



Bitlis Eren Üniversitesi

Sosyal Bilimler Dergisi

Yıl: 2023 - Cilt: 12 - Sayı: 2

Bitlis Eren University

Social Science Journal

Year: 2023 - Volume: 12 - Number: 2

Yazışma Adresi:

Bitlis Eren Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 13000, Merkez,
Bitlis/ TÜRKİYE



Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Yıl: 2023 - Cilt: 12 - Sayı: 2

Bitlis Eren University Social Science Journal
Year: 2023 - Volume: 12 - Number: 2



ISSN: 2147-5962- e-ISSN: 2147-5598

Yazışma Adresi / Correspondence Address:

Bitlis Eren Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 13000, Merkez, Bitlis-TÜRKİYE

Tel: 0 (434) 222 0072 Fax: 0 (434) 222 0101

Mail: lens@beu.edu.tr



Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Bitlis Eren University Social Science Journal

ISSN	:	2147-5962
e-ISSN	:	2147-5598
Yayın Tarihi / Published Date	:	30 Aralık 2023 / 30 December 2023
Yayın Sezonu / Season	:	Aralık 2023 / December 2023
Cilt / Volume	:	12
Sayı / Number	:	2
İlk Yayın Tarihi / First Publication Date	:	2012
Yayın Türü / Publication Type	:	Yılda iki kez yayınlanan hakemli, uluslararası, akademik elektronik dergidir. / A peer-reviewed, electronic academic journal published twice a year.
Yayın Yeri / Place	:	Bitlis
Yayın Dili / Publication Language	:	Derginin yayım dili Türkçedir. Ancak İngilizce ve Arapça makaleler de yayımlanabilir. / The publication language of the journal is Turkish. However, articles in English and Arabic can also be published.
Adres / Address	:	Bitlis Eren Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 13000, Merkez, Bitlis - TÜRKİYE
e-posta / mail	:	lens@beu.edu.tr
Web / URL	:	https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos
Tel / Phone	:	0 (434) 222 0072
Fax	:	0 (434) 222 0101
Dergi Sekreteri / Journal Secretary	:	Nihat ÇORAK

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı bulunduğu kurumun görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.

BEU SBD

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Bitlis Eren University Social Science Journal

Yıl/Year: 2023 - Cilt/Volume: 12 - Sayı/Number: 2

KİŞİLER VE KURULLAR / AUTHORITIES AND BOARDS

SAHİBİ / OWNER

Prof. Dr. Necmettin ELMASTAŞ (Rektör, Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

BAŞ EDITÖR / EDITOR IN CHIEF

Doç. Dr. Mehmet Bakır ŞENGÜL (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

EDİTÖR(LER) / EDITOR(S)

Doç. Dr. Hasan TAŞKIRAN (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Doç. Dr. Veysel ERAT (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç DEMİRCİ (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Dr. Öğr. Üyesi Yunus SAVAŞ (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Dr. Öğr. Üyesi Samet KALECİK (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)-(İngilizce / English)

Doç. Dr. İsmail EKİNCİ (Mersin Üniversitesi-TÜRKİYE)-(Arapça / Arabic)

ALAN EDİTÖRLERİ / SECTION EDITORS

Doç. Dr. Adnan ALKAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-Türkiye), Coğrafya / Geography

Doç. Dr. Celal İNCE (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Sosyoloji / Sociology

Doç. Dr. Emrah DOĞAN (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), İletişim Bilimleri / Communication Sciences

Doç. Dr. Hasan TAŞKIRAN (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Tarih / History

Doç. Dr. İsmail EKİNCİ (Mersin Üniversitesi-Türkiye), Arapça / Arabic

Doç. Dr. Ramazan TARİK (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), İlahiyat / Theology

Doç. Dr. Veysel ERAT (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi / Political Science and Public Administration

Dr. Öğr. Üyesi İrem KAPTANGİL ÇALIŞIR (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), İşletme / Business

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sıddık VANGÖLÜ (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), PDR, Psikoloji, Eğitim Bilimleri / Psychological Counseling and Guidance, Psychological, Educational Sciences

Dr. Öğr. Üyesi Murat PARLAKPINAR (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Türk Dili ve Edebiyatı / Turkish Language and Literature

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÇETİNTAŞ (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Güzel Sanatlar / Fine Arts

Dr. Öğr. Üyesi Samet KALECİK (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), İngilizce / English

Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖZTÜRK (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Uluslararası İlişkiler / International Relations

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre KARASU (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), Sanat Tarihi / Art History

Dr. Öğr. Üyesi Yunus SAVAŞ (Bitlis Eren Üniversitesi-Türkiye), İktisat / Economics

EDİTÖR (YAYIN) KURULU ÜYELERİ / EDITORIAL BOARD MEMBERS

Prof. Dr. Ahmet TANYILDIZ (Dicle Üniversitesi-TÜRKİYE)

Prof. Dr. Bülent AKOT (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi- TÜRKİYE)

Prof. Dr. Esra KARABACAK (Yakın Doğu Üniversitesi-KKTC)

Prof. Dr. Géza DÁVID (Loránd Eötvös University-MACARİSTAN)

Prof. Dr. Hava SELÇUK (Erciyes Üniversitesi- TÜRKİYE)

Prof. Dr. İftikhar MALİK (Bath Spa University- İNGİLTERE)

Prof. Dr. İsmail Hakkı AKSOYAK (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi- TÜRKİYE)

Prof. Dr. Mehmet DEMİRTAŞ (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Prof. Dr. Mehmet TOPLU (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-TÜRKİYE)

Prof. Dr. Mustafa ALKAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi- TÜRKİYE)

Prof. Dr. Selma BAŞ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi- TÜRKİYE)

Prof. Dr. Ufuk EGE UYGUR (Ankara Üniversitesi- TÜRKİYE)

Doç. Dr. Canser KARDAŞ (Muş Alparslan Üniversitesi- TÜRKİYE)

Doç. Dr. Coşkun ÇILBANT (Manisa Celal Bayar Üniversitesi- TÜRKİYE)

Doç. Dr. Davut OKÇU (Batman Üniversitesi- TÜRKİYE)

Doç. Dr. Deniz AŞKIN (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Doç. Dr. Eyüp AKTÜRK (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi- TÜRKİYE)

Doç. Dr. Fatih GENCER (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Doç. Dr. Funda MASDAR (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Doç. Dr. İbrahim ARAP (Dokuz Eylül Üniversitesi- TÜRKİYE)

Doç. Dr. Mehibe ŞAHBAZ (Çukurova Üniversitesi-TÜRKİYE)

Doç. Dr. Metin IŞIK (Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

Doç. Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-TÜRKİYE)

BEU SBD

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Bitlis Eren University Social Science Journal

Yıl/Year: 2023 - Cilt/Volume: 12 - Sayı/Number: 2

Doç. Dr. Yusuf ÇINAR	(Batman Üniversitesi-TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zülfıye KOÇAK	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Adem ARSLAN	(Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi- TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Ercan GÖRDEGİR	(Batman Üniversitesi-TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Sebahattin KOÇ	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÇETİNTAŞ	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
Dr. Anna Irena SZYMAŃSKA	(Krakow University of Economics-POLONYA)
Dr. Dragana AMEDOSKI	(The Institute of History Belgrade-SIRBİSTAN)
Dr. Monika PLAZIAK	(Pedagogical University of Krakow-POLONYA)
Dr. Nistor STELIAN	(University of Oradea-ROMANYA)
Dr. Vasile GRAMA	(University of Oradea-ROMANYA)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. A. Nuri YURDUSEV	(Ortadoğu Teknik Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. A. Emel KEFELİ	(29 Mayıs Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Abdulhalik BAKIR	(Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Adem GÜNEŞ	(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ahmet KARADAĞ	(İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Asaf Savaş AKAT	(Bilgi Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Birol AKGÜN	(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Celalettin VATANDAŞ	(Karadeniz Teknik Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Çağlar KEYDER	(Boğaziçi Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Çetin PEKACAR	(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Enver ÇAKAR	(Fırat Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatih KARCIOĞLU	(Atatürk Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Gülden YÜKSEKKAYA	(Marmara Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Halis ALBAYRAK	(Ankara Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. İftikhar MALIK	(Bath Spa University- İNGİLTERE)
Prof. Dr. İbrahim KAVAZ	(Fırat Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ	(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kadir ARDIÇ	(Sakarya Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kemal YILDIRIM	(Anadolu Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mahir FİSUNOĞLU	(Çukurova Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet KALPAKLI	(Bilkent Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK	(Atatürk Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mesut ŞEN	(Marmara Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Muhammed Beşir AŞAN	(Fırat Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Muhittin ATAMAN	(Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Murat ÇEMREK	(Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK	(İzmir Demokrasi Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Müzeyyen Aytül KASAPOĞLU	(Başkent Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ	(Maltepe Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Suat GEZGİN	(İstanbul Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Vecdi BİLGİN	(Uludağ Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Yusuf Ş. HAKYEMEZ	(Karadeniz Teknik Üniversitesi-TÜRKİYE)
Prof. Dr. Zahir KIZMAZ	(Fırat Üniversitesi-TÜRKİYE)

MİZANPAJ EDITÖRÜ / LAYOUT EDITOR

Doç. Dr. Hasan TAŞKIRAN	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç DEMİRCİ	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Yunus SAVAŞ	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

REDAKSİYON / REDACTION

Doç. Dr. Mehmet Bakır ŞENGÜL	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan TAŞKIRAN	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)

SEKRETERYA / SECRETARIAT

Nihat ÇORAK	(Bitlis Eren Üniversitesi-TÜRKİYE)
-------------	------------------------------------

BEU SBD

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Bitlis Eren University Social Science Journal

Yıl/Year: 2023 - Cilt/Volume: 12 - Sayı/Number: 2

Amaç ve Kapsam

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmaları yayınlamak üzere altı aylık dönemlerle (Haziran ve Aralık) yayınlanan uluslararası akademik hakemli bir dergidir. Dergimizde, İktisat, İşletme, Siyaset Bilimi, Tarih, Edebiyat, İlahiyat, Güzel Sanatlar ve diğer sosyal bilimler alanına giren özgün araştırma-inceleme makaleleri, çeviri, deneme, kitap tanıtma-eleştiri, kongre-sempozyum haberleri yayımlanır. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilimsellik ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayınlanan makalelerin telif hakkı Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir. Yayınlanan yazılar Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz veya çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Yayın kararı çıksa dahi başka bir yerde yayımlandığı tespit edilen yazılar yayım listesinden çıkarılır. Derginin yayım dili Türkçedir. Ancak İngilizce ve Arapça makaleler de yayımlanabilir. Türkçe makalelerin yazımında Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu esas alınır. Dergimizde yayınlanan tüm makaleler çevrimiçi olarak erişime açıktır ve makale yayını için herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

Aim and Scope

Bitlis Eren University Social Science Journal is an international academic refereed journal published semi-annually (June and December) to publish qualified studies prepared with a strong scientific approach. In journal, original research-analysis articles, translations, essays, book reviews, congress-symposium news, which are in the fields of Economics, Business Administration, Political Science, History, Literature, Theology, Fine Arts and other social sciences, are published. All responsibility for language, scientific and legal aspects of the articles published in the of Bitlis Eren University Social Science Journal belongs to the authors. The copyright of the published articles belongs to the Bitlis Eren University Social Science Journal. Published articles cannot be partially or completely printed or reproduced in any way without the written permission of Bitlis Eren University Social Science Journal. The Editorial Board may decide whether to publish the articles submitted to the journal. Even if the publication decision is made, the articles that are determined to be published elsewhere are removed from the publication list. The publication language of the journal is Turkish. However, articles in English and Arabic can also be published. The Turkish Language Institution Spelling Guide is taken as a basis for the writing of Turkish articles. All articles published in our journal are open access and freely available online. All articles published in our journal are open access, freely available online and no fee is charged for publishing articles.

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, aşağıdaki indekslerce taranmaktadır.

Bitlis Eren University Social Science Journal Indexed and Abstracted In.

- Acarindex (Akademik Araştırmalar İndeksi)
- ASOS (Academia Social Science Index)
- COSMOS (Cosmos Impact Factor)
- CiteFactor
- Directory of Research Journals Indexing
- ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
- Index Copernicus (ICI World of Journals)
- Infobase Index
- International Innovative Journal Impact Factor
- ISAM (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi)
- İdealonline
- JIF (The Journals Impact Factor)
- ResearchBib (Academic Resource Index)
- Rootindexing (Root Society for Indexing and Impact Factor Service)
- SIS (Scientific Indexing Service)
- SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
- Sparc Indexing

BEU SBD
Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Bitlis Eren University Social Science Journal
Yıl/Year: 2023 - Cilt/Volume: 12 - Sayı/Number: 2

Editörden

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinin değerli okuyucuları, değerli meslektaşlarım;

Derginin, 2023 yılına ait 12. cildin 2. sayısını zengin bir içerikle sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayıda Türkiye Sahası Yeni Türk Edebiyatı, Dil Edinimi, Kamu Hukuku, Siyasal Teori ve Siyaset Felsefesi ve Aile ve Hanehalkı Çalışmaları gibi farklı konularda hazırlanmış bilime ve literatüre önemli katkı sağlayacağına inandığımız altı araştırma makalesini araştırmacı ve okuyucularla buluşturuyoruz. Dergide yayımlanan makaleler, alanlarına göre tasnif edilmiştir. Aynı alandaki makaleler ise gönderim ve yayına kabul tarihine göre sıralanmıştır.

Birçok indekste taranan Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, alanında hazırlanmış nitelikli çalışmaları yayımlamayı kendisine temel amaç edinmiştir. Nitelikten ve makalelerin yayına kabul süreçlerinden hiçbir şekilde taviz vermeyeceğimizden şüpheniz olmasın. Sizlerin de katkılarıyla tüm bilimsel ve akademik kriterleri yerine getirmek için çalışmaya devam edeceğiz.

Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi editör kuruluna, alan editörlerine, çalışmalarını bizlerle paylaşan yazarlara, büyük bir titizlikle makaleleri değerlendiren hakemlere ve dergimizi takip eden tüm araştırmacı ve okurlara teşekkür ederiz.

Sonraki sayılarımızda buluşmak temennisiyle keyifli okumalar dileriz.

Doç. Dr. Mehmet Bakır ŞENGÜL

Baş Editör

Editorial

Dear readers of Bitlis Eren University Social Science Journal and dear colleagues;

We are happy to present the 2nd issue of the 12th volume of the magazine for the year 2023 with a rich content. In this issue, we bring together six research articles prepared in different subjects such as Türkiye Field New Turkish Literature, Language Acquisition, Public Law, Political Theory and Political Philosophy and Family and Household Studies which we believe will contribute significantly to the science and literature, with researchers and readers. The articles published in the journal are classified according to their fields. The articles in the same field are listed according to the date of submission and acceptance for publication.

Bitlis Eren University Social Science Journal, which is cataloged in many indexes, aims to publish qualified studies in its field. Rest assured that we will never compromise on the quality and the acceptance processes of the articles. We will continue to work to fulfill all scientific and academic criteria with your contributions.

We would like to thank the editorial board of Bitlis Eren University Social Science Journal, the field editors, the authors who shared their work with us, the referees who evaluated the articles with great care, and all the researchers and readers who followed our journal.

We wish you a pleasant reading and hope to meet you in our next issues.

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bakır ŞENGÜL

Editor in Chief

Araştırma Makaleleri / Research Articles
İçindekiler / Contents

	Sayfa
<hr/>	
Ayşe Ebrar YAMAÇ & Bünyamin SARIKAYA Çocuk Edebiyatında Göstergibilimsel Bir Çözümleme Örneği Olarak Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" Adlı Öyküsü	124-141
<i>Yaşar Kemal's Story "Beyaz Pantolon" as an Example of Semiotic Analysis in Children's Literature</i>	
<hr/>	
Cansu ORAL Türk Romanında Mekânın Cinsiyet Algısı Üzerindeki Etkisi	142-155
<i>The Effect of Space on Gender Perception in Turkish Novel</i>	
<hr/>	
Muhammet ÇELİK Anadil Edinimi ile Yabancı Dil Öğrenimi Arasında Bilişsel Benzerlikler Açısından Bir Karşılaştırma	156-176
<i>A Comparison Between Native Language Acquisition and Foreign Language Learning in Terms of Cognitive Similarities</i>	
<hr/>	
Emir Efe EGEMEN Bir Örfî Hukuk Düzenlemesi Olarak Mecelle'nin Kavâid-i Külliyesi ve Hukukun Genel İlkeleri	177-199
<i>Kavâid-i Külliye of Mecelle as a Customary Law and the General Principles of Law</i>	
<hr/>	
Muhittin IŞIK Adalet ve Kalkınma Partisi Yetkililerin Söylem ve Parti Programlarında Muhafazakârlık (2002-2009)	200-217
<i>Conservatism in the Discourses and Party Programmes of Justice and Development Party Officials (2002-2009)</i>	
<hr/>	
Merve YALNIZ & Yücel CAN Ailenin Ortaöğretimde Okuyan Kız Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Geyve Örneği	218-241
<i>Rising The Effect of the Family on the Academic Achievement of Female Students in Secondary Education: Case of Geyve</i>	
<hr/>	



Çocuk Edebiyatında Göstergebilimsel Bir Çözümleme Örneği Olarak Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" Adlı Öyküsü[†]

Yaşar Kemal's Story "Beyaz Pantolon" as an Example of Semiotic Analysis in Children's Literature

Ayşe Ebrar YAMAÇ*

Bünyamin SARIKAYA**

Öz

Araştırmanın amacı Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" adlı hikâyesinin göstergebilimsel yaklaşımla anlatsal ve söylemsel düzeyde incelemektir. Alan yazınında, Yaşar Kemal'in eserlerine yönelik göstergebilimsel çözümlemeye rastlanmamış olması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın materyalini Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" adlı hikâyesi oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada belgesel tarama modeliyle toplanan veriler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. "Beyaz Pantolon" isimli eser, göstergebilimsel çözümleme basamaklarından faydalanılarak analiz edilmiştir. Eser öncelikle bölümlere ve kesitlere ayrılmıştır. Anlatının genel düzenlenişi belirledikten sonra eyleyenler, eksenler, anlatının izlencesi ile kiplikleri, figüratif karşıtlıklar, betimlemeler, bakış açısı ve izleksel roller belirlenerek Yaşar Kemal'in anlatısındaki yapı ortaya konmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Göstergebilimsel Yaklaşım, Yaşar Kemal, Beyaz Pantolon.

Abstract

The aim of the research is to analyse Yaşar Kemal's story "Beyaz Pantolon" at a narrative and discursive level with a semiotic approach. The importance of the research is that there is not any semiotic analysis of Yaşar Kemal's works in the literature. Document analysis model, one of the qualitative research designs, was used in the study. The material of the research was Yaşar Kemal's story "Beyaz Pantolon." Data were collected using a documentary screening model. The data were analyzed using descriptive analysis. The story was analyzed using the steps of semiotic analysis. The work was initially divided into chapters and sections. After determining the general organization of the narrative, agents, axes, narrative trajectory and modalities, figurative contrasts, descriptions,

[†] Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye, e-posta: aysebrary@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6590-4479. (Sorumlu Yazar / Corresponding Author).

** Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye, e-posta: b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127.

Geliş Tarihi/ Submitted Date: 03.04.2023

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 16.08.2023

Online Yayın Tarihi/ Published Online Date: 30.12.2023

Atıf-Reference: Yamaç, A. E. & Sarıkaya, B. (2023). Çocuk edebiyatında göstergebilimsel bir çözümleme örneği olarak Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" adlı öyküsü. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 124-141.

This article checked by



points of view, and the matic roles were identified. The grammar of Yaşar Kemal's narrative was revealed. Suggestions were made in the context of the results.

Keywords: Children's Literature, Semiotic Approach, Yaşar Kemal, Beyaz Pantolon.

Giriş

Günlük hayatta bireyi çözümlmeye yönelten birtakım göstergeler mevcuttur. İnsanoğlu kimi zaman farkında olarak kimi zaman ise bilinçsizce bu göstergeleri çözümlüyor yorumlamaktadır. Tarihi gelişim içerisinde insandaki bu meyil, metinlerde bulunan göstergelerin de çözümlenip değerlendirilmesine sebep olmuştur. Bu çözümlenmeler göstergebilimin yapısı hakkında ipuçları sunmaktadır.

Temeli yaklaşık yüz yıl öncesine dayanan göstergebilim; aşamalı ve yöntemli bir şekilde metinlerdeki anlamın ortaya çıkış sürecini yeniden belirleme gayretinde olduğundan metnin anlam katmanlarını inceleyerek dıştan iç yapıya doğru metnin doğuş sürecini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Sivri & Örkün, 2013). Göstergebilim, "dil kullanımlarını anlamsal, biçimsel ve toplumsal bakımdan inceleyerek aralarındaki bağıntıları ilişkilendirerek bütüncül anlamın oluşum aşamalarını ortaya koymayı esas alan bir bilim dalıdır. Göstergebilimsel çözümlenme bu amaca yönelik olarak bir bütünü (anlatı, resim vb.) ele alarak çeşitli kesitlerde inceler." (Uzdu Yıldız, Çapan Tekin & Tülü, 2018). Göstergebilim, "dilbilimin kavramsal, yöntemsel, verilerini göstergebilimsel çözümlenmede nasıl bağıntı kurulduğunu, nasıl işlendiğini, nasıl kullanıldığını, hangi aşamada yetersiz kaldığını sorgulamaktır" (Kıran, 1990: 52).

Göstergebilim kuramının, alanının tasarlanması ve adlandırılması çok eskilere dayanmasına karşın bir bilim dalı olarak ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkabilmiştir (İşeri, 2010). Göstergebilimin temeli Ferdinand de Saussure ve Charles Sanders Peirce tarafından yapılan çalışmalarla atılmış, Greimas'ın yapmış olduğu çalışmalarla ise farklı bir boyut kazanmıştır (Tüfekçi Can, 2014; Yiğitbaşı, 2018). Sadece göstergeleri değil anlamlı bütünlere de ele alan Greimas göstergebilim ile anlamlı bütünlere has anlamsal ayrılıkları, anlamın ortaya çıkışını yeniden üreterek ortaya koymayı amaçlar (Yiğitbaşı, 2018). Greimas, anlamın söyleme değişik öğelerin de eklenmesiyle derinden yüzeysel yapıya doğru bir birleşim içinde oluştuğunu ve derinden yüzeye doğru üç katmandan oluştuğunu göstergebilimsel anlayışıyla ortaya koyar (Kıran & Kıran, 2011).

Greimas'ın göstergebilimin üç katmanı olarak ortaya sunduğu kavramlar; betisel düzey, anlatsal düzey ve izleksel düzeydir. Anlatıdaki kişiler, zaman ve uzamın temel işlevleriyle açığa çıkarıldığı katman olan betisel (söylemsel) düzeyde; metinde hemen fark edilecek temel bileşenlerin hangi nitelermelerle söylemleştirdiğini sorgular. Greimas'ın altı eyleyen bulunduğunu söylediği ve bu eyleyenler ile eyleyenlerin metindeki işlevleri üzerinde durduğu düzey anlatsal düzeydir. Greimas'ın bu altı eyleyeni şunlardır (Uçan, 2013):

1. Gönderen: Bir anlatıda özneyi nesneye doğru yönlendirerek, onun harekete geçmesini sağlayan eyleyendir.
2. Gönderilen: Gönderilene gönderenin muhatabı da denebilir.
3. Özne: Anlatının en önemli eyleyenidir, anlatının merkezinde yer alır.
4. Nesne: Öznenin aradığı ya da ulaşmaya çalıştığı eyleyendir.
5. Yardımcı: Öznenin nesnesine ulaşma çabasında yardım eden eyleyendir.

6. Engelleyici: Öznenin nesnesine ulaşma çabasına engel olan eyleyendir.

Göstergebilimde anlatının genel yapısını ortaya koyarak eyleyenleri eylemlerine göre tanımlamakta kullanılan anlatı izlencesi de anlatısal düzeyiyle ilgilidir (Günay, 2002). Anlatısal düzeyde her anlatı başlangıç durumuyla bitiş durumu arasında eyleyenlerin değişik işlev veya rol üstlendiği bir dönüşüm gerçekleştirir. Bu aşamada eyleyenlerin kendileri de değişime uğrayabilir veya başka eyleyenleri dönüştürebilirler (Kıran & Kıran, 2011). Anlatı izlencesi; eyletim, edinç, edim ve yaptırım olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Uçan, 2013).

Eyleticinin "yaptırmak" kipliği ile muhtemel öznenin bir eylemi yapmasını istediği veya emrettiği evre eyletim; öznenin edim için gerekli şartları sağladığı veya gerekli malzemeleri edindiği, "gücü yetmek", "bilmek", "yapabilmek" kipliklerinin belirgin olduğu evre edinç; "yapmak" kipliğinin egemen olduğu ve öznenin eylemini gerçekleştirdiği evre edim; göndericinin, öznenin eylemini değerlendirdiği ve buna göre anlatının ceza ya da ödülle sonuçlanmış olduğu evre ise yaptırım kavramıyla ifade edilmektedir (Uçan, 2016).

Anlamanın en derin ve soyut yüzeyi olan izleksel düzeyde, betisel ve anlatısal düzeyde ortaya çıkan durumların, dönüşümlerin, nesnelere, uzamların ve eyleyenlerin gösterdikleri dışında, göstermek istedikleri de çözümlenmektedir (Yiğitbaşı, 2018). Anlatıda birbiriyle ilişkili anlam bağlarının irdelenmesi ile anlam belirgin hale getirilmektedir (Günay, 2008).

Göstergebilimin kapsamı geniş, derinlemesine ve sistemli bir çözümleme yapmayı gerektiren bir yaklaşım olması çocuk edebiyatı metinlerinde de kullanılmasına imkân sağlamaktadır. Çocuk edebiyatının, edebiyattan bağımsız olan bir tür olarak değerlendirilmesi doğru olmamakla birlikte (Baş, 2010), Şimşek (2014)'e göre çocuk edebiyatı "Gelişme çağındaki çocukların duygu ve düşünce yaşına, anlama ve kavrama becerilerine seslenen edebiyat"tır. Çocuk için yazılmış veya çocuk tarafından okunan her türlü eseri çocuk edebiyatı bağlamında değerlendirmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu alanda yapılmış çalışmalar da çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken birçok önemli özellik olduğunu göstermektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinin bu özellikler bağlamında incelenmesi çok önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Bir metnin; söylemsel, anlatısal ve izleksel düzeyde incelenip çözümlenmesi eserin sunmuş olduğu yüzeysel boyutun ardındaki derin anlamın da görülmesini sağlayacaktır.

Edebî eserler üzerine göstergebilimsel çözümleme örneklerini içeren çalışmalar yapılmıştır (Aydın & Uyar, 2022; Aydın & Yıldız, 2022; Şakiroğlu, 2019; Yiğitbaşı, 2018; Sivri & Örkün, 2013; Uçan, 2003). Bu çalışmada Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" adlı hikâyesinin göstergebilimsel yaklaşımla anlatısal ve söylemsel düzeyde incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazınında, Yaşar Kemal'in eserlerine yönelik göstergebilimsel çözümlenmeler yapıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu hikâye üzerine böyle bir çözümleme yapılmamış olması ayrıca göstergebilimsel yaklaşımın detaylı bir şekilde çocuklara yönelik metinler üzerinde incelendiği çalışmaların sayısının yeterli olmaması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

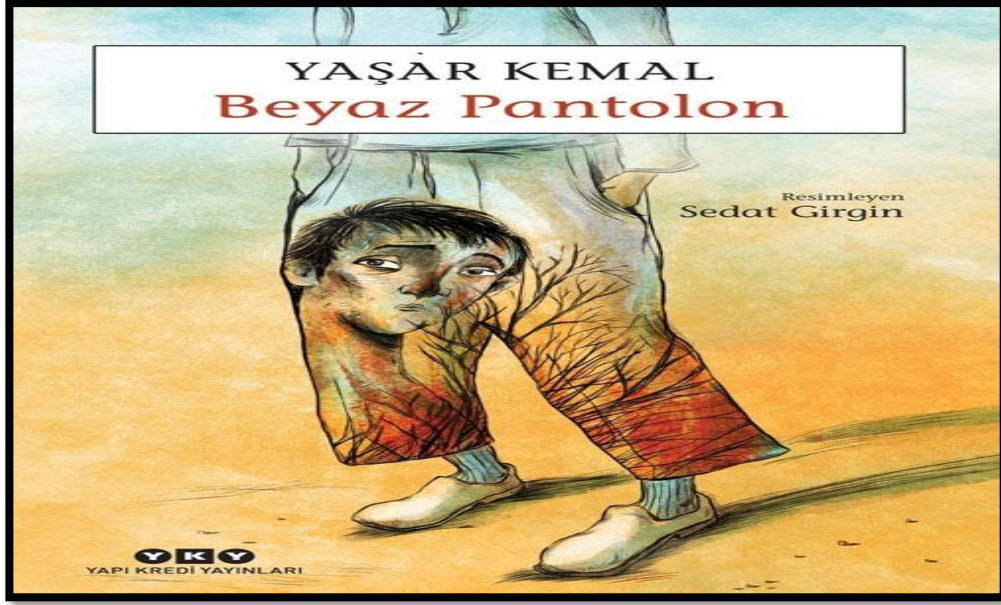
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda problem ile ilgili belirli bir zaman aralığında üretilen dokümanların çözümlenmesi esas alınır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda seçilmiş olan eser üzerinde sistematik bir inceleme yapılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın Materyali

Araştırmanın materyalini Yapı Kredi Yayınları tarafından 2016 yılında basılan Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" adlı hikâyesi oluşturmaktadır.



Resim 1: Çalışmada Ele Alınan Kitabın Kapak Resmi

Verilerin Analizi

Verilerin analizi göstergebilim kuramının metin çözümlenmeye sunduğu araçlar kullanılarak yapılmıştır. Metin göstergebilim kuramına göre çözümlenmiştir. Dolayısıyla metnin üç katmanlı söylem, anlatı ve temel yapı olarak çözümlenir (Denis Bertrant 2000). Bu çalışmada iki katmanlı çözümlenmiştir. "Beyaz Pantolon" isimli eser, Uçan'ın (2016) göstergebilimsel çözümlenme basamaklarından faydalanılarak analiz edilmiştir.

Metnin Çözülmesi

Bölümler ve Kesitler

"Beyaz Pantolon" isimli eser giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayrılarak incelendiğinde giriş bölümünün üç kesitten, gelişme bölümünün üç kesitten ve sonuç bölümünün 2 kesitten oluştuğu görülmektedir.

Giriş: Eser "Çok sıcak vardı. Mustafa çocuk tere batmıştı" ifadeleriyle başlar. Mustafa'nın çalışmakta olduğu ortam ve ruh hali betimlenerek Mustafa'nın içinde bulunduğu duruma karşı olan hoşnutsuzluğu okuyucuya sezdirilir. İlk kesitte anlatıcı ayakkabı dikmekte olan Mustafa'nın isteksizliğini betimler. Mustafa, durumu ustasına söyler ve ustası biraz daha uğraşmasını ister. İkinci kesitte ustanın zengin bir arkadaşı olan Hasan Bey, Mustafa'yı tuğla ocağında çalışması için üç günlüğüne ustadan ister. Hasan Bey Mustafa'ya gündeliğinin bir buçuk lira olduğunu, Cumali isminde bir adama yardım edeceğini, çok çalışmayacağını

söyleyince Mustafa sevinerek annesine soracağını söyler. Mustafa çok mutlu olmuştur. Çünkü almak istediği bir ayakkabı ve beyaz pantolon vardır. Ustasının verdiği parayla bunlara ulaşmanın mümkün olmadığını bildiğinden Hasan Bey'in vereceği dört buçuk lira onu çok mutlu etmiştir. Üçüncü kesit Mustafa'nın koşarak annesine gitmesi ve tuğla yakmaya gideceğini söylemesiyle başlar. Annesi duruma itiraz eder. Yazar burada annenin çocuğuna karşı duymuş olduğu merhameti anne- çocuk arasındaki diyalogla okura sunmuştur. Mustafa annesini ikna etmek için Tefvik Beyin oğlu Sami'nin pantolonundan, süt beyaz lastiklerinden söz eder. "De, bana yakışmaz mı?" diye de sorar. Bu sözler üzerine daha fazla dayanamayan annesi içi rahat etmese de ikna olur.

