

Sosyolojik Düşün

Yıl/Year: 2021 (Aralık/December)

Cilt/Volume: 6- Sayı/Issue: 2

E-ISSN: 2587-2699

İmtiyaz Sahibi / Owner

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

Editörler / Editors

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

Doç. Dr. Cem Koray OLGUN

Doç. Dr. Emre ÖZTÜRK

Dr. Hülya BİÇER OLGUN

Sayı Editörü / Editor of Current Issue

Dr. Hülya BİÇER OLGUN

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik Sırayla / In Alphabetical Order)

Doç. Dr. Mehmet ÇAKIR, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Muzaffer Çağlar KURTDAŞ, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Cem Koray OLGUN, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Emre ÖZTÜRK, İzmir Bakırçay Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ARIK, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR, Adıyaman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şevket Ercan KIZILAY, Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cihad ÖZSÖZ, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Levent TAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hulusi YILMAZ, Nevşehir Üniversitesi

Danışma Kurulu / Advisory Board

(Alfabetik Sırayla / In Alphabetical Order)

Prof. Dr. Yaşar ERJEM, Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa TALAS, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan YAZICI, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Gürcan Şevket AVCIOĞLU, Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Metin KILIÇ, Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet GÜNGÖR, Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. İlkay ŞAHİN, Erciyes Üniversitesi

Sosyolojik Düşün bağımsız, ulusal ve hakemli ve bir e-dergidir.

Yılda iki kez, Haziran ve Aralık aylarında yayımlanır.

Sosyolojik Düşün is an independent, national and peer-reviewed e-journal.

It is published twice a year in June and December.

BU SAYININ HAKEM KURULU / REVIEWERS OF CURRENT ISSUE

(Alfabetik Sırayla / In Alphabetical Order)

- Doç. Dr. Çağlar KURTDAŞ, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ÖZSÖZ, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan DİKİCİ, Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi, Hıdır ÖNÜR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi, Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Hayri KOÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

İletişim / Contact

sosyolojikdusun@gmail.com

Teknik Destek / Technical Support

Doç. Dr. Emre Öztürk, ozemreozturk@gmail.com

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<i>Emine Meliha KURTDAŞ</i> <i>Eğitimde Cinsiyet Temelli Fırsat Eşitsizliği</i> <i>Gender-Based Inequality of Opportunities In Education</i>	112-144
<i>Levent TATAR</i> <i>Temas ve Kaynaşma: İlişki Olarak Yabancıyı</i> <i>Türk Sinemasında Etkileşimler ve Kurban Ritusu Üzerinden Okumak</i> <i>Contact and Cohesion: Understanding The Stranger</i> <i>In Turkish Cinema Interactions And Sacrifice Ritual As A Relationship</i>	145-174
<i>Mehmet AŞIKCAN, Emir YEGANEH</i> <i>Türkiye ve İran İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının</i> <i>Tasarım Açısından Karşılaştırılması</i> <i>Comparison of The Second Grades Native Language</i> <i>Textbooks of Turkey And Iran In Terms Of Design</i>	175-203
<i>Sümeyye DEMİRCİOĞLU</i> <i>Türkiye’de Namus Olgusuna Bakış: Sosyolojik ve Hukuki Analiz</i> <i>Overview of Honor in Turkey: Sociological and Legal Analysis</i>	204-236

Dergide yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına aittir.
All responsibilities of the articles published belong to the authors.

EĞİTİMDE CİNSİYET TEMELLİ FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ

Emine Meliha KURTDAS*

Öz

Toplumsal yaşamın her alanında çeşitli eşitsizlik biçimleri görülmektedir. Biyolojik ve kültürel temelli olan bu eşitsizlikler bireyleri ve grupları kaynaklara ulaşma ve kaynakları kullanma noktasında avantajlı ve dezavantajlı hale getirir. Var olan eşitsizlik biçimlerinin en önemlilerden biri de cinsiyet eşitsizlikleridir. Geçmişten günümüze her toplumda var olan cinsiyet temelli eşitsizliklerde kaynakları kullanma ve kaynaklara ulaşma noktasında erkekler kadınlara göre daha avantajlı olmuş ve bu durum toplumda kadının erkeğe göre daha aşağıda konumlanmasına neden olmuştur. Kadın ve erkek arasında var olan eşitsizlik ve ayrımcılığın yaşandığı alanlarından biri de eğitimidir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de eşitsizliğin ve ayrımcılığın ortadan kalkması için fırsat eşitliğinin yaratılması gerekmektedir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi cinsiyet temelli fırsat eşitsizliğinin temel nedeninin ortaya konması ile mümkün olabilir. Eşitsizliği yaratan temel faktör ise toplumsal cinsiyet olgusudur. Bu bağlamda çalışma, eğitimde var olan fırsat eşitsizliğinin toplumsal cinsiyet kavramı üzerinde ele alınmasını amaçlayan derleme niteliği taşıyan bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, fırsat eşitsizliği, toplumsal cinsiyet.



GENDER-BASED INEQUALITY OF OPPORTUNITIES IN EDUCATION

Abstract

Various forms of inequality are seen in all areas of social life. These inequalities, which are biologically and culturally based, make individuals and groups advantageous and disadvantageous in terms of accessing and using resources. One of the most important forms of inequality that exists is gender inequalities. There are gender-based inequalities in every society from past to present. This situation has made men more advantageous than women in terms of using and reaching resources. As a result, women are positioned lower than men in society. Education is one of the areas where inequality and discrimination exist between men and women. As in other fields, equality of opportunity must be created in order to eliminate inequality and discrimination in education. However, this can only be achieved by revealing the root cause of gender-based inequality of opportunity. The main factor creating inequality is the phenomenon of gender. In this context, the study is a compilation study aiming to deal with the inequality of opportunity in education on the concept of gender.

Keywords: *Education, inequality of opportunity, gender.*

1. GİRİŞ

Bireylerin sahip oldukları biyolojik ve kültürel farklılıklar her toplumda çeşitli eşitsizlikler yaratır. Bu eşitsizlikler en genel anlamda ekonomik, siyasi ve kültürel yaşamda bireylerin kaynaklara ulaşma ve onlara sahip olmaları noktasında kendisini gösterir. Toplumsal yapının yaratmış olduğu bu eşitsizlikler geleneksel toplumlarda olağan ve olması gereken bir durum olarak görüldüğü için gelenekler, değerler, yasalar ve inançlarla da desteklenmiş ve korunmuştur. Aydınlanma, sanayileşme, kentleşme, demokratikleşme gibi olgularla tanımlanan modern dünyada ise eşitsizlikler yok edilememiş ancak herkesin eşit yurttaş olduğu vurgusu ile eşitlik ilkesi en azından yazılı kanunlarla sağlanmaya

çalışılmıştır. Eşitlik olgusunun ortaya çıkabilmesinde en önemli ön koşullardan biri ise fırsat eşitliğidir. Herkesin kendini gerçekleştirme ve geliştirme konusunda önünde var olan engelleri kaldırma amacıyla ortaya çıkan “fırsat eşitliği” kavramı, kaynaklara ulaşabilme ve bunlardan yararlanabilme konusunda toplumsal, sınıfsal, ekonomik kökenlerine bakılmaksızın herkesin olanaklara erişiminde eşitlik olması ilkesine dayanır. Eğitimde fırsat eşitliği ise eğitimsel kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir.

Eğitiminin tüm yurttaşlar için bir hak olduğu düşüncesi modern dünyada ulus devletlerin ortaya çıkması ile belirmiştir. Ancak yasalar karşısında herkesin eğitim alma hakkının olması, pratikte bu ilkenin sorunsuz işlediği anlamına gelmez. Pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da en gelişmiş ülkelerde dahi çeşitli boyutları olan fırsat eşitsizlikleri yaşanmaktadır. Eğitimde yaşanan fırsat eşitsizlikleri genel olarak ekonomik, coğrafi, siyasi, toplumsal ve bireysel farklılıklar içerir. Toplumsal faktörlerden biri olan cinsiyet de eğitim olanaklarına ulaşma ve onlardan yararlanma konusunda cinsler arasında var olan eşitsizliklere gönderme yapar. Buna göre tüm dünyada eğitim imkânlarına erişimde ve onlardan yararlanma noktasında geçmişten günümüze kadın ve erkekler arasında bir eşitsizlik durumu söz konusudur. Erkeklerin lehine olan bu eşitsizlik, kadınların toplumsal yaşamda geri planda kalmasına yol açmaktadır. Bu eşitsizliği gidermek ise eşitsizliğin temelinde var olan olgunun doğru tespit edilmesi ve bu konuda doğru çözümler geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da var olan cinsiyet temelli eşitsizlikler “toplumsal cinsiyet” kavramı ile açıklanabilir. Buna göre toplum kadın ve erkeğe çeşitli roller biçmiş ve toplumsal yaşamda konumlandırmıştır. Bu konumlandırmada hemen her zaman erkek kadından üstün bir yer edinmiştir. Erkeğin kamusal alanla, kadının ise ev içi ile ilişkilendirilmesi erkeğin kadına göre hemen her dönemde toplumda ayrıcalıklı ve öncelikli bir konuma sahip olmasına yol açmıştır. Bu durum aynı zamanda kaynaklara ulaşma ve

kullanma noktasında da önemli farklar yaratmıştır. Toplumsal cinsiyet kavramı ile açıklanan bu durum her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir eşitsizlik yaratmıştır.

Toplumsal yaşamın hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da var olan fırsat eşitsizliği probleminden yola çıkan bu çalışmanın amacı, eğitim alanında yaşanan cinsiyet temelli fırsat eşitsizliğine dair bir analiz yapmaktır. Kadın ve erkekler arasında eğitim alanında var olan eşitsizliğin temelinde toplumsal cinsiyet olgusunun var olduğu iddiasında olan bu çalışma, konu ile ilgili alanda yapılan çalışmalardan yola çıkan bir derleme niteliği taşımaktadır.

2. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

“Fırsat eşitliği” kavramı, modern demokrasilerde ortaya çıkan liberal bir ilkedir ve bireylerin toplumsal, sınıfsal ve ekonomik kökenlerine bakılmaksızın herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngörür. Yasalar önünde eşit olarak kabul edilen bireylerin, içinde oldukları yarışın kuralları da yasalarca belirlenmektedir. Böylece yeterince çaba gösterebilen her birey, kendini geliştirme ve daha insanca bir yaşam sürdürmede eşit haklara sahip olduğu kabul edilir. Modern düşünce ile beraber ortaya çıkan fırsat eşitliği ilkesi, bireylerin sınıfsal konumlarını değiştiremedikleri ve kendilerini geliştirme imkânı bulamadıkları geleneksel toplumlarla kıyaslandığında bir gelişme olarak kabul edilebilir (Ünal ve Özsoy, 1998: 40-42). Genel olarak “fırsat eşitliği”, kaynaklara ulaşabilme ve bunlardan yararlanabilme eşitliği olarak tanımlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği ise eğitimsel kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. Özellikle demokratik toplumlarda ayırım yapılmaksızın herkesin gizli güç ve yeteneklerini en uygun şekilde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olması (Tezcan, 2017: 159) ilkesine dayanır. Eğitimde imkân eşitliği siyasal anlamdaki bir eşitlik kavramının eğitime yansımadır. Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan okul çağına gelmiş

çocukların hepsini eğitmeden yararlandırmak imkân eşitliğidir. Fırsat eşitliği ise bunlara ek olarak herkesin kendi yeteneklerine, zihinsel kapasitesine uygun olan eğitim modeli ve türü içinde bütün imkânlardan yararlanabilmesidir (Celkan, 2018: 111). Bu bakımdan imkân eşitliği ve fırsat eşitliği kavramının birbirinden ayrı düşünülmemesi gerekir.

Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin devlet kontrolünde ve çoğunlukla devletin eliyle yapıldığı modern toplumlarda ortaya çıkan bir düşüncedir. Geleneksel toplumlarında kurumsal, örgütlü ve planlı bir yapıya sahip olmayan eğitim, modern dünyada kamusal bir hizmet ve zorunluluk haline gelince, eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Geleneksel toplumlarında toplumsal yapı tarafından üretilen eşitsizlikler çoğu zaman olağan ve hatta olması gereken bir durum olarak görülmüş ve bu eşitsizlikler inanç, gelenek, değer, yasa gibi olgularla da desteklenmiştir. Dolayısıyla geleneksel toplumlarda gerek eğitimde gerekse de genel anlamda bir fırsat eşitliği sağlamak ya da eşitsizlikleri azaltmak gibi bir düşünce de olmamıştır. Ancak modern toplumlarda bir yurttaş olan ve eşit kabul edilen bireylerin, toplumun üretken ve faydalı bir üyesi olabilmesinde ve dolayısıyla toplumun gelişiminde eğitimin önemli bir rolü olmuştur. Bu süreçte toplumun ihtiyacı olan tarzda bireyler yetiştirerek onların toplumsal yaşamda en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak gibi bir misyonu olan eğitimin, eşitsizlikleri gidermede ya da eşitsizliklerin önünde var olan engelleri kaldırmada en önemli kurumlardan biri olduğu söylenebilir. Örneğin eğitimin sosyal hareketlilikteki rolü göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde fırsat eşitliğinin önemi daha da fazla anlaşılacaktır.

Eğitim, tüm toplumlarda insanın ve toplumun gelişmesinde bir araç olarak görülmüştür. Eğitimin bir insan hakkı olarak kabul edilmesi, insanın özsel onurunun korunması ve yükseltilmesi zorunluluğundan kaynaklanır. Temel bir insan hakkı olan eğitim, bireylerin diğer insan haklarından yararlanmalarının ve

haklarını arayabilmelerinin de önkoşuludur. Resmi ya da hukuksal anlamda eşitlik, benzer koşullardaki bireylere aynı biçimde davranılması anlamına gelir. Herkesin, tüm verili koşullarıyla eşit olduğu ve eşit durumda olanların eşit muamele görmesi gerektiği varsayımına dayanır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde "herkesin" eğitim hakkından aynı şekilde yararlanacağı düzenlenmiştir. UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960) md. 4'te de taraf devletler, eğitimde fırsat ve muamele eşitliğini geliştirmeyi taahhüt ederler. Sözleşme, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini, eğitim hakkını gerçekleştirmenin temeli olarak kurgulamıştır. Kız ve oğlan çocuklar için ayrı okula başlama yaşının olmaması, kadınlarla, erkekler için ayrı türden okullar ya da programlar bulunmayışı gibi uygulamalar, eşitlik anlayışına dayanır. Buna göre, kanun önünde kadın-erkek dâhil herkes eşittir (Tan, 2018: 27-36). Ancak kanun önünde var olan bu eşitlik ilkesi, pratikte geçerli değildir. Toplumsal yaşamda olanaklara ulaşmada bir eşitsizlik varsa kanunlarla belirtilen "eşitlik" çok da anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle sadece yasalarda değil, olanaklara erişimde de eşitliğin sağlanması gerekir. Bunun en temel yolu da eğitimden geçer. Çünkü eğitimde sağlanacak imkân ve fırsat eşitliği, diğer tüm alanlardaki eşitlikler için de bir kaynak olacak potansiyele sahiptir.

Hiçbir bireyin sahip olmadığı ya da olamadığı bir takım niteliklerden dolayı toplumsal yaşama ve işleyişe katılımı engellenmemelidir. Bu dışlayıcı durumun ortaya çıkmamasında toplumun bireylere sunduğu temel eğitim doğrudan etkilidir. Kapsayıcı bir toplum, kapsayıcı bir eğitim anlayışının sonucudur. Eğitim, bir bireyin toplumun eşit üyesi olmasında ve toplumsal kabiliyet kazanmasında kilit bir rol oynar. Bu nedenle eğitimin her bir birey için eşit şekilde yararlanılabilir temel bir kabiliyet olması gerekmektedir. Bu adil bir toplum olmanın gereğidir. Bu bağlamda eğitimsel eşitlik kavramı, herkesin en temel eğitimsel işleyişleri gerçekleştirerek en temel kabiliyetlerden yararlanabilme becerilerini geliştirebildiği bir eşitlik anlayışıyla ilişkilidir. Hiçbir bireyin cinsiyet,

fiziksel engel ya da başka herhangi bir nedenle eğitimin kapsamı dışında ve temel eğitimsel işleyişler eşliğinin altında bırakılmaması adil bir toplumun esas eğitimsel sorumluluğudur (Çelik, 2017: 23-24). Eğitimde eşitlik denildiğinde: Herkese eşit miktarda öğrenim imkânı sağlanması. Her çocuğa asgari ölçüde öğrenim görme hakkının tanınması (örneğin ilköğretim mecburiyeti). Her çocuğun yeteneklerinin ve zihinsel potansiyelinin tamamından yararlanacak bir eğitim imkânına kavuşturulması. Eğitimin en yüksek basamaklarına kadar gidebilme hakkının sağlanması ve verilmesi anlaşılır (Celkan, 2018: 112). Bu bağlamda genel olarak üç tür eğitim eşitliğinden bahsedilebilir (Tezcan, 2017: 159-161);

- 1- Herkese En Üst Basamağa Kadar Öğrenim Sağlamak: Bütün yurttaşlara tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine çıkma hususunda tanınan hak ve olanaklardır.
- 2- Herkese Belirli Düzeyde Bir Asgari Öğrenim Hakkı Sağlamak: Tüm çocukların asgari bir öğretime ulaşma amacı güdüldüğüdür.
- 3- Her Bireyin Kendi Yetenek ve Potansiyelinin Tamamından Yararlanmasını Sağlayan Bir Öğrenime Kavuşturulması: Bireylerin kendi potansiyellerinden yararlanma hakkıdır.

Her toplum fırsat eşitliği ile bütünleşmiş bir refah ve zenginlik amaçlar. Bunu elde etmede eğitim ve öğretim sistemlerinin “verimli” ve “eşitlikçi” çıktılar üretmesi anahtar bir rol oynar. Kaynakların tam verimli kullanımında önemli gelişmeler sağlanabilse de özellikle eşitlik konusunda adil bir dağılımın oluşturulması sıkıntılı bir süreçtir. Kamu politikalarının eğitim alanında tam anlamıyla bir eşitliğin olmayacağını ve olmaması gerektiği konusunda genel bir kabulü vardır. Burada sorulması gereken soru eşitsizliğin ne kadarının kabul edilebilir olduğudur. Bu konudaki tartışmalar devam etse de eğitim alanında

eşitsizliklerin giderilmesi hususunda genel bir eğilim söz konusudur (Polat, 2009: 9). Eşitsizliğin giderilmesi konusunda yapılan tartışmalar ise devletin eğitim hizmetlerinin sunumunda bir rol oynaması gerektiği konusunda evrensel bir görüş birliğine yol açmıştır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011: 45). Çünkü eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önemli bireysel ve toplumsal sonuçlar yaratmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği; bireylerin yaşam kalitesini artırır, sosyal eşitliği destekler, kamunun sosyal ve ekonomik maliyetini azaltır ve kalkınma sürecine destek verir (Polat, 2009: 16). Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ülkelerin kalkınması ve gelişmesi sürecinde hayati bir rol oynar.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimde “adalet” ve “içerme” boyutlarının geliştirilmesi ile sağlanabilir. Eğitimde adaletin sağlanması, genel anlamda cinsiyet ve sosyo-ekonomik koşullar gibi kişisel ve sosyal durumların eğitimdeki başarıya bir engel oluşturmaması gerektiğine vurgu yaparken, eğitimde içermenin sağlanması günümüz toplumunun gerekli kıldığı asgari düzeydeki yeterliliklerin ve becerilerin toplumun tüm kesimlerine kazandırılmasını anlatmaktadır. Birbirleri ile örtüşen bu iki durum (Polat, 2009: 10-11) eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesinde hayati derecede rol oynar.

Geçmişten günümüze eğitim, toplumsal yapının önemli bir parçası olması dolayısıyla yapının diğer parçaları ile karşılıklı etkileşim halindedir. Bir toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve politik kurumları eğitim kurumunu etkilediği gibi, eğitim de bu kurumlar üzerinde etkilidir. Dolayısıyla eğitimde var olan eşitsizlik sorunu aslında yapısal bir sorundur. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitsizliği ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel boyutları olan bir olgudur.

Eğitimde eşitliğin sağlanması için erişim ve başarı kavramları baz alındığında başta devlet yatırımları olmak üzere, tüm eğitim kademelerine erişim, bu konuda sunulan hizmetler, bireysel ilgiler, okul türleri, coğrafi bölgeler, kır-kent ayrımı, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyet birer sorgulama alanıdır

(Hesapçioğlu ve Dündar, 2011: 8). Çünkü genel anlamda bu alanlarda eğitimde fırsat eşitliğinin ortaya çıkmasına engel olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler literatürde çeşitli kategoriler altında şu şekilde ele alınmışlardır: Ekonomik faktörler (ailenin gelir ve meslek durumu; devletin ekonomik gücü); coğrafi faktörler (yerleşim düzeni; yöresel farklılaşma); toplumsal faktörler (cinsiyet ayrımı, din ayrımı, dil etmeni, ırk ayrımı, nüfus etmeni, eğitimsel dengesizlikler); siyasal faktörler; parasız yatılılık, burs ve yardım programları faktörü ve bireysel farklılıklar faktörüdür. Tüm bu faktörlerin eğitimde fırsat eşitliğinin uygulanabilirliği bağlamında etkisi bulunmaktadır (Akgül, 2019: 129).

Bu faktörlerin hepsinin eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkmasında oldukça önemli rolü vardır. Dönemden döneme ve toplumdan topluma bu faktörlerin etkisi ve ağırlığı değişse de eğitimde fırsat eşitsizliği konusunda cinsiyet temelli ayrımcılığın evrensel bir niteliği bulunmaktadır. Cinsiyet temelli ayrımcılık toplumsal yaşamın birçok noktasında olduğu gibi eğitim alanında da geçmişten günümüze bütün toplumlarda var olan ve devam eden önemli bir ayrımdır. Bu bakımdan eğitimde cinsiyet temelli farklılaşma ve ayrımcılığın özel bir yeri vardır. Eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği veya ayrımcılık aslında toplumsal yapıda var olan cinsiyet eşitsizliklerinin bir sonucudur. Bu yüzden eğitimdeki cinsiyet temelli eşitsizlikleri daha iyi anlamak için bunun temeline inmek gerekir ki burada bakılması gereken kavram toplumsal cinsiyet olgusudur.

3. TOPLUMSAL CİNSİYET

Toplum ırk, din, sınıf ve statü gibi farklılıklar üzerine kurulmuş bir yapıdır. Bu farklılıklar aynı zamanda çeşitli eşitsizlik biçimlerini de ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan biri olan cinsiyet farklılığına dayalı eşitsizlikler, temel eşitsizlik biçimlerinden biridir. Buna göre geçmişten günümüze bütün toplumlarda kadının konumu erkeğe göre ikinci planda kalmış, erkeğin statüsü hemen her zaman kadından üstün olmuştur. Bu durum aynı zamanda toplumsal yaşamın

hemen her alanında cinsiyete dayalı çeşitli eşitsizlikler ve ayrımcılıklar üretmiş ve üretmeye de devam etmektedir. Bu eşitsizliklerin düşünsel dünyada üzerinde kafa yorulan alanlardan biri haline gelmesi ise yakın bir sürecin ürünüdür. Çünkü biyolojik farklılıklara işaret eden cinsiyet kavramından doğan eşitsizlikler ve ayrımcılık, doğal ve olması gereken olarak kabul edildiği için üzerinde çok fazla düşünülmemiş ve konuşulmamıştır. Cinsiyet kavramının daha karmaşık ve tartışmaya açık bir konuma gelmesi ise toplumsal cinsiyet kavramının ortaya çıkışına denk gelmektedir. İçerisinde birçok ilişki, davranış ve eşitsizlik biçimlerini barındıran bu kavram, zamanla sosyolojik bir anlam kazanmıştır. Buna göre cinsiyet, kadın ve erkek arasında var olan biyolojik farklılıkları anlatan bir kavram iken, toplumsal cinsiyet toplumsal yaşamda kadına ve erkeğe biçilen değer, rol, hak ve yükümlülükleri anlatır. Toplumsal cinsiyete göre kadın ve erkek arasında var olan fark ve eşitsizlikler biyolojik temelli değil, kültürel temellidir.

Kavramın ilk ortaya çıkış sürecinde daha çok bireysel kimliğe ve kişiliğe vurgu yapılırsa da zamanla anlam genişlemesine uğramıştır. Sembolik düzeyde kadınlığın ve erkekliğin kültürel idealleri ile stereotiplerini, yapısal düzlemde ise kurumlar ve örgütlerdeki cinsel işbölümünü de içerisinde barındıracak mahiyette genişlemiştir (Marshall, 1999: 98). Kavram zamanla insan toplumları ve sosyal tabakalaşmadaki temel unsurlardan birini aydınlatmada önemli bir rol üstlenir hale gelmiştir. Nitekim toplumsal cinsiyet, kadınlar ve erkekler arasındaki sosyal sınıf, statü ve ırk biçimindeki diğer tüm toplumsal farklılıklardan da önce gelen ve onlarla örtüşen bir farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır (Slattery, 2010: 345).

Cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki fiziksel farklılıkları açıklamak üzere; üreme organı, vücut şekli ve cinsiyet kromozomları arasındaki farklılıklara dayanılarak yapılan bir ayrımdır. Toplumsal cinsiyet ise kadın ve erkek için kültürel olarak oluşturulmuş ve temelini biyolojik farklılıklara dayandıran kadın ve erkeğin

toplumsal rollerini ifade eden bir kavramdır (Lavenda ve Shultz, 2019: 138). Başka bir deyişle toplumsal cinsiyet, bir toplumun üyelerinin kadın veya erkek olmaya bağladığı sosyal konumlara ve kişisel özelliklere işaret eder. Aynı zamanda bireylerin diğerleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve kendileri hakkında nasıl düşündüklerini şekillendiren toplumsal örgütlenmenin de bir boyutudur (Macionis, 2013: 328). Bu yönü ile cinsiyet, biyolojik farklılıklarla ortaya çıkmasına rağmen kültürel farklılıklar zemininde ifade bulur. Dolayısıyla cinsiyeti biçimlendiren ve toplumsal bir anlam kazandıran temel unsur kültürdür (Oakley, 1972: 159). Bu nedenle toplumsal cinsiyet farklılıkları, biyolojik faktör gibi doğumundan itibaren bireye eşlik eden bir niteliğe sahip değildir. Kadın ve erkeğin sahip olduğu biyolojik farklılıklar, birey tarafından kazanılmamış ya da toplum tarafından bireye atfedilmemiştir. Toplumsal cinsiyet farklılıkları ve özellikleri ise doğumundan itibaren kadın ve erkeğe sosyalleşme vasıtasıyla kazandırılmaktadır.

Bireyin sahip olduğu biyolojik cinsiyet farklılıkları, bütün toplumlar tarafından kadın ve erkeğin bedensel farklılıklarının kabulü, kültürlerin bu farklılıkları çeşitli biçimlerde yorumlaması ve ifade etmesi ile sonuçlanmıştır. Kadına ve erkeğe toplumun atfettiği rollerin farklı kültürlerce yorumlanış biçiminin değişmesi, cinsiyetin toplumsal alanına vurgu yapmaktadır. Buna karşın hemen hemen bütün toplumlar kadın ve erkek arasındaki ayırmadan yola çıkarak; akıl-duygu, kültür-doğa, zihin-beden gibi bir dizi dikotomiye de harekete geçirmektedir. Bu sıralanma biçiminde kadın birincisi, erkek ise ikincisi olarak tanımlanmaktadır (Entwistle, 2014: 216). Bu dikotomi dizini aynı zamanda kadını ikinci plana iten ve erkeğin baskın rolünü meşrulaştıran bir tanımlama biçimidir. Akıl duyguya, kültürün doğaya ve zihnin bedene olan hükmetme gücü, bütün toplumlarda erkeğin kadın üzerinde hâkimiyet kurma ve onu kontrol edebilme isteğine temel bir zemin hazırlamıştır. Kadına teslimiyetçi, naif ve üretken bir rol biçen bu anlayış, kültür ve doğa ayırımından kaynaklanmaktadır.

Evrensel bir bakış açısı ile toplumlar, kültür ve doğa arasında bir ayrıma gitmekte ve kadını doğaya daha yakın bulmaktadır. Kültürün her zaman doğadan daha üstün görülmesi, toplumsal yaşamda kadını statü olarak aşağı çekmektedir. Bazı sosyologlar doğurganlık özelliğinden dolayı kadını doğaya daha yakın bulmaktadır. Ancak aynı zamanda kadının yaratıcılığının doğurma süreci ile de tamamlandığı düşünülmektedir. Buna karşılık erkeklerin yaratıcılık süreci icat etme, bilgi ve teknoloji üretme gibi işlevlerinden dolayı devam etmektedir. Öte yandan doğurganlık ve emzirme gibi rolleri nedeniyle kadınlar, kendilerini sosyal yaşamdan ziyade ev ve aile alanı ile sınırlı ve bu nedenle doğaya daha yakın bir konumda tanımlamaktadırlar (Entwistle, 2014: 223). Bunun yanı sıra birtakım yazarlar, kadının doğaya olan bağımlılığının, kültüre girme konusundaki yetersizliklerinden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Klapisch - Zuber, 2015: 12-13). Toplumların kadına olan bu bakış açısı, kadının hak ve sorumluluk alanının ev ve aile çevresi ile sınırlandırılmasına, erkeğin ise dış dünya ile daha çok ilişkilendirilmesine yol açmıştır. Kadını ve erkeği bu hiyerarşik sınıflandırma eğilimi, toplumsal yaşamda kamusal ve özel alan ayrımını ortaya çıkarmıştır.

Kadın ile erkek arasında var olan ayrım, kamusal alanın özel alandan ayrışmasına, güç ve sorumlulukların farklı biçimlerde konumlandırılmasına yol açmıştır. Kamusal alanda meşru otoriteyi kullanabilme gücü, daha özerk ve baskın yetiştirilme özelliğinden dolayı erkeğe sunulan bir ayrıcalık gibi görünmektedir. Çünkü erkek ailenin dış dünyadaki temsilidir (Davidoff, 2012: 211). Çoğunlukla erkeğe göre konumlandırılan kadının hareket alanı ise daha dar bir sosyal alanla sınırlı tutulmaktadır. Kadına dair yapılan bu sınırlandırma, kadın ve erkek arasında özgürlükler anlamında giderek ters yönlü bir ilişkinin de varlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda toplumun kadına ve erkeğe dair beklentileri, cinslerin farklı kimliklere ve farklı rollere bürünmesine neden olmaktadır ki bu durum çeşitli eşitsizlik biçimleri üretir.

Kadın ve erkek arasında var olan toplumsal cinsiyet ayrımının kaynağına ilişkin iki temel görüşün var olduğu söylenebilir. Bu görüşlerden biri, var olan farklılıkların biyolojik temelli olduğunu ileri sürerken, diğer görüş ise eşitsizliğin kültürel temelli olduğunu iddia eder.

