrett vd. 2001; Flannery-Schroeder ve Kendall 2000; Hudson vd. 2009; Mifsud ve Rapee 2005; Muris vd. 2002; Shortt vd. 2001; Silverman vd. 1999). Öte yandan, bu çalışmada panik bozukluk/anlamlı somatik yakınmalar, yaygın kaygı bozukluğu, okul korkusu ve SCARED toplam puanları açısından hem deney hem de kontrol grubunda ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmada yapılan müdahalenin tüm kaygı parametreleri üzerinde etkili olmayışı, örneklemin klinik nitelikte olmamasından, bir diğer deyişle belli bir kaygı bozukluğu tanısı almış çocuklardan oluşmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ebeveynlerin sürece dâhil olmayışı, çocukların günlük hayatta yaptıkları maruz bırakma denemelerinde ailelerinden yeterli desteği ve cesaretlendirmeyi alamamalarıyla sonuçlanarak müdahalenin kısmen etkili olmasına yol açmış olabilir. Alanyazında maruz bırakmanın çocukluk çağı kaygı bozukluklarına yönelik BDT'nin en önemli değişim mekanizması olduğu belirtilmiş (Hudson 2005; Manassis vd. 2014; Nakamura vd. 2009) ve ebeveynlerin kaygı yaratan durumlara maruz bırakmada kolaylaştırıcı bir rol üstlendikleri ifade edilmiştir. Dahası ebeveynler, seanslarda çocukların öğrendiği başa çıkma tekniklerinin dış dünyadaki yaşantıya genellenmesini de teşvik edebilmektedir (Ginsburg vd. 1995; Mendlowitz vd. 1999; Silverman vd. 1999). Bu bağlamda, çalışmamızda yer alan çocukların uyguladıkları maruz bırakma denemeleri ve öğrendikleri başa çıkma teknikleri yeterince dış

dünyadaki yaşama genellenememiş ve dolayısıyla program bazı kaygı parametrelerinde değişim sağlama hususunda başarısız olmuş olabilir.

Bu çalışmada kullanılan grup BDT programına temel teşkil eden Korku Avcısı programı Tekinsav Sütcü vd. (2010) tarafından klinik bir örnekleme bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmada Korku Avcısı programının standart ilaç tedavisinden üstün olduğu ve kaygı belirtilerinde azalma sağladığı bulunmuştur. Tok vd. (2015) de yine seçkisiz klinik bir çalışmada Korku Avcısı programını uygulayarak, standart ilaç tedavisi ve BDT kombinasyonun sadece BDT ve sadece ilaç tedavisi koşullarından daha iyi sonuçlar verdiğini ve SCARED toplam puanlarında anlamlı düşüş sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, Korku Avcısı programında doğrudan depresyonu azaltmaya yönelik bir modül bulunmamasına rağmen yapılan müdahalenin depresyon belirtilerinin azaltılmasında da etkili olduğunu göstermişlerdir. Bizim çalışmamızda kullanılan grup BDT, Korku Avcısı programına dayanan bireysel BDT gibi SCARED toplam puanlarında anlamlı düşüşe yol açmazken sürekli kaygı ile SCARED ayrılık kaygısı ve sosyal kaygı alt ölçek puanlarında iyileşme sağlamış; öte yandan depresyon düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Çocukluk çağı kaygı bozukluklarına yönelik BDT çalışmalarında kaygının yanı sıra sıklıkla depresyon düzeyinde ve içselleştirme davranış problemlerinde de değişim olup olmadığına bakılmış ve bu değişkenlerde de düzelme olduğu bildirilmiştir (Barrett 1998; Kendall 1994; Nauta vd. 2003). Öte yandan, Chiu vd. (2013) tarafından yapılan ve okul ortamında BDT'nin kaygı bozukluklarının tedavisinde etkililiğini sınavan bir araştırmada, çocukların müdahale öncesi ve sonrası içselleştirme davranış problemlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bizim çalışmamızda müdahale sonrasında depresyon düzeyinde bir değişim olmaması örneklemin klinik açıdan anlamlı düzeyde depresyon sergilememesinden ve daha da önemlisi, uygulanan müdahale programının depresif duygudurum ve bilişlere yönelik terapötik bileşenler içermemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çocukluk çağı kaygı bozukluklarının tedavisine yönelik BDT'ler bireysel veya grup formatlarında yürütülebilmekle birlikte, bu iki formattan hangisinin daha etkili olduğu halen alanyazında tartışılan bir konudur (Liber vd. 2008; Manassis vd. 2002). Flannery-Schroeder ve Kendall (2000) ve Reynolds vd. (2012), bireysel BDT'nin büyük, grup BDT'nin ise orta düzeyde etki büyüklüklerine sahip olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada uygulanan müdahalenin tüm kaygı parametrelerinden ziyade sadece sürekli kaygı, sosyal kaygı ve ayrılık kaygısı düzeylerinde anlamlı düşüş yaratması müdahalenin bireysel olmamasından kaynaklanıyor olabilir çünkü alanyazında grup BDT'nin olumsuz modelleme, terapistin içsel kaynaklarının tükenmesi ve başka çocukların yanında sorunlar hakkında konuşmanın güç oluşu gibi olumsuz yönleri olabileceği bildirilmiştir (Silverman vd. 1999). Ancak bireysel terapi ile erişilebilen hasta sayısı, grup terapiye kıyasla daha sınırlı olup daha fazla kaynak kullanımı gerektirmektedir. Özellikle okul temelli müdahalelerde ve önleme çalışmalarında, ülkemizdeki öğrenci nüfusunun büyüklüğü göz önünde bulundurularak grup formatında psikolojik hizmetlerin tasarlanması ve geliştirilmesi uygulanabilirlik ve kullanılabilirlik açısından önemli görünmektedir. Bu sebeple ileride yapılacak çalışmalarda grup BDT'nin etkililiğini hangi faktörlerin arttırabileceğine odaklanılabilir. Grup yaşantısının kendisinin iyileştirici bir etkisi olduğu gerçeğine dayanarak, grup bağlılığını arttırıcı etkinliklere terapi programında daha fazla yer verilmesinin, izlem seansları düzenlenmesinin, ebeveynlerin özellikle beceri eğitimi ve maruz bırakma evrelerinde sürece dahil edilmesinin ve dolayısıyla daha uzun süreli programların geliştirilmesinin bu anlamda faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Reynolds vd. (2012) çocuk ve ergenlerde psikoterapinin kaygı üzerindeki etkisini inceledikleri metaanaliz çalışmasında, söz konusu terapi programlarının uzunluğunun elde edilen sonuçlarla ilişkili olduğunu bulmuştur. Çalışmamızda kullanılan terapi programı 9 seanstan oluşmaktadır. Seans sayısını arttırarak yaklaşık 12 seanslık bir program hazırlamanın, elde edilen sonuçlarda iyileşme sağlayabileceği

düşünülmektedir. Bu anlamda, çocukluk çağı kaygı bozukluklarına yönelik BDT programlarında (Sorias vd. 2009; Toren vd. 2000) yer alan sorun çözme becerileri eğitimi gibi ek içerikler de programa dâhil edilerek mevcut programın etkililiği arttırılabilir. Ayrıca programda kullanılan maruz bırakma tekniğini pekiştirme potansiyeli taşıması açısından, ebeveynlerin sürece dâhil edilmesi ve ayrı ebeveyn seanslarının programa eklenmesinin faydalı olacağı ileri sürülebilir (Fisak vd.2011; Tekinsav Sütcü vd. 2010).

Bu çalışmada, müdahalenin uygulandığı deney grubu ve müdahale uygulanmayan kontrol grubunun kaygı ve depresyon düzeylerine dair etki büyüklükleri 0.54-1.24 arasında bulunmuştur. Bu değerler uygulanan müdahale sonucunda ayrılık kaygısı, yaygın kaygı bozukluğu, okul korkusu ve depresyon açısından etki büyüklüklerinin orta düzeyde; sürekli kaygı, sosyal kaygı, toplam SCARED puanı ve panik bozukluk üzerindeki etki büyüklüklerinin ise büyük olduğuna işaret etmektedir (Cohen 1988; Sullivan ve Feinn 2012). Neil ve Christensen (2007, 2009) tarafından yürütülen metaanaliz çalışmalarında, çocuk ve ergenlerde kaygıyı azaltmaya yönelik okul ve BDT temelli müdahalelerin de benzer etki büyüklüklerine sahip olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan, Ehrenreich-May ve Bilek (2012) ve Reynolds vd. (2012) terapi sonrası sonuçların çocuklara uygulanan öz bildirim araçları ile değerlendirilmesinin, etki büyüklüklerinde azalmaya yol açtığını ifade etmiştir. Bizim çalışmamızda da terapi programının sonuçları çocuklara uygulanan öz bildirim ölçekleriyle değerlendirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda, sonuç değerlendirmesinin tek yönlü olmayıp ebeveyn ve öğretmen bildirimlerini de içermesinin daha doğru ve kesin etki büyüklüklerine ulaşılmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen niceliksel bulguların yanı sıra çocuklardan alınan geri bildirimlerin ve uygulayıcıların çocuklarda gözlemlendiği niteliksel değişikliklerin tartışılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Her seanstan sonra çocuklara Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Her bir seans için Doyum Ölçeği'nden alınan ortalama

puanlar 15.54-18.09 arasında değişmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 20 olduğu düşünöldüğünde, elde edilen bu ortalama değerler çocukların uygulamadan memnun kaldığı şekilde yorumlanabilir. Uygulamanın bitişinde çocuklardan öğrendikleri bilişsel davranışçı teknikler arasından hangilerini en çok yararlı bulduklarını yazarak belirtmeleri istenmiştir. Buna göre çocukların en çok yararlandığı iki teknik “nefes egzersizleri” ve “cesaret veren (alternatif) düşönceler bulma” olmuştur. Bu iki tekniği “dikkat kaydırma” izlemiştir. Eisen ve Silverman (1993) kaygılı çocuklarla yürüttükleri bir çalışmada, maruz bırakma uygulamalarına ek olarak kullanılan gevşeme tekniklerinin ve bilişsel tekniklerin benzer düzeyde etkili bulunduğunu bildirmişlerdir. Yazarlar, farklı tekniklerin çocuğun sorunlu tepkileriyle (bilişsel veya bedensel belirtiler/yakınmalar) eşleştirdiğinde en yüksek faydayı sağladığının altını çizmişlerdir. Buna paralel olarak alanyazında kaygılı çocuklara yönelik bilişsel davranışçı terapi bileşenlerinden gevşeme tekniklerinin ve bilişsel yeniden yapılandırmanın benzer düzeylerde değişim sağladığı bildirilmiştir (Hudson 2005; Nakamura vd. 2009). Bizim çalışmamızda da çocuklar hem gevşeme tekniklerinden hem de bilişsel tekniklerden fayda gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Doyum Ölçeği’nden elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan bulgularla uyumludur.

Bu çalışmanın bazı güçlü yönleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çalışmanın gerçek dünya koşulları altında ve okul ortamında uygulanmış olmasıdır. İkincisi, çalışmada katılımcıların deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmış olmasıdır. Öte yandan bu çalışmanın bazı önemli sınırlılıkları vardır. Söz konusu sınırlılıkların başında daha önce de değinilen örneklem büyüklüğü bulunmaktadır. Çalışma pilot nitelikte olup küçük bir örnekleme yürütöldüğü için elde edilen bulguların genellenebilirliğinden söz etmek mümkün değildir. Ayrıca çalışmada kaygı belirtilerine dair veri çocuklara uygulanan öz bildirim ölçeklerinden toplanmış olup, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara dair değerlendirmelerine başvurulamamıştır. Çalışmada kontrol grubuna son test ölçümlerini takiben müdahale programının

uygulanmamış olması bir diğer önemli sınırlılıktır. Maalesef çalışma sonlandıktan sonra kontrol grubundaki tüm katılımcılara erişimin güç olması, psikoterapist kaynaklarımızın yetersizliği ve zaman sınırlaması gibi nedenlerle müdahale programını kontrol grubuna uygulamak mümkün olamamış, bunun yerine kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine telefonla bilgi verilerek çocuk ve ergen ruh sağlığı profesyonellerinden yardım almaları tavsiye edilmiştir. Son olarak, çalışmada izlem yapılamaması, uygulanan müdahale programının uzun süreli kazanımlar getirip getirmediğini değerlendirmeyi olanaksız kılmaktadır. İzlem olmaksızın müdahaleden elde edilen kazanımların kalıcı olup olmadığını değerlendirilememektedir.

Özetle, bu çalışmada elde edilen bulgular geliştirilen grup BDT programının mevcut örneklemde sürekli kaygıyı, ayrılık kaygısını ve sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğuna işaret etmektedir. Bulgularla uyumlu biçimde, literatürde okul temelli grup BDT programlarının hem klinik hem de klinik olmayan çocuk popülasyonlarında kaygı belirtilerini azaltmada etkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Flannery-Schroeder ve Kendall 2000; Kapçı vd. 2012; Kendall vd. 2008; Kösters vd. 2015; Silverman vd. 2008). Kanıta dayalı okul temelli BDT programları ile hem risk altındaki grupların hem de klinik popülasyonların mevcut veya ileride ortaya çıkma potansiyeli taşıyan sağlık harcamalarının azaltılmasına katkıda bulunulabilir. Gelecekteki araştırmalarda hem klinik hem de klinik olmayan çocuk gruplarında bu çalışmada kullanılan müdahalenin etkililiğinin değerlendirilmesi ve izlem ölçümleri alınması önerilebilir. Böylelikle müdahalenin ne düzeyde dış geçerliğe, etkinliğe ve kalıcılığa sahip olduğu ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

Albano, Anne Marie vd. (1995). “Cognitive–Behavioural Group Treatment For Social Phobia In Adolescents: A Preliminary Study”. *Journal of Nervous & Mental Disease*, S: 183, s. 685–692.

Angold, Adrian vd. (1999). “Comorbidity”. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, S: 40, s. 57-87.

Aslan, Halime ve Nazan Alparıslan (1999). “Çocuk Ve Ergenlerdeki Korkularla, Kaygı İle Depresyon Düzeyleri Ve Fiziksel Kötüye Kullanım Arasındaki İlişki”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, S: 6, s. 75-82.

Barrett, Paula (1998). “Evaluation Of Cognitive–Behavioural Group Treatments For Childhood Anxiety disorders”. *Journal of Clinical Child Psychology*, S: 27, s. 459–468.

Barrett, Paula vd. (2001). “Evaluation Of An Anxiety-Prevention And Positive-Coping Program (FRIENDS) For Children And Adolescents Of Non-English-Speaking Background”. *Behaviour Change*, S: 18, s. 78-91.

Barrett, Paula vd. (2004). “Cognitive–Behavioral Family Treatment Of Childhood Obsessive–Compulsive Disorder: A Controlled Trial”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 43, s. 46–62.

Barrington, Julie vd. (2005). “Effectiveness Of CBT Versus Standard Treatment For Childhood Anxiety Disorders İn A Community Clinic Setting”. *Behaviour Change*, S: 22, s. 29-43.

Beesdo, Katja vd. (2009). “Anxiety And Anxiety Disorders İn Children And Adolescents: Developmental İssues And İmplications For DSM-V”. *Psychiatric Clinics of North America*, S: 32, s. 483-524.

Birmaher, Boris vd. (1997). “The Screen For Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale Construction And Psychometric Characteristics”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 36, s. 545-553.

Breinholst, Sonja vd. (2012). “CBT For The Treatment Of Child Anxiety Disorders: A Review Of Why Parental İnvolvement Has Not Enhanced Outcomes”. *Journal of Anxiety Disorders*, S: 26, s. 416-424.

Chapell, Mark vd. (2005). “Test Anxiety And Academic Performance In Undergraduate And Graduate Students”. *Journal of Educational Psychology*, S: 97, s. 268-274.

Chiu, Angela vd. (2013). “Effectiveness Of Modular CBT For Child Anxiety In Elementary Schools”. *School Psychology Quarterly*, S: 28, s. 141-153.

Chorpita, Bruce vd. (2002). “Toward Large-Scale Implementation Of Empirically Supported Treatments For Children: A Review And Observations By The Hawaii Empirical Basis To Services Task Force”. *Clinical Psychology: Science and Practice*, S: 9, s. 165-190.

Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. Hillside, NJ: Earlbaum Associates.

Costello, Jane vd. (2005). “10-Year Research Update Review: The Epidemiology Of Child And Adolescent Psychiatric Disorders: I. Methods And Public Health Burden”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 44, s. 972-986.

Çakmakçı, Figen (2004). *Çocuklarda Anksiyete Bozukluklarını Tarama Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Davis, Thompson vd. (2011). “Evidence-Based Treatment Of Anxiety And Phobia In Children And Adolescents: Current Status And Effects On The Emotional Response”. *Clinical Psychology Review*, S: 31, s. 592-602.

Dirik, Gülay ve Gökhan Şahin (2008). “Kişilik Özellikleri, Hostilite (Düşmanlık, Öfke) Ve Sosyal Desteğin Miyokard İnfarktüsü (Kalp Krizi) Geçiren Hastaların Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri İle İlişkisi.” *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 9, s. 249-266.

Ehrenreich-May, Jill ve Emily Bilek (2012). “The Development Of A Transdiagnostic, Cognitive Behavioral Group Intervention For

Childhood Anxiety Disorders And Co-Occurring Depression Symptoms”. *Cognitive and Behavioral Practice*, S: 19, s. 41-55.

Eisen, Andrew ve Wendy Silverman (1993). “Should I Relax Or Change My Thoughts? A Preliminary Examination Of Cognitive Therapy, Relaxation Training, And Their Combination With Overanxious Children”. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, S: 7, s. 265-279.

Fisak, Brian vd. (2011). “The Prevention Of Child And Adolescent Anxiety: A Meta-Analytic Review”. *Prevention Science*, S: 12, s. 255-268.

Flannery-Schroeder, Ellen ve Philip Kendall (2000). “Group And Individual Cognitive-Behavioral Treatments For Youth With Anxiety Disorders: A Randomized Clinical Trial”. *Cognitive Therapy and Research*, S: 24, s. 251-278.

Flannery-Schroeder, Ellen vd. (2007). *Handbook Of Cognitive-Behavior Group Therapy With Children And Adolescents: Specific Settings And Presenting Problems*. New York, NY: Routledge, s.199-222.

Gallagher, Heather vd. (2004). “A Brief Cognitive-Behavioral Intervention For Social Phobia İn Childhood”. *Journal of Anxiety Disorders*, S: 18, s. 459-479.

Ginsburg, Golda vd. (1995). “Family Involvement İn Treating Children With Phobic And Anxiety Disorders: A Look Ahead”. *Clinical Psychology Review*, S: 15, s. 457-473.

Heimberg, Richard vd. (1990). “Cognitive Behavioral Group Treatment For Social Phobia: Comparison With A Credible Placebo Control”. *Cognitive Therapy and Research*, S: 14, s. 1-23.

_____ (1993). “Cognitive-Behavioural Group Treatment For Social Phobia: Effectiveness At Five Year Follow Up”. *Cognitive Therapy and Research*, S: 17, s. 325-339.

Hudson, Jennifer vd.. (2009). “Cognitive-Behavioral Treatment Versus An Active Control For Children And Adolescents With Anxiety Disorders: A Randomized Trial”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 48, s. 533-544.

_____ (2005). “Efficacy of Cognitive—Behavioural Therapy for Children and Adolescents With Anxiety Disorders”. *Behaviour Change*, S: 22, s. 55-70.

_____ (2005). “Mechanisms Of Change İn Cognitive Behavioral Therapy For Anxious Youth”. *Clinical Psychology: Science and Practice*, S: 12, s. 161-165.

Hunsley, John ve Catherine Lee (2014). *Introduction To Clinical Psychology: An Evidence-Based Approach*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Kapçı, Emine Gül vd. (2012). “Bilişsel-Davranışçı Terapi Kaygı Programının İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Sınanması”. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar*, S: 1, s. 121-126.

Kase, Larina ve Deborah Ledley (2007). *Wiley Concise Guide To Mental Health: Anxiety Disorders*. Tampa, FL: John Wiley & Sons, s. 173-190.

Kendall, Philip vd. (1990). *Cognitive-Behavioral Therapy For Anxious Children: Treatment Manual*. Philadelphia, PA: Department of Psychology Temple University.

_____ (2008). “Cognitive-Behavioral Therapy For Anxiety Disordered Youth: A Randomized Clinical Trial Evaluating Child And Family Modalities”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, S: 76, s. 282-297.

_____ (1994). “Treating Anxiety Disorders İn Children: Results Of A Randomized Clinical Trial”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, S: 62, s. 100-110.

Koçkar, Aylin vd. (2002). “İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Ve Akademik Başarı”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, S: 9, s. 100-105.

Kovacs, Maria (1981). “Rating Scale To Assess Depression İn School Aged Children”. *Acta Paedopsychiatrica*, S: 46, s. 305-315.

Kösters, Mia vd. (2015). “Indicated Prevention Of Childhood Anxiety And Depression: Results From A Practice-Based Study Up To 12 Months After İntervention”. *American Journal of Public Health*, S: 105, s. 2005-2013.

Langley, Audra vd. (2004). “Impairment İn Childhood Anxiety Disorders: Preliminary Examination Of The Child Anxiety İmpact Scale-Parent Version”. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, S: 14, s. 105–114.

Liber, Juliette vd. (2008). “No Differences Between Group Versus İndividual Treatment Of Childhood Anxiety Disorders İn A Randomised Clinical Trial”. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, S: 49, s. 886-893.

Manassis, Katharina vd. (2002). “Group And İndividual Cognitive-Behavioral Therapy For Childhood Anxiety Disorders: A Randomized Trial”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 41, s. 1423–1430.

_____ (2014). “Types Of Parental İnvolvevement İn CBT With Anxious Youth: A Preliminary Meta-Analysis”. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, S: 82, s. 1163-1172.

Mendlowitz, Sandra vd. (1999). “Cognitive–Behavioral Group Treatments İn Childhood Anxiety Disorders: The Role Of Parental İnvolvevement”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 38, s. 1233–1239.

Mifsud, Cynthia ve Ronald Rapee (2005). “Early İntervention For Childhood Anxiety İn A School Setting: Outcomes For An

Economically Disadvantaged Population”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 44, s. 996–1004.

Muris, Peter vd. (2002). “Treatment Of Childhood Anxiety Disorders: A Preliminary Comparison Between Cognitive–Behavioral Group Therapy And A Psychological Placebo İntervention”. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, S: 33, s. 143–158.

Mychailyszyn, Matthew vd. (2010). “School Functioning İn Youth With And Without Anxiety Disorders: Comparisons By Diagnosis And Comorbidity”. *School Psychology Review*, S: 39, s. 106-121.

Nakamura, Brad vd. (2009). “Differential Sequencing Of Cognitive-Behavioral Techniques For Reducing Child And Adolescent Anxiety”. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, S: 23, s. 114-135.

Nauta, Maaïke vd. (2003). “Cognitive-Behavioral Therapy For Children With Anxiety Disorders İn A Clinical Setting: No Additional Effect Of A Cognitive Parent Training”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 42, s. 1270–1278.

Neil, Alison ve Helen Christensen (2007). “Australian School-Based Prevention And Early İntervention Programs For Anxiety And Depression: A Systematic Review”. *Medical Journal of Australia*, S: 186, s. 305-8.

_____ (2009). “Efficacy And Effectiveness Of School-Based Prevention And Early İntervention Programs For Anxiety”. *Clinical Psychology Review*, S: 29, s. 208-215.

Newman, Denise vd. (1996). “Psychiatric Disorder İn A Birth Cohort Of Young Adults: Prevalence, Comorbidity, Clinical Significance, And New Case İncidence From Ages 11–21”. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, S: 64, s. 552–562.

Orbay, Özge ve Belgin Ayvaşık (2006). “Spence Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği-Ebeveyn Formu: Ön Çalışma”. *Türk Psikoloji Yazıları*, S: 9, s. 33-48.

Öy, Belma (1991). “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, S: 2, s. 132-136.

Öy, Belma vd. (1994). “Sağlıklı Ve Çocuk Ruh Sağlığı Kliniğine Başvuran Çocuklarda Depresyon Ve Kaygı İlişkisi”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, S: 1, s. 13-17.

Özusta, Şeniz (1995). “Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarılama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Türk Psikoloji Dergisi*, S: 10, s. 32-44.

Rapee, Ronald vd. (2009). “Anxiety Disorders During Childhood And Adolescence: Origins And Treatment”. *Annual Review of Clinical Psychology*, S: 5, s. 311-341.

Reynolds, Shirley vd. (2012). “Effects Of Psychotherapy For Anxiety İn Children And Adolescents: A Meta-Analytic Review”. *Clinical Psychology Review*, S: 32, s. 251-62.

Shortt, Alison vd. (2001). “Evaluating The FRIENDS Program: A Cognitive-Behavioral Group Treatment For Anxious Children And Their Parents”. *Journal of Clinical Child Psychology*, S: 30, s. 525-535.

Silverman, Wendy vd. (1999). “Contingency Management, Self-Control, And Education Support İn The Treatment Of Childhood Phobic Disorders: A Randomized Clinical Trial”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, S: 67, s. 675-687.

_____ (1999). “Treating Anxiety Disorders İn Children With Group Cognitive Behavioural Therapy: A Randomised Clinical Trial”. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, S: 67, s. 995–1003.

_____ (2008). “Evidence-Based Psychosocial Treatments For Phobic And Anxiety Disorders İn Children And Adolescents”. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, S: 37, s. 105-130.

Smallwood, Diane vd. (2007). *Handbook Of Cognitive-Behavior Group Therapy With Children And Adolescents: Specific Settings And Presenting Problems*. New York, NY: Routledge, s. 89-106.

Sorias, Oya vd. (2009). *Korku Avcısı: Anksiyete Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Bilişsel Davranışçı Terapi Rehberi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Spielberger, Charles (1973). *STAIC Preliminary Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Sullivan, Gail ve Richard Feinn (2012). “Using Effect Size—Or Why The P Value Is Not Enough”. *Journal of Graduate Medical Education*, S: 4, s. 279–282.

Tekinsav-Sütcü, Serap vd. (2010). “Ergenlerde Öfke Ve Saldırganlığı Azaltmak İçin Bilişsel Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiği”. *Türk Psikoloji Dergisi*, S: 25, s. 57-67.

_____ (2010). “*Evaluating The Fear Hunter Program: An Individual Cognitive Behavioral Therapy Program For Children With Anxiety*”. XL Congress of European Association for Behavioral and Cognitive Therapies, Milan, İtalya.

Tok, Sevinç vd. (2016). “Çocukluk Çağı Kaygı Bozukluklarında Bilişsel Davranışçı Terapi, İlaç Tedavisi Ve Kombine Tedavinin Etkililiğinin Karşılaştırılması”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, S: 27, s. 110-118.

Toren, Paz vd. (2000). “Case Series: Brief Parent-Child Group Therapy For Childhood Anxiety Disorders Using A Manual-Based Cognitive-Behavioral Technique”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, S: 39, s. 1309-1312.

Tuebert, Daniela ve Martin Pinquart (2011.) “A Meta-Analytic Review On The Prevention Of Symptoms Of Anxiety İn Children And Adolescents”. *Journal of Anxiety Disorders*, S: 25, s. 1046-1059.

Van Starrenburg, Manon vd. (2013). “Effectiveness And Underlying Mechanisms Of A Group-Based Cognitive Behavioural Therapy-Based İndicative Prevention Program For Children With Elevated Anxiety Levels”. *BMC Psychiatry*, S: 13, s. 183-190.

Walkup, John vd. (2008). “Cognitive Behavioral Therapy, Sertraline, Or A Combination In Childhood Anxiety”. *The New England Journal of Medicine*, S: 359, s. 2753–2766.

Weisz, John vd. (2017). “What Five Decades Of Research Tells Us About The Effects Of Youth Psychological Therapy: A Multilevel Meta-Analysis And İmplications For Science And Practice”. *American Psychologist*, S: 72, s. 79-117.

Wood, Jeffrey (2006). “Effect Of Anxiety Reduction On Children's School Performance And Social Adjustment”. *Developmental Psychology*, S: 42, s. 345-349.

Göğüş, Gülay ve İsmail M. Göğüş (2018). "Klasik Bale Temsilinin Sanatçı Adayları Üzerindeki Etkisi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 123-146.

DOI: 10.21550/sosbilder.325954

KLASİK BALE TEMSİLİNİN SANATÇI ADAYLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

Gülay GÖĞÜŞ**
İsmail M. GÖĞÜŞ***

Gönderim Tarihi: Temmuz 2017

Kabul Tarihi: Eylül 2017

ÖZET

Çalışma; Uludağ ve Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin görev aldığı bir klasik bale temsili hakkında; sanatçı aday öğrencilerin düşüncelerini değerlendirmek üzere yapılan betimsel bir araştırmadır. Bale eseri olarak seçilen (Çaykovski) "Fındıkkıran", Bursa ve Mersin'de sahnelenmiş, bu süreçte görev alan sanatçı aday öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimleri, birlikte çalışmanın paylaşımları ve etkileri de araştırılmıştır. Çalışmada sanatçı aday öğrencilerin düşünceleri anket uygulanarak alınmıştır. Her iki kurumda toplam 191 kişi çalışmaya katılmış, Türkiye'deki evrensel sanat müziği, opera-bale etkinliklerinin yeterliliği, izlenen bale temsiline ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir. Bale temsili büyük beğeni kazanırken, evrensel sanat müziği ve onun önemli parçaları olan opera-bale etkinliklerinin yetersizliğine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Klasik bale, bale kurumları, bale temsili, Türkiye'de bale, 'Fındıkkıran' balesi.*

* Bu makale İsmail Göğüş'ün yürütücü, Gülay Göğüş'ün araştırmacı olduğu "Klasik Bale Temsilinin Sanatçı Adayları ve İzleyiciler Üzerindeki Etkisi" başlıklı BAP çalışmasından üretilmiştir.

** Prof., Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, gulayg@uludag.edu.tr

*** Prof., Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, ismailg@uludag.edu.tr

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

The Effects of Classical Ballet Performance on Conservatory Students

ABSTRACT

The work is a descriptive research prepared to evaluate the thoughts of the students of Uludag and Mersin University State Conservatories about a classical ballet performance which was staged in Bursa and Mersin. The relationships, the common experiences of Uludag and Mersin University State Conservatory students taking part in the ballet performance and their effects have been analyzed after the staging of "The Nutcracker" ballet. The thoughts of the students who are candidate artists have been taken by the questionnaire having been applied. 191 students attended the survey and mentioned their views and feelings about the ballet performance as well as the adequacy of universal art music and the opera, ballet facilities in Turkey. The ballet performance has been approved a lot and facilities of universal art music, opera and ballet which are important elements of it have been mentioned as inadequate.

Keywords: *Classical ballet, ballet institutions, ballet performance, ballet in Turkey, the 'Nutcracker'.*

1. GİRİŞ

Sanat ve sanat eğitiminin; bireyin hayatında estetik duyguların yer almasında, çağdaş dünyaya entegre olmasında, çevresiyle daha nitelikli ve sağlıklı iletişim kurmasında önemle yer aldığı bilinmektedir. Başka bir deyişle sanat, bireysel ve toplumsal yönden fen ve endüstri kadar etkilidir, çağdaş yaşantının nitelikli olmasının kaçınılmaz bir gerekliliğidir.

Evrensel sanat müziği geleneğinin önemli bir parçası olan opera ve bale, sahne üzerinde temsil edilmesi nedeniyle müzikal formun drama, dans ve dekorla birleşerek çok yönlü bir yapı bütünlüğüne sahip olduğu sanat dallarıdır. Müziğin doğasında var olan etkileyciliğinin yanı sıra, edebiyatın anlatım gücü, dansın büyüleyiciliği kısacası görselliğin ve işitselliğin birlikte yer aldığı opera ve bale sanatı yüksek bir anlatım gücüne sahiptir.

Türkiye’de operaya duyulan ilgi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde 16.yüzyıla kadar uzanır. Özellikle Tanzimat’tan sonra (1846-1877) İstanbul’da İtalyan opera toplulukları tarafından Verdi operalarının temsillerinin gerçekleştirildiği bilinmektedir (Say 2012: 514). Bu dönemde İstanbul’da sergilenen operalarla ilgili afişlerden ve dönem gazetelerindeki bu gösterilerle ilgili ilan (Altar 2001: 187) ve yazılardan büyük bir izleyici grubuna hitap edildiği anlaşılmaktadır. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu’nun içinde bulunduğu siyasi bunalımlar, savaşlar gibi nedenlerle 1885’den başlayarak Cumhuriyet dönemine kadar bu etkinliklerde bir duraklama dönemi yaşanmıştır.

Cumhuriyet döneminin kuruluş yıllarında müziğimizin evrensel sanat müziği içinde yer alabilmesi amacıyla başlatılan çalışmalar, 1930’larda operayı da kapsayacak şekilde sürdürülmüştür. İlk opera çalışmalarının gerçekleştirildiği bu yılların ardından 1940’da Ankara Devlet Konservatuarı’nın bir bölümü olarak kurumlaşan opera, 1941-1942 sezonunda ilk temsillerini vermeye başlamıştır.

1948’de İstanbul’da kurulan resmî ve akademik özelliğe sahip ilk bale okulu ise 1950’de Ankara Devlet Konservatuarı’na bağlanmıştır. 1949’da Devlet Tiyatroları Kuruluş Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle tiyatro, opera ve bale sanatının halka ulaşması için devlet kurumlarının oluşması sağlanmıştır. Önce bu kanun kapsamında çalışmalarını sürdüren Devlet Opera ve Balesi daha sonra Kültür Bakanlığı içinde ayrı bir genel müdürlük olarak faaliyet göstermeye başlamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yıllarında sanat eğitimi ön planda tutulmuş sanat ve sanat eğitimi veren kurumların birbiri ardına oluşturulmasının yanı sıra genel eğitimde de sanat eğitimine önem vermeye çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda basın yayın kuruluşlarının artışı ve yaptıkları yayınların nitelik veya niceliğindeki olumsuzluklar başta olmak üzere çeşitli nedenlerle sanat eğitimi, ilköğretim ve lise programlarında fen ve teknolojinin hep gerisinde kalmıştır. Bu süreçte kimi olumlu yaklaşımlar yine Milli Eğitim Bakanlığı’na gerçekleştirilmiş, lise düzeyinde sanat eğitimi veren kurumlar faaliyete

geçirilmiş, evrensel sanat müziği sanatçılarının yetiştirildiği yükseköğretim kurumları olan konservatuvarların ilköğretim düzeyindeki ders programlarının birlikte oluşturularak program birliğinin sağlanması gibi olumlu gelişmeler de kaydedilmiştir. Diğer yandan bu kurumlarda nicelik olarak artış sağlanmış ise de nitelik olarak birçok kurum istenen düzeye halen gelememiştir. Belli birkaç konservatuvar dışında yetişmiş nitelikli sanatçı öğretim elemanı eksiklikleri, müzik alanında eğitim veren yükseköğretim kurumlarının akademik yapılanmasına ilişkin tutarsızlıklar, bu kurumlardaki akademisyenlerin bakış farklılıkları içinde yer alan yanlışlar bunun nedenleri arasında sayılabilir.

Bugün Türkiye’de, bünyesindeki hazırlık birimlerine küçük yaşta öğrenci alan ve evrensel sanat müziği eğitimi vererek bu alanın çeşitli dallarında sanatçı yetiştiren 12 Devlet Konservatuarı faaliyet göstermektedir. Ayrıca sadece müzik veya opera-şan programları bulunan ve lisans düzeyinde eğitim veren konservatuvarlar da bulunmaktadır.

Bu çalışmada; Bursa ve Mersin’deki Devlet Konservatuvarlarında eğitim almakta olan genç sanatçı adayları ile gerçekleştirilen bir klasik bale temsilinin Bursa ve Mersin’de sunulması sırasında sanatçı adayları üzerinde bıraktığı etkiler konu edilmektedir. Bale eseri olarak Çaykovski “*Fındıkıran*“ seçilmiş, sahnelenme sürecinde görev alan sanatçı adayı öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimleri ve birlikte çalışmanın getirdiği dostluk, arkadaşlık ve estetik anlayışları ile temsili izleyen diğer sanatçı adayları üzerinde bıraktığı etkileri ve bu tür sanat etkinliklerine ilişkin düşünceleri araştırılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, bir klasik bale temsilinin hazırlanıp sunulması sürecinin sanatçı adayları üzerindeki etkisi üzerinde gerçekçi saptamalar yapmak için Uludağ ve Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuarı öğrencilerinin düşüncelerini değerlendirmek üzere yapılan ve tarama modelini esas alan betimsel bir çalışmadır.

2. 1. Amaç

Araştırmanın temel amacı; sanatçı adaylarına göre ülkemizde evrensel sanat müziği ve özellikle klasik bale etkinliklerinin yeterliliği, sahnelenen bale temsilinin, gösteride görev alan veya izleyici konumunda olan sanatçı adayları üzerinde bıraktığı etkileri tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Sanatçı adayları, çoksesli müzik etkinliklerine yeterince ulaşabilmekte midir?

b) Sanatçı adayları, opera ve bale etkinliklerine yeterince ulaşabilmekte midir?

c) Sanatçı adayları, diğer konservatuvarların etkinliklerini takip etmekte midir?

d) Gerçekleştirilen klasik bale etkinliğinde sanatçı adayı olan öğrenciler neler hissetmişlerdir?

e) Sanatçı adayları, Türkiye'deki opera ve bale etkinlikleri hakkında ne düşünmektedir?

2.2. Önem

Araştırmanın;

a) Akademik anlamda evrensel (çoksesli) sanat müziği eğitimi veren kurumlar ile bu kurumların etkinliklerine ilgi uyandıracığı,

b) Akademik olarak opera ve bale sanatçısı yetiştiren kurumlar ile bu tür etkinliklere ilgi uyandıracığı,

c) Opera ve bale sanatıyla ilgili etkinliklerin yeterliliği konusunda gerçekçi değerlendirmeler yapmaya imkân vereceği,

d) Opera ve bale sanatı etkinliklerinin sunulması konusunda hissedilen eksikler konusunda ilgilileri gerekli adımları atmaya teşvik edeceği düşünülmektedir.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırma; evrensel sanat müziği ve bu müziğin sahne sanatları içindeki parçaları olan opera ve klasik bale sanatçısı yetiştiren kurumlar ile bu dallardaki etkinlikleri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırmanın evrenini; Türkiye’de (ilköğretim ve lise düzeyindeki) hazırlık birimlerine küçük yaştan itibaren öğrenci olarak müzik ve bale eğitimi veren Devlet Konservatuvarları ile bu dallarda gerçekleştirilen etkinlikler oluşturmaktadır.

Araştırmaya konu olan etkinliğin Uludağ Üniversitesi ile Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuarı öğrencileri tarafından ve bu iki şehirde gerçekleştirilmesi nedeniyle, örneklem olarak bu kurumlarda müzik ve bale öğrenimi gören sanatçı adayı öğrenciler alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın durum tespiti yapmak üzere planlanan betimsel bir çalışma olması nedeniyle veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Uludağ ve Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuarı öğrencilerine uygulanan anket formu; kişisel bilgiler, evrensel (çoksesli) sanat müziği ve bu müzikle sahnelenen opera-bale etkinlikleri ile izlenen temsil hakkındaki görüşleri ve konuyla ilgili önerileri öğrenmek amacıyla sorulan soruları kapsamaktadır.

Araştırma sebebiyle sahnelenen temsilde görev alan veya izlemeye gelen sanatçı adaylarına (konservatuar öğrencilerine) Bursa’da dağıtılan 130 anket formunun 118’i (%90,77’si), Mersin’de dağıtılan 100 anket formunun 73’ü (%73’ü) cevaplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Anket soruları çoktan seçmeli olup bazı sorular, tercih belirterek birden fazla cevabın verilebileceği şekilde düzenlenmiş, son soru ise açık uçlu olarak sorulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda; uygulanan anket ile elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan sanatçı adayı öğrencilerin kişisel özellikleri, çoksesli müzik ve bu müzikle sahnelenen sanat etkinlikleri ile üzerinde araştırmanın yapıldığı sahnelenen klasik bale temsiline ilişkin görüşleri alt başlıklar altında ele alınarak yorumlanmaktadır.

3.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Araştırmaya katılan sanatçı adayı öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sanatçı Adaylarının Cinsiyet Dağılımı

Öğrenciler Cinsiyet	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	70	59,32	41	56,16	111	58,12
Erkek	48	40,68	32	43,84	80	41,88
TOPLAM	118	100,00	73	100,00	191	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sanatçı adaylarının her iki kurumda da yaklaşık %60’ı kadındır. Devlet konservatuvarlarındaki müzik ve bale alanına ilişkin programlara daha çok kadınların ilgi gösterdiği veya yönlendirildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de sanatçı adaylarının buldukları konservatuvar ve öğrenim düzeyleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Sanatçı Adaylarının Konservatuvardaki Öğrenim Düzeyi

Üniversite Öğrenim düzeyi	Uludağ Üniversitesi		Mersin Üniversitesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İlköğretim (Ortaokul)	47	39,83	34	56,16	81	45,55
Ortaöğretim (Lise)	33	27,97	26	41,10	59	32,98
Yükseköğretim (Lisans)	38	32,20	13	02,84	51	21,47
TOPLAM	118	100,00	73	100,00	191	100,00

Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının yarıya yakını ortaokul düzeyinde olup, diğer kısmı ise birbirine yakın oranlarda lise ve lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Hazırlık birimleri olan konservatuvarların ilgili programlarında (müzik ve bale) en yoğun öğrenci ortaokul kısmında bulunmaktadır. Daha sonra bu öğrencilerin bir kısmı (başarısızlık, ikamet değişikliği, nakil vb.) çeşitli nedenlerle kurumlarını değiştirmektedir. Ancak Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda çok düşük olan lisans düzeyindeki araştırmaya katılımın, yeterli duyuru yapılamaması veya etkinliğin amatör bir topluluk tarafından sunulduğu önyargısı ile değerlendirilmesi gibi nedenlerle ilgi oluşturulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik alanı içinde eğitim aldıkları dal da sorulmuş, Bursa'da daha çok Yaylı Çalgılar ile Üfleme ve Vurma Çalgılar Anasanat dallarında (orkestra çalgılarının çeşitli sanat dallarında), Mersin'de ise daha çok Bale Anasanat Dalı'nda öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Bunun nedeni; U.Ü.Devlet Konservatuvarı'nda opera ve bale programlarının faaliyette olmaması, sahnelenen temsilde bu kurumun orkestra ile Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nın ise Bale Anasanat Dalı öğrencileri ile görev almasıdır. Diğer yandan devlet konservatuvarlarının (ilköğretim ve lise düzeyindeki) hazırlık birimlerinde bu anasanat/sanat dallarında eğitim verilmekte ve bu nedenle sözü edilen dallarda daha çok öğrenci bulunmaktadır.

Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören sanatçı adayı öğrenciler zaman zaman diğer konservatuvarlarda sanatsal etkinlikler sunmakta veya onlarla ortak etkinlikler gerçekleştirmektedir. Tablo 3'de sanatçı adayı öğrencilerin, diğer konservatuvarlardaki etkinlikleri izleme veya yapılan ortak etkinliklere katılma durumları görülmektedir.

Tablo 3. Sanatçı adayı öğrencilerin diğer konservatuvarların etkinliklerini izleme veya birlikte yapılan etkinliklerde yer alma durumları

Ortak etkinliklerde yer alma/ izleme durumu	Yaşadığı şehir		Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Başka bir konservatuvardan şehrimize gelen öğrenci/öğrenci grubunu izledim	49	41,53	18	24,66	67	35,08		
	10	08,45	-		10	05,24		
Başka bir konservatuvarı ziyaret ettiğim zaman izledim	09	07,63	13	15,81	22	11,52		
	12	10,17	02	05,20	14	07,33		
Okulumuzun başka bir konservatuvar ile yaptığı ortak etkinliğe katıldım	30	25,42	28	38,36	58	30,37		
	19	16,10	01	02,60	20	10,47		
Türkiye çapındaki ortak konservatuvar etkin-lerine katıldım (Doğuş Ç.S., TUGFO vb.)	10	08,45	03	04,11	13	06,81		
	08	06,78	-		08	04,19		
Böyle bir etkinliği izlemedim veya bu tür bir etkinliğe katılmadım	20	16,95	11	15,06	31	16,23		
TOPLAM	118	100,00	73	100,00	191	100,00		

* Seçeneklerdeki altta yer alan ikinci sayılar, ikinci tercihleri göstermektedir.

Araştırmaya katılan sanatçı adayı öğrencilerin yaklaşık yarısı (birinci ve ikinci tercihlerinde) izleyici olarak, %40'ı da bizzat görev alarak bu etkinliklerde bulunduğunu belirtmişlerdir. Gerek kurumdaki, gerekse Türkiye çapındaki ortak konservatuvar etkinliklerine ise Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvanı öğrencilerinin daha çok sayıda katıldıkları görülmektedir.

3.2. Araştırmaya Katılanların Evrensel Sanat Müziği ve Opera-Bale Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri

Araştırmada sanatçı adaylarının evrensel (çoksesli) sanat müziği etkinlikleri hakkındaki görüşlerine ve bu tür etkinlikleri izleme, talep etme durumlarına yönelik sorulara da yer verilmiştir. Tablo 4’de araştırmaya katılan sanatçı adaylarının yaşadıkları şehirdeki evrensel sanat müziği etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının yaşadıkları şehirdeki evrensel sanat müziği etkinliklerini yeterli bulma durumları

Öğrenciler Yeterlik durumu	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yeterli	17	14,65	29	40,84	46	24,60
Kısmen yeterli	67	57,76	20	28,17	87	46,52
Yetersiz	32	27,59	22	30,99	54	28,88
Fikrim yok	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	116	100,00	71	100,00	187	100,00

Her iki şehirde araştırmaya katılan sanatçı adaylarının Bursa’da yarısından çoğu Mersin’de dörtte biri yaşadıkları şehirdeki evrensel çok sesli müzik etkinliklerinin “kısmen yeterli” olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca sanatçı adaylarının Bursa’da %28’i, Mersin’de %31’i bu tür etkinliklerin “yetersiz” olduğunu belirtmektedir. Kısacası “yeterli” olduğu görüşü kabul görmemektedir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının, yakınlarının konservatuvar eğitimi almalarını isteme durumları

Öğrenciler İsteme durumu	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İsterim	72	61,86	52	73,24	125	66,14
Olabilir	42	35,59	19	26,76	61	32,28

İstemem	02	01,69	-	02	01,06	
Fikrim yok	01	00,85	-	01	00,53	
TOPLAM	118	100,00	71	100,00	189	100,00

Tablo 5’te araştırmaya katılan sanatçı adaylarının Konservatuvar eğitimini yakınları için isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sanatçı adayları Bursa’da %62, Mersin’de %73 oranlarında yakınlarının da bu eğitimi almalarını arzulamakta, Bursa’da %36’sı, Mersin’de %27’si “olabilir” cevabını vermektedir. Kısacası araştırmaya katılan sanatçı adaylarının Bursa’da %98’i Mersin’de ise tamamı konservatuvar eğitimine sıcak bakmaktadır. Bursa’da yaklaşık %36 oranında sanatçı adayının, yakınlarının da bu eğitimi alması konusunda “olabilir” cevabını vermesinin, araştırmaya katılan öğrenciler içinde lise ve lisans düzeyindekilerin Mersin’e göre daha fazla olması nedeniyle aldıkları eğitim hakkında daha bilinçli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan sanatçı adaylarının buldukları şehirdeki opera ve bale etkinliklerini yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları şehirdeki opera ve bale sanatına ilişkin etkinlikleri yeterli bulma durumları

Öğrenciler Yeterlik durumu	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yeterli	02	01,71	30	41,09	32	16,84
Kısmen yeterli	29	23,93	18	24,66	46	24,21
Yetersiz	84	71,79	23	31,51	107	56,32
Fikrim yok	03	02,56	02	02,74	05	02,63
TOPLAM	118	100,00	73	100,00	190	100,00

Araştırmaya Bursa’da katılan sanatçı adaylarının %72’si, Mersin’de katılan sanatçı adaylarının %31,5’u şehirdeki opera ve bale etkinliklerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bursa’da bu olumsuz kanaatin daha yüksek sayıda olmasına, bir opera ve bale kurumunun bulunmaması, sadece Bursa’ya misafir olarak gelen toplulukların az sayıdaki temsilleri ile bu ihtiyacın karşılanmaya çalışılmasının neden olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7’de araştırmaya katılan sanatçı adaylarının bugüne kadar klasik bale izleyip izlemediklerine ilişkin cevaplar yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya katılan sanatçı aday öğrencilerin bugüne kadar klasik bale izleme durumları

Öğrenciler İzleme durumu		Bursa		Mersin		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
İzledim	Bir kez	31	26,27	09	12,32	40	20,94
	İki kez	32	27,12	03	04,11	34	17,80
	Üç kez	15	12,71	02	02,74	17	08,90
	Üçten çok	08	06,78	54	73,97	62	32,46
	Toplam	86	72,88	68	93,15	153	80,10
İzlemedim		32	27,12	05	06,85	38	19,90
TOPLAM		118	100,00	73	100,00	191	100,00

Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının Bursa’da %27’si hiç bale temsili izlemediğini, %26’sı sadece bir kez izlediğini, Mersin’de ise %7’si izlemediğini, %12’si bir defa izlediğini belirtmişlerdir. Bursa’da bir opera bale kurumu olmaması nedeniyle sanatçı adayları eğitimini aldıkları müzik alanının önemli bir parçası olan bale sanatına ait eserleri tanıyamamaktadırlar.

Ayrıca bale temsili izleyen sanatçı adaylarının Bursa’da %40’ı “internet, TV vb. yayın organlarından” dörtte biri ise şehre gelen bir bale topluluğundan klasik bale temsili izlediklerini belirtmektedirler.

Mersin’de ise sanatçı adayları (%80 oranında) klasik baleyi şehirlerinde bulunan opera bale kurumundan izleme şansına sahiptirler.

3.3. Araştırmaya Katılanların Sahnelenen Bale Temsiline İlişkin Görüşleri

Bu kısımda araştırmanın temel amacı olan klasik bale temsiline ilişkin sanatçı adayı öğrencilerin duygu ve düşünceleri irdelenmektedir.

Tablo 8’de araştırmaya katılan sanatçı adaylarının, izledikleri “Fındıkkıran” balesini beğenme durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Sanatçı adayları her iki şehirde de benzer oranlarda (%85 ve %81) temsili oldukça beğendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan sanatçı adayı öğrencilerin izledikleri klasik bale temsiline beğenme durumları

Öğrenciler Beğenme durumu	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Beğendim	92	81,42	60	84,51	152	82,61
Kısmen beğendim	17	15,04	11	15,49	28	15,22
Beğenmedim	-	-	-	-	-	-
Fikrim yok	04	03,54	-	-	04	02,17
TOPLAM	113	100,00	71	100,00	184	100,00

Ayrıca her iki şehirde de araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %85’i yeniden bir klasik bale temsiline izlemeyi arzu etmektedirler.

Tablo 9’da bale temsiline araştırmaya katılan sanatçı adayları üzerindeki etkilerine yönelik görüşler yer almaktadır. Bursa’daki temsili izleyen sanatçı adayları birinci ve ikinci tercihlerinde üçte iki oranında “dans ve müzik uyumu”ndan etkilendiğini belirtirken %38’lik kesimi “kendimi hikâyenin içinde hissettim” cevabını vermiş, Mersin’deki öğrencilerin ise yine ilk iki tercihlerinde %60’ı “kendimi hikâyenin

içinde hissettim”, %37’si de “danslar beni çok etkiledi” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan sanatçı aday öğrencilerin bale temsiline ilişki duyguları

Öğrenciler Hissedilen duygular	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kendimi hikâyenin içinde hissettim	28	26,67	40	57,14	68	38,86
	11	11,43	02	02,85	13	07,43
	10	09,52	-	-	10	05,71
Danslar beni çok etkiledi	12	11,48	19	27,14	31	17,71
	06	05,71	07	10,00	13	07,43
	07	06,67	02	02,85	09	05,14
Dans ve müzik uyumu etkiledi	63	60,00	11	15,70	74	42,29
	07	06,67	04	05,70	11	06,28
	03	02,86	04	05,70	07	04,00
Hiç etkilenmedim	02	01,90	-	-	02	01,14
Diğer	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	105	100,00	70	100,00	175	100,00

* Seçeneklerdeki diğer sayılar, ikinci ve üçüncü tercihleri göstermektedir.

Tablo 10’da bale temsilini izleyen sanatçı adaylarının temsil hakkındaki görüşleri görülmektedir.

Tablo 10. Bale temsilini izleyen sanatçı adaylarının temsil hakkındaki görüşleri

Öğrenciler Görüşler	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Harika ve ilgi çekici	20	27,70	26	70,27	41	42,20
	05	06,90	-		05	04,58
Bu etkinlikler daha sık olmalı	47	65,30	11	29,73	58	53,21
	07	09,72	03	08,11	10	09,17
Beklentimi karşılamadı	04	05,50			04	03,67
	01	01,40	-		01	01,92
Keşke başka bir etkinliğe gitseydim		-		-		-
Diğer	01	01,40		-	01	00,92
TOPLAM	72	75,80	37	100,00	109	100,00

Araştırmaya katılan sanatçı adayı öğrenciler birinci ve ikinci seçeneklerinde Bursa’da yaklaşık %75 oranında Mersin’de %38 oranında “bu etkinlikler daha sık olmalı” cevabına katılırken Bursa’da yaklaşık %35 oranında Mersin’de ise %70 oranında “harika ve ilgi çekici” cevaplarını vermişlerdir. Bursa’dan katılan öğrenciler tarafından “bu etkinlikler daha sık olmalı” cevabının en fazla tercih edilmesi, Bursa’da bir opera -bale kurumu olmaması ve şehirde bu tür etkinlikleri izleme fırsatı bulamamalarına bağlanmaktadır.

Tablo 11’de bale temsilini izleyen sanatçı adaylarında çağrıştırdığı duygulara ilişkin görüşler yer almaktadır.

Tablo 11. Bale temsilinin, sanatçı adaylarında oluşturduğu duygular

Öğrenciler Görüşler	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Keşke sahnede olsaydım	29	40,84	18	51,43	47	44,34
	01	01,41	-		01	00,94
Ben de sanatçı olsaydım	08	11,27	04	11,43	12	11,32
	01	01,41	-		01	00,94
Sanatçıyı izlemek yeterli	31	43,67	13	37,14	44	41,51
	04	05,63	-		04	03,77
Temsil ilgimi çekmedi	02	02,81	-		02	01,89
Diğer	01	01,41	-		01	00,94
TOPLAM	71	100,00	35	100,00	106	100,00

* Seçeneklerdeki ikinci sayılar, ikinci tercihleri göstermektedir.

Bale temsilini izleyen sanatçı adayları kendileri zaten bu eğitimin içinde olduklarından ikinci seçeneği tercih etmemişler, Bursa’da %41, Mersin’de %51 oranında “keşke ben de sahnede olsaydım” cevabı ile duygularını paylaşmışlardır. Ayrıca Bursa’da %44 Mersin’de %37 oranında “sanatçıyı izlemek de çok güzel ve yeterli” cevabına katılmışlardır. Sanatçı adayları bu cevap ile, kendi sanat dallarıyla doğrudan ilgili olmasa ve etkinliğin içinde bulunmasa da bir sanat etkinliğini ve sanatçıyı izleyebilmenin çok önemli ve güzel bir duygu olduğunu, bunun bile insan için yeterli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Tablo 12’de sergilenen klasik bale etkinliğinde görev alan Bursa ve Mersin’deki Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin bu etkinlik hakkındaki düşünceleri yer almaktadır.

Tablo 12. Etkinlikte görev alan öğrencilerin başka bir konservatuvarın öğrencileri ile ortak etkinlik gerçekleştirilmesi hakkındaki düşünceleri

Yaşadığı şehir Ortak etkinliklerle ilgili düşünceler	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Müzikle uğraşan yeni arkadaşlarla tanışmak çok güzeldi	20	45,65	13	37,14	33	40,74
	10	21,74	-		10	12,35
Yeni arkadaşlar ile performans sergilemek güzeldi	24	52,17	20	57,14	44	54,32
	11	23,91	05	14,28	16	19,75
İki farklı şehirde çalışmak yorucu oldu	01	02,87	02	05,71	03	03,70
	-		03	08,57	03	03,70
Çok fazla zamanımız harcandı, memnun kalmadım	01	02,87	-		01	01,24
	-		-		-	
TOPLAM	46	100,00	35	100,00	81	100,00

İki konservatuvar öğrencilerinin birlikte gerçekleştirdikleri bu etkinlik için; sanatçı adaylarının dörtte üçü birinci ve ikinci tercihlerinde “yeni arkadaşlarla performans sergilemek güzeldi” düşüncesine katılmışlar, ikinci sırada ise yine Bursa’da %68 oranında, Mersin’de %37 oranında “müzikle uğraşan yeni arkadaşlarla tanışmak çok güzeldi” cevabını vermişlerdir.

Tablo 13’de sanatçı adaylarının diğer konservatuvarlardaki öğrencilerle yeniden bir etkinlik içinde beraber olmak isteyip istemediklerine ilişkin cevapları görülmektedir.

Tablo 13. Sanatçı adaylarının başka bir konservatuvarın öğrencileri ile yeniden ortak etkinlik gerçekleştirilmesi hakkındaki düşünceleri

Yaşadığı şehir Etkinliklerin tekrarına katılım	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	39	84,78	29	80,56	68	82,93
Olabilir	06	13,04	05	13,89	11	13,41
Hayır	-	-	-	-	-	-
Fikrim Yok	01	02,17	02	05,55	03	03,66
TOPLAM	46	100,00	36	100,00	82	100,00

Etkinliğe katılan Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin yaklaşık %84'ü bu tür etkinliklerde tekrar yer almak istediklerini belirtmişler, %14'ü de "olabilir" cevabı ile bu tür ortak etkinliklere olumlu yaklaşıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 14'de araştırmaya katılan sanatçı adaylarının opera ve bale sanatına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının opera ve bale sanatına ilişkin görüşleri

Öğrenciler Görüşler	Bursa		Mersin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Şehirde opera ve bale kurumu olmalı	81	69,83	55	76,39	136	72,34
	15	12,93	02	02,78	17	09,04
	08	06,98	-	-	08	04,25
Yılda birkaç kez klasik bale temsili izlemek isterim	13	11,21	03	04,17	16	08,51
	26	22,41	08	11,11	34	18,08
	31	26,72	08	11,11	39	20,74
Opera bale sanatçısı	21	18,10	13	18,05	34	18,08

yetiştiren kurum olmalı	40	34,48	27	37,50	67	35,64
	25	21,55	15	20,83	40	21,28
Opera, bale yerine sinema veya tiyatroyu tercih ederim	02	01,72	01	01,39	03	01,59
		-		-		-
Diğer	01	00,86	01	01,39	02	01,06
TOPLAM	116	100,00	72	100,00	188	100,00

* Seçeneklerdeki diğer sayılar, ikinci ve üçüncü tercihleri göstermektedir.

Sanatçı adayı öğrencilerin birinci ve ikinci tercihlerinde; Bursa’da yaklaşık %83’ü, Mersin’de yaklaşık %80’i “şehirde bir opera bale kurumu olmalı” görüşünü dile getirmişlerdir. Bu kurumun bulunduğu Mersin’de de öğrenciler, aynı seçeneğe işaret ederek bir şehir için söz konusu kurumun varlığının önemini vurgulamaktadırlar. Yine Bursa’da öğrencilerin %60’ı birinci, ikinci ve üçüncü tercihlerinde “yılda birkaç kez klasik bale izlemek isterim” seçeneğini belirtirken Mersin’deki öğrenciler ise yine opera bale etkinliklerini izleme imkânına sahip olduklarından bu seçeneğe az katılım göstermişlerdir. Her iki şehirde de öğrencilerin dörtte üçü ilk üç tercihlerinde “opera bale sanatçısı yetiştiren bir kurum” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mersin’deki öğrenciler bu cevap ile kendi kurumlarında var olan bu programların diğer konservatuvarlar için de gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Evrensel sanat müziği geleneğinin önemli bir parçası olan opera ve bale, sahne üzerinde temsil edilmesi nedeniyle müzikal formun drama, dans ve dekorla birleşerek belli bir yapı bütünlüğüne ulaştığı sanat dallarıdır. Görselliğın ve işitselliğın birlikte yer aldığı opera ve bale sanatı yüksek bir anlatım gücüne sahip olup insanın yaşantısına apayrı bir zenginlik katar.

Uludağ Üniversitesi'nde görevli öğretim elemanlarınca planlanan proje kapsamında Bursa ve Mersin'deki Devlet Konservatuvarlarında öğrenim gören sanatçı adaylarının katılımıyla Çaykovski'nin *Fındıkkıran* balesi sahneye konmuş, Bursa ve Mersin'de birer temsil gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, bale temsilinin izleyici veya görevli konumunda olan Devlet Konservatuarı öğrencileri (sanatçı adayları) üzerindeki etkisi, dolayısıyla bu tür etkinlikler hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Sanatçı adaylarının düşünceleri %83 oranında katılımın sağlandığı bir anket uygulaması ile alınmış, değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının kişisel durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde;

a) Sanatçı aday öğrencilerin her iki konservatuarda da yaklaşık %60'ının kadın olduğu görülmüştür. Bu da, konservatuardaki müzik ve bale eğitimi veren programların kadınlar tarafından daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

b) Sanatçı aday öğrencilerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde en yüksek oranda (Bursa'da %40, Mersin'de %56) ortaokul düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bunun sebebi, Konservatuarların hazırlık birimlerinde (ortaokul ve lise) öğrenci sayısının daha fazla olmasıdır. Mersin'de lisans düzeyindeki araştırmaya katılan sanatçı aday öğrenci sayısının daha az olmasının; lisans düzeyindeki öğrencilerin daha seçici olması ve sahnelenen temsili amatör olarak değerlendirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan Bursa'daki Konservatuar öğrencileri, daha önce de kurumlar arası veya Türkiye çapındaki ortak etkinliklerde daha çok görev almışlar ve bu ortak etkinliğe de daha çok ilgi göstermişlerdir.

2- Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının evrensel sanat müziği ile opera ve bale etkinliklerine görüşleri konusundaki bulgular incelendiğinde;

a) Sanatçı adayı öğrencilerin Bursa’da %58’i, Mersin’de %28’i yaşadıkları şehirdeki evrensel sanat müziği etkinliklerinin “kısmen yeterli” olduğunu, %30’u da “yetersiz” olduğunu belirterek istenilen yeterlikte olmadığını vurgulamışlardır. Bursa’da senfoni orkestrası, Mersin’de opera- bale kurumu olduğu düşünülürse, bu iki şehrin Türkiye’deki diğer şehirlerle kıyaslandığında daha şanslı olmasına rağmen ihtiyacın karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu sanat kurumlarının hiç bulunmadığı diğer şehirlerin kültürel ve sanatsal yeterliklerinin çok daha zayıf olduğunu tahmin etmek zor görünmemektedir.

c) Sanatçı adayı öğrencilerin %66’sı kendilerinin ve yakınlarının Konservatuvar eğitimi almasını istemekte, geriye kalanlar da olabileceğini belirterek tamamına yakını bu eğitime sıcak bakmaktadır. Ancak bu isteğin, sözü edilen kurumlarda eğitim almayı tercih etmeye yani giriş sınavlarındaki aday sayısına yansımadağı bilinmektedir. Bunun, evrensel sanat müziğinin toplumsal yaşantıya katılamaması ve sonuçta bu alanın meslekî olarak fazla ilgi görmemesi sebebiyle olduğu düşünülmektedir.

d) Araştırmaya Bursa’da katılan sanatçı adaylarının %72’si şehirlerindeki opera ve bale etkinliklerinin “yetersiz” olduğunu belirtirken Mersin’de opera bale kurumu olması nedeniyle bu olumsuz kanaat, %32’ye düşmektedir. Ayrıca Bursa’da böyle bir kuruma ve bu tür etkinliklerin sunumuna ilişkin talep yoğun olarak dile getirilmektedir.

e) Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının Bursa’da %27’si, Mersin’de %7’si hiç bale temsili izlemediklerini, yaklaşık %20’si de sadece bir defa izlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle Bursa’da sanat eğitimi alan öğrencilerin, müzik alanının önemli bir parçası olan bale sanatına ait eserleri tanımamaları önemli bir kayıptır.

3- Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının sahneye konan *Fındıkkıran* temsiline ilişkin görüşleri konusundaki bulgular incelendiğinde;

a) Sanatçı adayı öğrencilerin %83'ü sahneye konan *Fındıkıran* bale temsilini beğendiğini, kalan kısmı ise “kısmen” beğendiğini belirtmiş, böylece etkinliğin oldukça ilgi çektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sanatçı adaylarının tamamına yakını yeniden böyle bir etkinliği izlemek istediklerini belirtmişler, bu tür etkinliklerin daha sık olması dileğinde bulunup temsili harika ve ilgi çekici bulmuşlardır.

b) Sanatçı adayı öğrenciler Bursa’da üçte ikisi Mersin’de dörtte biri “dans ve müzik uyumu”ndan etkilendiğini belirtirken, Bursa’da üçte biri, Mersin’de üçte ikisi kendilerini “hikâyenin içinde” hissettiğini ifade ederek temsil hakkındaki duygularını açıklamışlardır.

c) Sanatçı adayı öğrenciler temsil ile ilgili duygularını ifade ederken sahnede olabilme isteğinin yanı sıra sanatçıyı izlemenin de çok güzel bir duygu olduğunu belirterek bir eserin izleyiciye başarılı bir şekilde sunulmasının ve böyle bir sanatsal sunumu izlemenin önemini, bu sanatın eğitimini almış bireyler olarak daha bilinçli bir yaklaşımla yorumlamışlardır.

d) Diğer yandan, sanatçı adaylarının yarısından çoğu izleyici olarak, %40’ı ise bizzat görev alarak iki konservatuvar tarafından düzenlenen bu ortak etkinliğe katılmışlardır. Görev alan sanatçı adayı öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü farklı okullarda aynı eğitimi alan sanatçı adayları ile müzik yapmaktan zevk aldıklarını, bu arada yeni arkadaşlarla tanışmak ve iletişim kurmaktan da memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Etkinliğe katılan sanatçı adaylarının tamamına yakını böyle bir etkinlikte tekrar yer almak istediklerini belirtmişlerdir.

4- Araştırmaya katılan sanatçı adaylarının Türkiye’deki opera ve bale etkinliklerine ilişkin görüşleri konusundaki bulgular incelendiğinde;

a) Araştırmaya Bursa’da katılan sanatçı adayları ilk üç tercihlerinde %90 oranında şehirde bir opera bale kurumu olması gerektiğine inanmaktadırlar. Mersin’de de sanatçı adayları ilk iki

tercihlerinde %80 oranında aynı seçeneğe katılarak bir şehirde bu kuruma olan ihtiyacı vurgulamışlardır.

b) Sanatçı adayı öğrenciler ilk üç tercihlerinde Bursa’da %72, Mersin’de %75 oranında opera bale sanatçısı yetiştiren kurum olması gerektiği seçeneğine katılım göstermektedirler. Mersin’deki öğrenciler bu cevap ile kendi kurumları bünyesinde faaliyette olan Bale Ana Sanat Dalı programının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yukarıda ulaşılan sonuçlardan hareketle, konuyla ilgili olarak aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

1- Evrensel sanat müziği ve müzik sanatının en kapsamlı dalları olan opera ve bale eserlerini topluma tanıtmak ve sunmak, böylece toplumdaki bireyleri bu kültürden mahrum etmemek bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır. Bu amaçla;

a) Türkiye’deki büyükşehir konumunda olan tüm illerde senfoni orkestraları, opera ve bale kurumları yaygınlaştırılmalıdır.

b) Halen faaliyetlerini sürdüren az sayıdaki kurumların eksikleri giderilmeli, çalışma ve konser/gösteri salonlarının yapılması veya tahsis edilmesi ile daha işlevsel hale getirilmelidir.

2- Evrensel sanat müziği ve bu müzik sanatının opera ve bale dallarında eğitim veren devlet konservatuvarlarının koşullarının iyileştirilmesi (nicelik yerine nitelik açısından geliştirilmesi) için, tedbir alınmalıdır. Bu amaçla;

a) Eğitimin yaparak yaşayarak yapılması ilkesinden hareketle, şehirlerinde senfoni orkestrası veya opera bale kurumları olan üniversitelerdeki devlet konservatuvarlarında da opera bale eğitimi veren programlar açılmalıdır. Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı halen faaliyette olan programlarında ulaştığı başarı sebebi ile bu programların faaliyete geçeceği kurumların başında yer almaktadır.

b) Müzik sanatına ilişkin programların faaliyette olduğu devlet konservatuvarlarının nitelikli sanatçı öğretim üyesi eksikleri tamamlanmalı, eğitim ortamı koşulları başta bina olmak üzere iyileştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Altar, Cevad Memduh (2001). *Opera Tarihi*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
Say, Ahmet (2012). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Aydoğan, Murat ve R. Erol Demirbatır (2018). "Klasik Gitar İçin Yazılmış Başlangıç Metotlarının Karşılaştırılarak İncelenmesi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 147-183.

DOI: 10.21550/sosbilder.339050

KLASİK GİTAR İÇİN YAZILMIş BAşLANGIç METOTLARININ KARşILAşTIRILARAK İNCELENMESİ

Murat AYDOĞAN*
R. Erol DEMİRBATIR**

Gönderim Tarihi: Eylül 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

Bu araştırmada klasik gitar edebiyatından uzman görüşleri alınarak seçilen ulusal ve uluslararası başlangıç metotlarının incelenerek analizinin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması ve yine uzman görüşleri doğrultusunda gitar eğitimi ile ilişkin yönlendirici yaklaşımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmış, Araştırma evrenini klasik gitar için yazılmış ulusal ve uluslararası başlangıç metotları, rneklemi ise bu metotların içinden uzman görüşleri alınarak seçilmiş ulusal ve uluslararası altı başlangıç metodu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; konuyla ilgili kitap, makale, tez, internet ve kütüphane ortamları incelenerek kaynak taraması yapılmış, gitar eğitimcilerine klasik gitar eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarına ilişkin görüşlerini almak amayla görüşme formu uygulanmıştır. Bu metotlar, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda metot analizlerinden ve gitar eğitimcilerine uygulanan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda benzerlik ve farklılıkların ortaya konulduğu sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

* Yüksek Lisans ğrencisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, murataydogan.38@gmail.com

** Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, redemir@uludag.edu.tr

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

Anahtar Kelimeler: *Klasik Gitar, Klasik Gitar Eğitimi, Klasik Gitar Literatürü, Klasik Gitar Başlangıç Metotları, Metot Analizi*

The Evaluation and Comparison of Beginning Methods for Classic Guitar

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the chosen national and international classic guitar beginning methods by expert opinions, to define similarities and differences, and to develop constructive feedback for guitar education again considering the expert opinions. Survey system was used as a part of the research project. The project involved national and international beginning methods for classic guitar and six methods were chosen via expert opinions as examples. The data was collected from subject-related books, articles, thesis, internet, and library via literature review and expert opinion forms were prepared to obtain the opinions of guitar instructors regarding the beginning methods used in classic guitar education. These methods were analyzed according to the evaluation criteria. In conclusion, the data from method analyzes and expert opinion forms were evaluated to define similarities and differences, and constructive feedback was developed.

Keywords: *Classic Guitar, Classic Guitar Education, Classic Guitar Literature, Classic Guitar Beginning Methods, Method Analysis*

1. GİRİŞ

Gitar, dünyanın birçok bölgesinde yaygın biçimde kullanılan telli bir çalgıdır. Klasik, geleneksel ve popüler bütün müzik tür ve çeşitlerinde yer almasının yanı sıra, kendine özgü sıcak ses renginin etkileyici özelliğinden ve pratik olmasından ötürü, sadece profesyonellerin değil, amatörlerin de geniş ilgi gösterdiği melodik ve armonik nitelikte bir çalgıdır.

Klasik gitarın altı teli vardır. Uzunluğu 65-66 santim olan telleri mi, la, re, sol, si ve mi perdelerine akort edilir. Ses genişliği üç buçuk oktavdır (Say 2009: 223).

Klâsik gitar kökeni çok eskilere dayanan telli bir çalgıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda Mısır'da perdesiz ve Hitit taş kabartmalarında (M.Ö.1700- 1400) bugünkü gitar şekline çok benzeyen (8 şeklinde) telli ve perdeli sazlara rastlanır. Rebap, tanbur, ud gibi Anadolu, İran, Arap sazlarının gitarın evriminde çok önemli katkıları olmuştur. 11. yüzyılda İber yarımadasında ilk gitar okulu açılmış ve hatta dünyadaki bilinen ilk müzik okulu örneklerinden olmuştur. Özellikle 16. yüzyıldan itibaren bu saza özgü eserler üretilmiştir (Summerfield 1982, Kanneci 2005'ten).

Bugün klasik gitarın adının bir çeşit lir olan eski kitalardan geldiği ancak çalgının kökeninin eski "Lavta" ve "Pandoura" tipi telli çalgılara dayandığı en kuvvetli görüş olarak kabul edilir. Tarih içerisinde gitara benzeyen telli çalgılar, ilk kez Batı Asya medeniyetlerinde daha sonraları da Mısırlılar, Romalılar ve Asurlularda görülmüş, özellikle Haçlı seferlerinin kültürel alandaki etkileri sonucunda da Araplar tarafından Avrupa'ya yayılmıştır (Halvaşı 1999, Küçükosmanoğlu 2006'dan).

Hitit Gitarı, gitar tipi enstrümanlar arasında en eski olarak bilinendir. Yaklaşık 3300 yıl (M.Ö.1400) öncesine ait olan Gitar Çalan İnsan Oymalı Kaya, Alacahöyük civarındaki kazılarda çıkmıştır ve Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ndedir. Gitarın şekli bugünkü klasik gitar formuna oldukça benzemektedir (Kanneci 1988: 4).

16. yüzyılda gitarın kökenini oluşturan çalgıların özellikle İspanya, Fransa, Hollanda, İtalya ve İngiltere'de giderek geliştiği ve ilgi çektiği ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda 14. yüzyıldan itibaren mandoranın gelişmiş bir şekli olarak ortaya çıkan "Vihuela" adlı çalgının önem kazandığı bilinmektedir.

Vihuela 19. yüzyılın başından itibaren güncelliğini kaybetmiş, onun yerini 16. yüzyılın önem kazanan ve halk tarafından giderek fazla ilgi gören diğer bir çalgısı olan "Dört Telli Gitar" almaya başlamıştır (Halvaşı 1999, Küçükosmanoğlu 2006'dan).

16. yüzyılın ikinci yarısında dört telli gitar birtakım değişikliklere uğramış ve beşinci tel eklenerek “Guitarra Espanola” adını almıştır. Beşinci çift telin eklenmesiyle gövdesi büyütülmüş, tel uzunluğu bugünkü ölçüye yakın olan 63 cm’ye ulaşmıştır (Elmas 2003: 16).

18. yüzyıl ortalarında ise “Romantik gitar” şekillenmiştir. Bu gitar önce beş tek telli, daha sonra altı tek telliydi. Beş telli olan türü aşağıdan yukarıya doğru la, re sol, si, mi seslerine akortluydu. Altı telli tipinde, beş telli gitardaki la telinin altındaki mi sesi de eklenmiştir. Bu akort sistemi günümüze kadar korunmuştur ve halen dünyada kullanılan gitar akort sistemidir (Noad 1974c, Kanneçi 2005’ten).

Beş telli gitara altıncı telin Alman Jakob August Otto (1760-1829) tarafından takıldığı belirtilmektedir (Elmas 2003: 17-18).

Teorik olarak en önemli gelişme ise, “Arte de Tocar la Guitarra Espanola por Musica” isimli kitabın 1799 yılında Fernando Ferandiere tarafından yayınlanmasıdır. Bu eser, notaları kullanarak çalmayı öğreten ilk açıklamalı el kitabıdır (Küçükay 1992: 5).

19.yy.’da gitarla uğraşan sanatçılar, bir yandan gitar eğitiminin temellerini oluşturacak bir yandan da seslendirdikleri parçaların kalıcı olmasını sağlayacak metotları yayınlamışlardır. Dionisio Aguado 1820’de “Escuela de Guitarra” isimli metodu yayınladı, 1843’de “Nuevo Metodo para Guitarra” isimli metodu yazdı. Matteo Carcassi, pedagojik açıdan önemli “Op.59 Methode Complete pour la Guitarre”, “Op.60 25 Etudes” metotlarını yayınlamıştır. Ferdinando Carulli, 1810’da Paris’te basılan “Methode Complete pour la Guitarre” adlı metodunda Czerny ve Clementi’nin etkisiyle gitar tekniğinin ilkelerini sistemleştirmiştir. Mauro Giuliani günümüzde halen kullanılan “Op.48 24 Etuden” isimli gitar metodunu yayınladı. Fernando Sor, 1830 yılında “Metode pour la Guitare” metodunu çıkardı. Bu metot, gitar için yazılmış en mükemmel kitaplardan biri olarak kabul edilir (Erim 2005: 2-3).

19. yüzyılın ikinci yarısında Antonio Torres'in (1819–1892) modern gitarı oluşturması ve belli bir standarda kavuşturmasıyla gitarın çalımındaki teknik gelişim de belli bir düzene oturmuştur (Şaklar 2001: 1). Enstrümanın ölçülerini çok az büyütmüş ve sapını genişletmiştir. Standart tel uzunluğu olan 65 cm'yi o saptamış ve modern eşiği bularak, daha önce çivilerle tutturulan tellerin köprüye bağlanmasını sağlamıştır (Elmas 2003: 23-24).

Müzik okullarında gitar sanat dallarının açılması türlü nedenlerle gecikmiştir. Bunun farklı nedenlerinden bir tanesi, konservatuvarların asıl amacının senfoni ve opera orkestralarına çalgıcı yetiştirmek olduğu düşüncesidir. Dünya konservatuvarlarında klasik gitar 1930'lu yılların başından bu yana meslek sağı olarak kabul edilmiştir (Kanneci 2001: 16).

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren tüm dünyada büyük bir hızla yaygınlık kazanan klasik gitar, ülkemizde de giderek beğeni kazanmış, zamanla müzik kültürümüz içinde kendine özgü bir yer edinmiştir. Günümüzde genel, özengen ve mesleki müzik eğitiminin her aşamasında etkin olarak kullanılan klasik gitar, müzik eğitimi ve kültürüne katkı sağlayan çalgılardan biridir. Yapılan araştırmalar klasik gitarın müzik eğitimindeki çok yönlü işlevini ortaya koymaktadır (Akbulut, 2001; Erdoğan, 2007; Güzel, 1994; Kıvrak, 2003; Özçakır, 1990; akt: Uluocak 2015: 62).

Türkiye'de gitar önceleri sadece eğlence müziğinde kullanılan bir çalgı olmuş, daha sonra az sayıda da olsa konser vermeye gelen yabancı gitaristler, radyo yayınları, çeşitli vesilelerle yurt dışına gidip gelen müziğe yatkın kişilerin getirdiği plak ve notalar, klasik gitarın ülkemizde yaygınlaşmasına neden olmuştur.

1930'lu yıllarda ciddi olarak gitar çalan ve öğrenci yetiştiren ilk isimler arasında Dr. Fazıl Abrak, İlya Ksantapulos, Mario Parodi, Andrea Paleologo, Ertuğrul Şatiroğlu, Ankara'da Can Aybars ve sonradan Paris'e yerleşen Rifat Esenbel yer almaktadır. Bu kişilerin yetiştirdiği öğrenciler ve onların öğrencileri Türkiye'de gitarın

tanınması ve yaygınlaşmasını sağlamışlardır. Andrea Paleologo'nun öğrencilerinden olan Ziya Aydın (1904-1980) Ankara'da kurduğu "Gitar Sevenler Derneği" ve yetiştirdiği öğrencileri ile vermiş olduğu konserlerle gitar eğitimi sahasında etkili olmuştur. Ayrıca üç kitap halinde hazırladığı Gitar Metodu bulunmaktadır (Elmas 2003: 54).

Bu ve buna benzer metotların yazılması zamanla başka Türk gitaristlere de örnek teşkil etmiş; başta Ahmet Kanneçi ve Bekir Küçükay olmak üzere pek çok gitarist gitar metot kitapları yayınlamışlardır (Arslanoğlu 2010: 4).

Uzun süre sadece özel dersler şeklinde devam eden gitar eğitimi daha sonra yavaş yavaş okullara da girmeye başlamış, önce konservatuvarlarda, daha sonra da eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde gitar dersleri verilmeye başlanmıştır (Elmas 2003: 54).

1974 yılında Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü'nde "Okul Çalgıları" bölümüne, eğitimde kullanılmak üzere gitar dersi konulmuştur (Kanneçi 2001: 23). 1977 yılında Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı bünyesinde gitar sanat dalı açılmıştır. 1983 yılında ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi bünyesinde klasik gitar dersleri verilmeye başlanmıştır (Elmas 2003: 55). Günümüzde Türkiye'deki pek çok konservatuvarda gitar bölümleri bulunmakta ve Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği programlarında da gitar, ana çalgı derslerinde yer almaktadır (Arslanoğlu 2010: 4).

Bu kurumların dışında Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültelerinde de klasik gitar eğitimi verilmektedir.

Çok sesli müziğe uygunluğu, ses güzelliği ve kolay taşınabilirliği sayesinde zaman içerisinde popüler olmuş olan klasik gitar, müzik eğitiminde de sıkça tercih edilen bir enstrüman haline gelmiştir. Bu durum Güzel Sanatlar Liseleri, Konservatuvarlar, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Fakültesi

Müzikoloji, Müzik Bilimleri Bölümleri'nde ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Müzik Kursları'nda verilen klasik gitar eğitiminin daha ayrıntılı düşünülerek uygulanması gerekliliğini ortaya çıkartmıştır. Klasik gitar eğitiminin uygulandığı tüm bu eğitim-öğretim ortamlarında, eğitim seviyesi ve düzeyi farklılıklar gösterebilir. Ancak temel eğitim, tüm bu ortamlarda, genel hatları ile, aynı şekilde ve titizlikte verilmeli, uygulanmalıdır (Önder vd. 2008: 116).

Klasik gitar eğitimi; belirli bir amaç ve süreç içerisinde, öğrenci öğretmen arasındaki bilgi alışverişi ile bireysel olarak uygulanır. Gitar çalmayı öğrenebilme, gitar çalmayı geliştirebilme ve çalgıyı etkin kullanabilme basamaklarını gerçekleştirmeye dönük olarak yürütülen bu eğitim süreci içerisinde; gitar eğitimine yönelik bilgi, beceri ve teknikler öğrenilmekte, uygulanmakta, bu yolla öğrencilerin klasik gitar müziği dinleme, anlama, yorumlama ve müzik bilgisi oluşturma gibi davranışları da gelişmektedir. Ayrıca öğrencinin klasik gitarı sevmesi, gitar tarihi ve yapısı hakkında bilgili, gitar müziği kültürüne ve çok sesli müzik anlayışına sahip olması, deşifre bilgi ve becerisinin gelişmesi, eşlik yapabilmesi, toplu müzik çalışmalarında uyum sağlayabilmesi, gitarında iyi bir ton elde edebilmesi, gitar bakımı ve kişisel bakım ile ilgili bilgi sahibi olması, bireysel sorumluluklarının farkında olarak düzenli çalışma alışkanlığı kazanması, kendini kontrol edebilecek, yönlendirebilecek, eğitebilecek bilinçte, yeterlilikte olması, başka kişilere bildiklerini anlatabilecek ve uygulamalı olarak gösterebilecek nitelikte olması gibi hedefleri içerir (Önder 2009: 10-11).

Gitar eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde metot analiziyle ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı gözlenmiş, bu nedenle gitar eğitimi alanına katkı sağlanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu bakış açısıyla gitar eğitiminin en önemli öğelerinden biri olan metot kitapların uzman görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelenmesi önemli ve gerekli bulunmuştur.

1.1. Amaç

Bu araştırmada klasik gitar edebiyatından seçilmiş metotların incelenerek analizinin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması ve gitar eğitimine ilişkin yönlendirici öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem

1.2.1. Problem Cümlesi

Klasik gitar için hazırlanmış başlangıç metotları hangi özellikleri taşımaktadır?

1.2.2. Alt Problemler

- Gitar eğitiminde hangi başlangıç metotları kullanılmaktadır?
- Metotlarda klasik gitar ile ilgili hangi konulara yer verilmiştir?
- Metotlarda konularla ilgili egzersiz ve etütler nasıl düzenlenmiştir?
- Gitar eğitimcilerinin kullandıkları ve bu araştırmada incelenen başlangıç metotlarına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırma klasik gitar literatüründe yer alan başlangıç metotlarının araştırılarak özelliklerinin ortaya konulması, gitar eğitimcilerinin görüşlerine yer verilmesi ve incelenen başlangıç metotlarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma klasik gitar literatüründen ulaşılabilen ve seçilen ulusal ve uluslararası başlangıç metotları ile sınırlıdır.
- Bu araştırma mesleki müzik eğitimi veren kurumlar ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini klasik gitar için yazılmış ulusal ve uluslararası başlangıç metotları, örneklemleri bu metotların içinden uzman görüşleri alınarak seçilmiş ulusal ve uluslararası altı başlangıç metodu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; konuyla ilgili kitap, makale, tez, internet ve kütüphane ortamları incelenerek kaynak taraması yapılmış, gitar eēitimcilerine klasik gitar eēitiminde kullanılan başlangıç metotlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla altı sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Örneklemleri oluşturan metotlar karşılaştırmalı incelenerek metot analizi yapılmış, metotların analizinden elde edilen sonuçlar tablolar oluşturularak sunulmuştur.

Tablo 2.1. Örneklemleri Olarak Seçilen Başlangıç Metotları

	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Yayınevi	Kitabın Yayımlı Yılı
1	Guitar Method Volume 1	Christopher Parkening	Hal Leonard Corporation	1972
2	Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu	Bekir Küçükay	Evrensel Müzikevi	1992
3	Klasik Gitar Metodu	Murat Cemil	Alfa Aktüel Yayınları	2005
4	Gitar Metodu I	Ziya Aydıntan	Evrensel Müzikevi	2011 (1968)
5	Arenas 1.Bölüm	Mario Rodriguez Arenas (eviren: Övünç Yaman)	Porte Yayınları	2012
6	Classical Guitar Method Volume One Beginner	Bradford Werner	www.thisisclassicalguitar.com	2015

• Tablo 2.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu üç ulusal ve üç uluslararası olmak üzere toplam altı başlangıç metodu oluşturmaktadır.

2.1. Değerlendirme Ölçütleri

2.1.1. Sistematiiklik

- Metodun yazılış amacı nedir?
- Metotta konuların sıralanış düzeni nasıldır?
- Konuların kapsam ve içeriğı nasıldır?

2.1.2. Özgünlük

- Metotta verilen çalışmalar yazarın kendisi tarafından mı oluşturulmuştur?
- Metotta verilen çalışmalar özgün bir yaklaşımla mı oluşturulmuştur?

2.1.3. Görsellik

- Metodun nota yazımı anlaşılabilirlik açısından yeterli midir?
- Metodun sayfa sayısı nedir?
- Metotta kullanılan materyaller konu anlatımlarının somutlaştırılması açısından ne ölçüde yeterlidir?

2.1.4. İşlevsellik

- Metot fiziki yapısı açısından ne ölçüde kullanışlıdır?

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.1.1. Gitar eğitiminde hangi başlangıç metotları kullanılmaktadır?

Tablo 3.1.1.1. Kaynak Taraması Sonucunda Ulaşılan Ulusal Başlangıç Metotları

	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Yayınevi	Kitabın Yayımlı Yılı
1	Gitar Metodu	Selçuk Yıldırım Besim Akkuş	Ezgi Yayıncılık	1980
2	Klasik Gitar Metodu	Ahmet Kanneçi	Evrensel Müzikeyi	1988
3	Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu	Bekir Küçükay	Evrensel Müzikeyi	1992
4	Klasik Gitar Metodu	Yusuf Doğan Büyüköğüt	-	1994
5	Gitar Metodu 1 Klasik & Popüler	Doğan Işık	Tempo	1996
6	Klasik Gitar Başlangıç Metodu	Faruk Arısoy	Senfoni Müzikeyi	2000
7	Yeni Başlayanlar İçin Klasik & Pop Gitar Metodu	Cenk Özsun	Nota Yayıncılık	2000
8	Klasik & Pop Gitar Metodu	Süleyman Tarman	Yurt Renkleri	2000
9	Klasik Gitar Eğitimi	Cem Murat Yeşil	Bilim ve Sanat Basım Yayımlı	2001
10	Klasik Gitar Eğitimi	Ahmet Saçan	Senfoni Müzikeyi	2002
11	Gitar Metodu Yeni Başlayanlar İçin	Temel Hakkı Karahasan	Alkim Yayınevi	2003

12	Temel Gitar Eğitim Metodu	R. Utku Özkanoglu N. Bener Aladağlı A. Kadir Akın	Kadans Art Center	2004
13	Klasik Gitar Metodu	Murat Cemil	Alfa Aktüel Yayınları	2005
14	Pratik Gitar Metodu	Arif Ortakmaç	Alfa Yayıncılık	2007
15	Gitar Metodu	Tayfun Umay Engin Altaş	Yurt Renkleri	2008
16	Klasik Gitar Çalmak İster Misiniz?	Behzat Cem Güneç	Yalın Yayıncılık	2010
17	Gitar Metodu I	Ziya Aydınlan	Evrensel Müzikeyi	2011 (1968)
18	Klasik Gitar Metodu	Murat İşbilen	İşbilen Sanat Kültür	2011
19	Klasik Gitar Albümü	Osman Ünsal Taşçı	Konseri	2012
20	Temel Gitar Eğitimi	Serdar Çokuslu	Porte Müzik Eğitim Yayınları	2012
21	Klasik Gitar Kolay Eğitim Metodu	Bülent İşbilen Güray Demir	İşbilen Sanat Kültür	2013
22	NLP ve Kuantum Düşünce Sistemiyle Gitar Metodu & Repertuarı	Uğur Kalkan	www.kuantumzeka.com	2013
23	Üç Adımda Klasik Gitar 1	Gökhan Aladağ	Müzik Eğitimi Yayınları	2014
24	Gitar Öğreniyorum Temel Gitar Eğitim Metodu	Musa Çetiner	AC Kitabevi	2014
25	Gitar Metodu ve Repertuarı	Alper Tunga Burhan	Gazi Kitabevi	2015
26	Klasik Gitar Öğreniyorum	Ali Kemal Baş	Gelişim Sanat Yayınları	2016

27	Gitar Eğitimi 1 Şarkı Çalmak	Ulvi Ünver	3 Adam Yayınları	2016
28	Klasik Gitar Metodu Başlangıç Seviyesi	Barok Sanat Güzel Sanatlar Kurs Merkezi	-	-
29	Gitar Metodu Gitara Giriş Volum 1	Erhan Doğan	Tempo Bor Yayınları	-
30	Gitar Metodu Klasik ve Pop 1&2	Mehmet & Özer Gündüz	Özlem Matbaası	-

• Tablo 3.1.1.1’de görüldüğü üzere yapılan kaynak taraması sonucunda otuz ulusal başlangıç metoduna ulaşılmıştır.

• Ulaşılan ulusal başlangıç metotları 1980-2016 yılları aralığını kapsamaktadır. İki kitabın yayınevleri ile üç kitabın yayım yılı hakkındaki bilgilere ulaşılamamıştır. Dört kitap iki yazarlı, bir kitap üç yazarlıdır. Metotlardan iki tanesine internet üzerinden erişim sağlanmıştır. Ayrıca birkaç metodun yayınevlerinin birbiriyle aynı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3.1.1.2. Kaynak Taraması Sonucunda Ulaşılan Uluslararası Başlangıç Metotları

	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Yayınevi	Kitabın Yayım Yılı
1	Götze Gitarren- Und Lautenschule	Walter Götze	Schott Edition	1935
2	Guitar Method Volume 1	Christopher Parkening	Hal Leonard Corporation	1972
3	Gitarrenschule für Einzel-oder Gruppenunterricht 1	Dieter Kreidler	Schott Edition	1977
4	The Complete Guitar Player	Russ Shipton	Wise Publications	1985

	Classical Book			
5	First Book for The Guitar Part 1	Frederick Noad	G. Schirmer	1986
6	Berklee Basic Guitar Phase 1	William Leavitt	Berklee Press Publications	1986
7	The Art Of Guitar Beginning Class Method	Grant Gustafson	Teacher's Edition	1997
8	A New Tune a Day for Classical Guitar Book 1	Michael McCartney	Wise Publications	2006
9	Modern Yaklaşımlarla Klasik Gitar Kitap/CD 1	Charles Duncan	Porte Müzik Eğitim Yayınları	2010
10	Arenas 1.Bölüm	Mario Rodriguez Arenas (Çeviren: Övünç Yaman)	Porte Yayınları	2012
11	İlk Adım Klasik Gitar	Gerald Goodwin	Porte Müzik Eğitim Yayınları	2012
12	Kolay Gitar	Minna Lacey	Alfa Yayıncılık	2014
13	Classical Guitar Method Volume One Beginner	Bradford Werner	www.thisisclassicalguitar.com	2015
14	Temel Gitar Metodu	John Mills	Alkım Yayınevi	-

• Tablo 3.1.1.2’de görüldüğü üzere yapılan kaynak taraması sonucunda on dört uluslararası başlangıç metoduna ulaşılmıştır.

• Ulaşılan uluslararası başlangıç metotları 1935-2015 yılları aralığını kapsamaktadır. Bir metodun yayım yılı ile ilgili bilgiye ulaşılammıştır. Ulaşılan bütün metotlar tek yazarlıdır. Bir metoda internet üzerinden erişim sağlanmıştır. Tabloda yayınevleri aynı olan birkaç metod yer almaktadır. Ayrıca tablodaki metotlardan beş tanesinin Türkçe çevirileri yapılarak Türk yayınevlerinde basılmış olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.2.1. Metotlarda klasik gitar ile ilgili hangi konulara yer verilmiştir?

Tablo 3.2.1.1. Ziya Ayrıntan Gitar Metodu I Kitabındaki Klasik Gitar İle İlgili Verilen Konular

1	İlk Dersler
2	İlk Bilgiler
3	En İnce Tel Mi
4	İkinci Tel Si
5	Başparmağın Kullanılması
6	Üç Telin Diyezleri
7	IV. Perde Notaları
8	Mi Telinde Diyezler
9	Si Telinde Diyezler
10	Sol Telinde Diyezler
11	Re Teli
12	Dört Partili (4 telde) Arpej
13	La Teli
14	6 Türlü Arpej
15	Altılı Aralıklar
16	Sekizli Aralıklar

17	Onlu Aralıklar
18	Kalın Mi Teli
19	Altı Telin Natürel Sesleri
20	Bemol
21	Aynı Sesi Veren Notalar
22	Gitarda En Çok Kullanılan Gamlar
23	Küçük Bare
24	Büyük Bare
25	En Çok Kullanılan Tonlarda Kadanslar
26	On Altılık Değer

Tablo 3.2.1.1’de görüldüğü üzere Ziya Aydın’tan’ın metodunda bilgi ve içerik olarak İlk Dersler, İlk Bilgiler, En İnce Tel Mi, İkinci Tel Si, Başparmağın Kullanılması, Üç Telin Diyezleri, IV. Perde Notaları, Mi, Si ve Sol Tellerinde Diyezler, Re Teli, Dört Partili (4 telde) Arpej, La Teli, 6 Türlü Arpej, Altılı, Sekizli ve Onlu Aralıklar, Kalın Mi Teli, Altı Telin Natürel Sesleri, Bemol, Aynı Sesi Veren Notalar, Gitarda En Çok Kullanılan Gamlar, Küçük Bare, Büyük Bare, En Çok Kullanılan Tonlarda Kadanslar ve On Altılık Değer konularına yer verilmiştir.

Metot incelendiğinde konuların genel olarak aşamalı sıralandığı, nota yazımının anlaşılabilir olduğu, başlangıçta temel müzik bilgilerine ve klasik gitarla ilgili bilgilere çok kısa yer verildiği, “ilk dersler” başlığı altında klasik gitarın tutuluşuyla ilgili bilgilerin yer aldığı, klasik gitarda kullanılan temel çalma teknikleri ile ilgili konuların olmadığı, konularla ilgili yeterli açıklamaların olmadığı, sadece birkaç bölümde birer cümlelik açıklamalara yer verildiği, gitarın tutuş pozisyonu haricinde gereken hiçbir konunun fotoğrafla desteklenmediği, yeri geldikçe ilgili kavramların tanımlarının yer aldığı gözlenmiştir. Metot yazarı önsözünde yıllardır başarı ile yetiştirdiği öğrencilerine uyguladığı gitar metodunu ilaveler ve açıklamalar yaparak yeniden bastırıp gitar sevenlerin istifadesine sunduğunu, bu metotla notanın ve

gitarın kolaylıkla, zevkle öğrenileceğini belirtmiştir. Metot 72 sayfadan oluşmaktadır ve metodun fiziki yapısı açısından kullanışlı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3.2.1.2. Bekir Küçükay Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu Kitabındaki Klasik Gitar İle İlgili Verilen Konular

1	Müziğin Yazımı
2	Gitarın Önden Görünüşü
3	Gitarın Akordu
4	Tel Değiştirme
5	Tırnaklar
6	Tutuş Pozisyonu
7	Sağ El (Sağ El Parmaklarının İsimlendirilmesi)
8	Sağ El Pozisyonu
9	Sol El (Sol El Parmaklarının İsimlendirilmesi)
10	Sol El Pozisyonu
11	Genel Çalışma İlkeleri
12	No.5 Yedinci Pozisyonda Tizler
13	No.9 Baslarda Üçlüler
14	No.10 Tizlerde Üçlüler
15	No.16 Beşinci Pozisyona Giriş
16	No.18 Beşinci Pozisyonda Tizler
17	No.20 Çıkıcı Bağ Çalışması
18	No.22 İnci Bağlar İçin Çalışma
19	No.24 Bare Çalışması
20	No.30 Birinci Pozisyonda Baslar
21	No.32 Birinci Pozisyonda Tizler
22	No.33 Birinci Pozisyonda Tüm Natürel Notalar

23	No.34 Üçlü, Altılı ve Oktav Diziler
24	No.40 Tek Tel Üzerinde Natürel Diziler
25	No.41 On İki Perdede Ayrı Tellerde Aynı Sesler
26	No.42 Değişik Pozisyonlarda Natürel Diziler
27	Değiştirme İşaretleri

Tablo 3.2.1.2’de görüldüğü üzere Bekir Küçükay’ın metodunda bilgi ve içerik olarak Müziğin Yazımı, Gitarın Önden Görünüşü, Gitarın Akordu, Tel Değiştirme, Tırnaklar, Tutuş Pozisyonu, Sağ El (Sağ El Parmaklarının İsimlendirilmesi), Sağ El Pozisyonu, Sol El (Sol El Parmaklarının İsimlendirilmesi), Sol El Pozisyonu, Genel Çalışma İlkeleri, Yedinci Pozisyonda Tizler, Baslarda ve Tizlerde Üçlüler, Beşinci Pozisyona Giriş, Beşinci Pozisyonda Tizler, Çıkıcı ve İnci Bağlar İçin Çalışmalar, Bare Çalışması, Birinci Pozisyonda Baslar, Tizler ve Tüm Natürel Notalar, Üçlü, Altılı ve Oktav Diziler, Tek Tel Üzerinde ve Değişik Pozisyonlarda Natürel Diziler, On İki Perdede Ayrı Tellerde Aynı Sesler ve Değiştirme İşaretleri konularına yer verilmiştir.

