

e-ISSN: 2822-4000



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
1982



VASAD

VANKULU SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ



Ulusal Hakemli Dergi

2022



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi

VANKULU SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

e-ISSN: 2822-4000

Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makalelerin tüm sorumluluğu yazarlarına; yayın hakları ise Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne aittir. Yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Dergi Yayın Kurulu gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamama konusunda serbesttir. Dergiye gönderilen makaleler iade edilmez. Yayın Kurulu ve editöryal ekip makalelerle ilgili herhangi bir yasal yükümlülük kabul etmez.

İndeksler

ICI (Index Copernicus), ASOS İndeks

Bu dergideki makaleler iThenticate programıyla taranmıştır

ULUSAL HAKEMLİ DERGİDİR

YIL/YEAR: 2022 - SAYI/NUMBER: 10

**Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi**

Ulusal Hakemli Dergi, Yıl 2022 Sayı: 10

VANKULU SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Sahibi/Owner

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına
Prof. Dr. Bekir KOÇLAR

Editörler/Editors

Doç. Dr. Ömer OBUZ
Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZDURĞUN
Arş. Gör. İsa YALÇIN

Tercüme ve Dil Editörleri /Translaton and Language Edtors

Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN
Araş. Gör. Merve Betül GÖRMEZ

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr./Prof. Aleksandar KADIJEVIC - University of Belgrade
Prof. Dr. Ahmet BURAN- Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Arda ARIKAN- Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma FERYAL ÇUBUKÇU- Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr./Prof. Ivan BALTA - University of Osijek, Hırvatistan
Prof. Dr. Mehmet AYGÜN- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. M. Şirin ÇIKAR- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut AYDIN- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Nur GÖMLEKSİZ- Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU-Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salahaddin BEKKİ- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr.Timur KOCAOĞLU- Michigan State University
Prof. Dr. Tuncay ÖĞÜN- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr./Prof. Yakup CİVELEK - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Ruhi KONAK- Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Şerif DEMİR- Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet SAĞ- Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nebi BUTASIM- Bingöl Üniversitesi

Danışma Kurulu/Advsory Board

- Prof. Dr. Abdülmecit NUREDİN - Uluslararası Vizyon Üniversitesi/Makedonya
Prof. Dr. S. Cem ŞAKTANLI- Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Cesur PEVLEVAN- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. F. Engin ALPAT- Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih BAŞBUĞ - Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Fuat GÜLLÜPİNAR - Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BABACAN- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal YAKUT - Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet DEMİRTAŞ- Bitlis Eren Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tamer BALCI- The Universty of Texas, ABD
Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Beşir MUSTAFAYEV- Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT- Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Sezen BOZYİĞİT- Tarsus Üniversitesi
Doç. Dr. Elife AKIŞ- İstanbul Üniversitesi

Sekreteryas/Secretary

Murat ÇABAZ

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Doç. Dr. Ömer OBUZ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/VAN

Tel: 0432 225 11 17- 0432 225 10 24 /2002- Fax:0432 225 10 52

İletişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/yyuvasad>

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Hüseyin KARADAĞ

Türkistan'da Bir Sancı Odağı: Fergana Vadisi

A Pain Focus in Turkestan: Ferghana Valley 8

Funda ÖZŞENER

Feminizmin Olumsuz Algısı Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on the Negative Perception of Feminism 19

Noyan GÜVEN, Muhammet BİLGİN

Kastamonu'daki Altı Adet Tarihi Yapının Kalem İşlerinin Dokuma Örnekleri İle Karşılaştırılması

Comparison of the Wall Paintings Belonging to Six Historical Buildings in Kastamonu With

Weaving Examples 33

Benhur Emre SEVİNÇ, Ferit YÜCEBAŞ

Türk Milli Eğitiminde Milli ve Muhafazakâr Bir Şahsiyet: Ahmet Tevfik İleri (1911-1961)

A National and Consistent Person in Turkish National Education: Ahmet Tevfik İleri (1911-1961)

..... 51

Hasan YENİÇİRAK

The New Authoritarianism Tendency and the Problem of Right to Revolution

Yeni Otoriteryanizm Eğilimi ve Devrim Hakkı Problemi 63

Filiz KESKİN

Çocuk Tiyatrosunda Kötücül Mizahın Sınırları: Ak Masal Kara Masal Oyununda Kötücül Orijinli Mizahın İyicil Olana Hizmeti

The Limits of Evil Humor in Children's Theatre: The Service of Evil Humor to the Goodness in Ak Masal Kara Masal Play 72

İbrahim TOSUN, Özge DİKME

Attilâ İlhan'ın "üçüncü şahsın şiiri" Adlı Şiirini Yapısalcı Bir Yaklaşımla Çözümleme Denemesi

A Structural Analysis of the Poem "a poem on the third person" by Attilâ İlhan 87

Zehra DİLSİZ, Yılmaz ŞENDURUR

Görme Engelli İlköğretim Okullarında Müzik Dersi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Regarding the Music Lesson Process in Visually Impaired Primary Schools Teacher Opinions ... 101

Yayın İlkeleri 114

Coğrafya Alan Editörü

Prof. Dr. Faruk ALAEDDİNOĞLU- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

İktisadi ve İdari Bilimler Alan Editörü

Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

İlahiyat Alan Editörü

Doç. Dr. Abdulhadi TİMURTAŞ / Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Felsefe Alan Editörü

Doç. Dr. Eren RIZVANOĞLU- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Sosyoloj Alan Editörü

Doç. Dr. Emin Yaşar DEMİRCİ - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. Metin ŞARDAĞ - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Türk Dili ve Edebiyatı Alan Editörü

Doç. Dr. Tahir ZORKUL – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Tarih Alan Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Ercüment TOPUZ - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

İngiliz Dili ve Edebiyatı

Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Sanat Tarihi Alan Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Osman AYTEKİN - Van Yüzüncü Yıl Ünverstesi

Prof. Dr. Dolunay BARIŞ - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri BAKIRCI - TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Prof. Dr. Lütfü KAPLANOĞLU - Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ - Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Tuncay Öğün - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Bünyamin AYDEMİR - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri ÖZTEKE - Batman Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ÖZALPER - Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer ZAIMOĞLU - Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Serdal KARA - Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Semih BİREL - Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mihriban ŞENSES AKSU - Bursa Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Sevim SALMAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yeliz AKAR - Munzur Üniversitesi



Atf: Karadağ, H. (2022). Türkistan'da bir sancı odağı: Fergana Vadisi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 8 – 18

Citation: Karadağ, H. (2022). A pain focus in Turkestan: Ferghana Valley. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 8 - 18

Araştırma Makalesi / Research Article

Hüseyin KARADAĞ*

* Prof. Dr. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Dış Hekimliği Fakültesi, İstanbul/Türkiye.

Prof. Dr. İstanbul Gelişim University, Faculty of Dentistry, İstanbul/Türkiye.

hukaradag@gelisim.edu.tr

ORCID: 0000 0002 0174 6504

Türkistan'da Bir Sancı Odağı: Fergana Vadisi

A Pain Focus in Turkestan: Ferghana Valley

Öz

Fergana bölgesi, coğrafik olarak Orta Asya'nın %5'ini kapsar. Ancak Orta Asya'daki nüfusun %25'i Fergana'da yaşamaktadır. Orta Asya'da kilometrekareye ortalama 17 kişi düşerken, Fergana'da bu sayı 640'a ulaşmaktadır. Fergana Vadisi günümüzde Tacikistan, Özbekistan ve Kırgızistan tarafından paylaşılmış, yüzölçümü 23.000 Km², uzunluğu 300 Km, genişliği 70 Km kadar olan bir arazidir. Vadide 10 milyon nüfus yaşamaktadır. Bu nüfus yapısıyla, Orta Asya'nın yüksek nüfuslu bölgelerinden biridir. Fergana Vadisi'nin son on yılda yaşadığı nüfus artış oranı ise %32'dir. Vadideki nüfus yoğunluğunun 2020 yılında bazı bölgelerde 5000 kişi/km²'ye kadar çıktığı saptanmıştır. Amu Derya ve Sır Derya sularının paylaşımından kaynaklanan sorunlar, etnik çeşitlilik, Sovyetler döneminden miras kalan sınır sorunları ve anklav-eksklav sorunları; Selefilik, Vehhabilik, Şiilik gibi Türkistan'ın geleneksel İslam anlayışına aykırı dini akımlar, İslami sıfatını kullanan terör örgütleri ve İslam dışı misyoner faaliyetler Fergana Vadisi'nde gerginliklere ve çatışmalara neden olmaktadır. Bu makalede, Fergana Vadisi'nde gerginlik ve çatışmalara sebep olan faktörler değerlendirilmiş ve bazı çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fergana Vadisi, gerginlik ve çatışmalar, sebepler, Sovyet döneminden kalan miras, çözüm önerileri.

Abstract

Ferghana region geographically covers 5% of Central Asia. However, 25% of the population in Central Asia lives in Ferghana. While there are 17 people per square kilometer in Central Asia, this number reaches 640 in the Ferghana. Ferghana Valley is a land of 23.000 km², 300 km long and 70 km wide, shared by Tajikistan, Uzbekistan, and Kyrgyzstan today. The valley has a population of about 10 million. With this population structure, it is one of the most highly populated regions of Central Asia. The population growth rate of Ferghana Valley in the last ten years is 32%. It has been determined that the population density in the valley increased to 5000 people/km² in some regions in 2020. Problems arising from the sharing of Amu Derya and Syr Darya waters, ethnic diversity, border problems, and enclave-exclave problems inherited from the Soviet period; religious movements contrary to the traditional Islamic understanding of Turkestan such as Salafism, Wahhabism, Shiism, terrorist organizations using the Islamic title and non-Islamic missionary activities cause tensions and conflicts in the Ferghana Valley. In this article, the factors causing tensions and conflicts in the Ferghana Valley are evaluated, and some solutions are offered

Keywords: Ferghana Valley, tension and conflicts, reasons, legacy from the Soviet Era, solution offers.

Giriş

Fergana, Kuzeyde Tanrı Dağları'nın Çatkal uzantısı ve güneyde Alay/Aladağ ve Türkistan sıradağları tarafından kuşatılan, güney-doğu yönünde Kaşgar'la sınırı olan üçgen şeklinde bir bölgedir (Akyürek, 2008). Bölgenin arazisi, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Özbekistan, Tacikistan ve Kırgızistan arasında paylaşılmıştır (Shozimov, 2011; Eschment, 2021). Özbekistan Cumhuriyeti'ne ait olan bölgenin ovalık arazisi üzerinde Andican, Namangan ve Fergana bölgeleri bulunmaktadır. Fergana'nın doğu kısmı ile kuzeyden, doğudan ve güneyden Fergana'yı çevreleyen dağlar, yayla ve meralar Kırgızistan Cumhuriyeti'ne aittir. Kırgızistan'a ait Fergana topraklarında Oş, Calal-Abad ve Batken yer almaktadır. Fergana'nın batı kısmında ise Tacikistan Cumhuriyeti'nin Soğd (eski Leninabad) bölgesi bulunmaktadır.

Fergana Vadisi'nin yüzölçümü 23.000 Km², uzunluğu 300 Km, genişliği 70 Km kadardır. Vadi, yaklaşık 7 Km genişliğindeki Hucent Geçidi ile batı bölgesindeki Açlık Bozkırına (Açtalaa) açılır. Bu geçidin stratejik önemi vardır. Fergana Vadisi; Taşkent-Fergana, Oş-Bişkek, Oş-Korog, Fergana-Hucend karayolları ve Fergana-Hucend demiryolu ile dış dünyaya bağlanır (Dankov, 2007).

Fergana bölgesi coğrafik olarak Orta Asya'nın %5'ini kapsamakla birlikte, Orta Asya'daki nüfusun %25'i Fergana'da yaşamaktadır. Fergana Vadisi'nde 10 milyonluk bir nüfus vardır. Bu nüfus yapısıyla, Orta Asya'nın yüksek nüfuslu bölgelerinden biridir. (Demirci, 2012; Öncü, 2019). Orta Asya'da kilometrekareye ortalama 17 kişi düşerken, Fergana Vadisi'nde bu sayı 640'ı bulmaktadır. Fergana Vadisi'nin son on yılda yaşadığı nüfus artış oranı ise %32'dir. Vadideki nüfus yoğunluğunun 2020 yılında bazı bölgelerde 5000 kişi/km²'ye kadar çıktığı saptanmıştır (Birdişli, 2017; Arynova ve Schmeier, 2021).

Yaklaşık olarak Özbekistan nüfusunun 1/4'i, Kırgızistan ve Tacikistan nüfuslarının 1/3'i bu bölgededir (IRIS, 2017; Joldoshov, 2019; Ural, 2021). Özbekistan'ın tüm nüfusunun %27'sinden fazlası, Özbekistan topraklarının %4,3'ünü oluşturan Andican, Namangan ve Fergana bölgelerinde yaşarken; Kırgızistan nüfusunun yaklaşık %60'ı, Kırgızistan topraklarının %40,5'ini oluşturan Batken, Calal-Abad ve Oş bölgelerinde; Tacikistan nüfusunun ise %29,9'u Tacikistan topraklarının %17,5'ini oluşturan Soğd Bölgesi'nde yaşamaktadır (Dankov, 2007; Borthakur, 2017). Fergana Vadisi'nin Kırgızistan bölgesinde nüfusunun %65'i Kırgız, %27'si Özbek, Özbekistan bölgesinde %85'i Özbek, %5'i Tacik ve %3'ü Kırgız, Tacikistan bölesinde %57'si Tacik, %31'i Özbek ve %1'i Kırgız'dır (Yıldız, 2014).

Orta Asya'nın Fergana, Andican, Hokand, Hive, Merginan, Nemengan, Hikon, Kuvasay, Rişton, Hamza ve Yipan gibi önemli tarih, uygarlık, ticaret, eğitim ve kültür yönünden önemli şehirleri bu bölgede yer almaktadır. Fergana bölgesi, geniş Orta Asya bozkırlarını Çin, Hint ve İran topraklarına bağlayan stratejik bir noktada yer almaktadır. İpek Yolu'nun güney ayağının Fergana üzerinden geçmesi bölgenin önemini daha da artırmış, büyük imparatorluklar ve devletler, doğu ve batı hâkimiyetini sağlayabilmek için Fergana'ya önem vermek durumunda kalmışlardır (Akyürek, 2008).

1. Su, Tarımsal Üretim ve Yer Altı Zenginlikleri

Buzul sularıyla beslenen Sır Derya (Seyhun) ve Amu Derya (Ceyhun), Orta Asya'da sulu tarımda kullanılan suyun %75'ini ve Orta Asya bölgelerinin toplam su kaynaklarının %90'ını oluşturmaktadır (IRIS, 2017). Amu Derya, 2.540 km uzunluğunda bir nehirdir. Afganistan topraklarından doğar. Afganistan-Özbekistan ve Afganistan-Tacikistan sınırını oluşturduktan sonra Türkmenistan topraklarına girer. Daha sonra Özbekistan üzerinden Aral Gölü'ne dökülür. Kırgızistan'dan doğan Sır Derya, 2.200 Km uzunluğundadır. Özbekistan ve Tacikistan topraklarından geçtikten sonra Kazakistan topraklarına girer ve Aral Gölü'ne boşalır.

Tarihsel verilere göre, Fergana'da Tunç Çağı'ndan başlayarak günümüze kadar geçen zaman içinde sulu tarım ve hayvancılık yapılmaktadır (Clarke, 1984; Dankov, 2007; Arynova ve Schmeier, 2021). Sır Derya'nın beslediği Fergana, bitkisel üretim ve hayvancılık için tarihten gelen bu özelliğini günümüzde de devam ettirmektedir. Orta Asya'nın bu verimli topraklarında yaygın olarak üretimi yapılan tarım ürünü pamuktur. Bunun yanı sıra ipekböcekçiliği, sebzecilik ve meyvecilik, çiçekçilik, hayvan yemi bitkileri ve mısır gibi bitkisel üretimler ve hayvancılık da bölgenin bitkisel ve hayvansal üretim faaliyetleri arasında yer almaktadır. Özbekistan'ın tarımsal üretiminin %25'i, Kırgızistan'ın

tarımsal üretiminin ise %50'si Fergana'da gerçekleştirilmektedir. Tacikistan'ın işlenebilir topraklarının %70'i de yine Fergana Vadisi'nde yer almaktadır. Güneydeki Khatlon Oblastı ve Fergana Vadisi'ndeki Sughd Oblastı, toplam arazisinin %93'ü dağlar ve engebeli arazilerle kaplı olan Tacikistan'daki sulanan arazilerin %83'ünü oluşturmaktadır (UNDP, 2003; Hanspal, 2018).

Başta Fergana arazilerini paylaşan Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan arasında yaşanan sorunlar olmak üzere, Orta Asya'daki devletler arasında su kaynaklı sorunların yaşanmasının ana sebebi, devletlerin sınır aşan su kaynaklarının paylaşımı konusunda uzlaşma sağlayamamalarıdır. Sır Derya ve Amu Derya nehirlerinin su varlıkları yukarı havza ülkeleri olan Tacikistan ve Kırgızistan topraklarından sağlanıyor olmakla birlikte, aşağı havza ülkeleri olan Özbekistan, Türkmenistan ve Kazakistan daha fazla su kullanma talebi içindedirler. Ülkeler arasındaki gerginlikler kimi zaman askeri boyutlara kadar tırmanmaktadır.

Su kaynaklarının büyük bir bölümüne sahip olan Kırgızistan ve Tacikistan, Sovyet döneminden kalan barajlara ilave olarak, Amu Derya ve Sır Derya sularından daha fazla yararlanma istekleri doğrultusunda hidroelektrik santralleri inşa ederek bu nehirlerin sularını kontrol etmek istemektedirler. İran, Tacikistan'ın Amu Derya üzerine kurduğu Rogun hidroelektrik santrali projesine, Rusya ise hem Tacikistan'ın Rogun hem de Kırgızistan'ın Kambar Ata-1 ve Kambar Ata-2 hidroelektrik projelerine destek vermektedir. AGİT, bölgede sınır aşan suların yönetimiyle ilgili çeşitli projeler geliştirmektedir (Yıldız, 2014). Bölgede askeri ve ekonomik güç ve nüfus varlığı açısından zengin olan Özbekistan - ABD ittifakına karşılık, yoksul ve istikrarsız ama su kaynaklarına sahip olan Kırgızistan-Tacikistan ile Rusya ittifakı oluşturulmuştur (Tamçelik ve Düğen, 2014). Bu durum, bölge dışı aktörlere Fergana'daki gelişmelere müdahil olma fırsatı sunmaktadır.

Türkmenistan'ın Karakum Çölü'nde inşa ettiği yapay Altın Asır Gölü de Türkistan'daki su sorununu artırmaktadır. Türkmenistan'ın Amu Derya üzerine kurduğu ve 2009'da hizmete aldığı, uzunluğu 103 Km, genişliği 18,6 Km, 4000 Km²'lik alana ve ortalama 70 M derinliğe sahip olan yapay Altın Asır Gölü, Özbekistan ile Türkmenistan arasında anlaşmazlığa neden olmaktadır. Daşoğuz, Ahal ve Balkan vilayetlerinin birleştiği noktada inşa edilen göle 2.600 Km uzunluğunda kanallar ile su taşınmakta ve sulama suyu olarak kullanılan arazilerden toplanan sulama artığı suların da drenaj kanallarıyla göle taşınması hedeflenmektedir. Türkmenistan, Altın Asır Gölü'nden sağlanacak su yardımıyla ormanlık alanların yaratılması, çayır ve meraların geliştirilmesi, hayvancılık ve balık çiftlikleri kurulması gibi projelerle Karakum Çölü'ndeki iklimin değişeceğini ve bölgenin tarıma elverişli hale geleceğini iddia etmektedir. Buna karşılık Özbekistan, gölün ihtiyacı olan suyun, sulamadan dönen drenaj suyu ile karşılanmasının mümkün olmadığını ve bundan dolayı gölü beslemek için Amu Derya suyunun kullanılacağını, çöl içindeki gölün zaman içinde buharlaşacağı ve bölgede ikinci bir Aral Gölü felaketinin yaşanacağını ileri sürmektedir (Stone, 2008).

İnşa edilen barajlar Özbekistan'a ait ovalara giden suyun azalmasına neden olmakta, Fergana bölgesinde tarımsal üretim yapan Türkistan halkının zararına bir etki göstermektedir (Tamçelik ve Düğen, 2014). Geniş tarımsal üretim alanlarına sahip olan Türkmenistan ve Özbekistan bölgedeki su kaynaklarının sadece %20'sine sahip olurken, mevcut toprak yüzölçümü içinde ekilebilir arazi miktarı %6,1 olan Tacikistan ile ekilebilir arazi miktarı %6,6 olan Kırgızistan bölgedeki su kaynaklarının %80'nini kullanmaktadır (Baycau, 2003).

Bölge sularıyla ilgili önemli sorunlardan biri de tarımsal ilaç ve kimyasal gübre atıklarıyla ve ayrıca kentsel ve endüstriyel atıklarla sulara oluşan kirliliktir. Özbekistan, tarımda kullanılan zirai ilaçlar ve kimyasal atıkların suya karıştırılmasıyla yer altı sularına sızan kimyasallardan ötürü bölge halkının sağlığını bozduğu iddiasıyla Tacikistan'ı suçlamaktadır (Baycau, 2003; Öncü, 2019).

Tablo 1. Orta Asya Devletlerinin Dış Su Kaynaklarına İhtiyaç Oranları

Ülke	Ülke Dışından Gelen Suya Bağımlılık Oranı
Kazakistan	%31
Kırgızistan	%0
Tacikistan	%16
Türkmenistan	%97

Özbekistan	%77
------------	-----

(Sarıkaya ve Öztopal, 2019)

Görüleceği üzere, Sır Derya ve Amu Derya son derece stratejik su kaynakları olarak ortaya çıkmaktadır. Gerek sınır aşan küçük akarsular, gerekse Amu Derya ve Sır Derya sularının kullanımında ortaya çıkan sorunlar, ülkeler arasında gerginliklere, zaman zaman da çatışmalara sebep olmaktadır.

Fergana Vadisi'nde yeraltı suyu yükselmesi nedeniyle son 10 yılda tarım yapılan alanlardaki tuzlanma oranı %25'ten %50'ye çıkmıştır. Vadide tarım yapılan alanların %28'inde yüksek tuzluluk oluşmuştur (Yıldız, 2014). Tuzlanmaya bağlı olarak vadi topraklarında yapılan tarımsal üretimde kalite ve miktar azalması yaşanmaktadır. Kırgızistan ve Tacikistan tarafında yapılan sulamalardan oluşan geri dönüş suları vadi düzlüklerinde yapılan sulama sularıyla birleşerek su kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.

Fergana Vadisi zengin yer altı kaynaklarıyla da dikkati çekmektedir. Kömür, petrol, cıva, antimon, ozokerit, petrol, doğal gaz, demir, bakır, cıva, gümüş, tuz, bizmut, boksit gibi zengin yataklara sahiptir (Clarke, 1984; Tuğrul, 2021; Ural, 2021).

Clarke (1984) tarafından kaleme alınan Amerika Birleşik Devletleri İç Jeolojik Araştırma Bölümü'nün hazırladığı "Sovyet Orta Asya'sının Fergana Bölgesinin Jeolojisi ve Olası Uranyum Yatakları" başlıklı çalışmada, Fergana Vadisi'nin güneyi ve Alay Dağları'nın kuzeyini kapsayan iki derecelik bir harita alanı, olası uranyum yatakları için analiz edilmiş ve bölgede uranyum yataklarının varlığına işaret edilmiştir.

Vadinin bir başka özelliği de, tarihi İpek Yolu'nun geçiş güzergâhı üzerinde bulunmasıdır. Özellikle Fergana Vadisi'nin doğudan gelen İpek Yolu ile kuzeyden gelen Kürk Yolu üzerinde bulunması bölgeyi aynı zamanda bir ticaret merkezi yapmıştır. İpek Yolu olarak bilinen Trans-Avrasya kervan yolu sistemi, M.Ö. I. Binyılda, Çin'i Orta Asya ve Avrupa ile birleştiren dünyanın en önemli erken küreselleşme ve kıtalararası değişim kanallarından biri olma özelliğine sahiptir. Büyük İpek Yolu'nun Fergana kollarındaki ticaret, eski çağlardan beri hala devam etmektedir (Özgül ve Ceylan, 2019). Günümüzde de Tarihi İpek Yolu'nu canlandırma projesi olan Modern İpek Yolu Projesi (Kuşak Yol Projesi) içinde, yine geçiş bölgesi olarak Fergana Vadisi'nin yer alacağı anlaşılmaktadır. Fergana Vadisi, Modern İpek Yolu'nun ana arteri üzerinde bulunmaktadır. Bu hattın zaman içinde enerji kaynağı transportu için kullanım potansiyeli de bulunmaktadır (Tuğrul, 2021). Eski Yunan, Çin, Baktriya ve Part uygarlıkları için bir kavşak görevi gören Fergana Vadisi, günümüzde de doğu-batı ve kuzey-güney yönünde genişleyen karayolları ve demiryollarının kavşağı durumundadır (Barotov, 2021).

Nüfus çeşitliliği ve nüfus yoğunluğu, tarihsel mirası, uygarlık değerleri, bereketli toprakları ve zengin su kaynakları, yer altı zenginlikleri gibi nedenlerle Fergana Vadisi "Orta Asya'nın Kalbi" olarak da tanımlanmaktadır (Tamçelik ve Düğen, 2014; Yıldız, 2014; Hanspal, 2018).

2. Sınırların Oluşumu ve Sınır Sorunları

Türkistan tarihine Korbaşılar Hareketi olarak geçen Rusların Basmacı Ayaklanması olarak adlandırdığı 1917-1934 arası dönemdeki milli direniş hareketinin Türkistan'da ortaya çıkabilecek muhtemel başkaldırı hareketlerine örnek teşkil edebileceği kaygısıyla, Moskova çeşitli radikal tedbirler geliştirmiştir. Moskova'nın aldığı tedbirler ve düzenlemeler içinde Türkistan coğrafyasında yeni devletlerin kurulması, yeni devletlerin sınırlarının çizilmesi ve toprak egemenliklerinin düzenlenmesi de vardır.

Sovyet merkezi yönetimi, Orta Asya'da Ulus Devletlerin Sınırlarının Belirlenmesi kararını hayata geçirmiş (Eisener, 2002), Türkistan coğrafyasında 1924 yılında Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Kara Kırgızistan adlarıyla cumhuriyetler oluşturup bunların idari sınırlarını belirleyerek Moskova'ya bağlamıştır (Hanspal, 2018). Başlangıçta, Sovyetler Birliği bütünlüğü içinde idari uygulamalar olmaktan öteye anlam ifade etmeyen 1924'de çizilen sınırlar, merkezi Sovyet yönetiminin stratejisine uygunluk sağlamak amacıyla zaman içinde sık sık değiştirilmiştir (Kokşarov ve Tihanova, 2012).

Bugünkü Tacikistan 1925 yılında Gorno-Badehşan Özerk Bölgesi olarak Özbekistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'ne dâhil edilmiş, 1929 yılında Özbekistan'dan ayrılarak Sovyetler Birliği içerisinde Tacikistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti olarak yeni cumhuriyet statüsüne kavuşturulmuştur. Özbekistan'ın Hucend bölgesi Leninabad adıyla 1929'da Tacikistan'a verilmiş, birkaç yıl sonra Fergana Vadisi'nde kanal inşaatı başlayınca Tacikistan'a verilen Hucend'in bir bölümü yeniden Özbekistan'a iade edilmiştir. Benzer şekilde 1924 yılında Kazakistan'a bağlanan Karakalpakistan Özerk Bölgesi, 1936 yılında Özbekistan'a bağlanmıştır (International Crisis Group, 2002; Joldoshev, 2019).

Taşkent'te 1918 yılında yapılan Sovyetlerin Türkistan Bölgesi V. Kurultayında ilan edilen Türkistan Özerk Cumhuriyeti, şimdiki Kırgızistan'ı, Özbekistan'ın Semerkant ve Taşkent bölgelerini, Türkmenistan'ı, Kara Kalpakları, güney ve güneydoğu Kazakistan'ı kapsamaktaydı. Lenin'in 1920'de Türkistan haritasının etnik esaslar ve diğer yönlerden hazırlanması talimatını vermesiyle birlikte Orta Asya'nın ekonomik merkezleri ve etnik sınırları araştırılmaya ve belirlenmeye başlandı. Bütün Rusya Merkezi İcra Komitesinin 27 Ağustos 1920'de Türkistan İdaresini Yeniden Organize Etme kararını esas alan Türkistan Merkezi İcra Komitesi, Türkistan'ı milliyetlere göre idari bölgelere ayırma sürecini başlattı. Sovyet rejimi 1919'da Kırgızistan'da kontrolü ele aldığı zaman, Kırgızistan, Kara Kırgız Otonom Bölgesi olarak adlandırılmıştı. Kırgızlar 1920'li yılların ortalarına kadar Kazaklardan ayırt edilmek için Kara Kırgız olarak isimlendirildiler. 12 Haziran 1922'de "Orta Asya Cumhuriyetlerinin Milli Ayrılışı Sınırların Konulması" kararı alındı. 1926 yılında Kara Kırgız Otonom Cumhuriyeti, 1936 yılında ise Kırgız Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti oluşturuldu. Moskova, 1920 yılında Kazakistan Özerk Cumhuriyeti, 1936'da Kazakistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti statülerini geliştirdi (Kara, 2013).

Sovyet merkezi yönetiminin gördüğü lüzum üzerine kurduğu yeni devletlerin sınırları da, yine gördüğü lüzum üzerine zaman içinde yaptığı yeni sınır düzenlemeleri de son derece karmaşıktır. Sınırlar ya etnik gruplara göre çizilmiş ya da yeni kurulan cumhuriyetlerde ihdas edilen Anklav topraklara etnik nüfus yerleştirmeleri yapılmıştır. Yeni devletler kurulurken de yeni sınır düzenlemeleri yapılırken de Türk soylu halkların birbirine karşı "etnik unsurlar" haline getirilmeleri ve her bir Türk boyunu farklı bir millet olarak şekillendirme çalışmaları Moskova'nın stratejilerinden biri olmuştur.

SSCB'nin ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak kaynak ve işgücü planlaması yapılırken işgücü ihtiyacını karşılamak üzere eski Türkistan'a bölge dışından nüfus aktarımı yaparak vadinin de demografik yapısı değiştirilmiştir (Borthakur, 2017; Hanspal, 2018). Türkistan'da etnik nüfus çeşitlendirilmesinde, hem yerel etnik unsurlar birbirine karıştırılmış hem de Çarlık döneminde başlayan ve SSCB döneminde devam eden iskân siyasetiyle, Rusya'dan ve Rusların işgali altında bulunan bölgelerden Türkistan'a sevk edilen çoğunluğu Rus olmakla birlikte, bölge dışı çeşitli halklardan derlenen göçmen nüfus kullanılmıştır. Çarlık Rusya'sı ve Sovyetler Birliği dönemlerinde Türkistan'ın en verimli topraklarına Rus, Ukrayn ve Almanlar başta olmak üzere muhtelif halklardan göçmen grupların yerleştirilmesi sonucu, Türkistan coğrafyasında sayısal ve çeşitlilik bakımından hızlı bir etnik ve demografik değişim süreci başlamıştır. 1944 sürgünleriyle Kafkas halklarının da bölgeye dağıtılması, Sovyet sonrası dönemde bölgedeki etnik gerginliklere zemin hazırlamıştır (Karadağ-a, 2018).

Sovyetler Birliği döneminden kalan çizimleri son derece karmaşık yapay sınırlar, Türk soylu halkların her birinin ayrı etnik gruplar olarak tanımlanması, bölge dışı halkların göçmen olarak getirilip devletlerin arazilerine serpiştirilmesiyle oluşturulan yerleşimler, birbirine komşu halklardan nüfusların farklı devlet arazilerine yerleştirilmeleri sonucu oluşturulan anklavlar; su, enerji, ulaşım gibi devletlerarası entegre altyapı sistemleri, hammadde kaynaklarıyla hammadde işleme tesislerinin farklı devletlerin elinde olması gibi nedenler, günümüzde Orta Asya cumhuriyetleri arasında yaşanan sorunların ve karşılıklı toprak taleplerinin ana sebeplerini oluşturmaktadır.

3. Fergana Vadisi'nin Anklavları

Günümüzde bölge halkları ve devletleri arasında gerginliklere neden olan sorunlardan biri de, Sovyet döneminden kalan anklavlar mirasıdır.

Tablo 2. Fergana Bölgesindeki Anklavlar, Nüfus ve Etnik Kompozisyon

ANKLAV	ANKLAV SAHİBİ ÜLKE	ANKLAVIN BULUNDUĞU ÜLKE	NÜFUS	ETNİK DURUM
Barak	Kırgızistan	Özbekistan	600	%100 Kırgız
Çonkara	Özbekistan	Kırgızistan	0	Toprak arazi olarak kullanılmaktadır
Jangail	Özbekistan	Kırgızistan	0	Toprak arazi olarak kullanılmaktadır
Sarvak	Tacikistan	Özbekistan	400-2,500	%99 Özbek, %1 Tacik
Şahimardan	Özbekistan	Kırgızistan	5,000	%91 Özbek, %9 Kırgız
Soh	Özbekistan	Kırgızistan	25,000-70,000	%99 Tacik, %1 Kırgız
Voruh	Tacikistan	Kırgızistan	10,000-30,000	%95 Tacik, %5 Kırgız
Kayragaç	Tacikistan	Kırgızistan	150	%100 Tacik

(OCHA:2013)

Fergana Vadisi'nde bulunan anklavlardan özellikle Soh ve Şahimardan (Özbekistan'ın Kırgızistan toprağındaki anklavları), Voruh (Tacikistan'ın Kırgızistan toprağındaki anklavı) ve Barak (Kırgızistan'ın Özbekistan toprağındaki anklavı) anklavları en sık gerginlik ve çatışmaların yaşandığı anklavlardır. Bu gerginlik ve çatışmaların sebebi su ve toprak paylaşımından çıkan gerginlik ve husumetler ve ulaşım yollarının bu anklavlardan geçmesindedir. Sarvak (Tacikistan'ın Özbekistan toprağındaki anklavı), Kayragaç (Tacikistan'ın Kırgızistan toprağındaki anklavı), Jangail (Özbekistan'ın Kırgızistan toprağındaki anklavı) ve Çonkara (Özbekistan'ın Kırgızistan toprağındaki anklavı) anklavlarında çatışma potansiyelleri daha düşüktür. Jangail veya Çonkara gibi bazı anklavlar bir kilometrekarelik arazilerden oluşan küçük yerleşim birimlerinden oluşmaktadır. Fergana'daki en ilginç anklav Soh anklavıdır. Soh anklavında halkın %99'u Tacik ve %1'i Kırgız olmasına karşılık, bu anklav Özbekistan'ın Kırgızistan toprağındaki anklavıdır. Fergana Vadisi'nde bulunan Kırgızistan tarafından yönetilen Barak, Tacikistan tarafından yönetilen Sarvak ve Voruh ile Özbekistan tarafından yönetilen Soh ve Şahimardan anklavları su kullanımından, toprak paylaşımından ve ulaşımından kaynaklanan nedenlerle yerel halklar ve devletler arasında sıklıkla çatışmaların yaşandığı yerlerdir (OCHA, 2013, Gabdulhakov, 2014; Borthakur, 2017).

4. Terör, Radikal Hareketler ve Uyuşturucu Kaçakçılığı

Fergana Vadisi'nde sınır güvenliğinin tam olarak sağlanamaması, uluslararası terör örgütlerinin ve silah, insan ve uyuşturucu kaçakçılarının geçişlerine imkân vermektedir. Fergana topraklarını paylaşan Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan'ın terör odaklarının ve kaçakçıların yürüttüğü yasadışı bu faaliyetlerle ve onların yerel destekçileri ve işbirlikçileriyle başa çıkmada yetersiz kaldıkları görülmektedir (Kovalenko, 2014).

Orta Asya cumhuriyetlerinde Müslüman nüfus genellikle Hanefi ve Şafi ekollerine bağlı olduklarından tarihsel olarak radikalizmden uzak geleneksel bir İslam anlayışına sahiptirler.

Özbekistan'da Semerkant, Taşkent, Buhara gibi merkezlerdeki medreseler ve Türkistan'da yetişmiş olan Hoca Ahmet Yesevi gibi mutasavvıflar sadece Orta Asya bölgesinde değil tüm İslam dünyasının tasavvuf ekollerini besleyen önemli kaynaklardır (Birdişli, 2017). İslam uygarlığının gelişimine önemli katkılar sunan Fergana Vadisi, günümüzde "İslam" kisvesi altında muhtelif radikal unsurların ve İslam dışı misyoner örgütlerin faaliyet alanına dönüşmüştür. Bölgede Selefilik, Vehhabilik, Şiilik gibi Türkistan'ın geleneksel İslam anlayışına aykırı dini akımlar, İslami sıfatını kullanan terör örgütleri ve İslam dışı misyoner merkezler, bölgenin ekonomik geri kalmışlığından da yararlanarak Türkistan'da etkilerini artırmaktadırlar. Papa II. Jean Paul'un 24 Aralık 1999'da yayınladığı "*birinci bin yılda Avrupa, ikinci bin yılda Amerika ve Afrika Hıristiyanlaştırıldı. Üçüncü bin yılda hedef Asya'yı Hıristiyanlaştırmaktır*" diyerek hedef gösterdiği Asya'yı Hıristiyanlaştırmak gayesiyle, yüzlerce misyoner evi ve ibadethanesi bütün Türkistan coğrafyasında ve dolayısıyla Fergana'da yoğun faaliyetler yürütmektedir. Hıristiyanlığı yaymak üzere çalışan Protestan misyonerler, Baptistler, Yehova Şahitleri, Barış Gönüllüleri, İsus Hristos Kilisesi, Adventistler, Ellinci Gün Hıristiyanları, Evangelistler, Presbiteryenler, Hayat Kaynağı Gurubu, Ümit Işığı gibi belli başlı misyoner kuruluşlardır (Karadağ-b, 2018). Bunların yanı sıra Budistlerin Bodhi ve Çamsen adlı iki teşkilatı, Yahudilerin Dini İdaresi, Hint kökenli Krişnacılar, Beyaz Kardeşler Teşkilatı ve Mormanlar, Güney Kore merkezli Mooncular da Türkistan'da faaliyet gösteren oluşumlardır. Bu gruplar çeşitli vakıflar, okullar ve dernekler aracılığı ile faaliyetlerini sürdürmektedirler (Yılmaz, 2007; Karadağ-b, 2018).

George Soros tarafından kurulmuş olan Soros Vakfı, Türkistan'da faaliyet gösteren en dinamik örgüttür. Ekonomik gücünün de desteğiyle, faaliyet gösterdiği ülkelerde siyasi yapıları ve toplumsal hareketleri yönlendirme gücüne sahip olması, en dinamik örgüt olarak tanımlanmasına sebep olmaktadır. Türk cumhuriyetlerinde kurduğu Açık Toplum Enstitüleri aracılığıyla, kadınlara ve gençlere yönelik çeşitli faaliyetler yapmaktadır. Türkistan'da faaliyet gösteren misyoner kuruluşlarla irtibat halindedir. Türk cumhuriyetlerindeki önemli siyaset adamları, yazar, gazeteci ve akademisyenlerle yakın temaslar kurduğu aşikârdır. Soros Vakfı, eğitim, medya, toplum sağlığı, insan hakları, kadın hakları, hukuk, ekonomi gibi alanlarla ilgilenme ve sosyal reformları destekleme görüntüsü altında toplum üzerindeki etkinliğini artırmaya çalışmaktadır. 2005 Mart ayında Kırgızistan'da gerçekleştirilen Lale Devrimi'nin Soros tarafından finanse edildiğine dair Kırgızlar arasında yaygın bir kanaat vardır (Karadağ-b, 2018).

Misyoner hareketlerin, radikal cihatçı girişimlerin ve etnikleştirme faaliyetlerinin toplumda karşılık bulmasında, geniş halk kesimlerinin içinde bulunduğu yaşam standartlarının düşüklüğü, hukuk sistemi ve yargı süreçlerindeki zafiyetler ve nüfuz müdahaleleri, resmi din adamlarının İslamî donanımlarının yetersizliği, çok sayıda öğrencinin muhtelif Arap ülkelerinde ve Pakistan'da eğitim alması, din adamlarının çeşitli İslam ülkeleri ile olan bağlantıları etkili olmaktadır (Tabyshalieva, 2003).

Sonuç ve Öneriler

Fergana'nın sorunlarının uluslararasılaşmaması son derece önemlidir. Sadece Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan'a değil, aşağı havza ülkelerinden Türkmenistan ve Kazakistan'a da önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Sınır anlaşmazlıkları, yoksulluk, işsizlik, etnik anlaşmazlıklar, toprak ve su kaynaklarının paylaşımı ve kullanımından doğan gerginlikler gibi Orta Asya'nın genelinde yaşanan tüm sorunların en yoğun şekilde yaşandığı bölge Fergana Vadisi'dir. Sovyetlerden kalan sorunlar, bölge ülkelerinin bağımsızlığını kazanmasından sonra geçen zaman içinde daha da girift bir hal almıştır.

Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan arasında sıklıkla sorunlara neden olan Fergana Vadisi, Afganistan, Pakistan ve Doğu Türkistan'a komşu olması nedeniyle stratejik bir niteliğe de sahiptir. Bu nedenle Fergana Vadisi, vadi topraklarını paylaşan ülkeler yanında, mücavir ülkeler üzerinde de ihtilaflar yaratan bir etkiye sahiptir. Bölgede yaşanan sorunlardan kaynaklanan istikrarsızlık Fergana Vadisi'nde terör, radikalizm, narkotik ve insan kaçakçılığı gibi yerel ve küresel güvenlik sorunlarının ortaya çıkmasına ve derinleşmesine de neden olmaktadır. Bölgenin istikrarsızlığı ekonomik ve sosyal kalkınmayı derinden sarsmaktadır. Fergana'daki etnik ve kültürel bölünmeler nedeniyle, Fergana istikrarsızlık üretmeye devam etmektedir (Birdişli, 2017; Barotov, 2021).

Gelecekte özellikle Fergana'da, Kafkaslarda ve Güney Kazakistan'da radikal cihatçı grupların kendilerine bir etki alanı yaratabileceği; cihatçı grup örgütlerinin çeşitleneceği ve sayısal artışların olacağı; topyekün Türkistan'da bu grupların etkinliğinin artarak devam edeceği; bazı örgütlerin yasal görünümde bazılarının da illegal faaliyetler içinde olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde misyoner faaliyetlerinin de “demokratik haklar”, “azınlık hakları”, “basın özgürlüğü”, “radikalizm karşıtlığı”, “uygarlık değerleri”, “etnik haklar” gibi söylemlerle Türkistan'da yoğunlaşarak artacağı değerlendirilmektedir (Karadağ-b, 2018).

Türkistan'da operasyonel girişimlerde bulunma niyeti olan emperyal güçlerin, Fergana Vadisi'nde istikrarsızlık, gerilim ve çatışma yaratan nedenleri kullanarak domino taşı etkisi yaratacak girişimlerde bulunabilecekleri gözden irak tutulmamalıdır. Emperyal güçler bu amaçla kendi kontrollerinde varlıklarını sürdüren terör örgütlerini devreye sokabilirler ya da muhtelif araçları kullanarak kışkırtma denemeleri yapabilirler. Bölge devletlerinin insan, uyuşturucu ve silah kaçakçılığına ve teröre karşı müşterek tanımlar, müşterek hukuk sistemi ve müşterek mücadele sistemi geliştirmeleri gerekir.

Bölgede faaliyet gösteren Selefi, Vehhabi ve Şii akımların, radikal cihatçı örgütlerin ve misyoner odakların faaliyetlerine karşı, Türkistan uygarlığı değerlerinin ve geleneksel Semerkant-Buhara İslam'ının okullarda, ibadethanelerde, basın-yayın organları aracılığıyla öğretilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda İmam Buhari, İmam Maturidi, Ahmet Yesevi, İmam Serahsi gibi İslam büyüklerinin fikir ve yorumları ortak payda yaratacak potansiyele sahiptir. Türk halklarını bilinçlendirme çalışmalarından biri de, birbirine karşı “etnik unsur” olarak tanımlanan Türk halklarının tarihsel ve kültürel geçekliğe uygun olarak “Türk üst kimliği” aracılığıyla aynı millete aidiyet ve mensubiyet duygusunun geliştirilmesidir.

Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Tacikistan, 18 Şubat 1992'de Almatı'da imzaladıkları “Ortak Su Kaynakları Yönetimi ve Eyaletlerarası Kaynakların Korunması Alanında İşbirliği” anlaşmasıyla, Sır Derya ve Amu Derya sularının kullanımı ve Aral Gölü'ndeki kurumunun ve ekolojik sorunların çözümü konusunda mutabakat sağlamışlardır. Bu anlaşma ile bölge halklarının ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmalarının sağlanması için Cumhuriyetlerin ortak irade ortaya koymuş olmaları kıymetli bir adımdır. Anlaşmada yer alan bir dizi maddelerden biri de Cumhuriyetlerin topraklarında yaşayan halkların su kaynaklarını adil bir şekilde paylaşma ve kullanma hakkıdır. Anlaşma maddelerinin tamamının hayata geçirilmesi halinde bölgede su paylaşımından kaynaklanan sorunların ortadan kalkacağı görülmektedir. Anlaşma maddelerinden bir başkası da, anlaşma hükümlerini icra etmek üzere Interstate Coordination Water Management Commission (ICWMC - Eyaletlerarası Koordinasyon Su Yönetimi Komisyonu) adlı bir komisyonun kurulmuş olmasıdır. Ancak, geçen zaman içinde komisyon çalışmalarının sonuç vermediği görülmüştür. Komisyon çalışmalarından sonuç alınamayışının çeşitli nedenleri vardır. Bu anlaşmanın hayata geçirilmesi için, devletlerin irade yenilemesinde ve komisyon çalışmalarının yeniden başlatılmasında yarar vardır.

1996 yılında Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan liderlerinin enerji, su kaynaklarının ve gaz boru hatlarının ortak yönetim ve kullanımı konusunda anlaşma sağlamalarına ve daha sonraki yıllarda da yeni anlaşmalar imzalamalarına rağmen, Sır Derya'nın alt ve üst havza devletlerinin çıkarlarının uyuşmamasına bağlı olarak varılan anlaşmalar sonuçsuz kalmıştır. İklim değışikliklerine bağlı olarak su kaynaklarında baş gösteren azalmalar (Arynova ve Schmeier, 2021) gelecekte suya bağlı gerginlikleri ve çatışmaları derinleştirebilir.

Olası gerginliklere fırsat vermemek için, bölge devletlerinin Sovyet döneminden miras kalan eksklavlar ve anklavlarla ilgili sorunlara kalıcı bir çözüm bulmaları kaçınılmazdır. Bölge halklarının ticaret, eğitim, akraba ziyaretleri, turizm, tedavi gibi amaçlarla seyahatlerinin kolaylaştırılması; Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan arasında yapılacak bir anlaşmayla Fergana Vadisi'nin serbest ticaret bölgesi olarak ilan edilmesi bir çözüm yolu olabilir (Birdişli, 2017; Sarıkaya ve Öztopal, 2019). En radikal çözüm olarak, eksklav ve anklav topraklarının ve nüfuslarının mübadelesi düşünülebilir.

Netice itibariyle; Fergana Vadisi, potansiyel risk faktörleri taşıyan, iç ve dış tahriklere müsait bir yapıya sahiptir. İslam Kerimov'un 1995 yılında geliştirdiği bölgedeki Özbek, Kazak, Kırgız, Türkmen, Tacik ve diğier unsurların huzur ve barış içinde bir arada yaşamalarını hedefleyen “Türkistan

Ortak Evimiz” projesi önemlidir. Bu projenin ruhuna sadık kalarak eylem planlarının güncellenmesinde yarar vardır. Türk Devletleri Teşkilatı’nın liderlik üstlenmesi Fergana’daki sorunların çözümünde kolaylıklar sağlayabilir.

Kaynakça

Akyürek, Y. (2008). *Fergana bölgesinin İslâm tarihindeki yeri ve önemi (VIII.-XIII. yüzyıllar arası)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. T. C. Uludağ Üniversitesi].

Anchita, B. (2017). An Analysis of the conflict in the Ferghana Valley. *Asian Affairs*, 48 (2), 334-350.

Arynova, A. & Susanne, S. (2021). *conflicts over water and water infrastructure at the Tajik-Kyrgyz Border: A Looming Threat for Central Asia?*. Water, Peace and Security. <https://waterpeacesecurity.org/files/68>

Barotov, O. (2021). *The “Achilles” Heel of the Fergana Valley: Tajik-Kyrgyz border issue*, <https://www.ankasam.org/the-achilles-heel-of-the-fergana-valley-tajik-kyrgyz-border-issue/?lang=en> 2021, Erişim Tarihi: 03.03.2022.

Baycau, S. (2003). Orta Asya’da bitmeyen sınır sorunları: Kırgızistan-Özbekistan gerginliği”, *Stratejik Analiz*, 4(43), 66-70.

Birdişi, F. (2017). Orta Asya bölgesel güvenlik kompleksi bağlamında Kırgızistan-Özbekistan ihtilafı”, *Yönetim Bilimleri Dergisi/Journal of Administrative Sciences*, 15(30), 123-143.

Clarke, J. W. (1984). Geology and possible uranium deposits of the Fergana region of Soviet Central Asia, United States Department of the Interior Geological Survey, Open-File Report, 84-513.

Dankov, A. (2007). Ferghana Valley: Problems of maintaining economic stability. *Central Asia and the Caucasus*, 2(44), 114-125.

Demirci, L. (2012). Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan’ın kesişimindeki sorunlu vadi: Fergana. *Savunma Bilimleri Dergisi / The Journal of Defense Sciences*, 11(2), 33-69.

Eisener, R. (2002). *Sovyet Orta Asyası’nın bölgesel paylaşımı*, Türkler. Cilt 18. 862-871. Yeni Türkiye.

Eschment, B. (2021). *Spiralling Violence on the Borders in the Fergana Valley?*. Centre for East European and International Studies (ZOiS) Spotlight.

Gabdulhakov, R. (2014). *Geographical Enclaves of the Fergana Valley: Do Good Fences Make Good Neighbors?*. Central Asia Security Policy Briefs 14. OSCE Academy, Bishkek, Kyrgyzstan. http://osce-academy.net/upload/Policy_briefs/Policy_Brief_14.pdf, Erişim Tarihi: 09.03.2022.

Hanspal, A. (2018). *Fergana Valley: “Central Asia’s cauldron*. <https://www.statecraft.co.in/article/fergana-valley-central-asia-s-cauldron>, Erişim Tarihi: 07.03.2022.

International Crisis Group. (2002). *Central Asia: Border disputes and conflict potential*. ICG Asia Report 33. Osh/Brussels.

IRIS. (2017). Ferghana Valley five year humanitarian trends assessment, aging leadership, economic shocks, decreased funding and reduced resilience to environmental hazards. Middle East. <https://www.iris-france.org/wp-content/uploads/2017/03/Ferghana-Valley-Report.pdf>

Joldoshov, A. (2019). Identity and Border: border issues in Central Asia. *Journal of Turkish World Studies*, 19(2), 303-326.

Kara, F.(2013). Kırgız Sovyet Devletinin Oluşması. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, 6(2), 1749-1767.

Karadağ, H. (2018a). Çarlık ve Sovyet Dönemlerinde Kırgızistan’da hayvancılık. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, The Journal of Social Sciences Institute*, 40, 369-390.

Karadağ, H. (2018b). Neo-Oryantalizmin ve Neo-Emperyalizmin bir hedefi olarak tarihi Türkistan'ı ortadoğulaştırma sürecinde misyonerlik, radikal cihatçılık, etnikleştirme ve terörizm faaliyetleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, İslam Kongresi Özel Sayısı*, 68-88.

Kokşarov, V.A. & Tihanova, E.V. (2012). Prigraniçnie bareri integratsii v Tsentralnoy Azii. *İzvestiya Uralskogo Federalnogo Universiteta*, 2(102), 196-203.

Kovalenko, G. V.(2014). Ferganckiy faktor kak problema bezopasnosti Tsentralnoy Evrazii. *Vestnik RUDN, Seriya Mejdunarodnie Otnoşeniya*, 4, 103-110.

OCHA (2013). United Nations Office for the coordination of humanitarian affairs: Border incidents in Central Asian enclaves. *Humanitarian Bulletin South Caucasus and Central Asia*, 02/1 http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/HB_ROCCA_20130709%20EN.pdf,2013, Erişim Tarihi: 09.03.2022.

Öncü, S. (2019). Kırgızistan ile Özbekistan arasındaki potansiyel çatışma alanları: Su paylaşımı ve sınır güvenliği. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*. 6(2), 64-90.

Özgül, O. ve Ceylan, N. (2019). *Göçerlik ve yerleşiklik arasında bir bileşen; Fergana Vadisi*. Prof. Dr. Fuat Sezgin Anısına geçmişten günümüze türkistan: tarih, kültür ve medeniyet sempozyumu, 472-495, Ankara-Türkistan.

Peña-Ramos JA, Bagus P, Fursova D. (2021). Water Conflicts in Central Asia: Some Recommendations on the Non-Conflictual Use of Water. *Sustainability*. 13(6):3479. <https://doi.org/10.3390/su13063479>

Samet, S. (2021). "Fergana Vadisi", <https://21yyte.org/tr/fikir-tanki/fergana-vadisi-2>, Erişim Tarihi: 04.03.2022.

Sarıkaya, Y. ve Öztopal, M. K. (2019) Orta Asya'da Su Kaynakları Ve Gelecek Dönem Beklentileri. *Avrasya Dünyası / Eurasian World*, 4, 29-35.

Shozimov, P., Sulaimanov, J., & Abdullaev, S. (2011). Culture in the Ferghana Valley since 1991: The issue of identity. *Ferghana Valley. The Heart of Central Asia*, edited by S. Frederick Starr (New York: ME Sharpe, 2011), 285.

Stone, R. (2008). A New Great Lake or Dead Sea. *SCIENCE*, 23(320)-(5879), 1002-1005.

Tabyshalieva, A.(2003). Central Asia: Polarization of religious communities. *The Center for Political and Strategic Studies*, <http://www.cpss.org/casianw/perca0697.txt>. Erişim Tarihi: 30 Ocak 2017.

Tamçelik, S. ve Düğen, T. (2014). *Fergana Vadisi'ndeki çatışmanın etnisite, su ve terör boyutu ve bununla ilgili çözüm arayışları*. 2. Uluslararası Davraz Kongresi Bildiriler Kitabı: Küresel Sorunlar ve Çözüm Arayışları, 29-31 Mayıs 2014, Isparta.

Tuğrul, B. (2021). Fergana Vadisi. <https://turkiyedeenerji.com/haberler/fergana-vadisi>, 30 Mayıs 2021, Erişim Tarihi: 08.03.2022.

UNDP. (2003). *Tapping the potential: Improving water management in Tajikistan*. National Human Development Report, <https://www.ircwash.org/resources/tapping-potential-improving-water-management-tajikistan-national-human-development-report>.

Yıldız, D. (2014). Fergana: tehdit altındaki vadi. <https://www.hidropolitikakademi.org/tr/article/4667/fergana-patlarsa-orta-asya-yanar> Erişim Tarihi: 04.03.2022.

Yılmaz, H. (2007). Kırgızistan'da Misyonerlik ve Din Eğitimi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* XI/1 - 91-128.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiğimi beyan ederim.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

“Türkistan’da Bir Sancı Odağı: Fergana Vadisi” başlıklı makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.



Atf: Özşener, F. (2022). Feminizmin olumsuz algısı üzerine bir değerlendirme. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 19 - 32
Citation: Özşener, F. (2022). An evaluation on the negative perception of feminism. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 19 - 32

Araştırma Makalesi / Research Article

Funda ÖZŞENER*

* Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Van/Türkiye.
 Assoc. Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Fine Arts, Department of Performing Arts
 Van/Türkiye.
 fundaozsener@hotmail.com
 ORCID: 0000-0003-1350-5019

Feminizmin Olumsuz Algısı Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation on the Negative Perception of Feminism

Öz

Bu çalışma Feminizmin tarihsel evrelerine ve bu evrelerin sosyolojik izdüşümlerine genel bir bakış niteliğindedir. Feminist felsefe kadın bireyi her boyutuyla tartışmış ve pratik eylemler onu tümüyle temsil etme kabiliyetine ulaşmış olmasa dahi, Feminist pratikler kadınlara her zaman için temel-yaşamsal düzeyde kapsayıcı uğrak noktaları sunmuş, belli argümanlarla çözüm seçeneklerini çoğaltmış, dahası yüzyıl önce düşün ve eylem dünyamızda bile olmayan bir fikri “Kadın Hareketi” başlığı altında disipline etmiş, bilimsel, hukuki, estetik ve etik tartışmaların, aslında topyekün hayatımızın bir parçası haline getirmiştir. Bununla birlikte bugün kadınların pek çoğu kendi cinslerine yönelik şiddete, ayrımcılığa, karşı koysa ya da doğal zorunluluk olarak adlandırılan gebelik, fiziksel zayıflık, duygusallık vb. sebeplerle baskıya uğramaya, ötekileştirilmeye yüksek sesle bazen de muhafazakâr, geleneksel topluluklarda görüldüğü şekliyle alçak sesle direniyor olsa da Feminist olarak adlandırılmak istemez. Bu noktada Feminizmin eril trajik hatası, tümüyle karşı olduğu halde Kadın’ın yeni bir kavramsallaşmasına yol açmış olmak, böylelikle tarihsel bir hareketi hemen her daim, içinde bulunduğu kısa zaman dilimine ve soyut, belirsiz, tümüyle Batı icadı, Modern bir kültüre bağlamış olmak mıydı yoksa tarihsel, sosyolojik ve coğrafi olarak, daha derinlerde hala işlemekte olan bazı olgular yeterince dikkate alınmamış mıydı?

Anahtar Kelimeler: Feminizm, antifeminizm, kadın hareketleri.

Abstract

This study is an overview of the historical phases of feminism and the sociological projections of these phases. Although Feminist philosophy has not discussed the woman individual in all its dimensions yet, and practical actions have not reached the ability to represent it completely, Feminist practices have always provided women with real and vital moments and increased the solution options with certain arguments; moreover, they have disciplined an idea that was not even in our world of thought and action a century ago under the title of "Women's Movement", has made it a part of scientific, legal, aesthetic and ethical debates, actually a part of our lives. However, although many women today resist violence against women, discrimination or are oppressed due to reasons such as pregnancy which is called a natural necessity, physical weakness, and emotionality, and although they resist marginalization sometimes loudly and sometimes in a low voice as seen in conservative, traditional communities, they don't want to be called feminist. At this point, was the masculine tragic error of feminism to have led to a new conceptualization of the Woman, even though it was totally against it, thus connecting a historical movement to a short period of time and an abstract, ambiguous, completely Western invention, a modern culture Or were some of the deeper facts still working historically, sociologically and geographically not sufficiently taken into account?

Keywords: Feminism, antifeminism, female actions.

Giriş

Bu makale oldukça gelenekçi bir mecrada gerçekleştirilen bir tiyatro çalışmasının olası sonuçları dolaysızca gözlemledikten sonra Feminizm üzerine yazılması düşünülen birkaç kısa düşünce yazısının, ek belgeler olarak kullanılacak raporların, sahnelemeye yönelik teknik açıklamaların bir araya getirilmesiyle oluşacak, nihayetinde de ilgilenecek olanlar için belki de bir başvuru kaynağına dönüşecek kapsamlı uygulamalar bütünüünün sonuç metni olarak planlanmıştı. Ne var ki çalışma kapsamını aştı ve dahası böyle bir uygulamadan, büyük oranda da sanatsal üretimden beklenmeyecek, belki de tümüyle çalışma alanından kaynaklanan sorularla bizi planlanmamış yanıtlar aramaya zorladı. Gerçekten güç olan hangisi kestirmek zor? Yirminci yüzyılın başından bu yana, adı telaffuz edilmeye başlanmış, bir hareket olarak ise 60'lı yıllardan beri hakkında binlerce kitap yazılmış, bilgi, belge, doküman arşivi ile milyonlarca sayfalık yeküne ulaşmış Feminist Hareketi baştan tartışmak mı yoksa hareketin ilk fikir insanlarının en naif sorularının kadınların belleğinde hala taze ve hala yanıtlanmamış olduğu gerçeğine cevap aramaya çalışmak mı?

Bu belirsizlikte belki de sorunun kaynağını tümüyle Feminist felsefede, onun kadınların temel, yaşamsal sorunlarının tümünü birden kucaklayacak fikirler geliştirmemiş olmasında bulmak ve nihayetinde bu zayıflığından ötürü Feminizmin kentsoylu-burjuva hatta giderek cinsiyetçi, aşırı ve tuhaflaşmış olarak kaldığını iddia etmek mümkündür. Ne var ki bu yanıt bütünüyle tatmin edici değildi. Feminist felsefe kadın bireyi her boyutuyla tartışmış ve pratik eylemler onu tümüyle temsil etme kabiliyetine ulaşmış olmasa dahi, feminist pratikler her zaman için temel-yaşamsal düzeyde kapsayıcı uğrak noktaları sunmuş, belli argümanlarla çözüm seçeneklerini çoğaltmış, dahası yüzyıl önce düşün ve eylem dünyamızda bile olmayan bir fikri *Kadın Hareketi* başlığı altında disipline etmiş, bilimsel, hukuki, estetik ve etik tartışmaların, aslında topyekün hayatımızın bir parçası haline getirmişti.

Başarısızlığın bir diğer sebebini çağdaş Batı kültürü üzerinden okumak olası idi çünkü neredeyse yarım asırdır dünyanın farklı bölgelerinde, farklı dinlere, kültürlere mensup kadınlar içinden yükselen örgütlü protestolar, itiraz sesleri, Feminist hareket ve eylemler hiçbir zaman tek bir siyasi-politik aidiyet, etnik kimlik, din, ülke, coğrafya, sosyal sınıf, genel olarak bağlılık şemsiyesi altında tanımlanmış olmamasına rağmen ardında hemen her zaman az çok benzer görüntüler, ortak yargı ve çekincelerle biçimlenmiş “olumsuz” imajlar bırakmıştı:

Bu feminizm sözcüğü nasıl oluyor da günümüzün kadınlarının yüreğinde böyle terör estiren bir sözcük haline geliyor? Feminist olmadıklarına nasıl bu kadar çabuk karar veriyorlar? Bu soruların cevabı kısmen 1970'li yılların protestolarına gönderme yaparak feministi sutyen yakan kadın özgürlükçüsü olarak sunan popüler medya teröründe kısmen de 1990'lı yılların cinselleştirilmiş, politikadan arındırılmış, genç kız gücü feminizmin cazibe kazanmasında yatıyor olabilir. Genç kadın öğrencilerimin büyük çoğunluğu feminist olmadıklarını ısrarla vurgularken aynı zamanda kadın araştırmalarına veya toplumsal cinsiyet meselelerine ilgi duyuyorlar (Reinelt, 2006; aktaran: Aston, Case, 2010, s. 25).

Feminizmin eril trajik hatası, tümüyle karşı olduğu halde Kadın'ın yeni bir kavramsallaşmasına yol açmış olmak, böylelikle tarihsel bir hareketi hemen her daim, içinde bulunduğu kısa zaman dilimine ve soyut, belirsiz, tümüyle Batı icadı, Modern bir kültüre bağlamış olmak mıydı? Nitekim kadınların pek çoğu kadınlara yönelik şiddete, ayrımcılığa, geleneksel yollarla karşı koyuyor ya da doğal zorunluluk olarak adlandırılan gebelik, fiziksel zayıflık, duygusallık vb. sebeplerle baskıya uğramaya, ötekileştirilmeye yüksek sesle bazen de muhafazakâr, geleneksel topluluklarda görüldüğü şekliyle alçak sesle direniyor fakat yine de Reinelt'in ifadesiyle kadın araştırmalarına veya toplumsal meselelere ilgi duysa dahi Feminist olarak adlandırılmak istemiyordu (2006, s. 20).

Sözcüğün olumsuz çağrışımlarında stratejik hataların, belki de zannedilenin aksine tehlikeli biçimde siyasileşmiş olmanın, şoven ya da şiddet yanlısı olmak gibi farklı görüşleri savunan belli grupların program ve politikalarına yaklaşmanın, bunlarla birlikte anılmanın, Hıristiyan, Musevi ya da Batılı, Modern, Cinsiyetçi, Üçüncü Cinsci olmanın etkisi mi vardı? Çünkü tıpkı *sutyen yakan kadınlar* ifadesinde olduğu gibi farklı dillerde ve bizim dilimizde de her zaman kadın eylemlerine yönelik alaycı bazen aşağılayıcı, saldırgan bazen de dışlayıcı adlandırmalar hep bulunmuş fakat pek azı

belirgin, yönlendirici bir biçimde siyasi ya da dinsel, kültürel bir bağlama, kadını, kadın direnişinden uzaklaştıracak güçlü bir argümana açıkça gönderme yapmıştı. Örneğin büyük harfli bir *Abla* ifadesi, akrabalık ilişkilerine atıfta bulunmadığı her seferinde; haklarını savunmada ısrarlı, kolay yönlendirilemeyen, teke tek mücadeleden olduğu kadar grup içinde mücadele etmekten de çekinmeyecek, ruhsal ve fiziksel olarak donanımlı kadını işaret ediyor yani anlamı çoğu kez olumsuz olmuyor hatta erkekliği hiç mi hiç çağrıştırmıyordu. Fakat elbette tam tersi bir şekilde *Bıyıklı Ablalar* ifadesi sanki kadının aslında ulaşamayacağı doğal bir güce talip olduğunu, hatta bunu asla başaramayacağını da bilincinde olduğunu ispatlarcasına, orada olsun ya da olmasın gizlice, erkeksiliği hatırlatan dudak tüylerine gönderme yapıyordu.