3.1.Biyolojik Bir Olgu Olarak Cinsiyet

Kadın ve erkek arasında var olan biyolojiye dayalı farklılıklar, aynı zamanda cinsiyetlerin toplumsal yapıda farklı konumlanma biçimlerini de belirlemektedir. Nitekim kamu ile özel alan arasındaki ayrım ekonomi tabanlı ayırmadan çok daha fazla şey ifade etmektedir. Kadının biyolojik özelliklerinden dolayı akıldan ziyade duygularla, rekabetten ziyade sevgiyle, üretimden ziyade yetiştirmekle ve araçsal akıldan ziyade temel değerlerle bağlantılı olduğu düşünüldüğünde, kadın özel alana ait görülmektedir. Bu farklılık kadının, erkeğe göre konumunu belirleyen şeydir. Kadınlar gerek düşüncede gerekse uygulamada, kamusal alan tarafından düzenlenen ve evin geçimini sağlayanın erkek olması vasıtasıyla aileye ait özel alan ile sınırlandırılmıştır. Bu ayrışma aynı zamanda para ve mülk ile gelen güç ve bağımsızlığa, statü ve eşitliğe sahip olamamak anlamına da gelmektedir (Slater, 2014: 207). Dolayısıyla kadın ve erkek arasında var olan ayrışmanın biyolojik temelli olduğunu iddia eden görüşler farklılık ve ayrışmalarında doğal ve olması gereken olduğunu düşünür. Örneğin kadın ve erkek arasındaki eşitsiz konumlanmanın biyolojik farklılıklardan ileri geldiğini savunan işlevselci yaklaşıma göre toplumun varlığını devam ettirebilmesi, düzenin sağlanması ve dengenin oluşabilmesi cinsler arasındaki biyolojik farklılıklara dayalı dengenin korunmasına bağlıdır. Dolayısıyla kadın ve erkek de toplumsal yaşam alanlarında biyolojik farklılıkları ekseninde konumlandırılmıştır.

İşlevselci yaklaşım, kayıtlı ekonomide erkek tarafından oynanan rollerle, evde kadınlar tarafından oynanan rollerin toplumun işlevsel ihtiyacından kaynakladığını ifade ederek cinsiyet farklılıklarını kuramlaştırır ve mevcut erkek

egemen toplumsal cinsiyet düzenini benimser (Giddens ve Sutton, 2014: 184). Bu bağlamda işlevselci yaklaşım toplumsal cinsiyeti, sosyal hayatı düzenlemenin bir aracı olarak görür. Toplumsal cinsiyet en azından geleneksel yapı içerisinde toplumun bütünleşmesine yardım eder. Erkekleri ve kadınları aile birliğine bağlayan ve her iki cinsiyete önemli görevler üstlenmeleri için sorumluluk yükleyen tamamlayıcı roller dizgesi oluşturur. Kadınlar evi idare etmede ve çocuk yetiştirmede başı çekerken, erkekler iş gücüne katılır ve aileyi daha geniş bir dünya ile birleştirir. Bu yüzden toplumsal cinsiyet, toplumsallaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Kız ve erkek çocuklarına, toplumun işleyişine ve bütünleşmesine uygun roller kazandırır (Macionis, 2013: 343-344). Yapısal işlevselci yaklaşım, cinsiyet temelli farklılaşmanın genel toplumsal istikrarın sağlanmasında önemli olduğunu belirterek, ailenin en etkili şekilde çalışması için belirli rollerde uzmanlaşan yetişkinlere ihtiyaç olduğunu belirtir. Bu nedenle geleneksel cinsiyet rolleri, evli çiftler arasında işbölümünün kurulması açısından önemlidir (Schaefer, 2013: 277). Ancak bu işbölümü özellikle kadının doğurganlık özelliğine göre şekillenen biyolojik temelli bir işbölümüdür. Kadının biyolojik farklılıklarına dayalı olarak şekillenen bu toplumsal paylaşım aynı zamanda kadına dair eşitsiz bir yaklaşımını da beraberinde getirmektedir. Doğurganlık özelliğinin atfettiği kadınsılık rolleri erkeğe nazaran kadına daha ağır bir yük getirmektedir. Başka bir deyişle biyolojik farklılıklarla temellendirilen bu yaklaşım, toplumsal cinsiyet sahasındaki temel eşitsizlik biçimlerine de meşruluk kazandırmaktadır.

Erkeklik ve kadınlığın doğal ve biyolojik olgu olarak tasvir edilmesi, cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin birbiriyle karıştırılmasına neden olmaktadır. Özellikle kadın ve erkeğin kişilik ve davranış özellikleri bakımından dağılımları, cinsiyetçi ideolojinin toplumsal cinsiyetin de cinsiyet gibi değiştirilemez olduğu varsayımını destekler. Bu bakış açısı biyolojik faktörlerin toplumsal cinsiyetin oluşmasında belirleyici unsur olduğu iddiasını desteklemektedir. Günümüz

modern çağına gelindiğinde ise şartların belirli ölçüde değiştiği görülmektedir. Teknolojik imkânların gelişmesi ile birlikte biyolojik güce olan ihtiyacın azalması, kadınların yeni iş alanlarına yönelmelerine neden olmuştur (Newman, 2013: 204). Böylece cinsiyete dayalı işbölümünün yaratmış olduğu ayrımlar ve sınırlar eskiye nazaran daha geçişken bir hale gelmiştir. Bu durum toplumsal cinsiyetin belirlenmesinde biyoloji faktörünün etkisini nispeten azaltmış olsa da biyolojik temelli toplumsal cinsiyet farklılıkları ve eşitsizlikleri, toplumsal cinsiyet olgusunu açıklamada temel gösterge olmaya devam etmektedir. Ancak toplumsal yapıda ortaya çıkan ekonomik, politik ve sosyo – kültürel değişimler toplumsal cinsiyeti açıklamada biyolojik temelli yaklaşımlara karşıt olarak kültür temelli yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kültür temelli yaklaşımların temel iddiası ise toplumsal cinsiyetin kültürel bir inşa olduğudur.

3.2. Toplumsal Bir İnşa Süreci Olarak Cinsiyet

Toplumsal cinsiyetin toplum tarafından yapılandırılan bir inşa olduğunu dolayısıyla kültür tarafından oluşturulduğunu iddia eden yaklaşımlar, toplumsal cinsiyetin oluşumunda biyolojik farklılıkların etkisini reddederler. Bu yaklaşımlara göre toplumun, kadın ve erkek için uygun bulunduğu çeşitli rol ve davranışlar, cinsiyet rolleri olarak belirlenmekte ve bireylere bu yönde ipuçları vermektedir. Toplumsal etkileşimlerin bir ürünü olan roller, toplumsal cinsiyet rolleri olarak karşımıza çıkar (Blackstone, 2003: 335). Bu roller bireye nasıl davranması gerektiğini, hangi davranışların kadınsı hangi davranışların erkeksi olduğunu anlatır ve küçük yaşlardan itibaren sosyalleşme yolu ile öğretilir. Böylece küçük yaştan itibaren kadınlık ve erkeklik rolleri öğrenilir ve içselleştirilir. Toplum aynı zamanda kadından ve erkekten beklediği rol ve davranışları belli bir kategoriye yerleştirmektedir. Ancak toplumsal yaşamda her kategorize etme eğilimi, birtakım kalıp yargıları da beraberinde getirir. Toplumun bireylerinden cinsiyete dair beklentileri, toplumsal alanda yer bulan

en geniş kalıp yargılardan biridir. Cinsiyete ilişkin kalıp yargılar ise kadının ve erkeğin cinsiyet rollerinin dış çemberini oluşturan sıkı bir kontrol mekanizması görevini üstlenir. Bu kalıp yargılar aynı zamanda cinsler arasında eşitsiz bir durum yaratan bazı kültürel kodlardır. Bu eşitsizlik erkeğe üstün özellikler, haklar ve ayrıcalıklar atfederken, kadını ise erkeğe göre konumlandırmakta ve onu ikincil bir konuma itmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyeti kültür temelli açıklayan yaklaşımlar, cinsler arasındaki farklılığın ve eşitsizliğin biyolojik bir zorunluluk olmadığını, kültürel bir inşa olduğunu savunur.

Kültür temelli yaklaşımlar, toplumsal cinsiyetin kültürel bir inşa olduğunu söyler ancak bu sürecin nasıl oluştuğu ve etkileri konusunda birbirinden ayrılırlar. Örneğin kültür temelli yaklaşımlar arasında bulunan Sosyal Etkileşim kuramcıları, toplumsal cinsiyet zemininde meydana gelen farklılaşmayı gündelik yaşamdaki etkileşimler üzerinden açıklama eğilimindedirler. Buna göre bireyler, gündelik etkileşimleri vasıtası ile geleneksel olan kadınlık ve erkeklik eylemlerini yeniden inşa ederler. Ancak etkileşimcilere göre bireyler bir yandan da toplumsal cinsiyet rollerine meydan okuyabilecek iradeye sahiptir (Schaefer, 2013: 279). Bu bağlamda Sembolik Etkileşimcilik, nesnel dünyanın gerçekliğini kabul etmekle birlikte bu dünyanın içerisinde bulunan insanın öznel yorumuna yer vermiştir. Buna göre benlik, daha geniş olan yapının nesnel gerçekliğinin bir içselleştirmesini temsil eder. Böylelikle birey nesnel yapı ya da durum tarafından belirlenmiş bir ürün olmaktan öte, kısmen de olsa özgür bir birimi temsil eder. Sembolik etkileşimcilik, işlevselci yaklaşımın savına karşılık toplumsal sistem karşısında sabit ve belirlenmiş birey yerine yaratıcı ve kendiliğinden kişiyi varsaymaktadır. Dolayısıyla rol kavramı, aşırı derecede etkili bir yapı tarafından belirlenmeyip bireyler arası ilişkilerde oluşturularak ve yeniden dönüştürülerek (Poloma, 1993: 222-234) kültürün devamlılığı sağlanır. Böylelikle Etkileşimci Kuram, benlik ve sosyal kimlik vurgusundan hareketle kültür ve toplumsal cinsiyet ilişkisine vurgu yapmaktadır. Toplumsal alandaki cinsiyet rolleri mevcut

kültür öğeleri tarafından belirlenirken; bireylerin gündelik yaşamdaki eylemleri ve etkileşimleri sonucu ortaya çıkan cinsiyet rolleri de kültürün yeniden dönüştürülmesinde ve aktarımında belirleyici bir öneme sahiptir.

Kültür temelli kuramlar arasında en fazla etki alanına sahip olan diğer yaklaşım Feminist Kuramdır. Feminizmin ileri sürdüğü kanıtlar, kuramın diğerlerinden farklı bir yerde konumlandırılmasına neden olmuştur. Bunun en önemli nedeni, feminist kuramın toplumsal cinsiyet kavramını geliştirmiş olmasıdır (Ritzer, 2012: 315). Özellikle işlevselci yaklaşımdan farklı bir kuramsal bakış açısına sahip olan feminizm, kadın bedeninin ataerkil söylemden arındırılarak bedenleri ile değil bilgi aktörleri olarak görülmeleri gerektiğini savunmaktadır. Feminizme göre gerçekliğin kadın bedenine yönelik değerlendirmesini yapan biyoloji temelli söylemler yalnızca ideolojiktir (Thomas, 2014: 174). Bu nedenle feminist kuramların amacı dünyayı kadın olarak incelemek ve irdelemektir. Bu incelemeyi yaparken toplumsal cinsiyet kavramının mevcudiyetini, sosyal ve kültürel bir sonuç olarak görmektedir (Richter, 2012: 207-209). Böylece, o güne kadar cinsiyet rollerinin değiştirilemez kabul edilen geleneksel ilkelere karşı yeni bir savaş başlatan feminizm, doğal ve toplumsal determinizmi çürütme yoluna gitmiştir. Buna göre toplumsal alanın kültürel ve tarihsel olarak inşa edilmesi aynı zamanda değişime açık olduğunun da bir göstergesidir. Nitekim kadının çalışma yaşamına girmesiyle genişleyen hareket alanı, kadının evinden dışarı çıkarak (Çeler, 2013: 166-167) yeni cinsiyet rolleri edinmesine neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda işlevselci yaklaşımın biyoloji temelli determinizmine ve belirlenimciliğine karşı net bir tutumdur.

Cinsiyet ve biyoloji etmeni, feministler için kadın ve erkeği açıklamada bir sorundur. Bedensel farklılıkların kadın üzerinde kurulan tahakkümün temelini oluşturması, feministleri biyoloji faktörünün etkisini hesaba katmak zorunda bırakmıştır. Nitekim tüm feministler kadın ve erkek yapılanmasında en başından

sosyal ve politik güçlerin etkisini kabul etmektedirler. Ancak birtakım feministler biyoloji faktörüne belirli derecede bir önem atfetmektedirler. Feministler arasındaki temel ayrılık da bu bağlamda gerçekleşmektedir. Sosyal inşacılar cinsiyet farklılığının ve eşitsizliğinin biyoloji faktörüne bağlı olduğuna inanan düşünceye eleştirel ve şüpheli yaklaşmakta iken; özcü yaklaşım hakiki kadınlığın kadın biyolojisinde yer aldığını savunmaktadırlar. Özcülüğü savunan feministlerin görüşlerinin temelinde, kadınların statülerini değiştirmeye yönelik politik isteklerinin olduğu düşüncesi yer almaktadır (Entwistle, 2014: 221). Bu isteğin temelinde kadınların sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda maruz kaldıkları cinsiyet ayrımcılığı yer almaktadır.

Kadın ve erkek arasında biyolojik farklılıkların olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Ancak feminizmin ilgi alanı bu farklılığın çok daha ötesindedir. Toplumsal yaşam ilksel örgütlenmesi içerisinde cinsleri birçok yönden gruplara ayırmıştır. Ancak feminizme göre her durumda zarar gören taraf genellikle kadın olmuştur. Nitekim eşitlik kavramının tarihi de feminizmin tarihininkine benzer yollardan geçmektedir (Mitchell, 1998: 24). Kısacası feminist kuramlar, diğer toplumsallaşma kuramları ile karşılaştırıldığında, kadın ve erkek arasındaki farkları daha toplumsal bir anlayışa oturtarak yapısal ve kurumsal faktörleri de daha fazla vurgulamışlardır (Pilcher, 2010: 111).

Ataerkil sistemde erkeğin kadına olan üstünlüğü, erkek egemen kültür tarafından meşru bir nitelik kazanmıştır. Dolayısıyla bu eşitsiz durum, kadının erkeğe olan tutum ve davranışlarında da belirleyici bir rol oynamaktadır. Kimi zaman bu tutum ve davranışların, düşmanca bir boyuta taşındığına rastlanmaktadır. Nitekim feminist yaklaşımların böyle bir psikolojik zeminde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Kadın ve erkek arasında var olan farklılıkların yol açtığı eşitsiz durum, kadının konumunun erkeğin konumundan düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum aynı zamanda feminizmin temel

sorunsalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda feminizm, kadın ve erkek arasında var olan toplumsal eşitsizliklerin doğal olmadığını, bu eşitsizliklerin mevcut kültür tarafından inşa edildiğini savunmaktadır. Bu eşitsizlikler aynı zamanda, kültürün kendi varlığını güvence altına almasına ve bu yolla devamlılığını sağlamasına hizmet etmektedir. Tüm bunlara karşın cinsiyet ve biyoloji unsuru, feministlerin dikkate almak zorunda olduğu bir varlık alanı olmaya devam etmektedir.

4. TOPLUMSAL CİNSİYETİN EĞİTİME YANSIMALARI

Eğitim, bir bireyin yeteneklerini geliştiren ve yaşam düzeyini belirleyen ana etmenlerden biridir. Bununla beraber özellikle modern dünyada bir toplumun kalkınmasında itici bir rol oynayan ve gelişmişlik düzeyini belirleyen temel faktörlerin de başında gelmektedir. Bu nedenle toplumlar beşerî sermayeleri olan insan kaynağının en etkili ve verimli bir şekilde kullanılması için eğitime ayrı bir önem vermektedir. Aynı zamanda temel insan haklarından biri olan eğitim, maalesef tüm dünyada bireylerin hepsinin eşit şekilde ulaşabildiği ve yararlanabildiği bir hizmet değildir. Eğitim söz konusu olduğunda çeşitli eşitsizlikler ve ayrımcılıklar hemen her dönemde ve toplumda var olagelmiştir. Eğitimde var olan eşitsizliklerin görüldüğü en temel alanlardan biri de cinsiyet temelli eşitsizliklerdir. Çünkü tüm dünyada erkeklerle kadınlar arasında eğitim olanaklarına ulaşma ve onlardan yararlanma söz konusu olduğunda, erkeklerin lehine bir durum söz konusudur. Oysa kadınların eğitiminin bir ülkenin gelişiminde anahtar bir rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Kadınların eğitiminin aileden başlayarak toplumun geneline yayılan pek çok katkısı vardır. Eğitim seviyesi yüksek kadınların ailenin sağlığı, çocukların eğitimine olan katkısının yanında, üretimdeki katkıları ile toplumsal gelişmişlik düzeyine önemli artılar sağlamaktadır.

Uluslararası alanda insani gelişmenin temel göstergelerinden biri de kadınların eğitimidir. Kadınların eğitim seviyesi ve kalitesi yükseldikçe daha önce evle sınırlı kalan ilgi, becerileri ve bilgileri artmaktadır. Kadınların eğitim seviyesinin yükselmesi aynı zamanda sosyal yaşama, çalışma yaşamına ve karar mekanizmalarına katılım olanakları artırmaktadır (Akın vd., 2008: 29-30). Buna bağlı olarak gelişmişliğin en önemli göstergelerinden birinin kadının toplumsal yaşamdaki konumu olduğu kabul edilir. Kadının iktisadi ve sosyal yaşamdaki rolü ile toplumun gelişmişlik seviyesi arasında önemli bir ilişki vardır. Bu nedenle bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin doğru bir biçimde analiz edilmesinde iktisadi ve sosyal göstergelerde kadının durumunun dikkate alınması şarttır (Yumuşak, 2009:5). Ancak bazı olumlu gelişmeler söz konusu olsa da günümüzde pek çok toplumda eğitimde cinsiyet temelli eşitsizlikler varlığını belirgin bir şekilde devam ettirmektedir. Günümüzde eğitim eşitsizliğinin en önemli kaynağını ise sınıfsal konum ve cinsiyet ayrımcılığı oluşturmaktadır. Aynı zamanda birbirini besleyen bu iki etmen kızların eğitime erişimini zorlaştırmaktadır (Sayılan, 2012: 37).

Kadınların eşitlik taleplerinin ilki olan eğitimde eşit hak talepleri, 18. yüzyıl Avrupa'sında Aydınlanma Felsefesinin düşünsel temelleri üzerinde yükselmiş ve Sanayi Toplumunda ortaya çıkan yapısal değişim ile birlikte ortaya çıkmıştır. Amerikan Bağımsızlık (1776) ve Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları (1789) bildireleriyle hak metinlerine girmeye başlayan bu düşünceye göre eğitim, en önemli değişim ve dönüşüm araçlarından biridir. Bu bağlamda eğitimin nüfusun tüm kesimlerini kapsayan bir toplumsal kurum olarak biçimlendirilmesi dönemin temel düşünsel gerçeğidir. Bu süreçte imparatorluklardan ulus-devletlere geçişte modernleşmenin önemli bir gereği olarak okula gitmek yurttaş için zorunlu görev haline gelmiştir. Avrupa'da erken modern dönemle beraber kız çocukların ve kadınların da formel bir eğitimden geçmesi gerektiğine dair fikirler dillendirilmeye başlanmıştır. Bu süreç İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde

(1948) karşılık bulmuştur. Bu tarihten başlayarak da kadınların eşit ve nitelikli eğitim görme talebi, uluslararası toplumun temel hak belgelerindeki devlet taahhütlerinin asal bileşenlerinden biri olma niteliğini kazanmıştır (Tan, 2018: 25-26). Tarihsel süreçte elde edilen çeşitli kazanımlara rağmen günümüzde hâlâ eğitimde cinsiyet eşitsizliği gündemin ana konusu olmayı sürdürmektedir. Eğitimde cinsiyet eşitliğini gidermeye dair son 20 yılda kayda değer ilerlemeler olmasına rağmen, dünyada 129 milyon kız çocuğu okula gidememekte ve okula hiç ayak basmayan ilkokul çağındaki çocukların üçte ikisinin kız olduğu belirtilmektedir (UNESCO, <https://en.unesco.org/themes/women-s-and-girls-education/prize>). Temel okuryazarlık becerilerine sahip olmayan 750 milyon yetişkinin üçte ikisini de kadınlar oluşturmaktadır (UNESCO; <https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality>). Kadınların eğitim haklarını tam olarak kullanamamaları konusunda önlerinde duran engellerin başında; yoksulluk, coğrafi izolasyon, azınlık statüsü, engellilik, erken yaşta evlilik ve hamilelik, cinsiyete dayalı şiddet ve kadının statüsü ve rolüne ilişkin geleneksel tutumlar yer almaktadır (UNESCO; <https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality>).

Ülkemizde de eğitimde cinsiyet eşitsizliği önemli bir problem olmaya devam etmektedir. Kadının iktisadi ve sosyal yaşamdaki etkinliğini belirlemede farklı göstergeler ve kriterler kullanılmaktadır. Bu göstergelerin en önemlilerinden biri ekonomi, eğitim, sağlık ve politikadan oluşan dört kriteri temel alan Cinsiyet Eşitsizliği İndeksidir. %100'ün tam eşitliği ifade ettiği indekste 2008 yılı verilerine göre sağlık eşitsizlik indeksi %97, eğitim indeksi %95, ekonomi indeksi %62 ve politika indeksi ise %16'dır. 130 ülkenin yer aldığı tabloda Türkiye 123. Sırada kendine yer bularak, ülkemizde cinsiyet eşitsizliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Yumuşak, 2009: 23-27). 2020 verilerine bakıldığında ise durumun daha da kötüye gittiği görülmektedir. 153 ülkenin yer aldığı tabloda Türkiye kendisine 130. sırada yer bulabilmiştir. Eğitim kazanımları tablosunda ise

Türkiye 113. Sırada yer almıştır (http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf). Dolayısıyla dünya ile karşılaştırıldığında eğitimde cinsiyet eşitsizliği konusunda ülkemizin karnesinin hiç de iyi olmadığı görülmektedir.

20. yy'ın son on yılı ve 21. yy'ın ilk on yıllarında OECD ülkelerinde toplumsal cinsiyet eşitliği açısından sosyal bir devrim gerçekleşmiştir. Ancak bu OECD ülkeleri içinde erkeklerin ve kadınların ortalama eğitim düzeyi arasındaki farkın kadınlar aleyhine arttığı tek ülke Türkiye olmuştur. Bu süreçte pek çok ülkede kadınların örgün eğitimde kalma süresi erkeklere göre artarken, bu oran ülkemizde düşüş göstermiştir. OECD'ye üye 21 ülkede 25-34 yaş grubundaki kadınların ortalama eğitim düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Bu ülkelerde bu durum erkeklerin kadınlara göre daha erken bir yaşta eğitimden ayrılıp işgücü piyasasına girmeleri ile açıklanabilir. Ancak Türkiye'de kadınların eğitim düzeylerinin düşük olması bu sebeple açıklanamaz. Zira Türkiye'de 15-24 yaş grubundaki kızların yaklaşık yarısı ne eğitimde ne de iş gücünde yer almaktadır (Polat, 2009: 33-34). Bunun temel sebeplerinin başında ise kız çocuklarından ev içi iş gücünden daha fazla yararlanılması, erken evlilikler, okula geç başlama, kızların eğitimine ilişkin güdülenme eksikliği, eğitimin maliyetinin yüksekliği ve ataerkil değer yargılarının yüksekliği gelmektedir (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğünün "Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Kadının Durumu": 1998: 10).

Ferreira ve Gignoux'un (2010: 9-10) yılında yaptıkları "Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği" isimli çalışmaya göre cinsiyet ve mekâna göre okula kayıt oranlarında önemli farklılıklar görülmüştür. Özellikle Doğu'da ve kırsal alanlarda ikamet eden kız çocuklarının okula gitme oranları diğer bölgelerdeki kız çocuklarına oranla daha düşüktür. Ailenin gelir seviyesi, çocuk sayısı, ebeveynlerin eğitim seviyeleri gibi koşullar erkek çocuklarından daha çok kız

çocukları için okula kayıt olmama ya da okulu erken bırakmaya yol açmaktadır. Bunun temelinde yatan temel faktör ise toplumsal cinsiyet olgusudur.

Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliği politikası Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her iki cins için eşit fırsatlar tanıma temelinde işlemektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği yasal ve anayasal güvence altındadır. Bunun yanında BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni (CEDAW), Pekin Deklarasyonu'nu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalamış ve AB Ulusal Rapor çerçevesinde eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik önlemler almayı taahhüt etmiştir. Okullaşma oranlarının artması ile bu konuda önemli gelişmeler kaydedilmiş olsa da eğitim sistemi özellikle kızlara ve kırsal alanda yaşayan çocuklara ulaşmakta ve bu çocukları okulda tutmakta zorlanmaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği kırsal alanda ve Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde artmaktadır. Yoksulluk, kırsalda yaşıyor olmak, zorunlu göç, engelli olmak gibi birden çok dezavantaja sahip kızlar eğitime erişim açısından en sorunlu grubu oluşturmaktadır (Sayılan, 2012: 34-36). 2020 yılı bitirilen eğitim durumu ve cinsiyete göre nüfus oranlarına bakıldığında, özellikle okuma yazma bilmeyen nüfus söz konusu olduğunda erkek ve kadın arasındaki fark belirgin bir durumdadır. Bunun yanında eğitim basamağı yükseldikçe kadınların oranı da azalmaktadır.

Tablo 1: Bitirilen Eğitim Duruma ve Cinsiyete Göre Nüfus 2020

	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	262.501	1.652.282
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	3.251.266	4.387.619
İlkokul	7.372.023	9.630.801
İlköğretim	3.128.479	2.340.403
Ortaokul ve dengi meslek okulu	7.704.301	6.373.578
Lise ve dengi meslek okulu	8.867.235	6.906.675
Yüksekokul veya fakülte	5.810.531	5.196.092
Yüksek lisans (5 veya 6 yıllık)	624.513	501.369

fakülteler dâhil)		
Doktora	129.973	91.434
Bilinmeyen	679.722	322.121
Toplam	37.472.720	37.437.854

Kaynak: TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı 2008-2020

Milli Eğitim Bakanlığının fırsat eşitliği politikası daha çok ilköğretimle ilgili olduğu için daha üst kademe eğitim kurumlarında eşitsizliği giderecek önlemler yeterli düzeyde değildir. Orta öğretim ve üzeri kademelerde sınıfsal, cinsiyet temelli ve diğer yapısal eşitsizlikler daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Sınıfsal eşitsizlikler kimin ileri eğitim alacağı ya da hangi alanları seçeceğini belirleyerek hem erkekleri hem de kızları aynı ölçüde kısıtlarken, kız öğrenciler ek olarak toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği baskıya maruz kalmaktadır. Böylece ilköğretimden sonraki eğitim basamaklarında kızlarla erkekler arasındaki fark büyümektedir (Sayılan, 2012: 39).

Okullaşma oranlarında zaman içerisinde kadınların lehine önemli gelişmeler kaydedilmiş olsa da bunun yeterli düzeyde olmadığı açıkça ifade edilebilir. Ülkemizde sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş ile birlikte kız çocuklarının temel eğitimde okullaşma oranları yükselmiş ancak ilköğretimden başlayarak tüm kademelerde okullaşma oranlarında istenilen düzeye henüz ulaşılmamıştır. İlköğretim çağında olup ilköğretime kayıt edilmeyen çocukların çoğunluğunu kızlar oluşturmaktadır. Özellikle Doğu bölgelerinde ve kırsal alanlarda bu sorun devam etmektedir (Yanıklar, 2018: 229-232).

Ülkemiz biçimsel düzeyde küresel toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarıyla uyumlu bir görünüm çizmesine rağmen diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de bir eşitsizlik ve ayrımcılık söz konusudur. Eğitimde var olan cinsiyet temelli eşitsizlik ve ayrımcılığın ise ancak ekonomik, politik ve kültürel faktörler göz önünde bulundurularak anlaşılabilir. Oysa son dönemlerde küresel ilgi ve politikanın merkezi haline gelen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu

büyük oranda kızların eğitime erişim ve tamamlama hakkında odaklanmıştır. Bu konuda gerek küresel gerekse yerel politikalar geliştirilip uygulansa da eğitim sisteminin barındırdığı çok katmanlı ve çok boyutlu eşitsizlikler ve ayrımcılıklar devam etmektedir. Okullar aktarılan bilgi, müfredat, cinsiyetçi öğretmen tutumları ve okulun sahip olduğu kültürel ortam içinde egemen cinsiyetçi kalıp yargıları ve değerleri yeniden üretmede kilit bir öneme sahiptir (Sayılan, 2012: 13-22). Bu nedenle eğitimde fırsat eşitsizliğini cinsler arasında var olan okuryazar sayılarına, okullaşma oranlarına, eğitime erişim ve tamamlama oranları üzerinden ele almak eksik bir yaklaşımdır. Eğitimde toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizlikler özellikle ders kitaplarında ve öğretmen tutumlarında da sıklıkla görülmektedir.

Yapılan bazı araştırmalar ders kitaplarındaki cinsiyetçi tutumu gözler önüne sermektedir. Örneğin Yaylı ve Çınar'ın (2014) yaptığı bir çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yeniden üretildiği, pekiştirildiği ve devamının sağlandığı gözlemlenmiştir. İlköğretim Türkçe ders kitaplarını inceleyen bir çalışmaya göre de (Kılıç ve Eyüp, 2011) ders kitaplarında; erkek figürler kadın figürlerden daha çok kullanılmakta, kadınlar erkeklere göre aile içi rolleri daha çok temsil etmekte, kadın ve erkeğe uygun görülen meslekler toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına uygun seçilmekte, ev içi işlerde geleneksel anlayış devam etmekte ve toplumsal cinsiyet rollerine uygun temsiller hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanmasına yönelik olarak yapılan bir çalışmada (Asan, 2010) da erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde cinsiyet algısına sahip olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha cinsiyetçi tutum ve düşüncelere sahiptir. Aynı zamanda sınıf içi davranışlarda ve öğrencilerle ilişkilerde de aynı durum görülmektedir.

5. SONUÇ

Her dönemde ve her toplumda eşitsizliklerin farklı türleri var olmuştur ve var olmaya devam edecektir. Toplumsal yaşamda eşitsizlikler yok edilmez ancak bu durum eşitsizliklerin azaltılabileceği gerçeğini de değiştiremez. Eğer eşitlikçi, özgür, paylaşımcı ve gelişmiş bir toplum hayal ediliyorsa bunu başarmada eğitim en kritik role sahip kurum olarak görülmelidir. Eğitim bir bireyin kendini geliştirme ve gerçekleştirilmesinde en önemli vasıta. Bu bakımdan eğitim hakkı temel insan haklarından biri olarak kabul edilir ve hiçbir bireyin eğitim hakkının engellenemeyeceği gerçeği ulusal ve uluslararası kanunlar ve ilkelerce de kabul edilmiştir. Ancak tarih boyunca her toplumda eğitime erişim ve eğitimden faydalanma konusunda çeşitli eşitsizlikler yaşanmıştır. Bu eşitsizlik en genel anlamda sınıf, ırk, cinsiyet gibi bölünmelerden kaynaklanır. Cinsiyet eşitsizlikleri ise tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında sıklıkla karşılaşılan eşitsizliklerin başında gelir.

Ülkemizde eğitimde var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi noktasında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar daha çok kız çocuklarının okula gitmesini sağlamaya yöneliktir. Örneğin “Haydi Kızlar Okula” “Baba Beni Okul Gönder” ve “Ana Kız Okuldayız” gibi çeşitli kampanyalar kız çocuklarının okula gitme ve devam etme oranını yükseltmeye yöneliktir. Bu gibi kampanyalarda belli oranlarda başarı sağlanmış olsa da eğitimde cinsiyet temelli eşitsizlikler sadece cinsler arası okur-yazar olma oranları veya bitirilen eğitim basamağı oranları gibi sayısal eşitsizliklerden çok daha fazlasını ifade eder. Türkiye’de cinsiyet temelli eğitim eşitsizlikleri daha çok okur-yazar olma ya da ilköğretime başlama veya bitirme oranlarına odaklı olduğu için bu konuda yapılan çalışmalar ve uygulanan politikalar eksik kalmaktadır. Oysa eğitimde cinsiyet temelli eşitsizlikler ilköğretim sonrası eğitim kademelerinde daha belirgin durumdadır. Özellikle ilköğretim sonrası okula devam etme oranları bunun açık göstergesidir. Her kademede erkek öğrenciler kız öğrencilerden oran olarak daha fazladır. Bunun yanında toplumsal cinsiyet rolleri gereği kız ve erkek

öğrencileri alanlara ve mesleklere yönlendirme, eğitim içerikleri, öğretmen davranışları gibi konular söz konusu olduğunda da açıkça cinsiyet temelli eşitsizlikler ve ayrımcılık görülmektedir. Dolayısıyla bu konuda ortaya konulacak olan politikalar ve çözüm önerileri bu bağlamda ele alınmalıdır.