Metot incelendiğinde konuların basitten zora doğru sıralandığı, her bölümle ilgili kısa açıklamalara yer verildiği, bölüm başlıklarının numaralandırılarak gösterildiği, nota yazımının anlaşılabilir olduğu, gitarın tutuş pozisyonunun fotoğraflarla gösterilerek her fotoğrafın altında tutuş pozisyonunun tam olarak anlaşılabilmesi için maddeler halinde açıklamalara yer verildiği, metot yazarı tarafından maddeler halinde genel çalışma ilkelerinin yer aldığı, bu ilkelerden sonraki ilk iki konuda “dikkat edilmesi gereken noktalar” başlığı altında maddeler halinde sağ ve sol elin konumuyla ilgili bilgi verilerek nasıl çalışma yapılması gerektiğinin anlatıldığı gözlenmiştir. Gerekli olan konularda ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Metot yazarı önsözünde pek çok metotta gitar eğitimine başlangıçta birinci pozisyonun kullanıldığını, bu pozisyonda başlamanın yarattığı problemleri sıralayarak bu problemlere çözüm getirmek ve öğrenmeyi

çabuklaştırmak amacıyla kendi metodunda alternatif bir yöntem geliştirmeye çalıştığını belirtmiş, diğer metotlardan farklı olarak sol el çalışmaları için yedinci pozisyonu temel almıştır. Metot 127 sayfadan oluşmaktadır ve metodun fiziki yapısı açısından kullanışlı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.1.3. Murat Cemil Klasik Gitar Metodu Kitabındaki Klasik Gitar İle İlgili Verilen Konular

1	Gitar
2	Ders 1: Klasik Gitar ve Temel Tutuş Tekniği
3	Ders 2: Sağ Elde Desteksiz Vuruş (Tirando Tekniği) ile Ses Üretimi ve Müzik Yazısı
4	Ders 3: Boş Tellerde Sağ El Çalışmaları
5	Ders 4: Boş Tellerde Çift Ses, Akor ve Arpej Çalışmaları
6	Ders 5: Sol El Tekniği ve İlk Üç Telde Birinci Pozisyon
7	Ders 6: Bas Tellerde Birinci Pozisyon Notaları ve Tüm Tellerde Birinci Pozisyon Çalışmaları
8	Ders 7: Destekli Vuruş (Apyando Tekniği), Diyez, Bemol ve Natürel İşaretleri ile Birinci Pozisyonda Çalışmalar
9	Ders 8: Çift Ses ve Akor Çalışmaları
10	Ders 9: Hız Terimleri ve İki Partili (Bas-Ezgi Partisi) Gitar Müziği
11	Ders 10: Gürlük (Nüans) Terimleri ve Bağ Tekniği (Legatolar)
12	Ders 11: Üçleme ve On Altılık Notalar
13	Ders 12: İkinci Pozisyon ve 6/8'lik Ölçü Sayısı
14	Ders 13: Noktalı Dörtlük ve Noktalı Sekizlik Notalar
15	Ders 14: Üçüncü Pozisyon ve Yarım Bare
16	Ders 15: Beşinci Pozisyon ve Tam Bare
17	Ders 16: Yedinci Pozisyon ve Diğer Pozisyon Geçişleri
18	Ders 17: Dokuzuncu Pozisyon ve Öğrenilen Tüm Pozisyonlarda Gam Çalışmaları

Tablo 3.2.1.3’de görüldüğü üzere Murat Cemil’in metodunda bilgi ve içerik olarak gitar başlığı altında gitarın kısa tarihçesi, Klasik Gitar ve Temel Tutuş Tekniği, Sağ Elde Desteksiz Vuruş (Tirando Tekniği) ile Ses Üretimi ve Müzik Yazısı, Boş Tellerde Sağ El, Çift Ses, Akor ve Arpej Çalışmaları, Sol El Tekniği ve İlk Üç Telde Birinci Pozisyon, Bas Tellerde Birinci Pozisyon Notaları ve Tüm Tellerde Birinci Pozisyon Çalışmaları, Destekli Vuruş (Apoyando Tekniği), Diyez, Bemol ve Natürel İşaretleri ile Birinci Pozisyonda Çalışmalar, Çift Ses ve Akor Çalışmaları, Hız Terimleri ve İki Partili (Bas-Ezgi Partisi) Gitar Müziği, Gürlük Terimleri ve Bağ Tekniği, Üçleme ve On Altılık Notalar, İkinci Pozisyon ve 6/8’lik Ölçü Sayısı, Noktalı Dörtlük ve Noktalı Sekizlik Notalar, Üçüncü Pozisyon ve Yarım Bare, Beşinci Pozisyon ve Tam Bare, Yedinci Pozisyon ve Diğer Pozisyon Geçişleri, Dokuzuncu Pozisyon ve Öğrenilen Tüm Pozisyonlarda Gam Çalışmaları, Majör ve Minör Akorlar konularına yer verilmiştir.

Metot incelendiğinde konuların aşamalı olarak sıralandığı, özellikle başlangıçta klasik gitarla ilgili olmak üzere her konuyla ilgili detaylı açıklamalara, ilgili tanımlara ve mümkün olan her konunun farklı açılardan çekilmiş fotoğraflarının olduğu, her bölümün ders başlığı altında verilerek ilgili amaçlara ve dersin sonunda değerlendirme sorularına yer verildiği ve nota yazımının anlaşılabilir olduğu gözlenmiştir. Metot yazarı önsözünde kendi tecrübelerine dayanarak incelediği metotlardan farklı bir bakış açısıyla bu metodu oluşturarak ülkemizdeki gitar eğitimine katkıda bulunmayı amaçladığını belirtmiştir. Bunun en önemli göstergelerinden birinin sağ el çalışmalarının diğer çalışmalara oranla daha fazla yer alması ve alıştırmalarda sol elde 4.parmağın kullanımına yer verilmesidir. Metot 150 sayfadan oluşmaktadır. Metodun fiziki yapısı açısından kullanışlı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.1.4. Mario Rodriguez Arenas Arenas I. Bölüm Kitabındaki Klasik Gitar İle İlgili Verilen Konular

1	Müziğin Temel İlkeleri
2	Değişik Yorumculardan Gitara Uyarlanmış Solfej Alıştırmaları
3	Noktalı Nota Alıştırmaları
4	Nota Değerleri
5	Ölçü Alıştırmaları
6	Gitar Okulu 1.Bölüm Kurs 1
7	El Pozisyonları
8	Gitar
9	Seslerin Sinoptik Tablosu
10	Boş Teller ve Notalar
11	Diatonik ve Kromatik Diziler
12	Akorlar ve Basma Şekilleri
13	Do Majör Dizisi
14	Sol Majör Dizisi
15	Re Majör Dizisi
16	Gitar Okulu 1.Bölüm Kurs 2
17	Armonik Sesler
18	Birleşik Notalar
19	La Majör Dizisi
20	La Minör Dizisi
21	Mi Minör Dizisi
22	Fa Majör Dizisi
23	Re Minör Dizisi

Tablo 3.2.1.4’te görüldüğü üzere Mario Rodriguez Arenas’ın metodunda bilgi ve içerik olarak Müziğin Temel İlkeleri, Değişik

Yorumculardan Gitara Uyarlanmış Solfej Alıştırıcıları, Noktalı Nota Alıştırıcıları, Nota Değerleri, Ölçü Alıştırıcıları, El Pozisyonları, Gitar, Seslerin Sinoptik Tablosu, Boş Teller ve Notalar, Diatonik ve Kromatik Diziler, Akorlar ve Basma Şekilleri, Do Majör, Sol Majör ve Re Majör Dizileri, Armonik Sesler, Birleşik Notalar, La Majör, La Minör, Mi Minör, Fa Majör ve Re Minör Dizileri konularına yer verilmiştir.

Metot incelendiğinde nota yazımının anlaşılabilir olduğu, ağırlıklı olarak temel müzik bilgilerinin detaylı açıklandığı, klasik gitarla ilgili teknik olarak sadece el pozisyonları, tırnak, akor basma şekilleri, bare ve legato ile ilgili kısa bilgilere yer verildiği, klasik gitarda kullanılan temel çalma teknikleri ile ilgili konuların olmadığı, hiçbir bölümde konuyla ilgili resim kullanılmadığı gözlenmiştir. Metot yazarı önsözünde bu metodu gitarın daha kolay öğrenilebilmesi amacıyla hazırladığını, ulusal bir teori veya ekol oluşturma düşüncesinden bağımsız olarak eseri oluşturduğunu, gitar öğrenimi sırasında öğrencilerin hevesini kırabilecek zorlukların en aza indirilmesi amacıyla derslerin seviyesini başlangıçtan ileriki aşamalara doğru kademeli bir şekilde sıraladığını, sol el çalışmalarını ayrıntılı bir şekilde işlediğini ve sağ elin gelişimine yönelik çalışmalara ağırlık verdiğini belirtmiştir. Metot 96 sayfadan oluşmaktadır ve metodun fiziki yapısı açısından kullanışlı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.1.5. Christopher Parkening Guitar Method Volume I Kitabındaki Klasik Gitar İle İlgili Verilen Konular

1	The Guitar
2	Parts Of The Guitar (Gitarın Bölümleri)
3	Holding The Guitar (Gitarın Tutuluşu)
4	Tuning The Guitar (Gitarı Akort Etme)
5	The Right Hand (Sağ El)
6	Two Ways of Striking A String (Bir Telde Çift Taraflı Vuruş)
7	Fundamentals of Music Notation (Temel Müzik Notasyonu)
8	Practicing (Pratik Yapma)

9	Notes on the Open Bass Strings (Boş Bas Telleri Üzerindeki Notalar)
10	Notes on the Open Treble Strings (Boş Tiz Sesli Teller Üzerindeki Notalar)
11	The Left Hand (Sol El)
12	Positioning Of The Left-Hand Fingers (Sol El Parmaklarının Konumlandırılması)
13	Notes On The 1st or High E String (İnce Mi Teli Üzerindeki Notalar)
14	Notes On The 2nd or B String (Si Teli Üzerindeki Notalar)
15	Notes On The 3rd or G String (Sol Teli Üzerindeki Notalar)
16	Rests and Ties (Kalanlar ve Bağlar)
17	Arpeggio (Arpej)
18	Sharps, Flats and Naturals (Diyezler, Bemoller ve Natüreller)
19	Six-Eight Time Signature (6/8'lik Zaman İşareti)
20	Notes On The 4th or D String (Re Teli Üzerindeki Notalar)
21	Triplets and Sixteenth Notes (Üçleme ve On Altılık Notalar)
22	Pick-up Notes
23	Notes On The 5th or A String (La Teli Üzerindeki Notalar)
24	C Major Scale (with Variations) (Do Majör Gam - Varyasyonları ile)
25	Notes On The 6th or Low E String (Kalın Mi Teli Üzerindeki Notalar)
26	The Natural Scale (Natürel Gam)
27	The Fingernails (Tırnaklar)
28	Tone Production (Ton Üretme)
29	Two Notes Played Together (Birlikte Çalınan İki Ses)
30	Open String Equivalent (Boş Tellerin Karşılıkları)
31	Guide and Pivot Fingers (Rehber ve Eksen Parmaklar)
32	Chromatic Scale (in G) (Kromatik Gam – Solde)
33	Table of Common Tempo Terms (Yaygın Tempo Terimleri)

34	Dynamic Markings (Devinimsel İşaretler)
35	Repeat Markings (Tekrar İşaretleri)
36	Three Notes Played Together (Birlikte Çalınan Üç Ses)
37	High A On The 1st String (1.Tel Üzerinde Tiz La)
38	Four Notes Played Together (Birlikte Çalınan Dört Ses)
39	Music Theory (Müzik Teorisi)
40	The Bar (Bare)
41	Appendix (Ekler)

Tablo 3.2.1.5'te görüldüğü üzere Christopher Parkening'in metodunda bilgi ve içerik olarak Gitar, Gitarın Bölümleri, Gitarın Tutuluşu, Gitarı Akort Etme, Sağ El, Bir Telde Çift Taraflı Vuruş, Kalan Vuruş, Serbest Vuruş, Temel Müzik Notasyonu, Pratik Yapma, Boş Bas Telleri ve Boş Tiz Sesli Teller Üzerindeki Notalar, Sol El, Sol El Parmaklarının Konumlandırılması, İnce Mi, Si ve Sol Telleri Üzerindeki Notalar, Arpej, Değiştirici İşaretler, 6/8'lik Zaman İşareti, Re, La ve Kalın Mi Telleri Üzerindeki Notalar, Üçleme ve On Altılık Notalar, Pick-up Notes, Varyasyonları ile Do Majör Gam, Natürel Gam, Tırnaklar, Ton Üretme, Birlikte Çalınan İki Ses, Üç Ses ve Dört Ses, Boş Tellerin Karşılıkları, Rehber ve Eksen Parmaklar, Solde Kromatik Gam, Yaygın Tempo Terimleri, Devinimsel İşaretler, Tekrar İşaretleri, 1.Tel Üzerinde Tiz La, Müzik Teorisi, Bare ve Ekler konularına yer verilmiştir.

Metot incelendiğinde her konunun ayrıntılı olarak açıklandığı, özellikle gitarın tutuş pozisyonu, sağ ve sol elin yapısı ve konumu, tırnak bakımı ile ilgili bilgilerin farklı açılardan çekilmiş fotoğraflarla ayrıntılı olarak verildiği, konuların basitten zora doğru sıralandığı gözlenmiştir. Ayrıca müzik teorisi hakkında verilen ve ekler bölümünde klasik gitarla ilgili verilen diğer bilgilerle de öğrencinin temel müzik bilgilerini kazanması ve klasik gitarı her yönüyle tanınması sağlanmıştır. Ayrıca öğrenciye nasıl pratik yapacağı ile ilgili maddeler halinde bilgi

verilmiştir. Metotta anlaşılabilir bir nota yazısı kullanılmıştır. Metot 113 sayfadan oluşmaktadır.

Tablo 3.2.1.6. Bradford Werner Classical Guitar Method Volume One Beginner Kitabındaki Klasik Gitar İle İlgili Verilen Konular

1	Posture & Finger Names (Parmak İsimleri ve Duruş)
2	Notes, Beat & Tempo (Notalar, Vuruş ve Tempo)
3	Basic Musical Symbols (Temel Müzikal Semboller)
4	Note Names & Rhythms (Nota Adları ve Ritimler)
5	New Notes & C Major Scale (Yeni Notalar & Do Majör Gam)
6	Eighth notes (Sekizinci Notalar)
7	New notes (Yeni Notalar)
8	Accidentals & Chromatic Scale (Değiştirme İşaretleri & Kromatik Gam)
9	New Notes
10	Theory: Major Scales (Teori: Majör Gamlar)
11	First Chords (İlk Akorlar)
12	Expanding Chords (Genişleyen Akorlar)
13	Full Chords (Tam Akorlar)
14	Chord construction and chord progressions (Akor Yapısı ve Akor İlerleyişleri)
15	I, IV, V, vi chord progression in C major (Do Majörde I, IV, V, VI Akor Geçişleri)
16	I, IV, V, vi chord progression in various keys (Çeşitli Tonlarda I, IV, V, VI Akor Geçişleri)
17	Reference Chords (İlişkili Akorlar)
18	Scales for Blues and Popular Music (Popüler Müzik ve Blues İçin Gamlar)
19	Harmonic & Ascending Melodic Intervals in C major (Do Majörde Armonik ve Çıkıcı Melodik Aralıklar)
20	Introduction to 3rd and 5th position (Üçüncü ve Beşinci Pozisyona Giriş)
21	Ascending slurs (Çıkıcı Notaları Birleştirme)

22	Descending slurs (İnici Notaları Birleştirme)
23	Chromatic Scales on Single Strings (Tek Teller Üzerinde Kromatik Gamlar)
24	Chromatic Scales on E (Mi Üzerinde Kromatik Gamlar)
25	Major Scales (Majör Gamlar)
26	Natural Minor Scales (Natürel Minör Gamlar)

Tablo 3.2.1.6’da görüldüğü üzere Bradford Werner’in metodunda bilgi ve içerik olarak Parmak İsimleri ve Duruş, Notalar, Vuruş ve Tempo, Temel Müzikal Semboller, Nota Adları ve Ritimler, Yeni Notalar & Do Majör Gam, Sekizinci Notalar, Değiştirme İşaretleri & Kromatik Gam, Teori: Majör Gamlar, İlk Akorlar, Genişleyen Akorlar, Tam Akorlar, Akor Yapısı ve Akor İlerleyişleri, Do Majörde I, IV, V, VI Akor Geçişleri, Çeşitli Tonlarda I, IV, V, VI Akor Geçişleri, İlişkili Akorlar, Popüler Müzik ve Blues İçin Gamlar, Do Majörde Armonik ve Çıkıcı Melodik Aralıklar, Üçüncü ve Beşinci Pozisyona Giriş, Çıkıcı ve İnici Notaları Birleştirme, Tek Teller Üzerinde ve Mi Üzerinde Kromatik Gamlar, Majör ve Natürel Minör Gamlar konularına yer verilmiştir.

Metot incelendiğinde başlangıçta “Bu Kitap Hakkında” başlığı altında video dersleri, iyi bir öğretmen bulma, bu kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler ile öğrenciler ve aileler için kısa notların yer aldığı, bu metot tamamlandıktan sonra çalışılabilecek metotların listesine yer verildiği, bölümlerin aşamalı olarak sıralandığı, temel müzik bilgilerine ve klasik gitarla ilgili teorik bilgilere yer verildiği, konularla ilgili kısa açıklamaların olduğu, etüt ve eserlerin ağırlıklı olduğu, metotta anlaşılabilir bir nota yazımının kullanıldığı, gitarın tutuş pozisyonu haricinde gereken diğer konuların fotoğrafla desteklenmediği, gitarın tutuş pozisyonunun gösterildiği fotoğrafların yeterli olmadığı ve tutuşla ilgili açıklamaların yer almadığı, klasik gitarda kullanılan temel çalma teknikleri ile ilgili konuların olmadığı gözlenmiştir. Metot 81 sayfadan oluşmaktadır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.3.1. Metotlarda konularla ilgili egzersiz ve etütler nasıl düzenlenmiştir?

3.3.1.1. Ziya Ayardınan Gitar Metodu I

Metotta her konuyla ilgili alıştırmalara yer verilmiş, ancak alıştırmalar numaralandırılmamış, ağırlıklı olarak konuyla ilgili bütün alıştırmaları kapsayacak genel başlıklar kullanılmıştır. Gereken yerlerde ilgili açıklama ve tanımlara yer verilmiştir. Metottaki ilk konularda seviyeye uygun türküler ve etütler yer almış, alıştırmaların tamamı metot yazarı tarafından oluşturulmuştur. Metotta ağırlıklı olarak metot yazarına ait etüt ve eserler ile yine metot yazarı tarafından kendi müziğimizden ve genel müzik literatüründen seçilerek düzenlenmiş eserlere yer verildiği, bunun dışında klasik gitar literatüründen seçilmiş birkaç etüt ile eserin olduğu gözlenmiştir.

3.3.1.2. Bekir Küçükay Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu

Metottaki bütün etüt ve eserlerin başlıkları numaralandırılarak gösterilmiş, her konudan sonra birer tane olmak üzere ilgili alıştırmalara yer verilmiş ve “Melodik Çalışma” başlığı altında eser niteliğinde parçalar yer almıştır. Bütün bölümlerde yönerge verilerek çalışmaların nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Klasik gitar literatüründen başlangıç seviyesinde çalınabilecek hiçbir etüt ve eser metoda alınmamış, teknik ve melodik çalışmaların tamamı metot yazarı tarafından bestelenerek özgün bir kitap oluşturulmuştur.

3.3.1.3. Murat Cemil Klasik Gitar Metodu

Metotta ilk iki ders dışındaki her derste konuyla ilgili alıştırmalara yer verilmiş, özellikle sağ el ile ilgili konularda diğer konulara oranla daha fazla alıştırmaların olduğu gözlenmiştir. Alıştırmalarda gerekli olan yerlerde açıklamalar ve ilgili tanımlar yer almaktadır. Metottaki bütün alıştırmalar metot yazarı tarafından oluşturulmuş, etüt ve eserlerin tamamı klasik gitar literatüründen

seçilmiştir. Ayrıca seçilen etüt ile eserlerin bestecilerinin resimlerine ve kısa biyografilerine yer verilmiştir.

3.3.1.4. Mario Rodriguez Arenas Arenas I. Bölüm

Metotta başlangıçta “değişik yorumculardan gitara uyarlanmış solfej alıştırmaları” başlığı altında sadece notaları öğretme amaçlı alıştırmalar yer almış, bu alıştırmaları gitara uyarlayan kişilerin isimlerine yer verilmemiştir. Alıştırmaların başlıkları içerdikleri nota değerlerine göre isimlendirilmiştir. Başlıkların altında nota değerlerini tanımlamak için birer cümlelik açıklamalar yer almaktadır. Metodun “Gitar Okulu 1” ve “Gitar Okulu 2” başlıklı bölümlerinde metot yazarı tarafından oluşturulan birkaç alıştırmaya ve ağırlıklı olarak klasik gitar literatüründen seçilmiş bestecilerin etüt ve eserlerine yer verilmiştir. Seçilen etüt ile eserler ders başlığı altında numaralandırılmış, bestecilerin isimleri bu başlıkların altına yazılmıştır. Etüt ve eserler genel olarak metot yazarı tarafından verilen ses dizilerine göre gruplandırılmıştır.

3.3.1.5. Christopher Parkening Guitar Method Volume I

Metotta genel olarak her konu anlatımından sonra metot yazarı tarafından oluşturulan etütler ile öğretmen ve öğrencinin beraber çalışması için yine metot yazarı tarafından oluşturulmuş düetlere ve ayrıca bazı konularda klasik gitar literatüründen seçilmiş etüt ve eserlere yer verilmiştir. Gerekli olan alıştırmalarda ve eserlerde birkaç cümleden oluşan açıklamaların olduğu gözlenmiştir. Konular ve ilgili etüt ile eserlerden sonra “Tamamlayıcı Parçalar” başlığı altında başlangıç seviyesinde çalınabilecek klasik gitar literatüründen seçilmiş eserler yer almış ve bu eserler tonlarına göre gruplandırılmıştır.

3.3.1.6. Bradford Werner Classical Guitar Method Volume One Beginner

Metotta her konudan sonra kısa alıştırmalara yer verildiği, alıştırmaların başlangıcında ve diğer gereken yerlerde ilgili açıklamaların yer aldığı gözlenmiştir. Notaların öğretildiği ilk

konularda ilgili birkaç eserin notalarını kavratmak için kısa alıştırmalara yer verilmiş, ayrıca Blues ile Popüler M¼zikte kullanılan birkaç dizi verilerek ilgili alıştırmalar yer almıştır. Genel olarak metottaki alıştırma, gam ve et¼tlerin tamamı metot yazarı tarafından oluşturulmuş, ağırlıklı olarak yine metot yazarı tarafından bestelenen solo ve d¼o eserlere yer verildiği, bunun haricinde klasik gitar literat¼r¼nden sečilmiř birkaç eserin yer aldığı g¼zlenmiřtir.

3.4. D¼rd¼nc¼ Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.4.1. Gitar eğitimcilerinin kullandıkları ve bu araştırmada incelenen başlangıç metotlarına ilişkin g¼r¼ř ve ¼nerileri nelerdir?

• Bekir K¼c¼kay, bu araştırmada incelenen klasik gitar başlangıç metotlarına ilişkin ¼đretmenin tercihine g¼re hepsinin kullanılabileceğini ve ¼nemli olan eksikliklerin giderilmesi iēin gerekirse her birinden ayrı ayrı yararlanılabileceğini belirtmiştir.

• Tuba Yokuř, Parkening'in kitabının klasik gitarda başlangıç iēin g¼rsel olarak da desteklediği gitarda tutuş, akort, sađ ve sol el teknikleri, notasyon ēalıřmaları ve başlangıç iēin ritim ēalıřmaları, gam ēalıřmaları vb. başlangıç iēin sistematik olarak yazılmış egzersiz, et¼t, d¼o, ēeřitli d¼nem eserlerini iēeren sečilmiř repertuvarı ve m¼zik teorisi ile ilgili bilgileri ile başlangıç gitar eğitimi iēin yararlı olduğunu, K¼c¼kay'ın kitabının diğer başlangıç metotlarından farklı olarak gitar eğitiminde birinci pozisyondan farklı bir konumda yedinci pozisyonu temel alarak başlangıç yapmayı ¼neren bir metot olduğunu, metodun gitar ile ilgili konuları ile gitar eğitiminde başlangıç olarak kullanılabilecek metotlar arasında olduğunu, metodun kullandığı farklı y¼ntem ile aynı zamanda ¼đrencinin beşinci ve yedinci pozisyondaki notaları, akor yapılarını bařlangıēta daha iyi tanınması iēin de bir fırsat sunduğunu, metotla paralel olarak başlangıç seviyesinde beşinci ve yedinci pozisyona y¼nelik eser ve et¼t yazılmasının bu y¼ntemin uygulamada daha fazla yaygınlaşmasına katkıda bulunacağını, Cemil'in kitabında başlangıç gitar eğitimine y¼nelik sistematik olarak konuların d¼zenlendiđini, teknik ve m¼zikal olarak gitar ēalmaya y¼nelik pek ēok

bilgi ve çalışmaların yer aldığı özgün bir metot olduğunu, metotta sol el tekniğinde klavye ile parmakların paralellliğini korumak amacı ile yazılmış alıştırımların yararlı olduğunu, bununla birlikte başlangıç metotlarında yer alması gereken klasik gitar ve temel tutuş tekniği, sağ ve sol el tekniği ile ilgili çalışmalara görsellerle desteklenerek metotta yer verildiğini, metodun yazılmış çeşitli çalışmaları ile başlangıç gitar eğitimine yönelik yararlanılabilecek nitelikli bir kaynak olduğunu, Arenas'ın kitabından diatonik ve kromatik dizi, majör-minör gam ve egzersiz çalışmaları, arpej, bağ çalışmaları, pozisyon çalışmaları, süslemeler, nüanslar, sağ ve sol ele yönelik teknik olarak geliştirici daha çok etüt çalışmaları ile yararlandığını, metotta başlangıç için oturuş ve tutuş pozisyonları, sağ ve sol el tekniklerinin tanıtılması, akort, tel değişimi, aralık, akor çalışmaları, bare gibi konulara yer verilebileceğini, Aydın'ın kitabında teknik ve müzikal gelişime yönelik çalışmaların mevcut olduğunu, metotta yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunun Aydın'a ait olduğunu, diğer taraftan metotta başlangıç için gitar eğitimine yönelik bazı temel bilgilere yer verilmediğini, bu bağlamda gitarla ilgili ön bilgilerin sınırlı tutulduğunun söylenebileceğini, metotta ayrıca Tirando ve Apoyando vuruş ile ilgili açıklamalara yer verilmediğini, metodun görsel materyallerle yeterince desteklenmediğini, Werner'in kitabının başlangıçta gitar öğrenmeye yönelik temel bilgiler/tavsiyeler verdiğini, içerik olarak metotta sistematize edilmiş konulara yer verildiğini, metotta ayrıca Blues ve popüler müzikte kullanılan dizilerin yer aldığını ve bu metotta eser ve etüt repertuarının sınırlı sayıda tutulduğunun söylenebileceğini belirtmiştir.

• Göksenin Çelikkanat, Parkening'in kitabında sağ ve sol el tekniklerinin görsellerle örneklenmesi ve teknik çalışmaların ayrıntılı bir biçimde verilmesinin oldukça yararlı olduğunu, Küçükay'ın kitabına ilişkin başlangıç olarak VII. pozisyonun kullanıldığı bu metotta yer alan etütlerin azlığı, literatürde de başlangıç seviyesinde bu pozisyonda yazılmış etüt ve eserlerin yeterince bulunmayışı sebebiyle öğrencilerin ilgili pozisyonu yeterince pekiştiremediğini, Cemil'in kitabında sağ el

çalışmalarına başlangıçta geniş bir yer verildiğini, sağ ve sol el koordinasyon çalışmalarının oldukça faydalı olduğunu, Arenas'ın kitabının birinci serisindeki melodik etütlerin hem birinci pozisyonu pekiştirdiğini hem de deşifre becerisini geliştirdiğini, Aydın'ın kitabının Türkiye'de gitar eğitimi adına bir başlangıç çalışması sayılabileceğini, metotta yer alan eserlerin de oldukça melodik fakat günümüz gitar eğitimi için yeterli denilemeyeceğini, Werner'in kitabında bestecinin kendi eserlerinin bulunmasına rağmen yer alan diğer eserlerin aşağı yukarı her metotta kullanıldığını, bu yüzden tercih etmediğini belirtmiştir.

• Murat Cemil, bu araştırmada incelenen metotlar hakkında her birinin birbirinden farklı zayıf ve güçlü yanlarının olduğunu, bu metotların yazım yılları ve içeriği göz önüne alındığında döneminin iyi ve yenilikçi çalışmaları olduklarının söylenebileceğini, Parkening'in çalışmasının son derece ciddi yazılmış zengin örnekleri ve ayrıntılı anlatımı, görsel materyalleri ve öğretmen öğrenci duo çalışmaları ile öne çıkan çalışmasıyla keyifli bir metot olduğunu, Küçükay'ın metodundaki VII. pozisyon başlangıcının çok yenilikçi ve pozisyonların detaylı çalışıldığı özgün, farklı ve değerli olduğunu; ancak sağ el çalışmalarının ve gitar repertuarının yetersiz olduğunun söylenebileceğini, kendi metodunun özgün, detaylı anlatımı ve her davranışın konu ve amaçlar kapsamında hazırlandığı örnekleriyle öne çıkan bir çalışma olduğunu, sağ elin çalış tekniğine yönelik tüm çalışmaların yapıldıktan sonra sol ile koordinasyon sağlandığını ve 4.parmak kullanımının gelişimine yönelik yaklaşımıyla yenilikçi olduğunun söylenebileceğini, Arenas'ın metodunun sağ el çalışmalarına neredeyse hiç yer vermeden direk sol el ile birlikte başlamasının teknik gelişim ve genel anlayış açısından kabul edilebilir olmadığını söylenebileceğini, Aydın'ın metodunun ülkemizin en eski gitar metodu olup halen kullanılabilir bilgi birikimine sahip, eğitsel ve Türk müziği örnekleriyle de zenginleştirilmiş değerli bir çalışma olduğunu, Werner'in metodunun daha çok tek ses üzerine popüler ve basit melodilerle solo çalışmaları, daha sonra iki partili çalım becerisi

üzerine durulmuş konuların kademeli ilerlediği ve başlangıç metotlarında neredeyse hiç görülmemiş ritim çalma becerisi ve armoni bilgilerinin de çalışıldığı farklı özellikleri olan en yeni metotlardan biri olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir.

- Veysel Özgür Sağlam, Küçükay'ın metodunda metot yazarının gitara ileriki pozisyonlardan başlatması ve bunun ileride öğrenci için çok daha kolay olduğunu düşünmekte olduğunu, çoğunlukla alışılmış bir başlangıç yöntemi olmadığını fakat metot yazarının bu yöntem ile gitara uyum ve teknik beceriyi yükseltmek amaçlı hızlı net çözüm yolları bulduğunu, Cemil'in metodunda bazı yönleri ile eksiklikler olduğunu, fakat incelediği pek çok metot arasında daha akademik bir tutum gözlemlendiğini, Arenas'ın metodunun çok uzun sürelerce ülkemizde kullanılmakta olup birçok kişinin başlangıcında yer ettiğini, buna ayrıca bir sebep olarak ilk dönemlerde fazla bir yardımcı kitabın bulunmamasından kaynaklandığını belirtmekte, bu metodun daha çok konservatuvar öğrencilerinin çalışmaları için oluşturulduğunu düşünmekte, Aydınant'ın metodunun belki de ülkemiz için ilk metot olduğunu, halen geçerliliğinin olduğunu düşünmekte, içinde oldukça güzel etütlerin olduğunu, kendi kültürümüzden yapılmış birçok düzenleme ile birçok etüdü zevkle çalışmaya sevk etmekte başarılı bir metot olduğunu belirtmiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

- Bu araştırmada klasik gitar edebiyatından seçilmiş metotların karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmış, alt problemler oluşturularak yöntem bölümünde verilen değerlendirme ölçütlerine göre, belirlenen metotların analizi yapılmıştır.

İncelenen başlangıç metotlarına yönelik olarak;

- Parkening, Küçükay ve Cemil'in metotlarında konuların detaylı olarak açıklandığı, özellikle klasik gitarın tutuluşu gibi mümkün olan her bölümün ayrıntılı fotoğraflarla desteklendiği; Arenas, Aydınant

ile Werner'in metotlarında özellikle klasik gitarla ilgili temel konuların detaylı açıklanmadığı, klasik gitarda kullanılan temel çalma teknikleri ile ilgili konuların olmadığı; Parkening, Küçükay, Cemil ve Aydınantın'ın metotlarında gereken yerlerde ilgili açıklamalara ve kavramların tanımlarına yer verildiği, Aydınant ile Werner'in metotlarında temel müzik bilgilerine kısaca yer verilirken, Arenas'ın metodunda diğer metotlara da kıyasla daha fazla yer aldığı görülmektedir.

- Aydınant ile Werner'in metotlarında gitarın tutuş pozisyonu haricinde gereken konuların fotoğraflarla desteklenmediği, gitarın tutuş pozisyonuyla ilgili fotoğrafların yeterli olmadığı, tutuş pozisyonuyla ilgili Aydınantın'ın metodunda maddeler halinde genel açıklamalar yer alırken, Werner'in metodunda açıklamaların olmadığı, Arenas'ın metodunda gitarın tutuluşu konusuna yer verilmediği ve diğer konularla ilgili fotoğrafların olmadığı görülmektedir.

- Parkening, Cemil ve Arenas'ın metotlarındaki etüt ve eserlerin tamamının klasik gitar literatüründen seçildiği, Parkening ile Werner'in metotlarında kendileri tarafından bestelenen öğretmen ve öğrencinin beraber çalabileceği düo eserlere yer verildiği, Aydınant ile Werner'in metotlarında birkaçı haricindeki etüt ve eserlerin tamamının metot yazarlarına ait olduğu, ayrıca Werner'in metodunda Blues ile Popüler Müzikte kullanılan birkaç diziye yer verildiği, Aydınantın'ın metodunda yine metot yazarına ait gitar düzenlenmelerinin yer aldığı, Küçükay'ın metodunda ise etütlerin ve eser niteliğindeki çalışmaların tamamının metot yazarı tarafından oluşturularak diğer metotların arasında tamamen özgün bir metot olarak yer aldığı belirlenmiştir.

- Diğer kitaplardan farklı olarak Küçükay'ın metodunda sol el çalışmaları için başlangıç olarak yedinci pozisyonun temel alınması, Cemil'in metodunda her bölümde ilgili amaçlar ile değerlendirme sorularına yer verilmesi ve sağ el çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi ile alıştırmalarda sol elde 4.parmağın kullanımına yer verilmesi, Aydınantın'ın metodunda metot yazarı tarafından yapılmış

gitar düzenlemelerinin olması açılarından özgün oldukları görülmektedir.

- Aydıntan ile Arenas'ın metotlarının önsözünde gitarın kolaylıkla öğretilmesinin, Küçükay ile Cemil'in ise inceledikleri metotlardaki eksikliklerin giderilmesi için farklı bir bakış açısıyla metotlarını oluşturmayı amaçladıkları belirtilmiştir.

- Bütün metotlarda konuların aşamalı olarak sıralandığı, nota yazımının anlaşılabilir olduğu, metotlarda başlangıçtaki konular haricinde her konudan sonra ilgili alıştırmaların yer aldığı, metotlarda yer alan alıştırmaların tamamının metot yazarları tarafından oluşturulduğu ve metotların fiziki yapı açısından genel olarak kullanışlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada incelenen başlangıç metotlarına yönelik olarak;

- Parkening'in metoduyla ilgili olarak; Yokuş, Çelikkanat ve Cemil konuların detaylı anlatımı, temel tutuşun görsellerle desteklenmesi, içerdiği çalışmalar ve repertuarı ile yararlı bir metot olduğunu,

- Küçükay'ın metoduyla ilgili olarak; Yokuş ve Cemil metotta başlangıç olarak VII. Pozisyonun temel alınmasıyla diğer metotlardan farklı ve özgün olduğunu, diğer pozisyonların da detaylı çalışmasını sağladığını, Çelikkanat ve Cemil metottaki çalışmaların ve repertuarın genel olarak yeterli olmadığını,

- Aydıntan'ın metoduyla ilgili olarak; Çelikkanat, Cemil ve Sağlam ülkemizdeki ilk metot olduğunu, Cemil ve Sağlam metodun halen kullanılabilir bilgi birikimine sahip olup geçerliliğini koruduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

4.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonunda lisansüstü çalışmalar kapsamında;

- Gitar eğitiminde kullanılan yerli ve yabancı tüm başlangıç metotlarının karşılaştırmalı analizlerinin yapılması,

- Gitar eğitiminde kullanılan yerli ve yabancı tüm başlangıç metotlarına ilişkin ülkemizdeki seçkin gitar eğitimcilerinin görüşlerinin alınması,
- Gitar öğretim yöntemlerinin kapsamlı olarak incelenmesi,
- Gitar eğitimi konusunda araştırma ve yayın yapılmasına daha çok dikkat çekilmesi,
- Gitar eğitimi ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi paylaşımı ve alışverişinin sağlanması amacıyla daha nitelikli internet sitelerinin kurulması ve geliştirilmesi,
- Gitar eğitimine yönelik seminer, çalıştay, sempozyum ve benzeri etkinliklerin daha çok düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Arenas, Mario Rodriguez (2012). *Arenas 1.Bölüm*. Çev: Övünç Yaman, İstanbul: Porte Yayınları.
- Arslanoğlu, Züluf (2010). *Klasik Gitar Öğretim Literatürünün Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aydıntan, Ziya (1995). *Gitar Metodu I*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Cemil, Murat (2005). *Klasik Gitar Metodu*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Elmas, Yıldız (2003). *Sorularla Gitar*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Erim, Ali (2005). *Türkiye’de Klasik Gitar Eğitiminde Kullanılan Başlangıç Metotlarından Bazılarının Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kanneci, Ahmet (1988). *Klasik Gitar Metodu*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

_____ (2001). *Gitar İçin Beste Yapmış Türk Bestecilerinin Eğitimi ve Yapıtlarının Uluslararası Gitar Repertuarındaki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

_____ (2005). *Türk Bestecilerinin Solo Gitar Sonatlarının Gitar Eğitimine Katkıları Yönünden İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Karasar, Niyazi (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Küçükay, Bekir (1992). *Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu*. Ankara: Evrensel Müzikeyi.

Küçükosmanoğlu, Hayrettin Onur (2006). *Eğitim Fakültelerinde Başlangıç Gitar Eğitiminde Kullanılan Metotların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Önder, Cansel (2009). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Klasik Gitar Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Parkening, Christopher (1972). *Guitar Method Volume 1*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

Say, Ahmet (2009). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Şaklar, Ceyhun (2001). *Klasik Gitarda Sağ El Tekniği Üzerine Yeni Bir Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Şenoğlu Önder, Cansel ve Gökay Yıldız (2008). “Klasik Gitar Eğitiminin Boyutları”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 8, s. 115-133.

Uluocak, Soner (2003). *Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında Bireysel Çalgı-Gitar Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Gitar Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

_____ (2015). “Türkiye’de Cumhuriyetin İlk Elli Yılında Klasik Gitar Eğitimi: Paleologos ve Öğrencileri”. *Sahne ve Müzik Eğitim - Araştırma Dergisi*, S: 1, s. 62.

Werner, Bradford. “Classical Guitar Method Volume One Beginner”.

www.thisisclassicalguitar.com_(Erişim Tarihi: 22.11.2016).

Alper, Değer ve Ebru Aydoğan (2018). "Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Firma Performansına Etkisi: Türkiye rneği". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 185-214.

DOI: 10.21550/sosbilder.319457

KURUMSAL SOSYAL SORUMLULUğUN FİRMA PERFORMANSINA ETKİSİ: TÜRKİYE RNEğİ

Değer ALPER*
Ebru AYDOğAN**

Gönderim Tarihi: Haziran 2017

Kabul Tarihi: Eylül 2017

ÖZET

Bu çalışmanın amacı gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye’de, 2007-2015 yılları arasında BIST Kurumsal Yönetim Endeksi’nde işlem gören firmaların finansal performansları ile kurumsal sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Çalışmada, Türkiye’de yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak dinamik bir metot olan Sistem Genelleştirilmiş Momentler Metodu (sistem GMM) kullanılmıştır. Çalışmada bağımlı değişken olarak muhasebe temelli ROA ve piyasa temelli Tobin’s Q olmak üzere iki oran, bağımsız değişken firmaların kurumsal sosyal sorumluluk notları kullanılmıştır. Ayrıca finansal kaldıraç ve firma büyüklüğü kullanılan araç değişkenlerdir. Analiz sonucunda, firmaların KSS düzeyleri ile iki performans göstergesi arasında da istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Firma Performansı, Kurumsal Sosyal Sorumluluk Endeksi, Dinamik Panel Veri Analizi, Sistem GMM*

* Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, dalper@uludag.edu.tr

** Araş. Gör., Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, ebruydogan@uludag.edu.tr

Impact of Corporate Social Responsibility on Firm's Performance: The Case of Turkey

ABSTRACT

The objective of this study is to examine whether there is a relationship between the performances and corporate social responsibility levels of companies traded in BIST Corporate Governance Index between 2007 and 2015 in Turkey, which is an emerging market. Different from the previous studies conducted in Turkey, the analysis is conducted with a dynamic method, the System Generalized Moments Method (system GMM). Dependent variable in the study is the company performance and as company performance indicator accounting-based ROA and market-based Tobin's Q ratios, as the independent variable corporate social responsibility scores are utilized. Control variables, are determined as company size and financial leverage. Analysis results demonstrated that there is a positive and statistically significant relationship between corporate social responsibility scores and accounting-based ROA and market-based Tobin's Q ratios.

Keywords: *Corporate Social Responsibility, Firm Performance, Corporate Social Responsibility Index, Dynamic Panel Data Analysis, System GMM*

GİRİŞ

İşletmelerin ortakları kadar tüm paydaşlarına karşı da sorumluluğu olduğunu savunan kurumsal sosyal sorumluluk (KSS) kavramı için dönüm noktasının 1953'de, Howard R. Bowen'in "Social Responsibilities of the Businessman" kitabı ile gerçekleştiği kabul edilmektedir (Carroll 1999: 269). KSS 1970'lerden bu yana hem yönetim hem ekonomi literatüründe tartışılan önemli konulardan biri olması yanında uygulamada da işletmelerin daha çok önem vermeye başladığı bir alan haline gelmiştir. KSS'yi kendi işletmelerine entegre etmek için giderek daha fazla sayıda işletme çaba sarfetmeye başlamıştır (Ghoul vd. 2011: 2388). İşletmelerin büyük bir kısmı KSS faaliyetlerini günümüz rekabet ortamında stratejik bir zorunluluk olarak görmekte ve farklı paydaşları birbirine bağlayan etkili bir araç olarak kabul etmektedir. Capital Dergisi'nin, "Kurumsal Sosyal Sorumluluk

Liderleri” araştırmasında yer alan şirket liderleri KSS’yi şirket startejiinin bir parçası olarak gördüklerini ve bu alanda gelişen yeni kurallara göre çalıştıklarını belirtmişlerdir (<http://www.capital.com.tr/arastirmalar/yeni-nesil-kss-donemi>).

alışmalar, sosyal içerikli reklamların giderek artış gösterdiğini ve birçok firmanın, sosyal içerikli faaliyetlerini teşvik eden büyük ulusal reklam kampanyalarını fonladıklarını göstermektedir (Luo ve Bhattacharya 2006: 1). Örneğin, CECF Giving in Numbers 2013 raporuna göre, Fortune 500’n en büyük 100 şirketi 2012 yılında 60,95 milyon\$ bağışta bulunmuştur (Bai ve Chang 2015: 505).

Günümüzde işletmeler kadar işletme paydaşlarının da KSS faaliyetleri ile ilgili farkındalığı artmıştır. Artık ulusal ve uluslararası alanda çeşitli menfaat sahipleri artan ticari gücün işletmeler tarafından daha sorumlu kullanılmasını beklemektedir (Turker 2009: 411). Işletmelerin paydaşlarına karşı olan sorumlulukları, Carroll (1979) tarafından ekonomik, etik, hukuki ve ihtiyari sorumluluklar olarak dört gruba ayrılmıştır. Carroll (1979), bu sorumlulukları bir piramit içinde birbirini izleyen seviyeler olarak tanımlamış ve gerçek sosyal sorumluluğun bu seviyelerin hepsinin yerine getirilmesi ile gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir (Matten 2006: 6). Paydaşlar, beklentileri ile uyumlu hareket eden işletmelere son derece olumlu yönde tepki vermektedir. Dünyanın en büyük 15 pazarındaki tüketicilerin %73’ KSS faaliyetinde bulunan firmaları tavsiye etmektedir (Kang vd. 2016: 59). Ayrıca paydaşların bu olumlu tepkisi, yalnızca tüketim alanında değil, yatırım ve istihdam alanında da olmakta (Sen vd. 2006: 160) ve nihai olarak da firma performansını ve değerini arttırmaktadır. Luo ve Bhattacharya (2006), KSS faaliyetlerinin firma değerini pozitif olarak etkilediğini ne srmiştir. Ayrıca, ortalama 48 milyar \$ piyasa değerine sahip tipik bir işletme için, bir birimlik KSS derecelendirme artışının izleyen yıllarda ortalama 17 milyon \$’lık daha fazla kar ile sonuçlandığını ortaya koymuşlardır (Luo ve Bhattacharya, 2006: 29).

Sermaye sağlama olanaklarının giderek zorlaşması, hisse senedi piyasalarının KSS faaliyetleri konusunda daha teşvik edici konuma gelmesini sağlamıştır. Analistler ve yatırımcılar artan şekilde işletmelerin etik politikalarını sorgulamaya başlamıştır (Matten 2006: 12). Dünyanın en büyük kurumsal varlık yöneticileri¹, sosyal, ahlaki ve çevresel olarak sorumlu olan şirketlere yatırım yapma konusundaki kararlılıklarını kamuya açıkça göstermişlerdir (Guenster vd. 2011: 680). Ayrıca, hisse senedi analistleri ve medya da KSS alanında iyi işletmeler hakkındaki haberleri analiz etmek ve raporlamak için daha fazla zaman harcama eğilimi göstermektedir. Yatırımcılara ve diğer paydaşlara karşı sorumlu kurumsal vatandaş imajlarını koruyan işletmeler, yüksek sorumluluk sahibi yatırımcıları kendisine çekeabilmekte ve yatırımcı tabanını genişleterek sermaye maliyetini düşürebilmektedir (Ghoul, vd. 2011: 2401). Ayrıca Lee ve Faff (2009), yüksek KSS faaliyetinde bulunan firmaların daha düşük seviyede bir sistematik olmayan riske sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, Sun ve Cui (2014) KSS'nin özellikle dinamik çevre koşullarında temerrüt riskini azalttığını ortaya koymuştur.

Yapılan diğer çalışmalar ise, KSS faaliyetlerinin rekabet avantajı sağladığını, firma itibarı, müşteri memnuniyeti, çalışan memnuniyeti, yetenekli çalışanları istihdam etme, yoluyla firma performansını ve değerini arttırdığını, özkaynak maliyetini düşürdüğünü ortaya koymuşlardır (Saeidi 2014: 1; Afsheen 2015: 57; Flammer 2013: 5, Greening ve Turban 2000: 276; Ghoul vd. 2011: 2388).

İşletmeler etik, idari, politik, ekonomik nedenlerle KSS faaliyetlerinde bulunmaktadır (Matten 2006: 39). Ekonomik açıdan; işletme için bir maliyet unsuru olan KSS faaliyetlerinin finansal performans üzerindeki etkisinin araştırılması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye'de, 2007-2015 yılları arasında BIST Kurumsal Yönetim Endeksi'nde (BIST XKURY)

¹ ABD'de CalPERS, İngiltere'de Universities Super annuation Scheme, Hollanda'da ABP ve PGGM ve İsveç'te AP7 gibi.

yer alan firmaların performansları ile kurumsal sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin analiz edilmesidir. Analiz Türkiye’de yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak dinamik bir metot olan Sistem Genelleştirilmiş Momentler Metodu (Sistem GMM) kullanılarak yapılmıştır. Firma performans göstergesi olarak muhasebe temelli ROA ve piyasa temelli Tobin’s Q olmak üzere iki oran kullanılmıştır.

Çalışma şu şekilde düzenlenmiştir: İkinci bölümde kurumsal sosyal sorumluluk kavramının gelişimi ve önemi incelenmiştir. Üçüncü bölümde kurumsal yönetim performans ilişkisine ait literatüre değinilmiştir. Dördüncü bölümde veri, metodoloji açıklanmış ve analiz sonuçlarına ve son bölümde de sonuç kısmına yer verilmiştir.

KURUMSAL SOSYAL SORUMLULUK KAVRAMININ GELİŞİMİ ve ÖNEMİ

KSS kavramı üzerine literatürde kesinleşmiş ve genel kabul görmüş bir tanım bulunmamaktadır. KSS literatüründeki bu karışıklığın büyük kısmının, bu alanda yapılmış net bir tanım ve varsayım olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Net bir tanım olmamasına rağmen, KSS üzerine yapılan tüm tanımların ortak noktası, firmaların çevresel yönetim stratejilerini belirlerken toplumun beklentilerini de karşılamaları gerektiği yönündedir (Saeidi 2014: 2). Genel olarak KSS, “firmaların, saf ekonomik çıkarlarının ötesinde, farklı paydaşları olumlu etkilemeyi hedefleyen gönüllü faaliyetleridir” denilebilir (Turker 2009: 413).

KSS kavramından ilk kez, firmaların topluma karşı sorumlulukları olduğunu belirten ve John Maurice Clark tarafından 1926’da yayınlanan monografide bahsedilmiştir. Ancak KSS kavramı için dönüm noktasının 1953’de, Howard R. Bowen’ın “Social Responsibilities of the Businessman” adlı kitabı ile gerçekleştiği kabul edilmektedir (Carroll 1999: 269). 1950’ler ve 1960’lar da KSS araştırmalarının teorik odağı, KSS’yi teşvik edecek makro-sosyal kurumlar üzerine kurulmuştur. Bowen (1953) KSS kavramını, serbest

piyasa ekonomisinin doğasında olan bazı sosyal başarısızlıkların düzeltici ve tamamlayıcı önemi olarak belirtmiştir. Bunun yanında, 1970 yılında Milton Friedman, yayınladığı “The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits” makalesi ile şirketler için sosyal sorumluluk kavramına, aksi yönde bir görüş öne sürmüştür. Friedman (1962), KSS’den kaynaklanan maliyetlerin, KSS’nin sağladığı finansal faydaları aşması durumunda bunun hissedarların değer maksimizasyonu ilkesi ile tutarlı olmayacağını, bu nedenle de KSS ile finansal performans arasında negatif bir ilişki olacağını öne sürmüştür. (Aktaran, Fiori vd. 2007: 3). Friedman (1970), KSS faaliyetlerinin geçerliliğine itiraz etmekten ziyade, bu faaliyetlerin firmanın çıkarları için gerçekleştirildiğinde, KSS adı altında kar maksimizasyonu olacağını öne sürmüştür. Friedman (1970)’in ortaya attığı bu görüş, “Hissedar Teorisi-Shareholder Theory” olarak başka araştırmacılar tarafından da desteklenmiştir. Bu görüşü destekleyenlere göre şirketler yürürlükteki yasalara, etik standartlara ve uluslararası normlara uymak yanında sadece hissedarlarına karşı sorumludur ve topluma karşı başka yükümlülükleri bulunmamaktadır (Matten 2006: 10; Zu 2009: 19; Baker ve Nofsinger 2012: 1, Freeman ve Hasnaoui, 2011: 420).

1980’lere gelindiğinde Edward Freeman (1984) tarafından “Paydaş Teorisi-Stakeholder Theory” geliştirilmiştir.² Paydaş teorisinin temel görüşü, şirketin refahını etkileyebilecek veya şirketin refahından etkilenebilecek herkesin çıkarının dikkate alınması gerektiği üzerinedir (Baker ve Nofsinger 2012: 1). Paydaş teorisi, kaynak tabanlı görüş ve işlem maliyeti görüşü olmak üzere iki şekilde karakterize edilmiştir. Kaynak tabanlı görüş; firmanın heterojen ve sabit kaynaklarının sürdürülebilir rekabet avantajı yaratmakta anahtar rol oynadığını öne sürmektedir. Bu şekilde firmalar rakiplerinin taklit edemeyeceği ek beceriler geliştirerek rekabet avantajı elde etmektedir. İşlem maliyeti görüşüne göre ise, paydaşlarının taleplerini karşılayan firmalar, paydaşlarla olası çatışmaları ve hükümet düzenlemeleri, sendika

² Paydaş terimi ilk kez 1960’larda kullanılmasına rağmen, bir teori olarak sunulması 1980’ler de Edward Freeman tarafından yapılmıştır (Matten, 2006: 16).

sözleşmeleri gibi sözleşmeye bağlı uyum mekanizmalarının işlem maliyetini azaltabilmektedir. Bu açıdan KSS, firma itibarının iyileştirilmesinde, tüketici eylemleri ve yasal işlemler konusundaki riskin azaltılmasında etkili bir araç olarak kabul edilmiştir (Becchetti vd. 2012: 1629; Guney ve Schilke 2010: 5; Inoue ve Lee 2011: 793).

Bir şirketin paydaşları/menfaat sahipleri, şirketin faaliyetlerinden etkilenen ya da meşru çıkarı olan çalışanlar, müşteriler, tedarikçiler, yöneticiler, yerel topluluklar gibi kişi ve gruplardan oluşmaktadır. Paydaşlar firmanın varlığını sürdürebilmesi için büyük öneme sahiptir. Nitelikli paydaşlar, firmanın karı ve satışları artırma yanında toplum refahını arttıracak sorumluluklarının olduğunu da bilmektedir. KSS, firmaların tüm bu paydaşlarını ve çevreyi de içine alacak şekilde faaliyetlerini organize etmesine imkân tanımaktadır. Paydaş teorisi, işletme paydaşlarını birincil (çalışanlar ve müşteriler) ve ikincil (toplum ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar) paydaşlar olarak ayırmıştır. Birincil paydaşlar firma faaliyetlerine doğrudan ve sıklıkla katılım sağlarken ikincil paydaşlar firmayı dolaylı şekilde etkilemektedir. Bu nedenle müşteri ve çalışanlar, firma performansına en çok katkısı olan paydaşlardır (Afsheen 2015: 55; Freeman 1984: 53; Bai ve Chang 2015: 508).

Müşteriler, KSS faaliyetlerinde bulunan firmalara daha fazla ilgi duymaktadır. Çünkü bu tür firmalar faaliyetlerini karın ötesinde müşteri menfaatini de dikkate alarak sürdürmektedir. Ayrıca, müşteriler firmanın KSS faaliyetlerinin istenen düzeyde ve beklentilerine uygun olduğunu fark ettiğinde, zihinlerinde ürün ve hizmet konumlandırmasının yapılması daha kolay olacaktır. Müşteriler dikkate alınarak yapılan KSS faaliyetleri, müşteriye fayda ve kalite algısı sunarak firmanın pazarlama yeterliliğinin artmasını ve üstün performansa ulaşmasını sağlayacaktır. Luo ve Bhattacharya (2006), müşteri memnuniyetinin KSS ve piyasa değeri arasındaki ilişkiyi ve firmanın uzun dönemli finansal performansını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Fakat firmanın bu avantajlardan yararlanması için reklam ve pazarlama stratejileri ile KSS girişimleri hakkında müşteri

farkındalığını arttırması gerekmektedir. Müşteri farkındalığı, KSS ve firma değeri arasındaki pozitif ilişkinin geliştirilmesinde önemli katkıları olan bir değişken olarak kabul edilmektedir. Bu tür eylemler yeni müşterilerin de ilgisini çekerek şirketin karlılığına ve rekabet gücüne olumlu etki edebilmektedir(Mujahid ve Abdullah 2014: 182; Bai ve Chang 2015: 511; Flammer 2013:5; Afsheen 2015: 55). Ayrıca (Kavaliauske ve Stancikas 2014: 797), firmanın KSS faaliyetleri hakkındaki farkındalığın, yatırımcı açısından şirkete yatırım yapma niyetini de olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Çalışanlara yönelik KSS faaliyetleri, çalışanların ek eğitimler yoluyla yeteneklerini ve kariyerlerini geliştirmelerine, çalışma ortamının iyileştirilerek iş-yaşam dengelerinin kurulmasına olanak sağlamaktadır. Bu olanaklar işyerinde katılımcı çalışma ortamının ve çalışan bağlılığının oluşmasına, çalışan memnuniyetinin ve refahının artmasına katkıda bulunmaktadır(Turker 2009: 419). Tüm bu etkenler çalışan motivasyonunu arttırırken işletmelerin yüksek kalitede işgücünü istihdam etmelerini kolaylaştırmaktadır. Greening ve Turban (2000), firmaların, kaliteli ürünleri ve hizmetleri, kadınlara ve çevreye olan davranışları ve çeşitlilik yoluyla istihdam açısından cazip hale geleceklerini ve rekabet avantajı elde edeceklerini belirtmiştir. KSS şirket hedefleri ve çalışan motivasyonu arasındaki uyumu geliştirerek, maliyetleri düşürüp verimliliği arttıracak bir kanaldır(Becchetti vd. 2012: 1629). Sonuç olarak ise işletmenin ürün ve hizmetlerinin kalitesi, pazarlama yeteneği, verimliliği artmakta işletmenin performans ve karlılığı yükselmektedir. Bunun yanında çalışanlara yönelik KSS faaliyetleri, uzun vadede yatırım performansını da arttırmaktadır. Edmans (2011), çalışan motivasyonunun uzun vadede hisse senedi getirilerinin yükselmesine neden olduğunu ve çalışan refahının bir dizi fon tarafından dikkate alınan KSS göstergesi olduğunu belirtmiştir(Edmans 2011: 623; Bai ve Chang 2015: 511; Alshammari 2015: 16; Elms and Behaylo 2012: 21). Kısaca, işletmelerin faaliyetlerini sürdürürken, çalışanlarının ve müşterilerinin menfaatlerini gözetmesi, maksimum karlılık ve uzun vadeli sürdürülebilir büyümeyi

yakalamalarını ve hissedar refahının da artmasını sağlayacaktır(Mujahid ve Abdullah 2014: 184). Diğer bir deyişle, paydaşların menfaatleri gözetilerek yapılan faaliyetler nihai olarak hissedar değerinin ve refahının artmasını sağlamaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerinin firma performansına etkisi üzerine farklı ülkelerde farklı yöntemlerle birçok çalışma yapılmıştır. Kurumsal sosyal sorumluluk firma performansı ilişkisi üzerine yapılan bu çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmaların bir kısmı KSS firma performansı arasında negatif ilişki olduğu sonucuna varmıştır(Friedman, 1970; Vance, 1975). Bu çalışmalar, firmaların ek maliyet doğuran sosyal sorumluluk faaliyetleri ile diğer firmalara göre ekonomik açıdan dezavantajlı duruma düştüklerini ileri sürmektedir. Diğer çalışmalar KSS ve firma performansı arasında pozitif ya da negatif herhangi bir ilişki olmadığını ileri sürmektedir. Aupperle vd. (1985), KSS ile karlılık arasında pozitif ya da negatif bir ilişki olmadığını, sosyal açıdan sorumlu davranmanın firmalara fayda ya da zarar getirmeyeceğini öne sürmüşlerdir. Ullman (1985), teorideki ve ampirik veri tabanlarındaki yetersizlikler nedeniyle KSS ile finansal performans arasında belirgin bir eğilimin bulunmadığını belirtmiştir. McWilliams ve Siegel (2001), yöneticilerin fayda maliyet analizi ile belirleyebilecekleri optimum bir KSS seviyesi olduğunu ve KSS ile firma performansı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir. Lee vd. (2013), ABD yiyecek-içecek sektöründe yaptıkları çalışmada, KSS'nin firma performansı üzerine etkisi olmadığını öne sürmüştür. Fiori vd. (2007), KSS faaliyetlerine büyük önem verseler bile İtalyan firmalarının hisse senedi fiyatlarının KSS raporlarından etkilenmediğini belirtmişlerdir. Diğer bir kısım çalışma ise, KSS'nin finansal açıdan sağladığı faydaların, yol açtığı maliyetlerden yüksek olduğunu, bu nedenle firma performansı ile KSS arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir.

Mcguire vd. (1988), sosyal sorumluluk faaliyetleri düşük olan firmaların daha düşük ROA ve hisse senedi getirisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, firmaların geçmiş yıl performanslarının, gelecek yıl performanslarından -iki performans göstergesi için de- KSS ile daha yakından ilgili olduğunu öne sürmüşlerdir.

Orlitzky vd. (2003), sektörler genelinde KSS'nin firma performansını pozitif etkilediğini ve aralarındaki ilişkinin iki yönlü ve eşzamanlı olduğunu belirtmiştir.

Cavaco ve Crifo (2009), 2002-2007 yılları arasında, 15 ülkeye ait verilerle yaptıkları çalışma sonucunda, iyi çevre ve yönetim uygulamalarına dayanan KSS faaliyetlerinin firma performansını (Tobin's Q) pozitif olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Ghoul vd. (2011), 1992-2007 yılları arasında ABD firmalarını kullanarak yaptıkları çalışma ile, daha iyi KSS puanına sahip olan firmaların daha düşük özsermaye maliyetine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Inoue ve Lee (2011), yaptıkları çalışmada KSS faaliyetlerini, çalışan ilişkileri, ürün kalitesi, toplum ilişkileri, çevre sorunları ve çeşitlilik sorunları olmak üzere beş boyutta tanımlayarak, her boyutun finansal etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, tüm KSS boyutlarının pozitif finansal etkiye sahip olduğunu ancak her boyutun karlılık üzerindeki kısa ve uzun dönemli etkisinin farklı olduğunu öne sürmüşlerdir.

Becchetti vd. (2012), 1990-2004 yılları arasında, bir KSS ölçütü olarak kabul edilen Domini 400 Sosyal Endeksi'ne kurumsal giriş ve çıkışlara piyasanın verdiği tepkiyi ölçmüşlerdir. Çalışma sonucunda, Domini endeksinden çıkış duyurularının, firmaların anormal getirileri üzerinde önemli bir negatif etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Flammer (2013), KSS'nin önemli bir kaynak olduğunu ve KSS faaliyetlerinin firmaların muhasebe temelli performansını arttırdığını

belirtmiştir. Bu artışın ise işgücü verimliliği ve satışlardaki artış vasıtası ile gerçekleştiğini öne sürmüştür.

Saeidi vd. (2014), 10 tane yüksek KSS puanına sahip firma ile 10 tane KSS faaliyetinde bulunmayan firmanın finansal performanslarını karşılaştırmışlar ve KSS ile firma performansı arasında önemli düzeyde pozitif ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Kim ve Kim (2014), 1991-2011 yılları arasında yiyecek-içecek sektöründeki firmalarla yaptıkları çalışma sonucunda, KSS'yi güçlendirici faaliyetlerin Tobin's Q'yu arttırmak vasıtasıyla hissedar değerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Jo vd. (2015), 29 ülkeye ait çevresel veri seti kullanarak finansal sektörde yaptıkları çalışmada, kurumsal çevre sorumluluğu yatırımları ile azaltılan çevresel maliyetlerin firma performansını arttırdığını ve bu etkinin Avrupa ve Kuzey Amerika'da, Asya Pasifik Bölgesine göre daha yüksek olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Alshammari (2015), KSS faaliyetlerinden paydaşlar nezdinde iyi bir itibara sahip olan firmaların fayda sağlayacağını belirtmiştir. Bunun yanında, firmaların KSS faaliyetleri ne kadar bütünleştirici ve beklentilere uygun olursa firma performansı üzerine etkisinin de o kadar fazla olacağını öne sürmüştür.

Bai ve Chang (2015), 800 Çin firması ile yaptıkları çalışma sonucunda, KSS firma performansı ilişkisinde pazarlama yetkinliğinin önemli etkisi olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca, rekabet yoğunluğunun KSS'nin çalışanlara yönelik olumlu etkisini zayıflatırken, topluma olan olumlu etkisini güçlendirdiğini öne sürmüşlerdir.

KSS ile firma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen Türkiye'de yapılan çalışmalar ise aşağıdaki gibidir.

Aras vd. (2010), 2005-2007 yılları için BIST 100 endeksinde işlem gören firmalar ile yaptıkları çalışma sonucunda, KSS ile firma performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, KSS ile firma büyüklüğü arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Poroy vd. (2012), Kurumsal Yönetim Endeksi'nde işlem gören 28 firmanın muhasebe temelli performans oranları ile KSS puanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda, KSS'nin daha iyi finansal performans sağladığını öne sürmüşlerdir.

Alparslan ve Aygün (2013), İMKB'ye kayıtlı 117 firmanın 2009-2010 yıllarına ilişkin verilerini inceleyerek yaptıkları çalışma sonucunda, KSS ile firma performans göstergeleri arasında pozitif ilişki olduğunu ve bu ilişkinin Tobin's Q ile istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Özçelik vd. (2014), 2010-2012 yılları için BIST 100 endeksinde işlem gören firmalar ile yaptıkları çalışma sonucunda, KSS ile finansal performans, risk ve mülkiyet türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; KSS ile firma büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Erdur ve Kara (2014), BIST Kurumsal Yönetim Endeksi'nde yer alan 33 işletme yaptıkları analiz sonucunda, firmaların KSS düzeyleri ile PD/DD oranı, özsermaye karlılığı oranı, aktif karlılığı oranı, kaldıraç oranı ve net kar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu diğer yandan KSS düzeyleri ile toplam satışlar ve satış karlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ileri sürmüşlerdir.

METODOLOJİ

Çalışmanın amacı, kurumsal yönetim endeksinde işlem gören firmaların finansal performansları ile kurumsal sosyal sorumluluk düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

KSS-firma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların birbiri ile çelişkili sonuçlara ulaşması literatürde çeşitli nedenlerle açıklanmıştır. Bu nedenler, modelin yanlış belirlenmesi (endojenite), bazı önemli değişkenlerin ihmal edilmesi, sınırlı veri, KSS'nin ölçüm hataları, finansal performans ölçüsü olarak kullanılan ölçülerin çeşitliliği olarak belirtilmiştir(Cavaco ve Crifo, 2009: 78 ; Jo vd., 2016: 44).

KSS ve firma performansı üzerine yapılan çalışmalar endojenite probleminin önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Endojenite problemi³, KSS ve performans arasındaki dinamik ilişkiden kaynaklanmaktadır (Jo ve Harjoto 2011: 352; Wintoki vd. 2012: 582). KSS, firma performansı konusunda endojendir. Diğer bir deyişle, bir firmanın KSS faaliyetlerine girme kararı, firma performansında etkileyebilecek gözlemlenemeyen firma özellikleri ile ilişkilidir (Flammer 2013: 28). Jo ve Harjoto (2011), KSS ve firma değeri ilişkisinin doğru incelenmesi için eşzamanlılık ve endojenite problemlerinin dikkate alınması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Bu çalışmada firma performansı ve KSS arasındaki ilişki ile ilgili tutarlı ve yansız sonuçlar elde etmek için, literetüre paralel olarak (Guney ve Schilke 2010; Cavaco ve Crifo 2009; Cui vd. 2016; Jo vd. 2016) dinamik panel veri yöntemlerinden sistem GMM yöntemi kullanılmıştır. Wintoki vd. (2012), sistem GMM yöntemi ile, zamanla değişmeyen heterojenitenin, eşzamanlılığın ve açıklayıcı değişkenlerin mevcut değeri ile bağımlı değişkenin geçmiş değeri arasındaki dinamik ilişkinin kontrol edilebildiğini belirtmiştir.

GMM yöntemi ilk olarak Arellano ve Bond (1991) tarafından uygulanmış daha sonra Arellano ve Bover (1995) ve Blundell ve Bond (1998) tarafında geliştirilmiştir.

MODEL ve DEĞİŞKENLER

Çalışmanın bağımlı değişkeni firma performansdır. Firma performans göstergesi olarak genellikle muhasebe temelli ve piyasa temelli oranlar kullanılmaktadır. Muhasebe temelli oranlar, firmanın kısa vadeli karlılığını veya yönetim verimliliğini temsil ederken, belirli

³ Endojenlik, hata terimi ve açıklayıcı değişkenler arasındaki korelasyondan kaynaklanmaktadır. Birinci endojenitenin, firmaya özgü olmayan hata terimin bileşeni ile bağlantılı ters nedensellikten, ikinci endojenitenin, zamanla değişmeyen gözlemlenemeyen heterojenite ile açıklayıcı değişkenler arasındaki olası korelasyondan kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Barcos vd., 2010: 7; Surraco vd., 2009:477) .

kaynak tahsisatlarının firmanın mevcut karlılığına etkilerine dair doğrudan bilgi sağlamaktadır. Ayrıca yönetsel manipülasyon ve muhasebe uygulamalarındaki farklılıklardan dolayı yanlıdır ve geçmiş performansı inceler. Piyasa temelli oranlar ise, firmanın büyüme beklentileri, kazançlarının sürdürülebilirliği veya gelecekte beklenen performansına bağlıdır. Ayrıca, firmanın gelecekteki kazanç elde etme potansiyeline ilişkin yatırımcıların değerlendirmelerini temsil etmektedir. Ancak firmanın farklı fon sağlayıcılara sahip olması nedeniyle, sadece yatırımcıların sağladığı değerlendirme yeterli olmayacaktır (Inoue ve Lee 2001: 793; McGuire vd. 1988: 859; Luo ve Bhattacharya 2006: 4). Finansal performans ölçümü ile ilgili yapılan açıklamalar dikkate alınarak, firma performans göstergesi olarak muhasebe temelli ROA ve piyasa temelli Tobin's Q oranları kullanılmıştır. ROA net karın aktife oranlanması ile bulunmuştur. Tobin's Q oranı her ne kadar borç ve özkaynakların piyasa değerinin aktiflerin yerine koyma maliyetine oranlanması ile hesaplanırsa yapılan çalışmalar PD/DD oranı ile de oldukça yakın bir tahminde bulunulabileceğini göstermiştir.⁴ Ayrıca Bai vd. (2004) çalışmalarında, Tobin's Q oranı ile PD/DD oranının 0.996 gibi oldukça yüksek korelasyona sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Tobin's Q oranı olarak (Kaplan ve Zingales, 1997:177; Gompers vd., 2003:17; Bebchuk vd., 2008:18; Alparslan ve Aygün, 2013:441; Kim ve Kim, 2014:123) çalışmaları da izlenerek firmaların PD/DD oranları kullanılmıştır.

Çalışmanın bağımsız değişkeni firmaların KSS düzeyleridir. KSS düzeyini ölçmek için kullanılan dört yaygın yöntem bulunmaktadır;

⁴ Allayannis ve Weston (2001), ABD'de döviz türevlerinin firma değerine (Tobin's Q) etkisini inceledikleri çalışmalarında, PD/DD oranı ile de sonuçların geçerliliğini koruduğunu öne sürmüşlerdir. Rossi (2009), Brezilya'da KSS-performans ilişkisini incelediği çalışmasında, performans ölçütü olarak Tobin's Q oranını ve geçerlilik testi için PD/DD oranını kullanmıştır. Sonucun kontrol değişkenlerinin dahil edilmesi ile de geçerli olduğunu belirtmiştir.

1. KSS açıklamaları (Yıllık raporların içerik analizi, hissedarlara yazılmış mektuplar, halka açık diğer kurumsal açıklamalar),
2. KSS itibar endeksleri (Fortune, KLD and Domini 400 v.b),
3. Sosyal denetimler, KSS süreçleri ve gözlemlenebilir sonuçlar,
4. Yönetmelik KSS ilke ve değerleri (Orlitzky vd., 2003: 408).

Ancak Türkiye’de, KSS düzeylerinin belirlenmesi için herhangi bir endeks bulunmamaktadır. Arsoy vd. (2012), KLD endeksi ve Kurumsal Yönetim Endeksi paydaş alt bölümüne uyguladıkları içerik analizi sonucunda, paydaş alt bölümünün çoğunlukla KLD endeksini kapsadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda, 2007-2015 yılları arasında Borsa İstanbul XKURY endeksine kote olan 38 şirketin paydaş alt bölüm puanları KSS düzeyleri olarak kullanılmıştır. Ayrıca endeksin hesaplanmaya başladığı ilk yıllarda endekse kote olan şirket sayısı çok az olduğu için örneklem sayısını artırma amaçlı dengesiz panel veri analizinden yararlanılmıştır.

Kontrol değişkenleri, firma büyüklüğü ve finansal kaldıraç olarak belirlenmiştir. Firma büyüklüğü toplam varlıkların doğal logaritması alınarak, finansal kaldıraç ise toplam borcun aktiflere oranlanması ile hesaplanmıştır. Ayrıca küresel krizin etkilerini kontrol etme amaçlı kukla değişken kullanılmıştır.⁵ Kukla değişkene, 2009 yılı için 1 diğer yıllar için 0 değeri verilerek oluşturulmuştur.

Firmaların 2007-2008 mali tablo verileri Borsa İstanbul (BIST) internet sitesinden (www.borsaistanbul.com), 2009-2015 yılları arasındaki veriler ise Kamuyu Aydınlatma Platformu (KAP) internet sitesinden (www.kap.org.tr) elde edilmiştir. Firmaların KSS düzeyleri ise Türkiye Kurumsal Yönetim Derneği’nin web sitesinden (www.tkyd.org) elde edilmiştir.

⁵ Küresel finansal krizin başlangıcı 2008 yılı olsa da, Türkiye’ye etkisi 2009 yılının birinci ve ikinci çeyreğinde olmuştur.

Çalışmada tahmin edilecek modeller aşağıda gösterildiği şekildedir.

$$ROA_{it} = \alpha_0 + \beta_1 ROA_{it-1} + \beta_2 CSR_{it} + \beta_3 S_{it} + \beta_4 L_{it} + D + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

$$Tobin's Q_{it} = \alpha_0 + \beta_1 Tobin's Q_{it-1} + \beta_2 CSR_{it} + \beta_3 S_{it} + \beta_4 L_{it} + D + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

ROA_{it} : i firması için t dönemi aktif karlılığı

ROA_{it-1} : i firması için $t-1$ dönemi aktif karlılığı

$Tobin's Q_{it}$: i firması için t dönemi Tobin's Q oranı

$Tobin's Q_{it-1}$: i firması için $t-1$ dönemi Tobin's Q oranı

CSR_{it} : Kurumsal sosyal sorumluluk düzeyi

S_{it} : Firma büyüklüğü

L_{it} : Finansal kaldıraç oranı

D : Kriz kukla değişkeni

Modeller de i kurumsal yönetim endeksinde yer alan firmaları ve t zaman periyodunu göstermektedir. ROA_{it-1} ve $Tobin's Q_{it-1}$, modelin gecikmeli değişkenleridir.

ANALİZ ve SONUÇLAR

Çalışmada bağımsız değişken olarak kullanılan, şirketlerin KSS düzeylerine ilişkin gözlem sayıları şirket/yıl bazında aşağıdaki tabloda gösterildiği şekildedir.

Tablo 1: Şirket/Yıl Bazında Gözlem Sayıları

YIL	ŞİRKET SAYISI
2007	6
2008	8
2009	16
2010	22
2011	26
2012	30
2013	32
2014	35
2015	38

Bağımlı, bağımsız ve araç değişkenlerin 2007-2015 örneklem dönemine ait tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2: Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>Ortalama</i>	<i>Medyan</i>	<i>Maks.</i>	<i>Min.</i>	<i>Std. Sap.</i>
ROA_{it}	0.051	0.055	0.268	-0.180	0.068
$Tobin's Q_{it}$	1.931	1.417	11.51	0.242	1.554
CSR_{it}	90.43	92.28	99.51	66.30	7.474
L_{it}	0.490	0.528	0.910	0.002	0.218
S_{it}	18.80	19.48	23.64	13.73	2.611

Tanımlayıcı istatistiklere göre mean değeri 1.93 olarak gerçekleşen Tobin’s Q oranı, ortalama olarak işletmelerin piyasa değerinin defter değerinden yüksek olduğunu ve işletmelerin hissedarlar için değer yarattığını göstermektedir. Bunun yanında %5.1 ve %5.5 ROA’ya ait %5.1 ve %5.5 olarak gerçekleşen ortalama ve medyan değerleri, işletme varlıklarının kar yaratma potansiyelinin çok yüksek

olmadığını göstermektedir. Kurumsal sosyal sorumluluk notlarının ortalama, medyan ve maksimum değerleri sırasıyla 90.43, 92.28 ve 99.51 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre XKURY endeksinde yer alan şirketlerin KSS notlarının genel olarak iyi olduğu ancak daha fazla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Varlıkların ne kadarının borçla finanse edildiğini gösteren finansal kaldıraç oranının mean değeri 0.49 olarak gerçekleşmiştir. XKURY endeksinde yer alan şirketlerin ortalama olarak makul düzeyde borçla finanse edildiği söylenebilir.

Tablo 3: Korelasyon Matrisi

	ROA_{it}	$Tobin's Q_{it}$	CSR_{it}	L_{it}	S_{it}
ROA_{it}	1.000				
$Tobin's Q_{it}$	0.396	1.000			
CSR_{it}	0.283	0.319	1.000		
L_{it}	-0.153	0.332	0.247	1.000	
S_{it}	-0.011	-0.019	-0.128	-0.098	1.000

Tablo 3 incelendiğinde kurumsal sosyal sorumluluk notu ile Tobin's Q oranı arasında ROA'ya kıyasla daha yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir.

Eşitlik (1) ve (2) de verilen modellere ilişkin analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 4: ROA ile Dinamik Panel Sistem GMM Tahmin Sonuçları

<i>Bağımlı Değişken: ROA_{it}</i>	<i>Katsayı</i>	<i>p-değeri</i>
<i>Sabit</i>	-0.1725	0.000
<i>ROA_{it-1}</i>	0.2156	0.000
<i>CSR_{it}</i>	0.0026	0.000
<i>L_{it}</i>	-0.0748	0.000
<i>S_{it}</i>	0.0005	0.016
<i>Dummy</i>	0.0035	0.072
<i>Gözlem Sayısı</i>	207	
<i>Wald testi</i>	7502.68	(p-value=0.00)
<i>Hansen testi</i>	32.08	(p-value=0.56)
<i>Fark- Hansen testi</i>	2.82	(p-value=0.90)
<i>AR(1)seri korelasyon testi</i>	-2.64	(p-value=0.00)
<i>AR(2) seri korelasyon testi</i>	0.85	(p-value=0.39)

Tablo 4'teki analiz sonuçları incelendiğinde, şirketlerin KSS düzeyleri ile ROA oranları arasında beklentilere uygun olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında şirketlerin bir yıl önceki aktif karlılıklarının cari yıl aktif karlılığını da pozitif ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında finansal kaldıraç ve ROA arasında anlamlı ve negatif ilişki varken, büyüklük ve ROA arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Kriz değişkeni, 2008 küresel krizinin XKURY endeksinde işlem gören şirketlerin aktif karlılığı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 5: Tobin's Q ile Dinamik Panel Sistem GMM Tahmin Sonuçları

<i>Bağımlı Değişken: Tobin's Q_{it}</i>	<i>Katsayı</i>	<i>p-değeri</i>
<i>Sabit</i>	-1.8368	0.000
<i>Tobin's Q_{it-1}</i>	1.0698	0.000
<i>CRS_{it}</i>	0.0151	0.000
<i>L_{it}</i>	0.2378	0.000
<i>S_{it}</i>	0.0193	0.000
<i>Dummy</i>	-0.2546	0.000
<i>Gözlem Sayısı</i>	207	
<i>Wald testi</i>	1.17e+06	(p-value=0.00)
<i>Hansen testi</i>	32.77	(p-value=0.52)
<i>Fark- Hansen testi</i>	1.50	(p-value=0.82)
<i>AR(1) seri korelasyon testi</i>	-2.12	(p-value=0.03)
<i>AR(2) seri korelasyon testi</i>	0.76	(p-value=0.45)

Tablo 5 incelendiğinde, şirketlerin Tobin's Q oranı ile KSS düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında, KSS ile Tobin's Q arasındaki ilişkinin, KSS ile ROA arasındaki ilişkiye göre 0,0125 birim daha fazla olduğu görülmektedir. Şirketlerin bir yıl önceki Tobin's Q oranları ile cari yıl Tobin's Q oranları arasında da istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, geçmiş yıl Tobin's Q'nun cari yıl Tobin's Q'ya etkisi, geçmiş yıl ROA'nın cari yıl ROA'ya etkisinden oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Tobin's Q ile kaldıraç oranı ve büyüklük arasında da pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Son olarak istatistiksel olarak anlamlı gözükken kriz kukla değişkeni, 2008 küresel krizinin, XKURY endeksinde işlem gören şirketlerin Tobin's Q oranlarını negatif olarak etkilediğini göstermektedir.

Tahmin sonuçlarının tutarlılığı ile ilgili testler incelendiğinde, modelin bütün olarak anlamlı olup olmadığını sınavan Wald testi sonuçlarına göre iki modelde bütün olarak anlamlıdır. Araç değişkenlerin geçerliliğini ölçmede kullanılan Hansen test sonuçlarının iki model içinde “araç değişkenler geçerlidir” şeklindeki boş hipotezi %5 anlamlılık düzeyinde reddetmediği görülmektedir. Diğer bir deyişle iki modelde de, sistem GMM dinamik panel tahminleri için kullanılan araç değişkenler geçerlidir. Modellerdeki otokorelasyonun varlığı Arrelano ve Bond (1991) tarafından önerilen, 1. ve 2. dereceden otokorelasyonu sınavan AR(1) ve AR(2) ile test edilmiştir. Sonuçlara göre 1. dereceden negatif otokorelasyon varken 2. dereceden otokorelasyon yoktur. Tatoğlu (2013), genelleştirilmiş momentler tahmincisinin etkin olabilmesi için 2. dereceden otokorelasyon olmamasının önemli olduğunu belirtmiştir. Buna göre iki modelde uygun görülmektedir. Ayrıca Fark Hansen testinin araç değişkenler dışsaldır şeklindeki boş hipotezi reddedilememektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye’de BIST XKURY endeksinde işlem gören şirketlerin KSS notları ile finansal performansları arasında ki ilişkinin analiz edilmesini amaçlamaktadır. Analiz Türkiye’de yapılan diğer çalışmalardan (Aras vd., 2010; Poroy vd., 2012; Alparslan ve Aygün, 2013; Özçelik vd., 2014; Erdur ve Kara, 2014) farklı olarak dinamik bir method olan sistem GMM panel veri yöntemi ile yapılmıştır. KSS ve firma performansı arasındaki endojenite problemini dikkate almasından dolayı, sistem GMM yöntemi, bu iki değişken arasındaki ilişkinin analiz edilmesinde son yıllarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca analiz kurumsal yönetim endeksinin hesaplanmaya başladığı yıldan günümüze kadar (2007-2015) nispeten geniş bir örneklem dönemini kapsamaktadır.

Yapılan analiz sonucunda, Ullman (1985), McWilliams ve Siegel (2001), Lee vd. (2013), Aras vd. (2010), Özçelik vd. (2014)

çalışmalarından farklı olarak firmaların KSS notları ile muhasebe temelli ROA ve piyasa temelli Tobin's Q performans oranları arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Mcguire vd. (1988), Orlitzky vd. (2003), Cavaco ve Crifo (2009), Flammer (2013), Saeidi vd. (2014) ve Kim ve Kim (2014), Poroy vd. (2012), Erdur ve Kara (2014) çalışmalarının sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında, analiz sonucu Mcguire vd. (1988) ile Orlitzky vd. (2003)'nin bulgularının aksine KSS-Tobin's Q ilişkisinin KSS-ROA ilişkisinden daha kuvvetli olduğunu göstermektedir. ROA, Tobin's Q ve KSS arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, Freeman (1984) Paydaş Teorisini destekler niteliktedir. Diğer bir deyişle işletmelerin KSS faaliyetinde bulunarak mevcut performanslarını ve geleceğe yönelik büyüme potansiyellerini arttırabilecekleri görülmüştür. Bunun yanında finansal kaldıraçın ROA ile negatif ve anlamlı Tobin's Q ile pozitif ve anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ROA ve Tobin's Q firma performansını farklı şekilde ölçmektedir. ROA işletmenin geçmiş muhasebe verileri ile ilgili iken Tobin's Q işletmenin gelecekteki büyüme fırsatlarının bir göstergesidir. Bu sonuca göre, kreditorlerin XKURY endeksinde yer alan işletmelerin geçmiş performanslarına göre sermaye maliyetini yüksek tuttıkları ancak işletmelerin geleceğe yönelik büyüme potansiyellerini olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle işletmelerle ilgili geleceğe yönelik büyüme beklentilerinin mevcut duruma göre daha yüksek olduğu ve kreditorler tarafından daha güvenilir bulunduğu söylenebilir. Firma büyüklüğünün bağımlı değişkenlerin ikisi ile de pozitif olarak anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, firma büyüklüğü arttıkça, firmaların yatırımcılar nezdinde daha güvenilir olduğu ve varlıklarını daha karlı kullandığı sonucuna ulaşılabilir. Son olarak 2008 küresel krizinin, işletmelerin aktif karlılığı üzerinde anlamlı bir etkisi yokken, işletmelerin Tobin's Q oranlarını negatif olarak etkilediği söylenebilir.

Bu çalışma gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye'de firma performansına etkisini analiz etme yoluyla, KSS faaliyetlerinin

önemine değinmiştir. Yaklaşık son 50 yıldır önemi artan KSS faaliyetlerine, son yıllarda Türkiye’de de önem verilmeye başlanması, XKURY endeksinde işlem gören şirketlerin artması sonucunu doğurmuştur. Ancak dünya standartları ile kıyaslandığında, Türkiye için bugünkü düzeyin yeterli olmadığı söylenebilir. KSS faaliyetlerinin daha fazla şirket tarafından uygulanmasının sağlanması ile önce şirketler ve daha sonra şirketlerin tüm paydaşları için ve ülke ekonomisi için katma değer yaratılacaktır.

Türkiye’de hala KSS faaliyetleri ile ilgili endeksin olmaması ve analize dahil edilen şirket sayısının az olması çalışmanın kısıtlarını oluşturmaktadır. KSS endeksinin hesaplanmaya başlaması, ve endekste işlem gören şirketlerin sayısının artması ile ileride daha verimli analizlerin yapılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Afsheen, Saima (2015). “Impact of Corporate Social Responsibility on Firm’s Performance”. *Global Journal of Management and Social Science Research*, Vol:4, No.1, pp.54-59

Allayannis, George and Weston, James P. (2001). “The Use of Foreign Derivatives and Firm Market Value”. *The Review of Financial Studies*, Vol.14, No.1, pp.243—276.

Alparslan, Ajar ve Aygün, Mehmet (2013). “Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Firma Performansı”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, C.18, S.1, s.435-448

Alshammari, Marwan (2015). “Corporate Social Responsibility and Firm Performance: The Moderating Role of Reputation and Institutional Investors”. *International Journal of Business and Management*, Vol:10, No.6, pp.15-28

Aupperle, Kenneth E. vd. (1985). “An Empirical Examination of the Relationship Between Corporate Social Responsibility and

Profitability”. *Academy of Management Journal*, Vol:28, No.2, pp.446-463

Aras, Güler vd. (2010). “Managing Corporate Performance: Investigating The Relationship Between Corporate Social Responsibility and Financial Performance in Emerging Markets”. *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol:59, No.3, pp.229–254.

Arellano, Manuel and Bond, Stephen (1991). “Some Tests of Specification for Panel Data: Monte Carlo Evidence and an Application to Employment Equations. *Review of Economic Studies*, Vol:58, No.2, pp.277-297.

Arellano, Manuel and Bover, Olympia (1995). “Another Look at the Instrumental Variable Estimation of Error-Component Models”. *Journal of Econometrics*, Vol:68, s.29-51.

Arsoy Poroy, Aylin vd. (2012). “Corporate Social Responsibility and Financial Performance Relationship: The Case of Turkey”. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, S:53, s.159-176.

Bai, Xuan and Chang, Jeanine (2015). “Corporate Social Responsibility and Firm Performance: The Mediating Role of Marketing Competence and the Moderating Role of Market Environment”. *Asia Pacific Journal of Management*, Vol:32, pp.505-530

Bai, Chong-En vd. (2004). “Corporate Governance and Market Valuations in China. *Journal of Comparative Economics*, Vol:32, pp.599-616.

Baker, Kent H. and Nofsinger, John R. (2012). “Socially Responsible Finance and Investing: An Overview”. Ed. Baker, Kent. H. and Nofsinger, John. R, *Socially Responsible Finance and Investing Financial Institutions, Corporations, Investors and Activists*, New Jersey, JohnWiley & Sons.

Barcos, Lucia vd. (2010). "Corporate Social Responsibility and Inventory Policy". *Working Paper, Business Economic Series*, Universidad Carlos III De Madrid

Becchetti, Leonardo vd. (2012). "Corporate Social Responsibility and Shareholder's Value". *Journal of Business Research*, Vol:65, pp.1628-1635

Bebchuk, Lucian vd. (2009). "What Matters in Corporate Governance?", *The Review of Financial Studies*, Vol.22, No.2, pp.783–827.

Blundell, Richard and Bond, Stephen (1998). "Initial Conditions and Moment Restrictions in Dynamic Panel Data Models". *Journal of Econometrics*, Vol:87, No.1, pp.115-143.

Bowen, Howard R. (1953). *Social Responsibilities of the Businessman*. New York: Harper&Row

Carroll, Archie B. (1999). "Corporate Social Responsibility Evolution of a Definitional Construct". *Business&Society*, Vol:38, No.3, pp.268-295.

Cavaco, Sandra and Crifo, Patricia (2009). "Complementarity Between CSR Practices and Corporate Performance: An Emprical Study. <http://www.louisbachelier.org>, (Erişim:10.12.2016)

Cui, Jinhua vd. (2016). "Does Corporate Social Responsibility Reduce Information Asymmetry?". https://www.researchgate.net/publication/290201278_Does_Corporate_Social_Responsibility_Affect_Information_Asymmetry, (Erişim: 22.12.2016)

Edmans, Alex (2011). "Does the Stock Market Fully Value Intangibles? Employee Satisfaction and Equity Prices". *Journal of Financial Economics*, Vol:101, No.3, pp.621-640

Elms, Heather and Behaylo, Michelle W. (2012). "Corporate Social Responsibility", Ed. Baker, Kent. H. and Nofsinger, John. R, *Socially*

Responsible Finance and Investing Financial Institutions, Corporations, Investors and Activists, New Jersey, JohnWiley & Sons

Erdur Acar, Duygu ve Kara, Esen (2014). “Analyzing the Effect of Corporate Social Responsibility Level on the Financial Performance of Companies: An Application on BIST Corporate Governance Index Included Companies”. *Uluslararası Yönetim ve İşletme Dergisi*, C:10, S.23, s.227-242

Fiori, Giovanni vd. (2007). “Corporate Social Responsibility and Firms Performance. An Analysis on Italian Listed Companies”. *Working Papers*, <http://ssrn.com/abstract=1032851> , (Erişim:17.11.2016)

Flammer, Caroline (2013). “Does Corporate Social Responsibility Lead to Superior Financial Performance? A Regression Discontinuity Approach. <https://ssrn.com/abstract=2146282>, (Erişim: 25.11.2016)

Freeman, Ina and Hasnaoui, Amir (2011). “The Meaning of Corporate Social Responsibility: The Vision of Four Nations”. *Journal of Business Ethics*, Vol.100, pp.419-443

Freeman, Edward. R. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Marshfield, MA: Pitman.

Friedman, Milton (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press, Chicago

Friedman, Milton (1970, September 13). “The social responsibility of business is to increase its profits”. *New York Times Magazine*, pp.32-33.

Ghoul, Sadok El vd. (2011). “Does Corporate Social Responsibility Affect the Cost of Capital?”. *Journal of Banking&Finance*, Vol:35, pp.2388-2406

Gompers, Paul A. vd. (2003). “Corporate Governance and Equity Prices”. *Quarterly Journal of Economics*, Vol.118, No.1, pp.107–156.

Guenster, Nadja vd. (2011). “The Economic Value of Corporate Eco-Efficiency”. *European Financial Management*, Vol:17, No.4, pp.679-704

Guney, Yılmaz and Schilke, Adam R. (2010). “The Relationship Between Corporate Social and Financial Performance: Do Endogeneity, Non-Linearity and Adjustment Issues Matter?”, <http://www.fma.org/Hamburg/Papers/CFPYGFMA.Pdf>, Erişim: 14.11.2016

Greening, Daniel W. and Turban, Daniel B. (2000). “Corporate Social Performance As a Competitive Advantage in Attracting a Quality Workforce”. *Business and Society*, Vol:39, No.3, pp.254-280

Inoue, Yuhei and Lee, Seoki (2011). “Effects of Different Dimensions of Corporate Social Responsibility on Corporate Financial Performance in Tourism-Related Industries”. *Tourism Management*, Vol:32, pp.790-804

Jo, Hoje vd. (2015). “Corporate Environmental Responsibility and Firm Performance in the Financial Services Sector”. *Journal of Business Ethics*, Vol:131, pp.257-284

Jo, Hoje vd. (2016). “Corporate Social Responsibility and Stakeholder Governance Around the World”. *Global Finance Journal*, Vol:29, pp.42-69

Kang, Charles vd. (2016). “Washing Away Your Sins? Corporate Social Responsibility, Corporate Social Irresponsibility and Firm Performance”. *Journal of Marketing*, Vol:80, pp.59-79

Kaplan, Steven N. and Zingales, Luigi (1997). “Do Investment-Cash Flow Sensitivities Provide Useful Measures of Financing Constraints?”. *Quarterly Journal of Economics*, Vol.112, No.1, pp.169–215.

Kavaliauske, Monika and Stancikas, Aurelijus (2014). “The Importance of Corporate Social Responsibility in Lithuania’s Finance and

Telecommunication Industries. *Social and Behavioral Sciences*, Vol:110, pp.796-804

Kim, MinChung and Kim, YongHee (2014). “Corporate Social Responsibility and Shareholder Value of Restaurant Firms”. *International Journal of Hospitality Management*, Vol:40, pp.120-129

Lee, Darren D. and Faff, Robert W. (2009). “Corporate Sustainability Performance and Idiosyncratic Risk: A Global Perspective”, *The Financial Review*, Vol:44, pp.213-237

Lee, Seoki vd. (2013). “The Corporate Social Responsibility-Financial Performance Link in the U.S Restaurant Industry: Do Economic Conditions Matter?”. *International Journal of Hospitality Management*, Vol:32, pp.2-10

Luo, Xueming and Bhattacharya, CB (2006). “Corporate Social Responsibility, Customer Satisfaction and Market Value”. *Journal of Marketing*, Vol:70, No.4, pp.1-18

Mackey, Alison vd. (2007). “Corporate Social Responsibility and Firm Performance: Investor Preferences and Corporate Strategies”. *The Academy of Management Review*, Vol:32, No:3, pp.817-835

Matten, Dirk (2006). “Why Do Companies Engage in Corporate Social Responsibility? Background, Reasons and Basic Concepts”. Ed. Hennigfeld, Judith., Pohl, Manfred and Tolhurst, Nick, *The ICCA Handbook on Corporate Social Responsibility*, England, John Wiley&Sons

McGuire, Jean B. vd. (1988). “Corporate Social Responsibility and Firm Financial Performance”. *Academy of Management Journal*, Vol:31, No.4, pp.854-872

McWilliams, Abigail and Siegel, Donald (2001). “Corporate Social Responsibility: A Theory of the Firm Perspective”. *The Academy of Management Review*, Vol:26, No.1, pp.117-127

Mujahid, Mubeen and Abdullah, Arooj (2014). “Impact of Corporate Responsibility on Firms Financial Performance and Shareholder Wealth”. *European Journal of Business and Management*, Vol:6, No.31, pp.181-187

Orlitzky, Marc vd. (2003). “Corporate Social and Financial Performance: A Meta-Analysis”. *Organization Studies*, Vol:24, No.3, pp.403-441

Özçelik, Funda vd. (2014). “Investigating the Relationship Between Corporate Social Responsibility and Financial Performance in Turkey”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, C.28, S.3, s.189-203

Rossi, José L. (2009) “What is the Value of Corporate Social Responsibility? An Answer from the Brazilian Sustainability Index”, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1338114(Erişim Tarihi: 29.07.2017)

Saeidi, Sayedeh P. vd. (2014). “How Does Corporate Social Responsibility Contribute to Firm Financial Performance? The Mediating Role of Competitive Advantage, Reputation, and Customer Satisfaction”. *Journal of Business Research*, pp.1-10

Sen, Sankar vd. (2006). “The Role of Corporate Social Responsibility in Strengthening Multiple Stakeholder Relationships: A Field Experiment”. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol:34, No.2, pp.158-166.

Sun, Wenbin and Cui, Kexiu (2014). “Linking Corporate Social Responsibility to Firm Default Risk”. *European Management Journal*, Vol:32, pp.257-287

Surroca, Jordi vd. (2010). “Corporate Responsibility and Financial Performance: The Role of Intangible Resources”. *Strategic Management Journal*, Vol:31, pp.463-490

Tatoğlu Yerdelen, Ferda (2013). *İleri panel veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Turker, Duygu (2009). “Measuring Corporate Social Responsibility: A Scale Development Study”. *Journal of Business Ethics*, Vol:85, pp.411-427

Ullman, Arieh A. (1985). “Data in Search of a Theory: A Critical Examination of the Relationships Among Social Performance, Social Disclosure and Economic Performance of U.S Firms”. *Academy of Management Review*, Vol:10, No.3, pp.540-557

Vance, S. (1975). “Are Socially Responsible Firms Good Investment Risks?”. *Management Review*. Vol.64, pp.18-24

Wintoki, Babajide M. vd. (2012). “Endogeneity and the Dynamics of Internal Corporate Governance”. *Journal of Financial Economics*, Vol:105, pp.581-606

Zu, Liangrong (2009). *Corporate Social Responsibility Corporate Rescrusting and Firm’s Performance Emprical Evidence from Chinese Enterprises*. Chapter 2, Berlin:Springer.

http://www.capital.com.tr/arastirmalar/yeni-nesil-kss-donemi-haberdetay_12272 , Erişim:14.11.2016

www.borsaistanbul.com

www.kap.org.tr

www.tkyd.org

Öcalan, Hasan Basri (2018). "Mehmed Emin Kerkükî ve Emîniye Dergâhı Vakfîyesi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 215-231.