Böylece kadının erkeklik talebi *Oğlanlık* evresinde sıkışıp kalıyordu. Feministti çünkü kadınsal manada zayıftı. Tek başına ayakta duramayacak ve kendini savunamayacak oluşu onu sıra dışı, acayip fikirlere ve kendisi gibi “çirkin” kadınlarla hareket etmeye mecbur bırakıyordu. Fakat yine de böyle görüşlere sahip olmakla toplum gözünde asla ama asla açık biçimde yasadışı değildi çünkü bir kere, kadınların kendileri için bir şeyler talep etmeleri yasadışı değildi.

Elbette bu zayıf alaycılık herhangi bir hareketi etkileyecek güçte olamazdı. Dolayısıyla açıkça belli oluyordu ki ne yasadışılık korkusu ne de medya terörünün yarattığı bir dil ve imaj hatta tümüyle kadın hareketlerine yönelik, özel psikolojik algı çalışmalarının bulunması bile ve dahası herhangi bir sebeple bu derece başarıya ulaşması dahi *Dışarıda* kalmayı tercih eden o çekingen varlığı, ruhu tanımlamamıza yetmiyordu çünkü hala orada yani dışarıdaydı ve belki de açıklanamayacak bir sebeple hep orada kalacak ve hiçbir vakit Feminizmi ya da kadın haklarını çağrıştıracak olumlu bir ifadeyi kullanmayacak, bir harekete dâhil olmayacaktı.

Bugün aradan bunca zaman geçtikten sonra bu konuda semiyotik çözümleme yapmak ya da eril dili kadın açısından yeniden okumak kolaydır. Asıl mesele alaycı ya da saldırgan bir ifade ile adlandırılmak istemeyen ya da farklı bir kültürden gelip böylesi dışlayıcı tanımları kolayca savuşturan, birbirinden bütünüyle farklı o iki kadını, ortaklaşa ve açıklanamaz biçimde neyin, hangi düşüncenin kadın hareketi dışında tuttuğu, aslında kadına dair sorunlara karşı hem duyarlı ve yakın hem de çok uzak kıldığı meselesidir.

Bir diğer mesele ise Feminizmin fazlasıyla *entelektüel, sosyetik, zenginler ya da başka derdi olmayanlar için* olarak tanımlanmasının, aynı parantez içinde bulunmasına yol açacağı endişesiyle kaç kadını Feminist felsefenin eğitim hakkı, eşit iş, eşit ücret ve benzeri gibi sosyal ve daha makul vechelerine, neredeyse bir uyanışa mesafeli durmak zorunda bıraktığıdır.

Bu hal şüphesiz ki en can sıkıcı sonuçları doğurur çünkü böylesi bir durumda kadına dair sayısız sorun dolaysız bir şekilde soyut bir adalet anlayışına, hukuka, sağlık ya da eğitim sistemine, aile, akrabalık, arkadaşlık gibi farklı düzeylerdeki sosyal kurumların iç işleyişine, uygulamalarına, aslında resmi geleneğe, tümüyle erkeksi bir dile havale edilir ki bazı büyük problemlerin çıkış kaynağı ve belirginleştiği alanlar da zaten oralarıdır ve hali hazırda bu kurumlar pek çok ülkede tarihten gelen köklü erkek-otoriter mirası olduğu gibi devralmışlar, ona göre şekillenmişler ve çağdaş dünyanın kozmetik dokunuşlarına aynı kozmetik yanıtları vererek, gerçekte otoriter/ muhafazakâr yapılarını olduğu gibi korumuşlardır.

Bu durumda kimin Feminizme ihtiyacı var? Kadın ve Feminizm çoktan birbirinden ayrılmış ve artık farklı mecralarda biri diğerinin çarpıtılmış bir izdüşümü olarak mı yola devam ediyor? Medya gibi çağdaş dünyanın incelikli diğer silahları, biz Eski Kadın'ı kurtarmaya çalışırken, Postmodern bir dünyada çoktan Yeni Kadın'ı -hem de sanki cinsiyetsizmişçesine- yaratmış ve aslında erkek otoritesinin, geleneğin, toplumsal hiyerarşinin de değil çünkü artık bir vakitler Erkek olan her şey de cinsiyetsizdir, bizzat kapitalist sistemin farklı bir aşamasının nihayetinde piyasanın hizmetine mi sunmuştur? Queerler olarak?

1. Bakış Açısı

Tartışmanın daha derin kavramsal bağlantılarına girmeden, büyük oranda kurgusal fakat böyle olmakla da işlevsel ve pratik iki tipolojik görüntü çerçeveyi netleştirmemize yardımcı olabilir:

Bayan J. kendisini hiçbir zaman feminist arkadaşlarının tarif ettiği gibi bir Kadın olarak hissetmemişti. Ne var ki bu durum, tuhaf biçimde sadece kız arkadaşlarıyla yaptığı keyifli sohbetlerde,

sadece düşüncelerle ilgili bir şeymiş gibi ortaya çıkıyor sonra yine onun tarafından hemen unutuluyordu. Oysa artık anne olmak istiyordu ve tam bir kadınlık fikriyle dolu olmamak sırf kendi kuruntusu olsa dahi onu endişelendiriyordu. Uzun bir sohbette cinsel hayatıyla ilgili hiçbir sorun yaşamadığını, eşyle tanışarak ve belli bir arkadaşlık dönemi geçirdikten sonra evlendiğini, mutlu olduğunu, hiçbir zaman ağır ev işleri altında ezilmediğini, ne kendinin ne eşinin ailesinin baskıcı, geleneksel rol talepleriyle karşısına çıkmadıklarını dile getirdi. Mesleğini sıkıntı çekmeksizin sürdürebileceği tam bir eğitimden geçmişti ve ekonomik anlamda yeterli bir bütçeyle idame ediyor, zaten çok para sahibi olmak gibi büyük arzular duymuyordu. Çocukluğu oldukça sağlıklı bir aile ortamında, ebeveynlerinin tahammül edilebilir basit, süresiz, kolay anlaşılır, yıllar sonra sıcak aile sohbetlerinde espi konusu olacak kusurları ile çevrelenmiş olarak fakat hiç birinden de travmatik biçimde etkilenmeden geçmişti. Sağlıklıydı. Kronik bir hastalığı ya da gündelik etkinliklerini engelleyecek zihinsel, psikolojik ya da fiziksel bir rahatsızlığı yoktu. Hiç depresyon geçirmemiş, başka herhangi bir sebeple ilaç kullanmamıştı. Yetişkinlikte reddedilmek, ergenlikte zorbalığa uğramak ya da iş hayatında ötekileştirilmek gibi deneyimler yaşamamıştı. İyi bir okuyucu olduğunu zannediyordu. Klasik edebiyatın belli eserlerini okumuştur. Bir aktivist sayılmayacak olsa bile çevreye, hayvanlara, doğaya karşı hassasiyetleri vardı ayrıca yaşlı, yalnız, kimsesiz, korumaya muhtaç bireyler için toplumsal girişimleri her zaman destekliyordu. Feminist? Hayır, değildi. Kadınların eylemlerini ve diğer şeyleri basından takip ediyor fakat onlardan olmadığını hissediyor, Feministler'e hiç yakınlık duymuyor, Feminist olmadığı için de kendini arkadaşları gibi bir *Kadın* olarak hissetmiyordu çünkü diğerlerine dokunan o şey her neyse, ona hiç dokunmamıştı. Başka konularda değil ama bu konuda sanki tamamen duyarsızdı. Yalıtılmış gibi mi? Kim bilir? Bilmiyordu. Evet, yaşarken evet, kadını ama kendini ve herkesi (diğer kadınları) bir arada düşündüğünde, bomboş. Fikirlerinden bunu biliyordu. Sadece şanslıydı belki de? Fakat insan şanslı olunca da kendini başka hiçbir şey gibi hissetmiyordu.

Bayan G. orta sınıf, geleneksel bir aileden geliyordu. Baskı sonucu değil fakat bir seçenek olarak sunulduğundan üniversite eğitimine devam etmek, meslek sahibi olup, iş hayatına atılmak yerine evlenmeyi tercih etmişti. Günlük hayatı, ev işleri, çocuklarının bakımı, ailesi ve eşinin akrabalarının ziyaretleriyle geçiyordu. Uzun zaman önce, bir ara öğretmen olmayı düşündüğünü hatırlıyor fakat sonradan vazgeçtiği için pişmanlık da hissetmiyordu. Eşyle ilişkisinde, aile içinde ya da akrabalar arasında sıra dışı bir problem yaşamamıştı. Bazen ekonomik problemler ortaya çıksa bile geniş aile yardımcı oluyordu. Hatırladığı büyük bir hayali, düş kırıklığı, pişmanlığı yoktu. Kendisi okumaya zaman bulamıyor fakat çocuklarının tam bir eğitim almasını istiyordu. Feminist değildi. Böyle bir şey hiç aklına gelmemişti çünkü o kocasıyla çok iyi anlaşıyordu. Ailesi tarafından da korunuyordu.

Görünen o ki; farklı sosyo/ kültürel yapılardan gelmelerine rağmen her iki karakteri de birleştiren ortak nokta Feminizm'e olan mesafeleridir ve olasılıkla bu bakış açısını genelleştirmek de mümkündür.

Peki, standart eğitim kurumlarından geçerek ve modern, çekirdek ailenin içinde yetişmiş, profesyonel düzeyde meslek edinmiş bir kadın Feminizme karşı özel, entelektüel bir ilgiye hatta asgari düzeyde farkındalığa ve bilgiye sahip değil ise hangi düzlemde derinde işleyip duran erkek otoriteyi hisseder? Peki ya, muhafazakâr bir çevrede, geleneksel yöntemlerle yetiştirilmiş, evlenmiş ve çocuk sahibi olmuş diğer kadın? Çağdaş dünyanın Şanslı Bayan J. gibi bireyleri ile muhafazakâr çevrenin Bayan G. karakterleri bir bakıma aynı kararın, bir tür korunma içgüdüsünün iki kutbu olarak mı görülmelidir?

Oysa Feminizm biri diğerini reddetmeyen fakat yine de değişik adlarla anılan üç temel duruş önermiştir ve bu Feminist hareketlerin hem tarihsel pratiklerine hem de alana katkılarına, kendine has terminolojileri üzerinden bakıldığında oldukça kapsayıcı ve geniş açılımlı oldukları görülür. Wandor söz konusu konuları: Kadınların erkeklerle eşit olduğu *Burjuva* görüş; kadınların deneyimlerine erkeklerin deneyimlerine oranla öncelik tanıyan *Radikal* görüş ve Marks'tan esinlenerek sınıf ve tarih meselelerine, toplumsal cinsiyete olduğu kadar önem veren *Sosyalist* görüş olarak tanımlamıştır (Wandor, 1986, aktaran: Aston, Case, 2010, s. 13). ABD'deki feministler bu üç görüşü kabul etmekle beraber bunları genelde Liberal, Radikal veya Kültürel ve Materyalist olarak adlandırdı. (...) Feminist

uygulamacılar ve topluluklar için kendilerini hangi tip feminizmle tanımladıklarını açık bir biçimde ifade etmek olağandışı bir şey değildi (Aston, Case, 2010, s. 13-14).

1970'ler ilerledikçe Feminizm yerini feminizmlere bıraktı. Pek çok farklı feminist duruş doğdu. Radikal Feminizm (bazen Kültürel Feminizm olarak da adlandırılır), Liberal Feminizm, Materyalist Feminizm, Sosyalist Feminizm, Marksist Feminizm, Lezbiyen Feminizm, Radikal Lezbiyen Feminizm, Psikosemiyotik Feminist Eleştiri gibi eleştirel duruşlar ve (Fransız Feminizmi'nin bir biçimi olan) I'écriture feminine (Kadın Yazını) sayılabilir. Çoğu Feminizm türü kendini merkezi bir organizasyona veya bir parti programına sahip olmayan lidersiz bir çizgide tanımladığı için illa ayrı bir ideolojiyi ya da politik örgütü temsil etmez. Bu duruşlar birbirinden açıkça ayrılmış olsa da birçok feminist bunların bir bileşimini sahiplenir. Hareketin tarihsel gelişimi belirli karışımları doğurmuştur. Örneğin 1960'larda sol politikalar içinde faaliyet gösteren birçok kadın, harekete Marksist ya da etnik politik kökenle katılmış ve Radikal Feminist bir duruşu Marksist bir duruşla birleştirmiştir (Case, 2010, s. 103).

Bu durumda bizim sorumluluğumuzla alakalı bulunan ancak Feminizmin dışında olan ve sırf bu sebeple bile dile gelmesi gerekli olan şey; sınıfsal konumlar ile o konumların Modern / Çağdaş doğasının sunabileceği avantajlar ve/veya geleneklere olan sıkı bağlılığın verdiği güven duygusunu terk etmenin kadın açısından güçlüğüdür. Kadın, kendi kimliği ve cinsiyeti lehine olsa dahi riskli gördüğü bir alana girmek istemez çünkü herhalde Feminizm ona ne olduğunu söyleyen binlerce yıllık bir geçmişten, kültürel birikimden, ekonomik ilişkiler ağının karmaşık doğasından, alışkanlıklarından, fiziksel zorunluluklarından kısacası canlı hayattan daha fazlasını veremez?

Feminizmin herhangi bir duruşu tarafında kolaylıkla yanıtlanabilecek sorular ve pratikler böylece büyük çoğunluğun zihninde bizzat Kadın'a uzak kalmanın vesilesi olur. Şanslı J.'nin dile getirdiği türden *Öyle denildiği gibi tam bir kadın olmak* yargısı *Kadın* oluşun önünde aşılması hemen hemen imkânsız bir boşluk yaratır. Ne var ki boşluk tuhaf biçimde neoliberal görüşün de muhafazakâr görüşün de kadından kadına yönelik bakışında gizli, aynı ironik kanun hatta arzu ile oyulmuştur: Bütün kadınlar erkektir! Ya da öyle olsalar onlar için daha iyi olur...

Aslında bir değer yargısı olarak görülebilecek bu bakış Marksist Feminizm, Sosyalist Feminizm, İslamcı Feminizm, Pop Feminizm, Radikal Feminizm, Liberal Feminizm, Anarko Feminizm, Fransız Feminizmi, Varoluşçu Feminizm, Ruhsal Feminizm Maddi Feminizm, Postmodern Feminizm, Postkolonyal Feminizm, Amazon Feminizm, Kültürel Feminizm, Üçüncü Dalga Feminizmi, Jineoloji, Womanism, Bireysel Feminizm, Transfeminizm, Proseks Feminizm, Lezbiyen Feminizm, Ekofeminizm gibi adlar altında gruplanan sayısız Feminizmler tarafından yine de aşılamaz ve bu durum; bir şey, belki de en başından beri yanlış anlaşılmış ya da sanki ağızdan ağıza bozularak yayılmış ve bu yüzden giderek bozulmuş bir fısıltının etkisiyle oluşmuş gibi görünen tek, bütün, kaskatı, yekpare bir ideoloji olarak algılanan, taştan bir Feminizm kanaatini işaret eder. Peki, kim tarafından? Dahası hangi koşullar bu olumsuz algıyı yaratmıştır?

2. Feminist Evrelerin Etkisi

Bizim tartışmamızın içeriğini belirleyen esas husus elbette Feminizmin yükselişe geçip, güçlendiği aşamalar ya da farklı ülkelerde ve Türkiye'de değişik veçhelerle, evreler halinde; siyaset, sosyoloji, hukuk, etik alalarında etkili olduğu dönemler değildir. Aksine durgunluk dönemleri ve aslında çok yönlü bir hareket olması gerekirken onu etkinlik alanı geniş kadın kitleleri olmaktan ziyade dar üniversite çevreleri, sanat ve siyaset çevreleri (Çaha, 2001) olan bir hareket olarak sınırlandıran, böylesi bir gerçek ile karşı karşıya bırakan içsel pratikleridir ki belki de bu soruya cevap bulabilmek için Feminizmi, *Tarihsel* dolayısıyla zorunlu yönelişler içerisinde ve aynı zamanda hareketin köklerinden kaynaklanan, *Kültürel* zorunluluklar bağlamında değerlendirmek gerekmektedir.

Bu bağlamda kadınların anayasal haklar, eğitim hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamusal alanda özgürlük gibi talepleri ile sivil kadın hareketlerinin yanında Proleter Feminist kadın hareketlerinin gündeme gelmesi sonucu ortaya çıkan, proleter kadınların sağlık sigortası, çalışma saatleri, işsizlik vb. sorunlarının tartışılmaya başlanması Batı'da 17. yüzyılda ilk yaklaşımlarını gördüğümüz ve Feminist Birinci Dalgası olarak adlandırılan, 19. yüzyılın sonuna kadar devam eden

tarihsel sürecin kazanımlarla dolu yüzünü işaret eder. Fakat yaklaşık iki yüzyıllık bu süreç kadının bazı hakları elde ettikçe toplumsal anlamda durgunlaştığı sessizlik dönemleriyle beraber ilerler. Kazanımlar, giderek toplumsal uyum evreleri ve ardından değişen koşullarla birlikte baş gösteren yeni sorunların dillendirilmeye başlanacağı sonraki veçhelere doğru evrilecek ve kadın hakları her dönemde yeniden fakat farklı koşullar ve taleplerle bir daha, bir daha tartışılmaya başlanacaktır.

20. yüzyılda yükselen İkinci Dalga dünya savaşları, 1929 ekonomik krizi, Alman faşizmi gibi etkilerle, bir kez daha kadın hareketlerinde *Tarihsel, Zorunlu* durgunluk dönemleri ile iç içe geçmiş bir gelişim gösterir. Milyonlarca erkeğin cephelerde olduğu, faşist iktidarların tartışmasız biçimde toplumsal hayatı belirlediği bu zaman dilimi kadının bireysel sorunlarına dair taleplerle ortaya çıkışını zorunlu olarak geri plana itmiş ve onu erkekten boşalan alanları doldurmak gibi mecburi, yaşamsal öneme sahip görevlerle karşı karşıya bırakmıştır.

İşte buraya kadar büyük sıçramalarla aktardığımız koşullar; kadınların kazanımlarının ardından gelen sessizlik evreleri gibi gözüktür. Savaşlar, ekonomi ya da değişen iktidar biçimleri gibi etmenlerin, Feminist hareketleri nasıl belirlediği ve bazı talepleri geçici olarak baskılayarak, onları topyekûn durgunlaştırdığı, tarihin kendine has öznel boyutlarına ve etki gücüne işaret eder. Bu koşullar 1900'lerin sonuna dek hemen her ülkede benzer taleplerin ve tepkilerin ortaya çıkmasına, yine hemen her ülkede bazı hakların kısa zaman aralıkları ile neredeyse eşzamanlı olarak kazanılmasına da yol açmıştır. Örneğin Birinci dünya Savaşı'nın son yıllarında Batı'da pek çok ülke kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanımıştır (Türkiye'de 1934 yılında Milletvekili Seçim kanununda yapılan değişiklik ile bu hak yasalaşmıştır). Eğitim hakkı, çalışma ve sosyal güvenlik hakları gibi hukuki ve kamusal alanla ilgili haklar ise anayasal düzlemde güvence altına alınmıştır.

Yeni Kuşak Feministler ya da Üçüncü Dalga olarak adlandırılan Feminizm ise 60'lardan başlayarak özellikle 80'lerden sonra ivme kazanan ve '60 öncesinin Eşitlikçi biçimlerinden; Kültürel Feminizm, Cinsiyet Feminizmi, Pop Feminizm, Radikal Feminizm, Anarko Feminizm, Seks Radikal Feminizm, Lezbiyen Feminizm ya da Ayrılcı Feminizm gibi Kadın Merkezli biçimlere kayıp günümüze ulaşan ve bizim *Kültürel Zorunluluklar* olarak adlandırdığımız, Batı yaşantısının izlerini, sosyal kodlarını ve tümüyle modernleşmiş, büyük oranda kent soylu, kısmen proleter kadının taleplerini yansıtan süreci kapsar.

Postmodern Feminizm bu dönemin son halkasıdır ve zaman içinde değişime, bir anlamda zaafiyete uğramış olan: Kadına yönelik baskının Kapitalizm ya da ataerkillikten kaynaklandığını iddia eden Marksist/Sosyalist Feminizm biçimlerini yenileriyle telafi ederek Üçüncü Dünya Feminizmi, Sömürge Sonrası Feminizm, Siyah Feminizmi, Womanizm gibi duruşlarla desteklense, bu bağlamda bölgesel fakat güçlü yeni çözümler ortaya atarak yola devam etse de son kertede hem Transfeminizm hem de Oueer felsefe ile birlikte hatırlanacaktır.

Batı'daki, Birinci ve İkinci Dalga Feminizmin zihinlerimizde bıraktığı genel izlenim kadının uyanışı olarak okunabilecek ve onu ev hayatından kamusal alana çıkartan, ekonomik, siyasal, sosyal alanlarda hukuksal olarak erkekle eşitleyen tarihsel bir manzaranın çerçevesini çizecektir. Fakat bu çerçeve içerisinde Birinci Dalga, sosyal ve kültürel kodlar anlamında giderek radikalleşecek olan İkinci Dalga ile kıyaslandığında oldukça hümanisttir. Kadın "İnsan" statüsüne ulaşmak ve anılmaya başlamak için Batı'da da yüzyıllar boyu (Neredeyse Aydınlanma Çağı'na kadar) beklemek zorunda kalmıştır ve nihayet günümüze doğru kesintilerle ilerleyen iki yüz yıllık bir mücadele sürecinin ardından kısmen başarılı fakat umut verici biçimde enerji yüklü bir yolu deneyimlemiş, bir sınırı aşmıştır. Böylesi bir izlenim toplumsal/ kollektif bilinçaltımıza da oldukça yumuşak bir dokunuş yapmış ve sosyal adaleti çağırıştırılmıştır. Fakat İkinci Dalga'nın doğası bambaşkadır ve Birinci Dalga'nın sosyal hayatta sadece erkek ile eşitlenmek isteyen kadın bireylerinin başlattığı girişimlerden, sınırını erkeğin hak ve özgürlükleri, erdemleri, ahlaki tutumları, görevleri hatta İnsan oluşu ile çizilen ufuk çizgisinden, bir tür ideal bakış açısından ciddi biçimde ve oldukça süratle ayrılır. Böylesi bir ayrılış şüphesiz zorunludur ne var ki tümüyle modernleşmemiş, sosyal ilişkiler ağının çok daha fazla geleneğe yaslandığı toplumlarda feminizmin bırakacağı görünümeler artık sadece haklılık ve ciddiyetten ibaret olmayacaktır.

Erkek giderek bir rol modelden negatif bir figüre, bir rakibe, birleşilmesi değil aksine tümüyle kopulması gereken bir karşı kutba dönüşecek, yeni bir kimlik olarak kendine has pozitif değerleri ile

öne çıkan Kadın ise bir yandan tüm sosyal hayatı yenileyerek özgüven kazanan bir model yaratırken bir yandan da zihinlerde cinsel özgürlükleri tartışan (sanki sadece cinsel özgürlük arayan) biri haline gelecektir. Özellikle Üçüncü Dalga (Yeni Kuşak) Feminizmin Homoseksüellik, Heteroseksüellik ve Üçüncü Cins (İnterseksüalite) üzerinden ilerleyen açılımları da bu konumu iyice pekiştirir. Geniş kitleler nezdinde Feminizm lezbiyenliğe, lezbiyen ya da gay haklarına –bunlardan ibaret olma fikrine-bayağı bir seks hayatına, pornografiye tehlikeli biçimde yaklaşmıştır.

Dolayısıyla tarihsel manzaranın çizdiği önceki sınırlar yerini hem siyasi hem cinsel anlamda hem de temel toplumsal değerlere yönelik olarak radikal, sıra dışı tartışmalar ve taleplerle ilerleyen bir seksüel Feminizme ve ne yazık ki daha da aşikâr biçimde zihinlerde tek yönlü bir Kadın Hareketi algısına bırakacaktır.

Böylelikle olgular nihayet, henüz modernleşmemiş, demokratik kurumları işlemeyen hatta teokratik yönetimler altında olan, bir kısmı da Doğulu toplumlar tarafından özümsemeyecek ve artık kolay kolay bağımsız bireyler tarafından takip edilemeyecek bir hareketin sinyalini verir çünkü tek tek kadın bireyler değilse bile muhafazakâr veya geleneksel yapılar mahremiyet, aile, evlilik, çocuk, akraba ilişkileri vb. gibi değerler konusunda oldukça hassas ve aynı zamanda yalnız gelenekler, kültürler, yönetimler tarafından belirlenmiş değil bizzat ilahi yasalar tarafından da belirlenmiş olan bir İyilik/ Doğruluk anlayışı hakkında şartsız biçimde kabul edilmiş, değişmez bir öze sahiptirler. Bu öz bazen soyların sağlıklı ve takip edilebilir devamlılığı için son derece içgüdüsel arzuların aile kurumunda yaşanması türünden uzlaşmış gereklilikleri işaret ederken bazen de kişisel hayat yolculuğunda yalnız kalmak istemeyen, modern bireyin romantik evliliği tercih etmesi gibi aslında *Kültürel* ancak yine de şahsi kavrayışları, tercihleri gösteren belirgin, özel kodlarla dolu sınır hatları çizecektir. Sosyal kabullerin büyük bölümü de kesinlikle hesaba katılması gereken ölçüde tabusal olacak ve gelenekler tarafından çoktan tanımlanmış bulunacaktır. Genel olarak insan, bu hususta daha en başta Doğal Yasa'ya bağlanma eğilimindedir ve Feminizmler belirli dönemlerde, kolektif bilinçaltımıza sert ve hesaplanmamış bir daha darbe indirdiğinde, toplumlar nezdinde bu “insan sınırlarının ötesinde olan, bizden yapamayacağımız şeyleri talep eden, bizi acımasızca zorlayan aşırılaştırmış bir Antigone seslenişi gibi de duyulacaktır.

Bir bakıma Zizek'in (2016), *Üç Antigone* adlı kitabında, Antigone'lerden birine önomi açısından baktığında onu şeytani ve tekinsiz, kafa tutma edimi kent'in güzel düzenini altüst eden, kabından taşmış biri, aşırı bir ısrarın figürü olarak duyması gibi (s.19) Hiçbir koşula veya şarta bağlı olmayan etiği ise Polis'in ahengini bozar ve bu haliyle insan sınırlarının ötesindedir. İşin ironik tarafı Antigone kendisini, insan düzenini ayakta tutan kadim yasaların hamisi diye sunsa da garip ve tiksinti uyandıracak kadar insafsız biri gibi hareket etmesidir (Zizek, 2016, s. 19-20). Bu sebeple Antigone *kahraman* olarak yerini aldığı Butler bile Hero Antigone'ye isyan eder: Antigone'nin temsil ettiği sınır ki hiçbir duruşun, hiçbir tercüme edilebilir temsilin mümkün olmadığı bir sınırdır bu. Bilinçli kamusal alana onun rezil geleceği olarak musallat olan almaşık bir yasallığın izidir (Butler, 2000; aktaran: Zizek, 2016, s. 20).

Doğal Yasa'nın hesaba katılmadığı bir hareketin, kadın lehine olsa dahi feminizmin kiteselleşmesinin önündeki engelleri kavramada da olumsuz algının tanımlanması anlamında da eksik kalacağı açıktır çünkü hiç değilse Batı'da toplumdan yükselen en naif itirazın bile bu alt sınırdan, yasanın sınırında ortaya çıktığı, oradan başladığı besbellidir. Zaten Yasa'nın kökleri her zaman daha derin ve etkili olmuştur. Peki nedir bu Doğal Yasa? İkinci Dalga Feminizmin bazı argümanları ile gerçekten çelişir mi?

Aquinas'a göre, Tanrı'nın, bütün evrenin iyiliğini isteyen bir varlık olarak, özgür iradesiyle aklın ilkelerine uygun tarzda fiilde bulunabilen canlıları yaratması, akıl ilkelerini Yasa olarak tanımlamamızın temelini oluşturur. (...) Bu durumda, eğer Yasa aklın, toplumun yararını gözeterek koyduğu kural ise ve yaratma, bütün evrenin yararını gözetilen bir varlık olarak Tanrı'nın evrenin akılsal bir düzene göre ortaya çıkarması manasına geliyor ise akıllı ve özgür varlıklar olarak insanın aklını kullanarak evrendeki yasaya iştirak etmesi, evrenin işleyişindeki akılsal planın gereği olan doğal yasadır. Aquinas'a göre, akıllı bir varlık olarak insan temel ahlaki doğruları kendi doğasından hareketle, doğal olarak bilebilir; insan bunu, yaratılışında

bulunan syderesis (vicdan) olarak adlandırılan özel bir meleke ile yapabilir. (...) Örneğin, diğer bütün canlılarda olduğu gibi, bütün insanlarda varlığını koruma ve sürdürme konusunda doğal bir eğilim vardır. Buna göre, insanın hayatını koruması ve bunun önündeki engellerin kaldırılması Doğal Yasa'nın bir buyruğudur. İnsan, erkekle kadının birleşmesinde olduğu kadar çocukların eğitilmesinde gösterilen, türünü sürdürmeye yönelik doğal eğilimi, duylara sahip tüm varlıklarla paylaşır. Ancak insanı tüm öteki varlıklardan ayıran özelliği, doğası gereği topluluk içinde yaşayacak ve Tanrı hakkındaki hakikati bilecek bir yapıda oluşudur. Buna uygun bir biçimde cahilliğini aşması ve birlikte yaşadığı insanları incitmemesi, insan için doğal bir yasadır (Erdem, 2014, s. 54-56).

Aston'nun ifadesiyle İkinci Dalga'nın Batı'daki yansımalarının hem 70'li yılların sıra dışı protestoları hem de 90'lı yılların medya eliyle yaratılmış imajları nedeniyle Birinci Dalga'nın aksine ve elbette Yeni Dalga'nın pekiştirici etkisinden de önce politikadan uzak hatta apolitik, cinsel ağırlıklı görünümüne sunması belki de onu tarihsel zorunluluklardan ziyade Kültür parantezinde ele alınmasını gerekli kılar. Nitekim cinselliğin/ cinsel özgürlüğün işaret edildiği her yerde kaçınılmaz olarak aileye, çocuklara, gelecek nesillere aslında genel olarak ahlaka da vurgu yapılmış olur ve toplumsal değerler önem kazanır, bu değerlere temas edilir. Elbette böylesi bir temas tıpkı tarihsel zorunluluk evrelerinde olduğu gibi kapsayıcı ve genel yanıtları talep edecek ve her halükarda kitleleri Feminizme karşı durduran ya da harekete geçiren bir etki yaratacaktır ki; bu durum, günümüze dek ulaşacak "olumsuz" bir Feminizm algısının oluşmasında da ayrıca etkili olmuştur çünkü kadın hareketlerinin hiç değilse bir boyutunun "sadece cinsel özgürlük mücadelesi veriliyor" imajı ile özdeşleşmiş olması kültürel bir miras, bir kaynak ya da kök olmadan da gerçekleşmeyeceği fikrini Batılı olmayan toplumlara düşündürmüştü, böylece kadın hakları bir bakıma tümüyle Batı'ya hapsedilmiş, belki de Batı elinde mahsur kalmıştır. Ve bizim bugün hala zaman zaman nerede olduğunu anlamak için baktığımız Batı yani *Dışarı* burasıdır. İslami Feminizmin 80'ler özellikle de 90'lardan sonra ağır ağır yükselişini hesaba katmazsak buldukları yeri, pozisyonu anlamaya çalıştığımız *Feminist Olmayan Kadınların*, sınırları hiç aşmadan ve birbirlerine dahi dokunmadan dolaşıp durdukları insansız/ köksüz bölge de belki burada, dışarıdadır?

Türkiye'de de Feminizmin seyri kronolojik olarak değilse bile içerik bakımından az çok Batı'daki örneklerle benzerlik gösterir ve tarihsel mirası Osmanlı İmparatorluğu'na dek gerilere gider: Bu, kamusal alanda var olmak, kadının siyasal bir kimlik olarak varlık mücadelesi, *Kadın*'lık durumunun pozitif bir değer olarak örgütlenmesi, sosyal hayattaki yeni görünümüne ve değerlerin toplumsal hayata katkıları, sanat, siyaset dünyasında, eğitimcilikte giderek akademik çevrelerde, üniversitelerden, iş dünyasına kadar çok geniş bir alanda hem politik hem düşünsel, etik, estetik, yasal müdahaleleri kapsayan olumlu ve zorlu mücadelelerin tezahürlerini taşıyan bir tarihtir. Çoğu kez kazanımların fakat bazen de ayrılıkların, geri çekilmelerin, kopuşların tarihi... Ne var ki; bizim çalışmamız belirgin tarihsel bir incelemeyi kapsamadığı hatta bu anlamda genel, tematik bir hatırlatmadan başka bir amacı hedeflemediği için evreler ya da dönemler halinde, her boyutuyla Türkiye'de feminizmi, yarattığı olumsuz algının dışında ele almanın gereği yoktur. Yine de onun bazı yönlerini bilhassa vurgulamadan yola devam etmek mümkün değildir. Bu açıdan feminizme dair belli bir algının oluşmasında nasıl ki Batı ve Doğu coğrafyalarının, Yahudi-Hristiyan-Müslüman toplumların sosyolojik, kültürel, dini farklılıklarından doğmuş olabilecek bir anlayış yargısının etkisi varsa, aynı biçimde global bir hareket olarak feminizmin yerel sorunlara karşı tutumundan da kaynaklanan bazı etmenlerin, Türkiye'de belirleyici olduğunu ve bu anlamda ciddi eleştirilere uğramı vurgulamak gerekir.

Şüphesiz ki feminizm *Kadın* dediğinde belli bir soyutlamayla ele alınmış, belli bir kültürü ya da toplum yapısını işaret etmeksizin, daha çok üst yapı kurumlarının genel işleyişinin görece olarak yaygın uygulamalarından hareketle tanımlanmış ve bizzat alt yapı kurumlarının anamalcı doğası tarafından yaratılmış bir kadını da işaret eder. Kısaca yan yana geldiklerinde *Kadın* bir anlamda soyut bir genellemenin çağrışımlarını taşır ve aynı zamanda *Kadın* yerel, kültürel ve toplumsal bir olgunun her tür yerli niteliğiyle donanmış bir varlıktır.

Feminizmin Batı'daki kronolojisinde bireysel çıkışların (bir anlamda yerel sorunların) belirleyici olduğu ne var ki bu çıkışların sonradan evrenselleşecek ve kadın hareketini yaratacak denli

köklü problemleri işaret ettiği, meselenin hem düşünsel hem de eylemsel boyutunun böyle başladığı varsayılabilir. Bu süreç zaman içinde tam tersi bir gelişim de göstermiş ve *Kadın* bir kez tanımlandıktan sonra giderek *Kadınlaşmak* zorunluluğu, hareketin gelişiminde belirleyici olmuştur.

İşte bu yaklaşımla Türkiye’de feminizm algısını; aşırı cinselleşmiş, apolitik, politik, etnik, şoven, devletçi, seçkinci vb. olumsuz yargılar üzerinden olduğu kadar negatif anlamda Batılı, Modern ya da Batı icadı, başka bir deyişle *yerel sorunlara karşı duyarsız* yargısı üzerinden de okumak gerekliliği, bir milat olarak bu okuyuş özellikle muhafazakâr kitleler nezdinde ciddi bir belirleyici olduğundan- önemlidir:

1980’li yılların başlarından itibaren görülmeye başlanan başörtüsü sorununa karşı devlet bir yandan başörtüsünü ideolojik bir sembol şeklinde tanımlayarak ona karşı savaş açarken, bir yandan da “çağdaş yaşamdan” yana olan bir kadın kitlesini harekete geçirerek geleneksel muhafazakâr kadınlara karşı bir mücadele başlatmış durumdadır. Devlet eliti başörtü sorununu modern yaşamdan yana olan kadınların yaşamına karşı bir tehdit olarak sunarak bir grup kadının desteğini yanına almayı başarmıştır. Devlet elitinin bu politikası, kadın sorunlarına karşı hassas olan feminist grupların bile birçoğunun başörtüsünden dolayı üniversite kapılarından içeri alınmayan genç kızlara karşı duyarsız kalmasına yol açmıştır (Çaha, 2012).

Feminizm işte bu noktada *Yerli* ve *Batılı* kaynaklı olmak üzere çift cepheli bir görünüm kazanır. Başörtüsü ve beraberinde muhafazakâr yaşantının taleplerine duyarsız kalmakla, dahası bu talepleri topyekûn bir rejim sorunu olarak tanımlayarak, devlet elitiyle muhafazakâr, Müslüman kadınlar aleyhine işbirliğine gitmekle eleştirilen Modern Feminist hareket sebebiyle Türkiye’de kadın hareketi bir anlamda artık iki büyük kola ayrılacaktır: Seküler ve Muhafazakâr. Bu kollardan her biri kendi bakış açısının argümanlarına, ilgi alanlarına ve eylem planlarına sahip olsa da asıl manzara aynı tarihsel dönemde, Türkiye’de bir tür *kadına karşı kadın* cephesinin ortaya çıkmış olmasıdır:

Türkiye’deki kadın hareketindeki beşinci evre 1980’lerde başlayıp 1990’larda iyice belirginleşen yerli feminizmin yükselme devresidir. 1980’li yıllarda seslerini duyuran değişik feminist gruplar, 1990’ların özgürlükçü ortamı içinde “cinsel özgürlük” imkânını kısmen elde ettikleri için gözden kaybolmaya başladılar. 1980’lerde onları bu denli ön plana çıkaran temel neden de zaten Cumhuriyet Türkiye’sinde ilk defa böyle bir hareketin ortaya çıkmış olmasıydı. 1990’larda kamusal alanda dikkat çekmeye ve ön plana çıkmaya başlayan kadın hareketi başörtüleriyle kamusal yaşamda yer almak isteyen geleneksel muhafazakâr kadınların başlattığı hareket olmuştur. Bu kadınlar yayın dünyasında, siyasal partilerde, derneklerde ve vakıflarda dikkat çeken bir varlık oluşturdular. Geleneksel muhafazakâr kadınlar bir yandan Türkiye’nin siyasal yaşamına aktif bir siyasal dinamizm olarak katılırken, bir yandan da başta üniversiteler olmak üzere kamusal kurumlarda var olma hakkı için mücadele ettiler. Geleneksel muhafazakâr kadınların oluşturdukları kadın hareketini yerli feminizm olarak nitelendirmenin temel nedeni bu hareket içinde yer alan kadınların doğrudan doğruya kadınların yerel sorunları üzerinde durmalarıdır. (...) Bu kadın hareketinin taleplerini üç noktada özetlemek mümkündür: Birincisi devlet tarafından herhangi bir ayrımcılığa tabi tutulmaksızın diğer kadınlarla eşit olma hakkını elde etmek. Bu kadınların sosyal yaşamla bütünleşme talebine karşı koyduğu abluka ve onları kamusal hayatın dışına itme çabası, devletin geleneksel muhafazakâr kadınlarla “modern” kadınlar arasında ayırım yaptığı ve ikincileri tuttuğunu göstermektedir. Yerli kadın hareketini oluşturan kadınların ikinci talebi, kendi inançlarını ve değerlerini koruyarak eğitim kurumlarında ve kamusal kurumlarda yer almak olarak ifade edilebilir. (...) Ancak kadınları, özellikle de geleneksel muhafazakar kadınları bekleyen ciddi sorunların ve engellerin var olmaya devam ettiğini biliyoruz. Kadınların önünde, kendilerini araçsallaştıran ve erkeksi bir dünyada salt cinsel obje düzeyine indirgeyen patriarkal kültür ile tüm toplumu tek tipleştirmeye çalışan resmi ideolojinin ciddi engeller olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, kentlerde yükselmekte olan ve neredeyse kadının sesini bile haram sayan bazı tarikat ve cemaatlerin yükselme trendi de

özellikle geleneksel muhafazakâr kadınları bekleyen ciddi bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir (Çaha, 2012).

Tüm bunlara rağmen söz konusu yeni cephe (Muhafazakâr Feminist Hareket) adına tam anlamıyla İslami Feminizm diyebileceğimiz İran, Mısır, Malezya örneklerindeki gibi bir modeli işaret etmez. O daha ziyade Laik Türkiye’de Müslüman kadınlar arasında gelişen, gelişmekte olan dinsel bir söylem/ yorum ortaya koyma çabası, teolojisini henüz üretmemiş bir girişim görünümündedir. Fakat İslami Feminizm’den önce modern anlamda feminist hareket asli talepleri doğrultusunda ne derecede Yerli-Yerel Feminist hareketten farklılık gösterir ya da tam tersi anlamda bu iki yönelişin hiç değilse temel insan hakları/ kadın hakları hususunda tümüyle ayrı tutulmaları mümkün olabilir şüphesiz bunu temas ve ayırım noktalarının belirginleştiği tartışmalar üzerinden ele almak gerekir.

Yerli/ Yerel ya da Modern Feminist hareketler bir tür çoğalma ve bölünme prensibiyle değerlendirilirse eğer hiç değilse Türkiye’de hemen her parti programının, sivil toplum örgütünün, cemaat ya da topluluğun hatta iş kolunun ülkemiz kadınına yönelişinde diğerlerine benzemeyen fakat yine de yürürlükte olan, kendine has bir yaklaşım biçimini, ifade düzeyinde, kadın haklarına dair bir söylemi, neredeyse bir nezaket kuralıymışçasına ve artan bir ciddiyetle kadın lehine pozitif ayrımcılığı barındırdığını, böylesi bir hassasiyeti öncelikleri arasına yerleştirdiğini söyleyebiliriz. Bugün kurumsal bir yapının kadın meselesine dair duyarsız, ilgisiz bir görünüm vermesi neredeyse olanaksız gözükür fakat bunca duyarlılığa rağmen dikkatlerden kaçan bir şeyler belki de hala vardır çünkü herhangi türden bir otoriteye sahip her yapı ister muhafazakâr ister neoliberal, Batıcı ya da yerli olsun kadın hareketi/ düşüncesi ister devlet kadar büyük ve güçlü bir organizmanın içinde isterse aile gibi en küçük birimde alan işgal eden bir yapıda ya da ticari bir sektörde ortaya çıksın öncelikli olarak daima gizli bir kuşku ve itiraz, açık ya da örtük bir ret ile karşılaşır ve varlığını bu bakış açılarıyla yan yana sürdürür, onlara rağmen muhafaza etmek zorunda kalır.

Bir anlamda yeni, sevimli bir sosyal çılgınlık projesi görünümü veren hassasiyet söylemleri kurumlar, topluluklar, cemaatler, sosyal gruplar tarafından toplumsal baskılardan kaçınmak, korunmak amacıyla da geliştirilir. Özellikle kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetleri söz konusu olduğunda hiçbir ekonomik, sosyal yapının mağdur, hayatını kaybetmiş kadın aleyhine suçlayıcı açıklamalarda bulunacağı düşünülemez çünkü bu dışlanmak, daha hafif /ağır bir tabirle vicdanlarda, ahlaki ve dini referanslar itibarıyla kötülüğü yapmış olan ile aynı tarafta yer almak anlamına gelir. Bununla birlikte görünüm böyledir! Daha derinde ekonomi alanında işleyen kural, mesela en yüksek verimlilikte, en çok karı getirecek hammaddeyi seçme prensibi gibi, çalışan olarak kadını değil ama erkeği öncelikli tercihler arasına alırken işlemeye devam eder. Kadını eğitmek daha güç olacağı ve uzun yıllara, büyük maliyetlere yol açacağı için hayatın içinde, sistemli bir eğitim almadan, “çekirdekten” yetişmiş erkek sporda, siyasette, küçük sanayide, zanaat meslek kollarının pek çoğunda hatta alt düzey yöneticilikte, yatırımcılıkta öndedir. Bütün bu sosyal oluşumların üzerindeki bir aygıt olarak devlet ise konuya ideolojik boyutuyla da bakar ve kadın hareketinde bir tür politik kullanışlılık hesabına girer.

Geleneksel muhafazakâr kadınların meydana getirdiği kadın hareketine karşı devlet elitinin tavrı “yasaklamak ve dışlamak” şeklinde özetlenebilir. Türkiye’de devlete karşı tehlike arz eden grupları bertaraf etmek için bu grupların karşısına başka grupların sırtlarını sıvazlayarak çıkarmak devletin geleneksel bir politikası ola gelmiştir. Devlet, solun tehlike arz ettiği zamanlarda sağ grupların sırtını sıvazlayıp solun karşısına sürmüş, sağın tehlike olarak algılandığı dönemlerde de aynı şeyi sol gruplar için yapmıştır. Türkiye’nin yakın tarihi bunun örnekleriyle doludur (Çaha, 2011).

Nihayetinde her tür iktidar mekanizması kendi mevcudiyetini muhafaza etmek için çabalar ve bunu da yine herhangi türden bir söylemi geçici olarak içselleştirip diğerini geçici olarak ötekileştirerek devam ettirir. Benzer biçimde İslami Feminizm de başlangıçta Yerli ve Modern Feminizmin daha üst bir başlıkta bir araya geldiği, İslamiyet’i, Doğu kültür ve geleneğini içine alacak biçimde, çok daha geniş bir coğrafyayı kapsayan ve doğal olarak Müslüman kültür/ geleneği içinden doğmuş, modern fikir hayatında yer almış farklı yaklaşımların, yönelişlerin, uygulama ve ideolojilerin ortak ismidir.

İslami Feminizm belirli bir tarihsel gelişim evresindeki Modern Feminizmin genel kazanımları üzerine ama gitgide ondan ayrılmak, özgünleşmek niyetiyle inşaa edilmiştir. Yine de Batıcı bir bakışla,

genel görünümü konuya dair ya çok gerilerde kalmış tarihsel bir evrenin talepleri ile kendi çözümlerini arayan ya da çok ileri bir zaman diliminin talepleri ile çözümler vaat eden ikircikli bir manzara sunar. Talepler önceki bir zaman dilimine aittir çünkü kılık, kıyafet, peçe, çarşaf, boşanma hakkı ve sürücü ehliyeti üzerine olabilir. İleri bir zaman dilimine aittir, çünkü kıyasa gidildiğinde temel haklar düzeyinde Doğu kadını henüz özgürlüğüne kavuşmamıştır, bu durumda pek çok şey daima ondan ileridedir ve herhangi bir din de sanki böylesi aktüel sorunların çözümlerini çok ileri bir tarihe, belirsiz bir geleceğe havale etmekte oldukça başarılıdır? Fakat bu ikircikli manzara kısmen oryantalizm, sömürgecilik, milliyetçilik tam olarak da global kapitalizm tarafından ayartılmış bir anlayışın bulanık görüşünden ya da ona yönelik içeriden bir savunmadan ibaret de olabilir?

Böylelikle İslami Feminizm vasıtasıyla kimlik arayışındaki Müslüman kadın hem içeriden, merkezden hem dışarıdan hem Doğu kültürü hem Batı kültür emperyalizmi tarafından kısıtlanmıştır. Bu durumda mücadelesini çok daha çatışmalı koşullar altında ve Batılı emsallerine oranla daha keskin ve kökten olarak sürdürmek ya da hiç değilse öyle gözükmeyi göze almak zorundadır.

Doğulu Müslüman kadının talepleri de tıpkı Batı örneklerinde olduğu gibi apaçık biçimde insan hakları ile örtüşen taleplerdir fakat içeride, merkezde temel sorunun, tartışmanın başlangıç noktası tam da bu olabilir: Kadınlık ya da erkeklik durumundan, modern anlamda, daha soyut bir kavrama, örneğin yurttaşlığa evrilmek, eşit haklara ulaşmamak. Aynı zamanda “dışarıdaki” sorunu da bu olabilir çünkü Doğu’nun geri kalmışlığının ölçütü Batı nazarında epey bir zamandır kadının konumunda, yaşayışında berraklaşmaktadır ve bu geri kalmışlık Doğu’nun sosyo-ekonomik tasviri anlamında giderek kullanışlı bir ürün yaratmıştır.

İşte Doğu’da 1990’lardan sonra kuvvet kazanan İslami Feminizm böyle bir sosyoloji içinde kendime yer bulur ve onun mücadelecisi Müslüman kadınları, bir kısmı kendi ülkelerinde bir kısmı da daha ziyade Batı’da olmak üzere aşağı yukarı böylesi, bir zeminde kadın için fikir ve söylem üretmeye devam eder. İslami Feminizmin genel eğilimleri de ana hatlarıyla bu hususlara, bu sosyolojiye göre şekillenmiş gibidir: Sekülerleşmek/ Batılılaşmak ya da kadim Doğu kültürü, geleneği içinde meseleyi dini referanslarla birlikte çözüme ulaştırmak. Fakat yine de bu kutupların hem pratik eylemlere hem de yeni yeni üretilmekte olan Feminist söyleme yansımaları elbette çok daha karmaşık olacak ve itirazların bir kısmı tutucu dini çevreler cephesinde, hem bizim tartışmamızın konusunu teşkil eden “olumsuz” algıyı yaratmak hem de Doğu’da kadın hareketlerinin kitleleşmesinin önüne ciddi bir engel olarak çıkan yaklaşım biçimlerini ortaya koymak biçiminde açığa çıkacaktır.

Bir genelleme olarak; böylesi engellerin ve olumsuz yargıların aslında tıpkı Batı’nın geçmiş, tarihsel uygulama örneklerinde olduğu gibi dinsel, yönetsel veya kültürel/geleneksel otoritelerden kaynaklı olduğunu bir kez daha vurgulamak şu noktadan sonra belki de gereksiz kabul edilir fakat yine de Batı’da Feminist hareketin önünde zaten modern çağdan itibaren dini hiç bir engel olmadığı fikrine karşı bir argüman olarak özellikle belirtmek gerekir ki; aslında bu hususta seküler bir dünya ile teokratik iktidarlar arasındaki dini otoritenin rolüne dair fark öncelikle herhangi bir kadın protestosunu engellemek ya da bir yayına son vermek anlamında değil belki ama tıpkı başlangıçta Musevilik ve Hristiyanlıkta da olduğu gibi İslam’ın günlük hayatın hemen her alanını düzenleyen yapısı ele alındığında yani din asli işlevi ile değerlendirildiğinde ortaya çıkacaktır.

Bir Müslüman için günlük hayatın belli hatlarının belirgin olmasında bir beis yoktur şüphesiz dahası yoruma bağlı olarak laik, demokratik bir toplum yapısı anlayışı da bu düzene dâhil olabilir; sonuç itibarıyla bu uygulama, kültür ve gelenek demektir ancak kadın bir kimlik olarak her iki pozisyonda da geri plana itilmiş ise (Seküler Batı’da ya da Müslüman Doğu’da) işte o noktada önümüzde yeni bir ufuk açılır: Musevi, Hristiyan, Müslüman ya da Budist, Hindu, Pagan... Kutsal kitaba bağlı bir teolojinin veya mitler evreninin hesaba katılmadığı, metafiziği olmayan herhangi bir sosyal hareketin olmazlığı.

Bu bağlamda İslami Feminizm Batı’nın kadın aracılığıyla Doğu tarafından bir okunuşu gibi de gözükür. Postmodern çağın bir tür tefsir çalışması... Ve şüphesiz böylesi bir okumada “kadının kimlik arayışı ve birey olma çabasıdır” türünden naif bir Feminizm tanımı Doğu coğrafyasında işlevsiz, yetersiz kalacağı mecralarla da karşılaşacaktır. Örneğin Doğu’da olumsuz algının, itirazların bir kısmı şu bakış açısından kaynaklanır ve beklenenin aksine eğitilmiş cepheden yükselir: İslam’ın kadına yüklediği değerler ve öngördüğü haklar (miras hakkı, emzirme hakkı, evlilik sözleşmesi, babaya

yüklenen görevler vb.) herhangi bir modern hukuk ya da yeni yasa arayışına gerek bırakmayacak kadar açık ve kapsamlıdır. Batı başlangıçta saptırılmış din kaynaklı uygulamalar ile hatta daha da öncesi çeşitli mitler, söylenceler ve pagan bir dünya hiyerarşisi içinde zaten kadını yerinden yurdundan etmiş ve onu değersizleştirmiştir. Beşeri uygulamalardaki sorunlar aslında kutsal metinlerdeki kusursuz konumlandırma ve tanımlardan kopuş yüzünden dolayısıyla tümüyle insani zaafardan veya sosyo ekonomik sistemlerden kaynaklanmaktadır. O halde geleneğe bağlılık bir yüceltme bağlamında sürdürüldüğü ve geçmişteki olumlu örnekler tekrar edildiğinde kadına eski yeri iade edilmiş olur. Fakat böylece farklı bir sorun daha doğar: Kadın ile ilgili pek çok ayetin erkek bakış açısından yorumlandığı ve günümüz tarihsel ve sosyal koşulları altında yeniden okunmaları gerektiği...

Oysa bu tür yeniden okumalar da Batı kaynaklıdır ve kutsal kitaplara uygulanmaları ciddi biçimde tehlikelidir. Bu durum entelektüel olsun olmasın inançlı bir Müslüman'da imani bir korku ve hassasiyetle karşılanır. Kadın tıpkı tartışmamızın başlangıcında olduğu gibi güvenlik sebebiyle, inancı gereği, öte dünya kurtuluşu adına "kaptırmış" olduğu haklar apaçık ortada duruyor olsa dahi onlardan, derhal vazgeçer. Geleneksel toplum yapısı içinde, az çok barınabileceği bir muhafazayı zaten sağlamaktadır ve bizzat kadın cinsine yönelik geçmiş veya güncel vahşi uygulamalar (kadın sünneti, lotus ayak, tecavüz, cinayet, savaş suçları, zorunlu göç, köleleştirme vb.) bir yana günlük hayat kadersel akışı içinde uygunca ilerliyor gözükmemektedir. Söz edilen şeytani fiiller ise ya istisnaidir ya da sadece kötülük ve kötülerle ilgilidir ama her koşulda uzaktadır: Feminizm algısı olumsuzdur!

Nihayetinde kadınlar dışlanmak, tanımlanmak, ötekileştirilmek türünden sorunlarla karşılaştıklarında içinde buldukları toplumdan, özgül sosyolojik koşullarından kaynaklanan sebeplerle farklı deneyimler edinirler. Bu durum tek boyutlu bir Feminizm'den söz edemeyeceğimizi ortaya koyduğu gibi aynı coğrafyanın, dinin sınırları içinde dahi farklı deneyimlerin yaşanabileceğini gösterir. Hâlbuki Batı'nın oryantalist, sömürgeci ve Doğu'nun Hıristiyan dünyaya yönelik kuşkucu bakış açısı bu yargının tam tersinin de mümkün olabileceğini işaret eder: Doğulu ve Batılı kadınlar kadın hareketi şemsiyesi altında, bir arada hareket etme arzusu ile bir diğerine katkıda bulunmayı sürdürseler de toplumların birbirlerine yönelik bakışı çoğu zaman araya kalın bir ayrılık perdesi çekmiştir. Oysa İslami Feminizm bir tür gecikmiş modernleşme hareketidir ve ister Hıristiyan dünyadan doğru örneklerle ister tümüyle İslam toplumlarına has gelenek ve dini referanslarla söylemini geliştirmeye devam etsin bir noktada modernleşmenin tümüyle kendisinden kaynaklanan sorunlarla yüz yüze gelecektir.

Gelişmiş teknoloji araçları yoluyla kolaylaşan iletişim sebebiyle, ticarete, eğitimde, sağlıkta ortaya çıkan küreselleşme eğilimleri sebebiyle ya da sadece elli yıl öncesine nazaran daha çok insanın uluslararası turistik seyahat etmesi gibi makul ve hoş sebepler yüzünden yüzleşme kaçınılmaz görünmektedir. Kaldı ki milyonlarca insanın mülteci durumunda olduğu, hiçbir hazırlıkları olmadan savaşlar yüzünden bambaşka kültürlere doğru zorunlu yaşam/ ölüm yolculuklarına çıktığı bir dünyada... Fakat yine de Feminizme, kadın hareketlerine kuşkuyla yaklaşılması ihtimali devam eder. Bunun böyle olmasında entelektüel/ aydın Müslümanların değil belki ama İslam coğrafyasında, kendi dinini yaşamasına rağmen yine de İslamiyet'i sanki en mükemmel örneği geçmişte donup kalmış, tekrar edilemez altın bir çağın uzak yansıması olarak algılayan, ona dönmeye ya da onu muhafaza etmeye çalışan tutucu ataerkil otoritenin etkisi de elbette çok büyüktür. Dolayısıyla İslami Feminizm bu noktada Modern Feminizmden oldukça farklı ve büyük bir olumsuz algının odağı olma ve bunun neticesinde de daha şiddetli biçimde reddedilme, İslam coğrafyasından tümüyle sökülüp atılma, sürülme tehlikesiyle de karşı karşıyadır. Modernleşme bir anlamda ateizm ya da eşcinsellik gibi olgulara cevap verme zorunluluğuna yol açacakken bir yandan da o güne dek gelenek ve din içerisinde tanımlanmış aile, evlilik, sadakat gibi kavramları da değişime uğratacaktır çünkü.

3. Mısır, Kasım Emin Örneği

Sözünü ettiğimiz tarzda dışlanmaların örnekleri pek çoktur. Üstelik bugün için sadece hala kadın konusunda tutucu olduğu düşünülen İslam coğrafyasında değil Hıristiyan Avrupa'sında da sayısız benzer tarihsel örnek yaşanmıştır. İslam coğrafyası dediğimizde de şüphesiz tek bir kültürü işaret etmeyiz. Aslında bu kültür, İslamiyet öncesi kültürleri de içinde barındıran farklı ülkelerde, kendine has coğrafî, sosyolojik, ekonomik özellikler ile ortaya çıkan doğal bir melezlik taşır. Ne var ki kadın hakları söz konusu olduğunda, Mısır gibi bu alandaki çalışmaların başını çeken ülkelerde bile

kadın haklarını savunanlar benzer eleştiri ve suçlamalarla karşı karşıya kalmıştır. Örneğin bir ilk örnek oluşturması bakımından Mısırlı edebiyatçı ve düşünür Kasım Emin'in (1863 – 1908) çalışmaları İslami Feminizmin hem dini hem kültürel hem de Batılı düşünce kaynaklarına dair ipuçları sunar. 1899'da yayımlanan Tehrir-ul Mar'a (Kadının Kurtuluşu) ile 1900-1901 tarihli El Mar'a El Cedide'de Kāsım Emîn, toplumsal bozulmanın asıl sebebinin ahlâkî çöküntü olduğunu savunur:

Ona göre aile toplumun temeli olup toplumun ıslahında kadının çok önemli bir yeri vardır. Ancak Doğu toplumlarında kadın bu görevi yerine getirecek eğitimden yoksundur. Kadının içinde bulunduğu durumdan İslâm sorumlu değildir. İslâm dini kadının durumunu iyileştiren hükümler getirmiş, ancak müslümanlar bu hükümlere uymamış, güçlüler zayıflara, erkekler kadınlara tahakküm etmiştir. Kāsım Emîn, kadın hakları konusunda görüşlerini dinî delilleri de kullanarak ortaya koymuştur. Ancak düşünceleri bir bütün olarak ele alındığında ıslah ekolünün diğer mensupları gibi onun da Batı'nın akılcılığından etkilendiği, Batı'nın özgürlük, ilerleme, medeniyet ve bilim kavramlarını sıkça kullandığı ve düşüncelerini bunlar etrafında temellendirdiği görülür (Neklavi, 2022, s.541,542).

Bir taraftan Kasım Emin'in fikirleri aracılığıyla açığa çıkan sosyal/ tarihsel tablo bugün hala İslami Feminizmin içinde süregelen ya da ona ilişkin dışarıdan ileri sürülen eleştirilerin genel bir çerçevesini çizer gibidir ve aradan yüz küsur yıl geçmiş olmasına rağmen dönüp dolaşıp yine de kadın hareketlerinin gerekliliğini özetler. Diğer yandan ise biraz daha uzaktan bakınca ister Doğu'da isterse Batı'da devam eden bu ateşli tartışmaların, tarih boyunca da günümüzde de apaçık biçimde kadın ve erkeği işaret ediyormuş gibi görünmesine rağmen aslında daha derinde tuhaf, açıklanamaz, belki de hiç olmayan, gerçekte olmayan bir tür "iktidarın" kavgasını belirginleştirdiğini de ortaya koyar. Fakat bu dünyevi iktidarın ne olduğu gizemini korur. Sanki şimdiye dek elimize sadece onun biçimine dair ipuçları geçmiş gibidir.

Sonuç

İşte bütün açıklımlarıyla birlikte Modern Feminist düşünce bu gizemli iktidara karşı mücadelesini; harekete yön veren filozoflar, sanatçılar, aydınlar aracılığıyla, tanıdık coğrafyalarda sürdürürken, bir yandan da başka bir cephede, belki de büyük bölümünü hiçbir zaman tanıyamayacağımız kadınlar vasıtasıyla, onların yaşadığı kapalı kapıların ardında, evlerin içlerinde, savaş bölgelerinde, mülteci kamplarında, göç teknelerinde, köle pazarlarında, bir bakıma zihinlerin içinde devam ettirir. Ve ihtimal ki bu hayati meselenin kayıt dışı, gerçek, sonraki çağa/ döneme ait olacak olan "yeni tarihi" oralarda, bu sessiz ruhlar vasıtasıyla yazılmaktadır. Böylesi bir gelişim kaçınılmazdır çünkü bütün entelektüel tartışmaların, yorum çalışmalarının, akademik yayınların, örgütlü protestoların dışında doğal bir feminizm hayatın, kadının içinde bireysel deneyimler vasıtasıyla, bizzat onların öz yaşam öyküleri, biricik hayatları olarak akıp gitmektedir. Sanki bir tür güç elden ele geçmektedir... Fakat nasıl bir güç?

Mary Wollstonecraft, Charles Maurice de Talleyrand-Périgord'un Fransa Ulusal Meclisi'ne sunduğu rapora bir cevap olarak Kadın Haklarının Gerekçelenirilmesi (A Vindication of The Rights of Woman 1792) kitabını yazdığında güç konusunda kadının erkekten doğal olarak daha aşağı konumda olduğundan söz eder fakat bu ima bir tür sahteliği, otoriteye bağlı oluşu ve geçiciliği de çağırıştırır: Kadınların zihinlerini geliştirerek onları güçlendirirseniz, kör itaatın de sonu gelecektir ama iktidar her zaman kör itaat aradığından tiranlarla hazcılar kadınları karanlıkta bırakmaya çalışırken doğru şeyi yapmaktadırlar. Ne de olsa tiranlar köleler ister, hazcılara oyuncaklar. Aslında hazcı, tiranların en tehlikelidir; kadınlar sevgililerini, prensler bakanlarını yönettiklerini sanırken, aslında onlar tarafından aptal yerine konulurlar (Wollstonecraft, 2012, s. 38).

Wollstonecraft yanlış eğitim sisteminin kadınlara eğitim ile yeterli ve düzenli zihinsel güç desteği vermeyerek onları kişilik gelişimi bakımından yıkıma uğrattığından da söz eder. Bu durumun da kadınları erdem haklarından mahrum bıraktığına işaret eder:

Çocukluklarından itibaren başlayan yanlış bir eğitim ile kurnazlık, çabuk sinirlenme, dışa dönük itaat gibi anneleri tarafından öğretilmiş özellikler yüzünden önemsiz arzu

nesnelere haline gelmişlerdir. Askerler, tıpkı kadınlar gibi önemsiz erdemleri büyük bir titizlikle uygularlar, -aralarındaki fark- özgürlüğün üstün avantajından doğar, bu da askerlerin hayatı daha fazla görebilmesine olanak tanır. Onlara memnun etmek öğretilmiştir ve onlar yalnızca memnun etmek için yaşamaktadırlar (Neklavi, 2022, s.541,542).

Elbette feminist düşüncenin savaşı, geniş alanlara yayılarak, birbirinden çok farklı cephelerde hatta beklenmedik, umulmayan tartışmalarla devam eder. Nitekim bu anlamda kadın için çekinecek bir durum yoktur; tarih boyunca o, kaybedebileceği kadar çok şeyi, pek çok kez zaten kaybetmiştir. Fakat Goldman'ın ifadesiyle dile getirecek olursak; bazen özgürleşme bile baskıcı olabilir. Bu bağlamda; İhtimal ki feminizmin kaybetmeyi düşünmeyeceği yegâne değer farklı görüşler, yeni açılımlar ya da olumsuz algı ve imajlara rağmen yine de *Kadın* olmalıdır.