Eğitim ve okullulaşmanın yaygınlaşması eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltan bir faktördür. Ancak müfredatın cinsiyetçi bir içeriğe sahip olması ve cinsiyetçi öğretmen tutumları bu etkiyi sınırlandırmaktadır. Çünkü eğitimin bir yandan değişimi sağlamak bir yandan da var olan statükoyu sürdürmek konusunda önemli bir işlevi vardır. Eğitim yolu ile önemli değişimler sağlayabilip eşitsizlikler azaltılabilecekken, yerleşik ve eşitlikçi olmaktan uzak cinsiyet rolleri de pekiştirilebilir. Bu nedenle eğitimde var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliği sadece kızların okullaşma oranları ile çözümlenebilecek bir sorun değildir. Eğitim müfredatlarının da cinsiyetçi içerikten temizlenmesi ve öğretmen tutumlarının da bu konuda eşitlikçiliği destekleyici olması gerekir.

Eğitimde var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesinde esas önemli nokta, toplumsal yaşamın tüm alanlarında var olan eşitsizliktir. Çünkü hiçbir kurum toplumsal yapının tamamından ayrı düşünülemez. Eğitim de en çok ekonomik, sosyal, kültürel ve politik alandan etkilenmektedir. Eğitimde yaşanan cinsiyet eşitsizliklerin sebebi, cinsiyete dayalı diğer ayrımcılıkların ortaya çıktığı alanlarda olduğu gibi, toplumsal cinsiyet olgusudur. Bu nedenle eğitimde cinsler arası bir eşitlik sağlanmak isteniyorsa bunun toplumsal cinsiyet üzerinden bir okumasının yapılması gerekmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin tüm toplumsal yaşamda ortadan kaldırması önemli bir hedeftir. Bunu başarmada kilit rol ise yine eğitime düşmektedir. Çünkü kadınların eğitimi, eşitsizliklerin giderilmesinde olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Eğitim kademelerinde yer alan kadınların sayısı arttıkça, toplumsal yaşamın tüm alanlarında var olan cinsiyetçi tutumlar azalacaktır. Kadınlar sosyal, kültürel, ekonomik ve politik alanda daha

çok yer alınca, toplumların gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeylerinin de artacağı bir gerçekliktir.

KAYNAKÇA

- Akgül, E. A. (2019). "Eğitimde Fırsat Eşitliği - Cinsiyet Ayrımı Faktörü" Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS)*, 3(1), 127-142.
- Akın, A. vd. (2008). *Kadının Statüsü ve Sağlığı İle ilgili Gerçekler*. Haz. Ayşe Akın vd., Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarına Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi*. 2(2).
- Blackstone, A. M. (2003). Gender Roles and Society. *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*. Ed. Julia R. Miller, Richard M. Lerner, Lawrence B. Schiamberg. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Celkan, H. Y. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Cumhuriyetimizin 75. Yılında Türkiye’de Kadının Durumu (1998). T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Çeler, Z. (2013). Annenin Serüveni: Kadının Anne Olarak Toplumsal Kurgulanışı, *Doğu Batı Toplumsal Cinsiyet*. Sayı: 63.
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği. *Fe Dergi*. 9 (2). ss.17-29.
- Davidoff, L. (2012). *Ev İşinin Rasyonelleşmesi. Feminist Tarih Yazımında Sınıf ve Cinsiyet*. Çev. Z.Ateşer ve S. Somuncuoğlu. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Entwistle, J. (2014). Cinsiyet/Toplumsal Cinsiyet. *Temel Sosyolojik Dikotomiler*. Çev., İlkay Şahin. Ankara: Atıf Yayınları.

- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux J. (2010). *Eğitimde Fırsat Eğitsizliği: Türkiye rneği*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teğkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik alışma Programı alışma Raporu. Sayı: 4.
- Giddens, A. ve Sutton, P.W. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*. ev., Ali Esgin. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Hesapçioğlu, M. ve Dündar, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eğitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kılıç, L. K. ve Eyüp B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya ıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine zerine Bir İnceleme. *OD Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2(3).
- Klapisch - Zuber, C. (2005). Kadınları Dâhil Etmek. *Kadınların Tarihi ve Ortaçağ’ın Sessizliği (2)*. Ed., G. Dubyand Michelle Perrot. ev., Ahmet Fethi. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Lavenda, R. H. ve Schultz, E. A. (2019). *Kültürel Antropoloji - Temel Kavramlar*. ev. Dilek İşler – Onur Hayırlı. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Machionis, J. J. (2013). *Sosyoloji*. ev., Vildan Akan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü (1.baskı)*. ev., Osman Akinhay ve Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mitchell, J. (1998). Kadın ve Eğitlik. *Kadın ve Eğitlik*. . Mitchell, J and Oakley A., ev. Ve Yayına Hazırlayan: Fatmagül Berkday. 3. Baskı. İstanbul: Pencere Yayınları.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji Günlük Yaşamın Mimarisini Keşfetmek*. ev., Ali Arslan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Polat, S. (2009). *Türkiye’de Eğitim Politikalarının Fırsat Eğitsizliği zerindeki Etkileri*. Ankara: DPT.

- Poloma, M. M. (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (1. Baskı). Çev.: Hayriye Erbaş. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Pilcher, J. (2010). Cinsiyet ve Cinsiyet Eşitsizlikleri Üzerine Açıklamalar. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları*. Edt.: Anthony Giddens, Ankara: Say Yayıncılık.
- Richter, R. (2012). *Sosyolojik Paradigmalar*, Çev. Necmeddin Doğan, İstanbul: Küre Yayıncılık.
- Ritzer, G. (2012). *Modern Sosyoloji Kuramları*, Çev. Himmet Hülür, Ankara: Deki Yayınları.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırları*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schaefer, R. (2013). *Sosyoloji*. Çev., Simten Çoşar. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Slater, D. (2014). Kamusal / Özel. *Temel Sosyolojik Dikotomiler* (2.baskı).Çev., İlkay Şahin. Ankara: Atıf Yayınları.
- Slattery, M. (2010). *Sosyolojide Temel Fikirler* (3.baskı). Çev., Özlem Balkız vd. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Tan, M. G. (2018). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması*. Ankara: Ceid Yayınları.
- Tezcan, M. (2017). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomas, H. (2014). Kültür / Doğa. *Temel Sosyolojik Dikotomiler* (2.baskı). Çev., İlkay Şahin. Ankara: Atıf Yayınları.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. F. Gök (Ed.) *75. Yılda Eğitim* içinde . İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Yanıklar, C. (2018). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. *Eğitim Sosyolojisi* içinde. Ed. N. Avcı – Y. Erjem. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Çınar, E. K. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet. *Turkish Studies*. 9(5).
- Yumuşak, İ.G. (2009). *Kadın Eğitiminin İktisadi Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The biological and cultural differences of individuals create various inequalities in every society. These inequalities show themselves in the most general sense in terms of individuals' accessing and owning resources in economic, political and cultural life. Since these inequalities created by the social structure are seen as a normal and necessary situation in traditional societies, they are also supported and protected by traditions, values, laws and beliefs. Inequalities in the modern world have not been eradicated. However, the principle of equality has been tried to be ensured at least by written laws. One of the most important prerequisites for the emergence of the phenomenon of equality is equality of opportunity. The concept of "equality of opportunity" is based on the principle of equality in accessing opportunities for everyone, regardless of their social, class, or economic origins. Equality of opportunity in education is the equality of access to or benefiting from educational resources.

The idea that education is a right for all citizens has emerged with the emergence of nation states in the modern world. However, the fact that everyone has the right to receive education before the law does not mean that this principle works smoothly in practice. As in many fields, there are inequalities of opportunity with various dimensions in the field of education. The inequalities of opportunity experienced in education generally include economic, geographical, political, social and individual differences. Gender, one of the social factors, also refers to the inequalities that exist between the sexes in accessing and benefiting from educational opportunities. According to this, there has been an inequality between men and women from past to present in terms of accessing and benefiting from education opportunities all over the world. This inequality in favor of men causes women to remain in the background in social life. Eliminating this inequality can only be possible with

the correct determination of the underlying phenomenon of inequality and the development of correct solutions in this regard. Just as in other fields, gender-based inequalities that exist in the field of education can be explained with the concept of "gender". Accordingly, society has assigned various roles to men and women and positioned them in social life. In this positioning, the man has almost always taken a superior place over the woman. The association of men with the public sphere and women with the home has led men to have a privileged and priority position in society compared to women in almost every period. This situation also created significant differences in terms of accessing and using resources. This situation, which is explained with the concept of gender, has created an inequality in the field of education as in every field.

The aim of this study, which is based on the problem of inequality of opportunity in the field of education, as in almost every field of social life, is to make an analysis of the gender-based inequality of opportunity in the field of education. This study, which claims that gender is the basis of the inequality between women and men in the field of education, is a compilation based on studies in the field.

Various studies have been carried out to eliminate the gender inequalities in education in our country. However, these studies are mostly aimed at ensuring that girls go to school. Although some successes have been achieved in such campaigns, gender-based inequalities in education mean much more than just numerical inequalities such as gender literacy rates or education level completed. Since gender-based education inequalities in Turkey are mostly focused on literacy or starting or completing primary education, studies and policies implemented on this subject remain incomplete. However, gender-based inequalities in education are more evident at post-primary education levels. Particularly, the rates of post-primary school attendance are a clear

indicator of this. At all levels, male students outnumber female students. In addition, there are clearly gender-based inequalities and discrimination when it comes to issues such as directing male and female students to fields and professions, educational content, and teacher behaviors due to gender roles. Therefore, the policies and solution proposals to be put forward in this regard should be considered in this context.

The spread of education and enrollment reduces gender inequality. However, the fact that the curriculum has a sexist content and sexist teacher attitudes limit this effect. Because education has an important function in both ensuring change and maintaining the existing status quo. While education can bring about significant changes and reduce inequalities, gender roles that are far from settled and egalitarian can be reinforced. For this reason, gender inequality in education cannot be solved only by girls' schooling rates. Education curricula should also be cleared of sexist content and teacher attitudes should support egalitarianism in this regard.

TEMAS VE KAYNAŞMA: İLİŞKİ OLARAK YABANCİYİ TÜRK SİNEMASINDA ETKİLEŞİMLER VE KURBAN RİTUSU ÜZERİNDEN OKUMAK

Levent TATAR*

Öz

Yabancı, sabitlenmiş bir kategori değil gündelik hayatta etkileşimlerle ortaya çıkan bir ilişki biçimidir. Makale, gündelik etkileşimlerdeki konular ekseninde temasa geçilen merkezle kaynaşmaya çalışan yabancıya ilişkin ilişkiye içkin değişim ve adaptasyon sorunlarını ortaya çıkarmaya çalışılırken, aynı zamanda etkileşimdeki iktidar ilişkilerinin izlerinin de sürülmesini amaç edinmiştir. Türk Sinemasındaki bazı örnekler üzerinden analizler gerçekleştirilerek gündelik hayattaki etkileşimler sinematografik imajlar üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Teorik bakışını Alfred Schütz'un "Yabancı" kavramına referansla kuran makalede amaçlı seçilen Takva filmindeki etkileşimler, belirlenen temalar ekseninde yorumlanmış, taraflar arasındaki iktidar ilişkilerinin toplumsal kesitlerde ortaya çıkan yönleri saptanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, gündelik yaşam pratiklerimizde "yabancı" olma durumunun ortaya çıkma olasılığı oldukça yüksektir. Değişim sadece ilişkilerin içeriklerini değil, öznelerin konularını ve konulara dair diğer öznelerin algılarını da etkilemektedir. Yabancıya temas geçtiği merkez, iktidarını sürdürmek için yabancidan belirli kurban edimleri talep etmekte, kurban edimi sonunda yabancıyı kutsayarak kendi iktidarını yeniden inşa ederken, toplumsal etkileşimler tarafları yapılandırılan bir süreç dönüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı, Alfred Schütz, Etkileşimler, Kurban Ritusu, Türk Sineması.



CONTACT AND COHESION: UNDERSTANDING THE STRANGER IN TURKISH CINEMA INTERACTIONS AND SACRIFICE RITUAL AS A RELATIONSHIP

Abstract

Stranger is not a fixed category but rather a relationship that occurs via social interactions. This article aims to unearth the change and adaptation problems within the relationship of stranger who tries to blend with the center which is contacted on the axis of daily interactions, while also pursuing the power relations that are being interacted with. Social interactions are explained via cinematographic images by analysing examples from the Turkish cinema. This article constructs its theoretical framework upon Alfred Schutz's term "Stranger" while purposefully chosen interactions in "Takva" movie is interpreted on the axis of determined themes and same aspects of power relationship within social situations are tried to be determined. Consequently, change affects subjects and their view upon their status. The center that the stranger interacts with requires various sacrifices to maintain its power, converting social interactions into a process constructing both sides.

Keywords: *Stranger, Alfred Schutz, Interactions, Sacrificial Ritual, Turkish Cinema.*

1. GİRİŞ

Yabancı kökenli Almanca Sözcükler dilin Yahudileridir.

(T.Adorno, Minima Moralia, 114)

İnsan, bir alan/mekan içerisinde etkileşim halinde olan canlıların ve onların çevrelerini saran cansız varlıkların oluşturduğu ilişkiler ağı olarak ekosistemin bir parçasıdır. Aristoteles'e göre (Politika,1975), bir "Zoon Politicon"dur. Politik bir hayvan olarak insan, yaşamış olduğu doğal çevre ve diğer insanlarla girmiş olduğu etkileşim sonucunda varlığını anlamlandıran bir canlıdır. George Simmel

(akt Ünsaldı, 2019: 7) toplumsal yaşamın inşasını sağlayan insanlar arası bu etkileşimleri toplumun atomu olarak nitelendirmektedir. Toplumsal yaşamı sürekli deneyimleyerek yeniden kuran insan, yaşadığı ekosistemin bir alt alanı olan toplumsal ekosistemi oluşturmuştur. Dewey'den alıntılırsak (akt Ünsaldı, 2019: 9) bu alt alan, kendisinin yeniden kurulumuna imkan sağlamak için burada yaşayan failerin faaliyetlerine aracılık eder ve her faaliyet bu genel ekolojide kapladığı sınırlı bölge ile tanımlanır. Bu ekoloji içerisinde devam eden gündelik hayatın yoğunluğundaki değişim, bireyleri kimi zaman ama son zamanlarda daha sık olmak üzere bir yabancıya dönüştürmektedir. Bu makalede dönüşülen bu “Yabancı”, Alfred Schütz’ün sosyolojik perspektifine dayanarak değişen toplumsal etkileşimlerin somutlaştığı bir ilişki biçimi, bir tipoloji olarak ele alınacaktır.

Günümüzün hızla değişen dünyasında birey yeni girdiği etkileşim çerçevelerinde kimi zaman bir yabancıya dönüşebiliyor. O nedenle günümüzde “yabancı” olmak verili bir kategori ya da sabitlenmiş bir toplumsal statü olmaktan çok etkileşim anında ortaya çıkan ve zamanda ve mekanda değişiklik gösteren bir ilişki biçimi olarak inşa edilebilir. Bu etkileşimin kaçınılmaz sonuçları ise ne yazık ki çoğunlukla yabancı açısından yıkıcı etkilere sahiptir. Bu yıkıcı etkilerin somutlaştığı bir süreç olarak; yeni taşınılan mahalledeki komşuluk ilişkisi, uzun süredir binilmeyen belediye otobüsünde ki yaşanan kriz, tayin olunan okulun kurumsal yapısıyla girilen etkileşim, uzun süredir görülmemiş olan çocukluk arkadaşıyla geçirilen zamanlar, yeni teknolojik araçlar ve bu araçları kullanmak zorunda kalma durumları ve gündelik hayatta karşılaşılan daha pek çok etkileşim sonucunda ortaya çıkan çatışma halleri, bu yabancılık durumu üzerinden okunabilir. Birey, eski deneyimleri ekseninde değişime ayak uydurmaya çalışarak ekosistem içerisinde gerçekleşen etkileşimlere adapte olmaya uğraşırken, çatışmanın hakim olduğu bu süreçte bazı kayıplar da yaşar. Bu

nedenle arkaik kültürlerde sıkça rastlanan kurban etme “ritus”unun günümüzde de biçim ve nitelik değiştirerek varlığını devam ettirdiği ileri sürülebilir.

Bu ekseninde, makalede, “merkez” ile merkeze dışarıdan temas eden “yabancı” arasındaki ilişki, Türk Sinemasındaki bazı imajlar üzerinden analiz edilmeye çalışılacaktır. Burada, “merkez”; iç grubu, yerli olanın yaşadığı yeri ve avantajlı olanların uzamsal alanını simgelerken, “yabancı”; dışarıdan olan, avantajlı alanla temasa geçen ve uyum sağlamaya çalışan olarak ele alınmaktadır.

Makalede öncelikle Alfred Schütz’ün bakışı ekseninde merkez ve yabancı kavramları arasındaki ilişki açıklanacaktır. Daha sonra Türk Sinemasından amaçlı olarak seçilen *Takva* filmi kısaca tanıtıldıktan sonra belirlenen temalar ekseninde analiz edilecektir. Ayrıca merkez ve yabancı arasındaki ilişkinin bir iktidar ilişkisi olduğunun altını çizmek amacıyla merkezle kaynaşabilmek için yabancının yerine getirmesi gereken fedakârlıklar “Kurban Ritus”u üzerinden okunmaya çalışılacaktır. Filmdeki imajlar aracılığıyla bir taraftan yabancı olarak dışarıda duranın merkeze kabulüyle ilgili olan iktidar ilişkileri analiz edilirken, diğer taraftan da bu kabul esnasında yabancıda meydana gelen niteliksel farklılaşmaların izleri sürülecektir. Bu nedenle filmin estetik yönlerinden ziyade toplumsal ilişkiler ve bireyin yaşam dünyasını yansıtmadaki potansiyeline odaklanılmıştır.

2. ALFRED SCHÜTZ’ÜN SOSYOLOJİNDE ÖZNELER-ARASILIK: “SAĞDUYU BİLGİSİ”, “TİPLEŞTİRME” VE “BAKIŞ AÇILARININ KARŞILIKLILIĞI”

Alfred Schütz, Edmund Husserl’in Fenomenolojik Felsefesi ile Max Weber’in sosyolojik bakışını harmanlamış, bütün entelektüel ilgisini toplumsal alandaki bireylerin gündelik hayattaki ilişkilerine odaklayarak bireylerin ortak yaşam dünyalarını yorumlayıcı perspektifte analiz etmeye çalışmış bir sosyologdur. Schütz’e göre (Gönç-Savran, 2011: 129) toplumsal gerçeklik özneler-arası bir

olgudur. O dış dünyayı anlamlandırma süreçlerini öznel değil, sağduyu bilgisiyle ortaklaşılabilir bir özneler-arası dünya ekseninde kavrar. Bu dünya, öznellik (aktör) ile nesnellik (toplum) arasındaki bağı kuran, öznenin yaşadığı olay ve olgu deneyimlerini başkalarına da açan ve gündelik yaşamda başkalarıyla kurulan etkileşim aracılığıyla bu deneyimlerin onlarla paylaşılmasını sağlayan bir alandır. Ayrıca bu özneler-arası alanı oluşturan ve gündelik yaşamın düzenliliğini sağlayan üç öğeden bahsedilebilir. Bu öğeler “sağduyu bilgisi”, “tipleştirme” ve “bakış açılarının karşılıklılığı” kavramlarıdır. Bu kavramlar ekseninde oluşan dünya “benim” olmaktan çok “bizim” olarak adlandırılabilir bir “yaşam dünyası”dır.

Yaşam dünyası bireylerin insanlarla ilgilenerek, planlar yapıp kendi ilgi ve projelerini gerçekleştirmeye çalıştıkları gündelik hayatın, ilgilerin, eğilimlerin ve eylemlerin toplam alanıdır (Wagner, 2020: 22). Objektif bir gerçeklik olarak gündelik yaşam, diğer insanlarla paylaşılabilir ve onlarla etkileşimde bulunan bir dünyadır. Bu gerçeklik “*şu anda*” ve “*burada*” varlığıyla şekillenen, zamansal ve mekânsal olarak yapılan bir gerçekliktir (Erbaş, 1992: 162). Biz ilişkisini ortaya çıkaran bu dünyada “*ben*”, diğerlerinin farkında olduğum gibi diğerleri de hem benim hem de benim dışımda kalanların farkındadır.*

Bu ekseninde Schütz, özneler-arası bağı kuran ve düzenlilikleri sağlayan ilk uğrak olarak, zaman ve mekânı birlikte deneyimlediğimiz ve yüz-yüze etkileşimde bulunduğumuz insanlarla ortak bir *sağduyu dünyasını ait bilgileri* paylaşmakta

* Schütz, dolaysız olarak sosyolojik araştırmadaki metodolojik bakışını da aynı ekseninde kuran. Ona göre “sosyal bilimler gerçekten toplumsal gerçekliği açıklamayı hedefliyorsa, bir eylemin aktör için sahip olduğu öznel anlama referans içermelidir (Schütz, 2020, 308)” ve “İnsan eylemine ilişkin bilimsel bir modeldeki her terim öyle bir tarzda inşa edilmelidir ki, bir aktör tarafından gerçek dünya içinde yerine getirilen her insan eylemi, araştırmacının inşasında işaret edilirken hem aktörün kendisi, hem de gündelik yaşamın sağduyu yorumlamaları bakımından aktörün arkadaşları için anlaşılabilir olmalıdır (Schütz’den akt. Keat&Urry, 2001, 262).”

olduğumuzu ileri sürer. Bu “sağduyu bilgisi” aracılığı ile aktör hayatını idame ettirirken, bu bilgi aynı yaşam dünyasında sosyalleştığımız ötekilerin davranışlarını anlamamızın da temel referans noktasıdır. Bu anlam kazandırma durumu her zaman Schütz’ün “bilgi stokları” olarak adlandırdığı araçlar sayesinde pragmatist eğilimler ekseninde mümkün olmaktadır. “Bilgi stokları insan eylemlerine yön veren, sosyalizasyon sürecinde geliştirilen, herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı konusunda reçeteler sunan, değer içerikli, bireysel ve kolektif belleklerde mevcut bilgiler bütünü, deyim yerindeyse kültürün kendisidir (Tatlıcan, 2005: 62).”

Özneler-arasılığı kuran ve düzenlilikleri sağlayan ikinci uğrak olarak “tipleştirme” kavramıyla Schütz, toplumsal yaşamda anlam kazandırma sürecinde aktif olan sağduyusal bilginin karşılıklı olarak nasıl inşa edildiğini ortaya koymaya çalışır. Bunu yapmak için Max Weber’den yardım alarak, aktörün, özneler tarafından paylaşılan ortak bir sağduyu alanı olarak toplumsal dünyanın karmaşasından kaçınmak ve anlamları inşa etmek için tipleştirmeleri kullandığını ileri sürer. Tipleştirme (Gönç-Savran, 2011: 130) aktörlerin dünyada deneyimledikleri bütün nesnelere, olaylar ve eylemler içinde tipik olanları ayırarak benzer özellik taşıyanları bir araya getirme sürecini anlatmaktadır. Gündelik yaşamda yabancılaşma çekmememizi sağlayan temel mekanizma, içinde birçok tipleştirmenin bulunduğu bilgi stoklarına ve sağduyu bilgisine sahip olmamızdır. Bu tipleştirme süreci, insanların içinde bulunduğu toplumsal dünyanın karmaşıklığının ve bu durum karşısında yaşadıkları problemlerin ortadan kaldırılması ve süreç içinde bağlamın daha anlaşılabilir ve önceden kestirilebilir bir duruma dönüştürülmesini sağlamaktadır (Layder, 2013: 120). Toplumsal olarak daha önceden inşa edilmiş olan tipleştirmeler, etkileşimler ve etkileşimlerdeki anlamlandırmalara yardımcı olurken aynı zamanda da aktörün tipik biçimde edimde bulunmasına aracı olur (Schütz, 2020: 136-137). Eyleme

yönelen aktör, olayın içindekileri bu tipeştirmeler doğrultusunda algılar, kavrar ve benimser. O artık onun ölçüsüdür (Şentürk, 2018: 265).”

Schüt'ün öznel-arasılığı kuran ve düzenlilikleri sağlayan üçüncü uğrak olarak ile sürdüğü kavram “*bakış açılarının karşılıklılığı*” kavramdır. Schütz bu kavramla sağduyu bilgisi ve oluşturulan tipeştirmeler ekseninde diğer aktörlerin de dünyayı aynı şekilde algılama ile aynı tipeştirmeleri kullandıkları konusuna duyulan inanç ve eğilimlere işaret eder. Aktörler, bu durumun gerçekliğini diğer insanlarla etkileşime geçildiğinde onlarla konuşarak ve onları gözlemleyerek öğrenir (Gönç-Savran, 2011: 130). Genel manada diğerinin de senin gibi algıladığını ve aynı araçları kullandığını düşünmek toplumsal düzenin en önemli sağlayıcısıdır. Bu noktada, öznel-arasılığı kuran sağduyu, tipeştirme ve bakış açılarının karşılıklılığı ekseninde bir ilişki biçimi olarak yabancı kavramına odaklanabiliriz.

3. YAKLAŞMA: ALFRED SCHÜTZ SOSYOLOJİSİNDE “YABANCI” KAVRAMI

Öncelikle yabancı kavramını analiz etmek amacıyla onun bir ilişkide oluştuğunu ortaya koymak gerekmektedir. *Yabancı*, yukarıda bahsedilen sağduyu bilgisinin ve ortak tipeştirme inanç ve eğilimlerinin hâkim olduğu bir alanda toplumsallaşan aktörlerin, belirli bir toplumsal düzenin kurulmasını sağlayan bakış açılarının karşılıklılığı ekseninde benzer anlamlandırma araçlarını kullandığı bir toplumsal alan olan *merkez (iç grup/yerli olan)* ile kurduğu ilişkide ortaya çıkan bir tiptir. Merkezi tanımlayan bu üç özellik (sağduyu bilgisi, tipeştirme ve bakış açılarının karşılıklılığı) aynı zamanda dolaysız olarak yabancıyı da tanımlayacak olan üç özellik olarak karşımıza çıkar. Yabancı en temelde merkezdekilerin sağduyu bilgisine sahip olmayan, ortak tipeştirme kalıp ve eğilimlerini bilmeyen, bakış açısı diğerleriyle uyuşmayan bir öteki olarak gündelik yaşamın etkileşim alanlarında inşa edilebilir. Merkezde olan birey,

yaşam dünyası, sağduyusal tutumlar ve karşılıklılık ekseninde sorgulamadan ve her gün olan şeyin mutlaka yeniden olacağına duyduğu kesin inanç ekseninde geliştirdiği bir toplumsal rutin ile yaşamaktadır. Bu eksende gündelik hayatının olağan akışı içerisinde yaşam alanlarında karşılaştığı problemlerle kolaylıkla başa çıkmaktadır. Bu bireyler, toplumsal tarihe sahip oldukları diğer bireylerin davranışlarını anlarlar ya da kestirebilirler. Çünkü merkez, o gurubun içinde doğmuş bireye deneyimlenmiş ve oraya özgü standartlaşmış hazır “*kültürel örüntü*” şemaları sunmaktadır. Bu şemalar orada sosyalleşen bireyin kullandığı bir yaşam kılavuzudur. Toplumsal karşılaşmalar ekseninde merkezde bulunanlar, gündelik hayat içerisinde sürekli olarak birbirlerini belirli referanslar eşliğinde deneyimlemektedirler. Schütz (2016b: 61) bunu “*yakınlık*” terimi ile karşılar. Aslında yabancıнын anlamını ortaya çıkaran nokta da tam olarak burasıdır. Yabancı, bir mesafe, bir farklılık olarak, merkez halkasının dışından merkeze dahil olmaya çalışan yakın olmayandır. İlişkide merkezde konumlananlar yabancıya göre bir “*dış grup*”tur. Merkezin ilişkilerini oluşturan esas şey kişilerin birbirlerinin tarihleri hakkında bilgilere ya da kanılara sahip olmalarıdır. Merkez, şöyle ya da böyle birbirlerinin geçmişinde etkiye sahip olan bireylerden oluşurken, yabancı olan kişi merkezdekiler açısından “*tarihsiz*”dir. Merkezdekiler bilgi stokları ve sağduyusal ortak tavırdan beslenerek gündelik yaşamda karşılıklılık ilkesi ekseninde “*biz*” kavramı etrafında konumlanırken, bu durum yabancı için geçerli değildir. Merkezi ve yabancıyı birbirinden ayıran fark budur.

Bu açıdan merkezde duran, kendisinin farkında olmak ve kendisini tanımlayabilmek için yabancıya (ötekine) ihtiyaç duyar. İlişkiye geçilmediği sürece yabancı ya da merkez kavrayışı çok zordur. † Yabancı merkezle ilişkiye geçtiği anda merkez gerçek anlamına ulaşırken merkezle ilişkiye giren ise

† Gündelik yaşamın politik kurulumu da bu ilişkiler üzerinden okunabilir. Genellikle gündelik yaşamında insanlar politik belirteçlerle siyasal tavırlarını pek fazla ortaya koymazken, öteki, yabancı, rakip partili, ideolojik karşıtı vb. ile karşılaştığında politik araçlarını kuşanarak belirli bir konumlanma eğilimine girebilmektedir.

yabancı konumuna yerleşir. “Birlikte ele alındığında, içinde bulunulan alan ve bu alanın açıklanabilir kıldığı tutumlar kadar diğer kişilerin tavırları da bir kişinin kimliğini kurar. Böylece yabancı bir toplumsal nesne olarak müşterek suretle inşa edilir(Garfinkel, 2016: 108).” Simmel (2016: 33) bunu “ortaklığın sadece mutlak bir genellikle sınırlı olduğunun bilinci, ortak olmayan özel bir vurguyu beraberinde getirir.” şeklinde ortaya koymaktadır. Ortak birliktelikler zemininde oluşan merkez algısı, ortak birliktelikler dışında duran yabancı algısını zımni olarak bünyesinde taşıırken onunla olan ilişkisini de belirlemektedir.

Yabancı belirli bir uzamsal daire içerisinde sabitlenmiştir, fakat onun bu daire içindeki konumu, başlangıçta oraya ait olmadığı ve bu dairenin içine oraya özgü olmayan ve olamayacak özellikler getirdiği gerçeğinden öncelikli olarak etkilenir.... Yabancı bizzat grubun bir unsurudur, grup içindeki üyeliği hem dışında olmayı hem de onunla yüzleşmeyi içeren bir unsurdur. (Simmel. 2016: 27-28)[‡] Bu eksende yabancılık, bir melezlik durumu olarak devam edecek olan sosyal bir süreçtir. Bu zaman zarfında merkezin deneyimlenmesi, zihinde haritalandırılması, defalarca sınanması ve davranışlarda ortaya çıkacak makullüklerin yabancı tarafından edinilmesi gerekecektir.

4. ÇALIŞMANIN METODOLOJİK KAVRAYIŞI

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik bir durum olarak kavranan “yabancı” ilişkisi Türk Sineması üzerinden somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada daha önceden belirlenen temalar ekseninde betimsel analiz ve içerik analizi yapabilmek amacıyla örneklem amaçlı olarak seçilmiştir.