DOI: 10.21550/sosbilder.328832

MEHMED EMİN KERKÜKÎ VE EMİNİYE DERGÂHI VAKFİYESİ

Hasan Basri ÖCALAN*

Gönderim Tarihi: Temmuz 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

Tarih araştırmalarında arşivlerin önemi bilinmektedir. Özellikle özel arşivlerde yer alan belgelerin bulunması ve gün yüzüne çıkarılması bu bakımdan daha da önemlidir. Bu makaleyi konu alan vakfiye, 1216/1801 tarihinde Mehmed Emin Kerkükî tarafından düzenlenmiş ve Bursa'da kurmuş olduğu Emîniye Dergâhı için hazırlanmıştır. Kerkükî, doğduğu yerden göç ederek, Urfa ve İstanbul'dan sonra Bursa'ya gelmiş ve burada Veled-i Habib Camii yanına Nakşibendiye tarikatına bağlı bir dergâh kurmuştur. Burada bağlılarına Nakşî geleneğini öğretmeninin yanında Mesnevî de okutmuştur. XIX. asırda Osmanlı entelektüel hayatına önemli katkı sağlayan kimseler yetiştirmiştir. 1925 yılına kadar faaliyette olan dergâh, daha sonra hane olarak kullanılmış ve son yıllarda restore edilerek sosyal hizmet binası olarak işlevlendirilecektir. Dergâhın arşivi Bursalı bir ailenin elindedir. Bu makalede, ailenin arşivinde bulunan vakfiye değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bursa, Vakfiye, Dergâh, Nakşibendiye, Mesnevihan, Mehmed Emin Kerkükî

* Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, habasri@uludag.edu.tr

Mehmed Emin Kerkükî and Foundation Document of Emîniye Dervish Lodge

ABSTRACT

Importance of archives for historical researches is well known. Especially, finding and revealing documents in private archives are even more important in this respect. The foundation document that constitutes topic of this article is regulated by Mehmed Emin Kerkükî in 1216/1801 and composed for Emîniye Dervish Lodge founded by him in Bursa. Immigrating from his birthplace and after visiting Urfa and Istanbul, Kerkükî has reached Bursa and there, next to the Mosque of Veled-i Habib, he founded a dervish lodge affiliated to Nakşibendiye order. In his lodge, besides teaching Nakşibendi tradition to his disciples, he also made them study Mesnevi. He trained individuals who made important contributions to Ottoman intellectual life in the 19th century. After serving as an active lodge until 1925, it was later converted into a residence and in recent years it is being planned to restore the building and employ it as a social services building. Archive of the lodge is being held by a family from Bursa. The foundation document was found in this archive and evaluated in this article.

Keywords: Bursa, Foundation document, Dervish lodge, Nakşibendiye, Mesnevihan, Mehmed Emin Kerkükî

İslâm medeniyeti ile zirveye ulaşan vakıf sistemi Osmanlılar döneminde de hizmet sahaları genişleyerek devam etmiştir. Eğitim, sağlık, din, bayındırlık gibi sosyal hizmetlerin birçoğu vakıflar yoluyla ifa edilmiştir. İslâm tarihinde eğitim kurumlarından sayılan dergâhlardaki hizmetler de, Osmanlılar döneminde, daha önceden olduğu gibi maddi durumu iyi olan kimseler tarafından kurulan vakıflar tarafından yerine getirilmiştir. Bu vakıflar ya dergâhı kuran şeyh efendi, ya da ileri gelen devlet adamı ve zengin muhibler tarafından kurulmuştur. Bunun yanı sıra tekkelere bağlı vakıf arazilerinden vergi alınmaması da, bu müesseseler için önemli bir malî destek olmuştur (Kazıcı 1985: 54, Kazıcı 1999: 297, Faroqhi 1973: 197-229). Vakıfların işleyişi “vakfiye” adı verilen bir belge ile tanzim edilmiştir. Vakfiyeler, hakkında düzenlendikleri müessese ile ilgili önemli bilgiler verdiği gibi, yazıldığı dönemin eğitim, din ve sosyal tarihi hakkında da de önemli

veriler içermektedir. Orijinalleri günümüze az sayıda ulaşan vakfiyelerin birçoğunun kopyaları Ankara Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nde yer almaktadır. Ancak kopyaları bu arşivde bulunmayan ve özellikle de vakıf kurucularının aileleri veya özel kütüphane ve arşivlerde bulunan vakfiyeler, sadece adı geçenlerde bulunduğundan bunların ortaya çıkarılması daha da büyük bir önem arz etmektedir. Bu makaleye konu olan vakfiyenin aslı Bursa'da Emینیye Dergâhı'nın kurucusu olan şeyh efendinin mirasçılarında bulunmaktadır ve onların elindeki arşiv tasnifi esnasında tespit edilerek gün yüzüne çıkarılmıştır¹. Osmanlı araştırmalarında arşivlerin önemi bilinmektedir. Resmi arşivlerde yer alan belgelerin yanı sıra özel arşivlerde yer alan belgeler de an az bu kadar, hatta bunlardan daha büyük bir ehemmiyeti haizdir. Zira bu tür özel arşivleri bulmak, bulunca da bunlara erişmek, ancak arşivleri elinde bulunduranların özel izinleri ile mümkündür. İşte söz konusu vakfiye böyle bir özel arşivde yer almaktaydı. Buradan kopyası alınarak değerlendirilmiştir. Bu makalede dergâhın kurucusu Mehmed Emin Efendi'nin hayatı ile kurmuş olduğu dergâha ait vakfiyesi değerlendirilecektir.

Vakfiyeye konu olan Emینیye Dergâhı, Bursa'da Şeyh Mehmed Emin Kerkükî Efendi tarafından kurulmuş ve onun adına izafeten Emینیye Dergâhı denilmiştir. III. Selim döneminin (1789-1807) etkili şahıslarından olarak kabul edilen (Butros 1982: 17) ve Bursa'da Emینیye Dergâhı'nı kuran Mehmed Emin Efendi, 1140/1727 senesinde Kerkük'te doğmuştur. Doğduğu şehre nisbet olarak Kerkükî olarak bilinmesinin yanı sıra, İstanbul'da bir müddet kalarak ilim tahsil ettiği için "İstanbulî" olarak da anılmıştır². Babası tarafından soyu Hz. Peygamberin (sav) torunu Hz. Hüseyin'e, anne tarafından ise Kadiriyye Tarikatı'nın kurucusu Abdülkâdir-i Geylânî'ye ulaşmaktadır (Mehmed Şemseddin 1997: 222). İlim tahsiline doğduğu şehir olan Kerkük'te başlayan Mehmed Emin Efendi, doğduktan bir müddet sonra şehrin

¹ Vakfiyenin aslından bir fotokopi verme nezaketinde bulunan Memduh Gökçen Bey ve kızı Şükufe Gökçen Hanıma teşekkür ederim.

² *Bursa Emینیye Dergâhı Vakfiyesi*, Gökçen Ailesi Arşivi, 4a.

Safeviler tarafından işgal edilmesi sonucu ortaya çıkan karmaşa nedeniyle anne ve babası ile birlikte doğduğu diyarlarda bir müddet dolaşmıştır. Ancak karmaşa ortamının bitmemesi ve bir müddet sonra babasının da vefat üzerine Ruha (Urfa)'ya göç etmiş, bu şehirde görevli bulunan amcası Boynueğri Abdullah Paşa'nın kâtipliğini yapmıştır. Zira ömrünün bu dönemine kadar hat, inşa, imla ve divan yazışmaları konularında önemli bir mesafe kat etmiştir (Kepecioğlu 2009: II/25). Mehmed Emin Efendi, Urfa'da bulunduğu sıralarda Hamavîzâde Medresesi'nde ders veren ve dönemin önemli Nakşî şeyhlerinden olan Şeyh Nebih (Abdünnebî) Efendi' den (Karakuş 1996:106-107) Sarf, Nahiv, Mantık, Meânî ve Âdâb ilimlerini tahsil etmiş, hem bu ilimlerden, hem de adı geçen zatın müktesebatından dolayı Nakşî icazeti almıştır. Abdullah Paşa'nın Halep'e tayin olmasından sonra onunla beraber bu şehre giden Mehmed Emin Efendi bir sene Halep'te kalmıştır. Bir sene sonra İstanbul'a giden Mehmed Emin Efendi, burada sadrazam Mehmed Rağıp Paşa ile tanıştırılmış ve paşa tarafından konağına davet edilmiştir. Mehmed Emin Efendi İstanbul'da Kulekapısı Mevlevihanesi civarında sakin Mevlevî ve Nakşî Tazıcıbaşı Şeyh Mehmed Âgâh Efendi'ye intisab ederek, kendisinden Mevlevî icazeti almış, aynı zamanda onun torunu ile de evlenmiştir³. Mehmed Emin Efendi, İstanbul'da Kulekapısı semtinde sakin olduğu evde talebelerine bir müddet ders vermiştir. 1193/1779 senesinde Bursa'ya hicret ederek, Hisar semtinde kiralamış olduğu Sarızâde Konağı'nda ders vermeye devam etmiştir. Daha sonra Veled-i Habib Camii yanındaki Hacı Abdullah Konağı'nı satın alarak, yanına bir kütüphane ve odalar da inşa ederek burayı dergâh haline getirmiştir. Dergâhta Nakşî usûl üzere eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam eden Şeyh Mehmed Emin Efendi, 1219/1804 senesinde tekrar İstanbul'a giderek Fındıklı'da Ayaz Paşa Konağı'nı dergâh haline getirmiş ve buradaki irşad faaliyetleri sonucu devlet kademesinde görev yapan birçok kimse kendisine intisab etmiştir. 1222/1807 senesinde III. Selim'in tahttan indirilmesi

³ Gazzîzâde Abdüllatif Efendi, *Ravzâtü'l-Müflihûn*, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi, Orhan Böl, nu. 1041, 22b.

hadisesinden sonra Şeyh Mehmed Emin Efendi de, fermanla Bursa'ya gönderilmiş, ihya ettiği Emینیye Dergâhı meşihatını devam ettirmiştir. 6 Muharrem 1228/9 Ocak 1813 Cuma günü vefat ederek, Veled-i Habib Camii bitişiğindeki türbeye defnedilmiştir (Mehmed Şemseddin 1997:231; Hüseyin Vassâf 1999:II/190; Tekeli 2016:45, Öcalan 2001:147, Demirağ 2000:26).

Şeyh Mehmed Emin Efendi'nin türbesindeki sandukanın baş tarafında daha önce yazılı olup son restorasyon sırasında türbenin dış duvarına asılan ve geç dönemde yazıldığı tahmin edilen bir kitabede şunlar yazılıdır:

Hüve'l-Hayyu'l-Bâkî

Bânî-i in hânkâh-ı tecellîgâh-ı Nakşibendî kutbu'l-

ârîfin gavsu'l-vâsilîn nahl-i siyâdet ve gülbâğ-ı

şerâfet Hoca Mehmed Emin Efendi kuddise sırruhu's-sermedî.

Şeyh Emin Efendi'nin vefatından sonra oğlu Ubeydullah Efendi dergâhta kısa bir müddet görev yapmıştır. Daha sonra Şeyh Mehmed Emin Efendi, Şeyh Ahmed Bahaaddin Efendi ve Şeyh Mehmed Âgâh Efendi dergâhların kapanış tarihi olan 1925 şeyhlik yapmışlardır (Mehmed Şemseddin 1997:231, Demirağ 2000: 45).

Şeyh Mehmed Emin Efendi, sağlığında herhangi bir eser yazmamıştır, ancak yetiştirmiş olduğu talebe ve müridleri, eserleriyle ve görüşleriyle bir döneme damga vurmuşlardır. Şeyhin, müridlerinden tespit edilenleri şunlardır:

a. Selimiye Tekkesi Şeyhi Ali Behcet Efendi (1238/1822) (Bursalı 2000: I/47, Hüseyin Vassâf 1999:II/382, Azamat 1989: II/382),

b. Ahmed-i Gazzî Dergâhı Şeyhi Abdülatif Efendi(1247/1831) (Tekeli 1991: 71).

c. Eşrefzâde Dergâhı Şeyhi Necmeddin Efendi (1304/1886)(Mehmed Şemseddin 1997: 107).

d. Emirsultan Dergâhı Şeyhi Hacı Ahmed Efendi (1269/1852) (Mehmed Şemseddin 1997: 52, Kepecioğlu 2009: I/93).

e. Münzevî Dergâhı Şeyhi Mehmed Emin Efendi (Mehmed Şemseddin 1997: 553).

f. Mesnevihan Hoca Hüsameddin Efendi (Mehmed Şemseddin 1997: 226).

g. Hoca Neş'et Efendi (1222/1807)(Kemikli 2007: 13),

h. Hatuniyye Tekkesi şeyhi Hoca Selim Efendi (1227/1812),

i. Hoca Mustafa Vahyi Efendi (1285/1868) (Yücer 2003: 220),

j. Hoca Bekir,

k. Keşfi Efendi (Mehmed Şemseddin 1997: 226-227).

Şeyh Mehmed Emin Efendi, Nakşibendiye tarikatından icazetli ve dergâhını da bu tarikata bağlı olarak kurmasına rağmen özellikle Mevlânâ'nın *Mesnevi*'sini mürid ve muhiblerine okutmuştur. Bu dönemde Nakşî dergâhlarında *Mesnevi* okutma geleneğinin özellikle İstanbul'da yaygın bir şekilde devam ettiği bilinmektedir. Bu dergâhlar arasında Mehmed Emin Efendi'nin halifelerinden Behçet Ali Efendi'nin şeyhlik yaptığı Selimiye'deki Nakşî dergâhı da bulunmaktadır (Gölpınarlı 1983: 321).

Şeyh Mehmed Emin Efendi'nin hayatı ve tasavvufi görüşleri müridlerinden Bursa'da Ahmed-i Gazzî dergâhı şeyhi Abdüllatif Efendi tarafından, *Ravzâtü'l-Muflihûn* adlı eserde⁴, ve yanlışlıkla Mehmed Emin Efendi'ye ait olduğu belirtilen (Mehmed Şemseddin 1997: 226) *Mergûbu's-Sâlikîn*⁵ adlı bir başka eserinde yazılmıştır. Ayrıca Şeyh Abdüllatif Efendi yazmış olduğu *Vâkıât* (Tekeli 2016) adlı eserinde de

⁴ Gazzîzâde, *Ravzâtü'l-Muflihûn*, 23a-26a.

⁵ Süleymaniye Ktp., H. Mahmud böl. Nu. 2518; Gazzîzâde Abdüllatif, *Nakşibend Yolunun Esasları Mergûbü's-Sâlikîn*, Hazırlayan: Şaban Özköse, İnsan Yayınları, İstanbul 2004.

şeyhi Mehmed Emin Efendi'nin görüşlerini detaylı bir şekilde yazmış, hatta bu eser büyük orandan Şeyh Mehmed Emin Efendi'nin görüşleri etrafında oluşmuştur. Abdülatif Efendi bu eserde Mehmed Emin Efendi'nin görüşlerini “kâle’ş-şeyh”, kendi görüşlerini ise “kâle’l-fakîr” şeklinde belirtmiştir (Tekeli 2016: 63-64).

Şeyh Mehmed Emin Efendi, 1216/1801 senesinde Bursa'ya geldiği zaman, Veled-i Habib Mahallesi'nde bulunan mescidi camiye çevirmiş, ayrıca buranın yakınında bulunan Abdullah Ağa adlı bir şahsın konağını da satın alıp, bazı odalar ilave etmiş ve burasını Emینیye Dergâhı olarak bilinen Nakşibendiyye'ye bağlı bir dergâh haline getirmiştir. Dergâhın yanına bir de kütüphane kurmuştur (Mehmed Şemseddin 1997:225, Baykal 1982: 81). Vakfiyeden anlaşıldığı gibi Kerkükî kurmuş olduğu kütüphane için iki görevli tayin etmiştir⁶. Bu durum kütüphanenin bir hayli zengin olduğunu göstermektedir. Nitekim İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi Genel No: 5291 numaralı bir defterde Bursa dergâhlarından kütüphaneye intikal eden yazma eserlerin listesi verilmektedir. Bu defterin 51-60. sayfaları arasında Emینیye Dergâhı'ndan toplam 257 adet yazma eser kütüphane kayıtlarında yer almaktadır⁷. Dergâhtan kalan bazı yazma ve matbu eserler ise halen Gökçen ailesinin elinde olup, bunlarla ilgili bir envanter çalışması yapılmış, ancak kitapların ne olacağı konusunda herhangi bir karar verilmemiştir. Mehmed Emin Efendi Emینیye Dergâhı'nda vefat tarihine (1228/1813) kadar şeyhlik yapmıştır.

Dergâhın vakfiyesi küçük ebatlı bir defter şeklinde olup, deri kaplı ve toplam 12 varaktan ibarettir Kâğıdı ince olduğundan yer yer yıpranmalar, dolayısıyla bazı kelimeler okunamaz duruma gelmiştir. Rebiülâhîr 1216/Ağustos 1801 tarihli vakfiyenin ilk iki sayfasında serlevha olup, metin etrafı cetvelle çift çizgi olarak çizilmiştir. Düzgün

⁶ Vakfiye, 8a.

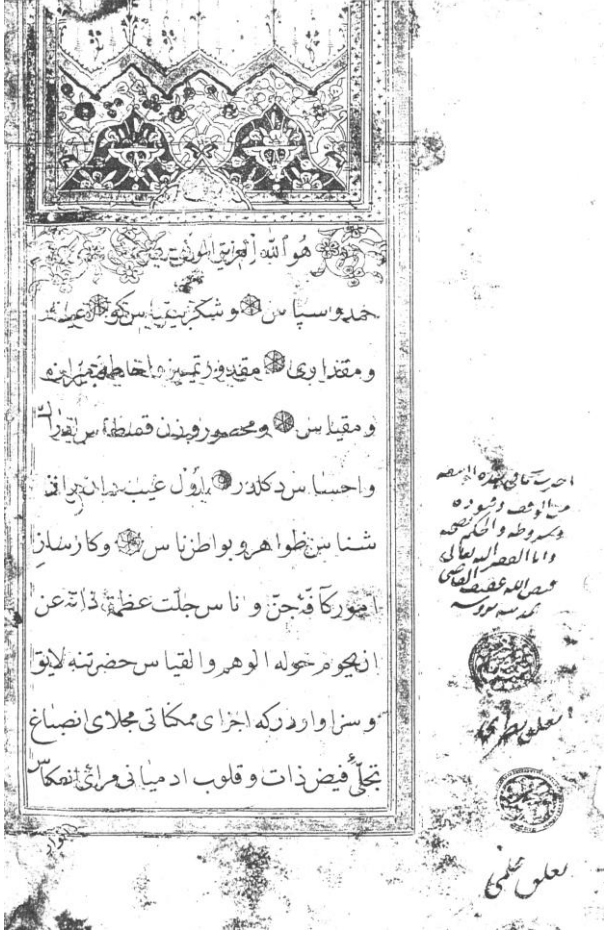
⁷ İsmail Hakkı, *Emir Buhari, Morali, Eşrefzâde, Emینیye, Mevlevihane ve Baba Efendi kitaplıkları demirbaş defteri*, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi, Genel no:5291.

bir nesih yazı ile yazılan vakfiyenin her sayfasında 11 satır bulunmaktadır. Vakfiyenin son iki sayfasında ise şahitlerin isimleri yer almaktadır.

Şeyh Mehmed Emin Efendi'nin kurmuş olduğu dergâha ilişkin vakfiyesi, “Hüvellâhu'l-'azîzu'l- .” ifadesi ile başlayıp, vakfiyelerde giriş kısmı olarak değerlendirilen bu bölüm vakıf yapmanın önemine vurgu yapan bölümdür ve toplam üç varaktır. Dördüncü varakta vâkıfın adı, “Kutbu'l-ârifin gavsu'l-vâsılın kıdvetü'l-evliyâi'l-kâmilin umdetü'l-asfiyâi'l-âmilin câmiü'l-ulûmi'z-zâhire ve'l-bâtine hazâinü'l-me'ârifî'l-ilâhiyyeti'l-bârize ve'l-kâmine sâdâtü'n-Nakşibendiyye ve meşâyih-i âliyyesinden kerâmetlü reşâdetlü İstanbulî Şeyh Mehmed Emin Efendi” şeklinde uzunca bir ifade ile belirtilmiştir⁸. Ancak vâkıf, kendi yerine İstanbul'da ikamet eden kendi müridlerinden Süleyman Neş'et Efendi'yi vekil olarak tayin etmiş ve Neş'et Efendi vâkıfın yerine vakfın mahkemede tescilini yaptırmıştır⁹.

⁸ Vakfiye, 4a.

⁹ Vakfiye, 5a.



Eminiye Dergâhı Vakfiyesi giriş sayfası.

Vakfiyenin bundan sonraki bölümünde, vakfedilenler sıralanmaktadır. Vakfiyeye göre, Şeyh Mehmed Emin Kerkükî'nin vakfettiği yerler şunlardır:

a-Bir çulha dükkânı: Anadolu vilayeti, Ayaş kasabasında yer alan bu dükkânın bir tarafı Ali Ağa dükkânı, bir tarafı Tavşanoğlu evi ve iki tarafı da umumi yol ile çevrilidir.

b-İki terzi dükkânı: Aynı şekilde Ayaş kasabasında bulunan bu dükkânların bir tarafı Eski Cami vakfı, bir tarafı Voyvoda Mehmed Mes'ud dükkânı ve iki tarafı da umumi yol ile sınırlıdır.

c-İki demirci dükkânı: Ayaş kasabasındaki demirci dükkânlarının bir tarafı Un Pazarı, bir tarafı Hacı Muhyî vakfı olan dükkân, ki tarafı da umumi yol ile sınırlıdır.

d-Bir değirmen: Ayaş kasabası civarlarındaki meyve bahçelerinin alt tarafında olan değirmenin, bir tarafı Mumcu Hacı Süleyman bağı, bir taraftan dağ, bir taraftan da yol ile çevrilidir¹⁰.

Vakfiyelerde mevkûfât sayıldıktan sonra bunların gelirlerinin nerelere sarf edileceği yerler belirtilir. Vakfiyeye göre Kerkükî'nin, Bursa'da Veled-i Habib Camii civarında inşa ettirdiği Nakşibendiyye zaviyesinde görev yapacak kimselerin ücretleri ve masrafları söz konusu vakıftan karşılanacaktır, ayrıca adı geçen caminin de masrafları ve görevli ücretleri de aynı şekilde kurulan vakıf tarafından ödenecektir. Vâkıfın tayin ettiği görevli ücretleri şu şekildedir:

a- Câbi: 3 akçe,

b- İkinci câbi: 3 akçe,

c-Mütevelli: 20 akçe alacaktır. Vakfiyeye göre, vâkıf hayatta olduğu müddetçe vakfın mütevellîsi olarak görev yapacaktır¹¹.

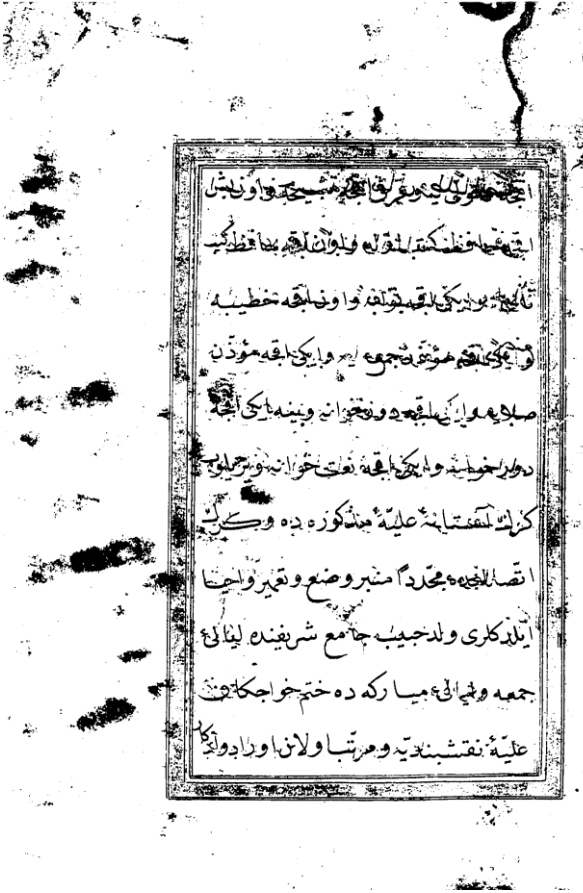
d-Şeyh: 40 akçe,

¹⁰ Vakfiye, 5b-6b.

¹¹ Vakfiye, 8a.

- e-Hâfız-ı kütüb-i evvel: 15 akçe,
f-Hâfız-ı kütüb-i sâni: 10 akçe,
g-Bevvâb (Bekçi): 2 akçe.
h-Hatib: 10 akçe,
i- Cuma müezzini: 2 akçe,
j-Selâ müezzini: 2 akçe,
k- Devirhân: 2 akçe
l-İkinci devirhân: 2 akçe
m- Na't-hân: iki akçe¹².

¹² Vakfiye, 6b-7b.



Eminiye Dergâhı Vakfiyesi, görevlilerin ve ücretlerinin yazıldığı sayfa.

Görevli ücretleri belirlendikten sonra, vakfiyede başka hizmetler ve bu hizmetlerle ilgili şartlar yer almaktadır. Vâkıfın şartlarından biri Veled-i Habib Camii'nde cuma geceleri ve mübarek kandil gecelerinde Nakşibendiyye tarikatının Hatm-ı Hâcegânı ile “müretteb evrâd ü ezkâr” okunmasıdır. Ayrıca sabah namazlarından sonra Kur'an-ı

Kerim'den birer cüz okunup sevabı Hz. Peygamberin (sav), diğer peygamberlerin, dört halifenin, evliyanın, Nakşibendiyye tarikatı halifelerinin ruhlarına hediye edilecektir¹³.

Eminiye Dergâhı vakfiyesinin en önemli kısımlarından biri, her vakfiyenin sonunda yer alan, “Şühûdü'l-hâl” olarak belirtilen şahitler kısmıdır. Zira burada yer alan kimselerin sıradan kimseler olmayıp, belli bir müktesebatı olan ve özellikle XIX. asırda Osmanlı kültür dünyasına önemli katkıları kimseler olduğu görülmektedir. Eminiye Dergâhı vakfiyesindeki şahitler şunlardır:

Umdetu'l meşâyihî'l-izâm Üftâdezâde es-Seyyid eş-Şeyh Ahmed Efendi,

Zübdetu'l-fazli ve'l-kirâm Behçet Ali Efendi: XIX. asır İstanbul'da önemli Mevlevî-Nakşî âlim ve suffilerindedir (Bursalı 2000:I/47, Hüseyin Vassâf 1999:II/382, Azamat 1989:II/382),

Fahru's-sa'âdâtî'l-kirâm el-Hac Ali Ağa,

Umdetu'l meşâyihî'l-kirâm Şeyh Ahmedzâde es-Seyyid Abdüllatif Efendi,

Reîsu'l-küttâbî'l-askerî Hüseyin Efendi

Fahru's-sâdât es-Seyyid Mehmed Râşid Efendi,

Fahru'l-meşâyihî'l-kirâm Selâm Şeyhi İbrahim Efendi,

Umdetu's-sâdât es-Seyyid Hüseyin Efendi,

Kenanzâde el-Hac Mehmed Ağa,

Kazzâz Osman Ağa,

Attâr Hâfız Halil Efendi,

Kütahiyevî Hoca Mehmed Efendi,

Ma'cûnî es-Seyyid Hâfız Mehmed Efendi,

¹³ Vakfiye, 7b.

Boyacı el-Hac Ebubekir Efendi,
Hâfız Mehmed Hulûsî Efendi,
El-Hac Mehmed Ağa,
Fahru'l-ulemâ Mustafa Keşfi Efendi¹⁴.



Eminiye Dergâhı Vakfiyesi, şahitlerin yer aldığı sayfa.

¹⁴ Vakfiye, 11b.

Burada söz konusu edilen Eminiye Dergâhı'nın kurucusu Şeyh Mehmed Emin Kerkükî yaşadığı dönemde Bursa'da kurmuş olduğu dergâhın yanı sıra İstanbul ve Bursa'da yetiştirmiş olduğu talebeleri ile tasavvuf âlemine önemli katkı sağlayan bir âlim ve sûfidir. Dergâh, kendisinden sonra 1925 yılında kapatılıncaya dek hizmet vermeye devam etmiştir. Bir müddet hane olarak kullanılan dergâh son yıllarda ortadan kaldırılarak yerine sosyal hizmet amaçlı bir bina inşa edilmiştir. Dergâhın kütüphanesinde bulunan yazma eserlerin bir kısmı Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi'ne aktarılmışken, bazı kitaplar ile arşiv belgelerinin bir bölümü ise vâris ailenin elinde kalmıştır. Ailedeki arşiv tasnifi esnasında vakfiyenin olduğu tespit edilmiş ve bir kopyası tarafımızdan alınarak yayına hazırlanmıştır. Vakfiyenin başka yerde kopyasının bulunmayışı, dergâhın tarihi açısından oldukça önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Ali Behcet Efendi (2012). *Ubeydiye Risalesi Dar Geçitleri Geçmek*. Haz: Yusuf Turan Günaydın, İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Azamat, Nihat (1989). “Ali Behcet Efendi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. II, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, s. 382-383.
- Bursa Eminiye Dergâhı Vakfiyesi*. Gökçen Ailesi Arşivi.
- Bursalı Mehmed Tahir (2000). *Osmanlı Müellifleri*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Butros Abu-Manneh (1982). “The Naqshbandiyya-Mucaddidiyya in the Ottoman Lands in the Early 19th Century”. *Die Welt des Islams*, S. 22.
- Demirağ, Banu (2000). *Manolya Ağacının Kökleri*. İstanbul: Zero Prodüksiyon.
- Faroqhi, Suraiya (1975). “XVI-XVII. Yüzyıllarda Orta Anadolu'da Şeyh Aileleri”. *Türkiye İktisat Tarihi Semineri, Metinler/Tartışmalar* (Ankara 8-10 Haziran 1973).

Gazzîzâde Abdülatif Efendi, *Vâkıât*, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi, Orhan Kit., No: 705.

Gazzîzâde Abdülatif Efendi, *Ravzâtü'l-Müflihûn*, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi, Orhan Böl., No: 1041.

Gazzîzâde Abdülatif (2004). *Nakşebend Yolunun Esasları Mergûbü's-Sâlikîn*. Haz: Şaban Özköse, İstanbul: İnsan Yayınları.

Gölpınarlı, Abdülbâki (1983). *Mevlânâ'dan Sonra Mevlevîlik*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Hüseyin Vassâf (1999). *Sefîne-i Evliyâ*. Haz: Ali Yılmaz-Mehmet Akkuş, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

İsmail Hakkı, Emir Buhari, Morali, Eşrefzâde, Eminiyye, Mevlevihane ve Baba Efendi Kitaplıkları Demirbaş Defteri, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi, Genel No: 5291.

Karakuş, Mahmut (1996). *Şanlıurfa Evliya ve Alimleri*. Şanlıurfa: Şanlıurfa Belediyesi Yayını.

Kazıcı, Ziya (1999). *İslâm Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*. İstanbul: İFAV Yayınları.

Kazıcı, Ziya (1985). *İslâmi ve Sosyal Açından Vakıflar*. İstanbul: Marifet Yayınları.

Kemikli, Bilal (2007). “Mesnevi ve Türk İrfanı: Mesnevihanlık Geleneği”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C: 16, S: 2.

Kepecioğlu, Kâmil (2009). *Bursa Kütüğü*. Haz: Hüseyin Algül-Osman Çetin-Mefail Hızlı-Mustafa Kara-M. Asım Yediyıldız, Bursa: Bursa Kültür A.Ş.

Mehmed Şemseddin Efendi, *Hâkisâr-ı Şemsî*, Ahmet Erdönmez Özel Arşivi.

Mehmed Şemseddin Efendi (1997). *Yâdigâr-ı Şemsî Bursa Dergâhları I-II*. Haz. Mustafa Kara-Kadir Atlansoy, Bursa: Uludağ Yayınları.

Mehmed Şemseddin. *Karâr-ı Şemsî*; Safiyüddin Erhan Özel Kütüphanesi.

Öcalan, Hasan Basri (2002). “Bursa’da Bir Mesnevihan: Mehmed Emin Kerkükî”. *Birinci Uluslararası Mevlânâ, Mesnevî ve Mevlevîhâneler Sempozyumu Bildirileri* (19-21 Aralık 2001 Manisa). Yay. Haz. Emrehan Küey.

Tekeli, Hamdi (1991). *Ahmed Gazzî'nin Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Tekeli, Hamdi (2016). *Gazzîzâde Abdüllatif'in Hayatı, Eserleri ve Vâkıât'ı*. Bursa: Uludağ Yayınları.

Yücer, Hür Mahmut (2003). “Eyüp’te Hâtûniye Tekkesi ve “*Tenşîtü'l-Muhbbîn bi Menâkıb-ı Hâce Hüsâmeddin*”. *Tasavvuf Dergisi*, S: 10.

Altıparmak, İpek Beyza (2018). "Sosyal Öğrenmenin Aile İçi Şiddete Etkisi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 233-262.

DOI: 10.21550/sosbilder.339808

SOSYAL ÖĞRENMENİN AİLE İÇİ ŞİDDETE ETKİSİ

İpek Beyza ALTIPARMAK*

Gönderim Tarihi: Eylül 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

Değişen koşullar kuşkusuz beraberinde sosyal yapıda bir takım değişimleri de beraberinde getirmektedir. Sosyal patoloji bu durumdan etkilenerek zaman zaman farklı neden ile kendini gösterse de temelde yatan problem toplumun mikro birimlerinde varlığını her zaman korumaktadır. Bu problemlerden biri de kuşkusuz kadına yönelik şiddet sorunsalıdır. Kadına uygulanan şiddetin çeşitli besleyicileri olduğu açıktır. Bunlardan biride sosyal öğrenme ile nesilden nesile geçen biçimidir. Yapılan araştırmada şiddetin sosyal öğrenme ile aktarımı incelenmiş ve aralarındaki bağlantı analiz edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle Bursa ilinde yaşayan ve şiddet gören 31 kadın ile derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda şiddetin öğrenilen boyutu ortaya koyulmuş ve ailesinde şiddet gören ya da tanık olan bireylerin şiddet uygulamaya yatkın olduğu sonucu temellendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Öğrenme, Taklit, Aile içi Şiddet, Değerler, Sosyal Aktarım

* Yrd. Doç. Dr., Bursa Teknik Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ipekbeyzaaltiparmak@hotmail.com

The Effect of Social Learning on Domestic Violence

ABSTRACT

There is no doubt that changing conditions herewith bring several certain variations into social structures. Occasionally, social pathology is emerged and affected due to several reasons and basically, underlying problem exists on the society's micro units invariably. The one of the deterministic problem is definitely domestic violence against women and its problematique. There are several assistive factors regarding violence against women. One of those is passing down through social learning as well. In this research paper, the concept of violence is examined via social learning and its passing down process by analysing the relationship between variables. From this point of view, interviews have been done with 31 abused women that they live in Bursa. In conclusion part, the learning from violence is revealed clearly by providing so many solutions and the person who faced or atleast witnessed family violence tend to engage in violence.

Keywords: *Social Learning, Imitation, Domestic Violence, Values, Social Transmission*

1.GİRİŞ

Kadına yönelik şiddet ilk çağlardan beri karşımıza çıkan ve çeşitli koşullardan beslenen sosyal bir sorundur. Bu sosyal sorun gündelik hayat içinde daima varlığını korumakla birlikte, zaman zaman kendine gündem içerisinde daha fazla yer bulmakta zaman zaman ise önemini yitirmiş gibi görünmektedir. Söz konusu durum kuşkusuz kadına yönelik şiddetin her geçen gün arttığı gerçeğini değiştirmemektedir. Yapılan neredeyse her araştırma kadına şiddetin yaş, ekonomik durum, eğitim seviyesi vb. gibi pek çok sosyo-demografik değişkenden etkilendiğini göstermiştir. Konuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların her biri şiddetin arka planını ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Çünkü bu noktada genel olarak şiddete özeldir ise kadına yönelik şiddete etki eden etmenlerin bilinmesi şiddetle mücadelede oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Kadınlar maruz kaldıkları şiddet davranışı sonucunda birçok yönden zarar görmektedir. Bu durum sosyal bir tehdit olarak algılanmasının yanı sıra hem bir insan hakları ihlali hem de halk sağlığı problemi olarak değerlendirilmektedir (Heise 1993, Jewkes 2000, Krantz vd. 2005). Kadınların yanı sıra şiddetten en çok etkilenen gruplar arasında çocuklar yer almaktadır. Kültür ve geleneklerin etkisi ile çocuğa yönelik şiddet kimi zaman bir terbiye unsuru olarak değerlendirilmektedir. Kadınlar ve çocuklar içinde buldukları yetersiz koşullar ve yaşadıkları ekonomik bağımlılık vb. gibi nedenler ile aile içinde öfke ve saldırganlığın en fazla yöneldiği ve zarar verdiği taraflardır (Ayan 2010: 301). Yaşanan şiddet eylemleri sadece zarar verme şeklinde değil, aynı zamanda kadının ya da çocuğun hayatını kaybetmesiyle de sonuçlanmaktadır.

Genel anlamda şiddet, sosyal hayat içinde yaşayan ve sosyal yapının zayıf yönlerinden beslenen bir parazit olarak düşünüldüğünde, beslendiği birçok kaynağın olduğu bilinmektedir. Kimi zaman kültürel kimi zaman ekonomik durum, ağırlıklı olarak şiddet eylemlerinin aktarımına kaynaklık etmektedir. Bu aktarım yollarından biri de şiddetin öğrenme yoluyla nesilden nesile iletilmesidir (Bandura 1969, 1977, 1986, Tarde 1912). Şiddetin öğrenilen boyutu ve taklit yoluyla aktarımı oldukça önemlidir. İnsan doğduğu andan itibaren sosyal çevre içinde yer almaktadır. Bu çevrede aile, arkadaşlar, eğitim hayatının ona sunduğu ortam gibi pek çok etkileşim ögesi yer almakta ve birey bunlar içinde toplumsal hayatın gerektirdiği şekilde biçimlenmektedir. Toplumsallaşma sürecinde toplumsal hayat ile ilgili pek çok kaynak ve sosyal kodlar kişiye aktarılmaktadır. Tüm bu değerleri çevresinden teorik ve pratik olarak öğrenen kişi bunları bir süre sonra kendi hayatında uygulamaya başlar (Şentürk 2012: 390).

Şiddet, bireye söz konusu sosyalleşme süreci içerisinde farkında olmadan kanalize edilmektedir. Bu süreç içinde erkek, kadın veya çocuk şiddeti öğrenmektedir. Toplumsal kodlar ile hayatın bir parçası olan şiddet eylemini uygulayan birey; her hangi bir baskı, ayıplama ya da söz konusu eylemin olumsuz olduğuna dair bir yaptırım

görmediğinde ve buna karşın kendini ispat ettiğini düşündüğünde bunu bir güç göstergesi olarak görmektedir. Bu süreçte şiddet uygulayıcısı olarak karşımıza daha fazla erkekler çıkmaktadır. Şiddet eylemini erkeğe yakışan bir tavır olarak meşrulaştıran ve kendini bu şekilde ispatlamanın da sıradan bir davranış olarak kabul gördüğü yapı hiç kuşkusuz erkeği bu yönde kodlayabilecektir (Vatandaş 2003: 35). Buradan hareketle şiddetin öğrenildiği en önemli sosyal alanlardan birinin aile olduğu söylenebilir. Bireyin birincil sosyalleşmesinin gerçekleştiği alan olan aile, rol model olarak bireyin hayatını şekillendiren en küçük ve en etkili birimdir. Bu açıdan bakıldığında ise şiddet davranışında bulunan bireylerin görüp benimsediği davranışların aile davranışlarını taklit etmesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Freedman vd. 2003: 267).

Taklit etme sosyal öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle sosyal öğrenme teorisinin kökeni ‘taklit’ teorisine dayanmaktadır. 19. yüzyıl sonlarında Gabriel Tarde’in geliştirdiği söz konusu kuram şiddete başvuran insanların bu davranışı diğer yasal davranışlar gibi karşılıklı iletişim halinde iken öğrendiğini savunmaktadır. Bu öğrenme süreci çeşitli kaynakları kendine referans almaktadır. Bunlardan en önemlisi şiddet uygulayan kişilerin diğer aile bireyleri üzerindeki etkisidir (Bal 2003: 197, Özgentürk vd. 2012: 62). Bireyin hayatında bu etki benzer bir durumla karşılaştığında kendini göstermektedir. Örneğin, şiddet uyguladığında güçlü hisseden birey kendi eşi ve çocuklarına, anne babasının kendine davrandığı gibi davranacaktır. Çocukluk döneminde ailesinde şiddet olan ancak kendisi şiddet uyguladığı için cezalandırılan çocuk için bu durum pek bir şey ifade etmeyecektir. Zira bu durumda ceza alan çocuk saldırgan davranışlar sergilemenin yanlış olduğunu öğrenecektir ancak ailede devam eden şiddet yüzünden bu durum çocuğu yakalanmadığı zamanlarda saldırganlığın kabul edilebilir bir durum olduğu yönünde kodlayacaktır. Diğer bir deyişle ailede devam eden şiddet durumunda çocuğu saldırgan davranışlardan vazgeçirmek çok da mümkün olmayacaktır (Freedman vd. 2003: 268, Taylor vd. 2007: 421).

Genel bir değerlendirme yapıldığında bireyin toplumsal hayat içinde öğrendiği değerler sosyalleşmesi için oldukça önemlidir. Modern hayatta nerede ve nasıl davranacağını, hangi hareketlerin ve davranışların değer gördüğü, hangisinin önemli ya da sıradan olduğunu kanıksandığında uyum ve kendini kabul ettirme süreci sorunsuz tamamlanmaktadır. Ancak öğretilen değerler her zaman olumlu, birey ve toplum hayatına katkı sağlayıcı yönde olmamaktadır (Bal 2003: 197). Yapılan söz konusu çalışmada da şiddetin toplumsallaşma sürecinde öğretilen ve nesilden nesile aktarılan yönü açıklanmaya çalışılacaktır.

2.YÖNTEM

2.1. Amaç ve Önem

Sosyal değerler toplumu ayakta tutan, sağlıklı nesiller yetişmesine katkıda bulunan olumlu gelenek ve göreneklerin aktarımını sağlayan toplumsal bütünün bir parçasıdır. Bireyin toplumsallaşma sürecinde öğrendiği ve kendi hayatına aktardığı bu değerler uzayan bir zincirin halkaları gibi kültürel bir miras olarak sonraki nesillere aktarılmakta ve birey kendini sosyal yapıya bu şekilde kabul ettirmektedir. Sosyal yapının bir parçası olmaya çalışan ve bunu nasıl yapacağını öğrenen birey kabul gören şekilde davranmaya devam etmektedir. Sosyal patoloji olarak değerlendirilebilen bir durum olarak aile içi şiddet, aileden ya da çevreden öğrenilmekte, kanıksanmakta ve sıradan bir davranış olarak hatta kimi zaman erkeği yücelten bir durum olarak algılandığı için kültürel bir kod olarak öğrenilip kuşaklar boyu varlığını devam ettirebilmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı aile içi şiddet üzerinde sosyal öğrenmenin etkisini ortaya koymaktır. Yapılan çalışmanın bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi umulmaktadır. Özellikle aile içi şiddetle mücadele için mevcut yapıdaki şiddetin ortaya çıkmasına etki eden değişkenlerin saptanarak ortaya koyulması, müdahale alanlarının ve önceliklerin belirlenmesi, önlemeye yönelik politikaların geliştirilmesi açısından önemlidir.

2.2. Araştırmanın Kapsamı

Çalışmanın kapsamını Bursa'nın merkez ilçesi olan Yıldırım ilçesi oluşturmaktadır. Yıldırım ilçesinde genellikle kırdan kente göç ile gelen, geleneksel aile yapısı devam eden ve dolayısıyla kentlileşememiş aileler yaşamaktadır. Yıldırım ilçesi Uludağ'ın eteklerinde kurulmuş olup, 399 kilometrekarelik bir yüz ölçümüne sahiptir. İlçenin 69 mahallesi vardır. İlçenin nüfusunun 2012 nüfus sayımına göre 631.482'tir. Yıldırım ilçesinde çoğunluk olarak Artvin, Posof, Ardahan ve Kars'tan göç eden vatandaşlar yaşamaktadır. Bunun yanı sıra yurtdışından da (Gümölcine, Kırcaali) birçok Türk, Yıldırım'a yerleşmiştir.¹ Bu noktada mülakat yapılacak olan katılımcıların belirlenmesi sürecinde Yıldırım ilçesinin seçilmesi konusunda çok çeşitli yerlerden göç alması ve buradan hareketle sosyal bir laboratuvar gibi toplumsal yapıdaki çok çeşitli özellikleri içinde barındırması önemli rol oynamıştır.

2.3. Veri Toplama Yolu ve Tekniği

Yapılan çalışma aile içi şiddet üzerinde sosyal öğrenmenin etkisini sosyolojik bir perspektiften araştırmayı hedeflemektedir. Veri toplama tekniği olarak nitel veri toplama tekniklerinden derinlemesine mülakat tekniği kullanılmıştır. Çalışma için alan araştırması 2017 yılı Şubat- Haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşülen kişilere kartopu örneklem tekniği (Özdemir 2008: 96) ile ulaşılmıştır. Böylelikle kadınlar bir diğer kadına referans olmuş ve karşılıklı güven ortamı yaratılarak mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu durum kadınlara daha kolay ulaşılmasını sağlamış ve güven ortamı içinde samimi içten bir sohbetle olanak tanımıştır. Yapılan çalışmada betimsel analiz uygulanmıştır. Bunun için ilk olarak çalışma alanı için bir çerçeve oluşturulmuş ve söz konusu ana temalar ile alınan verilerin bir dökümü yapılmıştır. Her mülakattan sonra o konuşmanın yazılı bir dökümü yapılmış ve ayrı ayrı oluşturulan ana başlıkların altına

¹ www.yildirim.bel.tr [Erişim: 07.08.2017].

yerleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat verilerinin tamamında okumalar yapılmış ve araştırılan konuyu en iyi yansıtan ifadeler görüşülen kişinin ağzından çıktığı şekliyle birebir yazılmıştır (Altunışık vd. 2010: 322).

Mülakat formunda öncelikle katılımcıları tanımlayıcı nitelikteki verilerin toplanması amacıyla sosyo-demografik (yaş, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum vb.) nitelikteki kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Daha sonra ise çalışmanın temel amacıyla doğrudan ilgili olan sosyal öğrenme kuramıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Her bir katılımcıyla yapılan mülakatlar ortalama 30-40 dk. sürmüştür. Toplumun hassas olduğu, gizlilik içeren, özel alana ilişkin ve bu nedenle katılımcıların kişisel bilgilerinin, katılımcıdan izin alınmadan ifşa edilmemesi, kişisel bilgilerin gizlenmesi vb. araştırma etik kurallarına uyulması alan çalışmasının başlangıç noktası olmuştur. Bunun içinde kartopu örneklem tekniği kullanılarak güven içerisinde katılımcılar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca kadınların yaşadıkları şiddet olaylarını anlatırken utandıkları ve göz temasından kaçındıkları gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında 35 kadına ulaşılmış ancak kadınların 4'ü mülakat yapmayı reddetmiştir. Kadınlar gerekçe olarak eşlerinden çekindiklerini, ailelerinin izin vermeyeceğini, rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle de araştırmacı tarafından sadece katılım için gönüllü olan kadınlarla mülakat yapılmıştır. Çalışmada gizlilik göz önünde bulundurularak görüşülen kadınlar **G.K.I.** gibi kısaltmalar ile kodlanmıştır.

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Veriler sistematik olması açısından dört ana başlık altında değerlendirilmiştir. İlk olarak “sosyo-demografik özellikler” başlığı altında katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum vb. gibi sosyo-demografik özelliklerine yer verilmiştir. Daha sonra ise, öğrenme kuramıyla ilişkili olarak “eşler arasındaki şiddet davranışı” ana başlığı altında eşler arasındaki şiddet davranışı, çocuğa yönelik şiddet davranışı ve eşlerin aile ve akraba çevresine ilişkin şiddet

bilgilerine yönelik veriler değerlendirilmiş, son olarak sonuç ve öneriler başlığı altında çalışma tamamlanmıştır.

3.1. Sosyo-demografik Özellikler

Araştırma kapsamında 31 kadınla derinlemesine mülakat yapılmıştır. Görüşülen kadınların %3'ü (1 kişi) 15-20 yaş aralığında, %36'sı (11 kişi) 21-25 yaş aralığında, %23'ü (7 kişi) 26-30 yaş aralığında, %16'sı (5 kişi) 31-35 yaş aralığında, %19'u (6 kişi) 36-40 yaş aralığında ve %3'ü (1 kişi) ise 41 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Bununla beraber eğitim, sosyal hayatın diğer birçok alanıyla bağlantılı ve kadınların hem hayata bakış açısını hem de ekonomik özgürlüğünü etkileyen önemli unsurlardandır. Kadınların eğitim durumu incelendiğinde %10'unun (3 kişi) okur-yazar olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte %3'ü (1 kişi) okur-yazar, %48'i (15 kişi) ilkökul mezunu, %23'ü (7 kişi) ortaokul mezunu, %16'sının (5 kişi) da lise mezunudur. Söz konusu eğitim verilerinden hareketle lise eğitime sahip olan kadınların oranına bakılarak eğitim ve şiddete maruz kalma arasında ters orantılı bir durumun bulunduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Yine TÜİK'in "İstatistiklerde Kadın" adıyla yayımladığı çalışmada da benzer şekilde fiziksel şiddet yaygınlığının eğitim seviyesinin azalmasıyla arttığı saptanmıştır. Hatta maruz kalınan şiddet oranın eğitimi olmayan kadınlarda, lise ve üzeri eğitime sahip kadınlara oranla iki kat daha fazla olduğu görülmüştür.²

² TÜİK İstatistiklerde Kadın 2012,
file:///C:/Users/%C4%B0pek/Desktop/6275437897830201992..pdf [Erişim:
26.05.2017]

Tablo 1. Görüşülen Kadınların Sosyo-Demografik Analizi

Yaş	Sayı	Yüzde (%)
15-20	1	3
21-25	11	36
26-30	7	23
31-35	5	16
36-40	6	19
41 ve üstü	1	3
Toplam	31	100
Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Okur yazar değil	3	10
Okur yazar	1	3
İlkokul	15	48
Ortaokul	7	23
Lise	5	16
Toplam	31	100
Doğum Yeri	Sayı	Yüzde (%)
İl	8	26
İlçe	5	16
Köy	18	58
Toplam	31	100
Medeni Durum	Sayı	Yüzde (%)
Evli	23	74
Bekâr	2	7
Boşanmış	6	19

Toplam	31	100
Çocuk Sayısı	Sayı	Yüzde (%)
1 Çocuk Sahibi	7	22
2 Çocuk Sahibi	5	16
3 Çocuk Sahibi	8	26
4 ve Daha Fazla	4	13
Çocuğu Yok	7	23
Toplam	31	100

Görüşülen kadınların %26'sının (8 kişi) il, %16'sının (5 kişi) ilçe ve %58'inin (18 kişi) köy doğumlu olduğu görülmüştür. Genel olarak ifade edilecek olunursa kadınların yarısından fazlasının kırsal kökenli olduğu söylenebilir. Görüşülen kadınların %74'ü (23 kişi) evli, %7'si (2 kişi) bekar ve %19'u (6 kişi) ise boşanmıştır. Çocuk sahibi olma durumuna göre ise kadınların %23'ünün (7 kişi) çocuğu yoktur, %22'sinin (7 kişi) 1 çocuğu, %16'sının (5 kişi) 2 çocuğu, %26'sının (8 kişi) 3 çocuğu, %13'ünün (4 kişi) 4 ve daha fazla çocuğu bulunmaktadır. Çalışma kapsamında şiddet uygulayan eşe ilişkin bilgileri içermesi ve sosyal öğrenme kuramının hem şiddete maruz kalan\uygulayan kadın hem de şiddete maruz kalan\uygulayan erkek açısından değerlendirileceği için erkeklerin sosyo-demografik verilerine de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eşlerin Sosyo-Demografik Analizi

Yaş	Sayı	Yüzde (%)
15-20	1	3
21-25	6	21
26-30	5	17
31-35	4	14
36-40	5	17
41-45	6	21
46 ve üstü	2	7
Toplam	29	100

Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Okur yazar değil	0	0
Okur yazar	3	10
İlkokul	12	41
Ortaokul	6	21
Lise	8	28
Toplam	29	100

Doğum Yeri	Sayı	Yüzde (%)
İl	4	14
İlçe	11	38
Köy	14	48
Toplam	29	100

Görüşülen kadınların eşlerinin %3'ü (1 kişi) 15-20 yaş aralığında, %21'i (6 kişi) 21-25 yaş aralığında, %17'si (5 kişi) 26-30

yaş aralığında, %14'ü (4 kişi) 31-35 yaş aralığında, %17'si (5 kişi) 36-40 yaş aralığında, %21'i (6 kişi) 41-45 yaş aralığında ve %7'si de (2 kişi) 46 ve üstü yaş aralığındadır. Kadınların eşlerinden okur-yazar olmayan bulunmamaktadır. Eşlerden %10'unun (3 kişi) okur-yazar, %41'inin (12 kişi) ilkokul, %21'inin (6 kişi) ortaokul ve %28'inin (8 kişi) lise mezunu olduğu verilerden hareketle söylenebilir. Yıldırım ilçesinin geneline bakıldığında okuma yazma bilmeyen erkeklerin sayısı 2.571 iken kadınlarda bu sayı 14.435'tir. Dolayısıyla okur yazar olmayan kadınların erkeklerden (yaklaşık 5,6 kat) daha fazla olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle 1 erkeğe karşılık 6 kadın okur-yazar değildir. Eğitim istatistikleri incelendiğinde sadece okur yazar olma durumunda değil, Yıldırım ilçe genelinde tüm eğitim kategorileri incelendiğinde ilkokul hariç hepsinde erkeklerin eğitim düzeyinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.³ Kadınların eşlerinin %14'ü (4 kişi) il, %38'i (11 kişi) ilçe ve %48'i (14 kişi) köy doğumludur. Bu verilerden hareketle il doğumlu erkelerin oranının kadınların oranından daha düşük olduğu söylenebilir.

3.2. Eşler Arasındaki Şiddet Davranışı

Kadına yönelik şiddet çok eski dönemlerden bu yana yaşanan bir problemdir. İlk çağlardan bu yana devam eden bu sosyal problem modern hayatın getirileriyle birlikte şekil değiştirmiş ancak şiddetini azaltmadan devam etmiştir. Bu süreçte gerek sosyal gerek ekonomik ve gerekse psikolojik olarak yıkıcı etkileri bulunan şiddet eylemleri, toplumsal bir problem olarak sosyal aktarım ile nesilden nesile geçmektedir. Kadına uygulanan şiddet kadından başlayarak önce aileyi ve sonunda bütün toplumu etkilemektedir (Kocacık vd. 2009: 24). Buradan hareketle yapılan araştırmanın ilk aşamasında şiddet mağduru kadınların şiddet yüküleri ele alınmıştır.

³ Seçilmiş Göstergelerle Bursa 2013
<http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/BURSA.pdf>, s.111-112 [Erişim: 25.05.2017]

3.2.1. Eş Şiddetine Maruz Kalma Durumu

Yapılan çalışmada ulaşılan kadınların tamamı eş şiddetine maruz kalmış kadınlardan oluşmaktadır. Ancak çalışma kapsamında kadınlara sadece eşten değil aynı zamanda evlenmeden önce kendi ailelerinden de şiddet görüp görmedikleri sorulmuştur. Buna göre kadınların %61'i (19 kişi) hem ailesinden hem de eşinden şiddet gördüğünü belirtmiştir. Sadece eşinden şiddet gördüm ya da görüyorum diyen kadınların oranı %39'dur (12 kişi).

G.K. 15. “...45 yaşındayım. Hiç ister miydim boşanmak bu yaştan sonra? Cahil başımla beraber kaldım. Bunca çocuk var. Ama her gün dayak olunca bıktım artık. Zaten biraz daha kalaydım kesin öldürürdü beni. Dedi zaten ya seni öldürcem ya kendimi dedi. Ben gene beceremezdim ama büyük oğlan boşattı beni. Gün aşırı hastanelik oluyodum.”

G.K. 7. “Öyle çok şiddeti yok. Arada kavga ediyoruz işte her evde olduğu kadar. İşte küfür eder, bir iki kere vurdu. Hep olan şeyler...”

G.K. 28. “Ömrüm dayak yemekle geçti kızım. Bıktım. Zaten hastayım çok. Kafama vurdu odunla. Günlerce hastanede yattım. Saymakla bitmez.”

G.K. 24. “Her türlü şiddet gördüm ben. Çocuklarımla önünde bile döverdi. Yüzüm kanayınca hemen banyoya giderdim. Görmesinler öyle. İşte öyle...”

G.K. 19. “Hep dayak yedik. Zaten çık dışarı sor bu mahalleye dayak yemedim diyen yalan söyler. Biz de yedik. Ama artık azaldı biraz. Kocam benden on yaş büyük. Yaşı ilerledikçe daha az vuruyo artık. Bağırma falan aynı ama. Hiç normal konuşmaz zaten, bizde her şey bağırarak. Karşısında insan mı var kim var hiç bilmez. Bağırınca sövünce biz korkuyoruz, onun çok hoşuna gidiyor.”

Kendini eğitilmiş olarak tanımlayan bir kadının konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir;

G.K.3. “Ona göre daha okumuş, tahsilli kadını. Bana para vermez. Bir tane güzel söz söylemez. Çalışmak yasak. Kadın kısmı çalışmazmış. Bir keresinde sordum. Neden bana böyle davranıyorsun? dedim. Biz severek evlenmedik mi? dedim. Şımarma diye yapıyorum dedi. Bizde kadına böyle davranılır dedi. Adeti devam ettiriyor yani. Böyle geri kafalı olduğunu bilseydim sevgi falan dinlemezdim. Evlenmezdim. Konuşurken hep kötü konuşuruz. Hep iter kakar beni. Benim aklım başımda. Aslında çekilmez bu adam; ama eve dönsen babam da aynı değil mi sanki?”

Çalışma kapsamında yer alan kadınların büyük bir kısmının yaşadığı şiddeti öğrenilmiş çaresizlikle kabullendikleri söylenebilir. Bu nedenle de mülakat yapılan ve eğitim durumu yüksek olan kadınlar da (lise mezunu kadınlar) şiddeti gelenek görenek kapsamında değerlendirdiği ya da çocuklarından dolayı şiddet davranışlarına katlandıklarını ifade etmişlerdir.

3.2.2. Maruz Kalınan Şiddet Türleri

Şiddet, hayatın her alanında çeşitli şekillerde karşılaşılan eylemler bütünü ve ne yazık ki daha çok fiziksel kötüye kullanım olarak algılanan bir olgudur. Bunun çeşitli nedenleri ve biçimleri olmakla birlikte şiddetin en görünür ve en sık uygulanan biçiminin fiziksel şiddet olduğu söylenebilir (Bugay vd. 2012, Kocadaş vd. 2012, Öztürk 2010, Vahip vd. 2006, Yıldız ve Bilici 2012). Nitekim görüşülen kadınların hemen hepsi bu sorunun cevabını verirken fiziksel şiddeti öncelikli olarak anlatmışlardır. Mülakat esnasında kadınlara diğer şiddet türleri hatırlatıldığında ise yarısından fazlası (19 kişi) bunların tamamına maruz kaldığını belirtmiştir.

G.K.10. “Hepsi var hepsi. Döver, söver. Para pul yok. Evi ben geçindiriyorum zaten. Gündüz temizliğe falan gidiyorum. Merdiven siliyorum. Bakınca çok çileli hayat.”

G.K. 16. “Hiçbir şey yapmasa kumandayı fırlatır. Geçen yine fırlattı. Allah bu işte bana çarpmadı, duvara çarptı. Kırıldı. Neden

kumanda kırıldı diye bir dövdü beni... Üst komşu polisi aramış. Polis geldi. Hep aynı...”

G.K. 11. “Gündüz ayrı, gece ayrı bizde kavga. Sen ne sayarsan hepsini görmüşüm ben. Senin aklına gelmeyecek şeyler bile görmüşümdür. Anlatırım ayıp şeyler. Onları duyma.”

G.K. 25. “Biz macıruz. Biz de zaten evi, işi olmayan adama kız vermezler pek. Ekonomik olarak sıkıntım yok ama diğerleri var. Hele sözel şiddetten çok mağdurum.”

G.K. 12. “Ben hiç zannetmiyorum tek bir şiddet türü olsun ailede. Bir adam vurursa bağıırır zaten. Ya da bağıırıyorsa ekonomik olarak da karısını mağdur ediyordur. Cinsel şiddet zaten vardır. Ama kadınlar bilmiyor ki. Belki şiddete uğradığının bile farkında değil. Normal geliyor artık. Bizde de var işte şiddet; ama çocuk var. Ona kıyamıyorum.”

G.K. 21. “Hepsi var. Ama para yönünden derdim pek yok. Vurur sonra pişman olur heralde. Para verir. Git kendine bir şeyler al der. Ben de gider alışveriş yaparım.”

G.K. 5. “Hepsi var sayılır. Bir kere göğsüme vurdu. Öyle çok şişti, şişti. Doktora gittim, anladı doktor. Darbe almış bu dedi. Polis çağırırım, rapor tutulsun dedi. Polis çağırırsanız kapıya çarptım derim dedim. Doktor kızdı. Bağıırdı bana. Bak dedim içimden sen de bağıırıyorsun. Erkek değil mi? Bunların bağıırıp dövmeveni yoktur. Kovar gibi çıkarttı sonra beni odadan. Napayım? Mecbur...”

Kadınların ifadeleri incelendiğinde fiziksel şiddet mağduriyetinin günümüzde hala utanç verici boyutta olduğu bir kez daha görülmüştür. Nitekim E.Ü.T.F. psikiyatri polikliniğine başvuru yapan 100 hastanın sosyo-demografik özellikleri değerlendirildiğinde yaşam boyu hiç şiddete maruz kalmamış hastaların oranının sadece %17 olduğu saptanmıştır. Başvuru yapan vakaların %62’si evliliğinde, %63’ü çocukluğunda en az bir kez fiziksel şiddete maruz kalmıştır (Vahip vd. 2006: 110-111). Bunun yanında Şenol ve Yıldız’ın (2013:

22) yaptığı ve 7002 kişinin (3500 kadın ve 3502 erkek) katıldığı “Kadına Yönelik Şiddet Algısı” çalışması incelendiğinde sözlü, cinsel, sosyal, ekonomik vb. bütün şiddet türlerini bir şiddet göstergesi olarak gördüğünü söyleyenlerin oranı %53,7 oranındadır. Bu noktada toplumsal ve bireysel bilinçlendirme çalışmalarının çok yönlü sürmesi gerektiği açıktır.

3.2.3. Şiddetin Başlama Süresi ve Sıklığı

Bir canlının diğer bir canlıya şiddet uygulamasının asla kabul göremeyeceği çağdaş dünyada kadının şiddeti kabul etmesi mümkün değildir. Görüşülen kadınlara ne kadar süredir şiddete maruz kaldıkları sorulduğunda kadınların %13’ünün (4 kişi) 0-3 yıl aralığında, %16’sının (5 kişi) 4-7 yıl arasında, %39’unun (12 kişi) 8-11 yıl arasında ve %32’sinin (10 kişi) 12 yıl veya üzerinde bir zamandır şiddete maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

G.K. 1. *(Gülüyor) “Valla bende şiddet doğduğum gün başladı herhalde. Ben doğdum başladılar beni dövmeye. O gün bu gündür devam. Ama dışarda çok kibar davranırım. Hiç sanki bana dokunan olmamış gibi. Kimseye belli etmem hayatımı. Kol kırılır acısı içinde kalır demişler. Bana böyle öğretti annem.”*

G.K. 29. *“Kocamla evlendik işte o zaman başladı diyebilirim. 3 yıldır evliyim. 3 yıldır var. Bundan sonra da akıllanmaz zaten böyle gider.”*

G.K. 2. *“Bizim köydeyken anam çok döverdi bizi. Sinirli kadını çok. Öz değil zaten. Sonra erkenden evlendirdiler. Şimdi kocadan çekiyom. 22 yaşım var. Heralde 20 senedir falan her gün olmasa bile şiddet var.”*

G.K. 25. *“Dediğim gibi biz macırız. Ben evlenmeden önce hiç bilmem. Anam babam öteye git dememiştir bana. İşte kültür farkı. Eşim öyle görmemiş. Onun bildiği böyle. 4 yıldır şiddet var hayatımda. Zaten herkes bilmez bunu. E.. aabaya anlatırım ama. O akıllı kadın. Bak seni bile tanıyor.”*

G.K. 24. “Ne bileyim hiç düşünmedim ama 20-25 yıldır şiddet görüyom heralde.”

G.K. 30. “Ben hep şiddet içinde büyüdüm zaten. Ben anamgillerden alışkınım. Benim çocuk da bizden alışkın. Bakıyom sokakta oynarken erkek çocukların yanında pısırık pısırık duruyo. Kızlarla oynarken iter, kakar. Hiç korkmaz. E babası hep dövüyor anasını evde. Çocuğa normal geliyor kıza vurmak. Alıştı artık o da. Okulda da hep şikayet geliyo. Hep babası gibi arkadaşlarını vursun, itsin. Küfürler bile babasının küfürleri. Babasının gözüne bakıyo. Yemek yerken bile kaşığı onun gibi tutuyo.”

Genel olarak bakıldığında katılımcı kadınların %71’inin (22 kişi) 8 yıldan uzun süredir şiddet mağduru olduğu söylenebilir. Kadınlar bu kadar uzun zamandır şiddete katlanmalarına yönelik çeşitli sebepler belirtmişlerdir. Kimisi zaten şiddetin bulunduğu baba evi yerine koca evinde kalmayı tercih ettiğini, büyük bir çoğunluğu çocuklarını düşündüğünü ve bir kısmı da ailesinin ayrılmayı kabul etmeyeceğini belirtmiştir.

3.3. Çocuğa Yönelik Şiddet Davranışı

Aile içindeki tavır ve tutumlar ve hatta düşünceler çocukları küçük yaşlardan itibaren şekillendirmektedir. Ailede çocuğun şiddete maruz kalması ya da tanık olmasının çocuk için olumsuz etkiler doğurduğu tartışılmaz bir gerçekliktir. Aile içinde şiddete maruz kalan çocukların şiddet eğilimleri artmakta ya da şiddete tanık olan çocuklar kendi hayatlarında daha çok şiddet içeren hal ve tutumlarda bulunmaktadır (Ayan 2010: 310). İşte bu başlık altında da anne ve babanın çocuğa yönelik tutumuna ilişkin veriler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.3.1. Annenin Çocuğa Şiddet Uygulama Durumu

Görüşülen kadınlara yaşadığı hayat koşulları içinde çocuğuna yönelik davranışları sorulmuştur. Yapılan mülakatlardan hareketle kadınların çocuklarına karşı davranışlarında eşlerine oranla daha

koruyucu bir tavır takındıkları söylenebilir. Zira kadınların yarısından fazlası (16 kişi) çocuklarına asla şiddet uygulamadığını söylemiştir.

G.K.11. “Ben her şeye çocuğum için katlanıyorum zaten. Yoksa benim adam çekilir dert değil. ‘Canım’ diye seslenirim ben çocuklarıma. Okula bir gün olsun aç göndermişliğim yoktur. Her gün tembih ederim okula giderken. ‘Uyanık olun’ diye. Ben ne çekiyorsam kafamdan çekiyorum. Çocuklarım uyanık olsun ki benim yaptığım hataları yapmasın.”

G.K.4. “Ben asla şiddet uygulamam. Zaten çocuk benim çektiklerimi görüyor, üzülüyor. Bir de benden çekmesin”.

G.K.25. “Valla sen burdasın diye demiyorum. Gerçekten hiç, asla yapmam ben. Bazıları sana yalan söyler. ‘Yok yapmam’ der ama... Sen anla ki çoğu çocuğunu döver. Kadın sinirli ne yapsın? Sinirini kimden çıkarırsın? Gidiyor çocuk en ufacak bir şey yaptığı zaman çocuktan hincını alıyor. Yazık o çocuklara. Ben asla kıyamam. Bakmaya kıyamıyorum ben. Nasıl vurayım ki?”

Çocuğuna asla şiddet uygulamadığını söyleyen kadınların bir kısmı (3 kişi) bağırma ya da çocuğa canını acıtmayacak şekilde vurmaya şiddet olarak görmediğini belirtmiştir. Bu durumun kadınlar arasında çocuk terbiyesi için kimi zaman gerekli ve sıradan bir durum olarak algılandığı söylenebilir.

G.K.5. “Biz beraber büyüyoruz kızım. O da çocuk ben de. Benim kocam benden güçlü. Beni dövüyor. Benim de gücüm bu çocuğa mı yetsin. Anca arada çok bunalınca işte bağırırım kendi kendime. Arada öyle canını acıtmadan vurmuşluğum vardır; ama ondan bir şey olmaz. Ben annesiyim. Onun canı acıdı mı acımadı mı anlarım ben.”

G.K.13. “Ben zaten sinir hastası oldum bu adamın elinde. Bir torba ilaç asılı kapının arkasında. Hepsi benim sinir hapları. Şimdi ben ne kadar tutsam da kendimi illa elimden bir çıkıyor dayak. O kadar olacak artık.”

G.K.30. “Biz öyle gördük anamızdan, babamızdan. Dövmedi mi nasıl baş etcen çocukla. Ben hem ev işi yapıyorum, hem çocuğa bakıyorum. Anam beni değil ama ablamı çok döverdi. Bütün evin işlerini yaptırırdı. Beğenmedi mi döverdi. Bir kere yemeğin altını yaktımdı ben. Ne dayak yedim ne dayak. Ben daha o kadar dövmüyüm. Küçük benim zaten az önce gördün ya o benim kız işte. Benimki mum gibi ama bak arkadaşlarının yanında bile. Herkes usludur diye parmakla gösterir dışarda.”

Çocuk eğitiminde şiddetin bir disiplin aracı olarak görülmesinin arkasında kadının ailesinden gördüğü ve örnek aldığı davranış biçimleri olduğu söylenebilir. Yine kadının psikolojik durumu ve yaşadığı sosyo-ekonomik problemler çocuğa yönelik şiddet davranışı üzerinde etkilidir. Ancak genel olarak bakıldığında kadınların çocuklarını düşünmesi ve zorluklarla mücadele etme çabalarını temellendirdikleri çocuklarına olumlu tavırlar sergilemeye çalışmaları normaldir. Şiddet ortamında yaşayan kadının psikolojik ve fizyolojik sağlığının bir süre sonra bozulacağı düşünüldüğünde böyle bir ortamda yaşamını sürdüren annenin çocuğa şiddet uygulama olasılığının artacağı da bir gerçektir.

3.3.2. Babanın Çocuğa Şiddet Uygulama Durumu

Eşine şiddet uygulayan bir erkeğin çocuğuna da şiddet uygulama olasılığının olduğu söylenebilir. Nitekim kadınların yarısından fazlasının %68’i (21 kişi) eşinin çocuklarına kötü davrandığını ve kötü örnek olduğunu ifade etmeleri bu yorumu destekler niteliktedir. Kadınların sadece %32’si (10 kişi) eşinin çocuklarına iyi davrandığını belirtmiştir. Kadınların söz konusu ifadelerinden hareketle şiddet olan bir ailede çocukların şiddete maruz kalma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

G.K.31. “Ben zaten biraz da o yüzden boşandım. Sadece bana olsaydı lafi, dayağı sabrederdim. Ama 4 çocuk var bende. Hele o küçüğü nasıl şımarık... 5 yaşında çocuk daha. Çocuk işte. Yaramazlık yaptı mı çok döverdi. Büyükleler babası geldi mi eve çıt çıkarmazlardı. Korkudan bir garip oldu çocuklarım. Sabrettim, sabrettim en sonunda

erkek kardeşim işi buldu bana. Boşandım. Şimdi biraz daha iyi çocuklar.”

G.K.3. *“Her zaman dövmez ama dövdü mü de zor alırım elinden. Ayarı yok adamın”.*

G.K.5. *“...Ben bir şey yapınca kızar.”*

G.K.9. *“Normalde bir şey yapmaz ama içince çok kötü. Kısık sesle bir şeyler söyler. Duymadın mı diye ortalığı kaldırır. Geçen baktım bağıryo, çağırıyo çocuğa. Neden itip kakıyon çocuğu? dedim. Ordan bana da sardı. Atcam sizi bu evden, istemiyom zaten falan filan. 3 çocukla atarsa beni naparım? İş güç de yok bende.”*

G.K.16. *“Çocuğa bir şey yaparken ben hiç karışmam. Korkuyom işte. Ben karışınca bana patlıyor bir daha.”*

Görüşülen kadınlardan çocuklara kötü ve şiddet içeren davranışların olduğunu belirten kadınların yanı sıra eşinin çocuklarına iyi davrandığını belirten kadınlarda olmuştur.

G.K.7. *“Ben iki çocuk sahibi kadınum. Daha bir gün bir tokat atmamışımdır. Ama babası arada biraz döver. Bana davrandığı gibi davranmaz ona. Sever çocuğu.”*

G.K.13. *“Bağırır falan; ama kıyamaz yine de.”*

G.K.17. *“Benim büyük çocuk biraz hasta ona hiç kıyamaz. Ortancayla küçük biraz şımarık. Vuruyor da yine de iyi davranır o kadar yüklenmez.”*

G.K.28. *“Yok onlara kötü davranmaz”.*

Kadının ve şiddet uygulayan eşin çocuğa yönelik tavır ve davranışları değerlendirildiğinde şiddetin nesilden nesile aktarılan bir sarmal içinde olduğu çalışma verilerinden hareketle söylenebilir. Zira çocuk olumsuz bir ortamın içinde var olma çabasında olmasına karşın çaresiz ve savunmasız olarak negatif değerlerle biçimlenmektedir. Bu noktada aile içi şiddetin birden fazla kaynaktan beslendiği

görülmektedir, ancak sosyal öğrenme gerçeği ve gerekli ailelerin ıslah edilmesi gerekliliği bu çok yönlü durumun belki de en önemli parçalarından biridir (Özgentürk vd. 2012: 74).

3.4. Eşlerin Aile ve Akraba Çevresine İlişkin Şiddet Bilgileri

Aile, toplumu oluşturan en önemli kurumlardan biri olarak bireyin doğduğu andan itibaren içinde yer aldığı ve yaşamını devam ettirdiği sosyal ortamdır (Kaymak Özmen 2004: 28). Temel kurumlardan biri olan ailenin görevini yerine getirebilmesi ve olumsuz etkilere karşı güçlü bir şekilde ayakta kalabilmesi için hukuki, ekonomik ve sosyal açıdan korunması gerekmektedir (Altıparmak 2014: 279). Ailenin desteklenmemesi kendi içinde birtakım sorunları doğuracak ve aile içi şiddetin ortaya çıkmasına ortam hazırlayabilecektir (Kaymak Özmen 2004: 28, Kocacık vd. 2009: 40). Bu başlık altında ailede yaşanan şiddet olaylarının kadınların hayatında nasıl bir rol oynadığı, kabul görüp görmediği mülakat verilerinden hareketle ortaya koyulmaya çalışılmış ve aynı zamanda erkeğin ailesinde şiddet olup olmadığı da incelenmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Kadının Ailesinde Şiddet Davranışı

Bireylerin sosyal hayatta karşılaştıkları durum ve olayları sorun olarak değerlendirmeleri ve sorun olarak kabul ettikleri şeyleri çözmeye yönelik geliştirdikleri seçenekler ve davranışlar, başka bir deyişle baş etme mekanizmaları birbirinden farklı olabilmektedir. Bunlar sosyo-kültürel öğelerden bağımsız düşünülemez. Bu öğelerin deneyimlenen kültürel yapının içselleştirilmesiyle etkili olduğu açıktır (Baygal 2016: 180). Görüşülen kadınlara “evlenmeden önce aile ve akraba çevrenizde şiddet var mıydı?” şeklinde sorulduğunda kadınların %65’i (20 kişi) şiddet olduğunu belirtmiştir.

G.K.30. *“Ben dedim ya. Anamgilin evinde de her gün... Bizde işte aynı akşam oldu mu babam anamı döverdi. Sabah oldu mu anam gözü mor, kolu mor bizi döverdi. Sonra eşim şimdi bir şey yapınca ne diyeyim ki ben? Geçen biraz güzel yemekler yaptım bizim oralardan*

falan. Analı kızlı diye yemek. Zor ama bize kolay artık. Koydum önüne. Güzel söz zaten beklemiyorum da... Bak dedi bana seni yaşatıyorum. Ananın evinde var mıydı böyle yemek. Bana yaptığı onca şey gitti. Beni besliyomuş. Şükür et diye bide. Kötü şeyler söyledim de.. Neyse..."

G.K.7. *"Benim ailemde vardı. Zaten annenin bahtı kızı geçermiş. Anam güldü mü ki ben güleyim."*

G.K.13. *"Vardı tabii ki. Olmaz olur mu?"*

G.K.17. *"Bağırmak falan sayılıyorsa vardı ama para pul verirlerdi. Ne bileyim o bize şiddet gibi gelmezdi. Arada kardeşlerimi falan döverdi (baba). Ana zaten üvey. Ama hiç rahat vermezdi kadına. Anada altında kalmazdı ama. Biri sussa diğeri bağırdı. Normal konuşmaları bile kavgayla. Sabah uyanırız kavga, gece uyuruz kavga. Gecenin bir vakti uyanırız kavga. Neler gördüm ben neler. Ne çocuk olduk, ne kadın olduk."*

G.K.16. *"Her ailede vardır. Yoktur diyen yalan söyler ama yanlış işte. Olmaması lazım."*

Verilerden hareketle kadınların ailelerindeki şiddeti sosyo-kültürel öğelerle eşleştirdikleri yorumu yapılabilir. Nitekim kadınların bir kısmının köyde doğup büyümeleri sebebiyle, bir kısmının da yetiştikleri kültür sebebiyle ailelerinde şiddet olmasını normalleştirmekte, doğal bir durum olarak görmekte ya da reddetmektedirler.

G.K.28. *"Vardı, vardı. Ben köyde doğdum zaten. Köylük yer sonuçta. Bağda bahçede hep beraberiz görüyordum hep. Babam vururdu."*

G.K.2. *"Ohoooo.. Bizim memlekette evinde şiddet olmayan var mı diye sorsana. Herkes yanlış yaptı mı yiyor dayağı. Keşke sadece yanlış yapınca yesen. Hakkettim dersin en azından. Yanlışta yapsan doğrudu yapsan yiyorsun zaten."*

G.K.8. “Yok asla. Biz Bulgaristan göçmeniyiz. Benim babam bir çalışmak bilirdi. Gelmişler buraya evsiz yurtsuz. Birbirine kötü davranmaya zamanları bile olmamış. Hep didin, didin. Babam kültürlü adam bir de sakin. Annem çok rahat etti. Benimki kader işte. Ben görmemişim dayak falan. Çekmedim, boşandım zaten.”

Kadınların ailelerindeki şiddet davranışlarının bir parçası olarak eş şiddetine de maruz kaldıkları verilerden hareketle söylenebilir. Aile içindeki şiddet sonlandırılmazsa çocuklar içinde büyük bir risk oluşturabilmektedir. Kadınların çocuklarıyla birlikte buldukları şiddet ortamından uzaklaştırılmaları ve sağlıklı koşullar içinde hayatlarına devam edebilecekleri sağlıklı ortamları sağlamak gerekliliği konu ile ilgili politikalar geliştirilirken kesinlikle göz ardı edilmemelidir.

3.4.2. Eşin Ailesinde Şiddet Davranışı

Aile bireyin ilk öğretti ve becerileri kazandığı yerdir. Bu noktada bireyin kimliği ve kişiliğinin oluşması açısından çok önemlidir (Öztürk 2010: 14). Söz konusu bu mikro yapı insanın bilişsel olarak ilk şeklini aldığı yer olması bakımından sonraki hayatını da belirlemektedir. Daha öncede belirtildiği gibi aile içindeki davranışlar, tavır ve tutumlar aile yanından ayrılıp eşle yaşamaya başladığında da bireyin hayatını şekillendirmeye devam etmektedir. Görüşülen kadınların eşlerinin ailelerinin büyük çoğunluğunda (25 kişi) şiddet olması, bu yorumu destekler niteliktedir.

G.K.2. (Gülüyor) “Kaynanamı hala dövüyor. Hiçbir şey bulamazsa oturduğu yerden bastonla kafasına vurur kadının. Kaynanam da az fena değildir. Yeni evlendik neler yaptı bana neler. Resmen çekemedi beni. Sanki ben istedim de geldim oğluna. Verdiler, evlendik. Başka istediğim vardı benim aslında; ama öyle kaldı. Aileler anlaşmış işte. Bizde adet öyledir. Kardeşlerimin hepsi öyle evlendi. Acımıyom ben kaynanama. Zamanında bana yaptı görsün o da.”

G.K.14. “Benim kaynanam oğlunu hala döver. Kocam yanlış bir şey yapsın bas bas bağırsın. ‘Beceriksiz’ diye. Anasına gücü yetmez. O da gelir bana bağırsın.”

G.K.6. “Zaten eşimin tarafta ne ararsan var. Küçük kaynım hapis yattı. Bunların ailede zaten sıkıntı var. Her türlü pislik var afedersin.”

G.K.19. “İşte sorun orada. Onlar her çocuklarını sevmez. Belli ediyorlar zaten. Hadi biz bilirdik anam babam bizi severdi. Bunlarda sevgi de yok.”

G.K.28. “Benim kaynatamı herkes bilir. Onu tanımayan yok. T.. M.. dedin mi herkes kaçır. Herkesle kavgalı. Hadi ben geçimsizim diyelim. Herkes neden sevmiyor seni? Var demek ki sende bir sorun. Nereden düştüm bunlara...”

G.K.30. “Var. Hem ne şiddet. Gelsen görse bir dakika yaşayamazsın onların evinde. Ben zor bela 3 sene beraber yaşadım. Kaynanam da dövdü beni, görümcem de. Görümcemi de abisi çok dövdü. Ben anlatsam sana roman olur hayatım.”

Günümüzde aile içi şiddet ile ilgili daha fazla çalışma ve yasal düzenleme yapılmasına rağmen şiddet her geçen gün artarak devam etmekte, kadınların ve dolayısıyla da toplum hayatını olumsuz etkilemektedir. Çalışma verilerinden hareketle aile içi şiddet de kadına şiddet uygulayanın sadece erkek olmadığı ve kadınlar arasında da bir hiyerarşinin olduğu görülmüştür. Bu noktada şiddetin çok yönlülüğü bir kez daha karşımıza çıkmıştır. Bu noktada şiddetin öğrenilen bir davranış olduğu noktasından yola çıkıldığında çok küçük yaşlardan itibaren cinsiyetçi öğretilerden uzak durulması oldukça önemlidir. Bu anlamda kadına yönelik şiddetle mücadelede şiddeti besleyen ve tetikleyen unsurların ve bunlar arasındaki benzerliklerin saptanması bu mücadeleye nereden ve nasıl başlanması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Şiddet günlük hayatın içinde sıkça kendini gösteren, mikro, mezzo ve makro seviyelerde varlığını devam ettiren sosyal bir problemdir. Bu sosyal problemin çeşitli sebepleri olduğu açıktır. Aile bireylerinin ekonomik sorunlar ile mücadele etmesi, iletişim problemi yaşaması, yaşanan sorunların biriktirilmesi, çözülememesi ve sonrasında meydana gelen duygu patlamaları çok yaygın olarak karşılaşılan şiddet tetikleyicilerindedir. Bununla beraber istek ve beklentilerin karşılanamaması durumu da şiddet davranışını doğuran etkenlerdendir. Bu durumlar ve dahası nedeniyle kadın şiddet davranışıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Tüm bunların yanı sıra şiddetin öğrenilerek ve taklit edilerek sosyal hayat içinde aktarımının sağlanması durumu oldukça önemlidir. Çalışmada şiddetin bu yönü 31 kadınla yapılan mülakat verilerinden hareketle ön plana çıkarılarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında ilk olarak görüşülen kadınların ve eşlerinin sosyo-ekonomik durumu değerlendirilmiştir. Kadın (26 kişi, %84) ve erkeklerin (21 kişi, %91) büyük bir çoğunluğunun eğitim seviyesi lise düzeyinin altındadır. Her ne kadar günümüzde şiddet artık eğitilmiş ya da eğitimsiz fark etmeksizin sosyal hayatın içinde yer alsın da eğitim düzeyi düştükçe şiddetin arttığı gerçeği hala kendini doğrular niteliktedir. Kuşkusuz eğitim seviyesinin artması tek yönlü olarak şiddeti önlemeye yetmeyecektir. Fakat bu yöndeki girişimler var olan aile içi şiddet eylemlerinin azalması yönünde atılacak önemli adımlardan biridir. Bu noktada özellikle kız çocuklarının eğitiminin gerek yazılı ve görsel basın, gerekse sosyal politika uygulamaları ile daha fazla desteklenmesi gerekmektedir. Doğum yeri bilgisi incelendiğinde ise görüşülenlerin yarısında çoğunun (kadın %58, 18 kişi; erkek %61, 14 kişi) kır kökenli olduğu görülmüştür. Kırdaki sosyal hayat içinde duygusal temele dayalı birincil ilişkilerin, geleneksel değerlerin daha çok yaşanması ve sosyo-kültürel öğretilerin daha katı bir şekilde benimsenmesi toplumsal yapıyı hem olumlu hem de olumsuz yönde beslemektedir. İşlevsel değerleri taşıması bakımından

olumlu, şiddet gibi olumsuz olmasına rağmen ataerkil düzenin bir parçası olan zararlı davranışları taşınması ise olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Şiddet denildiğinde ilk akla gelen şiddet türü günümüzde hala fiziksel şiddettir. Nitekim çalışma sırasında kadınlara eşinden şiddet görüp görmediği sorulmuş ve cevap olarak kadınlar daha çok fiziksel şiddete ilişkin olayları anlatmıştır. Daha sonra kadınlara diğer şiddet türleri hatırlatıldığında ise yarısından fazlası (%61, 19 kişi) sayılan şiddet türlerinin (fiziksel, sözel, cinsel, ekonomik) tamamına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum fiziksel şiddetin çok yaygın olduğunu ve konuyla ilgili olarak daha ağır hukuki ve politik yaptırımlara ihtiyaç duyulduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Kadınlar günümüzde erkeklere oranla aile içinde daha bağımlı konumda oldukları için şiddete daha açık durumda yer almaktadır. Nitekim görüşülen kadınların yarısından fazlası %61'i (19 kişi) hem kendi ailesinden hem de eşinden şiddet gördüğünü belirtmiştir. Kadınların %31'i (10 kişi) ise sadece eşinden şiddet gördüğünü ifade etmiştir. Bu yüzden şiddet mağduru birçok kadın için şiddetin sadece evlendikten sonra değil öncesinde var olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Aile içindeki şiddetten etkilenen bir diğer grup çocuklardır. Kadınların yarısından fazlası %52'si (16kişi) çocuğuna şiddet uygulamadığını belirtirken (bunların %19'u yani 3 kişi bağırma ya da canını acıtmayacak şekilde vurmaya şiddet olarak değerlendirmemektedir), kadınların çoğu (%68, 21 kişi) eşlerinin çocuklarına şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Yetişkinlere göre daha çaresiz ve savunmasız olan çocuklar şiddet ortamında yüksek risk altında yer almaktadır. Kültürel kodlar içinde çocuk terbiyesi olarak düşünülen şiddet unsuru hala güncelliğini korumaktadır. Bu noktada çocuk bir taraftan şiddet gören anneye tanık olmakta diğer taraftan da anne, baba ya da çevre tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Diğer bir deyişle çocuk hem fiziksel, psikolojik vb. anlamda zarar görmekte hem de gelecekte potansiyel şiddet uygulama ve suça karışma ihtimalini arttırıcı bir ortamın içinde büyümektedir. Birincil toplumsallaşma aracı

olan aileden öğrenilen ve taklit edilen şiddetin önlenmesi adına yapılacak bilinçlendirme çalışmaları çocuklar içinde büyük önem taşımaktadır.

Şiddetin öğrenilen boyutunu ortaya koyan bir diğer çıkarım ise görüşülen kadınların yine yarısından fazlasının %65'inin (20 kişi), erkeklerin ise %86'sının (25 kişi) kendi aile ve akraba çevrelerinde şiddetin olmasıdır. Bu durum hala mahrem konular içinde yer alan şiddetin ne kadar çarpıcı ve müdahale edilmesi gereken boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kır kökenli kadınların şiddeti daha fazla kabullendiklerini mülakat verilerinden hareketle söylemek mümkündür. görülmektedir. Kadınlar şiddeti sosyo-kültürel öğeleri referans göstererek kanıksamakta ya da reddetmektedirler. Bu tablo şiddet alanında çalışma yapan bilim insanlarının kır çalışmalarını arttırmaları gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Günümüz gecekondü mahallelerinde yaşayan aileler, geleneksel değerleriyle birlikte kır hayatının prototipini yaşatmaya devam etmektedirler. Bu nedenle şiddetle mücadelede öncelikli risk alanları olarak bu semtler ve mahalleler üzerinde yapılacak çalışmalar arttırılmalı ve duruma göre çeşitli birimlerle iş birliği içinde projeler gerçekleştirilmelidir.

Çalışmayla ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında, şiddet çok yönlü ve karmaşık, çok nedenli, çok görünümlü bir yapıda karşımıza çıkan çok nedenli, çok boyutlu bir olgu olarak çeşitli görünümler altında ortaya çıkmaktadır. Şiddet, sosyal, kültürel, ekonomik vb. gibi pek çok değişkenin etkisi ile beslenerek ortaya çıkan çok nedenli bir olgudur. Ancak yapılan bu çalışmadan elde edilen verilerden hareketle sosyal öğrenmenin şiddeti hala canlı olarak besleyen en önemli kılcal damarlardan biri olduğu ortaya koyulmuştur.

KAYNAKLAR

- Altıparmak, İpek Beyza (2014). “Öğrencilerin Siyasal Sosyalleşme Algısı Üzerinde Ailenin Etkisi”. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 14, S. 3, s. 261-280.
- Altunışık, Remzi vd. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ayan, Sezer (2010). *Aile ve Şiddet: Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Bal, Hüseyin (2003). *Hukuk Sosyolojisi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.
- Bandura, Albert (1969). “Social-Learning Theory of Identificatory Processes”. *Handbook of Socialization Theory and Research*. Ed. David A. Goslin, New York: Rand McNally& Company.
- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought & Action a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baygal, Azize (2010). “Şiddetin Aile İçi Görünümleri”. *Değişen Toplumda Değişen Aile*. Ed. Nurşen Adak, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bugay, Aslı ve Delevi, Raquel (2012). “Türkiye’de Kadın Rol ve Haklarına Yönelik Tutum ve Fiziksel Şiddet”. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Freedman, Jonathan; Sears, David O. & Carlsmith, Jonathan (2003). *Sosyal psikoloji*. Çev: Ali Dönmez, İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Heise, Lori (1993). “Violence Against Women; The Hidden Health Burden”. *World Health Statistic Quarterly*, C. 1, S. 46, s. 78-85.

İçli, Günşen Tülin (1994). “Aile İçi Şiddet: Ankara-İstanbul ve İzmir Örneği”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 11, S. 1-2, s. 7-20.

Jewkes, Rahcel. (2000). “Violence Against Women: An Emerging Health Problem”. *International Clinical Psychopharmacology*, S. 3, s. 37-45.

Kaymak Özmen, Suna (2004). “Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 37, S. 2, s. 27-39.

Kocacık, Faruk ve Çağlayandereli, Mustafa (2009). “Ailede Kadına Yönelik Şiddet Denizli İli Örneği”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C. 6, S. 2, s. 24-43.

Kocadaş, Bekir ve Kılıç, Metin (2012). “Düşük Sosyo-Ekonomik Yapıdaki Kadın ve Çocuğun Şiddet Algısı”, *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.

Krantz, Gunilla ve Garcia-Moreno, Claudia (2005). “Violence Against Women”. *Journal of Epidemiol Community Health*, S. 59, s. 818-821.

Özdemir, Ali (2008). *Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Özgentürk, İlyas, Karğın, Vedat ve Baltacı, Halil (2012). “Aile İçi Şiddet ve Şiddetin Nesilden Nesile İletilmesi”. *Polis Bilimleri Dergisi*, C. 4, S. 14, s. 55-77.

Öztürk, Emine (2010). *Türkiye’de Aile, Şiddet ve Kadın Sığınma Evleri*. İstanbul: Birey Yayıncılık.

Seçilmiş Göstergelerle Bursa 2013

<http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/BURSA.pdf>, [25.05.2017]

Şenol, Dolunay ve Yıldız, Sıtkı (2013). “Kadına Yönelik Şiddet Algısı”. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.

Şentürk, Ünal (2010). “Popülerleşen Kadın ve Çocuğa Yönelik Şiddetin Kültürel Dayanağı”. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.

Tarde, Gabriel (1912). *Penal Philosophy*. Translate by: Rapelje Howell, Boston: Little, Brown and Company.

Taylor, Shelley E. Peplau, Letitia A. & Sears, David O. (2007). *Sosyal psikoloji*. Çev: Ali Dönmez, Ankara: İmge Kitabevi.

TÜİK İstatistiklerde Kadın 2012,
file:///C:/Users/%C4%B0pek/Desktop/6275437897830201992..pdf
[Erişim: 26.05.2017]

Vahip, Işıl ve Doğanavşargil Özge (2006). “Aile İçi Fiziksel Şiddet ve Kadın Hastalarımız”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, C. 2, S. 17, s. 107-114.

Vatandaş, Celalettin (2003). *Aile ve Şiddet: Türkiye’de Eşler Arası Şiddet*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.

www.yildirim.bel.tr [Erişim: 07.08.2017]

Yıldız, Sıtkı ve Bilici, Merve (2012). “Kadın Cinayetlerinin Medyada Ele Alınışı- Habertürk Gazetesi Örneği-“. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.

TERÖRİZM VE CİHAD ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR MUKAYESE

Işıl ARPACI*

Gönderim Tarihi: Ağustos 2017

Kabul Tarihi: Ekim 2017

ÖZET

Özellikle 11 Eylül saldırısının ardından dünya gündeminde önemli yer edinen İslamî / İslamcı / cihadçı terör kavramları, İslam ve terörizm arasında kurulan bağlantının somut göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Oysa “Holy War” biçiminde tercüme edilen ve birçok oryantalist kaynaktan terörizmin İslam’daki meşrulaştırıcı unsuru olarak değerlendirilen cihad, İslam dini bağlamında değerlendirildiğinde, bugününün uluslararası hukukuna uygun meşru bir savunma aracıdır. Bu çalışma özü itibarıyla İslam ve onunun cihad öğesinin, terörizmi gerçekten destekleyip desteklemediğini siyasal açıdan incelemeyi amaçlamaktadır ve cihad ve terörizm literatürlerinin analizini içermektedir. Çalışmada cihad kavramı sadece kendi kaynakları ve tarihsel bağlamında incelenmiş ve terörizmin kavramsal içeriği ile mukayeseli olarak değerlendirilmiştir. Böylelikle varılmak istenen nokta, cihad ve terörizm arasında bir bağlantının varlığı ya da yokluğunu ortaya koymaktır. Bu mesele ekseninde çalışmada cihad ve terörizm kavramları; içerik, neden, unsur ve türleri bakımından irdelenmiş, aralarındaki farklılıklar on madde halinde sıralanmış ve terörizmin sahiplerinin Müslüman olmasının, terörizmin adını cihad olarak değiştirmedeği gibi, teröristleri de “mücahid” yapmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *İslam, cihad, terör, terörizm, İslam ve terörizm*

* Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, isilarpaci@gmail.com

A Conceptual Comparison on Terrorism and Jihad

ABSTRACT

Especially the concepts of Islamic/ Islamist/ jihadist terror which gained an important place on the world agenda after the 9/11 attack can be regarded as concrete indicators of the link between Islam and terrorism. However, jihad, translated as “Holy War” and considered as a legitimizing element of terrorism in Islam in most orientalist sources, is a legitimate defense tool in accordance with today's international law when evaluated in the context of Islamic religion. This study intends to examine politically that whether Islam and its jihad element genuinely support terrorism, or not? It does not include the analysis of the literature on jihad and terrorism. In this study, the concept of jihad has been studied only in its own resources and historical context and then the results compared with the conceptual content of terrorism. The point to be reached thus is to establish the existence or absence of a link between jihad and terrorism, if there is one. The concepts of jihad and terrorism in this paper have been examined in terms of content, cause, element and type. At the same time, differences between them are listed in ten points. It has been claimed that it doesn't make terrorism jihad when terrorists are labeled as Muslims or being Muslims; also it doesn't make terrorists “champions of Islam / mujahid”.

Key Words: *Islam, jihad, terror, terrorism, Islam and terrorism*

Giriş

İngilizceye “Holy War”¹ biçiminde tercüme edilen “cihad,” ilk Müslümanların algıladığı anlamın aksine, bugün için Müslüman kimliği temsille gerçekleştirilen her tür silahlı eylemin genel adı olarak kullanılmakta ya da kendisini Müslüman olarak tanımlayan her tür örgüte ait terörizm, cihad ile eşleştirilmektedir ve bu durum genel hatları ile konu ile ilgili oryantalist nitelikli Batılı çalışmaların çoğunda ortak tutum olarak kendini göstermektedir. Oryantalizmi Doğu” ile “Batı” arasında yapılan ontolojik ve epistemolojik bir ayrımaya dayalı düşünce tarzı olarak açıklayan Edward Said'e göre “Doğu” ile “Batı” arasındaki temel bir ikili karşıtlığını başlangıç noktası olarak alan ve

¹ Kutsal Savaş

“Doğu, onun insanları, gelenekleri, aklı kaderi vs.” hakkında özcu ifadelerde bulunan her yazı oryantalisttir. Said’in başka bir tanımlamasıyla oryantalizm, kabaca XVIII. yüzyılın sonlarından başlayan sömürge çağında “Doğu’ya egemen olan, Doğuyu yeniden yapılandıran ve onun üzerinde otorite kuran” gücü elinde bulunduran düşüncedir (akt. Clifford, 2014: 139). Bu bağlamda *Huntington*’un *The Clash of Civilisations* (Medeniyetler Çatışması) ve Bernard Lewis’in Soğuk Savaş döneminde Batı Dünyasını tehdit eden kıvılcık tehdidin yerini günümüzde yeşil tehdidin aldığı ileri sürdüğü *Deeply Rooted Rage* (Kökü Derinlerdeki Kızgınlık) adlı makalesini merkezine alan İslam’ı Batıya yönelmiş bir tehdit olarak değerlendiren görüşler (Delibaş, 2004: 9) cihadı tarihsel yörüngesinin dışında konjonktürel bir araç olarak sunmanın oryantalist öncülleri olarak kabul edilebilir.