Gelişme: "Mustafa daha gün doğmadan uyandı" cümlesiyle başlayan dördüncü kesitle gelişme bölümüne giriş yapılır. Günün erken saatlerinde tuğla ocağına giden Mustafa'nın üç gece uykusuz bir şekilde çalışmak zorunda olacağı için duyduğu endişe ve beyaz pantolon sevinci birbirine karışmıştır. İri, asık suratlı Cumali'nin gelmesi ise öğleni bulur. Onu gören Mustafa'nın korkusu artarken Cumali de Mustafa'nın varlığından rahatsız olmuştur. Mustafa, Hasan Bey'in kendisini tuğla ocağı yakarken yardım etmesi için tuttuğunu anlatınca Cumali'nin öfkesi daha da artar. Mustafa'ya hakaretler ederken işin zor olduğunu, Mustafa'nın bu işin altından kalkamayacağını söyleyerek onu kovar. Mustafa ise parayı peşin aldığını; parayla da bir lastik ayakkabı, bir beyaz pantolon aldığını; gitse bile Hasan Bey'in onu bu sebepten geri göndereceğini söyler. Cumali, Mustafa'yı kabul etmek zorunda kalır. Yazar "Bir çalışırım ki... Bir yakarım ki ocağı. Yaa, ben paramı peşin aldım, o paraya da beyaz pantolon aldım." sözlerine yer vererek Mustafa'nın beyaz pantolona kavuşma arzusunu tekrar dile getirmiş olur. Beşinci kesitte Mustafa ve Cumali tuğla ocağını yakmaya başlamıştır. Yazar bu kesitin başında işin zorluğunu dile getirerek Mustafa'nın mücadelesini anlatmıştır. Gece olunca Cumali, işi Mustafa'ya bırakıp uyur. Mustafa çalışmayı sürdürürken Cumali uyanıp "Yoruldu mu? Geleyim mi?" diye sormuş olsa da Mustafa itiraz eder ve çok zorlansa da çalışmayı sürdürür. Şafağa doğru tekrar uyanan Cumali'ye yine aynı cevabı veren Mustafa artık dayanamayacak haldedir. Onun bu halini gören Cumali uyumasını söyler. Hasan Bey geldiğinde Mustafa hala uyuyordur. Hasan Bey Cumali'ye Mustafa'yı sorar. Cumali ağacın altında uyuyan Mustafa'yı göstererek sadece "Çocuk." der. Hasan Bey, Cumali'den idare etmesini ister. Altıncı kesit bir önceki kesitle aynı seyirde ilerler. Cumali uyur ve Mustafa gece boyunca çalışır. Cumali uyanıp yorulup yorulmadığını sorsa da Mustafa çalışmayı sürdürür. Tuğla ocağının bir an bile sönmemesi gerekmektedir, ancak yorgunluktan bitap düşen Mustafa daha fazla dayanamaz ve kendinden geçer. Uyanıp tekrar "Yoruldu mu?" sorusuna cevap alamayan Cumali, karanlık içindeki ocağı görünce Mustafa'ya bir tekme savurur. Ocağın içine bakıp henüz sönmediğini gören Cumali rahatlar. Mustafa bir ara kendine gelecek gibi olsa da kuşluk vaktine kadar yerinden kalkamaz. Gözlerini açtığında Hasan Bey'in gelmiş olduğunu görür. Hasan Bey, Mustafa'ya "Biz seni buraya uyuyasın diye mi göndermiştik?" der. Durumu açıklamak üzere davranan Mustafa Cumali'nin sert bakışlarını görünce susar. Üç günün sonunda evine doğru koşan Mustafa mutludur, onun perişan halini gören annesi ise dizlerini döverek çığlık atar.

Sonuç: Hikâyenin yedinci kesitiyle sonuç bölümüne geçilir. Bu kesitte Mustafa sabah uyandığı gibi "Beyaz pantolon" der. Hacı Memede gidip beyaz lastik ve çorap seçer. Sonra Vayis Ustaya giderek bir beyaz pantolon sipariş verir. Dükkâna giderek ustasına sevinç içinde

durumu anlatır. Ustası da onun mutluluğunu paylaşmaktadır. Sekizinci kesitte aradan uzun bir zaman geçmesine rağmen Mustafa, Hasan Bey'den gündeliğini alamamıştır. Mustafa'nın halini gören ustası sonunda dayanamayıp Hasan Bey'den gündeliği istese de Hasan Bey sadece bir buçuk lira vererek "Hep uyumuş, her gece uyumuş... Onun gündeliğini de Cumali'ye verdim." der. Mustafa durumu ustasına açıklamak istese de lafı boğazında düğümlenir, başını önüne eğer. Usta Mustafa'nın artık çok iyi yetiştiğini, haftalığını bir liraya çıkardığını söyler. Mustafa üç hafta sonra tamam diye düşünür. Usta ise beş lirayı Mustafa'ya vererek ondaki bir buçukluğu alır ve şöyle der: " Al şunu Vayis Ustayaya ver. Üstünü versin paranın sana. Onla da ayakkabı al. Şimdi senin bana üç buçuk haftalık borcun var." Yazar "Mavi beş liranın üstünde uçarcasına koşan, dili bir karış dışarda bir kurt resmi vardı o zamanlar." ifadesiyle aslında Mustafa'nın ruh halini betimleyerek hikâyeyi sonlandırır.

Anlatının Genel Düzenlenişi

Genel Sözdizimsel Yapı

Hikâyede özne (Ö1) konumunda olan Mustafa, beyaz pantolona ulaşmasını engelleyici (E1, E2) konumunda olan Cumali ve Hasan Bey'den parasını almak ve onun için önemli olan nesnesi (N1) konumundaki beyaz pantolona sahip olmak ister. Fakat engelleyici konumunda olan Cumali ve Hasan Bey yüzünden bu amacına ulaşamaz. Yardım edici konumunda olan (Y1) ustası ona yardım eder ve değer nesnesine yani beyaz pantolonuna kavuşur. Buna göre anlatının genel sözdizimsel yapısı şöyle gösterilebilir:

Başlangıç Durumu: Ö V N

Bitiş Durumu: Ö ^ N

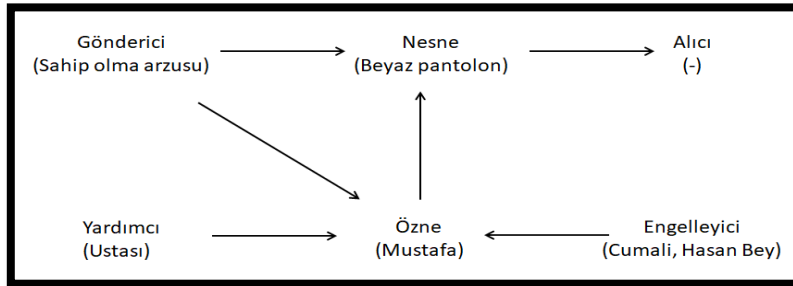
Özne ve nesne arasında anlatının başında ayrıntılarıyla sunulan ayrışım durumu hikâyenin sonunda korunmamıştır. Özne nesneye kavuşur ve birleşim eksenini(^) oluşturur.

Yüzeysel Düzey

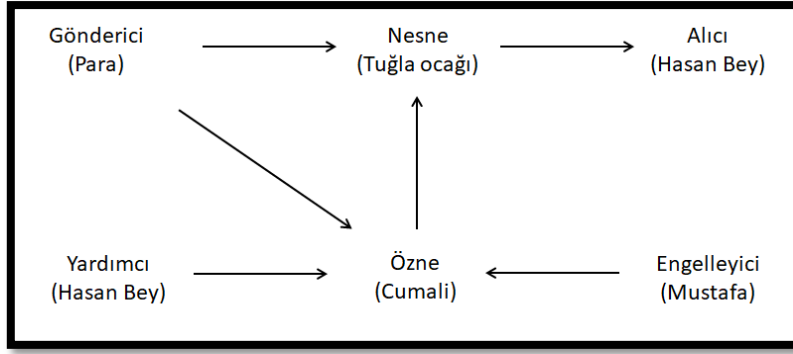
Anlatı Düzeyi

Eyleyenler

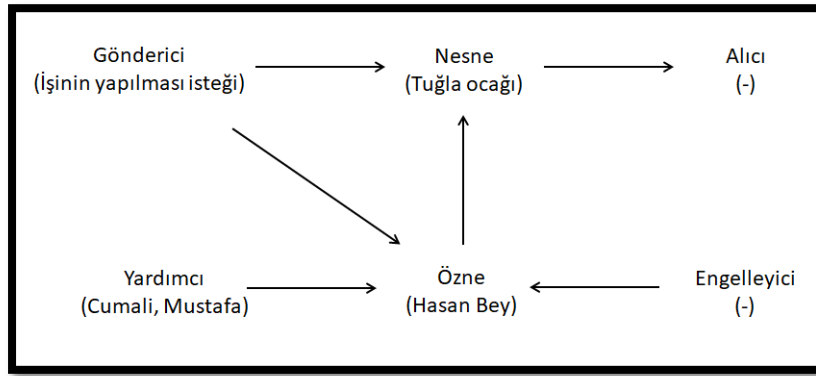
Öykünün eyleyenler şeması sırasıyla "Mustafa", "Cumali" "Hasan Bey" ve "Usta" açısından aşağıda sunulmuştur:



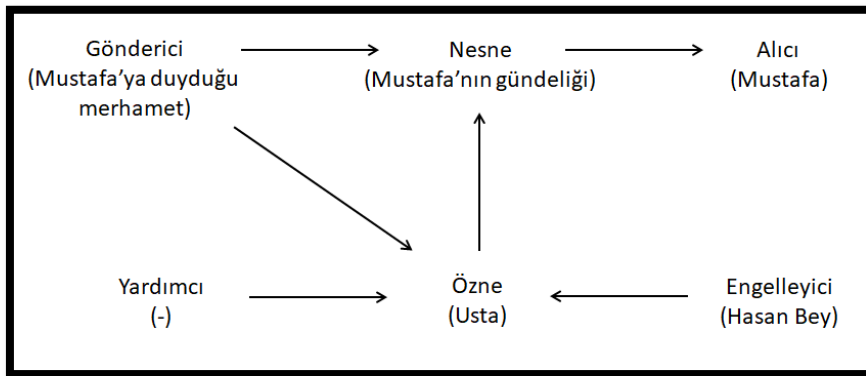
Şekil 1: Mustafa Açısından Eyleyenler



Şekil 2: Cumali Açısından Eyleyenler



Şekil 3: Hasan Bey Açısından Eyleyenler



Şekil 4: Usta Açısından Eyleyenler

Mustafa açısından bakılınca beyaz pantolon nesnedir. Onu nesneye yönlendiren sahip olma arzusu, engelleyen Hasan Bey ve Cumali, yardımcısı ustasıdır. Alıcısı yoktur. Cumali'nin nesnesi tuğla ocağı, göndericisi para, yardımcısı Hasan Bey, engelleyicisi Mustafa ve alıcısı Hasan Bey'dir. Hasan Bey açısından tuğla ocağı nesne, onu yönlendiren işinin yapılması istediği, yardımcısı Cumali ve Mustafa, engelleyici ve alıcısı yoktur. Usta'nın nesnesi Mustafa'nın gündeliği, göndericisi Mustafa'ya duyduğu merhamet, yardımcısı yok, engelleyici Hasan Bey ve alıcısı Mustafa'dır.

Eksenler

Sözleşme Ekseni (Gönderici- Özne)

Mustafa açısından bakılınca onu, nesnesi olan beyaz pantolona yönlendiren gönderici, duymuş olduğu sahip olma arzudur. Cumali açısından onu nesnesi olan tuğla ocağına sevk eden gönderici ise paradır. Hasan Bey'i nesnesi olan tuğla ocağına sevk eden işinin bitirilmesi isteğidir. Ustayı nesnesi olan Mustafa'nın gündeliğine yönlendiren gönderici ise Mustafa'ya duyduğu merhamettir.

İletişim Eksenini (Gönderici - Nesne - Alıcı)

Mustafa açısından bakıldığında bu eksen gönderici konumundaki sahip olma arzusu, bu duygunun özneyi (Mustafa'yı) yönlendirdiği nesne (beyaz pantolon) arasında kalır. Mustafa beyaz pantolona sahip olduğu için bu üç eyleyen arasında kurulması gereken eksen, Mustafa açısından kurulur. Cumali açısından bakıldığında da Cumali'yi nesnesi olan tuğla ocağına yönlendiren paradır. Alıcısı Hasan Bey'dir. Bu üç eyleyen arasında kurulması gereken eksen Cumali açısından da kurulur.

İstek Eksenini (Özne - Nesne)

İstek eksenini, eyleyenlerin hedefledikleri eyleyenleri ifade eder. Mustafa'nın nesnesi ile ustasının nesnesi paraleldir. İkisi de Mustafa'nın nesnesine ulaşmaktadır. Hasan Bey ile de Cumali'nin nesnesi ortaktır.

Yardım Eksenini (Yardımcı - Özne)

Mustafa'nın yardım eksenini ustası ile kendi arasında kuruludur. Cumali'nin yardım ekseninde ona inanan ve parasını veren Hasan Bey vardır. Hasan Bey'in yardım eksenini ise tuğla ocağının yanmasını sağlayan Cumali ve Mustafa vardır.

Mücadele Eksenini (Engelleyici - Özne)

Mustafa'nın nesnesi olan beyaz pantolona ulaşmasına engel olucu konumda olan Hasan Bey ve Cumali'dir. Cumali onun çalışmadığını ima etmiş, Hasan Bey ise nesneye ulaşması için gerekli olan parayı vermemiştir.

Hikâye Anlatı İzlenesi ve Kiplikleri

"Beyaz Pantolon" adlı hikâyede, anlatının gelişimi ve eyleyenlerin dönüşümü aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Mustafa Açısından

Eyletim: Mustafa'nın içindeki beyaz pantolona sahip olma isteği ve arzusu, onu gerekli parayı kazanmak için çalışmaya ve pes etmemeye sevk eden bir güçtür. Sahip olma arzusunun Mustafa'yı harekete geçirdiği kısımda "yaptırmak" kipliği söz konusudur.

Edinç: Mustafa çok zor da olsa tuğla ocağındaki işini sürdürmüş, üç günün sonunda tuğla ocağının hala sönmemesini sağlamıştır. Küçük yaşına rağmen tuğla ocağında sabahlara kadar çalışması "gücü yetmek" / "yapabilmek" kipliğini beraberinde getirir.

Edim: Mustafa artık yapmak kipliği içindedir. Azimle çalıştığı işi bitirmiş, tuğla ocağının üç gün ve üç gece yanmasını sağlamıştır. Mustafa giriş kısmında sahip olmak istediği pantolona artık ulaşabilecektir.

Yaptırım: Özne olan Mustafa azimle çalışıp işi bitirmenin karşılığını ücretini alamamakla öder. Elinden gelen her şeyi yapmıştır, tuğla ocağı sönmemiştir ancak yine de söz verilen paranın sadece üçte birini alır. Bu da beyaz pantolonu alması için yeterli bir miktar değildir. Burada kendi girişiminin sonucunu deneyimleyerek öğrendiği için "bilmek" kipliği dâhilinde düşünülebilir. Mustafa açısından anlatı izlencesi Tablo 1'de sunulmuştur.

BAŞLANGIÇ DURUMU	DÖNÜŞÜM		BİTİŞ DURUMU
EYLETİM	EDİNÇ	EDİM	YAPTIRIM
Öznenin sahip olmak istediği nesneye(pantolona) ulaşma isteği	Öznenin kararlı bir şekilde çalışarak isteğine ulaşma fırsatı yakalaması	Öznenin nesneye ulaşmak için gerekli şartı sağlaması	Öznenin dönüşümü sonucunda paranın sadece üçte birini alması

Tablo 1: Mustafa Açısından Anlatı İzlencesi

Cumali ve Hasan Bey Açısından

Eyletim: Bu kişileri harekete geçiren Mustafa'dan elde edecekleri kazançtır. Onun göstermiş olduğu sabır ve azim bu ikilinin ondan faydalanmaya yönelik yaptıkları eylemlere kaynaklık eder. İşlerinin görülmesi ve paraya sahip olma arzusu onları Mustafa'ya karşı adaletsizlik yapmaya sevk eder. Bu kısımda "yaptırmak" kipliği söz konusudur.

Edinç: Gücü yetmek kipliğinin söz konusu olduğu bu evrede, bu ikilinin içinde buldukları durumun onlara yansıttıkları duruma karşı Mustafa üzerinde ezme, haksızlığa uğratma gibi davranışlara sahip oldukları sezdirilir.

Edim: Mustafa üzerinden çıkar sağlamak isteyen Cumali tüm işi Mustafa'ya yıkarak sürekli uyur. Bununla birlikte Hasan Bey geldiği zaman Mustafa'nın çalışmadığını ima eder. Bunun üzerine Hasan Bey Mustafa'nın hak etmiş olduğu paranın sadece üçte birini Mustafa'ya verir. Burada "yapmak" kipliğinden söz edilebilir.

Yaptırım: Mustafa'ya sürekli iş yaptıırıp kendisi dinlenmesine rağmen Mustafa'nın çalışmadığını ima eden Cumali ve tuğla ocağında üç gün üç gece durmadan çalışmasına rağmen hak ettiği ücreti Mustafa'ya vermeyen Hasan Bey hikâye boyunca sergiledikleri tutumun karşılığını tuğla ocağının yapımının tamamlanmasıyla almışlardır. Herhangi bir yaptırım söz konusu değildir.

BAŞLANGIÇ DURUMU	DÖNÜŞÜM		BİTİŞ DURUMU
EYLETİM	EDİNÇ	EDİM	YAPTIRIM
Nesneden kazanç elde etmek isteyen Cumali ve Hasan Bey'in davranışları	Tuğla ocağına ve paraya sahip olma arzusundan dolayı nesneye karşı yapabileceklerini sezdirmeleri	Cumali ve Hasan Bey'in haksızlığı sonrası Mustafa'nın pantolon için gerekli parayı alamaması.	-

Tablo 2: Cumali ve Hasan Bey Açısından Anlatı İzlenesi

Söylem Düzeyi

Figüratif Karşıtlıklar

Çalışkanlık / Tembellik: Hikâyedeki çatışma örneklerinden biri çalışkanlığa karşı tembelliktir. Pantolona sahip olma arzusuyla Hasan Bey'in vermiş olduğu zor görevi kabul eden Mustafa küçük yaşına rağmen tuğla ocağında canla başla çalışır. Bedeni artık yorgun düşse de kendinden geçene kadar mücadele etmeyi sürdürür. Cumali ise aldığı görevi başta küçümsemiş olduğu Mustafa'ya bırakarak iki gece boyunca uyur. Mustafa'nın çalışkanlığına karşı Cumali'nin yapmış olduğu tembellik hikâyenin belirgin çatışmalarından biridir. "Mustafa hemencecik kalktı, işin başına geçti. Cumali de suyun kenarına gitti. Sonra ağır ağır, sallana sallana geldi.", "Mustafa çocuk şimdi artık yarı baygın. Artık tümseğe kadar koşacak gücü yok. Yırtık pantolonunu, gömleğini çoktan çıkarmış.", " İşte böyle, Mustafa hep çalıştı. Yoruldu, öldü bitti, canını dişine takıp çalıştı. Cumali ağır, hantal, domuzuna uyudu uyandı, "yoruldun mu?" diye sordu. Ateş önünde pişen çocuk boynunu büktü, cevap vermedi." Hikâyeden alınan bu ifadeler söz konusu çatışma durumunu özetler niteliktedir.

Dürüstlük / Haksızlık: Çatışma örneklerinden biri de Mustafa'nın çalışmadığını ima ederek onu haksızlığa uğratan Cumali'nin davranışına karşı Mustafa'nın dürüstlüğüdür. Mustafa dürüst davranarak görevini Hasan Bey tuğla ocağının yakınında değilken bile sabaha kadar çalışarak gösterir. Ancak Cumali sabaha kadar uyumuşken Hasan Bey geldiğinde Mustafa'nın çalışmadığını ima ederek Mustafa'ya haksızlık eder. "-Biz seni buraya uyuyasın diye mi göndermiştik? Mustafa:- Vallahi Amca,- dedi, -her gece...- Cumali sert sert baktı." Hikâyeden alınan bu ifadeler Mustafa'nın dürüstlüğüne karşı, Cumali'nin ona yaptığı haksızlığı gözler önüne sermektedir.

Acımasızlık / Merhamet: Hikâyede Hasan Bey'in Mustafa'ya tutumu ile ustasının tutumu arasında bir karşıtlık söz konusudur. Pantolona sahip olma arzusuyla Hasan Bey'in verdiği zor işi kabul eden Mustafa elinden geleni yapmış, tuğla ocağında canla başla çalışmıştır ancak Hasan Bey buna rağmen Mustafa'ya hak ettiği ücretin sadece üçte birini vermiştir. Bu durum karşısında en büyük isteği olan beyaz pantolona ulaşamayacağını anlayan Mustafa büyük bir çöküntü yaşamıştır. Bunu fark eden ustası Mustafa'ya henüz

çalışmadığı günlerin de ücretini peşin olarak vermek üzerine haftalığını arttırmıştır. Bu çatışma durumu hikâyede şu cümleler ile kendini göstermektedir: "Hep uyumuş, her gece uyumuş... Onun gündeliğini de Cumali'ye verdim." , "Bana bak, Mustafa sen iyi yetiştin artık. Yaptığın pençeler çok güzel. Bundan sonra benden her hafta bir lira alacaksın."

Bakış Açısı

Öyküdeki olaylar, olayı yaşayan bir kahramanın değil de kahramanlar dışındaki bir anlatıcının dilinden anlatıldığı için metne gözlemci bakış açısının hâkim olduğu söylenebilir. Öyküdeki bakış açısı dış odaklıymış başka bir deyişle dışarıdan bir bakış açısı ve iç odaklıymış diğer adıyla içerden bir bakış açısıdır. Yazar her şeye gücü yeten, her şeyi bilen konumunda değildir. Dışarıdan bir bakış açısı, dış odaklıymış olduğu için okuyucu yazarın varlığını hissetmemektedir. Bu durum yazar ile metin arasında bir mesafe bulunmasına sebep olmaktadır. Mustafa'nın annesinin yaşamış olduğu tedirginliğini anlatırken onun diliyle bu durumu ifade etmektedir. Mustafa'nın annesi: "Sen hiç tuğla ocağı yaktın mı? Tuğla yakmak nedir bilir misin? Üç gün üç gece uyumayacaksın. Dayanabilir misin yavrum?" Ancak yazar Mustafa ile ilgili ifadelerde hikâyenin kahramanına yaklaşmakta onun yaşadığı acılara, zorluklara hâkim bir bakış açısıyla şu ifadeleri kullanmaktadır: "Sonra gözünün önüne iki kocaman sıcak günü, cehennem gibi yapış yapış, insanın etine sıvanan boğucu geceyi getirdi. Birden umudu kesildi." Bu ve benzeri dış odaklıymış ve iç odaklıymış örnekleri çoğaltılabilir.

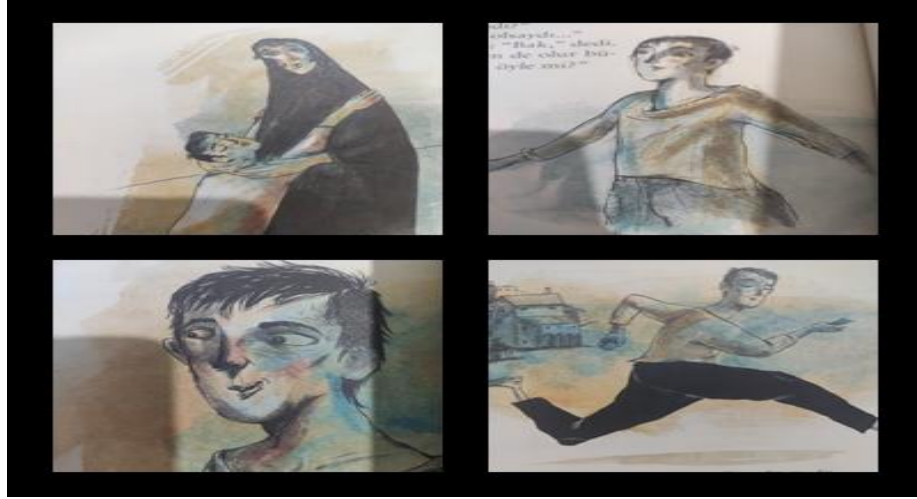
Bedensel İfadeler

Öykünün başkahramanı olan Mustafa öyküde gelişen olaylar sırasında kendini yeteri kadar savunamamış, uğramış olduğu haksızlıklara karşı sözselsel olarak bir tepkide bulunamamıştır. Bu açıdan gerek Mustafa'nın gerekse öyküdeki diğer kahramanların bedensel ifadeleri onlarla yakınlık kurmak açısından çok önemlidir.

Öykünün başında Mustafa'nın yapmış olduğu işe yönelik isteksizliği bedensel olarak şu ifadelerle okura sunulmuştur: "Öyle bir isteksizdi ki, yırtık ayakkabı sanki elinden düşecekti. Yan gözle, ustaya çaktırmadan, şöyle bir baktı.", "Topuktaki yırtığı dikmeye başladı, Hiç canı istemedi, bıraktı." Cumali'ye yorulmadığını söyleyen Mustafa'nın tuğla ocağını yakma görevinde aslında nasıl zorlandığı şu bedensel ifadelerle ortaya konulmuştur: "Öyle yoruldu, öyle terledi, öyle pişti ki... Artık ocağa yaklaşmıyordu. Mustafa çocuk şimdi artık yarı baygın. Artık tümseğe kadar koşacak gücü yok." Mustafa'nın Cumali'ye karşı içten içe duyduğu kızgınlığı okura sezdiren bedensel ifadeler: "Cumali'ye karşı hunçla bir tükürük fırlattı." şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Mustafa Hasan Bey'e durumu açıklayacakken Cumali'nin bedensel ifadeleri ona engel olmuştur. Öyküde bu ifadeler şu şekilde sunulmuştur: "Cumali sert sert baktı." Mustafa'nın Hasan Bey'in verdiği eksik paraya karşı tutumunu ortaya koyan "Lafı boğazında düğümlendi. Başını önüne eğdi." ifadeleri de bedensel ifade olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hikâyedeki Görseller

"Beyaz Pantolon" isimli hikâyedeki görseller incelendiğinde görsellerin bazılarında kahramanın esenlik bazılarında ise esensizlik içerisinde olduğu görülmektedir. Görseller bu ayrım göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Kahramanın durumunun esenlik içerdiğini sezdiren görsellerden bazıları resim 1'de verilmiştir:



Resim 2: Hikâyedeki Esenlikli Görseller

Resim 2 incelendiğinde hikâyedeki dört görselde kahramanın durumunun esenlik olarak kabul edilebileceği görülmektedir. Birinci görsel Mustafa'nın annesinin tuğla ocağında çalışmasına izin vermesinden Mustafa'nın duyduğu mutluluğu, ikinci görsel Mustafa'nın babam olsaydı şeklinde kurduğu hayal sonucu kendini büyük adam olarak hayal ettiği anları, üçüncü görsel ustanın haftalığını bir liraya çıkardığını duyan Mustafa'nın ruh halini ve son olarak dördüncü görsel ise mavi beş liralığı alan Mustafa'nın beyaz pantolona kavuşacak olmasının verdiği mutluluğu betimleyip okura sunmaktadır.

Hikâyedeki bazı görsellerde kahramanın durumunun esensizlik olarak kabul edilebileceği tespit edilmiştir. Bu görseller şunlardır:



Resim 3: Hikâyedeki Esenliksiz Görseller

Resim 3 incelendiğinde hikâyede kahramanın durumunun esenliksiz olarak karşımıza çıktığı altı görselin bulunduğu tespit edilmiştir. Birinci görsel Cumali başında dikilirken Mustafa'nın tuğla ocağını yakmaya çalıştığı anları resmeder. İkinci görsel de aynı kesite yöneliktir. Mustafa'nın elinde çalı tuttuğu, yüzünden çok bitkin olduğu anlaşılmaktadır. Görsellerde Mustafa'nın yapmış olduğu işin ağırlığından dolayı çektiği zorluk okuyucuya sezdirilmektedir. Üçüncü görsel Mustafa'nın yorgun düşmüş, eli altında bitap halini okura

sunar. Mustafa yorulduğunu inkâr etmekte ancak inkârına karşın düşmüş olduğu zor durum hikâyede anlatılmaktadır. Mustafa'nın yorgunluğu bu görsel ile pekiştirilerek betimlenir. Dördüncü görselde eserde geçen "Mustafa çocuk şimdi artık yarı baygın. Artık tümseğe kadar koşacak gücü yok." ifadeleri resmedilmiştir. Mustafa beyaz pantolona ulaşma isteğinden dolayı işin tüm zorluğuna göğüs germektedir. Ancak verilen görev Mustafa'nın çocuk bedeni için ağırdır. İşin ağırlığı altında ezilen Mustafa için bu durum esenliksizdir. Beşinci görsel Mustafa'nın alnında ter, elinde çalılarla, kızarmış yüzüyle içinde bulunduğu çaresizliği, altıncı görsel Mustafa'ya tekme savuran Cumalı'yi betimlemektedir. Mustafa tüm gayretlerine karşın Cumalı'yi memnun edememiştir. Mustafa'nın yapmış olduğu işin ardından ne kadar yorulmuş olduğu beşinci görselde ifade edilirken altıncı görselde ise buna karşılık olarak Cumalı'nin ona göstermiş olduğu şiddet resmedilmiştir. Mustafa açısından düşmüş olduğu bu durum esenliksiz bir durumdur.

Zaman Kullanımı

Hikâyede dilsel zaman olarak görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zamanın hikâyesi ve şimdiki zamanın hikâyesi kullanımına ağırlık verildiği görülmektedir. Hikâyede ağırlıklı olarak görülen geçmiş zamanın kullanılmış olması anlatıcı tarafından doğrudan gözlemlenen olaylara yer verilmiş olmasını sezdirmekte, bu durum da anlatıya inandırıcılık kazandırmaktadır. Aynı durum duyulan geçmiş zamanın hikâyesinde de söz konusudur. Hikâyede yoğun olarak kullanılan bir diğer zaman olan şimdiki zamanın hikâyesiyle geçmişte yaşanan olayın etkisinin sürdüğüne, zamanda devam etmişliğe vurgu yapılır.

Hikâyenin geneline geçmiş zaman kipi hâkimken zamanla ilgili tarihsel bir ifade yer almamaktadır. Hikâye incelendiğinde zamana ilişkin bazı ifadeler şunlardır: "Mustafa akşama kadar canını dişine takıp dikti söktü, dikti söktü.", "Aylardan temmuz.", "Mustafa daha gün doğmadan uyandı.", "Tuğla ocağının yanına vardığında gün bir top köz gibi tepenin üstüne oturmuştu.", "Öğleyin toza tere batmış bir durumda Cumalı geldi.", "Öğleüstünün sıcaklığı tozlu yola, koca kalın yapraklı, ağır gölgeli incir ağaçlarına...", "Gün kavakların tepesinden aşağıya inip battı.", "Gece yarıyı çoktan geçmiş... Ay kavakların ardında düşmüş, ağaçların arasından bir dilimi görünüyor.", "Şafağa doğru bir kuş öter.", "Mustafa uyandığı zaman üzerine gün doğmuş, kavurmuştu.", "Bu gece, son gecedir.", "Çocuk, şafak atarken kendine gelebildi.", "Gün tepenin üstünden yukarıya doğru yükselmeye başlayınca başı iyicene önüne düşüp sızakaldı.", "Ve gün kuşluktu.", "Sabahleyin Mustafa annesine sarılıp...", "Üç gün geçti, dört gün geçti, bir hafta geçti Hasan Bey'den haber yok." Örneklerden de anlaşılacağı üzere hikâyedeki zaman ifadelerinin çoğu günün bölümleriyle ilgilidir. Hikâyenin giriş bölümünün ardından yeni bir güne geçilir ve gelişme bölümü üç gün ile sınırlıdır. Gelişme bölümünde üç gün vurgusu vardır. Burada zaman vurgulanarak okura yapılan işin zorluğu sezdirilmeye çalışılır. Hikâyenin sonuç bölümü ise giriş ve gelişmeye göre daha geniş bir zamana yayılmış ve aradan geçen zaman vurgulanmıştır.

Betimlemeler ve Uzam

Hikâyede pek çok betimleme örneği bulunmaktadır. Hikâyenin girişinde Mustafa'nın çalışmakta olduğu çevre betimlenerek okur anlatının içine çekilmeye çalışılmıştır. "Dışarda güneş, kasabanın eğri büğrü, bozuk, parkeleri sökülmiş caddesine alabildiğine çökmüştü. Karşı damın kirli duvarının köşesindeki kalın yapraklı incir ağacının koyu gölgesine dili bir

karış dışarda bir köpek upuzun serilmiş uyukluyordu.” ifadeleriyle Mustafa’nın yaşamakta olduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi okura sezdirilmektedir.

Mustafa için ulaşılmak istenen en büyük arzusu konumundaki beyaz pantolon da yazar tarafından Mustafa’nın diliyle betimlenmiştir. Burada beyaz pantolonun Mustafa’nın dilinden betimlenmesi, özne ile nesne arasındaki bağı okura sunmaktadır. Beyaz pantolonun betimlendiği bazı ifadeler şunlardır: “Hani, o beyaz pantolon giyer. Hani sütbeyaz. Sütbeyaz lastikleri... Bir güzel... Sütbeyaz... Bir güzel... Kar gibi.” Bu betimlemelerdeki tekrarlar öznenin nesneye ulaşma arzusunu gözler önüne sermek için tercih edilmiştir.

Hikâyede tuğla ocağında çalışmanın zorluğunun vurgulanmasında yine betimlemeler rol oynamaktadır.

Öğleüstünün sıcaklığı tozlu yola, koca, kalın yapraklı, ağır gölgeli incir ağaçlarına, yan tarafta erimiş kalay parlaklığında akan çaya, kül rengi göğe, tepede dönüp duran tek bulut parçasına, ağaçlara, arada sırada uçan kuşlara, boynunu bükmüş tozlu otlar, kavrulmuş çimenler üzerindeki sarı çiçeklere, akyoğurt çiçeklerine, kurumuş çalı yığınına, her şeye işlemiş, her şeyi kavuruyordu. Sıcaktan bütün dünya, canlısıyla cansızıyla terliyordu.

ifadeleriyle yazar, betimlemeler yoluyla okura tuğla ocağında çalışmanın sıcak havada ne kadar zor olacağını sezdirmektedir.