Kaynakça

Aston, E., Case, S., E., (2010). *Feminizm ve Tiyatro*. (1.Baskı). (Sönmez, A. Çev.) Boğaziçi Üniversitesi Yayınları

Çaha, Ö., (2001). *Türkiye’de Kadın Hareketi Tarihi: Değişen Bir Şey Var mı?*, Kadın Bienali Ekinlikleri Çerçevesinde Türkiye’de Kadın ve Sivil Toplum

Erdem,E., (2014). Doğal Yasa Teorisi ve İbn Sina’nın Sünnet(ullah) Anlayışı, *Diyanet İlmî Dergisi*, 50(1),

Wollstonecraft, M., (2012). *Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi*, (2.Baskı) Çev. Hakyemez, D., Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi, İş Bankası Kültür Yayınları

Zizek, S., (2016). *Antigone’nin Üç Yaşamı*, (Ünal, E. Çev). Encore yayınları

İnternet Kaynakları

Narayan, S., Modern feminist düşüncenin gelişimi. *Kualia Analitik Felsefe Dergisi*, (Özçelik, C. Çev.). <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1352/the-development-of-modern-feminist-thought-a-summary>, Erişim: 02.11.2022

Neklavi, F., TDV İslam Ansiklopedisi, Kasım Emin Maddesi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/kasim-emin>, Erişim: 02.11.2022

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiklerini beyan ederler.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Atf: Güven, İ.M.V.N. ve Bilgen, M. (2022). Kastamonu'daki altı adet tarihi yapının kalem işlerinin dokuma örnekleri ile karşılaştırılması. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 33 - 50

Citation: Güven, İ.M.V.N. ve Bilgen, M. (2022). Comparison of the wall paintings belonging to six historical buildings in Kastamonu with weaving examples. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 33 - 50

Araştırma Makalesi / Research Article

İ.M.V.Noyan GÜVEN*

Muhammet BİLGEN**

* Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Kastamonu/Türkiye.
 Asst. Prof., Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty, Department of Traditional Turkish Arts, Kastamonu/Türkiye.
 noyan@kastamonu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3072-0167

** Doç. Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Kastamonu/Türkiye.
 Assoc. Prof., Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty, Department of Traditional Turkish Arts, Kastamonu/Türkiye.
 mbilgen@kastamonu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9132-3950

Kastamonu'daki Altı Adet Tarihi Yapının Kalem İşlerinin Dokuma Örnekleri İle Karşılaştırılması Comparison of the Wall Paintings Belonging to Six Historical Buildings in Kastamonu With Weaving Examples

Öz

Türkler ilk çağlardan itibaren günlük ihtiyaçlarını karşılamak için ürettikleri kullanım eşyalarını gelişen beğeni algısı ile toplumun ortak kültürel dili olarak bezemeci bir anlayışla sanat eserine dönüştürmeyi başarmışlardır. Türk sanatı çeşitleri hangi malzemeye yapılırsa yapılsın geçmişin izlerini barındırarak, hem farklı kültürlerle olan ilişkiler neticesinde etkileşime girerek hem de farklı sanat dallarından etkilenecek, günün beğenileri doğrultusunda, yeniden yorumlanmıştır. Türkiye'de yer alan Tarihi yapılarıdaki kalem işlerini yapan sanatkarların başta Türk kültürü ve sanatlarından etkilenecek eserlerini tasarladığı açıktır. Bunun yanı sıra dönemin sanat anlayışı, yöre halkının kültürü, inanç sistemi, sosyoekonomik durumu, bölgenin iklim ve coğrafi özellikleri gibi birçok durum da tasarımlarda belirleyici olarak önemli rol oynar. Bu çalışmada Kastamonu'ya bağlı köylerde bulunan üç adet dini, üç adet sivil olmak üzere altı adet tarihi yapının kalem işlerinin motif ve kompozisyon düzenleri dokuma kültürümüzde yer alan motif ve kompozisyon düzenleri ile karşılaştırılmıştır. Bezeme kültürünün farklı malzemeler üzerine uygulanırken bile kökenlerine bağlı kalarak bir bütünlük arz ettiği örnekler üzerinden gidilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Karşılaştırma ve açıklamalar yapılırken yapılarıdaki kalem işleri detaylı incelenerek çekilen fotoğraflar ve dokuma kültürümüze ait örneklerin (halı-kilim dokumalarının) yayımlanmış kaynaklardaki görselleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalem işi, desen, bezeme, dokuma, halı, kilim.

Abstract

Since the early ages, Turks have succeeded in transforming the items of use they have produced to meet their daily needs into works of art with a developing perception of taste and an ornamental understanding as the common cultural language of the society. Turkish art varieties have been reinterpreted in line with the tastes of the day by containing traces of the past, both by interacting with different cultures and by being influenced by different art branches, no matter what material they are made with. It is clear that the artists who performed the wall paintings in the historical buildings in Turkey designed their works by being influenced by the Turkish culture and arts. In addition, many situations such as the understanding of art of the period, the culture of the local people, the belief system, socioeconomic status, climate and geographical characteristics of the region play an important role in the designs. In this study, the motif and composition patterns of the wall paintings of six historical buildings, three religious and three civil, in the villages of Kastamonu have been compared with the motif and composition patterns in our weaving culture. It has been tried to explain by going through examples that the decoration culture, even when applied on different materials, maintains an integrity by adhering to its origins. While making comparisons and explanations, the photographs taken by examining the wall paintings in the buildings in detail and the images of the examples of our weaving culture (carpet-rug weaving) in the published sources have been used.

Keywords: Wall painting, pattern, ornament, weaving, carpet, rug.

Giriş

Bilinen zaman, insanla birlikte başlar, bilginin varlığıyla anlam kazanır. Bilgi birikimi, ekin (kültür) olarak biçimlenir ve süreci yani tarihi ortaya çıkarır. İnsanoğlu geçmişte öğrenilen, anda yaşanan ve geleceğe aktarılacak olan bilgi ile varlığını ve kalıcılığını sağlar. Söz konusu devinim kendisini sürekli geliştirir. Aile ile başlayan birikim toplulukları ve nihayet toplumları etkilemeye başlar. Nihayetinde insanoğlu süreçle birlikte geliştirdiği soyut ve somut sosyal ifade biçimleri ile kendi kültürel ekosistemini oluşturur.

Türkistan coğrafyasının zengin maddi kültürünün karakteristik değerlerinden olan bezeme sanatları, farklı kültürel ürünleri (Mitoloji, halı-kilim, minyatür, tezhip, güzel yazı, çini, ahşap sanatı vb.) bünyesinde toplar ve mevcut yerel anlayış ile yeniden yorumlayarak kullanır. Türklerin bilinen tarihleri boyunca ortaya koymuş olduğu plastik yaratıcılıkları, tür, teknik özellikleri ve içerdiği anlam bütünlüğü ile ele alınıp değerlendirilmelidir (Başkan, 2014, s. 1).

Halk sanatları başlangıcı itibarıyla yaşamsal faaliyetlerin gerekliliği doğrultusunda ortaya çıkmaya başlamıştır. Temelde basit ihtiyaçlara istinaden ortaya çıkan bu ürünler, gelişen beğeni algısı ile beraber sırasıyla bireylerin, ailelerin ve toplumların ortak kültürel dili olarak sürekli gelişen "bezeyici" anlayışla sanat eseri halini alırlar. Günümüzde bu köklü kültür nesnelere yeni nesillerin en başta milli kimliğini bilmesi ve öğrenmesi amacıyla korunmakta ve sergilenmektedir. Yukarıda da bahsedildiği üzere farklı kültürler, yapılar, sosyal ilişkiler neticesinde birbirlerini etkilediği gibi farklı sanatsal ifade biçimleri de birbirlerini etkiler hatta özne olarak ele alabilirler. Bu etkileşimin başlangıcı olarak değerlendirebileceğimiz önemli bir durum Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde (1451-1481) karşımıza çıkar. İstanbul'un fethinin ardından saraya Gentile Bellini ya da Costanza Ferrara gibi İtalyan sanatçıların davet edildiği bilinmektedir. (Tekinalp, 202, s. 718-724) Daha sonraki süreçte doğudan ve batıdan saray nakkaşhanesine çeşitli sanatçıların geldiği bilinmektedir.

1720' de Fransa' ya, XIV. Louis'e elçi olarak gönderilen Yirmisekiz Çelebi Mehmed Fransız sanatından oldukça etkilenmiş ve beraberinde getirdiği çeşitli çizimler ve kitaplardan yeni mimari unsurlar ve süslemeleri saray çevresinin bezemesinde kullanılmasını istemiştir. (Hatipoğlu, 2000, s. 130)

Saray çevresinde Fransız barok ve rokoko anlayışının iç mimaride kullanımı, natürmort bezemeler bu dönemde birlikte hacim kazanmaya başlamıştır. Elbette gelişim gösteren bu anlayış manzara tasvirlerini de içermektedir. Söz konusu durum batılı anlayışın yansımasıdır (Tekinalp, 202, s. 718-724; İrez, 1990, s. 21) Kalem işi tezyinatında sıkça görülen "C" ve "S" kıvrımları, istiridye motifleri, akant yaprakları, barok ve rokoko tarzı süslemeler arasına yerleştirilen manzara ve natürmortlar, klasik Osmanlı bezeme anlayışını ciddi anlamda değiştirmiştir (Hatipoğlu, 2000, s. 132).

XVII. yüzyıl itibarıyla Avrupa'yla gelişen ilişkiler sayesinde Batı kaynaklı resimli kitapların etkisiyle Osmanlı kitap resminde de değişimler gözlemlenir. Bu değişim kalem işlerini de etkiler. Yapılan tasvirlerdeki boyutlandırma çabaları ortaya çıkan örneklerde izlenebilir (Tekinalp, 202, s. 718-724). Sanat alanındaki bu etkileşim karşılıklı olmuştur. Özellikle Osmanlı dönemi dokumalarından etkilenen Avrupalı ressam, tablolarında dönemin itibar ölçüğü olarak değerlendirilen Türk dokumalarını XVII. yüzyıldan itibaren belirgin şekilde kullanmışlardır. (Aslanapa, 2005, s. 159). Aynı şekilde dokuma örneklerinin ülkemizdeki mimari eserlerin kalem işlerinde kullanılması yadsınamaz. Nitekim Aydın Koçarlı Cincin Mahallesi'ndeki Cihanoğlu Abdülaziz Efendi Camii, Aydın Koçarlı İlçesi Orta Mahalle'de bulunan Cihanoğlu Mustafa Ağa Camii gibi yapılarda bitkisel süslemelerin yanı sıra mimari tasvirler, gemi motifleri, orman manzaraları, natürmortlar ve günlük kullanım eşyaları (çeşitli dokuma örnekleri) realistik bir üslupla resmedilmiştir. (Tüfekçioğlu ve Gümüş, 2016, s. 22-24)

Araştırmaya Kastamonu il sınırları içinde yer alan altı adet yapı dahil edilmiştir. Bu yapılardan biri Araç ilçesi Aşağıyazı Köyü'nde, bir adeti Daday Elmayazı Köyü'nde, üç adeti Daday Ertaş Köyü'nde, bir adeti ise Daday Bezirgan Köyü'nde bulunmaktadır. Çalışmada ilk önce Kastamonu'nun tarihi, kalem işi ve dokuma kültürü hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesi, amacı, önemi ve yöntemi belirtildikten sonra incelenen yapılardaki kalem işleri ile dokuma örneklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma yapılırken konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak adına kalem işlerinin genel ve detay fotoğraflarına yer verilmiştir. Detay fotoğrafları kalem

işlerindeki ve dokuma örneklerindeki motif ve kompozisyon düzenlerinin daha net anlaşılmasını sağlarken kalem işlerinin genel fotoğrafları incelenen kompozisyonların yapıdaki konumunu belirtmektedir. Bu durum anlatımı güçlendirmek için çalışmada fazla sayıda fotoğraf kullanımını zorunlu kılmıştır. Fotoğrafların tümü metnin aralarına yerleştirildiğinde okuyucunun dikkatini dağıtabileceği düşünülerek genel görünüm fotoğrafları metin içindeki gerekli yerlerde atıf yapılmak suretiyle, metinden ayrı olarak, metnin sonundaki ekler kısmında verilmiştir. Çalışmaya konu olan yapıların kalem işleri yerinde incelenmiş genel ve detay fotoğrafları araştırmada kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Kalem işleri incelendikten sonra kültürümüze ait dokuma örneklerinin görselleri yayınlanmış kaynaklardan araştırılarak belirlenmiştir. Kalem işleri ile benzeşen çok sayıda dokuma örneği görseline ulaşılmış, bu dokuma örneklerinden kalem işleri ile motif ve kompozisyon düzeni açısından en çok benzeşen örneklerin fotoğrafları yayımlandıkları kaynaklar belirtilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada kalem işlerinin motif ve kompozisyon düzenlerinin dokuma örnekleri ile karşılaştırılmasının yapıldığı altı adet yapıdan üç adetinin (dini yapı örneklerinin) kalem işleri ve korunma durumları daha önce yayınlanmış, üç adet sivil yapının kalem işleri ve korunma durumları ise yayına hazırlanma sürecindedir. Bu sebeple üç sivil yapının kalem işleri başka bir araştırmanın konusu olduğundan detaylı fotoğraflarına çok fazla yer verilmemiştir.

1. Kastamonu'nun Tarihi, Kalem İşi ve Dokuma Kültürü

1.1. Kastamonu'nun Tarihi

Kastamonu Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan ve Karadeniz Bölgesinde en geniş topraklara sahip olan ildir. Kastamonu'nun doğusunda Sinop, batısında Bartın ve Karabük, güneyinde Çankırı, güneybatısında ise Çorum illeri yer alır. Kuzeyde Karadeniz'e yaklaşık 135 kilometre kıyısı bulunur (Erdoğan, 2007, s. 11-12).

Geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli yerleşim yeri olarak birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Kastamonu İÖ 1. binyıldaki Anadolu halklarının en eskilerinden olan, Hellenler tarafından Paphlagon olarak isimlendirilen halka ev sahipliği yapmıştır. Paphlagonların yaşadığı ve Paphlagonia olarak isimlendirilen bölge, Bartın, Karabük, Kastamonu, Çankırı, Sinop illerini; Çorum ilinin ise Kızılırmak nehrinin batısındaki bölümünü kapsar (Umar, 2007, s. 2-3).

1075 yılında Anadolu Selçuklu hükümdarı Süleymanşah döneminde Süleymanşah'ın valisi ve komutanı olarak görülen Kara Tekin tarafından Çankırı, Kastamonu ve Sinop ilk defa Türkler tarafından Bizanslılardan alınarak fethedilmiştir. Bu tarihten sonraki süreçte, 1196 tarihinde Anadolu Selçuklu tahtına oturan Rükneddin Süleymanşah tarafından bölgenin kesin olarak merkeze bağlandığı tarihe kadar bu bölge birçok kez el değiştirmiştir. Bölgenin Anadolu Selçuklu merkezine bağlanması ile Kastamonu'nun tamamen Türk iskânına alındığı ve önemli bir "Uc" teşkilat merkezi haline geldiği görülmektedir. 1243 ten sonra Moğol istilasına uğrayan bölgede 1292 de Moğol idaresine karşı büyük bir Türk ayaklanmasının ortaya çıkması ile Çobanoğulları Beyliği müstakil olarak kurulmuştur (Turan, 1988, s. 1-6; Yücel, 1991). 1231-1461 yılları arasında hüküm süren Candaroğulları 1308 sonlarına kadar 17 yıl boyunca merkez olarak Eflani'yi kullanmışlar, 1308 den sonra merkezi Kastamonu'ya taşımışlardır. 1392 yılından sonra Kastamonu Osmanlı hâkimiyetine geçmiştir (Yücel, 2018; Acar, 1995).

Kastamonu'da halk daha önceki asırlarda ihtiyaç duyduğu dokumaları kendisi üretmiştir. Günümüzde "Kastamonu dokumaları" olarak bilinen birçok çeşit dokumanın bu bölgede yapıldığı bilinmektedir. Hatta Kastamonu 15. yüzyıl ile 18. yüzyıl arasında Anadolu'daki önemli dokuma merkezleri arasında yer almıştır (Küçük, 2010).

1.2. Kalem İşi

Kalem işi, tarihi yapıların duvar, tavan, kubbe, pandantif, alınlık ve benzeri yüzeylerinde, sıva, ahşap, taş, bez, deri, alçı gibi malzemeler üzerine çeşitli boyalar ve altın varak kullanılarak, kalem olarak isimlendirilen fırçalar ile yapılan resim ve bezemelere verilen addır. Bu bezeme ve resimleri yapan kişilere "kalemkâr", hem desenleri hazırlayıp hem de uygulamayı yapan kişilere de "nakkaş"

adı verilir. Kalem işi, adını yapımında kullanılan ve kalem olarak tabir edilen uzun kıllı fırçalardan alır. Kullanılan malzemeden adını alan kalem işleri bu açıdan bakıldığında ahşap bir sandık, metal bir ibrik veya leğen gibi günlük kullanım eşyaları üzerindeki bezeme ve resimleri de içerir. Fakat günümüzde kalem işi denildiğinde daha çok mimari yapılarda boya ve altın kullanılarak yapılmış bezemeler akla gelmektedir (İrteş, 1985; Bilgen, 2010).

Teknik açıdan bakıldığında uygulandığı yüzey ve yapım teknikleri açısından kalem işleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Uygulandıkları yüzey açısından kalem işlerini sıva üstü, ahşap üstü, taş ve mermer üstü, deri ve bez üstü, malakâri teknik olmak üzere beş gruba ayırabiliriz.

Ahşap üstü kalem işleri “edirnekâri” ya da lake işçiliği olarak isimlendirilen, ahşap üzerine boya ve altın varak kullanılarak yapılan kalem işi çeşidi ve künde-kâri olmak üzere iki grupta incelenir.

Malakâri kalem işleri ise mala adı verilen bir alet ile düzeltilen alçı sıvanın üzerine desenlerin aktarılıp oyularak (ya motifler ya da motif zeminleri düşürülerek) yapılan bezeme çeşididir. Bu teknikte bezemeler renklendirilebileceği gibi renksiz olarak ta bırakılabilir.

Yapım tekniğine göre kalem işleri yaş ve kuru sıva üzerine iki farklı teknikte uygulanır. Yaş sıva üzerine uygulananı (fresko) Osmanlı da çok yaygın olarak kullanılmamıştır. Bunun yerine kuru sıva üzerine uygulanan çeşidi (secco) daha yaygındır. Yaş sıva üzerine uygulanan (fresko) kalem işleri kuru sıva üzerine uygulanan çeşidine göre daha uzun ömürlüdür (İrteş, 1982; Bilgen, 2010).

Türkiye coğrafyasında günümüze kadar gelmiş kalem işlerini dönemlerine göre ele alacak olursak, erken Osmanlı dönemi, klasik dönem, batılılaşma dönemi ve cumhuriyet dönemi olmak üzere dört dönemde inceleyebiliriz. Aynı zamanda beylikler dönemi üslubu, klasik üslup, barok, rokoko, ampir, eklektik üslup ve neoklasik üslup kalem işlerinde görülen üsluplardır. Bu üsluplar haricinde Anadolu'daki özellikle köy camilerinde ve sivil mimarilerde yer alan ve halktan kişilerin yaptığı klasik, barok, ya da rokoko gibi üsluplara dâhil edilemeyecek, Anadolu halk resmi (Aksel, 2010), Anadolu Halk Sanatı, Anadolu Tasvir Sanatı (Arik, 1988) olarak tanımlanan kalem işi örnekleri bulunmaktadır. Anadolu köy camilerinde ve sivil mimari örneklerinde görülen kalem işlerinde sarayın etkisi (İstanbul üslubu) hissedilmekle birlikte daha çok o yörenin kültürel etkilerini barındırdığı, halktan kişilerce yapılan, klasik, barok ya da rokoko gibi üsluplara dâhil edilemeyecek kalem işleri olduğu görülür (Bilgen, 2010; Yılmaz, 1991; Bilgen ve Güven, 2020; Güven ve Bilgen 2020).

Beylikler döneminde geometrik motiflerin yanı sıra münhâni, rumi kompozisyonları, hayvan ve doğaya özgü motifler tercih edilmiştir (Bağcı, vd., 2006). XVI. yüzyıl Klasik Osmanlı döneminde yoğun olarak stilize motiflerin kullanımı uzun bir süre devam etmiştir. XVIII. yüzyılın ilk yarısında Lale Devri ile birlikte kalem işlerinde batı etkileri hissedilmeye başlanmıştır (Baysal, 2017, s. 57). XVIII. yüzyılın ortalarında Topkapı Sarayı Harem Dairesi'ndeki ilk örnekleri kalem işi gelişimine ışık tutar. Saraydaki insan figürüne rastlanılmayan uygulama örnekleri, tavan etekleri boyunca veya duvarların üst kısımlarındaki panolar içinde Haliç ve Boğaz manzaralarının yayın olduğu resimlerdir. Tasvirlerin çoğunluğunda denize dökülen akarsular, onları örten ufak köprüler, fiskiyeli havuzlar, çiçekli bahçe terasları gözlemlenir. Kırmızı, beyaz, sarı, yeşil, mavi, pembe renklerin yoğun kullanıldığı bu resimler, geleneksel kökboya kullanıldığı fakat renk tonlamalarının ve perspektif gibi batı etkilerinin kullanılması dikkat çekicidir (Bağcı, vd., 2006, s. 297).

XIX. yüzyıl ilk evresinde hem klasik döneminin hem de batılılaşma döneminin tekrarı olmakla beraber karma uygulamalar görülür. Söz konusu durum Nakkaşhâne geleneğinin ortadan kalkmasıyla ilişkilendirilebilir. XX. yüzyıl başlarında yapılardaki tavan ve kubbelerde karşılaşılan kalem işi bezemelerinde yağlıboya ve geleneksel süslemelerin bilinçsiz üretilmiş türevlerin kullanılması ciddi kimlik problemleri doğurmuştur. (Baysal, 2017, s. 90; Demiriz, 1999, s. 304).

Özgün bir sanat dalı olarak Osmanlı mimarisinde gelişimini sürdüren kalem işi bezeme yüzyıllar içinde sıva, ahşap, taş, deri, bez, alçı gibi malzemeler üzerine dönemin üslup anlayışına uygun olarak, geometrik, bitkisel, hayvansal, doğa üstü (efsanevi ve hayal dünyasının ürünü olan) motifler, insan ve doğa figürleri kullanılarak oluşturulmuştur (Bağcı, vd., 2006).

1.3. Dokuma Kültürü ve Desenleri

İnsanoğlu varlığının bilinçinde oluşu zamanlardan başlayarak yaşadığı bölgenin doğal şartlarına karşı gerekli olan korunma ihtiyacını karşılamaya çalıştığı bilinir. Bu durumun tarihsel kanıtı olarak, en başta örtünme ihtiyaçlarına istinaden, doğadan edindiği ham malzemeleri kullanılabilir ürüne dönüştürdüğü etnografik kanıtlardan anlaşılmaktadır. Elbette giyinmek eyleminin yetersiz kaldığı bölgelerde, onu yaşadığı mekânları da korumalı hale dönüştürmeye çalışması da kabul edilebilir bir durumdur. Bu anlamda basit giyim ürünlerini hazırlamakla edindiği bağlama veya dokuma becerilerini yaşam alanlarını bezemede de kullanarak dokuma eylemlerini geliştirmiş ve çeşitlendirmiş olduğu söylenebilir. Bu sürekli tekrarlanan uygulamalar belirli bir zaman diliminden sonra süsleme dürtüsüyle renklendirilip ve soyut ifadelerden oluşan motiflerle de görsel hareketlilik kazandırıldığı düşünülebilir.

Dokumacılık, Türk kültürün belirleyici karakteristik özelliklerini yansıtmaya bakımından önemli bir yere sahiptir. Hun İmparatorluğu dönemlerinden günümüze kadar kalabilen nadir mezar yapılarından biri olan Pazırık kurganında (M.Ö. V.ve III. yüzyıla ait) bulunan ve renk, teknik, motif ve kompozisyon bağlamında Orta Asya kültür ürünü olarak değerlendirilen “Pazırık Halısı” dünyanın en eski düğümlü halı dokuması olarak kabul edilir. Halının özellikleri incelendiğinde en az 5-6 yüzyıllık bir birikimle dokunmuş olabileceği düşünülmektedir. Khoplin, söz konusu bölgede halıcılığın yaklaşık iki bin yıldır var olduğunu ve halının vatanının da Batı Türkistan olduğunu ifade etmiştir (Gündoğdu, 2008, s. 306).

Halı, Büyük Selçuklu İmparatorluğu vasıtasıyla Türk kültürünün bir ürünü olarak başta İslâm dünyasında daha sonra bütün dünyada bilinir olmuştur (Aslanapa, 1987, s. 99).

Kültürel varlık göstererek Türkistan coğrafyasını belirleyen Türk toplulukları için dokumacılık oldukça önemlidir. Özellikle hazırlık aşaması, yapım teknikleri ve ifade dili açısından diğer dokumalardan farklı bir seviyede olan halı, geçmişte zenginliğin ve prestijin belirteci olarak kabul görmüştür.

Türklerin Anadolu'ya gelişiyle beraber Türk halısının renk, motif ve kompozisyon özellikleri değişim göstermiştir. Halı, Osmanlı imparatorluğunun 700 yüzyıllık bir zamanda ortaya koyduğu yüksek kültür-sanat seviyesinin en önemli basamaklarından biri olmuştur. 16. yüzyıl, Osmanlı sanatının klasik dönemi ve zirvesi olarak kabul edilir. Bu dönemde “Osmanlı Saray Halıları” olarak tanımlanan dokumalara ait bir kompozisyon anlayışı ortaya çıkmıştır. Saray, beğenisine göre; dokuma taleplerini karşılamak üzere, hem saraya bağlı atölyelerden diğer bağımsız atölyelerden, söz konusu üslupta halılar temin etmiştir.

Halı dokumalarının desen, renk ve kompozisyon anlayışları dönemsel farklılıklar arz etse de Türk halıcılığı, gelişimine bağlı olarak ortaya çıkardığı kültürel değerlerle birlikte günümüze kadar gelebilmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

Birçok medeniyetin ev sahipliğini yapan ülkemiz bu medeniyetlere ait izleri de fazlasıyla barındırmaktadır. Bu izlerin araştırılarak gün yüzüne çıkarılması insanlık tarihinin bilinmezlerinin öğrenilmesi açısından önemlidir. Ülkemiz toprakları üzerinde hüküm sürmüş her medeniyet barınma ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli mimari eserler meydana getirmiştir. Dini, askeri, sivil vb. amaçlarla üretilmiş olan bu yapılar üretildikleri dönemin ve toplumun kültürel izlerini barındırırlar.

Tarihi yapılardaki kalem işleri yapıldıkları dönemin kültürel yapısı hakkında bilgi veren önemli bir yapı elemanıdır. Kalem işlerinde kullanılan motifler, renkler, kompozisyon çeşitleri, yapım teknikleri, üzerine uygulandığı malzeme, yapımında kullanılan malzeme gibi birçok özellikleri ile araştırmacılara çalışma alanı sunarlar.

Mimari yapılarda yer alan kalem işleri Türk sanatları içerisinde önemli bir yer tutar. Gerek saray nakkaş hanesindeki sanatkarlar tarafından tasarlanan ve uygulanan büyük camilerdeki kalem işleri olsun, gerekse yerel sanatkarlar tarafından tasarlanıp uygulanan köy camilerindeki kalem işleri olsun dönemin, yörenin sanat anlayışını ve kültürel özelliklerini sergilerler. Süleymaniye Camii, Sultanahmet Camii gibi büyük camilerin kalem işleri incelendiğinde yapıldıkları dönemin sanat

anlayışını yansıtırlar. Bu camilerdeki kalem işleri ile aynı dönemde yapılmış olan çiniler ve bu çinilerdeki motifler, kompozisyonlar, yazma eserlerde yer alan motif, kompozisyon ve renkler, padişah kaftanlarındaki motif, kompozisyon ve renkler gibi diğer malzemeler üzerine uygulanan motifler kompozisyonlar ve renkler büyük oranda benzerlik gösterir. Örneğin Kanuni Sultan Süleyman döneminin baş nakkaşı Şahkulu döneminde yapılan bir kalem işi süslemesindeki hançer yaprak, aynı dönemde yapılan çinilerdeki ve padişah kaftanlarındaki hançer yaprağı motifleri ile büyük benzerlik gösterir. Bu açıdan bakıldığında Türk sanatlarında bir bütünlüğün olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Anadolu'daki diğer camiler, köy camileri incelendiğinde bu camilerdeki motiflerinde her ne kadar yerel sanatçılar tarafından yapılmış olurlarsa olsunlar kültürün izlerini barındırdıkları, Türk kültürüne, yöre kültürüne ait izleri barındırdıkları açıktır.

3. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Bu araştırmada ele alınan tarihi yapılardaki kalem işlerinde de Türk kültürüne ait çeşitli simgelerin, motiflerin, kompozisyonların kullanıldığı düşünülmektedir. Ele alınan yapılardaki kalem işleri özellikle halı-kilim dokumalarındaki motif ve kompozisyonlarla olan benzerlikleri açısından dikkat çekmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, yapılan çalışmada, incelenen yapılardaki kalem işlerinin, maddi kültür ürünü olan halı- kilim dokumalarının motif ve kompozisyonları ile benzerliklerinin karşılaştırılması yapılarak birbirinden uygulandığı yüzey, kullanılan malzeme ve yapım teknikleri bakımından farklı iki kültür ürününün kompozisyon özellikleri açısından (plastik açıdan) ilişkisinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Kastamonu ve çevresinde geçmişten beri çeşitli dokumaların (halı, kilim, kumaş, vb.) yapıldığı fakat günümüzde sanayileşmenin bir sonucu olarak dokumacılığın önemini kaybettiği görülmektedir. (Küçük, 2010) Halı kilim gibi dokumacılık alanında kullanılan motif ve kompozisyonların mimaride yer alan kalem işlerindeki izlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma kaybolan ya da yok olmaya yüz tutmuş bir kültürün verilerini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

4.Yöntem

İncelenen dini yapıların kalem işlerinin mevcut durumları, süsleme özellikleri ve korunmuşluk durumları daha önceki araştırmalara konu edilmiş ve yayınlanmıştı. Bu çalışmada daha önce yayınlanan dini yapılardaki kalem işleri ile yayın aşamasında olan üç adet sivil mimarideki kalem işlerinin Türk kültüründeki dokuma örnekleri ile desen, motif, kompozisyon düzeni açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılar farklı zamanlarda yerinde incelenerek yapıların ve kalem işlerinin fotoğrafla kayıt altına alma işlemleri yapılmış, yapı sahipleri ve köylerin yaşlıları ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Genel ve detay fotoğrafları çekilen kalem işleri titizlikle incelenmiş altı adet mimari yapının kalem işleri kendi aralarında da karşılaştırılmıştır.

Literatür taraması yapılarak yapılar ve yöre hakkında bilgi ve belgelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan belge ve bilgiler doğrultusunda tarihsel süreç ele alınmış, yapılar ve kalem işleri, bu kalem işlerini yapan ustalar hakkında bilgiler derlenmiştir. Türk dokuma örnekleri incelenmiş ve bu dokumalardan kompozisyon düzeni ve motifler açısından kalem işleri ile benzerlik gösterenler belirlenmiştir. Daha önceki yayınlardan ulaşılan dokuma örneklerinin fotoğrafları ile kalem işleri karşılaştırılmış elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tarihsel yöntem, betimleme ve analiz teknikleri kullanılarak yapılan karşılaştırma çalışması sonucu elde edilen bilgiler, Türk sanatı ürünlerinin farklı malzemeler ile vücuda getirilmiş olmasına rağmen üslup, kompozisyon düzeni, motif, renk ve tasarım mantığı açısından benzer dönemlerde benzer özellik gösterdiklerini ve geçmişin izlerini barındırdıklarını göstermiştir.

5. Kastamonu İlçelerinde Yer Alan Altı Adet Tarihi Yapının Kalem İşlerinin Dokuma Örnekleri (Desenleri) İle Karşılaştırılması

Kastamonu ilçelerinde yer alan ve araştırmamızın örneklemini oluşturan altı adet kalem işi ile süslü yapının kalem işlerinin aynı sanatçı ya da sanatçılar tarafından yapıldığı düşünülmektedir. Birbirleri ile büyük oranda benzeşen kompozisyon ve renk düzeninin kullanıldığı kalem işlerinde aynı tasarımlar farklı yapılarda uygulandığı alanın ölçülerine göre yeniden düzenlenmiştir. Ele alınan yapılarda ki birbirleri ile büyük oranda benzeşen kalem işi kompozisyonlarının hepsinin fotoğrafını

ayrı ayrı vermek yerine bir yapının fotoğrafı kullanılmış ve diğer yapılarda hangi alanlarda yer aldığı yazılı olarak belirtilmiştir.

Daday Elmayazı Köyü Camii doğu duvarı kalem işleri incelendiğinde güneyden kuzeye doğru kobalt mavi zemin renginin kullanıldığı ilk panoda cami tasviri dikkat çeker. Alanın geometrik olarak paftalara ayrıldığı ve tam merkeze cami tasvirinin yerleştirildiği tasarım dokumalardaki cami tasvirlerini hatırlatır (Fotoğraf:1-15). Cami formunun içine yerleştirildiği alan baklava dilimi şeklinde tasarlanmıştır. Kobalt mavisine boyanmış alandaki köşelikler ve alanın tasarlanmasındaki yaklaşımın halılardaki tasarım mantığı ile birebir uyumlu olduğu görülür (Fotoğraf; 2-8-33-34). 2 numaralı fotoğrafta görülen 1963 yılında dokunmuş olan kilim, 170X378 cm ölçüsünde ve Şavşat Yavuz Köy Camii'nde bulunmaktadır (Fotoğraf; 2). "İliksiz kilim ve iliklerin aynı çözümden geri dönülmesiyle yok edildiği kilim tekniği ile dokunmuştur" (Türktaş vd., 2020, s. 113). Elmayazı Köyü Camii'nin doğu duvarında görülen cami tasviri, Araç Aşağıyazı Köyü Camii doğu duvarında (Fotoğraf; 19), Ertaş Köyü Camii doğu duvarında (Fotoğraf; 23) görülür ve bu cami formları birbirleri ile büyük oranda benzerlik gösterir. İncelenen sivil mimari örneklerinden Ertaş Köyü İhsan Kara'nın evinin başodasının duvarlarında yine aynı cami figürü yatay düzlemde yerleştirilmiş kompozisyon düzeni ile resmedilmiştir. Bu örnek duvara gerilerek asılmış bir halı (dokuma) örneği görüntüsü verecek şekilde kısa kenarlarda dokumanın püskülleri de (saçakları) işlenmiştir. Bezirgan Köyü'ndeki Şahin Yiğit'in evinin hem başodasının duvarında hem de küçük odanın duvarında yatay ve dikey olarak tasarlanmış alanlar içerisinde bahsedilen diğer yapılardaki formlarla aynı cami formunu görmek mümkündür (Fotoğraf; 25-26-29-30-31).

Ertaş Köyü Camii'nin ahşap minberinin doğuya bakan yüzeyine gerilerek asılmış olan son dönem duvar halısının üzerindeki Kâbe ve cami tasarımları, köşk kısmının doğuya bakan yüzeyine asılmış yeşil perde, incelenen yapılardaki cami ve perde motiflerini anımsatması bakımından oldukça ironiktir (Fotoğraf; 24).

Fotoğraf 1.

Daday Elmayazı Köyü Camii, cami figürlü kalem işi örneği.



Fotoğraf 2.

Cami tasvirli duvar kilimi örneği



Kaynak: (Türktaş vd., 2020, 113).

Elmayazı Köyü Camii doğu duvarında güneyden kuzeye doğru kobalt mavi zemin renginin kullanıldığı ikinci panoda çift mihraplı bir tasarım yer alır (Fotoğraf; 3). Bu tasarım incelendiğinde kompozisyon düzeni açısından çift mihraplı halılar ile aynı tasarım mantığına sahip olduğu söylenebilir. Alanın merkezinin çift mihraplı formda tasarlanması, köşelere yerleştirilen motifler halı tasarımları ile büyük oranda benzerlik gösterir (Fotoğraf; 4-35-36-37). Dış pervazda kullanılan yuvarlak ve içi boş şekilde baskı tekniğinde yapılmış renkli benekler (noktalar) Fotoğraf; 8'de görülen halı kompozisyonlarının pervazlarındaki tasarımları anımsatır. Elmayazı Köyü Camii doğu duvarında görülen bu tasarım Ertaş Köyü Camii'nin batı duvarında, Ertaş Köyü İhsan Kara'nın, Avni Binan'ın ve Şahin Yiğit'in evlerinin duvarlarında dikey ve yatay ekseninde bazı renk ve boyut farklılıkları ile resmedilmiştir (Fotoğraf; 15-24-25-27-28-29-30-31). Çift mihraplı halı tasarımları ile kompozisyon düzeni açısından büyük oranda benzerlik gösteren 4 numaralı fotoğraftaki 19. Yüzyıla tarihlendirilen Niğde halısı, 108x144 cm ölçülerinde olup özel bir koleksiyonda bulunmaktadır. Halının basamaklı çift mihrap desenli ana zemini dıştan içe doğru bir ince suyolu, bir kalın ve bir orta kalınlıkta bördürle sınırlandırılmıştır. Çift mihrap desenin zemininde bulunun ahayat ağacı ve başak motifleri doğurganlığı ve ölümden sonra yaşamı ifade etmek için kullanıldığı, bördürlerde yer verilen çınar yaprağı ve badem çiçeği motifleri cennet bahçesini simgelediği düşünülebilir. Halının ana zemininde kullanılan göz motifi ise korunmaya duyulan ihtiyacı vurgular (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0041).

Fotoğraf 3.

Daday Elmayazı Köyü Camii doğu duvarı, çift mihraplı kalem işi örneği.



Fotoğraf 4.

19. yüzyıl Niğde halısı.



Kaynak: (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0041)

Elmayazı Köyü Camii doğu ve batı duvarlarının güneyden kuzeye doğru sonuncu panolarında karşılıklı simetrik olarak hayatağacı formunda bir tasarım yer almaktadır. (Fotoğraf; 5). Bu tasarım Araç Aşağıyazı Köyü Camii'nin doğu, batı ve kuzey duvarlarında, Ertaş Köyü Camii'nin doğu ve batı duvarlarında, Ertaş Köyü İhsan Kara'nın, Avni Binan'ın ve Bezirgan Köyü Şahin Yiğit'in evlerinin duvarlarında da, bazı detay ve renk farklılıkları haricinde neredeyse birbirleri ile aynı şekilde resmedilmiştir (Bkz. Fotoğraf; 15-16-18-19-20-22-23-24-27-32). Ertaş Köyü Camii'nin doğu duvarında yer alan hayat ağacı motifinin sağ üst köşesinde Arap harfleri ile hurma "امروه" yazmaktadır (Fotoğraf; 23). Fotoğraf; 6'daki halı kompozisyonunda yer alan hayat ağacı formu hurma ağacı olarak nitelendirilmiştir. Kalem işi bezeme örneğinde, hurma ağacı tasvirinin karakteristik özelliklerinin

belirginliği ile beraber geniş ve iri yapraklarının salınımı bu tanımlamayı destekler niteliktedir. Zira Anadolu'da 17. yüzyıldan başlayarak servi ve hurma ağacı motifinin oldukça sık görülmeye başladığı bilinmektedir. Özellikle keçe, halı-kilim dokumalarında ve bilhassa seccade örneklerinde bu motifler yoğun olarak kullanılmış olduğu görülür (Fotoğraf; 6-38) (ayrıntılı bilgi için bkz. Yurteri, vd. 2008, s. 1449-1450). Biri kalem işi diğeri dokuma örneği olarak yapılmış bu iki kompozisyonun aralarındaki benzerlik ve ilişkide oldukça dikkat çekicidir. Fotoğraf 6'da görülen ve 18. yüzyıla tarihlendirilen Bergama halısı, 234 envanter numarası ile Türkiye Vakıflar Genel Müdürlüğü Ankara Halı ve Kilim Deposu'nda bulunup, 100x158 cm ölçülerindedir (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0234). Dokuma, halı seccade kompozisyonuna sahiptir. Halı, iki dar, bir kalın bordürle ve zeminde tek mihraplı olarak tasarlanmıştır. Mihrabın iç kısmı kırmızı renkle dolgulanmış merkezine geniş yapraklı bir hayat ağacı yerleştirilmiştir. Hayat ağacı boyunca her iki yönüne sıralı olarak kuş ve göz motifleri sıralanmıştır. Hayat ağacı üzerine yerleştirilen kuşlar yaşamı ve ruhu sembolize eder. Yıldız motifleri ile hayat ağacının sonsuzluğuna vurgu yapılmak istendiği söylenebilir. Söz konusu motiflerin oluşturduğu anlam bütünlüğü ele alındığında, ruhun devamlığı ve ölümsüzlüğüne bir gönderme olduğu değerlendirilmesi yapılabilir (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006: 0234).

Fotoğraf 5.

Daday Elmayazı Köyü Camii doğu duvarı, hayat ağacı tasarımı kalem işi örneği.



Fotoğraf 6.

18. yüzyıl Bergama halısı



Kaynak: (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0234)

Elmayazı Köyü Camii'nin batı duvarının orta bölümünde yer alan kobalt mavi zeminli panoda görülen gerek baklava dilimi formu gerekse köşelerdeki rozet motifleri ve alanın kompozisyon düzeni, dış pervazdaki renkli beneklerin bıraktığı etki fotoğraf; 8-33-34'de görülen halı kompozisyonlarının tasarım mantığı ile birbirine benzerdir (Fotoğraf; 7-8-33-34). Elmayazı Köyü Camii'nin batı duvarında görülen bu kompozisyon tasarım düzeni açısından hem cami figürlerinin kullanıldığı panolar ile benzeşir hem de Araç Aşağıyazı Köyü Camii'nin güney duvarı doğu kenarında, Ertaş Köyü Camii'nin kuzey duvarında, Ertaş Köyü İhsan Kara'nın, Avni Binan'ın ve Bezirgan Köyü Şahin Yiğit'in evlerinin duvarlarında dikey ve yatay eksenle renk ve boyut farklılıkları ile resmedilmiş olarak görülür

(Fotoğraf;17-22-25-27-29-30-32). Fotoğraf: 8'de yer alan ve 17. Yüzyıla tarihlendirilen Balıkesir halısı, 426 envanter numarası ile Türk İslam Eserleri Müzesi'nde bulunup, 122x171 cm ölçülerindedir (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0049). İki ince suyolu arasına konumlandırılan ana bordürde stilize çiçek/ rozet/ gül motifi biçim olarak sıralı şekilde yerleştirilmiştir. Halının zemin kısmına karşılıklı yerleştirilmiş iki hayat ağacı, bahar dalı/ elma çiçeği motifi ile özdeşleştirilmiş ve prizmatik form oluşturmaları sağlanmıştır. Arica ilgili kaynakta belirtildiği üzere ana zeminin köşe kısımlarına yerleştirilen ejder motifi_(Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0049) dikkat çekicidir.

Ana zemine yer alan hayat ağacı motiflerinin, ebedi hayatı ve yeniden doğuşu simgelediği, bu ifade bütünlüğünü korunması adına da ana zeminin dört köşesine ejderha motifi yerleştirilmiştir. Bahar dalı/ elma çiçeği, karanfil ve stilize çiçek/ rozet/ gül motifleriyle de cennet bahçesi simgelenmek istenmiştir (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0049).

Fotoğraf 7.

Daday Elmayazı Köyü Camii batı duvarı, baklava dilimi tasarımı kalem işi örneği.



Fotoğraf 8.

17. yüzyıl Balıkesir halısı



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0049)

Ertaş Köyü Camii'nin doğu duvarında ve Araç Aşağıyazı Köyü Camii'nin doğu ve batı duvarlarında iki pencere arasında yer alan panolardaki kalem işleri mihraplı seccade dokumaları ile benzeşen kompozisyon düzenine sahiptir (Fotoğraf; 9-10-19-20-39-40-41). Bu kalem işi örneği ile kompozisyon düzeni açısından benzeşen 19. Yüzyıla tarihlendirilen Niğde, Fertek halısı, Türk İslam Eserleri Müzesi'nde bulunup, 110x161 cm ölçülerindedir (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0298). Dokuma, halı seccade kompozisyonuna sahiptir. Halı, iki dar, bir kalın bordürle ve zeminde tek mihraplı olarak tasarlanmıştır. Ana bordür, stilize çiçek/ rozet/ gül motifi ve koçboynuzu motifinden oluşan bereket motiflerinin akarsu/iplik dizimi ile oluşturulan bir kompozisyonla bezenmiş ve mutluk sembolize edilmek istenmiştir (Turkish Handwoven Carpets (Catalog 1), 2006, 0298). Âyetlik kısmı, lale formunda stilize edilmiş altı adet hayat ağacı tamamlanmıştır. Mihrap motifinin dış kısmında, her iki yönüne birer adet yerleştirilen stilize çiçek/ rozet/gül motifi dikkat çekicidir. Halının içten dışa birinci sıradaki bordüründe görülen penç/rozet motifleri fotoğraf 9'daki kalem işi tasarımının her iki yanında yer alan bordürlerde de görülmektedir.

Fotoğraf 9.

Araç Aşağıyazı Köyü Camii doğu duvarı, mihraplı seccade tasarımı kalem işi örneği.

**Fotoğraf 10.**

19. yüzyıl Niğde, Fertek halısı.

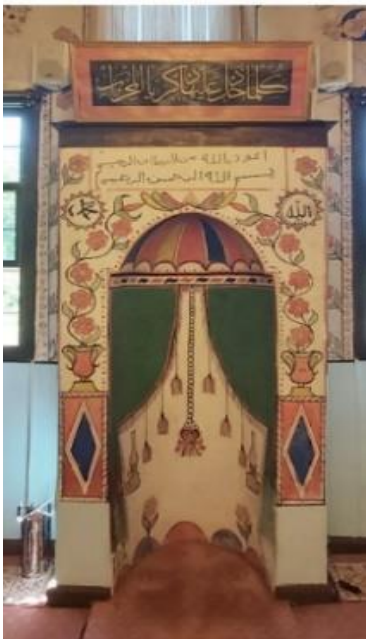


Kaynak: (Turkish Handwoven Carpet Katalog 1, 2006: örnek no 0298).

Elmayazı Köyü Camii, Ertaş Köyü Camii ve Araç Aşağıyazı Köyü Camii mihraplarında yer alan kalem işleri incelendiğinde niş kısmında etekleri niş alanının sağına ve soluna toplanmış şekilde resmedilmiş perde motifi göze çarpar (Fotoğraf; 11-13-14-17-21). Batılılaşmanın etkisi ile kalem işlerinde yoğun olarak görülmeye başlanan bu perde motifleri batı etkisinin köy camilerindeki kalem işlerine yansımaya güzel bir örnektir. Perde motifleri gerek kıvrımları gerekse uçlarındaki püskülleri ile realistik bir üslupta resmedilmiştir.

Fotoğraf 11.

Elmayazı Köyü Camii Mihrap Kalem İşleri

**Fotoğraf 12.**

Elmayazı Köyü Camii güney duvarı bayrak figürü kalem işleri.



Daday Elmayazı Köyü Camii ve Ertaş Köyü Camii'nin Güney duvarının doğu kenarında kürsünün üstüne gelen alanda yer alan bayrak motifleri gerek kenarlarındaki püskül motifleri gerekse dalgalı olarak resmedilmeleri ile dokuma etkisi verilmeye çalışılmıştır (Bkz. Fotoğraf; 12). Bayrak motifi incelenen üç adet dini yapıda kırmızı zeminli ve dokuma örneği olarak resmedilirken diğer üç sivil yapıda genel olarak ay yıldız resmedilip zemin duvar renginde bırakılmıştır.

Sonuç

Kastamonu ilimizin yer aldığı coğrafya geçmişten günümüze birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, zengin bir kültür birikimine sahip bölgemizdir. Bu bölgede üretilen sanat yapıtlarının ve tarihi eserlerin geçmiş kültürlerin izlerini barındırması doğal bir sonuçtur. Araştırmaya konu olan ve kalem işleri diğer kültür ürünleri ile karşılaştırılarak incelenen yapılar on dokuzuncu yüzyıl ve sonrasına ait yapılardır. Bu yapılarda yer alan kalem işlerinden, özellikle dini yapılardaki kalem işleri yapının inşa tarihine yakın tarihte yapılmış olmasına karşın, sivil yapılardaki kalem işleri yapıların inşasından daha sonraki dönemlerde yapılmıştır. Ertaş Köyü muhtarı İhsan Kara ve köy sakini Avni Binan'dan alınan bilgiye göre Elmayazı Köyü Camii ve Ertaş Köyü Camii kalem işlerini yapan kişi aynı kişidir. Ertaş Köyü muhtarı İhsan Kara'nın ifade ettiğine göre kalem işlerini yapan usta Ertaş Köyü Camii kalem işlerini yaptığı tarihte evlerdeki kalem işlerini de yapmıştır. Kullanılan renk, desen ve kompozisyonlar aynı dönemde, aynı şablonlar kullanılarak kalem işlerinin yapıldığını göstermektedir (Bilgen ve Güven, 2020; Güven ve Bilgen 2020). Camilerin kalem işleri üslup, motif, kompozisyon özellikleri açısından hem birbirleri ile hem de sivil yapılardaki kalem işleri ile aynıdır. Bu durum kalem işlerini yapan usta ya da ustaların aynı kişiler olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Gerek incelenen camilerin gerekse sivil mimari örneklerinin duvarlarında yer alan cami figürlerinin birbirleri ile olan benzerlikleri dikkat çeker. Bu cami figürleri duvar halılarındaki cami figürlerini hatırlatır. Derin bir perspektif anlayışı olmadan duvara asılmış bir halının üzerine yapılmış izlenimi verilerek kalem işi tekniğinde duvar yüzeyine uygulanan bu camii figürleri batılılaşmanın etkisi ile on sekizinci yüzyıldan itibaren kalem işi sanatımızda yoğun olarak uygulanmaya başlanan geleneğin Anadolu camilerindeki yansımaları olarak karşımıza çıkar.

Çift mihraplı halı tasarımlarındaki tasarım mantığının ve kompozisyon düzeninin gerek incelenen cami duvarlarında, gerekse incelenen sivil mimari örneklerinin duvarlarında kalem işi tekniğinde işlenmiş olması dokuma kültürünün mimarideki kalem işlerine yansımaları olarak yorumlanabilir. Yine aynı şekilde Türk halı sanatında görülen "hurma dalı" olarak isimlendirilen hayat ağacı motifleri ve bu motiflerin yer aldığı kompozisyon düzenleri, baklava dilimi desenli halılar ve bu halıların kompozisyon düzenleri, mihrap desenli seccade halılarının kompozisyon düzenleri, dokuma kültüründe kullanılan kompozisyon düzenleri ve tasarım mantığının incelenen mimari yapılardaki kalem işlerini nasıl etkilediğini gösterir.

Camilerdeki mihrapların niş kısımlarında yer alan, batılılaşma döneminden sonra kalem işlerinde yoğun olarak görülmeye başlanan perde motifleri, gerek kıvrımları, gerekse püsküllerinin gerçekçi bir üslupla işlenmiş hâli ile kalem işlerindeki diğer tekstil ürünü görseli olarak karşımıza çıkar. Bayrak motifi de özellikle incelenen dini yapılarda bir dokuma ürünü olarak duvarlara resmedilmiştir.

Kalem işlerinde kullanılan birçok motifin dokuma ürünlerinde kullanılan motiflerle olan benzerlikleri kalem işlerini yapan ustaların dokuma kültürüne yabancı olmadıklarını kanıtlar niteliktedir. Örneğin tarak motifi, sığır sidiği motifi, hurma dalı motifi, püskül motifi, benek motifi, rozet (gülce) motifi gibi motifler dokumalarda kullanılan motiflerdir. Kalem işlerindeki bu motiflerin formlarının, kalem işinin uygulandığı yüzey ve yapım tekniği ile dokumaların yapım tekniği ve malzemelerinin farklı olmasının bir sonucu olarak dokumalardaki formları ile birebir aynı olması beklenemez. Bu durum dikkate alınarak kalem işlerindeki ve dokuma örneklerindeki desenler incelenip karşılaştırıldığında benzerliğin oranı anlaşılabilir.

Kaynakça

- Acar, H. (1995). *Tarihte Kastamonu* (1. Baskı). Mavi ofset ve Tipo Matbaacılık.
- Aksel, M. (2010). *Anadolu Halk Resimleri* (2. Baskı). Kapı Yayınları.
- Arık, R. (1988). *Batılılaşma dönemi Anadolu tasvir Sanatı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aslanapa, O. (2005). *Türk halı sanatının bin yılı*. İnkılap Kitabevi.
- Aslanapa, O. (1987). Türk halı sanatı. *Erdem*. 3 (7) . 99-110.
- Bağcı, S. Çağman, F. Renda, G. ve Tanındı, Z. (2006). *Osmanlı resim sanatı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Başkan, S. (2014). *Başlangıcından cumhuriyet dönemine kadar Türklerde resim*. T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Baysal, A. F. (2017). *Türk tezvinat sanatında kalem işleri*. Palet Yayınları.
- Bilgen, M. (2010). *Bazı tarihi yapılar örneğinde Türkiye’de sıva üstü kalem işlerinin korunması (sorunlar – çözüm önerileri)* (Tez No. 280169). [Sanatta yeterlik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgen, M. ve Güven, İ. M. V. (2020). Daday Elmayazı Köyü Camii kalem işleri ve mevcut korunma durumu üzerine bir değerlendirme. *Journal of Humanities and Tourism Research* 10 (4). 835-853. <http://dx.doi.org/10.14230/johut913>
- Demiriz, Y. (1999). Osmanlı kalem işleri. *Osmanlı* 11. 297-304. Yeni Türkiye Yayınları.
- Erbek, G. (1995). *Anatolian Kilims* 1.T.C. Kültür Bakanlığı.
- Erdoğan, A. (2007). *İlimiz Kastamonu ve Karadeniz Bölgesi* (2. Baskı). Kastamonu Belediye Başkanlığı
- Gündoğdu, H. (2008) Tarihi Türk halıcılığı. H.C. Güzel, S. Koca ve K. Çiçek (Ed.), *Türkler Ansiklopedisi*. (s.305-321) içinde. Yeni Türkiye Yayınları.
- Güven, İ. M. V. ve Bilgen, M. (2020). Kastamonu (Daday) Ertaş Köyü Camii kalem işleri ve mevcut korunma durumu. *Journal of Humanities and Tourism Research* 10 (4). 901-918. <http://dx.doi.org/10.14230/johut917>
- Hatipoğlu, O. (2007). *18. Yüzyıl Osmanlı camilerinde kalem işi tezvinatı*. (Tez no. 205813) [Sanatta yeterlik tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İrez, F. (1990). Topkapı Sarayı Harem Bölümü’ndeki Rokoko süslemenin batılı kaynakları. *Topkapı Sarayı Müzesi Yıllık-4*, 21 – 54.
- İrteş, M. S. (1985). Kalem işlerimizin bugünü ve yarını. *Türkiye’de Sanatın Bugünü ve Yarını (Tebliğler)*. 425-432. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No:1.
- İrteş, M. S. (1982). Süsleme sanatımız- kalem işlerimiz ve teknikleri. *Kök* (20-21-22). 47-51.
- Küçük, N. (2010). *Gelenekten geleceğe Kastamonu*. Ankara Ofset
- T.C. Kültür Turizm Bakanlığı. (2006). *Turkish handwoven carpets (Catalog 1)*. DÖSİM Yayınları
- Tekinalp, P.Ş. (2002). Batılılaşma dönemi duvar resmi. *Türkler* XV. 718-730.
- Turan, R. (1988). Selçuklular döneminde Kastamonu. *Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu Tebliğler*. Ayyıldız Matbaası. 1- 6.
- Tüfekçioğlu, A. ve Gümüş, İ. (2016). Geç dönem Osmanlı mimarisi duvar resimlerinde bazı dokuma tasviri örnekleri ve düşündükleri. *Arış Dergisi*. (12). 19-29 <https://doi.org/10.34242/akmbaris.2019.72>

Türktaş, Z. ve Demirtaş-Günel, N. (2020). Artvin Şavşat “cami tasvirli” duvar kilimleri. *Arış Dergisi*, (17), 102-119 <https://doi.org/10.34242/akmbaris.2020.142>

Umar, B. (2007). *Paphlagonia bir tarihsel coğrafya araştırması ve gezi rehberi*. İnkılâp Kitabevi

Yılmaz, C. (1991). Tezyinat restorasyonu, örnekler ve karşılaşılan sorunlar. *Vakıf Haftası Dergisi* (8). 275-289.

Yurteri, S. ve Ölmez, F. N. (2007, Eylül 10-15). Türk dokumalarında ağaç motifi. 38. *ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Maddi Kültür Bildiriler Kitabı*. 1. Cilt. 1445-1470.

Yücel, Y. (1991). *Anadolu Beylikleri hakkında araştırmalar I*. (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Yücel, Y. (2018). *Anadolu Beylikleri hakkında araştırmalar I*. (3. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiklerini beyan ederler.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Ekler: Fotoğraflar Listesi

Fotoğraf 13.

Elmayazı Köyü Camii Harim Duvarları



Fotoğraf 14.

Elmayazı Köyü Camii Harim Güney Duvarı



Fotoğraf 15.

Elmayazı Köyü Camii Harim Doğu Duvarı



Fotoğraf 16.

Elmayazı Köyü Camii Harim Batı Duvarı



Fotoğraf 17.

Aşağıyazı Köyü Camii Güney Duvarı



Fotoğraf 18.

Aşağıyazı Köyü Camii Kuzey Duvarı



Fotoğraf 19.

Aşağıyazı Köyü Camii Doğu Duvarı



Fotoğraf 20.

Aşağıyazı Köyü Camii Batı Duvarı



Fotoğraf 21.

Ertaş Köyü Camii Güney Duvarı



Fotoğraf 22.

Ertaş Köyü Camii Kuzey Duvarı



Fotoğraf 23.

Ertaş Köyü Camii Doğu Duvarı



Fotoğraf 24.

Ertaş Köyü Camii Batı Duvarı



Fotoğraf 25.

Ertaş Köyü İhsan Kara'nın Evi



Fotoğraf 26.

Ertaş Köyü İhsan Kara'nın Evi (Detay)



Fotoğraf 27.

Ertaş Köyü Avni Binan'ın Evi



Fotoğraf 28.

Ertaş Köyü Avni Binan'ın Evi (Detay)



Fotoğraf 29.

Bezirgan Köyü Şahin Yiğit'in Evi (Baş Oda)



Fotoğraf 30.

Bezirgan Köyü Şahin Yiğit'in Evi (Baş Oda Detay)



Fotoğraf 31.

Bezirgan Köyü Şahin Yiğit'in Evi (Baş Oda Detay)

Fotoğraf 32.

Bezirgan Köyü Şahin Yiğit'in Evi



Fotoğraf 33.

Baklava dilimi kompozisyon düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0015)

Fotoğraf 34.

Baklava dilimi kompozisyon düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0024)

Fotoğraf 35.

Çift mihrap mompozisyon düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0009)

Fotoğraf 36.

Çift mihrap mompozisyon düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0007)

Fotoğraf 37.

Çift mihrap mompozisyon düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0047)

Fotoğraf 38.

Hayat ağacı motifli dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0013)

Fotoğraf 39.

Mihraplı mompozisyon
düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0034)

Fotoğraf 40.

Mihraplı mompozisyon
düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Anatolian Kilims 1, 1995: örnek no 0035)

Fotoğraf 41.

Mihraplı mompozisyon
düzeninde dokuma örneği



Kaynak; (Turkish Handwoven Carpet, Katalog 1, 2006: örnek no 0060)

Atf: Sevinç, B. E. ve Yücebaş, F. (2022). Türk milli eğitiminde milli ve muhafazakâr bir şahsiyet: Ahmet Tevfik İleri (1911-1961). *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 51 - 62

Citation: Sevinç, B.E. ve Yücebaş, F. (2022). A national and consistent person in Turkish national education: Ahmet Tevfik İleri (1911-1961). *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 51 - 62

Araştırma Makalesi / Research Article

Benhur Emre SEVİNÇ*

Ferit YÜCEBAŞ**

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tarih Anabilim Dalı T.C. Tarihi Yüksek Lisans Öğrencisi Van/ Türkiye.

Van Yüzüncü Yıl University, Department of History T.R. Historical Master Student . Van/Türkiye.

emresevinc_72@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-6224-2561

** Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Van/Türkiye.

Assoc. Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Letters, Department of History, Van/Türkiye.

ferityucebas@yyu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4645-1734

Türk Milli Eğitiminde Milli ve Muhafazakâr Bir Şahsiyet: Ahmet Tevfik İleri (1911-1961)

A National and Consistent Person in Turkish National Education: Ahmet Tevfik İleri (1911-1961)

Öz

Ahmet Tevfik İleri, 14 Mayıs 1950 seçimleri sonucunda Demokrat Parti milletvekili olarak seçildi. Kısa bir süre sonra ise yaptığı çalışmalarla dikkatleri de üzerine çekeceği Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirildi. 27 Mayıs 1960 askeri darbesine kadar Ulaştırma, Bayındırlık, Başbakan Yardımcılığı, TBMM Başkanvekilliği gibi birçok görevde bulundu. Fakat kendisi Milli Eğitim Bakanlığı görevindeyken aldığı kararlar ve icraatları ile ön plana çıkmıştır. Tevfik İleri, İmam-Hatip okullarının tekrar açılmasına öncülük eden önemli şahsiyetlerden birisidir. Ayrıca din derslerinin müfredata tekrar dâhil edilmesi, İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün açılması, Köy Enstitülerinin öğretmen okullarına dönüştürülmesi gibi faaliyetleri ile muhafazakâr-milliyetçi basın ve camianın sevgisini kazanmıştır. İleri, Türk eğitiminin millî ve manevî değerlerin yanında Batı dünyasında kabul gören ilkelerin bir sentezi ile gelişebileceğini düşünmüştür. Bakanlığı döneminde görme ve işitme engellilere yönelik okullar açmış, mesleki ve teknik eğitime önem vermiştir. İleri, yükseköğretimin kalitesini arttırmak için çalışmalar yapmış ve yeni üniversitelerin kurulmasını sağlamıştır. Yaptığı bu çalışmalar ile döneme damgasını vurmuştur. Tevfik İleri, 27 Mayıs askeri darbesi sonrası Yassıada mahkemelerinde ömür boyu hapis cezasına mahkûm edilmiştir. Hastalığı sebebiyle kaldırıldığı Ankara Hastanesi'nde 31 Aralık 1961 günü vefat etmiştir. Bu çalışmada bilhassa kendisinin eğitim ve kültür hayatımıza yansıyan yönü ve faaliyetleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Demokrat Parti, milli eğitim, Tevfik İleri.

Abstract

Ahmet Tevfik İleri was elected as a Democrat Party deputy as a result of the 14 May 1950 elections. After a short time, he was appointed as the Ministry of National Education, where he would draw attention to his work. Until the military coup of May 27, 1960, he held many positions such as Transportation, Public Works, Deputy Prime Minister and Deputy Speaker of the Grand National Assembly of Turkey. However, he came to the fore with the decisions and actions he took while he was the Ministry of National Education. Tevfik İleri is one of the important personalities who pioneered the reopening of Imam Hatip Schools. In addition, he gained the love of the conservative-nationalist press and the community with his activities such as reintegrating religion courses into the curriculum, opening the Istanbul Higher Islamic Institute, and transforming Village Institutes into teacher schools. Advanced thought that Turkish education could develop with a synthesis of national and moral values as well as the principles accepted in the Western world. During his ministry, he opened schools for the visually and hearing impaired and gave importance to vocational and technical education. Advanced has worked to increase the quality of higher education and has provided the establishment of new universities. He left his mark on the period with his works. Tevfik İleri was sentenced to life imprisonment in Yassıada courts after the May 27 military coup. He died on 31 December 1961 in Ankara Hospital, where he was hospitalized due to his illness. In this study, especially his aspects and activities that are reflected in our educational and cultural life are emphasized.

Keywords: Democrat Party, national education, Tevfik İleri.

Giriş

Ahmet Tevfik İleri, Cumhuriyet tarihinde göreve gelen Milli Eğitim Bakanları içerisinde gerek icraatları gerekse şahsiyeti ve düşünceleri ile adından söz ettirebilmiş biridir. Tevfik İleri, 1911 yılında Rize/Hemşin’de dünyaya gelmiştir. İleri’nin babası Hâfız Celâl Efendi, annesi ise Fatma Hanım’dır (Sitembölükbaşı, 2000, s. 88). İleri, erken yaşlarda ailesinden ve köyünden ayrılarak eğitimini sürdüreceği İstanbul’a yerleşir. Henüz öğrencilik yıllarında siyasi ve sosyal meselelere yakın alaka gösterip iyi bir konuşmacı ve liderlik vasıfları ile göz önünde olur. Kendisi Yüksek Mühendis Mektebi’nde okumasına rağmen toplum sorunlarına değinmekten ve siyasi olaylara karışmaktan geri durmaz ve Millî Türk Talebe Birliği Başkanlığı’na seçilen ilk mühendis olur. Aktif siyaset hayatından önce gençlik yıllarında kendisinde yerleşen milliyetçi düşünce ile manevi değerlere hürmet ve bağlılık onun istikbalde politik kararlarının arka planını oluşturur. Siyasi hayatına henüz daha atılmadan yerli mallarının kullanılması için mitingler düzenler, Vagon Li ve Razgrat olaylarında¹ milliyetçi hislerle protestolar tertip eder (Aslaner, 2011, s. 95-96; Başar, 2004, s. 445). İleri, Türkçe’nin yaygın bir şekilde kullanılması için önemli çabalar sarf etmiştir (Sitembölükbaşı, 2000, s. 88). Millî Türk Talebe Birliği Başkanlığı esnasında, 10 Mart 1933’te yapılan Şehitleri Anma töreninde millî duyguları coşturan bir konuşma yaparak bir dil seferberliği yapılması gerektiğini savunmuştur (Goloğlu, 2009, s. 102-103). Onunla ilgili yapılan değerlendirmelerde kendisinin iyi bir konuşmacı olduğuna dikkat çekilmekteydi (Akis, 5 Kasım 1955).