Şahin’in (2008: 45-48) de açıklamış olduğu gibi; Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği’nin Afganistan’ı işgal etmesi üzerine, Sovyetler Birliği’ni “çevrelemek” ve “güneye inmesini engellemek” için ABD’nin devreye soktuğu “Yeşil Kuşak Projesi”, İslam’ın radikal/cihatçı söylemine destek vererek, “cihad”ın yıllarca Müslümanlar tarafından “ihmal edilen” bir görev olduğunu vurgulamıştır². Sovyetler Birliği’nin 1989 yılında Afganistan’dan çekilmesiyle, Afganistan savaşçıları bu kez ABD ve İsrail’i düşman olarak görmeye başlayıp, ABD’ye ile mücadeleye giriştiklerinde, Soğuk Savaş döneminin “kıvılcık tehdit”inin yerini “yeşil tehdit” almıştır. Hemen aynı dönemde, öncülüğünü E. Mortimer, D. Pipes, J. Esposito, M. Ruthven, E. Sivan, R. Dekmejian ve M. Watt gibi İslam dünyası üzerine yaptıkları çalışmalarla ün kazanmış akademisyenlerin, gazetecilik

² Washington, Soğuk Savaş döneminde, SSCB’nin Müslüman halklarını “Sovyet gücünün yumuşak karnı”, Moskova’ya karşı kullanılabilir potansiyel bir güç olarak değerlendirmiştir. ABD yanlısı diktatörlerle sıklıkla gizli anlaşmalar yapan Washington, pek çok ülkedeki İslamcılara yerel komünist partilerle mücadele etmeye teşvik etmiştir. Bununla ilgili en iyi bilinen örnek, ABD’nin 1980’lerde Afganistan’daki Sovyet işgalinde mücahitlere verdiği destektir. Dönemin ABD başkanı Ronald Reagan bu mücahitleri, “ahlaki açıdan Amerika’nın kurucu babalarına eşdeğer” şeklinde tanımlamıştır (Fuller, 2010: 276).

üslubuyla karışık bir tarzda yazdığı çok sayıda kitap yayınlanmış; yeni kavramsallaştırmalar, tasnifler, metodolojik aygıtlar ve çok sayıda araştırma merkezi kurulmuştur. Bu çalışmalar, 1980’li yılların başında Sovyetlerin sıcak denizlere inmesine set teşkil eden Afganistan cihadının, anti-Amerikan İran Devrimini Amerikan stratejisi açısından dengelemesi dolayısıyla, daha objektif görünümlü bir nitelik taşısa da; Sovyetlerin çöküşüyle ivme kazanan İslam tehdidi kavramsallaştırması ile birlikte, daha politik içerikli, daha kategorik ve dışlayıcı bir üsluba yönelmiştir. Bu değişimde Filistin’deki İntifada’nın İsrail’i sıkıştırmaya başlamasının Yahudi kökenli Batılı araştırmacılar üzerinde yapmış olduğu etki de önemli rol oynamıştır. Bu tür çalışmalar İslam dünyasındaki uyanışın iç siyasi yapıları ve uluslararası sistemi ne şekilde etkileyebileceğine ve bu olgudan nasıl istifade edilebileceğine yönelik sorulara odaklandığından, pragmatik kullanımı olan önyargılı tanımlamalar, tasnifler, genellemeler ve basitleştirmeleri ön plana çıkarmıştır (Davutoğlu, 1997: 4-6). Bunlardan biri olarak cihad, içeriği tümüyle görmezden gelinerek, Batı dünyasında “İslami” tanımlı terörün adı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Özellikle Batılı akademik çalışmalarda karşılaşılan cihad ve terörizm arasında kurulmuş bağlantı, çoğunlukla cihad kavramının iradi ya da gayri iradi bir biçimde yanlış tanımlanması ve İslami bağlamda irdelenmemesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin Wiktorowicz (2005: 94) “Radikal İslam’ın Soykütüğü”nü incelediği makalesinde; cihadi düşüncenin gelişimini, klasik İslam’da mevcut olan şiddet kullanımı ve savaş haline ilişkin ciddi sınırlamaların erozyona uğratılmasıyla karakterize eder ve giderek artan oranda şiddetin yaygınlaşmasıyla ilişkilendirir. Bu çerçevede kavramlar üzerinden ilerleyen Wiktorowicz’e göre çoğu İslam bilimcisi, tarih boyunca, mürtedleri açıkça Müslüman olmadıklarını ifade eden ya da İslam’ın temel prensiplerini (ibadet, Muhammed’in peygamberliği, tek tanrı gibi) reddedenler olarak tanımlarken; cihadçılara göre mürted, İslam hukukunu uygulamayan ve izlemeyen liderler olarak tanımlanmaktadır. İslam âlimlerinin büyük çoğunluğu içinde hardal zerresi kadar inanç

taşıdığı ve ibadetlere izin verdiği müddetçe yöneticilerin şiddet içerikli başkaldırılarıyla indirilmesini reddederken; cihadçılar İslam hukukunu radikallerin yorumladığı biçimde yorumlamayı reddeden yöneticilere karşı cihadın ilahi bir görev olduğuna inanırlar. İslam tarihi boyunca genel kabul savaşta sivillerin hedef alınamayacağı iken, el-Kaide sivil kavramını Batı demokrasisinde yaşayan herkes olarak tanımlamıştır. Wiktorowicz'in yaptığı kavramsal ve kuramsal yanlışlar³ bir tarafa, cihadı Kur'an'ın öngördüğü savunmacı ilkeler bütünü olarak tanımlamak yerine, içeriğini giderek artan oranda şiddeti kapsayacak biçimde genişleten bir düşünce sistemi olarak değerlendirmesi oldukça ilginçtir. Cihad'ın diyalektik sorgulamasına girişen Lewis'e (1990: 49) göre; Tanrı yolundaki kutsal savaşta (cihad) İslam adına savaşanlar, Tanrı için savaşıyorlarsa, savaştıkları karşı tarafın da Tanrıya karşı savaştığı sonucu çıkarılabilir. Kural olarak İslam devletinde en yüksek egemenlik sahibi Tanrı olduğundan, aynı zamanda Tanrı, ordunun da en üst komutanıdır. Dolayısıyla ordu Tanrının ordusu, düşman da Tanrının düşmanıdır. Tanrının askerlerinin görevi, Tanrının düşmanlarını mümkün olduğunca çabuk, Tanrının onları cezalandıracağı yere göndermektir.

Cihadı kavramsal olarak tanımlama problemi yanında, onu doğrudan terörizmle ilişkilendiren çalışmalar da dikkat çekicidir. Bu kapsamda yapılmış ilk çalışma Rapoport'a aittir. Thugların Hinduizm ile, Haşhaşilerin İslamiyet ile, Sicariilerin Yahudilik ile bağlantısını, bir diğer ifadeyle her üç örgütün dini kaynaklarını, incelediği makalesinde Rapoport (2009: 664-665) İslam'ın rakipsiz bir biçimde bu dünyadaki sosyal yaşam biçimlerini dönüştürmeyi amaçlayan manevi mesajlar verdiğini ve bu yönüyle İslam'da terörün, Hinduizm'de bulunmayan ek

³ Mürted, İslam dininden dönen ve ayrılan kişiye verilen isimdir. Bu çerçevede Wiktorowicz'in yaptığı tanımlama "mürted"ler için değil, gayrimüslim ya da bir dine inanmayanlar için uygundur. Ayrıca İslam'da idareciye itaat konusu, Sünni ve Şii fikhında farklı içeriğe sahiptir. Genel olarak Sünni teoride Allah'ın emirlerine uyduğu sürece idareciye itaat esas iken, Şii teoride idarecinin zor kullanılarak değiştirilmesi meşru kabul edilir.

bir boyuta sahip olduğunu; örneğin şehitliğin, hem dini yaymak hem de inananların kuşkularını yok etmek için en merkezi belki de en kritik mesaj olduğunu belirtir. Devamen İslami hareketlerin büyük çoğunlukla Şiilikle ilişkili olduğunu iddia eden Rapoport, Mehдинin gelmesiyle birlikte kutsal savaşa (cihada) liderlik edeceğini ve cihadın, silahlı devrimci bir mücadele anlamında mükemmel bir toplumsal düzenin oluşturulması için gerekli yöntem olduğunu açıklar ve bunu Haşhaşilerle ilişkilendirir. Ranstorp'a (1996: 47) göre ise terörize olma süreçlerinde inananlar bir tehlike ya da krizin varlığını hissettiklerinde dinden çeşitli şekillerde istifade ederler. Bu çerçevede psikolojik ve fiziksel baskılara karşı bir sığınak olarak amaçları belirlenmiş asırlık idealler sunan dinlerine sığınabilirler ya da siyasal hareket veya eylemcilik için dinin temin ettiği araçlardan faydalanabilirler. Bu kapsamda örneğin İslam'da var olan cihad, mütecavizlere, zorbalara ve "yoldan çıkmış Müslümanlara" karşı savaşı açıklamaktadır. Dolayısıyla İslam, siyasal eylemlilik bağlamında önemli bir enstrüman sunmaktadır. Terörizmi, İslami radikalizm ve şiddet içeren cihadın birleşimi olarak açıklayan Springer ve diğerlerine (2009: 1-3) göre Müslümanlar cihadı, Hıristiyan inançların sonucu olarak İslam inancına karşı çalışan ya da kutsal yerleri istila edenlere yönelik gereklilik olarak kabul etmektedirler. Radikal İslam ise 1980 sonrasında Hizbullah ve Hamas gibi yerel ya da bölgesel odaklı olmakla birlikte siyasal amaçlarını cihad olarak dile getiren İslami söyleme dayalı kitlesel hareketlerin ortaya çıkması; Kızıl ordunun Afgan mücahidleri tarafından yenilgiye uğratılması ve Sovyetler Birliği'nin Afganistan'dan geri çekilmesi; aynı zamanda geniş siyasal amaçları olan cihad yönelimli bir örgüt olarak El-Kaide'nin ortaya çıkması ile vücut bulmuştur. 11 Eylül sonrasında ise terörizmin altında yatan etkenlerin dönüşümü, cihadçı hareketlerin Amerika ve onun müttefiklerinin dünya çapındaki temel çıkarlarını hedef almasıyla ortaya çıkmıştır. Bu ekseninde küresel cihad ve İslami radikalizmin birleşimi olan terörizm, cihadçı hareketler tarafından benimsenmiş bilinçli taktiklerdir ve nihai hedefi hilafetin yeniden tesis edilmesidir. New York Polis Departmanı'nın " Batıda Köktencilik: Yerli Tehdit" adını taşıyan araştırması ise daha ilk satırında "İslam bazı

terörizm” tartışmasını açmakta ve eninde sonunda cihadcılarının, cihadçı Selefi İslam'ın hâkim olduğu ve iktidarın temelini oluşturduğu bir dünya hayal ettiği gibi bariz referanslar içermektedir (Pipes: 2013).

Cihad kavramına yüklenen bu pejoratif niteliğin arka planı değerlendirildiğinde, cihad ve terörizm arasındaki basit eşleştirme, oryantalist nedenler ve Müslümanlara ilişkin nedenler olmak üzere iki ana gerekçe ile açıklanabilir.

1. Terörizm Neden Cihad Olarak Adlandırılır?

1.1.Oryantalist Kökenler: Terörizm Yerine Cihad

Terörizmin cihad olarak tanımlanması ilk olarak Soğuk Savaş sonrası dönemde ABD'nin değişen tehdit algısıyla ilintilidir. Özellikle enerji kaynakları ve enerji aktarım hatlarının güvenliğinin sağlanması yanında, Fuller'in (2005: 177) de belirtmiş olduğu ABD'nin jeopolitik kaygıları arasında yer alan İsrail'in güvenliğinin sağlanması ve Arap-İsrail barış süreci, ABD'yi bölge üzerinde etkin denetim kurmaya yönelten ana unsurlar olarak belirtmiştir.

Bölgede denetim kurucu meşruiyet temeli ise açıkladığı gibi, Sovyet ve Komünizm tehlikesinin yerine “haydut devlet” tehlikesinin konulması ile sağlanmıştır. ABD Dışişleri Bakanı M. Albright'ın tanımlamasıyla haydut devlet, bir tarafa bağlı olmayan ve uluslararası sistemi sabote etme çabası güden ülkeleri ve onların sahip olduğu uzun menzilli füzelere dikkat çekmektedir. ABD'nin konjoktürel politikalarıyla bağdaşmayan devletler listesi biçiminde İran, Irak, Küba, Kuzey Kore, Libya ve Suriye olarak sıralanan “haydut devletler”, ABD güvenlik söyleminde SSCB ve Varşova Paktı'nın ardından yeni düşmanı betimlemeye başlamıştır. 11 Eylül saldırılarının ardından ise Başkan W.Bush'un “ya bizimlesiniz ya da teröristlerle” ifadesiyle farklı bir boyut kazanan haydut devlet söylemi, yeni düşmanı ilan eden bir nitelik kazanmıştır (Akçay ve Akbay 2013: 18-21).

Terörizm ve cihad arasında bağlantı kurulmasına neden olan üçüncü faktör, ABD'nin 11 Eylül sonrasında karşılaştığı terör

tehdidinin köklerini Ortadoğu'daki demokratik olmayan rejimlere bağlayan söylemi olmuştur. Bush yönetiminin 11 Eylül sonrası politikaları üzerinde etkili olan neo-muhafazakârlar, Ortadoğu'nun demokratik olmayan rejimlerinin İslami grupların siyasal sisteme katılmalarını engellediğini ve kendisini siyasal sistem içerisinde ifade edemeyen grupların aşırılaştığını iddia etmişler, dolayısıyla terörle mücadelenin ancak anti-demokratik rejimlerin demokratik değerlere dönüştürülmesiyle başarı kazanabileceğini iddia etmişlerdir (Özpek, 2012: 185). Böylelikle toplumu örgütleyici en yaygın gücün İslam dini olduğu sosyo-politik yapıda cihadın sistem dışına itilen, sistem dışında kalan/kalmayı tercih eden kişiler tarafından bir mücadele aracı olarak kolayca benimsenebilmesi, terörizmin cihad olarak sunulmasındaki toplumsal altyapı koşullarının rasyonelleştirilmesini kolaylaştırmıştır.

Dördüncü ve son olarak terörizmin cihad olarak sunulduğu, ABD'nin yeni düşman tanımlamasını meşrulaştırmaya dönük kimlik inşa sürecinde de önemli bir veri olarak kabul edilebilir. Lacan'ın ifadesiyle (Zizek, 2008: 249); öznenin oluşumu daima “öteki”ni varsayar ve ‘öteki’ni tanımlayan en önemli özellik, düzen bozma potansiyelidir. ‘Biz’ ne kadar istikrarsızlık getirmeyecek olan, düzenin yeniden üretimini sağlayan ve bu nedenle toplumun var oluş amacına uyansa ‘öteki’ de o kadar düzen bozma, istikrarsızlık getirme, düzenin işleyişini sağlayan gelenek, yasa, normların içini boşaltma potansiyeline sahip olan, tehlikeli olandır (Özçalık, 2008). Örneğin İngiltere Başbakanı Tony Blair’e (Pipes: 2013) göre “(...) *Geleceğin dünyasını yönetecek değerler nelerdir? Bu değerler hoşgörü, özgürlük, farklı olana saygı ve çeşitlilik mi yoksa gericilik, bölünme ve nefret mi? ... Bu, Gericisi İslam ve Ilımlı, Popüler İslam olarak adlandırdığım iki grup arasındaki bir mücadeledir. Ancak etkileri çok daha geniş bir alan[a yayılmaktadır]. Biz bir savaşın içindeyiz ama sadece terörizme karşı bir savaş değil, 21. yüzyılın başlarında dünyanın kendisini nasıl yöneteceği, küresel değerler ile ilgili bir savaş bu.*” Blair’in ifadelerinden de açıkça anlaşıldığı gibi; terörizmin cihadla eşdeğer tutulması esnasında ve sayesinde, “biz”in özgür dünyayı, “onlar”ın ise bu özgür dünyayı dini

temelli kaygı ve taleplerle ortadan kaldırmaya çalışan teröristler olarak kimliklendirilmesi meşrulaşmaktadır.

1.2.Müslümanlara İlişkin Retorik Kökenler: Cihad Yerine Terörizm

Kur'an'da bazen mutlak olarak bazen de “Allah yolunda”, “bizim için”, “kâfirlere karşı”, “mal ve canla” gibi kayıtlarla yapılması istenen veya övülen ya da yapılmaması yerilen “cihad”, İslam’ı anlatmak ve iyiliği hâkim kılmak için yapılan ve “Allah rızasını” hedef alan her türlü çaba (Yaran, 2004: 169) olarak tanımlanmaktadır. Cihad; içerdiği anlam bakımından başlangıçta Müslümanların hayatta kalabilmek ve müşrikler karşısında yaşam kurallarına sahip çıkabilmek için kendilerine yönelen düşmanlığa karşı göstermeleri gereken gayret olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Mekke’li müşriklerin saldırılarına karşı sabır ve tahammül gösteren ve Müslüman cemaatle maddi dayanışma içinde olan toplu ve bireysel, etkin direniş anlamında kullanılmıştır (Ashmawy, 1993: 79). Ne var ki daha sonraki dönemde cihad kavramına yüklenen anlam, Müslümanların içinde buldukları her duruma uygun içerikte yeniden biçimlendirilmiştir. Örneğin VII. yüzyılda daha yüksek bir dindarlığa ulaşmak ve İslam’ın ahlaki ve toplumsal düzeni kurmak adına bir yükümlülük olarak görülen cihad, İslami kimliği kurmak ve oluşturmak için bir araç olmuştur. VIII. yüzyıl ile XVI. yüzyıl arası dönemde Emevi Devleti’nin sınırlarının genişlemesi ve bunu izleyen parçalanma ve İslam Devletlerinin diğer ideolojik sistemlerle temasa geçmesiyle dünyanın İslam memleketi (Dar’ül İslam) ve Savaş memleketi (Dar’ül Harb) olarak ikiye bölünmesi⁴ İslami topluluğa karşı tehdidin dış

⁴ Davutoğlu’na (1997: 36) göre, İslam medeniyetinin klasik hukukî çerçeveler içinde yaptığı Dar-ul İslam ve Dar-ul Harb ayrımının öngördüğü ikili mekân tasnifi, merkez-çevre ilişkisini yansıtan mutlak anlamda ayırıştırılmış bir mekân idrakinden çok, hukuki zorunlulukların ortaya çıkardığı pratik bir ayırmadan ibarettir ve İslam hukukunun uygulanabilirlik alanlarını tesbite yöneliktir. Bugün bu ayrıma istinaden İslamiyet’in belli mekânları sürekli bir savaş alanı olarak gördüğü iddiasını ileri sürenler, bu hukukî kavramın ortaya çıkış sürecinden çok, kavramın kelime olarak tercüme edilmesine dayanmaktadırlar. Müslümanlar ne Dar-ul Harb’i ikincil ve

kaynaklardan geldiğinin altını çizmiş; bunun yanında İslami zorunlulukları yerine getirmeyi reddedenlerin imanı tehdit eden birer iç düşman olarak kabul edilmesiyle cihad bu kez, İslam'ı iç ve dış düşmanlara karşı savunmak için bir teoloji durumuna gelmiştir. XVII ve XIX. yüzyıl arasında Müslüman dünyanın büyük bir kısmının Avrupalı ülkeler tarafından sömürgeleştirilmesi karşısında yerel siyasal-dinsel otoriteler, direnişin başlangıç aşamalarını cihad çerçevesinde örgütlemiş, Batı sömürgeciliğine karşı direnişte cihad öğretisi azami önem taşımıştır. XX. yüzyıl ortalarında ise milliyetçi projelerin başarısızlığının sonucu olarak, bir İslam devletinin kurulmasını hedefleyen bölgesel kimlik politikaları, cihadı bunu gerçekleştirmek için savunan birçok Müslüman örgüte esin kaynağı olmuştur (Hassan, 2010: 110-121).

Günümüzde ise cihadın bazı Müslümanlar tarafından başvuru terörizmi meşrulaştırmaya hizmet eden bir retorik haline geldiğini ifade etmek mümkündür. Böylelikle yöntem olarak seçilen terörizm konusunda, kitleleri ikna etmede birincil rolü oynayan dini referans cihad olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak önemle altı çizilmelidir ki; bizatihi Müslümanlar tarafından cihadın terörizme ilişkin retorik durumuna gelişi, bir başka ifadeyle terörizmin dini referansla cihad olarak sunulması bilinçli bir kurgudan çok bir inanmışlığın neticesidir. Zira bir kısım Müslümanlar tarafından onaylanan bu yöntem, diğer Müslümanlar tarafından şiddetli biçimde eleştirilmektedir ve sorunun kökeni tümüyle İslam'ı yorumlama biçimiyle ilişkilendirilmelidir.

Örneğin; Hanefiler ile birlikte Hanbeli ve Maliki hukukçuların çoğunluğuna göre İslam' da savaşın sebebi, inanmayanların Müslümanlara savaş açmaları ve tecavüzkâr olmalarıdır. Şafiiler, Zahiriler ile bazı Hanbeli ve Maliki hukukçular ise onların kâfir olmalarını başlı başına bir savaş sebebi saymışlardır (Özel, 1993: 528).

edilgen bir mekân kategorisi olarak dışlanmışlar; ne de zamanla hukukun uygulanabilirliği açısından Dar-ul İslam haline gelmiş Dar-ul Harb topraklarını diğer medeniyet unsurlarından tümüyle tasfiye etmeye yönelmişlerdir.

Bu yorum farklılaşmasının altında yatan neden, doğrudan doğruya İslâm düşüncesinde var olan akılcı (rasyonalist) ve lafızcı (literalist, naklî) akımların bir sonucudur. İslam düşüncesindeki rasyonalizm bilgi nesnesini aklî düşünme biçimine göre ele alıp, bunun aksi olan şeyi de redderken; literalizm metne ve onun yazılı nakline bağlılığı esas alan bir tutum sergiler (akt. Kazanç, 2010: 94). Bu bağlamda literalist yaklaşım, özellikle Kuran’ı anlama ve uygulamada doğrudan doğruya vahyin görünen ve okunan biçimini esas alarak; tarihsel, toplumsal ve geleneksel bağlamları yok sayar, akli devre dışı bırakan bir metodolojiyi merkezine alır⁵. Kur’an ve sünnetin görünen yüzü dışındaki her tür yaklaşım ve değerlendirme biçimini, kesin olarak Allah’a muhalefet olarak değerlendiren İbn Hazm’a (akt Taştan, 1996: 150) göre bunun ana nedeni; dinin tamamlanmış olması ve onda herhangi bir artma ya da eksilmenin olmayacağıdır. Çünkü dinin tamamı, Allah’ın “zikri indiren biziz, onu muhafaza edecek olan da biziz” sözü uyarınca koruma altındadır.

Delayısıyla İslam’ı literal yorumlayan bir Müslüman açısından din, okuduğunu duyduğu kadardır ve dikkat çekici biçimde bugün kendisini “cihadçı” olarak tanımlayan terörist örgütlerin büyük kısmı - El Kaide’den IŞİD’e- kendisini, literalist akımın içinde yer alan Selefiye içinde konumlandırmaktadır. Teolojik bir çalışma alanı olması itibarıyla bu konumlandırma bir kenara bırakıldığında, altı çizilmesi gereken nokta, özellikle cihad ayetlerinin literal bakış açısıyla değerlendirilmesinin yarattığı sonuçtur. Örneğin “*Müşrikleri bulduğunuz yerde öldürün*”⁶ ayeti, literal açıdan değerlendirildiğinde,

⁵ Örneğin İbn Hazm’ın (akt. Taştan, 1996: 149-150) “Allah’ın “biz kendi kavminin lisanı ile olmaksızın hiçbir peygamber göndermedik, ta ki onlara açıklasın” [şeklindeki] sözü, Kur’an’daki ve haberlerdeki [sünnet nasslarındaki] her nassın zahirinin muktezası üzerine kabul edilmesini zorunlu kılar. Kim herhangi bir nassı Arapça dilindeki muktezasının dışında hamlelerse, Allah Teâla’nın sözüne ve hükmüne muhalefet etmiş olur, yüce Allah’a batılı ve O’nun sözünün aksini isnad etmiş olur” biçimindeki değerlendirmesi, Kur’an ve sünneti yorumlamada kullanılan literal tavrın en katı örneklerinden biridir

⁶ Tevbe 9/5

Müslüman terörizmine içkin cihadi retorik hazır hale gelmektedir. Oysa aynı ayet sure bütünlüğü içinde değerlendirildiğinde “(...) *her türlü anlaşma imkânının ortadan kalktığı ve artık bütün diplomatik ilişkilerin kesilip savaş durumunun ortaya çıktığı*” haller kastedilmektedir. Nitekim “4. âyette “Anlaşmalı olduğunuz müşrikleri öldürmeyin.” denmekte, ayrıca 6. âyette, savaş sırasında sığınma veya koruma (eman) talebinde bulunan müşriklerin de savaşın dışında tutulması emredilmektedir. Yani âyetler[in], fiilî bir savaş durumuyla ilgili” olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır (Bulaç, 2004).

İslam dünyası açısından daha vahimi, literal yorumlama biçiminin “şeyh-mürid” ilişkisi içinde aktarımıdır. Dini eğitimin niteliksel olarak yoksun kaldığı kapalı toplumlarda İslam’ı öğrenme biçiminin geleneksel yollarla gerçekleşmesi, bireylerin eğitimden bağımsız düşünmesini engellemektedir. Dolayısıyla “hoca”nın aktarım biçimi, kolayca öğrencinin düşünce ve yaşam biçimi haline geçebilmekte, radikalleşmeyi destekleyen faktörlerin⁷ devreye girmesi ile birlikte literal yorum biçimi, dış dünyaya meydan okumanın temel argümanı olabilmektedir. Böylelikle Müslümanların en önemli savunma aracı olarak cihad, bizatihi Müslümanlar tarafından terörizmin adı olarak konulabilmektedir.

2. Cihad Neden Terörizm Olarak Adlandırılmaz?

Müslümanlar tarafından gerçekleştirilen terör eylemlerinin, cihad olarak adlandırılıp adlandırılmayacağı, terörizm ve cihadın kavramsal olarak, unsurları, nedenleri ve türleri bakımından karşılaştırılması ile mümkün olabilir.

⁷ Ayrıntılı bilgi için Ahmad Javid, (2015), “5 Paths to Islamic Radicalization”, **The National Interest**; Francis, Matthew, (2012), “What Causes Radicalisation? Main lines of consensus in recent search.” **Guides**; Veldhuis, Tinka, Jorgen Staun, (2009), **Islamist Radicalisation: A Root Cause Model**, The Hague: Netherlands Institute of International Relations Clingendael

2.1.Kavramsal Olarak Cihad ve Terörizm

Cihad; Müslümanların dünyayı yeniden düzenlemek ve yolsuzlukların kökünü kazıyarak ahlaki bir sosyo-politik düzen kurmak için “Allah’a inanmak, ibadetleri yerine getirmek, zekât vermek, marufu emir ve münkeri nehyetmek”le görevlerini yerine getirme amacıyla donatıldıkları bir araçtır (akt. Rahman, 1995: 9). Etimolojik açıdan Arapçada belirli bir hedefe yönelen çaba anlamını taşıyan cihad (Ashmawy, 1993: 75), İslami terminoloji açısından Batıl karşısında bir kimsenin kuvvet ve yeteneğini Allah yolunda savaş, mücadele veya çaba yoluyla harcaması anlamında kullanılmaktadır (akt. Mohammad, 2008: 258). Bu çerçevede en geniş tanımlamasıyla cihad, bir Müslümanın dini emirleri öğrenip ona göre yaşamak ve başkalarına öğretmek; iyiliği emredip kötülükten sakındırmaya çalışmak; İslam’ı tebliğ etmek; nefse ve dış düşmanlara karşı mücadele vermek ve bunun için bütün gücünü sarf etmesi olarak tanımlanabilir (Yılmaz,2013: 288). Dolayısıyla kişinin devamlı olarak dini açıdan kendini Allah rızasına yöneltme çabası olarak cihad, dünyevi düşüncelerin değersiz görünmesi ve silinip gitmesine sebep olacak derecede dikkati Allah'a yönelten bir inancı gerektirir. İkinci olarak, hayatın, kişinin ya da malın (gerektiğinde) Allah yolunda feda edilmesini içine alan sürekli bir faaliyeti talep eder⁸ (Serci, 1994: 117). Buradan yola çıkarak, cihadın hem iç hem de dış boyutlu bir kavram olduğunu ifade etmek mümkündür: Cihadın iç boyutunda nefsinin kişiye telkin ettiği kötülöklere karşı mücadele ederek yaratılış amacını gerçekleştirebilmesi varken; cihadın dış boyutunda savaş yani sıcak çatışmadan çok daha geniş kapsamlı bir içerik bulunmaktadır. Sadece bir yönüyle savaşı ifade eden cihad, Hanefi hukukçularına göre devletin klasik dört fonksiyonundan⁹ biri olarak; ne Marksizm'deki gibi “sürekli devrim”

⁸ “İman eden, hicret eden ve Allah yolunda mallarıyla, canlarıyla cihad edenlerin Allah katında dereceleri daha büyüktür. İşte kurtuluşa erenler onlardır.” (Tevbe Suresi [9]: 20)

⁹ “Hükümlerlik ve egemenliği temsil etmek (Cuma namazının kıldırılması)”, “ortak ve bölünemez hizmetler için vergi toplayıp harcamak (Fey’)", “iç güvenlik ve yargının

veya Nazizm'deki gibi “bütün dünya Alman ırkının üstünlüğünü kabul edinceye kadar çatışma” gibi devamlı bir çatışma politikasını ifade eder ne de bireylerin, sivil topluluk, cemaat veya siyasî grupların kendi başlarına başkalarına karşı kullanabilecekleri bir araçtır. Cihad ancak meşru kamu otoritesinin yetkisinde olan bir mücadeleyi ifade eder (Bulaç, 2004) ve dolayısıyla meşru müdafaa kavramına çok güçlü bir atıf yapar.

Klasik literatürde yer bulan terörizmin günümüzde biçim değiştirdiğini savunan ve değişiklikte kullanılan yöntem ve araçlar kadar dinin artan öneminden söz eden yaklaşımlar, “yeni terörizm” ve İslam arasında doğrudan ya da dolaylı bağ kurabilmektedir. Örneğin Rapoport (2003: 13), tarihsel olarak terörizmi dört dalga halinde incelemekte son dalgayı “dini dalga” olarak tanımladıktan sonra, bu dalganın merkezine, kendi deyimiyile kalbine, İslam’ı yerleştirmektedir. İslam’a doğrudan vurgu yapmamakla birlikte Juergensmeyer (1997: 20) de dini milliyetçiliğin yükselmesi ile birlikte artık terörizmin “post-modern” hale geldiğine işaret etmektedir. Buna rağmen terörizm kavramı içeriği bakımından kabaca “siyasal amaçlar için örgütlü, sistemli ve sürekli terör içeren bir strateji anlayışı” (akt. Baharçipek, 2000: 12) olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sıklıkla birbirine karıştırılan terör ve terörizm kavramları arasındaki temel fark; terörün stratejik eylem, terörizmin ise stratejik söylem olduğudur (Bal, 2006: 8). Dolayısıyla terörizm bir ideoloji, bir doktrin ve hatta sistematik bir fikir olarak değerlendirilemez. Terörizm bir yöntem, taktik, strateji, bir bakıma da savaş biçimidir. Bu noktada Kupperman’a göre terörizmle klasik askeri stratejilerin esasları birbirine uygunluk göstermektedir. Mallin’e göre ise terörizm temelde psikolojik bir savaş biçimidir (Yayla, 1990: 339). Bununla birlikte terörizmin geleneksel savaş veya savaşım yöntemleriyle ulaşılabilecek sonuçların peşinde olmadığını da belirtmek gerekir. Zira teröristler ne bir alanı/mekânı zapt eder ne de rakiplerinin güçlerini tümüyle yok ederler; çoğu zaman buna yetecek

bağımsızlığını korumak (Hadlerin uygulanması)” ve “ülkenin dış savunması (Cihad ilân edilmesi)”

güce de sahip değillerdir. Bunun yerine insanları şok derecesinde sarsacak eylemleriyle bir davaya ya da siyasal anlaşmazlığa dikkat çekmek isterler. Bu çerçevede terör yoluyla; insanların belirtilen dava ya da anlaşmazlık karşısında taraf olmalarını sağlamak, bir yandan tanıtım ve reklam yaparken bir yanda da güç ve etki izlenimi yaratmak, fidye almak, örgüt üyesi mahkûmların serbest bırakılmasını sağlamak, topluma mesaj iletmek ya da rehin alma girişimleriyle çeşitli makamları ödün vermeye veya karar almaya zorlamak, kargaşa yaratarak toplumun direnme/dayanma gücünü kırmak; yerleşik toplumsal ve siyasal düzeninin zaafalarını belirginleştirerek ardındaki toplumsal desteği zayıflatmak, intikam almak ve baş eğdirmek ya da itaat sağlamak gibi amaçlardan bir veya birkaçı hedeflenir (Ergil, 1991: 174-176).

2.2.Meşruiyet Kaynakları Bakımından Cihad ve Terörizm

Cihad mümkün olan her yolla, dünyaya iyilik yapma ve şerri önlemeye çabalama görevidir ve bir Müslümanın hayatının her aşamasında uygulaması beklenir. Bu görev savaş alanındaki çatışmayı içine alsın da cihadı münhasıran savaş olarak düşünmek ilk Müslümanların tarihi deneyimini yanlış değerlendirmekten başka bir şey değildir (Ebu Süleyman, 1985: 131). “*Allah yolunda hakkıyla cihad ediniz*”¹⁰ ayetindeki “hakkıyla cihad” sözlerinin açıklamasında tefsirlerden yola çıkarak cihad üç kısma ayrılabilir: birincisi açıkça kendini belli etmiş düşmanla yapılan cihad (savaş), ikincisi şeytanla yapılan cihad ve üçüncüsü nefisle yapılan cihaddır (akt. Demirci, 2007: 15). Fîrûzâbâdî’ye göre Kur’an’da cihad edilmesi gereken düşmanlar, açık düşmanla cihad, şeytanla cihad ve son olarak nefistir. Dış düşmanla savaş anlamındaki cihad, İslami literatürde farz-ı kifâye yani, Müslümanlardan bir kısmının yerine getirmesiyle ötekilerin üzerinden sorumluluğun kalktığı bir yükümlülük iken; nefisle savaş farz-ı ayn yani, herkesi ilgilendiren bir konudur (Köse, 2007: 44-45).

¹⁰ Hac, 22/78

İslam hukukunda cihadın¹¹ meşruiyetine ilişkin iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Buna göre İslam hukukçularının çoğunluğu savaşın meşruiyet sebebinin düşmanın tecavüzü olduğunu belirtirken; Şafiiler ve onları destekleyen kimi hukukçular savaşın meşruiyet sebebi olarak küfür yani Müslüman olmamayı yeterli görürler. Bununla birlikte Savaş sebebinin küfür olduğunu ileri süren hukukçuların bu hükme varırken yaşadıkları dönemin konjontürel şartlarından etkilenmiş olduklarını ifade etmek gerekir. Kaldı ki; kişilerin Müslüman olmaları için savaşmak, savaş sırasında ölenler için bu imkânı ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla Müslümanlara silahlı saldırıda bulunmayan gayrimüslimlere karşı öncelikle yapılması gereken şey onlarla savaşmak değil barışçı davet yollarına başvurmaktır (Özel, 1993: 529-530). Nitekim bu çerçeveyi kullanan Mevdudi'ye (2006: 62-63) göre Kâfir, müşrik, tabiatperest mühlid kimselerden hangi zümre olursa olsun, küfür ve şirklerinden vazgeçmeleri, fitne ve fesadı terk edip çekilmeleri için anlayış dairesinde ve liyakatli bir biçimde kendilerine nasihat verilir. Bu nasihatleri, sözleri ve öğütleri dinlemeyip savaş yolunu tutarlarsa, yeryüzünün iktidarını ele geçirmek için çalışıp, yeryüzünde hâkim olması gereken ilahi kanunlar yerine kendi yaptıkları batıl kanunları yürürlüğe koymak yoluna giderlerse ve bu hareketin neticesinde Allah'ın kullarını, Allah'tan başkasına kul etmek için zorlarlarsa buna fitne ve fesat denir. Fitne ve fesat ise kılıç zoru ile ortadan kaldırılmalıdır.

İslam hukukçuların çoğunluğu tarafından kabul edilen cihadın meşruiyet şartlarından ilki ise cihadın, ancak kendini savunmak ve ibadet özgürlüğünü yerleştirmek için yapılmasıdır¹². Dolayısıyla savaşa

¹¹Batılı literatürde özellikle cihadın terörizmle denkleştirilen karşılığı savaş olduğundan, çalışmanın geri kalanında cihadın kendisini belli etmiş düşmanla yapılan savaş boyutu ele alınacaktır. Bu çerçevede Kur'an'da, "iki grup arasında meydana gelen silahlı çatışma" anlamındaki savaş karşılığında harb ve kıtal kelimelerinin (Özel, 1993:528) kullanıldığını belirtmek gerekir.

¹² "Sizinle savaşanlara karşı Allah yolunda savaşın, ancak aşırı gitmeyin. Elbette Allah aşırı gidenleri sevmez." (Bakara 2/190)

sadece kendini savunmak için izin verilmiştir (Yaran, 2004: 170). İkinci olarak cihadın meşru olabilmesi için bir takım şartları yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Bu şartlar a) savaşların Allah rızası ve Allah yolunda olması, b) müdafaa için olması, c) savaşta en ufak bir tecavüzün olmaması, d) düşmanın zorla işgal ettiği yerlerden çekilinceye kadar nerede olursa olsun öldürülmesi, e) nefsi müdafaa dışında Harem-i Şerif'te kan dökülmemesi, f) gayrimüslimlerle ilgili anlaşma ve karşı sorumlulukların titizlikle uygulanması için olması, g) para hırsı için yapılmamasıdır ve bu şartları taşımayan tüm savaşlar İslam'a göre gayri meşrudur (Hamidullah, 2007: 206). Üçüncü olarak savaşa başlanıldığında kadın, çocuk, yaşlı ve hasta erkeklerin öldürülememesi, ağaçlara ve mahsullere zarar verilememesi ya da düşman anlaşmak istediğinde barışa engel olunmaması gerekmektedir (Serci, 1994: 117). Dördüncü ve son olarak düşman tarafın kadınlarına tecavüz etmek ve onlarla gayrimeşru ilişki kurmak yasaktır (Yaman, 2009: 193). Müslümanlar arasında cihad ise ancak iki gruptan bir diğerinin Allah'ın emirlerinden ayrılıp diğerine saldırması durumunda mümkündür. Fakat bundan önce iki grup arasında uzlaşma zemini aranmalı, saldırgan tarafın vazgeçmesi durumunda çatışma kesilmelidir¹³. Bununla birlikte peygamberin Müslümanın canı ve malı Müslüman'a haramdır¹⁴ hadisi, Müslümanlar arasında çatışmadan önce uzlaşımın oluşturulmasını elzem kılar.

Siyasal şiddetin özel bir türü olan ve bir felsefe ya da siyasal bir hareket olmayan terörizmin ise beş ana karakteristiği bulunmaktadır (Wilkinson, 2000):

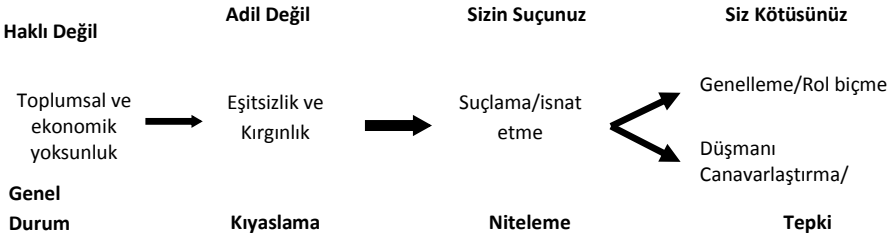
1. Kastidir, önceden planlanmıştır ve terör ya da aşırı korku iklimi yaratmayı amaçlar

¹³ “Ve eğer mü'minlerden iki grup savaşlırsa, o zaman ikisinin arasını düzeltin. Fakat, eğer ikisinden biri diğerine saldırırsa, o taktirde saldıran grupla Allah'ın emrine dönünceye kadar savaşın. Bundan sonra eğer dönerse, böylece ikisinin arasını adaletle düzeltin, (onlara) adil davranın (diğerine zulmetmeyin). Muhakkak ki Allah, adaletle davrananları sever”(Hucurat 49/9).

¹⁴ Müslim, “Birr”, 32,

2. Şiddetin doğrudan mağdurlarından ziyade çok daha geniş bir kitle ya da hedefe yönelir.
3. Doğası gereği sivilleri de içine alan sembolik hedefleri ve rastgele saldırıları kapsar.
4. Gerçekleştirilen şiddet eylemleri toplum tarafından görülür.
5. Genel olarak siyasal davranışa bir biçimde nüfuz etmeyi denemek için kullanılır.

Bu beş genel karakteristik çerçevesinde terörizmin üç ana unsura sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu üç ana unsurun ilki olan şiddet, hemen bütün terörizm tanımlamalarının ortak noktasıdır. Terörizmin içinde barındırdığı şiddeti, kriminoloji ve ceza hukukunun konusu olan şiddetten ayırmak için literatürde “siyasi şiddet” kavramı kullanılarak şiddetin siyasi niteliği öne çıkarılmaktadır. Terörizmde şiddet, şiddet kullananların kişisel menfaatlerinden veya ihtilaflarından doğmaz. Kişisel güdülerin etkisi olsa dahi bu ideolojik yorumlarla perdelenir ve fakat hiçbir zaman kendi başına bir amaç oluşturmaz. Kendi başına kullananın nihai hedefine varması için de yeterli olmaz (Yayla, 1990: 340-341). İkinci olarak içerisinde siyasal mesajın bulunması, terörizmi diğer adi vakalardan ayıran en önemli unsur olarak kabul edilir (Arıboğan, 2005: 121). Özellikle gelişmiş kitle iletişim ağından da yararlanarak bir “davaya” ya da siyasal bir “anlaşmazlığa” dikkat çekmek amacıyla başvuru radikal bir duyuru yöntemi olarak terörizm, giderek karmaşıklaşan, kalabalıklaşan, farklılaşan diğer taraftan sağlanan ilerleme ve zenginliğe karşın eşitsizliklerin derinleştiği, haksızlıkların belirginleştiği dünyada (Ergil, 1991: 172-173), geniş gruptan etnik/ ekonomik/sosyokültürel/dini nedenlerle ayrılan, ayrımcılığa maruz kalan, aşağılanan bir alt grubun varlığı öfke ve intikam duygularının şiddete dönüşmesine neden olabilmektedir (Kızıl, 2013: 89). Bu şartlar altında Borum’a (2004: 28) göre terörizmin siyasal içeriğinin oluşumunda beş aşama söz konusudur



Kaynak: Borum, 2004: 29

Yukarıdaki şekilden de görülebileceği gibi ilk aşamada çevreden kaynaklanan fark edilir yoksunluk ya da sınırlamaların eşlik ettiği bir memnuniyetsizlik duygusu ya da şikâyet vardır. Bu terörizmin başlangıç noktasını oluşturur. İkinci aşamada genel durumla kıyaslanarak algılanan farklılıklar belirginleştirilerek adaletsizlik olarak değerlendirilir ve beraberinde kırgınlığa yol açar. Üçüncü aşamada kendisini adaletsizliğin mağduru olarak gören grup, bir başkasını bu adaletsizliğin sorumlusu olarak kabul eder. Son aşamada birikmiş kırgınlıklar ve öfke bu hedefe yöneltilir.

Üçüncü aşamada ise siyasal içerikli bir hedef doğrultusunda oluşan terörist bir örgüt, her şeyden önce biz ve birlik duygu ve bilinciyle bir araya gelmiş, birincil ve ikincil ilişkilerin aynı anda ve gerektiğinde kullanıldığı bir grup niteliği taşır. Bu grubun üyeleri, belirlenmiş örgüt amaçlarını gerçekleştirmede kendileri açısından meşru ve olması gereken bir işbirliği oluştururlar. Böylelikle her terörist örgüt, kendisi için anlamlı özel hedefi doğrultusunda, eylemde bulunmak amacıyla, örgütlü bir yapı içine girer (akt. Çağlar, 1997: 124).

2.3.Nedenleri Bakımından Cihad ve Terörizm

Sadece silah ile yapılan manasında kullanılsa bile cihad, Köse'ye (2007: 59-64) göre savunma savaşı karakteri taşır ve meşru müdafaa, barış anlaşmalarının bozulması, elçilerin öldürülmesi, düşmanla işbirliği yapılması ve son olarak yabancı bir ülkede yaşayan Müslümanların inançları nedeniyle şiddet ve işkenceye maruz kalmaları

durumunda yardım talep etmeleri nedeniyle yapılabilir. Bununla birlikte insanları İslam'a girmeye zorlamak için, yayılcılık ya da üstünlük gösterisi için de savaş yapılamaz (Hamidullah, 2007: 206).

Çok sayıda faktörün bir araya gelmesiyle ortaya çıkan terörizmin tek bir nedeni olduğunu ifade etmek güçtür. Ancak yine de terörizmin genel olarak siyasal, toplumsal, ekonomik, etnik ve uluslararası nedenlerle ortaya çıktığını ifade etmek mümkündür.

Terörizme neden olan siyasal nedenleri siyasetin yapısal sorunlarından kaynaklanan faktörler ve ideolojik faktörlere bağlamak mümkündür. Türkiye Barolar Birliği'nin (2006: 143) Raporu'na göre diğer nedenlerden bir ya da bir kaçının varlığıyla devreye giren siyasal nedenler arasında; ülkedeki rejimin oturmamış olması, hükümet otoritesinin yetersizliği, eski rejime duyulan özlem, hükümet otoritesinin bazı grupların lehine kullanılması, siyasi partiler arasında uzlaşmazlık, yasama, yürütme, yargı ve devlet organları arasında güçlü fikir ayrılıklarının doğması, kronikleşen hükümet bunalımları, devlet kurumlarının yozlaşması, yolsuzlukların artışı, iktidarın kendisini yenileyememesi ve devletin acze düşmesi sayılabilir. Niteliksel olarak siyasetin yapısal sorunlarından kaynaklanan bu nedenler, özellikle sosyo-ekonomik koşullarla bir araya geldiğinde mevcut sistemi ortadan kaldırarak yeni bir siyasal sistem oluşturulmasını öngören ideolojilere zemin hazırlayabilirler.

Terörizmin toplumsal nedenleri, sosyalleşme sürecini belirgin biçimde etkileyen süreç ve aktörlerin bireylerin grup davranışına doğrudan etkisiyle açıklanabilir. Savaş ve işgallerin sürdüğü, sürtüşme ve çatışmanın sıklıkla yaşanarak alışılmış bir davranış kalıbına dönüştüğü, şiddet sarmalının birey ve grup ilişkilerini etkilediği mevcut toplumsal kültürün benimsenmesi hatta bu gerilim ve çatışma kültürünün yoğun ve uzun süre yaşanması neticesinde yeni kuşakların bunu "normal" olarak algılayarak sürdürmeleri sık rastlanan bir olgudur. Dahası şiddet ve terör içeren eylemlere ilham kaynağı olan ve meşruiyet zemini hazırlayan sürtüşme ve çatışma kültürünün

normalleşmesi, sosyal yapıda değişimi zor inanç ve tutumların inşasına yol açmakta ve şartlar değişmedikçe kendini sürekli yeniden üretmektedir (Küçükcan, 2010: 41-42). Ayrıca göç, gecekondulaşma, hızlı nüfus artışı, moral değerlerin zayıflaması gibi sosyo-kültürel faktörlerin ürettiği sorunlar da terörizmin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Öztürk ve Çelik, 2009: 92).

Toplumun hemen her kesimini ilgilendirdiğinden kolaylıkla provoke edilebilme özelliğine sahip ekonomik nedenler arasında ortalama gelir seviyesinin düşük ve gelir dağılımının adaletsiz olması, bu adaletsizliğin sınıflaşmaya neden olması, işsizlik oranlarının yükselmesi, ekonomik dışa bağımlılığın artması, ekonomik kurumların yetersizliği, kronik enflasyonun ortaya çıkması ve kontrol altına alınamaması, grev ve lokavt uygulamalarının baş göstermesi, toplu işten çıkarmaların artışı sayılabilir (Türkiye Barolar Birliği, 2006: 141). Arıboğan'ın (2005: 135) anlatımıyla ekmeğe göre barış diğerlerinin, yani ekmeği olanların barışıdır. Süren barıştan hoşnut olmayanlar, kötü ya da uzlaşmaz olduklarından değil, kendi lehlerine oluşturabilecekleri yeni bir barış yaratmak için mücadele ederler. Zira kurulacak yeni barış onları ekmeğe sahibi yapacaktır.

Etnik terörün nedenleri olarak ise etnik ayrımcılık ve buna neden olan sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel uygulamalar sonucunda bağımsız bir devlet kurma veya ayrı bir statü elde etme ya da en azından bir takım siyasal sonuçları elde etme amacı gösterilebilir (Baharççek, 2000: 23).

Terörizmin ortaya çıkmasında uluslararası sisteme etki eden Batı sömürgeciliğinin de büyük etkisi olmuştur. Batının geçmişte dünyanın tamamına yakınına sömürgeleştirmesi, sömürgecilğe karşı bağımsızlık mücadelelerinin oluşmasına neden olmuş ve genellikle bu mücadeleler milliyetçi ideolojilere dayandırılmıştır. Sömürgeci devletler ise bağımsızlık taleplerine şiddetle karşılık vermeye çalışmış ve mevcut durumlarını sürdürebilmek için kendileriyle işbirliği kuran yönetimler oluşturarak bu talepleri yasadışı olmakla suçlamışlardır. Sömürgecilğe

karşı mücadele eden grupların büyük kısmı ise sonuç almak için şiddeti bir yöntem olarak kullanmışlar, dahası, şiddet kullanma haklarının olduğunu iddia etmişlerdir. Batılı sömürgeci devletlerin sert, adaletsiz ve haksızlıkları devam ettirme politikaları tüm dünyada radikal eğilimlerin yaygınlaşması sonucunu doğurmuştur. Hatta sömürgeci konumlarını devam ettirmek isteyen kimi devletler, radikal eğilimleri ve şiddet kullanan hareketleri destekleyerek, kendilerine karşı mücadele eden grupları etkisizleştirmeye çalışmışlardır. Bu politika, belli bir uygulama süreci sonunda, bizatihi devletlerin radikal eğilimler ve terör hareketleriyle iç içe girmeleri gibi sonuç yaratmıştır (Baharçipek, 2010: 29).

2.4. Türleri Bakımından Cihad ve Terörizm

Yukarıda da belirtilmiş olduğu gibi cihad görünen ve görünmeyen düşmana karşı girilen bir mücadeleyi kapsar. Bu manada kişinin nefisle “muharebesine “cihad-ı ekber”¹⁵ denilip, din düşmanlarıyla harbine ise “cihad-ı asgar”¹⁶ denilir” (Turnagil, 1942: 395). İslam hukukçularına göre cihad kalp, dil, zekâ (fikir) ve kılıçla olmak üzere dört şekilde yapılabilir. Kalp ile olan cihad şekli, kişinin kendi içindeki kötülükleriyle (nefs-i emmare) yaptığı mücadeledir. Dil ve zekânın cihatları ise doğruların desteklenilmesi ve yanında olunması ile yanlışların düzeltilmesiyle yapılan biçimdir. Kılıçla yapılan cihat şekli ise putperest veya politeistlere karşı Allah yolunda mücadeleyi sürdürerek gerçekleştirilir (akt. Mohammad, 2008: 261).

İldeş (2008: 24-36) ise cihadın üç türü olduğunu belirtir: İlim ile cihad, mal ile cihad ve silah ile cihad. Bu bağlamda cihadı, İslam dinini yaymak ve “İ’la-yı kelimetullah”¹⁷ vazifesini ifa etmek olarak tanımlayan Başgil’e göre (2009: 114), İslam dinini yaymak için cephelerde savaşan bir Müslüman ile şehir ve köylerde sözleri ve

¹⁵ Büyük cihad

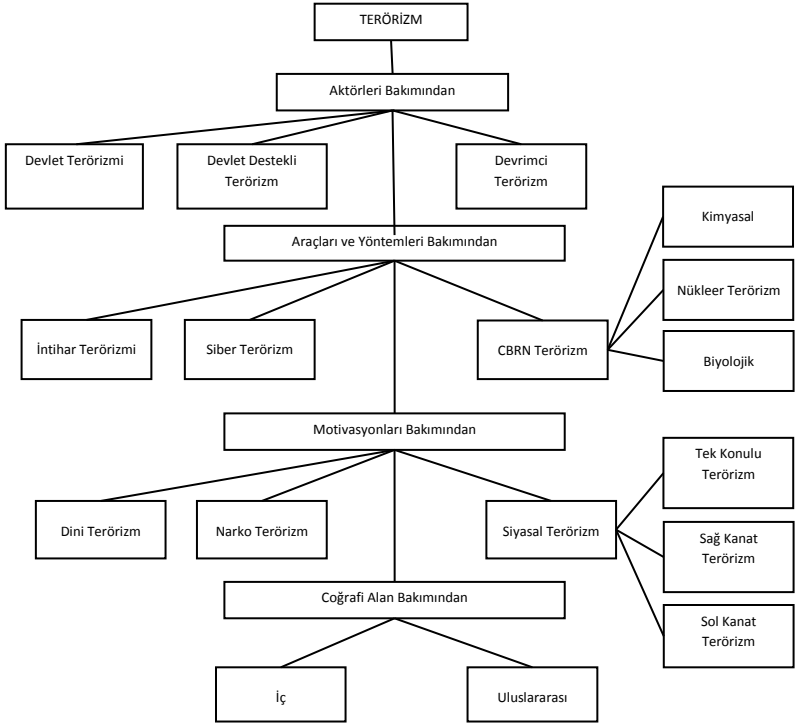
¹⁶ Küçük cihad

¹⁷ İslam’ın esaslarını ve yüceliğini yaymak ve yeryüzüne hâkim kılmak.

yazılarıyla aynı amaç için hizmet eden ilim ve kalem sahibi aynı derecede “mücahittir”. Her ikisi de aynı cihad görevini yerine getirmektedir. Rahman’a (1981: 45) göre de cihad, malını ve kendi nefisini Allah yolunda terk etmektir. Bundan amaç ise namaz kılmak, zekât vermek, iyiyi emredip kötüyü yasaklamaktır.

Terörizmi sınıflandırmada ise pek çok kriter kullanılabilir. Schmid ve Jongman (1998: 40) terörizmi sınıflandırmada kullanılan bazı temel kavramları aktörler, mağdurlar, nedenler, çevre, araçlar, siyasal yönelimler, motivasyon kaynakları, talepler, amaçlar, hedefler olarak sıraladıktan sonra aktör temelli, siyasal yönelim temelli ve çok boyutluluk temelli olmak üzere üç ana sınıflandırmadan söz etmektedir. Bu bağlamda terörizmi sınıflandıran Löckinger terörizmi aktörleri, araç ve yöntemleri, motivasyonları ve coğrafi alan bakımından dördü bir ayrıma tabii tutmaktadır.

Tablo 1: Löckinger’in “Terörizmin Tipoloji Ağacı”



Kaynak: Löckinger’den aktaran Marsden ve Schmid, 2011: 173.

Terörizmi aşamalarına göre sınıflandıran Wilkinson’a göre ise dört tür terörizmden söz etmek mümkündür. Buna göre terörizm; amacı olan değişimi ihtilal yoluyla gerçekleştirebilecek kadar güçlü olmayan örgütlerce gerçekleştirildiğinde ihtilal öncesi; hazır bir ideolojik program ve lider kadro eşliğinde ve taktikleri ihtilali amacına ulaştırmak olduğunda ihtilalci; ihtilalden sonra yok edilmek istenen kişilere yöneldiğinde yok edici nitelik kazanmaktadır. Bunlara ek olarak terörizm, belirgin bir amaçtan çok geniş bir şiddet olayının yan ürünü niteliğinde ve rastlantısal olarak ortaya çıkmışsa gölgeolay (epifenomal) terörizm söz konusudur (akt. Türkiye Barolar Birliği, 2006: 233).

Siyasi ilişkiler bağlamında bir terörizm sınıflandırmasına giden Başeren'e (tarihsiz: 10-16) göre terörizm, iç siyasette ve uluslararası siyasette terörizm olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. İç siyasette terörizm ideolojik ve etnik terörizm olmak üzere iki ana kola ayrılırken; uluslararası siyasette terörizm, devlet destekli terörizm ile dinsel açıdan meşrulaştırılmaya çalışılan terörizm ve küresel terörizm olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Taşdemir (2006: 34-44) ise terörizmi ülke içi terörizm, devlet terörizmi, uluslar ötesi terörizm ve uluslararası terörizm olmak üzere dörtlü bir ayrıma tabi tutmaktadır.

Lizardo ve Bergesen (2003) ise terörizmi uluslararası sistem bağlamında değerlendirerek, terörizmin uluslararası sistemdeki yapısal konumlanma ve ideoloji olmak üzere iki boyuttan etkilendiğini belirtmektedir. Yapısal konumlanma söz konusu olduğunda terörizm dünya sisteminin çekirdek, periferi ve yarı periferik niteliğine göre çeşitlilik gösterir. Bu durumda terörizm çekirdekteki aktörler tarafından çekirdek devlet kurumlarına karşı gerçekleşebileceği gibi, periferi ya da yarı periferiden yine periferi ya da yarı periferiye veya periferi ya da yarı periferiden çekirdeğe yönelebilir. İdeoloji söz konusu olduğunda ise modern tarih boyunca anarşist-nihilist (ve radikal sol) terörizmden milliyetçi ayrılıkçı (ırkçı, etnik ya da dini) terörizme ve radikal sağcı terörizme kadar pek çok türle karşılaşmak mümkündür.

3. Cihad ile Terörizm Arasında Sınır Çizmek

Yukarıda sunulan veriler doğrultusunda cihad ve terörizm arasındaki keskin ayrım noktaları şu şekilde belirlenebilir:

1. Cihad İslam dininin sistematik bir unsuru iken, terörizm herhangi bir felsefeye dayanmaz.
2. Savaş, cihadın sadece bir yönüdür: legal bir mücadeleye dayanır, savaş hukukuna uygun legal sonuçlara ulaşmayı hedefler. Terörizm ise legal yöntemler kullanmaz ve savaş hukukuna ilişkin legal sonuçları hedeflemez.

3. Cihadın ana amacı meşru müdafaadır. Bununla birlikte baskı ve zulüm gören toplumlara yardım ve anlaşmanın bozulması da cihadın amacı olabilir. Terörizm ise siyasal herhangi bir amaç için gerçekleştirilebilir.

4. Terörizm hedef olarak herkesi seçebilir. Oysa cihad esnasında kadınlara, çocuklara, yaşlılara ve hasta erkeklere dokunulamaz. Bu anlamda terörün tabii olduğu bir hukuk olmamasına karşın, cihad sınırları kesin olarak belirlenmiş bir savaş hukuku ilkelerine tabiidir.

5. Cihadın merkezinde savunma vardır. Buna karşın terörizm doğrudan saldırı niteliğindedir

6. Cihadın nedenleri, düşmanın can, mal, namus ve ibadet özgürlüğüne saldırması (baskı) yahut barışı bozması durumlarıdır. Terörizm ise herhangi bir nedene bağlı olarak gerçekleştirilebilir.

7. Cihad, karşılıklı çatışmadan önce diplomatik süreci zorunlu kılar. Terörizm ise aniden, birdenbire gerçekleşir, ön diplomatik süreç içermez.

8. Cihad kararı, ancak devlet otoritesi tarafından kullanılabilen bir yetkidir. Bireyler ya da gruplar kendi kararlarıyla cihad edemezler. Terörizm devlet kaynaklı olsa bile, devlet adına gerçekleştirilmez. Daha çok belli bir grup tarafından gerçekleştirilir.

9. Terörizm ötekileştirilmiş ya da baskılanmış toplumsal grupların tepkiselliğinden doğar. Cihadın doğuşuna ise tepkisellik değil, hak ihlali neden olur.

10. Cihadın içe dönük boyutu süreklilik taşıırken, dışa dönük boyutunda süreklilik yoktur. Buna karşın terörizm sistemli ve süreklidir.

SONUÇ

Cihad ve terörizm arasında kurulan bağlantı iki ana grupta açıklanabilir. Bunlardan ilki Batı dünyasına ilişkin Oryantalist kökenli açıklamalardır ve temel olarak Soğuk Savaş sonrası döneminde Batı'nın enerji güvenliğini sağlamaya dönük politikaların ürünü olarak

değerlendirilebilir. İkinci grup ise Müslümanların İslamiyet'i yorumlama biçimleri ile alakalıdır ve bu yorum biçimi nedeniyle terörizmin retoriği olarak cihadın sunulması sonucu ortaya çıkmaktadır. Teorik zeminde cihad ve terörizm arasında bir bağlantının olmadığı, cihad ve terörizmin kavramsal açıdan, nedenleri, unsurları ve türleri bakımların birbirlerinden tümüyle farklı oluşları ile açıklanabilir. Bu çalışmada söz konusu farklılıklar on madde halinde sıralanmıştır.

Dolayısıyla kolaylıkla ifade edilebilir ki; korku yoluyla siyasal amaçları gerçekleştirmek ya da en azından dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirilen terör eylemlerin söylemi, cihad değil terörizmdir ve bu, terör eylemlerini gerçekleştirenlerin dini kimliğinden bağımsız bir olgudur. Bir diğer ifadeyle terörizmin sahiplerinin Müslüman olmaları, terörizmin adını cihad olarak değiştirmedeği gibi, teröristleri de “mücahid” yapmaz. Müslümanların hangi sosyo-politik nedenlerle teröre başvurdukları bu çalışmanın kapsamı dışındadır fakat asıl olan hiçbir Müslümanın elinde, başvuru terörizme zemin oluşturacak cihad kavramına dayalı bir argümanın olmadığıdır. Tam da bu nedenle Müslümanlar ve terörizm arasında bağlantı kurmak mümkün olsa da, buradan yola çıkarak, Müslümanların gerçekleştirdiği terörist eylemleri İslam ve dolayısıyla cihadla ilişkilendirmek, bilinçli bir manipülasyonun ürünü olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Akçay, Engin ve Özdemir Akbal (2013). “ABD Güvenlik Politikasında Söylem ve Pratik”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*. C. 11, S. 22, ss. 7-29.

Arıboğan, Deniz Ülke (2005). *Nefretten Teröre*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Ashmawy, Muhammed Said (1993). *İslama Karşı İslamcılık*. (çev. Sibel Özbudun), İstanbul: Milliyet Yayınları.

Baharçipek, Abdulkadir (2000). “Etnik Terör ve Etnik Terörle Mücadele Sorunu”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C. 10, S: 1, ss. 11-27.

Baharçiçek, Abdulkadir (2010). “Radikalleşmenin Önlenmesi ve Terörle Mücadele Üzerinde Demokratikleşmenin Rolü”, *Terörün Sosyal Psikolojisi*, (ed. Murat Sever, Hüseyin Cinoğlu, Oğuzhan Başbüyük). Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

Bal, İhsan (2006). “Terör, Terörizm ve Tarihsel Süreç”, *Terörizm: Terör, Terörizm ve Küresel Terörle Mücadelede Ulusal ve Bölgesel Deneyimler*, (der. İhsan Bal). Ankara: USAK Yayınları.

Başeren, Sertaç (tarihsiz). “Kavramsal Özellikleri İle Terörizm (Tarihi ve Hukuki Boyutları İle)”, http://vizyon21yy.com/documan/genel_konular/Milli%20Guvencilik/Terorizm/Kavramsal_Ozellikleri_ile_Terorizm_Tarihi_ve_Hukuki_Boyutlariyla.pdf [26.06.2014].

Başgil, Ali Fuat (2009). *Din ve Laiklik*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Borum, Randy (2004). *Psychology of Terrorism*. Tampa: University of South Florida.

Bulaç, Ali (2004). “Cihad”, *Yeni Ümit Dergisi*. Y. 16, S. 63.

Clifford, James, (2014). “Oryantalizm Üzerine”, *Oryantalizm: Tartışma Metinleri* (ed. Aytaç Yıldız). Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Çağlar, Ali (1997). “Terör ve Örgütlenme”, *Amme İdaresi Dergisi*. C.30, S.3, ss.119-133.

Çakır, Muhammed (2007). *İslam Hukuku Açısından Şiddet ve Terör Olgusu*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Davutoğlu, Ahmet (1997). “Medeniyetlerin Ben İdraki”, *Divan Dergisi*. (1997/1), Y. 2, S. 3, ss.1-53.

Delibaş, Kayhan (2004). “İslami Fundamentalizmden İslam Fobisine: Batı Dünyasında Gelişmekte Olan İslamophobia Yeni Bir Eşitsizlik Kaynağı Olarak Görülebilir mi?”, *Bilgi Dergisi*. C. 6, S. 2, ss. 1-41.

- Demirci, Mehmet (2007). “İçer Dönük Cihad: Mücâhede”, *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*. C. 8, S. 19, ss. 9-21.
- Ergil, Doğu (1991). “Terörizmin Mantığı ve Hedefi”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. C. 45, S. 1, ss. 171-181.
- Fuller, Graham E. (2005). *Siyasal İslamın Geleceği*, (çev. Mustafa Acar). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Fuller, Graham E. (2010). *İslamsız Dünya*, (çev. Hasan Kaya). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Hamidullah, Muhammed,(2007). *İslam'da Devlet İdaresi*, (çev. Hamdi Aktaş). İstanbul: Beyan Yayınları
- Hassan, Riaz (2010). *Müslüman Zihinler*, (çev. Ergin Çenebaşı). İstanbul: Doğan Kitap.
- İldeş, Mehmet Fatih (2008). *Kur'an-ı Kerim'in Cihad ve Teröre Bakışı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Juergensmeyer, Mark (1997). “Terror Mandated by God”, *Terrorism and Political Violence*. 9: 2, ss. 16-23.
- Kazanç, Fetih Kerim (2010). “Selefiyye'nin Nass ve Metot Ekseninde Din Anlayışı ve Sonuçları”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*. C. 8, S. 1, ss. 93-121.
- Kızıl, Erguvan Tuğba Özel (2013). “Terörizmin Psikolojik Boyutu”, *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 2, ss. 87-93.
- Köse, Saffet (2007), “Cihad Şiddete Referans Olabilir mi?”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*. S. 9, s. 37-70
- Küçükcan, Talip (2010). “Terörün Sosyolojisi: Toplumsal Kökenleri Anlama İmkânı”, *Uluslararası İlişkiler*. C. 6, S. 24, s. 33-54.
- Lewis, Bernard (1990). “The Roots of Muslim Rage”, *The Atlantic Monthly*. 266: 3, ss. 47-60.

Lizardo, Omar, Albert J. Bergesen (2003). “Types of Terrorism by World-System Location”, *Humboldt Journal of Social Relations*. C. 27, ss. 162-192

Marsden, Sarah V., Alex p. Schmid (2011). “Typologies of Terrorism and Political Violence”, *Routledge Handbook of Terrorism Research*, (ed. Alex. P.Schmid). (2011), New York: Routledge.

Mohammad, Noor (2008). “Cihat Öğretisi”, (çev. Celal Emanet), *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. C. 8, S. 4, ss. 253-271.

Müslim, Ebu'l-Hüseyin b. el-Haccâc (1992). *El-Camiu's-Sahîh*, İstanbul: Çağrı Yayınları.

Pipes, Daniel (2013). “İslam'ın Terördeki Rolünü Reddetmek: Reddin Açıklaması”, (çev. Elif S. Gürbey), *The Middle East Quarterly*, 20: 2, <http://www.meforum.org/3720/islamin-terordeki-rolunu-reddetmek>, [01.09.2014].

Özçalık Sevil (2008). “Öteki ve İşlevleri”, <http://www.kulturelcozulcugundem.com/images/otekilesme%20ve%20islevleri.pdf?PHPSESSID=08fcf4284371d3063175476e4002dc27>, [01.02.2010].

Özel, Ahmet (1993). “Cihad”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 7, ss. 527-531.

Özpek, Burak Bilgen (2012). “En Uzun On Yıl: 11 Eylül Sonrası Ortadoğu”, *Ortadoğu Etüdüleri*. C. 3, N. 2, ss. 183-215.

Öztürk, Serdar ve Kemal Çelik (2009). “Terörizmin Türkiye Ekonomisi Üzerine Etkileri”, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*. C. 1, S. 2, ss. 85-106.

Rahman, Fazlur (1981). *İslam*, (çev. Mehmet Dağ, Mehmet Aydın). Ankara.

Rahman, Fazlur (1995). “İslam ve Siyasi Aksiyon: Siyaset Dinin Hizmetinde”, *İslam'da Siyaset Düşüncesi*, (çev. Kazım Güleçyüz). İstanbul: İnsan Yayınları, Selçuk Yayınları.

Ranstorp, Magnus (1996). “Terrorism in the Name of Religion”, *Journal of International Affairs*. 50: 1, ss. 41-62.

Rapoport, David C. (1984). “Fear and Trembling: Terrorism in Three Religious Traditions”, *The Amerikan Political Science Review*. 78: 3, ss. 658-977.

Rapoport, David C. (2003). *Generations and Waves: The Keys to Understanding Rebel Terror Movement*. UCLA International Institute.

Serci, Ahmed bin Abdulhamid (1994). “Cihad: Barış ve Adalet İçin Mücadele”, (çev. F. Mehveş Kayani), *İslami Sosyal Bilimler Dergisi*. C. 2, S. 2, ss. 113-118.

Schmid, Alex P., Albert J. Jongman (1988). *Political Terrorism*. North-Holland Publishing Company.

Springer, Devin R., James L. Regens, David N. Edger (2009). *Islamic Radicalism and Global Jihad*. Washington: Georgetown University Press.

Şahin, Mehmet (2008). “ABD'nin “Müslüman” Savaşçıları”, *Akademik Orta Doğu*. C. 3, S. 1, ss. 43-52.

Taştan, Osman (1996). “İslam Hukukunda Literalizm: Anahatlarıyla Mukayeseli Bir Analiz”, *İslami Araştırmalar Dergisi*. C. 9, S. 1-2-3-4, ss. 144-156.

Turnagil, Ahmet Reşid (1942). “İslamiyet ve Milletler Hukuku”, *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*. C. 8, S. 1-2, ss. 16-72.

Türkiye Barolar Birliği (2006). *Türkiye ve Terörizm Raporu*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.

Wilkinson, Paul (2000). “The Strategic Implications of Terrorism”, *Terrorism & Political Violence: A Sourcebook*, ed. M.L. Sondhi, Indian Council of Social Science Research, India: Har-anand Publications, <http://www.comw.org/rma/fulltext/00sondhi.pdf>, [01.07.2014].

Yaman, Ahmet (2009). “Savaş”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. 36, ss. 189-194.

Yaran, Rahmi (2004). “İslam, Cihad ve Savaş”, *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmî Mecmuası*. No. 2, ss. 165-182.

Yayla, Atilla (1990). “Terör ve Terörizm Kavramlarına Genel Bakış”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. C. 46, S. 1, ss. 335-385.

Yılmaz, Yasin (2013). “Cihad Kavramı ve Hz. Peygamberin (Sav) Mekke ile Medine’deki Uygulamaları”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*. S. 22, s. 285-387.

Wictorowicz, Quintan (2005). “A Genealogy of Radical Islam”, *Studies in Conflict & Terrorism*. 28, ss. 75-97.

Zizek, Slavoj (2008). *İdeolojinin Yüce Nesnesi*, (çev. Tunca Birkan). İstanbul: Metis Kitabevi.

Zidane, Rahmouna (2018). "The Challenging Facets of EFL Learners' Writing Performance". *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, Vol. 19, Iss. 34, p. 295-322.

DOI: 10.21550/sosbilder.344763

THE CHALLENGING FACETS OF EFL LEARNERS' WRITING PERFORMANCE

Rahmouna ZIDANE*

Sending Date: October 2017

Acceptance Date: November 2017

ABSTRACT

Writing constitutes an important skill that has to be acquired by learners of English as a foreign language (EFL) to be able to express themselves in a written form within different contexts including academic studies and realistic situations. It requires the manipulation of a set of linguistic and cognitive sub-skills that determine the quality of the written product. The mastery of these features is reflected in the level of the learners' writing performance. Therefore, this article attempts to highlight the interrelationships between the distinct writing traits and their role in increasing or hindering the students' achievement through the study of the case of third year EFL learners at Tlemcen University using tests and interviews as research instruments. The analysis of the collected data has led to the conclusion that the students' writing difficulties are mainly related to the issues of fluency and style.

Keywords: Writing – instruction - assessment - traits - performance.

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Performansının Zorlu Özellikleri

ÖZET

Yazma, dil öğrenmede çok önemli becerilerden biridir. İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu mahareti kazanması gerekmektedir. Gerçek yaşam

* Dr., Tlemcen University Faculty of Letters and Languages Department of English, mouna_zde@yahoo.com

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

durumlarında ve akademik çalışmalarda kendilerini ifade etmek için bu beceriye ihtiyacı vardır. Yazma, yazılı üretim kalitesini belirleyen bir dizi dilsel ve bilişsel alt becerileri kapsamaktadır. Kalite özellikleri olarak adlandırılmışlardır. Yazma alt becerileri ustalığı, öğrencilerin performansının düzeyinde yansıtılmasına rağmen gizli değişkenleri temsil etmektedir. Özellikle, bütünsel değerlendirme yöntemleri kullanırken, onların etkisi yeterince tanınmamaktadır. Bu makale, öğrencilerin performansının geliştirmesindeki veya engellemesindeki yazma alt becerilerin ustalığın rolünü ve aralarındaki ilişkileri bahsedilmiştir. Bu çalışma 3. sınıf öğrencilerin katılımıyla Tilimsan Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplam araçları olarak testi ve görüşmeyi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ışığında yazma becerisinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri vurgulanmıştır. Bu sorunlar ağırlıklı olarak akıcılıkla ve üslupla ilgilidir.

Anahtar sözcükler: *Yazma - öğretim - değerlendirme - özellikler - performans*

1. Introduction

The present study investigates EFL learners' writing performance with special reference to the main weaknesses that shape their written output which is often influenced by the nature of the taught linguistic input and the type of tests that assess their compositions. It attempts to diagnose the students' writing deficiencies through the use of direct and indirect assessment tools for the purpose of proposing a set of strategies that can be incorporated in teaching writing. This is why it is necessary to provide an account of the main methods of teaching and testing written production.

In fact, writing is one of the four skills that determine the degree of success in foreign language learning; it is defined as a social activity representing a linguistic behaviour that is controlled through cognitive mechanisms. Hence, its significance is explained by various definitions leading to diversity in the way of teaching this skill. Consequently writing instruction has been characterized by the application of various methodologies including product, process and post-process models (Ferris & Hedgcock 2014). Product-oriented approaches focus on the accuracy of the written output. They include classical rhetoric and the

current traditional approach. Classical rhetoric represented a vital approach for instructing the writing skill during the period of the 19th century; this perspective focused on teaching the learners appropriate word choice, sentence construction and figures of speech (Barone & Taylor 2006). The current-traditional approach emerged in the first half of the 20th century. It represents a form-focused approach dealing with the accuracy of the written output (Canagarajah 2001). It gives importance to the organization and structure of the text through the correct application of grammatical rules and the use of appropriate style (Burnett & Kastman 1997).

From the 1960's to the 1980's, writing instruction was shaped by the process movement embodied in expressivism and cognitivism. In fact, process-oriented models give importance to the different stages and traits of writing. Expressivism or the neoromantic approach became highly popular by the 1960's; it focuses on individual expression. The expressivist approach gives importance to the activities that aim at promoting writing fluency and style. In addition to this approach, cognitive rhetoric appeared in the 1980's. It is also called the writer-focused approach. It relies on the mental activities involved in written production. The cognitive process approach is based on the use of writing tasks turning around the generation and organization of ideas as well as activities related to revision and writing style (Canagarajah 2001).

The period of the mid 1980's witnessed the emergence of the post process perspective which views writing as a cultural activity (Williams 2014). It includes new rhetoric, writing across the curriculum and the social constructivist approach (Ferris & Hedgcock 2014). New rhetoric relies on the use of various recursive writing activities. However, writing across the curriculum (WAC) concerns the exploitation of the written language in specific contexts; it is based on realistic activities. Another approach that resembles (WAC) is writing in the disciplines (WID). The two approaches focus on the mastery of the conventions of academic discourse (Williams 2014). In the 1990's,

social constructivist rhetoric appeared. This approach hinges on developing collaborative writing and the students' awareness of writing processes (Burnett & Katsman 1997). In the 21st century, the teaching of the written language has been shaped by multiple perspectives to meet the learners' needs and cope with the new writing contexts resulting from the advance of technological means.

Therefore, composition instruction has witnessed a shift in its perspectives. Moreover, it is interrelated with the process of testing the writing skill whose development has also passed through different stages. In the mid-19th century, written tests became a popular tool of assessment. By the beginning of the 20th century, they were based on objective tasks as well as essay questions designed to be scored objectively. Starting from the 1950's, writing assessment took the form of indirect testing which focused on the evaluation of discrete features of writing (Barone & Taylor 2006); it required the use of the multiple choice test that often involved tasks assessing the students' mastery of vocabulary, punctuation, grammar and usage. In the 1960's, direct methods of writing assessment were introduced; they gave importance to the learners' actual writing performance. As a result, essay tests became popular in the 1970's (Neff-Lippman 2012).

In the 1980's, multiple-trait scoring systems were developed for the purpose of grading essays in an analytic way. For instance, the six trait writing assessment model was elaborated for the purpose of promoting the way of learning and teaching this skill (Barone & Taylor 2006); this model represents an analytic scoring rubric based on the evaluation of six main features including ideas, organization, word choice, conventions, fluency, voice and organization (Edwards, 1998). In 1995, the presentation trait was appended to this framework which became known as the 6+1 traits of writing model (Culham 2003). By the beginning of the 21st century, computer-based testing appeared as an additional tool of evaluating the written production. Hence, the writing skill is assessed through different methods that measure either the learners' overall performance or the distinct sub-skills of the writing

ability. Generally speaking, a set of features should be taken into consideration when judging the quality of the students' compositions. These aspects are highlighted in the subsequent title.

2. Writing Performance Traits

Different assessment methods are employed to elicit information about the learners' writing performance. Nevertheless, they are often criticized as they display a set of limitations. In fact, indirect assessment is characterized by objectivity and reliability but it neglects validity because it does not provide accurate data about the actual writing ability of the learners. On the other hand, the direct assessment of writing reflects validity since it supplies sufficient information about the students' capacity to produce a composition. However, it disregards the aspect of writing as a process (Neff-Lippman 2012). In addition to this, it often displays subjectivity in rating the learners' essays.

Actually, various types of scoring procedures exist; they include holistic, analytic and trait-based scoring. Holistic scoring is based on the formulation of an overall impression of the value of the written product (Hamp-Lyons 2003). Analytic scoring implies awarding separate scores to different aspects of writing. Trait-based scoring assesses writing on the basis of specific criteria; it is classified into two types: primary-trait and multiple-trait scoring. Primary-trait scoring represents a form of holistic rating that judges the written product with reference to a single feature (Hyland 2003). On the other hand, multiple-trait scoring is considered as synonymous to analytic rating (Hamp-Lyons 2003). This technique relies on rating each writing attribute separately to come out with a global score concerning the quality of the piece of writing (Barone & Taylor 2006).

These different scoring procedures denote distinct views of the nature of composition. In reality, writing performance may be viewed as a global entity relying on the writer's ideas and discourse knowledge. In this case, it is assessed via the use of holistic scoring requiring a general judgement that furnishes a single score reflecting the learners'

mastery of the written language. Even if it is based on a global evaluation, it is implicitly influenced by the scorer's appreciation of the writer's manipulation of various sub-skills affecting the quality of the text.

Hence, writing performance depends on the writer's knowledge which is subdivided into various categories embodying linguistic, topical, text-structure, rhetorical and metacognitive knowledge. Linguistic knowledge implies the writer's mastery of language including vocabulary and conventions. Topical or content knowledge means the information about the subject implicated in the writing task; it entails the writer's ideas. Text-structure knowledge refers to the aspect of organization. Rhetorical knowledge encompasses the writer's voice and the ability to adopt a proper individual style (Kellogg 1994). Metacognitive knowledge refers to the strategies used for harmonizing cognitive processes; it interferes in the process of writing as it helps the writer to control, verify and refine the structure and content of the written output (Mayer 2003); it is manifested in the application of strategies like planning, self-monitoring and self-evaluation.

Furthermore, writing performance engrosses not only the writer's knowledge but also his/her ability to encode and retrieve this knowledge in a fluent manner. In fact, fluency is considered as a measure of writing performance since it reveals the ability to produce a written text (Kellogg 1994). It refers to the aspect of variety in the type and length of sentences.

Writing performance depends on the trait of fluency as well as other features including the knowledge of vocabulary and conventions, topical information, the organization of ideas and the writer's style. Hence, it is a multifaceted variable involving various features that can be assessed via the use of analytic rating (Hamp-Lyons 2003). In fact, multiple-trait assessment may be employed as a diagnostic tool in order to identify the learners' writing difficulties (Barone & Taylor 2006). Thus, the marks given for the distinct features of the written product

may highlight the main compositional subs-skills that lie behind the students' deficiencies. This issue is tackled in the practical part which is described in the next section.

3. Methodology

This investigation dealt with the issues related to EFL learners' writing performance; it relied on the study of the case of third year university students for the purpose of achieving a set of research purposes that are explained below.

Research Objectives

EFL learners writing performance levels depend on their mastery of the different features of the written language. Moreover, they vary according to the nature of the writing task and the students' distinct abilities. Actually, certain EFL learners may face difficulties in producing essays. Thus, this study aimed at examining the students' performance in the distinct writing traits to know the major areas of weaknesses shaping written production. Moreover, it tried to elicit the main factors influencing the quality of the learners' written output. In order to explore these constraints, the researcher attempted to summarize the targeted problematic issues via the generation of the following questions

- 1- How do EFL learners perform in distinct writing tests?
- 2- How are the writing traits interrelated?
- 3- What are the main factors affecting the learners' writing performance traits?

The above questions led to the formulation of the following hypotheses:

- 1- EFL learners may perform differently in distinct writing tests depending on their degree of mastery of writing features and the nature of the assessment methods.

2- The different writing traits are interrelated since the students' non-mastery of one of these features may be associated to the deficiencies existing at the level of other writing traits.

3- The learners' writing performance traits may be affected by the lack of linguistic knowledge and/or the inadequate application of metacognitive knowledge.

In order to answer the aforementioned research questions and confirm or reject the stated hypotheses, the investigative procedure relied on gathering information from a sample including twenty-seven (27) students whose age ranged from 20 to 22 years old. These participants were third year EFL university learners; they studied English as a foreign language for nine (09) years. These learners voluntarily responded to the tests and interviews that were employed as research tools.

Research Instruments

The phase of data collection involved the use of two tests and unstructured interviews. First, an essay test was administered to evaluate the learners' writing performance level; it represented a direct testing of the writing skill by asking them to write a composition on the following topic:

'The case study is widely popular in the field of social sciences since it serves as a method of investigation about a variety of issues.' Comment

Figure 1: *Essay question*

After performing the test, the students were interviewed about the difficulties they found in writing the essay. Two weeks later, a second test was administered to the same group of learners; it attempted to assess their mastery of the distinct features of writing and to diagnose their deficiencies in this skill. It took the form of a discrete writing traits test that consisted of six subtests embodying distinct task types. The

first exercise dealt with the aspect of word choice. It was formulated as follows:

- 1- Choose the word that best expresses the idea**
- a- A research method studying an entity
- | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Case work | <input type="checkbox"/> Case study | <input type="checkbox"/> Case method |
|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
- b- A group of persons from whom the researcher collects information
- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A case | <input type="checkbox"/> A sample | <input type="checkbox"/> Informants |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
- c- The use of multiple tools for data collection
- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Mixture | <input type="checkbox"/> Multiplicity | <input type="checkbox"/> Triangulation |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|
- d- The act of repeating the experimental procedures
- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Redundancy | <input type="checkbox"/> Replication | <input type="checkbox"/> Refinement |
|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|

Figure 2: *Word choice task*

Therefore, the above activity is in the form of a selected response task that assesses the learners' knowledge of vocabulary. The next activity tested the use of language conventions. It required the students to correct the mistakes found in a set of statements; it included three subtasks as it is shown below:

- 2-Correct the mistakes**
- a-** since the case study helps to provide a holistic description of a social unit such as an individual a group or a society it has been advocated by frederic le play as a method of inquiry in the domain of social research
- b-** The researcher has to choose an appropriate research topic taking into account the feasibility of the subject, the accessibility of the sample and the availability of references.
- c-** Data is seek from researcher of a sample. Then, inferences drew for the purpose of supply conclusions.

Figure 3: *Editing task*

Hence, the aforementioned limited-response task focuses on the correction of capitalization and punctuation, spelling and grammar mistakes. The subsequent exercise assessed the learners' writing fluency via two subtasks embodying the following questions:

3-a Expand the following sentence:

The case study is a method......

3-b Explain the weaknesses of the case study using the different types of sentences (simple, compound, complex, compound-complex)

Figure 4: *Writing fluency task*

In fact, the above subtest involves a short-response task composed of two subsections concerning sentence expansion and sentence variety. The next exercise which aimed at the evaluation of the students' content knowledge of the given topic was formulated as follows:

4- Generate a list of ideas on the importance of the case study.

.....
.....
.....

Figure 5: *Idea generation task*

Thus, this short response task requires the learners to list ideas in the form of notes. The following activity involved reordering sentences as it is illustrated in the upcoming figure:

5- Re-order the sentences:

- a-** The researcher identifies the research questions and hypotheses as well as the unit of analysis and research tools.
- b-** In the compositional phase, the findings are reported and summarized.
- c-** In a case study design, it is necessary to define the research objectives and elicit the investigative procedures.
- d-** Data are furnished through various means to be analysed both quantitatively and qualitatively.

Figure 6: *Re-ordering task*

The above short-response task measures the feature of organization. On the other hand, the last subtest assessed the learners'

individual writing style through two subtasks including the following question:

<p>6-a- How do you view the case study method ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>6-b- Paraphrase the following statement: <i>“The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context ” (Yin, 2003, p.4)</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Figure 7: Writing style task

In fact, this short-response task is divided into two subsections. The first one required the students to provide a short response to an open-ended question by writing a sentence involving their personal opinion while the second subsection asked them to paraphrase the given quotation. Hence, it dealt with the trait of individual style. After accomplishing the second test, the learners were interviewed about the difficulties they encountered in performing each test task.

Concerning the evaluation of the students’ performance in the two tests, the scoring procedure was based on a 20 point scale. For the essay test, analytic rating was employed to grade the students’ compositions. Taking into consideration the features of multiple-trait scoring rubrics (Edwards 1998; Luongo-Orlando 2003; Hyland 2003), the researcher elaborated an evaluation grid which elicited the criteria utilized to rate the participants’ essays as it is illustrated in the subsequent rubric.

Table 1: Essay scoring rubric

Trait	Descriptor	Points	Total Score
Vocabulary knowledge	- Inappropriate vocabulary	0	2 pts
	- Limited vocabulary	1	
Conventions	- Consistent vocabulary	2	5 pts
	- No mastery of conventions	0	
	- Poor mastery of conventions	1	
	- Limited mastery of conventions	2	
	- Moderate mastery of conventions	3	
	- Extensive mastery of conventions	4	
Fluency	- Excellent mastery of conventions	5	3 pts
	- Incomplete sentences	0	
	- Minimal sentence variety and length	1	
	- Satisfactory sentence variety and length	2	
Content knowledge	- Exemplary sentence variety and length	3	5 pts
	- Vague ideas and inadequate details	0	
	- Unsatisfactory ideas and details	1	
	- Limited content and details	2	
	- Satisfactory ideas and details	3	
	- Good content knowledge	4	
Organization	- Very good ideas and relevant details	5	2 pts
	- Unstructured essay	0	
	- Partially organized essay	1	
	- Well-organized essay	2	
Individual style	- Inconsistent individual style	0	3 pts
	- Unsatisfactory individual style	1	
	- Consistent individual style	2	
	- Exceedingly appropriate individual style	3	

Regarding the grading of the discrete test, the rating procedure was developed by the researcher; it relied on a scoring scale subdivided into six subscales. The total score of each test task is mentioned in the following table.

Table 2: *The marking scale of the discrete test*

Task	Assessed Trait	Main score
Word choice	Vocabulary knowledge	2 pts
Editing	Conventions	5 pts
Writing fluency	Fluency	3 pts
Idea generation	Content knowledge	5 pts
Reordering	Organization	2 pts
Writing style	Individual style	3 pts

The collected data were analysed quantitatively using descriptive statistics. Also, correlation matrices were employed to study the interrelationships between the different traits in each test. Moreover, qualitative analysis was applied for the interpretation of the students' responses to the interviews as well as the content of the essays and test answers formulated by the learners. Finally, the analysis of the data collected from the different research instruments has furnished the following results.

4. Results

The analysed data were summarized for the purpose of providing evidence and details concerning the problematic issues tackled in the present study. The main findings are presented below.

Learners' Performance

Concerning the learners' performance in the two tests, twenty (20) students out of 27, representing 74.04%, performed well in the discrete test while the number of those who could write an essay successfully was just fourteen (14) representing 51.85%. In fact, the mean of the scores of the essay test was 10.04 while the mean of the discrete test was 12.19. The tests results are provided in the below figure.

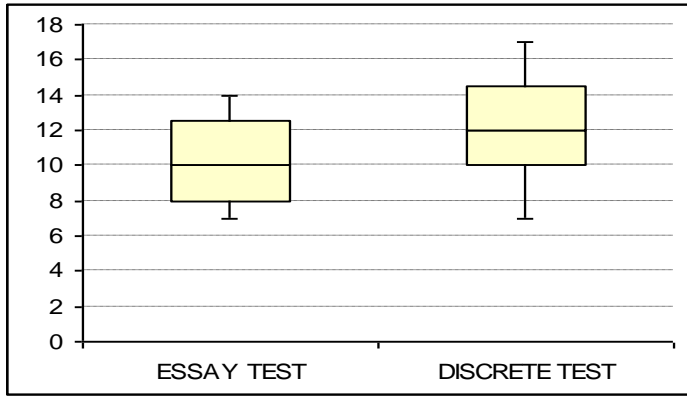


Figure 8: *Box plots of tests results*

From the above figure, it can be noticed that the maximum score achieved in the second test is higher than the one obtained in the first. Actually, only one student could reach the grade of 14 in the essay test while two learners managed to get 17 out of twenty in the discrete test. Generally speaking, the majority of the students scored higher in the second test. These results reveal the impact of the test task on the test scores. Thus, the learners' mental effort increases when writing an essay as they have to exploit all the writing traits together. On the other hand, the discrete test decreases the cognitive load by testing each writing trait separately. As a result, the students encounter difficulties in discourse production. This is why it was necessary to explore their deficiencies at the level of each writing feature as well as the interrelationship between the distinct writing traits.

Writing Traits Interrelationships

In fact, the diagnosis of the learners' writing deficiencies required the analysis of the scores obtained in each writing trait. However, the six subscales embodied in the rating rubrics of the two tests were dissimilar. Consequently, it was necessary to standardize the scores. Thus, the students' marks were converted into z-scores. This procedure gave the possibility to compare the grades attained in each

writing trait as it is illustrated in the following figure that concerns the essay results.

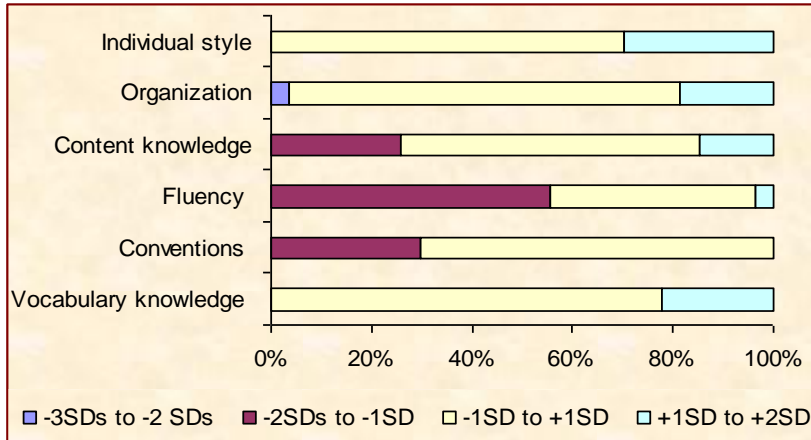


Figure 9: A 100% stacked bar chart of the essay scores

The above figure elicits that most of the learners' scores in the traits of vocabulary knowledge, organization and individual style spread around the average (± 1 SD). However, a considerable number of the students have a weak level of performance in fluency since 55.66% of the grades fall between two standard deviations and one standard deviation below the mean. Also, 29.63% of the marks assigned to conventions and 25.93% of the scores allotted to content knowledge lie within the same range of standard deviations implying that some students scored below the average in these two traits. Nevertheless, these weaknesses seem to decrease in the discrete test as it is demonstrated in the below figure.

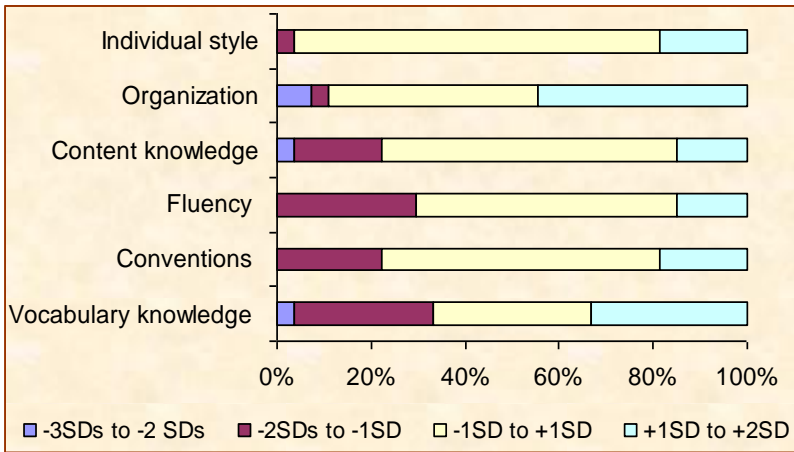


Figure 10: A 100% stacked bar chart of the discrete test scores

From the aforementioned figure, it can be noticed that 29.63% of the scores obtained in fluency fall between (-2 SDs) and (-1 SD) leading to the conclusion that this feature still constitutes a difficulty as well as conventions (22.22%) and content knowledge (18.52%). Nevertheless, these proportions reflect a lesser degree of weakness than the essay test. Moreover, the majority of the proportions of the traits scores reflecting a very good level of performance (+1 SD to +2 SDs) are higher in the discrete test.

In addition to the interpretation of the level of performance in each feature, the interrelationships between the distinct writing traits were analysed via the use of the standardized test scores. The results are displayed in the table below:

Table 3: *Correlation matrix of the essay test scores*

	1	2	3	4	5	6
1.Vocabulary knowledge	1.00	.23	.17	.09	.22	.24
2.Conventions		1.00	.51**	.38*	.22	.53**
3.Fluency			1.00	.46*	.30	.73***
4.Content knowledge				1.00	.06	.37
5.Organization					1.00	.33
6.Individual style						1.00

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

*** Correlation is significant at the 0.001 level (2-tailed)

Therefore, the trait of conventions displays a moderate correlation with fluency (.51) and individual style (.53). Moreover, there is a strong relationship between fluency and individual style (.73) while the correlation is moderate between fluency and content knowledge (.46). Thus, these features are interrelated. In addition to this, conventions and fluency seem to be the dominant traits that determine the level of the students' performance. In order to corroborate these results, the scores obtained by the students in the discrete test were correlated leading to the generation of the following matrix:

Table 4: *Correlation matrix of the discrete test scores*

	1	2	3	4	5	6
1.Vocabulary knowledge	1.00	.29	.02	.13	.25	-.02
2. Conventions		1.00	.14	.32	-.34	.23
3.Fluency			1.00	.62***	.16	.64***
4.Content knowledge				1.00	.01	.60***
5.Organization					1.00	.05
6.Individual style						1.00

*** Correlation is significant at the 0.001 level (2-tailed)

Hence, these results reveal that fluency strongly correlates with content knowledge (.62) and individual style (.64). Also, a strong relationship exists between content knowledge and individual style

(.60). This powerful correlation highlights the validity of short response tasks in measuring writing performance since the above traits were assessed via activities requiring note-jotting and the production of sentences. When comparing the two matrices, one can notice that fluency and individual style are the most prominent elements in the two tests; this means that they are the most interrelated features of writing performance. Another inference that can be drawn is that the relationship between conventions and the majority of the other traits is stronger in the essay production rather than the discrete writing tasks.

After highlighting the main interrelated writing traits, it was necessary to identify the main causes of the deficiencies at the level of each trait through the interpretation of the data collected from the interviews and the information elicited from the content of the students' responses to the tests.

Factors Affecting Writing Performance

The analysis of the students' interviews revealed a variety of opinions. When interviewed about the difficulties they faced in writing the essay, some learners mentioned the lack of vocabulary which led them to write just few sentences or use inconsistent words in their utterances; other students listed the non-mastery of grammar which pushed them to produce mistakes or write incomplete sentences. One student said that she had ideas about the subject but she could not write them; another one affirmed that he found a difficulty in coping with the type of the essay question since he preferred the open-ended question rather than commenting on a quotation. Generally speaking, good learners claimed that they had a problem of vocabulary while weak students stated they had various difficulties including the lack of linguistic and content knowledge. Thus, the learners seemed to have a sort of awareness of their writing deficiencies. However, they did not know exactly how to cope with them.

In order to validate the aforementioned opinions, the written essays were analysed to diagnose the students' weaknesses. The below table summarizes their main writing difficulties.

Table 5: *Learners' writing deficiencies*

Deficiencies	Main aspects	Examples
Lack of vocabulary	Inadequate word choice	- The case study cares about people's behaviour. - that is successfully efficient - The case study is concerned as a method of research.
	Redundant vocabulary use	- It helps to study...and gives a general description...it helps them to generalize...and gives rich data...it helps to understand social units.
Non-mastery of language conventions	Capitalization and punctuation mistakes	- it is dealing with society and social activities so there is a big relationship between social sciences and the case study
	Spelling mistakes	- domaine – intrested – focusses inappropriate – sollutions
	Grammar mistakes	- a reliable data – in the other hand- the researcher is ought to use his feelings- such method help.
Lack of fluency	Use of choppy sentences	It is necessary to have time management to analyse and interpret - since it studies people's behaviour and relationship between them - Also studies the object directly
Insufficient content knowledge	Irrelevant information	- It is utilized regularly by researchers. - This method helps the learner to learn in his society
	Repetition of statements	-...deals with an object or situation...focuses on the studied unit... takes one single unit or situation.
Lack of organization	Lack of coherence	- It describes and analyses the studied object... This method deals with one entity - It helps to provide solutions...the case study consists of analysing one element.

	Lack of cohesive devices	- The case study deals with an object. The case study is very popular. It gives rich data. It has positive and negative aspects.
Inappropriate style	Lack of clarity	- It generalizes all problems. - He may give his hypothesis - It extends experiences - You use the following characteristics.
	Use of second-person pronoun	- It helps you to have a global idea and it helps you to specify your domain.