Mustafa’nın beyaz pantolona kavuşma arzusu içinde kendisi için çok ağır gelebilecek bir işte çalışması ve bunun sonucunda yaşamış olduğu durum okura şu betimlemelerle sunulmaktadır: “Ocaktan da Mustafa’nın yüzüne yalımların ışığı vuruyor. Mustafa’nın zayıf, bir deri bir kemik yüzü yalımdan daha kırmızı. Kırmızı yüz, boncuk boncuk terlemiş. Terler parlıyor. İçerde yalımlar nasıl da boşuyor!”, “Mustafa’nın yüzü kurumuş, kavrulmuş, yırtılmıştı. Gözleri de çökmüştü.”

Metindeki kurgusal uzam olarak giriş bölümünde karşımıza Mustafa’nın çalışmış olduğu dükkân çıkmaktadır. Dükkânın bulunmuş olduğu çevre giriş bölümünde betimlenerek okura karakterin yaşamış olduğu çevre ile ilgili ipuçları sunulmuştur. Giriş bölümündeki bir diğer uzam ise Mustafa’nın evidir. Mustafa’nın evi detaylandırılmamıştır. Gelişme bölümü hikâyedeki en önemli uzam olan tuğla ocağında geçmektedir. Tuğla ocağı ve çevresi yazar tarafından betimlenen öğelerin başında gelir. Hikâyenin sonuç bölümünde, giriş bölümünde çevresi ile birlikte betimlenen Mustafa’nın çalışmış olduğu dükkâna geri dönülmüştür.

İzleksel Roller

Hikâyedeki izleksel roller olayın akışı içerisinde, okuyucuyu tariflere boğmadan belli aralıklarla anlatıdaki kişilerin betimlenmesi yoluyla okura sunulmuştur. Okurun rolleri kolaylıkla kavrayabilmesi ve karıştırmaması bu betimlemeler yoluyla sağlanmıştır. Ancak metinde kimi zaman izleksel rolleri onların eylemleri yoluyla da sezdirme yoluna gidilmektedir. Bu bölümlerde okurun rolleri kavrama konusunda daha fazla çaba göstermesi beklenmektedir. Hikâyenin oyuncuları ve izleksel rolleri Tablo 3’te verilmiştir:

Oyuncular	İzleksel Roller
Mustafa	Olay akışına eşlik eden başkarakterdir. Kararlı ve azimli bir karaktere sahiptir. Hikâyede çalışkanlığı, kararlılığı ile betimlenir. Ancak tüm bu güçlü yönlere karşın aslında çok dayanıklı ve güçlü değildir. Bu durum eylemleri yoluyla sezinlenmektedir.
Cumali	Gerek eylemleri gerekse anlatıcının betimlemeleriyle tembel, uyuşuk, sert mizaçlı, kurnaz bir karaktere sahip olduğu görülmektedir. Hikâyede zaman zaman daha ılıman, babacan bir tavır sergilediği görülse de yapmış olduklarıyla kurnaz, paraya düşkün bir kişi olduğu anlaşılmaktadır.
Hasan Bey	İzleksel rol olarak hikâye akışında tutarsızlık gösteren bir karakterdir. Herhangi bir betimlemeyle okura sunulmamıştır. Eylemlerine göre değerlendirdiğimizde hikâyenin giriş ve gelişme bölümünde daha ılıman, hoşgörülü bir tavır sergilerken sonuç bölümünde aslında acımasız, önyargılı gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir.
Usta	Hikâyenin giriş ve sonuç bölümünde bulunan usta metinde merhameti, hoşgörüyü, iyiliği temsil etmektedir. Bu durum hikâyede eylemler yoluyla okura sunulmuştur. Hikâyenin sonunda özne ve nesne arasındaki birleşmeyi sağlayan yardımcı rolündeki karakterdir.
Mustafa'nın annesi	Hikâyede sadece annelik rolüyle bulunmaktadır. Çocuğuna karşı göstermiş olduğu merhamet, acıma ve yoğun ilgi anlatıda açıkça okura sunulmuştur.

Tablo 3: Oyuncular ve İzleksel Roller

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere hikâyede izleksel roller verilirken kimi zaman betimlemelere yer verilmiş, kimi zaman ise eylemler üzerinden karakterler tanıtılmıştır. İzleksel rollerin aktarımında olay akışı kesilmemiş, hikâyenin sürükleyiciliği zedelenmemiştir. Eylemler yoluyla izleksel rollerin sunulduğu kısımlarda fazla ayrıntılara girilmemiş, karakterler uç özelliklere sahip olarak rol oynamamıştır. Hikâyenin genelinde hikâyedeki rolleri oranında karakterlerin özellikleri okura aktarılmıştır.

Sonuç

"Beyaz Pantolon" hikâyesi giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölüm, sekiz kesitten oluşmaktadır. Anlatı düzeyinde ilk olarak incelenmiş olan eyleyenler çözümlendiğinde özne konumundaki Mustafa'nın nesne konumundaki beyaz pantolonu gönderici yani sahip olma arzusuyla istediği, yardımcısının usta, engelleyicisinin ise Cumali ve Hasan Bey olduğu görülmektedir. Anlatının genel düzenlenişi incelendiğinde hikâyenin sonuç bölümünde özne ve nesne arasında birleşim ekseninin olduğu görülmektedir. Yani Mustafa çok istemiş olduğu ve hikâyenin başında sahip olma imkânı bulunmayan beyaz pantolona hikâyenin sonunda ulaşmıştır.

Anlatı düzeyinde eksenler incelendiğinde sözleşme ekseninde Mustafa özne konumundayken gönderici konumunda nesneye sahip olma arzusunun yattığı görülmektedir. İletişim ekseninde gönderici konumundaki sahip olma arzusu, bu duygunun

özneyi (Mustafa'yı) yönelttiği nesne (beyaz pantolon) arasında kaldığı görülmektedir. İstek ekseninde Mustafa ve ustasının istediği Mustafa'nın arzu duymuş olduğu pantolona ulaşmasıdır. Mustafa'nın yardım ekseninde ustası, mücadele ekseninde ise Cumali ve Hasan Bey bulunmaktadır. Mustafa sahip olmayı çok istediği beyaz pantolona çok yaklaşmışken Cumali'nin imaları sonucu Hasan Bey, gündeliğini eksik vermiş ve özne ile nesne arasında birleşim eksenini başlangıçta oluşmamıştır. Ancak yardımcı konumundaki ustanın desteğiyle Mustafa, nesnesi olan beyaz pantolona ulaşabilmiştir. Hem yardım hem de mücadele eksenini anlatıda çok önemli bir yere sahiptir.

Hikâyenin anlatı izlencesi ve kiplikleri incelendiğinde Mustafa'nın sahip olmak istediği nesneye (pantolona) ulaşma isteği (eyletim), kararlı bir şekilde çalışarak isteğine ulaşma fırsatı yakalaması (edinç), nesneye ulaşmak için gerekli şartı sağlaması (edim), dönüşümü sonucunda paranın sadece üçte birini alması (yaptırım) şeklinde hikâyenin geliştiği görülmektedir.

Hikâyenin söylem düzeyinde öncelikle figüratif karşıtlıklar incelenmiştir. Mustafa çok çalışkandır ve bunu kanıtlamak için elinden geleni yapmaktadır. Mustafa'nın çalışkanlığının karşısında ise Cumali'nin tembelliği vardır. Cumali davranışlarıyla bu özelliğini ortaya koymaktadır. Mustafa'nın dürüstlüğüne karşı haksızlık yine Cumali ile ortaya sunulmaktadır. Mustafa verdiği sözün arkasında durarak gece gündüz çalışmaya gayret ederken Cumali tarafından çalışmadığı ima edilmiştir. Hikâyede bir diğer figüratif karşıtlık olan merhamet ve acımasızlık da ise karşımıza Mustafa'nın üzüntüsüne dayanamayıp ona beyaz pantolon alması için erkenden haftalığını veren usta ve Mustafa'ya söz vermesine rağmen sözünü tutmayan Hasan Bey çıkmaktadır. Hikâyede başlangıçta çalışkanlığa karşı tembelliğin, dürüstlüğe karşı haksızlığın kazanmış olacağı bir gidişat olsa da hikâyenin sonunda acımasızlığa karşı merhamet kazanmıştır.

Gözlemci bakış açısının hâkim olduğu hikâyede dış odaklayım ve iç odaklayım bir arada kullanılmıştır. "Beyaz Pantolon" isimli hikâyedeki görseller incelenip, esenlikli ve esenliksiz olarak sınıflandırıldığında esenliksiz resimlere daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Hikâyede dilsel zaman olarak görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zamanın hikâyesi ve şimdiki zamanın hikâyesi kullanımına ağırlık verildiği görülmektedir. Hikâyede ağırlıklı olarak görülen geçmiş zaman ve duyulan geçmiş zamanın kullanılmış olması anlatıya inandırıcılık kazandırmaktadır. Hikâyedeki bir diğer zaman olan şimdiki zamanın hikâyesiyle geçmişte yaşanan olayın etkisinin sürdüğüne, zamanda devam etmişliğe vurgu yapılmaktadır.

Yaşar Kemal'in diğer hikâye ve romanlarında olduğu gibi bu eserinde de betimlemelere yoğun ve derin bir şekilde yer verdiği görülmektedir. Çevre ve insan betimlemelerinin ağırlıklı olduğu hikâyede betimlemeler büyük bir öneme sahiptir. Yazar izleksel rolleri gerek kişi betimlemeleriyle gerekse kişilerin eylemleri yoluyla okuru sıkmadan sunmuştur. Fazla ayrıntılara girilmemiş, karakterler uç özelliklere sahip olarak rol oynamamıştır. Hikâyenin genelinde hikâyedeki rolleri oranında karakterlerin özellikleri okura aktarılmıştır.

Yaşar Kemal'in eserleri üzerine yapılan araştırmaların genellikle tema, karakterler, mekân, zaman gibi hikâye unsurları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yazarın "Beyaz Pantolon" adlı eseri üzerine tek başına herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüşken bazı

çalışmalarda diğer eserleriyle birlikte incelendiği tespit edilmiştir. Yaşar Kemal'in öykülerindeki değerlerin incelendiği bir araştırmada (Yavuz, 2021), Yaşar Kemal'in hikâye ve romanlarında çocuklar üzerine yapılan bir incelemede (Yalçınkaya, 2016) "Beyaz Pantolon" isimli hikâyeye de yer verilmiştir. Kaçar (2019) tarafından yapılan tez çalışmasında içinde Yaşar Kemal'in "Beyaz Pantolon" hikâyesinin de bulunduğu *Sarı Sıcak* adlı eserin kelime grupları ve Türkçe eğitimine katkısı açısından incelenmiştir. Yaşar Kemal'in eserleri üzerine göstergibilimsel yaklaşımla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Göstergibilimsel yaklaşımla çözümlenen diğer eserlerin incelendiği çalışmaların bazılarında benzer yollar izlendiği görülmektedir (Aydın & Yıldız, 2022; Aydın & Uyar, 2022).

Bir eserin göstergibilimsel yaklaşımla çözümlenmesi daha etkili bir okuma sağlayacağından Türkçe Dersi Öğretim Programlarında böyle çözümlenmelerin yapılabilmesine yönelik etkinlikler planlanmalıdır. Çocuklara yönelik eserlerin daha detaylı ve bütüncül bir şekilde incelenmesinin sağlanması amacıyla çocuk edebiyatı eserleri göstergibilimsel yaklaşımla da ele alınmalıdır.

Kaynaklar

- Aydın, İ. & Uyar, Y. E. (2022). Göstergibilimsel bir çözümleme örneği olarak Cemil Kavukçu'nun ablam adlı öyküsü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (25), 263-298.
- Aydın, İ. & Yıldız, S. (2022). Eğitimde araştırma ve değerlendirmeler. Kılıç, Ç. & Baş, K. & Akgül, M. Ş. (Editör), *Çocuk edebiyatında göstergibilimsel bir çözümleme örneği olarak Hasan Ali Toptaş'ın ben bir gürgen dalıyım adlı romanı*. (ss. 77-100). Gece Kitaplığı.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 137-159.
- Bertrand, Denis (2000). *Précis de Sémiotique Littéraire*. Nathan.
- Tüfekçi-Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Eğitim Yayınevi
- Günay, V. D. (2002). *Göstergibilim yazıları*. Multilingual.
- Günay, V. D. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(1), 1-29.
- İşeri, K. (2010). Onuncu Yıl Nutku'nun göstergibilimsel çözümlemesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 207-226.
- Kaçar, M. (2019). *Yaşar Kemal'in sarı sıcak adlı eserinin kelime grupları yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kemal, Y. (2016). *Beyaz pantolon*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kıran, A. (1990). *Dilbilim-göstergibilim ilişkileri*. Dilbilim araştırmaları. Hitit Yayınevi.
- Kıran, A. & Kıran, Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. Seçkin Yayıncılık.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>

- Sivri, M. & Örkün, B. (2013). Açıl kapı açıl ve açıl bahçe açıl adlı eserlere göstergibilimsel açıdan karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 171-195.
- Şakiroğlu, Y. (2019, 21-23 Haziran). Yaşar Kemal'in çocuğa ve çocuk edebiyatına bakışı [Konferans sunumu özet metin]. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, Erzurum, Türkiye.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 7(756), 15-58.
- Uçan, H. (2003). Adalet Ağaoğlu'nun "yüksek gerilim" ve "bi sevmekten... bi ölümden" adlı kısa öykülerinin göstergibilimsel bir incelemesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 29-38.
- Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergibilim ve edebiyat eğitimi*. Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2016). *Yazınsal eleştiri ve göstergibilim*. İz Yayıncılık.
- Uzdu Yıldız, F. Çapan Tekin, S. & Tülü, T. (2018). Sabahattin Kudret Aksal'ın "Hovarda" adlı öyküsüne yönelik göstergibilimsel bir çözümleme. *Journal of International Social Research*, 11(61). 189-198.
- Yalçinkaya, S. (2016). *Yaşar Kemal'in hikâye ve romanlarında çocuklar üzerine inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2021). Yaşar Kemal'in öykülerinde değerler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 439-451.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (Ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğitbaşı, K. G. (2018). "Yolculuk" adlı çocuk kitabının greimas'ın göstergibilimsel çözümlemesi ile incelenmesi. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 3(1), 53-79.

Makale Bilgisi:

Etik Kurul Kararı: Etik Kurul Kararından muaftır.

Destekleyen Kurum / Kuruluşlar: Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazar: % 50 / İkinci yazar: % 50.

Article Information:

Ethics Committee Approval: It is exempt from the Ethics Committee Approval.

Supporting-Sponsor Institutions or Organizations: No support was received from any institution / organization.

Conflict of Interest: No conflict of interest.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contribution Percentage: First Author: % 50 / Second Author: % 50.



Türk Romanında Mekânın Cinsiyet Algısı Üzerindeki Etkisi[†]

The Effect of Space on Gender Perception in Turkish Novel

Cansu ORAL*

Öz

Kurmaca eserlerin başında gelen ve malzemesi insan olan romanda mekân, çeşitli işlevlerde kullanılır. Bu çalışmada onun, dönüştürücü/değiştirici etkisi temel alınarak bu işlevini sadece insanda değil, insanın temel belirleyicileri üzerinde de gerçekleştirdiğini göstermek amaçlanmıştır. Mekânın, insanla olduğu kadar cinsiyet kavramıyla da sıkı bir etkileşimi vardır. İnsanın cinsiyeti ile kurduğu ilişkiyi, mekân üzerinden anlamak ve yorumlamak mümkündür. Aynı şekilde toplumsal cinsiyet normları, mekânlar vasıtasıyla biçimlenir ve düzenlenir. Bu bağlamda cinsiyetin, mekânsal sınırlılıklarla beraber şekillendiğini, kimi mekânsal sınıflandırmaların da cinsiyet rollerine göre yapıldığını söylemek yerinde olur. Mekâna anlam katan insan, orayı cinsiyeti ölçüsünde eril ya da dişil hâle getirir. Aynı şekilde "cinsiyetçi mekân" da kadınla erkeğin mekân kullanımlarını ve mekânsal davranış biçimlerini belirler. Bu durum mekânın, hem cinsiyeti hem de cinsiyet algısını dönüştürebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla roman incelemelerinde de bu özellikler temel alınır mekânın, cinsiyet algısı üzerinden insanı nasıl dönüştürdüğü vurgulanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Romanı, Mekân, İnsan, Cinsiyet, Algı.

Abstract

In the novel, which is one of the leading fictional works and whose material is human, space is used for various functions. In this study, the aim is to demonstrate that the transformative/altering effect of space is based, not only on humans but also on the fundamental determinants of humans. The space has a tight interaction not only with humans but also with the concept of gender. It is possible to understand and interpret the relationship that individuals establish with their gender through space. Similarly, societal gender norms are shaped and organized through spaces. In this context, it would be appropriate to claim that gender, along with spatial limitations, is shaped, and certain spatial classifications are also made according to gender roles. The individual imbuing meaning into space renders it masculine or feminine in accordance with their gender. Similarly, a "gendered space" dictates the spatial usage and behavioral patterns of women and men. This situation indicates that space has the capability to transform both gender and gender perceptions. Therefore, an effort has been made to highlight how space transformed human beings through the lens of gender perceptions by taking into consideration these qualities in the analyses of the novels.

Keywords: Turkish Novel, Space, Human, Gender, Perception.

[†] Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed. (Bu makale, yazarın 2023'te tamamladığı; "Türk Romanında Mekânın Dönüştürücü Etkisi (1940-1960)" adlı doktora tezinden türetilmiştir.)

* Öğr. Gör. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Bitlis, Türkiye, e-posta: c.oral@beu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5708-0027. (Sorumlu Yazar / Corresponding Author).

Geliş Tarihi/ Submitted Date: 04.10.2023

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 07.12.2023

Online Yayın Tarihi/ Published Online Date: 30.12.2023

Atıf-Reference: Oral, C. (2023). Türk romanında mekânın cinsiyet algısı üzerindeki etkisi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 142-155.

This article checked by



Giriş

Mekân konusu, pek çok araştırmacının sorunsallarından biridir. Edebiyat bilimi alanına odaklanıldığında gerek Türk gerekse Batı edebiyatında bu kavram, önemsenen ve sıklıkla işlenen bir olgudur. Çoğu disipline konu olduğu için de onun, farklı şekillerde tanımları vardır. Mekâna, etimolojik açıdan bakıldığında kelimenin, Arapça'dan geldiği ve "kevn" kökünden türediği görülür. Kevn, "olma, var olma, varlık, vücut" anlamlarını karşılarken mekân da "yer, mahal, ev, oturlan yer" anlamlarını içerir (Devellioğlu, 2007: 604). Göka'nın belirttiği gibi, "Gerçekten de kelimenin sözlük anlamı biraz zorlanıp ayrıntıya girildiğinde mekân bir bakıma var olmaktır" denilebilir (2001: 8). "İnsan varoluşunun konumlandığı bir yer olarak" (Korkmaz, 2017: 9) tanımlanan mekân, aynı zamanda "İngilizce'deki space sözcüğünün karşılığı olan ve Türkçe metinlerde zaman zaman, uzam ve uzay olarak kullanılan ve her iki kavramı da kapsayan anlamıyla" metinlerde yer alır (Akbal Süalp, 2004: 89).

Romanda mekân kavramı, en temelde olay örgüsünün gerçekleştiği bir yer olarak ele alınır. Bununla beraber, romanın dünyasını inşa eden ve onu şekillendiren temel unsurlardan biri mekândır. Aynı zamanda o, romanın diğer terkip unsurlarını da etkileyip onlara güç katar, yazarın niyetini ve amacını ortaya koyar (Bourneur & Quillet, 1989: 97). Bu bakımdan "ister gerçek ister kurgusal olsun, insan veya başka herhangi bir nesne, var olabilmek için bir mekâna ihtiyaç duyar" (Şengül 2010: 528). Romanda mekânın kullanımı, yazardan yazara farklılık gösterir. Hatta yazarın dışında bu kullanım, döneme, çeşitli sanat akımlarına ve roman türüne göre de değişir. Dolayısıyla her bir yazarın, anlatı kurgusu içinde bu kavramı ele alışı ve işleyişi farklıdır. Anlatma esasına bağlı edebî metinler içerisinde, en belirgin işlevi, olaylara sahne teşkil etmek olan mekân, bunun yanında "yardımcı, engelleyici ve yönlendirici" bir unsur olarak da ortaya çıkar. Mekânın işlevi, bunlarla sınırlı değildir. Onun, romanı meydana getiren diğer unsurlar üzerinde belirleyici ve şekillendirici etkisinin olduğu açıktır. Özellikle roman kahramanını, hem fiziksel hem de ruhsal açıdan değiştirip dönüştürme özelliği bu anlamda dikkat çekicidir. Mekân, insanla olan etkileşimi sayesinde dönüştürücü etkisini ortaya koyar. Bunu da hem insan üzerinde hem de insan hayatının temel belirleyenlerinde (cinsiyet, kimlik, hafıza vb.) görmek mümkündür (Oral & Şengül, 2022: 350).

Mekânın, insanla karşılıklı bir ilişkisi söz konusudur. Tıpkı bedenle ruh arasındaki ilişkiyi andıran bu durum, çeşitli disiplinlerin ve araştırmacıların sıklıkla ele aldığı bir konudur. Mekânın, insanla olan karşılıklı ilişkisi ve etkileşimi, onu statik ve durağan bir yapı olmaktan çıkarır. Bu bakımdan mekâna, sadece morfolojik (biçimsel) cepheden değil, algısal perspektiften de yaklaşılmalıdır. Çünkü o, fiziki olmanın yanı sıra sosyal, kültürel ve ideolojik boyutları da olan bir ögedir. İnsandan bağımsız bir şekilde değerlendirilemeyecek olan bu kavramın; cinsiyet, inanç, bellek, hafıza, aidiyet, toplumsal ilişkiler gibi insan kimliğini oluşturan faktörlerle sıkı bir ilişkisi vardır. Dolayısıyla mekânın, yalnız başına değil, insanın temel var oluş alanlarıyla birlikte incelenip değerlendirilmesi gerekir.

Bu çalışma, "Türk Romanında Mekânın Dönüştürücü Etkisi (1940-1960)" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir. Burada, insanla olan etkileşimi ve bütünselliğinden yola çıkılarak mekânın, cinsiyet kavramı ile ilişkisi sorgulanmıştır. Ardından 1940-1960 dönemi Türk romanlarından seçilen eserlerle birlikte onun, cinsiyet algısı üzerindeki dönüştürücü/değiştirici etkisine değinmek suretiyle bir inceleme yapılmıştır. 1940-1960

yılları, Türkiye için önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Özellikle 1938'de Atatürk'ün ölümü, çok partili hayata geçiş denemeleri, II. Dünya Savaşı'nın başlaması, Demokrat Parti'nin iktidara geçmesi, tek partili rejimden çok partili demokrasiye geçiş gibi hadiseler beraberinde çok fazla değişim ve gelişimi meydana getirmiştir. Siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik yapıda başlayan hareketlilikler, dönem romanlarına yansımıştır. Bu bağlamda mekân, tüm bu gelişim ve değişim evresiyle birlikte cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını etkileyerek bunlar üzerinde oluşan algıları dönüştürüp şekillendirmiştir. Dolayısıyla bu dönem aralığından seçilen ve malzemesi fazla olan roman örneklerinden hareketle mekânın, cinsiyetle olan ilişkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Seçilen romanlar arasında; Sait Faik Abasıyanık'ın *Kayıp Aranıyor*, Oktay Akbal'ın *Garipler Sokağı*, Reşat Enis'in *Toprak Kokusu*, Safiye Erol'un *Ülker Fırtınası*, Refik Halit Karay'ın *Bugünün Saraylısı*, Aziz Nesin'in *Erkek Sabahat Erkek Olan Kadının Hatıraları* ve Peyami Safa'nın *Matmazel Noraliya'nın Koltuğu* ile *Biz İnsanlar* isimli eserleri vardır.

Mekân-Cinsiyet İlişkisi

İnsanla olan ilişkisi sayesinde çok yönlü bir anlam kazanan mekân, çeşitli rollere bürünerek işlevselliğini sürdürmeye çalışır. Şüphesiz ki onun, pek çok temel kavram üzerinde olduğu gibi toplumsal cinsiyetle ilgili tutum ve davranışların ortaya çıkması ve şekillenmesi üzerinde de etkisi vardır. Farklı disiplinlerden çoğu araştırmacı, mekânı ele alıp incelerken onun cinsiyetle olan ilişkiselliğine dikkat çeker. Ayrıca mekânın, zamandan bağımsız olmadığını, üzerine yüklenen anlamlar itibarıyla cinsiyet ilişkilerinin nasıl ortaya çıktığını etkileyen ve aynı zamanda bunlardan etkilenen bir alan olduğunu söylerler (Özbay Baliç, 2004: 98). Buradan hareketle mekân, hem etkileyen hem de etkilenen yapısıyla cinsiyet rollerinin oluşumuna ve şekillenmesine katkı sunan temel bir formdur. Aynı zamanda o, "belirli bedenlerin kurulmasında aktif bir görev üstlenerek, öznelere bedensellikleri üzerinde derin izler" bırakır (Zengin, 2017: 265).

Cinsiyet tanımlarının ve ilişkilerinin, zaman ve mekân içinde değişmesi onların mekânla olan bağıntı gösterir. Yani cinsiyet rollerine göre yapılan dişillik ve erillik tanımlamalarının yeniden yapılandırılması sürecinde mekân, aktif bir rol oynar. Çünkü toplumsal olarak üretilen mekân, olayların yaşandığı yer ile toplumsal failerin ve davranışsal birimlerin yöneldiği şey arasındaki diyalektiğin bir ürünüdür. O, toplumsal failerin etkinlikleriyle yeniden yapılandırılıp dönüştürülürken aynı zamanda kendisi de toplumsal failerin davranış kalıpları üzerinde belirli etkiler yaratır (Alkan, 2009: 9-13). Toplumsal cinsiyetin mekânla olan ilişkiselliği, cinsiyete dayalı mekânsal bölünmelerin oluşumuna zemin hazırlar. Mekân, "özel" ve "kamusal" şeklinde sınıflandırılır ya da "eril" ve "dişil" olarak nitelendirilir. Cinsiyetli ayırım içinde kadın, özel mekâna ait kılınırken erkek de kamusal mekânın öznesi durumundadır.

Kadının yaşam alanı, özel mekân olarak isimlendirilen ev ve oda ile sınırlandırılır. Ev dışındaki mekânlara katılmanın ve onları kullanmanın gerekçeleri eril tahakküm tarafından belirlenir. Dolayısıyla kadın; erkek tarafından ev içinde, erkeklerin oluşturduğu iktidar aracılığıyla ev dışında yaşamını, sınırlı bir şekilde sürdürmeye çalışır. Öte yandan 1888'de yazılan *Mecelle*'de, makarr-ı nisvân yani "kadına ait yerler" ifadesi, kadınların yaşam alanlarının sınırlandırıldığına örnek oluşturur. Ayrıca 1868'de, kadınlar için çıkarılmış olan *Terakki* gazetesindeki yazılar da mekânın, cinsiyet rollerine göre bölünüşünün bir başka

örneğini yansıtır (Çakır, 2009: 80-96). Dolayısıyla kadın, ev dışındaki mekâna erişme bile toplumsal cinsiyet uygulamalarının bir uzantısı olarak erkeklerle aynı haklara sahip olamamaktadır. Erkek hem içeride hem de dışarıda iktidar sahibidir. Kadının kapalı mekâna ait olduğunun düşünülmesi, onların açık mekândaki sosyal hayatlarına bir kısıtlama getirirken erkeğin kullanım alanını genişletir. Bu anlamda mekânın dönüştürücü etkisine paralel olarak kadın, kapalı mekânlarda sadece fiziksel olarak değil; duygu, düşünce ve söylem itibarıyla de bir kapalılık durumu yaşar.

Tarihsel dönüşümler; sosyal, kültürel ve ekonomik değişimleri beraberinde getirir. Modernleşme öncesi klasik dönemde kadın ve erkek için yapılan mekânsal ayrımlar evlerin mimarisine yansır. Bu doğrultuda evlerde, haremlik/selamlık bölümleri oluşturulur, mahallelerde çıkmaz sokak düzenlemeleri yapılır ve yüksek bahçe duvarları örülür (Çakır, 2017: 80). Ancak modernleşmeyle birlikte cinsiyetin, mekânla olan ilişkisi değişir. Özellikle Sanayi Devrimi ile birlikte kadın, çalışma hayatına atılır. Evle sınırlı olan yaşamı, mekânsal anlamda genişler. Bu anlamda o, evle birlikte eril mekânların da öznesi olur. Bu değişimde, feminist kuramcılar önemli rol oynar. Kadını ve dişillik değerlerini her fırsatta yüceltip eşitsizliği ortadan kaldırmak isteyen feministler, söz konusu amaçlarını mekânlara yansıtır. Onların bu girişimleri, kadına olan bakışı değiştirirken kadının evle sınırlanan hayatını da geniş bir yelpazede açar.

Modernleşmenin yol açtığı değişimle birlikte kadınların, kamusal alanda yer edinmeleri yasal hâle getirilir. Ancak dışarıdaki iş hayatı, onların ev içindeki cinsiyet rollerinde bir değişiklik yaratmaz. Aksine kadın, mekânsal olarak bölünen ev ile iş alanlarındaki rollerini eş zamanlı sürdürmeye devam eder. Bu durum, cinsiyete dayalı iktidar ilişkilerini besler. Çünkü birçok kültürde erkeğin çalışmaları iş olarak görülürken kadının ise daha çok destek, yardım şeklinde tanımlanır (Wiesner Hanks, 2020: 9). Kadınlar, ev içerisindeki ücretsiz işçiliklerini kamusal alanda ücretli ancak değersizleştirilmiş bir şekilde sürdürmeye çalışır.

Toplumcu gerçekçi romanlarda, mekân ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, bunun daha çok toplumsal yapı etrafında şekillendiği görülür. Özellikle mekân, roman kişilerinin yaşadığı sosyal çevreyi ve dönemin var olan sosyal, toplumsal, siyasi ve kültürel yapısını gerçekçi bir şekilde yansıtır. Bu mekânlarda kadının konumlanması, toplumsal cinsiyet normlarına göre belirlenir. Bu da kadının, hem toplumdaki yerini hem de mekânlarda karşılaştıkları zorlukları gösterir. Tüm olumsuzluklara rağmen, gücünü ve direncini kaybetmeyen kadın, aslında mekânın atmosfer ve koşullarıyla kendi varlık konumunu daha kalıcı hâle getirir. Bunun yanında, mekânın dönüştürücü etkisine bağlı olarak duygusal ve düşünsel anlamda değişimler yaşar ve mekândan edindiği deneyimler aracılığıyla cinsiyet algısını farklılaştırmaya çalışır.

Mekânın cinsiyetle olan ilişkisinde, milliyetçilik kavramını gözden geçirmek gerekir. Çünkü Fransız İhtilali ile birlikte yayılan milliyetçilik akımının ya da milliyetçi hareketlerin, toplumsal cinsiyetle karşılıklı bir ilişkisi vardır. Yuval Davis ve Anthias; *Women-Nation-State* isimli çalışmada, milliyetçiliğin toplumsal cinsiyetle olan ilişkisini kadınların uluslaşma süreçlerine girmeleriyle inceler. Ayrıca onlar, kadınların bu süreçlere dâhil olmalarının beş farklı koldan gerçekleştiğini ifade eder. Buna göre kadınlar; hem etnik toplulukların üyelerinin biyolojik üreticileri hem de etnik ve ulusal grupların sınırlarının yeniden üreticileri olarak ön

plandadırlar. Ayrıca toplumun, ideolojik yeniden üretiminde yer alarak ve onların kültürlerinin aktarıcısı olarak dikkat çekerler. Bunun yanı sıra etnik/millî kategorilerin hem inşasında hem de yeniden üretimi ve dönüşümünde kullanılan söylemlerin sembolü ve ulusal, askeri, ekonomik ve siyasi mücadelelerin katılımcıları itibarıyla de söz konusu sürecin içinde yer alırlar (1989: 7). Dolayısıyla kadınlar, ulusların biyolojik, kültürel ve sembolik olarak yeniden üreticileri ve onların birleştirici gücü olarak görülür (Yuval Davis, 2010: 19).

Milliyetçiliğin, kadını ön planda tutup onları millî süreçlere ve milliyetçi projelere dâhil etmesi, yeni kadınlık tiplerini ve rollerini beraberinde getirir. Özellikle Milli Mücadele ve Cumhuriyet sürecinde kadınlar, en az erkekler kadar aktiftir. Bu dönemlerde yazılan tiyatro eserlerinde ve romanlarda kadınlar; erkeklerin yanında ve onlardan boşalan yerlerde, onları aratmayacak şekilde roller üstlenir. Ayrıca milliyetçi söylemde kadın, vatan ve toprak kavramlarıyla ilişkilendirilir. Bir mekân olarak vatan, kadın bedeni ile temsil edilir. Özellikle erkek kardeşlerden oluşan milletlerde, erkek birliğine dayanan bir ulus kimliği yaratmada, vatanın kadın bedeni olarak temsil edilmesinden yararlanır. Buradaki beden, “sevilip adanılacak, sahiplenilip korunacak, uğruna ölünp öldürülecek” bir kadın bedenini işaret eder (Najmabadi, 2013: 129-133). Najmabadi; ulusun erkek, vatanın ise kadın olarak tahayyül edilmesini namus kavramıyla da ilişkilendirir. Coğrafya ile beden arasında kurulan bu ilişki, erkeğe hem vatanını hem de namusunu koruma ve sahiplenme görevi verir. Burada cinsel namus ile ulusal namus birbirinin oluşturucusu durumundadır. Ayrıca kadın bedeni ile özleştirilen vatan, hem bir sevilen kadın hem de anne olarak görülür. Bu durum, kadın kavramlarını değiştirerek yeni dişliliklerin ve erilliklerin doğmasına yol açar (2013: 134).