[‡] Bu noktada Simmel’in Yabancıyı anlamak için kullandığı açıklamaya bakılabilir. Simmel, yabancıyı sadece bir toplumsal tip olarak görmez; yabancılığın bir toplumsal etkileşim biçimi olduğunu düşünür. Yabancılığın derecesi, yakınlık ve uzaklık kombinasyonu ile birlikte, bütün toplumsal ilişkilere, hatta en mahrem olanlara bile nüfuz eder. Böylece, her birinde karşılaşılan yabancılık derecesini ortaya çıkartmak için oldukça farklı özel etkileşimlerin incelenebileceğini söylemektedir. (Ritzer, 1991: 7)

Araştırmadaki “veri analizi, yaşantıları ve anlamların [inşasını] ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 238)” amaçlamıştır. Yine bu ekseninde toplumsal alanı inşa eden ilişkisellik üzerinden öznelerin anlam dünyaları ve etkileşim kalıplarının derinlemesine anlaşılmasına özen gösterilmiştir. “Neden”, “Nasıl”, “Ne” gibi sorulara yanıt bulabilmek ve temel problemleri örneklendirebilmek amacıyla bir doküman niteliği taşıyan bir film analiz edilmiştir.

Bu ekseninde sinemadaki bazı imajlar, sosyolojinin üzerine eğildiği etkileşimlerin incelikli hallerini gözler önüne seren bilgi kaynaklarına dönüşebilmektedir. Ayrıca gündelik hayatın bizim dışımızda yaşanan ve bir taraftan da bizim de bildiğimiz ve böylece ortak noktaların somutlaştığı bir alan olma potansiyelini içermesi açısından sinema, başka failerin durumlarını ve düşüncelerini kendi gözlerinden bizim deneyim alanımızın dışında kalan boyutları ile bizlere sunduğu için aynı zamanda da bir anlama aracıdır. Filmleri ortaya koyan yönetmen ya da senaristlerle aynı ya da benzer noktaların yakalanması ya da onların gözünden kendi anlamlandırmalarımıza dair aldığımız destekler, etkileşim hallerini de sağlamlaştırarak kültür örüntülerini pekiştiren de bir işleve sahip olmaktadır.

Makalede, metodolojik araç olarak film analizinin tercih edilmesinin üç nedeni vardır. (a) Birincisi gündelik hayatın dışında ikinci bir gerçeklik alanı olarak filmler, beyaz perdede kurgusal da olsa hayatın yeniden deneyimlenmesini mümkün kılmaktadır. (b) İkinci olarak filmler, biz ilişkisinde olduğumuz ya da Schütz’ün “çağdaşlarımız” olarak nitelediği aynı zamanı paylaştığımız ancak aynı mekânı paylaşmadığımız öznelerin, anlam dünyalarıyla etkileşime geçebilme fırsatı sunmaktadır. Sinema filmleri, yönetmenler ya da senaristlerin ya da oyuncuların karakterleri ve etkileşimleri yorumlama biçimlerinden hareketle bu öznelerin yaşam dünyalarına onların pencerelerinden bakabilme imkânını

yaratmaktadır. (c) Üçüncü olarak bu filmler, toplumsal eyleycilerin deneyimlerinin ortaklaştığı düzlemde ortaya çıkan nesnel karakterinden dolayı toplumsal bir ayna görevi görebilmektedirler. Sinemanın yönetsel olarak bir araca dönüşmesinde Schütz'ün simgeler için kullandığı “ifadesel işlev” kavramı da açıklayıcı olabilir. Schütz'e göre “simge aynı zamanda ifade ettiği bir şeyin, yani simgeyi kullanan kişinin (*burada yönetmen, senarist ya da oyuncu*) öznel deneyimlerinin de simgesidir... [simgeyi] kullanan kişinin zihnindeki bir olayın bir göstergesidir. Simge inşa edilmiş edim-nesnesidir (Schütz, 2020: 119).” Ayrıca Wagner'e (2020: 14) göre “Başka benlere ilişkin bilinçliliğimiz bize kendi bilincimizde bulduğumuz şeyin çoğaltılmasından daha fazlasını “ sunmaktadır. Bu haliyle filmler, sosyolojik bilgi alanlarına dönüşebilme potansiyeli açısından oldukça önemli bilgi araçları olarak ele alınmışlardır.

Yapılan taramalar ekseninde belirlenen temalar ve genel teorik çerçeve içerisinde bir iç grup ile dışarıdan temasa geçen bireylerin genel etkileşimlerinin anlatıldığı filmler kronolojik ekseninde belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yine belirleme esnasında farklı toplumsal alanlar ve bunların etkileşim kalıplarının ortaya çıkarılması ekseninde tarihsel farklılığın yanı sıra konu ve nitelik (kültür, din, aile, siyaset, iktidar) farklılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda, Türk Sinemasında merkez ve yabancı ilişkisinin analiz edilebileceği filmler bulunmakla birlikte fenomenolojik olarak bireyin anlam dünyasına odaklanan, ayrıca temas etme, etkileşime girme ve kurban ediminin sembolize edilebileceği sekanslara sahip olan filmlere odaklanılmıştır. Bu filmler arasında 2006 yılında gösterime giren Takva filmi seçilmiştir.

Takva filmin genel manada makalenin teorik kavrayışı ile örtüşen bir filmidir. Filmin gene atmosferi merkez (dergah) ve merkeze sonradan giren yabancı (mürit) ilişkisine odaklanmakta, bu bakış hem sosyal hem de bireysel dünyadaki değişimlerin derinlemesine analiz edilmesine imkan sağlamaktadır. Ayrıca film,

merkeze sonradan dahil olan yabancıların merkez ve merkezdekiler ile olan ilişkisindeki dönüşüm ve bu dönüşüm ekseninde ortaya çıkan etkileşimlerin bireysel boyutunu görünür kılan veriler sunmaktadır. Bu ekseninde film, teorik bakış ekseninde kurgulanan; (a) Temas: Etkileşimde Araçlar ve Simgesel Mekanlar; (b) Yabancıların Merkezleşme Çabası: Geçiş Kapısını Aralama ya da Eşiği Aşma; (c) Kaynaşma: Bir İktidar İlişkisi Olarak Kurban Ritusu temaları ekseninde analiz edilmiştir. Ayrıca “Bir Kişi Hangi Durumlarda Yabancı Olur?”, “Yabancılaşma Nasıl Üretilmektedir?”, “Sosyal Merkezdekini Kuran Özellikler Nelerdir?”, “Yabancı ve Merkezdekini İşaretleyen Göstergeler Nelerdir?” gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Yer yer çalışma içerisinde film karakterlerinin ağzından doğrudan alıntılar yapılarak kavramlar arası ilişkiler kurulmaya ve karakterlerin söylemleri ile iç dünyalarının bağlantıları kurularak yapılan analizlere dayanak olmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

5. TÜRK SİNEMASINDA “YABANCI”: Takva Film Örneği (Yön: Özer Kızıltan, Senarist: Önder Çakar, Gösterim: 2006)

Muharrem (Erkan Can) bir tarikata bağlı mürit olarak yalnız başına anne ve babasından kalan evde sessiz ve sakin bir hayat yaşayan, orta yaşlarda bir bireydir. İşine sadık, patronuna ve işyerine saygılı birisidir. Zikri, şükürü, duayı, tespihi hiç elinden düşürmez. Kendisini inançları ve dergâhı ekseninde Allaha adanmış ve bu şekilde de kötülükler ve günahlardan kaçmaya çalışmaktadır. Ancak Muharrem'in bu rutin yaşamı, bir gün Şeyh'in ona tarikatın ekonomik işlerini -aslında Muharrem'in uzak durduğu dünya işlerini- yürütmesini istediğinde karışmaya başlar. Bir çuvalcı dükkânında kalfa olarak çalışan Muharrem, dergâhın mal varlıkları ve gelirlerinden dergâh adına sorumlu olunca ve tek başına yaşadığı evden dergâha taşınınca, bireysel varoluşu değişime uğrar. Değişim fizyolojik (cinsel bastırma), sosyal, inançsal ve karakter farklılaşması şeklinde derinleşmeye başlar.

Muharrem, dergâha ait taşınmazların kira paralarını toplarken İstanbul'un farklı yerlerine gitmek ve farklı insanlarla etkileşime geçmek zorunda kalmaktadır. Aslında yıllarca kendi halinde yaşadığı evi-iş-i-dergâhı arasında devam eden yaşam süreci kırılmış, üçgenin dışına çıkmıştır. Dışarı çıktıkça maddi dünya ve o dünyaya dair şeylerle etkileşimi artar. Kılık kıyafetindeki değişimle birlikte sosyal ilişkileri ve bu ilişkilere bakışı da değişmiş, daha sinirli ve daha önce yapmadığı şeyleri yapan birisine dönüşmüştür. Yeni durum söylemine, giyimine ve tavırlarına da yansımıştır. Sakallarını kesmiştir. Ama bu değişim ve uyarlama onun daha derinlerde zarar görmesine neden olmaktadır. Bütün hayatını "diğer" dünya üzerine kurmuş olan karakter, bu duruma ait kodlarla yeni görevini sürdürmek için maddi dünya alanı içerisine girdiğinde varoluşsal uyumsuzluklar ve problemler yaşamaya başlamıştır. Uhrevi ile dünyevi olanın çatışma mekânı Muharrem'in bedeni ve zihnidir. İnançsal olarak nesneleştirdiği dergâhın dünyevi taraflarına şahit olması onun inançsal sorgulamalara girmesine neden olurken her defasında şeyhe duyduğu katıksız bağlılıkla ve şeyhin sözleriyle bu çatışkılardan kaçmaya çalışmıştır. Aslında çatışmayı kendi derinlerine itmiştir. Süreç içerisinde kafası karışmaya, bunalmaya başlamıştır. Bir taraftan da rüyalarında ortaya çıkan cinsel arzuları sosyal ve inançsal alanlarla çatışarak içinde bulunduğu durumu daha zor bir konuma yükseltmektedir. Eski kodları ile yeni tutumları arasındaki dengesizlik yaşamının her alanında ortaya çıkmaktadır. Yalan söylemeye, fazladan para almaya ve bunu saklamaya, kendi deyimiyle "kul hakkı" yemeye ve çırağına şiddet uygulamaya başlar. Bu arada içinden çıkamadığı bir kısır döngüye girdikçe dengesini iyice yitirir. Soruların arttığı, çatışmaların belirlediği bir zamanda Şeyhin 40 gün halvete yatması nedeniyle şeyhten de destek göremeyince histeri nöbetleri geçirir. Rüyasında cinsel ilişkiye girdiği kadının şeyhin kızı olduğunu fark edince ağır bir travma yaşar ve aklını yitirir. Daha sonra Muharrem, bütün akli becerilerini kaybetmiş, ağzının kenarından salyalar akarak tepkisizce otururken karşımıza çıkar. Yanında duran

dergâhın şeyhi diğer müritlere Muharrem'in bu durumunu ermekle-erememek arasında kalmış olmasıyla açıklar. Şeyh, Muharrem'in "Allah katında önemli bir zat" olduğunu, "bedeninin ve ruhunun bu durumu kaldıramadığını" söyler. Film, Muharrem dergâhın karanlık bir odasında tepkisizce yatağa bağlı yatarken, rüyalarında gördüğü şeyhin kızının Muharremle ilgilendiği sahneyle son bulur.

6. TEMAS: ETKİLEŞİMDE ARACILAR VE SİMGESEL MEKÂNLAR

Etkileşim, bedensel olarak birbirinin doğrudan huzurunda bulunan katılımcıların, birbirlerinin eylemleri üzerinde tatbik ettikleri karşılıklı etki olarak tanımlanabilir (Ünsaldı, 2019: 29). Başkalarıyla bir arada olduğumuz esnada ve bir arada olmamız vesilesiyle meydana gelen olaylar (Goffman, 2019: 9) bütününe bakmak, etkileşimleri anlamak için önemlidir. Etkileşimi sağlayan mekanlar, yabancıların merkez ile olan ilişkisine aracı olup ilişkiyi kısıtlar ya da mümkün kılarken aynı zamanda etkileşimin de çerçevesini oluşturmaktadırlar. Aslında mekanları, öznelerin uyması gereken normatif düzenin işlev kazandığı alanlar olarak görmek mümkündür.

Muharrem dergaha taşınması aslında ilk olarak Goffman'cı perspektifte bir "çerçeve" değişikliğine uğramasıdır. Daha önce yaşamış olduğu kültürel alanından çıkarak yeni bir toplumsal "çerçeve"nin içerisine dahil olmuştur. Çerçeve asıl olarak içindeki ile dışındakini ayıran, aradaki farkı belirten bir işleve sahiptir. Çerçeveler, o an görece kapalı bir sistem olarak işleyen tüm etkileşimsel sinyal ve davranışların yorumlanma ve örgütlenme esasını belirlemektedir (Ünsaldı 2019: 12). Çerçeve değişimi beraberinde Goffman'ın deyimiyle bir "durum" değişimini de getirmiştir. Durum, "faillerin kendilerini içinde buldukları, birbirlerinin bedensel ve görsel erişiminde (ve gözetiminde) oldukları ve özellikle de bir dizi karşılıklı dikkat ve bilişsel tanıma edimi üzerinden birbirlerinin ve beraber ne yaptıklarının açık ya da örtük biçimde ayırında oldukları çevredir (akt Ünsaldı, 2019: 9)."

Takva filminde Muharrem'in cemaat içinde yeni görevi kabul etmesiyle taşındığı *dergah*, etkileşimlerin ve değişimin gerçekleştiği mekandır. Muharrem'in merkezle etkileşiminin boyut değiştirmesini sağlayan ve buna aracılık eden kişiler ise dergâhın şeyhi (Meray Ülgen) ve Rauf (Güven Kıraç) Efendidir. Muharrem'in dergaha yerleşmesiyle çerçeve ve durum değişikliği meydana gelirken, dergahta daha önce defaten ilişki kurduğu bireylerle etkileşimi farklı bir boyuta taşınmıştır. Muharrem'in daha önceki hayatındaki etkileşimler genel inanç ve müritlik bağlarını kapsayan daha uhrevi bir zeminde icra edilirken, değişen çerçeve ve durum ekseninde etkileşimler daha dünyevi zemine kaymaya başlayacaktır.

Muharrem'in yaşamında dergâh sadece mekânsal bir değişim değildir. Hiyerarşik alandaki değişimini de simgelemektedir. Görevi almak için Rauf Bey ile birlikte şeyhin huzuruna çıkmadan hemen önce Rauf Bey Muharrem'in takkesini çıkararak dergâhın ileri gelenlerinin taktığı takkelerden bir tanesini öperek Muharrem'in başına takar. Değişimin kapısı burada aralanırken yabancı, merkezin sembolik göstergeleri ile donatılmaktadır. Görevi kabul aşamasından sonra çeperde etkileşime girdiği alanın (dergâhın) merkezine dâhil olmuş ve artık etkileşim kalıpları ve kuralları farklılaşmıştır. Bu durum, görevi kabulünden hemen sonra Muharrem'in dergâhı terk ettiği sırada bahçede bekleyen müritlerin Muharreme yol vermeleri davranışı ve emrine bir araba ile şoför tahsis edilmesi üzerinden de okunabilir. Ayrıca yeni işi nedeni ile farklı etkileşim alanlarına (Banka, tamirci, kiralık ev, devlet dairesi vb.) girip çıkarken daha önce deneyimlemediği etkileşimleri deneyimlemektedir. Bu çerçeve içerisinde gerçekleşen "durum" ekseninde Muharrem'in dergâhta olan diğer insanlarla girdiği bedensel ve bilişsel gözetim ile daha sonra dergahta yapılan şeyin ayırımına varması, onun dengesini yitirmesine neden olan temel etken olarak okunabilir.

Etkileşimdeki bütün özneler, mekana ve bu mekanın farklılaşan biçimlerine göre ilişkilerini yeniden yapılandırmaktadırlar. Bu noktada mekânların ilişkileri kısıtladığı ya da mümkün kıldığı ve etkileşimleri yapılandırdığı ileri sürülebilir.⁵ Muharrem'in özne dünyasındaki anlamlandırmaları sağlayan şey aslen dergâh ve o dergaha ait kurallar bütünüdür. Ayrıca, Muharrem'in dergahta kalmaya başlamasından sonra hem dergahta yaşayanlar hem de müritler ile olan ilişkilerindeki değişimin nedeni simgesel anlamda dergaha taşınmış ve dergaha ait önemli bir görev üstlenmiş olmasıdır. Orada yaşayan bütün kişilerin ilişkilerini ve o kişilere bakışı belirleyen bir araç olarak dergâh, özneler-arası ilişkileri belirleyen ve mümkün kılan bir etkileşim alanıdır.

7. YABANCININ MERKEZİLEŞME ÇABASI: GEÇİŞ KAPISINI ARALAMA/EŞİĞİ AŞMA

Merkez, yabancı açısından avantajlı durumlar içermektedir. Yabancı'nın merkezle teması geçmesini sağlayan motivasyonu da buradan ileri gelir. Yabancı, merkezle birlikte merkezin içinde bir gelecek kurma ihtimaline duyduğu inanç ekseninde edimde bulunmaktadır. Başka bir deyişle, standartlaşmış bir reçeteyi kullanarak arzulan standartlaşmış sonuçları elde etme fırsatı nesnelidir; yani reçete, onu gerektiği gibi, anonim bir tip olarak uygulayan herkese açıktır (Schütz, 2016a: 47). Bu nedenle bu nesnellik deneyimleme sonucunda edinilebilen eğilimler olarak ele alındığında, merkeze girmeye çalışan yabancı için bu nesnellik, tünelin sonundaki ışık görevini görür. Yabancı, merkeze girebilmek, oraya uyabilmek ve orada kalabilmek için ilgili kurallara uymak zorunda olduğunu anlamasını takiben merkezin alanına geçişin kapısı aralanabilir ya da merkeze için gerekli eşik aşılabılır duruma gelmektedir.

⁵ Bu noktada Giddens'in "Yapının İkiliği" kavramı (Giddens; 1999) ya da Pierre Bourdieu'nun "alan" kavramsallaştırması akla getirilebilir.

Yabancı bu ekseninde ancak merkeze girebilmesinin yolu olan eşikleri geçmektedir.

Filmde Muharrem'in dergâhtaki görevi kabul etmesi eşığı aşmanın simgesel durumu olarak okunabilir. Görevi kabul etme ilk kırılmadır. Görevi kabulü sağlayan yaşam dünyası ekseninde sorgulanmadan yerine getirilen davranışlara temel olan sağduyusal tavidir. Muharrem'in hayatın bütün anlamını dergâh ekseninde kurguluyor olması, görevi kabul etmesinde önemli bir etkidir ancak tereddütleri de mevcuttur. Şeyh *"Görevi kabul edersen bizlere iyilik, dergaha bağlılık, Allaha hizmet etmiş olursun. Ne dersin"* dediğinde Muharrem çekingen bir tavırla *"Bilmem yapabilir miyim efendi hazretleri. Size karşı mahcup olmak istemem"* diye tereddütlerini belirtir. Şeyh *"Allah'ın yardımıyla her iş olur"* diyerek Muharremi ikna eder ve yapacaklarını anlatır. Muharrem'in tereddütlerinin asıl kaynağı sağduyusal bilgi stoklarındaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Yanlış yapma, hata yapma, zarar verme durumlarına dair korkuları bu eksikliklere dayanmaktadır. Dergâha taşındığı ilk akşam *"Allah'ım bana yardım et. Beni onlara (merkezdekilere) layık kıl. Beni Utandırma. Beni koru yarabbi."* diyerek dua eder. Tereddüt duysa da teslimiyetinin asıl sebebi, Şeyhin direktifleri doğrultusunda Allah'ın yardımcı olacağına duyduğu katıksız inançtır. Görevi kabul etmesinin en önemli nedeni budur. Diğer taraftan merkezdekilerden birisi olarak Rauf Beyinde Muharreme karşı tereddütleri mevcuttur. Şeyh'e *"Onun imanından, bağlılığından zerre kadar şüphem yoktur. Lakin benim sorum bu işi yapıp yapamayacağına dairdir."* Şeklinde görüş bildirmesi Muharrem'in merkezdeki açısından yabancı konumunu tasdik eden bir örnek olmakla birlikte, Şeyhin Muharreme karşı *"Kabul edersen bizlere iyilik, dergaha bağlılık, Allaha hizmet etmiş olursun"*, *"Kendini Allaha ve dergahına bırak her şey olur. Unutma ne yana dönersen dön orada Allah'ı bulursun"* söylemleri, aynı zamanda Muharrem'in standartlaşmış sonuçlara ulaşabileceği ve işin üstesinden gelebileceği temennilerini içermektedir.

Her iki taraf açısından da tereddütler içerse de görevi kabul ediş, merkezde bir yerli olabilmesi için aşılan ilk eşiktir. Bu eşikler merkezleşme sürecinde kademeli olarak da saptanabilir. Kaynaşma sürecini bir ilerleme, iç odalardan daha iç odalara geçiş ve eşikleri aşarak merkeze doğru ilerleme şeklinde ele alırsak, Muharrem'in dergâha adaptasyon sürecinde geçtiği başka eşikleri de sembolize edebiliriz. Muharrem için farklı eşik aşımının simgeleri öncelikle sakalın kesilerek takım elbisenin giyilmesi ile aşılan aşamadır. Eski fiziki durumdan yeni bir duruma geçilmiştir. Yine dergâha dair taşınmazların kiralarını toplarken kiracısını tamirhanede rakı içerken görmesi ve o kişiden parayı almak zorunda kalması inanç ve biliş olarak gerçekliği anlamlandıramamasına ve bazı şeyleri sorgulamasına neden olan bir eşik aşımı olarak ele alınabilir. Yine rüyalar ve rüyalarda cinsel ilişkiye girdiğini gördüğü kadının, şeyhin kızı çıkmasının yarattığı travma aşılan son eşiktir. Her bir değişim en temelde yeni bir sürece geçildiği konusunda verilen haberin sembolik göstergeleridir. Görevin kabul edilmesinin ardından Muharrem'in statüsü ve etkileşimlerindeki güç ilişkileri de değişmiştir. Namazda Şeyhin Muharrem'i yanında saf tutturması, aşılan simgesel bir eşik olarak sosyal konumunu tayin etmiş, merkez açısından statüsünün aynı dergahın müridi olan patronunun statüsünün önüne geçirmiştir. Başta hem Muharrem hem de patronu bu yeni statü değişimi karşısında nasıl davranacaklarını bilememiş, sonra her ikisi de dönüşerek duruma adapte olmuşlardır. Ayrıca patronu, Muharrem'in dergâh işleriyle daha rahat ilgilenmesini sağlamak adına işe yeni bir çırak almıştır. Muharrem'in kaynaşma sürecinde eskiye oranla insan ilişkilerindeki sertleşen tutumları (çaycıya bağırması, çırağını dövmesi) namazlarını aksatması, yalan söylemeye başlaması, fazladan para alması ve "kul hakkı" olarak nitelendirdiği bankada sıra beklememe davranışlarını artık rahatlıkla yapabilmesi, aşılan bu eşiklerin birer sonucudur. Yaşamış olduğu şey, değişerek merkeze (dergaha) ayak uydurmak ve merkezle kaynaşmaktır. Muharrem'in aşmış olduğu bu eşikler karakterlerin merkezleşmesi sürecindeki

iktidar ilişkilerini de su yüzüne çıkarmaktadır. Bu eşiklerin aşılması edimlerini bir sonraki bölümde değinilecek olan kurban etme edimleri takip etmektedir.

8. KAYNAŞMA: BİR İKTİDAR ONAYI OLARAK KURBAN RİTUSU

“Kurbanın temelinde doğaüstü güçlere karşı çaresizce kalan insanların bir çıkış yolu bulma ve aşkın güçlerle bir nevi iletişime geçme gayesi bulunmaktadır. Bu iletişim genellikle tek taraflı hediye veya canlı bir varlığın kanını akıtılması şeklinde gelişmektedir (Yetkiner, 2017: 331)”. Ritus ise “kutsal ve simgesel anlamı olan, geleneksel eylem ve uygulamaları ifade etmektedir.... [Örneğin] Erginleme ritüsları, bir topluluktaki bireylerin, çocukluktan yetişkinliğe geçişini müjdeleyen seremoniler olarak tanımlanmıştır (Sayrak, 2019: 48).” Bu kapsamda “Kurban ritusu” bu çalışma ekseninde genel olarak kutsala -burada merkeze- yönelik davranışları işaretlemek ve hiyerarşiyi kurmak amacıyla kurgulanan bir sembol olarak kullanılmıştır.

Kurban ritusu, yabancıнын merkez ile giriştiği ilişkide, iktidarının simgeselliğini taşıırken aynı zamanda da iktidarın yönünü de belirlemektedir. Bu simgesel durumların *-iletişim ve kabul için bazı şeylerden vazgeçme/feda etme-* yabancı tarafından uygulanması, iktidarın kurulum alanını hazırlar ve iktidarı işlevsel hale getirir. Yabancı, merkezin dışından gelerek merkeze girmek istediği ve bu süreçte bazı şeyleri kaybettiği/feda ettiği için “yabancı”dır. Yabancıнын bazı şeyleri kaybederek girmek istediği yer ise bu nedenden ötürü “merkez”dir.

Kurban metaforu, iktidar tarafından kaynaşmanın onaylanması anlamına gelmekte, yukarıda alıntılanan erginleme örneğinde olduğu gibi yeni bir duruma geçişi *-yabancılık statüsünden yerli olan statüsüne kabul edilişi-* simgelemektedir. Kurban bir araç, aşılacak en son eşiktir. Bu eşik aşımıyla hem

iktidar hem de iktidara maruz kalan öznenin (yabancının) gerçekliği inşa olur.** Sonuç ise iktidarın kurulmasını sağlayan kaynaşmadır. Bu nedenle kurban eylemi hem iktidar hem de kabul edilme ritüelleri açısından ilginç bir ilişkisel uğraktır. Bu noktadan bakıldığında kurban edimi, öznenin iradesiyle ilişkili bir eylemliliktir. Bunun nedeni ise yabancının zihnindeki merkeze yönelik “tasarım”dır. Schütz’e (2020: 167-169) göre “Eylemlilik önceden formüle edilmiş bir tasarımdır... Tasarım, eylemin kendisini değil, yakın gelecek zamandaki edimi öngörür”. Yabancı açısından bu durum, merkeze kabul edilme ihtimalini, birlikte bir geleceklere olabileceğine duyulan inancı içermektedir. Film açısından değerlendirdiğimizde kurban ritusu’nun motivasyonu, asıl olarak failin tasarımlarından ileri gelmektedir. Muharrem’in Allaha ve Şeyhine karşı sorumluluklarını yerine getirerek sevap kazanmaya duyduğu inanç çok önemlidir. Yerine getireceği görev ile Allaha, dergâha ve şeyhine karşı olan sorumlulukları arasında sıkı bir bağ, bunun sonunda kazanılacağına inanılan manevi avantajlar söz konusudur. Muharrem için en büyük motivasyon kaynağı olarak bu tasarım gösterilebilir. Ancak, merkeze yaklaşan ya da merkeze yeni girmiş olan yabancı bir süre sonra merkezle kaynaşmasının kolay olmayacağını anlar. Gerekli kültürel örüntü kodlarına sahip olmamasının olumsuz sonuçlarını farklı alanlarda deneyimlemeye başlar. Kaynaşma bu noktada bir süre sekteye uğrar. Merkeze dahil olma süreci problemleri bir hal almaya başlar. Muharrem’in alkol alınan işyerinin kiracısını değiştirmesi ile maddi durumu zayıf olduğu içi bir aileden almadığı aylık kira bedelinden ötürü Şeyh ve Rauf Bey yaptığı bu davranışın doğru olmadığını Muharreme söylediklerinde, *“Haklısınız efendi hazretleri. Haklısınız. Bu işler çok zor işler. Bazen kafam karışıyor, inanın bana efendi hazretleri bu dünya işleri o kadar zor ki...”* demesi merkezdekiler ile kendisi arasındaki (algı ve bilgi stokları açısından) farklılıkları ortaya

** Bu noktada Foucault’cu anlamda özne ve iktidar arasındaki tabiiyet ilişkisi üzerinden öznenin inşasındaki içsel mekanizmalar aracılığıyla öznenin kendi varlığını tabii olarak ortaya koyması durumu akla getirilebilir.

koymaktadır. Rauf Bey *“Kirasını ödeyen adamı içki içiyor diye kapı dışarı et, dini bütün diye kira vermeyenden kira alma, hadi bakalım şimdi çık işin içinden”* diyerek Muharrem’in çelişmesini daha da derinleştirerek kafasını iyice karıştırır. Yabancı bu durumların üstesinden gelebilmek için merkezin kültürel örüntülerini kendi kültürel örüntü kodları yerine ikame edebilmeli, ya da bir şekilde kendi kültürel öğelerini merkezinkiyle uyuşturma yoluna gitmelidir. Gerekli uyarılama ya da çeviri işlemlerini gerçekleştirmelidir. Uyuşmazlıkların devam etmesi kaynaşmayı geciktirebilir. Uyuşmazlıkların hızlı bir şekilde ortadan kalkması ve kaynaşmanın sağlanması için yabancı, merkeze olan bağlılığını göstermek, merkezin talep ettiği konular arası farkı tasdik etmek için *“kurban rituslarını”* yerine getirmek zorundadır. Yabancı, geldiği şehre, taşınılan mahalleye, yeni yaşam biçimine, dahil olmak istenilen kültüre vb. her alana giriş esnasında kendisinde daha önce o alana dair genel kodlar olmadığı için kabul törenine bir kurban ediliş eşlik etmek zorundadır. Burada ilk elden gerekli kodlara sahip olunmadığı için gizil anlamda olması istenen (ya da olan) şey; merkezde olanın onayını almak, merkezi olana dahil olmak, o yapıyla kaynaşmanın ilk şartı olarak bazı şeylerden vazgeçmek, yabancı olarak sonradan dahil olunan kültürel örüntü alanına girebilmek için tasdik nişanesi olarak *“kurban”*ın verilmesi gerekmektedir.

Yüce olana, merkezdekine sunulan bir giriş anahtarı olarak kurban ritusları, salt maddi anlamda bir içeriğe sahip değildir. Burada önemli olan şey yöntemdir. Kabul edilme, onay alma için gerekli olan, yabancıyı oluşturan parçalardan en az birisinin kaybidir. Bu durum kimi zaman bir yaşam, kimi zaman bir eğilim ya da kimi zaman bir yaşantı, kimi zaman bir anı, ama en çok da yabancıya ait kültürel kodlardır. Bu aynı zamanda bir değişim sürecidir. Değişim söz konusu olduktan sonra artık eski yabancidan bahsetmek de mümkün değildir, keza artık kaybettiği şeylerden dolayı yabancının gerçekliğinde acılan boşluk, merkez tarafından daha önceden hazırlanmış kodlar ile doldurularak yabancı yabancı

olmaktan çıkarılmaktadır. Bütün bu süreç etkileşimlerle oluşan deneyimler sonucunda elde edilmektedir. Kabul töreninde herkesin bakışları, alkışları, onayı söz konusudur. Kişi artık bir yabancı değildir. Diğerlerinin gözleri önünde olan, diğerleri tarafından da kabul gören kişi, kaynaşmayı sağlayarak merkeze girmeye hak kazanmış bir bireydir.