From the above table, it can be noticed that the learners' weaknesses are related to the form and the content of the essay. Some of them do not have sufficient vocabulary. However, a considerable number of students have problems of style, organization, non mastery of conventions and fluency while a few of them do not possess enough content knowledge. Generally speaking, the learners who have an average level of performance exhibit some weaknesses in word choice and organization whereas low performers display deficiencies in all the writing aspects especially the traits of conventions, fluency and style.

Regarding the discrete test; some students had a difficulty in providing correct answers to the majority of the task items. The following figure gives an idea about the number of learners getting 100% correct responses in each task.

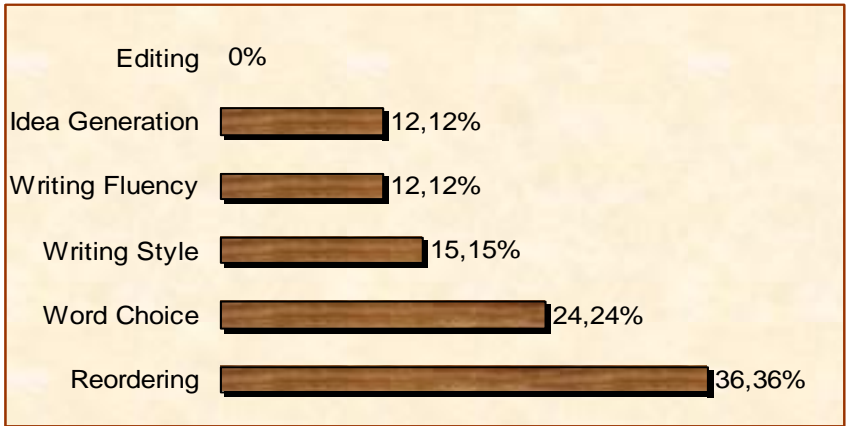


Figure 11: Bar graph representing the percentage of the students achieving a 100% task response rate

Hence, it can be inferred that the rate of the students' right answers varied from an activity to the other. For the word choice task, most of the learners have weaknesses at the level of the revision process since just eight of them could make an accurate selection of the appropriate word. Concerning the second exercise, no one could obtain a 100% correct response for the grammar subtask. This implies that they have a deficit in editing. Moreover, a low response rate was achieved in the subtests of idea generation and writing fluency since each task was successfully accomplished by four students. Thus, a considerable number of learners face difficulties at the level of the elaboration and retrieval of information. For the reordering task, twelve (12) students identified the correct order of the sentences while the majority could not find the right sequencing of the given utterances; consequently, they have deficiencies related to the organization and revision of sentences. For the last task, just five learners could effectively paraphrase the given quote. This result reveals a weakness at the level of the elaboration of information.

When interviewed about the causes of the incorrect responses that were produced in the discrete writing tasks, the students provided

different answers. Regarding the word choice task, some learners said that they could not find the correct word. Therefore, they have a problem of vocabulary recognition. However, other students claimed that they made a wrong word choice because they did not focus on the provided alternatives; this means that the absence of noticing has resulted in their inadequate vocabulary selection. As far as the editing task was concerned, the majority of the students stated that they could not identify the mistakes; this leads to the conclusion that they lack self monitoring. Concerning the activity of writing fluency, most of the learners said that they had a difficulty in remembering the structure of the compound-complex sentence. This means that they have a problem of recall. Regarding the reordering subtest, the students who could not sort out the correct order of the given sentences claimed that they did not concentrate on the sequences of ideas. This statement reflects inadequate revision resulting from the lack of self-monitoring. For the writing style task, the majority of the learners stated that they had difficulties in paraphrasing; some of them concluded that they needed to practise the writing skill via a variety of exercises.

Generally speaking, the results of the interviews represent the learners' self evaluation of the difficulties they encounter while manipulating the different writing traits for the sake of producing a written output. Furthermore, the content of the test was analysed to get an idea about their writing weaknesses. The conclusion was that the low performing students could not select the right words in the first task; this failure in word recognition may also happen while reading an essay question as they can not identify the exact meaning of the key words which leads them to produce irrelevant ideas.

In addition to inadequate word choice, the non-mastery of conventions is an obstacle that may hinder the students' performance. Such a difficulty can be elicited from the outcome of the editing task which reflected deficiencies in error detection faced by the weak learners while those students whose performance was average could identify the majority of the mistakes but they displayed a weakness in

error correction. This lack of linguistic knowledge is also depicted in the results of the writing fluency subtest which revealed that certain learners have difficulties in writing sentences; in the subtask of sentence expansion, weak students displayed a lack of vocabulary since the number of words they added ranged from six (06) to ten (10) words while the number of words provided by good performers ranged from eight (08) to fourteen (14). For the sentence production subtask, the variety and length of the generated utterances varied according to the level of the learners as it is illustrated in the following table.

Table 6: *Type and length range of the produced sentences*

Students' level	Type of produced utterances	Sentence length Range
Weak	Simple - Complex	07-15
Average	Simple - Compound - Complex	09-22
Good	Simple - Compound - Complex Compound-complex	10-34

Therefore, low performing learners could not provide lengthy sentences; they have weaknesses at the level of linguistic knowledge and fluency which affects their retrieval of ideas as their performance in the idea generation test has elicited that the majority of them provided only two ideas out of five and their notes were shorter than the ones supplied by good performers. On the other hand, some students whose level was average generated ideas but they did not organize them. This lack of organization seems to stem from insufficient reasoning. Such an assumption can be inferred from the learners' responses to the reordering task which reflected the inability of some students to guess the logical sequencing of the given statements. This problem was mainly encountered by low performing students who also revealed their incapability to paraphrase the statement given in the last subtest. Hence, they have a difficulty in elaborating and translating the ideas using their own personal style. Moreover, this category of learners produced spelling and grammar errors when they wrote notes or sentences. This

means that they could not identify and correct their own mistakes due to weak self-monitoring. Generally speaking, the results of the discrete test corroborate that some students have deficiencies in each writing trait leading to the inference that their production of a written composition will be definitely affected by such weaknesses.

5. Discussion and Suggestions

The process of testing EFL learners' writing performance is influenced by various factors including the task type and the kind of rating scale. In fact, the task type may affect the level of the students' performance since the activities requiring sentence writing may be harder than the ones involving discourse production. From the results of the two tests used as research instruments, it has been inferred that the scores obtained by the learners in the discrete test were better than those of the essay although the two tests dealt with the same content. This conclusion leads to the confirmation of the first hypothesis which assumes that the writing performance level varies from a test to another. In fact, discrete writing assessment can constitute a useful diagnostic tool that helps to identify the learners' weaknesses. Nevertheless, it does not provide sufficient information about the students' writing ability which is better elicited via extended response tasks. On the other hand, the essay test represents the best way of assessing written production since it requires the learners to manipulate various types of knowledge in order to generate a piece of written discourse. Thus, it is more valid and authentic. However, it is a difficult task since it involves a query that pushes the writer to recall information and rely on his/her personal style. This is why some students may not perform well in essay tests because of their insufficient knowledge of writing features.

The analysis of the scores obtained by the learners in the two tests has revealed that the main traits that may hinder the level of writing performance are conventions and fluency. In addition to this, the results of the study have also highlighted the prominence of content knowledge and style as influential features. In fact, there is an

interrelationship between the different features of written composition since the students' weak manipulation of some traits leads them to fail in mastering the other ones. Thus, the second hypothesis is confirmed to a certain extent. Generally speaking, low performing learners tend to have difficulties in all writing traits. This is why it was necessary to investigate the factors lying behind these weaknesses through the analysis of the interviews and the content of the students' responses to the tests. It has been found out that certain students have a weak performance level in fluency, content knowledge and style due to the insufficiency of their linguistic knowledge of the target language while the lack of awareness of writing strategies seems to affect the learners' performance in the majority of writing traits. These results validate the last hypothesis.

Generally speaking, there are various factors that influence the learners' writing performance. This is why the teachers should focus not only on teaching the main elements of the written language but also the strategies that help the students to become efficient writers. Hence, a combination of the major principles of writing approaches is needed. Additionally, the writing processes have to be taken into consideration by training the learners to plan, compose, revise and edit their compositions via the use of a set of activities moving gradually from those exercises that entail the decomposition of the writing skill into separate stages including prewriting, composing and reviewing such as asking the students to provide an outline, summarize a text or revise a given passage to those tasks that are based on the recursive aspect of writing processes like producing a written report or writing an essay. Moreover, it is necessary to develop the learners' linguistic knowledge through a variety of activities involving the use of vocabulary, mechanics and grammatical structures. Thus, they should be encouraged to read books or texts and exploit the new vocabulary acquired from reading to generate a written product.

Furthermore, the teachers should raise the students' awareness of the different factors that may influence their writing performance.

For instance, it is essential to develop their knowledge of the function of memory processes in learning vocabulary and grammatical structures as well as the memory strategies that help them to recall and retrieve information. Also, the development of the learners' metacognitive knowledge enables them to overcome the difficulties they may encounter while writing. This is why more attention should be directed to planning, self-monitoring and self evaluation which can be promoted through the practice of writing activities and discussions about the main strategies employed by the students in each given task. Since writing performance depends on various features, the teachers have to develop the students' linguistic knowledge, fluency and style via the utilization of tasks that incorporate the application of writing traits at the level of the utterance and discourse production. Moreover, continuous assessment of writing helps to promote this skill through the provision of feedback which increases the learners' awareness of the different types of mistakes they make when writing sentences, paragraphs and essays so that they can improve the quality of their compositions.

6. Conclusion

Writing constitutes an important element in learning a foreign language; it is a complex skill incorporating various cognitive processes that are employed to produce a written output conveyed to a specific audience according to the writer's goals. This implies that writing performance represents an entity resulting from the interaction of various components; its level may increase or decrease depending on the degree of the mastery of the writing features. In fact, the collection of information about EFL learners' abilities and their awareness of the different writing traits enables the teachers to know about their students' areas of weaknesses and provide remedies to their writing deficiencies. Hence, the assessment of writing performance should focus on the nature of writing as a process and product; it has to serve not only as an evaluation tool but also as a diagnostic instrument.

The present study has demonstrated that some EFL learners have certain difficulties in generating a composition. The results of the essay and the discrete test were examined to highlight the weaknesses existing at the level of writing performance traits. Another important conclusion that can be drawn is that the combination of direct and indirect tasks helps to promote the learning, teaching and testing of writing. Moreover, multiple-trait assessment can be used as a means of diagnosis and improvement of EFL learners' linguistic abilities. Generally speaking, the mastery of writing features results in the production of an accurate and fluent composition. However, it is not the only element that influences EFL learners' writing performance since the methods of assessment, the type of the writing tasks, the test content, the scoring procedure and the students' motivation also play an important role in determining the quality of their written output.

BIBLIOGRAPHY

- Barone, Diane & Joan M. Taylor (2006). *The Practical Guide to Classroom Literacy Assessment*. USA: Corwin Press.
- Burnett, Rebecca & Lee-Ann Marie Kastman (1997). "Teaching Composition: Current Theories and Practices". In G. Phye (Ed.) *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge* (pp. 265-305). USA: Academic Press, Inc.
- Canagarajah, Suresh (2001). "Addressing Issues of Power and Difference in ESL Academic Writing". In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.) *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 117-131). Cambridge: CUP.
- Culham, Ruth (2003). *6+1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and UP*. USA: Scholastic Inc.
- Edwards, E. (1998). "Assessment that Drives Instruction". In G. L. Taggart, S. J. Philer, J. Anixon & M. Wood (Eds.) *Rubrics: A Handbook for Construction and Use* (pp. 1-22). USA: Rowman & Littlefield Education.

- Ferris, Dana R. & John Hedgcock (2014). *Teaching L2 Composition: Purpose, Process and Practice*. New York: Routledge.
- Hamp-Lyons, Liz (2003). "Writing Teachers as Assessors of Writing". In B. Kroll (Ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 162-189). Cambridge: CUP.
- Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: CUP.
- Kellogg, Ronald T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford: OUP.
- Luongo-Orlando, Katherine (2003). *Authentic Assessment: Designing Performance-Based Tasks*. Canada: Pembroke Publishing.
- Mayer, Richard (2003). "Memory and Information Processes". In I.B. Weiner (Ed.) *Handbook of Psychology* (pp. 47-58). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Neff-Lippman, Joyce Magnatto (2012). "Assessing Writing". In I.L. Clark (Ed.) *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing* (pp. 145-180). New York: Routledge.
- Williams, James D. (2014). *Preparing to Teach Writing: Research, Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Yin, Robert (2003). *Application of Case Study Research*. USA: Sage Publication, Inc.

Öğünç, Ömer (2018). "The One Dimensional Man in Thomas Hardy's *Jude The Obscure*". *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, Vol. 19, Iss. 34, p. 323-354.

DOI: 10.21550/sosbilder.330967

THE ONE DIMENSIONAL MAN IN THOMAS HARDY'S *JUDE THE OBSCURE**

Ömer ÖĞÜNÇ**

Sending Date: July 2017

Acceptance Date: November 2017

ABSTRACT

Thomas Hardy's Jude the Obscure (1895) successfully represents the conflict between the individuals and the bourgeois industrial society in the late Victorian period. Herbert Marcuse's criticism of the contemporary industrial society, which is actually a one dimensional society that imposes absolute norms on the individuals who are forced to become one dimensional wo/men, is quite relevant for a critical approach on this conflict. Marcuse's approach enables a critical analysis of the social hegemony on such characters as Jude Fawley and Sue Bridehead in the novel. According to Marcuse, the institutionalised form of social oppression on the individuals aims to force people to lead one dimensional lives in accordance with dominant social norms. Marcuse underlines the conflict between individuality and social order. Hence, the protection of social harmony and the established bourgeois social order depends on the subjection of these individuals to the rules of the one dimensional society and actually destroys individuality. So, this article argues that, viewed from Herbert Marcuse's perspective, social oppression in Hardy's Jude the

* This article is the revised version of the third chapter in my unpublished PhD dissertation entitled "Gaskell's *North and South*, Dickens's *Great Expectations* and Hardy's *Jude the Obscure*: A Dialectical Social Criticism" (Hacettepe University, 2015).

** Assist. Prof. Dr., Aksaray University Faculty of Science and Letters Department of Western Languages and Literatures English Language and Literature, omerogunc@aksaray.edu.tr

Obscure suppresses individuality to create one dimensional characters in a one dimensional society.

Keywords: Thomas Hardy, *Jude the Obscure*, Herbert Marcuse, one dimensional man, individuality.

Thomas Hardy'nin *Jude The Obscure* Eserinde Tek Boyutlu İnsan

ÖZET

Thomas Hardy'nin Jude the Obscure (1895) eseri bireyler ile geç Viktorya dönemi burjuva sanayi toplumu arasındaki çatışmayı başarılı bir şekilde betimler. Herbert Marcuse'un günümüz sanayi toplumunu sorgulayan yaklaşımı, ki bu toplumsal yapı bireyleri tek boyutlu insanlara dönüşmeye zorlayan mutlak toplumsal kuralları baskıyla uygulayan tek boyutlu bir toplumdur, bu çatışmanın eleştirel bir yaklaşım ile incelenmesi amacına son derece uygundur. Bu çalışmanın amacı, Marcuse'un yaklaşımını benimseyerek romanda özellikle Jude Fawley ve Sue Bridehead gibi karakterlerin üzerindeki toplumsal baskıyı eleştirel bir yaklaşım ile incelemektir. Marcuse'a göre, bireyler üzerindeki sosyal baskının kurumsallaşmış olması, bu kişileri hâkim sosyal kurallara göre tek boyutlu yaşamlar sürmeye zorlar. Marcuse bireysellik ve toplumsal düzen arasındaki çatışmaya dikkat çeker. Bu nedenle, sosyal uyumun ve kurulu burjuva düzeninin korunması bu bireylerin tek boyutlu toplumun kurallarına mahkûm edilmesine bağlıdır ve aslında bireyselliği de yok etmektedir. Dolayısıyla, bu makale, Herbert Marcuse'un bakış açısıyla yaklaşıldığında, Hardy'nin Jude the Obscure eserindeki toplumsal baskının, tek boyutlu toplumda yaşayan tek boyutlu karakterler yaratmak amacıyla bireyselliği ortadan kaldırdığını savunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Thomas Hardy, *Jude the Obscure*, Herbert Marcuse, tek boyutlu insan, bireysellik.

INTRODUCTION

In *Jude the Obscure*, Victorian respectability and morality are imposed on Jude, Sue and Phillotson wherever they go in the late Victorian England. Since the whole society is controlled by middle class morality as a sign of respectability, these characters cannot escape social control in either rural or urban locations. Moreover, public education is depicted as a bourgeois social institution that produces

socially beneficial and profitable people in line with the requirements of the system. The bourgeois, industrial and capitalist society in *Jude the Obscure* treats the individuals as raw materials that come out of the public education system as useful products. Therefore, the institutionalised society constructs individual's identity more strictly through education and continues to supervise the individual's behaviour in public sphere by social values like morality and respectability. The ultimate purpose in this process is to create one dimensional man, as Herbert Marcuse calls, to provide the society with eligible members for the benefits of the established social order. Due to the institutionalised social oppression and control on the individuals, which Herbert Marcuse calls organised capitalism, there are only one dimensional men and women in the late Victorian society represented in *Jude the Obscure*. The aim of this article is to analyse Thomas Hardy's *Jude the Obscure* from the perspective of Herbert Marcuse whose critique of organised capitalism in the contemporary industrial society and one dimensional man produced by this social system explains the conflict between the individual and society. Accordingly, the article illustrates the hegemony of the fully established bourgeois industrial society represented in *Jude the Obscure* and argues that it creates one dimensional characters by means of social norms and institutions.

1. Victorian Social Context and Thomas Hardy's Attitude

In this regard, industrial transformation of the Victorian society needs to be emphasised since this process continued throughout the nineteenth-century and led to a new social order by the late Victorian period. The bourgeois, industrial and capitalist social order turned out to be a highly oppressive social structure for the individuals. Especially, the changes in the demographic features of the society, educational and religious institutions, along with industrialisation and rivalry for economic supremacy in the world created an industrial society different from the previous decades. As a significant political and social incident, the Second Reform Bill of 1867 has been regarded to be the beginning of the late Victorian period. The transformation towards an industrial

and urban society reached at its peak after the 1870s and a majority of the Victorians inhabited urban settings exposed to the bourgeois values. Beside its political significance, the Second Reform Bill proved to be another marker of social hierarchy in the nineteenth century. John Davis states that “the rhetorical need for a qualitative distinction between voters and non-voters became clear, and the assertion that the vote was a badge of respectability became commonplace, even as it became more implausible” (2009: 115). So, the right to vote was considered to be a part of a respectable status in the bourgeois society. The rate of urbanisation also changed social structure towards an urban society. As Ausubel states, “not only did the population grow appreciably in the late Victorian times, but its distribution was impressively altered. In 1871, the census returns classified three-fifths of the people as urban and two-fifths as rural. By the end of Victoria’s reign in 1901 more than three-fourths were urban and less than one-fourth rural” (1955: 10). This increasing urban population of the late Victorian period resulted from the social tendency to move to larger towns for better living conditions. Harrison claims that “whatever status landowning conferred it did not bring much economic prosperity in late Victorian Britain [for neither the farmer, nor the agricultural labourer]. As industrialisation proceeded apace, the relative importance of agriculture declined” (1991: 20). Farmers and landlords could not compete with cheap food imports from America and Canada after 1870s: “They were plagued by a depression that began in the mid-seventies, and while it varied in severity, it lasted almost until the end of the nineteenth-century” (Ausubel 1955: 12). Meanwhile, British industry also had to compete with industrial countries like Germany and America as industrial production started in these recently industrialised rivals. Clearly, this economic, industrial and demographic account illustrates that there was a rush to the urban centres at the end of the nineteenth century in search of better living conditions in the bourgeois industrial society. So, population density increased in larger towns towards the millennium. In line with urbanisation and overcrowding in these centres, bourgeois anxiety to control society and to maintain the homogenous social order

also increased. Victorian values like respectability and morality were strongly emphasised to protect the status quo and to control the crowds in the urban centres. Hence, bourgeois industrial society began to be oppressive for the individuals on a new organised level that strengthened middle class domination.

These economic, political and social circumstances of the late Victorian society illustrate that the bourgeois industrial society turns into an oppressive force stronger than previous periods of the nineteenth century. By means of social ideals of respectability and morality imposed on the individuals through social institutions like education and religion, the individuals are forced to become one dimensional and to comply with the established order in a subservient attitude. As Thomas Hardy's *Jude the Obscure* represents the dilemma of the individuals in the late Victorian period, Jude Fawley, Sue Bridehead and Richard Phillotson struggle against the impositions of the society. The bourgeois industrial society, thus, operates via fully established bourgeois institutions that impose social values on the individuals. The representation of the late Victorian society in *Jude the Obscure* is akin to the contemporary industrial society in that this social structure oppresses the individuals to create one dimensional wo/men that readily submit to the demands of the established social order. The analysis of the representation of the bourgeois industrial society in Hardy's *Jude the Obscure* via Herbert Marcuse's concepts of organised capitalism and one dimensional man explains the conflict between the individuals and the society in a new perspective.

In *Jude the Obscure*, the hegemonic social order of the late Victorian society is an example to the "organised capitalism" which creates "one dimensional man" as defined by Herbert Marcuse, who invented a new concept of one dimensional man for his theoretical arguments as he discussed the oppressive bourgeois industrial society that aimed to repress individuals through the established social order. Marcuse's theory of one dimensional man concerns organised capitalism, the kind of capitalism in Hardy's *Jude the Obscure*.

According to Marcuse, organised capitalism means “the economic planning in the state, automatism in the economy, the rationalisation of culture in the mass media, and the increased bureaucratisation of all modes of social, political and economic life [that] created a ‘totally administered society’ resulting in the decline of the individual” (2002: xxv). The main features of organised capitalism are capitalist economy protected by the state, industrialisation through the use of machinery as a method in mass production, the justification of a harmonious mass culture imposed on the society and an official discourse in social, political and economic issues to control the decision making process on behalf of the whole society. This social organisation results in a controlled social environment in which all decisions and actions are predetermined by the social system. Hence, there is no individuality in organised capitalism. On the contrary, organised capitalism produces one dimensional man as a result of the restrictive social, political and economic rules. The social condition of Jude, Sue and Phillotson in Hardy’s *Jude the Obscure* reflects similar problems. Butler states that “when we come to *Jude the Obscure*, it is as if we have emerged from a Victorian world of allusion and innuendo into a recognisably modern world” (1990: 134). The hegemonic social environment represented in *Jude the Obscure* is a form of organised capitalism in that the economic benefits and social domination of the powerful middle class in the bourgeois society is protected by the social system against individualistic challenges. Therefore, in the representation of the late Victorian era in *Jude the Obscure*, the impacts of capitalism, industrialisation, automatism, mass production against the work of the artisan like Jude and almost an officially declared way of proper living, along with the socially accepted middle-class norms of morality and respectability imposed on the individuals by means of social, religious and educational institutions are observed at their peak.

2. Herbert Marcuse and One Dimensional Man

Organised capitalism is a signifier of the fully established bourgeois industrial social order, and it produces one dimensional man

to serve the benefits of one dimensional society, which is preoccupied with economic interests, the protection of a harmonious social order and restriction of individualistic attempts in case the authority of the middle class is defied. Marcuse argues that “the individuals identify themselves with the existence which is imposed upon them and have it in their own development and satisfaction. This identification is not illusion but reality. [...] There is only one dimension, and it is everywhere and in all forms. The achievements of progress defy ideological indictment as well as justification; the false consciousness of their rationality becomes the true conscious” (2002: 19). Accordingly, the established social order is imposed on the whole society, so that political, social, cultural and economic relations result in one dimensional society in the organised form of capitalism. In this social order, one dimensional man is defined as the restricted individual who adopts the values and concerns of the one dimensional bourgeois industrial society without individual freedom in actions and opinions. In other words, the one dimensional man is a robotic construction that conforms to the established social order.

Industrial progress and developments in all aspects of industrial society refuse individualistic challenges quite easily due to the powerful middle class. The individual, or actually the one dimensional man, mistakes this false consciousness as his true consciousness and continues to lead his ignorant life in bliss. As regards the social control on the individuals in the industrial society, Marcuse states that “a comfortable, smooth, reasonable, democratic unfreedom prevails in advanced industrial civilisation, a token of technical progress” (2002: 3). Industrial development and technical innovations underlie the bourgeois society in the nineteenth-century England, too. As stated, the Victorian society has been depicted in a process of change towards a bourgeois and capitalist order pioneered by the middle class in this industrial transformation. By the end of the nineteenth century, the dominant middle class established Victorian social order in a way that

all sorts of labour and production of the individuals contributed to the social system.

For the interest of the social system, Marcuse asks “indeed, what could be more rational than the suppression of individuality in the mechanisation of socially necessary but painful performances; the concentration of individual enterprises in more effective, more productive corporations; the regulation of free competition among unequally equipped economic subjects?” (2002: 3). The economic norms, therefore, control the individual as manual labour and handicraft lose economic importance, as in the case of Jude Fawley, the countryman, who comes to the urban community to work as a stonemason. In *Jude the Obscure*, the individual cannot stand alone against the system. Marcuse states that “the rights and liberties which were such vital factors in the origins and earlier stages of industrial society yield to a higher stage of this society: they are losing their traditional rationale and content. Freedom of thought, speech, and conscience were – just as free enterprise, which they served to promote and protect – essentially critical ideas. [...] Once institutionalised, these rights and liberties shared the fate of the society of which they had become an integral part” (2002: 3). The reason for these liberties to be curtailed without serious opposition is the social order itself that seems to provide the individuals with all sorts of social, economic and cultural means to meet their needs. Marcuse believes that “independence of thought, autonomy and the right to political opposition are being deprived of their basic critical function in a society which seems increasingly capable of satisfying the needs of the individuals through the way in which it is organised” (2002: 4). In this society, social values, norms, principles and institutions are readily accepted since opposition in all its forms is eradicated by the status quo.

The lack of opposition, however, might be justified from the perspective of the individuals as follows: “Under the conditions of a rising standard of living, non-conformity with the system itself appears to be socially useless, and the more so when it entails tangible

economic and political disadvantages and threatens the smooth operation of the whole” (Marcuse 2002: 4). The individual is living in an authoritarian society, since the system depends on the individual’s conformity to social norms under all conditions. The totalitarian attitude of the bourgeois society results in the suppression of individuality. Marcuse states that “totalitarian is not only a terroristic political coordination of society, but also a non-terroristic economic-technical coordination which operates through the manipulation of needs by vested interests” (2002: 5). As the social order appears to meet the needs of the majority, there is no significant opposition against this authoritarian system. However, the individuals that do not conform to the authoritarian social system are confined to the lower strata of the social hierarchy since the idea of liberty is also challenging: “Contemporary industrial civilisation demonstrates that it has reached the stage at which the free society can no longer be adequately defined in the traditional terms of economic, political and intellectual liberties” (Marcuse 2002: 6). So, social institutions empowered by normative values oppress these liberties in the bourgeois society.

The needs of the individuals are also controlled by the society. As Marcuse argues, “human needs are historical needs and, to the extent to which the society demands the repressive development of the individual, his needs themselves and their claim for satisfaction are subject to overriding critical standards” (2002: 7). At this point, particular attention must be paid to what Marcuse calls false needs. Marcuse defines these false needs as “those which are superimposed upon the individual by particular social interests in his repression: the needs which perpetuate toil, aggressiveness, misery and injustice. Their satisfaction might be most gratifying to the individual, but this happiness is not a condition which has to be maintained and protected if it serves to arrest the development of the ability to recognise the disease of the whole and grasp the chances of curing the disease. The result is unhappiness” (2002: 7). These false needs are actually not the needs of the individual. On the contrary, they condition the individual to struggle

in the society to meet these needs in a state of false consciousness. One of the most prominent among these false needs appears in the form of the need to develop oneself for a better status in the society in accordance with social norms. Although the individual assumes that he improves his social and intellectual skills, he actually becomes an appropriate member of the society and serves the bourgeois benefits as much as he can. As in the educational institutions in the late Victorian society, the individual is conditioned and encouraged for such personal development.

Nonetheless, the bourgeois society keeps its promises only to the extent that the individual is beneficial to the social order as discussed below in the example of Jude Fawley who studies hard for upward social movement through his education, but is not granted a respectable status as a university scholar in the bourgeois society. Jude's status as a stone mason and his social environment among the rural lower class, like his first wife Arabella, prevent him from rising upward on the social scale. Jude does not have economic means and social acquaintances to grant him a respectable status in the bourgeois society. For this reason, he is always a stranger when he moves into Christminster. The result for Jude turns out to be an endless struggle all his life and absolute unhappiness in the bourgeois society as a stonemason, squeezed into the lower strata of the social structure. For these false needs of the individual, Marcuse further claims that "the question of what are true and false needs must be answered by the individuals themselves, but only in the last analysis; that is, if and when they are free to give their own answer. As long as they are kept incapable of being autonomous, as long as they are indoctrinated and manipulated (down to their very instincts), their answer to this question cannot be taken as their own" (2002: 8).

Clearly, freedom of the individual is the key point in this conflict with the bourgeois society, since the individual is conditioned to follow the instructions of the system in a state of false consciousness, which might be called as manipulation of the individual's mind. In the

case of Jude Fawley, this article aims to answer this question: Does Jude Fawley really want to be a part of the bourgeois, industrial and capitalist society as an autonomous individual? In this respect, it must be reiterated that “in the most highly developed areas of contemporary [bourgeois and industrial] society, the transplation of social into individual needs is so effective that the difference between them seems to be purely theoretical. [...] The range of choice open to the individual is not the decisive factor in determining the degree of human freedom, but what can be chosen and what is chosen by the individual” (Marcuse, 2002: 10). In the light of Marcuse’s comment, the question towards the condition of the individual, like Jude, in an attempt to move upward on the social scale must be about the number of choices one has. Although Jude might be quite happy as countryman in his village, he is shown the choice of a better education. In fact, as it will also be further discussed in relation to the novel, Jude is looking for economic prosperity and social respectability. Apparently, there does not seem to be as many choices for the protagonist as it is suggested by the bourgeois urban society.

As for the individual’s growing false consciousness, the permeating influence of the bourgeois society must be underlined. Since the individual confuses social interests with his individual benefits, this state of false consciousness continues. The forms of social control, like social values, invade both public and private life of the individual. In a society controlled by organised capitalism in all aspects of social life, Marcuse states that “the private space has been invaded and whittled down by technological reality. Mass production and mass distribution claim the entire individual, and industrial psychology has long ceased to be confined to the factory. [...] The result is, not adjustment but mimesis: an immediate identification of the individual with his society and, through it, with the society as a whole” (2002: 12). By means of the interplay between the needs of the society and the individual, the bourgeois society succeeds in blotting out the notion of individuality in the socially conditioned conscience of the people. Hence, economic

doctrines of capitalism that characterise the late Victorian society permeate all social formations. Marcuse explains the success of the bourgeois society as follows: “The inner dimension of the mind in which opposition to the status quo can take root is whittled down. The loss of this dimension, in which the power of negative thinking – the critical power of Reason – is at home, is the ideological counterpart to the very material process in which advanced industrial society silences and reconciles the opposition. The impact of progress turns Reason into submission to the facts of life” (2002: 13). Eventually, the bourgeois social order succeeds in creating so-called individuals who do not challenge the impositions of the society.

These conformist people serve only the interests of the social order. They identify social benefits as if they were their own. Therefore, “there is only one dimension and it is everywhere and in all forms. [...] The false consciousness of [the individual’s] rationality becomes the true consciousness” (Marcuse 2002: 13). Due to the imposition of the social norms on the individual’s mind, there appears one dimensional thought and behaviour in accordance with social expectations. In Hardy’s *Jude the Obscure*, the individual is expected to adopt economic doctrines of capitalism, social values like respectability and cultural norms like living a morally appropriate life, which are imposed by social institutions for survival as a respectable member of the society. In this entrapped state, the individual accepts all social impositions without opposition. Under these conditions, with the socially constructed “abstract individual who experiences only that which is given to him, who has only the facts and not the factors, whose behaviour is one-dimensional and manipulated,” there is only one dimensional man that serves the society (Marcuse 2002: 187). The world of the individual is made up of the restricted experience of this one dimensional man. The bourgeois industrial society successfully produces this one dimensional man to guarantee the continuation of the established order. Hence, individuality does not exist at all in the bourgeois society.

3. One Dimensional Man in *Jude the Obscure*

In *Jude the Obscure*, the main reason for the one dimensional portrayal of the characters is the late Victorian society that does not allow individuality as a form of opposition to social values. In this representation of the bourgeois, industrial and capitalist social order, the protagonist Jude Fawley and Sue Bridehead are portrayed as one dimensional characters who are forced to conform to the status quo. The dilemma of these characters in the novel, in particular Jude and Sue, results from the oppressive norms of the late Victorian society, easily described as a bourgeois, industrial and capitalist society. In a closer look into the term of one dimensional man, we see that it is interpreted as “conforming to existing thought and behaviour and lacking a critical dimension and a dimension of potentialities that transcend the existing society” (Marcuse 2002: xxvii). Devoid of oppositional and questioning abilities, the so-called individual cannot exceed the given facts of the society and cannot overcome the singularity of the truth value of social norms. Furthermore, one dimensional describes “practises that conform to pre-existing structures, norms, and behaviour, in contrast to multidimensional discourse, which focuses on possibilities that transcend them” (Marcuse 2002: xxvii). In this respect, it is argued that especially Jude and Sue are enforced to conform to the acceptable norms and lifestyle imposed on them by Victorian respectability and morality, and they eventually comply with these pre-existing social forms in their actions. As Marcuse states, “in the one dimensional society, the subject [individual] is assimilated into the object and follows the dictates of the external, objective norms and structures, thus losing the ability to discover more liberating possibilities and to engage in transformative practice to realise them” (2002: xxvii). In a society governed by the strict social values and rigid class consciousness like the Victorians, the individuals are expected to serve the status quo resuming their lives in line with the truths of social reality. This doctrine is not left for the choice of the individual, but it is imposed in the form of a dictation on these individuals, who become no more than

one dimensional characters. Marcuse presents an analysis of the process that turns individuals into one dimensional characters as follows: “One dimensional man has lost, or is losing, individuality, freedom, and the ability to dissent and to control one’s own destiny. The private space, the dimension of negation and individuality, in which one may become and remain a self, is being whittled away by a society which shapes aspirations, hopes, fears and values, and even manipulates vital needs. The price that one dimensional man pays for satisfaction is to surrender freedom and individuality” (2002: xxvii). In other words, one dimensional man cannot reject the impositions of the society and put forward his personal decisions.

All sorts of aspirations and hopes, like Jude’s desire to go to Christminster for a respectable status, are created by the society. For the protagonist Jude, respectability depends on upward social movement towards the middle class urban community in a conformist manner. Although his decision to go to the city for better prospects seems to be his ideal, it is actually the society that leaves the young man only this choice. Because of this conflict between the individual and the society, Jude is devoid of freedom and individuality. As Marcuse asserts, “one dimensional man does not know its true needs because its needs are not its own – they are administered, superimposed and heteronomous; it is not able to resist domination, nor to act autonomously, for it identifies with public behaviour and imitates and submits to the powers” (2002: xxviii). Although Jude assumes that he fights for his own dreams to be a respectable man in the city, he actually yearns for a social construct that is created and called to be respectable by the bourgeois society. Jude as a one dimensional man does not know his true needs. Instead, he accepts the administered and superimposed needs of the bourgeois society. He cannot challenge this social domination as a free individual and follows the example of Phillotson in an attempt to copy public behaviour, which explains his submission to the dominant ideology in the late Victorian society.

In fact, a closer look into the beginning of *Jude the Obscure* shows that the education acts have already started to influence the country and its people. In this regard, Jude, the poor country boy, attends the elementary school in his village at the beginning of the novel (Hardy 2000: 6). Furthermore, the schoolmaster in the village influences Jude giving him university education as an ideal to be achieved in this society (Hardy 2000: 7). Due to rapid industrialisation, the city becomes a centre of attraction for the protagonist, and the railways also enable him and other characters to wander easily between distant towns in the later chapters of the novel, which are signs of a changing society that the individuals try to fit in. In relation to the influence of the political and social events in the 1830s and 1840s like the passing of the Reform Act, the repeal of the Corn Laws, the New Poor Law and the growth and collapse of the Chartist Movement that Hardy observed in his teens, Roger Ebbatson argues that “the entire British social order was being vigorously politicised following the industrial and agricultural revolutions which left their mark even in a remote county like Dorset [where Hardy’s Wessex novels like *Jude the Obscure* are modelled after]” (2006: 111). Ebbatson further argues that “the importance of the middle echelons of Victorian society was being stressed in a rhetorical strategy aimed at securing the hegemony of these powerful groups” (2006: 112). In this respect, the accounts on Jude’s occupation in the village and his desolation in the country demonstrate that Jude has no connection with the bourgeois and urban lifestyle out of his local environment. Nevertheless, Jude’s education in the village school, his relationship with Phillotson and the instructor’s idealised social status for this young boy prove that education acts in the late Victorian period are quite successful in terms of their impact on the individuals, because Jude as a young country boy is introduced bourgeois social aspirations and he begins to yearn for following Phillotson’s example to go to Christminster for a respectable status in the university. The hegemonic effect of bourgeois industrial society on the individual grows with the impact of education. As Lodge underlines, “in trying to account for the peculiarly bleak and depressing

effect of *Jude the Obscure*, we can reasonably point to the fact that it is the least pastoral, most urban of the Wessex novels. Much of the action takes place in towns and cities, in railway trains, on streets and pavements” (1979: 199). In line with urbanisation and embourgeoisement of the late Victorian society, Jude’s attention concentrates on Christminster as the urban settlement and university education as a sign of adopting respectable bourgeois lifestyle. The setting of the novel changes because of the protagonist’s aspirations to rise upward on the social scale through university education in Christminster. This representation in *Jude the Obscure* reflects the changes in the late Victorian period and the middle-class domination in society by means of social values that attract the individuals towards bourgeois urban centres.

Among the three characters oppressed by society, the schoolmaster Richard Phillotson is a highly important character in *Jude the Obscure* in that he introduces bourgeois aspiration of becoming a respectable member of the society in the late Victorian England to the protagonist Jude whose only dream becomes moving to Christminster for respectability. Through this process, the bourgeois society starts to construct the one dimensional man that will serve benefits of the established social order in a subservient manner, ready to do anything for upward social movement towards a respectable status. Public education, symbolised by Phillotson acting as the school master in a distant village, puts middle-class ideals of hard working and rising in the society into the mind of the naïve country boy Jude. Hence, Jude is easily controlled by the normative values of the bourgeois society. Despite the apparent tranquillity in Jude’s life, the schoolmaster Phillotson creates a lifelong change in the protagonist’s worldview. At the beginning of the novel, Phillotson leaves Marygreen for a new career in Christminster.

Phillotson aims to have a respectable status in the bourgeois society through university education. Jude is acquainted with the bourgeois worldview in Christminster with the help of Phillotson.

According to Schwarz, “Phillotson is a prototype of Jude as a hopeful, aspiring man trying to improve himself” (1979: 32). In his own childish manner, Jude idealises both Phillotson as a guide to follow, and Christminster as a place to go ultimately for a university education. As a sort of advice, Phillotson tells Jude that “I shan’t forget you, Jude, [...] be a good boy, remember; and be kind to animals and birds, and read all you can. And if ever you come to Christminster, remember you hunt me out for old acquaintance’ sake” (Hardy 2000: 6). This final remark reminds Jude of the possibility of going to Christminster in the future just like Phillotson. Jude is preoccupied by this idea and he thinks that this experience is necessary for his transformation to be acceptable in a superior social order. In this short episode, the individual’s entrapment by the bourgeois society via an idealised social role and status is depicted. Jude believes that university education and becoming a part of the bourgeois urban community in Christminster are absolute needs in his life. Hence, there is only one dimension of being successful and respectable in this social order. Jude intends to comply with this social condition, which actually leads to his becoming a one dimensional man in the late Victorian England. The individual is imposed on social aspirations and needs, and adopts them as if they were his own.

In this regard, Jude is ready to devote himself to the plan of rising to a respectable social status in Christminster to the extent that nobody recognises him among his rural acquaintances. In a slow and gradual process, the bourgeois industrial society and its ideals are embedded into Jude’s mind. This process is the result of a one dimensional thought, the desire to create a homogenous social order, and it leads to the one dimensional man. Jude is systematically accustomed to the idea of superiority in the bourgeois social environment and to the need of becoming a part of that community at all costs. Respectability in the bourgeois society of Christminster turns out to be the sole purpose in Jude’s life. As Marcuse states, “the cognitive costs include the loss of an ability to perceive another

dimension of possibilities that transcend the one-dimensional thought and society” (2002: xxviii). The cost of losing individuality is the inability to see beyond the given opportunities of the society. Accordingly, Jude begins to be captured by the social order without realising this process. At the same time, he falls into a state of false consciousness, in which he is under the illusion of meeting his own needs. Jude’s imagination and individuality are, thus, controlled by the society. Respectability plays a very important role in Jude’s development as a one dimensional man. He supposes that the social status of the learned man, due to both knowledge and income, brings respectability in Christminster.

Education is clearly presented as a means of constructing the one dimensional man in *Jude the Obscure*. This process of identity construction towards a one dimensional man is justified by a higher and respectable social status as in the example of Jude Fawley who is occupied by his studies to come to a higher social status symbolised by the respectability of being a scholar in the university and making more money as a member of the middle class. Most importantly, Jude dreams about these markers even before he goes to Christminster. He believes that he will be “living comfortably in Christminster in the course of a year or two” (Hardy 2000: 28). Once he can get to the city, his current knowledge will open the doors of wisdom by means of academic studies among the scholars in the urban community. Jude contemplates that “these things are only a beginning. But I shall not make much further advance here [in Marygreen], from the difficulty of getting books. Hence I must next concentrate all my energies on settling in Christminster. Once there I shall so advance, with the assistance I shall there get, that my present knowledge will appear to me but as childish ignorance. I must save money, and I will; and one of those colleges shall open its doors to me – shall welcome whom now it would spurn” (Hardy 2000: 29). Jude simply and innocently hopes that he will benefit from his studies once he reaches Christminster as a young and skilful scholar with prospects in the future; supposes that all these efforts will

serve the purpose of bringing him to a respectable status in the late Victorian society. Furthermore, he believes that university education will offer him upward social movement through his career in the university. As he continues to dream about his prospects through university education, he sees that the bourgeois social order provides the individual with an endless list of possibilities as long as one conforms to the established social order: “And then he continued to dream, and thought he might become even a bishop by leading a pure, energetic, wise, Christian life. And what an example he would set!” (Hardy 2000: 29). Jude’s conformity to the expectations of the society is supposed to provide him with a higher and respectable status. Through this ideal of respectability, the bourgeois industrial society controls Jude. The individual, thus, turns into a one dimensional man that only cares about social concerns.

In addition to respectability, the social system encourages the individual’s submission by means of economic opportunities which contribute to this marker of a social status. The socially constructed role of a respectable scholar in the university is strengthened by a higher income than an ordinary stonemason, or a farmer in the country. Evidently, Jude is inspired for his academic career because of this economic aspect, too. Therefore, he contemplates that “if his income were £5000 a year, he would give away £4500 in one form and another, and live sumptuously (for him) on the remainder. Well, on second thoughts, a bishop was absurd. He would draw the line at an archdeacon. Perhaps a man could be as good and as learned and as useful in the capacity of archdeacon as in that of bishop. Yet he thought of the bishop again” (Hardy 2000: 29). Respectability in terms of a social status and higher income due to this employment promote university education for Jude. He is easily entrapped by the social system to conform to the social role as a university scholar. Just as the bourgeois industrial society creates social inequality among middle-class and lower-class individuals, this social order controls these individuals through respectability and better payment, which makes it

possible to rise on the social scale, yet culminates in becoming one dimensional characters. In this respect, Marcuse states that “if in one’s economic and social life, one [...] conforms to dominant social norms, one is losing one’s potentialities of self-determination and individuality” (2002: xxviii). So, Jude is losing his individuality as his needs are determined by the society. Jude’s dream of going to Christminster following the path of Phillotson is a matter of conformity to the norms of the bourgeois social order. Jude intends to change his lifestyle in line with the social values of the urban community, dominated by the middle-class values.

Furthermore, Jude has to find a job to provide his basic needs for survival like “food, clothing and shelter” before he reaches a respectable status (Hardy 2000: 27). For the young boy who works for his aunt’s bakery in a small village, there are only a limited number of options. Following the example of his unknown uncle, Jude decides that “somehow medieval art in any material was a trade for which he had rather a fancy” (Hardy 2000: 27). Therefore, Jude initially obtains a few blocks of freestone to copy the heads in the parish church, and then he is apprenticed by a stone-mason in Alfredston, a nearby town. Eventually, the protagonist begins to work for a church-builder, and becomes a good and exemplary worker “handy at restoring the dilapidated masonries of several village churches round about” (Hardy 2000: 28). Jude’s attitude towards this job shows that he only looks for economic means to survive in the bourgeois society on the way to a higher status: “Not forgetting that he was only following up this handicraft as a prop to lean on while he prepared those greater engines which he flattered himself would be better fitted for him, he yet was interested in his pursuit on his own account” (Hardy 2000: 28). In an attempt to find economic sources for his plans, Jude becomes a stonemason in the country at the age of nineteen. Jude is always reminded of his lower class origins and disadvantages in the society. Besides his intellectual plans, Jude has his doubts on the matter of survival surrounded by economic difficulties, since he does not have a

benefactor to support him in his quest for respectability. The question “but how live in that city?” lurks behind his optimism (Hardy 2000: 27). From this point onwards, Jude remains a member of the working class – as a stonemason – till the end of his life. The lack of social and economic means condemns him to a status in the society that he never appreciates due to his dreams of rising on the social scale. The bourgeois industrial society is in the process of creating a one dimensional man that undoubtedly esteems the established social order in the late Victorian period.

On the first morning onwards in Christminster, however, Jude is almost disillusioned by the social setting and people’s attitude. Although he tried to emphasise the grandeur of the city at night, Jude cannot deny any more the reality surrounding him in the form of physical and social environment. Despite his dedication to a scholarly pursuit, he realises that he is only a simple stonemason, a member of the working class in this bourgeois, industrial and urban society. Instead of scholarly issues, Jude’s daily occupation is to survive as a worker: “Necessary meditations on the actual, including the mean bread-and-cheese question, dissipated the phantasmal for a while, and compelled Jude to smother high thinkings under immediate needs. He had to get up, and seek work, manual work; the only kind deemed by man of its professors to be work at all” (Hardy 2000: 71). In the light of his experiences since his childhood, Jude, now in his twenties, is aware of the fact that daily routine of a worker is absolutely different from that of a scholar. For years, he has struggled to survive economically working for other people in manual jobs including his own aunt for a long time. Although he could eventually make it to the city, he is only a poor stonemason, which reminds the inevitability to find employment. The bourgeois society assigns an appropriate role for the individual in line with social class and status, which creates one dimensional people that serve bourgeois interests. Only by means of such subservient people and their submission to social system, the bourgeois hegemony is maintained in the industrial society. Jude’s appropriate role in this

social order seems to be a stonemason that contributes to the needs of society in line with his occupation.

In this respect, the final blow to Jude appears when he is rejected by a scholar at the university after Jude asks for help in his further studies at the university. This response reflects the attitude of the bourgeois Victorian society towards a lower class character like Jude in the established hierarchical social order. This formal document makes it clear that it is actually not possible for people like Jude Fawley to move upward on the social scale. In fact, the scholar stands for the social system as he advises Jude to remain a stonemason appropriate for his condition: “SIR – I have read your letter with interest; and, by judging from your description of yourself as a working-man, I venture to think that you will have a much better chance of success in life by remaining in your own sphere and sticking to your trade than by adopting any other course. That, therefore, is what I advise you to do” (Hardy 2000: 99). Clearly, Jude’s lifelong struggle has been futile since it is not possible for him to overcome the social boundaries established through the hierarchical range of social classes. The answer of the head of the university destroys Jude’s belief and hope in this bourgeois, industrial and capitalist society.

In a later episode in the novel, Jude is similarly disappointed by the decision of an admirable musician, when the latter gives up music for selling wine since selling wine is more profitable in an industrial society: “Music is a poor staff to lean on—I am giving it up entirely. You must go into trade if you want to make money nowadays. The wine business is what I am thinking of” (Hardy 2000: 168). The social order depends on materialistic principles, and Jude’s idealisation of this society seems to be quite illusionary as he perceives social hypocrisy. Hoopes states that “Jude went in quest of this illusory being [his idealisation] and found the corporeal man, who was primarily concerned with money. [...] This scene [with the musician] hints at the larger picture of Jude’s final, total disillusionment with Christminster and with all of life” (1957: 157). Although Jude has aimed to comply

with the norms of the bourgeois society, his attempts are inadequate to make him a respectable man in the bourgeois community. Similarly, Lodge asserts that “there were very real social and economic forces working against a man in his position and with his aspirations, but they are only portrayed in the margins, so to speak, of the story; Jude never puts them seriously to the test” (1979: 193). Merryn Williams observes that “this official and former Christminster is an extension of ruling class consciousness; the place where its children are sent to absorb its own values of class exclusiveness, bookish scholasticism and a neurotic awareness of sin. To Hardy its rituals are empty, and its codes so narrow as to become often actively cruel” (1972: 184). The division between the scholars and the workers is most effectively depicted through Jude’s exclusion from the university circles. In this respect, it is possible to argue that Jude’s consciousness finally begins to develop despite the regulations of the bourgeois society and he realises the one dimensional social structure which aims to benefit from the individual.

More importantly, Jude’s attitude towards the established social order is transformed into a questioning and challenging point of view which increases his consciousness about the social system as an individual. In fact, Jude’s understanding of the superiority of the bourgeois urban society is gradually transformed as his writing on a university wall indicates: “I have understanding as well as you; I am not inferior to you: yea, who knoweth not such things as these” (Hardy 2000: 101). As a result of the conflict between Jude, the individual, who aims to rise upward and the oppressive bourgeois society with a strict class consciousness, it must be stated that “Jude is obscure both in that he is a mere working man of no social position and in that he does not understand himself or the forces at work in his life. Jude’s obscurity, then, would be only his. [...] Jude asks meaning and purpose from a world that denies him both. [...] Jude embraces the society and the visions that are leading to his destruction. [...] He is the little man. [...] Hardy saw in Victorian industrial England the apparition of twentieth century technological society; its bigness, its materialism, its

institutional organisation, its unprincipled doublethink, its particular destructiveness” (Schwartz 1970: 801-802). Clearly, Jude as a lower class individual is oppressed by the bourgeois society to maintain his service to the society in his current social status as a stone mason. Jude cannot make any meaning in this social system, because the society does not even care about his existence. Due to the similarity between the operation of the industrial society in the late nineteenth-century England and the twentieth-century industrial society, the individual is oppressed and denied by the social system.

It can be argued that the individual is destroyed by the materialist and institutionalised benefits of the bourgeois industrial society in the age of the Industrial Revolution. Jude’s false social aspirations in a great social system destructive for the individual result from the one dimensional society, as Marcuse states: “One dimensional thought is systematically promoted by the makers of politics and their purveyors of mass information. Their universe of discourse is populated by self-validating hypotheses which, incessantly and monopolistically repeated, become hypnotic definitions or dictations” (2002: 16). The dominant social order puts the individuals under the burden of such repeated dictations like self-improvement, upward social movement, individual enterprise and contribution to the social interests through self improvement. Moreover, these hypnotic social norms only lead to misconception in the one dimensional man towards social ideals, and the social system depends on this mechanism to protect the benefits of society. The economically and socially better people can easily pass by Jude as he tries to conform to the social norms. The conflict between the individual and society results in the creation of one dimensional people that serve bourgeois interests. Jude’s lack of social and economic means put him in an impossible task in the industrial society. The social institutions, values, norms and doctrines that create the bourgeois status quo destroy the individuals who try to exceed social limits and boundaries in this hierarchical social structure. Thus, there is only a one dimensional man who is beneficial to social system as he

conforms to social expectations that assign him a socially appropriate role in the system. The working class member is simply advised to remain as a worker in the late Victorian society and contribute to the social welfare in line with his profession and social status as regards his social, economic and cultural qualities. Respectability, in this case, is available to the working class member as long as he leads a one dimensional life as a worker under control of the bourgeois society in the form of a work ethic provided for the workers and an appropriate personal life. In the social hierarchy between social classes at the end of the nineteenth century, the middle-class norms aim to shape Jude to become a one dimensional character through his conformity to social expectations. However, the protagonist objects to this form of social control after he realises the impossibility of such ideals, so that Jude Fawley begins to act like a free individual against the oppressive bourgeois industrial society following this long process of awakening about the operation of the social system.

Moreover, Jude Fawley is severely oppressed by the social norms observed especially in his relationship with his cousin Sue Bridehead. From the critical perspective in this work, Sue's portrayal as a challenger of social norms is an indicator of her individuality, whereas the bourgeois industrial society aims to submit Sue, along with Jude, to the established social order. Hence, Jude and Sue's relationship as an opposition to the normative bourgeois values needs further investigation. Ted Spivey states that "Hardy's Jude and Sue strive in much the same way. The two lovers are separated and driven by an inner compulsion to become one. [...] Those heroes who were seeking greater personal development were often doing so through some kind of union with another person" (1954: 186). Sue accompanies Jude in his struggle against the oppression of the bourgeois society. Hence, she actually enables a challenging perspective for the protagonist towards becoming an individual. For such portrayal of Sue in the novel, Robert Heilman asserts that "Sue takes the book away from the title character, because she is stronger, more complex, and more significant, and

because her contradictory impulses, creating a spontaneous air of the inexplicable and even the mysterious, are dramatised with extraordinary fullness and concreteness” (1975: 209). Due to this strong characterisation, Sue is used “as a free spirit against an oppressive society, the ethereal against commonplace and material” (Heilman 1975: 210). Similarly, Kathleen Blake emphasises “the conflict between Sue’s desire to be an individual and the femaleness that breaks her but sets the struggle in rather narrowly personal terms so that her feminism remains disconnected from a wider Victorian framework” (1978: 704). Accordingly, the heroine in the novel challenges bourgeois values of the Victorian society. By the time Sue is introduced in *Jude the Obscure*, Jude Fawley has given up his conformist attitude towards the bourgeois society as a result of his awakening. Besides Jude the nonconformist, Sue illustrates the extent of social oppression by means of her individualistic attitude. For Sue’s portrayal as an individual that suffers from social oppression, Harvey states that “Hardy draws on the contemporary phenomenon of the New Woman, who had been denied an autonomous existence and was asserting her claim to independence of thought and action” (2003: 88). As an example of the tradition of the new woman in the late nineteenth century, Cedric Watts depicts Sue as “the proto-feminist, the young woman who is educated, intelligent, emancipated in ideas and in morality, and who is resistant to the conventional notion that marriage and maternity should be the goal of any female’s progress” (1992: 41). In this respect, Jude and Sue’s challenging attitude against social norms illustrates their attempt to be individuals rather than one dimensional characters in the bourgeois industrial society. Marcuse states that “the distinguishing features of [an individual] are free and creative subjectivity” (2002: xxviii). In fact, individuality depends on this freedom and subjectivity that oppose the restrictive social order. The free spirited and nonconforming young girl exemplifies individuality in the late Victorian society. Indeed, Jude and Sue’s relationship is a struggle to be individuals against social oppression.

In this regard, Jude and Sue try to live independent from social norms, whereas the bourgeois industrial society does not allow such individualistic attempts against the established order. In spite of the apparent tranquillity and independence in Jude and Sue's relationship, the society oppresses these individuals by means of social values. Although they act as if they were secretly married out of the town, the arrival of Jude's son, Little Father Time, from his first marriage with Arabella leads to further rumours in the social environment (Hardy 2000: 260). They cannot protect themselves from the gaze of the society. The conflict between the individuals and the bourgeois society in Aldbrickham turns into social oppression on the individuals: "The unnoticed lives that the pair had hitherto led began, from the day of the suspended wedding onwards, to be observed and discussed by other persons. The society of Spring Street and the neighbourhood generally did not understand, and probably could not have been made to understand, Sue and Jude's private minds, emotions, positions, and fears. The curious facts of a child coming to them unexpectedly, who called Jude father, and Sue mother, and a hitch in a marriage ceremony intended for quietness to be performed at a registrar's office, together with rumours of the undefended cases in the law-courts, bore only one translation to plain minds" (Hardy 2000: 262). The incidents like the delayed marriage and a child of unknown origins are interpreted as immorality by the ordinary people in Aldbrickham.

No matter how independent Jude and Sue try to be from social interest, the society questions their lifestyle for the sake of a harmonious social order. In this respect, it is clear that the interest of the society is initially reflected through inquiries directed at Jude's son at the school: "Little Time [...] would come home from school in the evening, and repeat inquiries and remarks that had been made to him by the other boys; and cause Sue, and Jude when he heard them, a great deal of pain and sadness" (Hardy 2000: 262). Such inquiries and social repercussions increase especially after Jude and Sue leave the town and come back in a few days claiming that they have been married. This

fake marriage increases social suspense and interest in their relationship. Their immoral lifestyle is intolerable for the bourgeois society. Jude and Sue's nomadic life among villages in the country and their homelessness and loneliness back in Christminster when Father Time commits suicide after killing other children are consequences of social oppression on the individuals, who are forced to conform to social norms.

By the end of long discussions with Jude on the difficulties of life, Sue questions herself and her condition in the bourgeois society. After she finds her mistakes according to the social norms, she chooses to punish herself to prevent any possibility of further catastrophe. For this reason, the independent and individualistic girl observed since the beginning of the novel is replaced by a submissive and conformist woman who only cares for obeying social expectations. As Harvey argues, "Jude, the sensitive, idealistic tragic hero, in striving to overcome the social obstacles to his vision and his need for love, brings upon himself his own nemesis, but through suffering he gains a tragic understanding of his identity, and also of the forces that have shaped his experience" (2003: 92). Due to the notion of guilt engendered by Victorian understanding of morality, Sue feels herself to be guilty for violating the sacred bond established between husband and wife while leading an absolutely immoral form of life with her cousin Jude. Butler states that "when [Sue] breaks and collapses at the end of the novel she falls back into an extreme pietistic spiritual self-abasement before God and an extreme physical self-abasement before her husband. [...] Her mind quickly catches at notions of personal liberty that immediately put her in a position where she should logically feel sexually free: her freethinking derives from her early environment and from a reaction against the excessive piety of Christminster" (1990: 121-122). It is quite clear that Sue's individualistic stance changes throughout the novel.

The sense of liberty in an oppressive social environment is replaced by the sense of duty in which she conforms to social expectations in line with the established Victorian norms. From the

perspective of social harmony, the victims of the social order are punished because of their disobedience. So, Sue tries to clean herself of this feeling of guilt by submission to the social authority as she turns back to her husband Phillotson (Hardy 2000: 320). According to the critical perspective in this work, her submission denotes the end of individuality in Sue who is repressed by the late Victorian bourgeois society to conform to the normative social values as a one dimensional character. Sue becomes the submissive wife in order to feel herself secure in a domestic sphere provided by her husband and deemed to be a moral place by the society. Sue's behaviour exemplifies utmost submission to bourgeois society. The individual, thus, turns into the one dimensional man under bourgeois hegemony.

Although Jude is introduced at the beginning of the novel with his great ideals for a higher social status, he is repressed by the society to be a one dimensional man, too. The late Victorian society expects his submission to the social authority as a stonemason. In fact, Jude becomes aware of the repressive social order at the very end of the novel, as he elaborates on his individualistic lifestyle with Sue: "As for Sue and me when we were at our own best, long ago—when our minds were clear, and our love of truth fearless—the time was not ripe for us! Our ideas were fifty years too soon to be any good to us. And so the resistance they met with brought reaction in her, and recklessness and ruin on me!" (Hardy 2000: 355). Clearly, Jude realises false idealisations of the society and the futility of resistance towards these social demands. Their attempt to be individuals is regarded as an act of rebellion. Jude believes that they are living too early for their ideal to be free from social restrictions. Draper states that "they did make a heroic attempt to live not by the letter but by the spirit" (254). This spirit, however, is interpreted as an evil by society, since it leads to the individual's opposition. In this regard, Sprechman asserts that "it would be difficult to find another book of that time which brings to light so many important issues of the day, among them social problems that arose out of the changing urban-rural scene – including the class

system, inequality of educational opportunity, sexual morality, and the question of marriage. *Jude the Obscure* does have a declared social purpose: to criticise a system which could, for mainly snobbish reasons, keep out of the universities a poor but highly motivated scholar” (1995: 102). Against the rigid class structure and normative values of the late Victorian bourgeois, industrial and capitalist society, Jude presents a heroic struggle together with Sue depending on the idea that they live in an age too early for their beliefs and desires. However, the fully established social structure destroys their individuality and forces them to conform to dominant social norms of respectability and morality.

CONCLUSION

In conclusion, the individuals are oppressed by the bourgeois, industrial and capitalist society for absolute submission to social hegemony in *Jude the Obscure*. The middle class normative values oppress the individuals in such a way that the individuals are not allowed to think, act and live free from social restrictions. In the light of Marcuse’s arguments which claim that the individual is oppressed by the bourgeois industrial society to such an extent that he turns into one dimensional man, this article argues that the highly oppressive late Victorian society represented in *Jude the Obscure* oppressed the individuals so much so that the individuality of the characters has been completely destroyed. As explained by Marcuse, similar to the condition of the individual in contemporary bourgeois social order, there is no solution for the Victorian individual, but to acquiesce to the demands of society and submit to social norms. Ironically enough, it becomes impossible to mention the existence of the individual under this social oppression. So, Jude, Sue and Phillotson find themselves defeated by the established order as they are forced to become one dimensional characters. Due to the oppressive system in the late Victorian bourgeois society which has been analysed in Marcuse’s perspective, it can be argued that the middle-class values create a one dimensional society which serves the interests of the power holders. Therefore, just as Marcuse has observed in the contemporary times, the

one dimensional society aims to decrease individuality and produce one dimensional people who lack individual consciousness and subjectivity, so that they cannot challenge the system. In Hardy's *Jude the Obscure*, there are clearly one dimensional characters who are made to submit to the bourgeois social order despite their attempts to become individuals.

BIBLIOGRAPHY

Primary Source

Hardy, Thomas (2000). *Jude the Obscure*. Hertfordshire: Wordsworth.

Secondary Sources

Ausubel, Herman (1955). *The Late Victorians: A Short History*. New York: Van Nostrand.

Blake, Kathleen (1978). "The Woman of the Feminist Movement." *Studies in English Literature, 1500-1900*, s. 18, c. 4, s.703-726. www.jstor.org. [Erişim: 20 Nisan 2017].

Butler, John Lance (1990). *Thomas Hardy*. Cambridge: Cambridge UP.

Davis, John (2009). "Enfranchisement of the Urban Poor." *Politics and Culture in Victorian Britain*. Eds. Peter Ghosh and Lawrence Goldman. Oxford: Oxford UP. s. 95-117.

Draper, Ronald (1990). "Hardy's Comic Tragedy: *Jude the Obscure*." *Critical Essays on Thomas Hardy: The Novels*. Ed. Dale Kramer. Boston and Massachusetts: G. K. Hall. s. 243-254.

Ebbatson, Roger (2006). *Heidegger's Bicycle: Interfering with Victorian Texts*. Portland: Sussex Academic P.

Harrison, John F. C (1991). *Late Victorian Britain 1875-1901*. London and New York: Routledge.

Harvey, Geoffrey (2003). *The Complete Critical Guide to Thomas Hardy*. London and New York: Routledge.

Heilman, Robert (1975). "Hardy's Sue Bridehead." *Hardy: The Tragic Novels*. Ed. R. P. Draper. Hong Kong: Macmillan. s. 209-226.

Hoopes, Kathleen (1957). "Illusion and Reality in *Jude the Obscure*." *Nineteenth-Century Fiction*, s. 12, c. 2, s. 154-157. www.jstor.org [Erişim: 2 Mayıs 2017].

Lodge, David (1979). "*Jude the Obscure*: Pessimism and Fictional Form." *Critical Approaches to The Fiction of Thomas Hardy*. Ed. Dale Kramer. London: Macmillan. s. 193-202.

Marcuse, Herbert (2002). *One Dimensional Man*. 1964. 2nd ed. London and New York: Routledge.

Schwartz, Barry (1970). "*Jude the Obscure* in the Age of Anxiety." *Studies in English Literature, 1500-1900*, s. 10, c. 4, s. 793-804. www.jstor.org [Erişim: 5 Mart 2017].

Schwarz, Daniel (1979). "Beginnings and Endings in Hardy's Major Fiction." *Critical Approaches to The Fiction of Thomas Hardy*. Ed. Dale Kramer. London: Macmillan. 17-35.

Spivey, Ted (1954). "Thomas Hardy's Tragic Hero." *Nineteenth-Century Fiction*, s. 9, c. 3, s. 179-191. www.jstor.org [Erişim: 5 Mart 2017].

Sprechman, Ellen Lew (1995). *Seeing Women as Men: Role Reversal in the Novels of Thomas Hardy*. Lanham: U P of America.

Watts, Cedric (1992). *Thomas Hardy: Jude the Obscure*. London: Penguin Books.

Williams, Merryn (1972). *Thomas Hardy and Rural England*. New York: Columbia UP.

Şahin, Derya (2018). "Toplum Arkeolojisi Tarih ve Kültür Bilinci Kazandırmada Arkeologların Rolü: Myndos Örneği". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 355-370.

DOI: 10.21550/sosbilder.322305

TOPLUM ARKEOLOJİSİ

TARİH VE KÜLTÜR BİLİNCİ KAZANDIRMADA ARKEOLOGLARIN ROLÜ: MYNDOS ÖRNEĞİ*

Derya ŞAHİN**

Gönderim Tarihi: Haziran 2017

Kabul Tarihi: Kasım 2017

ÖZET

Myndos, Muğla İli, Bodrum İlçesi, Gümüştük Beldesinde yer alan bir ören yeridir. Karakaya İlköğretim Okulu ve Myndos Kazı Başkanlığı ile birlikte yürütülmüş olan projenin temel amacı, yerli halk ve yakın çevrede yaşayan insanları sahip oldukları kültür varlıkları ve bunların önemi hakkında bilgilendirmek, insan ve kültür varlıkları arasında bir sevgi ve tanıma ortamı kurarak, vandalizm, definecilik, kaçakçılık gibi metotlarla kültür varlıklarına zarar vermeyecek ve onları her türlü kötü müdahaleye karşı koruyacak bireylerin yetişmesine yardımcı olmaktır.

Eğitimlerde, uzman bir kadro tarafından belirlenen konular, öğrencilere öğretmen-öğrenci hiyerarşisinden uzak, katılımcı ve sorgulayıcı bir yaklaşımla aktarılmıştır. Elde edilen kazanımlar öğrencilerin geri bildiriminde açık bir şekilde görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arkeoloji, Toplum Arkeolojisi, Kültür Mirası, Koruma, Myndos

* Proje çalışmalarında desteklerinden dolayı Prof. Dr. Mustafa Şahin, Prof. Dr. İ. Hakan Mert, Aykut Özet, Yrd. Doç. Dr. Abuzer Kızıl, Öğr. Gör. Dr. Reyhan Şahin, Araş. Gör. Ali Altın, Araş. Gör. Serkan Gündüz, Seramik uzmanları Mezahir Avcı, Lale Avcı, Uzman arkeolog Başak Emir ve Ufuk Gürdal'a ve ayrıca kazı ekibine teşekkür ederim.

** Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arkeoloji Bölümü, dsahin@uludag.edu.tr

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

Social Archaeology

The Role of Archaeologist in Historical and Cultural Awareness: Myndos Sample

ABSTRACT

Myndos is an archaeological site located in the town of Gümüşlük, district of Bodrum and province of Muğla. The main aim of the project which was carried out together with Karakaya Elementary School and Myndos Excavation Presidency is to inform the local people and the people living nearby about the cultural heritage they possess and their preciousness. Project aims to help individuals who will not harm cultural heritage with the methods such as vandalism, treasure hunting, smuggling and to help individuals to protect their cultural assets against all kinds of bad interventions.

In the trainings of the project, the topics determined by a specialist staff were transferred to the students in a participatory and inquisitive approach that is far from the teacher-student hierarchy. The obtained achievements are clearly visible in the feedback of the students.

Keywords: *Archaeology, Social Archaeology, Cultural Heritage, Conservation, Myndos*

Ülkemizde Arkeoloji Bilimi 18. yüzyıldan itibaren varlık göstermesine rağmen, arkeoloji hep lüks bir bilim dalı olarak görülmüş, tam anlamıyla topluma mal olmayı uzun süre başaramamıştır (Özdoğan 2014: 53). Özellikle Amerika ve İngiltere’de son otuz-kırk yıl içinde “Toplum Arkeolojisi” olarak tanımlanan alan oldukça hızlı yol almış olmasına karşın, Türkiye’de henüz alçak sesle yeni yeni dillendirilmeye başlanmıştır.

Başlangıçta önemli antik kentlerde, yabancılar tarafından yapılan arkeolojik kazılarda “koloni arkeolojisi” mantığı güdülmüş ve bundan dolayı kazı ekibi o bölgede yaşayan halkı yalnızca potansiyel işçi olarak görerek, araştırma sürecine halkı hiçbir şekilde dahil etmemiştir. Devamında yine yerli ve yabancı bilim insanları tarafından

başlatılan yeni araştırmalarda da durum pek farklı olmamıştır. Özellikle yerli arkeologlar dışındaki bilim insanları tarafından yürütölen ve sadece bir kaç ayla sınırlı kalan kazı ve araştırmalar hep bölge halkından kopuk ve izole bir şekilde kazı evlerinde gerçekleştirilmiştir. Aslında tam da bu noktada 1970’lerde İngiltere ve Amerika’da eş zamanlı olarak ortaya çıkan ‘‘Toplum Arkeolojisi’’ kavramı, arkeolojik eserlerin korunması ve korunma bilincinin oluşturulmasında üretilecek koruma politikalarının sadece arkeologlar tarafından yürütölemeyeceği, kültürel mirasın korunması için toplumsal desteğin de gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Jameson 2004; Merriman 2004). Böylece 1970’lerde arkeolojinin yönü ve yapısı değişmeye başlamış, kültürel miras unsurlarının daha fazla toplumdan kopartılamayacağı anlaşılmıştır (Apaydın 2014: 176). V. Apaydın yapmış olduğu çalışmada, toplum arkeolojisi kapsamında daha önceden belirlenmiş çeşitli modellere değinmektedir. Bu modellerden birisi de ‘‘deficit model/anlatıcı model’’ olarak tanımlanır¹. Bu modelde amaç; eğitim temellidir ve toplumu eğitim araçları ile bilinçlendirir (Apaydın 2014: 177).

Türkiye’de yoğun bir şekilde maruz kaldığımız define kazıları, macera peşinden koşan ve kısa yoldan az emekle zengin olmak isteyen insanların sayısının hiç de azımsanamayacak kadar çok olduğunu görmek ‘‘Toplum Arkeolojisi’’ alanına yoğunlaşmamızı zorunlu kılmaktadır. Bunun yanı sıra arkeoloji müzelerine olan talebin zayıflığı da üzerinde durulması gereken bir diğer sorundur. Toplumumuzda neden acaba yurt dışına gidildiğinde mutlaka müzeleri ziyaret etme zorunluluğu hissedilirken, yaşadıkları şehirlerde müzeleri bir kez bile olsun ziyaret etmezler? Bu sorunun cevabını yine kendimizde ve eğitim sistemimizde aramak gerekir. İnsan bildiğine, biraz olsun tanidik olduğuna yakınlaşır. Bu bağlamda kültür ve sanat eserleri hakkında

¹ Toplum Arkeolojisindeki modeller hakkında detaylı bilgi için bkz. Merriman 2014: 7; Holtorf 2007: 119; Hodder 1998: Hodder’ın bahsettiği bu model diğerlerinden oldukça farklıdır, arkeolojik buluntuların yorumlanması için farklı disiplinlerden farklı görüşlerin alınmasına yani yorumsal bilgi felsefesine dayanmaktadır.

hiçbir fikri olmayan toplum, müzelerle de pek alaka göstermez. Oysaki kültürel eserleri biraz bilse tanısa, önemi ve anlamı hakkında fikir sahibi olsa onlarla ilişki kuracak, müzelerde vakit geçirmek bir zevk haline gelecektir.

Müzecilerimiz, çalıştıkları müzeleri tam anlamıyla “eser hapisanesi” haline getirmişler, onları kendileri dışında kimsenin dokunamayacağı devlet malı haline getirerek kanun ve yönetmelikten dolayı ulaşılamaz kılmışlardır.

Önemli olan kazı alanlarının, buralarda bulunan buluntuların topluma mal edilmesi, tüm bilgi ve bulguların yine toplumla paylaşılmasıdır. Aksi takdirde yapılan çalışmaların hiçbir değeri olmayacaktır.

Yukarıda gösterilen tüm nedenleri, insanların yaşadıkları çevrenin sunduğu tarihi ve kültürel kaynakları tanıtmayı ve onlarda koruma konusunda bir bilinç oluşturmayı, Uludağ Üniversitesi Arkeoloji Bölümü son derece önemsemiş, toplumun ve arkeoloji biliminin ihtiyacı nedeniyle çeşitli etkinlikler ve projeler yapmıştır.

Uludağ Üniversitesi Arkeoloji Bölümü tarafından Myndos Kazısında (Bodrum/ Gümüşlük) proje yürütücülüğünü üstlendiğimiz, TÜBİTAK Doğa ve Bilim Okulları kapsamında 2009 ve 2010 yıllarında “Çevremdeki Antik Kenti Tanıyorum” projeleri yapılmıştır².

Genel olarak hem kazı hem de yüzey araştırmalarında, halk kahvehanelerinde, okullarda yaptığımız taramalarda, yerli halkın üzerlerinde oturdukları zengin geçmişin farkında olmadıkları anlaşılmıştır. Ancak, defineciler ve rantçılar gibi kötü niyetli insanlar potansiyeli çoktan keşfetmiş durumdadırlar. Bugüne kadar yaşananlar, polisiye tedbirlerle korumacılık bilincinin kazandırılmayacağını açık

² Çevremdeki Antik Yaşamı Tanıyorum I - TÜBİTAK. Proje No: 109B089 (2009); Çevremdeki Antik Yaşamı Tanıyorum II- TÜBİTAK. Proje No: 108050 (2010).

bir şekilde göstermiştir. Bu durum, biraz zor ve uzun soluklu bir iş olsa da eğitimle, özellikle genç nesillerin bilinçlendirilmesiyle koruma bilincinin oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. İnsanlığın geçmişini aydınlatmak kadar, günümüze ulaşan kültür varlıklarının en iyi şekilde gelecek nesillere aktarılması konusunda bölge halkının bilinçlendirilmesi gerektiği gerçeğinden hareketle, akademik faaliyetlerin yanında özellikle geleceğimize ışık olacak genç nesillerin de eğitilmesi bir görev olarak kabul edilip bu projeler hayata geçirilmiştir.

“Çevremdeki Antik Yaşamı Tanıyorum I-II” adlı bu projenin amaçları arasında;

- Arkeoloji müzelerini ve ören yerlerini, yerinde ziyaret etmek, böylece yerli halkın üzerinde yaşadıkları zengin tarihi geçmişin farkına varmalarını sağlamak ve kültür varlıklarının tanıtılmasına katkıda bulunmak,

- Sahip oldukları kültür varlıklarını koruyarak gelecek nesillere aktaran bireyler yetiştirmek,

- Çevresinde bulunan birçok arkeolojik alanın karşı karşıya bulunduğu tehditleri bilen ve sorunlara somut çözümler üretebilen ve bu çözümlere kalıcı ve yol gösterici koruma ve bilinçlenme süreçlerine dönüşmesine katkıda bulunan bireyler yetiştirmek,

- Kültürel ve arkeolojik değerleri bir arada bulan öğrencilere arkeoloji temelli bütünsel ve katılımcı bir eğitim sunmak; bu yolla katılımcıların disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmek,

- Son 20 yılda yükselme eğilimi içerisinde olan kültür turizminin gelişmesine paralel olarak gelişen ve bir tür koruma yöntemi olan arkeopark alanlarının yaygınlaşması ve kabul görmesi konusunda katkıda bulunmak,

- Hedef kitlemizi oluşturan öğrenciler ile birlikte sahip olduğumuz ortak kültürel mirasımız temelinde disiplinler arası ilişki

kurma, düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı ve katılımcı bir eğitim programı geliştirmek,

- Katılımcıların doğayı bir dersane ve laboratuvar gibi algılayarak, doğada gözlem ve araştırma yapma, bulma ve keşfetme, bulduğunu tanıyıp, yorumlayarak ilk kez karşılaştığı bir kültür varlığını koruma altına almak ve belgelemek için uygulanabilecek temel yöntemleri öğrenme, kültür varlıklarımızı koruyarak sevdirmek, kültür varlığı-insan-toplum ilişkileri ile bu ilişkilerde yaşanan problemleri anlama ve çözüm üretme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak,

- Eğitime katılan öğrencilere “kültürel mirası koruma” felsefesini aktararak, kendi konularında yapacakları araştırmalarda kültür varlıklarını koruma bilincini göz önünde tutmalarını sağlamak,

- Tarih bilinci oluşturmaya sağlayarak tarihe karşı duyarlı olmalarını sağlamak,

- Koruma bilinci geliştiren katılımcıların, yakın arkadaş ve aile çevresine öğrendiklerini aktarmaları ile daha çok bireye kültür varlıklarımızı tanıma ve koruma bilinci oluşturma olanağı sağlamak yer almaktadır.

Projemize benzer eğitim projeleri yurdumuzun yanı sıra başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, Kanada ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde uzun yıllardan beri yapılmaktadır³.

³ Bu eğitim çalışmaları hakkında detaylı bilgi edinmek için bkz. Macaristan Körös Arkeoloji Projesi Arazi Okulu (<http://www.anthro.fsu.edu/research/koros/>), Kanada Calgary Üniversitesi (<http://arky.ucalgary.ca/education/node/14>), İspanya’da Escuela de Arqueologia Plaza de Moros (<http://plazademoros.eresmas.net/Educacion2.htm>), Fransa’da Initiation a l’archéologie (<http://pagesperso-orange.fr/archeopatrimoine/stagesdete.htm>) Kanada’da Laurier Üniversitesi (http://www.wlu.ca/page.php?grp_id=160&p=2328) veya Rock Art Arkeoloji Kampı (<http://www.archaeoexpeditions.com/rocart.html>), Amerika Birleşik Devletleri’nde Hickory Müzesi (<http://www.campchannel.com/camps/3036.html>), Monroe County Arkeoloji Kampı (<http://www.misd.k12.mi.us/summerprograms/arch/index.html>) veya

Projede ilk ve ortaöğretim öğrencileri hedef kitle olarak seçilmiş, çevredeki tüm antik kent ve müzelerin tanıtılmasının yanı sıra, kazı evindeki yaşantı, ekibin çalışma yöntemleri ve arkeolojik alandaki kazı çalışmalarına da öğrenciler dâhil edilmiştir. 10 günlük bir eğitim süresini kapsayan projede geri bildirimlerin oldukça olumlu olduğu dikkat çekicidir. Hedef kitle olarak belirlenen öğrenci gurubu en çabuk eğitilebilecek ve koruma bilincine ulaştırılabilecek kişilerdir. Ayrıca, öğrenciler vasıtası ile onların ailelerine ulaşıp bir koruma bilinci zincirinin temelleri atılabilmiştir. Yine bugünün küçüklerinin geleceğin büyükleri olduğu göz önünde bulundurulursa, sürdürülebilirlik açısından kültür mirasımızın korunması ve anlaşılabilir şekilde gelecek kuşaklara aktarılması konusunda geleceğe yönelik duyarlı bir neslin yetişmesinin önü açılmıştır.

Kısa süreli olarak yapılan eğitimlerde, uzman bir kadro tarafından belirlenen konular, öğrencilere öğretmen-öğrenci hiyerarşisinden uzak, katılımcı ve sorgulayıcı bir yaklaşımla

Crow Canyon Arkeoloji Kampı
(http://www.crowcanyon.org/archaeology_adventures/summer_camps.asp),
İngiltere’de Londra Arkeoloji Müzesi Arkeoloji Kampı
(<http://www.uwo.ca/museum/documents/SummerCamp2006.pdf>) dünyadaki uygulamalardan sadece birkaçıdır.

Ülkemizde kültürel varlıklarımızın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında bilinç oluşturmaya yönelik eğitim çalışmaları ilk olarak Ocak 2002 – Aralık 2004 tarihleri arasında Tarih Vakfı öncülüğünde ‘Akdeniz’de Tarihöncesi Eğitim, Öğretim ve Planlama (TEMPER) Projesi’ adı altında ‘Arkeoloji Yaz Atölyesi’ şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu projenin amacı Avrupa-Akdeniz bölgesinin tarihöncesi kültürel mirasını yerel halka tanıtmak olmuştur.

Bu proje daha sonra Arkeolog Gülay Sert yönetimindeki uzmanların önderliğinde Çatalhöyük-Konya’da ‘Arkeoloji Yaz Atölyesi’ adı altında devam ettirilmiş, 2004 yılında 600 ilköğretim öğrencisi eğitimden geçirilmiştir. 2005 yılında da devam ettirilen proje kapsamında 1 ay süreyle öğrencilere barkovizyon desteğiyle Çatalhöyük insanların yaşam biçimleri ve inançları anlatılmış, Çatalhöyük Deneysel Arkeoloji Evi ve kazı yapılan alanlar gezdirilerek, özel olarak hazırlanan 5x5 metre karelik alanlarda kazı çalışmaları, kil ve resim çalışmaları yaptırılmıştır.

aktarılmıştır. Bu anlamda dersane ve laboratuvar antik kentin bizzat kendisi olmuş, gözleme dayalı öğrenme, bütüncül ve sentezci bir yaklaşım ön planda tutulmuştur. Böylece insan elinden çıkmış olan ve geçmişten günümüze ulaşan temel araç ve gereçler tüm öge ve işlevleri ile bir bütün olarak tanıtılabılmıştır. Eğitim yöntemi olarak gözlem ve uygulamaya dayalı atölye çalışması tercih edilmiştir. Kültür varlıklarının nasıl buldukları ve koruma altına alındıklarını gözlemleyerek, nasıl yapıldıkları ve kullanıldıklarını seramik çarkının kenarında bizzat kendileri imal ederek öğrenmişlerdir. Kırılan bir kültür varlığının tekrar nasıl birleştirileceğini de imitasyon örneklerde aileleriyle birlikte tatbik ederek deneyimlemişlerdir (Resim 1-5). Böylece eğitilmiş ve koruma bilinci geliştirilmiş öğrenciler yardımıyla ailelerin de kültür varlıklarımıza karşı duyarlı olmaları konusunda bir adım atılmıştır.

Ayrıca kazıda bulunan eserleri tanımaya yönelik arazide öğrenciler için etkinlikler düzenlenmiştir (Resim 6). Myndos, Bodrum Sualtı Müzesi ve çevrede yer alan kentler (Stratonikeia, Lagina, Halikarnassos, Pedasa) gezilmiş, böylelikle çocukların yaşadığı coğrafyanın tarihini bilmeleri sağlanmıştır (Resim 7-9).

Antik Dönemde giyilen kıyafetlerin benzerlerini çocuklar giyerek drama yoluyla yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır (Resim 10). Etkinlik sonrasında ise rahmetle andığımız dönemin çok değerli rektörü Prof. Dr. Mete Cengiz tarafından öğrencilere sertifikaları verilmiştir (Resim 11).



Resim 1:
Seramik Atölyesi Çalışmaları



Resim 2:
Seramik Atölyesi Çalışmaları



Resim 3:
Seramik Atölyesi Çalışmaları



Resim 4:
Seramik Atölyesi Çalışmaları



Resim 5:
Arazide eser tanıma



Resim 6:
Seramik yıkama



Resim 7:
Kenti tanımaya yönelik geziler



Resim 8:
Müze gezisi



Resim 9: Stratonikeia antik kenti gezisi



Resim 10: Antik çağ kıyafetleriyle çocuklar



Resim 11: Sertifika töreni

Yapmış olduğumuz projede, başarı ölçütü olarak iki tip değerlendirme dikkate alınmıştır. Birincisi, eğitim yöntemi ve konuların katılımcılara aktarılmasındaki başarı, ikincisi ise eğitim sonrası ortaya çıkacak olan projenin yaygın etkisidir. Bu tip eğitim programlarının başarısının ölçülmesi ve kısa zamanda ortaya konulabilmesi kolay değildir. Ancak eğitime katılan öğrencilerde merakla dayalı bir öğrenme isteğinin ortaya çıkması ve anlatılan konularla ilgili, katılımcılarda oluşan bilgi ve konuyu kavrama düzeyi, yöntemin başarısı için bir değerlendirme ölçütüdür. Katılımcıların eğitim sonrası bu bilgileri

yaşadığı toplumda kullanma becerisi ve çevre ile ilgili konularda sorumluluk alma istekleri, eğitimin katılımcılar düzeyinde de en önemli başarı ölçütü olarak değerlendirilmelidir. Bunlara ek olarak eğitime katılan öğrencilerin kazandıkları geniş vizyonla ebeveynlerini etkilemeleri ve böylece ailelerin de kültür varlıkları koruma programına dâhil olması umulmaktadır.

Sonuçları maddi açıdan görebilmek için katılımcı öğrencilere eğitim programının başından sonuna kadar olan sürede anket formları ya da rahatça yazabilecekleri küçük kâğıtlar dağıtılarak bunların doldurulması istenmiştir. Aynı zamanda, tartışmalar esnasında sözlü olarak belirtilen görüşler de yazılı olarak kaydedilmiştir. Söz konusu anket formları ve diğer belgeler, eğitim ile ilgili genel bir değerlendirmenin yanı sıra, eğitim konularının genel amaca uygunluğu, konuların çekiciliği, konu hakkında sahip olunan önceki bilgi ve konu hakkındaki burada kazanılan bilgilerin değerlendirilmesi şeklinde düzenlenmiştir. Öte yandan, proje eğitimine katılan eğitimcilerin de öğrenciler tarafından değerlendirilmesi istenerek bu kapsamda, öğretmenlerin kullandığı görsel materyalin yeterliliği, anlatım çekicilikleri, derslerde anlatılan teorik bilgilerin arazi çalışmalarındaki uygunluğu ve arazi çalışmalarında anlatılanların doyuruculuğu değerlendirilmiştir.

2009 ve 2010 yaz dönemi kazı çalışmalarına eş zamanlı olarak Bodrum Gümüşlük Mahallesi, Myndos Antik Kentinde gerçekleştirilmiş olan bu proje sonunda, öğrencilerin kültür varlıklarına duyarlı olmalarının yanı sıra, bildiklerini çevrelerindeki arkadaşlarına ve ailelerine popüler bir dille aktarabilmenin de yöntemini öğrenmiş olmaları oldukça memnuniyet vericidir. Başlangıçta aile ve çevrelerinin etkisiyle antik kent denildiğinde su altında ya da yer altında kasa kasa çizdikleri altın dolu hazineler yerine, kıyıda bulunan amphora kulpları - *Bizans olabilir ?* ifadesiyle kazı ekibine teslim edilmiş ve antik kentin denize battığı şeklindeki gerçekdışı düşüncelerini bıraktıkları gözlemlenmiştir (Resim 12-13).

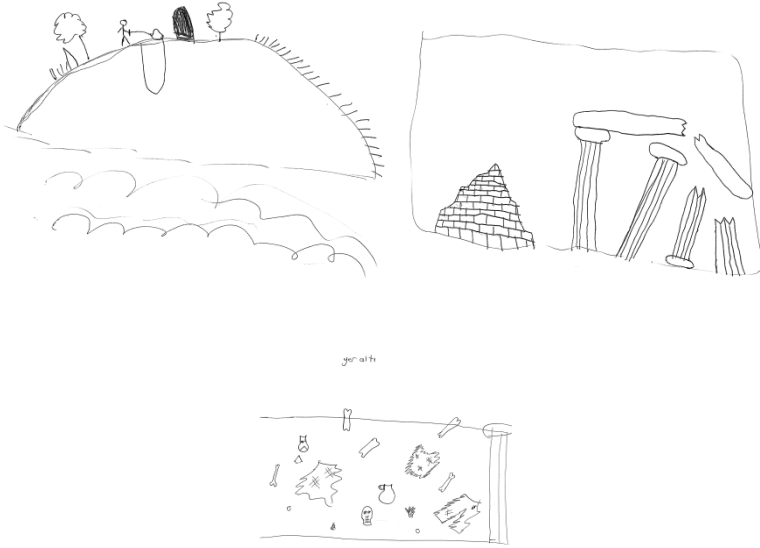
Proje, ilk ve orta öğretim öğrencilerine yönelik olduğundan ve öğrencilerin de okul hayatları boyunca sınav ve benzeri stresli ve sıkıcı buldukları bilinen bir gerçek olduğu için, katılımcıların bilime bakış açısında, bilgi ve kavrayışında ya da yaratıcı düşünme becerilerinde ne gibi değişikliklerin olduğunun izlenmesi için kullanılacak ölçme yönteminin test ya da yazı yazmak gibi bir etkinlik olmaması gerektiği fikrinde olduğumuzdan, her gün sonunda öğrencilere küçük bir kağıt parçası dağıtılarak ve gün sonunda biten günle ilgili ne düşündüklerini bir ya da birkaç kelime ile ifade etmeleri istenmiştir (Resim 14). Burada yazılacaklar hakkında öğrenciler, herhangi bir konuyu yazmaları için yönlendirilmemişler ya da teşvik edilmemişler, aksine, tamamıyla serbest bırakılmışlardır.

Rant hırsı ve kısa zamanda zengin olma hevesinden kaynaklanan define arama tutkusundan, dolayısıyla gerçekleşen tahribatla, kültür varlıklarımızda meydana gelebilecek kayıpları önceden görüp anlayabilecek, çevre duyarlılığına sahip, gönüllü eğitimcileri bugünden yetiştirmek de projenin elde edilmesi umulan diğer bir sonucudur. Yapmış olduğumuz eğitimin uzun vadedeki en önemli kazanımı, yerel eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek eğitim programları ile kültür varlıklarını arka plana itmeyen, onlarda sahiplenme duygusu yaratan bir eğitim modelinin var olabileceğinin gösterilmesidir. Ayrıca, arkeolojik alanların yönetimi, korunması, tanıtımı ve yerel halkın çocukları vasıtasıyla bu aşamalara katılımının ne kadar elzem ve vazgeçilemez olduğunu bu süreç açıkça göstermiştir. Böylece yöresinin geçmişine yabancı olmayan ve onu bütün yönleri ile yakından tanıyan ve böylece yaşamasını sağlayan örnek nesillerin yetiştirilmesinde küçük bir adım atılmıştır. Bilindiği gibi arkeoloji, hakkında en fazla spekülasyon yapılan bilim dallarından bir tanesidir. Türkiye’de arkeolojik varlıkların korunamamasının temelinde de bu spekülasyonlar yatmaktadır. Katılımcılar, çevrelerinden duydukları yanlış bilgileri, sorgulamaya başlamış, böylelikle bilimsel gerçeklerin toplumda birer savunucusu olmuşlardır.

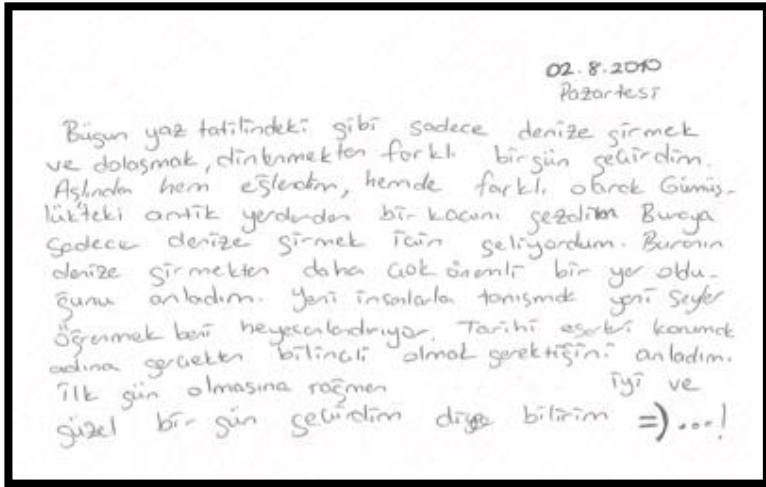
Sonuç olarak insanlaştırılmış bir arkeoloji kaçınılmazdır, George Macaulay Trevelyan'ın dediği gibi “ İnsanlık tarihi çalışan bir bilim insanı , toplum eğitimini ihmal edip, tarihsel olgulara entelektüel bakış açısı ile yaklaşımda başarısız olursa elde edilen veriler kendi bireysel eğitimleri dışında bir işe yaramadığı gibi, bir o kadar da değersizleşir” (Apaydın 2014: 186). Bu gerçeğe sırtımızı dönmek, bizi, sürecin gerçekleşmesinden uzaklaştırmak dışında hiç bir işe yaramayacak, elde edilen buluntular tozlu müze depolarında, bulgular da sayfalarda kalmaktan öte gidemeyecektir.



Resim 12: Öğrencilerin kente ilgili ilk izlenimleri



Resim 13: Öğrencilerin etkinlik sonrası izlenimleri



Resim 14: Öğrencilerin etkinlik sonrası duygu ve düşünceler

KAYNAKLAR

- Apaydın, Veysel (2014). “Toplum Arkeolojisi: Dünya ve Türkiye’deki Yeri, Önemi ve Problemleri”. *I. Teorik Arkeoloji Grubu-Türkiye Toplantısı Bildirileri*, TAG-Türkiye, s. 175-190.
- Hodder, Ian (1998). “ The Past as Passion and Play: Çatalhöyük as a Site of Conflict in the Construction of Multiple Pasts. L. Meskell (der.)”. *Archaeology under Fire: Nationalism, Politics and Heritage in the Eastern Mediterranean and Middle East (London)*, s. 124-139.
- Holtorf, Cornelius (2007). *Archaeology is a Brand: The Meaning of Archaeology in Contemporary Popular Culture (Walnut Creek)*. Left Coast Press.
- Jameson, John (2004). *Public Archaeology in the United States*. N. Merriman (der.), *Public Archaeology*, s. 21-58. London: Routledge.
- Merriman, Nick (2004). *Public Archaeology*. London: Routledge.
- Özdoğan, Mehmet (2014). *50 Soruda Arkeoloji*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Yayınevi.

Öztürk, Emine (2018). "Türkiye ve Fransa'da 1968: Fransa'daki Mayıs Ayaklanmasını Başlatan Öğrenci Hareketinden Farklı Yönleriyle Türkiye'de Sosyalist Öğrenci Hareketi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 371-415.

DOI: 10.21550/sosbilder.337844

TÜRKİYE VE FRANSA'DA 1968: FRANSA'DAKİ MAYIS AYAKLANMASINI BAŞLATAN ÖĞRENCİ HAREKETİNDEN FARKLI YÖNLERİYLE TÜRKİYE'DE SOSYALİST ÖĞRENCİ HAREKETİ

Emine ÖZTÜRK*

Gönderim Tarihi: Eylül 2017

Kabul Tarihi: Ekim 2017

ÖZET

Bu çalışma, 1960'ların sonlarında Türkiye'nin siyasal ve toplumsal hayatında önemli bir yeri bulunan sosyalist öğrenci hareketinin, Fransa'daki Mayıs '68 ayaklanmasını başlatan öğrenci hareketinden farklı yönlerini ortaya koymayı hedefleyen bir karşılaştırma denemesidir. Bu iki ülkedeki öğrenci hareketlerinin tarihsel nedenleri ve hedefleri üzerinde durulduğunda görülmektedir ki, Türkiye'deki öğrenci hareketinde Fransa'daki öğrenci hareketinde olduğu gibi devlete ve topluma karşı kategorik bir karşıtlık yoktur. Fransız öğrenciler burjuva devletine ve tüketim toplumuna başkaldırırken, Türk öğrenciler ülkenin sorunlarını emperyalizme ve azgelişmişliğe bağlamaktadır. Ayrıca, Türk öğrenciler, Fransız öğrencilerden farklı olarak, yeni tanıştığı Marksist-Leninist teoriden beslenmekte, karşı-kültür akımları ve Marksizme eleştirel yaklaşan teorilerden etkilenmemekte, aksine bu tür yaklaşımlara karşı olumsuz bir tavır geliştirmektedir. Öğrenci hareketlerinin Fransa'da Mayıs '68 süresince hayatı felç eden genel grev ve Türkiye'de yeni gelişmekte olan işçi hareketiyle ilişkisi üzerinde de durulmuş ve Türkiye'de Fransa'daki kadar güçlü bir işçi hareketi bulunmadığı için öğrencilerin genç aydınlar olarak, kendilerini işçilere sınıf bilinci kazanmaları ve örgütlenmeleri için yardımcı olmakla yükümlü gördüğü ortaya konmuştur.

* Dr., microsemos@gmail.com

1968 In Turkey and France: Socialist Student Movement in Turkey with Their Different Aspects from Student Movement Which Started May Revolt In France

ABSTRACT

This study is a comparison essay aimed at explaining differences of socialist student movement which played a significant role in political and social life of Turkey in the late 1960s from French student movement which pioneered May '68. When was focused on historical reasons and targets of student movements in this countries, it is seen that Turkish student movement wasn't against state and society as distinct from French student movement. Turkish students attributed Turkey's problems to imperialism and underdevelopment whereas French students rebelled against the bourgeois state and consumer society. Also, Turkish students impressed by Marxist-Leninist theory which had just started teaching and weren't affected by counter-culture movements and critics of Marxism, on the contrary, reacted to these kinds of approaches as distinct from French students. It has been focused on relationships between student movements and crippling general strike during the May '68 in France and newly emerged Turkish labor movement. It has been indicated that Turkish students felt obliged to help labors for gaining class consciousness and organising because of there weren't labor movement in Turkey as strong as French labor movement.

Keywords: Student Movements, Youth Movements, 1968 Movements, May 1968, 1968 Generation.

1. GİRİŞ

1960'ların ortalarından 1970'lerin başlarına değin Batı Almanya, Polonya, Fransa, İspanya, İtalya, Yunanistan, Cezayir, Senegal, Zambiya, Hindistan, Pakistan, Japonya, Güney Kore, Kanada, ABD, Kostarika, Venezuela, Kolombiya, Ekvador, Arjantin ve daha birçok ülkede öğrenci ayaklanmaları meydana gelmiştir (Kalouche ve Mielants 2008: 224). Özellikle dünya kapitalizminin metropolleri gerek kapsamı gerekse yaygınlığı bakımından 20. yüzyılın en büyük

toplumsal muhalefet dalgasına ve büyük bir altüst oluşa sahne olmuştur. Bu ülkeler içinde en çok Fransa'nın bilindiğini, "1968" dendiğinde akla neredeyse yalnızca Fransa'nın geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dönemin öğrenci ayaklanmalarından "1968" olarak bahsedilmesinin nedeni Fransa'da 1968 Mayıs'ında yaşanan ve Paris Komünü'ne benzetilen olaylar zinciridir.