Tevfik İleri, seçkin bir devlet adamı, vatan ve milletine âşık fikir ve hareket adamıydı (Hacıfazlıoğlu, 2001, s. 23). O, Erzurum, Çanakkale ve son olarak 1942-1950 yılları arasında Samsun’da memuriyet ve meslek hayatını sürdürmüştür. Daha sonra Samsun’dan Demokrat Parti milletvekili olarak seçilmiştir (TBMM, Tercüme-i Hâl, 9. Dönem). Daha erken bir tarihte siyasete atılmamasında Cumhuriyet Halk Partisi ile düşüncelerinin uyuşmamasını ve çok partili hayatın olmayışını ileri sürmekteydi. Hem DP’den hem de CHP’den milletvekilliği teklifi alınca tercihini DP’den yana kullandı. 14 Mayıs 1950 seçimleri sonucunda Samsun milletvekili olarak siyasi kariyerine başladı (Işıқтаş, 2019, s. 27; Aslaner, 2011, s. 94).

Tevfik İleri, ilk ve orta öğrenimini meşrutiyet döneminde, yükseköğrenimini ise Cumhuriyet döneminde yapmıştı. Bu sebeple Osmanlı ve Cumhuriyet dönemini yaşamış şahsiyetlerden biri olarak hem doğuyu hem de batıyı iyi bilen bir fikir ve devlet adamı olarak değerlendirilmekteydi (Hacıfazlıoğlu, 2001, s. 23). İleri’nin 1950 yılında başlayan siyasi hayatı, Ulaştırma, Milli Eğitim Bakanlığı, Meclis Reis Vekilliği, Başbakan Yardımcılığı ve Bayındırlık Bakanlığı gibi önemli birçok farklı görevleri ifa etmesi ile 27 Mayıs 1960 yılına kadar devam etti (TBMM, Tercüme-i Hâl, 10. Dönem; Sitembölükbaşı, 2000, s. 88). Kendisi ile ilgili yapılan değerlendirmelerde DP’nin, Celâl Bayar ve Adnan Menderes’ten sonra üçüncü adamı olarak görüldüğü söylenmektedir (Akis, 30 Kasım 1957).

DP’nin iktidara gelmesiyle Türkiye’de yalnızca yirmi yedi yıllık CHP yönetimi değişmedi, aynı zamanda birçok alanda önemli gelişmeler yaşandı (Yeni Sabah, 10 Ağustos 1950). Tevfik İleri, DP’nin iktidara gelişini şu sözlerle dile getirdi: “Türk tarihinde ilk defa millî irade tam ve hakiki şekilde tezahür ve tecelli etmiştir” (TBMM TD, D: IX, C. 1, Sekizinci Birleşim, (14.06.1950), s. 175). İleri, eğitim ile ilgi sorunları meclis gündemine taşıyarak çözüm üretmeye çalışan biri idi. O, 13 Kasım 1950’de TBMM’de yapmış olduğu konuşmada, yeterli miktarda okul olmadığına dikkat çekerek okulu olmayan şehir ve kasabaların bulunmadığını, okul sayısının ise 1.472 olduğunu ifade etmişti. Ülke genelinde 33.094 köyün sadece 15.553 tanesinde okul vardı. 18.386 köyde ise okul bulunmamaktaydı.

¹ Vagon Li olayı, “Uluslararası Yataklı Vagonlar Şirketi Vagon Li (Wagon-Lit)’in Beyoğlu Şubesi’nin Müdürü ve İtalyan ordusunda görev yapmış eski bir subay olan Dr. Gaetan Janno’ın, şubede görevli Naci Bey’i Türkçe konuştuğu için görevinden uzaklaştırması meselesidir.” Bu olay Türk basınında ve Üniversite gençliğinde sert tepki ile karşılanmıştır (Halıcı, 2008, s. 64). Türk diline hakaret edilmesi ülke gençliğini heyecana getirmişti (Vakit, 26 Şubat 1933). Millî bir mesele haline gelen bu olayı (Son Posta, 26 Şubat 1933) üniversite öğrencileri protesto etmiş, Vagon Li’nin Beyoğlu ve Galata’daki merkezleri taşlanmış, vitrinleri kırılmıştır (Milliyet, 26 Şubat 1933). Söz konusu olaylar neticesinde Türkçe ile daha çok ilgilenilmesi gerektiği kararlaştırıldı (Goloğlu, 2009, s. 102). Razgrad olayı ise Bulgaristan’daki Türk Mezarlığı’nın “Vatan Koruyucuları” isimli Bulgar kuruluşu mensuplarınca tahrip edilmesi neticesinde gerçekleşmiştir. Bu olay da Millî Türk Talebe Birliği’ne bağlı öğrenciler tarafından protesto edilmiştir (Altuncuoğlu, 2021, s. 705).

İleri, bu köylerden 10.347'sinin nüfusunun 250'den daha az ve 8.039'unun ise 250'den fazla olduğunu belirtmişti. Bu köylerin okul ve öğretmen ihtiyacının da en kısa sürede karşılanacağına dikkat çekmişti (TBMM ZC, D: IX, 5. Birleşim, C. 12, (13.11.1950), s. 57).

DP'nin Tüzük ve Program'ında eğitim devletin başlıca vazifelerinden sayılmıştır. 40. madde eğitim ile ilgilidir ve bu madde şöyledir:

İlmin, tekniğin, güzel sanatların süratle gelişmesini sağlamak için bütün vasıta ve tedbirlere başvurmak, bu cümleden olarak ehliyet ve istidatları teşvik etmek, kütüphaneler, müzeler, tiyatrolar ve konservatuarlar kurmak, ciddi neşriyata yardımcı bulunmak, Türk dilinin, millî bünyesine uygun olarak, süratle gelişmesi yolundaki ilmi çalışmalara yardım etmek, kısaca, yurdumuzun da millî ve insani kültür seviyesinin yükselmesini sağlayacak her faaliyeti desteklemek, kanaatimizce, devletin başlıca vazifelerindedir. Ancak dilin ilmin, sanatın ve her türlü fikir faaliyetlerin siyasi ve idari müdahalelerden uzak kalmasını, demokrasinin değişmez bir esası olarak kabul ediyoruz (Demokrat Parti Tüzük ve Programı (15.10.1951), 1952, s. 56, 57).

DP'nin eğitim programında ülke ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim sisteminden bahsedilerek “gelecek nesillerin yalnız ilim ve teknik bilgi ile değil, millî ve insanî bütün manevî kıymetlerle de teşhize çalışılması (Madde 34)” üzerinde durulduğu görülmektedir (DP Programı, 1946, s. 10).

Tevfik İleri, kısa bir süre Ulaştırma Bakanlığı yaptıktan sonra, Menderes Hükümetlerinin eğitim politikalarını şekillendiren ve icra eden en etkili isim olarak Ağustos 1950'de Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirildi (Yeni Sabah, 10 Ağustos 1950). Kendisi, eğitimi memleket davası olarak ele almakta ve bu yüzden “Eğer hakikaten bir memleket kalkınması yapacaksa, mutlak bir maarif kalkınması yapmamız lazımdır” (Akşam, 24 Ekim 1950) demektedir. Bununla beraber bakanlıkta geniş çaplı değişiklikler yaparak bir zihniyet değişikliği sağlayacaklarını belirtmekteydi (Cumhuriyet, 14 Kasım 1950). İleri, eğitim meselesini ülkenin en önemli sorunu olarak görmekteydi. Mecliste yapmış olduğu konuşmada:

...Milli Eğitim davasını, memleketin bütün davalarının temeli saymaktayız. Maarif davasını ne kadar kısa zamanda ve en güzel bir şekilde halledebilsek, memleket davalarının halli yoluna girmiş olacağız. Maarif davası şüphesiz ki mektep ve dolayısıyla öğretmen davasıdır. Çocuklarımızı ne kadar iyi vasıflı, iyi yetişmiş, bilgili ve karakterli öğretmen eline verebilirsek bu memlekette tam vasıflı, çok iyi vasıflı bir gençlik yetiştirebileceğimize inanıyoruz. Bu itibarla öğretmen üzerinde duruyoruz. Öğretmeni, yalnız bilgili bir insan diye telâkki etmiyoruz, öğretmeni, yalnız bilgi veren bir insan diye de telâkki etmiyoruz. Öğretmeni, bilgi verdiği kadar Türk çocuğuna şahsiyet verecek, karakter verecek, bilgi verecek bir insan, bir mürebbi telâkki ediyoruz (TBMM ZC, D: IX, 5. Birleşim, C. 12, (13.11.1950), s. 56) demektedir.

İleri, basına verdiği demeçlerinde eğitim politikaları ile milliyetçi ve ahlaklı gençler yetiştirerek vatan için bir tehlike olan komünizmle mücadele edeceklerini vurgulamaktaydı (Son Posta, 2 Ekim 1950; Vatan, 30 Eylül 1952). Özellikle, “Komünisti, komünistlik suçunu, bunları bir vatan hıyaneti olarak telâkki edecek ve bunları daima cezalandıracağız” (TBMM TD, D: IX, C. 1, 23. Birleşim, (14.07.1950), s. 695) diyerek bu konuda hassas davranacaklarının sinyalini vermektedir. Milli Eğitim Bakanı tayin edildiği günü hayatının en mesut olayı olarak dile getiren İleri:

Vazifemiz, istikbal Türkiye'sini hazırlamak gibi şerefli olduğu kadar ağır bir vazifedir. Bugün ekeceğimiz tohumlar yıllarca sonra meyve verecektir. İstikbal Türkiye'sini ellerine tereddütsüz teslim edebileceğimiz ahlaklı ve vatanperver bir gençlik yetiştirmenin yolu üzerinde yürüyeceğiz. Vatan sevgimiz, heyecan ve imanımız ve bu camia içinde mevcut binlerce idealist arkadaşımız muvaffak olmamız için en büyük amil olacaktır. demektedir (Kaya, 2014, s. 32).

Ona göre, milletin büyük davaları ve meseleleri vardır. “Bunların başında milliyetçilik gelir ve komünizmle mücadele gelir” (TBMM TD, D: IX, C. 17, 10. Birleşim, (28.11.1952), s. 363).

Çongur, Tevfik İleri'nin: "Büyük bir vatansever, cesur bir milliyetçi, kelimenin gerçek manasında dürüst, müstakim bir insan, üstün ahlâk ve seciye sahibi" olduğunu ifade etmektedir. Çongur'a göre, "onun politik anlayışının özünde asırlarca ihmal edilmiş Anadolu'ya, Türk köylüsüne hizmet götürmek başta geliyordu" (Çongur, 1995, s. 111, 112).

Bu çalışmada, Tevfik İleri'nin farklı dönemlerde üç defa göreve getirildiği ve toplamda neredeyse dört yıl sürdürdüğü Milli Eğitim Bakanlığı süreci ele alınmıştır (Çelik, M., Savaş, G., Takmak, H., Gamze, T., 2018, s. 141). Bu dönemde Türk eğitim sistemini millî ve manevi değerler üzerine inşa ettirmek için yaptığı çalışmalara değinilmiştir. İleri, 4 yıllık görevi süresince önemli icraatları yerine getirdi. Bu icraatları arasında din derslerinin verilmesi, İmam-Hatip okullarının yeniden açılması, Köy Enstitülerinin öğretmen okullarına dönüştürülmesi, yeni üniversitelerin açılması, Beşinci Millî Eğitim Şurasının yapılması, ABD'den uzmanlar getirilip raporlar hazırlanması ve İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün açılması gibi döneme damgasını vurmuş olan pek çok yenilik ve düzenlemeler vardır. Bu çalışmada da adı geçen yenilik ve uygulamaların eğitim ve kültür hayatımıza etkileri üzerinde durulmuştur.

1. Ahmet Tevfik İleri'nin İmam-Hatip Okullarının Yeniden Açılması ve Din Derslerinin Zorunlu Olması İçin Yaptığı Çalışmalar

Din öğretimi 1924'ten beri isteğe bağlı olarak yapıldığı gibi bu öğretimin hiç yapılmadığı yıllar da olmuştur. Yani bu noktada olumlu ve olumsuz tecrübeler söz konusu idi (Ayhan, 2005, s. 345). Din derslerinin ve İmam-Hatip okullarının açılma konusu henüz DP iktidara gelmeden ülke gündemine girmiş hatta 2 Aralık 1947'de CHP'nin 7. Kurultayında Hamdullah Suphi Tanrıöver din eğitiminin gerekliliğine değinmişti. Tanrıöver, yaptığı konuşmada din eğitiminin gerekli olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

...acaba biz İmam ve Hatip Mekteplerimizi açmazsak, dünyanın bütün üniversitelerinde olduğu gibi, ilim mahiyetinde olarak İstanbul Üniversitemizde İslam Tarihi, İslam Felsefe Tarihi, mukayeseli tarihi edyan okutmazsak ve nihayet bir de yüksek din öğretimi mektebi açmazsak acaba bu zavallı ekalliyetler son müdafaalarını yapmak için muhtaç oldukları adamları nereden tedarik edeceklerdir." Tanrıöver, din eğitiminin laik inkılâba bir tehlike teşkil etmeyeceğini söylese de partililerin bir kısmının karşı çıkması sebebiyle ancak 30 Aralık 1948'de sadece 10 aylık İmam-Hatip Kursları açılmaya başlanmıştır (CHP Yedinci Kurultayı Tutanağı, 1948, s. 457).

DP'nin seçimlerden bir ay sonra ezanı Türkçeden aslına çevirmesinin hemen ardından eğitimde dinin ne derece yer bulacağına sıra gelmişti. Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin yaptığı konuşmalarda bir an evvel kültürlü din bilginlerinin ve toplumun din adamı ihtiyacının karşılanması için İmam-Hatip okullarının açılması gerektiğini belirtmesi bu konuda ilk adım olmuştur (Öcal, 2015, s. 216). Bu okulların açılmasının temel sebepleri arasında din adamı yetiştiren kuruluşların bulunmaması gösterilmekteydi. Bu ortam tarikatların daha rahat hareket etmesine zemin hazırlamaktaydı. İleri, bu konuyu Bakanlar Kurulu'nun gündemine taşımış ve görüşülmesini sağlamıştır. Bu görüşmeler neticesinde ilkokulların 4. ve 5. sınıfları ile köy okullarının 3. sınıflarında din dersleri programa dâhil edilmiştir (Kul, 2021, s. 254, 255).

Yapılan çalışmalar sonucunda, Tevfik İleri'nin öncülüğünde, 13 Ekim 1951 tarihi itibarıyla 7 İmam-Hatip Okulu, din eğitimi vermek üzere ülkenin çeşitli yerlerinde açıldı. Bu okulların İstanbul, Ankara, Kayseri, Konya, Isparta, Adana ve Maraş'ta açıldığı belirtildi (BCA, 51.0.0.0./4.31.27).

Yakup Üstün'e göre;

Tevfik İleri, dinin milletlerin hayatında, medeniyetlerin oluşmasında nasıl bir rol oynadığını çok iyi biliyor, ülkemizde din eğitimi alanındaki, boşluğu, çeyrek asırlık boşluğu, bir an önce doldurmak istiyordu. Dini devlet eliyle öğretmeyi, okullarda öğretmeyi, doğru öğretmeyi hedefliyordu." İleri'nin din eğitimi ile ilgili programı şöyleydi: "1- İlkokullardan başlamak üzere, okullara din bilgisi dersleri koymak. 2- Halkın ihtiyacı olan din görevlilerini yetiştirmek üzere İmam-Hatip okulları açmak. 3- Bu okullarda bu dersleri okutacak öğretmen yetiştirmek. Bu maksatla, öğretmen

okullarına din bilgisi derslerini koymak; İlahiyat Fakültesini bu amaca yönlendirerek, öğretmen yetiştiren bir kurum haline getirilmesini sağlamak (Üstün, 1995, s. 85).

Tevfik İleri, İmam-Hatip okullarının açılmasının ardından Başbakan Menderes'e Diyanet İşleri Reisliğinin bu okullarda yalnızca Latin alfabesi ile Kur'an-ı Kerim okutulacağı şeklindeki sözlerinin gerçeği yansıtmadığını Arap harfleri ile bu eğitimin yapılacağını bildirerek Başbakanın, Diyaneti bu konuda da uyarmasını söylemiştir (BCA, 30.1.0.0./90.562.5).

Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi gereği açılan ancak daha sonra 1930'lu yıllarda öğrenci yetersizliği gerekçe gösterilerek tamamen kapatılan bu okullar Tevfik İleri'nin öncülüğünde 20 yıl aradan sonra tekrar hizmet vermeye başladı (T.C. Resmi Gazete, 1340, s. 322; Emiroğlu, A. ve Uyanık, N. 2017, s. 55). CHP iktidarının bitmesine yakın din dersleri 4. ve 5. sınıflarda isteğe bağlı olarak konulsa da DP idarecileri bunu yetersiz bulmuşlardı. 21 Ekim 1950 tarihi itibarıyla din dersi 4. ve 5. sınıflarda zorunlu hale getirildi. Ayrıca haftada 2 saat olmak şartıyla öğretmen okulları programlarına da din dersi eklendi (Emiroğlu ve Uyanık, 2017, s. 58).

Tevfik İleri'ye göre Milli Eğitim Bakanlığı'na birçok vekil gelmiş fakat zihniyet olarak herhangi bir değişiklik olmamıştı. Kendilerinin "bu zihniyeti ve bu zihniyeti taşıyan insanları değiştirmek suretiyle Maarif Vekâletinde bir nefes alma, bir tebdilihava, bir tebdili zihniyet ile işe başlayacaklarını" belirtmekteydi (TBMM ZC, D: IX, 5. Birleşim, C. 12, (13.11.1950), s. 57). Ona göre çocukların diğer ihtiyaçları gibi din öğretimi ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. Bu sebeple ilkokullarda bu dersin verilmesinin gerekli olduğunu savunmaktaydı. Diğer taraftan din dersinin çocuklarına verilmesini istemeyen ebeveynlerin de sene başında bu durumu okul idaresine bildirmesi halinde öğrencinin bu dersin kendisinden de sınavından da muaf olacağı belirtilmişti (BCA, 30.18.1.2/124.81.15). Zafer gazetesi, Tevfik İleri'nin 19 Temmuz 1952'de TBMM'de yaptığı konuşmasını sütunlarına taşımıştı. İleri'ye göre din eğitiminden alınan verim artmakta ve gerektiği kadar Müslümanlık dersleri verilmekteydi. Fakat din dersi veren öğretmenlerin eğitim-öğretim dönemlerinde yeteri kadar din dersi almadıklarını, bunun da önemli bir sorun olduğunu belirtmekteydi. İleri, bu sorunu gidermek için öğretmen okullarına zorunlu din dersleri konulduğunu söylemiştir (Zafer, 20 Temmuz 1952).

İleri, 19 Kasım 1952'de yapmış olduğu konuşmada ise şunlara yer vermişti:

Memleketin hakiki din adamına, münevver din adamına ihtiyacı şüphesiz ki çoktur. Yozgat'ta münevver bir müftünün millet önünde söylediği söz şudur: (Köylerde imamlık ve hatiplik yapmak için bana müracaat ediyorlar, onları imtihan ediyorum. Bunların içinde Fatiha'yı bilmeyen dahi mevcuttur. Hakikaten din adamına ihtiyaç çoktur). Din adamı yetiştirmek için elimizdeki bütün imkânlardan en iyi şekilde istifade etmek yoluna girdik. Halen 7 ilimizde İmam ve Hatip mektebi açmış bulunuyoruz (TBMM TD, D: IX, C. 17, 6. Birleşim, (19.11.1952), s. 219, 220).

İleri, özellikle din derslerini okutacak, din âlimlerini bulmakta güçlük çektiklerini bu yüzden mazinin hatalarını tekrar etmemek için dikkatli davrandıklarını söylemekteydi.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere din adamı yetiştirmek için İmam-Hatip okullarının açılması elzem görülmekteydi. Din bir toplumun hayatında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu noktada Akseki'nin de belirttiği gibi "Din, fertleri mukaddes duygu ve i'tiyatlarla birleştirerek hem millî vicdanı vücuda getiren bir âmil, hem de cemiyetlerin yükselmesi ve tekâmülü için elzem bir müessesedir" (Akseki, 1969, s. 8). Tevfik İleri, İmam-Hatip okullarının dört ve üç sınıftan ibaret olmak üzere yedi sınıflık müesseseler olduğunu, ilkokuldan itibaren yedi yıllık eğitim veren müesseselerde dinî bilgilerin yanında yabancı dil, resim ve müzik gibi derslerle beraber müspet ilimlerin de yer aldığını ifade etmekteydi. Böylece lise düzeyinde din adamı yetiştirecek birer müessese olmaları için bütün gayret ve imkânları seferber ettiklerini belirtmekteydi (TBMM TD, D: IX, C. 17, 6. Birleşim, (19.11.1952), s. 220). İleri, din eğitiminin okullarda verilmesi ile ilgili olarak basına verdiği bir demecinde, kültürlü din adamları yetiştirilmesini sağlamak için 1951 yılında yedi İmam-Hatip Okulunun açıldığını ve bunlara sekiz okulun daha ilave edileceğini söylemişti (Vatan, 22 Ağustos 1952). Başbakan Menderes de Konya ziyareti sırasında yaptığı bir konuşmada din eğitiminde amaçlarının bu işi ehil kişilere tevdi etmek olduğunu belirtmişti (Cumhuriyet, 23 Mayıs 1952).

Tevfik İleri, Beşinci Millî Eğitim Şûrası'nda yapmış olduğu konuşmada, yeni Türk nesillerini çağın gereklerine uygun olarak ilmî usullerle yetiştirmek mecburiyetinde olduklarının altını çizmekteydi. Böylece millî ideale bağlı ve ne yaptığını bilen çocuklar yetiştirmek gerektiğine dikkat çekmekteydi (Beşinci Millî Eğitim Şûrası, 1953, s. 21). İleri'ye göre, vatandaş çocuklarına din dersi okutmak, İslâm terbiyesi vermek istiyordu. Şayet devlet bu sorumluluğu yerine getirmese, "O takdirde korkunç bir hadise vukua gelir. Mücadele etmeye mecbur olduğumuz mahalle mektebi, mollanın mektebi postu serer" diyordu (Nal, 2005, s. 158).

Tevfik İleri, ikinci kez 1957 yılında Ahmet Özel'in yerine yeniden Millî Eğitim Bakanlığı görevine getirilmesi ile DP'nin eğitim politikalarını daha rahat hayata geçirebileceği düşüncesi ön planda olmuştur. Bu dönemde ortaokul ve liselerde din derslerinin okutulması gündemdeydi. Bu yüzden ilkokullarda din dersini zorunlu hale getiren İleri'nin yeniden bakanlığa getirilmesiyle muhalif kesimlerle daha iyi mücadele edilebileceği düşünülmekteydi (Nakkaş, A.D., 2000, s. 111).

2. Ahmet Tevfik İleri'nin Yükseköğretim ve Yeni Üniversitelerin Kurulmasına Yönelik Faaliyetleri

DP iktidara geldiğinde İstanbul'da iki, Ankara'da ise bir üniversite bulunmaktaydı. Tevfik İleri, DP'nin siyasi programına uyumlu bir şekilde eğitim-öğretim konusunda millî ve manevi yönü ön planda olan çalışmalar yürütmüştür. Ancak İleri'nin yükseköğretime yönelik çalışmalarının dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda eğitimin diğer kademelerine göre daha sınırlı kaldığı görülmektedir. İleri döneminde bir komisyon oluşturularak ülkenin doğusunda bir üniversite kurma çalışmaları onun bakanlığı döneminde olduğu anlaşılmaktadır. 1952 yılında ileride adı Atatürk Üniversitesi olarak belirlenen Doğu Üniversitesinin yerinin tayini için ilmi bir heyetin tetkikler yaptığı bilinmektedir (BCA, 30.18.1.2/128.13.4). İleri, 1957 yılında ikinci defa göreve geldiği Mili Eğitim Bakanlığı döneminde ise artık 31 Mayıs 1957'de 6990 sayılı kanun maddesi ile Atatürk Üniversitesi onun öncülüğünde resmen kurulmuş oluyordu (T.C. Resmi Gazete, 1957, s. 17246).

Öğretmen yetiştirmeye büyük önem verdiğini gördüğümüz İleri'nin 1952'de Edirne'de Kız Öğretmen Okulu'nun yanı sıra Ankara'da Yüksek Öğretmen Okulu'nun açtığını görüyoruz. Yine daha önce kapatılmış olan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu tekrar hizmet vermeye başlamıştır (Son Posta, 24 Ekim 1950). İleri, Türk gençliğinin vatan ve millet sevgisine bağlı, imanlı ve ahlaklı bir şekilde yetiştirilmesine önem vermektedir (Kaya, 2014, s. 38).

İleri'nin bakanlığı zamanında 1951 yılında İstanbul'da Türk Sanat Enstitüsü kurulmuş ayrıca Sanat Tarihi dersinin müstakil bir ders olarak ortaöğretim programına girmesi ve okutulması sağlanmıştır (Altuner, 2007, s. 84-88).

Tevfik İleri'nin üzerinde önemle durduğu bir diğer eğitim de bedensel ya da zihinsel yönden normal eğitimden faydalanamayan bireyler için özel eğitim hizmetinin sunulmasıdır. Bu amaçla özel eğitime destek olunmuş ve 1951 yılında İzmir Sağır ve Kör Okulu ile 1952 yılında açılan Ankara Etimesgut Sağır Okulu ve Yetiştirme Yurdu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Ayrıca özel eğitime muhtaç çocukların öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü içerisinde Özel Eğitim Bölümü hizmete açılmıştır (Yüce, 2008, s. 197-198). Öte yandan Türkiye'nin ilk yabancı dille eğitim veren Ortadoğu Teknik Üniversitesi de bu dönemde hizmete başlamıştır. Bunların yanında Bursa ve İzmir'in Buca İlçesinde 1958-1959 yılları içerisinde öğretmen yetiştirmek amacıyla Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Yüce, 2008, s. 170; Çelik, vd., 2018, s. 143).

İmam-Hatip okullarının açılması ile beraber bu okullarda eğitim verebilecek öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştı (Işıktaş, 2019, s. 67). DP, 1959 yılında İmam-Hatip okullarının meslek dersleri öğretmeni ihtiyacı ve ilmi araştırmalar yapması amacıyla Yüksek İslam Enstitüsünün kurulmasını sağladı (Emiroğlu ve Uyanık, 2017, s. 61). İleri enstitüyü özerk bir hale getirerek denetimini üniversiteye değil tamamen başında olduğu Millî Eğitim Bakanlığına bağlamıştı (Yüce, 2008, s. 137). Yüksek İslam Enstitüsünün açılışında İslam dininin bilime ve gelişmeye bir mani teşkil etmediğini aksine bu enstitünün yapacağı ilmi araştırma ve çalışmalarla İslam'ın her türlü hurafeden uzak bir inanç olduğunu burada yetiyecek münevver insanlar tarafından gösterileceğini ifade etmiştir (Taşdelen, 2014, s. 91).

Tevfik İleri 1959 yılında kamuoyuna yaptığı bir açıklamada yönetime geldiklerinde ülkede sadece üç üniversitenin bulunduğunu ve buralarda bulunan gerek öğretim üyesi sayısı gerekse öğrenci sayılarının hâlihazırda iki katına çıktığını belirtmişti. Daha önce de değinildiği gibi Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin, İzmir'de Ege Üniversitesi'nin, Erzurum'da Atatürk Üniversitelerinin açıldığını ayrıca Trabzon'da bir teknik üniversitenin kuruluşu için hazırlıklarının sürdüğünü sözlerine eklemiştir (Yıldız, 2018, s. 139).

3. Ahmet Tevfik İleri'nin ABD'li Uzmanların Raporları ve Beşinci Millî Eğitim Şurası Hakkındaki Görüşleri

Demokrat Parti iktidarında Türkiye ve ABD arasında yaşanan siyasi ve askeri alanlardaki yakınlaşma ve işbirliği adımlarının Türk eğitim sistemine de sirayet etmesi kaçılmaz olmuştur. Bu dönemde Türkiye'ye gelen 40'tan fazla eğitim uzmanının neredeyse tamamı Amerikalı idi. Türkiye'ye gelen uzmanlardan bazıları şunlardır: Watson Dickerman, John J. Rufi, Kate Vixon Wofford, Lester Beals ve pek çok isim daha mevcuttur. Bu dönemde Türkiye'ye gelmiş olan yabancı eğitim uzmanlarının bazıları Millî Eğitim Bakanlığında danışman olarak görev almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim uzmanlarının görüşlerini daha iyi anlamlandırabilmek için ülke içerisinden birçok öğretmen ve eğitimciyi ABD'ye inceleme gezilerine göndermiştir (Marım ve Sam, 2017, s. 39). DP, eğitimde ABD'li uzmanların raporları doğrultusunda düzenlemeler yaparken tek parti dönemi siyasi iktidarının görüşlerinin taşıyıcısı olan yurt içindeki Halkevleri ve halkodalarını da çıkardığı bir kanunla kapatıp tasfiye etmiştir (Çakmak, 2015, s. 11). 1951 yılında kapatılan Halkevlerinin yerini doldurmak, yaygın halk eğitimini verebilmek için ise Dickerman'ın tavsiyeleri ile 1951'de Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatı içinde Halk Eğitim Şubesi, 1952 yılında da Halk Eğitim Bürosu kurmuş bu sayede kasaba ve köylerde halk eğitim merkezleri ve okuma odaları ile ülkedeki okuma yazma oranını arttırmaya çalışmıştır (Gezer, 2012, s. 71).

DP döneminde ayrıca iki eğitim şurası yapılmıştır. Bunlardan ilki olan Beşinci Millî Eğitim Şurası Tevfik İleri'nin başkanlığında 5-14 Şubat 1953 tarihinde Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde toplanmış ve özellikle ilköğretim programını temel gündem olarak kabul etmiştir. Tevfik İleri bu toplantı için şunları ifade etmiştir: "Beşinci Maarif Şurasının on üç günlük çalışması hayatımın en aziz hatırası olarak kalacaktır." (Beşinci Millî Eğitim Şurası, 1953, s. 690). İleri, bu toplantıda ilköğretim konusuna dikkat çekmiş ve ülkenin en uzak köşelerine kadar bu eğitimi götürmek gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ilköğretimden sonra ortaöğretimi, Bakanlık tarafından idare edilen meslekî ve yükseköğretimi ele alarak ülkeyi yeni şartları içinde Türk eğitiminin bütün müesseselerini gözden geçirme faaliyetlerini Şûraya arz etmek kararında olduklarını dile getirmiştir (Beşinci Millî Eğitim Şurası, 1953, s. 5, 6). Tevfik İleri ortaokulların daha önce gelişi güzel ve programsız açıldığını ileri sürmekteydi. Ona göre "5-6 bin nüfuslu bir kasabada ortaokul yokken talebesi 15'i geçmeyen bir yere ortaokul açıldığı vakidir. Ve maalesef bu da muayyen insanları ve muayyen yerleri memnun etmek siyasetinin tabî bir neticesi olagelmıştır. Bizim arzumuz ve kanaatimiz şudur ki, birinci derecede ihtiyacı olmayan yerlere ortaokul açmamaktır" (TBMM ZC, D: IX, 5. Birleşim, C. 12, (13.11.1950), s. 70).

4. Ahmet Tevfik İleri'nin Köy Enstitülerinin Islahı ve Komünizmle Mücadele Faaliyetleri

Tevfik İleri 1950 yılında Millî Eğitim Bakanlığı görevine gelmesinden kısa bir zaman sonra Konya'ya yaptığı bir ziyaret sonrası basına verdiği bir demeçte devlet okullarında sol görüşlü hocaların işten el çektireceğini ve köy okullarını öğretmen okullarına dönüştüreceğini ifade etmişti. Böylece ileride Köy Enstitülerinin de aslında öğretmen okullarıyla birleştirileceğinin ilk sinyalini vermekteydi (Son Posta, 7 Ekim 1950). Daha sonra TBMM'de yapmış olduğu konuşmada Köy Enstitülerini her yönüyle öğretmen okullarına dönüştüreceklerini belirtmişti (TBMM TD, D: IX, C. 5, B: 51, (25.2.1951), s. 837). İleri, 1951 yılının sonuna doğru mecliste yaptığı bir konuşmada ise Köy Enstitüleri ile ilgili bir yıl öncesinden başlayarak anket çalışması ve çeşitli kurumlarda toplantılar yapıldığını dile getirmişti. İleri, bir komisyon meydana getirilerek bir rapor hazırlandığına ve bu doğrultuda yapılması gereken düzenleme ve değişikliklerin belirlendiğine dikkat çekmişti. Hazırlanan raporu göz önünde bulundurarak bir kanun tasarısı hazırlandığını, bunun Bakanlar Kurulu'nun kararına sunulmak üzere olduğunu ifade ederek Köy Enstitülerinin, ilköğretim okulları haline getirilmesini öngördüklerini söylemiştir (TBMM ZC, B: 21, (24.12.1951), s. 330, 331).

İleri, ilkokul öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilmesine ve imkân nispetinde bunların rahat bir şekilde hayatlarını idame ettirmelerine ve olgunlaştırılmalarına önem verdiklerinin altını çizmekteydi. Bu kapsamda öğretmen okulları ile Köy Enstitüleri üzerinde hassasiyetle durduklarını belirtmekteydi (TBMM TD, D: IX, C. 18, B: 22, (26.12.1952), s. 440). Nihayet 27 Ocak 1954'te 6234 sayılı kanun maddesi ile Köy Enstitüleri ile ilköğretmen okulları, "İlköğretmen okulları" adı altında birleştirildi (T.C. Resmi Gazete, 1954, s. 8625).

Tevfik İleri, komünizmle mücadeleyi de kendisi için en önemli vazife olarak görmekteydi. Bu sorunun çözümünde en etkili yol olarak millî şura sahip öğretmenleri görmüş, onların vasıtasıyla bu meselenin halledilebileceğine dikkat çekmiştir (Aslaner, 2011, s. 97). 1950-1951 eğitim-öğretim yılının açılışı münasebetiyle radyoda yaptığı konuşmasında öğretmenlerin büyük vazifesinin vatanperver ve ahlaklı gençler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktaydı (Son Posta, 2 Ekim 1950). İleri, öğretmenler ile ilgili düşüncelerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Ben muallimi başka görür, onda çok şey arar, memleketin istikbalini muallimin hizmet ve şahsiyetinde bulurum. Öğretmen yüreği vatan ve millet aşkıyla yanan ve yüreğindeki bu ateşle, memleket çocuklarının kalbine bilgi ve vatan sevgisinin kıvılcımlarını akıtabilen insandır. Ancak böyle öğretmenlerin yetiştirdikleri yeni nesillerle biz bu vatanın üzerinde 40-50 milyonluk bilgili, sıhhatli, zengin ve müreffeh bir millet yaratabileceğiz. İşte vazifemiz bunun için önemlidir. Bu vazifeyi hakkıyla başardığımız zaman yarınki mamur ve müreffeh Türkiye'nin tarihçileri sizin adınızı hürmetle anacaktır (Tangülü, 2008, s. 48).

Tevfik İleri, Köy Enstitülerinin kapatılması sebebiyle yetiştirilen öğretmenlerin sayısının azalmasına neden olan kişi olarak suçlanmış ancak kendisi aksine öğretmen okullarını daha önce kapatan CHP'yi bundan dolayı sorumlu tutmuştur. Diğer taraftan Köy Enstitülerinin Öğretmen Okulları ile birleştirilmesi binlerce genç öğretmen tarafından memnuniyetle karşılanmıştır (Kerimoğlu, 2006, s. 57-58). İleri, Köy Enstitülerinin ıslah edilme gerekçelerini şöyle dile getirmekteydi: "Vaktiyle Köy Enstitülerine solcu temayüllere sahip bazı eşhasın yerleştirildiği ve bunların bahis konusu istikamette birtakım faaliyetler sarf ettikleri, hiçbir tereddüde mahal bırakmayacak kadar açık bir vakıadır. Hâdiseler arasında misal olarak alınan birkaç tanesi şunlardır:

1- Tanınmış bir komünistin aynı illetle malul karısı, bu müesseselerden birisine öğretmen olarak alınmış, bazı öğrenciler bu yolda zehirlenmiş, işe mahalli emniyet teşkilatı ve adliyesi el koymuş, fakat muamele zaman aşımına uğratarak intaç edilememiştir. Hâdisede adı geçen öğrenciler okuldan uzaklaştırılmamış, mezun edilmiş ve hatta Hasanoğlan'daki yüksek sınıflara da devam ettirilmiştir. Sabahaddin Ali, Hasanoğlan'a gidip gelebilmiş, öğrencilerle تنها yerlerde temaslarda bulunmasına da müsaade edilmiştir. Birçok vatanperver öğrencinin bu haller karşısındaki aksülamelleri de zamanın idarecileri tarafından şiddetle karşılanmış ve bastırılmıştır. 2- Bu enstitülerde, serbest okuma saatlerinde, öğrencilere, solcu neşriyat incelettirilmiş, "Sovyetizm", "Demokrasi ve Sosyalizm", "Sosyal Mücadelelerin Tarihi" gibi eserlerin hulâsaları, talebe konferansları adı altında gençlere dinletilmiştir. Bunlara ait vesikalar mevcuttur. İftiharla kaydedeyim ki bu hâdiseler karşısında da en büyük tepkiyi, yine bu müesseselere devam eden temiz Türk köylüsü gençler göstermiş ve Büyük Millet Meclisine kadar başvurmuşlardı... Köy Enstitülerinden mezun olan meslektaşların, mahdut istisnalar bir tarafa bırakılırsa her biri bu memleketin temiz ve asil evlatları, memleketi felâkete sürükleyecek olan bu türlü faaliyetlere karşı ilk tepkiyi göstermiş insanlar olarak vazife başında bulunmaktadır". İleri, milliyetçi gençlerin komünizmle mücadelesinden dolayı "İrkçı-Turancı ithamı ile tabutluklarda işkencelere maruz bırakıldıklarına" dikkat çekmekteydi (TBMM TD, D: IX, C. 18, B: 22, (26.12.1952), s. 441, 442, 443).

Tevfik İleri yapmış olduğu açıklamalarda, öğretmen olacak kişilerin millî hislerinin kuvvetli, ahlâkî karakterinin oturmuş olmasına dikkat ettiklerini vurgulamaktaydı (TBMM TD, D: IX, C. 18, B: 22, (26.12.1952), s. 443, 44).

Çongur, Tevfik İleri'yi:

“Türk devletinin Türk milletinin, hiçbir maddî karşılık beklemeden hizmetkârı olmayı, vatanın parçalanmazlığı, milletin birliği, bütünlüğü ve bölünmezliği için” çalışan biri olarak tasvir etmiştir “Milletçe dâvamız çok büyüktür” diyen Tevfik İleri, “en kısa zamanda halledebilmek için maddî ve manevî güçlerimizi birleştirmeye ve el ele vermeye mecburuz.” (Çongur, 1995, s. 116) demektedir.

Milliyetçi ve muhafazakâr bir düşünceye sahip olan İleri, 31 Aralık 1961'de vefat etti (Sitembölükbaşı, 2000, s. 88).

Sonuç

Millî ve muhafazakâr bir kimliğe sahip olan Ahmet Tevfik İleri, öğrencilik yıllarından itibaren bir yandan milliyetçi düşünceleri doğrultusunda siyasi ve sosyal hadiselerle karşı fikirler yürütmüş, diğer yandan manevî değerlere bağlılık göstermek gerektiğine inanan biri olmuştur. İleri, bu düşüncelerini memuriyet ve milletvekili devrelerinde de devam ettirmiştir. İleri, dönemin uluslararası konjonktürünün de etkisiyle komünizmle mücadeleye ehemmiyet vermiş, eğitimde yaşanan komünizm tehlikesini görmüş ve bununla mücadele etmek için en müessir yolun ancak eğitimle olabileceğini savunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı süresince millî ve manevî değerlere sahip çıkan bir nesil yetiştirmek için önemli çabalar serf etmiştir. 1950-1960 yılları içerisinde DP iktidarında üstlendiği görevler içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı esnasındaki icraatları ile çok tartışılmıştır. İki defa asil bir defa da vekâleten toplamda dört yıla yakın Milli Eğitim Bakanlığı yapan İleri, eğitim politikalarını DP programıyla uyumlu bir şekilde yürütüp uygulamaya çalışmıştır. Milliyetçi ve muhafazakâr bir görüşe sahip olduğu için eğitim sistemini de bu temeller üzerine inşa etmiştir. Diğer taraftan dinin toplum yapısındaki etkisini iyi bilen İleri, kendi bakanlığı sırasında ilkokullarda din derslerini mecburi ders haline getirmiş ve İmam-Hatip okullarının yıllar sonra tekrar açılmasını sağlamıştır. Basına verdiği röportajlarda kendinden emin söylemleri ile ön plana çıkmıştır. Başkanlığını kendisinin yürüttüğü ve ABD'den gelen uzmanların da davetli olduğu Beşinci Millî Eğitim Şurası'nı düzenlemiş ve toplantı neticesinde eğitim sisteminde düzenlemelerde bulunmuştur. DP'nin dış politikasına paralel olarak Amerikalı eğitim uzmanlarının raporları doğrultusunda adımlar atmış ve düzenlediği eğitim şurası ile Türk eğitimine ciddi katkılarda bulunmuştur.

Özel eğitim üzerine de önemli faaliyetler yürüten İleri, eğitim-öğretim kurumlarında zararlı düşüncelerin önüne geçmek için Köy Enstitülerinin Öğretmen Okulları ile birleştirilmesini sağlamıştır. İleri'nin bu faaliyetleri milliyetçi ve muhafazakâr kesimlerce memnuniyetle karşılanırsa da önemli bir kesim tarafından da eleştirilerin odak noktası olmuştur. İleri'nin aktif ve dinamik siyasi hayatı içerisinde yükseköğretimde de kayda değer gelişmeler yaşanmıştır. Atatürk Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitelerinin kurulmalarında emeği geçen biri olmuş ve ayrıca Yüksek İslam Enstitüsü ile İmam-Hatip okullarının açılmasına öncülük etmiştir. Tevfik İleri on yıllık siyasi hayatı içerisinde dört yıla yakın yürüttüğü Milli Eğitim Bakanlığı görevindeki faaliyetleri ve kararları ile çok tartışılmış bakanlık tarihinin etkili isimlerinden biri olmayı başarmış ve kendi dönemine damgasını vurmuştur.

Kaynakça

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA, 51.0.0.0./4.31.27

BCA, 30.18.1.2/124.81.15

BCA, 30.1.0.0./90.562.5

BCA, 30.18.1.2/128.13.4

Resmî Yayınlar

Beşinci Millî Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

CHP Yedinci Kurultay Tutanağı, Ankara, 1948

Demokrat Parti Programı. (1946). TBMM Kütüphanesi

Demokrat Parti Tüzük ve Programı (Üçüncü Büyük Kongrede Kabul edilmiştir 15.10.1951). (1952). Güneş Matbaacılık.

T.C. Resmi Gazete

TBMM, Tercüme-i Hâl, Sicil No: 1842, 10. Dönem

TBMM, Tercüme-i Hâl, Sicil No: 1842, 9. Dönem

Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi

Gazeteler

Cumhuriyet

Milliyet

Son Posta

Vakit

Vatan

Yeni Sabah

Araştırma Eserler

Akseki, A. H. (1969). *İslâm dini (itikad, ibâdet ve ahlâk)*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Altuncuoğlu, N. (2021). Ulusal basın ekseninde Atatürk dönemi öğrenci hareketleri: Razgrad Hadisesi örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 701-726.

Altuner, H. (2007). Türkiye’de sanat tarihi ve Cumhuriyet’ten günümüze sanat tarihi eğitimi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 156-167.

Aslaner, S. (2011). Fikriyattan icraate Tevfik İleri’ye dair bir inceleme. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2, 94-99.

Ayhan, H. (2010). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (07-09 Aralık 2005), Atatürk Araştırma Merkezi.

Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)*. Milli Eğitim Basımevi.

Çakmak, F. (2015). Halkevlerinin kapatılması ve Cumhuriyet Halk Partisi mallarına el konulması. *Journal of History Studies*, 3(7), 1-21.

Çelik, M., Savaş, G., Takmak, H. ve Tuti, G. (2018). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Milli Eğitim Bakanlarının çalışmalarına ilişkin bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 136-150.

Çongur, H. R. (1995). Unutamadığımız Tevfik İleri. *Her yönüyle Tevfik İleri*. Türk Diyanet Vakfı Yayınları, (s.110-118) içinde.
http://ktp.isam.org.tr/pdfdrng/D045119/1995/1995_CONGURHR.pdf

Emiroğlu, A. ve Uyanık, N. (2018). Demokrat Parti dönemi din eğitimi bağlamında İmam-Hatip Okulları. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 53-69.

Gezer, M. (2012). *Demokrat Parti iktidarının halk eğitimi politikaları* (Tez No. 314229). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi

Goloğlu, M. (2009). *Tek partili cumhuriyet (1931-1938)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hacıfazlıoğlu, E. (2001). Tarihte iz bırakan Rizeli bir politikacı. *Rize Sanayi ve Ticaret Odası Dergisi*, 110, 23.

Halıcı, Ş. (2007). Türkçe'ye yapılan hakarete basın ve gençliğin tepkisi. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 63-77.

Işıktaş, G. G. (2019). *Tevfik İlerinin siyasi hayatı (1950-1960)* (Tez No. 613694). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Kaya, T. (2014). *Tevfik İleri ve Türk eğitim sistemindeki yeri* (Tez No. 363333). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kerimoğlu, Z. (2006). *1946-1960 arası uygulanan eğitim politikası* (Tez No. 188525). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Kul, A. B. (2021). 1946-1953 dönemi Demokrat Parti'nin milliyetçiliği ve milliyetçilerle ilişkileri. M. Yiğit (Ed.), *Türkiye'de Siyasi Partiler ve Milliyetçilik* (s.231-300) içinde. Palet Yayınları.

Marım, Y. ve Sam, R. (2017). 1950-1960 arası Amerikalı uzman raporları bağlamında Türk eğitim sistemine çizilen yol haritası. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 30, 11-33.

Nakkaş A. D. (2000). *Demokrat Parti döneminde (1950-1960) milli eğitim politikalarındaki değişimler* (Tez No. 94235). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Nal, S. (2005). Demokrat Parti'nin 1950-54 dönemi din siyaseti. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60(3), 137-171.

Öcal, M. (2015). Düünden bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013). *100. Yılında İmam Hatip Liseleri sempozyumu*, Dem Yayınları, 65-104.

Sitembölükbaşı, Ş. (2000). Tevfik İleri (1911-1961). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 22, 88.

Tangülü, Z. (2008). *Demokrat Parti dönemi'nin ilköğretim politikaları (1950-1960)* (Tez No. 221684). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Taşdelen, V. (2014, Mayıs 22-24). *Tevfik İleri Sempozyumu*, Rize, Türkiye.

Üstün, Y. (1995). Tevfik İleri'nin din eğitimine hizmetleri. *Her yönüyle Tevfik İleri*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yıldız, H. (2018). 1950-1961 yılları arasında üniversite ve öğretmen yetiştirme meselemize bir bakış: Demokrat Parti ve 27 Mayıs sonrası hükümetleri dönemi. *Kent Akademisi*, 11(1), 137-143.

Yüce, C. (2008). *Demokrat Partinin eğitim politikası ve Cumhuriyet Halk Partisinin muhalefeti* (Tez No. 220069). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiklerini beyan ederler.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Ekler

T.C.M.M. ÜYELERİNE
MAHSUS
Sicil No = 1842
ZARF No = 51
9. DÖNEM

1842
9. DÖNEM

Olumluk (Kısaca)

1328 doğumlugum. Babamın Hemsin Bucajının
gimne Köyünde doğdum. Önce tahsilimi
işaheddik yaptım. 1933 yılında yüksek
mühendis mektehinden (Tehnik İleri verisi)
mezun oldum. Talehliğim de İstanbul
Millî Türk Taleh Birliği Reisliğini yaptım.
İlk memuriyetim Çayırcağa Nafia mühendisi
diz "1933-1938". 1938-1942 yıllarında
Çanakkale Bayındalık müdürlüğünü, 1942-1946
yılarında Samsun Bayındalık müdürlüğüne
ifa ettim. 1946-1950 yıllarında ise
7 vilayete ihtiva eden ve merkezi Samsun'da
olan yollar firması Bölge Müdürü
Kurdum ve bu vazifeyi ifa ettim. Bu
vazifeden Millîyetçiler Derneğinde İhtisat
ayıldım.

Seçim çevresi	Samsun	Tina sınıfı	Yüksek mühendis
Adı	Tevfik	Mesleği ve iş gördüğü	Yüksek mühendis
Soyadı	İleri	Tali olup olmadığı ve tas. sınıfı bulduğuna	Evet, iş gördükten
Babasının ve annesinin adı	Celal ve Hanife	Seçimden önceki seç. zamanlığı	Samsun yollar firması Bölge Müdürü
Doğduğu yer	Hemsin / Rize	Meruz değilse seç. önceden önceki seç. durumu	/
Doğum tarihi	1328	Evvülki dönemler de Millîyetçiler seç. için yerleri	/
Öğrenimi	Yüksek mühendis mektehi (Tehnik İleri verisi)	Seçim tutanağının tarihi	11.5.1950
Bildiği diller		Kaç ayda Millîyetçiler seç. için	1950
Nele uzandığı olduğı	Yol ve Köprü mühendisliği	Tutanağın Ek. müdiresi zamanı tarihi	11.6.1950
Becerleri	/	Mesleki katılmı tarihi	22.5.1950



V. Milli Eğitim Şurası Üyeleri Birarada

Citation: Yeniçirak, H. (2022). The new authoritarianism tendency and the problem of right to revolution. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 63 - 71

Atf: Yeniçirak, H. (2022). Yeni otoriteryanizm eğilimi ve devrim hakkı problem. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 63 - 71

Araştırma Makalesi / Research Article

Hasan YENİÇIRAK*

* Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Kırklareli/Türkiye.

Assistant Professor, Kırklareli University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Services, Kırklareli /Türkiye.

hasann.yenicirak@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8769-6669

The New Authoritarianism Tendency and the Problem of Right to Revolution

Yeni Otoriteryanizm Eğilimi ve Devrim Hakkı Problemi

Abstract

This work is on the problem of new authoritarianism and the right to revolution. The main problem of the work is whether people will be given the right to revolution in the face of the new authoritarianism tendency. Should people be given the right to revolution in the face of this new authoritarian tendency? If people are given the right to revolution, when will this right emerge? We will try to analyze this study, which we have drawn on these questions, through Thomas Hobbes and John Locke. Their description of the state of nature lies at the center of Hobbes' and Locke's reflections on the right to revolution. Hobbes and Locke's thoughts on the state of nature first shaped their ideas on the social contract, then on the state, and finally on the right to revolution. Hobbes described the state of nature as a state of war. In order to get rid of the state of war, people have transferred all their powers to the state. The state, which has all the powers, is exempt from the revolution. Even if the state crosses its borders, it is much better than the state of nature that will emerge with the revolution. Locke emphasizes that the state of nature is peaceful. People have transferred to the state only the power to protect the property and the power to punish. Therefore, the state has limited power. The state, which has limited power, is not exempt from revolution.

Keywords: Nev Authoritarianism, right to revolution, Hobbes, Locke.

Öz

Bu çalışma yeni otoriteryanizm ve devrim hakkı problemi üzerinedir. Çalışmanın temel problematiğini yeni otoriteryanizm eğilimi karşısında insanlara devrim hakkının tanınıp tanınmayacağı sorusu oluşturmaktadır. Bu yeni otoriteryanizm eğilimi karşısında insanlara devrim hakkı tanınmalı mıdır? Eğer insanlara devrim hakkı tanınırsa, bu hak ne zaman ortaya çıkacaktır? Bu sorular üzerinden çerçevesini çizdiğimiz bu çalışmayı Thomas Hobbes ve John Locke üzerinden incelemeye çalışacağız. Hobbes'un ve Locke'un devrim hakkı üzerine düşüncelerinin temelinde onların doğa durumu tasviri yatmaktadır. Hobbes ve Locke'un doğa durumunu tasvir etme şekli de önce toplum sözleşmesi üzerine fikirlerini, daha sonra devlete ve en nihayetinde devrim üzerine fikirlerini şekillendirmiştir. Hobbes doğa durumunu savaş durumu olarak tasvir etmiştir. Savaş durumundan kurtulmak için insanlar bütün yetkilerini devlete devretmişlerdir. Bütün yetkileri elinde toplayan devlet devrimden muafdir çünkü devlet sınırlarını aşsa bile devrimle birlikte ortaya çıkacak olan doğa durumundan çok daha iyidir. Locke ise doğa durumunun daha barışçıl bir niteliğine sahip olduğunu vurgular. İnsanlar devlete sadece mülkiyeti koruma iktidarı ve cezalandırma iktidarı devretmiştir. Bu yüzden, devlet uyrukları üzerinde sınırlı bir güce sahiptir. Sınırlı güce sahip olan devlet devrimden muaf değildir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Otoriteryanizm, devrim hakkı, Hobbes, Locke.

Introduction

In the 21st century, a new tendency began to emerge: authoritarianism. This new tendency of authoritarianism re-emerged in reaction to democratic forces trying to build a more accountable and less corrupt system. Parallel to the global decline of democracy (Bieber, 2020, p. 1), the new tendency of authoritarianism is on the rise, eroding democratic guarantees and the rule of law. Writing in the *Journal of Democracy* in 2006, Carl Gershman and Michael Allen characterized this threat of authoritarianism as a “problem that involves a relatively limited number of countries— approximately 20 out of the more than 80” where democracy assistance was being provided at the time. The new authoritarianism tendency, which emerged as a problem involving a limited number of countries in the first decade of the 20th century, began to become a somewhat global form in the second decade of the 21st century. This new authoritarianism, which takes various forms depending on the regional context, is part of a global tendency (Greskovits, 2015; Plattner, 2015). From the Balkan states to states in Asia and Africa, new authoritarian tendencies began dominating (Cooley, 2016).

The main problem of the study is where the right to revolution stands in the face of the problem of re-emerging authoritarianism. Should people be given the right to revolution in the face of this new authoritarian tendency? If people are given the right to revolution, when will this right emerge? Will the right to revolution given to the people build a new order, or will it lead to more chaos? At this point, to limit our work, we center on the thoughts of Hobbes and Locke, who have opposing views on the revolution. The opposing ideas of Hobbes and Locke on the right to revolution will enable us to think scientifically on the problem of the new authoritarianism, which is on the rise again in the 21st century.

1. The Problem of New Authoritarianism

With the end of the cold war, a new world order began to be built. One-party and military dictatorships and authoritarian regimes collapsed in Africa, Eurasia, and much of Asia and Latin America in the late 1980s and early 1990s. Parallel to this collapse of one-party and military dictatorships, democratic tendencies began to spread (Levitsky and Way, 2010). This process has been called the “third wave of democratization” (Wiatr, 2019). However, this wave of optimism under the name of the third democratization was accompanied by a wave of pessimism that tried to be suppressed. In other words, the third wave of democratization was accompanied by “a third reverse wave”. Samuel Huntington (1991, pp. 292-293) tried to summarize the causes of the third reverse wave in six points:

- 1) systemic failures of democratic regimes, leading to the undermining of their legitimacy, (2) a general international economic collapse, (3) a shift to authoritarianism by a great power, (4) the lack of the usual preconditions for democracy in several newly democratic states, (5) the growth of power of a nondemocratic state beyond its borders, and (6) the emergence of “various forms of authoritarianism” appropriate to the needs of the times.

The authoritarianism tendency, which became more visible in the 21st century, began to spread in the Middle East and North Africa (King, 2009), especially in Russia, China, Iran, Saudi Arabia, in the Western Balkans (Bieber, 2020). There is no clear definition of what the new authoritarianism is that rises in the shadow of democracy because there is a democratic process at the beginning of new authoritarian tendencies, unlike the old authoritarianism. Old authoritarianism was often the product of violence. Authoritarian regimes were the products of military coups or civil wars. While they have the support of a segment of society, they have seldom tested public support in an open and fair election. On the contrary, new authoritarian regimes come to power through democratic elections and enjoy high public support (Wiatr, 2019, p. 175). Therefore, definitions of concepts such as “delegative democracy” and sometimes “illiberal democracy” have been suggested for this tendency, which stands within the boundaries of democracy-authoritarianism (Wiatr, 2019, p. 173). Some scholars also refer to it as the hybrid regime, which has a peculiar combination of authoritarian and democratic elements (Robertson, 2010; Treisman 2011). Another widely accepted definition in the literature is competitive authoritarianism. Competitive authoritarianism is best defined by Levitsky and Way (2010). According to Levitsky and Way (2010, p. 5),

Competitive authoritarian regimes are civilian regimes in which formal democratic institutions exist and are widely viewed as the primary means of gaining power, but in which incumbents' abuse of the state places them at a significant advantage vis-à-vis their opponents. Such regimes are competitive in that opposition parties use democratic institutions to contest seriously for power, but they are not democratic because the playing field is heavily skewed in favor of incumbents. Competition is thus real but unfair.

When we consider authoritarianism in this way, we can see that authoritarianism is on the rise again in today's world, and even has become a global form (Cooley, 2016). From the Balkan states to the states in Asia and Africa, such authoritarian regimes are beginning to dominate. However, our aim in this study is not to explain this new authoritarianism's structures and features. The point I would like to mention here is that in the 21st century, authoritarianism has begun to take on a somewhat global form. The central problem of the study is where the right to revolution stands in the face of this authoritarianism problem

Hobbes and Locke have opposing views on the right to revolution. There are three points at the root of Hobbes and Locke's opposing views on the right to revolution: The state of nature, the social contract, and finally, the rights they transferred to the state they invented by contract. Therefore, to reveal what the two thinkers thought about the right to revolution, we will focus on their thoughts on the state of nature, secondly on their thoughts on the social contract, and finally on the rights that they transferred to the state.

Hobbes describes the state of nature as a state in which all humans are at war with each other. To avoid this state of war, people come together and make a social covenant. With the social covenant, people renounce their rights in the state of nature. They invent the state in which all the rights they renounced are gathered in a single body to implement the covenant. The state has absolute power over its subjects by collecting all the rights of the human being in the state of nature into its own hands.

On the other hand, Locke describes the state of nature as a state of partial peace (Abramson, 2009, p. 201) unlike Hobbes. Man in the state of nature only has the right to protect property and punish. However, this right of punishment, where everyone is the judge of their case, can be abused and drag people into chaos. Therefore, people in the state of nature renounce their right to punish with the social contract and then transfer it to the state for the contract to remain in force.

This difference in the way Hobbes and Locke describe the state of nature, hence the meaning they attribute to the social contract, and finally, the power they transferred to the sovereign power determines whether people will have the right to revolution. Since Hobbes attributes absolute power to the sovereign, he sees the sovereign as exempt from revolution; therefore, he does not give people the right to revolution. Since Locke attributes limited power to the sovereign, he does not see the sovereign as exempt from revolution; therefore, he gives people the right to revolution.

2. Thomas Hobbes: The State of War, the Sovereign's Absolute Power

Hobbes's description of the state of nature lies at the basis of the formation of his ideas on revolution. This depiction of Hobbes would later shape the content of the meaning he ascribed to the sovereign and, ultimately, his ideas on revolution. Living in a time of civil war in England, Hobbes himself witnessed how chaotic human nature was. The civil war in England showed Hobbes how the chaotic nature of humans manifests when there is no authority to restrain the human will (Hill, 1997, p. 249). Hobbes put forward the idea of the state of nature to describe this chaotic nature of people who emerged in the absence of sovereign authority. There is much debate about how the state of nature should be understood¹, but in the most general sense, the state of nature refers to a situation in which

¹ Jain says that Hobbes's concept of the state of nature may firstly be taken as an actual, pre-social, and primitive historical period. Secondly, it could be taken to refer to fully socialized individuals at those moments when the security of well enforced law is either absent or ineffective. Thirdly, it could refer to the relationship that holds between any two sovereigns, between sides in a civil war or between a sovereign and some individual in a state of nature. The concept of a state of nature might also be understood in a fourth sense, as simply an abstract fiction which serves as the criterion for justice and legitimacy (Kain, 1987, pp. 203-204).

there is no sovereign authority to restrain people's will. Hobbes builds his thoughts on politics and its extension, the revolution, on this state of nature.

In the state of nature, according to Hobbes, man pursues unlimited and absolute power. The first and most crucial point of human nature is the perpetual desire for power, which will only end with death. The cause why man is constantly chasing the desire for power is the fear that man cannot secure the rights one has to lead a better life. (Hobbes, 1997, p. 61).

Hobbes' rule of the state of nature is: everyone has an equal right to everything. Nature hath made men so equal that despite differences in body and mind, the weakest has strength enough to kill the strongest (Abramson, 2009, p. 183). In the state of nature, where there is such rough equality, Hobbes states that everyone has similar desires to achieve goals, which makes Hobbes' state of nature a state of war. As Abramson (2009, p. 184) stated that everyone's desire for the same things brings competition, competition brings hostility, and hostility brings the need to destroy the rival. In Hobbes' state of nature, man is also free. According to Hobbes (1997, p. 79), man has the freedom to do whatever he wants to achieve his goal. Hobbes's equality in the state of nature and freedom to do anything reveals the state of war. As Hobbes (1997, p. 77) stated, the time men live without a common power to keep them all in awe, they are in that condition which is called war; and such a war as is of every man against every man". However, the fact that everyone is at war with everyone does not mean that people are at war all the time. What Hobbes means here is a situation where there is no sovereign power to keep people in fear and, therefore, control their behavior, and there is a tendency to skirmish at any moment (Tannenbaum, 2019). Tricaud also pointed to this. Tricaud (1988, p. 108) says it is clear what does not exist in the state of nature: the sovereign power. Hobbes (1997, pp. 77-78) expresses this situation as follows:

In a state of nature where everyone is at war with everyone, no one has any survival security, and everyone fears death. So, how will escaping from this state of nature occur? Hobbes' answer was the social covenant. He states that this happens in three stages. This unsecured environment, the fear of death, first reveals the first natural law that underlies the idea of the social covenant: "to seek peace and follow it" (Hobbes (1997, p. 80). As Hill (1997, p. 252) stated, to seek peace and follow it is the clue to all success of Hobbes. However, how can peace be achieved in a situation where everyone is at war with everyone? Hobbes' answer was the second law that fully introduced the idea of the social covenant: The mutual transferring of right (Hobbes, 1997, p. 80).

By transferring their rights, people acquire the right to protect their own life. The second law of nature, which fully reveals the idea of the social covenant, is followed by the third law, which will guarantee the social covenant: men perform their covenants made. According to Hobbes (1997, p. 88), as long as this law does not exist, everyone's freedom and equality to do anything continues.

Hobbes' description of the state of nature led him to the idea of the social covenant. In other words, people can get rid of the war situation with a social covenant. Hobbes' idea of the social covenant also shaped his ideas about sovereign power, the state. As Medina (1990, p. 14) stated, for the social covenant to remain in effect, there must be a sovereign power, the state, that will enable people to fulfill their covenants.

People guarantee the right to self-preservation, which they have acquired through the social covenant, through sovereign power. There is no guarantee that every man will abide by the covenant unless there is a sovereign power that has absolute power over all, thus having the power to control the conduct of all. The security aimed at by the social covenant cannot be achieved if there is no established power. Hobbes thus expresses the necessity of sovereign power. After Hobbes stated the necessity of sovereign power, he sought solutions on how to provide this power. This power cannot be exercised by merging a few individuals or families or by a majority that a single decision-maker does not lead. "The only way to erect such a common power", Hobbes (1997, pp. 105-106) says,

as may be able to defend them from the invasion of foreigners, and the injuries of one another, and thereby to secure them in such sort as that by their own industry and by the fruits of the earth they may nourish themselves and live contentedly, is to confer all their power and strength upon one man, or upon one assembly of men, that may reduce all their wills, by plurality of voices, unto one will...

Thus, a commonwealth, in Latin, Civitas, which the multitude so united in one person, is emerged. This commonwealth has almost divine power. Just as God has absolute power over his servants, commonwealth has absolute power over its subjects. This commonwealth is mortal god.