Yabancıyı yabancı yapan ve kurban sürecini hazırlayan diğer bir etken, merkezde olan bireyin gündelik hayat için kullandığı bilişsel enerji ile aynı alan içerisinde yaşamına devam eden yabancıların kullanmak zorunda olduğu bilişsel enerji arasındaki farktır. Yabancı kendi bilgi stoklarında olmayan ve yaşam dünyasında daha önce deneyimlemediği etkileşimler sırasında kullanması gereken bir sürü bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bu konuda yabancıların zihni merkezde olandan daha meşgul, eleştirel algıları merkezdekine göre daha açıktır. Merkezde olan olağan şekilde eylemeye devam ederken yabancı sorgulama potansiyelini taşımaktadır. Muharrem bu durumu film boyunca birçok kez yaşamaktadır. Bunun nedeni yabancıların yeni dahil olduğu yaşam dünyasında maruz kaldığı binlerce yeni sembol, kural ve makullükler gibi sayısız toplumsal bilgi kalıplarıdır. Bunlara maruz kalmak ve bunların işlenerek bilgi stoklarına dönüştürülmesi ve sağduyuya aktarılması yoğun bir bilişsel enerji gerektirmektedir. Kaynaşma sürecinde yabancı tarafından harcanan bu enerji, metaforik anlamda kurban edilen diğer bir öznel durum olarak da okunabilir.

Kurban ritusuna film üzerinden bakacak olursak, Muharrem, kendi “din” algısına dair bilgi stoklarını dergaha taşındıktan sonra, şeyh ve yardımcısı ile yapmış olduğu konuşmalar ve deneyimler ekseninde değerlendirdiğinde uyumsuzluk alanlarının su yüzüne çıktığını fark ederiz. Din, inanç ve davranışlara dair eski kültür örüntülerini ya yeni girdiği merkezin kültürel örüntülerine çevirmek ya da eski bilgilerden vazgeçmek durumunda kalma gibi bir sürecine girer. Eskiye dair bilgileri arasında yeni kültür örüntülerine dönüşebilecek ya da onları

karşılayabilecek herhangi bir bilgi de yoktur. Aksine eski bilgiler ile yenileri çelişmekte, uyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Muharrem'in dergaha taşındıktan sonra yaşamış olduğu durum bu çatışmalara bir örnektir. İnançları ekseninde bilgi stoklarında olmayan durumlar ile karşılaştığında yeni çerçevedeki kuralların, en azından kendi bildiği yasalar ekseninde kurulmamış olduğunu idrak eder. Daha seküler, ekonomik kurallara entegre olmuş merkezin inanç yapıları ekseninde eski inanç yapılarını yeniden düzenlemek durumunda kalır. Ruhsal ve bilişsel dengesinin bozulmasının en önemli nedeni de bu çelişkilerle başa çıkamama durumudur. Merkezileşmek için bu yüzleşmeyi gerçekleştirmek zorunda kalır. O zorlama da Muharrem'in aklını yitirmesi ile sonuçlanır. Muharrem'in, dergaha, inançlarına ve şeyhine duymuş olduğu katıksız bağlılık bütün problemin kendisinde olduğu sonucuyla onu baş başa bırakır. Kendisi ile kavga eder, konuşur, suçlu olarak kendisi ile hesaplaşmaya çalışırken, merkezin iktidarını her defasında yeniden inşa eder. Yine inançları ekseninde bedenine yönelik ikincilleştirme tavrı, bedeni ile inançları arasında sıkışarak kalmasına neden olurken, şeyhin kızına dair gördüğü rüyalar onun iç huzursuzluğunu arttırarak aklını yitirmesinde etkili olur.

Kurban ritüeli (*aklını yitirilmesi*) ve kabul töreninden (*şeyhin konuşma yapması*) sonra kişi (Muharrem) normalleşerek yabancı statüsünden, ermiş statüsüne yükselerek makulden de daha yüksek bir seviyeye ulaşır. Şeyh bu durumu "*Muharrem Efendi Allah tarafından dergahımıza gönderilmiş bir hediyedir*" şeklinde müritlere açıklarken, Muharrem artık dergah açısından yüksek mertebeye sahibi bir "zat"tır.

9. SONUÇ

Bu makale Türk Sinemasında bazı örnekler üzerinden merkez ile yabancı arasındaki ilişkiye odaklanarak yabancı ekseninde toplumsal alanda gerçekleşen

bazı ilişkileri sanatsal araçlar üzerinden okumaya odaklanmıştır. Merkez ve yabancı arasındaki bu ilişkinin bir iktidar ilişkisi olduğu vurgusu kurban metaforu ekseninde ele alınmıştır. Bu eksen de dergaha taşınan bir mürit, şehre gelen bir aile, köye dönen bireyler, cezaevinden çıkan birisi vb. kişiler toplumsal etkileşim alanlarında bir yabancıya dönüşebilmektedir. Ya da bu özneler yeni girdikleri toplumsal alanda yaşayan diğer bireyler tarafından birer yabancı olarak tiplendirilmektedir. Yabancı açısından bu durum, deneyimleri ve bilgi stokları ekseninde kurduğu yaşam dünyaları ile yeni dâhil olmak istedikleri sosyal alandaki kuralların çatışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yaklaşılan sosyal merkeze yönelik temaslar ve kaynaşma süreçlerinin belirli iktidar ilişkilerini barındırdığı gerçeği, sürecin belirli aşamalarında net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu örnekler üzerinden bakıldığında, yabancı ile merkez arasındaki ilişki bir iktidar ilişkisidir. Gündelik hayatın rutin akışı içerisinde gerçekleşen bu ilişki aynı zamanda tarafların gelecek zamanda kurulacak olan diğer ilişkilerinin de kurulum şeması, referans noktası ya da yapı aparatıdır.

Bu iktidar ilişkisinin tarafı olarak yabancı, ötekiyle girilen etkileşimde ortaya çıkan ve daha sonra ortadan kaybolan bir süreç olarak günümüz toplumsal alanında sürekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Ya da özne yeni girdiği bir sosyal alanda yabancıya dönüşmektedir. Yani günümüz insanı yarı bir yabancı olma ya da yabancıyla karşılaşma ihtimali ile sürekli olarak karşı karşıyadır. Bu durum sosyal hayata tutunma uğraşı ekseninde yoğun enerji gerektirmektedir. Günümüzde ihtiyaç duyulan bu enerji seviyesi, insanlığın ilk zamanlarında hayatta kalma mücadelesi için gereken enerji seviyesinden görece fazla bir seviyeye ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Kurban ritusu, toplumsal alanda sıkça deneyimlenebilen bir edim olarak karşımıza çıkabilir. Bu eksen de günümüz eğitim sistemi içindeki bir öğretmen, yıllardır oy verdiği partisinin söylem değişikliği karşısındaki seçmenin, değişen yasalarla adaleti sağlamaya çalışan hakim, uzun süre önce almış olduğu evini satmak için emlakçı ile anlaşmaya

çalışan ev sahibinin, temel yaklaşımını değiştiren yayın evinin uzun soluklu okuyucularının, çocukluğunu geçirdiği mahalleye ya da köyüne dönen kişilerin, kendisini ilgilendiren konularda imzalanan uluslar arası anlaşmalara imza atamayan ülkelerin, ekosistemde insanlarla birlikte yaşamak zorunda olan diğer canlıların farklı uzamlardaki benzer durumsallıklarına “yabancı” kavramı üzerinden rahatlıkla bakılabilir. Özellikle dünya çapında yaşanan salgın koşulları ve sonrası için ortaya çıkacak olan yeni yüz yüze etkileşim pratikleri ekseninde “yabancı” ilişkisinin kurumlar ve bireylerce hazır olunması gereken bir ilişki biçimi olduğu ortadadır. Bu noktada üzerine düşünülmesi gereken şey; “Bu yabancı olma durumunda iktidar ilişkisinin hangi tarafında olacağımız ve bu ilişkide nasıl bir tavır alacağız?” gerçeğidir.

KAYNAKÇA

- Adorno T. W. (2002), *Minima Moralia Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar*, Çev: O. Koçan-A.Doğukan, 3. Basım, İstanbul: Metis Yayınları
- Aristoteles (1975) *Politika*, Çev. Mete Tuncay, İstanbul: Remzi Kitabevi, S.9
- Balcı M. E. (2017), *Çağdaş Sosyolojinin Neo-Klasik Kökleri: Parsons-Schutz Tartışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Erbaş H., (1992), *Sosyolojide Fenomenoloji*, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi, Xiv Cilt, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, Ulaşma Tarihi: 14.04.2021
- Garfinkel H., (2016), “Başarılı Bir İtibarsızlaştırma Töreninin Koşulları”, *Yabancı: Bir İlişki Biçimi Olarak Ötekilik (İç.)*, Der: L. Ünsaldı, Ankara: Heretik Yayınları. 107-117.
- Giddens A., (1999), *Toplumun Kuruluşu Yapılaşma Kuramının Ana Hatları*, Çev: H. Özel, Ankara: Bilim Sanat Yayınları
- Goffman E., (2019), *Etkileşim Ritüelleri Yüz Yüze Davranış Üzerine Denemeler*,

- T.S: A. Bölükbaşı, 2.Baskı, Ankara:Heretik Yayınları
- Gönç-Şavran, T. (2011). "Fenomenoloji Ve Fenomenolojik Sosyoloji". Modern Sosyoloji Tarihi (İç.) Der.: Serap Suğur Anadolu Üniv. Yayını Yayın No: 2304, S.116-144
- Keat R. & Urry J., (2001) Bilim Olarak Sosyal Teori, Çev: N. Çelebi, 2. Basım, Ankara: İmge Kitabevi
- Layder D.,(2013), Sosyolojik Araştırma Pratiği Teori Ve Sosyal Araştırmanın İlişkilendirilmesi, T.S.: S. Ünal, Ankara:Heretik Yayınları
- Ritzer G., (1991) "Georg Simmel", Çev: Ü.Tatlıcan, Sociological Theory, Ed: Mcgraw-Hill, Inc, 1992-S :2-19
- Sayrak İ. (2019), Reha Erdem Sinemasına Ekoeleştirel Açından Bir Bakış: Doğa Ve Kültür Dikotomisinin Çözümlemesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul
- Schutz A. (2016a), "*Yabancı: Bir Sosyal Psikoloji Makalesi*", Yabancı Bir İlişki Biçimi Olarak Ötekilik(İç.),Der: L.Ünsaldı, Ankara:Heretik Yayınları,35-53
- Schutz A. (2016b), "*Eve Dönen*", Yabancı Bir İlişki Biçimi Olarak Ötekilik (İç.), Der: L. Ünsaldı, Ankara: Heretik Yayınları. 53-69.
- Schütz A., (2020) Fenomenoloji Ve Toplumsal İlişkiler, T.S.:A. Akan-S. Kesikoğlu, 2.Basım Ankara: Heretik Yayınları
- Simmel G., (2016), "*Yabancı*", Yabancı Bir İlişki Biçimi Olarak Ötekilik (İç.) , Der: L. Ünsaldı, Ankara: Heretik Yayınları. 27-35.
- Tatlıcan Ü., (2005) "*Sunuş*", Sosyal Teorinin Temel Problemleri Sosyal Analizde Eylemi Yapı Ve Çelişki, Çev:Ü.Tatlıcan, İstanbul: Paradigma Yay., 1-129.
- Ünsaldı L., (2019) Burada Ne Oluyor? Türkiye’de Etkileşimlerin Ekolojisi Üzerine Bir Deneme, Ankara: Heretik Yayınları
- Wagner H.R., (2020), "*Takdim*", Fenomenoloji Ve Toplumsal İlişkiler (İç.), T.S.:A. Akan-S. Kesikoğlu, Ankara: Heretik Yayınları, 7- 63.
- Yetkiner Beyler (2017) Dini Bir Ritüel Olarak Kurban Ritüelinin İletişim İşlevi,

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Humans live in an ecosystem filled with interactions. Nowadays, a person can become the stranger in a new ecosystem they join. Thus, “stranger” is not an analytical category or a fixed social status, but rather a type of relationship which occurs between interacting subjects and shows difference depending on time and space. The inevitable consequences of such interactions are usually devastating for the stranger. Newly approached social environments, neighbourhood relations in an apartment that has been recently moved to or in a luxurious housing estates, interactions in a public transportation vehicles which are used after a long period of time, meetings at a new job, the time spent with the childhood friends who have not been met with, technological tools and their usages, and other various social interactions can all be identified through the case of being the stranger. During a Schutzian social interaction between subjects, the relationship between centre (the local, interior one), where the outsider wants to be a part of through contact and designs a future, and the stranger, as someone from the outside, can be subject to analysis due to various stereotyped rules that make this relationship possible. The status of the centre and the stranger in their relationship and the rules defining this relationship contribute to centre’s status of being the centre and the stranger’s status of being an outsider. Firstly, it needs to be said that the relationship between the centre and the stranger is a power relation. Hierarchy is revealed as the stranger attempts to join the desired centre and remain there. Additionally, it can be said that the stranger may show adaptation to the interactions within the ecosystem. They may need to accommodate, cohere,

and disregard various information based on past experiences in order to remain. This interaction process is called conflict. As a result of this conflict, the stranger suffers some losses especially their own history. Such losses can be seen as sacrificial social situations for the sacred (centre). Due to this, it can be argued that the "sacrificial ritual", which is often observed in archaic cultures, preserves itself with a different form and attribute.

Methodology

Theoretical framework of this essay is constructed upon the terms developed by Alfred Schütz's Phenomenological Sociology axis such as; stranger, intersubjectivity, information stocks, common sense knowledge, daily world, typification. On this axis, this essay tries explaining the relationship between centre and the stranger who interacts with the centre from the outside via examples from Turkish cinema. With the purposeful sampling method some movies are analysed with portrayal and context.

At first, a brief information regarding Alfred Schütz's sociological perspective used for constructing centre and stranger terms are given. After the method of study is explained in detail, predetermined themes and movies chosen on the axis of purposeful sampling method are mentioned briefly. Then movies are analysed on the axis of determined themes. In order to emphasize that the relationship between centre and stranger is a power one, the sacrifices that the stranger should make are tried to be put into words with "Sacrificial Ritual".

To investigate this context, Takva (2006) movie is chosen. Through film analyses, acceptance of the stranger as the "other" and differentiations in this acceptance's qualifications are pursued. The sense of stranger on a social basis's different same aspects on social layers and partial analogy is tried to be put forward. Thus, instead of the aesthetic aspect of movies, it is focused on the

potential of mirroring social relationships. The reason why movies are chosen as a method is because movies give us the opportunity of experiencing life again. Movies also show us the world of different social subjects such as directors, writers, actors, etc. Therefore, movies focusing on the inner self of characters are chosen.

Theoretical Framework

Alfred Schütz accepts society's constitution as an activity of subjects with face-to-face interaction and focuses on the principles behind this interaction. Following his teacher, Edmund Husserl, Schütz focused on daily life. He emphasized on researching the actions of the subjects and the reality in their consciousness. Social life, explained as intersubjectivity, is a reality acknowledged by everyone. Individuals within this reality take part in social relations by gaining experience by themselves and the ones before them. Social interactions are designed due to the standardization which is used as a template.

Analysis

The centre consists of people who live together, share common experiences, and tend to think similar concepts. Stranger is who wants to join the centre and feel at ease in his daily routine. Centre emphasizes "us" while the stranger is the "other". Stranger does not share the centre's culture codes, but his desire to live there motivates him. As they approach the centre, there are individuals who accept the stranger and authorize their presence. The stranger changes and transforms as they interact with the centre's individuals. Stranger overcomes a threshold during this change. Each threshold gets them closer to

the centre. As they transform, they lose their past knowledge, culture, and various other entities. This can be seen as a sacrificial ritual needed for approval to centre. Thus, the centre constructs its power upon the stranger and forces them to change. The yeoman who sells his village and is forced to immigrate to a city, a disciple who joins a cult, and a person who is released from the prison and moved to a under blockade neighbourhood can be defined as the stranger. These people interacted with the centre for various goals as the “other”. To get rid of “stranger” status and cohere with the centre, they lost previous knowledge, culture, biological and mental health.

Conclusion

As the pace of change increases, so do the chances of a person becoming a stranger in a society. On the axis of new face-to-face interaction strategies especially during and after the on-going global pandemic, it is essential for institutions and people to be ready for “stranger” relationship.

TÜRKİYE VE İRAN İKİNCİ SINIF ANA DİL DERS KİTAPLARININ TASARIM AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet AŞIKCAN*


Emir YEGANEH**

Öz

Bu çalışmada Türkiye ve İran ilkökul ikinci sınıf ana dil eğitimi (Türkçe-Farsça) ders kitaplarının tasarım açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında resmi olarak Türkiye'deki ilkokullarda kullanılan İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı ile İran'daki Farsça İlkokul İki (Farsi-e Dovvome Dabestan) Ders Kitabı incelenmiştir. Kitaplardaki görseller Alpan (2004) tarafından geliştirilen ders kitaplarına yönelik grafik tasarım ilkeleri çerçevesinde üç uzman tarafından (uzmanlardan ikisi bu çalışmanın araştırmacılarıdır) betimsel olarak ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fakat bu süreçte her iki ülkenin ders kitaplarındaki tasarımlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada metin tasarımı açısından Türkiye kitabının İran kitabına kıyasla daha başarılı bir şekilde tasarlandığı; sayfa tasarımı bakımından İran kitabının Türkiye kitabına göre biraz daha iyi bir şekilde tasarlandığı ve görsel tasarım, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri yönünden her iki ülke kitabının benzer niteliklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, görsel tasarım, ilkökul ders kitabı.

*  Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, masikcan@erbakan.edu.tr

**  Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, emir.yeganeh@erbakan.edu.tr

COMPARISON OF THE SECOND GRADES NATIVE LANGUAGE TEXTBOOKS OF TURKEY AND IRAN IN TERMS OF DESIGN

Abstract

The purpose of this study is to compare the 2nd grade native language (Turkish-Persian) textbooks in terms of design. In this context, the Primary School Turkish 2 Textbook and the Persian Primary School Two Textbook (Farsi-e Dovvome Dabestan), which are officially used in the 2020-2021 academic years, have been examined. The visuals in the books were analyzed descriptively by three experts (two of the experts are the researchers of this study) within the framework of the graphic design principles for the textbooks developed by Alpan (2004). The study was carried out using document analysis method in line with qualitative research principles. But in this process, the designs in the textbooks of both countries were compared and interpreted. The results have shown that the Turkish book was designed more successfully than the Iran book in terms of text design; the Iran book was designed slightly better than the Turkey book in terms of page design, and that the books of both countries had similar characteristics in terms of visual design, cover design and production-oriented external structure.

Keywords: *Comparative education, visual design, primary school text book.*

1. GİRİŞ

Eğitim alanı bir ¼lkenin gelişiminde etkisi olan alanlardan birisidir. Bu yüzden her ¼lke belirlediği hedeflere ulaşabilmek için eğitim sistemini buna göre organize etmektedir. ¼lkelerin eğitim sistemleri, eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme modelleri, öğretim programları, ders içerikleri vb. farklılıklar gösterebilir. Fakat hepsinde temel amaç toplumda yaşayan bireyleri ileriki yaşantılarına hazırlamak ve ihtiyaç duyulan niteliklere sahip bireyler yetiştirmektir (Memduhoğlu, 2008). ¼lkelerin eğitim politikalarında planladığı hedeflere ulaşma durumu ¼lke genelindeki nitelikli eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleşmesi ile anlaşılmaktadır.

Planlanan hedeflere ulaşarak eğitimde beklenen başarının yakalanması diğer bir ülkedeki diğer alanlarına da olumlu yansıyacaktır. Bu olumlu gelişim bir ülkenin diğer ülkelerle rekabet etmesini sağlayacaktır. Ülkelerin uluslararası düzeyde ekonomik, bilimsel, teknolojik vb. alanlardaki mevcut başarı rekabetlerinin eğitim-öğretim alanında da var olduğunu göstermektedir (Aksoy ve Gözütok 2017). Söz konusu duruma örnek olarak, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Projesi) sınavlarının sonuçlarına göre sınava katılan ülkelerin karşılaştırılması, kendi durumlarını incelemesi ve başarılı ülkelerin eğitim uygulamalarını örnek alması verilebilir (Delprato ve Antequera, 2021; Santos ve Centeno, 2021; Tze, Li ve Daniels, 2021; Yükselen ve Kepceoğlu, 2021). Ülkelerin bu sınavlardaki performansları karşılaştırmalı eğitim başlığı altında çeşitli araştırmaların konusu olmaktadır. Bu araştırmalarda ülkelerin eğitim alanında ki durumlarının derinlemesine ortaya konulması ve karşılaştırma yapılan diğer ülkelerin deneyimleri incelenerek yapılacak yeni eğitim planlamalarına zemin hazırlanması amaçlanmaktadır (Phillips ve Schweisfurth, 2014).

Yeni eğitim-öğretim faaliyetleri planlanırken eğitim-öğretim sürecine etki eden eğitim programları, ders içerikleri, eğitim ortamlarının uygunluğu, öğretmenlerin mesleki yeterliliği, öğrenciler, eğitim araç-gereçleri vb. gibi bileşenler göz önünde bulundurulmalıdır (Gündüz ve Can, 2011). Eğitim-öğretim sürecinin bileşenleri arasında yer alan eğitim araç-gereçleri (eğitim materyalleri) eğitim sürecinin hedeflerine ulaşılması ve öğrenimin gerçekleşmesi için bu aşamada kullanılan belirli araçları kapsamaktadır (Yanper Yelken, 2020). Eğitim-öğretim sürecinde araç-gereçlerden yararlanmanın öğrenciler için olayları somutlaştırma, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırma, öğrenme sürecini daha zevkli ve anlaşılır hale getirme gibi katkı sağlarken öğretmenler açısından da bilgilerin daha etkili sunulmasına ve bilgi aktarımının süresini azaltmasına yarar sağlamaktadır (Demirer, 2017). Geçmişten günümüze eğitim ortamlarında tebeşir, kara tahta ve ders kitapları

gibi sınırlı sayıda araç-gereç kullanırlarken günümüzde ise akıllı tahtalar, tabletler, dijital ders içerikleri, web araçları ve sanal ortamlar gibi birçok teknolojik araç gerecin kullanıldığı görülmektedir (Gülen, 2021). Ancak teknolojik gelişmeler sonucunda her ne kadar eğitim alanında yeni araç-gereçler ortaya çıkmış olsa da günümüzde geçmişte olduğu gibi en yaygın kullanılan eğitim materyalleri ders kitapları olmaktadır(Coşkun ve Taş, 2008; Küçükahmet, 2011; Özkan ve Tutkun, 2014). Kurt (2018) teknolojik gelişmelerle ders kitaplarının önemini kaybetmediğini, aksine yeni teknolojik araç gereçlerin ders kitapları ile paralellik içerdiğinden ders kitaplarının işlevselliğinin arttırdığını vurgulamaktadır. Ders kitapları, “ülkelerin yetkili eğitim kurumları tarafından oluşturulan öğretim programlarının benimsediği hedefler ve ilkeler doğrultusunda hazırlanan, her sınıf düzeyinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri göz önünde bulundurularak gerekli bilgi ve becerileri içinde bulunduran basılı eğitim ve öğretim materyalleri olarak tanımlanmaktadır” (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007, s. 206).

Ders kitaplarının öğretim faaliyetlerindeki işlevselliği nedeniyle bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalarda genellikle mevcut ders kitaplarının belirli ölçütlere göre incelendiği ve farklı ülkelerin denk kitapları ile karşılaştırmalı olarak analiz edildiği görülmektedir. Ders kitaplarının belirli ölçütlere göre incelendiği araştırmalarda ders kitapları öğretmen-öğrenci görüş ve tutumlarına, kitapların içerik ve tasarimsal ilkelerine, içerdiği bilgi, konu ve etkinliklerine ve bir eğitim anlayışındaki uygunluğuna (örneğin, yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu) göre ele alındığı görülmektedir (Bkz. Arslan ve Engin, 2019; Aşıkcan ve Saban, 2015; Ateş ve Yıldırım, 2020; Bircan, 2014; İşcan ve Cımbız, 2018; Sulak ve Çapanoğlu, 2021; Şahin, 2008; Zorlu, 2021). Ders kitaplarının farklı ülkelerin denk kitapları ile karşılaştırmalı olarak analiz edildiği araştırmalarda ise söz konusu kitapların benzerlik ve farklılıkları ele alındığı görülmektedir (Bkz.

Akyol ve Kuaralbayeva, 2019; Kurt, 2018; Shahinpoor ve Bangir-Alpan, 2021;Subaşı, 2019; Şentürk ve Aktaş, 2015; Urfa, 2019).

Bu araştırmada Türkiye ve İnan ilkokul ikinci sınıf ana dil eğitimi (Türkçe-Farsça) ders kitaplarının görsel tasarım açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye ve İnan ilkokul ikinci sınıf ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının metin tasarımı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İnan ilkokul ikinci sınıf ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İnan ilkokul ikinci sınıf ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının sayfa tasarımı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İnan ilkokul ikinci sınıf ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının kapak tasarımı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İnan ilkokul ikinci sınıf ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama kaynakları ve materyalleri, araştırma bulgularını oluşturmada kullanılan veri analiz yöntemi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Türkiye ve İran'da ana dil (Türkçe-Farsça) eğitiminde kullanılan ilkökul İkinci sınıf ders kitaplarının tasarım açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanan ve betimsel özellik taşıyan bu çalışma nitel araştırma ilkeleri çerçevesinde, doküman incelenmesi yoluyla yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda dokümanlar ve yazılı materyallerden yardımcı veri kaynakları olarak yararlanmanın dışında araştırma problemine göre ana veri kaynağı olarak da yararlanılabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Ayrıca nitel araştırma kapsamında dokümanlar araştırmacılara ihtiyaç duydukları nitel verilere görüşme ve gözlem tekniklerini kullanmadan ulaşma olanağı sağladığından mutlaka dikkate alınması gereken veri kaynakları arasında yer almaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Er (2021) karşılaştırmalı eğitim başlığı altında gerçekleştirilen çalışmaları problem durumu ve araştırma tasarımları açısından birinci düzey betimleme, ikinci düzey yorumlama, üçüncü düzey sıralama ve dördüncü düzey kıyaslama olarak dört başlık altında sınıflandırmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu sınıflamaya göre betimleme çalışmalarında iki ülkenin bazı özellikleri sınıflandırılır, yorumla çalışmalarında iki ülkenin eğitim verileri diğer disiplinleri kullanarak ele alınır, sıralama çalışmalarında kıyaslama için ölçütler belirlenir ve hipotezler oluşturulur ve kıyaslama çalışmalarında ise hipotezlerin test edilmesi ve eş zamanlı kıyaslama yapma söz konusudur. Bu araştırmanın temel amacı iki ülkenin ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının tasarım boyutundaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek olduğundan, ders kitapları (dokümanlar) bu araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim açısından bu araştırmama birinci düzey betimsel araştırma niteliğindedir.

2.2 Veri Toplama Materyalleri

Araştırmanın veri toplama kaynaklarını, Türkiye ve İran'da 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkökul ikinci sınıf düzeyinde resmi olarak kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. İlkokul ikinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminin pekiştirildiği ve

öğrencilerin dil becerilerinin geliştirildiği bir sınıf düzeyi olduğu için bu sınıf düzeyi tercih edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ders kitaplarını belirlemede Türkiye için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve İran için Roshd platformu referans alınmıştır. Araştırmada incelenen ders kitapları ile ilgili bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada İncelenen Ders Kitapları

Ülke	Basım Yeri	Çalışma Kitabı	Boyut	Kapak	Baskı	Sayfa Sayısı
Türkiye	Özel yayın evi	Yok	B5	Renkli Karton	Renkli	266
İran	Milli Eğitim Bakanlığı	Var	B5	Renkli Karton	Renkli	118

Araştırma kapsamında incelenen Türkiye’de kullanılan İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı 266 sayfadan oluşmakta, özel bir yayınevine ait ve çalışma kitabı içermemektedir. İran’da kullanılan Farsça İlkokul İki Ders Kitabı (Farsi-e Dovvome Dabestan) ise 118 sayfadan oluşmakta, milli eğitim bakanlığına ait ve çalışma kitabı içermektedir.

2.3 Veri Analiz Yöntemi ve Süreci

Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları Alpan (2004) tarafından geliştirilen ders kitaplarına yönelik grafik tasarımı ölçütlerindeki *metin tasarımı*, *görsel öğelerin tasarımı*, *sayfa tasarımı*, *kapak tasarımı* ve *üretime yönelik dış yapı özellikleri* boyutlarına ilişkin ilkeler çerçevesinde üç uzman tarafından (uzmanlardan ikisi bu çalışmanın araştırmacılarıdır) betimsel olarak ele alınmıştır. Bu uzmanların yetkinlikleri sırasıyla; İlkokul Türkçe eğitimi alanında yetkinliğe sahip olma (birinci araştırmacı), karşılaştırılma yapılan ülkenin diline hakim olma (ikinci araştırmacı) ve görsel tasarım alanında yetkinliğe sahip olma (destek sağlayan üçüncü uzman) şeklindedir. Ders kitaplarındaki tasarımlar Alpan’ın (2004) ilkelerindeki kriterleri sağlaması durumuna göre uzmanlar tarafından ayrı

ayrı “başarılı”, “geliştirilmeli” ve “başarısız” olarak kategorilendirilmiştir. İlkelerde farklı olan kategorilendirmeler için uzmanlar bir araya gelerek farklılığın nedenleri tartışıp ortak sonuca ulaşmıştır. Ayrıca eğer ders kitaplarında ilkelerdeki kriterlerin hiçbir karşılığı yoksa “yer verilmemiş” olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmada araştırmamanın amacına yönelik yanıtları aranan araştırma soruları doğrultusunda doküman analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin kaynağı ders kitaplarıdır. Bu nedenle bu araştırma için etik kurul raporu gerekmemektedir.

3. BULGULAR

Bu başlık altında araştırmamanın amacına yönelik Türkiye ve İran’da ilkökul ikinci sınıf ana dil (Türkçe-Farsça) öğretiminde kullanılan ders kitaplarının tasarım boyutu açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1. Türkiye-İran İlkokul İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının Metin Tasarımı

Türkiye’de ilkökul ikinci sınıf Türkçe ders kitabı ve İran’da ilkökul ikinci sınıf Farsça ders kitabının metin tasarımı özellikleri açısından tipografik öğeler ve metin örgütleyicileri olarak iki başlık altında karşılaştırılarak incelenmiştir. Tipografik özelliklerin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ders Kitaplarının Tipografik Öğeler Kapsamında Karşılaştırılması

	Metin Tasarımı	
	Türkiye	İran
A. Tipografik öğeler	<i>Değerlendirme sonucu</i>	<i>Değerlendirme sonucu</i>
Yazı(harf) boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu	Başarılı	Başarılı

Yazı(harf) karakterinin okuna birliği	Başarılı	Başarılı
Yazı renginin ya da ton değerinin etkili kullanılması	Başarılı	Başarılı
Satırlar arası yatay ve dikey boşluğun dengeli kullanılması	Başarılı	Başarılı
Dikkat odaklayıcı sözlük ya da sözcüklerin etkili tasarlanması	Başarılı	Başarılı
<u>Satır uzunluğunun okunabilir ölçüde olması</u>	<u>Başarılı*</u>	<u>Başarısız*</u>
Sözcüklerin arasındaki boşlukların dengeli olması	Başarılı	Başarılı
Harflerin arasındaki boşlukların dengeli olması	Başarılı	Başarılı
<u>Metin sayfasındaki bütünlüğe dikkat edilmesi</u>	<u>Başarılı*</u>	<u>Geliştirilmeli*</u>

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye ve İran’da kullanılan ders kitaplarının metin tasarımı bağlamında tipografik öğeler açısından bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Betimsel analizlere göre her iki ülkenin ders kitapları harf boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu, kullanılan yazı karakterinin okuna birliği, yazı rengi ve tonunun etkili kullanılması, sözcükler arasındaki boşlukların dengeli kullanılması vb. maddelerde “başarılı” biçimde tasarlandığı için birbiriyle benzerlik göstermektedir. Türkiye’de kullanılan ders kitabı genel olarak maddelerin tamamında başarılı bulunmuştur. Ancak İran’da kullanılan ders kitabının metinlerde yer alan satır uzunluğu ölçütünde “başarısız” olduğu ve metin sayfasındaki bütünlük ölçütünde “geliştirilmeli” bulgusuna ulaşılmıştır. İki ülkenin de ders kitaplarında yer alan metinlerin satır uzunlukları incelenirken her bir satırın 8 ile 12 sözcük arasında olması kriteri dikkate alınmıştır. Bu maddenin değerlendirme örneği ve iki ülkenin ders kitaplarında tespit edilen farklılıklar Görsel 1’de yansıtılmıştır.