Fransa, Eric Hobsbawm'ın deyiimiyle öğrenci ayaklanmalarının "merkez üssü" olarak kabul edilmiştir (Hobsbawm 2006: 330). Ancak Mayıs '68¹, sadece öğrenci ayaklanması değil, Fransa tarihinde II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan en büyük kitle hareketidir. Fransa, bu kısa isyan dalgası boyunca tarihin en büyük grevine ve gelişmiş ülkeler, dönemin tek genel başkaldırısına tanık olmuştur. Geleneksel endüstriyel üretim merkezlerinin dışından hizmet sektörü çalışanları ile iletişim ve kültür endüstrisinin de dâhil olduğu genel grevden etkilenmemiş hiçbir bölge ve sektör yoktur. Fransa, Haziran ortalarına kadar adeta felç olmuştur. Geniş bir coğrafyada meydana gelen ayaklanmalar arasında sadece Fransa'da ve belli ölçüde İtalya'da, egemen ideolojinin reddi ile işçi sınıfı hareketi arasında bir eşzamanlılık ortaya çıkmıştır (Ross 2002: 4).

'68, Türkiye'de dar anlamıyla Fransa'dan bir ay sonra, başta İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olmak üzere pek çok yükseköğretim kurumundaki boykot ve işgal dalgasıyla başlamıştır. Bu dalgayı izleyen başlıca olaylar Temmuz'da ABD Donanması'na ait 6. Filo erlerinin Dolmabahçe'de öğrenciler tarafından denize atılması, Eylül'de Türkiye Öğretmenler Sendikası tarafından düzenlenen Devrimci Eğitim Şûrası ve Ekim'de Ortadoğu Teknik Üniversitesinde yaşanan boykottur. Geniş anlamıyla '68 ise, 1960'ların ikinci yarısına yayılan ve sadece öğrenci hareketinin değil işçi hareketinin de etkinlik

¹ Mayıs '68, aslında 1967'de Nanterre Üniversitesinde filizlenmiş, 1968 Mart'ından itibaren olgunlaşmaya başlamış ve Mayıs'ta zirveye ulaşmıştır (Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi 1988a: 1517-1518). İşçi hareketinin de katılımıyla Haziran ortalarına kadar devam eden olaylar kısaca "Mayıs '68" olarak adlandırılmaktadır.

gösterdiği, 12 Mart sürecindeki devrimci mücadelelerle son bulan, nispeten geniş bir zaman dilimini kapsar (Savran 2009: 92-93).

Bu çalışma, Türkiye'deki sosyalist öğrenci hareketinin 1968-1969 yıllarındaki düşünce ve eylem çizgisini esas almaktadır. Sosyalist öğrenci hareketi sonraki yıllarda örgütsel ve ideolojik açıdan parçalanmalar yaşayacak olsa da, söz konusu yıllarda birtakım ortak paydalarda buluşabilmiştir. Hareketin örgütlenme serüvenine baktığımızda, karşımıza ilk önce 1950'li yıllarda kurulmuş olan, birkaç fakülteye bağlı fikir kulüpleri çıkar. 1961'den itibaren yeniden canlanmaya ve sayısı artmaya başlayan fikir kulüpleri (Feyizoğlu 2004: 533) 1965'te bir çatı altında toplanarak Fikir Kulüpleri Federasyonunu (FKF) oluşturmuştur. “*Öğrenci hareketinin merkezi, taşıyıcısı ve siyasi alana nüfuz ettiricisi*” olarak FKF, Türkiye İşçi Partisinin (TİP) yarattığı umudun öğrenci gençlikteki izdüşümü (Ünüvar 2008b: 821) ve sosyalist öğrencilerin tabanı ve eylemliliği açısından ilk büyük örgütüdür. Birkaç yıl içinde öğrenci gençlik içinde ve fikir kulüplerinde ağırlıklı olarak “millî demokratik devrim” (MDD) tezi egemen olmaya başlamış (Feyizoğlu 2004: 176) ve Ekim 1969'daki kurultayda yapılan tüzük değişikliğiyle birlikte FKF, Türkiye Devrimci Gençlik Federasyonu (Dev-Genç) adını almıştır. Dev-Genç döneminin başlamasıyla birlikte TİP eğilimliler tamamen tasfiye edilmiş ve Federasyon, “*sosyalist gençliğin düşünce ve eylem örgütü*” olarak tanımlanıp işçiler ve köylüler tarafından kurulan devrimci örgütlerin de katılabileceği bir gençlik örgütü hâline gelmeyi amaçlamıştır (Türk Solu 1969: 8). İncelenen öğrenci hareketinin örgütlenme çizgisi genel hatlarıyla bu şekilde seyretmiştir. Çalışmada, MDD çizgisini benimseyen gençlerin kendi içindeki ideolojik tartışma ve bölünmelerine değinilmemiş; Türkiye, dünya, toplum, gençlik ve devrim gibi konulardaki tasarılarına yön veren ana izlek üzerinde durulmuştur.

Gelişmiş bir Avrupa ülkesi olan Fransa'da yaşanan öğrenci ayaklanmasının aktörlerine karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yaklaşmak, az gelişmiş bir ülke olan Türkiye'nin kendine özgü dinamiklerini ve

sosyalist öğrenci hareketinin özgül yönlerini açıklamada kolaylık sağlamaktadır. Böylelikle, Türkiye deneyimini türdeş olduğu varsayılan “küresel ‘68”in bir parçası sayma eğiliminin gerçeği yansıtmadığı da ortaya konmuş olacaktır.

2. FRANSA VE TÜRKİYE’DE ÖĞRENCİ HAREKETLERİNİN NEDENLERİ VE HEDEFLERİ

2.1. Fransız Öğrencilerde Devlet ve Toplum Karşıtlığı

Batı ülkelerinde öğrenci hareketlerinin ortaya çıkması genç nüfusun artmasıyla doğrudan ilişkilidir. Kapitalizmin II. Dünya Savaşı sonrasında elde ettiği büyüme ve refah düzeyi sonucu, özellikle metropollerde bebek ölümlerinin azalmasıyla birlikte, büyüyen genç nüfusun niteliği de yeni toplum ve ekonominin gereksinimlerine göre biçimlenmeye başlamıştır. Kapitalist ülkelerde toplumun ve ekonominin karmaşıklaşması, üretici güçlerin gelişmesi sonucu emek gücünün sahip olması gereken niteliklerin çeşitlenmesi nedeniyle yükseköğretim yaygınlaşmış, eğitim süresi uzamış ve gençlerin üretim süreçlerine katılımı gecikmiştir (Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi² 1988a: 1504). Eğitim süresi uzayan gençlerin emek süreçlerine geç katılımı, aile ve eğitim kurumlarından bağımsızlık elde etmelerinin ertelenmesi ve toplumsal ağırlıklarının artması gibi çelişkili iki sonucu beraberinde getirmiştir. Gençliğin bir toplumsal kategori olarak ağırlığının artmasıyla birlikte bağımsız bir “gençlik kültürü” ve bu kültürün üretilip pazara açıldığı bir “piyasa” oluşmuştur.

Gençlik kültürü, savaş sonrasında refah ve tüketim toplumunda gençliği hedef kitlesi olarak belirlemiş olan, başta müzik ve modada etkisini gösteren, kültürel ve ticarî bir alandır. Yükseköğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte eskisine göre daha ileri yaşlarda iş hayatına atılmaya başlayan ve kitlesel olarak genişleyen gençlik, kapitalizm için yeni bir kâr alanı hâline gelmiş ve genç nüfus ekonomik açıdan neredeyse “salt tüketici” konumuna indirgenmiştir. Ne var ki, dönemin

² Bu kaynak, sonraki paragraflarda “STMA” olarak geçecektir.

gençliği, yeni toplumsal konumlarının en önemli nedeni olan refah ve tüketim toplumu ile kapsamlı ve radikal bir hesaplaşmaya soyunmuştur. Denilebilir ki, refah ve tüketim toplumu, bizzat kendi “evlatları” tarafından sorgulanmıştır. 1960’ların gençliği, bir önceki kuşak gibi yoksunlukla geçen savaş yıllarından sonra gelen görece refaha³ şükreden ve sahip olduğu maddî olanaklarla mutlu olabilen bir kuşak değildir. Radikal gençlik gruplarının burjuva hayat tarzıyla dalga geçmesinin - sözcüleri ABD’de Beatnik/Hippi akımını yaratmasının- temelinde tek tipleştirici ve yaratıcılığı törpüleyici olduğu düşünülen kapitalizme karşı kültürel bir protesto yatmaktadır. Bu protesto, 1960’ların sonlarında sosyalist öğrencilerce devralınarak siyasal bir nitelik kazanmıştır (STMA 1988a: 1505). Eski toplumsal grupların ve kategorilerin aksine, yeni öğrenci kitlelerinin toplumda belirli bir yere ve ilişki kurabileceği belli bir modele sahip olmadığını belirten Hobsbawm (2003: 367)’a göre;

“Bu öğrenci gruplarının çok genç insanlardan oluşması, savaş sonrası dünyanın çocukları ile savaş dönemini hatırlayan ve şimdiki zamanla kıyaslayan ana babaları arasındaki farklı kuşaklara özgü kopukluğun genişliği, onların sorularını çok acil, tutumlarını daha eleştirel hale getirdi. Gençlerin hoşnutsuzluğu, hayatta düşe kalka ilerlemenin oluşturduğu bilinçle örülmediği için, onlar ana babalarının yaşadığından çok daha iyi bir dönemin geleceği beklentisi içindeydiler.”

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, 1960’larda ortaya çıkan gençlik muhalefetinin temelleri önceki on yılda atılmıştır. Nitekim Fransa’daki Mayıs ‘68’de oluşumu 1950’lere dayanan Internationale Situationniste’in (Situasyonist Enternasyonal/Uluslararası Durumculuk) söylemlerini ve davranış biçimlerini görmek mümkündür. Situasyonist

³ 1960’ların gençliği, ne 1930’ların büyük ekonomik buhranını ne de İkinci Dünya Savaşı’nın yokluğunu yaşamıştır. 1953’te Kore Savaşı’nın bitiminden 1966’da Vietnam Savaşı’nın başlamasına kadar Batı’da daha önce görülmemiş düzeyde bir ekonomik atılım meydana gelmiştir. GSMH Batı Almanya, Fransa ve İtalya’da 3, ABD ve İngiltere’de 2 katına çıkmıştır. Avrupa’da ve ABD’de sanayi üretimi artarken, işsizlik % 4’ü aşmamıştır (Fraser 2008: 10-11).

Enternasyonal, Marksizm ile Dadaizm ve Sürrealizm gibi avangard sanat akımlarını buluşturan, Guy Debord öncülüğünde bir araya gelen Paris merkezli küçük bir entelektüel gruptur. Grubun amacı, gerçekleştirdikleri etkinlikler aracılığıyla bağımsız, kendiliğinden ve anlık bir yaratıcılığı olanaklı kılan “durum”lar (situation) yaratarak gündelik hayatın devrimci dönüşümünü gerçekleştirmektir (Sözer 2011: 30). Situasyonist eleştirinin odağında tüketim toplumu ve teknokratik kent planlamasının⁴ topluma dayattığı baskıcı yaşam koşulları yer almaktadır. Kentsel mekânın dönüşümü ve özgür kullanımı için geliştirdikleri yeni kolektif hareket biçimleri ve ajitasyon yöntemleri, öğrenci ayaklanmasında sıklıkla kullanılmıştır (Sözer 2011: 30, Andreotti ve Costa 1998’den).

Aslında, Situasyonistleri net bir biçimde tanımlamak mümkün değildir. Situasyonist Enternasyonal hareketin temsilcileri, “Situasyonizm” sözcüğünü kullanmaktan kaçınır; çünkü onlara göre “izm” zamanla donmaya, indirgenmeye ve bir “sistem”i ifade etmeye açık olmak, bir başka ifadeyle “sınırlılık” anlamına gelmektedir. Debord’un “*devlet karşıtı komünistler*” nitelendirmesi, Marx’ın bu hareketin görüşleri üzerindeki etkisini yansıtır; ancak komünist partilerle ilişkilendirilmemek için kendilerini komünist olarak tarif etmekten de kaçınmışlardır. Öte yandan, devlet karşıtı olsalar da anarşist gelenekle de tamamen örtüşükleri söylenemez (Sözer 2011: 32-33, Debord vd. 2008’den). Situasyonist Enternasyonal, “anarşizan” denilebilecek bir söylem benimsemiştir; yerleşik kapitalist düzene

⁴ 1950’lerin sonlarından itibaren Paris’te, konut ve altyapı gibi konularda ekonomik büyüme ve nüfus artışından kaynaklanan sıkıntılar yaşanmaya başlamıştır. Ekonomik büyümenin bir sonucu olarak ofis mekânlarına gereksinim artmış, çevreyi merkeze bağlayan yol ve araçlar yetersiz gelir olmuştur. Bu nedenle, kentte yeni banliyölerin kurulması için geniş çaplı konut projeleri başlatılmıştır. Bu gelişmeler, Fransız aydın ve sanatçılar tarafından kent planlamasının sermaye tarafından araçsallaştırılması ve siyasal iktidar lehine kullanılması olarak değerlendirilmiştir (Sözer 2011: 31, Pellittero 2007’den).

olduğu kadar sosyalist ve komünist partilerin ideolojik ve entelektüel tekeline de etkili bir meydan okumadır (STMA 1988a: 1516).

Situasyonistlere göre, iktidarı yok etmeyen her şeyin bir gün iktidar tarafından yok edilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, gündelik hayatın dönüşümünü o büyük devrim gününe ertelemeyip, yaşanacak her türlü devrimci dönüşümü hızlandırmak için çalışırlar (Aksoy 2008: 107). Situasyonistlerin “*doğrudan demokrasi*”, “*meta toplumunun reddi*”, “*özyönetim*”, “*kolektif eylemin oyunsal boyutu*” gibi hedefleri, Mayıs ‘68’e rengini veren başlıca unsurlar olmuştur (Aksoy 2008: 113, Demirer vd. 1998: 176-205’ten). Aniden başlayıp sona eren Mayıs ayaklanmasının ardından ilgi çekiciliğini yitirmeye başlayan Situasyonist Enternasyonal, 1972’de kendini feshetmiştir (Aksoy 2008: 113).

Situasyonistlerin söyleminin ve kullandıkları eylem biçimlerinin sıra dışı karakteri, öğrenci muhalefetine rengini veren en önemli unsurlardan biri olmuştur. Böylelikle, siyasetin “soğuk” dili Paris duvarlarına yazılan “*Yasaklamayı yasaklayın!*” (ya da “*Yasaklamak yasaktır!*”) ve “*Devrimi düşündüğüm zaman sevişmek istiyorum.*” gibi esprili yönü de olan sloganlarla kırılabilmiştir. Daha çok ikinci dalga feminizmin kullandığı “*Özel olan politiktir.*” (ya da “*Kişisel olan politiktir.*”) sloganı da dönemin karakteristiğini yansıması bakımından önemlidir. İsyancı öğrenciler, kendilerini alışlageldik devrimci sözlerden farklı bir söylemle ifade eder. Kendilerini ifade etme biçimlerine yön veren temel anlayışı “*Beni endişelendiren her şey politik derim.*” cümlesiyle özetlemek mümkündür. Ancak bu sloganlar, öğrencilerin sadece bireysel arzuları veya tepkileri dile getirdiği anlamına gelmemektedir. Ayaklanma boyunca bireysel kurtuluş ile toplumsal kurtuluş el ele savunulmuştur; devlete, yasalara, topluma, aileye, gelenek ve göreneklere özgür cinsellik ve uyuşturucu savunusu üzerinden meydana okunmuştur (Hobsbawm 2003: 405-406).

Mayıs ‘68’in kıvılcımları da, 1967 başlarında “*Özel olan politiktir.*” sloganının pratiğe dökülmüş hâli olarak nitelendirilebilecek

bir olayla başlamıştır. O günlere dek bazı sosyalist grupların Vietnam’la dayanışma eylemleri ile Paris’teki ABD kuruluşlarına ve polise karşı şiddet eylemlerinin ötesine geçmeyen öğrenci muhalefetinin karakteri Nanterre Üniversitesindeki yurt işgaliyle yeni bir boyut kazanmıştır. Nanterre, Paris’in en yeni, en büyük ve en modern, “ABD tipi” üniversitesidir. Kent merkezine uzakta olduğu için, bir bakıma toplumdaki yalıtılmış durumdadır (STMA 1988a: 1517). İsyanın Nanterre Üniversitesinde başlamasının nedeni, kafeterya gibi mekânlardan yoksun öğrencilerin sosyalleşebilecekleri tek yer olan yurt binasının katı kurullarla yönetilmesidir. Bu binalarda öğrencilerin mobilyaları değiştirmelerine, yemek pişirmelerine, siyasal tartışmalar yapmalarına ve öğrenci olmayanların yurda alınmasına izin verilmemektedir. Öğrencilerin tepkisini çeken asıl şey ise, kadın ve erkek yurtlarının ayrı oluşudur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilerin odasına girmesine 21 yaşın üstündeyse veya ailelerinin rızası varsa izin verilmektedir, erkeklerin kadınların odasına girmesi kesinlikle yasaktır (Kurlansky 2008: 304). Nanterre öğrencileri, kadın ve erkek yurtlarının ayrı olmasını ve üniversitenin gündelik hayat üzerindeki denetimini protesto için yurtları işgal etmiştir. İşgalin önemli taraflarından biri Marksist-Leninistlerin değil, Situasyonistlerin de aralarında bulunduğu anarşizan grupların inisiyatifiyle başlamasıdır (STMA 1988a: 1517).

Öğrencilerin yükseköğretim sistemiyle ilgili itirazları sadece özel hayatların denetimi konusuyla sınırlı kalmamış ve genişlemiştir. Maurice Duverger’in dikkat çektiği üzere, ilk bakışta üniversite içi gibi görünen başkaldırının ardında çok daha kapsamlı bir eleştiri yatmaktadır. Gençliği sokaklara döken asıl motivasyon, sanayi toplumunun değerleriyle uyumsuzluğudur ve üniversitelerdeki işgaller asıl olarak sanayi toplumuna karşı gelişen başkaldırının ancak yüzeysel bir tarafıdır (Duverger 1968: 10). Öğrencilere göre sanayi toplumunu (Fransa toplumunu) yaratan düzen, emekçilerin ve az gelişmiş ülkelerin sömürülmesine dayanmaktadır. Sömürü ve adaletsizlik üzerine kurulu düzenin yıkılması ise ancak “*burjuva devlet*”in yıkılmasıyla

mümkündür. Burjuva devleti yıkmak, “devlet” kurumunu ortadan kaldırmak anlamına gelmektedir. Bir öğrenci “*Amacınız nedir?*” sorusuna “*Devleti yıkmaktır, zira Devlet zulüm ve baskı aracından başka bir şey değildir. Âdil bir sosyal düzenin kendiliğinden doğuvermesi için Devleti ortadan kaldırmak yetiyecektir.*” yanıtını vermiştir (Akyüz 1969: 126).

Ne var ki yıkmak istedikleri devletin yerine nasıl bir düzen getirmek istedikleri, hatta herhangi bir düzen getirmeyi isteyip istemedikleri, somut bir toplumsal ve siyasal idealin peşinden koşup koşmadıkları belirsizdir. Genç isyancıların ahlâk kuralları ile özel hayatların toplumsal ve kurumsal denetimine karşı duruşunu yansıtan “*Yasaklamayı yasaklayın!*” gibi sloganların nasıl bir ütopyayı düşlediği açık değildir. Örneğin bir bildiriye sınıfsız toplum istediklerini dile getirirken, başka konuşma ve yazılarda kapitalizme olduğu kadar sosyalizme de karşı olduklarını, sosyalizmle özgürlüğü buluşturan bir düzen hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu düzenin nasıl kurulacağına dair bir yöntem belirlenmemiştir. Toplumculuk kadar bireycilik de gençliğin arzu ve isteklerinin tam karşılığı değildir. Taleplerinin belirsizliğine rağmen, kimi öğrencilerin yakalarına ilıştirdikleri rozetler devrimci sol unsurlar taşımaktadır. Belirgin bir hedeflerinin olmaması ve kullandıkları sembollerin bir bütünlük göstermemesi, isyancı öğrencileri eski solcuların eleştirilerinin odağı hâline getirmiştir⁵. Fransa’nın en ünlü öğrenci lideri Daniel Cohn-Bendit’in “*önce bir kıvıldayalım, hareketin teorisini sonra yaparız*” ifadesi de öğrencilerin plansız-programsız hareket ettiğini ve hedeflerindeki belirsizliği ortaya koyar. Cohn-Bendit’e göre öğrenci hareketinin bu karakteri, iktidara müzakere veya mücadele olanağı

⁵ Onlardan biri olan Hobsbawm (2006: 334)’a göre “*Devrimcilerin amacı yerli ya da yabancı olsun eski siyasî rejimleri alaşağı edip onların yerine yeni ve daha iyi bir toplumun kurum ve temellerini oluşturacak yeni rejimler kurmaktır. Hâlbuki bu delikanlıların çoğunu sokaklara döken amaç her neyse, açıktır ki bu değildi.*”

vermediği için kendilerine avantaj sağlamaktadır (Akyüz 1969: 130-131; Hobsbawm 2006: 335).

Eski solcuların öğrenci hareketine eleştirel yaklaşımlarının bir diğer nedeni, gençlerin kurumsal yapılara karşı gelişen tepkisinden komünist partilerin de nasibini alması olabilir. Bürokratik ve hantal yapılarıyla kurulu düzenin bir dışlisi gibi algılanan komünist partilerle öğrenci gençliğin dinamizmi arasındaki karşıtlık, yapılan eylemlerde net bir biçimde açığa çıkmıştır. Bir tarafta “doğrudan demokrasi” sloganıyla sokakları inleyen gençlik ve diğer tarafta gerek bürokratik ve hiyerarşik yapısı gerek temsil niteliği nedeniyle “kurumsal muhalefet” olarak görülen komünist partiler, iki farklı siyaset tarzını temsil etmektedir (Erten 2008: 837). 1968 gençliğinin solculuğu, önceki kuşakların solculuğundan farklıdır. Edgar Morin, daha önceleri bir “mikro-politika” olarak var olan solculuğun öğrenci hareketleriyle birlikte politik bir gerçeklik hâline geldiğini belirtir. “Solculuk”tan ziyade “solculuklar” ifadesinin tercih edilmesini önerir; çünkü özgürlükçülükten disiplin yanlılığına uzanan bir çeşitlilik söz konusudur. Morin’e göre “*on yıllar boyunca Stalinciliğin çekingen davranmaya ittiği, politika altı cehennemlerde tuttuğu devrimci eğilimler*” ‘68’in canlandırdığı düşünsel iklimde su yüzüne çıkma olanağı bulmuştur. ‘68, bir bakıma gizliden gizliye kültürel ve toplumsal yeraldında mayalanmakta olan değişimlerin katalizörü, hızlandırıcısı, yükselticisi olarak rol oynamıştır (Morin 1998: 102). Dolayısıyla, eleştiri sadece komünist partilerle sınırlı kalmamış, SSCB de kapitalist düzenin yerini alabilecek bir alternatif olarak görülmemiştir (Kalouche ve Mielants 2008: 224). Batı demokrasilerinde meydana gelen öğrenci ayaklanmaları sadece kapitalist düzeni değil, sosyalist düzeni de tehdit etmiştir ve bu özelliği bakımından ilk olma niteliği taşımaktadır (Fraser 2008: 9).

2.2. Az gelişmiş Ülke Aydını Olarak Türk Öğrenci Gençliği

Geç modernleşen ülkelerde, üniversite öğrencileri toplumun geleceğini inşa etmede sorumluluk yüklediği kesimlerin başında gelir.

Öğrenciler, yöneticilerin gelecek projelerinin potansiyel yürütücüleri, geleceğin bürokratları ve teknokratlarıdır (Ünüvar 2008a: 811). Geç modernleşen bir ülke olan Türkiye’de gençlik, Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren önemli bir konuma sahiptir. Mustafa Kemal Atatürk’ün konuşmalarında da görülebileceği üzere, gençlik Cumhuriyet’in mirasçıları olarak her daim yüceltilmiştir. 1938’de 19 Mayıs’ın “Gençlik ve Spor Bayramı” olarak kutlanmasına karar verilmesi, gençliğe verilen önemin bir göstergesidir (Alper 2009: 519). Öğrenci gençlik uzun sayılabilecek bir süre boyunca suskun kaldıktan sonra, Demokrat Parti iktidarının (1950-1960) son yıllarında önemli bir muhalefet odağı hâline gelmeye başlamış, 1960 Nisan ve Mayıs’ında büyük öğrenci protestoları meydana gelmiştir. Öğrenci muhalefetinin çok daha erken bir tarihte, 1950’lerin sonlarında ortaya çıkması Türkiye’deki öğrenci hareketinin Batı ülkelerindeki öğrenci hareketlerinden önemli bir farkıdır. Hatta bu dönemin öğrenci protestoları öyle büyük bir etki yaratmıştır ki, bir askerî darbeye zemin hazırlamıştır (Timur 2000: 267). 27 Mayıs 1960 Darbesi, öğrenci gençliğin toplumsal konumunu radikal bir biçimde değiştirmiştir. Öğrenciler, 27 Mayıs sonrasında “*devrim kahramanları*” olarak yüceltilmiş, özgürlük, demokrasi ve anayasanın koruyucuları olarak görülerek itibar kazanmıştır. Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi ve yöneticilerin ihaneti söz konusu olduğunda gençliğe ülkeyi koruma görevi verdiği Bursa Nutku yeniden dolaşıma girmiştir. 27 Mayıs süreci, Türk gençliğinin özerk örgütsel mevcudiyet ve meşruiyete sahip toplumsal ve siyasal bir kategori olarak doğuşunu beraberinde getirmiş, öğrencilerin sonraki yıllardaki etkinliği de bu siyasal kimliği pekiştirmiştir (Alper 2009: 521). Ancak 27 Mayıs öncesi ve sonrası arasında önemli farklılıklar vardır. 27 Mayıs öncesinde öğrenciler, tehlikede olduğunu düşündükleri biçimsel demokrasiyi kurtarmak için harekete geçmiştir. 1961 Anayasası yürürlüğe girdikten sonra ise, darbe öncesinin talepleri büyük ölçüde karşılanmıştır ancak bir süre sonra o “*içi boş*” demokrasi de yetersiz gelmeye başlamıştır (Timur 2000: 268).

Öğrencilerin yeni fikir ve ideolojilere açık oluşu, özellikle üniversite mezunu sayısının toplam nüfus içinde daha küçük bir dilime karşılık geldiği az gelişmiş ülkelerde güçlü bir rol oynayabilmektedir. Öğrencilerin yeni tanıştığı alternatif siyasal ve ekonomik sistemler ya da kültürel değerler, geleneksel toplum yapısını ve otoriter hükümetleri sorgulamalarına yol açabildiği gibi, “devrimci milliyetçilik” benzeri yeni ideolojilerin veya toplumsal eşitsizliği sarsan eşitlikçi anlayışların doğmasına da vesile olabilmektedir. Böylelikle, gelişmekte olan toplumlarda ortaya çıkan öğrenci hareketlerinin siyasal etkisi, teknolojik olarak gelişmiş toplumlara oranla çok daha sarsıcı olabilmektedir (Gill ve DeFronzo 2009: 206, Lipset 1967 ve Altbach 1967, 1989’dan). Az gelişmiş toplumlarda -sadece birkaçı tam anlamıyla demokratik sistemlere sahip olduğu için- öğrenciler geniş bir toplumsal kesimin sözcüsü ve toplumun bilinci/vicdanı olarak görülmekte ve öğrenci hareketleri daha büyük toplumsal hareketler için kolaylaştırıcı bir işlev görebilmektedir (Gill ve DeFronzo 2009: 207, Altbach 1989: 14’ten).

Az gelişmiş ülkelerdeki öğrenciler, toplumlarının en bilinçli katmanında yer aldıklarının farkındadır ve siyasal hayatta önemli rol oynamak istemelerinin ardında bu farkındalık yatmaktadır (Kışlalı 1974: 96). Türkiye’deki sosyalist öğrenci hareketinin önde gelen bazı isimlerinin söylemlerinde de bu farkındalığı görmek mümkündür. Örneğin FKF’nin etkin bir üyesi ve İstanbul Üniversitesi İşgal Konseyi Sekreteri Toygun Eraslan, öğrenci hareketinin Türkiye’de yeni ortaya çıkmadığını, Türk gençlerinin “öncü” görevleri doğrultusunda 8-10 yıldır etkin olduğunu ifade eder. Eraslan’a göre “aydın” olarak kabul edilmesi gereken Türk gençliği, bir başka ifadeyle geleceğin yöneticileri, öncü görevini ortaya koyarken bir geleneği devam ettirmektedir (Eraslan 1968: 6). Eraslan’ın bu vurgularından da anlaşılacağı üzere, öğrenci gençlik aydın olma bilinciyle hareket etmiştir. Toplumun ve devletin “okumuşlardan” beklentileri, beklentinin yöneldiği kişilerce kendiliğinden bir biçimde topluma karşı sorumluluk bilinci olarak karşılık bulmuştur.

İlhan Tekeli, Türk aydınınının kendini -geri kalmış- toplumu aydınlatma sorumluluğunu üstlenmek zorunda hissetmesiyle ilgili önemli bir tespitte bulunur. Ona göre “geç aydınlanan” ülkelerde “erken aydınlananlar” bir ikileme karşı karşıya bulunmaktadır ve geç aydınlanan bir ülke olan Türkiye’nin aydınları da bu ikilemden mustarıptır. Türk aydını, dünya görüşünün ve sahip olduğu bilginin evrensel doğrulardan oluştuğunu ve yaygınlaştığı takdirde toplumu ileriye götürüp refah seviyesini artıracaklarını düşünmektedir. Peki, nasıl hareket etmelidir? Önünde iki yol vardır: Ya topluma karşı kayıtsız kalacaktır ya da kendi “aydınlanmasını” topluma götürecektir. “Aydınlanan” kişi, kaçınılmaz bir şekilde toplumu aydınlatma görevini seçmektedir (Tekeli 1995: 399-400). Öğrenci gençliğin toplumu aydınlatma görevini seçtiği görülmektedir. Dolayısıyla bu görevi layıkıyla yerine getirmelerini sağlayacak olan yükseköğretim sistemini değiştirmek öğrenci hareketinin önündeki ilk hedefdir.

Öğrenci hareketinin önemli isimlerinden Ömer Özerturgut’a göre, öğrenci eylemleri öğrencilerin gelecekte üstlenecekleri rollerin toplum yapısıyla olan çelişkisinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler yaşadıkları toplumun gereksinimlerine uygun bilgiler edinmemekte, üniversitelerde toplumun gereksinim duyduğu kadrolar yetişmemektedir. Sosyal bilimler eğitimi toplum sorunlarına çözüm getirmekten uzaktır ve gereksinimden fazla mezun vermektedir; fen bilimleri eğitimi ise başta ABD olmak üzere Batı ülkelerinden devşirmedi ve toplum sorunlarına kayıtsız bir biçimde burjuvazinin gereksinimlerine göre eğitilmiş uzmanlar yetiştirmektedir. Fen bilimleri eğitiminin amacı ve niteliği, toplum sorunlarıyla fazlasıyla ilgili gençliğin niteliğiyle çelişmektedir. Ayrıca Batı ülkelerinde sağlanan ekonomik ve teknolojik olanaklar Türkiye’de mevcut olmadığı için eğitim yetersiz kalmakta ve üniversite çağına gelene dek gerçek anlamda fen eğitimi almamış olan gençler, üniversitedeki eğitime uyum sağlayamamaktadır (Özerturgut 1968: 12). Bir diğer önemli isim Cihan Alptekin ise “yarı-bağımlı” ve “yarı-feodal” hâle getirildiğini savunduğu “Atatürk Türkiye’si”nin üniversitelerindeki akademisyenleri

“emperyalist ve feodal güçlerin yordakçısı” olarak nitelendirir. Alptekin’e göre Türkiye’deki eğitim sistemi çürümüştür, ulusal değildir, öğrencilerini ezmekte ve onların kişiliklerini yok etmektedir. “Uyanık bir zümre” olan gençlik, tüm bunları görüp gerçekçi bir biçimde değerlendirdiği için başkaldırmıştır. Alptekin, gençliğin kendisini ezen üniversite yönetimlerini değiştirdikten sonra sıranın anti-emperyalist mücadeleye geleceğini ve bu mücadelenin bağımsız-demokratik Türkiye’yi kuruncaya kadar süreceğini ifade eder (Alptekin 1968: 8). Öğrenci hareketinin yükseköğretim sistemine bakışını yansıtan bu örnekler, gençlerin kendilerine atfedilen geleneksel öncülük rolünün sosyalist düşüncenin etkisiyle birlikte uğradığı dönüşümü yansıtmaktadır.

Aslında bu kuşağın ideolojik formasyonu Kemalizme dayanmaktadır. 1968 gençliği çocukluk ve ilk gençlik yıllarında Kemalist dünya görüşüyle yetişmiştir; ancak üniversiteye başladığında kendini sosyalist hareketin tam ortasında bulmuş, bu hareketin dönüştürücüsü ve taşıyıcısı hâline gelmiştir. Türkiye’deki sosyalist öğrenci hareketinin Fransa’daki öğrencilerde olduğu gibi kategorik bir devlet ve toplum karşıtlığı yoktur. Gençlerin ilgisi devletin bizzat kendisinde değil, bu otoritenin kimler tarafından kullanıldığı meselesinde yoğunlaşmıştır. Onlara göre devlet yüce ideallerle kurulmuş, sonradan emperyalizmin ve yerli işbirlikçilerinin eline geçmiştir (Erten 2008: 840). Sosyalist gençlere göre Türkiye “geri bırakılmış” ve “yarı bağımlı” bir ülkedir. Böyle düşünüldüğü için de öğrencilerin talepleri eğitim sorunlarının sınırları içinde kalmamıştır. 1969 yılına gelindiğinde, öğrenci hareketinin mücadelesi daha geniş bir alana yayılmıştır. FKF tarafından 1969 yılında yayımlanan Dünyada ve Türkiye’de Devrimci Mücadele ve Gençlik adlı broşür, bu durumu net bir biçimde ortaya koyar:

“... Geri bırakılmış ülkelerin ekonomik, toplumsal ve kültürel yapıları kapitalist ülkelerinkinden farklı olduğundan, bu ülkelerdeki gençlik hareketlerini ayrı olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. (...) Geri bırakılmış bir ülkenin gençliğinin rolü ve görevleri çok daha değişik ve çok daha zordur. (...) Ülkenin ilerlemesi, kalkınması dış ve iç egemen

güçlerin baskısıyla önlenmektedir. (...) eğitiminin çok geri, kültür düzeyinin düşük oluşu, tam anlamı ile bir sanayinin kurulmamış olması, ezilen sınıfların devrimci mücadelede yerlerini almasını güçleştirmekte, geciktirmekte ve bu mücadelede en ağır yükü, ülkenin aydın kesimine, en büyük oranda da gençliğe yüklemektedir. Ne var ki, sadece aydınların ya da gençliğin çabasıyla daha ileri bir düzene geçişin, sanayileşmenin, kalkınmanın bir hayal olduğu gerçeğini göz önünde tutarsak, gençliğin ülkenin ezilen ve sömürülen sınıf ve tabakalarını devrimci mücadele içine sokmak gibi önemli ve güç bir sorunla karşı karşıya bulunduğu sonucuna varırız. Geri bırakılmış bir ülkede gençliğin devrimci eylemi, ezilen sınıf ve tabakaları sarmaz yani gelişmezse hiçbir zaman sonuca ulaşamayacak, güdük bir eylem olarak kalır. Bu ülkelerde gençlik hareketleri ezilen ve sömürülen sınıf ve tabakaların devrimci mücadelesinden ya da en azından onun sorunlarından ayrı olarak düşünülemez.” (Yıldırım 2008: 332-333, FKF 1969’dan).

Artık “ezilen ve sömürülen sınıf ve tabakaları devrimci mücadelenin içine sokmak” gibi görevlerden bahsedilmektedir. Zira, Tekeli’nin (1995: 400) de belirttiği gibi “toplumu aydınlatma” görevi, bir iktidar arayışını da beraberinde getirmektedir. Peki iktidara gelmek, bir başka ifadeyle bağımsız ve sosyalist Türkiye’yi kurmak için hangi yöntem izlenecektir? Bu sorunun yanıtını öğrenmek için, öğrenci hareketinin sosyalistleşme süreci ve etkilendiği fikirler üzerinde durmak yararlı olacaktır.

3. FRANSA VE TÜRKİYE’DE ÖĞRENCİ HAREKETLERİNİN NEDENLERİ VE HEDEFLERİ

3.1. Fransız Öğrenci Hareketinin Etkilendiği Yazar ve Düşünürler

Batı’da öğrenci hareketlerinin doğmasında ve gelişmesinde uluslararası anti-empyralist mücadele itici bir güç oluşturmuştur. Öğrenciler ve aydınlar üzerinde en çok etki eden gelişmeler Cezayir Savaşı, Küba Devrimi, Latin Amerika’daki gerilla savaşları, Che’nin kahramanca ölümü, Vietnamlıların ABD’ye karşı yürüttüğü mücadele, Çin Kültür Devrimi, ABD’deki Afro-Amerikalıların şiddetli direniş hareketi ve Filistin Direniş Hareketi’dir (Althusser, 1975: 45). Bazı

yazarların ön plana çıkması da bu gelişmeler doğrultusunda gerçekleşmiştir. Örneğin, dönemin en etkili yazarlardan biri Cezayir doğumlu Fransız düşünür Albert Camus'dür. Camus'yü ilgi çekici ve saygın kılan yönlerinden biri, her ne kadar insanî durumun “saçma”lığı fikrine dayalı olan 1942 tarihli Sisifos Söyleni adlı kitabı nedeniyle Varoluşçulukla ilişkilendirilse de bir akımın veya ekolün parçası olmayı reddetmesidir. Camus'yü saygın kılan bir diğer yönü ise Fransa'nın Nazilerce işgaline karşı direnişe fiilen katılmış olmasıdır. Camus'nün 1948 tarihli romanı Veba, 1960'lı yıllarda gençler tarafından en çok okunan romanların başında gelmiş ve içerdiği bazı öğeler, eylemcilik çağrısı olarak değerlendirilmiştir. Camus'nün düşüncelerinin en somut etkilerini ABD'deki yurttaş hakları ve Hippi hareketlerinde görmek mümkündür (Kurlansky 2008: 149-150). Diğer etkili isim tıpkı Camus gibi bir Fransa sömürgesi olan Karayip adası Martinik'te doğan, 1961 yılında yazdığı sömürgecilik karşıtı Yeryüzünün Lanetlileri adlı kitabıyla uluslararası bir ün elde eden Frantz Fanon'dur. Fanon, Fransızca tıp öğrenimini Cezayir'de tamamlamış ve burada Cezayir Ulusal Kurtuluş Cephesi'ne katılmış bir psikiyatrdır. Kıvılcımları Fransa'nın Cezayir politikasına muhalefetle başlayan Fransız öğrenci gençlik hareketi, Fanon gibi simge hâline gelmiş bir aydınla kolayca bağ kurabilmiştir. Fanon, sömürgeciliğin yanı sıra sömürgeciliği ortadan kaldırmanın da psikolojisini ve sömürgecilik sonrası toplum ve bireyi incelediği Yeryüzünün Lanetlileri ile sadece Fransız gençleri etkilemekle kalmamış, ABD'de beyazlar tarafından ezilen siyahlarla Avrupalılardan özgürlüklerini kazanma mücadelesi veren Afrikalı Müslümanlar arasında analogi kuran yurttaş hakları hareketine de ilham vermiştir (Kurlansky 2008: 152-153).

Dönemin en çok etki uyandıran yazarlarından biri de Frankfurt Okulu'nun önde gelen temsilcilerinden Herbert Marcuse'dir. Arslantunalı ve Baker (1988: 1526), Marcuse'nin Tek Boyutlu İnsan adlı kitabının “68'in el kitabı” olarak görüldüğünü söyler⁶. Ancak,

⁶ Marcuse'nin 1964'te yayımlanan ancak üç-dört yıl sonra geniş etki yaratan Tek Boyutlu İnsan kitabında, teknolojik toplum tekdüzeliği ve yüzeyselliğinden ötürü

Fransa'daki öğrenci hareketi üzerindeki etkisi konusunda farklı görüşler vardır. Louis Althusser, Almanya ve İtalya gençlikleri için çok önemli bir yeri bulunan Marcuse'nin, Fransa'da neredeyse hiç etki uyandırmadığını belirtir (Althusser 1975: 44). Mayıs '68 gibi kitle hareketlerinin tek bir örgüt ve liderle olduğu kadar düşünür veya ekolle ilişkilendirilmesinin yanlışlığına dikkat çeken Ross (2002: 204) da, Marcuse'nin iddia edilen aksine Mayıs ayaklanması sona erene değin okunmadığını savunur. Zira Fransa'da Mayıs ayında basılmaya başlanan bu kitabın toplam satışı ancak Haziran sonunda 350 bine ulaşmıştır. Demek oluyor ki, Tek Boyutlu İnsan, asıl olarak olaylar devam ederken değil yatışmaya başladıktan sonra okunabilmiştir. Daniel Cohn-Bendit'in şu ifadesi de bu durumu doğrular: “*İnsanlar, Marcuse'yi bizim akıl hocamız olarak suçlamak istiyordu: Bu bir şaka mı? Hiçbirimiz Marcuse'yi okumadık. Bazılarımız Marx'ı okudu, belki Bakunin ve çağdaş yazarlardan Althusser, Mao, Guevara ve Lefebre.*” dedikten sonra kendisinin de yer aldığı 22 Mart hareketinin⁷ genellikle

eleştirilmekte, teknolojinin insanları yaratıcı düşünceden uzaklaştıracağı ve özgür olmayan hayatlara mahkûm edeceği öngörüsünde bulunmaktadır (Kurlansky 2008: 150). Analizin odağına ileri düzeyde sanayileşmiş Batı toplumlarını yerleştiren Marcuse'yi “eski sol”dan ayıran yönlerinden biri, işçi sınıfının devrimci sınıf olma niteliğini yitirmeye başladığı görüşüdür. Çünkü ona göre, çıkarları git gide kapitalist düzenle örtüşen işçi sınıfı, orta sınıf değerlerini içselleştirmeye başlamıştır; dolayısıyla kapitalizmin ve onun tüketim toplumunun bu sınıf eliyle alaşağı edilmesi mümkün görünmemektedir. Kapitalist sistemdeki burjuvazi-proletarya çatışması da, proletaryanın kendiliğinden radikalizmi de yumuşamaya uğramıştır. Sınıf çelişkisindeki yumuşamaya orta sınıfların yükselişi ve modern yaşamın tekdüzeliği olguları eşlik etmeye başlamıştır (Arslantunalı ve Baker 1988: 1526). Marcuse'ye göre, ileri kapitalist toplumun modern bireyi “tek boyutlu”dur. Birey, üretimin “aracı” olmaktan çıkmış, “hammaddesi” hâline gelmiştir; onun için sahte ihtiyaçlar yaratılmakta, ondan sistemin devamını istemesi ve sağlaması beklenmektedir. Proletaryayı Marksist anlamda “sömürülen sınıf” olmaktan uzaklaştıran neden, geri kalmış ülkelerin artı-değerlerinin önemli bir bölümünün ileri kapitalist ülkelere aktarılması ve böylelikle bu ülkelerin kendi içindeki sınıf çelişkilerinin törpülenmesidir (Kışlalı 1974: 27-28).

⁷ 22 Mart 1968'de Nanterre Üniversitesinde Fransa'nın ilk üniversite işgali gerçekleştirilmiş ve bu işgali gerçekleştiren grup daha sonra “22 Mart hareketi” olarak

Sartre okuduğunu belirtir (Ross 2002: 191). Bu durumda, Tek Boyutlu İnsan'ın '68'in el kitabı olması en azından Fransa için pek de mümkün görünmemektedir. Ayrıca, Cohn-Bendit'in bu açıklaması, Fransa '68'inin ideolojik açıdan eklektik bir yapıda olduğunu göstergesidir.

Daniel Cohn-Bendit'in en çok okudukları yazar olarak adını telaffuz ettiği Jean-Paul Sartre'in Diyalektik Aklın Eleştirisi adlı kitabı, Mayıs '68'in aktörleri için önemli bir referanstır. Epistémon takma adını kullanan bir psikoloji profesörüne⁸ göre bu kitap, "*Mayıs devrimi*" fikrinin uyarıcısıdır (Boulé 2009: 5, Le Monde 1968'den). Sartre, Komünistler ve Barış'ı yayımladığı 1956 yılı itibarıyla, kendi ifadesiyle Fransız Komünist Partisinin (Parti Cummuniste Français - PCF) "*yoldaşı*" olmaya başlar, ta ki SSCB'nin dört yıl sonraki Macaristan işgaline kadar. SSCB'nin Macaristan'ı işgalini izleyen günlerde yazdığı Stalin Hayaleti'nde kendini açıkça PCF'den ayırıştırır. Marksizm üzerine yoğunlaştığı bu dönemde, 1960 tarihli Diyalektik Aklın Eleştirisi'ni yayımlar ve Marksizm ile komünizm karşısındaki konumunu yeniden belirler (Boulé 2009: 3). Sartre, Marksizmin tarihsel gelişimin üretim biçiminin değişimine dayalı bir diyalektiğe bağlı olarak meydana geldiğini savunan ve tarihin, proletaryanın ortak praksiyle kapitalizmi yıkararak evrensel özgürlüğü gerçekleştirmesiyle son bulacağını öngören ereksel mantığını kabul etmez ve siyaset felsefesini ortaya koyduğu Diyalektik Aklın Eleştirisi'nde, Marksizmi varoluşçu bir antropoloji içinde temellendirmeye soyunur (Direk 2012: 64-65).

Sartre, yapıtında "*Özgür bir toplum nasıl kurulabilir ve varlığını sürdürebilir?*" sorusuna yanıt arar. Ona göre iki temel topluluk türü vardır: "*Dizi*" ve "*kaynaşmış grup*". Dizi, toplumsallığın temelidir; toplumsal özgürleşmeyi meydana getirecek olansa, kaynaşmış gruptur. Bireyler, dizisel topluluklarda edilgendir; kaynaşmış gruplarda ise etkin

adlandırılmıştır. Öğrenci ayaklanmasına ideolojik olarak bu hareket yön vermiştir (STMA 1988a: 1518, 1520).

⁸ Asıl adı Didier Anzieu'dür. Anzieu'nün Mayıs '68'de Nanterre Üniversitesinde yaşananlara dair bir çalışması vardır (Seidman 2009: 77).

ve kurucudur. Dizisel grupta bireyler arasında doğrudan bir ilişki yoktur, diziye dolaylı olarak kurmuşlardır ve kendilerini bir topluluğun parçası olarak tanımazlar. Aynı gazeteyi okuyanlar, aynı radyo programını dinleyenler, durakta aynı otobüsü bekleyenler dizisel gruptur. Kaynaşmış grup ise bireylerin bilinçli yönelimi ve etkinliğiyle ait olduğu topluluktur. Bu gruptaki her birey ortak bir amaç doğrultusundaki ortak bir eylem içinde bir araya gelmiştir ve bireyler ortak amaca katkıda bulunarak grup içinde bir kimlik kazanmaktadır. İşgalci kuvvetlere karşı bir mahallenin ortak direnişi kaynaşmış gruba örnektir. İlkın “aynı mahallede oturanlar” diye nitelendirilen dizisel çoğulluk, bir işgal karşısında ortak bir direnişini örgütlediğı zaman kaynaşmış grup niteliğı kazanır (Direk 2012: 66).

Sartre’a göre ortak özgürleşme, kaynaşmış gruplar aracılığıyla gerçekleşir. Bu gruplardan bazıları ortak amaçları gerçekleşince, bazıları ise amaçlarını gerçekleştiremeden dağılır. Her grup gibi, kaynaşmış gruplar da “*pratiko-inert*” unsurlar içeren bir pratik alanda bulunur. Donmuş ve kanıksanmış birtakım tarihsel pratikler, toplumların özgürleşmesi önünde engel oluşturur. Kimi zaman, kaynaşmış grubun dinamizmi bu kalıplaşmış atıl pratiklere galebe çalar, bazen ise pratiko-inert kaynaşmış grubu yutar. Pratik-inert, yani tarihsel ve toplumsal kurumlardaki atalet, pratik alanın yapısal bir parçasıdır. Bürokratik teamüller, adetler, gelenekler pratiko-inert’tir. Böylesi bir atalet, herkesi bir “başkası” hâline getiren ve bu başkalıkta herkesin kimliğini yitirdiğı dizisel toplulukları yaratır (Direk 2012: 67).

Öğrenci ayaklanmasını Sartre’ın kavramlarıyla ifade edecek olursak, aynı üniversitede öğrenim gören, aynı eğitim sisteminde yetişen bireyler olarak bir “dizisel grup” olan öğrenciler, Mayıs ‘68 süresince “kaynaşmış gruba” dönüşerek özgürleşmesi önünde engel oluşturan “burjuva devlet”e ve diğer kurumlara karşı ortak bir mücadele yürütmüştür. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, öğrencilerin hiyerarşi ve otorite karşıtı olmaları ve son derece esnek bir örgütlenme tarzıyla hareket etmeleri, onları Sartre’ın tanımladığı anlamda bir kaynaşmış grup olarak ele almayı güçleştirmektedir. Ayrıca Mayıs ‘68, Sartre’ın

tarif ettiği kaynaşmış gruplardaki gibi ortak bir amaç etrafında gelişmekle birlikte, bu amaç elde edildikten sonra yıkılanın yerine ne konacağı belirsizdir. Ancak yine de, Sartre'ın toplumsal yapı içinde kökleşen ve toplumsal özgürlüğün önüne set çeken her şeyin ancak ortak bir mücadeleyle aşılabileceği düşüncesinin dönemin gençliğine esin kaynağı olduğunu söyleyebiliriz.

Sartre sadece düşünceleriyle etki uyandırmamış, hareketin başından itibaren öğrencilerle yakın bir diyalog içinde olmuştur. Verdiği bir röportajda, hükümetlerin siyasal aidiyetleri fark etmeksizin, radikal değişim isteyen öğrenciler için şiddetin tek seçenek olduğunu savunarak öğrenci şiddetini meşrulaştırmıştır (Boullé 2009: 5, Contat and Rybalka 1970: 462'den). Ayrıca, kendisiyle röportaj yaparak öğrenci lideri Cohn-Bendit'e siyasal bir platform sağlamıştır. Sartre Mayıs '68 boyunca, *“klasik aydın”* gibi davranıp ezilenlerin kendilerini ifade edebilmeleri için medyaya erişimini kolaylaştırmak yerine, bizzat ezilenler adına konuşmayı tercih etmiştir (Boullé 2009: 5).

Sartre, Mayıs '68'i nasıl değerlendirmektedir? 1970 Ekim'inde Fransa'da *“aydın”* kavramı üzerine verdiği bir röportajda, öğrenci ayaklanmasının nedenlerine dair görüşlerini aydınlar hakkındaki teziyle ilişkilendirerek açıklamıştır. Sartre'a göre, öğrenciliklerinin birinci yılından itibaren *“pratik bilgi teknisyeni”*⁹ olan öğrenciler, önlerinde *“sermayenin ücretli işçisi”* veya *“daha iyi iş çevirmelerine izin verecek polis”* olmak dışında bir seçeneklerinin olmadığını kavradıkları için *“Biz bunu istemiyoruz, daha doğrusu, biz artık aydın olmak istemiyoruz, biz kazandığımız (...) evrensel bilginin herkesçe*

⁹Sartre'a göre modern toplumlardaki işbölümünün bir gereği olarak, farklı görevler üstlenen pratik bilgi uzmanları ya da teknisyenleri oluşmaktadır. Her pratik bilgi teknisyeni aydın değildir, ancak aydınlar onların içinden çıkmaktadır (Sartre 2011: 20-21). Pratik bilgi teknisyeni egemen sınıf tarafından seçilmiştir, bu sınıf tarafından oluşturulan ideolojik-teknik eğitimle yetiştirilip seçmeci bir sistemle belirlenmektedir ve genel olarak egemen sınıftan çıkmamaktadır (Sartre 2011: 26-27).

kullanılmasını istiyoruz.” dedikleri için ayaklanmışlardır.¹⁰ Sartre’a göre öğrenciler “...*Vietnam taban komitelerinden birine katılmakla, burjuva sınıfının emrinde bir polis olmayı öğrenme olgusunu giderme*”nin mümkün olmadığını anlamıştır. Çünkü Cezayir ya da Vietnam için yaptıkları ya da yaptıklarını sandıklarıyla, rahatsız bilinçlerinde rahatlamış bir bilinç¹¹ bulmaktan başka bir şey elde edememişlerdir. Sartre klasik aydını, “... *rahatsız bilincinin başka alanlarda kendine yaptırdığı edimlerle (genel olarak yazılar) rahatsız bilincinden rahat bir bilinç çıkartan biridir.*” diye tanımlar (Sartre 2011: 96-97). Sartre’a göre öğrenciler, yalnızca sermayenin (burjuvazinin) emrinde ücretli çalışanlar olmayı değil, aydın olmayı reddetmektedir. Aydınlarla özgü geleneksel davranış kalıplarının mevcut düzenin devamını engellemediğini kavramışlardır.

Ne var ki, Sartre öğrencilerle yakın bir ilişki kurmaya ve onları anlamaya çalışsa da, aralarında dışarıdan görüldüğü gibi bir uyum sağlanamadığı, tarafların sonraki yıllardaki anlatımlarında ortaya çıkmaktadır. Bir grup öğrencinin, ayaklanmanın ilk günlerinde Sartre ve Simon de Beauvoir’ı ziyaret ettiği günü anlatan eski bir öğrenci lideri, iki düşünürün de gençleri dinlediğini ama onların asıl derdini anlamadığını öne sürer (Boullé 2009: 8, Cohen-Solal 1985: 586’dan). Keza, Sartre da 1974 tarihli bir yazısında, öğrenci hareketini desteklemekle birlikte, hareketin asıl niteliğini anlamadığını açıkça belirtir (Boullé 2009: 8, Sartre vd. 1974: 63’ten). Esasen, Fransa’daki öğrenci hareketinin asıl nedenleri ve hedefleri önceki kuşaklara mensup aydınlara göre yeterince net değildir, dolayısıyla bu durum sadece Sartre’a özgü değildir. Keza, çalışmanın önceki sayfalarında da

¹⁰ Sartre’a göre aydın “... *kendi içinde ve toplumdaki, pratik gerçekliğin araştırılmasıyla (...) egemen ideoloji (...) arasındaki karşıtlığın bilincine varan insandır.*” (Sartre 2011: 37). Bu karşıtlık/çelişki ortadan kalktığında, zaten aydına gerek kalmayacaktır.

¹¹ Sartre’a göre evrensel ile özel olanı devamlı sorgulamak bilgi teknisyeninin gerçekliğidir ve bu durum onu Hegel’in “*rahatsız bilinç*” adını verdiği şey hâline getirmektedir (Sartre 2011: 34).

görüldüğü üzere öğrenci hareketi ideolojik açıdan son derece eklektik bir yapıdadır. Ancak, birbirlerini tamamen anlamasalar da, Sartre'ın öğrenci hareketine yönelik desteğinin samimi bir yol arkadaşlığı olduğu ayaklanma sona erdikten sonraki çabalarından da anlaşılmaktadır. Boullé (2009: 8-11)'nin belirttiği üzere, Sartre yaz tatilinin başlamasıyla birlikte unutulmaya yüz tutan Mayıs ayaklanması üzerine kafa yormaya devam eden birkaç entelektüelden biridir. Sartre, 1970'lerin başlarına dek öğrencilerle ilişkisini hiç kesmemiş, güncel olaylar karşısında ortak bir tavır sergileyebilmek için çaba göstermeye devam etmiştir.

3.1. Türkiye'deki Sosyalist Öğrenci Hareketinde Millî Demokratik Devrim Tezinin Etkileri

Türkiye'deki sosyalist öğrenci hareketinin beslendiği teorik kaynaklara ve etkileşim hâlinde olduğu aydınlara bakıldığında, karşımıza bambaşka bir tablo çıkmaktadır. Önce Marksist-Leninist literatür yoğun bir ilgiyle okunmuş, ardından ilgi doğrudan doğruya devrim teorisine yönelmiştir.

Aydınlık ve öğrenciler arasında sosyalizmin yayılmasına zemin hazırlayan en önemli etken 1961 Anayasası'dır. Ancak bu ilgi birdenbire ani bir patlama biçiminde gerçekleşmemiş, 1961 yılında yayın hayatına atılan Yön dergisini ve ardından Sosyalist Kültür Derneğini kuran aydınlar, bu geçiş döneminde önemli bir rol üstlenmiştir (Timur 2000: 280). Yön, ne Kemalist ne de sosyalist bir yayındır. Resmî ideolojiyi esas alan bir az gelişmişlik söylemi, kalkınma hedefi ve Anayasa'nın sosyalizme açık olduğu fikri üzerinden Kemalizm, sosyalizm, milliyetçilik ve üçüncü dünyaçılığın belli unsurlarını barındıran bir proje sunmuştur (Ünüvar 2008b: 823). Bu derginin yayınlarının da etkisiyle, pek çok aydın ve üniversite öğrencisinde sosyalizme karşı bir ilgi uyanmıştır. O güne dek sansür nedeniyle özgürce okunamayan Nâzım Hikmet şiirleri ve bazı eski TKP'lilerin yazılarının Yön sayfalarında yer bulabilmesi, o dönem için oldukça ilerici, hatta sıra dışı gelişmelerdir. Aydınlık ve üniversite

öğrencilerinde sosyalizme yönelik ilgiyi besleyen bir diğer önemli gelişme ise çeviri kitaplardır (Timur 2000: 280).

1960'lı yılların ikinci yarısında, Türkiye'deki sosyalist öğrencilerin Kemalizme dayanan ideolojik formasyonunu henüz Türkçeye çevrilmeye başlanan sosyalist kitaplar hızla dönüştürmeye başlamıştır. Erken Cumhuriyet döneminde devlet eliyle yürütülen ve toplumsal karşılık bulan çeviri çalışmalarının bir benzeri, 1960'lı yıllarda sol eğilimli yayınevlerinin inisiyatifiyle gerçekleştirilmiştir. İlk yıllarda daha çok sosyalizmin felsefi temelleri, az gelişmişlik, kalkınma, emperyalizm gibi konular ağırlıklıyken, sonraki yıllarda devrime rehberlik edecek yapıtlar ön plana çıkmaya başlamıştır. 1968 itibarıyla toplumsal hareketlere yanıt verme kaygısı yayın faaliyetlerine yön vermiştir. Ayrıca, kimi zaman yayınevlerinin farklı angajmanlarına göre çevirilerin araçsallaştırılması da söz konusudur (Ünal 2008: 422-423). Türk yazarların sosyalist perspektifle kaleme aldığı yeni kitaplar da yayımlanmaya başlamıştır.

Aydınlar arasındaki kültürel dönüşümün yankıları en canlı ve açık biçimde üniversitelerde hissedilmiştir. Bu durum, öğrenciler üzerinde Taner Timur'un ifadesiyle "kültürel bir şok" yaratmıştır. Akademisyenler ve öğrenciler için Marksizmi ilgi çekici kılan yönü, tarihsel evrim içinde üretim biçimlerine göre gelişen "köleci toplum", "feodal toplum" ve "kapitalist toplum" gibi evrensel kategoriler saptarken; her toplumu özgül koşulları içinde somut bir biçimde anlama olanağı sunmasıdır. Bu dönemde, Türkiye'de Marksist yaklaşımla ele alınan ilk ve en önemli konu, Türkiye'nin sınıfsal yapısı ve egemen üretim biçimidir. Bu tartışmada Türkiye'nin kapitalist bir toplum mu olduğu, yoksa hâlen kapitalizm-öncesi (yarı-feodal) üretim ilişkilerini mi sürdürdüğü sorusuna yanıt aranmıştır. Egemen üretim biçimi ve sınıf yapısı tartışması, devrim stratejisi tartışmalarına da zemin hazırlamıştır. Öte yandan, Türkiye'nin tarihine yönelik sorgulamalar da yapılmış, Osmanlı Devleti'nin Avrupa Ortaçağ'ındaki gibi bir feodal dönemden mi geçtiği, Marx ve Engels tarafından geliştirilen Asya Tipi Üretim Tarzı'nın bir benzerini mi yaşadığı, yoksa kendine özgü bir tür merkeziyetçi sistem mi oluşturduğu tartışılmıştır. Bu tartışmaların

önemli bir uzantısı da Türkiye'nin dünyadaki yerine dair paradigmanın değişikliğe uğramaya başlamasıdır. Bu döneme kadar Türkiye kendini Batı'nın bir parçası saymakta ve Batı yanlısı bir diplomasi izlemekteydi. Ancak geleneksel dış politikası yoğun bir eleştiriye tâbi tutulmuş ve Kurtuluş Savaşı yıllarından sonra ilk kez “emperyalizm” ve “anti-emperyalizm” kavramları telaffuz edilmeye başlamıştır (Timur 2000: 281-282).

Sosyalist yayınların aydınlarda zihinsel bir kırılma yarattığını söylemek mümkündür. Ancak şu da var ki, çeviri faaliyetleriyle birlikte zengin bir düşünsel birikim elde edilmeye başlansa da, öğrenci gençliğin teorik ilgileri Türkiye'nin kendi dinamikleri doğrultusunda biçimlenmiştir. Yabancı kaynaklar, ülke içi ideolojik tartışmaları biçimlendirmeye aracılık etmiştir. 1960'lı yıllarda, yukarıda bahsi geçen Yön Hareketi'nin¹² yanı sıra solu etkisi altına alan ve öğrenci hareketine nüfuz eden iki ekole ayrıca yer açmak gerekir. Bunlardan biri, TİP'in öncülük ettiği, sosyalizmi parlamenter yoldan kurma fikridir. Diğeri ise, eski TKP'lilerin öncülük ettiği, sosyalizme burjuva demokratik devrimi başarıya ulaştıktan sonra geçilebileceğini öngören aşamalı bir devrim modeli olan “millî demokratik devrim” (MDD) tezidir. Öğrenci hareketi, bu iki görüşün etkin savunucuları ve temsilcileri hâline gelmiş, zamanla MDD tezinin ağırlığı artmış ve öğrenci hareketine yön vermiştir.

Sosyalizme parlamenter yoldan geçiş tezinin en önemli dayanakları Türkiye'nin demokratik olgunluğa ulaştığı düşüncesi ve yeni anayasayla genişleyen hak ve özgürlüklerdir. TİP lider kadrosundan Behice Boran'a göre Türkiye, “burjuva” veya “millî” olarak nitelendirilebilecek demokratik devrimini tamamlamış bir ülkedir. Demokratik devrim, burjuvazinin önderliğinde yürütülen Millî Kurtuluş Savaşı'yla başlamış, 1923'teki rejim değişikliği ve onu izleyen

¹² Aslında “Yön-Devrim Hareketi” demek daha doğru olacaktır; zira hemen hemen aynı kadro 1967'de Yön dergisinin yayın hayatına son verdikten sonra 1969'da Devrim dergisini çıkarmaya başlayacaktır. Devrim, Yön'de temelleri atılan ve kısaca sosyalizmle Kemalizmi buluşturma girişimi olarak açıklanabilecek projenin bir devrim programı hâline gelmesine öncülük eden bir yayındır.

Atatürk inkılâplarıyla, 1946'da çok partili hayata geçişle ve nihayet 27 Mayıs 1960 darbesi sonrasında gerçekleştirilen ilerici düzenlemelerle geliştirilmiş, yeni kazanımlar elde etmiştir. Feodalizmi tamamen tasfiye edememiş olması ve yabancı sermayeye gereksinim duyması, Türkiye'nin yarı-feodal ve yarı-bağımlı bir ülke olduğu anlamına gelmemektedir. Burjuva devrimi başarıya ulaştıktan sonra sosyalizmi kurmaya yönelecek bir aşamalı devrim anlayışı, ancak işçi sınıfı olmayan ya da çok zayıf olan, bir başka ifadeyle işçi partisi bulunmayan ülkeler için söz konusu olabilir (Boran 1968: 271-273). Türkiye'de ise, Anayasanın tanıdığı hak ve özgürlüklere sahip çıkıldığı ve emekçi kitleler bilinçlendirildiği takdirde, parlamenter yoldan sosyalizmin iktidara gelmesi pekâlâ mümkündür (Boran 1968: 223).

MDD tezi ise, Lenin'in 1905 Devrimi'nden 1917 Ekim Devrimi'ne uzanan süreçte geliştirip bizzat uyguladığı devrim modeline dayanmaktadır. Lenin, Rus işçi sınıfının iktidara gelişinin iki aşamadan geçerek gerçekleşeceğini öngörür. İlki demokratik devrim, ikincisi sosyalist (proleter) devrimdir. Bu iki aşama, kesintisiz olarak birbirini izler. Lenin, aşamalı devrim teorisini Marx ve Engels'in 1848 Alman devrimine ilişkin çözümlemesinde, işçi sınıfının öncelikle mutlak monarşi ve feodal toprak mülkiyetine karşı burjuvaziyle birlikte mücadele etmesi, burjuvazi iktidara geldiğinde ise burjuvaziye karşı kendi devrimi ve iktidarı için mücadele etmesi gerektiğini savunan görüşlerine dayandırır (Şener 2010: 29). Lenin, monarşi koşullarında hüküm süren feodal üretim ilişkilerini işçi sınıfının objektif (mevcut ekonomik düzey) ve subjektif (geniş proleter yığınların bilinçlenme ve örgütlülük düzeyi) açıdan gelişmesi önünde büyük bir engel oluşturduğu gerekçesiyle proletarya ve köylüler için gerçek özgürlüğe (sosyalizme) giden yolun burjuva devriminden, bir başka ifadeyle demokratik cumhuriyetten geçtiğini savunur (Şener 2010: 30, Lenin 1970: 130'dan).

Lenin'in Rusya için geliştirdiği stratejiyi yarı-feodal bir köylü toplumu olan Çin'e uyarlayan Mao da sosyalist devrimden önce demokratik devrimi öngörür; ancak devrimde köylülüğün rolü konusunda Lenin'den ayrılır. Zira, Komintern kent proletaryasını, Mao

yoksul köylüleri esas alır. Mao'nun “*yeni demokratik devrim*” adını verdiği modele göre, ekonomik ve toplumsal açıdan köylülüğün egemen olduğu yarı-feodal ve yarı-sömürge konumundaki bir ülkede, devrimin temel gücü yoksul köylüdür ve devrim “*kırlardan kentlere doğru*” gelişen bir çizgi izlemelidir. Devrimin mücadele yöntemi ise “*halk savaşı*” olarak adlandırılan silahlı mücadeledir (Şener 2010: 54-55, Mao 1993'ten).

Aşamalı devrim modeli, Türkiye'deki savunucuları tarafından ülkenin özgül koşullarına uyarlanmıştır. MDD modelinin başlıca savunucularından Mihri Belli'ye göre, Türkiye kendi ulusal kaderini tayin etme hakkına tamamen sahip olan bağımsız bir ülke değildir; zira emperyalist sistem içindedir. Bu sistem, yer altı kaynaklarından dış ticaretine, politikasından kültürüne Türkiye'yi baskı altına almaktadır. Türkiye, aynı zamanda halkının bir bütün olarak gelişmesini ve ulusal birliğini tam anlamıyla kurabilmesini engelleyen feodal güçlerin ekonomik ve ideolojik boyunduruğu altındadır. Türkiye'yi bu iki engelden kurtarmak, toplumun önündeki ilk “*devrimci görev*”dir. Demokratik devrim, sınıf çıkarları Türkiye'nin emperyalist sistem içinde bağımlı bir ülke durumunda kalmasını gerektiren “*işbirlikçi*” sermayeye ve feodal ağaya/mütegalibeye karşı yapılmak zorundadır (Belli 1970: 10-11).

Belli'ye göre demokratik devrimi gerçekleştirecek olan güçler, yaşamını ücretli emeğiyle sürdürebilen, üretim araçlarından ve topraktan yoksun kent ve köy proletaryası, çok az toprağa ve küçük üretim aracına sahip olmakla birlikte sömürden azade olmayan kent ve köy küçük burjuvazisi, “*yani bir avuç asalak dışında tüm emekçi Türkiye halkı*”dır. Proletarya, sınıfsal konumu gereği, “*en ileri toplum biçimi*” olan sosyalizme bağlıdır, ayrıca örgütlenme ve disiplin ruhunu diğer sınıflardan daha kolay benimseyebilir. Sosyalizm herkesten önce onun toplumsal düzeni olduğu için, gerek demokratik devrim gerekse onu izleyecek olan sosyalist devrim aşamasında proletaryanın en devrimci sınıf olarak tarihsel gelişmeye damgasını vurması

kaçınılmazdır, dolayısıyla hegemonya proletaryada olmalıdır¹³. MDD tezi, -TİP çizgisinden farklı olarak- ekonomik anlamda bir sınıf olmayan, bir miktar üretim aracına sahip olmasına ve işgücü kiralamasına rağmen emeğiyle yaşayanlar ile öğrenciler ve meslek erbabının çoğunluğunun dâhil olduğu sivil-asker aydın zümreyi de içine alan bir “*millî cephe*” fikrini gündeme getirmiştir. Sivil-asker aydın zümrenin millî cephedeki konumu kritiktir; zira bu zümre ile işbirlikçi sermaye ve feodal mütegalibenin çıkarları uyuşmamaktadır, bu zümrenin geleneğinde ulusal kurtuluşçuluk vardır ve çıkarları Türkiye’nin içinde bulunduğu koşullarda demokratik devrimden¹⁴ yanadır (Belli 1970: 15-19). Öte yandan, sosyalistler devrimden yana olan –ya da olduğu varsayılan- bu güçleri karşısına almak yerine onlarla güç birliği kurarken, en bilinçli devrimciler olarak öncü rol üstlenmeli, temel görevleri olan emekçilerin örgütlenmesi ve bilinçlendirilmesi işini ihmal etmemelidir (Belli 1970: 22). Dolayısıyla, Türkiye’nin sosyalist devrim aşamasında olmamasının temel nedenlerinden biri de proletaryanın sınıfsal bilinçten ve örgütlülükten yoksun olmasıdır. Bu da, sosyalistlerin proletaryanın bilinçlenmesine ve örgütlenmesine yardımcı olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu kavrayış, öğrenci hareketinin kampüslerin dışındaki eylemliliğini yönlendiren asıl etkenlerden biri olmuştur.

Zamanla, öğrenci hareketinin önde gelen bazı isimleri de yazılarıyla bu stratejiye birtakım teorik açıklamalar getirmiştir; ancak bu çalışmanın sınırlılığı içinde sadece MDD’nin TİP çizgisinden ayrıldığı yönlerini ortaya koymak yeterli olacaktır. Bu bahsi kapatmadan şunu da

¹³ Nitekim, Lenin de Demokratik Devrim’de Sosyal Demokrasinin İki Taktiği adlı kitabında devrimin burjuva demokratik aşamasında bile hegemonyanın proletaryada olmasını savunur (Yurtsever 2008: 85).

¹⁴ MDD, burjuva demokratik devrim ile eşanlamlı olarak kullanıldığı da olmuştur. Bunun nedeni, demokratik devrimin geçmişte burjuvazinin önderliğinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ancak MDD tezi savunucuları, içinde bulunulan emperyalizm çağında tutarlı bir devrimci çizgi izleyebilecek “millî” bir burjuvazi bulunmadığı gerekçesiyle “burjuva” sıfatını tercih etmemektedir (Belli 1970: 13).

belirtmek gerekir ki; MDD tezindeki anti-emperyalizm ve “*İkinci Kurtuluş Savaşı*” vurgusu TİP’in söylemlerinde de mevcuttur. Ancak, TİP Genel Başkanı Mehmet Ali Aybar, anti-emperyalist mücadele ile sosyalist mücadele arasında bir öncelik-sonralık ilişkisi kurulamayacağını, bu iki mücadelenin “*bir madalyonun iki yüzü gibi*” olduğunu savunarak (Aybar 1968: 465) TİP’in yaklaşımındaki farkı netleştirir. Aybar, sosyalist mücadeleyi geriletme pahasına, küçük burjuvazinin de yer alacağı anti-emperyalist millî cephe tasarısına karşı çıkmaktadır (Aybar 1968: 506).

Bu tartışmaların damga vurduğu atmosferi soluyan ve ülke meselelerine içten bir ilgiyle kafa yoran öğrenci gençlik, teorik birikimini sadece eski kuşaklardan sosyalistlerin yazı ve konuşmalarından edinmemiş, Marksist-Leninist kaynakları da deyim yerindeyse “hatmetmiştir”. Özellikle de, Türkiye için uygun görülen devrim modellerini bizzat gerçekleştirmiş devrimcilerin deneyimlerinden süzülen metinler, oldukça ilgi görmüş ve adeta bir devrim kılavuzu olarak kabul edilmiştir. 1960’lı yıllar boyunca Yön, Devrim, Ant ve Türk Solu gibi eski kuşaklar tarafından kurulan dergilerin yanı sıra, üniversite öğrencileri ve genç akademisyenler tarafından Kasım 1968 itibarıyla çıkarılmaya başlanan Aydınlık’ın (Aydınlik Sosyalist Dergi) gençlerin teorik donanımında büyük etkisi olmuştur. Haziran işgallerinden sadece dört ay sonra yayımlanmaya başlayan Aydınlik, kendini okurlarına Batı ülkelerindeki öğrenci hareketleriyle Türkiye’deki sosyalist öğrenci hareketi arasındaki ideolojik ayrımı belirginleştirmeye yönelik bir tavırla takdim etmiştir.

Aydınlik’ın ilk sayısında kurucuların imzasıyla yayımlanan yazıda, emperyalizmin sosyalizm karşısında Marcuse gibi “*sosyalizmi reddeden*” düşünürlerin görüşlerinin yayılmasına yardım ederek sosyalizmin biliminin önderlerine ve uygulayıcılarına düşmanlık aşıladığı savunulmuştur. Yazıda ayrıca, Türkiye’deki sosyalist üniversite gençliğinin, Batı’daki hippiliğe öykündüğü gibi iddiaların da gerçeği yansıtmadığı vurgulanmış; emperyalizmin küçük burjuvaziye “*Amerikancı değerleri*” aşılama için gangster ve kovboy kültürünü kullandığı, sinemayla, beat müziğiyle bireyci düşünce kalıpları içine

hapsettiği küçük burjuvazinin millî kurtuluşçu bilince ulaşmasını engellemeye çalıştığı savunulmuştur (Aydınlık 1968: 26-27). Batı ülkelerindeki gençlere kültürel ve ideolojik açıdan yön veren akımlardan etkilenmek ve Batılı gençlerle aynı değerleri ya da itirazları paylaşmak adeta utanılacak bir durum olarak görülmektedir. Bu tavır sonraki sayılarda da sürdürülecektir. Örneğin Öcal (1969: 391)'a göre, Türkiye ne ABD'nin ne de Avrupa'nın koşullarını yaşamaktadır. Marcuse belki bir süreliğine Batı gençliğinin isteklerine ve Çekoslovakya'daki karşı devrimci eğilimlerine cevap verebilir. Ama Türkiye'de bu ülkelerdeki koşullar ve Marcuse'nin bahsettiği “*teknolojik*” boyutlar yoktur. Türkiye'deki öğrenci hareketi, “... *bunalımlı, bilinçsiz, öfkeli bir başkaldırma değil, anti-emperyalist bir politik çizgisi olan devrimci eylemin içinde en bilinçli bir koldur.*”

Aydınlık'ta yer alan çeviriler de genç okurların devrimci teorisyenlerin düşüncelerini özümsemelerine katkı sağlamıştır. Kasım 1968 tarihli ilk sayısı adeta sosyalist gençliğin teorik çizgisini ortaya koyan uzun bir manifesto niteliğindedir. Sayıda, Lenin'in gençlikle ilgili yazılarına geniş bir yer ayrılmıştır; zira kendi praxisleri için referans aldıkları devrimcilerin başında Lenin gelmektedir. Lenin'in öğrenci hareketlerini sosyalist harekette önemli bir yere koyan ve yüreklendiren metinleri özenle seçilmiştir.

Örneğin, 1905 tarihli mektubunda, çok sayıda genci saflarına katmaya gereksinim duyduklarını, kıdeme saygı gibi eski alışkanlıklardan kurtulmak gerektiğini savunur (Lenin 1968: 66). Bir başka yazısında ise, öğrenci hareketinin özerk bir hareket olarak değil ancak genel siyasal eylemle eşgüdümlü bir hareket olarak düşünülebileceği gerekçesiyle akademik eyleme karşı çıkanlara itiraz eder. Lenin'e göre, bu iddia temelden hatalıdır. Partiye bağlı gençlik grupları, öğrenci hareketini desteklemeli ve ondan yararlanmak için çaba harcamalıdır. Akademik hareketler, genç kitlelerin—onlar farkında olsun olmasın— siyasî çatışmasının başlangıcıdır. İşte bu nedenle akademik protestocuları gerek ideolojik gerekse örgütsel açıdan etkilemek, onlara bu çatışmanın nesnel önemini açıklamak ve bu çatışmayı “*bilinçli*” kılmak elzemdir. Lenin, sosyalistler olarak böylesi

bir “*burjuva*” hareketinin kendi içindeki başarısını garanti etmemekle birlikte, sosyalist hareketin geleceği için yararlı olacağını düşünmektedir (Lenin 1968: 68-70). Aydınlık’ın ilk sayısında Lenin’in özellikle bu iki yazısına yer vermesi, akademik nedenlerle başlayan işgal ve boykot eylemlerinin ideolojik niteliğini güçlendirme çabası olarak değerlendirilebilir.

Aydınlik, devrimci teorisyenlerin öğrenci/gençlik hareketleri hakkındaki görüşlerine yer vermeye sonraki sayılarında da devam etmiştir. Şubat 1969 sayısında, Mao’nun gençlik tarafından düzenlenen bir toplantıda yaptığı konuşmanın metni okura sunulmuştur. Mao, konuşmasında gençlik konusu üzerinde özellikle durmuş, 1919’da öğrencilerin de katıldığı 4 Mayıs Hareketi’nden¹⁵ itibaren gençliğin “*öncü*” rolü oynadığını belirtmiştir. Ona göre öncülük, devrimci (anti-emperyalist ve anti-feodal) safların başını çekmek demektir; ancak, söz konusu devrimci saflarda yer alan gençlerin, bir başka ifadeyle genç aydınların ve öğrencilerin, öncü rolü tek başına yeterli değildir. Sadece gençliğin öncü rolüne dayanarak düşman yenilemez; çünkü gençlik temel kuvvet değildir. Temel kuvvet, geniş işçi ve köylü kitleleridir. Genç aydınlar ve öğrencilerin görevi, Çin nüfusunun %90’ını oluşturan bu geniş işçi ve köylü kitlelerine gidip, onları harekete geçirmek ve örgütlemektir. Çünkü işçi ve köylü kitleleri de saflara katılmazsa, emperyalizm ve feodalizme karşı savaşı kazanmak imkânsızdır. Mao’ya göre, bir gencin devrimci olup olmadığını anlamak için işçi ve köylü kitleleriyle tek vücut hâline gelmek isteyip istemediğine bakılmalıdır; bunu istiyor ve bu istek doğrultusunda hareket ediyorsa devrimcidir, aksi hâlde ya devrimci değildir ya da karşı-devrimcidir (Mao 1969: 318-319). Mao’nun düşüncelerinin yansımalarını önce FKF, ardından Dev-Genç’in emek hareketlerinin örgütlenişinde oynadığı rolde görmek mümkündür.

¹⁵Öğrenciler ve aydınlar başta olmak üzere, toplumun geniş kesimlerinin katılımıyla gerçekleşen hükümet karşıtı büyük ayaklanma.

4. FRANSA VE TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİ HAREKETLERİNİN EMEK HAREKETLERİYLE İLİŞKİSİ

4.1. Mayıs '68'de İşçi Hareketinin Rolü ve Öğrenci Hareketiyle İlişkisi

Mayıs '68, öğrenci hareketi tarafından başlatılmış olsa da, kısa sürede işçilerin de katıldığı genel bir ayaklanmaya dönüşmüştür. 10 Mayıs'taki öğrenci yürüyüşüne yapılan polis müdahalesinin şiddeti üzerine işçiler de protestoya katılmış, 3 gün sonra sendikaların desteğiyle 1 milyondan fazla kişinin katıldığı büyük bir yürüyüş gerçekleştirilmiştir. İşçi sınıfı, 14 Mayıs'tan itibaren destekçi olarak değil başlı başına bir kitle olarak toplumsal mücadeledeki yerini almıştır. 14 Mayıs'ta 3 bin kişiyle başlayan grev, 22 Mayıs'ta 9 milyon katılımcıya ulaşmış, bunların 4 milyonu 18 gün boyunca aralıksız grevde kalmıştır. Grev, toplamda bir buçuk aydan fazla sürmüştür. Fransa, 1968 Mayıs'ında sadece kendi tarihinin değil "tarihin" en büyük grevine sahne olmuştur (Savran 2009: 88-89). Grev süresince postane, ulaşım, iletişim gibi temel kamu hizmetleri de dahil olmak üzere, ülkedeki tüm hizmetler ve üretim durmuştur. Kentler ve mahallelerin gündelik ihtiyaçları, örgütlenmesine öğrencilerin öncülük ettiği Merkezî Grev Komiteleri tarafından karşılanmıştır (STMA 1988a: 1519).

Genel grevin yarattığı etki, Mayıs '68'de öğrenci hareketinin mi işçi hareketinin mi baskın olduğu, Mayıs '68'in kültürel bir devrime mi proleter devrimine mi yöneldiği sorularını akla getirir. Birçok Fransız sosyolog, Mayıs '68'in ufuk açıcı bir kriz olduğu ve bu ayaklanmanın Fransa'yı köklü bir biçimde değiştirdiği konusunda hemfikirdir. Yukarıdaki sorunun yanıtı olarak, Mayıs '68'in genellikle proleter devriminin başlangıcı değil, özgür toplum düşünün peşinden giden kültürel bir başkaldırı olarak görüldüğünü (Seidman 2009: 2) ve ayaklanmada öğrencilerin işçilerden daha büyük rol oynadığının düşünüldüğünü söyleyebiliriz.

Örneğin Henri Lefebvre, başta Nanterre Üniversitesinin sosyal bilim öğrencileri olmak üzere, ayaklanmanın en önemli özneleri olarak

bürokratik-tüketici topluma meydan okuyan öğrencilerin devrime çok yaklaştığını savunur. Ona göre öğrenciler sokakları politize etmekle kalmamış, toplumsal alana el koymuştur (Seidman 2009: 2, Lefebvre 1969: 118'den). Alain Touraine, ayaklanmayı rejimin içinde olduğu krizin göstergesi olarak değerlendirir. Ona göre, kısa süre öncesine kadar üretici faaliyetlerin dışında değerlendirilen alanlarda yeni sınıf mücadeleleri doğmakta ve örgütlenmektedir. Mayıs '68, proletarya ve burjuvazi arasındaki sınıf çatışmasının yerini yeni toplumsal hareketlerin almasına önayak olmuştur. Touraine'e göre proletarya, 20. yüzyılda gerileyen bir sınıftır. Artık, öğrenciler ve işçiler burjuvaziye karşı savaşırken Beşinci Cumhuriyet teknokrasisiyle savaşan yeni bir sınıf çatışması yaratmıştır. Ona göre yeni çatışmalar, sanayileşme sürecindeki işçi hareketi kadar esaslı ve sürekli olacaktır (Seidman 2009: 2, Touraine 1979: 26-81'den). Keza, Raymond Aron'a göre -her ne kadar bunu olanaksız ve saçma bir amaç olarak görse de-Mayıs ayaklanmasının temel unsuru, kendi kendini yönetme/kontrol etme olgusudur. Zira Aron'a göre, ileri düzeyde gelişmiş bir sanayi ülkesindeki üniversite ve işyerlerinin demokratik bir biçimde yönetilmesi olanaksızdır. Bununla birlikte Mayıs hareketini yaratan ve tanımlayan şeyin ifade özgürlüğü olduğu da bir gerçektir. Aron, öğrenci hareketini gerçek bir devrim olarak değil, bir "psikodrama" veya bir "sembolik devrim" olarak nitelendirmekle birlikte; bu hareketin yeni bir düzen kurmasa da geçmişten köklü bir kopuş başlattığı ve uygarlığın krizi olduğu konusunda diğer sosyologlarla hemfikirdir. Ona göre öğrenciler, modern toplumun ve 20. yüzyılın liberal Fransa'sının kırılmasını gözler önüne sermiştir (Seidman 2009: 2-3, Aron 1968: 16'dan).

Louis Althusser ise, genel düşünceden farklı olarak, Mayıs '68'de mutlak belirleyici rolü genel grevin oynadığını düşünmekte; katılımları çok önemli olmakla birlikte, üniversite öğrencileri ve onlara destek veren lise öğrencileri ile farklı meslek gruplarından genç çalışanların son tahlilde işçi sınıfının ekonomik mücadelesine tâbi olduğunu savunmaktadır. Ona göre, kapitalist ülkelerdeki yorumlar

genel grev ve öğrenci eylemlerinin önem sırasını tersine çevirmekte, tarihin en büyük genel grevini görmezden gelmektedir. PCF'nin değerlendirmesi de bu yöndedir. Kendisi de PCF üyesi olan Althusser, bu yaklaşımı sadece Mayıs '68'deki güçler dengesini yansıttığı için değil, Marksist-Leninist teze uyduğu için de doğru bulur. Althusser'e göre, öğrenciler barikatlarının polis tarafından vahşice bastırılmasının genel grevin fitilini ateşlemesinden yola çıkıp öncü rolü üstlenerek işçilere önderlik ettiklerini zannetmiş, burjuvazinin genel grevi sessizce geçiştirmesine –“özel” (*küçük burjuva*) devrimci niyetlerle de olsayardımcı olmuştur. Oysa bu sadece “kronolojik” bir sıralamadır, son tahlilde belirleyici olan asıl rol işçi sınıfınıdır. Öyle ki, Sorbonne'un işgalinin birkaç günle sınırlı kalmamasını sağlayan da 13 Mayıs gösterilerinde yüz binlerce işçinin yer alması ve ardından başlayan genel grevdir. İşçiler, Sorbonne'u işgal eden öğrencilerden yıllar önce, 1936'dan itibaren işgal pratiğinde uzmanlaşmaya çoktan başlamıştır. Öğrenciler, işçilerin kendilerine ihtiyacı olduğunu zannetmiştir; ama aslında onların işçilerin deneyimine ihtiyacı vardır¹⁶ (Althusser 1975: 40-41).

Althusser'e göre Mayıs '68 olarak adlandırılan süreç iki tip eylemin “karşılaşma”sıdır: Biri Fransız emekçilerinin ekonomik ve siyasal nitelikli sınıf mücadelesi, yani genel grevdir; diğeri ise hükümet ve polisin baskıcı davranışlarının fitilini ateşlediği üniversite ve lise öğrencileriyle genç kafa emekçilerinin eylemleridir. Althusser, bu iki eylemin kaynaştığını değil, karşılaştığını savunur. Öğrencilerle aydınların sloganları ile işçilerin sloganları arasındaki nesnel uyumsuzluk, bu durumun göstergelerinden biridir. Öğrenciler ve aydınlar sadece hükümet değişikliği değil, devrim istemektedir; işçilerin talepleri ise çok daha somut meseleler etrafında oluşmuştur. Althusser'e göre “*Öğrencilerin ütopyik (ideolojik-siyasî) umutları ile işçilerin acil talepleri arasında çok göze batan bir mesafe ve dolayısıyla bir anlayış*

¹⁶ Fransa'da daha önce 1919, 1930, 1947 ve 1948'de büyük işçi grevleri yaşanmıştır (STMA 1988a: 1516).

eksikliği” vardır¹⁷ (Althusser 1975: 41-43). Althusser’in dikkat çektiği bu mesafeyi yaratan başlıca neden, 22 Mart hareketinin öğrenci hareketi üzerindeki ideolojik hegemonyasıdır. Bu hareket işletmelerle fabrikalardaki geleneksel otorite/iktidar ilişkilerine ve işbölümüne son verip, bunların yerine alternatif devrimci üretim ilişkilerini getirmeyi hedeflemiştir. İşçi sınıfının bazı genç radikal unsurları dışında kalan büyük çoğunluğunun istekleri ise ücret artışının, belki en fazla hükümet değişikliğinin ötesine geçmemiştir. Öğrenci hareketinin kültürel-toplumsal devrim perspektifi ile işçilerin aşına olduğu geleneksel siyasal ideolojik terminoloji arasındaki uyumsuzluk çok belirgindir (STMA 1988a: 1520).

Mayıs ‘68, küresel ekonomik ısınmanın en yüksek olduğu dönemde patlak vermiştir. Yeni radikalizmin ekonomik gerekçelerle başlamaması ve ekonomik açıdan dezavantajlı olmayan gruplar eliyle yükselmesi, ekonomik gerekçelerle seferber olmaya alışkın grupların harekete geçmesi için itici güç olmuştur. Böylelikle, daha yüksek ücret ve daha iyi çalışma koşulları için işçi grevleri gerçekleşmiştir (Hobsbawm 2003: 368). Ancak, genel grev süresince, devlet otoritesinin artık tükendiğinin düşünüldüğü anda bile, işçi hareketi iktidarı burjuvazinin elinden almayı aklından geçirmemiş, sendikaların devrimci bir perspektifinin ve programının olmadığı açığa çıkmıştır

¹⁷ Althusser, “öğrenci hareketi” ifadesine temkinli yaklaşır. Fransa’daki öğrenci hareketinin çeşitli tabakalardan öğrencilerle çeşitli tabakalardan genç kafa emekçilerinin başlattığı ve Mayıs’ta doruk noktasına varan bir dizi eylemden oluştuğunu belirtir. Bu nedenle, hareketi “öğrenci hareketi” olarak nitelendirmek yanlıştır. Harekete katılanların tek ortak noktası küçük burjuva ideolojisidir. Ona göre, öğrencilerin eylemlerine “hareket” deme eğilimi, işçi hareketine öykümlerinden ileri gelmektedir. Öğrenci hareketi, işçi hareketi gibi birleşmiş olmadığı için gerçek bir hareket değildir, “hareket” nitelemesi, onların birleşik eylem ve birleşik örgüte olan özlemlerini dile getirmektedir. İşçi hareketi ise toplumsal bir sınıf olduğu kadar “nesnel” olarak “tek” devrimci sınıf olan proletaryanın hareketi olduğu için böyle adlandırılmayı hak eder. Üniversite ve lise öğrencileri ile genç kafa emekçileri ise bir sınıf oluşturmazlar; onlar küçük burjuva ideolojisine sahip olan “ara tabaka”dır (Althusser 1975: 44).

(STMA 1988a: 1520). Zira, son yirmi yılda ücretliler o güne dek görülmemiş kazanımlar elde etmiştir ve proleter kitlelerin aklına gelecek en son şey devrimdir (Hobsbawm 2003: 364).

4.1. Türkiye’de İşçi Hareketinin Doğuşu ve Öğrenci Hareketiyle İlişkisi

1960’lı yıllarda Türkiye için sınıf mücadelesi, henüz yeni bir olgudur. Solun ve öğrenci hareketinin gündemine sınıf kavramını yerleştiren gelişme, işçi sınıfının toplumsal ağırlığının artmaya başlamasıdır. 1960’ların ortalarında kırsal nüfus hâlen toplumun büyük çoğunluğunu oluştursa da (Tütengil 1970: 162) sermaye birikiminde sanayinin payının büyümesiyle¹⁸ birlikte, sayısı artan sanayi işçileri Türkiye’nin siyasal tarihinde ilk kez kitlesel olarak sendikal ve siyasal mücadele içinde yer almaya başlamıştır. Sanayileşme ve işçi sınıfı mücadelesi, Türkiye’nin 1960-1980 dönemine damga vuran ve bu dönemi geçmişten köklü bir biçimde ayırıştıran iki temel değişkendir. Türkiye bu dönemde kapitalist topluma özgü sınıf mücadelesi ve kitlesel hareketlerle modern bir toplumun niteliklerini kazanmaya başlamıştır (Savran 2010: 168-169, 173). İç pazarın genişliği ve canlılığı üzerine kurulu bir ekonomi politikası olan ithal ikameci sanayileşme modelinde, ücretler maliyeti artıran bir unsur olmakla birlikte sermaye için yeniden üretimi de olanaklı kıldığı için, bu dönemde oldukça ileri bir sosyal güvenlik sistemine geçilebilmiş, işçi sınıfı hem gelirini artırmış hem de ücret dışında birtakım güvencelere kavuşmuştur (Boratav 2004: 124).

Sınıf çatışmasını ve emek hareketlerini Türkiye’nin gündemine taşıyan objektif koşullar üzerinde durulurken değinilmesi gereken bir diğer etken de 1961 Anayasası’dır. Anayasa, kimsenin düşüncelerini

¹⁸ 1962 sonrasında ekonomi planlanmaya ve yatırım politikalarına beş yıllık kalkınma planları yön vermeye başlamıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, İthal İkameci Sanayileşme modelini stratejik bir tercih olarak belirlemiştir. Bu model, önceleri sadece “montaj” biçiminde kurulmuş, zamanla daha fazla yerli katkıyla modern sanayi görüntüsü kazanmaya başlamıştır; ancak teknoloji ve temel girdiler açısından dışa bağımlı olmaktan kurtulamamıştır (Boratav 2004: 120-121).

açıklamaya zorlanmamasını ve herkesin düşüncelerini tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkını garanti altına almıştır. Ayrıca sendikaların izin almaksızın kurulması başta olmak üzere tüm çalışanlara geniş haklar tanıyarak (Parla 2007: 51, 59) düşünce ve örgütlenme özgürlüğünün sınırlarını genişletmiş, örgütlü sınıf mücadelesini olanaklı kılmıştır¹⁹.

Bu süreçte, öğrenci hareketinin işçi hareketine desteği önemlidir. FKF, kurulduğu günlerden itibaren işçilere ve sendikalara da destek olmayı bir görev bilmıştır. DİSK'in kuruluş aşamasında FKF büroları sendikacılara tahsis edilmiş ve bazı FKF üyeleri DİSK'e bağlı sendikalarda görev almıştır (Feyizoğlu 2004: 342). Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirdiği işgal ve boykot eylemlerinin, işçilere fabrikalardaki boykot ve işgal eylemleri için model oluşturduğunu söylemek de mümkündür. FKF/Dev-Genç'liler, fabrikalardaki boykot ve işgallerde işçilere yol göstermiş (STMA 1988b: 2084), 15-16 Haziran 1970 tarihli büyük işçi direnişinde de işçilerle ortak hareket etmiş, eylemler sona erdiğinde bazı öğrenciler işçilerle birlikte yargı önüne çıkarılmıştır (Yıldırım 2008: 415-416). 1960'ların ikinci yarısında, sadece işçilerin değil köylülerin ekonomik mücadelesinde de daha önce görülmemiş düzeyde bir canlanma meydana gelmiştir. Dönemin sonlarında topraksız köylüler, ağalar tarafından el konulan hazine arazilerini işgal ederken, küçük üreticiler ürünlerine hükümet tarafından biçilen taban fiyatlarının yükseltilmesi için mitingler düzenlemiştir. Büyük toprak sahiplerinin ve tüccarların özel mülkiyetini ve sermayesini hedef almayan bu eylemlerin örgütlenmesinde en önemli pay, FKF/Dev-Genç'li öğrencilerindir (STMA 1988b: 2136).

¹⁹ Sınıf mücadelesinin güçlenmesi, bir süre sonra ona söz konusu hakları tanıyan sistem için tehdit unsuru hâline gelecek ve Nihat Erim'in ifadesiyle "*sosyal uyanışın ekonomik gelişmeyi aşması*" 12 Mart 1971 Muhtırası'nın en önemli gerekçesini oluşturacaktır (Savran 2010: 180).

FKF/Dev-Genç'lilerin emek hareketlerinde yer alışı, MDD stratejisi doğrultusunda gerçekleşmiştir. Dönemin en önemli öğrenci liderlerinden Mahir Çayan, öğrenci gençliğin MDD içindeki sorumluluğunu diyalektik bir bütün oluşturan *"ikili görev"* olarak formüle eder. Çayan'a göre tam bağımsız ve gerçekten demokratik Türkiye'yi kurma mücadelesi yürütenlerin önündeki iki görevden biri, anti-emperyalist mücadelede tüm millîci sınıf ve tabakaların yanında yer almak, diğeri ise anti-kapitalist mücadelede işçi sınıfına politik bilinç kazandırmak ve bu sınıfın örgütlenmesini sağlamaktır (Çayan 1969: 14). Dev-Genç Genel Başkanı Atilla Sarp da, gençliğin devrimci mücadeledeki rolüne ilişkin Çayan'la aynı minvalde bir açıklama getirir. Sarp, öncelikle bir *"işçi sınıfı örgütü"* olarak değil, işçi sınıfı ideolojisini kavramaya ve bu sınıfın öncülüğünde gençliğin kitlesel örgütünü kurmaya çalışan bir *"yan örgüt"* olarak görev aldıklarını vurgular. Lenin'in *"Pratik çalışmaya katılmayınca gençler, hayattan habersiz birer lâf ebesi, palavracı olarak yetişecekler, sağlam bir devrimci olamayacaklardır"* fikrine atıfta bulunan Sarp'a göre gençlerin başta işçiler ve köylüler olmak üzere halk sınıf ve tabakalarının eylemlerinde görev almasındaki amaç, onlara formasyon kazandırmak ve kendi formasyonunu pratik içinde yoğurmaktır. Dev-Genç'e bu ikili görevi yükleyen, yarı-sömürge ve yarı-feodal bir ülkede *"millî sınıf ve tabakaları, işçi sınıfı öncülüğünde devrim için teşkilâtlandırılan ve millî demokratik devrim mücadelemizde hegemonyasını kuran bir siyasî örgütün"* yokluğudur. Ancak bu durum, gençlik örgütünün niteliğinin yanlış değerlendirilmesine, bir yan örgüt olmaktan çıkarılmasına yol açmamalıdır. Sarp, tüm bu nedenlerden ötürü Dev-Genç'in işçi sınıfı ideolojisiyle ideoloji ve eylem açısından bağımlılığını korurken örgütsel bağımsızlığını devrimci mücadelenin yaygınlaşması için koruyacağını altını çizer (Sarp 1970: 277-278).