Kısacası, ataerkil sisteme göre belirlenen toplumsal cinsiyet, kadın ile erkeğe eşit olmayan bir mekân panoraması çizerken aynı zamanda iktidar ilişkilerini güçlendirir. Dahası milliyetçi söylem, kadına yeni roller vererek onu yeniden inşa eder. Milliyetçilikle beraber kadının, hareket alanını genişlettiği düşünülse de durum sanıldığı gibi olmaz. Onlar, eril tahakküm mekanizmaları tarafından yine sınırlılıklar yaşar. Çünkü ulus-inşa sürecinin aktif katılımcıları olarak erkekler gösterilir. Kadınların rolleri ise milliyetçi projelerde yardımcı rollerdedir. Onlar, kadınları “milletin biyolojik ve kültürel devamlılığını” sağlayan kişiler olarak gördükleri için, meydanlarda savaşçı rolünü erkeklere yüklerler.

Türk Romanında Mekânın Cinsiyet Algısı Üzerindeki Etkisi

Mekân, statik ve durağan bir yapı olmanın ötesinde işlevsel olarak ele alınıp değerlendirilen bir kavramdır. O, sadece biçimsel yönüyle değil çok boyutlu anlamlar barındırması sebebiyle çeşitli konularla ilişkilendirilmiş ve mekânın, onlar üzerinde değiştirici/dönüştürücü hamlelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Bunlardan biri, çalışmaya konu olan toplumsal cinsiyet meselesidir. Dolayısıyla bu bölümde, 1940-1960 dönemi Türk romanlarından seçilen örnekler üzerinden mekânın, cinsiyetle olan ilişkisine ve toplumsal cinsiyet normlarının mekânlar vasıtasıyla nasıl biçimlenip düzenlendiğine yer verilecektir. İlk olarak Safiye Erol'un *Ülker Fırtınası*¹ eseri ele alınacak olursa bu roman, aşk temi etrafında şekillenen kültürel bir çatışmanın varlığını konu edinir. İstanbul ve semtlerinde (Şişli, Suadiye, Mühürdar, Maltepe, Feneryolu) geçen olay örgüsünün esas kahramanları Nuran ve Sermet'tir. Romanda, onların yakın çevrelerinde bulunan insanların hayat hikâyelerine de yer verilir.

¹ Çalışmaya dâhil edilen romanlardan yapılmış metin içi alıntılar, eserlerin kaynakçada yer alan baskılarına aittir.

Nuran, Avrupa terbiyesiyle büyümüş ve Viyana'da musiki eğitimi almış usta bir sanatkârdır. Numan Bey-Dilrûba Hanım çifti, hem kendi çocukları Selçuk ve Turan'ı hem de yeğenleri Nuran'ı anlatırken aslında mekânın insanı şekillendirici yönüne dikkat çekerler. Örneğin Viyana'da Nuran'ın, yüksek bir sanat ve ideal âleminde yaşadığını, oradaki muhiti kendi memleketinde bulamayacağını, evlenmesinin zor olduğunu çünkü Avrupa'da büyüyen gençlerin kendi vatanlarını yadırgadıklarını ve erkekleri beğenmediklerini söylerler. Selçuk ve Turan ise Nuran'a göre daha maddi ve basit insanlardır. Onların aradığı şey; konfor, lüks bir hayat, spor ve arkadaşlardır. Bu yönüyle ailenin, hem Şişli'deki konaklarına hem de Suadiye'deki yazlıklarına dikkat çekilir. Şişli'deki konak, eski ve kıymetli eşyası ile her zaman ihtişamını korur. Ancak Suadiye'deki sayfiye, Avrupa'dan gelen bu çocukların isteklerini karşılayacak yapıda olmadığı için değişiklik gösterir. Gençlerin her biri kendilerine ait hususi bir banyonun olmasını yani Avrupa'da gördükleri duş tertibatının burada da devam etmesini ister. Avrupa usulüne uygun yemekler yedikleri için alaturka yemek yemezler. Avrupa'daki hizmetçilere alıştıkları için kendi evlerindeki hizmetkârların davranışlarını beğenmeyip onlarla çatışma yaşarlar.

Öte yandan Nuran, İstanbul'da teyzesinde kalır. O, konservatuvarın müdürü Süreyya Bey'e, kışın tek başına ayrı bir eve çıkacağını söyler. Bunu dile getirirken İstanbul'da genç bir kızın tek başına oturmasının hoş karşılanmadığının bilincindedir. Ancak onun, çalışmak için yalnızlığa ve kendisini dinlemeye ihtiyacı vardır. Süreyya Bey ise ona, İstanbul'da artık genç bir kızın tek başına yaşayabildiğini/yaşayabileceğini söyler. Çalışıp para kazanan bir kadının, kendine ait bir yuvada özgür kalmasını olağan karşılar. Dolayısıyla ikisi arasında geçen konuşma, mekândaki kadın dönüşümünü yansıtır. Çünkü yaşam alanı, evle ve ailesiyle sınırlandırılan kadın, yalnız başına ve özgürce yaşayamamasının yanında çalışma ve sosyal hayatını bile kısıtlamalar ekseninde sürdürmeye çalışır. Bu durum, toplumsal cinsiyet açısından kadın aleyhine bir eşitsizliğin olduğunu da vurgular.

Mekân, cinsiyet kimliğini ve rollerini hem şekillendirir hem de dönüştürür. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerini yansıtır. Yukarıdaki roman örneğinde mekânın, toplumsal cinsiyet normlarına göre şekillendiği, bunun da cinsiyet ayrımcılığını tetiklediği görülür. Tek başına kalmak isteyen Nuran, cinsiyeti ile mekânı arasında bir çatışma yaşar. Çünkü onlara, cinsiyetleri ölçüsünde sunulan mekânlar ve buralarda nasıl davranmaları ve ne kadar bir süre kalmaları konusundaki normlar öğretilmiştir. Ataerkil bir toplum ve eril bir mekânda kadın, yeteri kadar özgür değildir. Mekânı kullanım amacı da buna göre şekillenir. Bu açıdan Nuran, tek başına eve çıkma isteğini toplumun değer yargılarıyla ilişkilendirerek anlatır. O, yaptığı hamleyle birlikte hem mekândaki eril tahakküm algısını kırmaya çalışır hem de dişlilik rollerinin geniş bir açılım kazanmasına vesile olur.

Sait Faik Abasıyanık'ın 1953 yılında yayımlanan *Kayıp Aranıyor* romanında, yurtdışında büyüüp okuyan ve Konsolos Vildan Bey'in kızı olan Nevin'in, ülkeye döndükten sonra içinde bulunduğu mekânlarla ve insanlarla olan çatışmaları anlatılır. Avrupa'nın serbest ve özgür ortamında yetişen Nevin, davranış ve düşüncelerinde de rahatlığını, serbestliğini sürdürür. Kendisi gibi gazeteci olan Özdemir ile evlenir. Eşinin, kendisini aldatmasıyla ondan boşanır. Ardından İstanbul'un bir köyünde balıkçı olan Cemal ile tanışır. Cemal, bir halk çocuğudur. Bolluk ve zenginlik içinde yetişen, üstelik bir Konsolos'un kızı olan Nevin ile Cemal arasında her anlamda uçurumlar vardır. Evlenmeyi düşünürler ancak Nevin'in ailesi,

sınıfsal farklılıktan dolayı buna rıza göstermez. Nevin de hayatına, artık Ayşe olarak başka bir mekânda devam etmek ister. Babasına bir mektup yazıp gider ve bir daha kendisinden haber alınamaz.

Bu romanda mekânın, cinsiyet algısında yaptığı dönüşüm, Nevin kişisi üzerinden okunabilir. O, yurtdışında yetiştiği için bu mekânın kendisine öğrettiklerini ülkesinde de uygulamaya çalışır. Bir kadın olarak gittiği köyde, herkesle konuştuğu ve hatta kahvelere, meyhanelere girdiği dikkat çeker. Toplumsal cinsiyet normlarına göre kadının evle sınırlandırılan yaşamı, bu romanda Nevin karakteriyle bir açılım kazanır. Onun umulmadık bir erkekle kol kola dolaşması, meyhanede rakı içmesi İstanbul köyünde hiç de olacak şey değildir. Ancak o, köy mekânının kadın ve erkek için belirlediği rollerin dışına çıkarak kendi kimliğini kabul ettirir ve etrafındaki her şeyi ona göre şekillendirir. Nevin'in bu durumunda, babasının rolü büyüktür. Çünkü iktidar gücü elinde bulunduran Konsolos Vildan Bey, kızını ecnebilerin mektebinde okutmuş, oranın özgür ortamında erkek gibi yetişmesine olanak sağlamıştır. Nevin, gazetecidir. Bu kimlik de ona, mekânlara istediği şekilde girip çıkmasına ve oralarda rahat davranmasına katkı sağlamıştır. Köy halkı, her ne kadar suçu onun babasına, babasının gâvurluğuna ve alafrangalığına bağlasa da ve her ne kadar kahvelerde Nevin'in arkasından dedikodusu yapılırsa da kimse onun yüzüne karşı bir şey diyemez:

Bir genç kızın umulmadık bir erkekle apaşıkâr, kol kola dolaşması, tutup meyhanede iki kadeh rakı içmesi bir İstanbul köyünde bile olmayacak bir şeydi ama köy halkı buna alışmıştı. (...) kimsenin dili Nevin'e orospu diyememişti. Buna dair ima dahi yapılmamıştı. Bu bir haksızlık olurdu. Köyün çarşısında tığ gibi bir delikanlı olan Balıkçı Apostol'un oğlu ile bağıra bağıra, güle güle konuşuşu; yalı kahvesinde karşı kıyıya gün boyu adam taşımakla ekmeğini kazanan Avni Efendi'yle tavla oynayışı, Beyoğlu'nda köyün tanımadığı bir erkekle sinemaya girmesine kötü manalar verdimeye mâni olurdu. Dillerinin ucuna gelen kötü kelimeyi çıkarmaya utanırlardı. Komşusu Balıkçı Cemal'le de güneşin batışını karada çürüyüp kalmış bir sandalın içinden seyretmelerini kötüye yormaya kimse cesaret edemezdi (2020: 11).

Köy yerinde bir balıkçı olan Cemal'in Nevin'le olan ilişkisi dillerde dolaşırken Nevin'in ailesi bu evliliğe sıcak bakmaz. Fazıla Hanım ile Vildan Bey, kızlarının Cemal'le olan ilişkisi hakkında konuştuklarında, mekânın cinsiyet rollerini belirlediğine vurgu yaparlar. Örneğin Fazıla Hanım, bir kızın mensup olduğu sınıfın icaplarına göre büyütülmeyip tecrübe edilmemiş yeni sistemlerle terbiye edilmesinin sıkıntıları yaratacağını düşünür. Cemal, köyde doğup büyüyen bir adamken Nevin de yabancı okullarda okumuş ve yabancı kültürlerle göre yetişmiş serbest, rahat bir kadındır. Bir anne olarak Fazıla Hanım, kızının, Cemal'in köy yaşantısına ayak uyduramayacağını düşünür. Ona göre genç kızlar, girdikleri ailenin terbiyesine, gidişine ayak uydururlar. Ama onun kızı, köy yaşamına uyum sağlayabilecek biri değildir. Eşinin, Cemal'i övmesine karşılık Fazıla Hanım; kızının bunları yapabilirse ve son nefesine kadar bunlara dayanabilirse ancak o şekilde mutluluğu yakalayabileceğini söyler:

Ama kızımız meremmet yapmasını bilir mi? Bulaşık yıkar mı? Çocuk bezi değiştirebilir mi? Soğanlı yahni yapar mı? Balık çorbası pişirebilir mi? Sabahleyin güneş doğmadan kalkar, çorba hazırlar mı? Tahta kaşıkla içer mi? Çatalsız yemek yer mi? Ahşap evin içinde kaygısız türkü çığırıp dikiş dikerek, kuyudan su çekerek, tavuklara yem vererek gün öldürebilir mi? (2020: 89).

Fazıla Hanım, kızının, ileride pişman olup döneceğinin tereddütlerini de yaşar. Ona göre Nevin, Avrupa'nın yaşam koşullarına alıştığı ve uyum sağladığı için köy mekânında mutlu olamayacaktır. Her ne kadar Cemal üzerinden ve ona beslediği aşk hevesinden hayatın gerçeklerini göremese de ya da görmek istemese de bir gün mutlaka bununla yüzleşecektir ve geri dönmek isteyecektir. Yahut geri dönemeyip de zararlı alışkanlıklara başlayacaktır:

Ama yakın bir günde okumuşları, çatalla yemek yiyenleri, şarap içenleri, dans edenleri, her sabah tıraş olanları, kolay kazananları, kitap okuyanları, tiyatro seyredenleri hatırlar da pişman olursa, söyleyemezse, haftanın beş günü eve geç giderse... Cemal Ağa, çalışmayacaksın, istemiyorum, deyiverirse... Dinletemez de rakıya başlarsa... (2020: 90).

Dolayısıyla bir anne olarak Fazıla Hanım, iki ayrı mekânın yaşam şartlarına göre yetişmiş Cemal ile Nevin'in birbirlerine hiçbir şekilde uymadıklarını düşünür. Konsolos Vildan Bey ise kızına saygı duyar. Çünkü o, insanın kendi hayatını yaşamasını ama her şeye rağmen yaşamasını öğrenmiş ve bunu kızına da öğretmiştir. Kızının hem zekâsına hem de huyuna çok güvendiği için onun, arzuladığı şekilde yaşamasına saygı duyar.

Bachelard, *Mekânın Poetikası* isimli kitabında, yaşanan mekânın, yaşamın tüm diyalektikleriyle uyum içinde nasıl doldurulduğuna dikkat çeker. Ona göre, oturlan her mekân, kendi içinde ev kavramının özünü barındırır. Varlık ise, yaşayabileceği bir barınak bulduğunda hayal gücünü bu yönde çalışmaya koyar. Yani "barınan varlık, barınağının sınırlarını, en bitip tükenmez diyalektik içinde duyulur hale getirir" (2017: 35). Peyami Safa'nın *Matmazel Noraliya'nın Koltuğu* romanına bakıldığında Vafi Bey'in, barınağın sınırlarını toplumsal cinsiyet normlarına göre şekillendirmek ve uyumlu hâle getirmek ister. O, kendi idaresi altındaki pansiyona giriş çıkış yapanlara ve bu kişilerin ahlak ve namus anlayışına uygun kimseler olmasına dikkat eder. Mesela bir gün, Ferit'in kız kardeşi Nilüfer'in, abisinin bulunduğu bu pansiyona gelmesi Vafi Bey'i tedirgin eder. Çünkü Nilüfer'in güzel bir kız olduğunu ve güzelliğinin de daima bir mesele oluşturacağını söyleyen Vafi Bey, Ferit'e bir kereye mahsus olmak üzere kardeşini kabul edeceğini dile getirir. Ferit, bahsettiği kadının kız kardeşi olduğunu izah etse de bu sefer Vafi Bey ona; "Buraya gelirken boyanmasa ve uzun bir elbise giyse olmaz mı?" (2021a: 125) diyerek pansiyon mekânına göre cinsiyet algısını dönüştürmek ister.

Ferit, bu pansiyona geldiği zaman kız arkadaşı Selma'dan yeni ayrılmıştır. Pansiyonda Zehra'nın geceleri soyunmasından rahatsız olan ve bundan dolayı odasını kilitleyen Ferit'te, şehvet anından doğmuş bir Selma buhranı başlar. O, duygularında gelgitler yaşar ve Selma'yı görmek arzusuyla kıvrılır. Onun, pansiyona gelişini hayal eder. Ancak bu hayale, Vafi Bey'in tutum ve davranışları engel olur. Çünkü kız kardeşine bile ne zorluklarla izin veren Vafi Bey'in, Selma'ya müsamaha göstereceğinden pek umudu yoktur.

Peyami Safa'nın *Biz İnsanlar* romanında ise Orhan ile Necati, Beyoğlu pastacılarının birinde otururken içeriye, Vedia ile Madam Sofi girer. Vedia; Orhan'ın, Halim Paşa yalısına Cemil'in meselesi için gittiğinde gördüğü ve âşık olduğu kadındır. İçeri girdiklerinde garson, oturdukları masaya iki kadeh nane likörü bırakır. O sırada, üstünde eski bir sivil elbiseyle ve ayağındaki çizmeyle Vedia'ların masasına gelen eli kırbaçlı bir adam onlara, öncelikle Türk mü yoksa Müslüman mı olduklarını sorar. Ardından onları karakola götürmek ister. Çünkü "muhadderatı islamiyenin" (2021b: 155) yani Müslüman kadınların uygun kaçmayan

kıyafetlerle böyle umumi yerlere gelip oturması ve likör içmesi yasaktır. Mekânın, cinsiyetle olan ilişkisinde belirtildiği üzere, toplumsal cinsiyet rollerine göre kadın için belirlenen mekân, evdir. Onun yaşam alanı, ev içiyle sınırlıdır. Dışarı çıktığında gideceği mekânlar, dışarıda duracağı saatler ve giyineceği kıyafetler de bellidir. O, istediği zaman dışarı çıkma hakkına sahip değildir. Dolayısıyla Vedia'ların, söz konusu mekândaki rahat hareketleri, toplumsal cinsiyet normları çerçevesinde tepkiyle karşılanır.

Toplumcu gerçekçi bir yazar olan Reşat Enis, *Toprak Kokusu* romanında, toplumsal konuları ele almakla birlikte mekândaki cinsiyet rollerini de anlatır. Adı gibi kendisi de kötü olan Kötüköy'de, erkek işçilerin yanı sıra kadın işçilere de dikkat çeker. Burada kadınlar, toprakta çalışmakla birlikte bedenlerinin, zenginler tarafından sömürülmesine izin verir. Onlar, kendilerine yapılan tacizlere ses çıkarmayarak bu durumu kabullenir hatta bizzat erkekler tarafından kullanılırlar. Mesela Fadime, başı sıkıştığı zaman kadınlığını ve güzelliğini ön plana çıkarır. Zeliha, kocası ile beraber zor şartlar altında çalışır. Ancak kocası, Şakir Ağa tarafından kovulunca onun koynuna girmek zorunda kalır. Cinsiyete göre mekân kullanımlarının, toplumsal cinsiyet normlarına göre farklılık göstermesi gerekirken bu romanda, her iki cinsin de aynı mekânda çalıştıkları görülür. Dolayısıyla burada, ataerkil sistemin çizdiği sınırlar aşılmış, maddi kazanç sağlama sorumluluğu kadına da verilmiştir. O, mekâna bağlı olarak hem benliğini hem de bedenini eril itaate bağımlı kılmıştır.

Aziz Nesin'in *Erkek Sabahat* isimli romanına bakıldığında, bu eserin, mekân-cinsiyet ilişkisini çok net bir şekilde yansıttığı görülür. Kadına ve kadınlığa dair emarenin bulunmadığı bir mekânda kadın olan Sabahat'in, nasıl erkeksileştiğine yakından şahit olunur. Sabahat, bir ailenin on dördüncü çocuğudur. Ondan önce doğanların altısı ölmüş, yedisi de sağ olarak kalmıştır. Sabahat, evin en küçüğüdür. Onun erkek diye tanınmasının sebebi, kendisinden önce doğan kardeşlerinin hepsinin erkek oluşudur. Erkek egemen bir muhitte o, kadın değil erkek olarak tanınır ve hayatını bu cinsiyet rolüne bürünerek yaşar. Yirmi yaşına kadar bir kere bile olsun kadın çamaşırı giymemiştir. Evdeki âdete göre her çocuğa kendisinden öncekinin elbiseleri kalır. Sabahat de kendisinden önceki abisinin kıyafetlerini giyer. Dolayısıyla o, bu dünyada en çok fakir insanların eline düşmüş eşyalara acır. Çünkü bu eşya, eskiyip paramparça olmasına rağmen bir türlü fakirin elinden kurtulamaz. Ona göre, fakir bir ailenin eline geçmiş pantolonun hayatı, bir kralın hayatından daha ilgi çekicidir. "Dünyada hiçbir şey yok olmaz" gerçeğine en iyi örneğin ise fakirin eline düşmüş eski elbisenin olduğunu ifade eder. Onun, erkek diye bilinmesinin nedeni, üzerindeki bu eski kıyafetlerden dolayıdır. Babasından ağabeylerine, ağabeylerinden kendisine kalan bu elbiseleri giyme zorunluluğu, Sabahat'in kendisini erkek gibi görüp hissetmesine ve erkekçe davranmasına yol açar. Annesi, küçük yaşta öldüğü için kadın elbiselerinden mahrumdur. Saçlarını örüp temizleyecek kimse olmadığından onları, kökünden sıfır numara ile keser. Zaten erkek olarak tanınıyorsa ve kendisi de bu cinsiyeti kabul ettiyse erkekliğe uygun, ona yaraşır biçimde giyinip davranacaktır. Sabahat, hiç entari giymemiş ve saçlarına toka, kulaklarına küpe takmamıştır. Dolayısıyla doğup büyüdüğü bu baba evinin, onun cinsiyeti üzerinde oluşturduğu etki, mekân üzerinden cinsiyet rollerinin sorgulanmasına bir açıklık getirir.

Sabahat dokuz yaşına gelince babası, onu Mümtaz isimli bir adama evlatlık vermek ister. O, gitmemek için dirense de maddi imkânsızlıktan dolayı kabul eder. Geldiği evde dikkatini çeken en önemli şey salon olur. Çünkü hayatında ilk defa süs eşyaları görür, merakını onlara

dokunarak gidermeye çalışır. Bu eve alınma sebebi ise ailenin tek çocuğu olan Oktay içindir. Mümtaz-Saffet çifti, çocuklarının Sabahat ile oynaşmasını ve bu şekilde terbiye almasını sağlamak ister. Onlara göre Oktay, bu kızla oynaşır ve düşer kalkarsa ahlaki bozulmaz, kötü huylar edinmez. Sabahat, karı koca arasında geçen bu konuşmayı duyunca Oktay'a düşman kesilir. Zaten Oktay'ın kendisi de kız gibi bir çocuktur. On altı yaşında olmasına rağmen hâl ve düşünce itibarıyla on yaşındaki bir çocuğu andırır. Oktay'ın muhiti, kendisini dışileştirirken Sabahat'ın evi de onu erkeksileştirir. Bunda, onların anne ve babalarının rolleri de büyüktür. Sabahat, ev ve kadın işlerinden hoşlanmaz. Onun gözü hep sokaklardadır. Bayramlarda bile kız elbisesi giymemek için direnir, erkek gibi davranır. İçinde yetiştiği ortam gereği erkeksi rollere bürünen çocuk yaşta Sabahat, Mümtaz'ın evine gelip burada gördüğü muamele ile kadınlıktan bir kez daha kaçır. Çünkü çocuklarının ahlak ve terbiyesini, bir kadınla, kadın bedeniyle sağlayabileceklerini düşünen bu zihniyeti bozuk anne ve baba, onu ruhsal anlamda çok etkiler. O da tek çarenin bir an önce buradan kaçmak olduğunu düşünür.

Sabahat'ın babasının evi; üç odalı, küçük ve harap bir gecekondu. Burada kapı çalmak âdeti yoktur. Kapıyı sırtlayan herkes içeri girer. Sabahat'ın evden gitmesiyle babası, ikinci evliliğini yapar. Bundan da üç çocuğu olur. Evlerinin bir odasını, vardiyalı olarak kullanan on kişiye kiralar. Evin düzeni bozulunca ve üstelik üvey anneden şiddet görünce Sabahat'ın abileri, buradan tek tek kaçır. Kadının bütün akrabaları da gelip buraya yerleşir. Dolayısıyla kiracılarla birlikte toplam kırk altı kişi, bu küçük ve köhne gecekonuda kalır. Sabahat'ın, baba evine dönme şansı kalmadığı için o, küçük abisi Ali ile beraber kaçır sokaklarda yaşamaya başlar. Onlar, hayatlarını sürdürürebilmek için iş ararlar. Tophane'de kaldıkları bir sabahçı kahvesinde Kör Andon isminde bir çocukla tanışır. Andon, Galata ve Tophane'de hamallık yapmaktadır. Vapurlardan, gemilerden inen yolcuların eşyalarını taşıyarak para kazanır. Hatta Ali ile Sabahat'i de kandırıp rıhtımda hamallık etmeğe teşvik eder. Sabahat ve Ali, sokaklarla çok haşır neşir oldukları için İstanbul'un her yerini, nerede ne var hepsini bilirler. Onlar, dilencilik yaparlar, gazete satarlar ve kuş uçurup azat ettirirler. Bir zaman sonra erkeksilik, mekânların etkisiyle Sabahat'ın üslubuna da yansır. Kardeşi Ali için, "Dışarıda olsak, suratının ortasına bir yumruk konardım" (1957: 71) der.

Bachelard, sandığın bir mahfaza yeri ve bunların açılan nesnelere olduklarını söyler. Ona göre, "Mahfaza kapanır kapanmaz, yeniden nesnelere topluluğuna karışır; dış mekândaki yerini alır" (2017, 117). Sokaklarda yaşayan bu iki kardeş de bazen soğuk kış gecelerinde Elekli Baba türbesine gider, sandukanın içine girip Elekli Baba'nın ruhuyla sarmaş dolaş olduklarını ve onun ruhuyla ısınır sıcak bir şekilde uyduklarını söylerler. Ayrıca para kazanmak için merhamet kuşu satıp uçurma işine girerler. İnsanları, cennete gireceklerine ve günahlarının bu kuşla silineceğine dair inandırmaya çalışır. Sabahat bu işi, günahı çok olan insanların yanına yani genelev sokaklarına taşır. İyi de kazanç sağlar ancak en fazla parayı "büyük tüccarların, makine, buzdolabı gibi eşyaların satıldığı semt" (1957: 86) verir. Uzun bir müddet bu işi yürüten iki kardeş, artık serserilik hayatından yavaş yavaş uzaklaşmaya ve namuslu, iş gücü sahibi insanlar gibi yaşamaya başlar. Tarlabasındaki ara sokaklarda bulunan boş bir evin odasını pansiyon olarak tutarlar. Ali, zamanla çok değişir. Yirmi yaşında genç bir delikanlı olunca bazı geceler eve gelmez. Gittikçe Sabahat'ten uzaklaşır, onunla dünyaları ayrılır ve erkekliliğini yaşamaya başlar. Sabahat de kendi hayatına yönelir. Merhamet kuşu ticaretine devam ettiği sırada, Şaban Bey isminde biri, kendisini takip eder ve ondan iyi bir politikacı

olacağını düşünür. Sabahat'i, Kırmızı Gül Gazinosu'na davet eder. O, hayatında ilk defa ve bir müşteri olarak böyle içkili bir gazinoya girer. Kendisine "Sabahattin Bey" olarak seslenilir. Oturduğu masada rakı ısmarlanır. Bu yaşta bir delikanlının bira değil de erkek içkisi denilen rakıyı içmesi gerekir. Kadeh tokuşturulurken Sabahat, hem kendisine "bey" denilmesinden hem de böyle bir mekânda bulunmasından çok utanır ve sıkılır. Dolayısıyla ilk defa bu gazino, ona kadınlığını düşündürür. Yıllardır erkek gibi olmaktan hoşlanan ve hatta kendisini öyle gören Sabahat, bu mekânla birlikte değişmeye ve kadınlığını sorgulamaya başlar.

Şaban Bey, Sabahat'in esaslı bir işinin olmadığını görünce onu siyasi hayatın içine çekmeye çalışır. Kendisiyle beraber arkadaşları da Sabahat'i, daha doğrusu Sabahattin Bey'i, parti adamı olarak görür. Daha sonraları o, siyasi maksatlarla bara da gider. Hitabeti yüksek ve güzel olduğu için partinin propaganda şubesine alınır. Kendisinden, halka karşı partilerinin iktidara gelince neler yapacaklarını anlatması istenir. Bunun için de Anadolu turnelerine çıkar. Bir gün o, Milli Müsavat Partisi'nin Gençlik Kolu Başkanı şair Ahmet Kemal'in yazdığı şiirleri görür, okur ve onlardan çok etkilenir. Kendisi de şiir yazmaya başlar, yazdıkça mutlu ve yazdığını okudukça da sarhoş olur. İçinde, sanat ateşi doğmaya başlar. Bu ateşi söndürecek reçeteyi Ahmet Kemal ona verir. Balıkpazarı'na çıkan pasajdaki bir meyhaneye gider. Her akşam büyük sanatçılar, burada toplanır. Ortam, Sabahat'in çok hoşuna gider, bu yerden çok etkilenir. Hatta Ahmet Kemal'in çıkarmayı düşündüğü sanat dergisine aklı yatar, bu işe olumlu yaklaşır. Merhamet Kuşları ticaretinde kazandığı paraları söz konusu dergi için harcamayı düşünür. Şair olmak istediği için para umurunda değildir. Kendisine şairlik ismi bile seçer: Yılmaz Yıdır. Şiirlerini, eleştiri yazılarını bu isimle dergiye gönderir. Dergi heyecanı ile iş tutamaz, eve bile sabaha karşı gider.

Dolayısıyla romanın başında erkek olarak tanıtılan kız Sabahat, bulunduğu muhit gereği daha o çocuk yaşında erkeklik olgusu ve kurguları bağlamında dönüşmeye başlar. Kadın kimliğini kabullenemediği için bulunduğu mekânlarda erkeksi davranışlar sergiler. Kadın olduğu anlaşılmasın diye erkek gibi giyinir, erkek gibi davranır, erkek gibi yer ve içer. Mekân, onun cinsiyet algısını şekillendirmiş ve deneyimlerini etkilemiştir.

Oktay Akbal'ın *Garipler Sokağı* romanında, sokağın tam ortasına kurulu bir mahalle kahvesi vardır. Burayı işleten ise, bir kadındır. Normalde erkeklerin müdavimi olduğu bir kahvenin işletmeciliğini toplumsal cinsiyet açısından erkek üstlenir. Ancak bu romanda Zülfü Hanım, her gelenle sohbet eden, kahveler pişiren, çaylar demleyen üstelik başı örtülü bir kadın olarak toplumsal cinsiyet normlarının kabuğunu kırar, eril tahakkümün çizdiği sınırları yok sayar. O, evden ziyade kahvesinden güç alan bir kadın olarak gözüktür. Bundan dolayı mahallenin komandolarından biri sayılır. Mahallenin bütün kararları, onun kahvesinde ve onun fikri sorularak alınır. "Burada, bekâra kız bulunur; evli karısından boşatılır, mektuplar yazdırılır; babalar oğullarından, oğullar babalarından şikâyet eder; âşıklara öğütler verilir" (2018: 12).

Kahvede her türlü eğlenceler yapılır, oyunlar oynanır. Burası her semtte tanınan, bilinen bir yerdir. Hatta Zülfü'nün ismi, karakollarda bile sık sık geçer. Ağzında sigarası, başında örtüsüyle adeta bir erkek gibi o, sorumluluklarının peşindedir. Bu kahve, mahalleye farklı bir atmosfer katar. Polis baskın yapıp kahveyi kapatınca mahalle, kasvetli bir hâle bürünür. İnsanların canı sıkılır, ne yapacaklarını bilemez. Aslında bu mekânla birlikte Zülfü, kendi hâkimiyet alanını açar. Çevresindeki insanları değiştirir. O, bir erkeklik mekânı olarak

kahvehanenin işletmeciliğini yaparak “erkek kahvesinde kadının ne işi var” gibi cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırır. Kadınların önünü açar, onlara örnek olur. Dolayısıyla erkeklerin hâl ve hareketleri, davranışları, üslupları bu vesileyle değişir.

Refik Halid’in, *Bugünün Saraylısı* romanında Beyoğlu, dejenerasyonun yaşandığı bir mekândır. Mağazaları, sinemaları, gece eğlenceleriyle sosyete kesime hitap eden bu mekânda Ayşen, gezmekten ve orada bulunmaktan keyif alır. Ata Efendi ile Üftade Hanım, onu her türlü olumsuzluktan korumak için dışarıda yalnız başına dolaşmasına izin vermezler. Özellikle Üftade Hanım, Ayşen’i, Beyoğlu’na gezmeye götürürken buraya erkeksiz gidilemeyeceğini anlatır ve şöyle der: “Beyoğlu çoktandır haşarat yatağına döndü. Anadolu’da cebine bir deste papel koyan, karı kız göreyim diye soluğu Cadde-i Kebir’de alıyor” (2019: 43-44).