In the face of the state, which has divine power and absolute authority, no subject has the right to renounce the state. No one can oppose the state established by the covenant (Hobbes, 1997, p. 107). This power of Hobbes' state comes from the nature of the covenant. In Leviathan, each covenant with each not to form a people but to establish sovereign. Thus, there is no covenant between the sovereign and a people which could limit the sovereign's power: there is no independent people that might constitute an authority alternative to the sovereign (Kain, 1987, p. 210). Hobbes grants absolute power to the state and abolishes the right of his subjects to object to the state. The state is essential; Where there is no state, no sovereign power, everyone has a war with everyone. People are not safe. The state has to ensure the safety of the people.

3. John Locke: The State of Peace, The Sovereign's Limited Power

Just as we started from Hobbes's state of nature to reach Hobbes' thoughts on revolution, in the same way, to reach Locke's thoughts on revolution, we must first consider what state people were in Locke's state of nature. According to Locke, the state of nature is both a state of equality and a state of freedom, at least it is initially (Snyder, 1986, p. 730). However, Locke's equality and freedom in the state of nature is not Hobbes' equality and freedom in the state of nature. Equality in Hobbes' state of nature is the state of everyone having an equal right to everything. However, according to Locke (1989, p. 8), everyone has equal power and authority in the state of nature, and more importantly, this power and authority is mutual. Freedom in Hobbes' state of nature is the freedom of everyone to have the right to do anything. On the other hand, Locke's (1989, p. 8), freedom in the state of nature is the freedom to do what one wants, within limits drawn by the law of nature, without being dependent on others.

Hobbes' equality and freedom in the state of nature is a state of licence, but Locke's equality and freedom in the state of nature is not a state of licence. The state of licence causes people to be at war with each other. Freedom in Locke's state of nature does not allow humans to annihilate each other's existence. This is Locke's law of the state of nature. Thanks to reason, people learn that they should not harm each other (Thomas, 1995). Whenever this law is violated, people have the right to punish to prevent the violation from happening again (Locke, 1989, p. 10).

Man in Locke's state of nature has the power to punish. However, Locke's man in the state of nature also has another power: the power to protect the property. It is the power to protect the property that reveals the power to punish. Thus, Locke's thoughts on the state of nature were shaped by his thoughts on the property. Locke constantly refers to property. According to Locke, the motive of protecting property is the basis of all human actions (Abramson, 2009, p. 199). In Locke's formulation, people have two forms of property in the state of nature. The first of these is the property that man has on himself. Man's body is a property that belongs only to him and can only be used by him (Locke, 1989, p. 19). The relation of man to himself is basically a relation of property. Thus, Locke extends property to include "Lives and Liberties" (Abramson, 2009, p. 200). Another form of property is common property, bestowed by God on all human beings. According to Locke, everything that the earth produces naturally belongs to human beings in common. More importantly, as long as it remains in its natural state, nobody has originally a private dominion, exclusive of the rest of mankind (Locke, 1989, pp. 18-19). However, whenever man transforms the common property in its natural state by adding his labor, then he transforms the common property into his private property (Abramson, 2009, p. 202). In other words, the main factor that transforms the common property into private property is one's labor.

The power to protect man's property in the state of nature brings with it the power to punish. However, this power of punishment also causes some problems in itself. How will conflicts of interest be avoided during punishment? Conflicts of interest can take people to the extreme and lead them to act in their favor (Tully, 1993, p. 35). To deal with conflicts of interest, it is necessary a known and indifferent judge, with authority to determine all differences according to the established law (Abramson, 2009, p. 207). This reveals the necessity of civil government (Locke, 1989, p. 13). The

situation where there is no civil administration, no publicly recognized judge, who has the power to determine all differences, is a state of nature.

The two powers of man in the state of nature, the power to protect the property and the power to punish, have led people to enter the society and need the state. The essential purpose of people in the state of nature entering society is to protect their property (Snyder, 1986, p. 724) and to use it safely and peacefully (Abramson, 2009, p. 203). For this purpose, the person who entered civil society transfers the power of punishment to the state. It is this authorization that pulls people out of the state of nature and into the state of the state (Locke, 1989, p. 48).

In other words, the main task of civil government is to ensure that property is used safely and people live in peace. In order to achieve this, the state has the power to punish. Thus, when people in the state of nature enter civil society, they give up their two powers (the power to protect the property and the power to punish) to the state. This process, at the same time, shows us what the state's liability is. No one who rules the state can act with arbitrary decisions; on the contrary, everyone who rules the state acts with institutionalized laws. This situation is possible with impartial judges who will act by the law. Thus, anyone who rules the state uses his power to establish an order (Locke, 1989, p. 68).

Locke thus bestows power to the state. However, this power that Locke bestowed on the state is not the same as the power that Hobbes bestowed on the state. While Hobbes bestows absolute power to the state, Locke bestows superior power to the state. To say superior power actually means to say that power is limited (Tully, 1993). The power of Locke's state is limited. "Though it be the supreme power in every common-wealth; yet", Locke (1989, p. 70) states, "it is not, nor can possibly be absolutely arbitrary over the lives and fortunes of the people." According to Locke (1989, p. 91), supreme power cannot take the property of subjects. Locke, thus, limits the state to which he bestows superior power.

4. Right to Revolution

So far, we have considered how Hobbes and Locke describe the state of nature, how the state of nature shapes the social contract, and ultimately how they authorize the state. Now, based on the above ideas of Hobbes and Locke, we will try to explain what kind of attitude they took towards the idea of revolution.

In Hobbes's thought, people transferred their rights to the state by making a covenant with each other to get rid of the state of war. The state thus attains absolute power. This power of the state cannot be questioned in any way by its subjects (Hobbes, 1997, p. 109). Therefore, the state cannot be punished in any way by its subjects². Hobbes thus abolishes the right to revolution. This situation can be better understood with Hobbes' representation theory. Hobbes' (1997) representation theory reveals that every act of the sovereign is the subject's action. In this case, resisting the sovereign means resisting oneself.

The sovereign's absolute power can only be abolished by his renunciation, not by the demands of the subjects. In Hobbes' thought, when the man has made a contract to obey the sovereign power absolutely, he has no right to renounce that contract. Whatever the sovereign power does, the subjects obeying it have no right to rebel against the sovereign power (Abramson, 2009, p. 192). Two factors play a significant role in Hobbes' abolition of the right to revolution. Firstly, according to Hobbes (1997, p. 109), sovereign power may have some shortcomings, but sovereign power is certainly not unjust in an absolute sense. Therefore, the subjects cannot oppose the state and cannot punish it. Second, and much more importantly, the possible harm that the state can inflict is no worse than the harm that would occur in the absence of sovereign power (Hobbes, 1997, p. 128). Therefore, Hobbes in no way accepts the abolition of the state by the subjects.

Hobbes hardly gives the subjects the right to revolution, but he does allow subjects to disobey the sovereign in a few cases (Sreedhar, 2013). While Hobbes transferred all rights in the covenant, he

² There are also studies claiming that the right of rebellion is reserved in Hobbes' thought. Susanne Sreedhar argues that there should be a Hobbesian right to rebel. According to Sreedhar (2010, pp. 132-168), Hobbes can, and indeed he must, allow subjects to organize against their political rulers under certain conditions of necessity.

did not transfer only one right: the right to defend one's own life. Whenever the sovereign attacks the subjects' right to self-defense, then the subjects have the liberty to disobey (Hobbes, 1997, p. 134). As Abramson (2009, p. 191) pointed out, an opposite idea would be a great contradiction, because people enter the state to secure their right to life. Moreover, Hobbes allows subjects to disobey the sovereign when the sovereign's power comes to an end. If the sovereign loses power due to external reasons such as conquest, the subjects have the right to disobey. The moment the sovereign loses his power, the sovereign loses his function of protecting people's lives, which is his primary duty, and man returns to the state of nature (Hobbes, 1997, p. 205).

Although Hobbes allows subjects to disobey in a few cases, he generally does not give them the right to revolution because what happens with the revolution will be the abolition of the state. The abolition of the state means a return to the state of nature. Since Hobbes' state of nature is a state of war, Hobbes does not accept the abolition of the state. Hobbes' aim is to prevent humans from returning to the state of nature and thus to the state of war. Hobbes, therefore, sought to abolish the right to revolution.

Locke's ideas on revolution are very different from Hobbes's. The right to revolution is very strongly present in Locke's works, unlike Hobbes (Abramson, 2009, p. 220). By limiting the legislature's power, Locke continued to give power to the people. The people have always continued to hold a superior power to protect themselves. According to Locke (1989, pp. 77-78), there remains still in the people a supreme power to remove or alter the legislative, when they find the legislative act contrary to the trust reposed in them.

In Locke's thought, the essential element that gives people the right to revolution is the change of legislation handed over to the state by the people. Whenever legislation changes, people naturally have the right to revolution. In this vein, Locke explains the circumstances in which legislation changes. According to Locke (1989, p. 109), firstly, whenever the sovereign power substitutes its arbitrary will for laws, legislation is changed. Moreover, whenever the sovereign power prevents the legislature from acting freely, the legislature is changed. Thirdly, whenever the sovereign power puts its interests instead of the common good of the people, the legislature is changed. Fourthly, whenever the people are handed over to a foreign power and the government is dissolved, then the legislature is changed again (Locke, 1989, p. 109).

In addition to these four points, Locke mentions a much more critical point that changes the legislature and ensures the dissolution of the administrations: legislative acts contrary to their trust: the legislative acts against the trust reposed in them. As Locke (1989, p. 111) states, "when the supreme power endeavors to invade the property of the subject, and to make themselves, or any part of the community, masters, or arbitrary disposers of the lives, liberties, or fortunes of the people, the supreme power acts against the trust reposed in them." This gives people the right to revolution. As we have shown above, the main reason people unite under civil society and enter the state is the protection of their property. Whenever the supreme power violates this basic rule, the power passes to the people, and the people have the right to revolution. Because Locke's state of nature provides people with a peaceful environment and the right to protect their property, governments that do not aim to protect property are so far from being better, that they are much worse (Locke, 1989, p. 113). Thus, Locke reached the idea of revolution based on the theory of property (Snyder, 1986, p. 726).

Locke in no way bestows absolute power to the sovereign but limits it; it does not pretend not to see to its arbitrary power (Tully, 1993). Whenever the supreme power exceeds its limits, the people have the right to revolution and change the administration. However, this does not mean that the people follow the path of revolution in every mistake made by the sovereigns. Revolution is not a part of general politics; it occurs in exceptional cases (Tully, 2008, p. 640). Revolution does not occur in the slightest mistake of the sovereigns, because people are not so easily got out of their old forms. Whenever the abuses and faults of the sovereign spread over a long time and are deeply felt by all sections of the people, then the people use the right to revolution to put them into hands that can secure the founding purposes of the state (Locke, 1989, p. 113).

Conclusion

In the current century, many states are moving towards authoritarianism. As we mentioned at the beginning of the study, the new authoritarianism has begun to become a somewhat global form. In the 21st century, we are witnessing the rise of illiberal politics in many parts of the world. This rise has been towards authoritarian regimes that took the form of radical Islamist movements in the Middle East, right-wing populist movements in some parts of the West, and radical conservatism in Africa and Asia (Lewis, 2020).

There is an authoritarian retreat from democracy. Of course, this is not a situation experienced by every state without exception. The new authoritarianism does not mean that it represents the future of humanity. As Wiatr (2019) points out, authoritarianism tendency is minimal in countries where democratic political culture is established. However, we can state that the new authoritarianism is not a temporary phenomenon.

The critical point is where the right to revolution stands in the face of the new authoritarianism tendency. Will the right to revolution put us in more chaos by transforming the authoritarian tendency into totalitarianism, or will it lead to the restoration of democratic values by destroying authoritarian tendencies? The Hobbesian point of view implies that the right to revolution to be given to the people, far from re-establishing an order, will drag people into much more chaos. However, the Lockean point of view implies that the right to revolution to be granted to the people does not lead to more chaos but is necessary to restore order.

References

- Abramson, J. (2009). *Minerva's owl: the tradition of western political thought*. Harvard University Press.
- Bieber, F. (2020). *The Rise of Authoritarianism in the Western Balkans*, Palgrave Macmillan.
- Carl, G., Michael, A. (2006). The Assault on Democracy Assistance. *Journal of Democracy* 17 April: 36-51
- Cooley, A. (2016). Countering Democratic Norms, In Larry Diamond, Marc F. Plattner and Christopher Walker (Eds.), *Authoritarianism Goes Global: The Challenge to Democracy* (ss. 117-135). John Hopkins University Press.
- Greskovits, B. (2015). The Hollowing and Backsliding of Democracy in East Central Europe. *Global Policy* 6: 28–37.
- Hill, C. (1997). *Puritanism and revolution*. St. Martin's Press.
- Hobbes, T. (1997). *Leviathan*. Touchstone.
- Hobbes, T. (1998). *On the citizen*. Cambridge University Press.
- Huntington S. P. (1991). *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*. University of Oklahoma Press.
- Kain, P. J. (1987). Hobbes, revolution and the philosophy of history. In C. Walton & P. J. Johnson (Eds.), *Hobbes's 'science of natural justice'* (pp. 203–218). Springer Netherlands.
- King S. J. (2009). *The New Authoritarianism in the Middle East and North Africa*. Indiana University Press.
- Levitsky S., Way L. A. (2010). *Competitive Authoritarianism: Hybrid Regimes After the Cold War*. Cambridge University Press.
- Lewis, D. G. (2020). *Russia's New Authoritarianism: Putin and the Politics of Order*. Edinburgh University Press.
- Locke, J. (1989). *Second treatise of government*. Hackett Publishing Company, Inc.
- Medina, V. (1990). *Social contract theories, political obligation or anarchy*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Plattner, M. F. (2015). Is Democracy in Decline?. *Journal of Democracy* 26 (1): 5–10.
- Robertson, G. B. (2010). *The Politics of Protest in Hybrid Regimes: Managing Dissent in Post-Communist Russia*. Cambridge University Press.
- Snyder, D. C. (1986). Locke on natural law and property rights. *Canadian Journal of Philosophy*, 16(4), 723–750.
- Sreedhar, S. (2010). *Hobbes on resistance: defying the leviathan*. Cambridge University Press.

Sreedhar, S. (2013). Right to revolution. In S. A. Lloyd (Ed.), *The Bloomsberg companion to Hobbes*. Bloomsbury Publishing Plc.

Tannenbaum, D. G. (2019). *Siyasi düşünce tarihi* (Ö. Orhan (trans.); 12. Baskı). Serbest Akademi.

Thomas, L. (1995). *Locke on government*. Routledge.

Treisman, D. (2011). Presidential popularity in a hybrid regime: Russia under Yeltsin and Putin. *American Journal of Political Science* 55(3): 590–609.

Tricaud, F. (1988). Hobbes's conception of the state of nature from 1640-1651: evolution and ambiguities. In G. A. J. Rogers & R. Alan (Eds.), *Perspectives on Thomas Hobbes* (pp. 107–123). Oxford University Press.

Tully, J. (1993). *An approach to political philosophy: Locke in contexts*. Cambridge University Press.

Tully, J. (2008). Locke. In J. H. Burns (Ed.), *The Cambridge history of political thought 1450-1700*. Cambridge University Press.

Wiatr J. J. (2019). New and Old Authoritarianism in a Comparative Perspective. In Jerzy J. Wiatr (Ed.), *New Authoritarianism: Challenges to Democracy in the 21st century* (pp. 169-182). Barbara Budrich Publishers.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiğimi beyan ederim.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

“The New Authoritarianism Tendency and the Problem of Right to Revolution” başlıklı makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

Atf: Keskin, F. (2022). Çocuk tiyatrosunda kötücül mizahın sınırları: Ak Masal Kara Masal oyununda kötücül orijinli mizahın iyicil olana hizmeti. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 72 - 86

Citation: Keskin, F. (2022). The limits of evil humor in children's theatre: The service of evil humor to the goodness in Ak Masal Kara Masal play. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 72 - 86

Araştırma Makalesi / Research Article

Filiz KESKİN*

* Dr.Öğr.Üyesi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi,
Sahne Sanatları Bölümü, Van/Türkiye.
Asst. Prof.,Van Yüzüncü Yıl University,
Faculty of Fine Art, Department of Performing Art, Van / Türkiye.
filizkeskin@yyu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0489-7938

Çocuk Tiyatrosunda Kötücül Mizahın Sınırları: Ak Masal Kara Masal Oyununda Kötücül Orijinli Mizahın İyicil Olana Hizmeti*

The Limits of Evil Humor in Children's Theatre: The Service of Evil Humor to the Goodness in Ak Masal Kara Masal Play

Öz

Mecrası ne olursa olsun mizah kötücül ya da kötücül görünümlü kaynaklardan beslenmektedir. İnsanlar ekseriyetle bir başkasının kusurlarına, hezimetlerine, çirkinliklerine, biçim bozukluklarına, ahmaklıklarına vb. gülmektedirler. Gülme ve mizah üzerine görüş açıklayan düşünürler, insanı mizahi bulduğu şey karşısında gülmeye iten temel davranışın "alay" olduğunda birleşmektedirler. Bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine bağlı olarak özellikleri değişmekle birlikte çocuklar da kötücül orijinli mizahi durumları gülünç bulmaktadırlar. Tüm bunların yanında mizah ve gülmenin, insanın ruh ve beden sağlığı için son derece önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu durum çocuk söz konusu olduğunda daha fazla önem kazanmaktadır. Nitekim çocukta öğrenme, dezavantajlarla başa çıkma, değerler eğitimi gibi başlıklarda da mizahın gücünden yararlanılmaktadır. Çocukları hedef alan yazınsal eserler ve gösterimlerde de sıklıkla mizaha başvurulmaktadır. Mizah çalışan yazar/sanatçının çocuğun gelişim özelliklerini ve duygusal dünyasını göz önünde bulundurması beklenmektedir. Bu çalışma ise ağırlıklı olarak kötücül orijinlerden doğan mizahın, çocuk tiyatrosunda "iyi olanı seçme" bağlamında nasıl kullanılabileceğini Turgut Özakman'ın Ak Masal Kara Masal adlı oyunu üzerinde göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kötücül mizah, çocuk tiyatrosu, çocuk mizahı, ak masal kara masal.

Abstract

Regardless of its medium and source, humor is fed from malicious or sinister-looking sources. People often laugh at someone else's faults, defeats, ugliness, deformities, and stupidity etc. Thinkers who express their views on laughter and humor agree that the basic behavior that pushes people to laugh in the face of what they find humorous is "mocking". Although their characteristics change depending on their cognitive and affective development, children find humorous situations of malicious origin ridiculous. In addition to all these, it is accepted that humor and laughter are extremely important for the mental and physical health of a person. This becomes even more important when it comes to children. As a matter of fact, the power of humor is used in topics such as learning in children, coping with disadvantages, and values education. Humor is also frequently used in literary works and screenings targeting children. The writer/artist working with humor is expected to consider the child's developmental characteristics and emotional world. This study aims to show how humor, which is mainly born from malicious origins, can be used in the context of "choosing the good one" in children's theatre, on Turgut Özakman's play called Ak Masal Kara Masal.

Keywords: Evil humor, children's theatre, children's humor, Ak Masal Kara Masal.

* Bu makale, Prof.Dr. Hülya NUTKU, danışmanlığında, Keskin, Filiz. (2016), tarafından hazırlanan Çocuk Tiyatrosunda Güldürü Elde Etme Yöntemleri, isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Gülme ediminin ilk insana kadar uzanan bir geçmişi olduğu kabul edilmektedir. Pek azı mizahi olmamakla birlikte, orijini kötücül ya da iyicil olsun, insan çeşitli nedenlere bağlı olarak gülmektedir. Başlangıcından günümüze değin düşünce dünyası mizah ve gülme konularını “ciddiyetle” ele almışlardır. Ancak düşünürlerin neredeyse tamamı mizahın ancak bazı türlerine izin vermişlerdir. Çünkü onların birleştikleri ve bugün de bazı bakımlardan geçerliliğini koruyan ortak noktada, gülme ediminin altında çoğu zaman “kötücül” emellerin yatıyor oluşu vardır. Dolayısıyla konunun kendisini ciddiyetle ele alan düşünce dünyası, mizah ve gülme kavramlarını ciddiyetten uzak görünüşleri nedeniyle yasaklamışlardır.

Gülmenin mahiyeti üzerine Platon’dan başlayarak günümüze kadar ileri sürülen görüşlere bakıldığında, konuyu ahlak ve erdem ekseninde ele alan ya da mizahı ortaya çıkaran mekanizmayı anlamaya dönük yaklaşımlar sergilendiği görülmektedir. Örneğin Platon, “üstün insan” modeli üzerine normlar geliştirirken, gülme ediminin dikkatle denetlenip, sağduyuyla kullanılması gerektiğine inanmıştır (Sanders, 2001, s. 125). Platon’a göre gülmenin uygun nesnesi insani şeytanlık ve budalalıktır. Gülünç duruma düşen birine gülmekten zevk almak kötüllemeyi içerdiğinden ve kötüllemek de zararlı bir şey olduğundan Platon bu durum içinde gülen kişinin halini “ruh acısı” olarak nitelendirmektedir. Antikçağ düşünce dünyasının özellikle “alaycı gülüşün” kötücül etkisine odaklanarak “alayın kökünü kazıyın ya da hiç olmazsa onun gücünü toplumun iyiliği için şekillendirip denetleyerek dizginlemeyi öğrenin” (Sanders, 2001, s. 138) şeklinde ortak bir öğüt geliştirdikleri görülmektedir. Aristoteles’e göre aşırı gülme, iyi bir yaşamla uyumamaktadır ve şakacı tutum, insanı önemli şeyler karşısında ciddiyetsiz yapacağından zararlıdır (Morreall, 1997, s. 9). Aristoteles, *Nicomachean Ethics*’de, aşırı gülen kişilerin ahlaksal olarak arzulanabilir yoldan nasıl saptıklarını tartışır. Aristoteles, kararında espri yapan ve kötücül amaç gütmeyen kimselere saygı duyar ve onları hazırcı, görgülü ve renkli kimseler olarak nitelendirir. Aristoteles, “gülmenin kölesi haline gelen bir maskara olmaktansa özgür bir kişi olarak gerçek bir nüktedan olmayı” (Sanders, 2001, s. 130) öğütlemektedir. Cicero ise yerinde kullanılmayan mizahın, yani gerçek sözlü saldırının öfkeden ve kötü karakterden ileri geldiğini söyler. Cicero’nun iyicil ve kötücül mizah ayrımına giderek Antikçağ düşüncesinden sonra mizahı kesin olarak olumlu görmesi dikkat çekmektedir. Cicero, *De Oratore*’de mizahın kaynağında çirkinlik, bayağılık ve biçim bozukluğu olduğunu (Sokullu, 1997: 10) söylemiştir. Cicero, bir de gülünç için uygun olacak karakter listesi vermiştir. Bu listeye göre “suratsız”, “batıl inançlı”, “şüpheli”, “palavracı” ve “ahmak” karakterler gülünçtürler (Carlson, 2008, s. 24). Cicero, “...komedilerdeki budala ihtiyarlar, her şeye inanıveren, unutkan, gevşemiş ihtiyarlardır. Bu kusurlar da ihtiyarlığın değil, uyuşuk, tembel, uykucu bir ihtiyarın kusurlarıdır” diyerek (Cicero, 1951, s. 27) yukarıdaki listesini genişletmiştir. Mizah ve gülme konusunu ele alan Marcus Fabius Quintilianus da (M.S.35-100) mizaha izin vermiştir. Ancak Quintilianus için iyi insan ağırbaşlı tutumunu asla bir espriye feda etmemelidir. (Sanders, 2001, s. 140). El- Cahiz (781-869) mizahın haddi aşmayacak ölçüde olması, karşı tarafı incitip dostluğa zarar vermemesi; aynı zamanda yeri ve zamanı uygun olduğunda yapılmasını (Altınay, 2004, s. 80-81) söylemiştir. El- Cahiz’in mizah ve gülme konularına - ölçüye dikkat edildiği takdirde- net bir şekilde önem verdiği görülmektedir. Dram sanatının yalnızca eğlendirmek ve dinlendirmek için icat edildiğini kabul eden Lodovico Castelvetro (1505- 1571) (Carlson, 2008, s. 50) insanoğlunun türdeşlerinin başına gelen kötülüklerden zevk aldığı için güldüğünü belirtmiştir. İnsanlar başkalarının bahtının kötüleşmesinden, böbürlendikleri şeylerdeki başarısızlıklarından ve şakalara aldanmalarından zevk almaktadırlar. (Sokullu, 1997, s. 12).

Mizah üzerine geliştirilen kuramlardan “üstünlük kuramının” Platon ve Aristoteles’e uzanan bir geçmişi vardır. İngiliz düşünür Thomas Hobbes (1588-1679) tarafından daha da güçlendirilen kuram, günümüze kadar geçerliliğini sürdürmüştür. Hobbes’un *Leviathan* ve *Human Nature* yapıtlarında üstünlük kuramına yönelik değerlendirmelere yer verdiği görülmektedir. Ona göre “gülme bir kendi kendini kutlamadır (Morreall, 1997, s. 10-11). Ahlak ve dinin rasyonelliğini savunan Immanuel Kant ise (1724-1804) insan doğasında bulunan kötünün kaynağının, dinin ilgisini çeken temel bir sorun olduğunu söylemiştir. Ona göre insanda, kötüyü karşı ortadan kaldırılamayan ancak usun gücüyle önlenebilen bir eğilim vardır ve gerçekte kötü, insanı yönlendiren öğelerin itici güçlerin yer değiştirmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysa insanın kötüyü sürdürmek değil, iyiyi gerçekleştirmek için var olduğunu (Kant, 1989, s. 19) söylemiştir. Gülme konusuna ahlak felsefesi

açısından yaklaşan Kant'ın, "gülmenin bazı türlerini de içine alan" kötücül eğilimlerin, aklın yardımıyla önlenebileceği düşüncesinde olduğu görülmektedir. Sigmund Freud (1856-1939) "iktisadi ön haz" kuramına giden net yolları *Şakalar ve Bilinçdışıyla İlişkileri*'nde çizmiştir. (Ricoeur, 2007, s. 152-153). Freud için gülme nedeni harcamada ekonomi ve bastırılmış "infantilizm"dir. Bastırılmış infantilizm, Freud'a göre çocukluğa değgin bir özellik olan düşmanlık duygusunun erginleştikçe toplumsal yasaklar dolayısıyla bastırılmasıdır. Toplumsal yaşamın dolaysız olarak açığa vurulmasına izin vermediği bu duygular alay, nükte ve şakaların içinde kendini açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle, taklidin her türü, karikatür, parodi ve bu cinsten komikleştirme teknikleri saldırgan eğilimler içermektedirler (Sokullu, 1997, s. 16). Charles Pierre Baudelaire de (1821-1867) özellikle karikatür ve grotesk oyun örnekleriyle güldürü sorununa yaklaşmıştır. Üstünlük kuramı bağlamında konuyu değerlendiren Baudelaire'e göre gülme, alışılmamış bir yanlışlıktan, derin iz yapmış kurallara, belirlenmiş yollara ve yöntemlere uymamaktan, yani güçsüzlükten, bir düşkünlükten ve bunların karşısında yükseklik duygusuna kapılan bir bilinçten doğmaktadır. Burada gülen kişinin gülmesinin de bir güçsüzlük ve bir düşkünlük göstergesi olduğunu dile getirir. "Bilge kişi gülse de korkarak, çekinerek güler" (Baudelaire, 1997, s. IX-X) demektedir.

Buraya kadar "gülme" ve "gülünç olan" üzerine görüş bildiren düşünürlerin genellikle "üstünlük kuramı" diye adlandırılan ve kişinin başkalarının acısına, hezimetine, çirkinliğine, özrüne vs. dayanan gülme çeşidi etrafında toplandıklarını görüyoruz. Konuyu *Gülme* adında bir de kitap yazarak ele alan Fransız düşünür Henri Bergson (1859-1941) ise gülmenin kaynağında saldırgan eğilimler olduğu düşüncesiyle Freud'la birleşmektedir. Dolaylı ya da dolaysız olarak insani olan şeyde yer alan komik, düşünceye yönelerek, duygulanmayı engellemektedir. Ona göre "kahkaha" kalbin bir anlık duygusuzluğunu gerektirir ki aynı zamanda diğer gülenlerle bir anlaşmayı ve suç ortaklığını gizler (Sokullu, 1997, s. 17). Bergson, "...güleceğimiz sırada, sevgiyi bir müddet için unutmak, acımayı susturmak lazım..." (Bergson, 1945, s. 7) diyerek gülme konusuna duygusal açıdan yaklaşmıştır. Amerikalı tiyatro ve edebiyat eleştirmeni Elder James Olson (1909-1992) gülücün her şeyden önce insana ilişkin bir kategori olduğu düşüncesini tekrarlarlarken, ne çok iyide ne de çok kötude gülücün olamayacağını söyler. Olson iki çeşit gülünç durumdan söz eder. İlkinde gülücün yaratan kişinin hatası ya da karakteridir. Burada hem hareket hem de kişi gülünçtür. İkinci gülünç ise kişinin durumu bilmeyişinden ortaya çıkmaktadır. Burada komik olan yalnızca harekettir. Her iki durumda da "yanılgı" ortak özellik olarak görülmektedir. Olson, gülünç görülen aykırılığın temelinde "değerlere karşıt olmanın" yattığını belirtir. Ona göre, gülücün niteliği, gülünç olana bakanın dost, düşman ya da ilgisiz tavrı ile bağlantılı olarak ele alınmalıdır (Sokullu, 1997, s. 19-20).

Platon'dan günümüze düşünce dünyası insanoğlunun nelere ve ne şekillerde güldüğünü hem mekanizmanın nasıl işlediğini açıklamak üzere hem de ahlaksal, ruhsal ve duygusal yaklaşımlarla ele almışlardır. Mizahı ve gülmeyi meydana getiren mekanizmaların genellikle kötücül eğilimlerden harekete geçtiği ortak düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Ağırlıklı olarak birleştikleri bir diğer nokta ise mizah ve gülmedeki ölçünün iyicil amaçlara hizmet edeceğidir.

1. Mizah Tarzları ve Kötücül Mizah

Araştırmacılar, insanların sahip oldukları mizah tarzlarını sınıflandırarak, ortaya çıkan farklılıkları anlamlandırmaya çalışmışlardır. Kişiden kişiye bir takım etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilen mizah tarzları, başlıca Katılımcı Mizah (Affiliative Humor), Kendini Geliştirici Mizah (Self-enhancing Humor, Saldırgan Mizah (Aggressive Humor) ve Kendini Yıkıcı (Self-defeating Humor) olarak sınıflandırılmıştır (Martin, vd., 2003, s. 53-54).

Katılımcı Mizah Tarzına sahip kişiler, kendilerine ve başkalarına saygı sınırları içinde, kişilerarası etkileşimi geliştirmeye yönelik mizah tarzı olan kişilerdir. Çevremizde neşeli, esprili, şakacı ve dışadönük insanlar olarak görmeye alıştığımız bu çeşit insanların en önemli özellikleri, etraflarına neşe saçan, özgüven sahibi, samimi insanlar olmalarıdır. Katılımcı Mizah Tarzındaki insanlar, çevrelerince sevilen ve sosyal ilişkilerde aranan uyumlu insanlardır. Genellikle stresle başa çıkma, hayatı anlamlı kılma çabaları içinde, sorunlara mizahi yollarla yaklaşma eğiliminde olan kişiliklerin sahip olduğu Kendini Geliştirici Mizah Tarzı, insanların yolunda gitmeyen şeylere karşı geliştirdiği bir savunmadır (Martin, vd., 2003, s. 53-54). Kendini Geliştirici Mizah Tarzı, aynı zamanda başkalarının gereksinimlerini de dikkate alır. Diğer insanların içinde buldukları sorunlara

da tıpkı kendi yaşantısında olduğu gibi mizahi yollardan yaklaşırlar; olumsuz duygularla eğlenerek baş etme eğilimi gösterirler (Aslan ve Çeçen, 2002, s. 3). Saldırgan Mizah Tarzı, kişilerin, başka kişilerle alay ederek aşağılamalarını içeren mizah tarzıdır. Cinsel şakalar, ırkçı mizah Saldırgan Mizah Tarzına örnek gösterilebilir. Aynı zamanda örtülü bir tehdit de içerebilen bu mizah tarzında, bastırılmış öfke ve olumsuz duyguların açığa çıktığı (Martin, vd, 2003, s. 54) başkaları üzerinde üstünlük kurma ve haz duygularını doyurma eğilimi olduğu görülür (Aslan ve Çeçen, 2002, s. 3). Eğlenme kisvesi altında kullanılan bu mizah tarzı, potansiyel zararlarının yanında sosyal yaşam içerisinde de uygun görülmemektedir. Kendini Yıkıcı Mizah Tarzında ise, başkalarını eğlendirmek, onay görmek adına türlü komiklikler içine giren, benlik saygısı düşük insan çeşidiyle karşılaşırız. Kendini yıkıcı mizah tarzındaki kişilerin sosyal ilişkilerinde kabul görebilmek için başvurduğu komiklikler daha çok kendisiyle sürekli olarak dalga geçme, kendini eleştirme ve küçük düşürmeye yöneliktir. Mizahın bu tarzına sahip kişilerin psikolojilerinin altında da “Saldırgan Mizah Tarzında” olduğu gibi bir takım olumsuzluklar yatmaktadır (Martin, vd., 2003, s. 54).

Yetişkin dört yüz elli altı ikiz üzerinde yapılan mizah tarzlarını belirleme ölçeklendirmesinde olumlu ve olumsuz mizah tarzlarının, genetik faktörler kadar paylaşılan ve paylaşılmayan çevresel faktörlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Vernon, vd., 2008, s. 1116-1124). Mizahi kişilik özelliklerinin ve tarzlarının yaşanılan kültürel ortamın özelliklerine göre de değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir, fakat bu yönde elde edilen bulguların çok çeşitli ve farklı coğrafyaları da içine alacak kapsamlı bir araştırmayla desteklenmesi gerektiği bildirilmiştir (Galloway, 2010, s. 566). Kişinin genel mizacını ilgilendiren mizah tarzı, aslında öyle olmadığı halde, anlık öfke durumu gibi bir değişkenle geçici olarak saldırgan mizah tarzı sergilemesine sebep olabilmektedir (Martin Martin, vd., 2003, s. 67). Diğer taraftan mizahın gerginliği, öfkeyi ve saldırganlığı azaltan özelliği de bilinmektedir (Jurcova, 1998, s. 312).

Mizah ve gülmenin insanın ruh ve beden sağlığına, bilişsel ve duygusal dünyasına, toplumsal varoluşuna pozitif yönde katkısı bilinmektedir. Ancak “gülme ediminin” -yukarıda belirtilen mizah tarzlarında da görüldüğü üzere- her zaman için masum bir görünüm taşıdığı söylenemez. Mizah ve gülme, kötücül amaçlara da hizmet edebilmektedir. Özellikle alay ve saldırgan şakalar gibi güldürü kaynakları, düşmanca ya da kötücül diye tanımlayabileceğimiz gülmeler için uygun zeminlerdir. Birinin fiziksel görünüşü ya da kusurlu bir davranışına gülmek, cinsel şakalar, küfürlü konuşmalar ya da el şakaları yoluyla elde edilen ve taciz boyutuna ulaşabilen gülmeleri “masum şakalardan” ayırmak gerekir. Birine saldırı, o kişiyi dışlama amacıyla yapılan cinsel içerikli alaya dayalı düşmanca şakalar, cinsel tacizin en yaygın formu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu türden grup içinde yapılan gülme eylemlerinde gruba dâhil olan seyirci de söz konusu eylemin bir bileşeni olarak yer almaktadır. Yapılan bu eylem, seyirci bakış açısı ve yanlı mizah anlayışı içinde -yalnızca bir şaka gibi sunularak- masum bir kisveye büründürülmüş olmaktadır (Ryan ve Kanjorski, 1998, s. 744). Kötücül şakaların, bastırılmış olan düşmanlığı ve cinsel duyguları açığa çıkardığını söyleyen Freud (Akt.Morreall, 1997, s. 45) bu türden şakaların aynı zamanda mizahın en doğal ve ilkel formu olduğunu belirtmektedir (DiCioccio, 2012, s. 94). Düşmanlık, öfke ve saldırganlık içeren mizah tarzına sahip kişiler, toplumsal yaşam içinde kabul görmemektedirler (Martin, vd., 2003, s. 54). Bununla birlikte, Sanders’ın ifadesiyle yüksek sesli bir kahkaha, aynı zamanda gerçek bir silaha da dönüşebilmektedir ve yerinde bir kahkahanın gücünü çok erken yaşlarda tecrübe eden insanın aynı zamanda bu tecrübesi sayesinde gülmelerini denetlemesini öğrenmesi gerekmektedir (Sanders, 2001, s. 33).

2. Çocuk Mizahının Kaynakları ve Çocuk Tiyatrosunda Kötücül Görünümlü Mizah

Çocukların mizah anlayışını gelişimsel olarak analiz eden Katharine Hull Kappas, -seviyesine göre yetişkinleri de ilgilendirecek şekilde- mizahı on başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki çoğu kez “karikatürize etmek” olarak adlandırılan “abartı” yoluyla elde edilen mizahtır. Burada canlı ve cansız şeylerin, duygu ve düşüncelerin, olayların gerçekte olması umut edilen boyut, sayı, oran gibi ölçülerinin küçültme ya da büyültme yoluyla abartılmasına dayanan mizah kastedilmektedir. Nesnelere, canlılar ya da fikirler arasındaki ikili ilişkilendirmelerde kabul edilemez uyumsuzluklara dayanan mizah olarak açıklanan “aykırılığa” dayalı mizah diğer bir mizah kaynağıdır. İroninin daha gelişmiş formları, duygu ve düşüncelerin beklenmedik şekilde istismarına dayanan, şaşkınlığa yol açan sürprizler yoluyla yapılan mizah, “sürpriz” yoluyla elde edilen mizahtır. Özellikle soyut düşünme becerisi henüz yeterince gelişmemiş olan çocuklara yönelik olarak öne çıkan ve “şakşak” olarak

adlandırılan mizahta, palyaçoluk, coşturucu hareketlere dayanan şakşakçılık, gürültücü efektlerle hızlı fiziksel hareketler ve çoğu zaman sözlü mizahın eşlik ettiği kabadayı tavırlar yoluyla elde edilen mizah işaret edilmektedir. Görsel ya da yazınsal/işitsel olarak tasarlanmış mantık ve dil kurallarının dışına çıkan saçmalıklar, aptallıklar, budalalıklar ya da sağduyu yoksunu davranışlara dayanan mizah da Kappas'ın "saçma" adı altında sınıflandırdığı mizah kaynağıdır. Başkalarının başarısızlıkları, fiziksel kusurları, zaafı veya acıları karşısında düşmanca duygulardan beslenen ve üstünlük duygusuna yol açan, bazen de saldırgan boyuta ulaşan tarzda mizah, "hezimetlere" dayanan mizah olarak kategorize edilmiştir. Benzer orijinli olarak "alaya" dayalı mizahla da kişinin kendisi ya da başkalarının zaafı, kusurları ya da fiziksel görünüşü ile alay ettiği, kimi zaman düşmanca ve yıkıcı boyutta, kimi zaman da kabul edilebilir boyuttaki mizah kastedilmiştir. Çocukların, yetişkin yasaklarına ve sosyal kurallara meydan okuma ve isyan içeren, düşmanca ve saldırganca tutumlardan doğan mizah tarzı da "meydan okuma" başlığı altında sınıflandırılmıştır. Kişinin/çocuğun kendine yönelmediği sürece, serbestçe aşırı şiddet içeren düşmanca, saldırgan davranışlara dayanan mizah da "şiddete" dayalı mizah olarak Kappas'ın sınıflandırmasında yer almıştır. Son olarak az önce sıralanan diğer mizah kaynaklarından ses ve harekete dayalı olanlar dışında hemen hepsini kendi formu içerisinde kapsayan "sözlü mizahta" ise çeşitli dil ve kelime oyunları, şaka, alay, ad takma gibi olumlu ya da olumsuz duygusal içerikler yer almaktadır (Kappas, 1967, s. 68-69). Ancak sözlü mizahın yaratılması ve anlaşılması, çocuğun zihinsel gelişimi ve dil becerisiyle doğrudan ilintilidir. Mecaz ve benzetme yoluyla yapılan mizah, bir dile ilişkin kavramsal kodların bilinmesini gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda mecazı anlama sürecinin, bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilmesine dayandığı ve dolayısıyla bir bellek sorunu olduğu (Mağden ve Tuğrul, 1994, s. 30) üzerine görüşler ileri sürülmektedir. Bir sözlü mizah unsuru olarak "sözlü ironi" kullanmak da benzetme, mecaz, zıt kavram bilgisi gibi konularda dil bilgisi ve becerisi gerektirmektedir. İfade biçimi çoğu zaman negatif bir görünüm içinde olan ama her zaman için negatif bir niyet taşımayan (Pexman, 2008, s. 286) ironik ifadeler, konuşmacının ses tonu, tonlaması ve vurgularının yardımıyla, beş-altı yaş itibarıyla çocuklar tarafından rahatlıkla anlaşılabilir mizah kaynaklarıdır. Çocuk tiyatrosunda çocuk kavrayışına uygun kavramlar kullanılmak suretiyle mizah unsuru olarak ironinin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle halkına karşı acımasız olarak gösterilen kralların ve onları mizahın hoşgörüsü içerisinde alaya alarak eleştiren soytarının bulunduğu çocuk oyunlarında ironiye sıkça rastlarız. Kralını alaya alan soytarının bu tavrı çocuğun eğlenceli bir şekilde eleştirel ve politik düşünme becerisine temel kazandırmak adına önemlidir (Keskin, 2016, s. 132).

Çocuklarda en belirgin gülme "alay"ın kaynaklık ettiği gülmedir (Morreall, 1997, s. 17). Başlangıçta hem yetişkin, hem de çocuk için başkalarıyla alay etmeye yönelik gülmede mizah olmadığını belirten Paul McGee, burada uygunsuz olan davranışın farkındalığı ve güldüren insanın uygunsuzluğu besleyen potansiyeli mizaha yol açmaktadır demektedir. Mizah, mekanik olarak yapılsa da bu ikili farkındalığı içermektedir. (McGee, 2013, s. 17) Yani mizah, güldürmek niyetiyle yapılan farkındalıktan ileri gelmektedir.

Çocukların, ilk hayat dönemlerinde davranışları itibarıyla bencil tabiatlı olduğunu söyleyen Rasim Adasal, belirli bir yaşa kadar ilkel insanların kolektif bilinçdışı dürtülerini taşıyan ve bunların etkisiyle ancak kendini düşünen çocukların, aile, okul ve toplum terbiyeleri ile büyük değişiklikler gösterdiklerini (Adasal, 1979, s. 344) ifade etmektedir. Alayın kaynaklık ettiği gülme biçimi, henüz hayatın başında olan çocuklarda duygudaşlığın gelişmemiş olması ve ben merkezinde yaşıyor olmalarıyla nedeniyle oldukça acımasız boyutta görülebilmektedir. Arkadaşlarının dış görünümüyle ya da fakirlik durumuyla alay ederek keyif alan, onların bu haline gülen çocukların davranışları buna örnek gösterilebilir. Yapılan incelemeler, çocukların en eğlenceli buldukları şeylerin, başkalarının acılarına gülmek olduğunu göstermiştir. Çocukların, kendilerinininkine benzemeyen, gelenek, giyim ve benzeri şeylere karşı hoşgörülü olabilmeleri ve vicdanlı davranabilmeleri için ahlaki bir eğitimden ve öğrenme sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Morreall, 1997, s. 17). Zulliger de çocukta aslında bir yetenek olarak zaten var olan vicdanın uyandırılıp geliştirilmesinin belki de tümüyle bir eğitim sorunu olduğunu düşünmektedir (Zulliger, 1998, s. 17).

Sürekli gelişen özelliği nedeniyle her dönem farklılaşabilen alt dil, argo ve jargonlar, çocuk mizahında da oldukça etkilidirler. Örneğin çok çalışkan öğrenci için kullanılan "inek gibi" argo sözünde olduğu gibi, pek çok çocuk argosu yetişkin döneme ulaşmadan kaybolur. Erişkinlerin çoğu zaman göz yumduğu ve zamanla gelişen bu naif argolar erişkin argosu için bir temel oluşturur. Bu

gizli alt dilin gelişmesi grup psikolojisi açısından önemli görülmektedir. Bundan sonra açık-saçık konuşma ve küfür öğrenilir. Ergenlik döneminde patlama yapan bu tip argo ve küfürlü konuşmalar grup içinde kullanılır ve bir kuralı veya yasağı birlikte delmenin keyfini yaşatır (Korkmaz, 2005, s. 30). Günümüzde çocuk ve gençlerin, özellikle reklam ve dizilerde karşılaştıkları jargonları dillerine doladıkları görülmektedir. Yapılan bir araştırma, katılımcıların gündelik dil alışkanlıklarında en fazla komedi dizilerinden etkilendiklerini ve bu dizilerde kullanılan dil oyunlarına katıldıklarını ortaya koymuştur (Köse, 2012, s. 224-230). Dokuz-on iki yaş aralığında en göze çarpan nokta, bu yaş çocuklarının mizah kullanımlarının bilişsel gelişim özelliklerinden çok, mizah katılımcılarının olay ve durumlara ortak bakmalarından ve doğal bir şekilde etkileşimlerinden kaynaklandığıdır. Bu yaş çocukları, arkadaş gruplarıyla ortak gözlemlere dayanan ve okulda kendi aralarında kabul gören, sözelimi, birine takma ad takmak, gizlice kuyruk takmak gibi komikliklere gülmektedirler (Cunningham, 2004, s. 108). Diğer yandan özellikle geç dönem çocuklarının jargon ve argo kullanımına meraklı olduğu görülmektedir. Erken dönem çocukları için tasarlanmış çocuk tiyatrosunda da güldürü sağlamak için “aptal”, “şişko”, “kel” gibi argo sözcüklere yer verilebilmektedir.

Müstehcenlik ve tuvalet esprileri gibi toplum tarafından ayıplanan, konuşulması yasaklanan davranışlar oldukça yaygın mizah kaynaklarıdır. Ahlaki bir boyut taşıdığından kimi kültür ve çevrelerce son derece katı kurallarla yasaklanan müstehcenlik ve insan bedeninin boşaltım fonksiyonlarını ilgilendiren söz ve davranışlardan mizah elde edilmektedir. Bu yolla yapılan mizahın başarılı sonuçlar vermesinin en büyük nedeni söz konusu yasakların insan üzerinde yarattığı baskının yoğunluğudur. İnsan çocukluğundan itibaren yaşamı boyunca -toplumsal ahlaki kuralların dayattığı şekilde- bedeninin bazı kısımlarını örtmeye, cinsellik çağrıştıran tutum, davranış ve sözlerden kaçınmaya koşullandırılır. Bu nedenle sürekli olarak kendini kontrol altında tutmak zorunda olan insan, mizahın yarattığı özgürlük ortamı sayesinde ani bir şekilde duygu patlaması yaşamaktadır. Tiyatro, müstehcenlik ve küfürlü sözlere dayanan güldürü yöntemlerini çoğu zaman kullanmıştır. İleri yaş çocuk tiyatrosunda ise argo sınırlarını aşmayan veya en fazla örtmece ifade edilebilecek müstehcen ifadelerle dozunda yer verilebilmektedir.

Mizah elde etmede aykırılığı, uyumsuzluğu ortaya çıkarmak üzere kimi zaman tek başlarına etkili olabilen söze, harekete, biçime, sese vs. dayalı mizah unsurları, bazen de bir araya gelerek işlev kazanmaktadırlar. Söz ve hareketin mizahı birlikte var etmesine Karagöz ve Ortaoyununda dövüş ve pataklamaya dayalı güldürü sahneleri örnek gösterilebilir. Kaba güldürünün hemen hemen tüm özelliklerinin görüldüğü Karagöz ve Ortaoyununda (And, 1985, s. 501) hem dile hem de davranışlara yansıyan erotik ve şiddet unsurları dikkat çekmektedir.

Tiyatroda çocuklara neyin gösterilip neyin gösterilemeyeceği her zaman için tartışma konusu olmuştur. Melahat Özgü, bu tartışmaya yıllar öncesinden katılarak çocuklara ne yalnızca iyiyi ne de yalnızca kötüyü göstermenin yanlış olduğunu söylemiştir. Çünkü gerçekte içinde yaşadığımız dünya iyilikler gibi kötülükleri, güzellikler gibi çirkinlikleri, doğrular gibi yanlışları da barındırmaktadır. Bu yüzden hiçbirini diğerine yeğ tutmadan, gerçekler çocuğa olumlu ve olumsuz tüm yanlarıyla gösterilmelidir. Çocuk bu olguları karşılaştırarak dünyayı ve kendini değerlendirebilecektir. Bunu en iyi yapacak yer de tiyatrodur. Çünkü çocuk sahnede kişi ve olayları tek yanlarıyla değil her türlü yönleriyle görebilme olanağına erişebilir ve böylece doğru olanı seçme gücü kazanır. Özgü, masal dünyasından örnek vererek masallarda yalnızca iyilik olmadığını, yanında kötülük de olduğunu hatırlatır. Masallar kalın çizgili yalın anlatımları çocuğun kavrayışını kolaylaştırır ve çocuklara nasıl olması ya da davranması gerektiğini direktiflerle değil, göstererek anlatır. Özgü, sahne ortamının, düş dünyaları çoğu kez karmaşık, sıkıntılı ve korkularla dolu olan çocuklara iç dünyalarını aydınlatmak için olanak sağladığını ima eder. Çocuklar sahnede canlı olarak gördükleri her tür ve cinsiyetten kahramanların tehlike ve korkulara itildiklerinde kendilerini nasıl kurtardıklarına tanık olur. Masalların pek çoğunda da kötülüğe ve haksızlığa uğrayan kahramanların bir şekilde -daha güçlü görünmelerine karşın- kötülerini yendikleri görülür. Kötü olan cezasını bulur, iyi olan ise ödüllendirilir (Özgü, 1979, s. 69-70). Gerçekten de çocuk yazını, canlandırmaları ve tiyatro oyunları hiçbir zaman kötü olanın galibiyeti ile son bulmaz. Mizah içerikli tasarımlarda bile bu durum değişmez. Komik bir şekilde tasarlanırsa bile kötünün galip geleceği bir yazın ya da gösterim çocuğun iç dünyasında yıkıcı sonuçlar getirebilir. Çocuk yazını ve gösterimlerinde iyinin, güzelin ve doğrunun yanında yer alacak olan kötü, çirkin ve yanlışın ölçüsü doğru ayarlanmalıdır.

3. Turgut Özakman'ın *Ak Masal Kara Masal* Oyununda Kötücül Mizahın Sınırları

Oyunun Konusu: Oyun, Anlatıcı'nın, oyunu ve az sonra sahneye giren sokağın çocuklarını takdimi ile başlar. Bu takdim ile sokağın çocuklarının kafalarını kullanamayan, başkaları tarafından kolayca yönlendirilen, gerekli hiçbir şeyi bilmezken, (oyunun yazıldığı dönemin) popüler filmlerini, aktrislerin ayakkabı numarasını bile ezbere bilen çocuklar olduklarını anlatır. Derken sahneye Kara Masalci ve yardakçıları gelir. Yılda bir gün gelen ve vurdulu kırdılı, tekmeli tokatlı, tabancalı tüfekli, sevgisiz acımasız masallar anlatan Kara Masalci, çocukların “kafasız” oluşlarının baş sorumlusudur. Kara Masalci ve Yardakçıları vurdulu kırdılı şarkı söylerler. Daha sonra Kara Bela masalını anlatmak isteyen Kara Masalci ve yardakçıları belli bir konusu olmayan bu masalı kavga dövüş, kötü sözlerle canlandırmaya çalışırlar. Kara Masalci'nin yardakçıların canlandığı oyun kişilerini öldürmesiyle masal sonlanır. Sıra Ak Masalci ve yardımcılarına gelmiştir. Ak Masalci ilk başlarda istemeseler de “kafasız olduklarından” dolayı bir iki tatlı sözle sokağın çocuklarını masallarını dinlemeye ikna eder. Ak Masalci'nin “vurdu kırdısız” ama sonunda mesajı olan masalı Zorba'nın hoşuna gitmez. Ancak halk masallarına şarkılı canlandırmalarla devam eden Ak Masalci, zaman zaman bir şekilde onu da yanına çekmeyi başarır. Bu arada Kara Masalci boş durmaz ve çocukları kendi masallarına çekmeye çalışır. Çocuklara bir bilim kurgu masalı anlatmaya hazırlanan ve robot kostümleri giyen Kara Masalci'nin pili biter (aslında Ak Masalci'ya yenilir) ve yavaş yavaş sesi kesilir. Sıra tekrar Ak Masalci'ye gelmiştir. Ak Masalci, yardımcılarıyla birlikte rüyasında gördüğü padişahın kızıyla evlenmeyi kafasına koymuş tanıdık bir Keloğlan masalı canlandırır. Keloğlan ve anası saraya gitmek için yola çıkmışlardır. Keloğlan, yolda karşılaştığı Derviş'e kendi azığını verir. Derviş ise ona zorda kaldığında söylemesi için sihirli bir söz öğretir. Padişah, Keloğlan'ı kızını isteme densizliği gösterdiği için meydan dayağı ile cezalandırır. Keloğlan sihirli sözcüğü izleyici çocukların yardımıyla hatırlar. Böylece önce Sopacı, sonra Padişah ve sırasıyla diğerleri yaylanmaya başlarlar. Padişah yaylanmaktan kurtulmak için önce kızını Keloğlan'a vermeye, sonra da halkına karşı iyi bir padişah olmaya söz verir. Aynı şekilde Kara Masalci de sevgisiz, acımasız, kara masallar anlatmayacağına söz vererek yaylanmaktan kurtulur. Kara Masalci sözünde durmaz, şarkı yarışı yapılır. Yapılan bu yarış, Zorba dışındaki tüm çocukları yanına almayı başaran Ak Masalci kazanır. Kara Masalci Zorba'yı da yanına alarak kandırarak başka çocuklar bulmak üzere giderler.

Ak Masal Kara Masal, Turgut Özakman'ın dil ustalığını çocuk oyunu yazarlığında da gösterdiği başarılı bir örnektir. Öyle ki oyundaki güldürü noktalarını incelediğimizde, yazarın söze dayalı mizah yöntemlerinin neredeyse tamamını kullandığı görülmektedir. Hareket yoluyla sağlanan güldürü yöntemleri de oldukça yoğun kullanılmıştır.

Ortalama olarak yedi-on iki yaş arası çocuklar için uygun olduğu anlaşılan oyunda söze, harekete ve sese dayalı “kötücül” görünümlü mizah unsurlarının varlığı dikkat çekmektedir. Oyunun adından da anlaşılacağı üzere bir bakıma “iyi-kötü” kavramlarının izleğinde mesajlar verme gayretindeki yazarın, yaşam gerçeği içerisinde iyi olanın yanında kötüyü de eğlenceli yoldan gösterme ve çocuklara “iyi olanı” tercih etmelerinde ön ayak olma çabası dikkat çekmektedir.

Zaman zaman oyunu yönlendirme görevi verilen izleyici çocuklar, böylece sahnedeki mizahi duruma ortak edilmiş ve bu durumdan alacakları hazzın artırılması amaçlanmıştır. Kara Masalci'nin etkisi altındaki sokağın çocukları, başkaları tarafından yönlendirilmeye alıştıklarından kendi akıllarını kullanamamaktadırlar. Anlatıcı, istediği gibi yönlendirebildiği bu çocukları izleyici çocukların da komuta etmesine olanak verir.

ANLATICI: Geri dönün. Geri dönün diyorum. Öyleyse (Bağırır) estepeta! (Çocuklar donup kalırlar) Bunlar böyle bağırmaktan anlarlar. Arkadaşlar, şimdi ben bir, iki, üç diyeceğim, üç deyince bu mızıkçıları sahneye doğru çevirin. Korkmayın, hiçbir şey yapamazlar. Ama yalnız çevirin, itmeyin sakın. Uyanırlar. Hazır mıyız? Bir, iki, üç... (Gerekirse tekrarlanır) Tamam, çok güzel. Şimdi de bakın tıpış tıpış nasıl dönecekler sahneye. Ben bir kelime söyleyeceğim, siz de söylediğim kelimeyi tekrarlayacaksınız. Bakalım ne olacak? Hazır mıyız? Başlıyorum (Ağır) Estepeta... mestepeta... püf!.. (Çocuklar ağır ağır sahneye yürürler) Bir daha, daha hızlı. Estepeta... mestepeta... püf!.. (Çocuklar hızlanırlar) Şimdi daha hızlı. Estepeta...

mestepeta... püf!.. (Çocuklar düşe kalka sahneye çıkarlar, üst üste yığılırlar)...(Özakman, 1999, s. 87-88).

Çocuklar başkalarının aptallıklarına, sakarlıklarına gülerler. İzleyici çocuklar, kendilerine verilen bu yönlendirme yetkisiyle, sokağın çocuklarının ne kadar “kafasız” olduklarını kendileri gösterirler. Üstelik birkaç parola sözcükle yönlendirdikleri oyun kişileri tempoyu artırdıklarında düşe kalka, üst üste yığılırlar. Görünüşte anlamsız seslerden oluşan yönlendirici sözcükler “çocukların sözcüklerin sesleriyle oynanmasını” eğlenceli bulmaları nedeniyle de başlı başına güldürücüdür.

Sıra Anlatıcı'nın sokağın çocuklarını teker teker tanıtmaya geldiğinde ise ayrı bir güldürücü tabloyla karşılaşılır. Zorba, Tahta Kafa ve Zilli'nin “kafasızlıklarını” gösteren benzetmeler, komik ses efektleriyle desteklenir.

ANLATICI: ... Arkadaşlar, en baştaki yaramazın adı Zorba. Hep kendi dediğinin olmasını ister. Olmazsa kavga çıkarır. İkincisinin adı Tahta Kafa (Eliyle başına vurur. Efekt: Tahta Sesi) Bu adı kim koymuşsa haklı koymuş. Bunun adı ise Paslı (Çocuğun başını sağa sola çevirir. Efekt: Gıcırıtı) Ee, çalışmayan kafa pas tutar. Ama bununki pek paslı canım. Bunun adı Zilli (Kızı silkeler. Efekt: Şangırtı. Burnuna dokunur: Kapı zili. Kulağını çeker: Çıngırak) Aç bakayım ağzını (Kız ağzını açar. Efekt: Klakson sesi) Kısacası kuru gürültü. Beşincisinin adı da Ukala. Gereksiz, yararsız her şeyi bilir. Söyle bakalım Türkiye'nin başkenti neresidir?

UKALA: Çankaya.

ANLATICI: Siz ne diyorsunuz, arkadaşlar? (...) Teşekkür ederim. Ankara tabii (Özakman, 1999, s. 88-89).

Kara Masalçı'nın geleceğini öğrenen Zorba'nın, sevinçle yanındakileri itmesi ve onları iskambil kâğıdı gibi devirmesi ile hareket komiği yaratılmıştır. Devamındaki müziksiz kavga balesi ve kullanılan ses efektleri ile hareket komiği sürdürülür.

... (Tahta Kafa kalkar, gülmekte olan Zorba'nın karnına tos atar. Efekt: Davul sesi. Kavga başlar. Müziksiz kavga balesi. Efekt: Yumruk sesleri, kırılma sesi vb. Bir boru sesi duyulur. (Özakman, 1999, s. 89).

Kara Masalçı ve yardakçılarının tekerlemenin ritmiyle yürümleri ve bu tekerlemelerin vurup kırmaya yönelik gururlu ve özendirici sözleri, temel ahlak kurallarını az çok kavramış olduğu varsayılan çocuklarca uygunsuz bulunacağından gülüncü ortaya çıkaracaktır.

KARA MASALCI VE YARDAKÇILAR:

Vur vura vur vur

Vur vura vur vur

Kır kıra kır kır

Kır kıra kır kır (...)

Zum çaka çak çak

Zum çaka çak çak (...)

Pat Pata Pat

Pat Pata Pat

Küt küte küt küt

Küt küte küt (...)

Zum çaka çak çak

Zum çaka çak çak (...) (Özakman, 1999, s. 89-90).

Kara Masalçının sokağın çocuklarına seslenişi deyim, mecaz, benzetme ve abartı doludur.

KARA MASALCI: Ey benim tosunlarım, dediğim dedik, çaldığım düdüğü, kulağı kesik kabadayılarım, öküz gibi kuvvetli, boğa gibi hiddetli, fırtına gibi şiddetli, taş yürekli çocuklarım. İşte, masalcınız, sözünde durdu ve geldi (Özakman, 1999, s. 90).

Çocuklar bütün yıl boyunca dövüşüp sövüşüklerini, itişip kakıştuklarını ve çok eğlendiklerini gururla söylerler. Kara Masalci, benzetme ve deyimlerine devam eder.

KARA MASALCI: Aferin horozlarım, aferin keçilerim. Dövüşen dinç olur, sövüşen genç kalır. Haydi bakalım, başlıyor. Sıraya girin. Para peşin, kırmızı meşin. (Masalci para toplarken yardakçılara) Haydi siz de toplayın kuyruklarınızı da hazırlık yapın. (...) (Özakman, 1999, s. 90).

Kara Masalci, öfkelendiği yardakçısına “eski ayakkabı turşusu” derken birbiriyle ilişkili olmayan iki sözcüğü absürt bir şekilde bir araya getirerek “oksimoron” örneği vermiş olur. Ardından “gerzekler”, “zevzekler” gibi argo sözcükler gelir. Güldürü elde etmek için kullanılabilen argo sözcüklerin çocuk tiyatrosunda da belli bir dozda kullanıldığı görülmektedir. Yardakçılara öfkeli dinmeyen Kara Masalci, bol benzetmeli komik tehditler savurur. Yardakçıların giriş müziğini ve Kara Masalci’nin kostümlerini verirken yaptıkları yanlışlıklar ise Kara Masalci’nin tavır ve davranışlarına, anlatacağı masalın doğasına aykırı olduklarından gülünç unsurlar barındırmaktadır. Ayrıca Kara Masalci’nin tehditleri şiddet boyutundadır. Çocuklar için kendilerini tehdit altında görmedikleri sözlü ya da hareketli şiddet gülünç ortaya çıkarmaktadır.

KARA MASALCI: Acele edin, Yoksa elimi böyle ağzınızdan içeri sokar, sonra da midenizi, kirli bir çorap gibi tersine çeviririm. Ona göre. İşe başlıyorum. Giriş Müziği. (Bir çocuk şarkısı duyulur. Kara Masalci tepinir) Susturun. Susturun şunu. Bu ne? Yedi canlı, gözleri kanlı Kara Bela’nın giriş müziği böyle mi olur, okul şarkısıyla uygun adım, pikniğe mi gidecek bu adam? Caydım. Müzik istemiyorum, pırasa yemiş yarasa sesli herifler. Kendi müziğimi kendim yaparım. Batının, silahını ve burnunu en hızlı çeken silahşörü Kara Bela’nın canı sıkılıyordu. Kızgın Teksas güneşine karşı gerindi. (Gerinir. Efekt: Çatırtı) İşte benim sevdiğim müzik bu. Şimdiye kadar hiç görmediğim bir kasabaya gidip biraz eğleneyim, yani kavga çıkarayım diye düşündüm. Şapkamı verin. (Paravanın arkasından üç köşe bir korsan şapkası uzatılır) Bu ne buuu? Kovboy şapkamı istiyorummmmm. (Kovboy şapkasını verirler) Tamam. Silahımı verin (Bir kılıç uzatılır) Teksaslı bir kovboy kılıç kullanır mı? Masal bitince, üçünüzü de o kılıçla doğramazsam... (Özakman, 1999, s. 91).

Kara Masalci, Kara Bela masalına devam eder. Abartılı güç gösterisi had safhadadır. “Red Kit’i bir çakışta duvara afiş gibi yapıştırdığını” söylerken tıpkı bir canlandırma sahnesi tasvir eder. Atını koşturmak için “hoş” durdurmak için ise “İstop” demesi, insana özgü bir duygu olan “vicdani” atında araması ise nesne ya da canlılara olmadıkları bir şeymiş gibi davranılmasını çok küçük yaşlardan beri komik bulan çocuklar için gülünç unsurlardır. Onun masal anlatırken takındığı gerçek tavır, olayları gerçekten yaşıyormuşçasına anlatması, çizdiği güçlü ve yenilmez Kara Bela karakterinin yenilgisinden doğacak mizahın gücünü artırmaktadır. Kendine çok güvendiği halde madara olan Kara Bela’nın bu uyumsuz durumu da mizahı ortaya çıkaracaktır.

(...) Bu tabancayı bir kavgada, Red Kit denilen o sıksa kovboyun elinden almıştım. Elimin tersiyle şöyle bir tane çakmıştım, adam duvara afiş gibi yapıştı. Hâlâ duruyor olmalı orada. Atımı hazırlayın. Gümüş Eğer, batının en huysuz atı. (Kışneme sesi. Kara Bela çifti yeyip, arka üstü yuvarlanır) Ahh... Şımarık. Bana çift atmadan neşesini bulamaz. Yeni bir serüvene atlıyoruz. Gümüş Eğer. Aklını başına toplu. Herkes bizden söz edecek. Hopla. (Ata biner) Hoş yani deh. (Atı ileri atılır) Dıgıdık, dıgıdık, dıgıdak, İstop... İstop yahu. (At durmaz) Yol bitti vicdansız. Eyvah çarpıyoruz (Yuvarlanır) Çarptık. Neyse, hiç kimse görmedi. (Toparlanır) (Özakman, 1999, s. 92).