Ekonomik ve sosyolojik gelişmeler, ideolojik referanslar ve MDD hareketinin siyasal örgütten yoksun olması nedeniyle, sosyalist öğrencilerin sorumluluğu artmıştır. Sosyalist öğrenci hareketi, toplumun *"bilinçlileri"* olarak emekçilere bilinçlenme ve örgütlenme konusunda

destek olma görevini üstlenmiş; örgütlenme ve işgal, boykot, eylem, yürüyüş, miting gibi pratikler konusunda kısa sürede elde ettikleri deneyimi emekçilere aktarmaya çalışmıştır. Bu nedenle, Türkiye’de işçilerle öğrenciler arasındaki ilişki Fransa’daki “karşılaşma”nın ötesine geçebilmiştir; ancak zımnî işbirliği ortak bir mücadeleye dönüşmemiştir. Zira Fransa’da, Althusser’in ifadesiyle, işçi sınıfının acil talepleri ile öğrencilerin ütopyik umutları arasında var olan uçurumun bir benzeri Türkiye’de de geçerlidir. Türkiye’de de ücretler artmış, sendikal haklar gelişmiştir ve işçilerin daha iyi çalışma koşulları ile daha yüksek maaş elde etmekten başka bir amacı yoktur.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Öğrenci hareketi, 1968 Türkiye’sinde yeni bir olgu değildir. Bu tarihte, 1960 baharındaki hükümet karşıtı protesto eylemlerinin anısı henüz tazedir. 1961 Anayasası’nın düşünce ve örgütlenme özgürlüğüne tanıdığı olanakların, yeni kurulan yayın evlerinin art arda yayımladığı sosyalist kitapların ve diğer sol yayınların etkisiyle, yükseköğrenim gençliği arasında sosyalizm hızla yayılmaya başlamış ve gençlik kendini 1960 ayaklanmasından çok daha köklü değişimleri hedefleyen, uzun soluklu bir mücadelenin içinde bulmuştur. Türkiye’nin uzun ‘68’i, bir bakıma ideolojik formasyonu Kemalist dünya görüşüne dayanan öğrenci gençlik muhalefetinin sosyalistleşmesinin ve kitlesel bir güç hâline gelişinin tarihidir.

Türkiye ‘68’inde eski kuşakların gençlik üzerinde belirgin bir etkisi vardır. Bu dönemde Fransa’da gençlik nezdinde –esasen genel olarak Batı Avrupa’da- komünist partiler itibar kaybına uğrarken ve köhnemiş bir siyaset biçiminin temsilcisi olarak görülürken, Batı Avrupa gibi köklü bir örgütlü sol geleneğe sahip olmayan Türkiye’de yeni kurulan TİP, öğrenci gençliğin politize olmasında ve sosyalizmi benimsemesinde önemli rol oynamıştır. Keza, yine eski kuşaklardan aydınların çıkardığı Yön dergisinin de sosyalizme karşı önyargıların kırılmasındaki işlevi büyüktür. Zihinsel dönüşüm devam etmiş ve 1968 yılı itibarıyla –yıllarca örgütsel bütünlüğü kesintilere uğramış olan- eski

TKP kökenli komünistlerin etkisi daha baskın hâle gelmeye başlamıştır. Türkiye’deki sosyalist öğrenci hareketi, hedefi belirsiz soyut bir “devrim” için değil, adı ve hedefi belli devrim stratejisi doğrultusunda mücadele etmiştir. Ayrıca örgütlüdür ve kendi içinden etkili liderler çıkarmıştır. Fransa’nın Mayıs ‘68’inde ise öznelcilik eğilimi egemendir, otorite fikrine karşıtlık ve hiyerarşik-bürokratik çağrışımları dolayısıyla kuralları ve sınırları belli bir örgütlenme değil, esnek bir örgütlenme tarzı tercih edilmiştir. Türkiye’de uzun vadeli bir devrim programı doğrultusunda hareket edilmiştir, Fransa’da ise öğrenci ayaklanması ani ve programsızdır.

Türkiye’deki sosyalist öğrenci hareketi, kendini Batı ülkelerindeki öğrenci hareketlerinden ayıştırmaya ve azgelişmişlikten ileri gelen farklılıklarını vurgulamaya özen göstermiştir. Fransa’daki öğrenci hareketi ise tam aksine kendi ülkelerini “gelişmiş ülkeler” sınıfına yerleştiren her ne varsa onunla hesaplaşma hâlinindedir. Sanayileşmiş ekonomi, refah devleti ve tüketim toplumu kadar birey üzerinde tahakküm kurduğu düşünülen toplumsal mekanizmalar da öğrenci gençlerin hedefindedir. Onlara göre burjuva devlet ve toplum düzeni bir yıkılsa, tüm sorunlar ortadan kalkacak ve özgürlük elde edilecektir; fakat yıkılacak olanın yerine ne getirilmek istendiği, “özgürlük” kavramıyla tam olarak ne kastedildiği yeterince net değildir. Fransız öğrencilerin ideolojik formasyonun eklektik yapısının nedenini bu belirsizlik ve öğrenci hareketini yaratan sorunların parçalılığında aramak gerekir. Türkiye’de ise öğrenci hareketinin odağında yer alan sorunlar nispeten sınırlıdır, muhalefetlerinin hedefinde eğitim sistemi ve siyasal düzen vardır. Akademik taleplerle gerçekleştirilen büyük çaplı boykot ve işgal eylemleriyle protesto edilen yükseköğretim sistemiyle siyasal düzen arasında bağ kurmak zor olmamış ve eğitim sistemini değiştirme hedefi, topyekûn düzeni değiştirme zorunluluğunun bir parçası olarak görülmeye başlamıştır. Zira, eğitimdeki sorunlar daha büyük sorunların göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Türkiye’nin sosyalist gençleri, kendilerini azgelişmiş –hatta onların deyimiyle “geri bırakılmış”- bir ülkenin aydınları olarak

görmüştür. Düşüncelerine ve eylemlerine bu bilinç yön vermiştir. Fransa'daki öğrenci hareketinin ise ülkelerinin aydını, bir başka ifadeyle “aydınlatanı” olmak gibi bir sorumluluk bilinciyle davrandığını söyleyemeyiz. Bu iki ülkenin öğrenci hareketlerini birbirinden farklı kılan en temel ayırım noktalarından biri budur. Dolayısıyla Türk öğrencilerde toplumun diğer kesimlerini bilinçlendirme veya onlara yol gösterme sorumluluğu adeta kendiliğinden gelişmektedir. Bunu özellikle işçi hareketi ile topraksız ve küçük üretici köylülerle kurulan ilişkilerde gözlemlemek mümkündür.

Bu dönemde, Türkiye’de de sınıf mücadelesi yaşanmış; ancak işçi hareketi, mevcut sistem açısından Fransa’da olduğu kadar büyük bir tehlike yaratmamıştır. Fransa, sanayi toplumuna özgü sınıf yapısına ve dolayısıyla hem nicel hem de nitel açıdan güçlü bir işçi sınıfına sahip olduğu için işçiler bağımsız bir güç olarak genel ayaklanmanın en önemli bileşeni olmuştur. Bu nedenle, öğrenciler kendilerini işçilere sınıf bilinci kazanmalarında ve örgütlenmelerinde yardımcı olmakla yükümlü hissetmemiştir. İşçilerin öğrencilerden alabilecekleri bir ders de yoktur. Türkiye’de ise tam tersi bir durum söz konusudur. İşçiler 1968’de, ne nicel ne de nitel açıdan Fransa’daki işçi sınıfının gücüne sahiptir. Nitekim, Türkiye tarihinin ilk büyük kitlesel işçi ayaklanması olan ve gerek yaygınlığı gerekse etkisi bakımından Fransa’daki genel grevin hayli gerisinde kalan 15-16 Haziran direnişi, Mayıs ‘68’den iki yıl sonra yaşanabilmiştir. Emekçi kitleleri bilinçlendirmek ve örgütlemek için yoğun çaba gösteren sosyalist öğrenciler, gerek 15-16 Haziran direnişinde gerekse diğer eylem ve mitinglerde işçi ve köylülerin en önemli destekçisi olmuştur.

KAYNAKLAR

Aksoy, Öznur (2008), *Situasyonist Enternasyonal ve 1960 Sonrası Sanatta Başkaldırı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Akyüz, Yahya (1969). “Fransa’da Öğrenci Hareketleri”. *1968 Yılı Öğrenci Hareketleri (Dünyada ve Türkiye’de)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No.7. s. 120-133.

- Alper, Emin (2009). *Student Movement in Turkey from a Global Perspective, 1960-1971*. Unpublished PhD Thesis. İstanbul: Atatürk Institute for Modern Turkish History at Boğaziçi University.
- Alptekin, Cihan (1968). “Bir Gençliğin Başkaldırısı”. *Türk Solu*, S. 34, s. 8.
- Althusser, Louis (1975). “1968 Mayıs Olayları Üzerine Bir Mektup”. Çev. Taciser Belge. *Birikim*, S. 1, s. 39-49.
- Arslantunalı, Mustafa ve Baker, Ulus (1988). “‘68 ve Devrimci Bir Özne Arayışı”. Gen. Yön. Ertuğrul Kürkçü. *Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi*. IV. Cilt. İstanbul: İletişim Yayınları. s. 1526-1527.
- Aybar, Mehmet Ali (1968). *Bağımsızlık Demokrasi Sosyalizm - Seçmeler: 1945-1967*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Aydınlık (1968). “Dünya Türkiye ve Devrimci Mücadele”. *Aydınlık*, S. 1, s. 1-31.
- Belli, Mihri (1970). “Demokratik Devrim: Kime Karşı, Kimle Birlikte?”. *Yazılar 1965-1970*. Ankara: Sol Yayınları.
- Boran, Behice (1968). *Türkiye ve Sosyalizm Sorunları*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Boratav, Korkut (2004). *Türkiye İktisat Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Boulé, Jean-Paul (2009). “May 68, Sartre and Sarkozy”. *PhaenEx*, Vol. 4, No. 2, p. 1-25.
- Çayan, Mahir (1969). “Son Gençlik Hareketi Üzerine: İçinde Bulduğumuz Evre ve Gençliğin Durumu”. *Türk Solu*, S. 77, s. 14.
- Direk, Zeynep (2012). *Çağdaş Felsefe II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Duverger, Maurice (1968). “Avrupa Gençliğinin Başkaldırısı”. *Ant*, S. 78, s. 10-11.
- Eraslan, Toygun (1968). “Gençler Üniversiteyi Niçin İşgal Etti?”. *Ant*, S. 78, s. 6.
- Erten, A. Bağış (2008). “Türkiye’de 68”. Ed. Murat Gültekingil. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*. VIII. Cilt. Sol. İstanbul: İletişim Yayınları, s. 834-846.

- Fraser, Ronald (2008). *1968: İsyancı Bir Öğrenci Kuşağı*. Çev. Kudret Emiroğlu. İstanbul: Belge Yayınları.
- Feyizoğlu, Turhan (2004). *Fikir Kulüpleri Federasyonu: Demokrasi Mücadelesinde Sosyalist Bir Öğrenci Hareketi*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Gill, Jungyun and DeFronzo, James (2009). “A Comparative Framework for the Analysis of International Student Movements”. *Social Movement Studies*, Vol. 8, No. 3, p. 203–224.
- Hobsbawm, Eric (2003). *Kısa 20. Yüzyıl 1914-1991: Aşırılıklar Çağı*. Çev. Yavuz Alogan. İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Hobsbawm, Eric (2006). *Tuhaf Zamanlar: Bir 20. Yüzyıl Hayatı*. Çev. Saliha Nilüfer. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kalouche, Fouad & Mielants, Eric (2008) “Dünya Sisteminin ve Sistem Karşıtı Hareketlerin Dönüşümü: 1968-2005”. Ed. G. W. Martin. *Toplumsal Hareketler 1750-2005: Dipten Gelen Dalgalar*. Çev. Deniz Keskin. İstanbul: Versus Kitap, s. 219- 282.
- Kışlalı, Ahmet Taner (1974). *Öğrenci Ayaklanmaları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kurlansky, Mark (2008). *1968: Dünyayı Sarsan Yıl*. Çev. Zehra Savan. İstanbul: Everest Yayınları.
- Lenin, Vladimir İlyiç. (1968). “Gençlik Üzerine Yazılar”. *Aydınlık Sosyalist Dergi*, S. 1, s. 62-74.
- Mao, Tse Tung (1969). “Gençlik Hareketinin Hedefi”. *Aydınlık Sosyalist Dergi*, S. 4, s. 314-323.
- Morin, Edgar (1998). “Edgar Morin ile Söyleşi: Bir Uygarlık Bunalımı”. Söy. Jean-Jacques Brochier. Çev. A. Derman. *Cogito*, S. 14, s. 102-117.
- Öcal, Kenan (1969). “Marcuse Bir Devrim Peygamberi mi?”. *Aydınlık*, S. 11, s. 390-397.
- Özerturgut, Ömer (1968). “Gençlik ve Millî Demokratik Devrim”. *Türk Solu*, S. 57, s. 12.
- Ünal, Erkal (2008). “Sol Düşüncenin Ortasında ve Kıyısında: Çeviri Kitaplar”. Ed. Murat Gültekingil. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*. VIII. Cilt. Sol. İstanbul: İletişim Yayınları, s. 418-431.

- Ünüvar, Kerem (2008a). “Öğrenci Hareketleri ve Sol”. Ed. Murat Gültekingil. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce* VIII. Cilt. Sol. İstanbul: İletişim Yayınları. s. 811-820.
- Ünüvar, Kerem (2008b). “Fikir Kulüpleri Federasyonu (1965-1969)”. Ed. Murat Gültekingil. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce* VIII. Cilt. Sol. İstanbul: İletişim Yayınları. s. 821-829.
- Parla, Taha (2007). *Türkiye’de Anayasalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ross, Kristen (2002). *May ‘68 and Its Afterlives*. Chicago and London: The University Chicago Press.
- Sarp, Atilla (1970). “Gençliğin Proleter Devrimci Kavgadaki Yeri”. *Aydınlık Sosyalist Dergi*, S. 16, s. 276-280.
- Sartre, Jean-Paul (2011). *Aydınlar Üzerine*. Çev. Aysel Bora. İstanbul: Can Yayınları.
- Savran, Sungur (2009). “1968: Bir Devrimci Dalganın Adı”. *Devrimci Marksizm*, S. 9, s. 85-100.
- Savran, Sungur (2010). *Türkiye’de Sınıf Mücadeleleri*. I. Cilt. 1908-1980. İstanbul: Yordam Kitap.
- Seidman, Michael (2004). *The Imaginary Revolution: Parisian Students and Workers in 1968*. New York: Berghahn Books.
- Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi*. V. Cilt (1988a). Gen. Yön. Ertuğrul Kürkçü. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi*. VII. Cilt (1988b). Gen. Yön. Ertuğrul Kürkçü. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sözer, Berran (2011), *Situasyonist Enternasyonal, Bir Modernite Eleştirisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şener, Mustafa (2010). *Türkiye Solunda Üç Tarz-ı Siyaset: Yön, MDD ve TİP*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Tekeli, İlhan (1995). “Geç Aydınlanan Bir Ülkede Erken Aydınlananların İkilemi ve Popülizm”. Ed. Sabahattin Şen. *Türk Aydın ve Kimlik Sorunu*. İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 399-400.
- Timur, Taner (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Türk Solu (1969). “Fkf (DEV-GENÇ) Kurultayı Proleter Devrimcilerinin!”. *Türk Solu*, S. 100, s. 8.

Tütengil, Cavit Orhan (1970). *Az Gelişmenin Sosyolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
Yıldırım, Ali (2008). *FKF Dev-Genç Tarihi (1965-1971): Belgelerle Bir Dönemin Serüveni*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Gülçay, Çiğdem (2018). "Ustalığın Sırrı: Yetenek mi Kasıtlı Alıştırma mı?". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19, S. 34, s. 417-450.

DOI: 10.21550/sosbilder.341802

USTALIĞIN SIRRI: YETENEK Mİ KASITLI ALIŞTIRMA MI?

Çiğdem GÜLÇAY*

Gönderim Tarihi: Ekim 2017

Kabul Tarihi: Aralık 2017

ÖZET

Uzmanlık (expertise) çalışmalarının temel amacı, belirli bir alanda olağanüstü ya da üstün becerilere sahip insanları diğer insanlardan ayıran özellikleri anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır (Ericsson ve Smith 1991: 2). Uzman performansını açıklamaya yönelik öne sürülen kuramlardan biri olan kasıtlı alıştırma kuramına göre, uzman performansı bireylerin kendi performansını geliştirmek için uzun süre devam eden çabalarının bir sonucudur (Ericsson vd. 1993: 400). Buna göre, farklı uzmanlık düzeylerinde (örneğin, acemi ve usta seviyedeki bireyler) ya da aynı uzman grupları (örneğin, elit sanatçılar) arasında performansta gözlenen bireysel farklılıklar yetenekten ziyade bireylerin yaptıkları kasıtlı alıştırma miktarıyla oldukça yakından ilişkilidir. Kasıtlı alıştırma ve uzman performansı arasındaki ilişki bugüne kadar birçok farklı alanda incelenmiştir. Bu derleme çalışmasında müzik, satranç ve spor gibi profesyonel uzmanlık alanlarında kasıtlı alıştırma ve uzman performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilerek uzmanlıkta kasıtlı alıştırmanın rolü incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzmanlık, kasıtlı alıştırma, uzman performansı, üstün beceriler, yetenek

The Secret of Expertise: Talent or Deliberate Practice?

ABSTRACT

The main purpose of expertise studies is try to understand and explain the characteristics that distinguish people with exceptional or superior skills from other

* Araş. Gör., Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, cigdemgulcay@uludag.edu.tr

people in a particular domain (Ericsson and Smith 1991: 2). According to theory of deliberate practice, one of the theories put forward to explain expert performance, expert performance is the result of long term efforts by individuals to improve their performance (Ericsson et al 1993: 400). According to this, the individual differences observed in performance between different levels of expertise (eg, novices and masters) or the same group of experts (eg, elite artists) are closely related to the amount of deliberate practice by individuals. So far, the relationship between deliberate practice and expert performance has been studied in many different domains. The main aim of this review is to examine the role of deliberate practice in expertise, by examining the relationship between deliberate practice and expert performance in the professional domains of expertise such as music, chess and sport.

Key Words: *Expertise, deliberate practice, expert performance, superior skills, talent*

GİRİŞ

Geçmişten günümüze edebiyat, sanat, müzik, spor ve bilim gibi birçok alanda bazı insanlar diğerlerine göre olağanüstü performans göstermişlerdir. Olağanüstü performans gösteren bu insanları diğer insanlardan ayıran özellikler uzun yıllar boyunca merak edilen ve incelenen konulardan biri olmuştur. İlk zamanlarda olağanüstü becerilerin Tanrı'nın bir armağanı olduğu düşünülmüş ve sonrasında yapılan açıklamalarda da bu olağanüstü becerileri doğuştan gelen yeteneğe atfetmeye yönelik bir yanlışlık olmuştur (Ericsson ve Charness 1994'ten: 726). Bilimsel çalışmalarla birlikte deneyim ve alıştırmamanın/egitimin de katkısı olduğu kabul edilmeye başlansa da bireylerin ulaşabileceği en üst düzeyin doğal biyolojik kapasitelerle (genetik, zekâ vb.) sınırlandırılacağı belirtilmiş ve beceri edinimine ilişkin çağdaş kuramlarda da bu anlayış sürdürülmüştür (Ericsson 2006'dan: 683-684).

Olağanüstü beceriler sergileyen insanlar, uzmanlık çalışmalarının da temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Genel olarak uzmanlık çalışmaları, belirli bir alanda olağanüstü ya da üstün becerilere sahip insanları hem o alandaki diğer insanlardan hem de genel olarak diğer tüm insanlardan ayıran özellikleri anlamaya ve

açıklama çalışmaktadır (Ericsson ve Smith 1991: 2). Uzmanlığın doğasını anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda iki farklı yaklaşım benimsenmektedir. Mutlak yaklaşımı benimseyen çalışmalarda çeşitli kriterlere göre sadece sıradışı uzmanlar seçilip çalışılırken, göreceli yaklaşımı benimseyen çalışmalarda uzmanlar ve acemiler karşılaştırılmaktadır (Chi 2006: 22). Bununla birlikte, yapılan uzmanlık çalışmalarında “uzman” bireylerin seçilmesinde de farklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Yaygın yaklaşımlardan biri olan geleneksel yaklaşımda, uzmanların belirlenmesinde deneyim ya da sosyal temelli bir anlayış benimsenmektedir. Yani, belirli bir alanda uzun yıllar çalışmış kişiler, akranları tarafından uzman olarak tanımlanan kişiler, uzmanlık alanlarında tanınmış/ünlü kişiler “uzman” olarak kabul edilmekte ve incelenmektedir (Ericsson 2006: 686). Ericsson ve Smith (1991: 7) tarafından öne sürülen “uzman-performans yaklaşımında (expert-performance approach) ise “uzman” kişilerin seçilmesindeki temel kriter laboratuvar ortamında yapılan ve uzmanlık alanlarını temsil eden görevlerde üstün performans gösterebilmedir. Yani bu yaklaşıma göre, uzun yıllar bir işte çalışmak ya da alanında tanınmış olmak uzmanlığın doğasının anlaşılması için yeterli değildir, “uzman” diye belirttiğimiz kişiler laboratuvar ortamındaki alanlarıyla ilgili temsil edici görevlerde tekrarlı bir şekilde üstün performans sergileyebilen kişiler olmalıdır.

Uzmanlık çalışmalarında farklı uzmanlık düzeyindeki bireylerin performanslarını laboratuvar ortamında gerçekleştiren deneysel çalışmalarla inceleyen öncü çalışmalardan biri De Groot (1978) tarafından yapılmıştır. Uzmandan acemiye kadar değişen farklı uzmanlık düzeylerindeki satranç oyuncularıyla kapsamlı deneysel çalışmalar yapan De Groot (1978), yaptığı laboratuvar çalışmalarında sesli düşünme tekniğini kullanarak farklı uzmanlık düzeylerindeki bu satranç oyuncularının hamlelerini karşılaştırdığında uzmanlar ve acemiler arasındaki farklılıklara ilişkin önemli bilgiler elde etmiştir. De Groot (1978) tarafından yapılan çalışmaları bir adım öteye taşıyan Simon ve Chase (1973), yaptıkları çalışmalarda uzmanlıkta üstün

performansa ulaşmak için en az 10 yıllık deneyimin gerektiğini belirterek uzman performansında deneyimin rolünü vurgulamışlar ve üstün becerilerin edinilebilir beceriler olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu çalışmalarla birlikte uzmanlık çalışmalarında deneyim, eğitim ve alıştırmaya yapma gibi faktörlerin uzman performansındaki etkisini incelemeye yönelik çalışmalar artmıştır. Ericsson ve arkadaşları (1993) tarafından öne sürülen kasıtlı alıştırmaya kuramı da uzmanların sahip olduğu üstün becerilerin edinilebilir beceriler olduğu varsayımıyla ortaya atılan ve uzman performansını bu doğrultuda açıklamaya çalışan önemli kuramlardan biridir.

Bu derleme çalışmasında müzik, satranç ve spor gibi profesyonel uzmanlık alanlarında kasıtlı alıştırmaya ve uzman performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilerek uzmanlıkta kasıtlı alıştırmaya rolü incelenmiştir.

KASITLI ALIŞTIRMA (DELIBERATE PRACTICE)

Uzman performansını açıklamaya yönelik öne sürülen önemli yaklaşımlardan biri kasıtlı alıştırmaya kuramıdır (Ericsson vd. 1993). Ericsson ve arkadaşlarına (1993: 400) göre, uzman performansı bireylerin kendi performansını geliştirmek için uzun süre devam eden çabalarının bir sonucudur. Buna göre, farklı uzmanlık düzeylerinde (örneğin, acemi ve usta seviyedeki bireyler) ya da aynı uzman grupları (örneğin, elit sanatçılar) arasında performansta gözlenen bireysel farklılıklar yetenekten ziyade bireylerin yaptıkları kasıtlı alıştırmaya miktarıyla oldukça yakından ilişkilidir.

Kasıtlı alıştırmaya, bireylerin performanslarını geliştirmek için özel olarak tasarlanmış olan aktivitelerdir (Ericsson vd. 1993: 367). Kasıtlı alıştırmaya aktivitelerinde, başlangıçta bireylerin yapamadığı ancak, alıştırmaya yaptığı sırada performansın kritik yönlerine odaklanarak ve aldığı geribildirimlerden sonra yaptığı tekrarlar aracılığıyla bireyin performansını kademeli bir şekilde düzelterek ustalaşabileceği görevler yer almaktadır (Ericsson 2006: 692). Bu

görevler bir öğretmen ya da koç tarafından verilip takip edilebileceği gibi bireyin kendisi tarafından da oluşturulup takip edilebilir.

Kasıtlı alıştırma aktiviteleri iş, oyun ya da belirli bir aktivitenin basit bir şekilde tekrar edilmesi gibi diğer aktivitelerden farklılaşmaktadır. Performans gelişimiyle yakından ilişkili olması, yoğun bir çaba ve konsantrasyon gerektirmesi, doğası gereği eğlenceli/keyifli olmaması kasıtlı alıştırma aktivitelerinin temel özelliklerindedir ve bu aktivitelerin diğer türdeki aktivitelerden ayrıt edilmesini sağlamaktadır (Ericsson vd. 1993: 368).

Kasıtlı alıştırma kuramına göre, uzman performansındaki gelişmeler, performansın kontrol edilmesine aracılık eden bilişsel mekanizmalardaki değişiklikler ve vücuttaki fizyolojik sistemlerdeki adaptasyonların sonucunda ortaya çıkmaktadır (Ericsson 2006: 698). Bilişsel mekanizmalardaki değişiklikler ve fizyolojik sistemlerdeki adaptasyonlarda performansın gelişimi için özel olarak tasarlanan ve planlanan kasıtlı alıştırma aktivitelerinin uzun yıllar düzenli olarak yapılması önemli bir rol oynamaktadır.

KASITLI ALIŞTIRMA ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN YÖNTEMLER

Kasıtlı alıştırmanın uzmanlıktaki rolünü inceleyen çalışmalarda kullanılan yöntemlere bakıldığında geriye dönük ya da ileriye yönelik bilgilerin toplandığı korelasyonel çalışmalar çoğunluktadır. Geriye yönelik bilgilerin toplandığı çalışmalarda araştırmacılar kişilerin geçmişten bugüne kadar toplam birikimli alıştırma miktarı ve türleri ile mevcut performansları arasındaki ilişkiye bakmakta ya da uzman grupları ile amatör grupların alıştırma miktarlarını ve performans düzeylerini karşılaştırmaktadır (Charness vd. 1996; Baker vd. 2005; Campitelli ve Gobet 2008; Charness vd. 2005; Mainz ve Hambrick 2010). İleriye yönelik bilgilerin toplandığı çalışmalarda ise geçmiş bilgilerinin yanı sıra kişilerden birkaç ay boyunca günlük tutmaları istenmekte ve kişilerin bu süre boyunca gerçekleştirdikleri aktiviteler, bunların sıklığı ve süreleri ile kişilerin

mevcut performansları arasındaki ilişki incelenmektedir (Sloboda vd. 1996; Lehmann ve Ericsson 1998). Bu çalışmalara ek olarak yapılan bazı deneysel çalışmalarda ise, geriye dönük bilgilerin yanı sıra laboratuvar ortamında yürütülen görevlerde uzman ve amatör grupların genel bilişsel beceriler ve alana özgü becerilere ilişkin performansları karşılaştırılmıştır (Ericsson vd. 1993; Lehmann ve Ericsson 1996). Bu çalışmalarda uzman ve amatör gruplar arasındaki farklılıkların genel bilişsel becerilerdeki farklılıklardan mı kaynaklandığı yoksa sadece alana özgü becerilerdeki farklılıklardan mı kaynaklandığı incelenmiştir.

ÇEŞİTLİ UZMANLIK ALANLARINDA KASITLI ALIŞTIRMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Uzmanlıkta kasıtlı alıştırmının rolü bugüne kadar müzik (Sloboda vd 1996; Lehmann ve Ericsson 1996; Ruthsatz vd. 2008), spor (Deakin ve Copley 2003; Duffy vd. 2004; Soberlak ve Cote 2010; Ward vd. 2007; Young ve Salmela 2010) ve satranç (Campitelli ve Gobet 2008; Bruin vd. 2008) gibi çeşitli alanlar açısından birçok çalışmada incelenmiştir.

Tüm bu çalışmaların ortak noktası, bu alanlarda uzmanların mevcut ya da şimdiye kadar yaptıkları toplam alıştırma miktarı ve türlerine bakarak bireylerin performanslarının ne kadarının yordanabileceğini ve farklı uzmanlık düzeylerindeki bireylerin alıştırma türü ve miktarına bağlı olarak birbirinden ayırt edilip edilemeyeceğini incelemek olmuştur. Eğer kasıtlı alıştırma kuramının varsayımları doğru ise, kasıtlı alıştırma ve performans arasındaki ilişki uzmanlık alanından bağımsız bir şekilde tutarlı olarak ortaya çıkabilmeli ve farklı uzmanlık düzeylerindeki bireyleri de birbirinden ayırt edebilmelidir.

Müzik Alanındaki Çalışmalar

Başarılı müzisyenleri diğer müzisyenlerden ayıran özellikler geçmişten günümüze merak konusu olmuştur. Müzik yeteneğinin doğuştan mı geldiği yoksa sonradan edinilebilir bir beceri mi olduğu uzmanlık araştırmalarındaki bilimsel çalışmalara da konu olmuştur.

Bugüne kadar doğuştan gelen yeteneğe atfettiğimiz birçok şeyin uzun yıllar boyunca yapılan yoğun ve çaba gerektiren alıştırmalarla doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çeken ilk çalışma Ericsson ve arkadaşları (1993) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları bu çalışmada, farklı performans düzeylerindeki müzisyenleri (3 farklı uzmanlık düzeyindeki viyolonistler ile uzman ve amatör piyanistler) müzik ile ilişkili çeşitli aktiviteler açısından karşılaştırarak uzman performansında kasıtlı alıştırmaların rolünü incelemişlerdir. Çalışmaya katılan müzisyenler “tipik bir haftada tek başına alıştırma yapma, diğerleriyle alıştırma yapma, eğlence için çalma” gibi çeşitli müzik aktivitelerine ne kadar zaman harcadıklarını belirterek, bu aktiviteleri “performans geliştirmeye ilişkisi, çaba gerektirmesi ve eğlenceli/keyifli olup olmaması” açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar müzisyenlerden elde ettikleri bu geriye dönük bilgilerin doğruluğunu sağlamak için ise, müzisyenlere bir haftalık günlük tutturmuşlar ve ardından bu günlük verileriyle geçmiş bilgileri karşılaştırmışlardır. Tüm müzisyenler tek başına alıştırma yapmayı performans geliştirmeye en çok ilişkili olan aktivite olarak değerlendirenken, aynı zamanda bu aktiviteyi çaba gerektirmesi açısından yüksek, eğlence düzeyi açısından ise düşük olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla, tek başına alıştırma yapmanın müzisyenler için bir kasıtlı alıştırma aktivitesi olduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlarda, tek başına alıştırma yapma miktarları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Performans düzeyi yüksek olan viyolonistler performans düzeyi daha düşük olan viyolonistlerden haftada neredeyse 3 kat daha fazla tek başına alıştırma yaparken, uzman ve amatör piyanistler arasında bu fark neredeyse 10 kat olmuştur. Ayrıca, piyanistlerin birikimli alıştırma miktarları karşılaştırıldığında, uzman piyanistlerin bugüne kadar tek başına yaptıkları alıştırma miktarları toplamı amatör piyanistlerden neredeyse 5 kat daha fazla olmuştur. Ericsson ve arkadaşları (1993) yaptıkları bu çalışmada laboratuvarda uyguladıkları görevler ile uzman ve amatör piyanistlerin beceriyle, yani piyano çalma ile ilişkili görevlerdeki ve müzikle ilişkili olmayan görevlerdeki performanslarını da karşılaştırmışlardır. Uzman piyanistler

beceriyle ilişkili görevlerde amatör piyanistlerden daha iyi bir performans gösterirken, müzikle ilişkili olmayan görevlerde uzman ve amatör piyanistlerin performanslarında bir farklılık olmamıştır. Ericsson ve arkadaşlarına (1993) göre bu bulgular, uzmanların üstün performansının genel bilişsel-motor becerilerden ziyade alana özgü becerilerden kaynaklandığı görüşünü destekler niteliktedir.

Müzik başarısında alıştırmanın rolünü inceleyen bir başka çalışma ise Sloboda ve arkadaşları (1996) tarafından yapılmıştır. Kasıtlı alıştırma ile ilgili ileriye yönelik bilgilerin toplandığı ilk çalışmalardan biri olan bu çalışmada, farklı başarı düzeylerindeki çok sayıda genç müzisyenin çeşitli alıştırma aktiviteleri karşılaştırılmıştır. Çalışmadaki en başarılı müzisyen grubu oldukça seçici özel bir müzik okulundaki öğrencilerden oluşurken, başarı düzeyi en düşük grup enstrüman çalmaya başlayan ancak 1 yıldan daha az bir sürede formel eğitimi bırakan öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcılar ve aileleriyle görüşme yapan ve katılımcıların alıştırma geçmişlerine ilişkin geriye yönelik bilgiler toplayan araştırmacılar, bunun yanı sıra bir grup katılımcıdan da yaptıkları alışırmalara yönelik 42 hafta boyunca günlük tutmalarını istemiştir. Çalışmada yer alan katılımcılar alıştırma aktiviteleri ile ilgili olarak “kasıtlı alıştırma, doğaçlama çalma, daha önce öğrenilen parçaları çalma ve eğlence amaçlı çalma” gibi çeşitli aktivitelere ne kadar zaman ayırdıklarını bildirmişlerdir. Buna göre, en başarılı gruptaki katılımcılar hem haftalık kasıtlı alıştırma süresi hem de birikimli kasıtlı alıştırma süresi açısından diğer gruplardaki katılımcılardan önemli ölçüde farklılaşmıştır. Örneğin, 12 yaş grubunda en başarılı grupta yer alan katılımcılar haftada yaklaşık 2 saat kasıtlı alıştırma yaparken, diğer 3 grupta bu süre sırasıyla yaklaşık olarak 1 saat, 30 dakika ve 15 dakika olmuştur. Birikimli kasıtlı alıştırma miktarları açısından incelendiğinde, en başarılı gruptaki katılımcıların toplam kasıtlı alıştırma miktarı 2500 saatin üzerinde olurken, diğer 3 grupta bu süre sırasıyla 1400, 800 ve 400 saat civarında olmuştur. Katılımcıların 42 haftalık bir süreçteki günlük verilerine ilişkin alıştırma türleri ve miktarları karşılaştırıldığında, en başarılı grupta yer

alan katılımcıların diğer gruplardaki katılımcılara göre daha fazla kasıtlı alıştırmaya yaptığı, yaptıkları alıştırmalarda teknik ve repertuar egzersizlerine de daha fazla yer verdiği görülmüştür. Sonuç olarak, Sloboda ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan bu çalışma, müzik başarısı ile kasıtlı alıştırmaya miktarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu destekleyerek kasıtlı alıştırmaya miktarının müzikal başarının önemli bir belirleyicisi olduğuna işaret etmektedir.

Sahnede başarılı bir performans sergileyen müzisyenlerin bu performansa hazırlık süreci uzman performansına ilişkin önemli ipuçları sağlayabilmektedir. Uzmanların üstün performansının nasıl bir hazırlık süreci sonucunda ortaya çıktığı alıştırmaların üstün performansla ilişkisini görmek açısından da önemlidir. Uzman bir piyanistin resitale hazırlık sürecinin yakından incelendiği bir çalışmada araştırmacılar piyanistin resitalde çalacağı parçalarla ilk kez karşılaştığı andan itibaren bir izleyici kitlesi karşısında ilk kez çaldığı ana kadar geçen 9 aylık süre boyunca yaptığı günlük alıştırmaya aktivitelerini incelemiştir (Lehmann ve Ericsson 1998). Yaklaşık 45-50 dakikalık bir resitalde toplam 8 parça çalacak olan piyanist bu resitale hazırlık süreci boyunca haftada ortalama 17 saat alıştırmaya yaparken 9 aylık süre boyunca toplam 531 saat alıştırmaya yapmıştır. Her parça için alıştırmaya miktarı parçanın zorluğuna göre değişirken parçanın zorluğu arttıkça o parçaya yönelik alıştırmaya miktarı da artmıştır. Resitale hazırlık süreci boyunca piyanistin toplam alıştırmaya miktarına resitalde çalacağı parçaların süresi açısından bakıldığında genel olarak bir parçanın her dakikası için neredeyse 15 saat alıştırmaya yaptığı görülmüştür. Piyanistin gösteri öncesindeki performans kalitesinin gerçekten de uzman performansı niteliğinde olup olmadığı uzmanlar tarafından değerlendirildiğinde, piyanistin performansının diğer uzmanların performanslarıyla benzer olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yapılan bu çalışma uzman bir piyanistin başarılı performansının uzun bir dönemde yaptığı alıştırmaların önemli bir rolü olduğunu desteklemektedir.

Önceden hazırlanmış bir programın yanı sıra başarılı müzisyenler bazı durumlarda sahnede daha önce hazırlık yapmadığı

parçalara ilişkin de performans sergileyebilmektedir. İlk kez karşılaşılan bir parçayı hiçbir hazırlık ya da tekrar yapmadan uzman performansı gibi başarılı bir şekilde çalabilme becerisi olan ve “hazırlıksız çalma/okuma” ya da “deşifre” (sight-reading) becerisi olarak adlandırılan bu durum müzik ile ilgili uzmanlık çalışmalarında da incelenen konulardan biri olmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda araştırmacılar deşifre becerisinin bir yetenek mi yoksa kasıtlı alıştırma sonucunda edinilen bir beceri mi olduğuna yönelik çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, Lehmann ve Ericsson (1996) piyanistlerle yaptıkları bir çalışmada, katılımcıların alıştırma geçmişleri ve deşifre ile ilişkili alıştırma aktivitelerine katılımlarını inceleyerek, deşifre performansındaki bireysel farklılıkların bu beceri ile ilişkili kasıtlı alıştırma aktivitelerine katılımı açıklanıp açıklanamayacağını araştırmışlardır. Ayrıca, deşifre becerisi ile ilişkili olduğunu düşündükleri hatırlama, doğaçlama ve kinestetik becerilere yönelik deneysel görevler tasarlayarak piyanistlerin bu görevlerdeki performansı ile deşifre performansı arasında bir ilişki olup olmadığını da incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada araştırmacılar, katılımcıların deneysel görevlerdeki performansları ile deşifre performansı ve kısa bir tekrardan sonra çalma performansı arasında anlamlı korelasyonlar bulmuşlardır. Örneğin, katılımcılardan biraz önce çaldıkları parçayı yeniden hatırlayıp çalmalarının istendiği bellek görevlerinde yüksek performans gösteren katılımcıların kısa bir tekrardan sonra çalmada da yüksek performans gösterdiği görülmüştür. Doğaçlama görevlerinde yüksek performans gösteren katılımcıların hem deşifre hem de kısa bir tekrardan sonra çalma performanslarının da yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların deşifre performanslarıyla geçmişteki alıştırma türleri ve miktarları arasındaki ilişki incelendiğinde, eşlik ederek çalma deneyimleri ile eşlik ederek çalma repertuarları deşifre ve kısa bir tekrardan sonra çalma performansını yordayan en önemli değişkenler olmuştur. Ancak alıştırmanın miktarının yanı sıra niteliğine de dikkat çeken araştırmacılar sadece deneyimin kendisinin ya da repertuar sayısının değil, aynı zamanda çalınan parçaların karmaşıklık ve zorluk düzeylerinin de önemli olduğuna işaret ederek deşifrede daha yüksek

performans göstermek için karmaşıklık ve zorluk düzeyi giderek artan parçalarla alıştırma yapmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, yapılan bu çalışmada deşifre becerisinin doğuştan gelen bir yetenekten ziyade alana özgü aktivitelere uzun süreli kasıtlı katılımla ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Yapılan deneysel çalışmalarda da, deşifre becerisinin sürekli ve performans geliştirici alıştırma ile geliştirilebilecek bir beceri olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Örneğin, Dalkıran (2011), yaptığı bir çalışmada hatalara yönelik geribildirimler doğrultusunda düzenlenen performans geliştirici alıştırma çalışmalarının deşifre becerisini geliştirmede etkili olup olmadığı incelemiştir. Keman öğrencileriyle yaptığı bu çalışmada, öğrencilerin deşifre sırasında yaptıkları hataları sınıflandıran araştırmacı, deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 grup oluşturduktan sonra deney grubunda yer alan öğrencilere metronom destekli alıştırma eğitiminin yer aldığı 4 haftalık bir alıştırma programı uygulamıştır. Çalışma sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin deşifre performanslarını kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede geliştirdiği görülmüştür. Piyano öğrencilerine deşifre becerisi kazandırmayı amaçlayan bir çalışmada da piyano öğretiminde deşifre becerisi için geliştirilmiş parçalarla 13 hafta boyunca her hafta 10 dakika süreyle deşifre becerisini geliştirmeye yönelik alıştırma yapılmıştır (Özer ve Yiğit 2011). Çalışma sonunda düzenli alıştırma yapılan grubun kontrol grubuna kıyasla deşifre performansında anlamlı artışların olduğu görülmüştür. Deşifre becerisinde kasıtlı alıştırmanın önemli bir rolü olduğunu belirten bu çalışmaların yanı sıra, deşifre becerisinde kasıtlı alıştırmanın gerekli ancak yeterli olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Mainz ve Hambrick (2010)'e göre, çalışma belleği kapasitesi de deşifre performansında doğrudan rol oynamaktadır. Farklı uzmanlık düzeyindeki piyanistlerle yaptıkları çalışmada piyanistlerin kasıtlı alıştırma miktarları ve çalışma belleği kapasitelerinin deşifre performansı ile ilişkisini inceleyen araştırmacılar, piyanistlerin hem genel kasıtlı alıştırma miktarı hem de deşifreyle ilgili kasıtlı alıştırma miktarının daha yüksek deşifre performansı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, kasıtlı alıştırma miktarından bağımsız bir

şekilde daha yüksek çalışma belleği kapasitesi daha yüksek deşifre performansıyla ilişkili olmuştur. Kasıtlı alıştıırma aktiviteleriyle ilgili olarak, sadece deşifreyle ilgili olan kasıtlı alıştıırma aktivitelerinin değil genel olarak kasıtlı alıştıırmayla ilişkili diğer aktiviteler de deşifre performansını arttırmıştır. Kasıtlı alıştıırma miktarı deşifre performansının neredeyse yarısını tek başına açıklayabilse de, çalışma belleği kapasitesinin eklenmesi bu etkiyi bir miktar daha arttırmıştır. Deşifre performansında çalışma belleği kapasitesinin az da olsa bir etkisi olmasına bağlı olarak Mainz ve Hambrick (2010), uzun süreli kasıtlı alıştıırmaların hazırlıksız çalmada üst düzey performansa yol açabilse de çalışma belleği kapasitesinin performanstaki ulaşılabilecek en üst düzeyi sınırlayacağını öne sürmüştür. Mainz ve Hambrick (2010) çalışma belleğinin değiştirilemez temel bir yetenek olduğunu belirtsele de kapsamlı tekrarlar ve uygun bellek stratejileri kullanılarak belleğin geliştirebilecek bir beceri olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ericsson vd. 1980).

Kasıtlı alıştıırmanın sadece uzman performansın ediniminde değil, aynı zamanda ulaşılan uzman performansın sürdürülmesinde/korunmasında da önemli bir rol oynadığına işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Genç ve yaşı piyanistlerde uzman ve amatör grupların kasıtlı alıştıırma miktarlarıyla performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Krampe ve Ericsson (1996) yaptıkları çalışmada bu grupları hem genel bilişsel beceriler hem de alana özgü beceriler açısından karşılaştırmıştır. Buna göre, genel bilişsel becerilere ilişkin görevlerde hem uzman hem de amatör gruptaki yaşı piyanistlerde performansta benzer şekilde yaşa bağlı büyük düşüşler görülmüştür. Müzik ile ilgili görevlerde ise, yaşı amatör piyanistlerde yaşa bağlı büyük düşüşler görülürken, yaşı uzman piyanistlerin performansında oldukça küçük düşüşler olduğu görülmüştür. Müzikle ilişkili görevlerdeki performansları yordamada kasıtlı alıştıırmanın etkisi incelendiğinde ise, yaşı amatör piyanistlerde performanstaki yaşa bağlı düşüşler kasıtlı alıştıırma miktarından bağımsız olarak ortaya çıkarken, yaşı uzman piyanistlerde performansta yaşa bağlı düşüşler ile kasıtlı

alıştırma miktarı arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Kasıtlı alıştırma miktarıyla ilgili ölçümlerde müzikle ilişkili tüm görevlerdeki performansı yordayan en güçlü değişken ise son 10 yıldaki kasıtlı alıştırma miktarı olmuştur. Müzikle ilişkili görevlerdeki performansta hem gruplar arası farklılıkların hem de yaşlı uzman grubundaki piyanistlerde bireyler arasındaki farklılıkların açıklanmasında son 10 yıldaki kasıtlı alıştırma miktarının önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular uzman performansının ileri yaşlarda sürdürülmesinde /korunmasında da kasıtlı alıştırmanın önemli bir rolü olduğunu desteklemekte ve performansta gözlenen bireysel farklıların kasıtlı alıştırma miktarı ile yordanabileceğine işaret etmektedir.

Uzman performansında kasıtlı alıştırmanın önemli bir rolü olduğunu belirten bu çalışmaların yanı sıra bazı araştırmacılar kasıtlı alıştırmanın uzman performansını açıklamada yeterli olmadığını öne sürmüştür. Örneğin, Ruthsatz ve arkadaşlarına (2008) göre, genel zekâ ya da müzikal yetenek gibi faktörler de müzikal başarıda önemlidir. Yaptıkları çalışmada genel zekâ, alana özgü müzikal beceriler ve alıştırma miktarı ile müzikal başarı arasındaki ilişkiyi iki farklı müzisyen grubu açısından (lise düzeyi ve konservatuar düzeyi) incelemiştir. Lise düzeyindeki müzisyen grubu açısından karşılaştırıldığında genel zekâ, alana özgü müzikal beceriler ve alıştırma miktarı değişkenlerinin her biri müzikal başarı ile ilişkili bulunurken, en yüksek korelasyon alıştırma miktarı ve müzikal başarı arasında olmuştur. Konservatuar düzeyindeki müzisyen grubu açısından karşılaştırıldığında ise, birikimli alıştırma miktarı ile müzikal başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, hem genel zekâ ve müzikal başarı arasında hem de alana özgü müzikal beceriler ve müzikal başarı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Müzikal başarının yordanmasında değişkenlerin etkisine bakıldığında, lise düzeyindeki müzisyen grubunda müzik başarısının yordanmasında her bir değişken bir miktar etkili olurken, müzik başarısını yordayan en iyi koşul 3 değişkenin de birlikte yer aldığı koşul olmuştur. Buna bağlı olarak,

araştırmacılar genel zekâ ve müzikal yetenek faktörlerini de müzikal başarıda rolü olan temel faktörler olarak değerlendirmiştir. Ancak, konservatuar düzeyindeki müzisyen grubu açısından incelendiğinde ise, müzikal başarıyı yordayan tek değişken birikimli alıştırma miktarı olmuştur. Buna karşın, araştırmacılar bu üst düzey grupta genel zekâ ve müzikal yeteneğin müzikal başarıyla bir ilişkisinin olmamasını, lise düzeyindeki gruba göre bu grubun zaten genel zekâ ve müzikal yetenek açısından oldukça seçici kişilerden oluşmasıyla açıklamışlardır. Sonuçta, Ruthsatz ve arkadaşları (2008) alıştırmanın uzman performansında aracı bir faktör olduğunu, ancak bunun için de söz konusu grubun zekâ ve müzikal yetenek açısından oldukça seçici kişilerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmayı kasıtlı alıştırma kuramı açısından ele aldığımızda öne çıkan faktörlerden biri müzikle ilişkili becerilerin bu çalışmada “müzikal yetenek” olarak değerlendirilmesidir. Araştırmacılar katılımcıların tonal yetenek ve ritim alt testlerinin bulunduğu bir testteki (“Advanced Measures of Music Audiation” testi) performanslarını müzikal yeteneğin göstergesi olarak ele almış olsalar da kasıtlı alıştırma kuramı açısından değerlendirdiğimizde aslında katılımcıların bu testteki performansları da alıştırma miktarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, “müzikal yetenek” olarak belirtilen değişken alıştırma miktarını da kısmen kapsamaktadır.

Kasıtlı alıştırmanın uzman performansındaki rolü bazı meta-analiz ve benzeri çalışmalarla da incelenmiştir. Ancak, çalışmalarda çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Müzikal performansta kasıtlı alıştırmanın etkisini incelemek için meta-analiz çalışması yapan Platz ve arkadaşları (2014) göreve özgü alıştırma ve müzikal başarı arasında yüksek bir ilişki bularak kasıtlı alıştırmanın müzikal başarıda önemli olduğunu belirten çalışmaları destekleyen sonuçlar elde etmiştir. Buna karşın, müzik alanında kasıtlı alıştırmayla ilişkili bulguları yeniden analiz ederek uzman performansında kasıtlı alıştırmanın rolünü inceleyen Hambrick ve arkadaşları (2014) kasıtlı alıştırma ve müzik performansı arasında yüksek bir ilişki bulsa da kasıtlı alıştırmanın

müzik performansına ilişkin varyansın sadece %30'unu açıkladığını belirterek kasıtlı alıştırmaların müzik performansındaki bireysel farklılıkları açıklamada yeterli olmadığını öne sürmüşlerdir. Hambrick ve arkadaşlarına (2014) göre kasıtlı alıştırmaların yanı sıra başlangıç yaşı, zekâ, kişilik ve genetik faktörler de uzman performansında etkili olabilir.

Satranç Çalışmaları

Satranç, genellikle zekâ ile ilişkili olarak düşünülse de yapılan çalışmalar zekânın satranç performansını güvenilir bir şekilde yormadığına, ortalama bir zekâ ile de büyük bir satranç ustası olunabileceğine işaret etmektedir (Colvin 2008: 44).

Satranç oyuncularının üstün performanslarının genel zekâdan ziyade alana özgü becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Satranç uzmanları ile normal bireyler arasındaki farklılıkların incelendiği ilk çalışmalardan birinde bir grup Rus araştırmacı aralarında dünya şampiyonlarının da bulunduğu satranç uzmanları ile satranç oyuncusu olmayan bireyleri bellek, dikkat, zihinsel problemleri çözme hızı ve doğruluğu açısından karşılaştırdıklarında her iki grup da neredeyse bütün testlerde benzer puanlar alırken, uzmanlar sadece satrançla ilişkili görsel bellek görevlerinde satranç oyuncusu olmayan bireylere göre daha iyi performans göstermiştir (Hearst ve Knott 2008'den: 152-153). Acemiden büyükustaya kadar değişen farklı beceri düzeylerindeki satranç oyuncularıyla kapsamlı deneysel çalışmalar yapan De Groot (1978) da satrançla ilişkili bellek görevlerindeki performansın bireylerin satranç düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, bir büyükusta çok kısa bir süreliğine baktığı 22 satranç taşının yerini tamamıyla doğru bir şekilde hatırlayabilirken, uzmanlık seviyesi daha düşük olan bir kişi 22 taştan sadece 9'unun yerini doğru bir şekilde hatırlayabilmiştir. Satranç uzmanlarının üstün bellek performanslarının örüntü tanıma ile yakından ilişkili olduğunu öne süren Simon ve Chase (1973), bu becerilerin edinilmesinde deneyimin rolüne dikkat çekerek bu üstün performansa ulaşmak için en az 10 yıllık deneyimin

gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, Simon ve Chase (1993: 403)'e, bir satranç ustası olmak için ne yapmak gerektiği sorulduğunda alacağımız cevap “binlerce saatlik alıştırma”dır. Ericsson ve arkadaşlarının (1993) kasıtlı alıştırma kuramının öne sürülmesinde önemli bir katkısı olan bu çalışmayla birlikte satranç becerileri ve alıştırma arasındaki ilişki de uzmanlık çalışmalarında yaygın olarak incelenen konulardan biri olmuştur. Çeşitli satranç aktivitelerine katılımı bireylerin satranç performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda kasıtlı alıştırmanın önemli bir rolü olduğunu belirten çalışmaların yanı sıra kasıtlı alıştırmanın gerekli ancak yeterli olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Charness vd. 2005; Bruin vd. 2008; Gobet ve Campitelli, 2007; Hambrick vd. 2014).

Satranç becerilerin gelişiminde deneyimin önemli olduğunu gösteren çalışmalar bulunsa da (Horgan ve Morgan 1990) yapılan çalışmalar tek başına ciddi çalışma yapmanın uzman performansında daha önemli olduğuna işaret etmektedir. Satranç oyuncularının tek başına ciddi alıştırma yaptıkları aktivitelere baktığımızda bu oyuncuların yaygın olarak kullandıkları stratejilerden birinin dünyadaki en iyi satranç oyuncuları arasındaki oyunların yayınlarını analiz etmeleri olduğu görülmektedir (Ericsson 2006: 697). Bu alıştırmalar boyunca oyunu adım adım oynayarak analiz eden satranç oyuncuları her adımda önce kendileri hamle yaparlarken daha sonra satranç ustalarının orada hangi hamleyi yaptığına bakmakta ve nerede hata yaptıklarını, neyi gözden kaçırdıklarını bulmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, kasıtlı alıştırma açısından bakıldığında, performansı geliştirmek amacıyla yapılan ve yoğun dikkat ile çaba gerektiren bu aktivitelerin kasıtlı alıştırma aktivitelerinin güzel bir örneği olduğu görülmektedir. Bireylerin kendi kendilerine çalışarak da satranç becerilerini geliştirebileceğini düşünen Charness ve arkadaşları (1996) yaptıkları bir çalışmada alıştırma ve antrenörlüğün/eğitmenliğin satranç becerilerinin gelişimindeki rolünü incelemişlerdir. Orta düzey, usta ve büyükusta gibi farklı uzmanlık düzeylerindeki satranç oyuncularını yaş, beceri, alıştırma yapma ve antrenöre/eğitmene sahip olup olmama gibi çeşitli

faktörler açısından karşılaştıklarında antrenöre/eğitmene sahip olma ile mevcut satranç puanları arasında bir ilişki ortaya çıkmazken, satranç becerisini yordayan en güçlü değişken birikimli tek başına ciddi analiz miktarı yani kasıtlı alıştırma olmuştur.

Kasıtlı alıştırmanın uzman performansını güçlü bir şekilde yordamasının yanı sıra elit ve orta düzey satranç oyuncularını da güçlü bir şekilde birbirinden ayırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Charness ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan ve satranç oyuncularının çeşitli satranç aktivitelerine (tek başına ciddi çalışma, turnuvalarda oynama, satranç eğitimi alma vb.) katılım sıklıkları ve sürelerinin incelendiği bir çalışmada orta düzey ve en üst düzey satranç oyuncularının (büyükusta) yer aldığı örnekleme mevcut satranç becerisini yordayan tek değişken tek başına ciddi çalışma saati olmuştur. Katılımcıların 10 yıl boyunca yaklaşık toplam tek başına ciddi çalışma yaptıkları saatler karşılaştırıldığında elit düzeydeki satranç oyuncuları (büyükusta) toplam yaklaşık 5000 saat tek başına ciddi çalışma yaparken, orta düzey satranç oyuncularında bu süre yaklaşık 1000 saat olmuştur.

Satranç performansında bireysel çalışmaların önemini vurgulayan çalışmaların yanı sıra grup çalışmalarının da önemli olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Campitelli ve Gobet (2008)'e göre, grup alıştırmaları üst düzey satranç performansında bireysel alıştırmalara göre daha iyi bir yordayıcıdır. Satranç uzmanlığının ediniminde alıştırmanın rolünü inceleyen araştırmacılar, antrenörlük/eğitmenlik, körlemesine satranç, hızlı satranç oyunu oynamayı grup alıştırmaları olarak değerlendirirken; körlemesine satrançla ilgili okuma yapma, geçmiş oyunlara ilişkin veritabanlarını kullanma, satranç programlarını kullanma ve sahip olunan kitap sayısını bireysel alıştırma olarak değerlendirmiştir. Yapılan bu çalışmada, orta düzey, uzman ve büyükusta satranç oyuncularının alıştırma türleri ve miktarları karşılaştırıldığında, her iki alıştırma türü ile mevcut satranç becerisi arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkarken, grup alıştırma miktarındaki ilişki bireysel alıştırma miktarına

göre daha yüksek olmuştur. Ancak, yapılan bu çalışmada her ne kadar araştırmacılar grup alıştırmalarının daha önemli olduğunu belirtse de araştırmacıların bireysel ve grup alıştırmaları olarak değerlendirdiği aktivitelere baktığımızda bireysel alıştırmaların tek başına ciddi çalışma saatlerinden ziyade satranç programlarını kullanma ya da sahip olunan kitap sayısı gibi değişkenlerle ölçüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada incelenen bireysel alıştırma aktivitelerinin tam olarak kasıtlı alıştırmayı yansıttığı söylenemez.

Satranç ile ilişkili yapılan çalışmalarda sadece üstün performansın değil aynı zamanda üstün performansa ulaşmadan satranç eğitimi bırakan bireylerin performanslarının da kasıtlı alıştırma ile yordanabileceğine işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Bruin ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan ve kasıtlı alıştırma ile satranç performansı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, Hollanda Satranç Federasyonunun en üst düzeydeki ulusal satranç eğitimlerine katılıp devam eden satranç oyuncuları ile bu eğitimlere katılıp bir süre sonra bırakan satranç oyuncuları ciddi bir şekilde satranç oynamaya başladıkları ilk yıldan itibaren gerçekleştirdikleri satrançla ilişki alıştırma aktiviteleri açısından karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan elde edilen geriye yönelik bilgilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla araştırmacılar 3 hafta boyunca katılımcılardan günlük tutmalarını istemiştir. Buna göre, tek başına ciddi çalışma ve diğerlerine karşı ciddi satranç oyunu satranç performansına güçlü bir katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak, kasıtlı alıştırma miktarı sadece mevcut satranç performansı ile değil, aynı zamanda zaman içindeki satranç performansı ile de ilişkili olmuştur. Başlangıçta ulusal eğitime seçilirken her iki grup da benzer satranç puanlarına sahip olsa da, eğitimi bırakanların satranç puanları zaman geçtikte diğer grubun gerisinde kalmıştır. Ancak, yapılan bu çalışmada elde edilen en önemli bulgulardan biri ise, satranç eğitimine devam eden ve bırakan oyuncuların kasıtlı alıştırma aktivitelerinden benzer şekilde yararlandığının gösterilmesidir. Bu bulgulardan yola çıkan araştırmacılar, ulusal satranç eğitimi bırakan oyuncuların daha düşük

performans düzeylerinin bu oyuncuların kasıtlı alıştırma aktivitelerinden daha az yararlandıkları için değil, kasıtlı alıştırma daha az zaman harcadıkları için olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Kasıtlı alıştırmanın satranç performansında önemli bir rolü olduğunu belirten bu çalışmaların yanı sıra kasıtlı alıştırmanın gerekli ancak yeterli olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Gobet ve Campitelli (2007)'ye göre, alıştırmanın yanı sıra başlangıç yaşı ve el tercihi gibi bazı faktörler de uzman performansında etkili olabilmektedir. Yetenek ve alıştırmanın uzman performansındaki rolünü inceledikleri çalışmada araştırmacılar amatör düzeyden büyükusta düzeyine kadar değişen farklı uzmanlık düzeylerindeki satranç oyuncularını satranca başlangıç yaşı, el tercihi, bireysel ve grup alıştırma miktarı açısından karşılaştırmışlardır. Buna göre, el tercihi ve satranç performansı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmazken, hem bireysel hem de grup alıştırma miktarı satranç performansı ile ilişkili olmuştur. Satranç performansını anlamlı bir şekilde yordayan değişkenler ise grup alıştırma miktarı ve antrenörlük/egitmenlik olmuştur. Buna rağmen araştırmacılar alıştırmanın uzman performansı için gerekli ancak yeterli olmadığını, el tercihi ve satranca başlangıç yaşı gibi faktörlerin de etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken çalışmada incelenen alıştırma aktivitelerinin kasıtlı alıştırma ile ziyade normal alıştırma aktivitelerine karşılık geldiğine dikkat etmek gerekmektedir.

Satranç performansı ile kasıtlı alıştırma miktarı arasındaki ilişkiyi satranç çalışmalarındaki bulguları yeniden analiz ederek inceleyen Hambrick ve arkadaşları (2014) kasıtlı alıştırma miktarı ve satranç performansı arasında yüksek bir ilişki bulsa da, kasıtlı alıştırmanın satranç performansına ilişkin varyansın sadece %34'ünü açıkladığını belirterek kasıtlı alıştırmanın satranç performansındaki bireysel farklılıkları açıklamada yeterli olmadığını öne sürmüştür. Buna göre, araştırmacılar satranç performansında kasıtlı alıştırmanın yanı sıra başlangıç yaşı, zekâ, kişilik ve genetik faktörlerin de uzman performansında etkili olabileceğini belirtmiştir.

Spor Alanındaki Çalışmalar

Kasıtlı alıştırmanın uzman performansındaki rolünün incelendiği temel alanlardan bir diğeri de spor olmuştur. Müzik ve satranç gibi alanlardaki uzman performansında kasıtlı alıştırmanın önemli bir rolü olduğuna işaret eden çalışmalardan sonra araştırmacılar kasıtlı alıştırma kuramının spor alanına da uygulanıp uygulanamayacağını incelemeye başlamışlardır. Yapılan bu çalışmalarda kişilerin gerçekleştirdiği alıştırma türleri ve miktarları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, kasıtlı alıştırmanın rolünü yüzme (Weir vd. 2002), koşu (Young ve Salmela 2010), triatlon (Baker vd. 2005), dart (Duffy vd. 2004), karate (Hodge 1997), güreş (Hodges 1995), artistik buz pateni (Deakin ve Copley 2003), golf (Hayman 2012) gibi bireysel sporlar ile futbol (Helsen vd. 1998; Ford vd. 2009; Coughlan vd. 2013), buz hokeyi (Soberlak ve Cote 2003), çim hokeyi, netbol ve basketbol (Baker vd. 2003) gibi takım sporları açısından da incelemiştir.

Kasıtlı alıştırma kuramını spor alanında test eden ilk çalışmalardan biri Hodges (1995) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada, amatör ve uluslararası düzeydeki güreşçiler güreşe başladıkları ilk yıldan itibaren güreşle ilgili gerçekleştirdikleri aktiviteler (tek başına alıştırma yapma, diğerleriyle birlikte alıştırma yapma, güreşle ilgili diğer aktiviteler) açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca, katılımcılar bu aktiviteleri performans geliştirmeye ilişkisi, çaba gerektirmesi ve eğlenceli/keyifli olup olmaması açısından da değerlendirmiştir. Yapılan bu çalışmada, amatör ve uluslararası düzeydeki güreşçileri birbirinden ayıran alıştırma türü diğerleriyle birlikte yapılan alıştırma olmuştur. Birikimli alıştırma miktarları açısından incelendiğinde, güreşe başladıktan 10 yıl sonra uluslararası gruptaki güreşçilerin diğeriyle birlikte yaptıkları birikimli alıştırma miktarı 5800 saat civarında olurken, amatör gruplarda bu süre 3500 saat civarında olmuştur. Güreş aktivitelerinin değerlendirilmesine bakıldığında, performans geliştirmeye ilişkili olarak değerlendirilen aktivitelerin konsantrasyon ve eğlence düzeyi açısından da yüksek

değerlendirildiği görülmüştür. Kasıtlı alıştırma kuramını spor alanında test eden bu çalışma bulgularını Ericsson ve arkadaşlarının (1993) müzik alanındaki çalışma bulgularıyla karşılaştırdığımızda, en temel farklılıklardan biri Hodges (1995) tarafından yapılan bu çalışmada tek başına alıştırma aktivitelerinin değil diğerleriyle birlikte yapılan aktivitelerin uzman ve amatörleri birbirinden ayırt etmesidir. Ayrıca, kasıtlı alıştırma aktivitelerinin değerlendirilmesinde performansı geliştiren ve konsantrasyon gerektiren aktivitelerin aynı zamanda eğlence düzeyleri açısından da yüksek değerlendirilmesi ortaya çıkan bir diğer farklılıktır.

Kasıtlı alıştırma kuramını takım oyunları açısından inceleyen ilk çalışmalardan biri ise Helsen ve arkadaşları (1998) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada alıştırma ve performans arasındaki ilişkinin futbol ve çim hokeyi gibi takım oyunları için de geçerli olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca, takım oyunlarındaki aktivitelerin ilgililik, çaba ve eğlence düzeyleri açısından değerlendirilmesinin kasıtlı alıştırma kuramının varsayımlarıyla tutarlı olup olmadığı da incelenmiştir. Her iki takım oyunu açısından da bireysel ve takımla yapılan alıştırma miktarının her ikisinin de performans düzeyiyle ilişkili olduğu görülse de takımla yapılan alıştırma miktarının farklı uzman gruplarını daha iyi ayırt ettiği görülmüştür. Futbol açısından değerlendirildiğinde, gözlenen örüntülerden biri kariyer yılının artmasıyla birlikte bireysel alıştırma miktarlarının azalması, takımla yapılan alıştırma miktarlarının ise artması olmuştur. Futbolda 18 yıllık bir kariyerin ardından oyuncuların birikimli alıştırma miktarları incelendiğinde, uluslararası oyuncuların toplam alıştırma miktarı 9300 saat civarında olurken, ulusal oyuncularında 7400 saat civarında, yerel oyuncularında ise 5000 saat civarında olmuştur. Çim hokeyi açısından değerlendirildiğinde ise, uluslararası düzeydeki oyuncuların kariyerleri boyunca ulusal ve yerel oyunculara göre bireysel alışırtmaya daha fazla zaman harcadıkları görülmüştür. Ayrıca hem uluslararası düzeydeki oyuncular hem de ulusal düzeydeki oyuncular yerel düzeydeki oyunculara göre takımla yapılan alışırtmaya daha fazla zaman

harcamışlardır. Çim hokeyinde 18 yıllık bir kariyerin ardından oyuncuların birikimli alıştırma miktarları incelendiğinde ise, uluslararası oyuncuların toplam alıştırma miktarı 10200 saat civarında olurken, ulusal oyuncularda 9000 saat civarında, yerel oyuncularda ise 6000 saat civarında olmuştur. Alıştırma aktivitelerinin değerlendirilmesiyle ilişkili sonuçlara bakıldığında ise, performans geliştirmeye en ilgili olarak değerlendirilen aktivitelerin aynı zamanda en eğlenceli aktiviteler olarak da değerlendirildiği görülmüştür.

Çeşitli spor dallarında alıştırma yapmanın uzman performansındaki rolünün incelendiği diğer çalışmalar da bireylerin alıştırma miktarı ile performans düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu ve alıştırma miktarlarının farklı düzeydeki uzmanlık gruplarını birbirinden ayırt ettiğini desteklemektedir (Ford vd. 2009; Duffy vd. 2004; Ward vd. 2007). Ancak, performansı yordayan alıştırma türünün spor dalına göre farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, dart gibi bireysel sporlarda üstün performans tek başına yapılan alışırtmalara katılımı ilişkili olurken (Duffy vd. 2004), futbol gibi takım oyunlarında takımla yapılan kasıtlı alışırtmalara katılım üstün performans ile daha yakından ilişkili olmaktadır (Ward vd. 2007).

Yapılan çalışmalar uzmanların yaptıkları alışırtmaların sadece miktar açısından değil, içerik açısından da farklılaştığını göstermektedir. Baker ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan ve takım oyunlarındaki uzman karar vericilerde farklı alıştırma türleri ve miktarları açısından uzman ve uzman olmayan oyuncular arasındaki farklılıkların incelendiği bir çalışmada, uzman oyuncular uzman olmayan oyunculara göre sadece daha fazla alıştırma yapmakla kalmamış, bu alışırtmalar sırasında belirli aktivitelere (örneğin, video izleyerek alıştırma yapma, organize takım çalışması, antrenörle bireysel çalışma gibi) daha fazla yer vermişlerdir. Baker ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, aşırı dayanıklılık gerektiren triatlonda uzman ve uzman olmayan triatletlerin alıştırma miktarı ve türleri incelendiğinde uzmanların hem nicelik hem de nitelik açısından daha iyi alıştırma yaptıklarına işaret eden sonuçlar elde edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada, uzmanların daha sistematik ve ilerleyici alıştırmalar yaptığı ve alıştırmalar sırasında çaba sarf etme açısından da daha dengeli bir dağılım yaptıkları görülmüştür. Buna göre, uzman triatletler spora özgü aktivitelere daha fazla katılmış, alıştırmalar miktarlarını yıldan yıla arttırmış ve alıştırmalarını yüksek stres yaratan aktivitelere sonra daha düşük stresli aktiviteler gelecek şekilde tasarlamışlardır.

Uzman ve amatör oyuncuların yaptıkları alıştırmaların içerik açısından farklılaştığını deneysel bulgularla destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Coughlan ve arkadaşlarının (2013) uzman ve orta düzeydeki gal futbolu oyuncularıyla laboratuvar ortamında yaptıkları bir çalışma, uzmanların alıştırmalar yaparken daha önce zayıf olduklarını düşündükleri becerilere daha fazla ağırlık verirken, orta düzeydeki oyuncuların zaten güçlü olduklarını düşündükleri becerilere daha fazla ağırlık verdiğini göstermektedir. Uzman ve amatör oyuncuların gerçekleştirdikleri aktivitelerin performans gelişimiyle ilişkisi karşılaştırıldığında ise, hem uzman oyuncular hem de amatör oyuncular alıştırmalar aşamasında ağırlıklı olarak gerçekleştirdiği vuruşlarındaki performanslarını arttırsalar da, performanstaki değişimin sadece uzman oyuncularında sürdürüldüğü görülmüştür. Yapılan bu çalışma uzmanların kasıtlı alıştırmalar aktivitelerini performansını geliştirmek amacıyla yaptıklarını ve bu alıştırmalar sırasında performanstaki eksiklikleri gidermeye yönelik alıştırmalar yaptıklarını deneysel bulgularla desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

ÇALIŞMALARDAKİ YÖNTEMSEL FARKLILIKLAR VE EKSİKLİKLER

Farklı uzmanlık alanlarındaki çalışmalarda en tartışmalı konulardan biri kasıtlı alıştırmalar aktivitelerinin tanımlanmasıdır. Kuramsal olarak baktığımızda, kasıtlı alıştırmalar aktiviteleri performansını geliştirmek için özel olarak tasarlanmış, yoğun çaba ve konsantrasyon gerektiren alıştırmalar aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır (Ericsson vd.

1993: 368). Bu aktivitelerde kişilerin geribildirimlere ve tekrarlara bağlı olarak ustalaşabileceği görevler yer almaktadır (Ericsson 2006: 692). Ancak uygulama açısından bakıldığında, farklı uzmanlık alanlarındaki uygulamalarda bu tanıma karşılık gelecek alıştırmaları bulmak zor olabilmektedir. Kasıtlı alıştırmaları kuramının ortaya atıldığı çalışmada Ericsson ve arkadaşları (1993), kariyerlerine solo performans göstererek devam edecek klasik müzik çalan öğrencilerin alıştırmaları aktivitelerini incelemiştir. Dolayısıyla, bu gruptaki kişiler için tek başına alıştırmaları yaptıkları çalışmalar performanslarının gelişimi için önemli olabilmektedir. Müzik ile ilgili alanlarda tek başına alıştırmaları yapma kasıtlı alıştırmaları aktiviteleri olarak değerlendirilse de “deşifre (sight-reading)” ya da “eşlik ederek çalma” ile ilişkili performanslar söz konusu olduğunda tek başına alıştırmadan ziyade eşlik ederek çalma alıştırmaları performans gelişimiyle daha ilişkili aktiviteler olabilmektedir (Lehmann ve Ericsson 1996). Dolayısıyla, bu çalışmalarda eşlik ederek çalma alıştırmalarının kasıtlı alıştırmaları daha iyi yansıttığı söylenebilir. Satranç ile ilgili çalışmalara baktığımızda da satranç oyuncularının tek başına ciddi alıştırmaları saatleri kasıtlı alıştırmaları aktiviteleri olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü bu alıştırmaları aktivitelerinde oyuncular büyükusta düzeyindeki satranç oyuncularının oynadıkları oyunları adım adım analiz ederek kendi hamleleriyle büyükustaların hamlelerini karşılaştırmakta ve aradaki farklılıkları dikkatli bir şekilde değerlendirmektedir (Ericsson 2006). Oysaki satrançla ilişkili çalışmalarda kasıtlı alıştırmalarının etkisini inceleyen çalışmalar arasında tek başına ciddi alıştırmaları saatleri yerine satranç programlarını kullanma ya da satrançla ilgili sahip olunan kitap sayısı gibi değişkenleri bireysel çalışma aktiviteleri olarak değerlendiren çalışmalar da vardır (Campitelli ve Gobet 2008). Bu durum kasıtlı alıştırmaları olarak değerlendirilen aktivitelerin çalışmalar arasında farklılaştığını göstererek çalışmalarda elde edilen bulgulardaki farklılıkların da bununla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Sporla ilgili çalışmalara baktığımızda da, tek başına alıştırmaları yapma aktiviteleri dart gibi bireysel sporlarda performansı geliştiren önemli aktiviteler olarak karşımıza çıksa da (Duffy vd. 2004) aynı durumun

takım sporları için geçerli olmadığına işaret eden çalışmalar olmuştur (Ward vd. 2007). Sonuç olarak, kasıtlı alıştıırma aktiviteleri alana özgü aktivitelerdir ve ilişkili olduğu uzmanlık alanına bağılı olarak da değışebilmektedir. Dolayısıyla, yapılan araştırmalarda bunu dikkate alarak kasıtlı alıştıırma aktivitelerini belirlemek gerekmektedir. Bu yüzden, kasıtlı alıştıırmanın uzman performansındaki etkisinin incelendiğı çalışmaları değerlendirilmesinde öncelikli olarak dikkat edilecek konu da çalışmada ifade edilen kasıtlı alıştıırma aktivitelerinin nasıl tanımlandığı ve nasıl ölçüldüğü olmalıdır.

Farklı uzmanlık alanlarındaki çalışmalarda kasıtlı alıştıırma ile ilişkili olan bir diğeri tartışmalı konu alıştıırma aktivitelerinin 3 boyutu (performans geliştirmeyle ilişkili olması, çaba ve konsantrasyon gerektirmesi, doğası gereği eğlenceli/keyifli olmaması) açısından değerlendirilmesidir. Performans ile ilişkili olması ve çaba gerektirmesi ile ilgili boyutlarda araştırmalarda tutarlı sonuçlar elde edilse de özellikle aktivitelerin eğlence düzeyi açısından değerlendirilmesinde çelişkili bulgular vardır. Ericsson ve arkadaşları (1993: 368), kasıtlı alıştıırma aktivitelerinin kendisinin yoğun çaba gerektiren ve tekrarlayan alıştıırmalardan oluştuğı için doğası gereği eğlenceli/keyifli olmayacağını öne sürmüştür. Ancak, özellikle spor alanında yapılan çalışmalarda katılımcılar performansı geliştiren aktiviteleri aynı zamanda eğlence düzeyi açısından da yüksek olarak değerlendirmektedir (Hodges 1995; Helsen vd. 1998; Deakin ve Copley 2003). Bu farklılıkların ortaya çıkmasının sebeplerinden biri alıştıırmanın kendisinin değil sonucunun ne kadar eğlenceli/keyifli olduğuna bağılı olarak değerlendirilmesi olabilmektedir. Ericsson ve arkadaşları (1993: 368) aktivitelerinin eğlence boyutu değerlendirilirken aktivitenin sonucunun değil, o aktivitenin gerçekleşme anının değerlendirilmesi gerektiğine özellikle dikkat çekmiş olsalar da yapılan çalışmalarda aktivitenin sonucu da katılımcının o aktiviteyi değerlendirmelerini etkileyebilmektedir. Özellikle takım oyunlarındaki sporlarda alıştıırma aktivitelerinin diğeri insanlarla birlikte gerçekleşiyor olması da bu aktivitenin eğlence düzeyi açısından değerlendirilmesini

etkileyebilmektedir. Ayrıca, çalışmalarda çelişkili bulguların ortaya çıkması elde edilen verilerin çoğunlukla geriye yönelik olarak elde edilip değerlendirilmesiyle de ilgili olabilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, günlük verileriyle geriye yönelik bilgilerin elde edildiği ölçek verileri karşılaştırıldığında katılımcıların aktiviteleri farklı şekilde değerlendirdiği gösterilmiştir. Örneğin, Hodges ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan bir çalışmada günlük verilerinde aktivitenin performans gelişimiyle ilişkisi ve aktivitenin eğlence düzeyi arasında bir ilişki ortaya çıkmazken, geriye yönelik bilgilerin elde edildiği ölçek verilerinde aktivitenin performans gelişimiyle ilişkisi ve aktivitenin eğlence düzeyi arasında pozitif ve yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Bunun yanı sıra, aktivitelerin laboratuvar ortamında gerçekleştiği sırada kasıtlı alıştırmaların 3 boyutu açısından değerlendirildiği çalışmalar da kasıtlı alıştırmaların performans gelişimiyle ilişkisi ve çaba gerektirmesi açısından yüksek, eğlence düzeyi açısından düşük değerlendirildiğini desteklemektedir (Hyllegard ve Yamamoto 2005; Hyllegard ve Bories 2008; Coughlan vd. 2013). Yapılan bu laboratuvar çalışmalarında deneyim ve performans artışına bağlı olarak da 3 boyuta ilişkin algının değişebileceğini ve alıştırmaların başlarında eğlence düzeyi düşük olarak değerlendirilen aktivitelerin, bu aktivitelere katılım arttıkça ve bunun sonucunda performans başarısı arttıkça aktivitelerin eğlence düzeyi açısından değerlendirilmelerinin de arttığını göstermektedir (Hyllegard ve Yamamoto 2007).

Sonuç olarak, kasıtlı alıştırmaların uzman performansındaki rolünü incelerken kasıtlı alıştırmaların nasıl tanımlandığı, nasıl ölçüldüğü, hangi gruplar arasında karşılaştırma yapıldığı, seçilen uzmanların hangi kriterler doğrultusunda seçildiği gibi faktörler oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesinde bu faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular değerlendirirken bu faktörleri de dikkate almak gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Olağanüstü ya da üstün becerilere sahip insanları diğer insanlardan ayıran özellikleri anlamaya ve açıklamaya çalışmak uzmanlık çalışmalarının temel amacı olmuştur. Her ne kadar olağanüstü becerileri doğal yeteneğe atfederek açıklama eğilimi olsa da yapılan bilimsel çalışmalarla birlikte deneyim ve eğitim ya da alıştırma yapma gibi faktörlerin de önemli olduğu görülmüştür. Simon ve Chase (1973) tarafından yapılan ve uzman performansında deneyimin oldukça önemli bir rolü olduğuna dikkat çeken öncü çalışma uzman performansında gözlemlediğimiz üstün becerilerin edinebilir bir beceri olabileceğine işaret etmiştir. Uzman performansında deneyim ve alıştırmamanın rolü Ericsson ve arkadaşlarının (1993) öne sürdüğü kasıtlı alıştırma kuramıyla sadece deneyimin değil, belirli türde yapılan ve uzun yıllar devam ettirilen alıştırmaların, yani kasıtlı alıştırma aktivitelerinin, uzman performansında daha önemli olduğunun öne sürülmesiyle birlikte daha ileri bir boyuta taşınmıştır. Böylece, uzman performansın yani ustalığın arkasındaki sır perdesi gittikçe aralanmaya ve gerçekler ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bugüne kadar yeteneğe atfedilen birçok özelliğin uzun yıllar yapılan kasıtlı alıştırmaların bir sonucu olabileceğine işaret eden kasıtlı alıştırma kuramı müzik, satranç ve spor başta olmak üzere birçok farklı uzmanlık alanları açısından incelenmiştir. Uzmanlık alanları farklılaşsa da yapılan çalışmalar ortak bir gerçeğe işaret etmiştir. Çalışma bulgularının işaret ettiği bu gerçek de “bireylerin kasıtlı alıştırma miktarlarıyla uzman performansları arasında güçlü bir ilişki” olduğudur. Yani, gerek müzik gerek spor gerekse satranç alanlarında olağanüstü ya da üstün başarılarla sahip kişilerin alanlarında çok yetenekli olduğu için değil, uzun yıllar boyunca performanslarını geliştirmek amacıyla saatlerce alıştırma yaptığı için bu düzeylere gelmiş olabileceği görülmektedir. Her ne kadar uzmanlık çalışmalarında alıştırma miktarı ve performans arasında bir ilişki olduğu gösterilse de kasıtlı alıştırmada niteliğin de en az nicelik kadar önemli olduğu unutulmamalıdır. Yani, belirli bir uzmanlık alanına ilişkin alıştırmayı “ne kadar” süre yaptığınla

birlikte “nasıl” bir alıştırma yaptığın da uzman performansı açısından önemlidir. Kasıtlı alıştırma kuramında da belirtildiği gibi, kasıtlı alıştırma aktiviteleri iş, oyun ya da belirli bir aktivitenin basit bir şekilde tekrar edilmesi gibi diğer aktivitelere farklılaşmaktadır (Ericsson vd. 1993). Dolayısıyla, yapabildiğimiz bir şeyi aynı şekilde saatlerce tekrar etmekten ziyade, performansımızda eksik olduğumuz, geliştirmek istediğimiz yönlerimize odaklanıp bu eksiklikleri gidermeye yönelik alıştırmalar yapmak üstün başarıya ve ustalığa ulaşmada daha önemlidir.

Müzik, satranç ve spor gibi profesyonel alanlarda yapılan birçok çalışmada kasıtlı alıştırma ve uzman performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu gösterilse de bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu korelasyonel çalışmalardır. Dolayısıyla, varolan bu korelasyonel çalışma bulgularına dayanarak kasıtlı alıştırma ve uzman performansı arasında bir neden sonuç ilişkisi kuramayız. Ancak, kasıtlı alıştırmaların uzman performansındaki rolünü deneysel yöntemlerle inceleyen çalışmalar da gittikçe artmaktadır. Yapılan bu deneysel çalışmalarda performansı geliştirmek için özel olarak tasarlanan ve uzun süre devam ettirilen alıştırmaların performans üzerinde etkisi olduğunu destekleyen sonuçların elde edildiği görülmektedir (Dalkıran 2011; Özer ve Yiğit 2011). Kasıtlı alıştırma aktivitelerini, aktivitenin gerçekte olduğu sırada laboratuvar ortamında inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Hyllegard ve Yamamoto 2005; Hyllegard ve Bories 2008; Coughlan vd. 2013). Örneğin, Coughlan ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada, uzman sporcuların daha önceki performanslarında eksik olduğunu düşündükleri becerilere kasıtlı alıştırma aktivitelerinde daha fazla ağırlık verdikleri, amatör sporcuların ise daha önceki performanslarında zaten güçlü olduğunu düşündükleri becerilere daha fazla ağırlık verdikleri görülmüştür. Kasıtlı alıştırma aktivitelerinin performansı geliştirmeye yönelik yapılan aktiviteler olduğunu ya da uzman ve amatör grupların aktivitelerinin nitelik açısından farklılık gösterdiğini deneysel olarak desteklemesi açısından bu bulgular uzmanlık çalışmalarda önemlidir. İleride yapılacak deneysel

çalışmalarda buna benzer laboratuvar çalışmaları yapılarak farklı uzmanlık alanlardaki kasıtlı alıştırma aktiviteleri de daha yakından incelenebilir ve böylece kasıtlı alıştırma ve uzman performansı arasındaki ilişki daha iyi anlaşılabilir.

Kasıtlı alıştırma ve uzman performansı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda genellikle aynı uzmanlık alanları (örneğin, müzik, spor ya da satranç gibi) kullanılmıştır. Oysaki uzmanlık çalışmalarının ilk ortaya çıktığı yıllarda araştırmacılar farklı uzman grupları arasında ortak özellikler bulmaya çalışmaktaydı. Örneğin, Bloom (1985) tarafından yapılan ilk uzmanlık çalışmalarından birinde birçok farklı alandaki (konser piyanosu, heykel, yüzme, tenis, matematik, araştırma nörolojisi) olağanüstü başarı gösteren bir grup insan incelenerek farklı uzmanlık alanları arasındaki ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Eğer kasıtlı alıştırmanın uzman performansındaki rolü uzmanlık alanından bağımsız bir şekilde ortaya çıkabiliyorsa, deneysel çalışmalarda da buna benzer şekilde aynı çalışmada farklı uzman grupları kullanılarak da çalışmalar yapılabilir. İleride yapılacak bu çalışmalarda uzman gruplarında kendi içinde ve gruplar arasında karşılaştırmalar yapılarak uzman performansında kasıtlı alıştırmanın etkisinde ortak mekanizmaların belirlenmesine ilişkin de önemli sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKLAR

Baker, Joseph vd. (2005). "Expertise in Ultra-endurance Triathletes Early Sport Involvement, Training Structure, and the Theory of Deliberate Practice". *Journal of Applied Sport Psychology*, C. 17, S. 1, s. 64-78.

Baker, Joseph vd. (2003). "Sport-Specific Practice and the Development of Expert Decision-Making in Team Ball Sports". *Journal of Applied Sport Psychology*, C. 15, S. 1, s. 12-25

Bruin, Anique vd. (2008). "Deliberate Practice Predicts Performance Over Time in Adolescent Chess Players and Drop-Outs: A Linear

Mixed Models Analysis”. *British Journal of Psychology*, C. 99, S. 4, s. 473-497.

Bloom, Benjamin Samuel (Ed.) (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.

Campitelli, Guillermo ve Fernand Gobet (2008). “The Role of Practice in Chess: A Longitudinal Study”. *Learning and Individual Differences*, C. 18, S. 4, s. 446-458.

Charness, Neil vd. (2005). “The Role of Deliberate Practice in Chess Expertise”. *Applied Cognitive Psychology*, C. 19, S. 2, s. 151-165.

Charness, Neil vd. (1996). “The Role of Practice and Coaching in Entrepreneurial Skill Domains: An International Comparison of Life-Span Chess Skill Acquisition”. Ed: Ericsson, Anders K. *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games* Mahwah: Erlbaum içinde s. 51-80.

Chi, Michelene T. H. (2006). “Two Approaches to the Study of Experts’ Characteristics”. Eds: Ericsson, Anders K. vd. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* Cambridge: Cambridge University Press içinde s. 21-30.

Colvin, Geoff (2008). *Talent is Overrated: What Really Separated World-Class Performers From Everybody Else*. London: Penguin Books.

Coughlan, Edvard K. vd. (2014). “How Experts Practice: A Novel Test of Deliberate Practice Theory”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, C. 40, S. 2, s. 449-458.

Dalkıran, Esra (2011). “Keman Eğitiminde Deşifre Becerisi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 4, s. 54-63.

Deakin, Janice M. ve Stephen Cobley (2003). “A Search for Deliberate Practice: An Examination of the Practice Environments in Figure Skating and Volleyball”. Ed: Starkes, Janet L. ve Ericsson, Anders K.,

Expert Performance in Sport: Recent Advances in Research on Sport Expertise, United States: Human Kinetics içinde s. 115-135.

De Groot, Adrian D. (1978). *Thought and Choice in Chess*. Çev: Gruyter, Walter, Netherlands: Mouton Publishers (Orjinal çalışma basım tarihi 1965).

Duffy, Linda J. vd. (2004). "Dart Performance as a Function of Facets of Practice amongst Professional and Amateur Men Ana Women Players". *International Journal of Sport Psychology*, S. 35, s. 232-245.

Ericsson, Anders K. (2006). "The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance". Ed: Ericsson, Anders K. vd., *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge: Cambridge University Press içinde s. 683-703.

Ericsson, Anders K. ve Neil Charness (1994). "Expert Performance: Its Structure and Acquisition". *American Psychologist*, C. 49, S. 8, s. 725-747.

Ericsson, Anders K. vd. (1993). "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance". *Psychological Review*, C. 100, S. 3, s. 363-406.

Ericsson, Anders K. ve Jacqui Smith (1991). "Prospects and Limits of the Empirical Study of Expertise: An Introduction". Ed: Ericsson, Anders K. ve Smith, Jacqui, *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*, Cambridge: Cambridge University Press içinde s. 1-39.

Ericsson, Anders K. vd. (1980). "Acquisition of a Memory Skill". *Science*, C. 208, S. 4448, s. 1181-1182.

Ford, Paul R. vd. (2009). "The Role of Deliberate Practice and Play in Career Progression in Sport: The Early Engagement Hypothesis". *High Ability Studies*, C. 20, S. 1, s. 65-75.

Gobet. Fernans ve Guillermo Campitelli (2007). "The Role of Domain-Specific Practice, Handedness and Starting Age in Chess". *Developmental Psychology*, C. 43, S. 1, s. 159-172.

Hambrick, David Z. vd. (2014). "Deliberate Practice: Is That All It Takes to Become an Expert?". *Intelligence*, C. 45, s. 34-45.

Hayman, Rick (2012). *The Role of Deliberate Practice in Developing Adolescent Golfing Excellence*. Doctoral thesis. Lancashire: University of Central Lancashire.

Hearst, Eliot ve John Knott (2008). *Blindfold Chess: History, Psychology, Techniques, Champions, World Records, and Important Games*. Jefferson: McFarland.

Helsen, Werner vd. (1998). "Team Sports and the Theory of Deliberate Practice". *Journal of Sport & Exercise Psychology*, C. 20, S. 1, s. 12-34.

Hodge, Tahana (1997). *Deliberate Practice and Expertise in the Martial Arts: The Role of Context in Motor Recall*. Master Thesis. Kingston: Queen's University.

Hodges, Nicola Jane vd. (2004). "Predicting Performance Times from Deliberate Practice Hours for Triathletes and Swimmers: What, When, and Where is Practice Important?". *Journal of Experimental Psychology: Applied*, C. 10, S. 4, s. 219-237.

Hodges, Nicola Jane (1995). *Wrestling with the Nature of Expertise: A Sport Specific Test of Ericsson, Krampe and Tesch-Römer's (1993) Theory of Deliberate Practice*. Master Thesis. Hamilton: McMaster University.

Horgan, Dianne ve David Morgan (1990). "Chess Expertise in Children". *Applied cognitive psychology*, C. 4, S. 2, s. 109-128.

Hyllegard, Randy ve Tamara L. Bories (2008). "Deliberate Practice Theory: Relevance, Effort, and Inherent Enjoyment of Music Practice". *Perceptual and Motor Skills*, C. 107, S. 2, s. 439-448.

Hyllegard, Randy ve Masayuki Yamamoto (2007). “Testing Assumptions of Deliberate Practice Theory Relevance, Effort, and Inherent Enjoyment of Practice with a Novel Task: Study II”. *Perceptual and Motor Skills*, C. 105, S. 2, s. 435-446.

Hyllegard, Randy ve Masayuki Yamamoto (2005). “Testing Assumptions of Deliberate Practice Theory, Relevance, Effort, and Inherent Enjoyment of Practice on a Novel Task”. *Perceptual and Motor Skills*, C. 101, S. 1, s. 283-294.

Krampe, Ralf ve Anders K. Ericsson (1996). “Maintaining Excellence: Deliberate Practice and Elite Performance in Young and Older Pianists”. *Journal of Experimental Psychology: General*, C. 125, S. 4, s. 331-359.

Lehmann, Andreas C. ve Anders K. Ericsson (1998). “Preparation of a Public Piano Performance: The Relation between Practice and Performance”. *Musicae Scientiae*, C. 2, S. 1, s. 67-94.

Lehmann, Andreas C. ve Anders K. Ericsson (1996). “Performance without Preparation: Structure and Acquisition of Expert Sight-Reading and Accompanying Performance”. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, C. 15, S. 1-2, s. 1-29.

Meinz, Elizabeth J. ve David Z. Hambrick (2010). “Deliberate Practice is Necessary but Not Sufficient to Explain Individual Differences in Piano Sight-Reading Skill: The Role of Working Memory Capacity”. *Psychological Science*, C. 21, S. 7, s. 914-919.

Özer, Burcu ve Nalan Yiğit (2011). “Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 12, S. 1, s. 39-49.

Platz, Friedrich vd. (2014). “The Influence of Deliberate Practice on Musical Achievement: A Meta-Analysis”. *Frontiers in Psychology*, C. 5, s. 1-13.

Ruthsatz, Joanne vd. (2008). “Becoming an Expert in the Musical Domain: It Takes More Than Just Practice”. *Intelligence*, C. 36, S. 4, s. 330-338.

Simon, Herbert ve William Chase (1973). “Skill in Chess: Experiments with Chess-Playing Tasks and Computer Simulation of Skilled Performance Throw Light on Some Human Perceptual and Memory Processes”. *American Scientist*, C. 61, S. 4, s. 394-403.

Soberlak, Peter ve Jean Cote (2003). “The Developmental Activities of Elite Ice Hockey Players”. *Journal of Applied Sport Psychology*, C. 15, S. 1, s. 41-49.

Sloboda, John A. vd. (1996). “The Role of Practice in the Development of Performing Musicians”. *British Journal of Psychology*, C. 87, S. 2, s. 287-309.

Ward, Paul vd. (2007). “The Road to Excellence: Deliberate Practice and the Development of Expertise”. *High Ability Studies*, C. 18, S. 2, s. 119-153.

Weir, Patricia L. vd. (2002). “Master Swimmers: How are They Different from Younger Elite Swimmers? An Examination of Practice and Performance Patterns”. *Journal of Aging & Physical Activity*, C. 10, S. 1, s. 41-63.

Young, Bradley W. ve John H. Salmela (2010). “Examination of Practice Activities Related to the Acquisition of Elite Performance in Canadian Middle Distance Running”. *International Journal of Sport Psychology*, C. 41, S. 1, s. 73-90.

Yıldız, Furkan (2018). "Women in The Institution of Slavery and Slave Trade Between 1500 and 1850: A Chronological Evaluation". *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, Vol. 19, Iss. 34, p. 451-474.

DOI: 10.21550/sosbilder.345163

WOMEN IN THE INSTITUTION OF SLAVERY AND SLAVE TRADE BETWEEN 1500 AND 1850: A CHRONOLOGICAL EVALUATION

Furkan YILDIZ*

Sending Date: October 2017

Acceptance Date: December 2017

ABSTRACT

The study focuses on the transformation in societies' slavery related practices, particularly female slavery, depending upon social periods which can be listed as tribalism, classical antiquity, feudalism and capitalism. Particularly after tribalism which means urbanization, slavery has been treated as a manpower for production, a service for household duties and concubinage for masters' desires by societies. During these periods, female slavery has dramatically transformed from household slavery to concubinage. This situation, particularly in capitalism, has turned into brutal practices.

The main aim of the study is to show women' situation in three main slave trades and to analyse why practical differences occur in them. The method of study is chronological evaluation in order to assess the differences among social periods, genders and societies' women related perceptions. The study highlights the roles of slave trades not only for victims but also for societies. The practical brutality in slave trades both female and male victims until the mid-19th century was one of the darkest side of history. In this regard, the study analyses every social period to consider, highlight and evaluate not only for understanding why there are practical differences between genders and but also for demonstrating the history of slavery and slave trade.

* Res. Asist. Dr., Erzincan University Faculty of Economics and Administrative Sciences Department of Political Science and Public Administration, furkanyildiz1985@hotmail.com

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34

Key words: *Slave Trade, Social Periods, Female Slavery, Middle Passage*

1500 ve 1850 Yılları Arasındaki Kölelik ve Köle Ticaretinde Kadın: Kronolojik Bir Değerlendirme

ÖZET

Bu çalışma,, kabilecilik, klasik antik dönem, feodalizm ve kapitalizm sosyal dönemlerinde toplumların kölelikle ve özellikle kadın köleliği ile ilgili uygulamalarındaki dönüşüm üzerinde durmuştur. Özellikle kabilecilik döneminden sonra ki bu yerleşik hayat anlamına gelmekte, kölelik üretim için iş gücü, ev işleri için bir servis ve köle sahiplerinin cinsel talepleri doğrultusunda bir uygulama olarak algılanmıştır. Bu sosyal dönemler sırasında, kadın köleliği ciddi şekilde evrilmiş ve ev hizmetlerini yürütmek olan görev tanımı harem kadını şekline bürünmüştür. Bu durum, kapitalizm döneminde de vahşi bir şekil almıştır.

Bu çalışmanın temel amacı üç ana köle ticareti dönemini anlatmak ve ortaya çıkan uygulamaya yönelik farkları analiz etmektir. Çalışmada, toplumların sosyal dönemler, cinsiyetler ve kadın köleliği ile ilgili olarak ortaya koydukları algı farklarını ortaya koymak için kronolojik bir değerlendirme yapılacaktır. Çalışma, köle ticaretinin etkisini sadece köleler için değil aynı zamanda toplumlar için de vurgulayacaktır. 19. Yüzyılın ortalarına kadar köle ticaretinde kadın ve erkek kurbanların maruz kaldıkları vahşi uygulama tarihin en karanlık noktalarından biridir. Bu bağlamda, çalışma, her sosyal dönemi sadece cinsiyetler arasında neden köle ticaretinde farklar var anlamak için değil aynı zamanda kölelik tarihini ve köle ticaretlerini göstermek için analiz edecektir.

Anahtar Kelimeler: *Köle Ticareti, Sosyal Dönemler, Kadın Köleliği, Yolculuk Dönemi*

1. INTRODUCTION

This study chronologically assesses women's situation in the institution of slavery. This method provides a way of analysis to understand the incidents in a historical order and an opportunity in order to notice the relationship between different eras and different regions and societies. Different from other studies in Turkey, this study utilizes archival documents related to subject in order to make this study original. In other words, the study is a unique one both to use

*Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi
Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences
Cilt: 19 Sayı: 34 / Volume: 19 Issue: 34*

historical documents and to focus on women's situation in slave trades in Turkey. Particularly, it analyses slavery from primitive society to the mid-19th century in order to understand how societies has been evolved by religion and society periods. To show this transformation process, the study provides examples from various societies, culture and religions. The main aim of this study is to demonstrate how women are affected in all these processes. In addition to this aim, this study underlines and claims that female slaves were subjected to sexual exploitation and rape different from male slaves in slave trades because of their physiologic nature.

This study evaluates women's situation in slavery under four social periods which are tribalism, classical antiquity, feudalism and capitalism. In every part of these periods, the study focuses on women's role in societies by analysing societies' interactions with each and religions' and cultures' effects on perception for women and production processes. This general overview prepares a background for demonstrating women's situation in early capitalism which means 'slave trade' for this study.

This study mainly concentrates on female slaves' situation between the 16th century to the mid-19th century. The numbers of slaves dramatically increased in this period because of slave trade. Expedition periods, increasing production, new plantation areas were rapidly raised manpower need. Slave traders met this demand with African slaves. It is not just related to manpower. Significantly, Trans-Saharan and White Slave Trades has occurred to meet slave masters' sexual desires or to provide products for their local territories.

This study is divided into three to enhance accuracy and to provide a narrative aspect for telling historical truths in chronological order. First part focuses on the general aspects of slavery and women' role in slavery from tribalism to the 16th century. Second part concentrates on three main slave trades and their negative contributions not only for the brutal history of slavery but also for the women'

problems and pains. The last part is based on just women in the institution of slavery and slave trades.

2. WOMEN IN THE INSTITUTION OF SLAVERY

This research has outlined the general features of the role of women in the institution of slavery within different societies and administrative models from antiquity to the later periods of the 18th century. The study now analyses the relationship between culture and religion from antiquity to early modern times, and thus from polytheistic to monotheistic religions. According to Burkert (1996:1), societies have never been without a religion. Polytheistic religions were dominant until Roman Emperor Theodosius I (379-395) banned polytheistic cultural beliefs within the Roman Empire (Rives 2007:107).