Beyoğlu, İstanbul’un eğlence mekânlarından biridir. Aynı zamanda farklı kültürlerden olan insanların bir araya geldiği kozmopolit bir yerdir. Ondaki bu çeşitlilik, farklı cinsiyet kimliklerinin bir araya gelmesine olanak sağlar. Dolayısıyla cinsiyet normlarının etkisi, bu mekânda hissedilir. Ayrıca cinsiyetle ilgili beklentiler ve deneyimler buna göre şekillenir. Geleneksel Türk değerlerine bağlı olan Ata Efendi ve Üftade Hanım, Beyoğlu’nu yozlaşmış bir mekân olarak gördükleri için cinsiyet algılarını buna göre oluştururlar. Onlara göre bu mekân, kadının tek başına gidebileceği, eğlenebileceği bir yer değildir. Hatta Müslüman bir Türk’ün uğrayacağı yerler hiç değildir. Ayşen’i titizlikle korumalarının ve uyarlamalarının altında bu sebep yatar.

Sonuç

1940-1960 dönemi aralığında çok sayıda eser vermiş yazar bulunmaktadır. Bu çalışmada, yirmi yıllık süreç içerisinde Türk edebiyatında adından söz ettirmiş ve eserlerinde mekânı detaylıca işlemiş kişiler seçilmiştir. Bu yazarların romanlarına bütüncül bakıldığında ise mekânın, cinsiyet rolleri üzerinde belirleyici ve şekillendirici etkisinin olduğu görülmüştür. Safiye Erol’un *Ülker Fırtınası* romanında Nuran’ın, cinsiyeti ile yaşadığı/yaşamak istediği mekân arasında sıkışıp kalması ve bir çatışma yaşamaya buna örnek oluşturur. Sait Faik’in *Kayıp Aranıyor* romanındaki Nevin karakterinin, yurtdışı mekânında edindiği rahatlık ve serbestliği, ülkesine döndükten sonra abes karşılanır. O, farklı mekânlarda aynı düzen ve kişiliğini sürdürmek isterken dar ve gelişmemiş muhitlerin insanlarıyla ve toplumsal cinsiyet normlarıyla çatışmalar yaşar. Peyami Safa’nın *Matmazel Noraliya’nın Koltuğu*’nda Vafi Bey’in ve *Biz İnsanlar* romanında da eli kırbaçlı adamın serzenişleri, mekânı cinsiyet algısına göre düzenlemek istemelerinin sebebidir. Toplumcu gerçekçi bir yazar olan Reşat Enis’in, *Toprak Kokusu* isimli eseri, kadınların ataerkil dünyanın nesnesi konumunda bulduklarını gösterirken aynı zamanda onların gerek ev gerekse kamusal alanda sömürüldüklerini net bir şekilde yansıtır. Aziz Nesin’in *Erkek Sabahat* romanı ise, içinde yaşanan mekânın roman kişisinin cinsiyetini ne ölçüde tetiklediğini ve değiştirdiğini göstermesi açısından önemlidir. Oktay Akbal’ın *Garipler Sokağı*’ndaki Zülfü Hanım’ın, erkeğe ait bir mekânı, dişil kimliğiyle ele geçirip eril tahakküme meydan okuması dikkat çekicidir. Refik Halid’in, mekân değişimiyle beraber Ayşen’de başlayan değişim ve dönüşümü anlattığı *Bugünün Saraylısı* romanı ise bazı mekânların, cinsiyet algılarına göre değerlendirildiği göstermektedir.

Kısacası mekân, hem cinsiyeti hem de cinsiyet algısını etkiler ve dönüştürür. Toplumsal cinsiyet normlarına göre belirlenen mekân kullanımları, sınırlılıklarını aştığı zaman çatışmalar başlar. Cinsiyet ayrımcılığı ve cinsiyet eşitsizliği yüzünden roman kişileri, her mekâna giremez ve girdiği mekânda da istediği şekilde davranamaz. Onların katılabileceği mekânlar ve buraların kullanım alanları bellidir. Cinsiyetine rağmen bu mekânların dışına çıkıldığı zaman ise bir dönüşüm başlar. Dolayısıyla mekân, coğrafi bir terim olmanın dışında, cinsiyet ilişkilerini ve kadınlık-erkeklik rollerini belirleyen temel unsurlar arasındadır. Bu durum, cinsiyetçi süreçlerin mekân odaklı çözümlenmesine olanak sağlar. Bununla birlikte toplumsal cinsiyetin, hem mekânın kullanımını ve ayrımını belirlediği hem de mekânsal davranışı biçimlendirdiği görülür. Tüm bunlar, mekân ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkinin girift olduğunu gösterir. Toplumsal cinsiyet, mekânı “özel” ve “kamusal”, “dişil” ve “eril” olarak belirleyip ona göre roller oluştursa da hem özelin hem de kamusalın içinde belli iktidar ilişkilerinin olduğunu ve bunun da hayatın tüm yönünü şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Mekânın insanla olan ilişkisi, bir bakıma bu toplumsal belirlenmişliği de yansıtır.

Kaynaklar

- Abasıyanık, S. F. (2020). *Kayıp aranıyor*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akbal Süalp, Z. T. (2004). *Zamanmekân*. Bağlam Yayıncılık.
- Akbal, O. (2018). *Garipler sokağı*. Doğan Kitap.
- Alkan, A. (2009). Cinsiyet dinamiklerinin peşinden mekânın izini sürmek. Alkan, A. (Der.), *Cins cins mekân*. (ss. 7-35). Varlık Yayınları.
- Bachelard, G. (2017). *Mekânın Poetikası* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Bourneur, R. & Quillet, R. (1989). *Roman dünyası ve incelemesi* (H. Gümüş, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çakır, S. (2017). Osmanlı’da Kadınların Mekânı, Sınırlar ve İhlaller. Alkan, A. (Der.), *Cins cins mekân*. (ss. 76-101). Varlık Yayınları.
- Devellioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Aydın Kitabevi Yayınları.
- Enis, R. (2002). *Toprak kokusu*. Örgün Yayınevi.
- Erol, S. (2019). *Ülker fırtınası*. Kubbealtı Neşriyat.
- Göka, Ş. (2001). *Bir bütünün iki farklı görüntüsü insan ve mekân*. Pınar Yayınları.
- Karay, R. H. (2019). *Bugünün saraylısı*. İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, R. (2017). Romanda mekânın poetiği. Korkmaz, R. & Şahin, V. (Editör), *Romanda mekân romanda mekân poetiği ve çözümlemeler*. (ss. 9-26). Akçağ Yayınları.
- Najmabadi, A. (2013). Sevgili ve ana olarak erotik vatan: Sevmek, sahiplenmek, korumak (T. Güney & E. Gen, Çev.). *Vatan, millet, kadınlar*. (ss. 129-165). İletişim Yayınları.
- Nesin, A. (1957). *Erkek Sabahat erkek olan kadının hatıraları*. Düşün Yayınevi.

- Oral, C. & Şengül, A. (2022). Kemal Bilbaşar'ın denizin çağırışı romanını mekânın dönüştürücü etkisi bağlamında okumak. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(37), 347-360.
- Özbay, C. & Baliç, İ. (2004). Erkekliğin ev halleri. *Toplum ve Bilim*, 101, 89-103.
- Safa, P. (2021a). *Matmazel Noraliya'nın koltuğu*. Ötüken Neşriyat.
- Safa, P. (2021b). *Biz insanlar*. Ötüken Neşriyat.
- Şengül, M. B. (2010). Romanda mekân kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 528-538.
- Wiesner Hanks, M. E. (2020). *Tarihte toplumsal cinsiyet küresel bakış açıları* (M. Çıyanşenerdi, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yuval Davis, N. & Anthias, F. (1989). Introduction. Yuval Davis, N. & Anthias, F. (Editors), *Woman-nation-state*. (pp. 1-15). The Macmillan Press.
- Yuval Davis, N. (2010). *Cinsiyet ve millet* (A. Bektaş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Zengin, A. (2017). Devletin cinsel kıyıları: İstanbul'da fuhşun mekânları. Alkan, A. (Der.), *Cins cins mekân*. (ss. 265-283). Varlık Yayınları.

Makale Bilgisi:

Etik Kurul Kararı: Etik Kurul Kararından muaftır.

Destekleyen Kurum / Kuruluşlar: Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazar: % 100.

Article Information:

Ethics Committee Approval: It is exempt from the Ethics Committee Approval.

Supporting-Sponsor Institutions or Organizations: No support was received from any institution / organization.

Conflict of Interest: No conflict of interest.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contribution Percentage: First Author: % 100.



Anadil Edinimi ile Yabancı Dil Öğrenimi Arasında Bilişsel Benzerlikler Açısından Bir Karşılaştırma[†]

A Comparison Between Native Language Acquisition and Foreign Language Learning in Terms of Cognitive Similarities

Muhammet ÇELİK*

Öz

Dünyanın farklı yerlerindeki çocuklar, anadillerini edinirken benzer süreçlerden geçerler. Eşzamanlı iki dil edinen çocuklar da her iki dili benzer süreçlerden geçerek öğrenirler. Çocuklar baskı altında kalmadıkları sürece anadillerini veya eşzamanlı olarak iki dili kolayca edinirler. Çocukların herhangi bir dil eğitimi almadıkları halde, karmaşık bir yapıya sahip bir veya birden çok dili kolayca edinmeleri dilbilimcilerin araştırmalarına konu olmaktadır. Bu makalede, çocukların anadillerini kolayca edinmelerine yardımcı olan psikolojik durumlardan hareketle yabancı dil öğretimini yapılandırmanın imkânı ve yabancı dil öğretimini destekleyen diğer unsurlar psikolojik şartlara atf yapılarak incelenmektedir. Anadilini edinmekte olan çocuğun dil öğrenme kaygısına sahip olmayışı, konuşmaya güdülenmiş olması, hatalı kullanımlarına rağmen büyük bir cesaretle konuşmaya devam etmesi ve konuşmasını bir oyun havası içinde sürdürmesi, yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken unsurlardır. Buna göre; yabancı dil öğrenen bireylerin dil öğrenmeye güdülenmeleri ve başarılı olacaklarına inanmaları gerekir. Anadilini edinmekte olan çocuklar gibi, yabancı dil öğrenen bireylerin de yoğun bir iletişim içinde olmaları ve konuşma pratiklerinde kaygısız davranmaları gerekir. Bu da, ilk aşamalarda gramer içermeyen iletişimsel bir program hazırlamayı ve bu program çerçevesindeki konuşma pratiklerinde dil hatalarının çok düzeltilmemesini gerektirir. Aşamalı olarak hazırlanacak programda, dilsel ifadeler işlevsellik ilkesi göz önünde bulundurularak konumlandırılmalıdır. Buradaki amaç yabancı dil öğrenimini mümkün olduğunca anadil edinimine yakınlaştırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Anadil Edinimi, Yabancı Dil Öğrenimi, Öğrenme Psikolojisi, Dil Öğreniminde Motivasyon, İşlevsel Dil Öğretimi.

Abstract

Children in different parts of the world go through similar processes when acquiring their native language. Children who acquire two languages simultaneously acquire both languages through similar processes. It is known that children easily acquire one or more languages with a very complex structure, even though they do not receive language education. This article examines the possibilities of structuring foreign language teaching according to psychological conditions that will help children easily acquire their native language. The factors that need to be taken into consideration are

[†] Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

* Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: mcelik@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0222-9784. (Sorumlu Yazar /Corresponding Author).

Geliş Tarihi/ Submitted Date: 05.10.2023

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 13.12.2023

Online Yayın Tarihi/ Published Online Date: 30.12.2023

Atf-Reference: Çelik, M. (2023). Anadil edinimi ile yabancı dil öğrenimi arasında bilişsel benzerlikler açısından bir karşılaştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 156-176.

This article checked by



that the child who acquires his/her native language does not have language learning anxiety, is motivated to speak, continues to speak with great courage despite misuse, and often continues his speech by turning it into a game. According to this; Individuals learning a foreign language must be motivated to learn a language and believe that they will be successful. Like children acquiring their native language, individuals learning a foreign language need to communicate intensively and act carefree in their speaking practices. This requires preparing a communicative program that does not include grammar in the first stages and not correcting language errors in speaking practices within the framework of this program.

Keywords: Native Language Acquisition, Foreign Language Learning, Psychology of Learning, Motivation in Language Learning, Functional Language Teaching.

Giriş

Erken çocukluk dönemindeki dil edinim sürecinde çocuğun dilsel kullanımına yakından bakıldığında görebileceğimiz psikolojik durumlar ve bu süreçteki tedrici ilerleme, ilerleyen dönemlerdeki çocuklara veya yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretiminde nasıl bir yöntem izleyeceğimiz konusunda bize yardımcı olabilir mi? Başka bir ifadeyle gerek çocuklara gerekse yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretme teknikleri, çocuğun anadili edinimindeki psikolojik ve işlevsel süreçlere bakılarak yapılandırılabilir mi? İşte bu sorudan hareketle kaleme alınan bu makale, “dil edinimi” ile “dil öğrenimi” arasındaki ayrımı kabul etmekte, fakat bu iki süreç arasındaki farklılıklardan ziyade benzerlikleri önemsemektedir. Chomsky’ye (d.1928) göre dil edinimi, çocuğun yaptığı bir şey değil, çocuğa olan bir şeydir; tıpkı onun beslendikçe büyümesi gibi (2014: 20). Onun teorilerini dil öğretimi alanına taşıyan Stephen Krashen (d.1941) çocuğun herhangi bir eğitim almaksızın anadilini kendiliğinden edinmesi ile ikinci bir dilin eğitim yoluyla öğrenilmesi arasındaki farka vurgu yapmıştır (1981: 19). Çocuk anadilini öğrenirken dilbilgisi kurallarını umursamaz, yanlışlarını düzeltmeye çalışmaz, taklit ile üretim arasında serbestçe gidip gelir, tam bir kendine güven içinde çevresindekilerle iletişim kurmaya devam eder ve nihayetinde farkına bile varmadan bu dili edinmiş olur. Çocuktaki kendine güven duygusu, gelişim ile birlikte gitgide azalır (Schunk, 2009: 357). Aynı güvenin tekrar kazandırılması için farklı motivasyon yöntemlerine başvurmak ve onları yabancı dil öğrenirken o ilk çocuk safiyetine büründürmek son derece yararlı olacaktır. O halde bir yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin içinde bulunduğu psikolojik durum ve etkileşim ortamı, anadilini edinmekte olan çocuğunkine yaklaştığı oranda başarı oranı artacaktır (Şimşek, 2023: 191). Burada yaklaşma terimini bilerek kullandık; zira sonradan öğrenilen bir yabancı dilin anadil edinimiyle eşdeğer olması çoğu kez mümkün değildir.

Dil edinimi farkına varmadan meydana gelen bir süreç iken bir dili öğrenme dil ediniminden farklı olarak diğer öğrenme biçimleri gibi daha davranışsal bir süreçtir. Çünkü öğrenme, tekrar veya yaşantılar yoluyla elde edilen davranışsal değişikliklerdir. Bu değişiklikler kişinin davranışlarında kalıcı hale gelir (Bacanlı, 2003: 145). Öteden beri takip edilen yabancı dil öğretim yöntemlerine bakıldığında, artık dilbilgisi kurallarına ağırlık vermeksizin dil becerilerinin iletişim yoluyla kazandırılması şeklindeki yaklaşımların daha makbul sayıldığı görülmektedir. Dilbilgisi kurallarının verilmesinde abartıya kaçılması, eskiden beri eleştirilmiştir. Örneğin Endülüslü İbn Hazm (ö.456/1064) dil öğretiminin amacını “*insanların sözlü ve yazılı iletişim kurmaları*” olarak belirlemiş, bunun için de bu iletişime yetecek miktardan fazla gramer bilgisini gereksiz, hatta zararlı görmüştür (1983: 66-67). Yine İbn Haldun’un (ö.808/1406) dil öğrenimini “meleke kazanımı” olarak görmesi, gramer dersinin de bu kazanıma hizmet ettiği ölçüde verilmesi gerektiğini ve fazlasının zararlı olacağını

söylemesi, aynı doğrultuda değerlendirilebilir (1981: 1248). Çocuğun anadili ediniminde ortaya çıkan kalıcı ve sürekli bir yapı bulunduğu gibi, ilerleyen yaşlarındaki ikinci dil öğreniminde de -eğer bu öğrenim bir “meleke kazanımı” haline gelebilmişse- aynı şekilde kalıcı ve sürekli bir davranışsal değişimin gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Bu benzerlikten hareket etmek bize dil öğretimindeki kalıcılığı yakalama hususunda yardımcı olabilir.

Yabancı dil öğretimi yöntemleri geçmişten bugüne farklılıklar arz etmişse de günümüzde dilbilgisi-çeviri yöntemi en çok kaçınılan yöntem haline gelmiş, bunun yerine çok sayıda yöntem önerilmiş ve uygulanmıştır. Ancak tek bir yönteme bağlı kalmaktansa “seçmeli yöntem” denilen ve tüm şartların dikkate alınmasıyla farklı yöntemlerin yararlı taraflarından istifade edilerek hazırlanan bir programa göre yabancı dil öğretimi yapmak günümüzde en çok önerilen yöntemdir (Demirel, 1999: 60). Bu da öğrencilerin yaşı, hedefleri, güdülenmişlik durumları, sınıf imkanları, dil öğretimine ayrılan zaman gibi birçok unsurun dikkate alınması demektir. Ayrıca burada önerdiğimiz üzere dil öğretimini dil edinimine yaklaştırmak için, yabancı dil öğretimini hedef dilde yapmak, öğrencinin o dile daha fazla maruz kalması sebebiyle başarıyı artıran bir etken olarak görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi gerçek hayattaki iletişime benzer bir iletişim ortamının oluşturulmasıyla ve yapay değil tabii diyalog ve alıştırmaların tekrarlanmasıyla verilerek, öğrencinin bu dili kendiliğinden edinmesi sağlanır. Krashen’in Chomsky’den farklı olarak dil edinimini çocuklukla sınırlandırmaması ve ilerleyen yaşlarda da dil ediniminin gerçekleşebileceğini savunması (Uçak, 2016), bizim bu tezimizin temellerinden birini oluşturur. Fakat bunun için gerekli olan şartlar oluşturulsa bile, öğrencinin yaş faktörü ve hazır bulunuşluğu da dikkate alınmalı ve gerektiğinde ileri yaştaki öğrencilerde klasik yöntemlerden de istifade edilmelidir.

Çalışmamızın odaklandığı bir diğer mesele ise dil edinimi ile dil öğrenimi arasındaki benzerliklerdir. Evet, ikisi arasında çok sayıda farklılıktan söz edilebilir. Örneğin çocuğun anadili edinimindeki ilk safhada sadece konuşma becerisi söz konusu iken, bir program dahilinde ikinci bir dili öğrenen kişiler sadece konuşma becerisiyle yetinmeyip, okuma ve yazmayı da öğrenirler. Dolayısıyla biz burada dil öğretimini dil edinimine yaklaştırmaya çalışırken, bu daha ziyade anlama-konuşma becerilerinin gelişiminde doğrudan işe yarayabilir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde, bu yaklaşımdan istifade edilmekle birlikte ona tamamen bağlı kalınmaz. Fakat dil edinimi “üretim becerisi”nin kazanılması safhasında geldiğinde, bu gelişmişlik yazma becerisine de yansıtacağı için dolaylı olarak bütün becerileriyle dil öğrenimini ilgilendirmektedir. Şunu da eklemek gerekir ki; öğrenciyi pasif durumda bırakan bir dil öğreniminden, dil edinimine benzeyen ve onu aktif durumdaki bir birey haline getirecek bir programa yöneltmek, ancak onun hedef dile yeteri kadar maruz kalmasıyla mümkündür. Bu da onu ya anlamlı-tabii mesajlara yeterince maruz bırakmakla ya da hedef dilin kullandığı ortamlara daldırmakla gerçekleşebilir (Uçak, 2016).

Makalede teorik karşılaştırmaların yanı sıra, bazı örnek cümleleri, eşzamanlı iki dil (Türkçe ve Kürtçe) edinerek büyüyen oğlum Hikmet Roni’nin 2-4 yaş arasındaki süreçte kullandığı cümlelerinden verdim. İkidillilikten örnek vermemin sebebi, farklı yabancı dillerin edinim ve öğreniminde benzer süreçlerin yaşandığına dair bir gösterge ortaya koymaktır. Yabancı dil öğretimine dair Türkiye’de yapılan bazı araştırma veya projelerin yayınlanmış sonuçları da bu makalenin tezini destekleyen veriler arasında yer almaktadır. Makalenin alt başlıklarında dil öğretim sürecindeki birçok unsura değinilmiş olmakla beraber bunlardan her

birisi temelde yine psikolojik şartlara atıf yapılarak ele alınmıştır. Bu yönüyle makale, dil edinimi ile dil öğretimi arasındaki benzerlikler arasında psikolojik şartlar zemininden hareketle bir karşılaştırma yapmakta, yönetsel önerileri bu esasa dayandırmaktadır.

Bu alanda Salih Uçak'ın makalesi (2016), Murat Özudođru ile Hakan Dilman'ın kitabı (2014), Emre Güvendir ile Işıl Gamze Yıldız'ın kitabı (2014) ve benzeri çalışmalar anadil edinimi ile yabancı dil öğretimini bir arada ele almışsalar da aradaki bağlantıdan hareketle dil öğretiminin yöntemindeki iyileştirmeyi önermesi açısından bu makalenin de alana katkı sağlayacağı ve daha sonraki çalışmalara bir yol açacağı düşünülmektedir.

Psikolojik Şartların Elverişliliği

Hem erken çocukluk dönemindeki dil ediniminde hem de yetişkinlerin dil öğreniminde, dilsel beceri ve kazanımların gelişimine etki eden en belirgin psikolojik süreçlerin başında "cesaret", "güdülenmiş olma" ve "kendini rahat hissetme" veya başka bir ifadeyle "baskı altında hissetmeme" duyguları gelir. Bunlara kısaca psikolojik şartların elverişliliği diyebiliriz. Herhangi bir baskı altında olmayan bir çocuğun anadilini kendiliğinden ve kolayca edinmesindeki psikolojik zemine baktığımızda, onun konuşmaya ne kadar hevesli olduğunu ve konuşurken nasıl cesurca konuştuğunu görürüz. Çünkü konuşurken yanlış kelimeler veya cümleler sarf etmenin utanılacak bir şey olduğunu öğrenmemiştir henüz. Bu yüzden çocuk, dilsel birikimindeki bütün boşluklara rağmen, hatalı ve eksik de olsa, konuşmasını sürdürür. Hatta çocuklar bazen konuşmaları gerekenden daha fazla konuşur, içlerinde tutmaları gereken şeyleri de söylerler. Yaş faktörünü bir kenara bırakırsak, diyebiliriz ki yetişkinlerin dil öğreniminde önlerine çıkan en belirgin psikolojik engeller, onların cesaret ve güdülenmişlikten yoksun olmaları ve dolayısıyla kendilerini baskı altında hissetmeleridir. Yetişkinler ikinci dili öğrendiklerinde en çok da farklı harflerin telaffuzunda zorlanırlar (Demirezen, 2003: 11). Bu durum da yine küçük çocukların dil edinim sürecine benzer. Zira küçük çocuklar bazı harfleri çıkaramadığı halde büyük bir cesaretle konuşmaya devam ederler. Aradaki fark, çocuğun bu hataları çevresindekilere sevimli gelirken, yetişkinin hataları gülünç gelecektir. Ancak kendine güveni olan, kendisiyle barışık yetişkinler bu telaffuz hatalarını mümkün olduğunca düzeltmeye çalışmakta iken aynı zamanda bu durumu konuşmaları için bir engel saymaz, tüm hatalı sesletimlere rağmen konuşmayı sürdürür, hatta bazen kendi hatalarına kendileri bile gülerler. Adeta bunu bir oyun haline getirmişlerdir. Oysa üzerinde sosyal baskı hisseden, mükemmeliyetçi düşünen ve hata yapmaktan çekinen bireyler konuşmaktan geri duracakları için kendi yabancı dil gelişim süreçlerini olumsuz etkileyeceklerdir.

Burada kastettiğimiz cesaret; kendine güvenme ve başarılı olacağına inanma şeklinde açıklanabilir. Bundan da önce öğrencinin yabancı dil öğrenimine istekli olması gerekir. Güdülenme istemekle başlar. Hatta kimi eğitimcilere göre, "başarmak için tek gereken" istemektir (Rancière, 2018: 10). Ayrıca baskı altında olan küçük çocukların dil gelişimi nasıl olumsuz etkileniyorsa, sınıf içinde öğretmeniyle iyi ilişkiler kuramayan öğrencilerin de yabancı dil öğrenimi olumsuz etkilenecektir. Başarılı olacağına inanan, öğretmen ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuran, hata yapmaktan korkmayan ve böylece öğrenme sürecine motive olan yabancı dil öğrencisi artık kendi kendini yönetmeyi öğrenmiş demektir. Kendini yönetebilecek bir motivasyona sahip olmak, öz düzenleme denilen mekanizmayı harekete geçirmekte ve kişiyi sürecin baş aktörü yapmaktadır (Schunk, 2009: 476, 503). Yabancı dil

öğrenim sürecindeki hataların düzeltilmesi de dışarıdan gelen uyarılardan ziyade, öğrencinin kendi içindeki özüne güven duygusu ile gerçekleşir. Çünkü “kendimize duyduğumuz güven oranında çevremizdeki olumsuzlukları kontrol edebileceğimize inanırız” (Gerçik, 2018: 53). Dolayısıyla burada istenilen güdülenme, dışsal güdülenme değil içsel güdülenmedir.

Öğrenme psikolojisine göre, uyarılmış öğrenciler uyarılmamış olanlara nispetle daha hızlı ve kolay öğrenirler. Dil öğrenimi söz konusu olduğunda bu, tıpkı dil edinim sürecinin başındaki çocuğun konuşmaya hevesli oluşuna benzer. Ancak yine öğrenme psikolojisinin bir başka ilkesi de, dıştan gelen aşırı uyarmaların öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğidir. Yani hafif bir kaygı dil öğrenimini kolaylaştırırken, aşırı kaygı onu zorlaştıracaktır. Dil öğreniminde örneğin dilbilgisi kurallarının aşırı bir şekilde dayatılması, konuşma esnasında gramer yanlışlarının sürekli düzeltilmesi ve benzeri uyaranlar dil öğrenimini olumsuz etkileyecektir. Özellikle konuşma pratiklerinde bu tür düzeltmeler iletişimi kesintiye uğratabilecek ve öğrenme sürecini zora sokacaktır (Peçenek, 2008: 76). Bu, şuna benzer: Dil edinimi esnasında mesela çocuğun konuşması için baskı yapılırsa veya çocuğun dil yanlışları mükemmeliyetçi bir şekilde sürekli düzeltilirse, bu gibi durumlar çocuğun hem dil edinimini hem psikolojik gelişimini olumsuz etkileyecektir. Hatta dil edinimi aşamasında yani anadiliyle konuşmayı yeni yeni başarmakta olan bir çocuğa dili daha iyi öğrensin diye formal bir eğitim vermek, tam tersi bir tepki oluşturarak çocuğun kişisel gelişimine olumsuz yönde etki edebilir (Howe, 2001: 7). Yine çocuğun ilk konuşma evrelerindeki doğal yavaşlığı veya çabukluğunu endişeyle karşılayıp ona konuşurken dikkat etmesini tembih eden aileler, çocukta kekemelik vb. konuşma bozukluklarına yol açabilirler (Sandström, 1982: 121). Fakat çocuğa herhangi bir baskı yapılmazsa çocuk ne kadar hata yaparsa yapsın, bunları umursamayacak ve nihayetinde anadilini öğrenecektir. İşte normal şartlar altındaki bir çocuğun dil ediniminde dili kullanırken takındığı söz konusu umursamazlığa eşdeğer olamasa bile, ikinci dili öğrenen bir öğrencinin de -konuşmadaki hataları hususunda- benzer bir umursamazlıkla hareket etmesi onun dil melekelerini kazanmasını hızlandıracaktır. Dolayısıyla dil öğrenimine motive olmuş bir öğrencinin göstereceği cesaret, dil kullanımına yansıyan pratikteki cesarete yansiyacak ve süreci hızlandıracaktır.

İnsan dil edinimine programlanmış olarak dünyaya geldiği için, çocuğun dil edinim sürecinde fazladan bir güdülemeye ihtiyaç yoktur. Baskı altında olmayan her çocuk konuşmaya güdülenmiş sayılır. Bunu örneğin iki yaşındaki bir çocuğun yeni öğrendiği kelimeleri her fırsatta kullanmaya hevesli oluşunda gözleyebiliriz. Hikmet Roni 2 yaşında iken öğrendiği Türkçe “at” emir fiilini veya Kürtçe “nema” (kalmadı) kelimesini hemen her fırsatta tekrarlamakta, hiçbir fırsatı kaçırmamaktaydı. Mesela çamaşır makinesi durduğunda, bardaktaki su boşaldığında, elindeki şeyleri yere bıraktığında vb. durumlarda hep “nema” demeyi ihmal etmemekte; yine elimize herhangi bir nesne aldığımızda, kendisi eline bir şey aldığında veya bir topu görür görmez “at” demeden geçmemektedir. Bütün bunlar bazen ebeveyn için bıktırıcı bile gözükebilir, ancak esasında çocuğun konuşmaya ne denli istekli olduğunun bir tezahürüdür. Hatta çocuklar yeni öğrendikleri kelime ve ifadeleri çok kullanırken, çoğu kez onları yanlış yerlerde de kullanırlar. Örneğin “biraz önce biz...” kalıbını öğrenen Hikmet Roni, bu ifadeyi bazen gerçek anlamında bazen de “dün biz...” veya “geçen günlerde biz...” veya daha da önceki zamanları kastetmek üzere kullanabiliyor. Yine Kürtçe “sibê” (yarın) kelimesini yeni öğrenen Hikmet Roni, onu bazen “yarın” anlamında bazen de

“dün” anlamında kullanıyor. Çocuk tarafından çok kullanılan sözcük, bazen bir edat da olabilir. Mesela çocuk “mi?-mı?” soru edatını yeni öğrenmenin hevesiyle, belli bir süre neredeyse tüm cümlelerini soru cümlesi şeklinde kurmaya çalışarak ilginç bir oyunun içine dahil ediyor çevresindekileri. Yine Hikmet Roni 4 yaşında iken “(asansörde) 0’a basar mısın?” sorusuna “ben basarım bile” şeklinde cevap veriyor. “Bile” kelimesini yeni öğrendiği için, bağlamındaki uygunluğu umursamadan büyük bir hevesle gün içinde onlarca kez kullanıyor. Burada çocuğun -bilincinde olmasa da- yönelmiş olduğu hedef, yeni öğrendiği ifadeyi çokça kullanmaktır. Benzer şekilde erişkinlere yönelik yabancı dil öğretimi yapılan bir sınıfta, öğrenmeye güdülenmiş kişilerin, yeni öğrendikleri kelimeleri konuşma pratikleri esnasında sürekli kullanmakta oldukları görülür. Bu, yerli yerinde olsun veya olmasın, sonuçta iyi bir şeydir ve hem öğrencinin konuşmaya güdülendiğini gösterir hem de bu kelimelerin zihninde kalıcı olmasını sağlar. Yabancı dil öğretim programlarında her bir üniteye öğrenilecek kelime ve tamlamaların veya cümle kalıplarının belli olması ve alıştırmaların da bunlara yöneltecek şekilde hazırlanması bu motivasyonla birleştiğinde, elde edilecek fayda üst düzeyde olacaktır.

Anadilini edinen bir çocuğun psikolojik olarak sağlıklı yetişmesi, anadilini de sağlıklı bir şekilde kullanmasıyla sonuçlanır. Sağlıklı hemen her çocuk bir şekilde anadilini öğrenir; fakat mesela sözlü olarak kendini ifade etme becerisi sınırlı olduğunda, insanların karşısında kendini rahat hissedemeyen bir çocuk ile bu rahatlığı hissetmeyen çocuk bir olmaz. O halde kendine güven ve insanlar karşısında kendini rahatça ifade edebilme yetisi, pratikte farklı kişilerle iletişim kurma hususunda kendini gösterecektir. Benzer şekilde, yabancı dil öğrenen kişiler arasında, motivasyon şartları tamam olmak kaydıyla söz konusu özgüvene sahip olanların o dili daha hızlı bir şekilde öğrenebildikleri gözlemlenir. Kısaca, özgüven sahibi olmak kendini insanların önünde rahat hissetmeye, bu da farklı kişilerle dilsel iletişim kurmadaki atılmalıya sebep olur, bunun neticesinde yabancı dil öğrenimi de daha sağlıklı gelişir. O halde yabancı dil öğrenimindeki gelişimin temelleri kişinin karakterine ve çocukluktan itibaren gelişen psikolojisine göre değişebilir. Buradaki muhtemel engellerin aşılması için, yabancı dil öğretim programlarının mümkün olduğunca rahatlatıcı, yüreklendirici ve öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmelidir.