Kara Masalci, kimsenin çarpıp yuvarlandığını görmediğini sansa da izleyici çocukların alaycı gülüşlerinden kurtulamayacaktır. Biraz sonra döküntü bir halde sahneye gelen Kepece Kulak Jim ve Uyurgezer Jon’un dövüşmeye yer arayan Kara Masalci (Kara Bela) ile aralarında, birinin dövüşmektense dokuztaş oynamak istemesi, diğerinin de silah sesinden bile korkuyor olması nedeniyle

abartılı bir uyuşmaz tablo oluşur. Jim ile Jon'la kavga etmeyi kafasına koyan Kara Bela, onları kurnazlıkla suçlayıp saldırmak için geri çekilirken ayağı takılıp düşer. Kara Bela, kendisine çelme taktıklarını öne sürerek sakarlığının bedelini ödetmek istediği Jim ile Jon'un alaycı sözleriyle karşılaşır. Bu alaycı sözler deyimlerle ilerler.

KARA MASALCI: (Ayağa kalkar) Bana çelme takan, hanginizdi?

JİM: Siz bence, yerçekimi yüzünden düştünüz bayım.

JON: Ama üzülme, insan düşse kalka büyür.

JİM: Düşmez kalkmaz bir Allah.

JON: Ama düşenin de dostu olmaz (Özakman, 1999, s. 93).

Kara Bela'nın bir kovboy olarak dergi veya filmlere konu olabilmesi için günde bir çift adam öldürmeye, bir düzine adamı da dövme ihtiyacı vardır. Bir yandan bu sözlerle şiddet içerikli yayınlar eleştirilir. Kara Bela'nın bu zaruretini öldürülmeye razı olarak karşılayan Jim ile Jon'un alaycı sözleri ise abartılı uyuşmaz bir durum sergiler. Yerdeki cesetlerin kaldırılmasının "sofrayı kaldırmak" şeklinde örtmece olarak dile getirildiği ve aralarındaki bağdaşmaz ilişki ile güldürü amaçlandığı görülür.

JİM: Çok zahmet olacak size.

JON: Kusura bakmayın.

KARA MASALCI: (Art arda iki el ateş eder) Grav, Grav... (Jim sırtüstü, Jon yüzükoyun düşerler. Tabancasının namlusunu üfler. Kız görünür) Tamam, sofrayı kaldır kızım. (Madeni bir para atar. Kız, havada kapar.) (Özakman, 1999, s. 94).

Daha sonra kendi masallarını anlatmak için çıkagelen Ak Masalci, sokağın çocuklarına yalnızca kendisi masal anlatmak isteyen Kara Masalci'nin engeliyle karşılaşır. Ak Masalci Zorba dışındaki çocukları yanına çekmeyi başarır. Zorba'yı ikna etmek de zor olmayacaktır. Burada her söze inanan Zorba'nın "aptallığından" güldürü elde edilmek istenirken, "kötülük ve çirkinlik" kavramları da aynı anlatıda birleşmiş olur.

(...) Sen de gel güzelim. Haydi.

ZORBA: Peki, geliyorum.

KARA MASALCI: Sen de mi Zorba?

ZORBA: Ama bana güzelim dedi.

KARA MASALCI: Sen güzel misin budala? Kandırıyor seni.

ZORBA: Kandırıyor mu?

KARA MASALCI: Elbette. Benim kadar çirkinsin sen de. (...) (Özakman, 1999, s. 96).

Ak Masalci, yalnızca erkeklerin akıllı olduğunu iddia eden vezirine ders veren bir padişahın masalını anlatır. Masal kahramanı kızın, kuşuyla konuşmasını taklidi verilen kuş sesi efektiyle güldürücü bir yapıya bürünür. Ses bakımından birbirine benzeyen sözcüklerin bir ahenk içinde söylenmesi çocuklar için bir güldürü kaynağıdır. Kapı açılma sesinde de böyle bir durum vardır. Ak Masalci'nin masalı çocukların çok sevdiği bilmecelerle ilerler. Bu bilmecelerin sonuncusu ise bilmece yöneltilen 2.Yardımcı'yı (Vezir) ironik bir şekilde içine alarak gülünç duruma sokar. Bilmecelerin yanıtını bulmaya çalışan 2.Yardımcı, bunun için Yardımcı'ya bir dolu altın vermek zorunda kalır; karşılığında ise ne kadar aptal olduğunu öğrenir.

YARDIMCI KIZ: Çito çito çitimaçık. (Kuş cıvıldar.)

2. YARDIMCI: Tak tak tak

Tak tak tak

Tak taka tak tak tak.

YARDIMCI KIZ (Kapıyı açar) Şingir da mıngır.

2. YARDIMCI: Aman kızım ben ettim, sen etme. Şu sözlerinin anlamını açıkla.

YARDIMCI KIZ: Ama her açıklamama karşılık bir altın lira isterim.

2. YARDIMCI: Bir altın lira ha? Mahvoldum. Ama çarem yok, kabul.

YARDIMCI KIZ: “Azı çok etmeye gitti” dedim, babam çiftçidir çünkü. Bir eker, iki alır, beş eker, yüz alır. (Elini uzatır)

2. YARDIMCI: Ah çok kolaymış. (Bir altın verir.)

YARDIMCI KIZ: “Biri iki etmeye gitti” dedim. Annem ebedir çünkü, anne bir, doğan çocuk iki. (Elini uzatır.)

2. YARDIMCI: Ah çok kolaymış. (Parayı verir) Ah... Bir de sana, “Aptal bir kaz yollasam yolar mısın” dedi. Sen de “Hem de nasıl?” demiştin. Bu ne demek oluyor?

YARDIMCI KIZ: Bana sizi yolladı ya. Sizden iyi kaz olur mu efendim. (Elini uzatır.)

2. YARDIMCI: Ah ahhhh, çok kolaymış... (Para verir) (...) (Özakman, 1999, s. 98).

Zorba, Ak Masalcı'nın “dövüş sövüş” içermeyen masalını sevmemiştir. Sahneye tekrar Kara Masalcı gelerek “Allah insanı sevindirmek için, önce eşeğini kaybettirir, sonra da buldururmuş” diyerek bir atasözü ile vaktiyle Ak Masalcı'yı tercih eden Zorba'nın durumunu özetler. Bu sahnede de yine kavgalı dövüşlü bir masal hazırlığı içinde olan Kara Masalcı'ya yardım eden çocukların, -hiç istemeyeceği bir biçimde ona- korsan şapkası yerine soytarı külahı giydirmeleriyle ironik gülünç bir durum yaratılmış olur. Sonrası ise argo, sözlü şiddet, güç gösterisi, sakarlıklarla yürüyen hareket komikleriyle devam eder. Ayrıca bir takım uzuvları eksik olarak sahneye gelen korsan Hepyek'in, bu uyuşmaz halî gülünç unsur barındırmaktadır. Onu bu hale nasıl soktuğunu anlatan Kara Masalcı'nın abartılı konuşmaları Hepyek'le birlikte kendisini de gülünçleştirir. Çünkü Kara Masalcı'nın palavra attığını daha önceki hallerinden dolayı izleyici çocuklar iyice öğrenmişlerdir.

KARA MASALCI: (Bakar) Şu benim yardakçılarım, sizden de salak. Yahu, başımda soytarı külahıyla mı dövüşe yolluyorsunuz beni? Namertler. Beni görenler, dövüşmeye fırsat kalmadan gülmekten ölürlər. (Üç köşe korsan şapkasını uzatırlar) Tamam. Kılıcımı. (Bir kılıç uzatırlar) İşte, ünlü gümüş kılıç. (Kuşanır) Nasılım? (Yürür, kılıç bacalarına dolanır. Yuvarlanır) Allah kahretsin. Bana gümüş yaramıyor. Ya çifte atıyor, ya çelme takıyor. (Kalkar) Neyse. Hepyek Korsan'la son kez karşılaşacağız. (Bağırır) Bu denizde ancak benim kurukafalı bayrağım dalgalanır! Gel ortaya hesaplaşalım. (Paravanın arkasından tek kollu, tek gözlü, bir bacağına dizi kıvrılmayan bir korsan çıkar. Yardakçılardan biri) İşte Madagaskar'da bir gözünü almıştım. Zambia'da kolunu. Patagonya'da bir bacağına. Taksit taksit bitiriyorum iblisi. Çek kılıcını Hepyek. Bugün pupa yelken cehenneme gideceksin (Özakman, 1999, s. 99-100).

Oyunun ilerleyen sahnelerinde Anlatıcı, salondaki çocukları da ezgiye katılmaları için yönlendirir. Sokağın çocukları birbirine girince Anlatıcı yine salondaki çocuklara parolayı hatırlatır. İzleyici çocuklar “Estepeta, mestepeta püf...” diyerek kavgayı sonlandırır. Salondaki çocuklar böylece eğlenceli bir şekilde oyuna tekrar katılmış olurlar.

Kara Masalcı'nın sıradaki masalı bir bilim kurgu masalıdır. Kara Masalcı, Profesör Çokbilmiş ile iki yardımcısının uzun yıllar çalışarak yaptıkları bir robotu canlandıracaktır. Elbette yine Kara Masalcı bolca palavra atacak, üstüne bir de başarısız olacaktır. Her şeyden önce bir insanın başka bir şeymiş gibi davranmasından elde edilen güldürücü durum söz konusudur. Kara Masalcı büyük bir ciddiyetle, bir takım robot sesleri çıkararak komik duruma düşecektir. Yardımcıların robot çalıştığında söyledikleri önceki sahneden kalma “Rayrara rayray rayrara ray” nakaratı Kara Masalcı'yı öfkeli edecektir, sonunda da pili bitecektir. Bu durum onun Ak Masalcı'ya yenildiğinin göstergesidir.

KARA MASALCI: Şimdi, bir bilimkurgu masalı. (Zorba ile Tahta Kafa alkışlarlar) Süper Kara Robot. (Ak Masalcı'ya) Ne haber? (Anlatır) Profesör Çokbilmiş ile iki

yardımcısı, uzun yıllar çalışarak bir süper robot yaptılar. Uçan, yüzen, koşan, sürünen bir robot. Bu robot benim! Bugün beni ilk kez çalıştıracaklar. Şimdi robot olmam gerekiyor. Hey beyinsizler! Kolluklarımı verin. (Verirler. Takar) Dizliklerimi verin! (Verirler. Takar. Bu arada sürekli “çiki çiki çok, bip bip” diye elektronik sesler çıkarır) Başlığımı verin. (Verirler. Bu antenli mantenli bir robot başlığıdır. Sesinin duyulmasını engellemez. Takar) Haydi artık beni çalıştırın. Harikalar yaratmak istiyorum. (Durur. Prof. Çokbilmiş’le iki yardımcısı girerler.) (Özakman, 1999, s. 104).

İkinci Bölüme gelindiğinde Ak Masalcı’yı bir Keloğlan masalı anlatırken buluruz. Keloğlan tüm saflığına, yoksulluğuna rağmen Padişah’ın kızıyla evlenmeyi kafasına koyan, bu yönüyle başlı başına büyük bir uyuşmazlığın içinde güldürücü şekilde yer alan bilinen bir halk masalı kahramanıdır. Bu masalda da yine aynı amaç için çalışacaktır. Gördüğü bir rüyadan yola çıkarak anasını da yanına alan Keloğlan, padişahın kızıyla evlenebilmek için yollara düşer. Yolda karşılaştıkları dervişle azığını paylaşan Keloğlan’a zorda kaldığında söylemesi için Derviş bir parola öğretir: “Fantiri fitton”. Parola ses bakımından komik çağrışımlar içermektedir. Keloğlan, salondaki çocuklara bu parolayı unutmamalarını öğütler. Çünkü “kendi aklı biraz kıttır”, bu yüzden unutulabilir. İzleyici çocuklar, bu komik parolayı hatırlarında tutarak, sempati duydukları Keloğlan’a yardım edebilmek için heyecanla bekleyeceklerdir. Nitekim Padişah kızını oğluna isteyen Keloğlan’ın anasını önce bohça gibi kapının önüne koydurur, ardından Keloğlan’ı meydan dayağına çarptırır. Kızı ve kendisi için 999 sopa vurulmasını emreden Padişah’a Keloğlan’ın “Sen ya hiç dayak yemedin, ya sayı saymasını bilmiyorsun padişahım” çıkışı komiktir. Keloğlan, tüm saflığıyla kızını istediği gibi onunla sıradan bir insanmış gibi konuşmaktadır. Keloğlan yine uyumsuz bir tablo sergileyerek mizahi bir dille padişah ve halk arasındaki uçurumu karakteristik olarak eleştirir.

Dayak faslı başladığında Keloğlan Derviş’in öğrettiği parolayı hatırlayamaz ve salondaki çocuklardan yardım alır. Böylece önce Sopalı, sonra Padişah yaylanmaya başlarlar. Sopyayı tutan yaylanmaktadır. Kara Masalcı ve diğerleri de aynı sebepten yaylanmaya başlarlar ve hepsi birden hareket yollu gülünç bir durumun içine düşerler. Halkına acımasız davranan Padişah, çocuklara kötü, kara masallar anlatan Kara Masalcı ve onu dinlemekten vazgeçmeyen çocuklar, böylece salondaki çocuklar tarafından cezalandırılmış olur.

Ama hala Ak Masalcı ve Kara Masalcı’nın yarışı bitmemiştir. Bu yarışta yer alan tekerlemeler güldürü kaynağı olacaktır. Çünkü pek çok çocuğun bildiği bu tekerlemeler çarpıtılarak, yerleri değiştirilerek söylenecektir.

AK MASALCI: Başlıyorum. Sak üstünde damdağan/Vur beline kazmayı.

1. YARDIMCI: Vur beline saksağan/ Kaz üstünde damdamı!
2. YARDIMCI: Dam belinin üstüne/ Var kazını saksağan!
3. YARDIMCI: Üst belinin damında/ Kazmaya vur saksağan!

AK MASALCI: Kaz damının üstünde/ Sar belini vakvağan!

1. YARDIMCI: Dur kazmanın belinde... (Özakman, 1999, s. 115).

Çocuklar sözcüklerin yerlerini değiştirmekten, bilinen bir şeyi farklı şekillerde söylemekten büyük zevk alırlar. Özakman’ın türlü hareket komiklerine olanak tanıdığı *Ak Masal Kara Masal*, deyim, atasözü, mecaz, benzetme, uyaklı söz, tekerleme, ironi, abartı, palavra gibi sözlü mizah elde etmeye yarayan çeşitleri çocukların anlayacağı düzeyde bolca barındırır. Oyun kişileri söz ve davranışları bakımından, toplumsal konuları ve davranışları bakımından karşıt şekillerde yer alarak güldürürler. Oyunda müzik ve ses efektleri, kullanılan kostüm ve aksesuarlarla da güldürü elde edilmiştir.

Sonuç

Mizah ve gülme konularının kötücül eğilimlerden beslendiği yönündeki görüşler, düşünce tarihinin başlarına kadar gitmektedir. Özellikle “alaycı gülüş” olarak tarif edilen ve başkasının kusurlarını, eksiklerini veya içinde bulunduğu durumu hedef alan gülme insanlık tarihinin hiçbir döneminde hoş görülmemiştir. Gündelik hayatta doğrudan gerçek kişileri hedef alan bu türden mizah ve gülme bugün de hoş karşılanmazken, kurgulanmış kurban kişilerin kusurları, zaafı ya da düşükleri durumlardan üretilen mizah, sanatlı anlatımlarda çoğu kez ahlaksal sorgulamaya uğramamaktadır.

Çocuk mizahı söz konusu olduğunda ise, çocuğun karşı karşıya kaldığı mizahi yapıyı anlamlandırabilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal gelişmişlik düzeyine erişmiş olmasının yanı sıra anlamlandırabildiği mizahi içeriklerden pozitif yönde etkilenmesi ve ruh dünyasında yıkıcı hasarlara uğramaması beklenmektedir. Dolayısıyla gündelik yaşam içinde katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzları dışında kalan, kendine ve çevresine karşı yıkıcı, saldırgan mizah tarzları özellikle çocuk dünyası söz konusu olduğunda dikkatle denetlenmelidir. Bu denetim, gerçek yaşamda gelişmekte ve yetişkin birey olma yolundaki çocuğun ahlak eğitimi yanında ruhsal dünyasını da pozitif yönde garanti altına alacaktır. Çocuk mizahının yer alabildiği yazın, tiyatro, sinema, karikatür vb. gibi sanat alanlarında ise yine tıpkı yetişkin mizahında olduğu gibi kurgunun öznesi olan kurban kişilerin, çocuğun bizzat kendisini tehdit altında görmeyecekleri biçimde tasarlanması gerekmektedir. Gözleme dayalı olarak yapılan araştırmalar, çocukların canlı varlıkların ya da cansız şeylerin olması gerekenden farklı olarak abartılı olarak biçimlendirilmesini, çoğaltılmasını renklendirilmesini ya da boyutlandırılmasını gülünç bulmaktadırlar. Yine çocukların şaşkınlıklara, sürprizlere, saçmalıklara, yaş küçüldükçe coşturucu hareketlerle sağlanan ve “şakşak” olarak adlandırılan gülünçlüklere, palyaçoluklara güldükleri görülmektedir. Ancak özellikle başka insanların aptallıkları, başarısızlıkları, kusurları, zaafı, hezimetleri, acılarından beslenen kötücül amaçlı mizah, çocuk dünyasında oldukça karşılık bulmaktadır.

İnsanın doğuştan vicdani potansiyele sahip olduğu, yaş aldıkça ve hayat kavgası içinde mücadele ettikçe vicdan gibi iyi hasletlerinin kayba uğradığı yönünde görüşler olabilir. Öyle olsa bile konumuz çocuk eksenli olduğundan, iyi olan ile kötü olanı ayırt etme yeteneğinin potansiyel olmaktan çıkıp belli bir düzeye gelmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle çocuk, acımasızlık, alay, şiddet vb. kaynaklardan beslenen mizahı, iç denetim mekanizmasının süzgecinden geçirebilecek yetkinlikte olmalıdır. Bu gereklilik aynı zamanda mizahi içeriklerin türü, dozu ve özelliklerini belirlerken çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişmişliğini hesaba katmayı ifade etmektedir.

Gerek çocuk, gerekse yetişkin dünyasında bedenen ve ruhen sayısız faydası göz önünde bulundurulduğunda, kötücül ya da kötücül görünümlü kaynaklardan beslense de mizah insan yaşamında vazgeçilmez yerini korumaktadır. Öyle ki çocuk dünyasını ve değerler sistemini özümsemiş usta bir yazar/sanatçı, mizahı yaratan silahları, değerler eğitimi yolunda başarıyla kullanabilir. Model olarak alınan Turgut Özakman'ın *Ak Masal Kara Masal* oyunu da nispeten ileri yaş çocuklarını hedef alan, mizahın ortaya çıkmasına kaynaklık eden ne kadar “kötücül” görünümlü unsur varsa barındıran, aynı zamanda da iyi ve kötü olana ilişkin değerler eğitime oldukça eğlenceli yoldan hizmet eden bir oyun olarak tasarlanmıştır.

Özakman'ın, *Ak Masal Kara Masal*'daki en büyük başarısı, öncelikle kötü olanı cezalandırmaya dayanan ve bunu izleyici çocukların interaktif katılımıyla gerçekleştiren yöntemidir. Yazar, iyi olan ile kötü olanın izleğinde mesajlar verme gayretiyle, yaşam gerçeği içerisinde iyi olanın yanında kötüyü de eğlenceli yoldan gösterme ve çocuklara “iyi olanı” tercih etmelerinde ön ayak olma çabası içindedir. Kötü olanı teşvik eden Kara Masalcı'nın yanında yer alındığında içine düşülen durumlar mizah yoluyla yerilmiştir. Burada en önemli sınırı belirleyen kötücül görünümlü mizahın yalnızca kötü olanı hedef almasıdır. Kötü olan tarafından iyi olanı hedef alacak olan mizahın, -eğer sonunda, hedefleyen cezalandırılmayacaksa- çocuk dünyasında yıkıcı sonuçlar doğuracağı kuşkusuzdur. Çocuk yazını ya da gösteriminde kötü olanın galip gelmemesi gerektiği ve mutlaka ya yaptıklarından ders çıkararak doğru yolu bulması, ya da cezalandırılması gerektiği şeklindeki bilindik kural geçerliliğini korumalıdır. Bu oyunun sonunda da Kara Masalcı Ak Masalcı'ya yenilmiş, vaktiyle Kara Masalcı'nın arkasına takılan çocuklar iyi olanı seçmiştir. Yalnızca Zorba isimli çocuk oyun

kişisinin Kara Masalçı'nın ardından gitmesi ise yazarın yaşam gerçekleri içinde ne yapılırsa yapılsın kötü huylarından vazgeçmeyen insanların da olabileceğini göstermektedir.

Kaynakça

Adasal, R. (1979). *Normal insan ölçüsü, normal ve anormal açıdan psikososyal yönleriyle kişilik ve karakter portreleri*. Minnetoğlu Yayınevi.

Adler, A. (1973). *İnsan tabiatını tanıma*. (Yörükkan, A. Çev). Tur Yayınları.

Altınay, R. (2004). İslam mizahının ortaya çıkışı ve ilk örnekleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam Tarihi Bölümü*, 4(15), 52

And, M. (1985). *Geleneksel Türk tiyatrosu, köylü ve halk tiyatrosu gelenekleri*. İnkılap Kitabevi.

Aslan, H. Çeçen R. (2007). Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2). 1-14.

Baudelaire, C. (1997). *Gülmenin özü*, (Yalçın, İ. Çev). İris Yayınları.

Bergson, H. (1945), *Gülme*, (Tunç, M. Ş. Çev). Milli Eğitim Yayınları.

Carlson, M. (2008). *Tiyatro teorileri*. (Buğlalılar, E. ve Yıldırım, B. Çev). De Ki Yayınları.

Cicero (1951). *İhtiyarlık (De senectute)*. (Sarıgüllü, A. Çev). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Cunningham, J. (2004). Children's humor, Chapter 5, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp:93-110.

Dicioccio, L. R. (2012). Humor as aggressive communication. *Property of Kendall Hunt Publishing*, Chapter 6, 978-07575-9743-5, pp.93-108.

Galloway, G. (2010). Individual differences in personal humor styles: Identification of prominent patterns and their associates. *Personality and Individual Differences*, 48, 563-567.

Jurcova, M. (1998). Humor and creativity-possibilities and problems in studying humor. *Studia Psychologica*, 40(4), 312-316

Kant, I. (1989). *Pratik usun eleştirisi*. (Eyuboğlu, İ. Z. Çev). Say Yayınları.

Kappas, K. H. (1966). A developmental analysis of children's responses to humor, Proceedings of the thirty-first annual conference of the graduate library school, August 1-3, 1966, *A Critical Approach to Children's Literature*, 2, 67-77.

Keskin, F. (2016). *Çocuk tiyatrosunda güldürü elde etme yöntemleri*. (418018) [Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sahne Sanatları Anasanat Dalı] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin*. Yüce Yayın.

Köse, A. (2012). Medya ve dil oyunları: Gündelik dil pratiklerinde televizyon dizilerinin etkisi. *Milli Folklor*, 24(93), 220-233.

Mağden D. ve Tuğrul, B. A. (1994). Çocukta mecaz kavramının gelişmesi ve mizah anlayışı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18 (91), 23-34.

Martin, R. A. Puhlik, P. Larsen, G. Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.

McGhee, P. E. (2013). *Humor and children's development: A guide to practical applications*. Routledge.

Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak*. (Aysevener, K. ve Soyer, Ş. Çev.) İris Yayınları.

- Özakman, T. (1999). *Toplu oyunları 3, Gençlik ve çocuk oyunları*. Mitos Boyut Yayınevi.
- Özgü, M. (1979). Oyuncu ve seyirci olarak çocuk. *Ulusal Kültür, Üç Aylık Kültür Dergisi*, 1(4), 36
- Pexman, P. M. (2008). It's fascinating research, the cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 286-290.
- Ricoeur, P. (2007). *Yoruma dair- Freud ve felsefe*. (Alpay, N. Çev). Metis Yayınları.
- Ryan, M. K. Kanjorski, J. (1998). The enjoyment of sexist humor, Rape, attitudes, and relationship aggression in college students. *Plenum Publishing Corporation, Sex Roles*, 38, 743-756.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın zaferi (Yıkıcı tarih olarak gülme)*, Atakay, K. Çev). Ayrıntı Yayınları.
- Sokullu, S. (1997). *Türk tiyatrosunda komedyanın evrimi*. (3. Baskı). T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Vernon, P. Martin, A. Schermer, R A. Aitken, J. & Ashley M. (2008). A behavioral genetic investigation of humor styles and their correlations with the big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1116-1125.
- Zulliger, H. (1998). *Çocuk vicdanı ve biz*. (Şipal, K. Çev). Cem Yayınevi.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiğimi beyan ederim.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

“Çocuk Tiyatrosunda Kötücül Mizahın Sınırları: Ak Masal Kara Masal Oyununda Kötücül Orijinli Mizahın İyicil Olana Hizmeti” başlıklı makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

Atf: Tosun, İ. ve Dikmen, Ö. (2022). Attilâ İlhan'ın "Üçüncü Şahsın Şiiri" adlı şiirini yapısalci bir yaklaşımla çözümleme denemesi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 87 - 100

Citation: Tosun, İ. ve Dikmen, Ö. (2022). A Structural Analysis of the Poem "a poem on the third person" by Attilâ İlhan. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 87 - 100

Araştırma Makalesi / Research Article

İbrahim TOSUN*

Özge DİKMEN**

* Doç. Dr. Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tunceli/Türkiye.

Assoc. Prof., Munzur University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature, Tunceli/Türkiye.

itosun62@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-2719-6958

**Arş. Gör., Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tunceli/Türkiye.

Res. Assist., Munzur University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature, Tunceli/ Türkiye.

ozgedikmen@munzur.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8828-0139

Attilâ İlhan'ın "Üçüncü Şahsın Şiiri" Adlı Şiirini Yapısalci Bir Yaklaşımla Çözümleme Denemesi

A Structural Analysis of the Poem "A Poem on the Third Person" by Attilâ İlhan

Öz

Yapısalcılık yirminci yüzyıl ortalarında ortaya çıkan, özellikle Fransız kuramcı ve uygulamacılarının çalışmaları ile yaygınlık kazanan bir kuramdır. Bu kuram yalnızca bir edebiyat kuramı değil, aynı zamanda farklı bilim alanlarına da uygulanabilen bir yöntemdir. Bu yöntem ilk kez Levi Strauss tarafından antropolojiye uygulanarak yapısalci antropolojinin temelleri atılmıştır. Edebiyatta ise yapısalcilik 1960'lı yıllarda Fransa'da Roland Barthes, Gerard Genette, A. J. Greimas ve Tzvetan Todorov gibi eleştirmenlerce başlatılmıştır. Yapısalcılıkta temel unsur yapı kavramıdır ve yapısalcılığın ana ilkesi iç incelemedir. Yapısalcılar ele aldıkları nesnenin yapısına yönelmektedirler. Onlar yüzeydeki yapının altında yatmakta olan iç yapıyı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar. Birimlerin birbirleriyle bağlantıları sonucunda metnin yüzey ve derin yapısında bütüncül bir anlam ortaya çıkıp çıkmadığı, bütünün bağdaşıklık ve tutarlılık derecesi birimler arasındaki örgütsel ilişkiyle belirlendiğinden yapısalci metin çözümlemelerinde daha çok dilsel yapıyı göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Bu çalışmada Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Attilâ İlhan'a ait "üçüncü şahsın şiiri" adlı şiir yapısalci bir yaklaşımla ele alınmış, şiirin yapısı iç inceleme yöntemi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda şiirin incelenmesinden önce yapısalcilik hakkında bilgi verilip benzer çalışmalara değinilmiş, daha sonra şiirin yüzey ve derin yapısındaki düzlemsel dizgiyi oluşturan yapısal özellikler tespit edilerek şiir bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapısalcılık, yüzey yapı, derin yapı, gösterge, tutarlılık, bağdaşıklık.

Abstract

Structuralism is a theoretical approach that emerged in the mid-twentieth century and gained popularity, especially through the works of French theorists and practitioners. It is not only a theory of literature but it also has its applications in various disciplines. This approach was first applied to anthropology by Levi Strauss and thus, the foundations of structural anthropology were laid. Structuralism in literature was first practiced in France in the 1960s by such critics as Roland Barthes, Gerard Genette, A. J. Greimas and Tzvetan Todorov. The basic element in structuralism is the concept of the structure and the main principle is the internal examination of the literary work. Structuralists focus on the structure of the work. In this study, the poem "a poem on the third person" by Attilâ İlhan, a prominent figure in Turkish literature is examined from a structuralist point of view and the structure of the poem is analyzed with the method of internal examination. This study provides information on structuralism and reviews similar studies and then analyses the poem in terms of coherence and consistency by determining the structural features that form the composition in the surface and deep structure.

Keywords: Structuralism, surface structure, deep structure, sign, consistence, coherence.

Giriş

İncelenen nesnenin yapısına yönelen yapısalcılıkta sistemi oluşturan birimler tek başlarına değil, sistem içinde yer alan diğer birimlerle anlam kazanmaktadır. Yapısalcılık yüzeydeki bazı fenomenlerin altında, derinde yatmakta olan kuralların ya da yasaların oluşturduğu bir sistemi aramaktır (Moran, 1988, s. 167). Bu noktada önemli olan sistemi oluşturan birimlerin tek başına taşıdıkları anlam değil, sistem içindeki diğer birimlerle kurdukları ilişki sonucunda kazandıkları anlamdır. Birimlerin sistem içinde birbirleriyle olan bağlantıları sonucunda hem metnin yüzey yapısında hem de derin yapısında bütüncül bir anlam ortaya çıkıp çıkmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü birimler ancak bir sistemin parçası olarak ele alınabilirler ve bütünün bağdaşıklık ve tutarlılık derecesi bu birimler arasındaki örgütsel ilişkiyle belirlenebilir.

Çok geniş bir kullanım alanına yayılan yapısalcılık kuramı farklı alanlara göre farklı görünümler kazanmaktadır. Yapısalcılığın edebiyatta beslendiği başlıca kaynaklar arasında Saussure'ün yapısalcı dilbilimi kuramı ve Rus biçimciliği yer almaktadır. Yapısalcı metin incelemelerinde Saussure'ün dilbilimi kuramına ve Rus biçimciliğine sıkça başvurulmaktadır. Bu nedenle Batı'da strüktüralizm olarak adlandırılan yapısalcılığı anlayabilmek ve anlatabilmek için temelinde Ferdinand de Saussure'ün kurmuş olduğu *yapısalcı dilbilim kuramı*'nın dayanaklarını çok iyi bilmek gerekmektedir.

Ferdinand de Saussure'ün bu konudaki görüşlerini içeren ders notları "*Genel Dilbilim Dersleri*" adıyla ölümünden sonra yayımlanmıştır ve bu eser, dilbilimde yeni bir çığırın açılmasına vesile olmuştur. "*Genel Dilbilim Dersleri*" adlı kitabına bakıldığında Saussure'ün klasik dilbilimden ayrılan görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Saussure bir dizge sistemi olarak gördüğü dili belli bir zaman noktasında ele alarak eşzamanlı (synchronic), kendi kendine yeterli ve bağımsız bir sistem olarak incelemeyi önerir (Moran, 1988, s. 168). Bu yöntemi benimseyen araştırmacı ve eleştirmenler ele aldıkları malzemeyi yapı olarak görmekte veya malzemelerinin yapısını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar. Yapısalcılıkta yapı kavramını belirlemek için sık sık 'bütün', 'bütünsellik' kavramlarına baş vurulur ve yapısalcılara göre metnin yapısı, öğelerinin toplamından daha fazla olan bir bütünselliktir (Onart, 1973, s. 235). Bu noktada, metne yapı içinde öğelerin kendi başlarına bir değeri yoktur; ancak dizge içinde belli bir yer tuttukları için değer kazanırlar fikriyle yaklaşılr. Başka öğelerle kurdukları ilişki öğelere bir anlam verir. Bu bakımdan yapı, bağıntılardan oluşan bir denge durumudur. Bir öğenin değişmesiyle bütün dizge de değişir (Onart, 1973, s. 236).

Yapısalcılar metin çözümlerinde daha çok dilsel yapıyı göz önünde tutmaktadırlar. Dilin asıl fonksiyonu, anlamı aktarıp iletişimi sağlamaktır. Dil ile gerçekleştirilen her eylemin temelinde "anlam" olgusu yatmaktadır (Tosun ve Koç, 2018, s. 821). Saussure dil üzerine yaptığı incelemelerde dil ile sözün farklı şeyler olduğu üzerinde durmaktadır. Ona göre bir dil sistemine verilen ad dil iken söz, dilin somut kullanımı olup sözler dil sistemine uymaktadırlar. Öyleyse somut ve bireysel sözün arkasında onun belirleyicisi olan soyut ve toplumsal bir sistem, yani yapı (dil) bulunmaktadır. Dilbilimin amacı ise bu yapıyı ortaya çıkarmak için sözü incelemektir (Moran, 1988, s. 169). Saussure'ün dilbilim görüşünde dikkat çeken bir başka husus da gösteren/gösterilen ayrımıdır. Dil sisteminde yer alan anlamlı biçim birimler bir nesneyi, bir kavramı işaret eden göstergelerdir. Anlamlı bir biçim biriminin bu çift yönlü keyfi ilişkisinde gösterge olarak adlandırılan yapı ortaya çıkmaktadır. Saussure'e göre gösterge, *gösteren ve gösterilen* olmak üzere iki unsurdan meydana gelmektedir. Bunlardan ilki ses imgesine veya grafiğe, diğeri ise bu ses imgesinin işaret ettiği nesneye, kavrama ya da anlama (Eaglaton, 1990, s. 119) karşılık gelmektedir. Göstergede gösteren ile gösterilen arasındaki bağıntı herhangi bir nedene bağlı değil, keyfidir. Dil, sözcüklerden oluşan bir göstergeler sistemidir ve bu sistem de dış gerçeklikten bağımsız bir şekilde, kendi iç bağıntılarına göre işlemektedir. Bu sistem, öğelerin bir yığını değil, her şeyden önce çizgisel bir düzlem üzerinde sıralanmış, tutarlı bir bütündür. Sistem soyut ve toplumsaldır; somut ve bireysel olan sözü denetler. Sistem saymacıdır, yani dış gerçeklikten bağımsızdır, yapaydır. Sistemde önemli olan, öğelerin tek başlarına kendi öz varlıkları değil, sistem içindeki işlevleridir. Başka bir deyişle sistemi meydana getiren dinamikler öğeler arasındaki bağıntılardır (Moran, 1988, s. 170). İşte yapısalcı analiz yukarıdaki dinamikleri göz önünde bulundurarak göstergelerin anlama dönüşmesini sağlayan yasaları belirlemeye çalışır (Eaglaton, 1990, s. 120).

Fransa'da 1960'lı yıllarda edebiyatta yapısalcılığın, yapısalci dilbilim ve Rus biçimciliği gibi iki önemli kaynaktan beslenerek hızla geliştiği görülmektedir. Rus biçimcileri ile Fransız yapısalcılar arasında köprü görevi gören ve özellikle seslerin birbirlerine karşıt geldikleri üzerine sistematik çalışmalar yapan ilk isim Roman Jacobson'dur. Tzvetan Todorov Rus biçimcilerinin bazı yapıtlarını Fransızcaya çevirerek onların Fransız yapısalcılar tarafından daha iyi tanınmalarını sağlamıştır. Bu vesileyle Fransa'da ortaya çıkıp kuramsallaşan ve gelişen yapısalcılık Fransa'dan diğer ülkelere yayılmıştır (Moran, 1988, s. 170). Bir edebiyat eleştirmeni olan Roman Jacobson, Saussure'ün dilbilimsel tezlerini edebiyat alanına uygulayarak metin incelemelerinde de kullanmıştır. Özellikle R. Barthes, T. Todorov, A. J. Greimas, G. Genette gibi araştırmacıların kuramsal açıklamaları ve uygulamalı çalışmalarıyla yapıtın kapsadığı anlam ve kavram evreni anlambilimden örnek alınarak incelenmiş, anlatı ve anlatım düzeniyse sözdizimi kalıplarından esinlenen bir yaklaşımla belirlenmeye çalışılmıştır (Vardar, 2001, s. 11).

Yapısalci eleştiri kuramı kendini ele aldığı yapıtla sınırlandırmaktadır. Bu noktada, yapısal yöntem aracılığıyla yazınsal yapıt kendi içinde, kapsadığı iç anlamlar, ördüğü iç bağıntılar açısından bağımsız bir veri, özerk bir bütün, kapalı bir dizge, dile benzer bir göstergeler düzeni olarak ele alınmaya başlanmıştır (Vardar, 2001, s. 11). Yapısalcılar için edebi yapıt kendi içinde bütünlüklü ve kendisi bakımından incelenecek bir konu olarak görülmektedir ve yaşanan hayattan ayrı yapılmış bir şeydir (Kaplan, 1975, s. 8). Bu nedenle yapıtı açıklamak için başvurulmakta olan yazarın yaşamöyküsü, yararlandığı kaynaklar gibi unsurların önemi azalmaktadır. Yapısal eleştiriye göre dış etkenler ve tarihsel boyut üstüne ne denli ayrıntılı bilgi toplanırsa toplansın, gene de yapıtın öz yapısına ulaşamaz. Çünkü dış inceleme de, tarihsel boyut da yapıttan kopuk bir gerçeği yansıtır, incelenecek konunun çevresinde dolanır, yapıtın kabuğunu kırıp içine giremez, öz suya, iç evrene ulaşamaz (Vardar, 2001, s. 11).

Edebiyat, kendine has sistemi olan, öğeleri arasındaki bağıntıların bazı kurallarla düzenlendiği, kendine yeten bir bütündür. Edebiyata eşzamanlı olarak yaklaşmakta olan yapısalcılar yazarla, tarihle, yapıt dışı gerçek dünya ile ilgilenmemekte, bu unsurlarla edebiyat yapıtı arasında bir bağ oluşturmaya çalışmamaktadırlar. Yapısalci eleştiri kuramında araştırmacının yöntemsel temelini; bütünü kapsayan, ele aldığı bütünlükle yetinen iç betimlemeye, eşsüremlili (Hengirmen, 1999, s. 419) bir yaklaşıma, işlevsel veya görevsel öğelerin belirgin özelliklerine, bu öğelerin kurduğu karşıtlık ve benzerlik ilişkilerine dayanan bir indirgeme oluşturmaktadır. Bayrav'a göre yapısalcılık, metni parçalara bölerek, parçaları yeni bir düzene göre birbirlerine yaklaştırarak ele aldığı nesneyi baştan kurmaya uğraşır (Bayrav, 1999, s. 59).

Yapısalci eleştiri kuramında bir metnin sistemli bütünlüğüne ve metnin inşa edildiği dil malzemesine belirlenmiş bazı ilkelerle yaklaşılır. Berna Moran'a göre tüm yapısalcılar dilsel bir yapıyı çözümlemede şu ana ilkeleri paylaşmaktadırlar:

1. Edebiyat incelemesi tek tek yapıtların yorumlanması ya da değerlendirilmesi değil, edebiyat yapıtlarının tümünün uyduğu sistemin araştırılması demektir.

2. Bundan ötürü, edebiyatın tarih içindeki gelişimi bir yana bırakılarak, her şeyden önce eşzamanlılık içinde incelenmesi gerekir.

3. Edebiyatın eşzamanlılık içinde, kendi başına, bağımsız bir yapı olarak incelenmesi ise, bu yapıyı oluşturan öğelerin birbiriyle olan bağıntılarının, yani işlevlerinin saptanması demektir.

4. Bunu yapmak için de dilbilimdeki söz'e tekâbülden somut edebiyat yapıtlarından yola çıkarak bunların uyduğu sisteme (dil'e) ulaşmak şarttır; çünkü sistem ile tek tek yapıtlar arasındaki bağıntı, dilbilimde dil ile söz arasındaki bağıntının benzeridir (Moran, 1988, s. 176).

Tahsin Yücel'e göre yapısalcılığın temel yönelimleri karmaşık değildir ve Saussure'den Greimas'a değin bütün yapısalcılar yapıtlarında tespit edilebilecek yönelimler mevcuttur. Bu yönelimler;

1. Ele alınan nesnenin kendi başına ve kendi kendisi için incelenmesi,

2. Nesnenin kendi öğeleri arasındaki bağıntılardan oluşan bir dizge olarak ele alınması,

3. Söz konusu dizge içinde her zaman işlevi göz önünde bulundurma ve her olguyu bağlı olduğu dizgeye dayandırma zorunluluğunun sonucu olarak, nesnenin artsüremlilik içinde değil, eşsüremlilik içinde değerlendirilmesi,

4. Bunun sonucu olarak, köken, gelişim, etkileşim, vb. türünden artsüremsel sorunlara ancak nesnenin elden geldiğince eksiksiz bir çözümlemesi yapıldıktan sonra ve bunların da dizgesel olarak ele alınmalarını sağlayacak yöntemler geliştirilebildiği ölçüde yer verilmesi,

5. Nesnenin kendi başına ve kendi kendisi için incelenmesinin sonucu olarak doğaötesel değil, özdekçi bir tutum izlenmesi,

6. Bu yaklaşımın felsefi, siyasal ya da sanatsal bir öğretisi değil, tutarlı bir çözümleme yöntemi olmaya yönelmesi, dolayısıyla düşüncüsel yaklaşımla fazla bir ilgisi bulunmamasıdır (Yücel, 2015, s. 18).

Yapısalcı yöntemi ilk uygulayanlardan biri de Fransız Göstergebilim Okulu'nun en önemli temsilcilerinden sayılan Algirdas Julien Greimas'dır. Ona göre, bir söylem temelden yüzeye doğru gelen üç ana katmanda gerçekleşmektedir. Anlam, söylemin değişik öğelerinin eklemlenmesiyle, derin yapılardan başlayıp yüzey yapılarla birleşerek oluşmaktadır. Derin yapı ve yüzey yapı basamakları kendi içlerinde dizimsel ve anlamsal olarak eklemlenmektedir. Greimas'a göre anlatsal yapılarda birbirine karşılıklı bağımlılık ilkesiyle bağlı basamak ve bileşkelere oluşan üretici sürecin yapısı şöyledir:

Anlatsal Yapılar;

1. Dizimsel Bileşke

1.1. Derin Yapı

1.1.1. Temel Sözdizim (Göstergebilimsel Dörtgen)

1.1.2. Temel Anlam

1.2. Yüzey Yapı

1.2.1. Anlatsal Sözdizim (Eyleyenler Şeması ve İşleyişi),

1.2.2. Anlatsal Anlam

2. Söylemsel Yapılar

2.1. Sözdizimsel Söylem

2.2. Söylemsel Anlam (Kıran, 2007: 183).

Greimas'ın göstergebilimsel dörtgeni, yazınsal metinlerin çözümlenmesinde, mantıksal-anlamsal düzeyde kullanılan, diğer çözümleme düzeylerine (Anlatı Düzeyi, Söylem Düzeyi) bağlı, bir sözce olarak metnin bütünü soyut, görsel bir düzlemde açıklamak için önerilen bir şemadır (Uçan, 2013, s.128-129). Bu dörtgende karşıtlıklardan hareket edilmektedir. Metinde yer alan kavramsal karşıtlıklar ve bu karşıtlıklar arasındaki ilişkiler göstergebilimsel dörtgende yer almaktadır.

Bir yazınsal metni yüzeysel olarak betimleme imkânı veren araçlardan biri de eyleyenler şemasıdır. Eyleyenle kastedilen eylemi yapan veya eyleme maruz kalandır. Eyleyenler insan, hayvan ya da soyut varlıklar olabilmektedir. Eyleyenler şeması V. Propp'un işlev kavramından yola çıkılarak ortaya konulmuştur. A. J. Greimas altı eyleyenden söz etmektedir. Bunlar; gönderici, nesne, alıcı, yardım edici, özne ve engelleyicidir. Bir yazınsal metinde bunlardan en az ikisi bulunmaktadır. Bir yazınsal metinde öznenin yanında bir karşı özne de yer alabilmektedir. Bu iki özne aynı nesnenin peşindedir ve biri diğerinin karşısında engelleyici görevini üstlenmektedir (Uçan, 2013, s. 135- 137). Yazınsal metindeki kişileri ne yaptıklarıyla değerlendiren Greimas'ın eyleyenleri kendi arasında ikili gruplara ayırmaktadır. Ona göre eyleyenler arasında belirli üç karşıtlık söz konusudur. Birincisi isteyim ekseninde bulunan özne-nesne karşıtlığı, ikincisi iletişim ekseninde gönderici-alıcı karşıtlığı ve üçüncüsü ise güç ekseninde yardımcı-engelleyici karşıtlığıdır. Özne ile nesnenin rolleri birbirlerine göre tanımlanmaktadır. Özne ya nesne ile beraberdir ya ondan ayrıdır. Nesne sahip olma düzleminde ise bağlaşımsal durum sözcüsü, eğer özne ile nesne birbirlerinden ayrı ise ayrışımsal

durum sözcüğü söz konusudur. Özne ve nesne birbirinden ayrı olsalar bile, aslında hep bir ilişki içinde bulunmaktadırlar (Kıran, 2007, s. 272-275).

Yukarıda yapısalci eleştiri kuramının dilsel yapılara yaklaşımı ve bu yapıların çözümünde uyguladıkları bakış açıları ile bağlı oldukları ilkeler geniş olarak ele alınmıştır. Şimdi yapısalci bir yaklaşımla yukarıda açıklanan kurallar doğrultusunda Attilâ İlhan'ın “üçüncü şahsın şiiri” adlı şiiri üzerine bir inceleme denemesi yapılacaktır.

1. “üçüncü şahsın şiiri” Adlı Şiirin Yapısalci Bir Yaklaşımla Çözümleme Denemesi

üçüncü şahsın şiiri
gözlerin gözlerime değince
felâketim olurdu ağlardım
beni sevmiyordun bilirdim
bir sevdiğin vardı duyardım
çöp gibi bir oğlan ipince
hayırsızın biriydi fikrimce
ne vakit karşımda görsem
öldüreceğimden korkardım
felâketim olurdu ağlardım

ne vakit maça'dan geçsem
limanda hep gemiler olurdu
ağaçlar kuş gibi gülerdi
bir rüzgâr aklımı alırdı
sessizce bir cıgara yakardın
parmaklarımın ucunu yakardın
kirpiklerini eğerdin bakardın
üşürdüm içim ürperirdi
felâketim olurdu ağlardım

akşamlar bir roman gibi biterdi
jezabel kan içinde yatardı
limandan bir gemi giderdi
sen kalkıp ona giderdin
benzin mum gibi giderdin
sabaha kadar kalırdın
hayırsızın biriydi fikrimce
güldü mü cenazeye benzerdi
hele seni kollarına aldı mı
felâketim olurdu ağlardım (İlhan, 1999, s. 25-27).

Büyük şehir hayatının problemleriyle bunalan, gerilimi ve imkânsız aşkı yaşayan insanı, temelini 1951'in sonunda attığı sosyal realizm düşünceleri doğrultusunda ele alan (Çelik, 2003, s.42-43) Attilâ İlhan'ın “Yağmur Kaçağı” adlı kitabı, Sisler Bulvarı'ndan bir sene sonra, 1955'te, Seçilmiş Hikâyeler Dergisi yayınları arasından çıkmıştır. Bu çalışmanın konusu şairin “Yağmur Kaçağı” kitabında yer alan “üçüncü şahsın şiiri”dir. Attilâ İlhan, “üçüncü şahsın şiiri”nde imkânsız bir aşkı konu edinmektedir. Şiirin başlığında ifade edilen üçüncü şahıs, iki kişi arasında geçenleri yorumlayan, kadına ilgi duyan ve kadının kendisi üzerindeki etkisini ortaya koyan öznedir. Şiir, dışarıdan olayları gözlemleyen bir insanın dikkatiyle kaleme alınmıştır. Şiirde özne, sevdiği kadına uzaktan bakmaktadır, öznenin aşkı karşılıksızdır ve kadın başka bir özneye âşıktır. Bu bakımdan şiir, kıskançlık hatta karşı özneye duyulan nefret üzerine kurulmuştur demek mümkündür. Şiirdeki özne, aşkının karşılıksız olduğunu bilmekte, bir başka öznenin seviliyor olmasını kıskanmakta ve elinden bir şey gelmemekte, kendini çaresiz hissetmektedir. Aşkına karşılık bulamamış olmak özne “ben”i felâkete sürüklemektedir.

1.1. Zamansal Boyut

Şiirde sınırları net olmayan bir zaman dilimi söz konusudur. Zamanı mevsimsel olarak, belli saat dilimlerinde ya da günün belirli zamanlarında belirlemek mümkün değildir. Fakat şiirde "ben" in ruhsal durumunu izah eden süreç uzun bir zaman dilimine tekabül etmektedir. Şiirde kullanılan zaman eklerinden hareketle öznenin geçmişte kalmış bir zaman diliminden bahsettiğini söylemek mümkündür. Özne geçmişte yaşamış olduğu bir aşkı ileriki bir zamanda anlatmaktadır. Şiirde kiplik olarak geniş zamanın hikâye biçiminin kullanılması, "ben" in uzun bir süre aynı duygusal çöküntüyü yaşadığını; sürecin hemen başlayıp bitmediğini; felaketin, zamansal anlamda, geçmişte süreklilik gösterdiğini ve belli aralıklarla tekrarlandığını belirtmesi açısından önemlidir.

"gözlerin gözlerime değince / felâketim olurdu ağlardım...", "... ne vakit karşımda görsem...", "akşamlar bir roman gibi biterdi..." dizelerinde "-ince" zarf-fiil eki ve "ne vakit" kalıbı –diği zaman, -diği her seferinde; "akşamlar" da tek bir akşam değil pek çok akşam anlamını içerdiği için "ben" in felaketi uzun bir zaman diliminde tekrar etmiştir denilebilir. Bu zaman dilimi içinde duygusal çöküntünün aşamalı bir yükselişi ya da iniş çıkışları yoktur. Felaketin yoğun bir şekilde aynı düzeyde yaşanmaktadır.

1.2. Çağrışımsal Karşıtlıklar

Şiirde "ben" in ruh dünyasını yansıtan birtakım çağrışımsal karşıtlıklar bulunmaktadır. Sözceleme 'ben' in ağzından yapılırken başlığın 'üçüncü şahsın şiiri' olarak verilmesi çağrışımsal bir karşıtlıktır. Sevgili açısından bakıldığında nesne olan "sen" in sevgisi üçüncü şahsa yönelmektedir ve âşık "ben" in tam karşısında sevgilinin sevdiği üçüncü şahıs "o" vardır. Yani birinci şahıs ve üçüncü şahsın karşıtlığı şiirin kendisi ile başlığı arasında da bulunmaktadır. Başlıkla şiir arasındaki bu çağrışımsal karşıtlık yüzey yapıda bir bağdaşmazlık yaratırken derin yapıda tutarlı bir durum sergilemektedir. "Ben" felakete uğrayan, kaybeden; "o" ise bu karşıtlıkta mutluluğu hak eden, kazanan olduğuna göre şiirin 'üçüncü şahsın şiiri' olması mantıklı ve tutarlı görünmektedir. Bu aşk üçgeninde birinci teklik, ikinci teklik ve üçüncü teklik kişi olmak üzere üç şahıs söz konusudur. Birinci teklik kişi "ben", ikinci kişi "sen" i severken "sen" in sevgisi üçüncü kişiye yönelerek onu bu ilişkide ikinci kişi konumuna getirirken "ben" i de üçüncü kişi konumuna itmektir. "Ben" karşılıksız aşkıyla dışlanmışlık duygusu içinde kendisini üçüncü şahıs olarak adlandırmaktadır.

"gözlerin gözlerime değince/ felâketim olurdu ağlardım" dizelerinde özne "ben" sevdiği kadınla bakışmasını kendisini felâkete sürükleyen bir durum olarak aktarmaktadır. Normal şartlarda insanın sevdiği ile göz göze gelmesinin onu mutlu etmesi, heyecanlandırması beklenirken bu durum "ben" öznesinde, "ben" in felaket olarak adlandırdığı, bir ruhsal çöküntü yaratmaktadır. Aslında "felaket" öznenin, sevdiği kadının gözlerinde aşkının karşılığını bulamamasından, daha da önemlisi onun bakışlarında başka birine duyduğu aşkın ipuçlarını yakalamasından kaynaklanmaktadır. "gözlerin gözlerime değince" dizesinde gözler bakışları çağrıştırmaktadır. Bütün-parça ilişkisiyle ya da nesne-işlev ilişkisiyle bakış yerine göz kullanılmış, bakışmak da karşılıklı yapılan bir eylem olduğu için bir karşıtlık söz konusudur. Aynı karşıtlık değmek fiiliyle daha da belirginleşmektedir. Değmek iki nesnenin karşılıklı dokunuşuyla gerçekleşir. "(senin) gözlerin (benim) gözlerime..." sözcesinde "ben" ve "sen" in karşıtlığı, iletiyi alan kişiyi, derin anlamda da bakışlardaki âşık bakış ile âşık olmayan bakış şeklinde yorumlanabilecek duygusal bir çağrışıma götürebilmektedir.

"kirpiklerini eğerdin bakardın/ üşürdüm içim ürperirdi" dizelerinde özne üşümesinin nedenini sevdiği kadının soğuk bakışlarına bağlamaktadır. İnsanın sevdiği kadın kendisine baktığında gösterilmesi gereken tepkilerin olumlu olması beklenirken "ben" in bu bakmalarda olumsuz duygulara kapılması çağrışımsal bir karşıtlık yaratmaktadır. "ben" in "kirpiklerini eğerdin bakardın" tümcesiyle sevdiği kadının bakışlarında derinden derine bir acıma, bir küçümseme hissetmesi mümkündür. Üşümesi ve ürpermesi, bakışlardan çıkardığı bu acı gerçeğin bir sonucudur. Görüldüğü gibi bu tümce özne "ben" i "üşürdüm içim ürperirdi" gibi iki sonuca götürmektedir. Öznenin, kadının bakışlarından hiçbir sıcaklık alamaması, yani anlamsız soğuk bakışlar, onun üşümesine neden olurken bu bakışlarda daha derinlere gizlenmiş; fakat özne "ben" in bir şekilde fark ettiği acıma ve değersizleştirme gerçeği onun içini ürpertmektedir.

“sen kalkıp ona giderdin/ benzin mum gibi giderdin” dizelerinde geçen benzin mum gibi olması çok soluk olmak, üzgün olmak gibi anlamları çağrıştırmaktadır. Karşı özneye giden sevdiği kadını bu şekilde tasvir eden özne “ben” adeta onun mutsuz olduğunun altını çizmek istemektedir. Oysa sevdiği biriyle görüşmeye giden bir insanın mutlu olması gerekmektedir. Kadın özneyi bırakıp karşı özneye giderken çok üzgündür. Aslında ilk bakışta “ben”, sen’in bu üzüntüsünün kendisini çok sevdiğini bildiği özneyi bırakıp gitmesinden kaynaklandığını ima etmektedir. Fakat ilk dizede “sen”in kalkıp “o”na gitmesinde hiçbir dış müdahale olmadığı, bu eylemi isteyerek gerçekleştirdiği açık olarak görülmektedir. O halde kadının giderken benzinin mum gibi olması aşkın kendisini avutmasından, bir temenniden başka bir şey değildir. Aslında bu dizede âşık gördüğünü değil de görmek istediğini ifade etmektedir. Bu durum gerçeklerle gerçek olmayanlar arasında çağrışımsal bir karşıtlık yaratmaktadır. Bu karşıtlığı “beni sevmiyordun bilirdim” dizesi çok net olarak ortaya koymaktadır. Özne “ben”, âşık olduğu kişinin kendisini sevmediğini bile bile onun, sevdiği kişiye giderken benzinin mum gibi olduğunu dile getirmesi gerçekle hayalin çatışması sonucunda ortaya çıkan bir teselli biçimidir. Gerçek ve hayalin çatışması ile şairin gerçekleri görmezden gelerek kendini teselli etmeye yönelik tutumu “bir sevdiğin vardı duyardım / çöp gibi bir oğlan ipince / hayırsızın biriydi fikrimce.../... güldü mü cenazeye benzerdi” dizelerinde de çağrışımlar yoluyla verilmektedir.

1.3. Alışılmamış Bağdaştırma

Şiirde dilbilgisi kurallarına uyduğu halde mantıksal anlamda, ilk bakışta, kurallara uymuyor gibi görünen anlambilimsel bağdaştırmalardır. İlk bakışta yanlış kullanımlar gibi görünen bu tür alışılmamış bağdaştırmalarla yeni anlamlar yaratmak amaçlanmakta, alıcının zihninde yepyeni tasarımlar, imgeler oluşturulmaktadır (Günay, 2003, s. 266).

İnceleme konusu olan metinde de “gözlerin gözlerime değince/ felâketim olurdu ağlardım” dizelerinde ben öznesi ile sevgilinin göz göze gelmeleri konu edilmektedir. Sevdiği kadın ile göz göze gelen özne için bu durum felâkettir, duygusal çöküntünün en uç noktasıdır ve bu durum onu derin bir üzüntüye, ağlamaya sevk etmektedir. Çünkü bu bakışmada sevginin tek taraflı olduğu gerçeği bütün çıplaklığıyla kendini ele vermektedir. Ayrıca bu süreçte “ben”in sevdiği kadının başka birini sevdiğine dair ipuçları da vardır. Sözceleyen “gözlerin gözlerime değince” gibi alışılmamış bir bağdaştırma kurarak âşık “ben”i ve âşık olmayan “sen”i karşıtlık oluşturacak şekilde tasarlayarak duygusal bir gerginliğin fitilini ateşlemektedir. Bu ifadede değmek eylemi göndergesel anlamından uzaklaşmakta ve aslında felakete götüren bir çatışmanın (değmek- çarpmak), kendi açısından duygusal bir yıkımın olacağını iletisini de vermektedir. Aslında değmek eylemi, “karşılaşınca, kesişince” (senin bakışların benim bakışlarımla karşılaşınca, kesişince...) anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca “değmek” temel anlamıyla “dokunmak” demektir ve eylemin gerçekleşmesi fiziksel bir temas gerektirmektedir. Sevgilinin bakışlarının “ben”de yarattığı duygusal çöküntü ve felaket “değince” eylemiyle somutlaştırılarak fiziksel bir acının varlığını da çağrıştırmaktadır.

“ağaçlar kuş gibi gülerdi” dizesinde ağaç ve kuş göstergeleri arasında bağlantı kurulmakta ve benzetme sanatı yapılmaktadır. Gülmek eyleminin ağaçlar ve kuşlar için kullanılmasında ise alışılmamış bağdaştırma söz konusudur. “Ben” kuşların gülemeyeceğini bilmesine rağmen ağaçları “gülerdi” benzetme yönü yoluyla kuşlara benzetmekte ve mantıksal olarak mümkün görülmeyen bir bağdaştırma yapmaktadır. Çünkü kuşlar da ağaçlar da gülemezler ve mantıksal olarak ağaçlar ve kuşlar arasındaki benzetmede gülmek eylemi ortak bir benzetme yönü olamaz. Aslında “gülmek” sevinçle, mutlulukla bağdaştırılır. Fakat ağaçların kuşlar gibi gülmesi gerçekte mümkün olmayacağına göre burada bir sevinçten de söz edilemez, olsa olsa ağaçların kuş gibi gülmesi “ben”in felaketini alaya alan bir yaklaşımın belirticisi olabilir.

“güldü mü cenazeye benzerdi” tümcesinde gülmek ve cenazeye benzemek eylemleri birbirine karşıtlık oluşturan anlam alanları içinde yer almaktadırlar. Normal durumlarda “gülmek” sevinçle, “cenaze” üzüntüyle bağdaştırılabilir. Bu karşıtlıkta “o”nun gülmesi ve gülünce cenazeye benzemesi yüzey yapıda “ben”i avutan, mutlu eden bir durum olarak görülebilir. Fakat derin yapıda “o”nun gülmesi, sevinci; “ben”deki büyük felaketin göstergesi ve “ben”in cenazesidir. Zaten “ben”in her bağlamın sonunda “felaketim olurdu ağlardım” dizesini tekrar etmesi cenaze ile kendisine göndermede bulunduğu kanıtıdır.

"sessizce bir cıgara yakardın/ parmaklarımın ucunu yakardın" dizelerinde özne sevdiği kadının sigarası ile kendi parmaklarını özdeşleştirmekte; adeta onun aşkıyla yanyor oluşunu bu şekilde dile getirmekte, alışılmamış bir bağdaştırma yapmaktadır. Ayrıca "cıgara" sözcüğü de yöresel bir söylemle kullanılmaktadır.

"kirpiklerini eğerdin bakardın" dizesindeki kirpik göstergesi, baş ya da göz anlamına gelecek şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca "kirpiklerini eğerdin" ifadesindeki eğmek eylemi göndergesel anlamından uzaklaşmıştır. Kirpiklerini eğerek bakmak bu metinde kullanılan alışılmamış bağdaştırmalardan biridir.

"güldü mü cenazeye benzerdi" dizesinde karşı öznenin güldüğü zaman cenazeye benzetilmesindeki alışılmamış bir bağdaştırma da, "ben" in gördüğü gülme (mutlu olma) gerçeğini görmek istediği şekliyle görmesi ve bu durumu cenazeye benzeterek gerçekle gerçekdışı arasında (gülmek ve cenazeye benzemek) tezat yaratmasıdır. Bu bağdaştırmada verilen karşıtlık "ben" in ruhsal yapısında beliren çelişkili durumun bir sonucudur.

1.4. Yinelemeler

Şiiri düz yazıdan ayıran şey dilin kullanım biçimidir. Şiirde sözcükler dize içinde özel bir dizim oluşturur, ses yapısı bakımından istiflenir, iç ve dış uyumlanış oluşturur ve aynı anlam salkımı içinde bağımlandırılırlar (Özdemir, 1999, s. 639). Şiirde sözcüklerin bu özel kullanımları sonucunda şiiri hem yüzey hem derin yapıda bağdaşık ve tutarlı kılan bir biçimsel ve anlamsal bütünlük ortaya çıkar. Bir şiiri bütünlüklü bir yapı haline getiren önemli unsurlardan biri de yinelemelerdir. "üçüncü şahsın şiiri"nde de yinelemelerden oldukça yararlanmıştı.

"Felâket, ağlamak, yakmak, gitmek, hayırsız" kelimeleri şiirde yinelenmekte ve bu kelimeler anlamsal olarak acizlik, karamsarlık, umutsuzluk, uzaklık ve kıskançlık gibi duyguların sürekli tekrarlandığına göndermede bulunmaktadır. Özne, içine düştüğü aşta yalnız ve mutsuzdur. Bu karşılıksız aşk, öznedeki derin bir ruhsal çöküntü yaratmaktadır. Aciz, çaresiz ve durumu kabullenmiş gibi görünen özne "ben", yaşadığı her felaketten sonra çaresiz kalmakta ve sadece ağlamaktadır. Bu yinelemeler şiirin ilk dizesinde özne "ben" in yaşamakta olduğu duygusal çöküntüyü şiirin sonuna kadar devam ettiren aynı zamanda duygusal bir ritim ve bağdaşık bir düzen de sağlamaktadır.

"felaketim olurdu ağlardım" dizesi özellikle her bağlamın sonunda, toplamda dört defa tekrar edilmiştir. Bu tekrar, aslında "ben" in yaşadıklarının sınırları tam olarak belirlenemeyen, süreklilik gösteren bir zamana yayıldığına da göndermede bulunmaktadır.

Yine şiirdeki eylemlerin (ol-urdu, bil-irdi-m, duy-ardı-m, gül-erdi, al-ırdı, bak-ardı-n, ağla-rdı-m, kork-ardı-m, yak-ardı-n, üşü-rdü-m, ürper-irdi, bit-erdi, yat-ardı, gid-erdi, gid-erdi-n, kal-ırdı-n, benze-rdi) kiplik biçimlerinin neredeyse tamamı geniş zamanın hikâyesi biçiminde çekimlenerek tekrarlanmıştır. Bu kiplik tekrarı şiirdeki ana duyguya bir devinim, bir süreklilik kazandırmaktadır. Eylemlere gelen kişi ekleri de birinci, ikinci ve üçüncü teklik şahıs olarak yinelenmektedir. Bu yineleme, şiirdeki duygusal durumun kaynağının bu üç kişi arasındaki geçmişte yaşanan ilişkiler olduğuna bir vurgudur. Ayrıca bu yinelemeler şiirin yüzey yapısında kulağa hoş gelen bir ritim oluşturup şiirin bağdaşıklığını güçlendirirken derin yapıda da şiirde işlenen temaya bir bütünlük, tutarlılık kazandırmaktadır.