Görsel 2. Metin Sayfasındaki Bütünlüğe İlişkin Değerlendirme Örneği

Türkiye ve İran ders kitaplarının metin tasarımı bağlamında karşılaştırmaya alınan bir diğer başlık metin örgütleyicileridir. Bu başlık altında değerlendirmeye alınan maddeler ve iki ülkenin ders kitaplarındaki mevcut benzerlik ve farklılıklar ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ders Kitaplarının Metin Örgütleyicileri Kapsamında Karşılaştırılması

B. Metin Örgütleyicileri	Metin Tasarımı	
	Türkiye <i>Değerlendirme sonucu</i>	İran <i>Değerlendirme sonucu</i>
Başlıkların etkili düzenlenmesi	Başarılı	Başarılı
İçindekiler listesinin işlevsel biçimde düzenlenmesi	Başarılı	Başarılı
İçindekiler listesinin ilgi çekici olarak düzenlenmesi	Başarılı	Başarılı
Kutuların amaca uygun kullanılması	Başarılı	Başarılı
<u>Her bölüm için ilgili başlıkların listesinin hazırlanması</u>	<u>Başarılı*</u>	<u>Yer verilmemiş*</u>
<u>Sözlük düzenlenmesi</u>	<u>Başarılı*</u>	<u>Yer verilmemiş *</u>
<u>Kaynakça düzenlenmesi</u>	<u>Başarılı*</u>	<u>Yer verilmemiş*</u>

Tablo 3'e göre metin örgütleyicileri başlığı açısından Türkiye'de ve İran'da kullanılan ders kitaplarının metin başlıklarının etkili düzenlenmesi, içindekiler listesinin işlevsel ve ilgi çekici olarak düzenlenmesi ve kutuların amaca uygun olması maddelerinde öğrenci düzeylerine uygun ve "başarılı" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönden iki kitapta benzerlik göstermektedir. Fakat her bölüm için ilgili başlıkların listesinin incelenmesi, sözlük düzenlenmesi ve kaynakça düzenlenmesi bölümleri Türkiye kitabında "başarılı" olarak yer alırken İran kitabında hiç yer verilmemiştir.



Görsel 3. Her Bölüm için İlgili Başlıklar Listesinin Hazırlanması

Görsel 3 her iki kitabın ikinci bölüm/tema başında yer alan sayfasını göstermektedir. Türkiye kitabında temanın adı “Milli Kültürümüz” olarak belirlenmiş ve daha sonra bu bölümde yer alan metinlerin isimleri açıklanmıştır. İran kitabında ise ikinci bölümün sadece adı yer almaktadır ve bu bölümde hangi metinlerin yer aldığı ve kaç adet metinde oluştuğu belirsizdir.

3.2. Türkiye-İran İlkokul İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Tasarımı

Türkiye’de ilkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabı ve İran’da ilkokul 2. sınıf Farsça ders kitabının görsel öğelerin tasarımı açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ile ilgili bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ders Kitaplarının Görsel Tasarım Kapsamında Karşılaştırılması

	Görsel Tasarım	
	Türkiye	İran
	<i>Değerlendirme sonucu</i>	<i>Değerlendirme sonucu</i>
Mesaj aktarımına katkıda bulunmaları	Başarılı	Başarılı
Öğrenci için uyarıcı olması	Başarılı	Başarılı

Resimlemelerde desenin sağlam olması	Başarılı	Başarılı
Tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine uyulması	Başarılı	Başarılı
Görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması	Başarılı	Başarılı
Görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu	Başarılı	Başarılı
Görsel öğelerin renkli olması	Başarılı	Başarılı
Tasarımda bütünlük (birlik) ilkesine uyulması	Başarılı	Başarılı
Çizginin amaca uygun kullanılması	Başarılı	Başarılı
Tasarımda denge ilkesine uyulması	Başarılı	Başarılı
Rengin amaca uygun kullanılması	Başarılı	Başarılı

Tablo 4’te iki ülkenin ders kitapları görsel tasarım açısından bütün maddelerde “başarılı” olarak tasarlandığı görülmektedir. Bu durumda iki kitap arasında görsel tasarım başlığı altında değerlendirilen maddeler açısından herhangi bir farklılığın olmadığı ve her iki kitabın da öğrenciye uygunluk yönünden bir biriyle görsel tasarım açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu başlık altında Görsel 4’te “resimlerde desenin sağlam olması” maddesinin karşılaştırmalı olarak değerlendirme sürecini yansıtmıştır.

PAYLAŞ DEDİ BABAM

Paylaş dedi babam.
Elmeği, suyu,
Sevgiyi, dostluğu,
Kuşlarla ağaçlarla.
Paylaş dedi babam.
Sevinci, kederi,
Mutluluğu
Bütün çocuklarla.

Selami YILDIRIM



Görsel 4. Resimlemelerde Hareket Ve Mimiklerine Belirgin Olarak Yer Alması
Söz konusu maddede resimlemelerde kullanılan figürlerin hareket ve mimiklerine belirgin olarak yer verilmesine (Örneğin, koşan bir figürün öğrencide o duyguyu uyandırması kıstasına) dikkat edilerek değerlendirme yapılmıştır.

3.3. Türkiye-İran İlkokul İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının Sayfa Tasarımı

Araştırmada iki ülkenin ders kitaplarının karşılaştırıldığı bir diğer başlık ise iki kitabın sayfa tasarımı nitelikleridir. Her iki ülke ders kitaplarının karşılaştırılmasının sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Ders Kitaplarının Sayfa Tasarımı Kapsamında Karşılaştırılması

	Sayfa Tasarımı	
	Türkiye	İran
	<i>Değerlendirme sonucu</i>	<i>Değerlendirme sonucu</i>
Belirli bir bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanması	<u>Başarılı*</u>	<u>Başarısız*</u>
Görsel öğelerin okuma akışını engellememesi	Başarılı	Başarılı
Görsel öğelere yeterince yer verilmemesi	Başarılı	Başarılı
Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması	Başarılı	Başarılı
Görsel öğelerin ilgili metnin yakında yer alması	Başarılı	Başarılı
Boşlukların etkili kullanılması	Başarılı	Başarılı
Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	<u>Geliştirilmeli*</u>	<u>Başarılı*</u>
Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi	<u>Geliştirilmeli*</u>	<u>Başarılı*</u>

Tablo 5 incelendiğinde iki ülkenin de ders kitabı sayfa tasarımı açısından görsel öğelerin okuma akışını engellememesi, görsel öğelere yeterince yer verilmemesi, görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması, görsel öğelerin ilgili metnin yakında yer alması, boşlukların etkili kullanılması maddelerinde “başarılı” olarak tasarlandığı görülmektedir. Ancak sayfa tasarımı açısından kitabı oluşturan

sayfaların belirli bir bütünlük ve görsel olarak devamlılığı sağlanması maddesinde Türkiye ders kitabı “başarılı” olarak değerlendirilirken İran’da kullanılan ders kitabı “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. İki ders kitabının arasındaki bu farklılık belirlenirken kitapların genel sayfa tasarımlarını oluşturan sayfa düzeni, yazı karakterleri, satır ve kenar boşlukları vb. gibi bileşenlerin bir bütünlük içinde olmasına ve devamlılık oluşturmaya dikkat edilmiştir. Bu dikkat edilen hususlar Görsel 5’te yansıtılmıştır.



Görsel 5. Bütünlük ve Görsel Devamlılığın Sağlanmasına İlişkin Değerlendirme Örneği

Görsel 5’te görüldüğü gibi Türkçe kitabı sayfalarının tamamında yer alan yazı karakterleri, satır ve kenar boşlukları ve sayfa düzeni kitabın tamamında aynı şekilde yer alıp görsel açıdan devamlılık sağlamaktadır. Ancak Farsça kitabında farklı yazı karakterlerine ve farklı ölçütte kenar boşluklara rastlanmaktadır. İran ders kitabında yer alan bu durum kitabın görsel açıdan devamlılığı noktasında uyumsuzluk meydana getirmektedir.

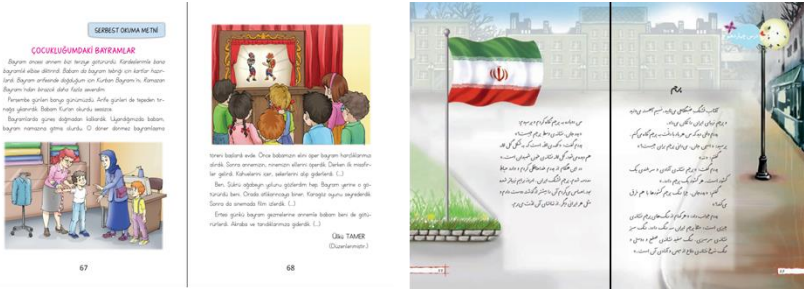
Tablo 5’e göre iki kitap arasında karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi ve sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi maddelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Bu maddelere göre ders kitapları değerlendirildiğinde İran ders kitabı “başarılı” olarak belirtilirken, Türkiye ders kitabı “geliştirilmeli”

olarak belirtilmiştir. Bu farklara ilişkin örnekler Görsel 6 ve Görsel 7’de sunulmaktadır.



Görsel 6. Sayfa Numarasının Ayrı Bir Tasarım Ögesi Olarak Düzenlenmesi

Görsel 6’da görüldüğü gibi Farsça ders kitabında sayfa numarası tasarlanışında farklı bir tasarım ögesi kullanılırken, Türkçe ders kitabında ise bu durum söz konusu değildir.



Görsel 7. Karşılıklı İki Sayfanın Birlikte Düzenlenmesi

Görsel 7’de ise İran kitabında metin içeriğine uygun olarak karşılıklı iki sayfa birbirinin devamı niteliğinde tasarlanmıştır. İran kitabında yer alan bu sayfa tasarım özelliğine birçok metinde rastlamak mümkündür. Ancak Türkiye kitabı bu açıdan ele alındığında sadece bir metnin sayfa tasarımında bu özelliği rastlanmıştır. Kitabın genelinde her sayfa bağımsız olarak tasarlanmıştır.

3.4. Türkiye-İnan İlkokul İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının Kapak Tasarımı

İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı ve Farsça İlkokul 2 Ders Kitabı kapak tasarımına yönelik gerçekleştirilen inceleneme sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ders Kitaplarının Kapak Tasarımı Kapsamında Karşılaştırılması

	Kapak Tasarımı	
	Türkiye	İnan
	<i>Değerlendirme sonucu</i>	<i>Değerlendirme sonucu</i>
İçerik ve sayfa düzeni ile ilişkili olması	Başarılı	Başarılı
Sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	Başarılı	Başarılı
Kapak bilgilerine dikkat edilmesi	Başarılı	Başarılı
Yazı karakterlerinin seçimine dikkat edilmesi	Başarılı	Başarılı
Ön, arka ve sırt kısmının bir bütünlük içinde tasarlanması	Başarılı	Başarılı
<u>Kapağın estetik ve albenili olması</u>	<u>Geliştirilmeli*</u>	<u>Geliştirilmeli*</u>

Tablo 6 incelendiğinde iki ülkenin ders kitapları kapak tasarımı açısından kapağın estetik ve albenili olarak tasarlanması maddesi hariç bütün maddelerde “başarılı” olarak değerlendirilmektedir. Kapağın estetik ve albenili olması ile ilgili madde de ise her iki kitap da “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmektedir.

3.5. Türkiye-İnan İlkokul İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri

İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabı ve ilkokul ikinci sınıf Farsça ders kitaplarının üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından yapılan incelemeler neticesinde ulaşılan bulgular Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Ders Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri Kapsamında Karşılaştırılması

Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri

	Türkiye	İran
	<i>Değerlendirme sonucu</i>	<i>Değerlendirme sonucu</i>
Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri	Başarılı	Başarılı
Kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu	Başarılı	Başarılı
Kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması	Başarılı	Başarılı
Kitabın kağıt kalitesine ve kullanımına dikkat edilmesi	Başarılı	Başarılı
Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması	Başarılı	Başarılı
Baskının net, düzgün ve temiz yapılması	Başarılı	Başarılı
Kağıdın doku yönüne dikkat edilmesi	Başarılı	Başarılı

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya konu olan iki ülkenin de ders kitapları üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından kitap boyutu, kitap kapağının dayanıklılığı, kağıt kalitesi, cildin sağlamlığı, kağıdın doku yönü ve baskıların net bir şekilde yapılması maddelerine göre değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı kullanımlarına uygun olarak tasarlandığı görülmektedir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye ve İran'daki ilkökul ikinci sınıf ana dili eğitiminde (Türkçe ve Farsça) kullanılan ders kitapları tasarım açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırmadaki bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sırasıyla *metin tasarımı, görsel tasarım, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri* boyutlarıyla aşağıda yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, metin tasarımı açısından ilkökul Türkçe ikinci sınıf ders kitabı tüm maddelerde (16 maddede) başarılı şekilde tasarlanmıştır. Nitekim Demir'de (2008) araştırmasında ilkökul 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarını metin tasarımı hususunda genel olarak uygun olduğunu raporlamıştır. İlkökul Farsça ikinci sınıf ders kitabı ise 11 maddede başarılı şekilde tasarlanmıştır. Bu iki

ders kitabı tipografik ögeler bakımından ele alındığında İnan ders kitabının “Satır uzunluğunun okunabilir ölçüde olması” noktasında başarısız olduğu ve “Metin sayfasındaki bütünlüğe dikkat edilmesi” noktasında ise geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Metin örgütleyiciler açısından ele alındığında ise İnan ders kitabında “Her bölüm için ilgili başlıkların listesinin hazırlanması”, “Sözlük düzenlenmesi” ve “Kaynakça düzenlenmesi” hususlarına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak *metin tasarımı* boyutunda Türkiye kitabının İnan kitabına kıyasla daha başarılı bir şekilde tasarlandığı söylenebilir. Bu iki ülke arasında karşılaştırmalı eğitim yönünden yürütölmüş olan Subaşı'nın (2019) sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediği araştırmasında da metin tasarımı bakımından benzer sonuç elde edilmiştir.

Araştırmada incelenen iki ülkenin ders kitapları araştırma bulgularına göre, *görsel tasarım* açısından bütün maddelerde (12 maddede) başarılı bir şekilde tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. İnan Yıldız ve Baş (2015) ilkökul ikinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin metnin içeriği ile konumlandırılmasında yüksek oranda “kısmen” dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yige (2010) de ilkökul 1. 2. ve 3. Sınıf Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Müzik ders kitaplarını sınıf öğretmenlerine değerlendirdiği araştırmasında bu ders kitaplarının resim-metin ilişkisi bakımında yeterli bulmuştur. Fakat Kayıkçı (2006) araştırmasında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik ders kitaplarını görsel ögelerin mesaj aktarımında katkıda bulunmadığını, metnin içeriğine uygun, yaratıcı ve mesajı özetleyici bir şekilde tasarlanmadıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Tontu (2008) araştırmasında ilkökul Türkçe ders kitaplarını altı resimleme grafik tasarım ilkeleri doğrultusunda inceleme yapmış, ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlemelerde metin ile resimler arasında kısmen bağlantı olduğunu, ikinci sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlemelerde metin ile resimler arasında bağlantı olmadığını, üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlemelerde ise metin ile resimler arasında kısmen bağlantı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada *görsel tasarım* boyutuyla elde edilen yukarıdaki sonuca göre iki ülke ders kitabının görselleri öğrenci seviyesine uygun olarak temalardaki içeriklerle uyumlu bir şekilde tasarlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçla Shahinpoor ve Bangir-Alpan'ın (2021) araştırmalarındaki Türkiye ve İran'daki ders kitaplarında resimleme ve fotoğraflama yönünden 'görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu' ilkesine tamamen uyulduğu sonucu örtüşmektedir. Ancak Subaşı'nın (2019) araştırmasında Türkiye'deki sosyal bilgiler kitabı görsel öğelerin tasarımı hususunda İran kitabına kıyasla daha yüksek puanlanmıştır.

Türkiye ve İran ilkokul ikinci sınıf ana dili ders kitapları *sayfa tasarımı* yönünden karşılaştırıldığında İran kitabı sekiz maddenin yedisinde başarılı olarak tasarlandığı görülmektedir. İran kitabının "Belirli bir bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanması" hususunda başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye kitabı ise altı maddede başarılı şekilde tasarlanmıştır. Türkiye kitabının "Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi" ve "Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi" hususlarında geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre İran kitabı sayfa tasarımı bakımından Türkiye kitabına göre biraz daha iyi bir şekilde tasarlandığı ifade edilebilir. Demirel, Kökçü ve Akbaba (2018) resim-metin ilişkisi bakımından inceledikleri beşinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin metinlerle aynı sayfada olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak, Akın (2015) araştırmasında Türkçe çalışma kitaplarında yer verilen dil bilgisi çalışmalarında görselliğe yeterince yer verilmediğinden ve bu yüzden dil bilgisi öğretiminde görsel öğelerden yeterince faydalanılmadığını ortaya koymuştur. Shahinpoor ve Bangir-Alpan (2021) araştırmasında "karşılıklı iki sayfanın ve tüm sayfaların bir bütünlük içinde ve işlevsel ve estetik olarak tasarlanması" noktaları bakımından Türkiye'deki Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri ders kitapları, İran'da ise Matematik ders kitabı başarılı bulunurken 'Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması' hususunda Türkiye'deki ders kitaplarında her üç kitapta da kısmen uyulmayan, İran'da ise uyulan ilke olarak

görülmektedir. Araştırmacılar Türkiye'deki ve İnan'daki ders kitaplarında çoğunlukla 'Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması' ve 'Sayfa numarasının bağımsız, sayfa tasarımına uyumlu biçimde tasarlanmış olması', "Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi" ve 'Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması' hususlarına uyulduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre iki ülkenin ders kitapları *kapak tasarımı* bakımından beş maddede başarılı tasarlanmıştır. Her iki kitabın da "Kapağın estetik ve albenili olması" konusunda geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç söz konusu ders kitabın kapak tasarımlarının birbirine benzediğini göstermektedir. Demir (2008) araştırmasında ilkökul 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarını kapak tasarımı bakımından birçok hususta uygun bulmuştur. Subaşı da (2019) Türkiye ve İnan Sosyal Bilgiler kitabının kapak tasarımında "oldukça uygun" değerini aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Üretime yönelik dış yapı özellikleri boyutunda Türkiye ve İnan ilkökul ikinci sınıf ana dili ders kitapları tüm maddelerde başarılı bir şekilde tasarlanmıştır. Bu sonuca göre iki ülkenin ders kitapları boyut, kapaktaki sağlamlık, kağıttaki kalite, ciltteki dayanıklılık, baskıdaki netlik ve kağıdın doku yönü hususlarında öğrencilerin uzun süre kullanımına uygun olarak tasarlandığı anlaşılmaktadır. Demir (2008) araştırmasında ilkökul 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarını üretime yönelik dış yapı özellikleri bakımından birçok hususta uygun bulmuştur. Subaşı (2019) Türkiye ve İnan Sosyal Bilgiler kitabının üretime yönelik dış yapı özelliklerini "oldukça uygun" değerini aldığını raporlamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilmiştir:

- Her iki ülke kitabında tasarımsal öğelerde eksik olan yönler geliştirilebilir.

- Ana dili eğitiminde kullanılan diğer sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının kıyaslandığı çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarının incelenmesinde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine de yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Journal Of Turkish Studies, 10*, 19-34.
- Aksoy, E. ve Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online, 16*(4), 1672-1688.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (13), 67-94.
- Aşıkcan, M. ve Saban, A. (2015). Appropriateness of textbook “I’m learning reading and writing Turkish 1” for constructivist approach according to the first grade primary teachers. *International Journal Of Languages' Education And Teaching, 3*(3), 333-351.
- Ataş, U. A. ve Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1245-1268.
- Bangir Alpan, G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bircan, M. A. (2014). *İlkokul 1. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 59-74.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Delprato, M., & Antequera, G. (2021). School efficiency in low and middle income countries: An analysis based on PISA for development learning survey. *International Journal of Educational Development*, 80, 102296.
- Demir, D. (2015). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ve ilke yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y., ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243.
- Er, E. (2021). *Karşılaştırmalı eğitimde yöntem ve araştırma*. M. G. Gülcan ve F. Şahin (Ed.). Karşılaştırmalı Eğitim Tematik Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gülen, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Kayıkçı, M. (2006). *İlköğretim Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Kurt, B. (2018). *Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir karşılaştırma: Türkiye ve Macaristan örneği*. Anadolu 1. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, 28-29 Aralık 2018, (s. 1170-1181). Diyarbakır.
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.
- Özkan, R. ve Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 24, 371-386.
- Phillips, D. ve Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. (2nd ed.). Bloomsbury, London.
- Santos, İ. ve Centeno, V.G. (2021). Inspirations from abroad: The impact of PISA on countries' choice of reference societies in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18.
- Shahinpoor, S. ve Bangir-Alpan, G. (2021). Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesi: Görsel öge, sayfa ve kapak tasarımları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 255-280.

- Subaşı, Y. (2020). Türkiye ve İnan sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 141-159.
- Sulak, S. E. ve Çapanoğlu, A. Ő. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 830-849.
- Şahin, A. (2008) İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133–146.
- Şentürk, L. Ve Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Tontu, Y. H. (2008). *İllüstrasyonların ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki görsel etkililik durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tze, V. M. C., Li, J. C. H. & Daniels, L. M. (2021). Similarities and diferences in social and emotional profles among students in Canada, USA China, and Singapore: PISA 2015. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864760>.
- Urfa, Ö. (2019). *Türkiye ve Azerbaycan’daki anadil ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Yanpar Yelken, T. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldız, F. İ. ve Bayram, B. A. Ş. (2015). İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabının resim-
metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 251-268.
- Yige, M. M. (2010). *İlköğretim ders kitaplarında kullanılan resimlerin 7-9 yaş
öğrencilerinin öğrenme ve yaratıcılıklarına etkileri*. Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yükslen, A ve Kepceoğlu, İ. (2021). Türkiye, Singapur ve Avustralya ortaokul
matematik ders kitaplarında yüzdeler konusundaki soruların bilişsel
istem düzeylerinin ve çözüm adımlarının karşılaştırmalı analizi. *Balıkesir
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 961-976.
- Zorlu, Ö. K. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders
kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences
and Education Research*, 7(1), 1-11.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The quality of the educational materials used in the education process directly affects the quality of the education. Textbooks used in schools are among the commonly used educational materials. Textbooks are defined as printed education and training materials that are prepared in line with the aims and principles adopted by the education programs created by the authorized educational institutions of the countries, and that contain the necessary knowledge and skills by considering the affective and cognitive characteristics. All grades level textbooks should be prepared in accordance with the curriculum and should also be appropriate for the level of the student in terms of formal appearance, scientific content, language and expression. The widespread use of textbooks in the educational process paves the way for many studies on this

subject. Using of the textbooks as widely in the education process allows many studies to be carried out on this subject. Studies on textbooks are still up to date. The purpose of this study is to compare the 2nd grade native language (Turkish-Persian) textbooks in terms of design.

Method

The study was carried out using document analysis method in line with qualitative research principles. In this context, the Primary School Turkish 2 Textbook and the Persian Primary School Two Textbook (Farsi-e Dovvome Dabestan), which are officially used in the 2020-2021 academic years, have been examined. The visuals in the books were analyzed descriptively by three experts (two of the experts are the researchers of this study) within the framework of the graphic design principles for the textbooks developed by Alpan (2004). Graphic design principles for textbooks developed by Alpan (2004) allow a textbook to be examined under the headings of *text design*, *visual design*, *page design*, *cover design* and *external structure features*. The competencies of the experts involved in the document review of the research are respectively; proficiency in primary Turkish education (first researcher), proficiency in the language of the country of comparison (second researcher), and proficiency in visual design (third expert providing support). The textbooks designs were categorized as “successful”, “developmental” and “unsuccessful” by the experts, depending on the criteria in Alpan's (2004) principles. For the classifications with different principles, the experts together discuss the reasons for the difference and reached a common conclusion. In addition, if the principles criteria do not have a counterpart in the textbooks, they are stated as "not included".

Findings (Results)

The second grade Turkish and Iranian textbooks' suitability of the letter size level of the student, the legibility of the font used, the effective use of the font color and tone, the balanced use of the spaces between the words, etc. items were designed in a "successful" way and are similar in this respect. The Turkish textbook was found to be successful s generally in all of the items. But, the Iranian textbook result was "unsuccessful" in the line length criterion in the texts and "need to be improved" in the integrity criterion in the text page.

It has been found that the text titles of the textbooks used in Turkey and Iran are arranged effectively and the contents list is organized as functional and interesting. In this respect, the two books were similar.

Two countries textbooks were interpreted as "successful" in all items in terms of visual design. In this case, it is seen that there is no difference between the two books in terms of the items evaluated under the title of visual design, and both books are similar to each other in terms of visual design in terms of suitability for the student.

In terms of the textbook page design of both countries, the visual elements do not prevent the reading flow, the visual elements are not included enough, the movement is provided in the placement of the visual elements, the visual elements are close to the relevant text, and the effective use of the spaces are evaluated as "successful". However, in the article of ensuring a certain integrity and visual continuity of the pages that make up the book in terms of page design, the textbook used at the 2nd grade level in Turkey was evaluated as "successful", while the textbook used at the 2nd grade level in Iran was evaluated as "must be developed".

It is seen that the two countries are in a completely similar situation in terms of textbook cover design.

Conclusion and Discussion

In this study according to the findings obtained with the visual design dimension, it is understood that the visuals of the textbooks of the two countries were designed in accordance with the level of the student and in accordance with the content of the themes. This result coincides with the result of Shahinpoor and Bangir-Alpan's (2021) research that textbooks in Turkey and Iran fully comply with the principle of "suitability of visual elements for the level of students" in terms of illustration and photography.

It has been concluded that the Turkey book should be developed in terms of "Arranging two opposite pages together" and "Arranging the page number as a separate design element". According to these results, it can be stated that the Iranian book is designed a little better than the Turkey book in terms of page design. Demirel, Kökçü, and Akbaba (2018) found that the pictures were on the same page with the texts in the 5th grade Turkish textbook, which they examined in terms of the picture-text relationship. However, Akın (2015) revealed in his research that there is not enough visibility in the grammar studies included in the Turkish workbooks, and therefore, visual elements are not sufficiently utilized in grammar teaching.

According to the research findings, the textbooks of the two countries were designed successfully in five items in terms of cover design. It has been concluded that both books need to be developed on the subject of "The aesthetic and attractiveness of the cover". This result shows that the cover designs of the textbook in question are similar to each other. In his research, Demir (2008) found primary school 1st, 2nd and 3rd grade Turkish textbooks suitable in many aspects in terms of cover design. Subaşı (2019) also concluded that the cover design of the Turkey and Iran Social Studies book was deemed "quite appropriate".

TÜRKİYE'DE NAMUS OLGUSUNA BAKIŞ: SOSYOLOJİK VE HUKUKİ ANALİZ

Sümeyye DEMİRCİOĞLU*

Öz

Namus; yüzyıllardır tartışılan, herkesin ve her toplumun kendince yorumladığı, çeşitli değerler yüklediği soyut kavramlardan biridir. Modernite eleştirisi bağlamında namus kavramının olumsuz anlamlar içeren bir kavram haline getirildiği ifade edilebilir. Bu anlamda, bu çalışmada; namusun ne olduğu, namusun Türkiye toplumu özelinde olumsuz anlam muhteva etmesinin neden kaynaklandığı, namus kavramına dair yapılan çalışmaların bütüncül açıdan ele alınıp alınmadığı gibi konular ilk olarak ele alınmıştır. Ayrıca namusun cinayetlerle birlikte anılmasının arkasında yatan nedenler, “namus cinyeti” kavramsallaştırmasının ne derece kabul edilebilir olduğu, namusun cinayet gerekçesi ile işlendiği durumlarda hukuki düzenlemelerin bu noktadaki uygulamalarına değinilmiştir. Bu çalışma, namus kavramı üzerinden kültür ve literatür analizini içermektedir. Araştırma sonucunda ataerkil sistemin ve modernliğin yeniden ürettiği namus mefhumunun; erkek ve kadın için olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu, namus cinayetlerinin yalnızca doğu toplumlarına özgü olmadığı, dinin namus cinayetlerine gerekçe olamayacağına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Namus, Algı, Toplum, Hukuk, Cinayet.

OVERVIEW OF HONOR IN TURKEY: SOCIOLOGICAL AND LEGAL ANALYSIS

Abstract

Honor; It is one of the abstract concepts that has been discussed for centuries, interpreted by everyone and every society, and loaded various values. In the context of modernity criticism, it can be stated that the concept of honor has been transformed into a concept containing negative meanings. In this sense, in this study; what is the honor, the honor society of Turkey to special content in the negative sense of why the weld, which was received dealt with issues such as the work done on the holistic concept of honor is taken as the first. In addition, the reasons behind the mention of honor together with murders, to what extent the conceptualization of "honor killing" is acceptable, and the applications of legal regulations at this point in cases where honor is committed on the grounds of murder are mentioned. This study includes an analysis of the culture and literature through the concept of honor. As a result of the research, the concept of honor reproduced by the patriarchal system and modernity; It has been found that there are positive and negative aspects for men and women, honor killings are not peculiar to eastern societies, and religion cannot justify honor killings.

Keywords: Honor, Perception, Society, Law, Murder.

1. GİRİŞ

Aristo'nun deyimiyle "sosyal bir varlık" olan insanın diğer kişilerle düzen ve denge içerisinde hayatını sürdürebilmesi için toplumsal kurallara ihtiyacı vardır. Toplumsal kurallar, din, toplum veya devlet tarafından oluşturulabilmektedir. Kuralların kaynağı ilahi ise, dini kurallar, toplumsal ise ahlaki kurallar, yaptırımını devletten alıyorsa hukuk olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, insan öldürmek; dini olarak günah, ahlaken ayıp, hukuken ise suç kabul edilmektedir. Bütün din ve kanunların korumakla yükümlü olduğu iki temel ilke ise namus ve can güvenliğidir. Namus ve can güvenliğinin sağlanmadığı toplumlarda, tecavüz ve cinayetlerini önleme imkânı zorlaşmaktadır. Bu sürecin sonunda mafya, anarşi

gibi hukuki düzlemin dışındaki durum ve mekanizmalar tarafından yönetilen bir toplum oluşabilmektedir. Dolayısıyla böyle toplumlar, kargaşa ve anarşinin hâkim olduğu bir düzenin egemenliği altındadırlar. Bu noktadan hareketle namus olgusunun varlığı ve düzeni sağlaması açısından önemli olduğunu ancak günümüzde kişilerin algılamaları ve kültürel etkenlerle birlikte kargaşa ve çatışma içeren bir toplumu beslediğini ifade edebiliriz (Çiğdem, 2017: 85).