Kendini insanlar önünde rahat hissetmeyen kişiler nasıl yanlış yapmaktan veya yanlış konuşmaktan korkarlarsa, böyle bir psikolojiye sahip olan yabancı dil öğrencisi de öğrendiği şeyleri pratiğe dökmeye zorlanacaktır. Çünkü konuştuğu zaman yanlış konuşacağından ve insanlar önünde gülünç duruma düşeceğinden korkar. Oysa anadilini edinmekte olan çocuğa baktığımızda, onun kadar hızlı ve başarılı bir şekilde bir dili edinen kimsenin olmadığını ve yine onun kadar çok hatalı dilsel kullanım sergileyen kimsenin olmadığını görürüz. Demek ki bu ikisi birbirine zıt şeyler değil, aksine birbirini destekleyen şeylerdir. Örneğin Hikmet Roni 4 yaşına yaklaştığı aylarda “görmeyom”, “böyle olur mı hiç?”, “denize bindik” gibi Türkçede hatalı veya alışılmadık sayabileceğimiz dil hataları yapmaya devam ediyor. Yine 2 yaşında iken Kürtçe “şîrê bizinê” (keçi sütü) demek yerine “hiş bizinê” demekte ısrar ediyordu. Dil edinimi sürecindeki çocuk bunu umursamadığı ve ebeveyni de buna takılmadığı sürece, bu tür hatalar o sürecin doğal bir parçası olarak var olacaktır. Şüphesiz yetişkin biri yabancı dil öğrenirken hatalarını mümkün olduğunca azaltmaya çalışacaktır; ancak bunu -özellikle konuşma esnasında- dil öğreniminin birincil meselesi haline getirdiğinde kendi öğrenim sürecini tıkayacak, belki de o dili öğrenemeyecektir.

Eşzamanlı olarak iki dili edinmekte olan çocuklarda görülen bir başka dil yanlışı, iki dili birbirine karıştırarak kullanmalarıdır. Örneğin Hikmet Roni 3 yaşında iken bazen Türkçedeki soru edatı “mi?”yi Kürtçedeki cümlelerin sonuna ekleyerek kullanıyor ve mesela “Av heye mi?” (Su var mı?) gibi ilginç cümleler kuruyor. Eşzamanlı iki dil ediniminde diller arası etkileşim veya aynı cümle içinde dil değiştirme gibi durumlar, çocuğun dil gelişimindeki doğal süreçler olarak görülmüş, ayrıca dil edinimi sırasında yapılan hatalar dilin salt taklitle değil bundan ziyade üretimle geliştiğini göstermesi açısından yine çocuğun dil gelişimindeki doğal süreçler olarak görülmüştür (Haznedar, 2021: 53). Benzer bir durumu yabancı dil öğrenimi için düşündüğümüzde, anadilinin yeni öğrenilen dil üzerinde etkisi ve bazen konuşan kişinin bunun etkisiyle yanlış cümleler kullanması veya araya kendi dilinden kelimeler katmış olması, konuşma becerisinin sağlıklı gelişimi açısından normal karşılanmalı. Bunu doğal sürecin bir parçası olarak görmek öğrencinin rahatlamasına ve yoluna devam etmesine katkı sağlayacak, yanlışlar ise gitgide azalacaktır.

O halde psikolojik şartların elverişliliği hem öğrenci hem öğretmen ve program tarafında bulunan çok taraflı şartları gerektirmektedir. Öğrencinin hazırbulunuşluğuna ek olarak öğretmen ve sunulan program da onun motivasyonuna katkı sağlayacak yeterlilikte olmalıdır.

İşlevsellik

Bir dili biliyor olmak, onu farklı dil becerileri düzeyinde kullanabiliyor olmakla ölçülebilir. İnsanın erken çocukluk döneminde, hiçbir eğitim almadan kendiliğinden edindiği anadili, onun konuşma becerisinde tezahür etmektedir. Dilin en önemli işlevlerinden biri olan iletişim, hem bir amaç hem de dil edinim ve öğrenimini hızlandıran bir araç olması açısından çift yönlü bir yapıya sahiptir. Edinilmiş dil, konuşuldukça pekişir, daha kalıcı hale gelir. Çocuğun anadili edinimindeki doğal süreç yakından incelendiğinde, onun bu dile maruz kalması ve onu etrafındakilerle konuşurken sıklıkla kullanması faktörlerinin zorunluluk arz ettiği görülür. Konuşulmayan dilin -edinilmiş olsa bile- yavaş yavaş gerilemeye ve sönmeye mahkum olduğunun görülmesi de bu durumu destekleyen bir veridir.

Eşzamanlı olarak iki dili birlikte edinen çocukların, bir süre sonra bu dillerden birini -daha az maruz kaldığı dili- unutmaya veya anlaşılabile konuşamamaya başlaması bunun en somut örneğidir. (Haznedar, 2021: 78) Bu yüzden, dil becerileri arasında dilin hayatini devam ettiren en aktif becerinin konuşma olduğunu belirtmek gerekir. Yabancı dil öğrencisi, öğrendiği dili ne kadar çok konuşursa, dil öğrenim sürecindeki başarısı da o kadar artar. Arapça öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların % 96'sı konuşma becerisindeki zayıflıklarını Arapçayı günlük hayatta kullanmıyor oluşlarıyla gerekçelendirmişlerdir (Civelek & Kaddûm, 2016: 600).

Ancak burada dikkat çekici olan şey, çocuğun önce dili mantığıyla birlikte kavraması, ardından bu mantığa bağlı kalmayarak dilsel kullanımlara doğru meyletmesidir. Çocuk doğuştan getirdiği dil yetisi sayesinde, sadece büyüklerden duyduğunu taklit etmekle kalmaz aynı zamanda bu dilin mantığına göre adlandırılmalar yapar, kelime türetir, cümle kurar. Ancak burada şunu ifade etmek gerekir ki, çocuğun gelişimi devam ettikçe o gitgide bu üretimini azaltacak, dilin mantığına göre doğru olsa bile çevresinde kullanılmayan kelimeleri terk edecek, ebeveyninin ve çevresinin dilsel kullanımlarına uyum sağlamaya çalışacaktır.

Çocuk adeta dildeki kelime ve cümlelerin o dildeki kullanımına tekabül ettiğini kavramakta, dil ediniminde yaratıcılığını sürdürmekle birlikte kendi çevresinin dilsel kullanımlarıyla uzlaşma içinde bunu gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla çocuk bir anlamda kendi çevresinin kültürel varlığına dahil olmayı istemektedir. Örneğin Türkçe konuşurken “Midem bulanıyor.” diyen Hikmet Roni, Kürtçe konuştuğu zaman bunun harfî çevirisini değil Kürtçede kullanılan deyimini kullanıyor ve “Dilê min xeliya.” diyor. Wittgenstein’in (1889-1951) dilsel kullanımları kullanılagelen alışkanlıklara benzetmesi bu sebeptir. Filozof “Bir sözcüğün karşılığı dildeki kullanımıdır. (2017: 41)” derken veya “Bir sözcüğün nasıl iş gördüğünü tahmin edemeyiz, kullanımına bakmamız ve buradan öğrenmemiz gerekir (127)” derken bunu kastetmektedir. Dil öğretiminde işlevselliğe odaklanılması gerektiğini söylerken de bunu söylemek istiyoruz. Temmâm Hassan (1918-2011) dil öğrenimini “tanıma, kuşatıcı olma, tadına varma” aşamalarıyla betimlerken, yabancı dil öğrencisinin tanıyıp kuşatıcı olduktan sonra son merhalede o dilin kültürel ve edebi zevkine ermesini öneriyor (1984: 7). Oysa bizce daha ilk aşamadan itibaren yabancı dil öğrencisi, öğrenmekte olduğu dilin kültürel atmosferine girmelidir. Çünkü söz konusu dildeki her bir cümlenin kullanım biçimi, onun kültürel birikimiyle birlikte bulunur. Tabii bunun için de dil öğretim programını hazırlarken yapay cümle ve paragraflarla değil, doğal ve o dilin kültürel kokusunu taşıyan cümle ve paragraflarla, diyalog, hikâye ve her türlü anlatılarla hazırlamak gerekir. Dahası, dil öğretimi için hazırlanmış programlar hayatın tüm neşesini, hüznünü, şaşırtıcılığını, çeşitliliğini taşımalı, olumlu yanlarını öne çıkararak öğrencileri teşvik edici olmalıdır.

Çocuğun dil ediniminde onu motive etmek için fazladan bir gayrete gerek olmadığını, hatta gereğinden fazla üzerine düşüldüğünde ters etki yapabileceğini söylemiştik. Ancak dil edinim sürecindeki başarıyı artıran faktörler de yok değildir. Bunların başında ebeveynin çocukla konuşması, başka bir ifadeyle çocuğun diyaloga dahil edilmesi gelir. Böylece çocuk, edinmekte olduğu dili pratiğe yansıtmak için bir alan bulmuş olacaktır. Anne baba bu dönemde çocukla ne kadar konuşursa, çocuğun doğal dil edinimi o kadar başarılı bir şekilde ilerler. Benzer şekilde yabancı dil öğretimi programlarında da dil melekесinin kazandırılması için mutlaka aktif iletişime yer verilmelidir. Türkiye’de Arapça öğretimi konusunda önceki yıllarda en çok karşılaşılan sorun, konuşma ve yazmanın öğretilmemesiydi. Bu da Arapçayı öğrenen kişilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edemeyişleri anlamına geliyordu. Kanaatimizce son yıllarda Arap ülkeleriyle olan ilişkilerin iyileşmesi, savaş sebebiyle artan Arap göçmenler ve okullarda Arap hocaların istihdam edilmesi gibi sebeplerle, Arapça öğrencisi artık öğrendiği dili pratikte uygulama imkânı bulmaktadır.

Küçük bir çocuk anadilini edinirken, ebeveyni ona dil dersi vermez, sadece onunla konuşur. Bu konuşma, hayatın içindeki doğal konuşmadan ibarettir. Dolayısıyla yapmacık ve yapay değildir. Anne baba bazen ihtiyaca binaen, bazen sevgisini gösteren bir iletişim kurmak için, bazen oyun olsun diye ve benzeri sebeplerle çocukla konuşurken, çocuk da yine benzer sebeplerle onlarla konuşmak ister. Bu doğal iletişim hayatın bir parçası olarak gelişir. Yabancı dil öğretiminde bu kadar sınırsız bir program düşünülemez elbette; ancak bu öğretimi programlayanlar, sırf belli dil kurallarının öğretimi amacıyla hayatın içinde olmayan yapmacık diyaloglar uygulamaktan uzak durmalı. Alıştırma ve diyaloglar mümkün olduğunca tabii olmalı, günlük hayatın heyecan ve hareketliliğini yansıtmalıdır. Bu arada eşzamanlı olarak ebeveyninden iki dil edinen çocuklar, işlevsellik ilkesinin bir gereği olarak,

annesi ile onun dilini ve babasıyla da onun dilini konuşmak suretiyle bu başarıya ulaşmaktadır. Örneğin Hikmet Roni annesinden su isterken “Ava min li ku ye?”, babasından su isterken “Suyum nerede?” diyor. Veya annesi “Xelas bu?” diye sorduğunda “Xalas ne bu.”; babası “Bitti mi?” diye sorduğunda “Bitmedi.” diye cevap veriyor. Yabancı dil öğretiminde de gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin mümkün olduğunca çok doğal iletişime dahil edilmesi sağlanmalıdır.

Yabancı dil öğreniminde konuşmanın ihmal edilmesi diğer becerileri de olumsuz etkiler. Çünkü dilin iletişim boyutu ihmal edildiğinde, geriye hayat içindeki işlevselliği daha az olan kısımlar, yani okuma ve yazma gibi unsurlar kalmaktadır. Sadece şarkı dinleyerek veya sadece metin okuyarak dil öğrenilmez. Öğrencinin, dil becerilerini birbirinden ayırarak değil, birlikte edinmesi daha sağlıklı bir yoldur; ancak bunların her birinde gözetilmesi gereken bir işlevsel taraf mutlaka olmalıdır. Burada özellikle konuşma becerisine odaklanmamız sebebiyle, yabancı dil öğreten hocaların dil edinim sürecindeki küçük çocuklara dikkatle bakmalarını öneriyoruz. Anadilini yeni edinmekte olan çocuklar, konuşmayı büyük bir heyecanla yürütmekte, jest ve mimiklerle, el kol hareketleriyle bu konuşmalarını desteklemektedirler. Dikkat edilirse yabancı dili yeni öğrenen ve yeterince motive olmuş kişilerde de benzer bir durum gözükür. Belki de yabancı dil öğreten hocaların da yapması gereken budur; yani hedef dilde konuşurken hareket diliyle de bu öğretimini desteklemesi ve durağan bir ses tonuyla değil, anlamı yansıtan ve heyecan taşıyan bir eda ile bunu devam ettirmesi gerekir.

Dolayısıyla yabancı dil öğretim programlarında her türlü yapaylıktan uzak durulması, dilin işlevsel yanlarına odaklanılması, müfredata konulan dilsel ifadelerin o dildeki doğal kullanımlara tekabül edecek şekilde hazırlanması, kısacası dil ile hayat arasındaki sıkı bağların gözetilmesi gerekir. Bu aynı zamanda öğrencinin yabancı dile olan bakış açısını da olumlu yönde etkileyecek, dili gündelik hayat içindeki bir fırsat ve işlerini kolaylaştıran bir avantaj olarak görmesini sağlayacaktır.

Zihinsel Süreçler

Dil edinimi ve öğrenimindeki zihinsel süreçler; maruz kalınan veya öğrenilen dilin dikkatle algılanması, bunlardan bir kısmının kavranarak mantıksal bir zemine oturtulması, diğer bir kısmının anlaşılma sürecinin korunması, başka bir ifadeyle edinilen her türlü dilsel kullanımların işlenerek uzun süreli hafızada depolanması, sonra bunların veya çağrışımlarının hatırlanarak kullanılması, hatalı kullanımların tecrübesiyle giderek doğru kullanımlara yönelmesi ve toplanan bilgilerin birbiriyle sentezlenmesi veya kıyaslanması yoluyla yeni üretimlere, yeni kullanımlara ulaşılması gibi durumlardır. Anadilini edinen çocukların farkına varmaksızın yaşadığı bu süreçleri, kimi zaman büyükler de takip etmekte zorlanırlar. Yabancı dil öğreniminde kişinin bu süreçlere müdahil olması onun hızını yavaşlatır, bunun yerine kendini dilsel verilerin akışına bırakması daha hızlı bir şekilde o dili öğrenmesine sebep olacaktır. Ancak ileri yaşlardaki kişiler için bu biraz daha zordur.

Yabancı dil öğretiminde zihinsel süreçler hesaba katılırken her şeyden önce öğrencinin yaşına bakılmalıdır. Anadilini edinmekte olan çocuğun gelişim süreci nasıl tedrici olarak devam ediyorsa, aynı şekilde yabancı dil öğrencisi için hazırlanacak bir programın da öğrencinin zihinsel gelişim seviyesine göre hazırlanması gerekir. Örneğin tek sözcük dönemindeki bir çocuğun uzun cümlelerle konuşması nasıl beklenemezse, benzer şekilde

yabancı dil öğrencisinin zihinsel gelişim düzeyine uygun olmayan programları hazırlamak da öğrenim sürecindeki başarıyı neredeyse imkânsız hale getirecektir (Güvendir & Yıldız, 2014: 27).

Yabancı dil öğrencisinin zihinsel olarak sürece hazır hale gelmesi, her şeyden önce istekli olmasını gerektirir. İkinci olarak onun motivasyonu, başaracağına inanmakla gerçekleşir. Zihinsel yoğunlaşma anlamındaki “dikkat” bile çoğu kez başarmaya olan inançla doğru orantılıdır. Rancière’e (d.1940) göre “*Dikkatsizlik öncelikle tembelliktir, çabadan geri durma arzusudur. Ama tembellik de bedenin uyusukluğu değil, kendi kudretini küçük gören bir zihnin giriştiği edimdir*” (2018: 81).

Baskı altında olmama, güdülenmişlik ve iletişim sıklığı, bir dili tüm yönleriyle öğrenmek için yeterli olmayabilir. Bunların yanı sıra, “anlama, kıyaslama, mantık yürütme” gibi bir dizi zihinsel süreç de, dil becerilerinin gelişimiyle yakından alakalıdır. Hem dil ediniminde hem de yabancı dil öğreniminde anlama daima önden gider. İki dilli çocuklarda da bazen çocuğun ikinci dili tam olarak anladığı halde, o dile yeterince maruz kalmadığı veya pratik yapma imkanı bulamadığı için konuşmakta güçlük çektiği görülür. Ayrıca çocuğun anadil edinimindeki anlama, kıyas ve ezber yoluyla değil yaşayarak ve deneyimleyerek gerçekleşir. Ancak dil becerilerinin gelişiminde “anlamak” her şey demek değildir. Örneğin dil edinimi sürecindeki küçük çocuklar dilsel tecrübelerine ilk başta anlamsız sesler çıkarmakla başlarlar. İlerleyen dönemlerde dili konuşmaya başladığında bu çocuklar çoğu kez bir şeyler anlatmak için konuşsalar da, birçok defa da anlamını bilmedikleri halde çevrelerinden edindikleri kelimeleri yerli yersiz kullanmaktan hoşlanırlar. Çocuğun anlamını tam olarak kavramadığı kelime ve ifadeleri korkusuzca kullanması onun yararınadır. Benzer durumu yabancı dil öğretimi alanında özellikle “dinleme” ve “okuma” etkinlikleri için düşünebiliriz. Yabancı dil öğrenimini geliştirmekte olan bir öğrenci, bu dildeki bir sesli yayını dinlerken veya bir metni okurken, tüm kelime ve ifadeleri tam anlamıyla kavrayamamış olabilir, bu durum onu duraksatmamalıdır. Çocuğun dil ediniminde, anlamını bilmesede kullandığı kelimeler, daha sonra anlamlarını öğreneceği için bir ön hazırlık şeklinde değerlendirilebilir. Örneğin 3 yaşındaki Hikmet Roni “Bu klasik bir araba!” veya “Bunlar evrak işleri!” derken aslında bu kavramları tam olarak anladığı için değil, aksine büyüklerden duyduğu cümleleri büyük bir cesaretle diyaloguna katmak ve iletişimde aktif rol almak için kullanıyor. Hatta ebeveyn çoğu kez bu türden kelimeleri/cümleleri duyduğunda şaşırır. Çocuk bunları ne ara öğrenmiştir? Çocuk, konuşmak için, kullanacağı tüm kelimeleri yetkin bir şekilde anlamayı bekleyemez. Anlama konuşmanın önünde gider demiştik; ancak atılganlık anlamının da önünde gider/ gitmelidir. Yabancı dil öğreniminde ise anlamı bilinmeyen ifadelerin duyulması veya okunması, kulak aşinalığı oluşturacak ve daha sonraki öğrenimlere bir ön hazırlık olacaktır. Burada anlama ile konuşma karşılıklı birbirini besleyen iki unsur olarak hem çocuğun dil ediniminde hem de yabancı dil öğreniminde etkin rol oynar. Çocuk veya öğrenci, bir yandan anladıkça kendini daha iyi ifade edecek ve diğer yandan konuştuğunda anlam ufku daha ziyade gelişecektir. Yabancı dil öğretim tekniklerinde “kulak-dil alışkanlığı” da denen bu yöntemde cümle ve kalıpların öğrencide refleks haline getirilmesi hedeflenmekte ve öğretilecek veriler bu hedefe varıncaya kadar tekrar edilmektedir (Gömlüksiz, 2000: 257). Aslolan öğrencinin o dile doğal ortamında daldırılmasıdır, ancak o dilin konuşulduğu bölgeye gitme imkânı olmayan durumlarda -yani sınıf ortamında- bu “maruz kalma” eksikliğini mümkün oldukça

çok alıştırma yaptırarak ve tekrarlarla gidermek gerekecektir ki bu sayede öğrenci sorular karşısında düşünmeksizin cevap verecek seviyeye gelebilsin ve konuşurken kalıp ifadeleri kolayca kullanabilsin.

Yabancı dil öğrenimini çocuğun dil edinimindeki doğallığa yaklaştırarak bir meleke kazanımı haline getirme çalışmalarında günümüzde anlamın edinimi biçimsel edinimin önüne geçtiği gibi, akıcı konuşmanın kazanımı da doğru konuşma yetisinin önüne geçmiştir (Peçenek, 2008: 75). Ancak klasik yabancı dil öğretim tekniklerinde biçime çok önem verilmesinin ardından, buna bir tepki olarak anlama aşırı önem verme şeklinde gelişen yaklaşımlar da zamanla eleştirilmiştir. Her şey biçimden ve gramer kurallarından ibaret olmadığı gibi, her şey anlamdan da ibaret değildir. Burada üçüncü bir unsur olarak “kullanım” mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğrenci, ne gramer kurallarını bilmekle ne de kelimelerin anlamlarını öğrenmekle o dili tam öğrenmiş sayılır; bunların yanı sıra o dilin hangi durumlarda nasıl kullanıldığını öğrenmesi de gerekmektedir. Dolayısıyla biçim, anlam ve kullanım unsurlarının birlikte ele alındığı bir dil öğretim yöntemi, işlevsellik ilkesine göre daha doğru bir yöntemdir. Burada biçimle kastedilen şey, gramer kurallarının ezberletilmesi değil dilsel kullanımdaki kalıp ve üslupların kazandırılmasıdır. Bu kazandırma sırasında öğrencinin sezgi yoluyla gizil bir şekilde kuralları da kavrayacağı beklenir. Ancak öğretilecek ifadelerin günlük hayattaki kullanımını sınıf ortamında tümüyle deneyimleyemeyeceğimize göre, onların temsili kullanımlarını örneklendirmeli, oyun-drama ve diyalog gibi canlandırmalarla gerçek hayatı taklit etmeliyiz. Çocuk anadilini öğrenirken nasıl oyunlar üzerinden öğreniyorsa, yabancı dil öğrencisi de bir çeşit simülasyon yoluyla kendini bir toplumsal yaşamın içinde hissettirebilirse öğrendikleri onun zihninde daha kalıcı olacaktır (Tuzcu & Biçeryen, 2023). Çünkü yaşanarak öğrenilen şeyler daha kalıcı olur, yaşama imkanı olmadığında bu durum oyunlarla, temsillerle telafi edilir.

Anadil edinimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki en önemli farklardan biri, anadilini edinmekte olan çocuğun doğrudan öğrenmesine karşılık, özellikle yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde kıyaslayarak öğrenmenin aktif oluşudur. Bu durum, hem dil edinimindeki kritik dönemle hem de dil öğretim yöntemleriyle ilgilidir. Yetişkinlerin kıyaslamaya daha yatkın olması bir yana, bazen yabancı dil öğretimindeki yanlış seçim sebebiyle çocuklar da ikinci dili kıyaslayarak öğrenmeye zorlanmaktadır. Oysa yukarıda da değindiğimiz üzere, yabancı dil öğrenimi, anadil edinimine yaklaştıkça başarı oranı daha da artacaktır. Bu durumda yabancı dil öğrenen kişileri dilsel ortamlara daldırma, dile maruz bırakma gibi yöntemlerle muhatap kılmak, onların yararına olacaktır. Çünkü bu durumda öğrenci, kıyaslama yapmaya fırsat bulamayacak, suya düşenin yüzmeyle çalışmak zorunda olması gibi bir durumla karşılaşarak dili kullanmak zorunda hissedecektir kendini.

Ünlü İngilizce öğretmenlerinden A. J. Hoge, gramer yoluyla yapılan öğretimin dil öğrenimini olumsuz etkileyeceğini savunmuş, gramersiz bir yabancı dil öğretimi modeli geliştirmiştir. Çünkü gramer kurallarına odaklanan bir zihin, dilsel kullanımları alışkanlık haline getirmek yerine tek tek cümlelere ve hatta kelimelere odaklanarak onları tahlil etmeye girişir. Aynı modeli bazı Arap ülkelerinde uygulayan A. M. Ed-Dennân, fasih Arapçanın öğretiminde önceki yıllara göre ilerleme kaydetmiştir (Temîmî, 2013: 74-77). Bu durumda yabancı dil öğrencisinin zihni anadilini edinmekte olan çocuğun zihni gibi çalışacak, dilin kendisine değil, hayatın işleyişine yani iletişimdeki rolüne odaklanacaktır. Burada önemli

olan, zihnin iletişimsel kaygılardan arındırılmasıdır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir grup öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin dilbilgisel hata yapma kaygısının öğrenimi olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Zihinsel süreçler açısından öğrenimin başarılı bir şekilde devam etmesi için “iletişimi bozmayan hatalar, iletişimi keserek düzeltilmemelidir” (Aydın, 2017: 83).

Dil edinim ve öğrenim süreçlerinde birbirini besleyen durumlardan biri de “mantıklı düşünme” ile “düşünmeksizin konuşma” unsurlarıdır. Hiç şüphesiz insan düşünen ve düşündüğünü ifade eden bir varlık olması hasebiyle, dil düşüncenin yansımasıdır. Çocuk daha tek sözcük döneminden itibaren kendini ifade etmek üzere konuşmaya girer, düşünce ve duygularını kendince dile getirir. Mantıklı ve tutarlı düşünme de dilin doğasına dahildir; yani dil, yapısı gereği kendi içinde bir mantık taşır zaten. Ancak bu doğal bir mantık ve düşünme sürecidir. Çünkü anadilini edinen çocuğa baktığımızda, onun her zaman mantıklı düşünmek zorunda olmadığını, düşünerek konuştuğu kadar ve belki ondan da çok düşünmeksizin konuştuğunu gözlemleriz. Doğru yanlış demeden ve -kimi zaman- düşünmeksizin konuşma, onun dilini geliştirmektedir ve dili geliştikçe de daha çok mantıklı düşünmeye imkan bulmaktadır. Bu durum dilin düşünceyi düşüncenin de dili beslemesiyle ilgilidir. Burada “düşünmeksizin” konuşma derken, duygusal düşünmeyi kastediyoruz; yani kaygı duymaksızın konuşma... Çünkü dil öğrenimindeki aşırı duygusallık, dil öğreniminden beklenen sonuçların pratiğe dökülememesiyle sonuçlanabilir (Doğan, 2012: 45).

Hata yapmak hem insan doğasının bir parçası hem de öğrenme sürecinin doğal bir sonucudur (Gerçik, 2018: 122). Dil ediniminde veya öğreniminde hata yapmanın doğallığını gösteren bir başka şey de, dilin üretici boyutuyla ilgilidir. Dil sadece taklit yoluyla öğrenilen seslerden ibaret olmadığına göre, onun mantığını kavrayan veya kavradığını düşünen kişi, doğal olarak kendi çabalarıyla kelime ve cümle türetecektir. Aslında bunlar yanlış olmaktan ziyade “kullanım dışı” dilsel unsurlardır. Örneğin Hikmet Roni bazen kendi üretimi olan kelime ve cümleleri kullanarak, konuşmadaki muhtemel boşlukları kapatıyor. Mesela “parkmış” (park etmiş), “peptim” (peçeteyle sildim), “çoklattım” (çoğalttım), “yasaklık” (engel, bariyer), “yasakladık” (önüne yasaklık koyduk), “Hadi gidelim, yorulduğumuz bitti.” (...yorgunluğumuz geçti), “ötecek” (mağazalarda kıyafetlerin üzerine takılan alarm) vb. kullanımları onun bu dilin mantığını kavradığını ve buradan hareketle düşüncelerini ifade etmek üzere bazı kelimeler türettiğini göstermektedir. Kullandığı ifadelerin tedavüle girmeyecek olması onun için fark etmez. Bu umursamazlık da onun dili edinmedeki ilerlemesine hız kazandıracaktır. Aynı durumu yabancı dil öğrenen bireyler için düşündüğümüzde, öğrencinin bazen kendini ifade ederken -geçici bir durum olarak- hedef dilde bulunmayan eşdizimleri veya sözdizimlerini ya da kelimeleri türetilip kullanmasını -o dili bilenler nezdinde komik duruma düşse bile- ondaki cesarete yorabiliriz. Yani konuşmasındaki boşlukları kendi türetimiyle doldurmakta, bunun doğru olup olmadığını öğrenmeyi ise sonraya bırakmaktadır. Örneğin Arapça öğrenen bir öğrenci, bir fiili eyleyen kişiyi ifade etmek üzere ism-i fâil kalıbını öğrendiğinde, her fiilden ism-i fâil üretebilir. Ancak gerçek hayatta her fiilden aynı kalıp türetilip dilde kullanılmayacaktır. Yine de öğrencinin konuşurken bir fiili eyleyen kişi için bir anlamı ifade etmek üzere böyle bir kalıp türetilip söylemesi, her halükarda zarar değil fayda getirecektir. Kelime türetiminde isabet etmişse sorun çözülmüş demektir, kullanılmayan bir şey türetmiş veya karşı tarafın şaşırmasına sebep

olmuşsa, bu durumda asıl kelimeyi öğrenecek ve bu ilginç tecrübe sebebiyle öğrenimi kalıcı hale gelecektir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların dil edinimi süreçleri incelendiğinde, onların kelimelerle oynamayı sevdikleri, bir nevi dil oyunları sergiledikleri, mesela kendi buluşları olan uyaklı sözcükleri arka arkaya söylemekten hoşlandıkları gözlenmiştir (Slavin, 2017: 45). Örneğin Hikmet Roni 3 yaşında iken Türkçe konuşma esnasında komşumuzun ismi olan Emine ile yeni öğrendiği kelime olan Şömine kelimelerini arka arkaya söylemekten hoşlanmakta, yine bu yaşta Kürtçe sayıları sayarken “yazde(h)” (11), “dozde(h)” (12) dedikten sonra yengesinin adı olan “Gözde”yi de -gülerek- buna eklemekte ve ses uyumu oluşturmaktadır. Çocuğun -anlamına dikkat etmeksizin- böyle birbirini çağrıştıran kelimeleri bir araya getirmesi ve bundan keyif alması, onun dil kullanımına ne kadar güdülendiğini gösterir. Çocuk farkında olmasa da onun yöneldiği amaç, dille mümkün olduğunca çok meşgul olmak ve bunu keyifli hale getirmektir. Çocuğun kendi dilsel gelişim sürecinde kendiyi barışık bir psikolojiye sahip olduğunun da bir göstergesi olan bu durum, olumlu bir veri olarak alınıp dil öğretimi alanına taşındığında, yabancı dil öğretim tekniklerinde “dil oyunları” şeklinde programlanıp sınıf içinde bir etkinlik haline getirilirse öğrencilerin güdülenmeleri için faydalı olacaktır. Birbirini çağrıştıran kelimelerle oynanırken, hem bu kelimeler pekişir hem de farkına varılmadan birçok dilsel unsur daha öğrenilir. Sadece oyun olarak değil, dil öğretiminin program içeriği hazırlanırken de “çağrışım” ilkesinin gerektirdiği şekilde, ses benzerliklerinin yanı sıra özellikle belli düzenlilikler, benzerlikler, zıtlıklar, bitişiklikler vs. dikkate alındığı zaman, zihinsel süreçlerin daha sağlıklı işleyeceği beklenir. Yine yabancı dil öğretiminde, yeni kelimelerin öğretimi veya tekrarında çağrışım ilkesinden yararlanmak için, bu kelimeleri ilgi çekici ve akılda kalıcı cümleler içine yerleştirerek vermek gerekir (Çiftpınar, 2002).

Çağrışım ilkesini yabancı dil öğretiminde kullanabileceğimiz alanlardan biri de, başlangıç aşamasındaki dil öğrencilerinin anadili ile hedef dil arasındaki ortak kelimelerden istifade ederek hazırlanan teşvik edici programlardır. Türkçe, Kürtçe, Farsça gibi dillerde çok fazla Arapça kelimenin bulunması, anadili bu diller olan öğrenciler için hazırlanacak Arapça öğretimi programlarında ortak kelimelerden yararlanmayı mümkün kılmaktadır. Bu sayede öğrenciler bildikleri bir alandan başlayıp tedrici bir şekilde bilmedikleri alanlara doğru ilerleyecekleri için, ayrıca yabancı dildeki birikimlerini kısa sürede artırdıklarına şahit olacaklarından dolayı, motivasyonlarını yükselteceklerdir. Örneğin Türkiye’de Halil İbrahim Kaçar (d.1966), Arapça öğretimi için “Türkçe avantajını” kullanarak bu ortak kelimelerden hareketle hazırladığı bir programda öğrencilerin başarısına katkı sağlamıştır (2012).

Küçük çocuklar gelişimleri için aktif olmak durumundadırlar. Her şeyi kendileri yapmak isterler. Aktif bir şekilde hayatın içinde rol almak için can atarlar. Konuşma hususunda da bu böyledir. O yüzden anadil edinimi sürecinde baş aktör onlardır. O halde yabancı dil öğretimi sırasında da öğrenciyi baş aktör olacak şekilde nasıl cesaretlendirebiliriz? Buradan hareketle eğitimciler “aktif öğrenme teknikleri” denilen yöntemleri devreye sokmuşlardır. Aktif öğrenmede, öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrenciye verilmektedir (Güney & Aytan, 2013: 9). Nitekim üst düzey zihinsel becerilerin işlevsel hale gelmesi için öğrencinin pasif değil aktif konumda olması gerekir. Sınıf içi etkinliklere, oyunlara, işbirliğine

ve yoğun bir iletişime dayanan aktif öğrenme teknikleri, öğrencinin zihnini kontrol edilen değil kontrol eden seviyesinde tutarak onun akademik gelişimine ivme kazandırmaktadır.