Şiirde geçen ol-, bil-, gül, al-, kal-; bak-, kork-, yak-; bit-, yat-, git- eylem grupları arasında bir uyaklanma bulunmaktadır. Bu uyaklanmalarda bir veya iki sesin, bu uyaklardan sonra gelen –ArdI, -IrdI,-rdI eklerinin de redif olarak yinelemesi şiirin ezgisel bütünlüğüne katkı sağlayan yinelemelerdir.

"Değmek, felâket, ağlamak, hayırsız, öldürmek, korkmak, yakmak, üşümek, ürpermek, cenazeye benzemek" sözcükleri aynı anlamsal çevreye ait, benzer olumsuz duyguları çağrıştıran sözcükler olarak tekrar edilmektedir. Bu durum "ben" in olumsuz ruh halinin şiirin bütününe yansması, şiire sindirilmesi ve alıcıya şiir boyunca aynı ileti içinde kalma imkânı vermesi açısından bir bütünlük oluşturmaktadır.

1.5. Eğretilmeler ve Kapsamlayışlar

İki kavram arasında gösterilen bakımından benzerlik kurulması (Günay, 2003, s. 285) olarak tanımlanabilecek eğretilme örnekleri şiirin şu dizelerinde görülmektedir: “çöp gibi bir oğlan ipince”, “ağaçlar kuş gibi gülerdi”, “akşamlar bir roman gibi biterdi”, “benzin mum gibi giderdin”, “güldü mü cenazeye benzerdi” dizelerinde benzeyen, benzetilen, benzetme yönü ve benzetme edatının yer aldığı tam benzetmeler kullanılmaktadır. Bu benzetmelerde genellikle “ben”in umutsuz, karamsar, olumsuz duygularının aynı düzeyde sürdüğü anlaşılmaktadır. “ben”in felaket olarak adlandırdığı karşılıksız aşk gibi, şiirde kurduğu benzetmelerde de benzeyen ile benzetilen arasındaki ilişki olumsuz bir benzetme yönüyle kurulmaktadır.

Yukarıdaki tam benzetme örneklerinden başka, şiirin derin yapısında bazı örtük benzetmelere de rastlamak mümkündür. Örneğin, “gözlerin gözlerime değince” dizesinde, yüzey yapıda, gözler boşlukta serbest hareket eden nesnelere gibi birbirlerine değmektedir. “limandan bir gemi giderdi / sen kalkıp ona giderdin” dizelerinde de sevgilinin kalkıp ona gitmesi derin yapıda geminin limandan gidişine benzetilmektedir. Her iki gitmede de ayrılığa gönderme yapılmaktadır.

Kapsamlayış barça-bütün, bütün-parça, tür-örnek, içeren-içerilen, kapsanan-kapsayan gibi ilişkilere dayanan bir söz sanatıdır (Günay, 2003, s. 286). Bu ilişkiler doğrultusunda bir kavramın başka bir kavram yerine kullanılmasının şiirde birkaç örneğine rastlanmaktadır. “gözlerin gözlerime değince” dizesinde aslında kastedilen şey gözlerle ait bir içerilen olan bakışlardır. “limandan bir gemi giderdi” dizesinde de bütün-parça veya içeren-içerilen yoluyla gemi sözcüğü gemideki yolcular yerine kullanılmaktadır.

1.6. Göstergeler

Kişiler arasındaki bilgi alış verişi, anlam yüklü birimler aracılığı ile gerçekleştirilir. İletişimde kullanılan bu anlam yüklü birimlere “gösterge” denir. Gösterge, kendi dışında bir başka şeyi gösteren, onun yerini alabilen nesne, görünüş veya olgudur. Her gösterge, “gösteren” (ses birimi) ve “gösterilen” (anlam birimi) olmak üzere iki düzlemde oluşur ve bunlar birbirinden ayrılmaz (Kıran, 2002, s. 54-60) Gösteren, gösterenin sese ilişkin somut kısmı olarak algılama düzlemini ilgilendirirken gösterilen, gösterenin zihinde karşılık bulduğu düşünce veya kavramdır ve düşünce alanını ilgilendirmektedir.

gözler- gösteren/değmek-gösterilen: felâket-gösterge

öldürmek-gösteren/felâket-gösterilen: ağlamak-gösterge

gülmek-gösteren/cenaze-gösterilen: felâket-gösterge

kollarına almak-gösteren/ aşk-gösterilen/felaketim olurdu-gösterge

kirpiklerini eğerdin bakardın-gösteren/üşürdüm içim ürperirdi-gösterilen/felâketim olurdu ağlardım-gösterge

Bu göstergelerde özne olan ben, geçmişte yaşadığı karşılıksız bir aşk öyküsünün yine geçmişte kendisinde yarattığı duygusal bunalımı ve çöküntüyü sonradan düşündüğünde bunu büyük bir felaket olarak adlandırmaktadır. Aynı zamanda bu durumu yaşadığı zaman dilimi içinde sürekli ağladığını da hatırlamaktadır.

Şiirin derin yapısında, örtük olarak, karşılıksız aşk-gösteren/felaket-gösterilen/ağlamak-gösterge biçiminde örülmüş, şiirdeki duygu yoğunluğunu sürekli canlı tutan bir göstergeden de söz edilebilir.

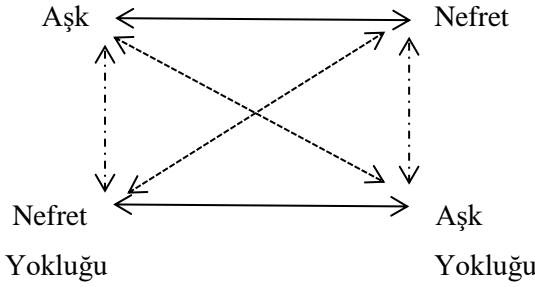
1.7. Derin Yapı

Metni oluşturan tümcelerden (dizelerden) yola çıkarak metnin bütünlüğüne ulaşmayı hedefleyen çözümleme biçimi derin yapı bağlamında yapılacak metin incelemesi anlamına gelmektedir (Günay, 2003, s. 88). Metin çözümlemesi, derin yapıda yazınsal etkinliğin mantıksal gelişimini ve tutarlılığını genel metin bağlamında değerlendirmek ve metni kendi içinde, kendisi için bir bütün olarak incelemektir (Günay, 2003, s. 93). “üçüncü şahsın şiiri” derin yapı bakımından ele alındığında öncelikle metinde bütünlüğü sağlayan ya da bozan sözcükleri, dize ve tümce gibi dilsel

kalıpları bağlamından koparmadan, metnin tutarlılığını ortaya koyacak şekilde ele almak gerekmektedir. Bu durumda şiirin ana temasını metnin genelinde belirgin hale getirecek aynı anlam alanı içine girebilen sözcüklerin ve dilsel kalıpların yaygın olarak kullanılmasının, metnin kendi iç tutarlılığına önemli bir katkı sağladığını söylemek mümkündür. Örneğin; "felâket, ağlardım, sevmiyordun, hayırsızın biriydi, öldüreceğimden korkardım, bir cıgara yakardın, üşürdüm, içim ürperirdi, jezabel¹ kan içinde yatardı, sen kalkıp ona giderdin, benzin mum gibi, cenazeye benzerdi, kollarına aldı mı" gibi sözcük ve dilsel kalıplar olumsuz bir duygunun belirtilerini içeren aynı anlam alanı içinde yer almakta ve "ben" in karşılıksız aşkı sonucunda yaşanan vahim durumun alıcıya iletilmesini sağlayan göndergeler olarak kullanılmaktadırlar. Şiirde yüzeysel yapıda şiirin genel bağlamından kopuk görünen "... ağaçlar kuş gibi gülerdi/bir rüzgâr aklımı alırdı.../... akşamlar bir roman gibi biterdi/jezabel kan içinde yatardı/limandan bir gemi giderdi/... güldü mü cenazeye benzerdi..." gibi dil yapılarını derin yapıda aslında âşık "ben" in bunalımlı, sanrısız durumunu alıcıya ileten sayıklamalar olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu bakımdan şiir metni, derin yapıda, kendi içinde oldukça tutarlıdır.

1.7.1. Temel Sözdizim (Göstergebilimsel Dörtgen)

Şiirde duygusal çatışmalar yanında kavramsal çatışmaların da oldukça sık kullanılması ana temayı belirginleştirmek ve etkisini arttırmak amacıyla gütmektedir. Aynı amaca yönelik olarak ve şiirde anlam bakımından daha tutarlı bir iç bütünlük sağlamak için eğretileme, kapsamlayış ve çağrışımsal karşıtlık gibi bazı sanatlı kullanımlara da başvurulmaktadır. Âşık ben/sevmeyen sen (aşk/nefret) karşıtlığı şiirin temel sözdizimini oluşturan en önemli karşıtlıklardan biridir. "ben" in (özne) sevdiği bir kadın (nesne, fakat "ben"deki felaketin ortaya çıkmasına neden olan öznedir aynı zamanda) vardır ve o kadının da sevdiği bir "o" (karşı özne) bulunmaktadır. Şiirin derin yapısında anlaşılabilir ki hem "ben" ile "sen" arasında birbirlerine besledikleri duygular bakımından bir karşıtlık hem de "ben" ile "o" arasında sevgilinin seçimi açısından bir karşıtlık söz konusudur. İşte tam da bu ben, sen ve o üçgeninin ilişkiler yumağı bağlamında, özne karşı özneye nefret beslemektedir. Bunu şiir boyunca "ben" in karşı özneyi tasvir etmek için kullandığı ifadelerden ve ona karşı gerçekleştirmek istediği eylemlerden (bir sevdiğin vardı duyardım/çöp gibi bir oğlan ipince/hayırsızın biriydi fikrimce/ne vakit karşımda görsem/öldüreceğimden korkardım.../...sen kalkıp ona giderdin/benzin mum gibi giderdin/güldü mü cenazeye benzerdi...) anlamak mümkündür.



Öznedede var olan aşk ve nefrete karşılık, karşı özne ve nesnede çok net olarak beliren bir aşk ve nefret yokluğu söz konusudur. Asıl felaket bu olma ve olmama karşıtlığına dayanmaktadır. Ayrıca "jezabel kan içinde yatardı" dizesinde tarihi bir olaya göndermede bulunarak "ben" kendi durumu ile Jezabel'in kanlar içinde yatması arasında bir ilişki kurmakta ve hatırlatma (telmi) sanatından yararlanmaktadır.

1.8. Yüzey Yapı

Metinde tümceler arası (şiirde dizeler arası) düzenleme üzerine yapılan bir değerlendirme metnin yüzey yapısını ortaya koymaktadır. Metnin küçük ölçekli yapısı olarak bilinen bağdaşıklık ve metnin büyük ölçekli yapısı olarak tanımlanan tutarlılık, bir metni çözümlemeye öne çıkan iki ölçüttür. Söylemler, sadece bağdaşıklık oluşturan küçük ölçekli yapı çözümlemeleri ile açıklanamaz. Bu nedenle

¹ Jezabel, adı İncil ve Tavratta geçen, yaşadığı dönemde çağının tarihî, siyasî ve dinî olaylarında önemli bir yeri olan, yönetimde söz sahibi kadınlardan biridir. Yaşadığı dönemde yarattığı olumsuz durumlardan dolayı yüksek bir yerden atılarak cesedi parçalanmış ve köpekler tarafından yenmiştir.

bir metnin genel anlamı büyük ölçekli yapı düzeyinde bir değerlendirme ve çözümleme de gerektirir. Aynı zamanda küçük ölçekli yapı düzeyinde tümcelerın yorumlanması ve yerel bağdaşıklığın ortaya çıkarılması da büyük ölçekli yapı çözümlemesi ile olmaktadır. Söylemin tutarlı olması yalnızca mikro düzlemde gerçekleşen tümceler arasındaki yerel düzeydeki bağdaşıklığa değil makro düzlemde genel düzeyde bir bağdaşıklığa bağlıdır. Yani, hem tümceler arası anlam ilişkilerinin oluşturduğu çizgisel tutarlılık hem de metni oluşturan önermelerin makro kurallar uygulanarak genel anlam kümelerine indirgenmesini sağlayan büyük ölçekli yapı ile açıklanabilen genel tutarlılık sağlanmış olmalıdır. Küçük ölçekli yapıda yerel bağdaşıklık oluşturan dilsel düzenlemeler, büyük ölçekli yapıda genel anlamın oluşmasını sağlayan konu gelişimini göstermek üzere kullanılmaktadırlar. Bu nedenle, metinlerin “yapısal”, “anlamsal” ve “işlevsel” açıdan irdelenebilmesi, büyük ölçekli yapı ölçütleriyle çözümlemeler yapılmasını” (Ayata Şenöz, 2005, s. 43-45) zorunlu kılmaktadır. Nesnel olarak bir metinde yüzey yapının bütünlüğü, örgüsel bağdaşıklığı; yinelemeler, art gönderim ve ön gönderimler, eylem zamanları, bağıntı öğeleri, belirtiliciler ve çıkarsamalarla oluşturulmaktadır. Bu nedenle metnin yüzey yapıda örgüsel bütünlüğü üzerine söz söyleyebilmek için nesnel gözlemlerde bulunmak, metni dilsel bağlamda tümceler düzeyinde ele almak gerekmektedir. Bu durumda ele alınan yazınsal, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü gösteriyorsa bu bir metindir ve dille ilgili metin içi ilişkilerin örgüsü ise bağdaşıklık olarak tanımlanmaktadır. Bağdaşık bir metinde metne eklenen her sözce daha önce metindeki sözcelerle sağlanmış bilgilerden destek alarak metne yeni bir bilgi ekler (Günay, 2003, s. 57) ve kendisinden sora gelecek sözcelere gönderimde bulunur. Bu bakımdan ele alındığında şiir de aslında bağdaşık dizelerin, nazım birimlerinin ya da bağlam diye adlandırılacak, kendi içinde bütün oluşturan parçaların dizilişlerinden oluşmaktadır. Şiirin oluşturucu ögesi olarak ana duygu bütüne hakim olacak şekilde yinelenerek, art ve ön gönderimlerle desteklenerek, sezdirimler ve çıkarsamalarla beslenerek, dilbilgisel eylem zamanları ve tümceler arası bağıntı öğeleri ile bağlanarak ortaya konur.

Şiir, yüzey yapıda bağdaşıklık bakımından değerlendirildiğinde şiirin bağdaşıklığını sağlayan bütün unsurların (yinelemeler, uyak ve redifler, art ve ön bildirim sağlayan unsurlar) çok dikkatli kullanıldığı görülmektedir. Şiirin başlığı şiirde işlenen temaya uygun olarak (“ben”in şiirdeki üçlü ilişkide kendini dışarıda görmesi) verilmiştir. Çünkü karşılıksız aşkın muhatabı başka biriyle karşılıklı bir aşk yaşamaktadır ve bu durum âşık “ben”i üçüncü şahıs konumuna düşürmektedir.

Şiirin “karşılıksız aşkın âşıkta yarattığı felaket” ana duygusunu taşıyan kurucu ögesini en iyi belirten “felaketim olurdu ağlardım” dizesi şiirde dört defa tekrar edilerek şiirin bağlamları arasında ilişki kurarak bir bütünlük oluşturmaktadır.

“Felâket, ağlamak, yakmak, gitmek, hayırsız” kavramları “ben”in şiir boyunca olumsuz bir ruh hali içinde olduğunu diri tutmaktadır. Benzer anlamları çağrıştıran bu kavramlar şiirin ilk dizesinde öznenin içinde bulunduğu duygusal çöküntüyü şiirin sonuna kadar devam ettirirken aynı zamanda duygusal bir ritim ve bağdaşık bir düzen de sağlamaktadır.

Şiirde kullanılan eylem zamanlarının (ol-urdu, bil-irdi-m, duy-ardı-m, gül-erdi, al-ırdı, bak-ardı-n, ağla-rdı-m, kork-ardı-m, yak-ardı-n, üşü-rdü-m, ürper-irdi, bit-erdi, yat-ardı, gid-erdi, gid-erdi-n, kal-ırdı-n, benze-rdi) neredeyse tamamı geniş zamanın hikâyesi biçiminde çekimlenerek tekrarlanmıştır. Bütün eylemlerin aynı kiple çekime girmesi şiirin ana temasına bir devinim, bir süreklilik kazandırmaktadır. Eylemlere gelen kişi ekleri de birinci, ikinci ve üçüncü teklik şahıs olarak yinelenmektedir. Bu yinelemeler yüzey yapıda şiirde bir ritim oluşturarak şiirin bağdaşıklığını güçlendirirken derin yapıda da şiirde işlenen temaya bir bütünlük, tutarlılık kazandırmaktadır.

Şiirde geçen ol-, bil-, gül, al-, kal-; bak-, kork-, yak-; bit-, yat-, git- eylem grupları arasında bir uyaklanma mevcuttur. Bu uyaklardan sonra gelen –ArdI, -IrdI,-rdI eklerinin de redif olarak yinelenmesi şiirin ezgisel bütünlüğüne katkı sağlamakta, bağdaşıklığı güçlendirmektedir.

“Değmek, felâket, ağlamak, hayırsız, öldürmek, korkmak, yakmak, üşümek, ürpermek, cenazeye benzemek” sözcükleri aynı anlamsal çevreye ait sözcükler olarak tekrar edilmektedir. Bu durum alıcıya şiir boyunca aynı ileti içinde kalma imkânı verme açısından bir bütünlük oluşturmaktadır.

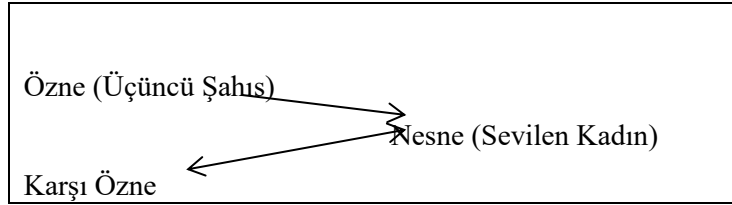
Yine şiirde dizeler arasında bağlantı kurmak için “(ben) ağlardım, beni..., (o) hayırsızın biriydi, (ben) ne vakit (onu) karşımda görsem, (ben) korkardım, (ben) geçsem, (sen) ... yakardın (sen)

bakardın, (ben) üşürdüm, sen kalkıp ona giderdin, (o) güldü mü cenazeye benzerdi, hele seni kollarına aldı mı, (o) felâketim olurdu" dizelerinde ben, sen, o zamirlerinin özne, nesne ve tümleç görevlerinde kullanılmış olması, eskiden yaşanmış bir olayın sözcülenmesinde bağdaşıklığı oluşturan art ve ön gönderimlerdir.

1.8.1. Anlatısal Sözdizim (Eyleyenler Şeması ve İşleyişi)

Şiirde alıcının karşısına özne, nesne ve engelleyici konumunda bulunan bir karşı öznenin çıktığı görülmektedir. Şiirdeki özne sevdiği kadını elde etmek için çok da çaba göstermemektedir. O, sevdiği kişi başkasını sevdiği için kıskançlık ve mutsuzluk içinde çırpınmakta olan üçüncü şahıs konumunda, pasif bir durumda bulunmaktadır. Şiirin başlangıcından bitimine kadar hakim olan izlek karşılıksız aşkın verdiği acı ve ruhsal çöküntüdür. Ayrıca elde edemeyişin nedeni olarak görülen karşı özneye duyulan nefret ve kıskançlık da şiirin genelinde sezdirilmektedir. Şiirde özne konumundaki üçüncü şahıs ile nesne konumundaki sevilen kadın ayrışım ilişkisi içinde bulunmaktadır. Özne ve nesne birbirleriyle bir şekilde karşılaşmakta; ama özne ona bir türlü kavuşamamaktadır. Birbirlerine besledikleri hislerde bir karşıtlık söz konusudur. Şiirin sonunda da bu durumun değişmemiş olduğu görülmektedir, Ayrıca yüzey yapıda somut olarak görülmese de derin yapıda "ben" öznesi ile "o" karşı öznesi arasında bir çatışma durumu söz konusudur. "... bir sevdiğin vardı duyardım/çöp gibi bir oğlan ipince/hayırsızın biriydi fikrimce/ne vakit karşımda görsem/öldüreceğimden korkardım/felâketim olurdu ağlardım...".

Şiirde yer alan özne ve karşı özne aynı kadının peşindedir ve karşı özne kadını ele geçiren, onun sevgisini kazanan konumundadır. Özne ise kaybeden, başarısız olandır. Bu durumu Greimas'ın eyleyenler şemasından hareketle şu şekilde şematize etmek mümkündür.



Şiirin eyleyenler şemasından da çıkarılacağı gibi şiir, aslında bir durum öyküsü gibidir. Aynı nesne için var olan iki öznenin biri olan "ben" in nesneye ve karşı özneye olan hisleri anlatılmaktadır.

Sonuç

Her metni kendi içinde örgütlenmiş bir yapı olarak değerlendiren yapısalcılık kuramına göre yapıyı oluşturan birimler sisteminde yer alan diğer birimlerle kurdukları ilişki sonucunda anlam kazanmaktadır. Birimlerin birbirleriyle bağlantıları sonucunda metnin yüzey ve derin yapısında bütüncül bir anlam ortaya çıkar, bütünün bağdaşıklık ve tutarlılık derecesi bu birimler arasındaki örgütsel ilişkiyle belirlenir. Bu nedenle yapısalcı metin çözümlenmelerinde daha çok dilsel yapıyı göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Dil, sözcüklerden oluşan bir göstergeler sistemidir ve dış gerçeklikten bağımsız bir şekilde, kendi iç bağıntılarına göre işleyen çizgisel bir düzlem üzerinde sıralanmış, tutarlı bir bütündür. İşte sistemli göstergelerin bir araya gelmesinden oluşan metnin yapısal ve anlamsal bütünlüğünü sağlayan dinamikler öğeler arasındaki bağıntılardır.

Yapısalcılar ele aldıkları yazınsal yapıtı, kendi içinde, kapsadığı iç anlamlar, ördüğü iç bağıntılar açısından bağımsız bir veri, özerk bir bütün, kapalı bir dizge, dile benzer bir göstergeler düzeni olarak görürler. Onlara göre edebi yapıt kendi içinde bütünlüklü ve kendisi bakımından incelenecek bir konu olarak değerlendirilir.

Bu yaklaşımla "üçüncü şahsın şiiri" adlı şiir metni üzerine yukarıda bir inceleme denemesi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Şiirde kiplik olarak geniş zamanın hikâyesi kullanılarak “ben”in duygusal çöküntüsünün devamlılığı, sürecin hemen başlayıp bitmediği; felaketin, zamansal anlamda, geçmişte süreklilik gösterdiği vurgulanmaktadır.

Şiirde çağrışımsal olarak sözceleyen “ben”in sözcelediği metni “üçüncü şahsın şiiri” olarak adlandırması bir çağrışımsal karşıtlıktır.

Değmek eylemi iki nesnenin karşılıklı gerçekleştirdikleri bir eylemdir. “gözlerin gözlerime değince/ felaketim olurdu...” sözcüğü iletiyi alan kişide, derin anlamda bakışlardaki âşık bakış ile âşık olmayan bakış karşıtlığı şeklinde tanımlanabilen duygusal bir çağrışım oluşturmaktadır.

Şiirin derin yapısında karşılıksız aşk-gösteren/felaket-gösterilen/ağlamak-gösterge biçiminde örülmüş, şiirin kurucu temasını belirginleştiren genel bir gösterge söz konusudur. Bu gösterge ile şiir âdeta karşılıksız bir aşkın “ben”de yarattığı içsel çöküntünün, ruhsal bunalımın ve kıskançlığın manifestosu biçiminde bir iletiyi alıcıya ulaştırmaktadır.

Şiirde yer alan çağrışımsal karşıtlıklar, alışılmamış bağdaştırmalar, yinelemeler ve benzetmeler; karşılıksız aşk ve kıskançlık izlekleri etrafında dönüp durmakta, öznenin yaşadığı felâketin derin boyutlarına ışık tutmaktadır. Sevdiği kadının başka birini sevmesi ve “ben”nin bu nedenle ona kavuşamadığını düşünmesi özne “ben”i felâkete sürüklemekte, bu felaket sonucunda da ağlamaktadır. Aslında şiirde sınırları yaklaşık olarak belirlenmiş bu boyuttaki bir felaketin alıcının muhayyilesinde, “ben”de daha büyük tepkilerin ortaya çıkması izlenimini uyandırmaktadır. “ben”in böyle bir felaketten sonra kahrolması, kendine, sevdiğine ya da karşı özneye fiziksel boyutta zarar vermesi beklenirken onun sadece ağlama eylemi içinde olması bir pasiflik, kararsızlık, kabullenmişlik belirtisidir ve çelişkili bir karşıtlığı çağrıştırmaktadır.

Şiirdeki temel sözdizimi aşk/nefret karşıtlığı üzerine kurulmuştur. Bu aşk/nefret karşıtlığı bağlamında özne sevdiği kadın için karşı özne ile âdeta içsel bir savaş yaşamaktadır. Karşı özne, özne için sevdiği kadını elinden alan engelleyici konumunda bulunmaktadır. Şiirde özne “ben”in ruh dünyası, hissettikleri, aşkı ve nefreti dilin imkânları dâhilinde verilmekte olup, kullanılan bazı kelime ve ifadelerin göstergesel anlamlarından uzaklaştığı görülmekte ve alışılmamış bağdaştırmalarla karşılaşılmaktadır. Fakat genel anlamda şiirin hem yüzey hem de derin yapısında bağdaşık ve tutarlı bir bütünlük olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Ayata Şenöz, C. (2005). *Dilbilim/metin dilbilim ve Türkçe*. (1. baskı). Multilingual Yayınları.
- Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel edebiyat eleştirisi*. (1. baskı). Multilingual Yayınları.
- Çelik, Y. (2003). Attilâ İlhan şiiri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos-Eylül 2005 Sayısı. 42-43.
- Eaglaton, T. (1990). *Edebiyat kuramı*. Tarım, E. (Çev.). (1. baskı). Ayrıntı Yayınevi.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. (2. baskı). Multilingual Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. (1. baskı). Engin Yayınevi.
- İlhan, A. (1999). *Yağmur Kaçağı*. (1. baskı). Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, M. (1975). *Şiir tahlilleri 2-Cumhuriyet devri Türk şiiri*. (1. baskı). Dergâh Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran (Eziler), A. (2007). *Yazınsal okuma süreçleri*. (5. baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2002). *Dilbilime giriş*. (1. baskı) Seçkin Yayıncılık..
- Moran, B. (1988). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. (1. baskı). Cem Yayınevi.
- Onart, A. (1973). Değişik yönleriyle yapısalcilik ve ‘yapı’ kavramı. *Türk Dili Dergisi*, 262, 231- 237.
- Onart, A. (1973). Yapısal dilbilim. *Türk Dili Dergisi*, 262, 238- 242.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. (1. baskı). Bilgi Yayınevi.

Tosun, İ. ve Koç, A. (2018) *Sait Faik'in Hişt Hişt adlı öyküsüne anlambilimsel bir yaklaşım*. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Sempozyumu Bildiri Kitabı. 1. cilt. Saybilder Yayıncılık. 821-827.

Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. (1. baskı). Hece Yayınları.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimden yaşama: Yapısalcılık*. (1. baskı). Multilingual Yayınları.

Yücel, T. (2015). *Yapısalcılık*. (3. baskı). Can Yayınları.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiğimizi beyan ederiz.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Atıf: Dilsiz, Z. ve Şendurur, Y. (2022). Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 101 - 113

Citation: Dilsiz, Z. ve Şendurur, Y. (2022). Teacher opinions regarding the music lesson process in visually impaired primary schools. *Vankulu Journal of Social Studies*, 10, 101 - 113

Araştırma Makalesi / Research Article

Zehra DİLSİZ*

Yılmaz ŞENDURUR**

* Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Geleneksel Türk Müziği Bölümü, Van/Türkiye.

Res. Asst., Van Yüzüncü Yıl University, Turkish Music State Conservatory, Department of Traditional Turkish Music, Van / Türkiye.

zehradilsiz@yyu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-2546-013X

**Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi, Ankara/Türkiye.

Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Fine Arts Education, Music Education, Ankara / Türkiye.

sendurur@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3502-8727

Görme Engelli İlköğretim Okullarında Müzik Dersi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri**
Teacher Opinions Regarding the Music Lesson Process in Visually Impaired Primary Schools

Öz

İşitme duyusu, görme engelli bireylerin çevrelerini algılamaları, nesnelere tanımları ve diğer bireylerle iletişimde bulunmalarına katkı sağlayan en önemli ve en aktif duydur. Görme engelli bireylerin eğitiminde işitme duyusunun en aktif kullanıldığı ve dinleme becerisinin geliştiği alan müzik eğitimidir. Müzik eğitiminde geliştirilen beceriler diğer eğitim alanlarında da kalıcı davranışlar kazandırmaktadır. Bu yüzden görme engelli ilköğretim okullarında verilen müzik eğitiminin niteliği, yöntemi, içerik zenginliği bireylere istedik davranış kazandırmada etkin rol oynamaktadır. Bu araştırma; görme engelli ilköğretim okullarındaki müzik öğretmenlerinin müzik dersi sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi ve bu alana ilişkin mevcut durumu saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Bu bağlamda nitel bir araştırmadır. Araştırma için gerekli veriler Ankara'da Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Göreneller İlköğretim Okulu'ndaki müzik öğretmenleri ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; görme engelliler ilköğretim okullarında görme engelli öğrencilerin yanı sıra çift engelli, zihinsel engelli öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri, bu durumun ders sayısında yetersizliğe neden olduğu ve öğrenci başarısını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca çalgı dersleri için Braille notasıyla yazılmış metot ve kaynak olmadığından öğretmen ve öğrencilerin dersleri kendi imkanlarıyla yürüttükleri gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, görme engelli öğrenciler, Braille nota sistemi.

Abstract

The sense of hearing is the most important and most active sense of visually impaired individuals that contributes to their perception of their environment, recognition of objects, and communication with other individuals. Music education is the field in which the sense of hearing is used most actively and listening skills are developed in the education of visually impaired individuals. The skills developed in music education also provide permanent behaviors in other educational areas. Therefore, the quality, method, and content richness of the music education given in visually impaired primary schools play an active role in gaining the desired behavior to the individuals. This research; this study aims to determine the opinions of the music teachers in visually impaired primary schools about the music lesson process and to determine the current situation in this field. The data of the research were obtained by the semi-structured interview method. In this context, it is qualitative research. The necessary data for the research was obtained by interviewing the music teachers at Mitat Enç Primary School for the Visually Impaired and Göreneller Primary School in Ankara. According to the findings obtained from the research; It was determined that visually impaired students as well as visually impaired students and mentally disabled students receive education together in primary schools, which causes insufficient number of courses and negatively affects student success. In addition, it was observed that the teachers and students conducted the lessons by their own means because there were no methods and resources written in Braille for instrument lessons.

Keywords: Music education, visually impaired students, Braille notation system

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Görme Engelli İlköğretim Okullarında Müzik Dersi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

* Söz konusu tez 2017 yılında tamamlandıktan ötürü etik kurul belgesine ihtiyaç duyulmamıştır.

Giriş

Eğitim, sosyal ve ekonomik kalkınmanın önemli unsurları arasında yer almakta ve dünyada hızla değişen döngünün içerisinde kendini yenilemekte ve ilerlemektedir. “Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenip gerçekleştirilerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkin süreç niteliği kazanır” (Uçan, 2005). Bu süreç, bireylerin farklı yapısal ve ruhsal özelliklerinden dolayı her birey için değişmekte ve farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı, bu farklılıkları minimum seviyeye indirmek için kişisel farklılıkları dikkate alan eğitim programlarını öngörür. Eğitimde eşitlik, eğitimin temel dayanaklarından biri olup eğitim, engelli engelsiz tüm bireylerin temel hakkıdır. Eğitim almak isteyen her bireye karşı eşit ayrıcalık ve imkanlar tanınmalıdır. Anayasa'nın 42.maddesinde de eğitimin, durumu ne olursa olsun herkese eşit şekilde verilmesi gerektiği öngörülmektedir. Eğitim, toplumun her bireyi için önemli olmasının yanısıra, engelli bireylerin çevresine daha az seviyede ihtiyaç duyarak bağımsız yaşaması ve kendilerini toplumdan soyutlamaması için çok daha önemlidir. Bu yüzden engelli bireyleri yaşama, topluma hazırlamak için özel eğitim hizmetleri verilmesi önemli ve gereklidir.

1. Özel Eğitim Kurumları

Özel eğitim kurumları; özel eğitim gereksinimi olan bireyleri hayata hazırlayan, eğitim hizmeti veren, özel eğitim almış personelin çalıştığı, geliştirilmiş programların ve metotların uygulandığı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her çeşit ve kademedede bulunan gündüzlü ve yatılı özel ve resmi kurumlar olarak belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, [MEB ÖERHGM], 2012). Ülkemizde üç tür özel eğitim kurumu engelli çocuklara eğitim vermektedir;

- ❖ Özel Eğitim Okulları
- ❖ Özel, Özel Eğitim Okulları
- ❖ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

1.1.Özel Eğitim Okulları

Özel eğitim okulları, ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı açılan, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan okullardır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, [MEB AGDB], 2010). Özel eğitim gereksinimli bireylere eğitim, öğretim ve destek hizmetleri sunulması için kurulan özel ve devlet kurumları şunlardır;

- Hafif düzeyde zihinsel engelliler (İlköğretim Okulu)
- Basımevi ve akşam sanat okulu (Görme Engelliler)
- Hafif düzeyde zihinsel engelliler (İş Okulu- Meslek Lisesi)
- Bilim ve sanat merkezi
- İlköğretim Okulu (Görme Engelliler)
- Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitim Merkezi
- İlköğretim Okulu (Hastane)
- Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)
- İlköğretim Okulu (İşitme Engelliler)
- İlköğretim Okulu (Ortopedik Engelliler)
- Meslek Lisesi (Ortopedik Engelliler)
- Otistik Çocuklar (Eğitim Merkezi- İlköğretim)
- Uyum Güçlüğü Olanlar
- Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler (Eğitim Uygulama Okulu-İlköğretim)
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler (İş-Eğitim Merkezi) (Vuran, 2013).

1.2. Özel Özel Eğitim Okulları

Engelli öğrencilerin eğitim gördüğü, özel sektör tarafından yürütülen okullardır. Bu okullar, özel alanda hizmet veren diğer okullar ile aynı düzenlemeye, içeriğe, statüye sahip ve aynı hukuki prosedürlerden sorumludurlar (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, [CDDK], 2009).

1.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

Engelli bireylere kendi kendilerini idare ettirebilecek yeterliliği kazandırmak, toplumsal hayata uyumu için çevresiyle iletişim içerisine girmesini sağlamak, fonksiyon kayıplarını minimum seviyeye indirmek ve ortadan kaldırmak hedefiyle hizmet veren kuruluşlardır. Örgün öğretim kurumlarına devam eden engelli öğrenciler bir yandan da bu merkezlere devam edebilmektedirler (Vuran, 2013).

2. Normal Eğitim Kurumlarında Eğitim (Kaynaştırma Eğitimi)

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitim gereksinimi olan çocukların, diğer bireylerle aynı sınıf ortamı içerisinde yürütülen, okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürülen özel eğitim uygulamalarıdır (MEB ÖERHGM, 2012).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin gerekli hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı şekilde normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali ve İftar'dan akt; Atıcı, 2014). En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması hedeflenir. En az kısıtlayıcı ortam, üst düzey bir başarıya imkan sağlayan ortamdır (Kargın, 2004).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalar doğrultusunda her bireyin kendi engel durumuna göre farklı eğitim ve öğretim programı ile yetiştirilmesi eğitimin amacına ulaşabilmesi konusunda önemli bir yere sahiptir. Bireyler bu farklılıklar göz önünde bulundurularak sınıflandırılmakta ve özel yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim ortamları sağlanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler engel durumlarına göre şu şekilde sınıflandırılmaktadır;

- Zihinsel açıdan yetersiz bireyler
- Görme engelli bireyler
- İşitme engelli bireyler
- Otistik bireyler
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler
- Ortopedik yetersizliği olan bireyler
- Duyusal ve davranış bozukluğu olan bireyler
- Birden fazla yetersizliği olan bireyler
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler
- Süreğen hastalığı olan bireyler
- Üstün yetenekli bireyler
- Serebral palsili bireyler Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler (MEB ÖERHGM, 2012).

Özel eğitim ihtiyacı duyan bireylerin mevcut engel durumu doğrultusunda hazırlanan eğitim ve öğretim programları ile yetiştirilmesi eğitimde hedeflenen amaca ulaşılması hususunda önemlidir. Bu yüzden bireylerin bu farklılıklarını dikkate alan özel yöntem ve tekniklerle uygun eğitim ortamları sağlanması gerekmektedir.

3. Görme Engelli Bireylerde Müzik Eğitimi

Müzik, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde yararlanılan, tüm gelişim alanlarını destekleyen en etkili ve önemli disiplinlerdendir. İletişimde dinleme becerisi, konuya katılma ve odaklanma yeteneğinin gelişimi önemli bir yere sahiptir. Görme engelli bireylerin işitme duyusunu kendi çevrelerinde ve eğitim alanında aktif olarak kullanmaları gerektiğinden dinleme yeteneklerinin geliştirilmesi bireylerin çevresel ipuçlarını etkili kullanmaları ve verilen eğitimden faydalanmalarında etkili olmaktadır. Müzik dersi, dinleme yeteneğinin geliştirilmesinde bireyler için

en eğlenceli, dikkat çekici etkinliklerin yapıldığı derslerdendir. Öğrencilere, mp3, mp4, VCD, DVD, bilgisayar, televizyon gibi müzik araçlarının nerede ve nasıl kullanılacağı öğretildiği takdirde öğrenciler başkalarına ihtiyaç duymadan bu teknolojileri kullanarak müzik yeteneğini ve kültürünü geliştirebilir (MEB ÖERHGM, 2014).

Eğitim dünyası görme engellilerin eğitimi ile ilgili iki farklı görüşü savunmaktadır. Bir kısım eğitimci görüşü; görme engelli bireylerin eğitim programları ve sürecinin diğer bireylerle aynı olması gerektiği sadece eğitim materyalleri açısından farklılık gösterebileceği, diğer görüş ise görme engelli bireyler ve diğerleri arasında çok fazla farklılık olduğundan istenilen sonuca ulaşmak için ayrı okullar gerektiğidir (Harley, 1973). Görme engelli öğrenciler için genel ilköğretim okullarında özel sınıf ve kaynaştırma uygulamaları bulunmakla birlikte yatılı ve gündüzlü hizmet veren görme engelli ilköğretim okulları da bulunmaktadır. Görme engelli çocuklar için özel olan bu okullarda öğrencilerin eğitim programları ve süreçleri diğer bireylerle aynı olmakta ancak eğitim materyalleri ve metotları açısından farklılık göstermektedir.

Müzik, görme engelli bireylerin toplum içerisinde kendini rahat ifade edebilmesine yardımcı olabilecek bir alandır. Bireysel etkinlikler yapabileceği gibi toplu etkinliklere katılarak sosyalleşir, kendini daha rahat hisseder ve kulağa dayalı bir alan olduğundan kendine olan güveni artar. Diğer bireylerin müzik öğretimine kıyasla görme engelli bireylerin müzik öğretiminde bazı materyal ve metot farklılıkları görülmektedir. Görme engelli bireylerin müzik öğretiminde tamamen farklı metotlar kullanılması gerektiğine ilişkin görüşler de olmasına rağmen Frampton (1963), görme engelli bireylerin kabartma nota kullanması nedeniyle bazı teknik sorunların çözümünde özel yollara başvurulması gerekebileceği ancak bunun dışında görme engelli bireyler ve diğer bireyler arasında büyük derecede metot farkı olmadığını ifade etmiştir. Müzik alanının kulağa hitap etmesi ve görme duyusuna ihtiyaç duyulan kısmında kabartma notaların kullanılması bireylere zorluk teşkil etmemekte ve alanı görme engelli bireyler için uygun hale getirmektedir.

Görme engelli öğrencilere yönelik müzik eğitimi diğer öğrencilerle aynı konuları, aynı bilgi ve becerileri kapsar. Kulak eğitimi, ses eğitimi, solfej eğitimi, ritim duygusu, parmak tekniği, nota okuma-yazma gibi konular diğer öğrencilerde olduğu gibi görme engelli öğrenciler için de gerekli konulardır. Aralarındaki fark sadece uygulanan özel öğretim metotları ve özel eğitim materyalleridir (Köseler, 2006).

Görme engelli bireylerin bu alanda kullanılan en yaygın ve önemli materyali Braille yazı sistemidir. Braille yazı sistemi 1829 yılında Louis Braille tarafından geliştirilmiş görme engelli insanların okuyup yazması için kullanılan bir alfabe yöntemidir. Braille yazı sistemi olan 6 noktanın çeşitli pozisyonları normal mürekkep yazıda kullanılan bir işarete karşılık getirilmek suretiyle 63 tane sembol elde edilmiştir (MEB ÖERHGM Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu, 2013). 1925 yılından beri ülkemizde Matematik ve Türkçe derslerinde kullanılan Braille yazı sistemi daha sonra diğer alanlar için geliştirilmiş ve müzik alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Braille müzik işaretleri sistemi, Braille alfabesi gibi kabartma şeklinde işaretlerden oluşmakta ve normal müzik yazısında kullanılan notalar ve değerler, oktav işaretleri, anahtar işaretleri, sus işaretleri, senkop işaretleri, bağ işaretleri, parmak işaretleri, aralık işaretleri, süslemeler, tekrar işaretleri, nüans işaretleri ve telli, nefesli, vürmalı, klavyeli ve yaylı çalgılar için tüm işaretleri kapsamaktadır (Şendurur, 1995).

3.1. Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Müzik Eğitimi ve Öğretimi

İlkokul çağı çocuklarında estetik duyguyu geliştirmede resim ve müzik önemli araçlardandır. Ancak görme engelli çocuklar renk, çizgi ve ışığı algılayamadıklarından resim dersi yürütülememektedir. Bu nedenle görme engelliler okullarında resim dersinden elde edilemeyen pozitif duygunun müzik dersi tarafından karşılanması düşünüldüğü, planlanmıştır. Bu sebeple görme engelliler okullarında müzik dersi önemli bir yere sahiptir. Bu okullarda, eğitim programlarında yer alan aletli müzik, sanat eğitimi ve müzik dersleri, müzik öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (Şendurur, 2016). Ülkemizde görme engelli çocukların müzik dersleri, örgün eğitim içerisinde MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlar tarafından verilmektedir. Örgün eğitim sistemi içerisindeki bu kurumlar; okul öncesi, ilköğretim (temel eğitim), ortaöğretim ve yüksekokullardır. İlköğretim okullarında müzik dersleri her kademedede zorunlu bir saat olmakla birlikte 2 saat de seçmeli müzik dersi adı altında yer almaktadır. Görme engelli öğrencilere müzik dersi öğretimi yapılırken kabartma müzik sembollerinin

yer aldığı kılavuz kitaplardan yararlanılarak Braille alfabesiyle oluşturulmuş müzik sembolleri öğretilmektedir. Derste öğretmen çocuklara notaları okuyarak yazdırmaktadır ya da çocuk kitaptan bakarak yazmaktadır. Bu sistem görme engelli öğrencilerin müzik alanında gelişmesine yardımcı olmasına rağmen yine de gören öğrenciler ile arasındaki farklılıkları tamamen ortadan kaldırmamaktadır. Gören bir öğrenci notaya bakarak rahatlıkla çalışabildiği halde görme engelli öğrencilerin öncelikle bu kabartma işaretlerine dokunarak eseri ezberlemesi gerekmektedir. Bu şekilde notayı öğrenmek ve ezberlemek görme engelli öğrenci için yorucu ve zaman alıcı olmaktadır. Ayrıca istenilen notaların kendilerine uygun şekilde bulunmayışı da onlara fazladan görev yüklemekte ve isteklerini kırmaktadır. Öğrencilerin dersin işlenişi için gerekli olan materyallere ve kaynaklara rahatça ulaşılabilmesi eğitim sürecini daha verimli bir hale getirmektedir. Öğrencilerin de bu süreçte istekli hale gelmeleri, talepte bulunmaları ve bu işten zevk almaları onların toplum içerisinde kendilerine olan güvenini artırıp sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden, öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde neyi nasıl yaptıkları önemlidir.

Araştırmada, görme engelli ilköğretim okullarındaki müzik öğretmenlerinin müzik dersi sürecinde karşılaştıkları sorunlara, kullandıkları yöntem ve metotlara, programların hedefine ulaşım ulaşılmadığına ilişkin durum saptaması yapmak ve çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla Ankara’da Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Göreneller İlköğretim Okulu’nda çalışan müzik öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak oluşturulmuştur.

Alt Problemler

1. Görme engelli öğrencilerin müzik dersi için Braille alfabesi ve Braille nota sisteminde hazır bulunuşluk düzeyleri nasıldır?
2. Görme engelli ilköğretim okullarının müzik dersi için özel donanımlı müzik dersliği ve materyalleri açısından durumu nasıldır?
3. Görme engelli ilköğretim okullarındaki müzik öğretmenlerinin müzik eğitim programlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları nasıldır?

4. İlgili Araştırmalar

Büyükkurt (1994), “Türkiye’de görme engelli çocukların eğitimi” adlı çalışmasında görme engelli çocukların topluma kazandırılması için eğitim ve istihdam sorunlarına çözüm önerileri sunmuş ve bu bireylerin çevresiyle bütünleşmiş, iyi eğitim almış bireyler olmasını amaçlamıştır.

Ergenç (2001), “Görme engelli çocukların bilişsel gelişimleri ve 0-6 yaşın önemi” adlı çalışmasında görme engelli bireylerin okul çağındaki yaşlarıyla aralarındaki gelişim farkı ve öğrenme güçlüğü yaşamalarının nedenlerini araştırmak için görme engelli bireylerin bilişsel özellikleri incelenmiş ve 0-6 yaşın bireylerin gelişimindeki önemi ve erken müdahalenin bilişsel gelişime olan etkisi araştırılmıştır.

Pirgon ve Babacan (2013), “Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması” adlı çalışmasında görme engelli öğrencilerin, piyano eğitimine ilişkin durum saptaması yapmak ve görme engelli öğrencilerin piyano eğitiminde ortaya çıkan sıkıntılara önerileri sunmak için, görme engeli olan bir öğrencinin piyano eğitim sürecini gözlemlemiştir. Çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmış, araştırmanın için gerekli veriler gözlem ve görüşme ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencinin yaşadığı en önemli sorunlardan birinin kaynak sıkıntısı olduğu, maddi yetersizliklerden dolayı görme engelli öğrencilerin var olan teknolojik imkânlardan yararlanamadığı bunun da süre ve enerji kaybına sebep olduğu ve öğrenci motivasyonunu etkilediği saptanmıştır. Öğretim elemanları ile ilgili; göreve başlamadan önce görme engelli bireylere yönelik eğitim almadıkları gözlenmiştir. Görme engelli öğrencinin parmaklarını ve bedenini görsel olarak canlandıramamasından dolayı piyanoda duruş sıkıntısı yaşadığı ve bu sıkıntının çalış tekniklerini yapma konusunda problem oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının “görme engellilerle piyano dersi” alanında pedagojik donanımlarının kısıtlı olduğu gözlenmiştir.

Akpınar (2012), “Görme engellilerde Braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği” adlı yüksek lisans tezinde görme engelli ilköğretim okullarında Braille işaret sistemi

ve bu sistemin eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak sistem hakkında bilgi verip, eksikliklerin giderilmesi ve yaşanmakta olan problemlerin çözümü için katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada, durum tespitine yönelik tarama modeli esas alınmış, öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesinde anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 6 müzik öğretmeni ve 73 görme engelli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Braille İşaretler Sistemi ile ilgili kaynak ve dokümanların yetersiz olduğu, okullarda çalışan müzik öğretmenlerine özel eğitim verilmesi gerektiği, haftalık ders saatinin artırılması gerekliliği konuları ortaya çıkmıştır.

Demirci (2012), “Görme engelli ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumu” başlıklı tezinde görme engelliler okullarında dört farklı öğrenme alanından oluşan müzik eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumunu ve derse katılan öğrenci durumunu öğretmenlerin düşüncelerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında okullarda çalışan öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırmada müzik arşivi yapma, çokseslilik oluşturma, müzik kültürü ve dinleme-söyleme-çalma alanları dışında problem olmadığı gözlenmiştir. Müziksel yaratıcılık ve müziksel algı ve bilgilenme kazanımlarının gerçekleşebilmesinde problemler saptanmıştır. Müziksel algı ve bilgilenme alanında müzik yazı ve işaretleri ile Türk müziği makamlarının öğrenilmesinde güçlükler olduğu, Braille kabartma nota yazısının müzik dersinde aktif olarak kullanımına ilişkin müziksel algı - bilgilenme ve müziksel yaratıcılık alanlarına olumlu etkileri saptanmıştır. Müziksel yaratıcılık öğrenme alanında, öğrencilerin görme engeli nedeniyle müzikleri dansa dönüştürme uygulamaları düşük oranda sonuçlanmıştır.

Vızlı (2005), “Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması” başlıklı tez çalışmasında bu okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; yaş, cinsiyet, medeni durum, görev türü, görev süresi, çalıştığı okuldaki görev süresi, mezun olunan program, haftalık ders saati, algılanan ekonomik düzey, mesleği isteyerek seçip seçmeme faktörlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2004 – 2005 öğretim yılı içinde Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu da çalışan öğretmenlerle, Üsküdar bölgesindeki diğer İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmadaki verilere göre iki okul türünde de çalışan öğretmenlerin çoğunlukta kişisel başarısızlık boyutunda (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %18,9 – Normal İlköğretim Okulları, %24) İkinci olarak duygusal tükenmişlik boyutunda (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %19 – Normal İlköğretim Okulları, %21,6) büyük oranda tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Görme Engelliler Okulu öğretmenlerinde büyük oranda duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmen görülmemiş, genel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ise bu boyutta %3.2’si duyarsızlaşma boyutunda yüksek duyarsızlaşma yaşamakta olduğu tespit edilmiştir.

Baydağ (2013), “Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi” başlıklı tezinde görme engelli bireylerin toplumla kaynaşması ve sosyalleşmesi sürecinde sunulan müzik eğitiminin, müziksel ilgi, motivasyon ve müzik yaşantılarına etkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre çocukların sosyalleşme, motivasyon, müziksel ilgi değişikliği dışında, verilen müzik eğitimi programının çocuklarda zihinsel, sosyal, psiko-motor ve dil gelişimlerini destekleyebileceği yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Şendurur (2016), “Görme engelli müzik öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sürecine ilişkin görüşleri” başlıklı makalesinde görme engelli müzik öğretmenlerinin, görme engelli öğrencilerle çalgı eğitimi dersi sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Mithat Enç Görme Engelliler Okulu’nda daha önce çalışmış bir engelli müzik öğretmeni ile halen çalışmakta olan bir engelli müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Mithat Enç Görme Engelliler Okulu’nda müzik salonunun yeterli donanıma sahip olduğu, görmemenin bu dersi yürütmek için bir engel teşkil etmediği, asıl engelin çalgı eğitiminde kullanılacak Braille yazı sistemiyle yazılmış kaynakların noksanlığı olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi kaynaklarını kendileri yazmak yoluyla çalgı eğitimi derslerini yürüttükleri görülmüştür.

Frampton (1963), “Körlerin Eğitim Öğretimi” başlıklı kitabında, görme engellilere yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri, günlük yaşam becerileri ve davranışları, sağlık ve mesleki rehberlik alanlarını kapsayan bilgileri paylaşmıştır. Kitapta müzik alanına ilişkin bulunan bölümde görme engellilerin müzik eğitimi, mesleki imkanlar, metot ve teknik, aletli müzik öğretimi ve orkestra konularına değinilmiştir. Görme engelliler için hazırlanan müzik eğitimi programlarının diğer bireylerin programlarıyla aynı olduğu ancak metot ve materyal farklılıklarının olduğu, müzik alanının görme engelli bireyler için mesleki anlamda tercih edilebilecek bir alan olduğu anlatılmıştır.

Şendurur (1995), “Görme özürlü öğrencilerin keman eğitiminde karşılaştığı sorunlar” başlıklı makalesinde, öğrencilerin keman eğitiminde yaşadığı sıkıntıları saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmada, görme engelli öğrencilerin eğitiminde, beklenen düzeyde ve üretken biçimde yürütülmesinde özel araç gereçlerin eksikliğinin olduğu saptanmıştır. Görme engelliler okullarında müzik öğretmenleri uzman eğitimi almadığı için öğretmenlerin çok fazla enerji ve zaman harcadığı ve kabartma notalarla yazılan metotların olmadığı görülmüştür.

Köseler (2010), “Görme engellilerin istihdamında mesleki müzik eğitiminin yeri ve işlevi” başlıklı yazısında görme engelliler okullarındaki müzik eğitimi konusundaki eksiklikleri dile getirmiştir. Çalışmada görme engelliler okullarındaki müzik eğitiminin eski yıllarda iyi durumda olduğu, ancak sonrasında yanlış kararlar ile görme engellilerin müzik eğitiminde sıkıntılar oluştuğu anlatılmıştır.

Özmen (2001), “Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, Ankara’da görme engelliler okullarında görev yapan özel eğitim programı çıkışlı öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri normal eğitim programı çıkışlı öğretmenlerle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırma, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Merkez okullarından Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Göreneller İlköğretim Okulunda çalışan 47 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, tükenmişlik düzeyinin kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre duygusal tükenme ve kişisel başarı, öğretmenlerin yaşlarından etkilenmezken; duyarsızlaşma, genç yaş grubunda yüksek bulunmuştur.

Doğar (2004), “Görme Engelli Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Açından Karşılaştıkları Güçlükler” başlıklı yüksek lisans tezinde, örgün eğitim kurumlarında görev yapan görme engelli müzik öğretmenlerinin daha etkili ve verimli çalışabilmesi için, mesleki açıdan karşılaştıkları güçlükleri kendi değerlendirmeleri doğrultusunda ortaya konulması ve çözüm yolları aranması amaçlanmıştır. Karşılaştıkları güçlükleri araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, 2003, 2004 öğretim yılında MEB’na bağlı ilk ve orta öğretim okulları, görme engelliler eğitim kurumlarında görev yapan görme engelli öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlere iki bölümden oluşan görüşme ve anket soruları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, görme engelli müzik öğretmenlerinin en çok hizmet içi eğitim, müzik eğitimi ile ilgili gelişmeleri izleyememe, okul çevresindeki müzik kültürünün olumsuzluğu, görme engeli durumu ile ortaya çıkan ön yargılar, ders dışı etkinliklerde etkin rol oynayamama, eğitimde öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştiremememe ve eğitim-öğretim araçlarından yeterince yararlanamama konularında sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

5. Yöntem

Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Göreneller İlköğretim Okulu’nda çalışan müzik öğretmenlerinin görme engelli bireylerin müzik dersi sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, çalışma nitel bir araştırmadır. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

5.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma ile ilgili literatür taraması yapılmış ve geniş çaplı alan yazın taraması yapılarak benzer çalışmalar incelenmiştir. Konu hakkında veri elde etmek için Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Göreneller İlköğretim Okulu’ndaki müzik öğretmenleriyle yüz yüze görüşülmüş

ve ses kaydı alınmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Göreneller İlköğretim Okullarında müzik dersine giren toplamda 3 müzik öğretmenin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek için 9 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorularının 3 tanesi öğrencilerin ders yeterliliklerine ilişkin görüşlerini, 4 tanesi okulun imkanları ve dersin imkanlarını, 1 tanesi müzik eğitim programlarına ilişkin görüşleri sorgulamaktadır. En son sorulan açık uçlu soruyla öğretmenlerin konuya ilişkin eklemek istedikleri düşünceler istenmiştir. Görüşmenin öğretmenler açısından daha rahat olması için müzik öğretmenleriyle yüz yüze görüşülüp ses kaydı alınmıştır. Alınan kayıtlar dinlenip yazıya dökülmüştür.

6. Bulgular

Araştırma için hazırlanan alt problemler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış, alınan cevaplar doğrultusunda betimsel analiz yapılmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Müzik Eğitimi Dersi İçin Braille Alfabesini Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> Zihinsel engelli değilse kullanıyorlar Çift engelli değilse kullanıyorlar 	<ul style="list-style-type: none"> Zihinsel engelli değilse kullanıyorlar Çift engelli değilse kullanmakta Yazmaktansa ezberlemeyi tercih ediyorlar 	<ul style="list-style-type: none"> Zihinsel engelli değilse kullanıyorlar Çift engelli değilse kullanıyorlar

Öğretmenlerin tamamı sadece görme engelli öğrencilerin Braille alfabesini kullanmada zorluk çekmediklerini ve 4 yılın sonunda alfabeyi kullanma yeterliliğine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, öğretmenler çift engelli veya üç engelli öğrencilerin alfabeyi öğrenme yeterliliklerinin olmadığı görüşündedir. 2. öğretmene göre öğrenciler yazmak yerine ezberlemeyi daha çok tercih ediyorlar.

Tablo 2

Öğrencilerin Müzik Eğitimi Dersi İçin Braille Nota Sistemini Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> Diğer derslerde başarılı olanların başarısı yüksek Kabartma yazısı iyi olan öğrencilerin başarısı yüksek Kulaktan çalan öğrencilerde başarı düşük Zihinsel veya çift engellilerde başarı daha düşük 	<ul style="list-style-type: none"> Zihinsel engelli değilse başarılı Çift engelli değilse başarılı Yazmayı sevmeyenlerin başarısı düşük Diğer dersleri başarılı olanların başarısı yüksek 	<ul style="list-style-type: none"> Ders sayısı az 5. sınıftan önce nota bilgisi verilmeli Engel sayısı başarı durumunda etkili Braille notalarını yazmaları yeterli olmadığından kulaktan çalışıyorlar ve sonrasında unutuyorlar

Öğretmenlerin tamamı çift engelli öğrencilerin Braille nota sistemini kullanma yeterliliklerinin düşük olduğunu belirtmiştir. 1. ve 2. öğretmen ayrıca zihinsel engelli öğrencilerin de başarısının düşük olduğunu söylemiştir. Öğretmen 1 ve Öğretmen 2 diğer derslerde başarılı öğrencilerin başarısının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yazma yetenekleri yeterli olmadığı için ezbere çalmayı tercih ettikleri izlenmiştir. Ancak öğretmenlere göre bu öğrenciler yazmadıkları için çabuk

unutmaktalar. 3. öğretmene göre 5. sınıfa gelmeden de nota bilgisini verilmeye başlanması gerekmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Müzik Eğitimi Dersi İçin Çalgı Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> Dersin tüm sınıfla birlikte yapılması öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkiliyor. Okuldaki müzik aletlerinin sayısı yeterli 	<ul style="list-style-type: none"> Dersin tüm sınıfla birlikte yapılması öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkiliyor. Dersi isteyen öğrenciler seçebilmeli 	<ul style="list-style-type: none"> Ders saati yetersiz Dersi isteyen öğrenciler seçebilmeli Çalgılarda çok yeterli değil

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çalgı kullanma yeterliliklerinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler çalgı kullanma yeterliliklerinin artırılması için müzik dersinin tüm sınıfla yapılması yerine öğrenciler tarafından seçilebilir olması gerektiğini düşünüyorlar. Çalgı konusunda istekli öğrencilerin olduğu fakat toplu olarak ders yapıldığı için bu öğrencilerle yeterince ilgilenilmediği ifade edilmiştir.

Tablo 4

Okulun Müzik Dersliklerinin Öğrenciler İçin Sunduğu İmkanlar

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> Okulun imkanları yeterli Vurmalı çalgılar açısından daha zengin 	<ul style="list-style-type: none"> Okulun imkanları yeterli Vurmalı çalgılar açısından daha zengin 	<ul style="list-style-type: none"> Okulun imkanları yeterli

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okul imkanlarının oldukça yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Çalgı Eğitimi Derslerinin Materyal Yeterlilikleri

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> Çalgı materyalleri yeterli 	<ul style="list-style-type: none"> Çalgı materyalleri yeterli 	<ul style="list-style-type: none"> Çalgı materyalleri yeterli

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çalgı eğitimi ders materyallerinin oldukça yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Çalgı Eğitimi Dersi İçin Kullanılan Metot ve Kaynaklar Hakkındaki Görüşler

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> Kabartmalı müzik aletleri kitapları yetersiz Müfredatta her çalgı için bir metot olmalı 	<ul style="list-style-type: none"> Çalgıya ve öğrenciye özel metotlar geliştirilmeli Görme engelli öğretmenler için yeterli kaynak yok. 	<ul style="list-style-type: none"> Müfredatta her çalgı için bir metot olmalı Kabartmalı müzik aletleri kitapları yetersiz Öğrenciye özel metotlar geliştirilmeli

Öğretmenlerin hepsi çalgı eğitimi dersi için kaynak eksikliği olduğunu, her çalgı için kabartmalı çalgı metotları olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen 2 görme engelli öğretmenler için yeterli kaynak olmadığını belirtmiştir. Öğretmen 1 ve 2 ayrıca öğrencilere göre de farklı metotlar olması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 7

Farklı Kaynak Kullanımına İlişkin Görüşler

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> • MEB kitabını kullanıyorum • Başka kaynaklardan yararlanmıyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • MEB kitabını kullanmıyorum • MEB kitabı engelli öğrenciler için kullanımı zor • Başka kitaplardan yararlanıyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • İnterneti kullanıyorum • MEB kitabını kullanmıyorum • MEB kitabı engelli öğrenciler için kullanımı zor • Başka kitaplardan yararlanıyorum

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde MEB'in kitabını kullanmama oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler bunun nedenini kitabın normal öğrenciler için hazırlanmış olmasını ve engelli öğrenciler için zor olmasını göstermiştir. Öğretmen 1 MEB'nin kitabını kullandığını farklı kaynaklardan yararlanmadığını belirtmiştir.

Tablo 8

Müzik Eğitim Programları ve Müzik Derslerinin Hedefine Ulaşabilmesi Konusundaki Görüşler

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
<ul style="list-style-type: none"> • Okul imkânları genel olarak iyi • Çalışma saatlerinin kısıtlı olması • Öğrencilerin yatılı kalmaması • Müzik dersinin not katkısının az olması hedefe ulaşılabilirliği azaltmaktadır 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler yeterli • Engelli öğrenciler için özel eğitim almış öğretmenler hedefe ulaşma konusunda daha iyi sonuç alınmasını sağlayabilir 	<ul style="list-style-type: none"> • Hedefine ulaşmıyor • Çocuklar sınav telaşından kendini müzik derslerine veremiyor • Ders saati yetersiz

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Öğretmen 1 öğrencilerin yatılı kalmamasından dolayı çalışma saatlerinin kısıtlı olmasının ve müzik dersindeki not yaptırımının düşük olmasının müzik dersinin hedefine ulaşılabilirliğini azalttığını belirtmiştir. Öğretmen 2 engelli öğrenciler için özel eğitim almış öğretmenlerin eğitim vermesinin hedefe ulaşmada daha iyi sonuçlar vereceğini düşünmektedir. Öğretmen 3, ders saatinin yetersiz olması ve öğrencilerin sınavlara odaklanmasından dolayı müzik derslerinin hedefine ulaşamadığını ifade etmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Eklemek İstedikleri Görüşler

Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3
-	<ul style="list-style-type: none"> • Engelli öğrenciler için özel müzik eğitimi gerekir 	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukları sınav maratonu içine sokmamalıyız • Ruhsal ve bedensel gelişimlerini desteklemeliyiz

Öğretmen 2 engelli öğrenciler için özel müzik eğitimi gerektiğini, Öğretmen 3 çocukların sınav yarışlarına girmemelerini, ruhsal ve bedensel gelişimlerini desteklememiz gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Görme Engelliler İlköğretim Okulları'nda görme engelli öğrencilerin yanı sıra çift engelli, üç engelli öğrencilerin de eğitim aldıkları saptanmıştır. Görme engelli ilköğretim okullarında çalışan müzik öğretmenleri, öğrencilerin ilk dört sınıfta Braille alfabesini öğrendiklerini ve müzik dersinde alfabeyle ilgili bir sıkıntı yaşamadıklarını ancak çift engelli öğrencilerin alfabeyi öğrenmede zorluk

yaşadıklarını ve müzik dersi sürecinde yazmaya, okumaya dayalı faaliyetlere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların Braille müzik işaretlerini kullanma yeterliliklerinin Braille alfabesini öğrenmedeki başarılarıyla paralel olduğu ve engel durumlarına göre değiştiği gözlenmiştir. Çift engelli öğrencilerin bu süreçte zorlanmalarından dolayı notasız, ritme dayalı kulaktan öğretimin gerçekleştiği, Braille nota sistemini öğrenme konusunda pek sıkıntı yaşamayan görme engelli öğrencilerin ise hem notayla hem kulaktan öğrenimle öğrenebildikleri saptanmıştır. Ama görme engelli çocuklar genelde yazmak yerine kulaktan öğrenmeyi tercih etmektedirler. Öğrenilen şarkılar yazılmadığında öğrencinin diğer derse gelene kadar öğrendiklerini unuttuğu ya da yanlış hatırladığı bu yüzden öğretmenin aynı şeyleri tekrarlamak zorunda kaldığı bunun da dersin sistematik ilerleyişini engellediği görülmüştür.