Diğer yandan bir sorunun nasıl kavramsallaştırıldığı da sorunun çözümü için önemli bir unsurdur. Töre ve namus kavramlarının olumlu anlamlar içerdiği varsayımından hareketle merak edilen konulardan biri cinayet gibi olumsuz bir olay ile nasıl ilişkilendirildiğidir. Özellikle töre kavramının cinayetin yanında kullanılmasının, bireysellik, düşünme mekanizması ve şahsiyet gibi kavramların az geliştiği, bireyin tek başına grup veya topluluktan ayrı düşünülduğünde bir anlam ifade etmediği, feodal veya kan bağı ile birbirine bağlı bireylerin yaşamını sürdürdüğü bölgelerde görülen bir problem olabileceğini düşündürmektedir. Bu tarz bir algılama türüne Türkiye özelinde bakıldığında, sorun Doğu bölgesinde yaşayan kişilerin, Avrupa tarafından bakıldığında ise Müslüman göçmenlerin sorunu olarak görülmektedir. Oysaki bölgesel farklılıklar görülüyor olsa da kadına şiddet olgusunun özü bölgesel, dini unsurlardan bağımsız evrensel bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Doğan, 2016: 125).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada; namus kavramının olumlu ve olumsuz tanımı, namusun toplum tarafından üretildiği düşünülduğünde, nasıl ortaya çıktığı ve toplumsal cinsiyet ile olan ilişkisi, algılanan namusun sosyo-demografik özelliklere göre ne şekilde değiştiği gibi sosyolojik başlıklar ele alınmıştır. Devamında namusun cinayet gerekçesi olmasının nedenleri ve hukuki düzenlemelerin namus bahanesiyle işlenen cinayetleri ne yönde etkilediği ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışma; tarihi, sosyolojik ve hukuki incelemeleri kapsamaktadır.

2. YÖNTEM

Türkiye’de namus kavramının, sosyolojik, hukuki ve dini anlamına ulaşmak amacıyla literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen literatür çalışması ile namus kavramına yönelik kavramsal bir çerçeve ve kronolojik bakış açısı oluşturmak hedeflenmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi yöntemiyle derlenmiştir. Doküman analizi, çalışmada araştırması amaçlanan olgular hakkında yazılı dosyaların analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın cevap aradığı sorular ise şu şekildedir:

- 1.Namus nedir?
- 2.Namus; doğruluk, dürüstlük kanun anlamlarını içerirken nasıl oldu da kadın bedeni ve cinselliği ile ilişkili bir kavram haline geldi?
- 3.Namusun genel olarak kadın bedeni üzerinden tanımlanmasının nedeni nedir? Cinsiyetçi yaklaşımın dinamikleri nelerdir?
- 4.Türkiye’de namus algısı sosyo-demografik özelliklere göre değişiyor mu?
- 5.Toplumsal cinsiyet ve namus arasındaki ilişki nedir?
- 6.Namus cinayetlerine yönelik hukuki düzenlemeler, cinayetleri teşvik edici mi önleyici nitelikte mi?
- 7.Dinin namus ile ilişkisi nedir? Namus cinayetleri din ile ilişkilendirilebilir mi?

3. HAKİKİ NAMUS VE ALGILANAN NAMUS

Bu başlık altında namusun tanımı, İslami ve Batı bakış açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır. Grekçe’de kanun, kural anlamlarına gelen “nomos”, Arapçaya “nâmûs” olarak geçmiştir. Ancak bazı Arapça lügatlerde kelimenin “gizli bir şeyi ifade etmek, sır saklamak” gibi anlamları içeren bir isim olduğu; “sır ortağı, saklanılan yer” anlamlarına geldiği de ifade edilmektedir (Aydın, 2006). Doğubilimciler tarafından bir diğer anlamının ise “Cebrail-Nâmûs-u Ekber” ve “Tevrat, Peygamberlerin şeriatı” olduğu çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Aydın, 2003). Aydın (2003) çalışmasında doğubilimcilerin iddialarından biri olan namus’un; Cebrail anlamında değil de, Tevrat’ın Yunanca karşılığı olan “nomos” anlamı olduğunu desteklemektedir. Aynı zamanda birçok İslami kaynağa başvurulduğu, namusun İslami literatürde Cebrail’in genel ismi olduğu iddialarının doğruyu yansıtmadığı ve namusun çeşitli anlamlarının olabileceği vurgulanmıştır (Aydın, 2003: 56). Diğer yandan namus kavramı “sır, gizlilik” anlamlarını da içermesinden dolayı “Türkçe’de kişinin aile şerefine saygınlığı ve dokunulmazlığı, iffet ve haya duygusu, doğruluk ve dürüstlük” anlamlarında kullanıldığı olasılığı akla gelmektedir. İslam ahlak kaynaklarında ise “ırz, iffet, haya” kavramları namus kavramıyla özdeş kavramlar olarak nitelendirilmektedir.

Köroğlu’na göre ise “dini ve kültürel açıdan namus, kadın için cinsel davranışa ilişkin gelenek görenek ve inançtan kaynaklanan cinsel saflık ve korunmayı ifade eden; erkek içinse başkalarının namusuna el uzatmamak ve kendi ailesinden olan kadınların namuslarını özenle korumak” anlamına gelmektedir (Köroğlu, 2014: 406). Bu noktada İslami kaynaklarda ifade edilen Hz. Yusuf kıssasından bahsetmek önem arz etmektedir. Ateş (2017: 285) ele aldığı çalışmasında İslam’ın iffet ve namus kavramlarına Hz. Yusuf üzerinden dikkat çektiği, ancak müfessirlerin erkek egemen bakış açısıyla hareket ederek, namus kavramına cinsiyetçi bir anlam yükledikleri üzerinde durmaktadır. Nitekim, bahsedilen kıssadan hareketle namus kavramının sadece kadına has bir kavram olmadığı,

günümüzde anlaşıldığı şekli ile cinsiyetçi bir yapı içermediği anlaşılmalıdır. Ancak kadın bedeni üzerinden yapılan tanımlamalar namusun sadece kadına ait bir olgu olduğunu kültürel anlamda da beslemiştir. Bu anlamda algılanan namusun, cinsiyetçi bir anlam ihtiva ettiği, aynı zamanda çalışmanın ileriki bölümlerinde de ele alınacağı üzere namusun cinsiyetçi bir yapı ihtiva etmesinden kaynaklı cinayet nedeni olabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Namusun sözlüklerdeki anlamlarına bakıldığında; Oxford sözlüğünde, “ahlaki olarak doğru olanın bilinmesi ve uygulanması yetisi” , TDK sözlüğünde ise “bir toplum içinde ahlak kurallarına ve toplumsal değerlere bağlılık, iffet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021; Jafri, 2008; akt.Çetin, 2014). Bu noktada sorulacak sorulardan bir diğeri ise namusun; doğruluk, dürüstlük kanun anlamlarını içerirken nasıl oldu da kadın bedeni ve cinselliği ile ilişkili bir kavram haline geldiğidir? Namus kavramı sadece kadına özgü algılanması gereken bir kavram mı? Gibi sorular başta olmak üzere, kavramın kadın bakış açısıyla ele alındığında patolojik sonuçları doğurmasının nedenlerini de tartışmak önem arz etmektedir.

Kelimenin Yunancadan dilimize geçmiş olmasından hareketle, bir kelimenin başka bir dile geçmesiyle kültürel unsurları da beraberinde taşıdığını ifade edebiliriz. Antik Yunan’da kadın figürünü incelediğimizde; kadın, zayıf-güçsüz olarak kabul edilmekle birlikte, erkek ve kadın arasındaki fiziksel farklılıklar, toplumsal düzeyde karakter ve iradede erkekten aşağı olarak nitelendirilmesine neden olmuştur. Sırf bu nedenlerle kadınlar, kültüre ait olma noktasında yetersiz ve zayıf yaratılışlı olarak tanımlanmışlardır (Kieckhefer, 2004: 283). Bu bağlamda Antik Yunan’da namus’un tanımlanış şekline, toplumsal yapısına dikkat ettiğimizde; kadının, ikincil olarak nitelendirildiğini, köle olarak çalıştırıldıklarını, bedeni üzerinden tanımlandığını da görebiliyoruz. Şayet o

toplumsal yapı içerisinde bir kadının ikincil nitelendirilmesi bir kural ise bu durum başka bir kültür açısından da böyle bir değerlendirmeyi içermeyebilir. Diğer yandan namus kavramı, Türk toplumunda; töre, bekâret, kadın bedeni ve cinselliği gibi unsurlarla tanımlanabilmektedir. Bahsedilen kavramların her birini ayrı ele almak konunun sınırını genişletecek olduğundan bu kavramlar çalışma içerisinde detaylı şekilde ele alınmayacak, konu namus özelinde sınırlandırılacaktır. Özellikle namus kavramının kadın bedeni üzerinden tanımlanışına bir alt başlıkta değinmeye çalışılacaktır.

3.1. Namus Kavramının Sosyolojik Kökeni

Namus kavramının ataerkillik ile ilişkisinin ele alınması bu noktada önem arz etmektedir. Friedrich Engels Morgan ve Bachofen'in araştırmalarından hareketle ele aldığı Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni'nde, "bütün kurallardan yoksun cinsel ilişki" ifadesiyle, göçebe topluluklar halinde yaşadığı dönemdeki cinsel ilişkiyi kast etmektedir (Engels, 2019). Ana yerli toplumlarda, kadınlar birden fazla erkekle beraber olabilmekte, tekeşlilik bulunmamaktaydı. Anaerkil süreçten ataerkil sürece geçildiği dönem, ele aldığımız namus olgusunun da ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. Anaerkil düzende kadınlar iki başlı evlilik adıyla, tek bir erkekle geçici ya da süreli evlenebilmekteydi. Bunun kadın için avantajı ekonomik sebeplerken, erkek için avantajı ise dönemin evlenme yasaklarından dolayı kadın sayısının erkeklere nazaran az olmasından kaynaklanmaktaydı. Tüm bu olgular ataerkilliğe geçişin de dinamikleri olmuştur. Ataerkil dönemin en önemli dinamiklerinden biri, mülkiyetin ortaya çıkması ile ana hukukunun yerini ata hukukunun almasıdır. Mülkiyetle beraber sahiplik arzusuna sahip olan erkek, mirasın bölünmemesi adına, iktidar aşkını ve neslinin devam etmesi isteğini de içselleştirmektedir. Babalık duygusunun ortaya çıkması, kıskançlık, neslin korunması arzusu, evlenilecek kız da kızkılık aramak, evlilik dışı cinsel ilişkinin kötü olarak nitelendirilmesi gibi unsurlara dikkat

edilmeye başlanmıştır (Russell, 2014: 13-26) Bu görüşlere literatürde karşıt görüşlerin de bulunduğu görülmektedir. Sigmund Freud; ataerkilliğin, tarihin ilkçağından beri var olduğunu, ailelerin değişim süreçlerinde ruhsal unsurlara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Gücün mülkiyet ile ilişkilendirilmesi, erkeklerin mülkiyet ve savaş aletlerine sahip olmaları ile birlikte kadın üzerinde hâkimiyet kurmalarına sebep olmuştur. Bir diğer ifadeyle; kadınların doğurganlık vasfına sahip olmaları, erkeğin sahip oldukları mülkleri kendi soyundan olan çocuklara aktarma-larına yardımcı olmaları gibi nedenlerle kadın da bir ekonomik değer taşımaya başlamış, dolayısıyla erkeğin mülkiyeti altına girmesine sebep olmuştur. Aynı zamanda erkekler, çocuklarının kendilerinden olduğuna emin olmak adına kadınların bedenlerini cinsel denetime tabi tutmuşlardır (Hamzaoğlu & Konuralp, 2009: 227; Doğan, 2016). Tüm bu beklentiler kadının, aslında erkeğin iktidar çıkarına hizmet etmesi noktasında değerli atfedilmesine, dolayısıyla erkeğin kadının bedenini koruma görevi üstlenmesine sebebiyet vermiştir. Ataerkil yapıda namus, kadının taşıdığı temel değer iken, erkeğin koruması gereken, değerli olan olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla kadının temel görevi namusunu (algılanan haliyle bekâretini korumak, erkeğin soyunu karıştırmamak) korumakken, erkeğin yükümlü olduğu şey ise bu namusu korumak ve denetim altında tutmaktır (Aylin, 2015: 38-40). Bu açıdan bakıldığında ataerkil düzen kadına olduğu kadar, erkek bedenine de sınırlar getirmekte “sert, sağlam, başarılı, güçlü, çok para kazanma, kadın gibi davranmama, ağlamama ve hasta olmama gibi değerleri yüklemektedir” (Odabaş, 2013: 209). Bu noktada ataerkilliğin aslında “kadını olduğu kadar erkeği de baskıladığını” ifade eden Atay’a katılmamak mümkün gözükmemektedir. Connell’in (2017) erkeğin iktidarla ilişkilendirilmesinden hareketle ürettiği “hegemonik erkeklik” kavramı da bu noktada önemlidir. Hegemonik erkeklik bir iktidar dili olmakta, bu durumdan meydana gelen baskının ise ilk durumda hedefi kadın olmaktadır.

İkincil ve dolaylı olarak ise içsel bir etkiyle erkek de kadınlar kadar içinde bulunduğu durumdan muzdarip olabilmekte aynı zamanda toplumsal avantajlarının bedelini ödemektedir.

Batı Avrupa'da ise bedenle ilgili araştırmalar iki temel parametre ortaya koymuştur. İlki gelenek ve kanunların yönlendirdiği düşünülen beden, ikincisi ise dine, topluma ve kültüre aykırı işlenen suçların gerçekleştirildiği iktidara karşı araç olarak kullanılan beden olarak sınıflandırılmaktadır. Her iki parametrede de cinsellik denetim altına alınmaktadır. Evliliğin kurumsallaşması, sanayileşme ile meydana gelen iş bölümü ile doğurganlık, nüfus politikalarının denetimi altına alınan bir olgu olmuştur. Bu sayede evlilikte kadının görevi erkeğin cinsel hazzını karşılmasına yardımcı olmaktır. Bedenini kocasına sunmayan kadın ahlaksız olarak nitelendirilebilmektedir. Bunun gerekçesi ise dini, kültürel ve biyolojik bir görev olarak görülmesidir (Matthews-Griecon, 2008: 139-155; akt.Öztürk, 2012: 62).

3.2. Toplumsal Cinsiyet ve Namus

Namus kavramı, kadın ve erkekler açısından farklı algılamaları ve anlamları içerebilmektedir. Bu noktadan hareketle toplumsal cinsiyetin ne olduğu, erkeklik ve kadınlığın neyi ifade ettiği, toplumun, cinsiyetlere ait olarak kodladığı rollerin ve davranışların, namusa yönelik algılara yönelik cinsiyetçi yaklaşımın dinamiklerinin neler olduğu, sorulacak önemli sorular arasında olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyeti tanımlayacak olursak; sosyal bilimlerde cinsiyet, kişinin biyolojik durumunu ifade ederken, toplumsal cinsiyet ise kişinin biyolojik durumuna yönelik oluşturulan sosyal ve kültürel kazanımları ifade etmek için kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet olarak Türkçeleştirilen "gender" kavramı 1960'larda feminizmin kadınların kültürel haklarını savunan ikinci dalga

hareketin benimsediği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada insana dair her şey sosyalleşme sürecinde öğrenilen, toplum tarafından öğretilen, kültürel inşalar olarak ifade edilmektedir. Cinsiyetin tamamen kültüre indirgenmesi ise post modern dönem feminist kuramcılar tarafından cinsiyetsizliğin savunulmasına sebep olmuştur (Amman, 2012: 16).

Namus, Türk toplumunda çokça değer içeren, geniş ve kapsamlı bir kavramı içermektedir. Toplumsal olarak namus kavramını irdelediğimizde, namus için yaşanacağı gibi ölünebileceği, gelinlikle çıkılan eve ancak kefenle dönülebileceği gibi inançları da bünyesinde barındırmaktadır (İnci, 2013: 286). Bu yönüyle erkeğin sahiplenme içgüdüğü, toplum tarafından kadını korumaya yönelik kodlanmaktadır. Bu açıdan göz ardı edilen ve olması gereken öğretilerden biri ise bireyin neyi kimden koruduğunun net bir sınırla çizilmesidir. Nitekim birey koruma içgüdüğüyle hareket ederken en büyük zararı kendisinin verdiğinin farkına varmamaktadır. Cinsiyet fark etmeksizin bireylerin kişisel alanlarını koruyabileceklerine dair inanç yaygınlaştırılmalı, koruma gerekçesiyle işlenen cinayetler meşrulaştırılmamalıdır.

Akkaş ve Uyanık (2016) “Kadına Yönelik Şiddet” adlı makalesinde, ataerkil sistemin ve topluma hâkim olan cinsiyet rollerinin, kadın üzerinde bir hâkimiyet kurduğu, dahası kadını ev yaşamına hapsettiği üzerinde durmuştur. Namus olgusu olarak nitelendirilen kadının ev içine mahkûm edildiği, erkeğin kadını malı gibi gördüğü, kadını yalnızca anne ve eş görevlerini üstlenmelerine mecbur bırakıldığı ifade edilmektedir. Bu söylemin doğru yanları olmakla beraber, tartışmaya açık ifadeleri de içerdiği açıktır. Nitekim Demircioğlu (2019) “Günümüz Türkiye’sinde Ev Hanımları ve Sorunları” adlı çalışmasında kadınların mecbur, mağdur, mahkûm olabilecekleri gibi mutlu, titiz, baskın, adanmış olabileceklerini de bulgularında ifade etmiştir. Bu noktada kadınların tercih

hakkının olmadığı, bastırıldığı yönündeki genellemelerin duruma özgü değişebileceğini ifade edebiliriz.

Türk Aile Yapısı Araştırması (2016) verilerine göre hane de karar alıcıların oranına baktığımızda ev düzeni, alışveriş, komşularla ilişkiler gibi konularda kadınlar söz sahibiyken, evin seçimi, çocuklarla ilgili konular, tatil gibi kararların alınmasında ise erkeklerin daha baskın bir rolü olduğu görülmektedir. Tatil ve eğlence konusunda ha-nelerin %72'sinde erkeğin kararı etkili iken ev düzeninde %78 oranda kadının kararının baskın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kadınların hapsedildiği yönündeki keskin yargı kabul edilebilir gözükmemektedir.

Günümüz Türkiye'sinde namus kavramı, hem kadınlar hem de erkekler için kullanılabilir. Kadın bedeni üzerinden tanımlanmadığı durumlarda, bir kişinin toplumsal olarak belirlenmiş kadınlık ve erkeklik kalıplarına ne derece uyduğunu ifade etmektedir. Kadın namusu ile erkek namusu arasında toplumsal cinsiyete dayalı cinsiyetçi bir yapı hâkimdir. Namuslu memur denildiğinde, çoğu kişinin aklına işini dürüst icra eden bir erkek gelirken, namuslu kadın denildiğinde kadının dürüstlüğünden ziyade bedenini ve cinselliğini koruması ile ilişkilendirilmektedir (Şenel, 2014, s. 18). Bu ikilem her iki cins içinde ahlaki bir anlam ve toplumun sosyal uyumuna zarar verici bir nitelik taşımaktadır (İnci, 2013: 284).

3.3. Türkiye'de Namus Olgusunun Sosyolojik Boyutu

Namus; kişilere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri, yaşı, hayatını sürdürdüğü yerleşim yeri, eğitim seviyesi, aşiret ve akrabalık ilişkileri gibi farklı değişkenlerin etkisi altında algılanıp, yaşamlarında bir noktada konumlandırılmaktadır (Şenel, 2014). Sosyolojik manada bir davranışın kural haline gelebilmesinin şartı, kişiler arasında ortak bir uzlaşa sağlanması ve kültürel arka planda değer atfedilecek

nitelikte olmasıdır (Arslantürk ve Amman, 2012: 255). Dolayısıyla her kavram gibi namus kavramının algılanması da bir toplumun genel kabullerine bağlı olmaktadır. Ayrıca bu bağlamda namus kavramı bireyselden çıkarak toplumsal bir olgu haline gelmektedir.

Namusun Türkiye toplumunda, kadın bedeni ve cinselliği üzerinden şekillendiği yapılan çalışmalar üzerinden görülebilmektedir. Modern liberal devletin hâkim olmasıyla beraber kadının alanı olarak tanımlanan özel alanı hukuki düzenleme dışında tuttuğu, kadını erkeğin hâkimiyet ve tahakküm alanına bırakmakta olduğu görüşü savunulmaktadır (Mackinnon, 2015). Amman (2012) sosyal hayatta kamu ve özel alan ikiliğine neden olan ve kadının erkek kadar kamusal alanda olması gerektiğine inanan modernite düşüncesinin, geleneksel cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırıyor gibi görünürken yeniden üretiyor olmasının ilginç olduğunu ifade etmektedir. Ekonomik alanda erkek kadar üretime dâhil olan kadının toplumsal işlevlerinden azade ederek sevgiye, cinselliğe ve çocuk bakımı ile ilgilendir hale getirmek ve ailenin yer aldığı bir özel alan oluşturmak (cinsiyet ayrımını yok eder gibi yaparken yeniden üretmek) moderniteye has bir olgudur. Modernitenin yıkma ve yeniden üretimi, feminist mücadelenin de temelini oluşturmaktadır.

Diğer yandan namus kavramına Türkiye toplumunda kültürel anlamda kadın üzerinden bir tanımlama getirilirken, sosyo-demografik boyutlarda da farklılıkların olabileceği görülmektedir. Bu noktada, namusun algılanış biçimleri sosyolojik olarak değerlendirilmeye çalışılacaktır. Türkiye İstatistik Kurumu (2019) verilerine göre öldürülen kadınların %39’u eşi, ayrıldığı eşi ve erkek arkadaşı;%33’ü tespit edilemeyen kişiler;%24’ü ise babası, oğlu ya da bir akrabası tarafından öldürülmektedir. Namus cinayetlerinin nedeni kadının bekâretinin korunması gerektiği düşüncesi olmayıp, esasen kültür ve geleneklerin kadınlar için koyduğu kurallara uyulmaması olduğu görülmektedir.

Hatta kadının bu kurallara uymak istemediğini ifade etmesi dahi kimi zaman bu cinayetlerin işlenmesine neden olabilmektedir. Böylece erkeklere itaat etmemenin bu cinayetlerin temel nedeni olduğu ifade edilmektedir (Akkoç, 2003: 88).

BM Nüfus Fonu ve Nüfus Bilim Derneği “Türkiye’de Namus Cinayetlerinin Dinamikleri” (2005) raporunda ailenin ve özellikle kadınların namusunun erkeklerin kontrolü aracılığı ile tanımlanması düşüncesinin kadınların kamusal alandan dışlanmasına neden olduğu vurgulanmaktadır. Çalışma namus cinayetlerine ve namusa aykırı olduğu düşünülen davranışların cezalandırılmasını yasallaştıran namus algıları ile ilgili bilgileri bir araya getirmiştir. Kadın ve kadının bedeni odaklı namus anlayışı, namuslu erkek ve kadının yapması gereken davranışlar ve diğer namus algılamaları şeklinde kategorize edildiği görülmektedir. Katılımcılar, kadının erkeğin namusu olduğunu, kadının gülmemesi, çok gezmemesi, evi ile ilgilenmesi gerektiğini düşünmeleri yanında; vatanın ve kadının aynı zaman da kutsal olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Erkeğin yaşama sebeplerinden biri de kutsal gördüğü, toprak ve kadını koruma isteğidir. Bu noktada erkekler kendilerini koruyucu pozisyonda tanımlarken, kadını korunması gereken bir alan olarak görmektedirler. Araştırma, kadın ve kadın bedeni odaklı namus anlayışının çoğunlukla kırsal alana ait bir sınıflandırma içerirken, diğer namus algılamaları şehirli, eğitilmiş ve meslek sahibi kişiler tarafından değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın İstanbul, Batman, Adana ve Şanlıurfa’da gerçekleştirilmesi dolayısıyla, kent ve kır ayrımının çok net yapılamayabileceğini ifade edebiliriz.

Türkiye’de namus olgusunun sosyo-demografik özelliklere göre dikkat çeken detaylarından biri göç ile birlikte kültürel unsurların, davranışların ve alışkanlıkların kişilerle beraber taşınır olmasıdır. Türkiye’de köyden kente göç ile

birlikte namus gerekçesi ile işlenen cinayetler kentlere taşınmıştır. Şehir yaşamında yerleşme ve eğitim düzeyinin artış göstermesiyle beraber namus anlayışı değişiklik gösterse kavramın özü varlığını korumaya devam etmektedir (Tahincioğlu, 2011; Şimşek, 2001).

Emniyet Genel Müdürlüğü ve Jandarma Genel Komutanlığı 81 ilde işlenen cinayetler içinde namus ve töre cinayeti olarak değerlendirilen cinayetleri saptamışlardır. “Töre ve Namus Cinayetleri Raporu” verilerine göre cinayet olaylarının %29’u namus bahanesiyle işlenmekte olduğu görülmektedir. Bölge açısından veriler incelendiğinde, %19 Marmara,%19 Ege bölgesinin ilk sırayı paylaştıkları görülmektedir. Bu noktada hâkim algı olan namus cinayetlerinin daha çok Doğu bölgelerinde işlendiği akla gelmektedir. Veriler incelendiğinde, failerin doğum yerlerinin %24 Doğu Anadolu, %21 Güneydoğu olduğu belirtilmiştir. Mağdurlar %20 doğu Anadolu bölgesinden, %49 19-25 yaş grubundandır (Emniyet Genel Müdürlüğü Asayiş Dairesi Başkanlığı, 2006). Yıldız Tahincioğlu (2010) namus olgusunun her ne kadar Ortadoğu ve Akdeniz toplumlarına özgü bir sorun olarak nitelendirilse de kadın bedeninin denetim altında tutulmasının evrensel bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada dikkat çekilecek nokta sorunun namus mu yoksa algılanış biçimi mi olduğudur.

Bölgesel açıdan köy ve kent hayatının aşağı tabakalarında kadının namusu, korunduğu sürece olumlu, korunmadığı takdirde her saniye yitirilebilir görülmektedir. Şeref ve statü gibi geri kazanılmaz, kaybedildiğinde geri gelmediğine dair bir algıyı içermektedir. Namus ya hep vardır ya da kaybedildiğinde artık geri dönülmez bir şekilde yok olmaktadır (Tezcan M. , 2003: 13-14). Toplumun içselleştirdiği değer ve törelerin ihlali durumunda genellikle toplum tarafından yaptırımları içeren bir ceza sistemi devreye girmektedir. Dinen günah, toplumsal olarak ayıp, hukuki açıdan suç olarak nitelendiren olgular; toplumda kınama, ayıplama ve ötekileştirme gibi cezalara

maruz kalılabilmektedir. Bu cezalandırma derecesinin arttığı durumlarda ise bireysel veya meclis kararları ile öldürme olayı da uygulanan cezalar arasında yer alabilmektedir (İnci, 2013: 287).

Araştırmalara göre, cinayet işleyen mahkûmların %10'unun ailelerinin namusunu ve onurunu kurtarmak amacıyla cinayet işledikleri görülmektedir. Mahkûmların büyük çoğunluğu işledikleri suç, cinayet olarak nitelendirmezken, kendilerini onur savaçsısı olarak gördüklerini ve bu eylem ile saygınlıklarını kazandıklarını ifade etmişlerdir (Köknel, 1996).

Bağlı ve Özensel de aynı şekilde Türkiye'de namus ve töre cinayetleri üzerine yaptıkları araştırmada, namus cinayeti işleyen 190 mahkûmla görüşmüşlerdir. Cinayeti işleyen kişilerin çevrelerinden nasıl tepki aldıkları sorulmuş, %42'si ailelerinin onayladıklarını, %74'ü ise çevrelerinden olumsuz tepki almadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Bu noktada toplumun cinayete olan bakış açısının durumdan duruma değişebileceği, kadın, aile, namus söz konusu olduğunda toplumun cinayeti içselleştirebileceği görülmüştür (Bağlı ve Özensel, 2011). Dolayısıyla güç ve iktidarı elinde bulunduran birey, bir başka kişinin yaşamını elinden alırken, diğer yandan iktidarını yeniden ürettiğini düşünerek hareket ettiği ifade edilebilir. Bir diğer araştırma olan Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması (2015) erkeklerin namus cinayeti ile kadınları öldürmelerini toplumun normal karşıladığını verileriyle desteklemektedir. Ayrıca "cezaevindeki erkekler, devleti cinayet işlemiş olsa bile erkekleri yeterince korumadığı için eleştirdiklerini" ifade etmektedir. Cinayet gerekçesi olarak ise kadının erkeği aldatma şüphesi olabileceğini içermektedir.

Eğitim seviyesinin namus algısını nasıl etkilediği üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan araştırmalar olduğu görülmüştür. Araştırmalar kadına ilişkin "namus" anlayışı tutum ölçeği (Kinatö)'ni kullanmışlardır. Güneri ve Şen (2018) üniversite öğrencilerinin

namusa yönelik algılarını tespit etmeye çalıştıkları araştırmalarında, namusun yaşanılan yer büyüdükçe(kent) namus algısının daha olumlu bir algılamayı içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir sonuç ise anne babanın eğitim düzeyi ile namus anlayışı tutumları arasında pozitif bir ilişki saptanmasıdır ve kardeş sayısının azalmasıyla namus algısının olumlu bir hal almasıdır. Anne babanın eğitimi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin, olay ve olgulara bakış açısının çocuğa sosyalleşme sürecinde verilmesi noktasında önemli görülebilir. Aile içi eşitlikçi yaklaşım namus algısının olumlu algılanmasını artırıcı faktörlerden biri olmaktadır. Çalışmada sonuç olarak eğitim düzeyinin artmasıyla beraber toplumun cinsiyet rollerini daha iyi algılaması, toplumsal cinsiyet eşitliği ve adil davranışların kadına olumlu biçimde yansımalarının sağlanabileceği ifade edilmektedir (Gürsoy, 2009; Güneri ve Şen,2018; Vural & Körpe, 2018; Şanlı, 2017).

Namus ve ilgili çalışmaların çoğunlukla kadın ve kadının bedeninin hâkimiyet ve baskı altına alındığı fikrinden hareketle gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Namusun cinayet gerekçesi olarak kullanılması noktasında ise toplumun sosyolojik yapısı üzerinden değerlendirmelerin hâkim olduğu, ancak kişilerin psikolojik yönlerine sınırlı bir değini olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2018; Kolburan, 2017). Triphati&Yadav (2004) çalışmasında suçu işleyen kişinin içinde bulunduğu toplumun yanısıra, kişinin ruhsal durumu ve yaşamını elinden aldığı kişinin onun için ne ifade ettiğinin bilinmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Şenel (2014) namus olgusunun kadın üzerindeki psikolojik etkilerini araştırdığı araştırmasında, namusun kadın üzerinde psikolojik şiddet aracı olabileceği bulgusuna yer vermiştir.

3.4. Türkiye’de Namus Olgusunun Hukuki Boyutu

Sosyolojik zeminde gerçekleşen olay ve olguların suç ve anomi durumlarını içerdiğinde hukuki boyutunu incelemek, toplumda üretilen davranış ve kültürün

yasalar yoluyla beslenmesi noktasında önem arz etmektedir. Bu başlık altında hukuki düzenlemelerin namus adı altında işlenen cinayetlere dair uygulamaları, caydırıcı mı yoksa teşvik edici nitelikte mi oldukları tartışılacaktır.

Çok eski dönemlerden beri var olan kadına yönelik şiddetin bir türü olan namus bahanesiyle işlenen cinayetler, 21.yüzyılın başından itibaren dünyada gündeme gelmeye başlamıştır. Namus cinayetlerinin dikkat çekmesinin nedenlerine bakıldığında, küreselleşmenin ve göç hareketlerinin yaygınlaşması, kadın hareketinin öncüsü feminizmin güç kazanmasıdır. Bu nedenlerle farklı kültürlerle sahip kadınların maruz kaldığı şiddetin ortaya çıkarılması ve göç ile beraber göçmenler arasında namus adına işlenen cinayetlerin artışı Batının dikkatini çekmiştir (Ecevitoglu, 2012: 22).

Bu noktada Dünya’da ve Türkiye’de yapılan düzenleme ve kanunlara bakıldığında, CEDAW, 6284 sayılı kanun, İstanbul Sözleşmesi, Türk Medeni Kanunu, 765 sayılı Mülga Türk Ceza Kanunu ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun konu ile ilgili başlıkları ele almak yerinde olacaktır.