Tedricilik

Çocuk anadilini edinirken, dilsel kullanımlar onun konuşmasında bir anda değil tedrici bir şekilde tezahür eder. Tek sözcük dönemiyle başladığı konuşmasına, ilk cümle kurma deneyimleriyle devam eder ve giderek daha karmaşık cümleler kurmayı başarır. Öyle ki yenidoğan aşamasıyla başlayan bu süreç hayat boyu devam eden bir öğrenme ve üretme faaliyetine dönüşür (Keklik, 2015: 19). Yabancı dil öğretiminde de tedrici bir yol izlenmelidir ki öğrenci öncelikle yapabildiğini, başardığını görsün ve bir sonraki aşamaya geçmek üzere motive olsun. Başarılı olmak kişiyi motive edeceği için, onun bir sonraki başarıya adım atmasını sağlar. Yabancı dil öğrenme sürecini kendi isteğiyle yarıda bırakan birçok öğrenci, başaramayacağını düşünerek bu yolu seçmektedir. Program öncesinde bu korkuyu ortadan kaldırmak ve öğrenciyi başaracağına inandırmak, ondaki motivasyonu artıracaktır. Bununla birlikte öğrenci yine de başarısız oluyorsa, bu durumda onun başarısızlığı -eğer zaman ayıramama gibi dışsal bir etken nedeniyle değilse- çoğu kez dil öğrenimindeki tedrici yöntemin uygulanmamasından ileri gelir. Yabancı dil öğretimi, öğrencinin seviyesine göre tedrici bir program şeklinde verilirse, başarısızlığın önündeki en büyük engellerden biri ortadan kalmış olur. Bu sayede öğrenci, başarının verdiği motivasyonla, kontrolün kendinde olduğunu hissedecektir (Howe, 2001: 116).

Yabancı dil öğrencisinin öğrenme süreci bu anlamda çocuğun dil edinimine benzer yanlar taşır. O da bir çocuk gibi önce bir “sessizlik evresi” yaşar, bu evrede öğrenmekte olduğu dili ve onun işlevlerini keşfetmeye çalışır. Sonra kolay öğrendiği bazı kalıp ifadeleri tekrar etmeye koyulur. Sonra bir veya iki sözcükten oluşan kısa cümlelerle konuşarak merakını ifade etmeyi başarır. Yavaş yavaş kendini geliştirerek sistemli ve anlamlı yapılar oluşturur, uzun cümleler kurar ve nihayet karmaşık cümle yapılarıyla kendini ifade edebilecek seviyeye gelir (Özüdoğru & Dilman, 2014: 29-30). Bu aşamalar tedricilik açısından çocuğun anadil edinim sürecine benzemektedir.

Anadilini edinmekte olan çocuk, önce tek tek kelimelerle konuşur. Bu kelimelerin çoğu cümle anlamı taşıdığından aslında cümle sayılırlar. Örneğin çocuk “su” dediğinde “susadım” demek istiyor olabilir. Bu eksilteli ifadelere işaret dilini de ekleyen çocuklar, daha sonra kısa cümleler kurmaya başlar. Dil ediniminin devam ettiği bu süreçte kısa cümlelerin olması gayet doğaldır (Yazıcı, 2016: 41). Hatta eşzamanlı iki dil edinen çocuklar da her iki dili benzer aşamalardan geçerek edinirler. Örneğin Hikmet Roni tek sözcük döneminde Türkçe “gel, al, at, su, anne” gibi tek tek kelimeleri kullandığında, benzer şekilde Kürtçede de “here, were, av, ket” (git, gel, su, düştü) gibi tek kelimelerle merakını ifade ediyordu. Türkçede cümle aşamasına geçtiğinde, aynı şekilde Kürtçede de cümle kurma aşamasına geçti. Bu tedricilik yabancı dil öğretim programı hazırlayan eğitimcilere yol göstermelidir. Nitekim yabancı dil öğrenen kişilerin de ilk başta uzun cümleler kurması beklenmez. Bazen tek bir kelimeyle, bazen kısa cümlelerle kendilerini ifade ederler. Öğretici açısından da bu durum dikkate alınmalı, cümle ve kalıp öğretiminde kısa cümle kalıplarıyla başlanmalı, daha sonra giderek uzun cümlelere geçilmelidir. Eğitimde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru giden bir yöntemin izlenmesi burada öğrenciye sezdirilmeden verilmelidir. Özellikle konuşma derslerinde bu tedricilik, doğal iletişim ortamını bozacak şekilde olmamalıdır.

Yardımcı Araçların Rolü

Çocuğun dil ediniminde oyunlar veya diğer yardımcı araçlar nasıl aktif bir rol oynuyorsa, aynı şekilde yetişkinlere yönelik dil öğretiminde de yardımcı araçların dil becerilerini kazandırmada aktif rol oynadığı gözlenmiştir. Konuşmaya yeni başlayan çocuk için her şey oyundan ibarettir. Oyun onu hayata hazırlar; aslında kendisi de bir “*oyun ve eğlenceden ibaret*” (Kur’ân, 6/32) olan hayata! Anadili edinimindeki pratikler de oyunlar sayesinde çeşitlenir, çocuğun dilini zenginleştirir. Bu yaştaki bir çocuk hayatın tüm alanlarını deneyimleyemeyeceğine göre, oyunların sembolize etme özelliği sayesinde, gerçeğini deneyimlemediği durumları bile diline aktarabilir. Örneğin Hikmet Roni “kepçe, kule yapmak, itfaiye arabası, aslan ve fare” derken veya benzerlerini Kürtçede kullanırken bunların hiçbirini gerçek hayatta deneyimlemiş değildi, hepsi de oyunlar ve resimli çocuk kitapları sayesinde dilinde yer edinmişti. Aynı şekilde sınıftaki bir yabancı dil öğrencisi de, hayatın tüm alanlarında bulunamaz. Öğrenmenin en etkili şeklinin yaşayarak öğrenme olduğunu dikkate aldığımızda, iletişime dayalı etkinliklerin ve oyunlaştırılmış pratiklerin öğrenmede ne kadar etkili olacağını kestirmek zor olmasa gerekir. Bu yüzden, “*erken yaşlarda yabancı dili oyunlarla öğrenmek günümüzde önerilen en önemli öğretim modellerinden biridir*” (Aktaş & İşigüzel, 2013: 16). Oyunu özellikle dil öğretiminde bir eğitim aracı olarak kullanmak, onun işbirliğine dayalı öğrenmeye dayanması ve yoğun iletişim becerilerine odaklanması ile ilgilidir. Oyunlarla dil becerilerini geliştirmekte olan bir öğrenci, dil öğrenimindeki en hayati unsur olan iletişim unsurunu da aktif olarak deneyimleyecektir (Suvayrkî, 2005: 14-15).

Sadece erken yaşlarda değil, daha sonraki dönemlerde de yabancı dil öğretiminde dil oyunlarına başvurulması etkin öğretim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir. Anadilini edinmekte olan çocuk nasıl dili kurallar üzerinden değil de yaşayarak ve oyunlaştırarak öğreniyorsa, aynı şekilde yabancı dil öğrencilerine de kuralları vermek yerine dilsel kullanımları oyunlar üzerinden kazandırmak benzer bir etkiyi yaratabilir. Oyunların yabancı dil öğrenimindeki rolünü merkezileştirmek, burada savunduğumuz tezle, yani yabancı dil öğretimini anadil edinimine yakınlıktırıldıkça öğrenimdeki başarının artacağı iddiasıyla birebir örtüşür. Üstelik bu oyunlar, dersin boş kısımlarında eğlenip rahatlamak için başvurulacak bir şey olarak değil, aksine dersin ana gövdesine yerleştirilecek ana öğeler olarak konumlandırılmalıdır. Zira yabancı dil öğrencisini çocuklaştıracak, dil kurallarını gizil bir şekilde onlara kazandıracak, dersin sıkıcılığını gidererek onu hayatın bir parçası gibi gösterecek ve sınıftaki öğrenciler arasında doğal iletişim imkanları yaratıp sosyal bir hava oluşturacak en etkili araç dil oyunlarıdır (Abdulaziz, 1983: 7). Dil oyunları derken de bunu her türlü diyalog, alıştırmaya ve benzeri sınıf içi etkinlikleri de kapsayacak biçimde geniş bir şekilde anlamak gerekir. Buradaki amaç, yabancı dil öğrencilerine -bir anlamda- “dil öğrenmekte olduklarını” unutturmak, onların dikkatini başka yöne çekerek dili gizil bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Tıpkı anadil edinimindeki bir çocuğun, bunun farkında olmaması gibi. Nitekim bu süreçteki bir çocuğa, ebeveyni tarafından dil kuralları dayatılsa, onun dil hataları sürekli düzeltilse, çocuk “dil öğrenmekte olduğunun” farkına varacak, bu da onun dil edinimini olumsuz etkileyecektir. O halde yabancı dil öğrenen kişilere, özellikle sınıf içi etkinliklerinde “bir dil öğrenmekte olduklarını” ne denli unutturursak onların dilsel kullanıma adapte olmalarını o denli hızlandırmış oluruz.

Ses, hece, kelime, cümle, rakam vb. öğretiminde uygulanabilecek oyunların yanı sıra şarkı, drama uygulaması ve film gösterimi gibi etkinlikler de yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek araçlar arasındadır. Filmlerin dil öğrenimi alanındaki etkisi inkâr edilemez. Zira son yıllarda Türk film ve dizilerinin yurtdışında gösterime girmesi Türkçe öğrenimine ilgiyi artırmış, Türkçe öğrenen yabancıların bu öğrenimlerine katkı sağlamıştır. Aynı şeyin Türkiye’de yabancı dizilerin izlenmesi aracılığıyla bu yabancı dilleri öğrenmeye bir istek oluşturması ve bu dilleri öğrenmeye azmeden kişiler için kolaylaştırıcı bir rol oynaması şeklindeki görünümü de yine filmlerin yabancı dil öğreniminde kullanımındaki faydayı ortaya koymaktadır (Tuzcu & Biçeryen, 2023: 76). Öğrenci bu filmlerde geçen tüm kelimeleri anlayamasa bile, konu bütünlüğü içinde filmi genel olarak anladıkça aradaki diğer kelimeler de onda kulak aşinalığı oluşturacak ve daha sonraki öğrenimlerine katkı sağlayacaktır.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde oyunların yanı sıra, video seyrettirme, resim yaptırma, masal dinletme, şarkı söyletme gibi etkinlikler, bir nevi onların ihtiyaçlarını giderme kabilinden olacağı için, yabancı dil öğrenimindeki başarıyı artıran etkenler arasında sayılmıştır (Tarcan, 2004: 24). Benzer uygulamalar, yaş seviyeleri gözetilerek büyükler için hazırlanan etkinliklere de uyarlanabilir.

Yardımcı araçların kullanımında hem öğrenciye içsel güdülenmeyi kazandırma hem de etkinlikler aracılığıyla ona dilsel verileri aktarabilme hedeflenmektedir. Derslerdeki rutin uygulamalar, tekdüze anlatımlar öğrencinin motivasyonunu azaltacağı için, etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekir. Dersin girişinde öğretmenin yapacağı ön bilgilendirme, derste izlenen yöntemlerin çeşitliliği, rekabete değil işbirliğine dayalı etkinliklerin çoğaltılması ve yardımcı araçlardan istifade edilmesi öğrenme başarısını artıracaktır (Güvendir & Yıldız, 2014: 70-71).

Farklı Dil Becerilerinin Birbirini Desteklemesi

Erken çocukluk dönemindeki dil edinimi sadece bir başlangıç olmakla beraber bunun güçlü bir başlangıç olduğunu ifade etmek gerekir. Daha sonra çocuk, edindiği becerilerini “okuma, yazma, dinleme” gibi etkinlikler sayesinde daha da pekiştirir. Hayat boyu devam eden dil edinim süreci, konuşma ile başladıktan sonra okuma-yazma pratikleriyle devam ederken, dil edebi ve estetik boyutlarıyla, tüm kültürel tarafları ve kullanım çeşitliliği ile öğrenilmeye devam eder. Konuşma yoluyla çocuğun dil ediniminde çocuklar arasında büyük farklılıklar yokken, okuma-yazma öğrenimi söz konusu olduğunda asıl farklılıklar gün yüzüne çıkmaktadır. Okuma-yazma eğitimi alan çocuklar, farklı dil becerilerini edinmeleri sebebiyle dillerini daha da geliştirmiş olurlar. Okudukça ve yazdıkça kendi dillerinin kültürel katmanlarını, edebi taraflarını ve üslup çeşitliliklerini edinirler. Bu da onların daha sonra başka bir yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olur. İngilizce öğretmenlerinin görüşleri üzerinden yapılan bir araştırmada, kendi anadilini iyi bilen öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Özer & Korkaz, 2016: 81). Fakat bunu, öğrencinin yabancı dil öğreniminde kendi ana dilinden faydalanması şeklinde anlamamak gerekir. Burada kastedilen şey, anadili üzerinden bir dil bilincine ulaşmış birinin yabancı dil öğreniminde daha aktif olacağıdır. Bu da dilsel beceriler arasında farklılık gösterir. Örneğin kendi dilinde çokça edebi eser okuyan ve yazma pratikleri olan fakat içine kapalı biri olduğu için insanlarla pek konuşmayan birinin yabancı dil öğreniminde okuma ve yazma becerilerinde başarı göstermesi beklenirken iletişimdeki eksikliği onun bu başarısına gölge

düşürebilir. Diğer yandan anadilinde çok konuşkan ve insanlar arasındaki ilişkilerde çok girişken olduğu halde okuma yazması gelişmemiş ya da başka bir ifadeyle kültürel tarafı zayıf kalmış biri, yabancı dil öğreniminde konuşma yoluyla çabucak mesafe alır, ancak okuduğunu doğru anlama ve kendini yazılı olarak doğru ifade etme becerilerinde eksik kalabilir. Kendi anadilindeki gelişmişliği hem sosyal-iletişimsel yaşantısına hem kültürel-entelektüel derinliğine yansıtmış kişiler, yeterli şartlar altındaki bir yabancı dil öğrenimi sürecinden en üst verimi alma potansiyeline sahiptirler.

Yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken bir beceri de dinlediğini anlama becerisidir. Anadilini edinmekte olan çocuk şüphe yok ki iyi bir dinleyicidir, ebeveynler bazen çocuklarından hiç ummadıkları bir kelime veya ifade duyar, şaşırırlar. Bunun sebebi, çocuğun iyi bir dinleyici olarak o kelime veya ifadeyi daha önce duyup hafızasına kaydetmiş olması ve yeri geldiğinde kullanmasıdır. Hikmet Roni 3 yaşında “Bu kedi bu sokağa mı ait?” derken aslında yeni öğrenmiş olduğu “ait” kelimesini kullanmaya motive olmuştu veya aynı yaşta yine “Ben müsait değilim!” cümlesini kurduğunda müsait kelimesini kullanmaya hevesliydi; ancak bu kelimeleri tam olarak ne zaman ve kimden duyduğunu bilmiyorduk. Benzer şaşkınlığı eşzamanlı edindiği Kürtçede de bizlere yaşatan Hikmet Roni sair zamanlardaki dinleme etkinliğini -yaşına göre- umulmadık bir anda pratiğe geçirebiliyordu. Benzer yüzlerce örneği herhangi bir çocuğun dil edinim sürecinden vermemiz mümkündür. Buradan hareketle şunu söylemeliyiz ki; yabancı dil sınıflarında da dinleme etkinliklerinin motive edici bir şekilde hazırlanması, öğrencileri iyi birer dinleyici haline getirecektir. İyi birer dinleyici olan yabancı dil öğrencileri, bunun olumlu etkilerini okuma, konuşma ve yazma becerilerinde göreceklerdir (Schunk, 2009: 416). Diğer yandan motive edici olmayan sıkıcı, yapay ve tekdüze ses dinletme etkinlikleri öğrencileri iyi bir dinleyici kılmayacağı için olumsuz bir etkiye bile sebep olabilirler.

Kalıcılığı Sağlama

Yabancı dil öğreniminde hedeflenen, onun kalıcı olmasıdır. Kalıcılığın sağlanmasında da dil öğrenim sürecindeki motivasyonun büyük bir rolü vardır. Nitekim “motivasyon, hedefe odaklı davranışı teşvik eder ve sürekli kılar” (Schunk, 2009: 453). Çocuğun anadil edinim sürecine yakından baktığımızda, mesela onun yeni öğrendiği bir kelimeyi çokça tekrarladığına şahit oluruz. Zira “bu yaştaki çocuklar duydukları şeyleri tekrar etmekten büyük zevk duyarlar” (Tarcan, 2004: 19). Örneğin Hikmet Roni bir gün sabahtan akşama kadar Kürtçe “kutilk” (içli köfte) kelimesini ve onunla ilgili cümleleri tekrarlıyor. Acaba bu yemeği çok sevdiği için mi bu kelimeyi çokça tekrarlıyor, yoksa onu kullanmaya odaklandığı için mi? Her ikisi de olabilir. Ancak konumuz açısından kesin olan bir şey var ki o da çocuğun bu şekildeki tekrarlarının o dilsel ifadelerin zihindeki kalıcılığına katkı sağlamasıdır. Zira öğrenilen şeyin tekrar edilmesi onun hafızada kalıcı olmasını sağlayan etkenlerden biridir. Bu yönüyle tekrar, öğrenmenin bileşenlerinden biri sayılmıştır (Howe, 2001: 45). Yabancı dil öğreniminde tekrar, çocuğun tekrarı gibi olmamalı elbette. Daha gizil bir öğretim amacı güden programa yerleştirilen tekrarlar, öğrencinin aynı ifadeleri farklı bağlamlarda birçok kez tekrarlamasını sağlamalıdır. Böylece aynı dilsel ifadeleri öğrenci hem konuşurken hem dinlerken hem bir drama uygulamasında ve hem de okuma pratiğinde görmüş ve tekrar etmiş olur. Bu pratiklerin dışında yabancı dil öğrencisinin öğrendiği bilgiyi kendi kendine tekrar etmesi ise yine onun motive olmuş bir öğrenci olmasıyla ilgilidir.

Bir kelime veya cümlenin, bir deyim ya da kalıbın, bir üslup veya dilsel kullanım biçiminin uzun süreli hafızada kalıcı olmasını sağlayan etkenlerden biri de onun ilgi çekici bir şekilde öğrencinin karşısına çıkmış olmasıdır. Bu yüzden yabancı dil öğretimi için hazırlanan metinlerin sıradan metinler değil ilgi çekici, merak uyandırıcı metinler olması gerekir.

Öğrenilen şeylerin kalıcı olmasını sağlayan bir diğer etken, yeni öğrenilen bilgileri eskilerin üzerine ve onlarla irtibatlandırarak inşa etmektir. Kişi öğrendiği yeni bilgileri daha önceki bilgilerine ekleyerek hafızasına alır. Buna kodlama denir. “Kodlama, yeni bilginin hafızadaki mevcut bilgi ile bütünleşerek transfer edilmesi sürecidir” (Selçuk, 2018: 195). O halde yabancı dil öğretimi için hazırlanan programın, hafıza destekleyici stratejilerin yanı sıra, seviyeler halinde tedrici ve sarmal bir şekilde ilerlemesi hem tekrara yer vermesi hem de yeni bilgileri eskilerle irtibatlandırması açısından son derece önemlidir. Bu da bir çocuğun ana dilini edinme sürecindeki aşamalarla şaşırtıcı bir şekilde benzerdir.

Öğretmen rollerinin giderek bir rehberlik biçimine dönüştüğü günümüzde, öğretmenlerin öğrenciye yabancı dil öğretmekten ziyade, kendilerini bu alanda nasıl geliştireceklerinin yolunu göstermeleri, dil öğrenimini daha kalıcı hale getirebilir. Nitekim dil edinimi doğuştan gelirken, yabancı dil öğrenimi sonradan kazanmamız gereken bir edimdir. Bir çocuğu kendi haline bırakmak, onun ana dili edinimi için yapabileceğimiz en iyi şeydir. Aynı şekilde yabancı dil öğrencisi üzerinde bir otorite kurmaktansa, ona “öğrenme becerisi” ni kazandırmak (Kara, 2004: 314) ve onu kendi kendini geliştirebilecek bir yetkinliğe sevk etmek ondaki öğrenim sürecini daha kalıcı hale getirecektir.

Sonuç

Bir dilin en başarılı ve üstelik en zahmetsiz şekilde nasıl öğrenildiğini görmek istiyorsak çocukların ana dillerini nasıl edindiklerine odaklanmalıyız. Çocukların hiç kimsenin öğretmesi olmaksızın, kendileriyle gelen dil yetisinden hareketle ve çevresindekilerle girdiği iletişim üzerinden ana dillerini kolayca edinmiş olmaları, yabancı dil öğreticilerine veya yabancı dil öğretim programlarını hazırlayanlara ilham vermektedir. Hiç şüphesiz bir çocukla bir yetişkin dil öğrenme yeteneği açısından aynı değildir. Yine de çocuğun ana dil edinimine daha yakından baktığımızda, onun için bu kolaylığı sağlayan etkileşim ağlarını ve psikolojik süreçleri inceleyebilir, bunu dil öğretimi alanına nasıl aktarabileceğimizi düşünebiliriz.

Tüm çocukların ana dillerini edinirken aynı süreçlerden geçmesi, dahası eşzamanlı olarak iki dil edinen çocukların da bu iki dil karşısında benzer süreçleri eşzamanlı olarak yaşaması, insandaki dil yetisinin evrenselliğini gösterdiği kadar yabancı dil öğretme-öğrenme süreçleri karşısındaki insanın durumu hakkında da böyle bir evrenselliğin ya da eşitliğin var olduğunu göstermektedir. Dünyanın herhangi bir yerindeki çocuk ana dilini edinirken hiçbir baskı altında kalmadan cesurca konuşur, hatalarına aldırış etmez, dil bilgisi kurallarını umursamaz, bir dil öğrenmekte olduğunun farkında bile olmaz. Aynı durumu yabancı dil öğretim alanına taşımamız ve öğrenci için hazırlanan ortamı psikolojik şartların elverişli olduğu bir ortam haline getirmemiz mümkündür. Bunun için yabancı dil öğrencisinin istekli olması, sürece gönüllü olarak katılması, motive olması, kendini dilsel iletişim içinde aktif olarak bulması, süreci kendi kontrolünde ilerlettiğini hissetmesi, başarının tadına varacak şekilde adım adım ilerlemesi gerekir. Ana dilini edinmekte olan çocuğun içsel motivasyonuna ek olarak dıştan ona gelen bir uyarı vardır; o da iletişim kurabileceği bir çevrenin varlığıdır.

Çocuk heveskar yanından hareket etmekle birlikte çevresindekilerle konuşarak bu dili veya dilleri edinir. O halde yabancı dil edinim süreçlerini yönetenler iletişime son derece önem vermeli, sınıfı doğal bir iletişim ortamına dönüştürmeli, hazırlanan dilsel ifade ve metinleri hazırlarken onların o dildeki kullanımlarına karşılık gelecek şekilde işlevsel yanlarını gözetererek hazırlamalıdır. Yapay ve yapmacık diyaloglardan da metinlerden de uzak durulmalı, hayatın gerçekliği en cazip yanlarıyla dil öğretim süreçlerine aktarılmalıdır. Çocuğun anadil edinimi sürecinde, dilsel hatalarının sürekli düzeltilmesi veya gramer kurallarına göre konuşması yönünde baskılar yapılması onun gelişimine zarar verir. Öyleyse benzer şeyi yabancı dil öğretimi alanında da düşünmeliyiz; yani yabancı dil öğrencisi o dille konuşurken mümkün olduğunca konuşması kesilmemeli, dilsel hataları yüzünden diyalogu durdurulmamalı, farkına varmaksızın bu hatalarını kendisinin zamanla düzeltebileceği bilinmelidir. Konuşma dışındaki diğer beceriler üzerinde çalışırken öğrenci öğretmenin de yardımıyla bu hatalarını düzeltmeye çalışacaktır. Ancak konuşma esnasındaki akıcılığın sağlanması, cesaretin kırılmamasına bağlıdır. Bu da gramer odaklı bir iletişimi değil doğal akışı içindeki bir diyalogu gerektirir. Anadili ediniminde çocuk belli merhalelerden geçtiği gibi, yabancı dil öğreniminin hazırlanmasında da tedrici bir usul takip edilmelidir. Bu aynı zamanda yabancı dil öğrencisinin kolaydan zora, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemesi demektir. Böyle olunca da yabancı dil öğrencisi her bir basamakta başarılı olduğuna bizzat şahitlik edecek ve bu başarısı onu daha çok motive edecektir. Böylece anadil edinimindeki doğal motivasyona benzer bir motivasyonun öğrencide ortaya çıkması sağlanmış olur. İletişimin yanı sıra oyun nasıl çocuğun dilsel gelişimine katkı sağlıyorsa, yabancı dil öğretiminde de oyunlardan, görsel ve sesli uygulamalardan, etkinliklerden faydalanılmalıdır. Oyun ve etkinlikler sadece motive edici bir unsur olarak değil aynı zamanda dil öğretim sürecini hayatın gerçekliğine benzetme ve bu gerçekliği temsil üzerinden yaşama-yaşatma aracı olması açısından da yabancı dil öğretiminde hayati bir öneme sahiptir. Çocuğun anadil edinim süreci konuşmayla başladıktan sonra ilerleyen yıllarda nasıl okuma ve yazma ile devam ediyorsa, benzer şekilde yabancı dil öğretiminde de konuşmanın öncelenmesi ve diğer dilsel becerilerle dayanışma halinde olması gerekir. Öğrencinin iyi bir dinleyici olması için hazırlanan ortam onun dilsel gelişimini olumlu etkileyecektir. Bu arada kendi anadilinin edebi ve kültürel katmanlarına vakıf olmuş yabancı dil öğrencilerinin, uygun şartlar sağlandığında daha başarılı bir öğrenim süreci geçireceği unutulmamalıdır. Bu süreç devam ettirilirken de öğrenilen dilin kalıcı olması için programın özenle hazırlanması gerekir. Anadilini edinen çocuk bu dili nasıl kalıcı bir davranışsal varlık haline getiriyorsa, yabancı dil öğrencisi de öğrendiklerini unutmaması için aynı çocuk safiyetiyle o dile ilgi duymalı, ondaki dilsel ifadeleri yeterince tekrarlamalıdır. Bu da programın dilsel ifadeleri gizil ve sarmal bir şekilde tekrarlatmasına, ayrıca dilsel ifade ve metinlerin merak uyandırıcı türden hazırlanmış olmasına bağlıdır.

Yabancı dil öğretim programı hazırlanırken tüm değişkenler dikkate alındıktan sonra, dil öğrenim sürecini mümkün olduğunca “çocuğun anadilini edinme süreci”ne yaklaştırmak, başarı ve kalıcılığı sağlayan bir etken olacaktır. Bu yaklaştırmaya çabası; insan doğasındaki psikolojik zeminden hareket edecek, işlevselliği temel ilke olarak görececek, anlam ve biçimin yanı sıra ve daha ziyade kullanıma odaklanan bir siyaset geliştirecek, tedrici ve sarmal bir eğitim üzerinden, aktif öğrenme stratejilerinden de yararlanarak farklı dil becerilerini aynı

anda kazandırmayı hedefleyecek ve nihayet öğretilecek dilsel malzemenin kalıcı olmasını sağlayan tüm ön hazırlıklara haiz olacaktır.

Kaynaklar

- Abdulaziz, N. M. (1983). *el-El'âbu'l-lugaviyye fî ta'lîmi'l-lugâti'l-ecnebiyye me'a emsiletin li-ta'lîmi'l-'Arabîyyeti li-gayri'n-nâtikîne bihâ*. Dâru'l-Merîh.
- Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi: Kuram ve uygulama*. Nevşehir Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, S. (Editör). (2017). *Çocuklarda yabancı dil kaygısı üzerine bir araştırma*. Pagem Akademi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Chomsky, N. (2014). *Dilin mimarisi*. (İ. K. Bayırlı, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi.
- Çiftpınar, B. (2002). Çağrışımın dil öğrenimindeki yeri. *Selçuk İletişim*, 2(3), 74-78.
- Civelek, Y. & Kaddûm, M. (2016). Za'fu't-talebeti'l-Etrâk fî mahârati'l-muhâdase: el-Müşkile ve turuku'l-mu'âlece. Snobar, A. & Yusri, İ. (Editörler), *Ebhâsu mu'temeri İstanbul ed-duvelî es-sânî ta'lîmu'l-lugati'l-'Arabîyye li'n-nâtikîn bi-gayrihâ: İzâât ve me'âlim*. (ss. 593-629).
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. MEB Yayınları.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, (118), 5-15.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Yayınları.
- Gerçik, İ. Z. (2018). *İletişim Psikolojisi: Dikta değil ikna*. Küre Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 253-264.
- Güney, N. & Aytan, T. (2013). *Aktif öğrenme teknikleriyle dil bilgisi öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Güvendir, E. & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Anı Yayınları.
- Hassan, T. (1984). *et-Temhîd fi'ktisâbi'l-lugati'l-'Arabîyye li-gayri'n-nâtikîne bihâ*. Vizâratu't-Ta'lîmi'l-'Âli.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik: Erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Anı Yayınları.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme Psikolojisi* (E. Kılıç, Çev.). Alfa Yayınları.
- İbn Haldun. (1981). *Mukaddimetu İbn Haldûn* (A. A. Vâfi, Haz.). Dâru Nahdati Mısır.
- İbn Hazm. (1983). *Merâtibu'l-'ulûm- Resâilu İbn Hazm el-Endelüsî* (İ. Abbas, Haz.). el-Müessesetü'l-'Arabîyye.
- Kaçar, H. İ. (2012). Türklere yönelik Arapça öğretiminde metot geliştirme üzerine bir deneme. *Nüşa*, 12(35), 23-42.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-315.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta dil edinimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı Yayınları.

- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, (141), 67-84.
- Rancière, J. (2018). *Cahil Hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders*. Metis Yayınları.
- Sandström, C. I. (1982). *Çocuk ve gençlik psikolojisi* (R. Uğurel, Çev.). Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Suvayrî, M. A. H. (2005). *el-El'âbu'l-lugaviyye ve devruhâ fi tenmiyeti mahârâti'l-lugati'l-Arabiyye. Dâru'l-Kindî*.
- Şimşek, G. (2023). İki dillilik, dil edinimi ve dil öğretimi. *Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 187-192.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Temîmî, C. (2013). *en-Nahvu'l-Arabî fî dav'i'l-lisâniyyâti'l-hadîse. Dâru'l-Fârâbî*.
- Tuzcu, K. & Biçeryen, E. (2023). Yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak işlevsel dilbilgisinin kullanımı. *Orijinal Araştırma*, 2(1), 74-91.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Wittgenstein, L. (2017). *Felsefi soruşturmalar* (H. Barışcan, Çev.). Metis Yayınları.
- Yazıcı, Z. (2016). Dil gelişimi. Arslan, E. (Editör), *Erken çocuklu dönemde gelişim*. (ss. 25-50). Eğiten Kitap Yayınları.

Makale Bilgisi:

Etik Kurul Kararı: Etik Kurul Kararından muafır.

Destekleyen Kurum / Kuruluşlar: Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazar: % 100.

Article Information:

Ethics Committee Approval: It is exempt from the Ethics Committee Approval.

Supporting-Sponsor Institutions or Organizations: No support was received from any institution / organization.

Conflict of Interest: No conflict of interest.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contribution Percentage: First Author: % 100.



Bir Örfî Hukuk Düzenlemesi Olarak Mecelle'nin Kavâid-i Külliyesi ve Hukukun Genel İlkeleri[†]

Kavâid-i Külliye of Mecelle as a Customary Law and the General Principles of Law

Emir Efe EGEMEN*

Öz

Osmanlı hukuku, örfî hukuk ve şer'î hukuk olarak, iki eksenle gelişmiştir. Şer'î hukukun kaynağı, Kur'an, sünnet, icma ve kıyasa dayanmaktadır. Örfî hukuk ise kaynağını padişahın iradesinden almaktadır. Tarihsel süreç içerisinde, örfî hukuk alanındaki gelişmeler, şer'î hukuka aykırı olmayacak şekilde gerçekleşmiştir. Kısaca "Mecelle" olarak bilinen, "Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye", hukuk alanındaki modernleşme çabaları ekseninde, 1868-1876 yılları arasında, Ahmet Cevdet Paşa başkanlığındaki bir komisyon tarafından üretilmiştir. Mecelle, Osmanlı hukuku uygulamaları bağlamındaki önemli ve özel bir eser niteliğindedir. 4 Ekim 1926 tarihinde, Türk Medeni Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte, aynı gün Mecelle yürürlükten kaldırılmıştır. Osmanlı Devleti'nde hukuk alanında modernleşme ve zamana ayak uydurabilme amacı güdülen ve meseleci bir sistem takip edilerek oluşturulan Mecelle'de yer alan doksan dokuz ilke, hukukun genel prensipleri çerçevesinde düşünüldüğünde, çok önemli ifadelerle sahiptir. İçerdiği hususlar anlamında, bu eserin, hukuk tarihimiz anlamında bir mihenk taşı niteliğinde olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Örfî Hukuk, Şer'î Hukuk, Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye, Kavâid-i Külliye, Hukukun Genel İlkeleri.

Abstract

Ottoman law developed in two axes: customary law and şer'î law. The source of şer'î law is based on the Qur'an, sunnah, ijma and qiyas. Customary law, on the other hand, takes its source from the will of the sultan. In the historical process, developments in the field of customary law have taken place in a way that does not contradict the şer'î law. "Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye", known as "Mecelle" in short, was produced by a commission under the chairmanship of Ahmet Cevdet Pasha between 1868 and 1876, in line with the modernization efforts in the field of law. Mecelle is a significant and special work in the context of Ottoman law practices. On October 4, 1926, with the entry into force of the Turkish Civil Code, Mecelle was abolished on the same day. The ninety-nine principles in the Mecelle, which was created in the Ottoman State with the aim of modernization and keeping up with

[†] Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed. (Bu makale, yazarın aynı isimle 25-26 Kasım 2022 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleşen 1. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi kapsamında sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.)