Görme engelli okullarında müzik derslerine diğer okullardaki müzik derslerinden daha çok önem verilmektedir. Müzik eğitimi dersleri sınırlı etkinlikler yapabilen görme engelli çocukların kendilerini ifade edebildikleri, sosyalleşebildikleri derslerin başında gelmektedir. Müzik, gelişim sürecinde insanı yönlendirmekte ve özellikle bilişsel süreçlerde gelişimini olumlu biçimde etkilemektedir. Müzik aynı zamanda çocukların sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra müzik, çocukların bilişsel kapasitelerinin gelişiminde oldukça etkilidir ve sosyal etkileşimlerde yer alabilmeleri için bir aracı görevi görmektedir. (Cross'dan akt; Karakoç ve Şendurur, 2015). Görme engelliler okullarında zorunlu müzik dersinin dışında 2 saatlik seçmeli çalgı dersinde öğrencilerin çeşitli çalgılar çaldıkları ve kendi alanlarına göre değerlendirildiklerinde başarılı oldukları gözlenmiştir. Çift engelli öğrencilerin bazılarının da bu süreçte ritim çalgılarıyla derse katıldıkları gözlenmiştir.

Görme engelliler okullarında müzik derslikleri konusunda hiçbir sıkıntı yaşanmadığı, dersliklerin eğitim ortamına uygun olduğu ve öğrencilerin rahat bir şekilde eğitim almalarına olanak sağlayacak imkanlarının olduğu gözlenmiştir. Çalgı dersi için gerekli materyallerin de çok çeşitli olduğu öğrencilerin bunlara rahatça ulaşabildikleri ve kullanabildikleri gözlenmiştir.

Araştırma için görüşülen öğretmenlerden biri görme engelli diğer ikisi gören bireylerdir. Milli Eğitim'in görme engelli bireyler için çalgı metodu kitapları olmadığından görme engelli müzik öğretmeni çalgı derslerinde kendi elinde olan org metodu ve blok flütü metodunu kullandığını bunun dışında diğer çalgılar için çocukların istediği şarkıları kulaktan öğrettiğini belirtmiştir. Diğer müzik öğretmenleri de Braille yazılmış metodlar olmadığından kendi kaynaklarını kullanarak çocuklara yazdırdıklarını ve kulaktan öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bu da derslerde sistemli bir gidiş oluşturmamakta ve çalgıda belli bir yere kadar ilerleme sağlamaktadır.

Müzik eğitiminde kullanılacak her türlü ses ve çalgı için Braille sistemi ile yazılacak notaların arşivlenerek metotlaşmaya gidilmesi ve gelecek diğer öğrenciler için kaynak olması en önemli ihtiyaçlardan biridir (Pirgon ve Babacan, 2013). Müzik eğitimi alanında en büyük eksikliklerden biri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap vermek üzere mevcut Braille matbaalarda Braille notalarla yazılmış eserlerin basılmamasıdır (Köseler, 2006).

Görme engelli ilköğretim okullarının müzik eğitim müfredatı ve ders kitapları genel ilköğretim okullarıyla aynı olduğu ancak görme engelli okullarındaki çocukların mevcut müfredatı uygulamaları zor olduğundan öğretmenler başka kaynaklardan dersi yürüttüklerini ve çocukların seviyelerine göre ilerlediklerini bildirmişlerdir. Bu okullardaki ders kitaplarının çocukların bilgi, beceri ve seviyesine uygun olmadığı saptanmıştır.

Görme engelliler okullarında zorunlu müzik dersinin dışında 2 saat seçmeli müzik dersinin sınıfça seçilmesinden dolayı ders saatlerinin yetersiz kaldığı saptanmıştır. Çünkü yetenek, ilgi gözetmeksizin alınan öğrencilerde zeka, el becerisi, müziksel işitme farklılıkları olduğundan bireysel ilgilenme gerektirmekte ve bu da ders saatlerinin artması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Okullarda öğrencilerin sürekli sınav yarışı içinde olmaları müzik derslerinin arka plana itildiğini ortaya çıkarmıştır.

Öneriler

1. Görme engelli ilköğretim okullarında önemli bir yere sahip olan müzik derslerinin artırılması düşünülebilir.
2. Seçmeli müzik dersi adı altında yapılan çalgı eğitimi dersleri 2 saatten 4 saate çıkartılabilir.

3. Seçmeli müzik dersinin sınıfça değil de, bireysel olarak, ilgi ve isteğe göre seçilmesi dersi daha verimli hale getirebilir.
4. Çift engelli ve zihinsel engelli öğrencileri görme engelli öğrencilerden soyutlamadan hem görme engelli öğrencilerin hem diğer öğrencilerin daha çok etkinlik yapabilmesi ve derste aktif olabilmesi için engel gruplarına göre ayrı bir ders yaptıktan sonra birlikte ders yapmaları daha yararlı olabilir.
5. Yakın gelecekte ülkemizdeki bu eksikliklerin giderilmesi yoluna gidilmesi için adımlar atılabilir.
6. Konuşan metotlar okullarda yaygınlaştırılabilir.
7. Öğretmenlerin ve öğrencilerin başkalarına ihtiyaç duymadan müzik derslerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için Braille notalarla yazılmış metot ve eserler arşivlenmesi yararlı olabilir.
8. Türkiye’de görme engelli okullarında çalışan müzik öğretmenleri arasında bilgi-iletişim ağı kurulması yararlı olabilir.
9. Okul idaresi ve veli işbirliği sonucu çeşitli çalgılar için Braille notalarla yazılmış metotlar yutrdışından temin edilebilir.

Kaynakça

- Akpınar, H. (2012). *Görme engellilerde Braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies Dergisi*, 9(5), 279-291.
- Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkurt, G. B. (1994). *Türkiye’de görme engelli çocukların eğitimi*. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article> sayfasından erişilmiştir.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu (2009). *Denetleme raporu*. <http://www.tccb.gov.tr/assets/dosya/ddk30.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, Z. F. (2012). *Türkiye’de görme engelliler ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğar, C. (2004). *Görme engelli müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergenç, H. A. (2001). *Görme engelli çocukların bilişsel gelişimleri ve 0-6 yaşın önemi*. <https://mrvsnrnrmsnr.files.wordpress.com> sayfasından erişilmiştir.
- Frampton, M. E. (1963). *Körlerin eğitim-öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Harley, K.R. (1973). *Children with visually disabilition*. In. M.Dunn (Ed), *Exceptional children in the schools* (ss. 150-176). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Karakoç, E. ve Şendurur, Y. (2015). İlköğretim okullarındaki özengen müzik eğitiminin öğrencilerin müziksel davranışlarına yansması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 277-290.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/482.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Köseler, H. (2006). *Görme özürülülerle ilgili özel eğitim sorunları ve çözüm yolları*. <http://www.engelsizerisim.com/detay> adresinden erişilmiştir.
- Köseler, H. (2010). *Görme engellilerin istihdamında mesleki müzik eğitiminin yeri ve işlevi*. <http://www.engelsizerisim.com/detay> sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi*. www.meb.gov.tr/earged.sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/88> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10100531_grmeklavuzu adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi eğitim programı (görme engelliler için)*. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-mesleki-egitim-programlari-yayimlandi/icerik/711> adresinden erişilmiştir.
- Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pirgon, Y. ve Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 191-206.
- Şendurur, Y. (1995). *Görme özürlü öğrencilerin keman eğitiminde karşılaştığı sorunlar*. <http://www.mavi-nota.com/dergi/mavinotasayi16.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şendurur, Y. (2016, Nisan). *Görme engelli müzik öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sürecine ilişkin görüşleri*. Müzed Uluslararası 2. İpek Yolu Müzik Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler - yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Önder.
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vuran, S. ve Ünlü, E. (2013). Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat. *Özel eğitim* (1. baskı, s. 70-75) içinde. Maya Akademi.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiklerini beyan ederler.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi Yayın İlkeleri ve Yazım Kuralları

(YENİ)

Amaç ve Kapsam

- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir. Yılda 2 sayı yayımlanır.

- Derginin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Arapça, Almanca, Fransızca, Rusça ve Farsça gibi dillerde yazılan makaleler de kabul edilmektedir. Bu dillerin dışında yazılmış makalelerin kabulü Yayın Kurulunun kararına bağlıdır.

- Dergide, sosyal bilimlerin tüm alanlarıyla ilgili özgün bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Dergiye gönderilen makalelerin daha önce başka bir yayın organında yayımlanmamış, yayımlanmak üzere kabul edilmemiş veya eş zamanlı olarak başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

- Bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler, daha önce bildiri kitapçığında veya başka bir dergide yayımlanmamışsa Yayın Kurulu tarafından değerlendirmeye alınabilir. Her ne sebeple olursa bildiri kitapçığında ya da başka bir yayın organında yayımlanan yazılar yayımlanmaz. Yayın Kurulu üyeleri ve editöryal ekip, gönderilen yazıların daha önce başka bir yayın organında yayımlanıp yayımlanmadığını araştırmak mecburiyetinde değildir. Söz konusu durumun etik sorumluluğu makale yazar veya yazarlarına aittir.

Araştırma Bütünlüğü ve Yazar Sorumlulukları

-Farklı disiplinlerin ve yayın biçimlerinin farklı normlara sahip olduğunu kabul etmekle birlikte dergimize gönderilen makalelerde bir takım şartlar aramaktayız. Bunlar:

- * Araştırma uygulamasında titizlik, dürüstlük ve mükemmellik,
- * Araştırmadaki tüm katılımcılara ve konulara özen ve saygı,
- * Şeffaflık ve açık iletişim,
- * Araştırma yöntemi,
- * Konu bütünlüğü,
- * Bilimsel özgünlük,
- * Bilim alanı ile ilgili terim bilgisi kullanımındaki hakimiyet,
- * Konuyla ilgili eski ve yeni çalışmaları görebilmek,
- * Yararlanılan kaynaklarda uygunluk ve yeterlilik,
- * Değerlendirme yapabilme ve sonuca ulaşabilme,
- * Alanına katkı sağlama,
- * Dil hâkimiyeti/anlaşılabilirlik ve akıcılık,

-Ayrıca yazarlar aşağıda yer alan hususları kabul etmiş olurlar:

* Yazarlar derginin yayın politikasına, etik ve yazım kurallarına uymakla yükümlüdürler.

* Yazarlar yayın sürecinde editör ve hakemlerin önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapmayı kabul etmelidirler. Bu bağlamda yazar veya yazarlar, kendisine yapılan önerileri kabul etmezse söz konusu makale reddedilecektir.

* Ortak yazarlı makalelerde, diğer yazarlara ulaşılamaması durumunda sorumlu yazar bütün sorumluluğu kabul etmiş sayılır.

* Dergimizde yayımlanmış makalelerin diğer çalışmalarda kullanılması, sadece atıf verilmesi halinde mümkündür.

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlanmamak hakkına sahiptir.

* Yayımlanması için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazıların telif hakları dergiye devredilmiş olur. Dergi yönetiminden izin alınmaksızın başka bir yayın organında bu yazılar yayımlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

* Yayımlanan makaleler için yazara/yazarlara telif ücreti ödenmez. Ayrıca yazardan/yazarlardan makale başvuru ücreti ve yayın ücreti alınmaz.

* Dergide yayımlanan yazıların hukuksal, bilimsel ve etik sorumluluğu yazara/yazarlara aittir. Yayın Kurulu ve editöryal ekip doğabilecek herhangi bir yasal yükümlülük kabul etmez.

* ULAKBİM TR Dizin kuralları gereği makalelerde yer alan tüm yazarların ORCID numaralarının makalenin son şekline eklenerek gönderilmesi gerekmektedir.

Makale Gönderme

- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne makale göndermek isteyen yazarların <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuvasad> adresine üye olarak makalelerini sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Sistemde yazara/yazarlara ve makaleye ait bilgilere eksiksiz yer verilmelidir. Ancak makale sistem üzerinden hakemlere gönderildiği için sisteme yüklenen makale dosyasında yazarın/yazarların kimliğini belli eden bilgiler bulunmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazarla/yazarlarla ilgili bilgiler sistemden alınarak makaleye eklenecektir.

- Makalenin, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi'nin web sitesine gönderilmesi, yayımı için başvuru olarak kabul edilir ve yazının değerlendirme süreci başlatılır. Birden fazla yazarlı makalelerde, yazarların telif haklarını makaleyi sisteme yükleyen yazara devrettikleri kabul edildiğinden, Yayın Kurulu yazarların her birinden telif hakkı talebinde bulunmaz. Bu konuda sorumluluk, makaleyi sisteme yükleyen yazara aittir.

- Dergiye gönderilen makale, daha önce sempozyum/kongrede sunulan bir bildiri ise veya tezden üretilmişse bu durum çalışmada mutlaka belirtilmelidir.

Editöryal Süreç

- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisiolarak objektif, bağımsız yayın politikasına önem vermekteyiz. Dergiye gönderilen makaleler ilk olarak dergi editörleri tarafından ön incelemeden geçirilir. Bu aşamadan sonra editörler ve Yayın Kurulu tarafından makalenin, derginin yayın ilkelerine uygunluğu incelenir ve uygun görülenler alan editörlerine atanır. Bunun yanında dergi yayın ilkelerine uymayan makaleler kesinlikle reddedilir. Alan editörleri makaleleri alana katkısı yönünden inceler ve makalenin değerlendirmeye alınıp alınmaması konusunda görüş bildirirler.

- Editör(ler) makalelerin uygunluğuna ve yayınına karar verirken yazarın/yazarların ırkı, cinsiyeti, inancı, uyruğu gibi etkenleri değil, derginin yayın politikasını ve bilimsel hassasiyeti göz önünde bulundurur. Ayrıca editör(ler) aşağıdaki hususlardan sorumludur:

* Okuyucu ve yazarların ihtiyaçlarını karşılamaya gayret edilmelidir.

* Dergiyi sürekli geliştirmeye çalışılmalıdır.

* Akademik ilkelerin bütünlüğünü korumaya özen gösterilmelidir.

* Gerekğinde düzeltmeler, açıklamalar, geri çekme konularında inisiyatif alınmalıdır.

* Yazarlara her konuda rehberlik edilmelidir.

* Dergideki hakem değerlendirmelerinin adil, tarafsız ve zamanında yapılması sağlanmaya çalışılmalıdır.

Hakem Süreci

- Hakem süreci, yayınlarımızın standartlarını korumak için kritik öneme sahiptir. Dergi olarak çift taraflı kör hakemlik prensibine bağlı olmakla beraber;

* Tüm yayınlarımıza titiz, adil ve etkili hakem değerlendirmesini kolaylaştırmak için destek sağlamayı hedefliyoruz,

* Editörlerimizi ve hakemlerimizi hakemlik ile ilgili en iyi uygulama yönergelerine aşina olmaları ve bunlara uygun davranmaları için teşvik etmeyi amaçlıyoruz.

- Gizliliğin değerlendirme sürecinin bir parçası olması ilkesi ile hakem değerlendirme sürecinde yazarların ve hakemlerin gizliliğini korumak için tavizsiz bir ilke ile hareket ediyoruz. Bu bağlamda, hakemler ve yazar(lar) birbirlerini asla tanımazlar.

- Ayrıca hakem sürecinde aşağıdaki hususlara dikkat edilmektedir:

* Hakemler gizlilik politikasına göre çalışırlar. Ulaştıkları bilgi ve değerlendirme sonuçlarını yazar dâhil üçüncü kişilerle paylaşamazlar.

* Hakemler dergi yayın politikası ve yazım kurallarına göre tarafsız, adil ve yapıcı olmak üzere çalışırlar.

* Hakemler, yazarlara önerilerde bulunarak hataların giderilmesine yardımcı olurlar.
* Hakemlerin kendilerine gönderilen makaleleri belirtilen sürede değerlendirememeleri durumu varsa veya kendilerine iletilen yazılarda kendilerini yetersiz hissetmelerini gerektiren bir durum söz konusu ise bu hususta editörleri bilgilendirmelidirler.

- Hakem değerlendirmesi sonucu iki olumlu rapor alan makaleler yayımlanmaya hak kazanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğu takdirde makalenin üçüncü bir hakeme gönderilmesi dergi editörlüğünün tasarrufundadır.

- Makaleyi değerlendirmeleri için hakemlere verilen süre 20 gündür. Ancak bu süre zarfında değerlendirmeyi tamamlamayan hakemlere 10 gün ek süre verilir. Ön incelemesi yapıp editör, yayın kurulu, alan editörü ve hakem süreci aşamalarından geçen bir makalenin değerlendirme süreci yaklaşık 6-8 hafta sürebilir.

- Hakemlerden olumsuz rapor alan makaleler yayımlanmaz ve yazarına/yazarlarına iade edilmez.

- Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi, öneri ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadır. Kabul etmedikleri herhangi bir sorun varsa, gerekçelerine itiraz etme hakları vardır.

İntihal Politikası

İntihal, yazarların çalışmalarında birisinin ifadelerini, keşiflerini veya düşüncelerini izinsiz veya referans vermeden, etik ve akademik bütünlüğü ihlal ederek kullanma şeklidir.

- Dergimiz, intihal olduğunu kabul etme konusunda aşağıda sıralanan temel ilkelere uyar:

* Başka bir kişinin çalışmasını kaynak gösterilmeksizin kelimesi kelimesine alıntılanmak,
* Kelimelerin bazılarını veya sırasını değiştirerek başka bir kişinin çalışmasını yeniden yorumlamak,

* Birinin fikirlerini referans vermeden kullanma (Referanssız yeniden yazma),

* Çevrimiçi kaynaklardan kaynak gösterilmeksizin kesme ve yapıştırma,

* Birisinin yazılarını kendi çalışmalarının bir parçası olarak kullanmak.

- Yayınlarımızın hiçbirinde intihallere müsamaha gösterilmez ve kontrol etme hakkımızı da saklı tutarız. Bu bağlamda dergimize gönderilen makaleler intihal tespit programı olan *iThenticate* ile taranmaktadır. Benzerlik oranının yüksek çıkması durumunda makale reddedilir. Kabul edilen makaleler raporuyla birlikte hakemlere sunulmaktadır. Makaleler için %20 ve üzeri benzerlik oranları kabul edilmemektedir.

- Okuyucularımızdan, hakemlerden ve editörlerden, ilgili editöre başvurarak veya vasad@yyu.edu.tr adreslerine e-posta göndererek intihal şüphelerini dile getirmelerini bekliyoruz.

Mükerrer Yayın

- Bir eser veya bir eserin önemli bölümleri, eserin yazar veya yazarları tarafından birden çok kez yayımlandığında gereksiz yayın veya "kendiliğinden intihal" meydana gelir. Bu durum aynı veya farklı bir dilde olabilir. Tekrar Yayın / Duplication / Çoklu Yayın / Bilimsel Yanıltma, suçtur. TÜBİTAK Yayın Etik Kuruluna göre duplikasyon, aynı araştırma sonuçlarını birden fazla dergiye yayım için göndermek veya yayınlamaktır. Bir makale önceden değerlendirilmiş ve yayımlanmışsa bunun dışındaki yayınlar duplikasyon sayılır. Bu bağlamda editöryal ekip ve yayın kurulu olarak duplikasyona karşı olduğumuzu açıkça belirtiriz.

- Okuyucularımızdan, hakemlerden ve editörlerden, ilgili editörle iletişime geçerek veya vasad@yyu.edu.tr e-posta göndererek yinelenen veya gereksiz yayın şüphelerini dile getirmelerini bekliyoruz.

İnsan veya Hayvanlar Üzerinde Araştırma

İnsanları veya hayvanları kapsayan araştırmalar, ilgili etik kurul(lar) tarafından onaylanmalıdır. Makaleler uluslararası etik ve yasal standartlara uygun olmalıdır. Ayrıca yazarların, insan katılımcılarının gizlilik haklarına saygı duymasını ve dergimize makale göndermeden önce yayınlamak için gerekli her türlü izni almaları gerekmektedir.

Açık Erişim Politikası

- Dergimiz açık erişimi desteklemektedir. Açık erişim politikası gereğince, dergi sayıları ve makaleler derginin web sayfasında yer alır ve makalelerin tam metinlerine pdf dosyası olarak erişilebilir.

Yayımlanmış makalelerin kişisel web sayfası ya da kurumsal arşivlerde saklanmalarına engel herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır.

Çeşitli Hususlar

- Derginin her sayısı için yayımlanacak makale sayısı en fazla 15'tir (özel sayılarda bu rakam farklılık gösterebilir). Genel prensip olarak, yayınlanmasına karar verilen makaleler geliş tarihine göre derginin ilgili sayısına kabul edilir. Söz konusu sayı için makale sayısının 15'i aşması durumunda, sayıyı aşan makaleler bir sonraki sayıya devredilir. Ancak yayına kabul edilen tüm makaleler içinden, konusu itibarıyla özgün olması dikkate alınarak ilgili sayıya dâhil edilecek makaleleri seçme hakkı editörlere aittir. Ayrıca makalelerin dergideki sıralaması da editörlerin tasarrufundadır.

- Bir takvim yılı içerisinde, aynı yazara ait en fazla bir tane makale (ortak yazarlı makaleler dâhil) yayımlanabilir.

- Burada belirtilmeyen hususlar için karar yetkisi, dergi Yayın Kuruluna aittir.

Yazım Kuralları

-Yayımlanmak üzere Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'ne gönderilen makalelerin başında Türkçe "Öz" ve İngilizce "Abstract" mutlaka bulunmalıdır. Türkçe Öz, en az 150, en fazla 200 kelime ve tek paragraf olmalıdır. Öz içinde kaynak, şekil, çizelge vb. unsurlara yer verilmemelidir. Özetin altında en az 3, en çok 6 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir.

-Dergiye gönderilen makale öz, abstract, atıflar, kaynaklar ve ekler dâhil en az 4 bin, en fazla 10 bin kelime olmalıdır.

-Makalede atıf sistemi olarak APA 7 kullanılmalıdır. Kaynak gösteriminde dipnot kesinlikle kullanılmamalıdır. Sadece gerekli durumlarda açıklamalar için dipnota başvurulmalı ve dipnotlar numaralandırılmalıdır.

-İmla ve noktalama açısından, metnin gerektirdiği zorunlu haller dışında, Türk Dil Kurumunun güncel İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

-Dergi sistemine yüklenen makaleler Microsoft Word programında hazırlanmalı, aşağıdaki değerlere uygun bir biçimde düzenlenmelidir:

Kağıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Boşluk	2,5 cm
Alt Boşluk	2,5 cm
Sol Boşluk	2,5 cm
Sağ Boşluk	2,5 cm
Yazı Tipi	Times New Roman
Yazı Tipi Stili	Normal
Yazı Boyutu (Başlık ve Metin)	11
Yazı Boyutu (Özetler)	10
Yazı Boyutu (Dipnot)	9
Tablo-Grafik	10
Paragraf Aralığı	Önce 6 nk, sonra 0 nk
Satır Aralığı	Tek (1)

- Microsoft Word programında bulunmayan bir yazı tipinin (font) kullanıldığı çalışmalarda, makale ile birlikte font dosyası da sisteme yüklenmelidir.

- Makalelerde sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir.

- Makale başlığı dâhil olmak üzere tüm alt başlıklar koyu ve başlıklardaki her bir kelimenin sadece ilk harfi büyük olmalıdır.

- Makalenin sonunda kaynakça bulunmak zorundadır. Yararlanılan kaynaklar, yazar soyadlarına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır.

- Arapça, Farsça veya Rusça dillerinde yazılan makaleler için Latince kaynakça verilmesi zorunludur.

Makale Şablonu

Türkçe Başlık

Times New Roman, 11 punto, düz, kalın (bold), ortalı, her kelimenin ilk harfi büyük ve tek (1) satır aralığı olmalıdır.

İngilizce Başlık

Times New Roman, 11 punto, italik, kalın (bold), ortalı, her kelimenin ilk harfi büyük ve tek (1) satır aralığı olmalıdır.

Öz

Öz, makalenin ana kısımlarının (amaç, önem, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler) kısa bir özetini içermelidir. Öz, en az 150, en fazla 200 kelimedenden oluşmalı ve tek paragraf olmalıdır. Times New Roman yazı karakteriyle 10 punto, düz, iki yana yaslı ve tek (1) satır aralığı olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: En az 3, en fazla 6 olmalıdır. Özel isimlerden oluşan anahtar kelimelerin ilk harfleri büyük olmalı, diğer anahtar kelimeler ise küçük harfle başlatılmalı ve aralarına virgül konulmalıdır.

Abstract

Abstract, Öz ile tutarlı olmalıdır. Öz için yukarıda belirtilen kurallar Abstract için de geçerlidir. Times New Roman yazı karakteriyle 10 punto, düz, iki yana yaslı ve tek (1) satır aralığı olmalıdır. Öz için aranan kelime sınırı Abstract için geçerli değil. Abstract da Öz gibi tek paragraftan oluşmalıdır.

Keywords: Keywords, Türkçe anahtar kelimeler ile uyumlu olmalıdır. Anahtar kelimeler için yukarıda verilen kurallar keywords için de geçerlidir.

Giriş

Makalede Giriş başlığı numaralandırılmamalıdır. Giriş başlığından sonraki başlıklar ve alt başlıklar hiyerarşik olarak numaralandırılmalıdır. Başlıklarda ve alt başlıklarda her kelimenin ilk harfi büyük yazılmalıdır. Başlıklar ve bütün metin Times New Roman yazı karakteriyle olmalıdır. Ancak bazı çalışmalarda özel font kullanılmışsa bu fontlar da makale ile birlikte sisteme yüklenmelidir.

Giriş başlığı 11 punto, kalın (bold), düz, soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden yazılmalıdır. Giriş başlığı öncesi 12 nk, sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır.

Paragraflar öncesinde boşluk olmamalı, sonrasında 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Paragraf başları soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden ve iki yana yaslı olmalıdır. Tüm metinde satır aralığı "tek" olmalıdır. Sayfa kenar boşlukları "Normal" (alt, üst, sağ, sol 2,5 cm) olmalıdır.

1. Birinci Düzey Başlık

Birinci düzey başlıklar; 11 punto, düz, kalın ve soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden yazılmalıdır. Her kelimenin ilk harfi büyük olmalıdır. Birinci düzey başlık öncesi 12 nk, başlık sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Gerektiği kadar birinci düzey başlık kullanılabilir.

Paragraflar öncesi boşluk olmamalı, paragraflar sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Metin, Times New Roman yazı karakteri, 11 punto, düz ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır.

1.2. İkinci Düzey Başlık

İkinci düzey başlıklar; 11 punto, italik, kalın ve soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden olmalıdır. Her kelimenin ilk harfi büyük yazılmalıdır. İkinci düzey başlık öncesi 12 nk, başlık sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Gerektiği kadar ikinci düzey başlık kullanılabilir.

Paragraflar öncesi boşluk olmamalı, paragraflar sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Metin, Times New Roman yazı karakteri, 11 punto, düz ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır.

1.2.1. Üçüncü Düzey Başlık

Üçüncü düzey başlıklar; 11 punto, italik ve soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden olmalıdır. Her kelimenin ilk harfi büyük yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlık öncesi 12 nk, başlık sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Gerektiği kadar üçüncü düzey başlık kullanılabilir.

Paragraflar öncesi boşluk olmamalı, paragraflar sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Metin, Times New Roman yazı karakteri, 11 punto, düz ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır.

Alıntılar

Doğrudan aktarmalarda alıntı, ana düşünce, biçim ve içerik yönünden değiştirilmeden çalışmada yer alır. 40 kelimedenden daha kısa olan alıntılar tırnak işareti (“”) içinde ve normal satır aralıklarıyla yazılır. Orijinal kaynak üç nokta içermedikçe, alıntının başına ve/veya sonuna üç nokta eklenmemelidir.

Metin içinde verilecek olan alıntılar çift tırnak içinde verilmelidir (Bkz. Alıntı 1.) ve (Bkz. Alıntı 2). Ancak alıntı yapılan metnin orijinalinde çift tırnak içinde verilmiş ifadeler var ise bu aktarmalar tek tırnak işaretleri içinde gösterilmelidir. (Bkz. Alıntı 1. , Alıntı 2. ve Alıntı 3.) Tırnak işaretleri kapatılırken alıntı içinde orijinal metnin parçaları olan noktalama işaretleri kullanılmalıdır; orijinal metnin parçaları olmadığı durumlarda sadece nokta ve/veya virgül kullanılmalıdır.

Alıntı 1:

Yazar bu konuyla ilgili olarak kitabında, “Kendi yaratıcılığını değerlendirirken daima alçakgönüllü davranan Çehov, kendisini yenilik yapan bir kişi olarak tanımlamıştır: ‘...Benim tarafımdan yazılmış her şey beş - on yıl sonra unutulacak, ama benim tarafımdan açılan yol sapasağlam kalacaktır - benim hizmetim bundadır...’” (Özkaya, 1977, s. 164) ifadelerine yer vermektedir.

Alıntı 2:

Asma (2004) şu açıklamada bulunmuştur: “Bir yazar olarak hikayeci kimliğinin altında ‘az sözde çok anlam’ yatar ...” (s. 13).

Alıntı 3:

Miele (1993) şunu bulmuştur: Daha önceki çalışmalarda doğrulanmış olan ‘plasebo etkisi’, davranışlar bu şekilde incelendiğinde ortadan kaybolmuştur. Dahası, bu davranışlar asla tekrar sergilenmemiştir, hatta reel ilaçlar verildiğinde bile. Daha önceki araştırmalarda sonuçların plasebo etkisine atfedilmesinde gereğinden erken davranıldığı çok açıktır (s. 112).

40 kelime ve daha uzun alıntılar, sıkıştırılmış paragraf şeklinde blok alıntı olarak biçimlendirilir. Bu amaçla, blok biçimindeki alıntı yeni satırdan başlamalı ve her iki taraftan, soldan ve sağdan, girinti oluşturulacak şekilde 1.25 cm içeriden yazılır. Alıntının tamamı tek satır aralığı ile yazılmalıdır. Blok alıntılar için tırnak işaretleri kullanılmaz. Blok alıntı içindeki her türlü alıntılama çift tırnak işaretleri ile belirtilmelidir.

Blok Alıntı:

Eski şiirin, Tanzimat’tan sonra üzerinde en fazla durulan ve tenkit edilen tarafı, şüphesiz ki, hayal dünyasıdır. Şiirimizde birdenbire bir bütün halinde görülen ve o kadar zevk değişikliğine rağmen asırlarca devam eden bu hazır hayallerin, değişmez sembolü ve çok renkli hususi bir dil yarattığı muhakkaktır. Fakat daha dikkate değer tarafı mücerret dille muayyen bir güzelliğin muayyen bir şekilde övülmesi, hattâ muayyen bir aşk tarzını bize vermesidir (Tanpınar, 1988, s. 5-6).

Tablo, Şekil ve Görseller

Tablolar ve şekiller ilgili metnin içinde yer almalıdır. Bütün tablo ve şekiller ayrı ayrı ardışık olarak numaralandırılmalıdır. Bunlara metin içinde (Tablo 1), (Şekil 1) şeklinde atıfta bulunulmalıdır. Her bir tablo ve şekil için uygun bir kısa tanım kullanılmalı ve tanım Tablo/Şekil başlığının altında, tablonun/şeklin üstünde olmalıdır. Ayrıca tablo veya şekil bir başka kaynaktan alındıysa kaynak bilgisine de yer verilmelidir.

Tablo ve şekiller, soldan paragraf hizasından başlatılmalıdır. Tablo/Şekil başlıkları 10 punto ve koyu olmalıdır. Tablonun/Şeklin açıklamasını içeren tanım, 10 punto ve normal olmalıdır. Tablolar ve şekiller, Dergi için belirlenen kenar boşluklarına sığmıyorsa bu durumda tablo ve şekiller metin içerisine resim (.jpeg, .png) olarak yerleştirilmelidir.

Resim, fotoğraf, grafik, afiş vb. gibi her türlü görsel, tablo ve şekiller için belirlenen kriterlere göre düzenlenmelidir.

Tablo 1.

Tablo Başlığı (Tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu, açıklama normal)



Kaynak (10 punto ve italik)

Sonuç

Sonuç başlığı da Giriş başlığı gibi numarasız olmalıdır. Sonuç başlığı 11 punto, kalın, düz, soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden yazılmalıdır. Sonuç başlığı öncesi 12 nk, sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır.

Paragraflar öncesinde boşluk olmamalı, sonrasında 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Paragraf başları soldan 1,25 cm (bir TAB tuşu kadar) içeriden ve iki yana yaslı olmalıdır.

Kaynakça

Kaynakça, Dergi Yazım Kurallarına göre oluşturulmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı (Zorunlu Beyan)

Bu kısımda araştırma ve yayın etiğine ilişkin yazar(lar)ın beyanına yer verilecektir. Tüm makaleler için mutlaka bu başlığa yer verilmelidir. Örneğin;

Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiklerini beyan ederler.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları (Zorunlu Beyan)

Bu kısımda, tek yazarlı makaleler için yazarın makaleyi tek başına hazırladığına ilişkin beyanına, çok yazarlı makalelerde ise tüm yazarların ayrı ayrı katkı oranlarına ilişkin bilgilerine yer verilecektir. Tüm makaleler için mutlaka bu başlığa yer verilmelidir. Örneğin;

* Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

* Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır"

* 1. yazar %60 oranında, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı (Zorunlu Beyan)

Bu kısımda yazarların çıkar çatışması durumuna ilişkin beyanlarına yer verilecektir. Tüm makaleler için mutlaka bu başlığa yer verilmelidir. Örneğin;

* Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür (Varsa, zorun değil)

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alındıysa, alınan desteğe yönelik bilgilendirme (kurum adı, proje numarası vb.) yapılmalıdır. *(Zorunlu olmayan beyan)*

Yazarların teşekkür etmek istedikleri kişi veya kurumlara ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. *(Zorunlu olmayan beyan)*

Etik Kurul İzni

Etik Kurul İzni Belgesi gerektiren makalelerde bu husus hem başlığa dipnot verilerek hem de yöntem kısmında metin içerisinde belirtilmelidir. Çalışma için hangi kurumdan, hangi tarihte Etik Kurul Raporu alındığı bir cümle ile kısaca belirtilmelidir.

Ekler

Çalışmada ekler varsa bu başlık altında verilebilir.

Kaynakça Oluşturma

Sürelı Yayınlar

Dergi Makale Referansları

Bilimsel/Akademik Dergi Makalesi

Sürelı Yayınlarda Tek Yazarlı Makale

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın Adının Baş Harfi. (Yıl). Makalenin başlığı. *Sürelı Yayının Adı, Cilt*(Sürelı yayının sayısı), Sayfa aralığı. <http://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>

TR: Küçük, M. N. (2021). Göç-güvenlik bağlantısını yeniden düşünmek: Eleştirel güvenlik yaklaşımları, özgürleşme ve Türkiye'deki Suriyeli mülteciler. *Uluslararası İlişkiler*, 18(69), 3-28. <https://dx.doi.org/10.33458/uidergisi.777329>

Yakut, K. (2020). İttihad-ı anasırdan husumete: 1914 Rum göçü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 13-46.

ING: Sharma, N. (2022). An examination of viewers' mental model drawings after they watched a transgender-themed TV narrative. *Psychology of Popular Media*, 11(1), 68–79. <https://doi.org/10.1037/ppm0000314>

Not: Makalenin DOI'si varsa, DOI'yi kaynağa ekleyin. Makalenin DOI'si yoksa kaynağı sayfa aralığından sonra sonlandırın. Bu durumda kaynak, basılı bir dergi makalesi ile aynıdır.

Sürelı Yayınlarda İki Yazarlı Makale

Kalıp: Birinci yazarın soyadı, Adının baş harfi. ve İkinci yazarın soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). Makalenin başlığı. *Sürelı Yayının Adı, Cilt*(Sürelı yayının sayısı), Sayfa aralığı. <http://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>

TR: Güllüpnar, F. ve Özkan, Ö. (2021). Etnografik mülakatın imkân ve sınırlılıkları üzerine: Konumsallık, etik ve inşa sorunları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 11-40. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1052223>

ING: Ashiofu, E. & Thomas, L. (2021). The role of social media in psychiatry recruitment: A survey of program directors. *Acad Psychiatry*, 45, 742–745. <https://doi.org/10.1007/s40596-021-01500-4>

Sürelı Yayınlarda Üç ve Daha Fazla Yazarlı Makale

Kalıp: Birinci yazarın soyadı, Adının baş harfi., İkinci yazarın soyadı, Adının baş harfi. ve Üçüncü yazarın soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). Makalenin başlığı. *Sürelı Yayının Adı, Cilt*(Sürelı yayının sayısı), Sayfa aralığı. <http://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>

TR: Koçak, Ö., Baytak, İ. ve Esen, Ö. (2021). Büyük Menderes nehri havzasının doğusunda MÖ II. bin yıla ait hilal biçimli tezgah ağırlıkları (Bir grup piramidal ağırlıkla beraber). *BELLE TEN*,

85(304), 713-780. <https://doi.org/10.37879/bellekten.2021.713>

ING: Grady, J.S., Her, M., Moreno, G., Perez, C., & Yelinek, J. (2019). Emotions in storybooks: A comparison of storybooks that represent ethnic and racial groups in the United States. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 207–217. <https://doi.org/10.1037/ppm0000185>

Sürelî Yayınlarında 21 ve Daha Fazla Yazarlı Makale

Kalıp: Sırasıyla ilk 19 Yazarın Soyadı, Adının baş harfi., . . . Son yazarın soyadı, Adının baş harfi.(Yıl). Makalenin başlığı. *Sürelî Yayının Adı,Cilt*(Sürelî yayının sayısı), Sayfa aralığı. <http://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>

Örn: Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437–471. <http://doi.org/fg6rf9>

Not: 21 yazardan fazla ise ilk 19 yazarın adı listelendikten sonra boşluklu üç nokta koyup son yazarın adı eklenir. 20 isimden fazlası yer almamalıdır.

Cilt Numarası Olup Sayı Numarası Olmayan Makale

Örn: Sanchiz, M., Chevalier, A., & Amadiou, F. (2017). How do older and young adults start searching for information? Impact of age, domain knowledge and problem complexity on the different steps of information searching. *Computers in Human Behavior*, 72, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.038>

Cilt Numarası Olmayıp Sayı Numarası Olan Makale

Örn: Öztürk, V. (2021). Method in XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi: Albert Thibaudet’s Influence on Ahmet Hamdi Tanpınar. *bilig*, 99, 163-180. <https://doi.org/10.12995/bilig.9907>

Çift Soyadlı Yazar

Örn: Biber-Vangölü, Y. (2021). Locating the European carnival in the cultural history of Britain . *Millî Folklor*, 17(131), 131-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/millifolklor/issue/66180/716895>

Popüler Dergi Makalesi

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın Adının Baş Harfi. (Yıl, Ay Gün). Makalenin başlığı. *Derginin adı, Cilt*(Derginin sayısı), Sayfa aralığı. <http://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>

TR: Ocak, M. E. (2022, Şubat). Parker güneş sondası Güneş’e “dokundu!”. *Bilim ve Teknik*, 651, 11-12. <https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/makale/parker-gunes-sondasi-gunese-dokundu>

ING: Lyons, D. (2009, June 15). Don't 'iTune' us: It's geeks versus writers. Guess who's winning. *Newsweek*, 153(24), 27.

Schaefer, N. K., & Shapiro, B. (2019, September 6). New middle chapter in the story of human evolution. *Science*, 365(6457), 981–982. <https://doi.org/10.1126/science.aay3550>

Gazete Makalesi

Basılı Gazete Makalesi

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın Adının Baş Harfi. (Yıl, Ay Gün). Makalenin başlığı. *Gazetenin adı*, Sayfa aralığı.

TR: Çetin, E. (1988, Şubat 18). Kadının adı yok. *Milliyet*, 10.

ING: Harlan, C. (2013, April 2). North Korea vows to restart shuttered nuclear reactor that can make bomb-grade plutonium. *The Washington Post*, A1, A4.

Çevrimiçi Gazete Makalesi

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın Adının Baş Harfi. (Yıl, Ay Gün). Makalenin başlığı. *Gazetenin adı*. URL adresi

TR: Kırıkkanat, M. G. (2022, Ocak 2). Yeşilçam iktidarı istiyoruz!. *Cumhuriyet*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/mine-g-kirikkanat/yesilcam-iktidari-istiyoruz-1897052>

ING: Carey, B. (2019, March 22). Can we get better at forgetting? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/03/22/health/memory-forgetting-psychology.html>

Blog Yazısı

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın Adının Baş Harfi. (Yıl, Ay Gün). Blog başlığı. *Blog sayfası*. URL adresi

TR: Aktan, D. (2022, Şubat 4). Nefret ettiğimiz markalara neden aşık oluruz?. *Harvard Business Review Türkiye*. <https://hbrturkiye.com/blog/nefret-ettigimiz-markalara-neden-asik-oluruz>

ING: Ouellette, J. (2019, November 15). Physicists capture first footage of quantum knots unraveling in superfluid. *Ars Technica*. <https://arstechnica.com/science/2019/11/study-you-can-tie-a-quantum-knot-in-a-superfluid-but-it-will-soon-untie-itself/>

Not: Blog gönderileri, dergi makaleleriyle aynı formatı takip eder. Blog adı, tıpkı bir dergi başlığı gibi italik yazılır.

Kitap/E-Kitap Referansları

Tek Yazarlı Kitap

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). Yayınevi.

TR: Obuz, Ö. (2021). *Ölüme tutulmak (İstanbul'un eski bağımlıları)*. Kabalıcı Yayınları.

Çotuksöken, B. (2019). *Antropontoloji ya da insan-varlıkbilgisi*. (1. baskı). Notos Kitap. <https://www.kobo.com/tr/tr/ebook/antropontoloji-ya-da-nsan-varlkbilgisi>

ING: Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin Books.

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000168-000>

Çok Yazarlı Kitap

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. ve Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı Sayısı). Yayınevi.

TR: Eğilmez, M. ve Kumcu, E. (2012). *Ekonomi politikası*. Remzi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. baskı). Pegem Akademi.

Çetişli İ., Çetin, N., Doğan, A., Gür, A., Karataş, C. ve Demir, Ş. (2007). *II. Meşrutiyet Dönemi Türk Edebiyatı*. Akçağ.

ING: Svendsen, S., & Løber, L. (2020). *The big picture/Academic writing: The one-hour guide* (3rd digital ed.). Hans Reitzel Forlag. <https://thebigpicture-academicwriting.digi.hansreitzel.dk/>

Not: Hem basılı kitaplar hem de e-kitaplar için aynı biçimler kullanılmalıdır. E-kitaplar için format, platform veya cihaz (örn. Kindle) referansta yer almaz.

Editörlü Kitap

Kalıp: Editörün soyadı, editörün adının baş harfi. (Ed.). (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). Yayınevi.

TR: Özbek, M. (Ed.). (2015). *Kamusal alan*. Hil Yayınları.

Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (Ed.). (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

ING: Kesharwani, P. (Ed.). (2020). *Nanotechnology based approaches for tuberculosis treatment*. Academic Press.

Hygum, E., & Pedersen, P. M. (Eds.). (2010). *Early childhood education: Values and practices in Denmark*. Hans Reitzels Forlag. <https://earlychildhoodeducation.digi.hansreitzel.dk/>

Torino, G. C., Rivera, D. P., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., & Sue, D. W. (Eds.). (2019). *Microaggression theory: Influence and implications*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119466642>

Not: İngilizce kaynaklarda bir editör için “(Ed.)” kısaltmasını ve birden fazla editör için “(Eds.)” kısaltmasını editör adlarından sonra bir nokta ile birlikte kullanın.

Yeniden Basılan Editörlü Kitap

Örn: Watson, J. B., & Rayner, R. (2013). *Conditioned emotional reactions: The case of Little Albert* (D. Webb, Ed.). CreateSpace Independent Publishing Platform. <http://a.co/06Se6Na> (Original work published 1920)

Kitap Bölümü

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. ve Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). Kitap bölümünün adı. *Kitabın adı* (Baskı sayısı, Sayfa aralığı) içinde. Yayınevi.

TR: Hovardaoğlu, S. (2007). Psikolojik ölçmenin temelleri. *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri* (2. baskı, s. 87-125) içinde. Hatipoğlu Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Nitel araştırmanın planlanması. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı, s. 49-91) içinde. Seçkin Yayınları.

ING: Luck, S. J. (2014). A Broad overview of the event-related potential technique. In *An introduction to event related potential technique* (2nd ed., pp.1-34). The MIT Press.

Kuhn, T. S. (1971). The priority of paradigms. In *The structure of scientific revolutions* (3rd ed., pp. 43-52). The University of Chicago Press.

Editörlü Kitapta Bölüm

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). Kitap bölümünün adı. Editörün adının baş harfi. Editörün soyadı (Ed.), *Kitabın adı* (Baskı sayısı, Sayfa aralığı) içinde. Yayınevi.

TR: Türer, O. (2005). Osmanlı toplumunda tasavvuf ve sufiler. A. Y. Ocak (Ed.), *Osmanlı Anadolu'sunda tarikatların genel dağılımı* (s. 207-246) içinde. T.T.K. Yayınları.

Yolaç, P. (2003). Sosyal fobi ve bilişsel-davranışçı tedavi yaklaşımı. I. Savaşır, G. Soygüt ve E. Kabakçı (Ed.), *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler* (3. baskı, s. 47-69) içinde. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özkan-Ceylan, A. ve Bekçi, B. (2012). Algı. N. Güngör Ergan, B.Şahin-Kütük ve R.Coştur (Ed), *Davranış bilimleri* (s. 33-53) içinde. Siyasal Kitabevi.

ING: Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115–129). Routledge.

Thestrup, K. (2010). To transform, to communicate, to play—The experimenting community in action. In E. Hygum & P. M. Pedersen (Eds.), *Early childhood education: Values and practices in Denmark*. Hans Reitzels Forlag. <https://earlychildhoodeducation.digi.hansreitzel.dk/?id=192>

Aron, L., Botella, M., & Lubart, T. (2019). Culinary arts: Talent and their development. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (Eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 345–359). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000120-016>

Çok Ciltli Bir Çalışmanın Birkaç Cildi

Kalıp: Yazarın/Editörün soyadı, Yazarın/Editörün adının baş harfi. ve Yazarın/Editörün soyadı, Yazarın/Editörün adının baş harfi. (Ed.). (Yıl). *Kitap adı*. (Baskı sayısı) (Cilt sayısı). Yayınevi.

TR: Halman, T. S., İsen, M., Horata, O., Çelik, Y., Demir, N., Kalpaklı, M., Korkmaz, R. ve Oğuz, M.Ö. (Ed.). (2019). *Türk edebiyatı tarihi* (3. baskı) (Cilt 1-4). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

ING: Harris, K. R., Graham, S., & Urdan T. (Eds.). (2012). *APA educational psychology handbook* (Vols. 1–3). American Psychological Association.

Çeviri Kitap

Kalıp: Orijinal kitabın yazarının soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). (Çevirmenin adının baş harfi. Çevirmenin soyadı, Çev.). Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi).

TR: Yalom, I. D. (1998). *Kısa süreli grup terapileri: İlkeler ve teknikler*. (N. H. Şahin, Çev.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1983).

Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2009). *Bilişsel psikoloji* (2. Baskı). (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 2004, 7. Baskı).

ING: Demidov, V. (1986). *How we see what we see* (A. Repeyev, Trans.). Mir Publishers. (Original work published 1986).

Freud, S. (1961). *The interpretation of dreams: The complete and definitive text* (J. Strachey, Trans.). Science Editions (Original work published 1900).

Çeviri Kitapta Bölüm Örneği (Editörlü)

Kalıp: Orijinal kitabın bölüm yazarının soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). Kitap bölümünün adı. Editörün adının baş harfi. Soyadı (Ed.). ve Çevirenin adının ilk harfi. Soyadı (Çev.). *Kitabın adı* (Baskı sayısı, Sayfa aralığı) içinde. Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi).

Örn: Ciccarelli, S.K. & White, J. N. (2016). Duyum ve algı. D. N. Şahin (Çev. Ed.) ve A. Kapucu (Çev.). *Psikoloji: Bir keşif gezintisi*. (2. baskı, s. 88-129) içinde. Nobel Tıp Kitabevi.(Orijinal eserin yayın tarihi 2015, 3. baskı).

Kurum Kılavuzları

Kalıp: Kurum adı. (Yıl). *Eser adı* (Baskı sayısı). URL adresi

Örn: Dünya Sağlık Örgütü. (2016). *Hastalıkların ve ilgili sağlık sorunlarının uluslararası istatistiksel sınıflandırması* (10. baskı). <https://icd.who.int/browse10/2016/en>

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

World Health Organization. (2019). 2A85.5 Mantle cell lymphoma. *In International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1804127841>

American Psychiatric Association. (2013). Anxiety disorders. *In Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm05>

Çocuk Kitapları veya Resimli Kitaplar

Kalıp: Yazarın soyadı, yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (İllüstratörün/çizerin adının baş harfi. İllüstratörün/çizerin soyadı, illus./çiz.). Yayınevi.

Yazardan Farklı İllüstratörlü Çocuk Kitabı

Örn: Crimi, C. (2019). *Weird little robots* (C. Luyken, Illus.). Candlewick Press.

Yazarla Aynı İllüstratörlü Çocuk Kitabı

Örn: Beaton, K. (2016). *King baby* (K. Beaton, Illus.). Arthur A. Levine Books.

Not: Çocuk kitapları referansları kitap formatını takip eder, ancak yazarın adının yanı sıra illüstratörün adını da içerir. Bir çocuk kitabının yazarı ve çizeri, hikayeyi anlatmak için yaratıcı bir şekilde birlikte çalıştığı için her iki isim de dahil edilmiştir. Bir çocuk kitabı illüstratörü, tüm çalışmanın oluşturulmasına yardımcı olur.

Dini Eser

Kalıp: *Eser adı*. (Yıl). (Çevirmenin adının baş harfi. Çevirmenin soyadı, Çev.). Yayınevi.

TR: *Kur'ân-ı Kerîm*. (2019). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Kur'ân-ı Kerîm Meâli. (2009). (3. baskı). (H. Altuntaş, M. Şahin, Çev.). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Kur'ân-ı Kerîm. <https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-2/fatiha-suresi-1/ayet-1/diyaret-vakfi->

meali-4

Kitabı Mukaddes. (2003). Kitabı Mukaddes Şirketi.

Kutsal Kitap: Tevrat, Zebur İncil. (2009). Kitabı Mukaddes Şirketi - Yeni Yaşam Yayınları.

ING: *King James Bible.* (2017). King James Bible Online. <https://www.kingjamesbibleonline.org/>
(Original work published 1769)

Açıklamalı Dini Eser

Kalıp: Orijinal kitabın yazarının soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı).
(Çevirmenin adının baş harfi. Çevirmenin soyadı, Çev.). Yayınevi.

TR: Esed, M. (2002). *Kur'an mesajı: Meal-tefsir.* (C. Koytak ve Ah. Ertürk, Çev.). İşaret Yayınları.

Öztürk, M. (2011). *Kur'an-ı Kerim meâli* (anlam ve yorum merkezli çeviri). (3. baskı). Düşün Yayınları.

ING: Kaiser, W. C., Jr., & Garrett, D. (Eds.). (2006). *NIV archeological study bible: An illustrated walk through biblical history and culture.* Zondervan.

Sözlük

Basılı Sözlük

Kalıp: Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). Yayınevi.

TR: Karataş, T. (2019). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü* (4. baskı). İz Yayıncılık.

ING: VandenBos, G.R. (Ed.). (2013). *APA dictionary of clinical psychology.* American Psychological Association.

American Psychological Association. (2015). Mood induction. In *APA dictionary of psychology* (2nd ed., p. 667).

Merriam-Webster. (2003). Litmus test. In *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed., p. 727).

Çevrimiçi Sözlük

TR: *Güncel Türkçe Sözlük.* (t.y.) Türk Dil Kurumu.
https://sozluk.gov.tr/transfer?option=com_gts&view=gts

Kubbealtı Lugati. (t.y.). Kubbealtı Akademisi. <http://lugatim.com>

ING: American Psychological Association. (n.d.). Just-world hypothesis. In *APA dictionary of*

psychology. Retrieved January 18, 2020, from <https://dictionary.apa.org/just-world-hypothesis>

Merriam-Webster. (n.d.). Semantics. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved January 4, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/semantics>

Wikipedia

Kalıp: Madde adı (maddenin arşivlendiği tarih). *Wikipedia* içinde. URL adresi

TR: Yağlıboya resim (2021, Şubat 15). *Wikipedia* içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/Ya%C4%9Fl%C4%B1boya_resim

ING: Oil painting. (2019, December 8). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Oil_painting&oldid=929802398

Not: Wikipedia'dan alıntı yaparken, okuyucuların kullandığınız sürümü alabilmesi için bir Wikipedia sayfasının arşivlenmiş bir sürümünü alıntılaysın . "Geçmiş görüntü"yi ve ardından kullandığınız sürümün saatini ve tarihini seçerek Wikipedia'daki arşivlenmiş sürüme erişin . Bir wiki, sayfanın arşivlenmiş sürümlerine kalıcı bağlantılar sağlamıyorsa, girişin URL'sini ve bir alma tarihini ekleyin.

Söyleşi/Röportaj

Kalıp: Görüşmeyi yapanın soyadı, Adının baş harfi. ve Görüşmeyi yapanın soyadı, Adının baş harfi. (Tarih). Röportaj başlığı. Görüşme yapılan kişi ile söyleşi. *Eser adı*, cilt/sayı, sayfa aralığı.

Örn: Aytaç, S. ve Göl, B. (2010, Ocak). Hamburg benim evim. Fatih Akın'la söyleşi. *Altyazı*, 91, 22-24.

Öztürk, S. R. (2006). Beni korkutan, bana acı veren belirsizliktir. Zeki Demirkubuz'la söyleşi. S. R. Öztürk (Ed.), *Kader: Zeki Demirkubuz* (s. 79-121). Dost.

Raporlar

Bir Devlet Kurumunun Raporu

Kalıp: Resmi Yayını Basan Kurumun Adı. (Yıl). *Raporun adı* (Yayın No.). Yayınevi./Erişim adresi

TR: Türkiye İstatistik Kurumu. (2021, Haziran 22). *Kütüphane istatistikleri, 2020* (Yayın No. 37201). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2020-37201>

ING: National Cancer Institute. (2019). *Taking time: Support for people with cancer* (NIH Publication No. 18-2059). U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.cancer.gov/publications/patient-education/takingtime.pdf>

Not: Rapordan sorumlu belirli kurum yazar olarak görünür. Grup yazar adında bulunmayan kurumların adları, kaynak ögede yayıncı olarak görünür.

Yazarı Belli Olan Rapor

Kalıp: Yazarın soyadı, Adının baş harfi. ve Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). *Raporun adı* (Yayın No.). Raporu yayınlayan kurum. Yayınevi./Erişim adresi

TR: Aydıntepe, M. ve Artokça, İ. (2018). *Yemen Raporu*. TASAM. http://www.tasam.org/Files/PDF/Raporlar/yemen_raporu.pdf_b7e9f548-3946-4f3d-ac14-b8448ef6b8eb.pdf

ING: Baral, P., Larsen, M., & Archer, M. (2019). *Does money grow on trees? Restoration financing in Southeast Asia*. Atlantic Council. <https://www.atlanticcouncil.org/in-depth-research-reports/report/does-money-grow-on-trees-restoring-financing-in-southeast-asia/>

Stuster, J., Adolf, J., Byrne, V., & Greene, M. (2018). *Human exploration of Mars: Preliminary lists of crew tasks* (Report No. NASA/CR-2018-220043). National Aeronautics and Space Administration. <https://ntrs.nasa.gov/archive/nasa/casi.ntrs.nasa.gov/20190001401.pdf>

Not: Raporun bir rapor numarası varsa, raporun başlığından sonra italik olmadan parantez içine alın. Referansın kaynak ögesinde raporun yayıncısını ve URL'sini sağlayın.

Broşür

Örn: Cedars-Sinai. (2015). *Human papillomavirus (HPV) and oropharyngeal cancer* [Brochure]. <https://www.cedars-sinai.org/content/dam/cedars-sinai/cancer/sub-clinical-areas/head-neck/documents/hpv-throat-cancer-brochure.pdf>

Not: Broşürler veya el ilanları, rapor referanslarıyla aynı formatı takip eder. Bu broşürde bireysel yazarlar yerine kurumsal bir yazar vardır. Broşürün başlığından sonra köşeli parantez içinde "[Broşür]" ibaresini ekleyin.

Sempozyum/Konferans Bildirileri

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl, Ay Gün). *Bildiri başlığı* [Sözlü sunum]. Bilimsel toplantının adı, Toplantının gerçekleştiği şehir, Ülke.

TR: Boz, E. ve Yıkımış, S. (2021, Temmuz 12-14). *Yunus Emre'de empati dili* [Sözlü sunum]. Yunus Emre'nin Vefatının 700. Yıl Dönümü Anısına Uluslararası Türkçenin Anadolu'da Yazı Dili Oluşu Sempozyumu, Ankara, Türkiye.

ING: Evans, A. C., Jr., Garbarino, J., Bocanegra, E., Kinscherff, R. T., & Márquez-Greene, N. (2019, August 8–11). *Gun violence: An event on the power of community* [Conference presentation]. APA 2019 Convention, Chicago, IL, United States. <https://convention.apa.org/2019-video>

Not: Sunumu başlıktan sonra köşeli parantez içinde açıklayın. Açıklama esnektir (örneğin, "[Konferans oturumu]", "[Bildiri sunumu]", "[Poster sunumu]", "[Açılış konuşması]"). Konferans sunumunun videosu mevcutsa, referansın sonuna bir bağlantı ekleyin.

Not: Bir dergide yayınlanan konferans bildirileri, dergi makaleleriyle aynı formatı takip eder. Kitap olarak yayınlanan bildiriler, düzenlenmiş kitaplarla aynı referans formatını takip eder .

Tezler

Yayınlanmış Tezler

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Tezin başlığı* (Tez No.) [Yüksek lisans tezi / Doktora tezi, Üniversitenin adı]. Yayınlanan veritabanı/İnternet adresi.

TR: Gönül, F. (2021). *Duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik ilişkisi: Hastane çalışanları üzerinde bir araştırma* (Tez No. 702862) [Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ocak, B. (2020). *Obsesif kompulsif belirtisi gösteren grup ve kontrol grubunda duygu ve zaman aralığı değişimlerinin dikkat yanıp sönmeleri üzerindeki etkisi* (Tez No. 628535) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

ING: Kabir, J. M. (2016). *Factors influencing customer satisfaction at a fast food hamburger chain: The relationship between customer satisfaction and customer loyalty* (Publication No. 10169573) [Doctoral dissertation, Wilmington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Miranda, C. (2019). *Exploring the lived experiences of foster youth who obtained graduate level degrees: Self-efficacy, resilience, and the impact on identity development* (Publication No. 27542827) [Doctoral dissertation, Pepperdine University]. PQDT Open. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/2309521814.html?FMT=AI>

Not: Bir tez, ProQuest Dissertations and Theses Global veya PDQT Open gibi bir veri tabanından, kurumsal bir havuzdan veya bir arşivden erişilebilir olduğunda yayınlanmış olarak kabul edilir. Veri tabanı tez ve tezlere yayın numarası veriyorsa, yayın numarasını tez veya tez başlığından sonra parantez içinde italik olmadan yazınız.

Yayınlanmamış Tez

Kalıp: Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Tezin başlığı* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi / Yayınlanmamış Doktora tezi]. Üniversitenin adı.

TR: Aşkar (Perçin), P. (1985). *Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin geçerliliği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

ING: Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

Görsel-işitsel Medya

Film ve Televizyon Referansları

Film

Kalıp: Yönetmenin soyadı, Yönetmenin adının baş harfi (Yönetmen). (Yıl). *Filmin adı* [Film]. Yapımcı Firma; Yapımcı Firma.

TR: Erdoğan, Y. (Yönetmen). (2004). *Vizontele Tuba* [Film]. BKM Film.

ING: Fleming, V. (Director). (1939). *Gone with the wind* [Film]. Selznick International Pictures; Metro-Goldwyn-Mayer.

Doctor, P., & Del Carmen, R. (Directors). (2015). *Inside out* [Film]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.

Not: Referansın kaynak ögesinde birden çok yapımcı şirket varsa bunları noktalı virgülle ayırın.

TV Dizisi

Kalıp: Yapımcının soyadı, Yapımcının adının baş harfi. (Yapımcı) (Dizinin yayınlandığı yıl(lar)). *Dizinin Adı* [TV dizisi]. Yapımcı Firma.

TR: Türkoğlu, A. (Yapımcı). (2006-2007). *Hayat türküsü* [TV dizisi]. Koliba Film.

ING: Serling, R. (Executive Producer). (1959–1964). *The twilight zone* [TV series]. Cayuga Productions; CBS Productions.

Not: Dizi hala yayınlanıyorsa ikinci yılı “günümüz” ile değiştirin: (2017-günümüz). Referansın kaynak ögesinde birden çok yapımcı şirket varsa bunları noktalı virgülle ayırın.

Video Kaydı

Kalıp: Yazar/Yapımcı/Sanatçı Soyadı, Adının baş harfi. (Yıl). *Konuşma/şarkı/bölüm adı* [Sesli veya Video]. İnternet adresi.

TR: Anadol, R. (2020, Temmuz). *Makine zekası çağında sanat* [Video]. TED Konferansları. https://www.ted.com/talks/refik_anadol_art_in_the_age_of_machine_intelligence?language=tr#931

ING: Simons, D. (2010, Mach 14). *The “door” study* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FWSxSQspiQ>

Müzik Kaydı

Kalıp: Bestecinin soyadı, Bestecinin adının baş harfi. (Telif hakkı tarihi). Eserin adı [seslendirenin adı “tarafından kaydedildi” - Besteci ile eseri seslendiren farklıysa]. *Albümün adı*. [kayıt türü CD, kayıt, kaset vb.]. Firma. (Kayıt tarihi telif hakkı tarihinden farklıysa kayıt tarihi)

TR: Selçuk, M. N. (1999). Aziz İstanbul. *Üstad* [CD]. YKY Müzik.

ING: Picker, T., & McClatchy, J. D. (1995). *Emmeline: An opera in two acts* [Study score]. Schott Music.

Sanat Eserleri Referansları

Bir Müzede veya Müze Web Sitesinde Sanat Eseri

Örn: van Gogh, V. (1889). *The starry night* [Painting]. The Museum of Modern Art, New York, NY, United States. https://www.moma.org/learn/moma_learning/vincent-van-gogh-the-starry-night-1889/

Not: Her zaman başlıktan sonra köşeli parantez içinde ortamın veya biçimin bir açıklamasını ekleyin. Açıklama esnektir (örneğin, "[Resim]" gibi genel bir açıklama veya "[Yağlı boya]" veya "[Tuval üzerine yağlıboya]" gibi daha özel bir açıklama). Başlıksız sanat eserleri için, başlık yerine köşeli parantez içinde bir açıklama ekleyin.

Sanat Sergisi

Örn: *Design for eternity: Architectural models from the ancient Americas* [Exhibition]. (2015–2016). The Met Fifth Avenue, New York, NY, United States. <https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2015/design-for-eternity>

Martinez, J.-L., & Douar, F. (2018–2019). *Archaeology goes graphic* [Exhibition]. The Louvre, Paris, France. <https://www.louvre.fr/en/expositions/archaeology-goes-graphic>

Not: Referansın yazar ögesinde serginin küratörünü/küratörlerini belirtin. Küratör bilinmiyorsa, serginin başlığını referansın yazar konumuna taşıyın. Serginin yılı veya yıl aralığı, referansın tarih ögesinde görünür.

Web Sayfaları ve Web Siteleri

Kalıp: Yazar Soyadı, Adının baş harfi veya Grup adı. (Yıl). Çalışmanın başlığı. İnternet sitesinin adı. URL adresi

TR: Türk Psikologlar Derneği (2019, 26 Kasım). Mesleki mevzuat. <https://www.psikolog.org.tr/tr/kurumsal/meslekimevzuat-x654/>

ING: World Health Organization. (2020). Coronavirus. https://www.who.int/healthtopics/coronavirus#tab=tab_1

Sosyal Medya

Kalıp: Yazar Soyadı, Adının baş harfi [kullanıcı adı]. (Yıl, gün, ay). *Postun ilk 20 kelimesi* [Tanımlama]. Site adı. İnternet adresi

Örn: News From Science. (2019, June 21). *Are you a fan of astronomy? Enjoy reading about what scientists have discovered in our solar system—and beyond? This* [Image attached] [Status update]. Facebook. <https://www.facebook.com/ScienceNOW/photos/a.117532185107/10156268057260108/?type=3&theater>

Alper, S. [@SinanAlper_]. (2020, 2 Eylül). *Gerçekten de, istatistiğin ve onu kullanan bilim alanlarının temelde amacı aynıdır: Henüz yaşanmamış şeyleri tahmin edebilmek* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/SinanAlper_/status/1301210933335916547

Gates, B. [@BillGates]. (2019, September 7). Today, it's difficult for researchers to diagnose #Alzheimers patients early enough to intervene. A reliable, easy and accurate diagnostic would [Thumbnail with link attached] [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/BillGates/status/1170305718425137152>

National Geographic [@natgeo]. (n.d.). *IGTV* [Instagram profile]. Instagram. Retrieved December 8, 2019, from <https://www.instagram.com/natgeo/channel/>