1970’li yıllarda ikinci dalga feminist hareketlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik girişimleri toplumsal cinsiyet kalıplarının dönüşümüne sebep olmuştur. Bu noktadan hareketle BM 1979 yılında kadınlara yönelik özel bir sözleşme olan “Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”ni (CEDAW) düzenlemiştir. Sözleşme İnsan hakları beyannamesinin eksikleri olduğunu ve bu nedenle “kadının insan hakları” kavramının literatüre girmesine katkı sağlamıştır (Hamzaoglu & Konuralp, 2018: 78) Türkiye bu sözleşmeyi 1985 yılında imzalamıştır. Cedaw gölge raporunun ifadelerine baktığımızda töre cinayeti ve namus cinayetinin farklı olduğunu ifade etmektedir. Töre cinayeti namusa aykırı davranan kişinin aile meclisi kararı ile öldürülmesi, namus cinayeti ise bir erkeğin kişisel namusunun kadının eyleminden dolayı kirlenmesi gerekçe gösterilerek işlenen

cinayetleri kapsadığı vurgulanmaktadır (CEDAW Sivil Toplum Yürütme Kurulu, TCK Kadın Platformu , 2010) .

İstanbul Sözleşmesi, kadına yönelik şiddet ve aile içi şiddetin önlenmesi ve bunlarla mücadeleyle dair Avrupa konseyi sözleşmesidir. Namus ile ilgili maddeleri incelendiğinde, sözleşme 42.maddesi “Sözde “namus” adına işlenen suçlar da dâhil olmak üzere, işlenen suçlar için gerekçelerin kabul edilmemesi” şeklinde düzenlenmiştir. Sözleşme 12.madde olan genel yükümlülükler altında “Taraflar kültür, töre, din, gelenek veya sözde “namus” gibi kavramların bu sözleşme kapsamındaki herhangi bir şiddet eylemine gerekçe olarak kullanılmamasını temin edeceklerdir.” maddesini de düzenlemiştir. Sözleşmenin orijinal ismi “Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence” (Kadına Yönelik Şiddetin ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Sözleşme) olmasına rağmen, Türkiye “Kadına Yönelik Şiddetin ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Sözleşme” şeklinde onaylamıştır. Bu noktada “ev içi”nin “aile içi” olarak çevrilmesi sözleşmenin varlığına ve uluslar arası hukuka aykırı kabul edilmektedir (Kırbaş Canikoğlu, 2015: 366). Türkiye’de Cedaw, İstanbul sözleşmesi gibi uluslar arası sözleşmelerin aileleri yıktığı yönündeki gerekçelere bakıldığında; dinin, kültürün, hakim aile yapısının yok sayılması ve Batılı aile tiplerinin Türkiye’ye entegre edileceği yönünde bir algıyı içerdiği görülmektedir. Bu noktada İstanbul sözleşmesinin 3. maddesinde şiddetin tanımının kapsamlı (fiziksel, psikolojik, cinsel, ekonomik) yapılması da bir eleştiri konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Gültekin (2013) çalışmasında, sözleşmede 18 yaşından küçük kişilerin de kapsama dâhil edildiğini ve bir babanın kızını uygunsuz bir durumda gördüğünde müdahale edememesine sebep olacağını vurgulamaktadır. Bu görüşe kısmen katılmakla beraber, 6284 sayılı kanun gereğince kararların duruma özgü verildiği düşünüldüğünde, babanın çocuğuna iyi niyetli önerilerinin kapsama girmediği, bu tür bir uygulama olmadığını ifade

etmek gerekmektedir. KADER eski başkanı Çiğdem Aydın ise sözleşmeyi kabul etmeyen tarafların eleştirilerine karşı şu ifadeleri belirtmiştir: “...Bize ait bir şey olduğu için adı İstanbul Sözleşmesi. Bunu BM’den ya da AB’den almadık. Bizzat Türkiye kendi verileri ile ve kadın örgütlerinin alandan gelen bilgileri ile hazırlandı. Dışarıdan gelen bir sözleşme değildir.” (Özgür, 2020).

Öte yandan ailelerin yıkılma nedenlerinden biri de şiddetin ve olumsuz ilişkilerin hakim olmasıdır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014). Bu nedenle şiddetin özel alanda gözardı edilmesi görüşü özel alanın politik olduğu tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında patolojik unsurlar barındıran aile yapısının iyileştirilmesi görüşünü savunmakla beraber; din, kültür ve namus gerekçeleri ile uygulanan şiddetin, aile üyelerini toplumsal davranışlar anlamında besliyor olsa dahi aileyi içeriden yıktığının da açık olduğunu ifade etmek gerekir. Kadına; baskıya, şiddete tahammül etmesi değil, erkeğe; baskı ve şiddet uygulamaması öğretilmesi gerekmektedir.

4320 sayılı Ailenin Korunması Kanunu kadın yerine ailenin korunmasını içermesinden dolayı erkek egemen Meclis’ten geçemeyeceğinden ötürü, Ailenin Korunması Hakkındaki Kanun ismini aldığı tezi savunulmuştur (Kırbaş Canikoğlu, 2015). Bu kanun aile içi şiddete dair bilincin artırılması noktasında kırılma noktası olarak nitelendirilmektedir. Kanun öncesinde şiddet uygulanan kadın evden ayrılmak zorundayken, kanun sonrasında erkek evden uzaklaştırmaya başlamıştır. Bir diğer kırılma noktası ise 2006/17 Sayılı Başbakanlık Genelgesi’dir. Genelge de çocuk ve kadınlara yönelik şiddet hareketleri ve töre/namus cinayetlerinin önlenmesi için alınacak tedbirler düzenlenmiştir.

Namus cinayetleri hususuna dair Türk Ceza Kanunu düzenlemelerine baktığımızda 765 sayılı eski Türk Ceza Kanunu’nda kadın edilgen bir pozisyonda tanımlanmıştır. 765 sayılı kanunda “kız almak” “namusunu kurtarmak” gibi ifadelerin suçun indirim nedeni sayıldığı görülmektedir. Kaçırılan veya tecavüze

uğrayan bir kadının evli olup olmaması, kızlık zararının bozulup bozulmamasına göre farklı cezalar öngörülebilirdi. Bu noktada kadın bedeninin sahibi olarak değil, kadının bedeninin sahibi olarak gören ataerkinin hâkimiyeti altında olduğu görülmektedir. Tüm bu süreçlerden sonra, Türkiye’nin üye olduğu CEDAW vb. uluslararası sözleşmeler, AB uyum yasaları ve Türkiye’deki kadın hareketlerinin eleştirileri ve katkıları ile Türk Ceza Kanunu değiştirilmiştir (Berktay, 2015; akt. Hamzaoğlu ve Konuralp, 2018: 79).

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu ise 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. 82.maddesinde töre saiki ifadesiyle işlenen cinayetin ağırlaştırıcı bir neden olduğu belirtilmiştir. Ancak haksız tahrik indirimini konu alan 29. maddesine atıfla ceza indirimleri namus cinayetlerinde de uygulanmaktadır. Buna karşılık CEDAW Komitesi, namus bahanesiyle işlenen cinayetlere dair kaygılarını belirtmiş, özellikle Türk Ceza Kanununda haksız tahriki düzenleyen 29. maddenin namus cinayetlerinde uygulamadan çıkartılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur (Hamzaoğlu ve Konuralp, 2018, s. 80).

Töre saiki ve namus saiki arasındaki farka baktığımızda, töre saikiyle insan öldürme Türk Ceza Kanunu’nun 82. maddesinde düzenlendiği görülmektedir. Fail suçun bu halini işlerken mağdurun töreye aykırı hareket ettiği ve töre kuralları gereği mağdurun hayatına son vermesi düşüncesiyle hareket etmektedir. bu nedenle töre saikiyle insan öldürme suçuna Türk Ceza Kanunu’nun 29. maddesinde belirtilen haksız tahrik indirimleri uygulanmamaktadır. Bunun temel nedeni ise, bireysel bir karardan ziyade kolektif kararı içermesidir.

Mahmut Tezcan (2003) namus cinayetlerinin tahrik nedeniyle birdenbire işlenen cinayet olmadığını, tam tersine daha öncesinde planlanan kasit içeren cinayet olduğunu belirterek, tahrik indirimi uygulanmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada hukuki düzenlemeler teşvik edici mi yoksa önleyici mi sorusuna

cevap aradığımızda, kişilere yönelik haksız tahrik indirimlerinin “ne de olsa 3 5 ay yatarım” gibi söylemlere zemin hazırladığı ifade edilebilir.

KSGM (2006) raporunda, Türkiye’de namus cinayeti işleyenlerin gerekçe gösterdikleri nedenleri dört ana sosyokültürel çerçevede sıralamıştır. Bunlar; ataerkil yapı ve değerler bütünü, hiyerarşiyi ve itaati kabul eden gelenek ve kültürün yaygınlığı ve sürekli yeniden üretiliyor olması, geleneksel geniş ailenin ve cemaat ilişkilerinin yaygın olmasının bireyin üzerindeki baskıya neden olması ve bu yapılanmaların resmi olarak kabul görmesidir. Resmi olarak kabul gören bu faktörlerin, aynı zamanda siyasal ve hukuki olarak uygulamaları da etkilemekte olduğu vurgulanmıştır.

Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığının töre ve namus cinayetleri raporunda ceza artırmanın caydırıcı olmadığı bireylerin cezadan kaçmak için kadınları zorla intihara sürüklediği veya 18 yaşından küçük bireylere bu suçu işlettiğinden bahsedilmektedir. Dolayısıyla uygulanacak eyleme yönelik caydırıcı bir unsur olmadığı üzerinde durulmuştur (TBMM, 2008).

Türkiye’de olduğu gibi bazı toplumlarda bireysel ve lider odaklı cezalandırma fikri hala varlığını sürdürmektedir. Bu noktadan bakıldığında, namus cinayetlerinin aile meclisi kararı ya da aşiret kararı ile gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Olayın arka planına bakıldığında, dinin etkilerinin olduğu yönünde görüşün doğruluğunun irdelenmesi gerekmektedir. Çiğdem (2017: 104) namus cinayetlerini Türk ve İslam hukuku açısından değerlendirdiği araştırmasında, töre ve namusun dini ilgilendiren yönleri bulunduğunu ancak töre ve namusu bahane göstererek işlenen cinayetlerin din ile ilgisinin bulunmadığını ifade etmektedir. Nitekim İslam dini “Haksız yere bir kişiyi öldürmenin, tüm insanlığı öldürmek” gibi olduğunu değerlendirmektedir. Buradan hareketle namus cinayetlerinde dinin gerekçe gösterilmemesi gerektiği açıktır. Uluslar arası sözleşmelere yönelik eleştiriler de tam bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Diğer yandan TBMM’nin “Töre ve Namus Cinayetleri ile Kadınlara ve Çocuklara Yönelik Şiddetin Sebeplerinin Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi” amacıyla kurulan komisyon raporunda, namusun cinayetlerinin coğrafi bir özellik gösterdiğini, Ortadoğu, Asya’nın güneyi ve doğu Akdeniz’de çoğunlukla olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca cinayetlerin tarihsel aşamalar göz önünde bulundurulduğunda tek tanrılı dinlerden önceki dönemlerde de işleniyor olması nedeniyle, dinleri namus cinayetlerinin nedeni olarak göstermenin tarihi bilgilere uygun olmadığına dikkat çekilmektedir (TBMM).

Amado, İlkaracan ve Bahçeci’nin ele aldığı çalışmaları incelendiğinde “Müslüman toplumlarda cinsel haklar” adlı çalışmalarında cinsel hakların ihlali, zorla evlilikler, namus suçları, süreli evlilikler ve bekâret testleri gibi uygulamaların İslami kaynaklara aykırı olduğu üzerinden durdukları görülmektedir. Bu tür uygulamaların din ile bağdaştırılmasından ziyade duruma özgü, yerel, kültürel ve toplumsal ve sosyal kaynakların çoğunlukla içinde bulunan topluluğun İslam’ı kabul etmesinin öncesine dayanmaktadır. Diğer yandan İslami olarak kabul edilen bu uygulamalar da bağlama göre farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Türkiye örneğinin yanında Ürdün, Filistin, Pakistan ve Bangladeş’te de namus adına işlenen cinayetler “namus cinayeti” adı altında yasallaştırılmakta veyahut suçlara yönelik hafifletici ceza indirimleri uygulanabilmektedir. Çalışmanın bir diğer dikkat çekici ifadesi, sömürgeciliğe yönelik olmuştur. Sömürgeciliğin çoğulculuğu yok saymasından hareketle doğulu Müslüman olan toplumlar gerici ve medeni olmayan olarak kodlanırken, diğer yandan cinsel hakları sınırlandırıcı yasalar ve politikalar ürettiği vurgulanmıştır. Örneğin sömürgeleştirilen ülkelerde ayrımcı nüfus politikaları uygulanmaya başlandığı, namus cinayeti, tecavüz gibi cinsel hakların ihlal edilmesini meşru hale getiren ceza kanunları yürürlüğe sokulduğu üzerinde durulmuştur (Liz Erçevik, İlkaracan ve Kıymaz Bahçeci, 2020). Namus cinayetlerinin yalnızca Müslüman toplumlara özgü bir olgu olarak görülmesi de

bir o kadar yanıltıcıdır. Akbaba (2008: 336) çalışmasında doğu toplumlarına ait görülen namus cinayetlerinin Batı toplumlarında ihtiras cinayeti olarak tanımlandığını, birçok devletin temel özelliğini belirleyen özel mülkiyet kültürünün ve ataerkilliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Kadına yönelik şiddet davranışının dili, dini, ırkı, bölgesi yoktur, kadına yönelik şiddet evrenseldir. Doğulu ve Müslüman toplumlara özgü bir olgu olduğu düşüncesi sürekli yeniden üretilmektedir.

4. SONUÇ

Bu çalışma namus ile ilgili olup; namusun tarihi, kültürel, dini, sosyolojik ve hukuki literatür taraması verilerini ve içeriklerini değerlendirmeyi içermektedir. Genel anlamda ifade etmek gerekirse, namus kavramı ile namusun cinayet gerekçesi olarak gösterilmesi başka durumları ifade etmektedir. Bu anlamda namus; toplumsal normları, toplumsal düzeni koruması açısından önemli olarak görülebilmekte ancak bu önem kavrama dair yanlış algıları, öğretileri düzenlediği takdirde de patolojik olabilmektedir. Her kavramda olduğu gibi toplumun düzeninin sağlanması adına namus gibi doğruluğu, dürüstlüğü, şerefi içeren bir kavrama ihtiyacı vardır. Ancak dürüstlük anlamını içeren bir kavram, nasıl olur da bir kişinin hayatını elinden almak için bir yol olarak gösterilebilir. Namusu için bir kişiyi öldüren bir kişi, bu eylemi gerçekleştirdiğinde namuslu olma vasfıyla bu hareketi gerçekleştirmektedir. Bu da toplumun namus algısı içerisinde, içinde olduğu çelişkiyi net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Bu noktada “toplumsal namus bahanesiyle, kişisel namusunu öldürmek” veyahut “namus adına namustan vazgeçmek” şeklinde bir kavramsallaştırmadan söz edebiliriz. Bu ifadeden anlaşılması gereken; cinayet eylemini gerçekleştirirken toplumun beklentileri ve kültürel istekleri doğrultusunda kodlanan bireyin, olumsuz kodlanan namus algısıyla hareket ederken, aslında olumlu özellikler

içeren kişisel onur, şeref, iyilik gibi özellikleri yok sayarak kişisel namusunu öldürdüğü anlaşılmalıdır.

Diğer yandan kadına yönelik şiddet ve namus cinayetlerinin Doğu ve Müslüman toplumlara özgü bir olgu olmadığını vurgulamak gerekmektedir. Batılı toplumlarda ihtiras cinayeti, doğulu toplumlarda namusun gerekçesiyle işlenmiş cinayet olarak karşımıza çıkmaktadır. Erkeğin kadına yönelik uyguladığı şiddetin, kültürel, psikolojik ve sosyolojik birçok nedeni bulunmaktadır. Bu anlamda cinsiyetlerden bağımsız olarak, çatışma unsuru olarak görülmesi gereken ataerkil zihniyetin her iki taraf içinde olumsuz unsurlar barındırdığının kabul edilmesi gerekmektedir. Namus cinayetine varan şiddet olaylarında; kadın canından olurken, toplumun üyesi olan erkek de ataerkil zihniyetin kurbanı olabilmektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet rolleri, erkeğe belirlenmiş rollere uyulmaması halinde kadını cezalandırmayı öğretmiştir. Somut olarak bakıldığında, kadın toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eksi tarafında konumlanmıştır. Bu kilidin anahtarı ise yalnızca zihniyet değişimi ile gerçekleşebilmektedir.

Namus algısı sosyo-demografik özelliklere göre değişebilmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça, namus olgusu daha olumlu bir seyir izlediği yapılan çalışmalarca desteklenmiştir. Hukuki düzenlemeler namus cinayetlerini teşvik edici mi yoksa önleyici nitelikte mi olduğu değerlendirildiğinde, her iki yönünün de olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Günümüzde sözleşme ve kanunların tartışılma nedenleri ve eksik yönlerinin neler olduğuna dair görüşler çalışma içerisinde değinilmiştir. Buna ek olarak; ataerkil düzenin, toplumun her alanında olduğu gibi hukuk sisteminin de kuramına, uygulamalarına ve normlarına nüfuz ettiği, kadının hayatı ve bedenine dair vermiş olduğu kararları, erkek bakış açısı ile değerlendirip cezai yaptırımları bu bakış açısıyla belirlediği görülmektedir (Hamzaoğlu & Konuralp, 2018,s. 81). Bu bağlamda, eril kültürün üretimi olan bütün şiddete dair eylemleri aynı kategoride değerlendirip her birini

cezalandırmak yerine, Yargıtay, “kötü töre”, “iyi namus” ayrımı yaparak, kadına yönelik şiddet eylemlerinin bir kısmının normalleştirilmesine hizmet etmektedir (Doğan, 2016). Töre ve namus kavramının kanuni düzenlemelerde ayrı kabul edilmiyor olması da kadının aleyhine sonuçları doğurmasını beraberinde getirdiği görülmektedir. Sonuç olarak yaptırım konusunda caydırıcı olmayan cezaların suç oranlarını artırdığı ifade edilebilir (Yıldırım, 2018: 19).

KAYNAKÇA

- 765 SAYILI MÜLGA TCK. (2020, Aralık 8). <https://ceza-bb.adalet.gov.tr/mevzuat/765.htm> adresinden alınmıştır
- AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI. (2014). Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.: Ankara.
- AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI, KADININ STATÜSÜ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (2013). 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun ve İstanbul Sözleşmesi. Ankara.
- AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI; Hacettepe Üniversitesi . (2015). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması . Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- AKBABA, Z. B. (2008). Töre, Namus ve Töre Saikiye Adam Öldürme. TBB Dergisi(75).
- AKKAŞ, İ. v. (2016). Kadına Yönelik Şiddet. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergis, 6(1).
- AKKOÇ, N. (2003). Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Namus Adına İşlenen Cinayetleri Önleme ve Bu Konuda Toplumsal Duyarlılık Geliştirme. Atay, Uluğ, & Atak (Dü.), Sosyolojik ve Hukuksal Boyutlarıyla Töre ve Namus Cinayetleri Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler. içinde Diyarbakır.

- AMMAN, M. T. (2012). Toplumsal Boyutlarıyla Cinsiyet- Sosyal Bilimsel Yaklaşımlar. Dini ve Toplumsal Boyutlarıyla Cinsiyet (Cilt 2). içinde İstanbul: EnsarYayınları.
- ATAY, T. (2019). Çin İşi Japon İşi. İstanbul: İletişim Yayınları .
- ATEŞ, A. (2017). Yusuf Suresi Bağlamında Müfessirlerin İffete Yaklaşımları. KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi , 285-320.
- AYDIN, F. (2003). Nâmûs/Nomos Cebrâil mi Tevrat Mı?“Bed’ü’l-vahy”Hadisindeki Nâmûs Kavramı Üzerine . Divan, 53-85.
- AYDIN, F. (2006). Namus. TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt 32, s. 381-382). içinde Türk Diyanet Vakfı.
- AYLİN, N. (2015). “Kadın Bedeni ve Toplumsal İzdüşümleri: Sosyolojik Bir Bakış”. F. Z. Aydın, & D. Alptekin içinde, Kadın Bedeni ve İstismarı. İstanbul: Opsiyon Yayınları.
- BAĞLI, M., & ÖZENSEL, E. (2011). Türkiye’de Töre ve Namus Cinayetleri . İstanbul : Destek Yayınları .
- BERKTAY, F. (2015). Tarihin Cinsiyeti. İstanbul: Metis Yayınları .
- BM NÜFUS FONU VE NÜFUS BİLİM DERNEĞİ. (2005). Türkiye’de Namus Cinayetlerinin Dinamikleri . Ankara : BM Nüfus Fonu ve Nüfus Bilim Derneği.
- CEDAW Sivil Toplum Yürütme Kurulu, TCK Kadın Platformu . (2010). Türkiye’nin Kadına Karşı Ayrımcılığı Önleme Komitesi’ne Sunduğu Altıncı Periyodik Rapor İçin STK Gölge Raporu. Ankara.
- CONNELL, R. W. (2017). Toplumsal Cinsiyet ve İktidar. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- ÇETİN, İ. (2014). Gelenek ve Modernite Arasında Son Dönem Kadın Cinayetleri . Sosyoloji Dergisi .
- ÇİĞDEM, R. (2017). Namus Cinayetlerinin Türk ve İslam Hukuku Açısından Değerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12(2).

- DEMİRCİOĞLU, S. (2019). Günümüz Türkiye'sinde " Ev Hanımları" ve Sorunları . Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DOĞAN, R. (2016). Namus, Töre ve Eril Şiddet. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- DOĞAN, R. (2016). Yargıtay Kararlarında Töre saikiyle öldürme suçu. Barolar Birliği Derneği(126).
- ECEVİTOĞLU, P. (2012). Namus Töre ve İktidar Kadının Çıplak Hayat Olarak Kuruluşu. Ankara : Dipnot Yayınları.
- EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ASAYİŞ DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2006). Töre ve Namus Cinayetleri Raporu. Ankara.
- ENGELS, F. (2019). Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni. (M. Tüzel, Dü., & K. Somer, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- GÜLTEKİN, M. (2013). Aile Niçin Dağılıyor: Aile Politikaları ve İstanbul Sözleşmesi. Bursa: Aile Akademisi Derneği Yayınları.
- GÜNERİ, E. S., & ŞEN, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Kadına Yönelik Namus Algısı Araştırması. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 27(4).
- GÜRSOY, E. (2009). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kadına İlişkin Namus Anlayışı ile İlgili Tutumları (Ankara Örnekleme). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- HAMZAOĞLU, M., & KONURALP, E. (2009). Türkiye'de Kadına Karşı Şiddetin Sembolik ve Doğrudan Biçimleri: Namus Olgusu ve Namus Cinayetleri. Adli Tıp Bülteni, 24(3).
- HAMZAOĞLU, M., & KONURALP, E. (2018). Türk Hukuk Sisteminin Namusla İmtihani:Ulusal Mevzuat ve Uluslararası Düzenlemeler Açısından Namus Cinayetleri. Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi .
- İNÇİ, Ü. (2013). Basında Yer Alan Namus Cinayetlerinin Sosyolojik Analizi. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi.

- JAFRİ, A. (2008). Honour Killing, Dilemma, Ritual, Understanding. New York: Oxford University Press.
- KIECKHEFER, R. (2004). Ortaçağda Büyü. (Z. Biliz, Dü.) İstanbul: Alkim Yayınevi.
- KIRBAŞ CANIKOĞLU, S. (2015). Kadınlara Yönelik Şiddetin ve Ev içi Şiddetin Önlenmesine Dair Ulusal ve Uluslararası Mevzuat (İstanbul Sözleşmesi ve 6284 sayılı kanun). Ankara Barosu Dergisi.
- KOLBURAN, Ş. G. (2017). Kadın Cinayetleri Konusunda Nedensel Bir Araştırma: Sahip Olma Güdüsü. Adli Tıp Bülteni.
- KÖKNEL, Ö. (1996). Bireysel ve Toplumsal Şiddet. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- KÖROĞLU, K. (2014). Kanun ve kültür: Töre kavramının hukuki ve sosyolojik bir analizi. Türkiye adalet akademisi dergisi(16), 405-440.
- LİZ ERÇEVİK, A., İLKARACAN, P., & KIYMAZ BAHÇECİ, Ş. (2020). Müslüman Toplumlarda Cinsel Haklar. Oxford Islamic Studies Online. içinde
- MACKINNON, C. A. (2015). Feminist Bir Devlet Kuramına Doğru. İstanbul: Metis Yayınları.
- MATTHEWS-GRİECON, S. F. (2008). Eski Rejim Döneminde Beden ve Cinsellik. J.- J. C. Alain Corbin içinde, Bedenin Tarihi I (S. Ören, Çev., s. 139-188). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEVZUATI GELİŞTİRME VE YAYIN GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (2020, Aralık 8). 5237 Sayılı TCK. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> adresinden alınmıştır
- ODABAŞ, S. (2013). İnternette Erkeklik, Cinsel Sağlık Politikası ve Ticareti. Doğu Batı Dergisi.
- ÖZGÜR, E. (2020, Aralık 31). İstanbul Sözleşmesi Hakkındaki Efsaneler ve Gerçekler. Teyitdosya: <https://teyit.org/istanbul-sozlesmesi-hakkındaki-efsaneler-ve-gercekler> adresinden alınmıştır

- ÖZTÜRK, N. (2012). Bir Beden Problemi Olarak Namus Kavramı ve Kadın Bedeni. Karaman : Karamanoğlu Mehmetbey Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- RUSSELL, B. (2014). Evlilik ve Ahlak. (E. Gürol, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- ŞANLI, B. (2017). Üniversite Birinci ve Son Sınıf Öğrencilerinin Kadına İlişkin Namus Anlayışı ile İlgili Tutumları. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Mersin.
- ŞENEL, D. (2014). Namus Olgusu ve Kadın Üzerindeki Psikolojik Etkileri . İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ŞİMŞEK, S. (2001). The Disembedded Custom: Intrafamily Murders For Sexual Honor in Turkish Metropolises. U.Ü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi .
- T.C. BAŞBAKANLIK Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü. (2006). Töre ve namus cinayetleri ile kadınlara ve çocuklara yönelik şiddetin sebeplerinin araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan TBMM araştırma komisyonu raporu. Ankara: Can Ofset Matbaa.
- TAHİNCİOĞLU, A. N. (2011). Namusun Halleri. İstanbul: Postiga Yayınları .
- TBMM. (2008). Töre ve Namus Cinayetleri ile Kadınlara ve Çocuklara Yönelik Şiddetin Sebeplerinin Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/148, 182, 187, 284, 285) Esas Numaralı Meclis Araştırması Komisyon Raporu . Ankara .
- TBMM. (2006). Töre ve Namus Cinayetleri ile Kadınlara ve Çocuklara Yönelik Şiddetin Sebeplerinin Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi. (10/148) Esas Numaralı Meclis Araştırması Önergesi.
- TEZCAN, M. (2003). Türkiye’de Töre (Namus) Cinayetleri (Sosyo-Kültürel Antropolojik Yaklaşım). . Ankara: Naturel Yayıncılık.
- TEZCAN, M. (2003). Türkiye’de Töre (Namus) Cinayetleri: Sosyo-Kültürel Antropolojik Yaklaşım. Ankara: Naturel yayıncılık.

- TRİPHATİ, A., & YADAV, S. (2004). “For The Sake of Honour: But Whose Honour? “Honour“For The Sake of Honour: But Whose Honour? “Honour. Asia Pacific Journal on Human Rights and the Law.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU. (2020, Aralık 9). Ölüm İstatistikleri. TÜİK web sitesi: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 adresinden alınmıştır
- VURAL, P. I., & KÖRPE, G. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Kadınlık-Erkeklik ve Kadına İlişkin Namus Ölçeği Tutumu. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2(3).
- YILDIRIM, S. (2018). Türkiye’de Son 10 yılda İşlenen Kadın Cinayetleri Üzerine: Sebep, Sonuç ve Öneriler. Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 3(6).
- YILDIZ TAHİNCİOĞLU, N. (2010). Namus Olgusunun Bir Biyopolitik Olarak Düşünülebilirliği: Şanlıurfa. Akdeniz İletişim Dergisi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study, which deals with the sociological and legal dimensions of honor, consists of four chapters. The firstly is the positive and negative definition of the concept of honor, considering that it is produced through society, how it emerges and its relation to gender, and sociological topics such as the change in perceived honor in a socio-demographic way. Then, the test of honor as a reason for murder and how the legal regulations affect the murders committed under the pretext of honor are discussed. Work; It covers historical, sociological and legal studies on the subject.

Honor; Gender roles attributed to individuals are perceived under the influence of different variables such as age, place of residence, education level, tribe and kinship relations, and are positioned at a point in their lives (Şenel, 2014). The condition for a behavior to become a rule in a sociological sense is to ensure a common consensus among people and to attribute value to the cultural background (Arslantürk and Amman, 2012: 255). Therefore, the perception of the concept of honor, like every concept, depends on the general acceptance of a society. Also, in this context, the concept of honor comes out of the individual and becomes a social phenomenon.

Today's concepts of honor in Turkey, can be used for both men and women. It expresses the extent to which a person fits the socially determined femininity and masculinity patterns when it is not defined on the female body. A gender-based, sexist structure prevails between women's honor and men's honor. When evaluated historically, the emergence of property, one of the most important dynamics of the patriarchal period, and the replacement of the main law by the ancestral law is one of the beginning dates of the perception of honor through the female body. Having the desire for ownership together with property, the man internalizes the love of power and the desire for his generation to continue in order not to divide the inheritance. All these reasons support the idea that the man is responsible for the honor of the woman

Method

In this study, the concept of honor in Turkey, sociological, legal and religious in order to achieve a sense of the literature was conducted. With the literature study carried out, it is aimed to create a conceptual framework and chronological perspective for the concept of honor. Research data were compiled using document analysis method.

The questions for which the research seeks answers are as follows:

1. What is honor?
2. Honor; How did it come to be a concept related to the female body and sexuality, while truth and honesty contain the meanings of law?
3. What is the reason why honor is generally defined over the female body? What are the dynamics of the sexist approach?
4. Does the honor perception varies according to socio-demographic characteristics in Turkey?
5. What is the relationship between gender and honor?
6. Are legal regulations on honor killings incentive or preventive?
7. What is the relationship between religion and honor? Can honor killings be associated with religion?

Conclusion

Examining the legal dimension of the events and facts taking place on the sociological ground when they include crimes and anomies is important in terms of feeding the behavior and culture produced in the society through laws. In addition, in the study, the practices of legal regulations regarding murders committed under the name of honor were discussed whether they were deterrent or incentive.

The concept of honor and showing honor as justification for murder refer to other situations. In this sense, honor; social norms can be seen as important in terms of preserving the social order, however, misperceptions about this

importance concept can be pathological if it regulates the teachings. As in every concept, society needs a concept that includes honesty, honesty, and honor like honor in order to maintain order in society. But how can a concept that includes the meaning of honesty can be shown as a way to take away a person's life. A person who kills a person for his honor performs this action with the quality of being honest when he performs this action. This clearly reveals the contradiction in the society's perception of honor. At this point, we can talk about a conceptualization of "killing personal honor on the pretext of social honor" or "renouncing honor in the name of honor".

As a result of the research, the notion of honor reproduced by the patriarchal system and modernity; It has been found that there are positive and negative aspects for men and women, honor killings are not peculiar only to eastern societies, and religion cannot be a reason for honor killings.