To understand the practices as they relate to the genders, we should examine the gender approaches in these beliefs, before we look at the practices as they affect female slaves. Mesopotamian civilizations, Ancient Egypt, Greece and the Roman Empire adopted polytheistic beliefs. So, in these societies, religion had a significant role in defining men's and women's lives. In cultural and religious regards, polytheistic societies revered female fertility. Thus, in these societies, women held an almost equal status to men. For instance, in Assyria, women invested their time, money and power in trade, like men (Mandacı 2016:30-39). In Egypt, Women's equality was demonstrated through their engagement in practices that were very significant for women in ancient history. The most powerful examples were the women who made a great impact on society as individuals, such as rulers like Cleopatra and Nefertiti (Piccione 1995). More everyday examples included that women could own property, such as land, slaves and money. They could also sign contracts, and act as witnesses in court. Women could manage their properties without men's intervention, supervision or approval (Piccione 1995).

In these regards, we can say that religion, as a part of culture, must both influence and be influenced by social and ideological culture (Raday 2003:669). However, to make a proper and wide assessment, religion and culture provide us with a limited view. Because of this, it was important that administrative formation and economic developments had important role to determine the new characteristics of genders. After the first settled tribes, patriarchies began to obtain power in the urbanization periods. The significant effect of patriarchy, which was a form of social organization in which a male is the family head and title is traced through the male line with regard to the practices for genders (History of World 2008), is that it caused the transformation of the word 'gender' to 'sex'. Aristotle in particular, in his book *Politics* clearly puts forward the idea that only Greek men had the capability to govern themselves and non-Greeks were governed by said wise and superior Greek men. This approach showed that women were totally precluded from administrative duties. According to Aristotle, the woman's role was purely passive. The main duty of women was to be a vessel for the nourishment of the male seed. Furthermore, in this period, females were explained as being the result of a defective development in the womb (Aristotle 1999:1-2).

Having considered the effects of the patriarchal structure on women's daily lives, we can now look at the main trigger of social formation. Mainly, the economy was the prominent trigger for all other social structures. Productive activity, according to Geoffrey M. Hodgson, resulted in four primary social periods, which were tribalism, classical antiquity, feudalism, and capitalism (Hodgson 2001:336-338). Here this study analyses the slavery issue and the role of women in the institution, from tribalism to capitalism, up until the end of the Trans-Atlantic Slave Trade.

During tribalism, family was the primary and prominent institution. Thus, the elements of family took part in the production process. Familial cultural characteristics organized the society. In this period, social interaction depended on limited trade and other activities,

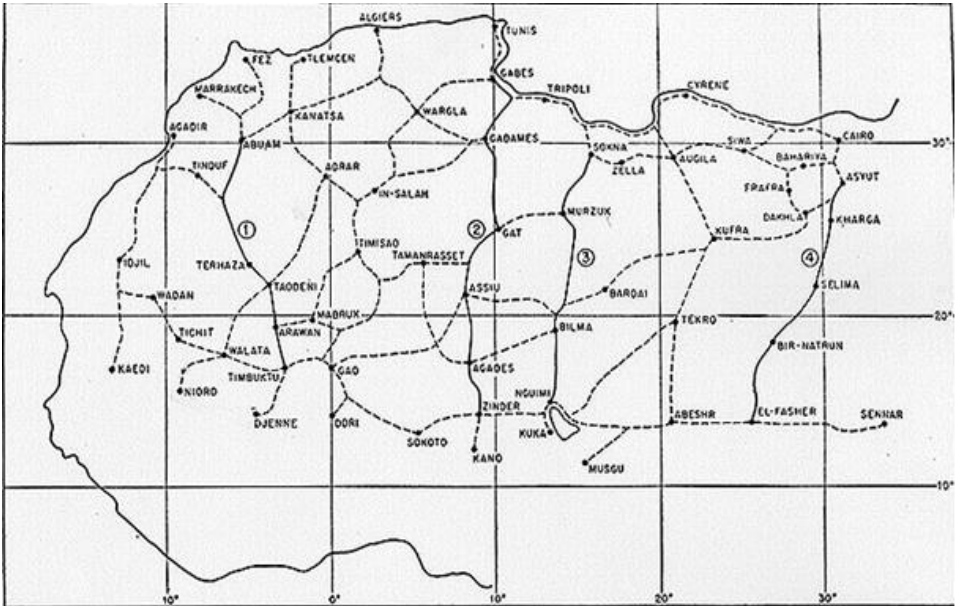
such as hunting and gathering. So, women in tribal societies did not obviously suffer from the gender issue. In classical antiquity, the family notion was a primary but it did not remain prominent, because the states conducted the productive activities. Slavery became the prominent institution of this period. As I mentioned above, the genders had almost equal standing in classical antiquity. Trade carried out by the states obtained importance in this period. As a next step in social formation, feudal estates were the prominent institution in feudalism. During this period, the gap between genders drastically opened, because the family notion began to lose importance not only in productive activities but also in familial cultural traits. Both in classical antiquity and in feudalism, the progress of trade/markets depended on prominent institutions. The final step in social development was capitalism. In this period, capitalist firms became the prominent institutions. To obtain more profit, the family, the state and market served these capitalist firms (Hodgson 2001:321), resulting in the cultural erosion of the family. Economic issues such as urbanization and industrialization have altered the social institutions. One of the most significant consequences of this was the nuclearization of the family (Anwar 2008:555-559). Different factors related to slavery and social development had effects on the evolution of the family; these included industrialization and the decline of agricultural and village trades. In other words, economic desires and demands forced the family structure to change from a joint and extended family system to the nuclear family (Wahab and Odunsi 2012).

3. SLAVE TRADE BETWEEN 1500 AND 1850

Given the above general overview of the institution of slavery, from primitive societies through to the 16th century, and its evolution and promotion by the settled life, urbanization, economics, and social and cultural transformations, in this part of the study, I will try to emphasise the three main slave trades after antiquity their causes, and their effect on societies and genders. Throughout the study, the consequences of these trades for female slaves will be considered.

3.1. The Trans-Saharan slave trade and female slavery

The Trans Saharan slave trade was one of the earliest slave trades. It was taken place between the beginning of the 8th and the beginning of the 19th century to reach sub-Saharan Africa from the North African coast, or the Levant (Rouge 2007). This trade was the major source of slaves for the Islamic world. Slaves, numbering about 9.3 million including those who died during the crossing of the desert from sub-Saharan and central Africa, were transported by caravans of camels (Rodriguez 1997:647).



Map 1: Trans Saharan slave trade routes (Murdock 1959:128)

Crossing the Sahara Desert to North Africa, there were three main routes: from Timbuktu (Mali) to Morocco, from Kano to Fezzan and Ifriqiyya (Tunisia), and from Darfur and Abyssinia (Ethiopia) to Egypt. In addition to these main routes, there were several trade

corridors, from Wadai to Bornu, from Timbuktu to Egypt (Rodriguez 1997:648). In all North African countries, from Egypt to Morocco, slavers transported slaves by following these routes. Egypt was the centre of the African slave trade. It had two characteristic features: firstly, it was a gate to provide transition from Cairo to other Mediterranean destinations, and secondly it was an important working market for enslaved Africans (Walvin 2006:23).

The Trans Saharan slave trade was a sort of barter trade. In the early periods of the slave trade, merchants exchanged slaves for salt. Later, salt became less important than manufactured goods, horses and weapons. Then in the latest periods of the trade, slavers bartered African slaves to obtain East Indian cowries which became an important currency in the late 18th and early 19th centuries (Rodriguez 1997:648).

According to Nathan Nunn (2008:141), it mainly resulted in state collapse, ethnic fractionalization, people suffering the effects of internal warfare, raiding, and kidnapping and Africans being taken into slavery. Even nobles and members of the king's family were kidnapped and enslaved (Vansina 1966:52). As a result of these insecure environmental situations, people began to demand arms. These arms could be obtained from North Africa and Europe in exchange for slaves, who were acquired through kidnappings (Hawthorne 1999:108-109). In other words, people became armed to defend themselves against an insecure environment. But, the weapons came from Europe or North Africa in exchange for slaves. As the study mentioned above, this cycle has been named the 'gun-slave cycle' or 'iron-slave cycle (Hawthorne 2003:78; Lovejoy 2000).

In the Trans Saharan slave trade, most of the slaves were female - approximately two-thirds of the total (Rodriguez 1997:701; Walvin 2006:23). Unlike male slaves, employed as agricultural workers, they usually worked as servants or were forced into prostitution or to become harem women (Lovejoy and Richardson 1995:285). The price

of a female slave was much greater than the price of a male slave. In addition to their characteristics which were trustworthiness and loyalty (Rodriguez 1997:648), females were preferred because of their child bearing potential which helped to meet the demand for labour (Rodriguez 1997:701).

3.2. White slavery in North Africa and the Arabian Peninsula

There were two dimensions to the concept of ‘White slavery’. The first appeared initially in ancient Greece, but the main practices began in the Roman Empire when Caesar enslaved almost one million whites from Gaul and the Romans took into slavery thousands of the White “Angles” who were inhabitants of Great Britain (Phillips 1985:18). Second dimension was about the establishment of a description for sexual exploitation of white females in every part of the world. The usage of this dimension was used in recent history to present the two main situations of white females; first was white women in white countries, and the second was white women under the control of black masters. Mainly, this phrase was used the women, but scholars also used this phrase to state the white male slaves under the control of black masters. The situation and fate of the White slaves described in a Spanish text “*atrocissima et ferocissima*” (most atrocious and harsh) (Hoffman 2007). But, the phrase started to obtain a new meaning used to state the sexual enslavement of white women from the 19th and early 20th centuries (Research News 2007).

The White slavery towards the Arab world began with France practices. Rounen where was in France was a major shipping point for Irish and Flemish slaves from the 8th to the 11th centuries (Phillips 1985:62-63). The rise of the phrase “White slavery” began with the enslavement over a million European Christians, the Caucasus (mainly Circassians), Central Asia (mainly Turks) by Arabs in North Africa between the early beginning of the 16th and the late 18th centuries.

As in the Trans Saharan slave trade, in White slavery the majority of victims were female. White women and girls were imported

as concubines and to do household tasks. Female slaves were expensive to obtain and hard to import. Also, they were a major part of rich Arabs' sexual desires. So, Arabs hired slavers who for astronomical sums of money either lured or kidnapped unsuspecting young European girls for the harems of the Arabs.

With white slavery, the concept of slavery began to change completely. Because, the institution of white slavery was not cover any single part of production elements, unlike the previous versions of slavery. This mode of slavery was one of the most significant examples to show formation and the key breakpoint to indicate the swap in the meaning of slavery. After the concept of white slavery, enslavement was predominantly performed to obtain personnel commodity to meet masters' desires rather than to require someone who helped production and housework (patriarchal slavery).

3.3. The Trans-Atlantic slave trade and female slavery

Early practices of the slave trade were regularly established in 1517 through a concession by Charles V to a Flemish merchant (Langer 1948:524). In later periods, European, especially Spanish, Portuguese, French and British, sailors or slavers enslaved millions of African people from West and West Central Africa and transported them across the Atlantic between the second half of the 15th and the late decades of the 19th centuries.

The Trans-Atlantic slave trade caused many chances classified internal because of the Americas' destination character and international because of the reflections of the trade on modern capitalism with the Portuguese royal capitalism and the industrialization (Thomas 1997:56). Internal sides of the chances for the Americas, African slaves provided free labour forces to build up the New World in every part and section of the development process. They were subject to probably the most brutal and horrific assault against human beings in history. For international reflections of the slave trade, the effort for creating a single Atlantic world included western Europe and Africa,

the Caribbean islands, and the mainland of North and South America. The reflections could be examined to demonstrate the modern capitalism and its effects on business enterprises in America and Europe, and the industrialization of north-western Europe (Lovejoy 2007). To provide a better frame and more clear summative assessment about the Atlantic slave trade, Philip D. Morgan called it a “sellers’ market” at all points of the trade (Morgan 2009:225-229). Just as, in the rise of ancient Greek democracy, slavery was of incontrovertible importance it was also significant in the birth of the modern capitalist system, because the Trans-Atlantic slave trade changed the scale of production. African slaves were used in production in the early periods of trade (Goucher et.al. 1998: 491-508; Macmillan Encyclopaedia of World Slavery 1998). In the latter periods slaves were used in manufacturing processes by European and American merchants.

Following this brief summary of process of slavery and its global ramifications, we can examine the slave trade from a humanitarian perspective. This part of the study follows the actual process that symbolizes the beginning and development of the slave trade, the enslavement of African people, and the trade Triangular and Middle Passage, and finally it assesses the woman’s situation during enslavement.

3.3.1. The beginning and development of the slave trade

The Trans-Atlantic slave trade was started to conduct for finding a new route in the mid - fifteenth century by Portuguese. The main reason of this pursuit was to push back the Muslim North African traders who carried out the trade of gold, spices, and other commodities that Europe wanted. With the lapse of time, apart from their main cargo, Portuguese vessels started to carry another commodity; African men, women, and children (Mannix 1962: 1-5).

African slaves were mainly transported by the end of the 15th century either in Europe, or in Madeira, Cape Verde, São Tomé to work at sugar plantations established by the Portuguese (Curtin 1990: 78). In

addition to these two main directions, North Africa, the Middle East, Persia, India, and the Indian Ocean Islands were other destinations for African slaves (Lovejoy 2007). By the beginning of the 17th century, with the effects of expedition period, African slaves were starting to be shipped towards the American Spanish colonies. They were transported as slaves to grow sugar and mine gold on Hispaniola and were forced to drain the shallow lakes of the Mexican plateau, thereby finalizing the subjugation of the Aztec nation (UK 2005). The slave trade reached its most intense period by the middle of the 17th century. Between 1,650 and 1,807, approximately seven million Africans were enslaved and shipped to provide the labour force for the New World's agricultural production, especially sugar cane and other products such as indigo, rice, tobacco, coffee, cocoa, and cotton (Lovejoy 2000:19).

In 1807, the Trans-Atlantic slave trade entered its final period. Several countries which had been involved, including Britain and the United States, legally banned the slave trade in 1807, the Antislavery Committee was formed in London in 1823, and the Abolition of Slavery Act was introduced in 1833 and took effect in 1834. The slave trade gave way to abolitionist movements in countries which had enslaved and captured approximately 12 million African slaves (Slave Voyage 2006).

3.3.2. Enslavement of African people

The process of the Trans-Atlantic slave trade was full of brutal practices including capture, stowage, torture, and transporting (Muhammed 2011:892). The most common way to obtain slaves was to kidnap them. Apart from this, wars, raiding and politico-religious struggles were responsible for the taking of a significant number of people (Nunn 2008:141). The slavers were not only Europeans, but also some African tribes, who kidnapped other Africans and imprisoned them until they could trade them (Muhammed 2011:893).

Although kidnapping was a crime in most communities, and Africans were kidnapped by Africans, Europeans also used this method

to enslave Africans. Many African communities were Muslim, but contrary to Islamic or Qur'anic Law, which mentions that a Muslim is a Muslim's fellow, Muslims were enslaved (Bewley 2000). Kidnapping destroyed many families. People tried to find an effective way to protect their family members. Kidnapping from families and villages, conflicts between communities, and abrupt village raids all rendered the environment insecure (Thomas 1997:56).

Individuals required weapons to deal with the dangers and to protect themselves and their families. These weapons could be obtained from Europeans in exchange for slaves. The slaves were most probably obtained by kidnapping. Thus efforts to provide a more secure environment merely perpetuated increasing slavery. In other words, Europeans gave weapons to the Africans in return for slaves, but those slaves were obtained through local kidnapping and these kidnappings resulted in even greater insecurity. Africans enslaved and sold others to defend themselves from European slave traders. This cycle has been named the "gun-slave cycle" by Paul Lovejoy, the "iron-slave cycle" by Walter Hawthorne (Lovejoy 2000; Hawthorne 2003: 96-98).

The enslavement procedure had several stages. The first was enslavement itself which included capture, kidnapping, or purchase. The second was domestic transport from the slaves' home town to the ports. During this transportation process, slaves were exposed to cruel and inhumane treatments, including branding on the right breast with a burning iron (Muhammed 2011:895). The third step was the notorious Middle Passage which was one of the most brutal episodes not only for the enslaved Africans, but also in the whole of history (Muhammed 2011:892).

3.3.3. The Triangular Trade and Middle Passage

The slave trade was conducted within a triangular route. These routes mainly included the European, African, and American ports. The first phase of trade was called the 'outward passage.' In this part of the triangle, European traders sailed towards the West African coasts to

exchange people for manufactured goods. The second phase was named the ‘middle passage.’ Slaves were sailed from Africa to Americas. Generally, this took 6 to 8 weeks. And then, they were offloaded for sale and were then put to work. The final step was known as the ‘homeward passage’, in which the ships sailed to Europe with goods which had been produced by slave labour (Lovejoy 2000).



Map 2: Trans-Atlantic Slave Trade and its directions for slaves, raw materials and manufactured products (Chocolate Class 2017)

The slave trade was an important industry, so many European sailors especially from England, Holland, Portugal, Spain, and France, were involved in this profitable form of business. Traders used several methods to enslave people apart from selling manufactured products. For example, merchants established contacts with local merchants and officials, and then married the local women. These local women were used as agents by the merchants to find new victims (Lovejoy 2000).

To regulate the trade, the European countries established their own companies under royal decree or parliamentary order. Monopolies

began to appear as a result of these efforts. Probably the most effective and powerful was England's Royal African Company (RAC), established in 1672 (National Archives). The RAC was in charge of 249 voyages to West Africa from 1680 to 1688. It shipped almost 90,000 Africans to the Americas between 1672 and 1689 (Lovejoy). It had exclusive trading rights granted by King Charles II and parliament to develop the slave trade to capitalize upon sugar plantation growth in the Caribbean (National Archives 1672). Following on from the RAC, the slave trade was continued until 1807 by the South Sea Company. In addition to the English Companies, there were many other monopolies from several countries, including the Portuguese Cacheu, Maranhao, and Pernambuco Companies, and the Dutch West India Company (Thomas 1997:290).

The middle passage was the main phase of the slave trade. Slave vessels weighed anchor from the ports of Africa and set sail towards the Americas (Brazil, the Spanish Empire, British West Indies, French West Indies, British North America & US, the Dutch West Indies and the Danish West Indies) and Europe (Thomas 1997:805). Slavers preferred the Africans, because they thought "Native Americans" were incapable of carrying out the work of the New World. In reality, unlike Africans, Native Americans were not resistant to diseases (Liverpool Museum).

Throughout the centuries, the scale of the Trans-Atlantic slave trade extended by the periods of expeditions, because the demand for slave labour increased. To meet this profitable demand, slave vessels transported thousands of slaves per week. To maintain order on board, the captain and crew behaved more brutally and cruelly than in any previous stage of the slave trade (Thomas 1997:147).

During the voyage, slaves suffered inhumane treatment which had mainly three dimensions which could be listed; physical, psychological and both physical and psychological. There were physical hardships on board due to the lack of sanitation, hygiene, and

space. They lay in their own, or others', bodily excrement, without any opportunity to wash themselves. Consequently, these conditions caused epidemics of fever, dysentery (the 'flux') and smallpox. Apart from these, seasickness was a very common problem and the psychological hardship of the voyage caused depression. At the end of the 1700s, an English surgeon identified deaths as being due to "mortal melancholy", like an involuntary suicide (Covey and Eisnach 2009: 45). Slaves were forced to eat their own excrement and the flesh of others who had been murdered or had died from diseases, to quell their rebellious behaviours. Besides all of this, the suffocating conditions drove the slaves further into depression. The last, but not least, form of inhumane treatment was classified as physical and psychological harm. Female slaves were generally prone to this dimension, because they were raped by the sailors (Muhammed 2011: 896-899; Eltis 2007).

3.3.4. The woman's situation during enslavement

African women's experiences of the slave trade based on the European perceptions on them. Their roles in society, fertility and sexual troubles caused to form the European perceptions. African culture and its custodian structure made women matronly and obedient. According to Barbara Bush, European perceptions could be divided into three stereotypes, which were "the wanton whore", romanticized as the "Sable Venus"; the passive drudge subordinated to lazy, dominant African men as slaves, or in polygamous marriages; and the powerful "witch" who metamorphosed into the rebellious slave or "she devil" (Bush 2000:764). One RAC trader labelled the females "stoute" and emphasized that female captives were better than their male counterparts (National Archives 1677). Although the numbers of females were not as high as those involved in the Trans Saharan slave trade, almost one-third of those in the Trans-Atlantic slave trade were female.

The ways of enslaving women and children were the same. Traders generally captured them, when they were alone in the woods,

and in addition to kidnapping, spied on the villages and provoked the inhabitants. During the enslavement period, they enslaved many people especially women and children. Deceit was another common method of enslavement. After capture, the traders employed two methods to transport the victims; either they forced them to walk long distances to reach the slave fairs, or they took them by canoe from the Congo to Luanda in Angola and from the interior to Bonny (Bush 2008: 678).

When the slaves arrived at the ports, their troubles were only just beginning. Traders shaved their hair and branded them and the doctors examined them for external problems, after all of which they were ready to embark on the middle passage. The trade was the cause of the on-board miseries and cruelty mentioned above for every slave, although female slaves, as distinct from the males, were subject of sexual abuse and exploitation. They were defenceless against rape on board (Bush 2008: 687). In the view of the captains, sailors, and crew, the slaves on board were inconsequential, thus, they did not hesitate to treat them inhumanely. Besides sexual exploitation, pregnant slaves were forced to deliver babies on board, and had to take care of them. Slavers valued pregnant slaves because, with their babies, they were much more expensive than others (Thomas 1997: 425-26).

Due to the physical violence, diseases and punishments which female slaves suffered they often also endured psychological problems. Thus many of those who died were dubbed “raving mad” (Fyfe 2000: 37). Despite the poor treatment of female slaves, they were generally given more freedom of movement and were kept in irons only if bothersome, because the sailors considered that they were less dangerous and rebellious than the males (Eltis 2000:171-172). In contrast to this, however, female slaves regularly participated in and supported the slave resistance on board. Also, female slaves used their muliebrity to seduce the sailors. The main aims of these behaviours were to collect information and supply weapons for rebellions (Christopher 2006: 90).

Female slaves' living conditions and troubles continued when they reached port because, in addition to the main destinations, they often made inter-island trips or were forced to endure new Atlantic voyages towards Europe with their owners. They were viewed as sexual items who were expected to satisfy their owners' desires, as people of cultural interest who revitalized and continued their traditions away from their homelands, and as witches or healers (Bush 2008: 689-90).

According to Barbara Bush, female slaves, often referred to as 'Sable Venuses', who survived the middle passage, were vulnerable to sexual exploitation and violence, and risked punishment if they refused sexual intercourse. Different from the male slaves, female slaves worked to protect their cultural practices with regard to dancing and funeral rituals, and actively spending their time enhancing African-based slave religions. The other notable characteristic of female slaves was their ability to use their inherited knowledge to cure diseases and poisoning using herbal medicines (Bush 2008: 691).

4. CONCLUSION

Woman as a factor in the family and society lost their meaning and importance because of the consequences of social formation which included religious, cultural, administrative and economic notions. Societies changed their approach from matriarchy to patriarchy and this caused changes in every institution of society for women. In the early history of slavery, women slaves had almost the same rights as male slaves. However, because of the perception related erosion of women, practices with regard to women slaves, as covered in detail above, were dramatically changed toward the meeting of their masters' sexual desires.

Women related perceptions have dramatically changed not only in the institution of slavery but also in societies in the context of religion, culture and administrative aspects. These changes also caused an evolution of women in slavery. While women were taken into slavery for household works, women became concubine and prostitute

with these changes. In the Trans-Saharan slave trade, most of the slaves were women. They sold with higher price and worked as servant, concubine or *harem* women. Apart from the very first examples of White Slave Trade, in White Slave trade between the early beginning of the 16th century and the late 18th century, the majority of victims were female. White women and girls were imported as concubines and to do household tasks. Female slaves were expensive to obtain and hard to import. The study considers that with white slavery, the concept of slavery began to change completely. After the concept of white slavery, enslavement was predominantly performed to obtain personnel commodity to meet masters` desires rather than to require someone who helped production and housework (patriarchal slavery). The study shows that Trans-Atlantic slave trade was more complicated, planned and large-scaled than any other slave trades. Women were a subject of brutal practices, rape and inhumane treatments like in other trades.

Except the early examples of slavery, women were the victims of their own physical characteristics and transformation in the society. Particularly after classical antiquity, women were treated as a concubine. In capitalism period, slave masters and traders benefitted from women` body as sexual slave and women` power as labour force. The situation of women in the institution of slavery gradually and systematically became worse than the situation in previous social periods until slave trade was banned.

BIBLIOGRAPHY

- Anwar, Alam (2008). "Factors and Consequences of Nuclearization of Family at Hayatabad Phase-II, Peshawar". *Sarhad Journal of Agriculture*, Vol:24(3), p.555-559.
- Aristotle (1999). *Politics*. Transl: Benjamin Jowett, Kitchener:Batoche Books.
- Burkert, Walter (1996). *Creation of the Sacred: Tracks of Biology in Early Religions I*. Massachusetts: Harvard University Press.

Bush, Barbara (2000). "‘She Devil’ or ‘Sable Venus’? British Slavery and the ‘Fabulous Fiction’ of Black Women’s Identities c.1650–1850." *Women’s History Review*. Vol9(4), pp:761-789.

Chocolate Class (2017). "The Bitter Truth about Chocolate: A Long History of Forced Labor." <https://chocolateclass.wordpress.com/tag/triangular-trade/> (Access Date: 16.10.2017).

Christopher Fyfe (Ed.) (2000). "Anna Maria Falconbridge, Narrative of Two Voyages to the River Sierra Leone During the Years 1791–1792–1793, and the Journal of Isaac Dubois with Alexander Falconbridge: An Account of the Slave Trade on the Coast of Africa -. Letter 111, Granville Town, 13 May, 1791" Liverpool: Liverpool University Press.

Christopher, Emma (2006). *Slave Ship Sailors and their Captive Cargoes, 1730–1807*. New York: Cambridge University Press.

Covey, Herbert C. ve Dwight Eisanach (2009). *What the Slaves Ate: Recollections of African American Foods and Foodways from the Slave Narratives*. California: Greenwood Press.

Curtin, Philip D. (1990). *The Rise and Fall of the Plantation Complex. Essays in Atlantic History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eltis, David (2007). "A Brief Overview of the Trans-Atlantic Slave Trade". <http://www.slavevoyages.org/assessment/essays>. (Access Date: 03.05.2012).

_____ (2000). *The Rise of African Slavery in the Americas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Finkelman, Paul and Joseph Calder Miller (1998). *Macmillan Encyclopedia of World Slavery*. İçinde: "Capitalism and Slavery." http://ic.galegroup.com/ic/whic/ReferenceDetailsPage/ReferenceDetailsWindow?failOverType=&query=&prodId=WHIC&windowstate=normal&contentModules=&mode=view&displayGroupName=Reference&li_miter=&currPage=&disableHighlighting=false&displayGroups=&sortB

y=&source=&search_within_results=&action=e&catId=&activityType=&scanId=&documentId=GALE%7CBT2350051064&userGroupName=oak30216&jsid=f5ee9347e0f56d911229321a64b95cde. (Access Date: 11.10.2017).

Goucher, Candice et al. (1998). *In the Balance: Themes in Global History*. In: "Commerce and Change: The Creation of a Global Economy and the Expansion of Europe," Boston: McGraw-Hill.

Hawthorne, Walter (1999). "The Production of Slaves Where There Was No State: The Guinea-Bissau Region, 1450–1815". *Slavery & Abolition*. Vol:20, p.97-124.

Hawthorne, Walter (2003). *Planting Rice and Harvesting Slaves: Transformations along the Guinea- Bissau Coast, 1400–1900*. Portsmouth, NH: Heinemann.

History World. "Women In Patriarchal Societies The Origins Of Civilizations". http://history-world.org/Civilization,%20women_in_patriarchal_societies.htm. (Access Date: 06.12.2012).

Hodgson, Geoffrey Martin (2001). *How Economics Forgot History: the Problem of Historical Specificity in Social Science*. London and New York: Routledge.

Hoffman, Michael (1993). "They were White and They were Slaves: The Untold History of the Enslavement of Whites in Early America". <http://rvfonline.co.uk/pdfs/theywereslaves.pdf>. (Access Date: 12.05.2012).

Imam Muhammad Ibn Ismail Ibn Ibrahim Ibn al-Mughirah Ibn Bardiziyeh al-Bukhari (2003). *The Sahih Hadith Collection of al-Bukhari*. Transl: Ustadha Aisha Bewley. <http://www.sunnipath.com/library/Hadith/H0002P0000.aspx>. (Access Date: 03.05.2012).

Jack P. Greene ve Philip D. Morgan. (ed.) (2009). *Atlantic History: A Critical Appraisal*. Philip D. Morgan “Africa and the Atlantic, c. 1450-1820”, New York: Oxford University Press. p:223-248.

Langer, William (1948). *An Encyclopaedia of World History*. Massachusetts: The Riverside Press.

Liverpool Museum. “The History of The Transatlantic Slave Trade”. <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/ism/slavery/index.aspx>. (Access Date: 12.05.2012).

Lovejoy, Paul E. (2000). *Transformations in Slavery: A History of Slavery in Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lovejoy, Peter E. “International Slave Trade: Causes and Consequences”. http://www.inmotionaame.org/texts/viewer.cfm?id=1_001T&page=1&bhcp=1. (Access Date: 03.05.2012).

_____ and David Richardson (1995). “Competing Markets for Male and Female Slaves: Prices in the Interior of West Africa, 1780-1850”. *The International Journal of African Historical Studies*, Vol. 28(2), p:261-293.

Mandacı, Ebru (2016). *Asur Ticaret Kolonileri Çağı'nda Kadın*. İstanbul:Tulpars Yayınevi.

Mannix, Daniel (1962). *Black Cargoes*. New York: The Viking Press.

Muhammad, Patricia M. (2003). “The Trans-Atlantic Slave Trade: A Forgotten Crime Against Humanity As Defined By International Law”. *The American University International Law Review*. Vol. 19(4), p:883-947. http://www.auilr.org/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=3. (Access Date: 01.05.2012)

Murdock, George Peter (1959). *Africa: Its People and Their Culture History*. New York: McGraw-Hill Co.

National Archives (1672). “The King Grants the Right to Trade in Africa”. CO 268/1, ff. 8, 10 (24 Sept 1672). http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/blackhistory/africa_caribbean/docs/charter_royal_african.htm. (Access Date: 30.04.2012).

_____ (1677). “George Hingston an agent employed by the Royal African Company. The Arthur Captain Doegood Commander. 21st of February 1677. Document reference: T 70/1213.” http://www.nationalarchives.gov.uk/slavery/pdf/Arthur_Translation.pdf. (Access Date: 11.05.2012).

_____ “Britain and Trade”. http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/blackhistory/africa_caribbean/britain_trade.ht. (Access Date: 29.04.2012).

_____ “Royal African Company”. <http://www.inmotionaame.org/glossary/index.cfm?id=385>. (Access Date: 29.04.2012).

Nunn, Nathan (2008). “The Long-Term Effects of Africa’s Slave Trades”. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol: 123(1), p.139-176.

Phillips, William D. (1985). *Slavery from Roman Times to the Early Transatlantic Trade*. Minnesota: University of Minnesota Pr.

Piccione, Peter A. (1995). “The Status of Women in Ancient Egyptian Society.” <http://web.archive.org/web/19970630114400/http://www.library.nwu.edu/class/history/B94/B94women.html>. (Access Date: 17.02.2012)

Raday, Frances (2003). “Culture, Religion, and Gender”. *International Journal of Constitutional Law*, vol:1(4), p.663-715.

Research News. “When Europeans were Slaves: Research Suggests White Slavery was Much More Common than Previously Believed”. <http://researchnews.osu.edu/archive/whtslav.htm>. (Access Date:10.05.2012).

Rives, James B. (2007). *Religion in the Roman Empire*. Oxford Wiley-Blackwell.

Rodriguez, Junius P (1997). *The Historical Encyclopedia of World Slavery*. California: ABC-CLIO Inc.

Rouge, David (Feb. 20, 2007). "Saharan Salt Caravans Ply Ancient Route". *Reuters*. <http://www.reuters.com/article/2007/02/21/us-mauritania-caravan-idUSL162118220070221>. (Access Date: 01.05.2012).

Slave Voyage. "A Timeline of the Transatlantic Slave Trade and its Abolition."
<http://www.slavevoyages.org/tast/assessment/estimates.faces> . (Access Date: 28.04.2012).

Thomas, Hugh (1997). *The Slave Trade: The History of The Atlantic Slave Trade 1440-1870*. First Edition. New York: Simon & Schuster Inc.

UK (2009). "A Timeline of the Transatlantic Slave Trade and its Abolition".
www.plymouth.gov.uk/advocating_abolition_timeline_transatlantic_slave_trade.pdf. (Access Date: 10.05.2012).

Vansina, Jan (1966). *Kingdoms of the Savanna*. Madison: University of Wisconsin Press.

Wahab, Elias Olukorede et al. (2012). "Causes and Consequences of Rapid Erosion of Cultural Values in a Traditional African Society". *Hindawi Publishing Corporation Journal of Anthropology*. <http://www.hindawi.com/journals/janth/2012/327061/>. (Access Date:06.12.2012).

Walvin, James (2006). *Atlas of Slavery*. Edinburg: Pearson Longman.

ZİHİN KURAMI VE GELİŞİM SÜREÇLERİ

Zeynep KÜÇÜK*

Gönderim Tarihi: Ekim 2017

Kabul Tarihi: Aralık 2017

ÖZET

Zihin kuramı, bir kişinin karşısındakinin davranışlarını onun inanç, istek, niyet gibi zihinsel durumlarından çıkarım yaparak anlama becerisidir. Alanyazındaki zihin kuramı araştırmalarının büyük bir çoğunluğu okul öncesi dönemdeki birinci-düzy zihin kuramının temel oluşumlarına yoğunlaşmaktadır. Okul öncesi dönemden sonraki zihin kuramı becerileri, ikinci-düzy zihin kuramı olarak adlandırılarak birinci-düzy zihin kuramından nasıl farklılaştığı yeni araştırma yöntemleri ve görevlerle araştırılmaktadır. Zihin kuramı becerilerinin erken çocukluk döneminden sonra nasıl gelişmeye devam ettiği ve farklılaştığıyla ilgili araştırmalar son dönemlerde artış gösterse de Türkiye'deki alanyazın erken çocukluk dönemindeki araştırmalarla sınırlı kalmıştır. Bu derlemeyle birinci düzey ve ikinci düzey zihin kuramı araştırmalarının bir kısmına değinilerek zihin kuramının doğası anlaşılmasına ve Türkçe alanyazındaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: zihin kuramı, birinci düzey zihin kuramı, ikinci düzey zihin kuramı, orta çocukluk, Türkçe alanyazın.

Theory of Mind and Developmental Processes

ABSTRACT

Theory of mind is the ability of understanding people's behavior by reasoning about mental states, such as beliefs, desires, and intentions. Much theory of mind research has focused on the basic formations of the preschool children's first-order theory of mind. Theory of mind abilities after the preschool years, have been

* Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, zeynepkucuk@uludag.edu.tr

called second-order theory of mind, are being investigated how they differ from first-order theory of mind using new research methods and tasks. Despite a growth of research on how theory of mind continues to develop and differentiates beyond the early childhood, the theory of mind literature in Turkey has remained limited to the preschool period. This paper reviewed available research on first and second-order theory of mind to explore the essence of the theory of mind and aimed to contribute to existing body of literature in Turkey on theory of mind of children without any disabilities.

Keywords: *theory of mind, first-order theory of mind, second-order theory of mind, middle childhood, Turkish literature.*

Zihin Kuramının Tarihine Bakış

Ellerle yapılan gölge oyununu çocukluğumuzdan beri genellikle eğlenerek izlemekteyiz. Karşımızdakinin ellerini hareket ettirerek bir kuşun gökyüzünde kanat çırpışını taklit etmek istediğini ve böyle yaparak bizi eğlendirmeye karar verdiğini düşünürüz. Karşımızdaki kişinin zihninde istemek, karar vermek gibi öznel ve bilinçli süreçleri yaşadığını düşünerek onun görünen davranışlarını bu öznel süreçlerine atfederiz (Alıcı 2002). Gözlenemeyen zihinsel durumlara atıfta bulunarak davranışların nasıl açıklandığıyla ilgili ilk sorgulamalar filozof Wittgenstein (1953) tarafından ‘canlı bir şeyin davranışını gören kişi onun ruhunu da görür..’ (357. Madde) ve ‘görmek, duymak, düşünmek, hissetmek, istemek psikolojinin hareketler gibi konusu değildir.. psikologlar öznenin dışsal tepkilerini (davranışını) gözlemlerler’ (571. madde) şeklinde yapılmıştır. Peki, bireylerin kendileri gibi karşısındakilerinin davranışlarını da sahip oldukları zihinsel durumların şekillendirdiğini anlamasını sağlayan nedir? Zihinsel durumlara ilişkin çıkarımların nasıl olduğuyla ilgili filozofların sorgulamaları psikoloji alanında yapılan deneysel araştırmalarla test edilerek ‘zihin kuramı’ olarak adlandırılmıştır. Zihin kuramı (Theory of Mind), kişinin kendisinin ve diğerlerinin niyet, istek, inanç, bilgi gibi zihinsel durumuna atıf yaparak onların sosyal davranışlarını tahmin etmek ve açıklamak için gerekli olan beceriler olarak tanımlanmıştır (Baron-Cohen 1997; Premack vd. 1978; Wimmer vd. 1983). Zihin

kuramı edinilmemiş olsaydı, elleriyle gölge oyunu yapan kişinin şekilden şekile giren el hareketleri bize manasız ve garip gelebilirdi.

Zihin kuramı denilince istek-inanç psikolojisi kastedilmektedir ve bu tanım temel sosyo-bilişsel becerilerden türetilmiştir (Tomasello vd. 2005). Zihin kuramı, sosyal bir varlık olan insanın, karşısındakinin davranışlarını anlayıp tahmin ederek onun inanç, istek gibi zihinsel durumlarına ulaşmasını sağlamaktadır. Yani, zihinsel durumlarını anlarken zihnin kendisi değil davranışlar referans noktası olarak alınmaktadır.

Evrimsel bir psikolog olan Baron-Cohen (1997), zihin kuramının ortaya çıkış sebebi olarak, atalarımızın karşılaştığı zorluklar sonrası en fazla 200 kişi olan grubundaki insanların davranışlarından anlam çıkarma ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Zihin kuramının kuram olarak görülmesinin sebebi, kendisinin ve diğerlerinin direkt olarak gözlenemeyen zihinsel süreçler sistemini referans alması ve bu sistemin özellikle diğerlerinin davranışlarını tahmin etmede kullanılmasıdır (Premack vd. 1978). Diğerlerinin zihinsel durumlarına atıfta bulunma kapasitesi ‘zihin kuramı’nın yanı sıra, ‘sosyal biliş’ (Ozonoff vd. 1991), ‘sosyal anlayış’ (Carpendale vd. 2006), ‘halk psikolojisi/ sağduyu psikolojisi’ (Ratcliffe 2007), ‘zihinselleştirme’ (Frith vd 1999), ‘zihin okuma’ (Apperly 2011; Nichols vd. 2003) gibi farklı isimler altında farklı disiplinler tarafından da çalışılmıştır.

Zihin Kuramı Çalışmalarının İlk Örnekleri

Zihin kuramının çalışma alanı olmasını sağlayan öncü iki çalışma vardır. Bunlardan birincisi Premack vd.nin (1978) ‘şempazelerde zihin kuramı var mıdır?’ sorusundan yola çıkarak düzenledikleri deneylerdir. Araştırmacılar, bu soruyla zihin kuramını nitelenlendirerek ilk kez zihin kuramı terimini psikoloji alanyazınına sunmuşlardır. Premack vd. (1978), deneylerini önceden dil öğrenme araştırmalarında denek olan Sarah isimli bir şempanze ile yürütmüşlerdir. Fakat, bu deneylerinde Sarah’nın görevi dil öğrenmek değil problem çözmektir. Premack ve Woodruff, bir kişinin (aktörün)

çözmesi gereken ikilemle karşı karşıya kaldığını gösteren bir seri problemi Sarah'ya video ile göstermişlerdir. Örneğin, bir problemde aktörün yanında çalışmayan bir ısıtıcı bulunmaktadır. Aktör, ısıtıcıya küçümseyerek bakmakta, onu tekmelemekte ve üşüdüğünü göstermek için kollarını göğsünde birleştirip titremektedir. Araştırmanın son basamağında ise şempanzeye biri problemin çözümüyle ilgili olan (yanan bir külâh) biri de problemle ilişkili fakat çözüm sunmayan (fişi prize takmak) iki resim gösterilmiştir. Sarah, ısıtıcıyı ateşlendirmek için yanan külâhı seçmiştir ve neredeyse sunulan birbirinden farklı dört problemi de doğru şekilde çözmüştür. Sarah, sadece resimlerdeki kişi sevmediği hayvan terbiyecisi olarak sunulduğunda problemi çözememiştir. Sarah aktörle empati kurarak problemleri çözüyor olsaydı aktörün kimliğinin Sarah'nın seçimlerini etkilememesi gerekirdi. Bu yüzden Sarah'nın bu performansı sadece kişinin zihinsel durumunu göz önüne aldığında gösterebileceği şeklinde yorumlanmıştır (Premack vd. 1978). Başka bir ifadeyle, ısıtıcı problemini çözmesi için Sarah, aktörün ısınmak *istediğini* ve yanan bir külâhın ısıtıcıyı ateşleyerek yardım edeceğine *inandığını* farketmiş olmalıdır.

Sarah'nın problem çözme becerileri etkileyici olsa bile bunu kendi düşüncesini göz önüne alarak mı yoksa karşıdakinin zihinsel durumunu göz önüne alarak mı çözdüğü Premack vd.nin empati açıklamasına rağmen eleştirilmiştir. Örneğin, yanan külâhı seçerken kendisinin gerçeklik hakkındaki bilgisinden yola çıkarak kendi bilgisini kişiye atfetmiş olabilir. Premack ve Woodruff'un araştırmasını değerlendiren filozof Dennett (1978), bu probleme açıklama getirmek için Punch ve Judy kukla şovundan örnek alarak yanlış inancı kabataslak çizmiştir. Bu şovda, Punch içinde Judy'nin olduğu bir kutuyu kayalıklardan aşağı atmak için hazırlanırken, Judy, Punch arkası dönükken kutudan kaçmıştır. Bu sahneyi izleyen 4 yaşındaki çocuklar çok gülmüşlerdir çünkü Punch'ın Judy hakkında yanlış inanca sahip olduğunu, bu yüzden de eylemin başarısız olacağını anlamışlardır. Bu durum, çocukların inançların hatalı veya yanlış olabildiği ve insanların inançları doğrultusunda davrandığıyla ilgili sosyal anlayışa sahip

olduklarını göstermektedir. Çocukların dünya hakkında bildikleri ile onların karşındaki kişinin anlayışı hakkındaki bildiklerini ayırt edebilmemiz için, karşındaki kişinin dünya hakkında bildiğinin dünyayla örtüşmediğini bilmemiz gerekmektedir (Dennett 1978). Bu yüzden zihin kuramının daha etkili ve açık belirtisi, Sarah'ın kendi inancından farklı olarak başkasının yanlış inancını farkedip ona göre çözüm bulunduğunu gösteren araştırmalar olacaktır (Bennett 1978; Miller 2012; Savage-Rumbaugh vd. 1978).

Dennett'in (1978) getirdiği bu açıklama, Pylyshyn'in (1978) zihin kuramına sahip olan kişi zihin temsili yapabilmeli iddiası ile birlikte zihin kuramının çalışma alanı olmasını sağlayan ikinci öncü araştırmaya temel oluşturmuştur (Wimmer vd. 1983). Wimmer vd. (1983), ilk kez çocuklarda yanlış inancı araştırarak buldukları temel sonuçlarla zihin kuramı çalışmalarını başlatmışlardır. Araştırmacılar, *beklenmedik yer/ beklenmedik yer değişikliği* (Unexpected Transfer Task) diye bilinen ve zihin kuramı araştırmalarına damga vuran bir yöntem geliştirmişlerdir. Bu yöntemde 3-9 yaş arasındaki çocuklar, Maxi adlı çocuğun eve çikolata getirdiğini sonra onu yeşil kaba koyup oynamaya gittiğini duymuşlardır. Maxi yokken, annesi çikolatayı yeşil kaptan alarak pişirmek için bir kısmını kullanmış ve kalanı mavi kaba koymuştur. Daha sonra Maxi oynamaktan gelerek çikolatasını yemek istemiştir. Araştırmaya katılan çocuklara 'Maxi çikolatasını nerede arar?' diye sorulmuştur. Bu soruya 'yeşil kap' diye cevap verebilmek için çocuğun kendi bilgisini ve gerçekliği bir kenara bırakarak Maxi'nin yanlış inanca sahip olduğunu fark etmesi gerekmektedir. 4 yaşındakilerin bazıları, 5 yaşından büyüklerin çoğu bunu yapabilmektedirler fakat 3 yaşındakiler yapamamaktadırlar. Wimmer vd.nin (1983) araştırmasından sonra çocuklarda zihin kuramı edinimi yüzlerce görgül araştırmayla devam etse de bu araştırmaların büyük çoğunluğu tek bir göreve yani zihin kuramıyla eşanlı hale gelen yanlış inanç görevine odaklanmıştır. *Standart* yanlış inanç testini kullanan tüm araştırmalar, bu ilk çalışmanın bulunduğu temel açıklayıcı resim olan okul öncesi dönemdeki çocukların standart yanlış inanç

testinde başarısız olduklarını ve başarının 4 yaşından önce gelmediğini desteklemektedirler (Flavell 2000). Başka bir ifadeyle, yanlış inancı anlayamayan çocuklar, yanıltıcı bilginin gerçek bilginin yerine geçmesine izin vermektedirler (Tulving vd. 2000).

Zihin kuramının özellikle çocukların inanç, istek gibi zihinsel durumları tahmin ederek bunu sosyal hayattaki etkileşimlerinde kullanabilme becerileri üzerinde yapılan araştırmalar, bu makalenin odak noktası olarak zihin kuramını sorgulamamıza yardımcı olacaktır. Zihin kuramıyla yapılan araştırmaların çoğunluğu, zihin kuramının ilk ne zaman kazanıldığıyla ilgilenmektedir. Bu makaledeyse zihin kuramını etkileyen etkenler çerçevesinde zihin kuramının ilk ortaya çıkışından sonra nasıl gelişmeye devam ettiği alanyazındaki araştırmaların ışığında anlaşılmasına çalışılacaktır.

Birinci Düzey Zihin Kuramı (Yanlış İnanç)

Birinci düzey zihin kuramı çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının zihinsel durumları hakkında düşünebilme yeteneğidir. Premack vd.nin (1978) zihin kuramı ile ilgili yaptığı ilk çalışmadan itibaren zihin kuramı bilişsel gelişim alanında baskınlığı giderek artan bir araştırma konusu olmuştur (Call vd. 2008). Yanlış inanç testi zihin kuramı alanyazınında kullanılan en popüler ölçektir ve yıllarca yanlış inancın 4 yaşına kadar ortaya çıkmadığı kabul edilmiştir. Baron-Cohen vd.nin (1986) uyguladıkları standart yanlış inanç görevinde, çocuklar Sally ve Anne isimli iki oyuncuğun sahnelediği bir hikâyeyi dinlemişlerdir. Bu hikâyede, Sally bir misketi sepete saklamıştır ve sonra sahneden ayrılmıştır. Sally yokken Anne misketi sepetten çıkararak yanındaki kutuya koymuştur. Daha sonra çocuklara ‘Sally misket için nereye bakacaktır?’ sorusu sorulmuştur ve 4 yaşındaki birçok çocuk Sally’nin misketi ilk bıraktığı sepeti göstermesiyle bu görevde başarılı olmuşlardır. Fakat 3 yaşındakilerin ikinci yer olan kutuyu işaret etmesiyle onların henüz Sally’nin misketin yeri hakkındaki yanlış inancını anlamadıkları anlaşılmıştır.

Bebekler konuşmadığı ve diğer insanların söylediklerini yetişkinler gibi anlayamadıkları için onların bilişsel gelişimi ‘bakma’ davranışı ile incelenmektedir. Doğduklarından itibaren etraflarına bakan bebekler kendilerine ilginç gelenlere daha uzun bakmaktadırlar. Bebeklere bir şeyin ilginç gelmesi için de onun beklentisini şaşırtıp bozması gerekmektedir (Miller 2012). Küçük çocuklarla yapılan ‘bakma araştırmaları’ 3 yaşındaki çocukların yanlış inanca sahip olduğunu fakat 2.5 yaşındaki çocukların çok azının buna sahip olduğunu göstermiştir (Clement vd. 1994). Bu bulgu, küçük çocukların yanlış inanç hakkında gizli bilgiye sahip olduğunu ve bu bilgilerinin onların yanlış inanç hakkında açıkça yargıda bulunmalarından önce geliştiğini göstermektedir. Tomasello (1999), çocukların 4 yaşındayken dramatik bir değişimle kendi zihinlerini daha derin anlamaya başlamadıklarını, bu değişimin erken çocukluk döneminde çocukların kendinin ve diğerlerinin zihni arasındaki etkileşimle deneyim kazanarak yavaşça gerçekleştiğini belirtmiştir. Wellman vd. (2001), birinci düzey yanlış inançla ilgili yapılan 178 çalışmayı inceleyerek o çalışmalardaki faktörlerin çoğunun yanlış inanç anlayışında etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Çocukların uyarının manipülasyonunda aktif rol almalarının onların yanlış inanç performanslarındaki başarısını arttıran tek etkili faktör olduğu bulunmuştur. Fakat, 3 yaşındakilerin performansına yardımcı olabilecek etkili faktöre bir örnek bulunamamıştır. Bu meta-analizin temel bulgusu ise çocukların yaşı arttıkça yanlış-inanç performanslarının arttığını ve 3.5 yaş öncesinde çocukların zihin kuramı görevlerini geçmelerinin şans eseri olabileceğini göstermesidir. Yaşla ilgili bu temel bulgular, gelişimsel olarak değişimin var olduğunu ve küçük çocukların görevde zorlanmasının görevin gerektirdiği zorluklardan öte görevin kavramsal zorluğu olduğunu göstermektedir (Clement vd. 1994; Wellman vd. 2001).

Yanlış-inanç anlayışının okul öncesi dönemden önce oluşmadığı fikri son yıllarda araştırmacılar tarafından sorgulanarak uygulanan yöntemin çocuk dostu ve daha basit olması durumunda çocukların bu görevlerde başarılı olabileceği kanısını oluşturmuştur. Buradan yola

çıkarak, 2-3 yaş arasındaki küçük çocuklarla yapılan ve dil becerisi gerektiren spontane-cevap görevleri (Scott vd. 2012) ve tercih-bakma görevleri (He vd. 2012) gibi araştırmalar bu yaştaki çocukların yanlış-inanç anlayışına sahip olduğunu ve zihinsel durumları (örn., istek, niyet, inanç vb.) idrak etmeye başlayıp bu bilgilerini diğerlerinin davranışlarını ve zihinsel durumlarını öngörmek ve anlamak için kullandıklarını göstermiştir (Wellman vd. 2004). Yürümeye başlayan küçük çocuklar (infants) başkalarının buldukları fiziksel yerden ötürü kendilerinden farklı bakış açıları ve bilgileri olan niyetli kişiler olduğunu anlamaya başlayarak onların var olan bilgileri doğrultusunda hareket etmelerini beklemektedirler (Liszowski vd. 2006; Onishi vd. 2005; Sodian vd. 2007). Onishi vd. (2005), beklenti ihlali metoduyla 15 aylık çocukların oyuncağın yeri hakkında yanlış inanca sahip olan kişinin nasıl hareket edeceğine dair beklentilerini araştırmışlardır. Bu araştırmada, küçük çocuklar önce bir kişinin yeşil ya da sarı kutuya sakladığı oyuncağın olduğu alıştırma denemelerine alınmışlardır. Küçük çocuklar daha sonra 4 farklı inanç-tümevarım testlerinden birine alınmıştır. Örneğin, bilgi-yeşil durumunda kişi yeşil kutunun kısa bir mesafede hareket ettirilip tekrar eski yerine konulduğunu izlerken yanlış inanç-yeşil durumunda kişi görünürde yokken yeşil kutudaki oyuncak sarı kutuya aktarılmıştır. Bilgi-sarı durumunda kişi oyuncağın sarı kutuya konulduğunu görürken yanlış inanç-sarı durumunda kişi oyuncağın sarı kutuya konulduğunu görürken yeşil kutuya tekrar konulduğunu görmemiştir. Deneme testlerinde kişi ya yeşil ya da sarı kutuya yaklaşmış ve sonra durmuştur. Her durumda, küçük çocuklar kişinin sahip olduğu doğru ya da yanlış inancına göre hareket etmesini beklemiştir. Yani, bilgi-yeşil ve yanlış inanç-yeşil durumunda küçük çocuklar kişinin yeşil kutuya yaklaşmasını beklerken bilgi-sarı ve yanlış inanç-sarı durumunda sarı kutuya yaklaşmasını beklemişlerdir. Her koşulda da çocuklar kişinin öteki kutuda aradığında tutarlılığı bozduğunu fark ederek kişiye daha uzun bakmışlardır. Bu araştırma, 15 aylık çocukların kişinin gerçeğliği yansıtırsa da yansıtmasa da sahip olduğu inanca göre hareket ettiklerini bildiklerini yani zihin kuramına sahip olduklarını göstermektedir.

Son yıllarda yapılan birçok araştırma *standart* yanlış inanç testinden farklı olarak geliştirdikleri yeni görevlerle zihin kuramı becerilerinin yaşamın ilk yılında dahi oluşmaya başladığını göstermiştir (Luo vd. 2009; Luo vd. 2010; Southgate vd. 2014). Bu araştırmalardan biri olan Kovacs vd.nin (2010) 7 aylık bebeklerle yaptığı araştırmada, bebekler, şirinler karakterinin bariyerin arkasında hareket eden topu gözlemllediği bir sahneyi izlemişlerdir. Yanlış-inanç durumunda, şirinler karakteri sahneyi terk etmiştir ve bebek bariyerin arkasından hareket ederek topun sahneden çıktığına şahit olmuştur. Bu yüzden, şirinler karakteri topun bariyerin arkasında olduğuna yönelik yanlış inanca sahiptir. Şirinler karakteri döndükten sonra bariyer aşağı indirilmiştir ve topun durumu ortaya çıkmıştır. Doğru-inanç durumunda şirinler karakteri topun sahneden ayrıldığını görmüştür yani bebekle aynı bilgiye sahiptir. Bebekler, bariyerin alçaltıldığı sahnede bariyerin arkasındaki topa yanlış-inanç durumunda doğru-inanç durumundan daha uzun bakmışlardır. Bakma süresi ve yer değiştirme paradigmasını kullanan araştırmaların çoğu küçük çocukların zihinsel durumdan çok davranışsal kuralları kullandığı şeklinde iddialarla karşı karşıya kalmıştır. Bu iddialara karşılık, Buttelmann vd. (2014), yeni bir görev olan beklenmedik içerik yardım göreviyle (unexpected-contents helping task) 18 aylık çocukların yanlış-inanç ve doğru-inanç durumu olan iki durumda da yardıma ihtiyacı olan kişiye nasıl davranacağını araştırmışlardır. Bu araştırmada üzerinde blok resmi olan kutular vardır ve bu kutuların ilk 3 tanesi açıldığında içinde bloklar olduğu görülmüştür. Yanlış-inanç durumunda, ilk 3 kutu açıldıktan ve içinde ne olduğunu gördükten sonra E kişisi odadan çıkmıştır. Üzerinde blok resmi olan 4. kutuyu açtığında A kişisi kutu içinde blok değil kaşık olduğunu katılımcıyla beraber görmüştür. Doğru-inanç durumunda, A'nın getirdiği üzerinde blok resmi olan 4. kutunun içinden kaşık çıktığını katılımcı ile beraber odada olan E de görmüştür ve üçü de bu duruma şaşırmıştır. Daha sonra çocuklar E'ye yardımcı olması ve istediğini vermesi için cesaretlendirilmişlerdir. E yardım istediğinde yanlış-inanç durumunda çocuklar ona blok, doğru-inanç durumunda ise ona kaşık vermişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda küçük çocukların

diğerlerinin doğru ve yanlış inançlarının farkında olup onların inançlarını kullanarak onlara yardım etmek için en iyi yola karar verdikleri görülmüştür. Bu bulgu, küçük çocukların yanlış inanç anlayışındaki esnekliği de göstermektedir.

Birinci düzey problemde çocuğun karşılaştığı görev, X kişisi ile dünyadaki Y olayı arasındaki psikolojik ilişkide yargıya varmaktır. Bunu yapabilmek için de zihinsel dünya ve fiziksel dünyanın birbirinden ayrı olduğunu ve her zaman karşılık gelmediklerini, örneğin yanlış inançta istemeden farklılaştıklarını, fark etmeleri gerekmektedir (Miller 2012). Bu iki dünya birbirinden ayrı olsa da birbirine bağlı olduğunun farkındalığı da gerekmektedir (Miller 2012). Yani dünyada var olan zihnimizdekini, ne düşündüğümüzü, ne algıladığımızı, ne istediğimizi etkilemektedir. Örneğin, özellikle, sahip olduğumuz inançlarımız davranışlarımızı belirlemektedir ve bunu fark etmek zihin kuramına sahip olmak için önemlidir.

İkinci Düzey Zihin Kuramı (Yanlış İnanç)

Zihin kuramı araştırmalarının büyük çoğunluğu bebeklerde, yürümeye başlayan küçük çocuklarda ve okul öncesi dönemde zihin kuramının gelişimine odaklanmıştır. 4-5 yaşlarında eksen noktasına ulaşan zihin kuramı becerilerinin orta çocukluk dönemindeki gelişimiye yeteri kadar çalışılmamıştır. 6 ve 12 yaş arasındaki gelişim dönemini kapsayan orta çocukluk dönemi zihin kuramını çalışmak için önemlidir çünkü 6 yaşından sonra çocukların gelişimi durmamaktadır. Piaget'nin ünlü Üç Dağ Görevinde, işlem öncesi dönemdeki çocuklara A, B, C, D bakış açılarından dağların farklı açıları gösterilmiştir. Çocuklara daha sonra B tarafından dağın hangi açısının görülebileceği sorulduğunda, küçük çocukların B'nin bakış açısını alamadığı ve kendi bakış açısını baz alarak B'nin ne görebileceğini söylediği görülmüştür (Satrock 2015'den). Çocukların orta çocukluk dönemine kadar bu görevde tam başarıya ulaşamamaları (Miller 2012'den) zihin kuramı gelişiminin devam ettiğini göstermektedir. Zihinsel durum anlayışının (mental state understanding) gelişimi okul öncesi dönemden sonra da

devam etmektedir (Miller 2009). Bilişsel gelişimin önemli bir yönü olan zihin kuramı aynı zamanda diğer gelişimlere (örn., sosyal) bir katkı sağlayıcıdır (Miller 2012). Orta çocukluk döneminde önemli değişimler olduğu için 7 yaşındaki bir çocuk ile 11 yaşındaki bir çocuk özellikle zihinsel kapasite ve sosyal anlayış yönünden önemli şekilde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar (Collins 2005). Bu yüzden, çocukların daha önce yapamadığı hangi sosyal ve bilişsel şeyleri yapabildikleri merak konusu olarak ikinci düzey zihin kuramı gelişimi ve bu gelişimin sonuçları yeni çalışmalarla araştırılmaya başlanmıştır. Zihin kuramı becerileri kazanımı ileride olan okul öncesi dönemdeki çocukların daha çok olumlu sosyal davranışta bulunmaları (Moore vd. 1998), bu becerilerinin gelişimi devam etmekte olan orta çocukluk dönemindekilerin zihin kuramı becerilerini sosyal etkileşimde kullanışlarında daha büyük fark olabileceğine işaret etmektedir.

Zihin kuramı becerilerinin birinci düzey zihin kuramı anlayışını anlamak için geliştirilen ölçekler, ikinci düzey zihin kuramını anlamak için yeterli olmayacağından Perner vd. (1985) düşünce ve inançların temsilini ölçmeye yarayan yeni bir test geliştirdiler. İkinci düzey zihin kuramı testi, bir kişinin (A), başkasının (B) bir başkasının zihinsel durumu (C) hakkında çıkarımda bulunmasını anlayabilme ve bir kişinin diğerlerinin davranışını tahmin edebilmesine odaklanır. Bu testte, John ve Mary isimli iki karakter parkta birlikte otururlarken dondurmacının kamyonunu parkta görürler. Dondurma almak istediği ve yanında para olmadığı için Mary evine gider ve Mary yokken dondurmacı parktan hareket ederek (beklenmedik transfer) kiliseye parkeder. Mary, evinin camından dondurmacının yerini değiştirdiğini görmüştür fakat parkta tek başına kalan John, Mary'nin dondurmacının yerinin değiştiğini gördüğünü bilmediği için Mary'nin dondurmacının yeri hakkında yanlış inanca sahip olduğuna inanmaktadır. Yani John (A), Mary'nin (B) dondurmacının eski yerinde olduğunu düşündüğünü (C) düşünmektedir. Bulgulara göre hikâye anlatım sırasında yapılan hatırlatmalar çocukların performanslarında iyileşmeye yol açmıştır. 6 yaşındakilerin bazıları ve 7-9 yaşındakilerin çoğu ikinci düzey yanlış inanca atıf yapabilmeye

başarılı olmuşlardır. Bu araştırma bir çocuğun başkasının yanlış inancı üzerindeki yanlış inancı ile ilgili yapılan ilk araştırmadır (Perner vd. 1985). Çocukların ikinci düzey yanlış inanç testini 6-7 yaşlarında başarmaları bu testlerin bu yaş grubu için uygun olduğunu göstermektedir (Perner vd. 1985; Sullivan vd. 1994).

Perner vd.nin (1985) araştırmasından neredeyse on yıl sonra Sullivan vd. (1994) ikinci düzey zihin kuramının daha erken oluşabileceğini söylemişlerdir. Araştırmacılara göre ikinci düzey yanlış inanç testinde gereğinden fazla bilgi işlem beklentisi olduğundan dolayı ikinci düzey zihin kuramını anlamak için daha basit ve çocuk dostu bir test kullanılmalıdır. Bu yüzden, araştırmacılar kendi araştırmalarında kullanmak için 4 yeni hikâye oluşturmuşlardır. Bu hikâyelerden birine örnek olarak Peter ve annesi arasındaki diyalogun bir kesiti verilebilir: “Bu gece Peter’in doğum günüdür ve annesi ona köpekle sürpriz yapmak istemektedir. Annesi köpeği bodruma saklamıştır. Peter annesine ‘Anne umarım bana doğum günüm için köpek almışsındır’ der. Unutma, annesi Peter’a köpek ile sürpriz yapmak ister. Bu yüzden, annesi Peter’a ‘Üzgünüm Peter, doğum günün için sana köpek almadım. Onun yerine çok güzel bir oyuncak aldım’ der....“ Sullivan vd.nin (1994) kullandığı hikâyeler örnekteki gibi daha kısa, daha az karakterli, daha az sahneli ve sık sık hatırlatma soruları içerir hale getirilmiştir. Ayrıca hikâyeler, birinci düzey yanlış inançta kolaylaştırıcı etkisinin olduğu bulunan kandırmayı (deception) da içermektedir. Perner vd.nin (1985) araştırmasında, 6 yaşındakilerin çoğu ve 7-9 yaş arasındakilerin neredeyse hepsi testi geçmiştir. Sullivan vd.nin (1994) araştırmasında ise 4 yaşındakilerin bazılarının başarılı olduğu ve 5 yaşındakilerin performansının mükemmel olduğu bulunmuştur.

Perner vd.nin (1985) yaklaşımını ya da değiştirilmiş halini kullanan sonraki araştırmacılar katılımcıların daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Fakat Sullivan vd.nin (1994) yaklaşımını veya değiştirilmiş halini kullanan sonraki araştırmacılar, Sullivan vd.nin bulduğu kadar iyi katılımcı performansı bulamamışlardır (Banerjee vd. 1999; Bennett vd. 2000). Sullivan ve arkadaşlarının yaklaşımı ikinci

düzyey zihin kuramının 5 yaşında edinildiğini söylerken, Perner ve Wimmer'inki 6 yaşında edinildiğini söylemektedir, yani iki test arasındaki fark sadece 1 yıldır. Perner ve Wimmer'in bulguları daha sonraki araştırmaların desteklemesiyle geçerli kalmıştır. Böylelikle, ikinci düzey yanlış inanç başarısının okul öncesi dönemden sonraya kaldığı ve birinci düzey yanlış inançtan ileri yetenekler gerektirdiğı kabul edilmiştir.

Yanlış inanç testi (false belief tests-FBTs) yaygın olarak kullanılıp çocukların zihin kuramı becerilerinin zirvesine ulaşım ulaşmadığını belirleyen 'durum tahlili' (litmus test) olsa da bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, zihin kuramını anlamaya yönelik kullanılan yanlış inanç testlerini tek bir zihinsel durum olan yanlış inanca odaklanması daha geniş bir zihin alanını kapsayan zihin kuramının anlaşılmasına neden olmaktadır (Baron-Cohen vd. 1999). İkincisi de FBTsler katılımcıların zihin kuramını ya başarıp başaramadığını ya da zihin kuramına sahip olup olmadığını yargılamaktadırlar. Fakat bu ikili yöntem bireylerde var olan zihin kuramı becerilerini onları 'zihin kuramına sahip' diye yüzeysel olarak sınıflayarak bu becerilerini anlaşılmasız hale getirmektedir (Klin 2000). Bundan dolayı, ikinci düzey yanlış inanç testlerinin yetersizliğini göstermek ve orta çocukluk dönemindeki pot kırma, yalan gibi daha karmaşık zihinsel durumlara atıf yaparak zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için tuhaf öyküler testi geliştirilmiştir (Happé 1994). Tuhaf öyküler testinde çocuklara 24 tane kısa hikâye okunup hikâye ile ilgili bir resim gösterilmektedir. Bu hikâyeler gündelik yaşamla ilgili hikâyelerdir fakat her hikâyede karakterin farklı motivasyonu vardır ve bu motivasyonların farkındalığı testte başarıyı getirmektedir. Bu hikâyelerden çıkarım yapabilmek için çocukların 'bir sosyal bağlamda blöf yapılabilir' gibi sosyal kurallar hakkında bilgisinin olması gerekmektedir. Daha sonra katılımcılara hikâyedeki X karakteriyle ilgili 'X'in söylediğı doğru mu?' ve 'X neden öyle söyledi?' diye sorularak katılımcıların cevapları 3 puanlık bir skalada kodlanmaktadır. Bu görev, okul-çağı çocuklarının diğerlerinin incelikli içsel süreçlerini (beyaz

yalan, şaka, yanlış anlaşılma, blöf yapma, iğneleyici söz, zıt duygular) anlama yeteneklerini araştırmak için kullanılmıştır (Meins vd. 2006; Ronald vd. 2006). Tuhaf öyküler testi, ikinci düzey yanlış inanç görevinden ileri giderek çocukların diğerlerinin düşünce ve inançlarını sosyal etkileşim bağlamında düşüncelerini gerektirmektedir. O'Hare vd. (2009), Happé'nin tuhaf öyküler testini yaşları 5-12 arasında değişen normal gelişim gösteren 140 çocuğa uygulamışlardır. Tuhaf öyküler testinden 12 hikâye seçilerek katılımcılara sesli olarak okunduğu sırada hikâye bir çizgi film ve katılımcının önündeki resimlerle görselleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan hikâyeler sırasıyla yalan, beyaz yalan, yanlış anlama, iğneleyici söz, ikna, zıt duygular, yap-ınan, şaka, kinaye, çifte blöf, görünüm/gerçeklik ve unutmaya içerikli olarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucu, 5-6 yaşındaki katılımcıların testin üçte birinde başarılı olduğunu ve tavan etkisinin 12 yaştan önce görülmediğini göstererek bu testin ikinci düzey zihin kuramını ölçmek için kullanılabilceği görüşünü desteklemiştir.

Tuhaf öyküler testinin yanı sıra, Baron-Cohen vd. (1999) hatalı adımlar/ falso (faux pas) testini geliştirerek okul-çağındaki çocukların hatalı adımlar fark edip fark edemediklerini anlamaya çalışmışlardır (örn., bir kız çocuğu için 'çok tatlı bir oğlan' denilmiştir). Hatalı adımlar testi zihin kuramının daha sofistike seviyesini ölçer çünkü çocukların hem konuşanın hem de dinleyenin bakış açılarını anlamaları gerekmektedir. Böylelikle hatalı adımı (örn., konuşanın dinleyiciyi yeme niyetiyle söylemediğini fark etmesi) başarılı şekilde anlayabilmektedirler (Baron-Cohen vd. 1999).

4 yaşında yanlış-inanç görevinde başarılı olan çocuklar yetişkinler gibi utandırıcı durumdan kaçınma, ilişkileri devam ettirebilme, duygularını gizleme gibi zihin kuramının karmaşık haline sahip değillerdir. Smith vd. (2009), 4, 6, 8 yaşlarındaki 117 çocuğun kandırmayı fark etme becerilerini bir yetişkinin dizayn ettiği rekabetçi bir oyun ortamında araştırmıştır. Çocuklar, bir deneycinin kartların rengine göz atarak ya da işaret ederek ipucu verdiği bir video izlemektedirler. Burada çocukların yapması gereken ipucunun

kandırmaca mı yoksa doğru mu olduğunu fark etmek ve bu bilgiyi oyunu kazanmak için kullanmaktır. Bu araştırma sadece zihin kuramının kandırmayı fark etme bileşenini ölçmemektedir. Aynı zamanda, çocuklara kandırmayı fark etme bilgisini gerçek hayatta aktif olarak kendi avantajları için kullanabileceklerini ve bu becerilerini geliştirebileceklerini öğreten bir görevi kullanmaktadır. Bulgular, 8 yaşındaki katılımcıların 6 ve özellikle 4 yaşındaki çocuklardan daha başarılı olduğunu göstererek zihin kuramı bileşenlerinin orta çocukluk dönemi boyunca gelişmeye devam ettiğini desteklemiştir. Smith vd.nin (2009) bu çalışması, klasik soru-cevap formatından uzaklaşarak, karşıdaki kişinin göz ve el hareketlerini anlamayı gerektiren görev ile sosyal hayattaki dinamikleri de dâhil etmiştir. Araştırmacılar bu çalışma ile zihin kuramının karşılıklı sosyal alışverişi devam ettirmek için gerekli olan iletişimi manipüle etme özelliklerinin orta çocukluk dönemi boyunca gelişmeye devam edebildiğini göstermişlerdir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın sonucu, kandırmayı fark edebilmenin, başkasını kandırabilmenin, başkasından bir şeyler saklayabilmenin ve verilen bir sırrı tutmayı başarabilmenin zihin kuramı gelişimiyle bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Yapılan çalışmalar orta çocukluk döneminde çocukların iğneleyici söz gibi göze çarpmayan konuşmaları anlamaya (Happé 1994), farkında olunmayan aşağılamaları fark etmeye (Baron-Cohen vd. 1999) ve kandırmaca bilgileri fark edip bunu kendi avantajlarına kullanmaya (Smith vd. 2009) başladıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, hem Happé'nin (1994) hem de Smith vd.nin (2009) çalışmaları, çocukların düşünceleri sosyal bağlamda değerlendirerek manipüle edebildiklerini göstererek zihin kuramının orta çocuklukta doğasıyla ilgili önemli bir bilgi sağlamaktadırlar.

Bazı araştırmacılar birinci düzey zihin kuramının ediniminden sonra zihin kuramını yüksek düzey (higher-order) olarak geniş bir başlık altında araştırmayı tercih etmişlerdir. Yüksek düzey zihin kuramı başlığının altında ikinci, üçüncü ve dördüncü düzey zihin kuramı olarak zihin kuramı gelişimini daha fazla düzeye bölen araştırmacılar ikinci

düzey zihin kuramının 6 yaşından itibaren edinildiğini belirtmektedirler. Bu araştırmacılar, Liddle vd. (2006), yüksek düzey zihin kuramını ölçebilmek için Stiller ve Dunbar'ın kullandığı yöntemle eşleşen yeni bir yöntem geliştirilmişlerdir. Bu araştırmaya 30 kız 30 erkek olmak üzere yaşları 10 ve 11 arasında değişen 60 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların zihin kuramı performansını değerlendirmek için her katılımcıya tek tek 5 yeni hikâye sesli olarak okunmuştur. Hikâyelerden sonra katılımcılara 2 tanesi zihin kuramı, 2 tanesi de bellek sorusu olmak üzere toplam 4 tane zorunlu seçme (forced-choice) soruları sorulmuştur. Katılımcıların zihin kuramı sorularını doğru cevaplayabilmeleri için hikâyelerdeki farklı kişilerin bakış açılarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Araştırmanın sonucu çocukların birinci ve ikinci düzey zihin kuramı sorularında başarılı olduğunu fakat üçüncü ve dördüncü düzey (yüksek düzey) sorularda yetişkinler gibi performans gösteremediğini ortaya koyarak zihin kuramı becerilerinin okul yılları boyunca gelişmeye devam ettiğini göstermiştir.

Devine vd.. (2013), orta çocukluk döneminde zihin kuramı gelişimini anlaşılmasına katkıda bulunmak için Happé'nin (1994) tuhaf öyküler testini temel alarak Sessiz Film testini dizayn etmişlerdir. Sessiz Film testi, Harold Llyod'un Safety Last isimli sessiz komedisinden 5 farklı klip alınarak oluşturulmuştur. Araştırma esnasında yanlış inancı içeren komedi klipleri durdurularak ekrandakinin o davranışı neden yaptığı 8-13 yaş arasındaki katılımcılara sorulmuştur. Devine vd.nin (2013) yürüttükleri araştırmada katılımcılara hem Tuhaf Öyküler testi hem de Sessiz Film testi sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları iki testin de zihin kuramını ölçmeye çalıştığını ve zihinsel becerilerin orta çocukluk dönemi boyunca gelişmeye devam ettiğini göstermiştir. Sessiz film testinin ayırt edici özelliği katılımcının klipteki kişinin inanç ve isteklerini anlamasına odaklanmasıdır ve sessiz olması farklı dil grubundaki çocuklara uygulanabilmesini kolaylaştırmaktadır. Daha sonra, Devine vd. (2015), tuhaf öyküler ve sessiz film testlerinin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek için farklı sosyo-ekonomik seviyede ve etnik

kökene sahip 7-13 yaş arasındaki katılımcılarla 1 ay arayla yapılan 50 dakikalık iki oturumlu bir araştırma yürütmüşlerdir. Tuhaf öyküler testinde 5 tane sosyal durumla ilgili hikâyenin ardından açık uçlu sorularla katılımcıdan hikâyedeki davranışı açıklaması istenmiştir. Sessiz film testinde ise 5 kısa film klibinden sonra sesli şekilde soru sorulup katılımcıların cevaplarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Sonuçlar, iki testin de zihin kuramı yeteneğiyle ilgili kesin bilgiler sağladığını ve iki testin de farklı sosyo-ekonomik ve etnik gruptaki çocuklarla kullanılabilceğini göstermiştir (Devine vd. 2015). Bu araştırmanın bulguları da yaş ile birlikte çocukların testlerdeki performanslarının arttığını göstererek 2013 yılında yürütülen araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir. Zihin kuramının okul öncesi dönemden sonra da karmaşık şekilde büyüyerek geliştiğini gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Apperly vd. 2011; Banerjee vd. 2011). Son zamanlarda yürütülen bu araştırmalar, yeni bir kavramsal içgörü gerektirmediği halde zihin kuramı görevlerinde orta çocukluk dönemi boyunca yaşa bağlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Apperly vd.nin (2011) araştırmasındaki yaşları 6 ve 11 arasında değişen katılımcıların görevdeki çizgi film karakterinin aradığı obje için iki kutudan hangisine bakacağına doğru ve hızlı bir şekilde karar vermesi gerekmektedir. Bu görevde, çizgi film karakterinin önünde iki kutu bulunmaktadır ve bu kutulardan birinde yiyecek bulunmaktadır. Fakat bu yiyecek bazen karakterin sevdiği bazen de sevmediği yiyecek olmaktadır. Sevdiği yiyecek olduğu zaman içi yiyecek dolu kutuyu açmaya çalışan karakter sevmediği yiyecek olduğu zaman içi boş kutuyu açmaya çalışmaktadır. İnanç-istek muhakemesi gerektiren ve birinci düzey yanlış inançla ilgili olan bu görevde küçük çocukların zorlandığı ve yaşa bağlı olarak katılımcıların performanslarının arttığı bulunmuştur. Bu bulgu, katılımcılar karakterin inancından sonuç çıkarması gerekmeyip sadece karakterin inancı ve isteğiyle davranışını tahmin etmesi istendiğinde de gözlenmiştir.

Başkasının bakış açısını yargılamayla ilgili Wang vd. (2016), yetişkinlerle yaptıkları pilot çalışmada, yetişkinlerin karmaşık cümle

duydıkları zaman benmerkezci eğilimler gösterdiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar, bu çalışmaya dayanarak 8 ve 10 yaşındaki çocukların karmaşık cümle duyduklarında bu durumla baş etmek için yetişkinlere oranla daha benmerkezci davranacaklarını düşünmüşlerdir. Araştırmadaki katılımcıların bir kısmı cümlelerin daha az kompleks olduğu duruma, diğer bir kısmı ise cümlelerin çok kompleks olduğu duruma katılmışlardır. Çocuklara, bilgisayar ekranında Sally isimli yöneticinin durduğu yerden raflardaki objeleri göremediği söylenerek Sally'nin raflarla ilgili sahip olduğu sınırlı bakış açısının resmi gösterilmiştir. Deneme sürecinde Sally'nin sınırlı bakış açısını anlamalarını sağlamak için çocuklara 5 tane soru sorulmuştur ve doğru cevaplayan çocuklar gerçek araştırmaya katılmışlardır. Deneysel araştırmada çocuklara iki raf resmi sunularak her resimle ilgili Sally'den gelen 3 komut verilmiştir. Bu komutlarda basit cümle olarak 'küçük topu sürükle'; karmaşık cümle olarak 'küçük topu sağa yukarı sürükle' gibi cümleler kullanılmıştır. Çocuğun doğru objeyi Sally'nin dediği şekilde hareket ettirebilmesi için Sally'nin sahip olduğu bakış açısını anlaması gerekmektedir. Araştırmanın sonucu, 10 yaşındaki katılımcıların en çok hatayı karmaşık konuşmalarda yapsa da, 8 yaşındaki katılımcılara göre hem basit hem de karmaşık cümlelerde benmerkezci hatayı daha az yaptığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonucu, bakış açısının hesaplanıp kullanılması ile karmaşık cümleler bütünleştiginde cümlenin daha da zorlaştığını ve benmerkezci hataları arttırabileceğini göstermektedir.

Yönetici bakış açısını göz önüne bulundurma görevinin kullanıldığı bir başka araştırmaya 9-13, 14-17 ve 19-29 yaş aralığında katılımcılar katılmıştır (Symeonidou vd. 2016). Bu araştırmada katılımcılar bilgisayar önünde yöneticinin objeleri yerleştirmesiyle ilgili verdiği komutları yerine getirmekte idiler. Fakat bazı objeler yönetici tarafından görülemeyecek şekildedir ve katılımcıların komutları takip ederken bunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Araştırmanın sonucu orta çocukluk dönemindekilerin ve ergenlerin, yetişkinlere kıyasla daha çok hata yaptığını, çocukların diğer iki gruba göre

komutları daha yavaş cevapladığını ama bu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonucu da zihin kuramı kullanımının orta çocukluk ve yetişkinlik dönemi arasında gelişmeye devam ettiğini desteklemektedir. Araştırmada kullanılan göz-izleme cihazından elde edilen veriler ise tüm yaş gruplarının aynı şekilde sürece dâhil olduğunu göstermiştir.

Zihin kuramını sosyal etkileşim içinde ölçebilmek için başkasının bakış açısını alabilme yeteneğini hedef alan ve çocukların sosyal bir partnerle (ebeveyn) sosyal etkileşimini ele alan interaktif bir görev yakın zamanda geliştirilmiştir (Yoon 2015). Yoon, Minnesota Boylamsal Çalışmada katılımcı olan çocuklara 52 ve 67 aylıkken yanlış inanç testleri uygulamıştır. Çocuklar 10 yaşına geldiği zaman boylamsal çalışma kapsamında geliştirilen puzzle tamamlama görevindeki ebeveyn-çocuk etkileşimini gözlemleyerek zihin kuramlarının gelişimi incelenmiştir. Bu görevde birisinin gözleri kapalıdır ve diğer kişi onu komutlarıyla yönlendirmektedir. Bu puzzle görevinde yönlendirici olan kişi zihin kuramının algısal bakış açısını edinmek zorundadır çünkü gözleri kapalı olan kişi yönlendirici olanla aynı algısal bilgiye sahip değildir. Araştırmanın sonucu, 52 ve 67 aylıkkenki zihin kuramı performansının 10 yaşındaki bakış açısını alabilme performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

İlişkisel araştırmaların yanı sıra eğitim (training) araştırmaları zihin kuramı ve orta çocukluk dönemindeki sosyal yeterlilikle ilgili daha iyi bilgi verebilir. Bu düşünceden yola çıkarak araştırmacılar, yaşları 9-10 arasında değişen İtalyan katılımcılara 2 hafta süren zihin durumları hakkında söyleşi/sohbet temelli bir zihin kuramı eğitimi uygulamışlardır (Lecce vd. 2014). Tüm katılımcılar bir kısa hikâyeye ilgili soru cevaplama, hikâyeye hakkında konuşma eğitimine katılmıştır. Deneysel grubundaki katılımcılar ise revize edilmiş tuhaf öyküler testindeki hikâyelerdeki zihinsel durumla ilgili geliştirilen hikâyeleri dinlemişlerdir. Bu hikâyeler iki yanlış anlaşılma, iki ironi, iki falso ve iki blöf içermektedir ve katılımcılar bunların hakkında konuşmuşlardır. Araştırmanın sonucu deney grubunda olan katılımcıların kontrol

grubundakilere kıyasla tuhaf öyküler testinde daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Aynı katılımcılar 2 ay sonra izleme (follow-up) araştırmasıyla takip edilmişler ve eğitimin zihin kuramı üzerinde etkisinin devam ettiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, zihin kuramının okul öncesi dönemde ediniminden sonra da eğitimin etkili olduğunu ortaya koyarak sosyal ve iletişimsel deneyimlerin orta çocukluk döneminde de çocukların sosyal hayatına destek sağladığını göstermektedir (Lecce vd. 2014). Bu araştırmadaki zihin kuramı eğitiminin performansı arttırdığı bulgusuna rağmen çocuklara verilen zihin kuramı eğitiminin, sosyal ortamda ve okul ortamında bir katkısı bulunup bulunmadığıyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

İkinci düzey yanlış inançta A'nın B'nin yanlış inancı için olan zihin durumu (C) vardır, bu yüzden ikinci kişinin (B) sunduğu karmaşıklığın artmasıyla yargılanacak inancın (C) karmaşıklığı da artmaktadır. Örneğin inançlar uzayarak, A, B'nin D'nin şöyle düşündüğünü düşünüyor (C) gibi karmaşıklık genişleyebilir ve çocuğun daha fazla zihinsel çabasını gerektirebilir. Bu da, ikinci düzey alanyazında yöntemle bağlı olarak performansın değişebileceğini göstermektedir. Fakat tek belirli bir yöntem kullanmak deneysel bir dizaynda 'tek-işlem önyargısı' (mono-operation bias) geçerliliği tehdidi oluşturacağı için (Shadish vd. 2002) birçok yöntem kullanmak performansın belirleyicileri hakkında daha fazla ipucu sağlayacaktır (Miller 2012).

Birinci düzey ve ikinci düzey yanlış inançla yapılan araştırmalar göstermiştir ki tüm çocukluk boyunca, küçük çocukluktan başlayarak orta çocukluk ve ergenlik dönemi dâhil yetişkinliğe kadar zihin kuramı becerisi gelişmeye devam etmektedir. Orta çocukluk dönemindeki çocukların zihinsel dünya anlayışları gelişmeye devam ederken, ergenlik dönemindekilere ve yetişkinlere göre zihin kuramı kapasiteleri farklılaşmaktadır (Miller 2009). Zihin kuramı becerileri, yaşın ilerlemesiyle birlikte karşılaştığımız daha karmaşık durumlarla baş etmemizi kolaylaştırarak sosyal etkileşimlerimizde bize kolaylık

sağlamaktadır. Bu sebeple, normal gelişim gösteren orta çocukluk dönemindeki çocukların zihin kuramı gelişiminin anlaşılması önemlidir.

Değerlendirme

Tüm bu araştırmalar dâhilinde cevaplamaya çalıştığımız soru; ‘zihin kuramı nedir ve nasıl bir gelişim süreci göstermektedir?’

Birinci düzey zihin kuramı ile yapılan araştırmalar çocuklar 4-5 yaşlarında iken diğerlerinin kendi inançlarından ve gerçeklikten farklı olarak yanlış inanca sahip olabileceğini ve bu yanlış inanç doğrultusunda davranabileceklerini anladıklarını göstermiştir. Erken çocukluk döneminde uygulanan zihin kuramı görevleri orta çocukluk döneminde ve ileri yaşlarda kullanmak için uygun değildir çünkü 5 yaşındaki tüm çocuklar zihin kuramı testlerini geçmektedir. Bu da, tavan etkisi (ceiling effect) yaparak ileride olan gelişimlerin gözlenememesine neden olabilmektedir (Dumontheil vd. 2010). Bunun yanında bu testler çocukların sadece diğer kişilerin zihinsel durumlarının temsilini araştırarak, zihin kuramının günlük hayattaki kararlarımız ve davranışlarımızdaki etkisine bakmamaktadır. Zihin kuramı araştırmaları son zamanlarda orta çocukluk dönemine odaklanmaya başlasa da bu alanda yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu erken çocukluk dönemine yoğunlaşmıştır. Yapılan birçok araştırma ile artık zihin kuramının yaşamın erken yıllarında ortaya çıkarak ergenlik ve yetişkinlikte gelişmeye devam eden gelişimsel bir başarı olduğu kabul edilse de (Wang vd. 2016) ne şekilde gelişmeye devam ettiği ve kazanımları net değildir.

Geliştirilmiş zihin kuramı testlerinin (örn., tuhaf öyküler testi ve falso testi) kullanılması varolan orta çocukluk dönemi zihin kuramı araştırmalarının kısıtlılığdır çünkü sözel ve okuma becerilerini içeren ve kavramsal anlayışla desteklenen zihin kuramı becerilerine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmalarda kullanılan birçok görev soru-cevap formatındadır ve sosyal etkileşimde dinamik şekilde devam eden bir bağlamı içermemektedirler. Sadece bilgi işleme sürecine odaklanması bilişsel gelişimin, insan bilişinin ve dil gelişiminin biricik

özelliklerini açıklayamayacağını belirten araştırmacılar insan bilişinin ve öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Tomasello 1992; Tomasello vd. 1993). Yanlış inanç görevlerinin doğasına baktığımız zaman bu testlerin günlük yaşamda çok sık karşılaşmadığımız yanlış inançları ölçtüğünü görürüz fakat gerçek yaşam yanlış inançlarla değil gerçekliklerle doludur. Belki de bu yüzden yanlış inanç görevleri çocukların zihinsel becerilerini test etmek için yeterli olmayabilir.

Birinci düzey zihin kuramı becerisinin okul öncesi dönemdeki birçok çocuğun edindiğini araştırmalar gösterse de, ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin okul öncesi dönemden sonra nasıl gelişimsel bir yol izlediğini belirlemek için araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Birinci düzey zihin kuramı çalışmalarının belirlemeye çalıştığı ‘iyi bir zihin kuramına sahip olmak için neye sahip olunması’ gerektiğiyle ilgili daha zengin bir temeli ikinci düzey zihin kuramı çalışmalarının çoğalması sağlayacaktır. Sadece çocukların başarılı şekilde zihin kuramı edinimlerini değil aynı zamanda orta çocukluk dönemindeki çocukların bu yeteneklerini hızla değişen sosyal etkileşimlerinde nasıl kullandıklarını ve yetişkinlikte nasıl mükemmelliğe ulaştıkları açıklanmalıdır. Zihin kuramı ile ilgili araştırmalar erken çocukluk dönemine odaklandığı için, orta çocukluk dönemi ile yapılan araştırmaların artması ile iki alınyazın entegre edilebilir. Derlemede anlatılan araştırmaların da gösterdiği gibi çoğu araştırmalar ve araştırmacıların kanıları okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramına yoğunlaşmaktadır. Bu derleme ile orta çocukluk döneminde yapılan araştırmalara değinilerek zihin kuramı anlaşılmaya çalışılmıştır. Fakat bilişsel beceri olan zihin kuramının orta çocukluk döneminde nasıl gelişmeye devam ettiği, zihin kuramındaki bireysel farklılıklar, zihin kuramını etkileyen kültür ve sosyal çevre çerçevesinde var olan alanyazının yetersizliği daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Zihin kuramının gelişimini, değişimini anlamak sosyal varlık olan insanın sosyal işlevliliği, sosyal yeterliliği, bireysel ilişkileri ve

akademik-iş başarısı hakkında bize bilgi sağlayabilir. Orta çocukluk dönemindekilerin zihin kuramı becerisiyle karşılarındakini nasıl anladıkları ve anlayışlarının davranışlarını nasıl şekillendirdiği hakkında bilgi sahibi olmamız zihin kuramını birçok boyutuyla anlamamızı sağlayacaktır. Kısacası, ikinci düzeyde zihin kuramı gelişiminin daha iyi araştırılmasıyla sosyal etkileşimde kişilerin zihinsel durumlarını takip edebilme becerimizin nasıl değişime uğradığına ışık tutabiliriz.

KAYNAKLAR

Alıcı, Tevfik (2012). *Gerçek Bir Yanılsama: Bilinç*. Beyoğlu, İstanbul: Metis Yayınları.

Apperly, Ian A. (2011). *Mindreaders: The Cognitive Basis of Theory of Mind*. Hove, England: Psychology Press.

Apperly, Ian A. vd. (2011). “Developmental Continuity in Theory of Mind: Speed and Accuracy of Belief–Desire Reasoning in Children and Adults”. *Child Development*, S: 82(5), s.1691–1703.

Banerjee, Robin ve Nicola Yuill (1999). “Children’s Understanding of Self-Presentational Display Rules: Associations with Mental State Understanding”. *British Journal of Developmental Psychology*, S: 17, s. 111-124.

Banerjee, Robin vd. (2011). “Peer Relations and Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations”. *Child Development*, S: 82, s. 1887–1905.

Baron-Cohen, Simon vd. (1986). “Mechanical, Behavioural and Intentional Understanding of Picture Stories in Autistic Children”. *British Journal of Developmental Psychology*, S: 4(2), s. 113-125.

Baron-Cohen, Simon (1997). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Boston, MA: MIT Press.

Baron-Cohen, Simon vd. (1999). "Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, S: 29(5), s. 407-418.

Bennett, Jonathan (1978). "Some Remarks About Concepts". *Behavioral and Brain Sciences*, S: 1(04), s. 557-560.

Bennett, Mark ve Lorraine Matthews (2000). "The Role Of Second-Order Belief-Understanding and Social Context in Children's Self-Attribution of Social Emotions. *Social Development*, S: 9(1), s. 126-130.

Buttelmann, David vd. (2014). "Eighteen-Month-Olds Understand False Beliefs in an Unexpected-Contents Task". *Journal of Experimental Child Psychology*, S: 119, s. 120-126.

Call, Josep ve Micheal Tomasello (2008). "Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? 30 Years Later". *Trends in Cognitive Sciences*, S: 12(5), s. 187-192.

Carpendale, Jeremy ve Charlie Lewis (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden: Blackwell Publishing.

Clements, Wendy A. ve Josef Perner (1994). "Implicit Understanding of Belief". *Cognitive Development*, S: 9(4), s. 377-395.

Dennett, Daniel C. (1978). "Beliefs about Beliefs". *Behavioral and Brain Sciences*, S: 4, s. 568-570.

Devine, Rory T. ve Claire Hughes (2013). "Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, Gender, and Social Experiences in Middle Childhood". *Child Development*, S: 84(3), s. 989-1003.

Devine, Rory T. ve Claire Hughes (2015). "Measuring Theory of Mind Across Middle Childhood: Reliability and Validity of the Silent Films and Strange Stories Tasks". *Journal of Experimental Child Psychology*, S: 149, s. 23-40.

Dumontheil, Iroise vd. (2010). "Online Usage of Theory of Mind Continues to Develop in Late Adolescence". *Developmental Science*, S: 13(2), s. 331-338.

Flavell, John H. (2000). "Development of Children's Knowledge About the Mental World". *International Journal of Behavioral Development*, S: 24(1), s. 15-23.

Frith, Chris D. ve Uta Frith (1999). "Interacting Minds--A Biological Basis". *Science*, S: 286(5445), s. 1692-1695.

Happe, Francesca G. E. (1994). "An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped and Normal Children and Adults". *Journal of Autism & Developmental Disorders*, S: 24, s. 129-154.

He, Zijing vd. (2012). "2.5-Year-Olds Succeed at a Verbal Anticipatory-Looking False-Belief Task". *British Journal of Developmental Psychology*, S: 30(1), s. 14-29.

Klin, Ami (2000). "Attributing Social Meaning to Ambiguous Visual Stimuli in Higher-functioning Autism and Asperger Syndrome: The Social Attribution Task". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, S: 41, s. 831-46.

Kovács, Ánges Melinda vd. (2010). "The Social Sense: Susceptibility to Others' Beliefs in Human Infants and Adults". *Science*, S: 330(6012), s. 1830-1834.

Lecce, Serena vd. (2014). "Promoting Theory of Mind During Middle Childhood: A Training Program". *Journal of Experimental Child Psychology*, S: 126, s. 52-67.

Liddle, Bethany ve Daniel Nettle (2006). "Higher-Order Theory of Mind and Social Competence in School-Age Children". *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, S: 4(3-4), s. 231-244.

- Liszkowski, Ulf vd. (2006). "12-and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others". *Journal of Cognition and Development*, S: 7(2), s. 173-187.
- Luo, Yuyan ve Renee Baillargeon (2010). "Toward a Mentalistic Account of Early Psychological Reasoning". *Current Directions in Psychological Science*, S: 19, s. 301-307.
- Luo, Yuyan ve Susan C. Johnson (2009). "Recognizing the Role of Perception in Action at 6 Months". *Developmental Science*, S: 12(1), s. 142-149.
- Meins, Elizabeth vd. (2002). "Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding". *Child Development*, S: 73, s. 1715-1726.
- Miller, Scott A. (2009). "Children's Understanding of Second-Order Mental States". *Psychological Bulletin*, S: 135(5), s. 749-773.
- Miller, Scott A. (2012). *Theory of Mind: Beyond the Preschool Years*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Moore, Chris vd. (1998). "The Cognitive Basis of Future-Oriented Prosocial Behavior". *Social Development*, S: 7(2), s. 198-217.
- Nichols, Shaun ve Stephen P. Stich (2003). *Mindreading: An Integrated Account of Presence, Self-Awareness, and Understanding Other Minds*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Hare, Anne E. vd. (2009). "A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Year Olds". *Journal of Cutism and Developmental Disorders*, S: 39(6), s. 916-928.
- Onishi, Kristine H. Ve Reneé Baillargeon (2005). "Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs?". *Science*, S: 308(5719), s. 255-258.
- Ozonoff, Sally vd. (1991). "Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, S: 32(7), s. 1081-1105.

Perner, Josef ve Heinz Wimmer (1985). ““John Thinks That Mary Thinks That...” Attribution of Second-Order Beliefs by 5-to 10-Year-Old Children”. *Journal of Experimental Child Psychology*, S: 39(3), s. 437-471.

Polyshyn, Zenon W. (1978). “When is Attribution of Beliefs Justified?”. *The Behavioral and Brain Sciences*, S: 1, s. 592-593.

Premack, David ve Guy Woodruff (1978). “Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?”. *Behavioral and Brain Sciences*, S: 1, s. 515-526.

Ratcliffe, Matthew M. (2007). *Rethinking Commonsense Psychology*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Ronald, Angelica vd. (2006). Individual Differences in Theory of Mind Ability in Middle Childhood and Links with Verbal Ability and Autistic Traits: A Twin Study. *Social Neuroscience*, S: 1, s. 412-425.

Santrock, John W. (2015). “İlk Çocuklukta Fiziksel ve Bilişsel Gelişim” (T. Şener-Kılınç, Çev.). İçinde G. Yüksek (Ed.), *Yaşam Boyu Gelişim* (s. 145-176). Ankara: Nobel.

Savage-Rumbaugh, E. Sue vd. (1978). “Sarah's Problems of Comprehension”. *Behavioral and Brain Sciences*, S: 1(04), s. 555-557.

Scott, Rose M. vd. (2012). “False-Belief Understanding in 2.5-Year-Olds: Evidence from Two Novel Verbal Spontaneous-Response Tasks”. *Developmental Science*, S: 15(2), s. 181-193.

Shadish, William R. vd. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Smith, R.achelle ve Peter J. LaFreniere (2009). “Development of Children's Ability to Infer Intentions from Nonverbal Cues”. *The Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, S: 3, s. 315-327.

Sodian, Beate vd. (2007). "Now I see It But You Don't: 14-month-olds Can Represent Another Person's Visual Perspective". *Developmental Science*, S: 10, s. 199-204.

Southgate, Victoria ve Angelina Vermetti (2014). "Belief-Based Action Prediction in Preverbal Infants". *Cognition*, S: 130(1), s. 1-10.

Sullivan, Kate vd. (1994). "Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs". *Developmental Psychology*, S: 30, s. 395-402.

Symeonidou, Irene vd. (2016). "Development of Online Use of Theory of Mind During Adolescence: An Eye-Tracking Study". *Journal of Experimental Child Psychology*, S: 149, s. 81-97.

Tomasello, Michael (1992). "The Social Bases of Language Acquisition". *Social Development*, S: 1(1), s. 67-87.

Tomasello, Michael vd. (1993). "Cultural Learning". *Behavioral and Brain Sciences*, S: 16(03), s. 495-511.

Tomasello, Michael (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, Michael vd. (2005). "Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition". *Behavioral and Brain Sciences*, S: 28(05), s. 675-691.

Tulving, Endel ve Fergus I. M. Craik (2000). *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Wang, Zhenlin vd. (2016). "Theory of Mind and Executive Function During Middle Childhood Across Cultures". *Journal of Experimental Child Psychology*, S: 149, s. 6-22.

Wellman, Henry vd. (2001). "Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief". *Child Development*, S: 72, s. 655-684.

Wellman, Henry M. ve David Liu (2004). "Scaling of Theory-of-Mind Tasks". *Child Development*, S: 75(2), s. 523-541.

Wimmer, Heinz ve Josef Perner (1983). “Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children’s Understanding of Deception”. *Cognition*, S: 13, s. 103–128.

Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Çev.). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Yoon, Jeung Eun (2015). *Theory of Mind in Middle Childhood: Assessment and Prediction*. Doktora Tezi. Iowa: University of Iowa.