* Doktora Öğrencisi, Türk-Alman Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: lawlexius@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1310-9713. (Sorumlu Yazar /Corresponding Author).

Geliş Tarihi/ Submitted Date: 21.01.2023

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 22.07.2023

Online Yayın Tarihi/ Published Online Date: 30.12.2023

Atf-Reference: Egemen, E. E. (2023). Bir örfî hukuk düzenlemesi olarak Mecelle'nin kavâid-i külliyesi ve hukukun genel ilkeleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 177-199.

This article checked by



the times and following an issue-oriented system, have very important expressions when considered within the framework of the general principles of law. In terms of the issues it contains, it is possible to say that this work is a touchstone in our legal history.

Key Words: Customary Law, Şer'î Law, Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye, General Principles of Law.

Giriş

Osmanlı hukuku; örfî hukuk ve şer'î hukuk olmak üzere iki yönde gelişmiştir. Tarihsel süreçte, örfî hukuk alanında önemli gelişmeler görülmüş ve bu gelişmeler, şer'î hukuka aykırı olmayacak şekilde gerçekleşmiştir. 1839 tarihli Tanzimat Fermanı'ndan itibaren, Osmanlı Devleti'nde hukuk alanında kanunlaştırma girişim ve çalışmaları olmuştur. Yaşanan gelişmelerden birisi, kısaca "Mecelle" olarak bilinen, "Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye"nin oluşturulmasıdır. "Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye" ifadesi, adlî hükümler topluluğu gibi bir anlama gelmektedir (Şimşirgil ve Ekinci, 2009: 49) ve bu eser, İslâm hukuku esaslarına dayalı olarak hazırlanmıştır. Mecelle, hukuk alanındaki modernleşme çabaları ekseninde, 1868-1876 yılları arasında, Ahmet Cevdet Paşa başkanlığındaki bir komisyon tarafından oluşturulmuş ve 4 Ekim 1926 tarihinde, Türk Medeni Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle yürürlükten kaldırılmıştır.

Hazırlandığı dönem göz önüne alındığında, Türk hukuk tarihi için çok önemli bir hukuk belgesi olarak değerlendirilebilecek Mecelle, hukukun genel ilkelerinden birçoğunu içermektedir. Bu çalışma kapsamında; Mecelle'nin fıkhn tanımının yer aldığı birinci maddesinden sonra gelen ve "kavâid-i külliye" olarak anılan doksan dokuz maddesinden bazıları, hukukun genel ilkeleri doğrultusunda incelenmiştir. Burada yer alan kâideler, hukukun genel ve evrensel niteliklerini yansıtmakta ve hukuki yönden genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmada; hukukun genel ilkeleri ile paralel düzenlemeler içeren bu maddelerden bazıları hakkında açıklama ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın ilk bölümünde Osmanlı hukukunun genel yapısı ve işleyişiyle ilgili özet bilgiler yer almaktadır. Ayrıca burada, Osmanlı hukukunu oluşturan şer'î hukuk ve örfî hukuk kavramlarına değinilerek bunlar arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. İkinci bölüm ise Mecelle'nin küllî kâideleri bağlamında evrensel hukuk ilkeleri ile ilgili açıklamaları içermektedir. Mecelle ile ilgili kısa açıklamanın ardından, hukukun genel ilkeleri bağlamında muazzam hükümler içeren maddelerden bazılarına değinilen bu bölümde, pozitif hukuktan alıntılar yapılarak örneklendirmelere yer verilmiştir.

Osmanlı Hukukunun Genel Yapısı

Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla beraber, yeni ve orijinal bir hukuk sisteminin başlamadığını ifade eden Aydın (2009: 65)'a göre; Osmanlı Devleti'nin kurucuları, daha önceki Türk-İslâm devletlerinden birçok şeyi aldığı gibi, o zamana dek yürürlükteki hukukî yapıyı da almıştır. Ayrıca Osmanlıların bahse konu hukukî birikimi, herhangi bir değişiklik yapmadan uyguladığı söylenemez (Yurtseven, 2006: 119). Nitekim, miras niteliğindeki bu birikime katkılarda bulunulmuş ve uygulama genişletilmiştir.

Esas itibariyle İslâm hukukuna dayanan Osmanlı hukuku, Roma veya Anglo-Sakson hukuku tarzında müstakil hukuk sistemi değildir (Ekinci, 2014: 101). Osmanlı Devleti'nde hukukun esas itibariyle İslâm hukukundan oluştuğunu vurgulayan Aydın (2009: 65-66)'a

göre; bu durumun sebebi, İslâm dininin sadece inanç ve ibadet esaslarından oluşmayıp hukuku da içine alacak şekilde hayatın tüm yönlerini düzenleyen bir sistem olmasıdır.

Osmanlı hukuku, iki temel kısımdan oluşmaktadır: Bunlardan birincisi, şer'î hukuk veya diğer adıyla şer'î şeriftir. Şer'î hukuk; Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed Peygamberin sünneti, icma ve kıyasa dayanmaktadır (İnalçık, 1958: 103; Aydın, 1981: 5-10; Akgündüz, 1999: 117; Şimşirgil & Ekinci, 2009: 71). Osmanlı hukukunu oluşturan ikinci kısım ise örfî hukuktur. Örfî hukuk, Osmanlı hukukunun karakteristiğini teşkil etmekte ve şer'î hukukun boşluk bıraktığı alanlarda hükümdar tarafından kanunnameler yoluyla meydana getirilmiştir (İnalçık, 1958: 102-103; Koşum, 2004: 146; Ekinci, 2014: 101). Örfî hukuk kuralları, bir bütün ve tek parça olarak değil, ihtiyaç duyuldukça ve parça parça, münferit fermanlar ve iradeler şeklinde oluşturulmuştur (Aydın, 2004: 40). Örfî hukuk, şer'î hukuka aykırı olmayıp bilâkis meşruluğunu, şer'î hukuktan almaktadır (Özbilgen, 1985: 44-45; Ekinci, 2018: 33). Özetle, Osmanlı hukuku, şer'î hukuk ile onun yanında ve ona aykırı olmayacak şekilde oluşan örfî hukuktan ibarettir. Şer'î hukuk ve örfî hukukun bir arada hayat bulması, Osmanlı hukuk düzeninin düalist (ikili) yapıda olduğunu göstermektedir (Ulu, 2022: 235). Yer verdiğimiz bu genel açıklamalardan yola çıkarak bir değerlendirmede bulunursak; şer'î hukuktan doğan Osmanlı hukukunun örfî hukukla beslenerek genişleyip geliştiğini söylemek mümkündür.

Şer'î Hukuk

Yukarıda belirtildiği gibi, Osmanlı hukukunun kaynaklarından birincisi olan şer'î hukuk; Kur'an, sünnet, icma ve kıyastan oluşmakta ve Osmanlı hukukunun esaslarını oluşturmaktadır. Şer'î hukuk, İslâmî esaslar dahilinde vücut bulmuştur. Ayrıca müçtehitlerin fıkıh kitaplarında yer verdikleri hukukî hükümler yani fıkıh kitaplarında bulunan ve devletin müdahalesinden bağımsız oluşan hukuk da şer'î hukuk kapsamındadır (Akgündüz, 1990: 49; Aydın, 2009: 66). Doğrudan doğruya Kur'an, sünnet, icma ve kıyasa dayanan ve fıkıh kitaplarında tedvin edilmiş (toplanmış) bulunan normlar bütünü niteliğindeki (Yurtseven, 2021: 222) şer'î hukuk, geçerliliği için hiçbir makamın veya kurulun onayına gerek olmayan ve fıkıh kitaplarında toplanan hukukî hükümleri ifade etmektedir (Özbilgen, 1985: 43).

Şer'î hukuk, müçtehit hukukçuların İslâm hukukunun kaynakları ve fıkıh ilmindeki esaslar çerçevesinde yaptıkları içtihatlarla dayanarak oluşturulan normlar manzumesidir (Aydın, 2009: 67; Avcı, 2013: 63; Cin & Akyılmaz, 2013: 79-81). Başka bir deyişle; şer'î hukuk, içtihat oluşturan hukukçuların, hakkında İslâm hukukunun temel kaynaklarında düzenleme bulunmayan hukuki sorunlara yönelik olarak, İslâm hukukunun temel kaynaklarına dayanarak, fıkıh usulü ilkeleri doğrultusunda yaptıkları içtihatlarla dayanmaktadır (Yurtseven, 2021: 223-224).

Örfî Hukuk

Örfî hukukun ilk kez Osmanlı Devleti'nde karşımıza çıkmadığını vurgulayan Cin & Akyılmaz (2013: 79)'a göre; daha önceki Türk-İslâm devletlerinde de benzer uygulamalar görülmüştür, ancak Osmanlı örneğinin farkı, örfî hukukun diğer devletlerden daha yaygın bir alanda ve yoğun şekilde kullanılmış olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, Osmanlılara kadar hiçbir Müslüman devlette örf bu kadar büyük bir gelişme göstermemiştir (Yurtseven, 2006: 128).

Yetkili yasama organı konumundaki padişah tarafından akla dayanarak ortaya çıkarılan örfî hukuk, bir anda değil, aksine uzun bir süreçte ve ihtiyaca göre yavaş yavaş oluşmuştur (Aydın, 2009: 67; Avcı, 2013: 63; Cin & Akyılmaz, 2013: 82; Aydın, 2017: 19). Aydın (2009: 66; 2017: 16)'a göre; örfî hukuk terimine tarihi kaynaklarda ilk kez Fatih Sultan Mehmed zamanında rastlanmaktadır ve tarihçi Tursun Bey (1977: 12-13), şer'î hukukun yanında ayrıca örfî hukuktan bahsetmektedir.

Örfî hukuk kavramı, aslında kelime olarak benzeyen örf ve âdet hukuku demek değildir. Bu kavramlar, birbirinden farklıdır ama örfî hukuk oluşturulurken örf ve âdet kurallarından faydalanılabildiği mümkündür. İnsanların sürekli olarak yapageldikleri işlere örf ve âdet denmekte (Aydın, 2009: 41) ve bunun geçerli olabilmesi için çoğunluk tarafından ve bir süredir uygulanıyor olması gerekmektedir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 122). Örf ve âdet kurallarının dine aykırı olmaması gerektiğine dikkat çeken Aydın (2009: 42)'ın da belirttiği gibi; İslâm hukukunun genel esaslarına aykırı şekilde bir örf ve âdetin toplumda yerleşse bile hukukî hükümlere kaynak olması mümkün değildir.

Örfî hukuk, İslâm hukukunun tanımış olduğu sınırlı bir yasama yetkisi çerçevesinde, siyasi otorite tarafından oluşturulmuştur (Yurtseven, 2021: 219-220). Örfî hukuku, şer'î hukukun yanında padişahın/hükümdarın irade ve fermanları oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, örfî hukuk, şer'î hukukun kapsamına girmeyen alanlarda padişahın iradesine dayanarak kanun koyma yetkisi bağlamında ortaya çıkmıştır (Esirgen, 2011: 32). Osmanlıların, fethettikleri ülkelerde bulunan bazı düzenlemeleri aynen kabul ederek uygulamaya sokmasının da örfî hukukun diğer bir boyutunu oluşturduğunu belirten Ekinci (2014: 101-164)'ye göre; Osmanlı hukukunda, padişahın emir ve fermanlarından oluşan ve genellikle kanunnamelerde düzenlenen hukuka örfî hukuk denilmektedir.

Örfî hukuk, siyasi otoritenin İslâm hukukunun çizdiği sınırlar çerçevesinde hukuk yaratması ve hukuk kuralı koymasındadır (Yurtseven, 2021: 229). Bir kanun hukuku niteliğindeki örfî hukuk, padişahların koydukları kanunlarla teşekkül etmiş (Aydın, 2009: 67) ve ulül'emrin koyduğu kurallarla da gelişme göstermiştir (Cin & Akyılmaz, 2013: 81). Özetle, örfî hukuk, emretme yetkisini elinde bulunduran ve ulül'emr olarak bilinen yöneticilerce hukukçularının içtihatlarından ve fetvalarından faydalanılarak üretilen hukukî kuralları içermektedir. Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü ve geniş bir coğrafyaya sahip imparatorluk olduğu dikkate alındığında, tüm bu açıklamalardan, sürekli çoğalan ihtiyaçlara ve büyüyen sorunlara çözümler üretmek için örfî hukuktan gerektiği kadar yararlanılmaya çalışıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Şer'î ve Örfî Hukukun Birbiriyle İlişkisi

Örf, şeriatın alanına girmeyen konularda, siyasi otoritenin yalnızca kendi iradesine dayanarak kullandığı yasama yetkisidir (Yurtseven, 2021: 222). Örfî hukukun tedvin edildiği ferman ve kanunnameler, nişancı tarafından (müftî-i kanun) hazırlanır ve bunların şer'î hukuka uygunluğu açısından şeyhülislâmın fetvası alınır (Ekinci, 2014: 167). Ayrıca nişancıların medrese kökenli ve İslâm hukuku öğrenimi görmüş olması, Divân-ı Hümâyûn'da şer'î hukukun iki önemli temsilcisi olarak Rumeli ve Anadolu kazaskerlerinin bulunması, örfî hukukun daha hazırlık aşamasında şer'î hukuka uygun olmasına özen gösterildiğini düşündürmektedir (Aydın, 2009: 75).

Zaman zaman örfî hukuk esaslarının şer'î hukuka aykırı olarak konulduğu görülse de esas itibariyle şer'î hukukun ve örfî hukukun birbirleriyle uyum içinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Aydın (2009: 73)'a göre; şer'î hukuk ve örfî hukuk birbiriyle çatışma veya rekabet içinde değil, aksine bir uyum dahilindedir.

Mecelle ve Genel Hukuk Prensipleri

Mecelle, Ahmet Cevdet Paşa'nın başkanlığındaki bir komisyon tarafından, 1868-1876 yılları arasında gerçekleşen çalışmalar kapsamında hazırlanmıştır. Mecelle'nin amacı, hızlı ve keskin şekilde değişen Osmanlı Devleti'nin, o zamanlardaki sorunlarına çözüm bulmak için en uygulanabilir içtihatları seçerek hâkimlere yardımcı olmaktır (Ceylan, 2021: 719). Toplamda 1851 maddeden ibaret olan Mecelle, mukaddimenin (giriş) ardından I: Kitabü'l-Büyû (Alım satım, 101-403), II: Kitabü'l-İcârât (Kira, 404-615), III: Kitabü'l-Kefâle (Kefalet, 616-672), IV: Kitabü'l-Havale (673-700), V: Kitabü'r-Rehin (701-761), VI: Kitabü'l-Emânât (Emanet, 762-832), VII: Kitabü'l-Hibe (Bağışmala, 833-880), VIII: Kitabü'l-Gasb ve'l-İtlâf (Zilyetliğin gaspı ve zilyetliğe saldırı ve haksız fiiller, 881-940), IX: Kitabü'l-Hacir ve'l-İkrâh ve's-Şüf'a (Eda ehliyetinin kazai olarak sınırlandırılması, tehdit ve şufa, 941-1044), X: Kitabü's-Şirket (Ortaklık, 1045-1448), XI: Kitabü'l-Vekâlet (1449-1530), XII: Kitabü's-Sulh ve'l-İbra (1531-1571), XIII: Kitabü'l-İkrâr (1572-1612), XIV: Kitabü'd-Da'vâ (Dava açma ve davanın görülme şartları, 1613-1675), XV: Kitabü'l-Beyyinât ve't-Tahlif (Deliller ve yemin, 1676-1783) ve XVI: Kitabü'l-Kazâ (Yargılama, 1784-1851) olmak üzere toplamda 16 kitaptan oluşmaktadır (Ali Himmet Berkî, 1982; Şimşirgil & Ekinci, 2009: 56-57; Gümüş, 2013: 175; Bilge, Akipek vd., 2015: 40-41; 2016: 96; Akyılmaz, 2021: 113; Karakoç, 2021: 177-184; Şimşek, 2021: 242).

Düzenlediği konular bakımından tam bir Medeni Kanun olmaktan uzak olan Mecelle'de Borçlar Hukuku, Eşya Hukuku ve Usul Hukuku ile ilgili hükümler yer alırken evlenme, boşanma, nafaka, nesep gibi Aile Hukukuna ilişkin hükümlerle şahsın hukuku, miras, vasiyet, vakfa ilişkin hükümler Mecelle'de yer almamıştır (Akyılmaz, 2021: 115). Osmanlı hukukunda önemli ve özel bir konuma sahip Mecelle, 743 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 4 Ekim 1926 tarihinde yürürlüğe girmesine kadar Cumhuriyet döneminde de bir süre varlığını sürdürmüştür. 864 sayılı "Kanunu Medenin'in Sureti Meriyet ve Şekli Tatbiki Hakkında Kanun"un 43'üncü maddesinde "Kanunu medeniye, borçlar kanununa ve bu tatbikat kanununa muhalif olan hükümler ile mecelle mülgadır." denilerek Mecelle yürürlükten kaldırılmıştır (Kabul: 29 Mayıs 1926, Resmî Gazete Tarih-Sayı: 19 Haziran 1926-402, Yürürlük: 4 Ekim 1926). İlgili Kanunun yürürlük tarihi esas alındığında, Mecelle'nin yürürlükten kaldırılma tarihi, 4 Ekim 1926'dır.

Yargının daha hızlı çalışmasını sağlamak ve zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla o zamanın şartlarına uygun şekildeki hukuksal düzenlemeler bağlamında hazırlanan (Pala, 2021: 341) Mecelle, İslâm hukukunun kazuistik (meselecî) yorumuyla kaleme alınmış olup İslâm hukukunun modern anlamda yapılmış ilk kodifikasyon (kanunlaştırma) örneğidir (Yurtseven, 2021: 228). Büyük gayret ve emeklerle hazırlanan Mecelle'nin, Türk-İslâm Hukuku ekseninde, Osmanlı Devleti'nde Batı kanunlarından etkilenmeden yazılan ilk ve en önemli özel hukuk belgesi olduğu kabul edilmektedir (Kıyık, 2021: 303). Mecelle, ortaya çıkma olasılığı bulunan olay ve koşulları çözüme bağlayacak ayrıntılı kurallar içermektedir ve hukuk metodolojisi açısından Mecelle'de İslâm hukuku usûlüne sadık kalınmıştır (Uçkan, 1999: 163). O tarihe kadarki temel kanunlar, batı ülkelerinden iktibas/alıntı niteliğinde

olduğundan, Mecelle, temel bir kanunun ilk defa millî bir kanun olarak kabulünü sağlamıştır ve kanunlaştırma hareketlerinin en önemli adımıdır (Korkusuz, 2021: 285). 19'uncu yüzyılda *Osmanlı hukukçularının dünyaya hukuk müktesebatına kazandırdığı müstesna bir eser* niteliğindeki (Ceylan, 2021: 719) Mecelle, pozitif hukuk düzenine geçişte önemli bir adım olarak (Uçkan, 1999: 172) görülmektedir ve tamamen kusursuz olmasa da 12 asırlık İslâm hukukundan zamanın ihtiyaçlarına uygun kanunlar yapılabileceğini gösteren bir delildir (Ekinci, 1997: 56).

Modern hukuk metodolojisinde, çoğunlukla özel hukuk alanında düzenlemeler getiren Mecelle, İslâm hukuku çerçevesinde fikhî birikimi tedvin etmiş bir örfî nitelikteki kanunlaştırma hareketidir (Yurtseven, 2021: 219-220). Osmanlı Devleti'nin hukukî bakımdan modernleşmeye çalıştığı son dönemlerde gerçekleştirilen kanunlaştırma hareketleri içerisinde yer alan Mecelle, çeşitli alanlara ait kitaplardan oluşan bir hukuk külliyyatı niteliğindedir. Mecelle'nin maddeleri, veciz ve açık şekilde yazıldığı için uygulanması rahat olmuştur (Ekinci, 2019: 353). Kolay anlaşılır, açık bir tarzda yazılıp uygulayıcılara sunulmak üzere uzman bir heyetçe hazırlanan ilmî bir eser niteliğindeki (Akbulut, 2018: 326) Mecelle'nin içinde yer alan kitaplar, bablardan oluşmakta ve bablar ise fasıllara ayrılmaktadır. Mecelle'nin girişi ise iki makaleden ibarettir. Bu makalelerin ilki fıkıh ilmine ilişkindir. İkinci makale ise doksan dokuz maddeden oluşan temel ilkelerden ibarettir.

Kavâid-i Külliye (Küllî Kâideler)

Mecelle'nin mukaddime kısmı yüz maddeden oluşmaktadır. Bu kısmın ilk maddesinde fıkıhın tanımı yapılmaktadır. Bu maddenin ardından (2 ila 100'üncü maddeler) doksan dokuz maddeden ibaret kavâid-i külliye (külli kâideler/genel hükümler) yer almaktadır. Şimşirgil & Ekinci (2009: 73)'ye göre; külli kâidelerin doksan dokuz maddeden oluşması, esmâ-ül hüsnânın yani Allah'ın isimlerinin sayısı olan doksan dokuz ile bağdaşmaktadır ve Mecelle'yi hazırlayan heyetin bu durumdan bereketlenmek istediğini söylemek mümkündür. Hukukun değişik konu ve alanlarına ilişkin çeşitli meselelerin kaynağını oluşturan ve bunların tamamına veya çoğunluğuna uyan, uygulama alanı geniş soyut hukuk kâidelerine, külli kâideler denmektedir (Cin ve Akgündüz, 1995: 165). Külli kâideler, tüm hukuk düzenine nüfuz etmiştir ve kanunlarla diğer düzenleyici işlemler, bunlara aykırı olamaz (Karakoç, 2022: 192).

Küllî kâide, *İslâm hukukunun temel ilkelerini yansıtan ve farklı alanlardaki fer'î meselelerin hükümlerini tamamen veya büyük oranda kuşatan tümel önermelerdir* (Bakkal & Sula, 2019: 106). Külli kâidelerin hem kural hem de o hukuk dalına ilişkin genel ilkelerin daha üstünde ve tüm hukuk alanlarını ilgilendirecek düzeyde geniş kapsamlı olduğu ve bu yönüyle en genel ilkeler olduğu söylenebilmektedir (Karakoç, 2022: 190). Meseleci/Kazuistik metoda göre oluşan İslâm hukuku literatürü içerisinde zamanla çıkarılan genel hukuk prensipleri niteliğinde olan ve diğer normatif hükümlerin fıkıhın bütünlüğü içinde daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması amacıyla kaleme alınan külli kâideler, belirli olayları doğrudan doğruya çözümlenmek için olmayıp tek başlarına bir hükme dayanak teşkil etmemektedir (Akyılmaz, 2021: 111).

Hukuk kurallarının, İslâm hukuku kaynaklarından nasıl çıkarıldığını bildirmekte olan külli kâideler, aynı zamanda İslâm hukuku mantığı doğrultusunda, hâkimlere usûl ve tefsir açısından takip edecekleri yolları göstermektedir (Şimşirgil ve Ekinci, 2009: 57). Başka bir deyişle, hukuki bağlamda mantık düsturları olarak görülebilen külli kâidelerin işlevi, bir

meselenin çözümünde ve çeşitli meselelerin olaylara uygulanmasında, hâkime yol göstermektedir (Karakoç, 2022: 195). Yıldırım (2009: 203)'a göre; ifadelerinin sağlamlığı, anlayışının tutarlılığı ve kapsamının genişliği, hukuk mantığının oluşması açısından bu kaideleri vazgeçilmez kılmaktadır.

Küllî kâideler, Mecelle'nin genel hükümleri veya prensipleri olarak kabul edilen temel ilkelere atıfta bulunmaktadır. Küllî kâideler kapsamında düzenlenen genel hükümler, çoğunlukla açıklayıcı ve yol gösterici hükümler niteliğinde olup kendi başlarına uygulanamaz kurallardan ibarettir (Uçkan, 1999: 162). Yani bunlar, fıkıh usulü esasları çerçevesinde bir araya getirilmekle beraber, bu soyut ve genel ilkeler, somut olayların çözümünde doğrudan ve tek başına uygulanamamakta ve sahih bir nakil bulunmadığı sürece, hâkim, bu ilkeleri kararına doğrudan doğruya temel alamamaktadır (Karakoç, 2022: 192).

Bu kâidelerin tümü, İslâm hukukçularınca benimsenen ve kullanılan genel kâideler olup bunların çoğu, ön doğru olarak kabul edilen ve *"ispatı imkânsız veya çok zor olan fakat her akli selimin kolayca ve biraz düşünmekle tereddütsüz kabul edeceği ilkeler/gerçekler"* anlamına gelen müsellemtandır (Karakoç, 2017: 499; Atif Bey, 2017: 28). İslâm hukukunun genel felsefesini yansıtan (Yıldırım, 2009: 203) küllî kâideler, tek başına herhangi bir hükme dayanak teşkil etmemektedir ve birer hukuk üretme aracı değildir (Şimşek, 2021: 246). Bir meselenin hükmünün kitap yani Kur'an, sünnet, icma ve kıyastan bir delile dayanması gerektiğinden, küllî kâideler, hüküm kaynağı değildir ve bu dört delile istinaden oluşturulmuş hükmün desteği olarak görülebilir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 74). Burada yer alan hükümler, hukukun değişik alanlarına rehberlik eden ve genel hukuki çerçeveyi çizen temel esaslar niteliğindedir ve ortaya çıkan hukuki meselelerin çözümünde kullanılmaktadır.

Bu kuralların doğal hukuka ve evrensel hukuk kurallarına uygun özellik taşıdığı özellikle belirtilmelidir (Belgesay, 1946: 564). Küllî kâideler, İslâm hukukunun ana prensipleri ve örfî hukukun uygulamaları temel alınarak oluşturulmuştur ve bunlar, fıkıh literatüründeki ilke ve kurallardan derlenmiştir. Küllî kâideler, hukuki yargılama sürecinde hâkimlere rehberlik etmek ve onların vereceği kararların tutarlı ve adil olmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Yıldırım (2009: 203)'a göre; kaleme alındığı dönemde kanun metni olarak devrim niteliğindeki küllî kâidelere günümüz modern hukuk eğitiminde ve dava aşamalarında sıkça başvurulmaktadır ve böylece bunlar hâlâ canlılıklarını sürdürmektedir.

Küllî kâidelerin kaynakları arasında nasslar ve hukukçuların içtihatları ile toplumun kültürel kabullerinden elde edilmiş kurallar bulunmaktadır (Karakoç, 2017: 497). Köken olarak eşyanın tabiatından kaynaklanan, bazı İslâm hukukçularının eserlerinden faydalanılarak oluşturulup Padişahın iradesiyle yürürlüğe giren Mecelle'nin küllî kâideleri, birer pozitif hukuk kuralıdır (Gözler, 2012: 12). Ebu Tahir Debbas, Debusî, İbn Nüceym ve Muhammed Hâdimî gibi Hanefî mezhebinin büyük İslâm hukukçuları tarafından tespit edilerek kitaplara alınan ve hukukçuların neredeyse ezbere bildiği küllî kâideler, hukuk mantığı ve tefsir bakımından günümüz hukukçularına değerli bir kaynak oluşturmaktadır (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 57). Başka bir deyişle; küllî kâideler, İslâm hukuku içerisinde ortaya çıksa da netice ve nitelik itibarıyla objektif hukuk kurallarıdır (Demir, 2007: 143).

Her biri birer darbimesel (atasözü) hâline dönüşmüş (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 73) küllî kâideler, Osmanlı Devleti döneminde hukuki uygulamalara rehberlik etmek amacıyla

kullanılmıştır. Hâkimlerin önüne gelen hukuki uyuşmazlıkların çözümünde onlara *rehberlik edecek mantık düsturları* niteliğindeki (Akbulut, 2018: 326) küllî kâideler, hukuki açıdan günümüzde yürürlükte olmasa dahi, bu kaidelerin hukukun evrensel ilkelerindeki karşılıkları, hem modern hukuktaki uyuşmazlıklara uygulanabilmekte hem de modern hukukun öğretilmesi anlamında yardımcıdır (Demir, 2007: 143). Bu ilkeler, hukuk bilgisinin kazanılması ve meselelere uygulanması bağlamında büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bunlar, toplumsal hayat içinde meydana gelen hukuki uyuşmazlıkların çözümünde, genel itibariyle uygulanması gereken ilkeleri içermektedir. Haliyle bu kurallar, hukuki uyuşmazlıkların çözümünde başvurulan hukuki gerekçeleri oluşturmaktadır. Küllî kâideler hakkında, Gözler (2012: 12), bu genel ilkelerin, pozitif hukuk ilkeleri hâline geldiğini ve hâkimi bağladığını belirtmektedir.

Hukukî uyuşmazlıkların çözümünde nasıl hareket edilmesi gerektiğine dair yönlendirici ilkeler olan küllî kâideler oluşturulurken, Kur'an-ı Kerim'den faydalandığı gibi hadis olarak tabir edilen Hz. Muhammed Peygamberimizin sözlerinden de faydalanılmıştır. Ayrıca hukukçu olarak nitelendirilen müçtehitlerin ve fıkıhçıların karar ve eserleri de bunların oluşumunda etki göstermiştir.

Mecelle'nin Esbab-ı Mücibe Mazbatası'ndaki "*Şer'îye hâkimleri sahîh bir nakil bulmadıkça yalnız bunlarla hükmedemez.*" ifadesi, aslında yargılama hususunda küllî kâidelerin tek başına kullanılmayacağını ve ilgili fıkıh kitaplarından sahîh nitelikte nakle gerek duyulduğunu göstermektedir (Demir, 2007: 145). Yani hâkimler, eğer fıkıh kitaplarında açık bir hüküm yoksa, yalnızca bu küllî kâidelerle dayanarak karar verememektedir. Küllî kâideler, İslâm hukuku bağlamında hukuki uyuşmazlıkların çözümünde hâkimlere takip etmeleri gereken yolları işaret etmektedir (Ekinci, 2019: 343). Küllî kâideler, mahkemelerde tek başlarına uygulanmadığı gibi bunlar zaman içinde değişikliğe maruz kalabilir (Cin ve Akgündüz, 1995: 166).

Kavâid-i Küllîye'den Bazıları

Yukarıda yer verdiğimiz üzere, Mecelle'nin 2 ila 100'üncü maddeleri arasındaki doksan dokuz madde, birbirleriyle yakından bağlantılı küllî kâideleri oluşturmaktadır. Çalışmamız kapsamında, bu ilkelerden hukukun genel ilkeleri ekseninde ve çalışmanın hacmi çerçevesinde yalnızca on yedi tanesine yer verilecektir.

Madde 2: "Bir işten maksad ne ise hüküm-i ona göredir."

Mecelle'nin 2'nci maddesindeki ifade, amellerin maksada/niyete göre olacağına dair hadise (Buhârî, Bed' u'l-Vahy 1; Müslim, İmâret 155; Ebû Davud, Talak 11; Timizî, Fedâilu'l-Cihad 16; Nesâî, Tahâret 59-60; İbn Mâce, Zühd 26) işaret etmektedir. Bu ilkede geçen "maksat" kelimesi, "*kalbin yapmaya veya yapmamaya yöneldiği şey*" anlamına gelmekte olup iş, fiil ve sözü kapsamaktadır (Yıldırım, 2009: 31). Bu ilke ve hadis gereğince; herhangi bir işi yapan/gerçekleştiren kişinin, o işi hangi niyetle ve hangi amaçla yaptıysa, hüküm o niyet ve amaca göre verilmelidir. Bu ilke doğrultusunda, bir eylem hakkında varılacak hükümler, o eylemin ardındaki maksada/amaca göre kurulmalıdır. Yani failin fiilindeki maksadı değiştikçe, hüküm de değişmektedir (Atıf Bey, 2017: 56). Amaca göre değerlendirme, yorum yapma ve bu doğrultuda uygulama yapma, çağdaş hukukun temel kurallarından biri kabul edilmektedir (İlhan, 2008: 5).

Maksadın/amacın ne olduğu, dışa dönük davranışla anlaşılacaktır (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 87). Buradaki kuralla ilgili olarak, iki farklı öldürme eylemini kıyaslamak mümkündür. Örneğin, A'nın B'yi kasten öldürmesi ile taksirle öldürmesinin cezası aynı değildir ve bu iki ayrı olayda ceza belirlenirken farklı şekilde hareket edilmektedir. Buradaki örnekte, failin öldürme eylemi kapsamındaki amacına yani bu eylemi gerçekleştirmesindeki temel düşüncesine bakılır. 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun "Kasten öldürme" kenar başlıklı 81'inci maddesinde yer alan hükme göre; bir kişiyi kasten öldürmenin cezası, müebbet hapis cezasıdır (Resmî Gazete Tarih-Sayı: 12 Ekim 2004-25611). Oysa aynı kanunun "Taksirle öldürme" kenar başlıklı 85'inci maddesine göre; öldürme eyleminin taksirle işlenmesi durumunda faile verilecek ceza, iki yıldan altı yıla kadar hapis cezasıdır.

Mecelle'nin 2'nci maddesiyle ilgili olarak, Yargıtay Hukuk Genel Kurulu'nun 25 Şubat 2004 tarih ve E: 2004/4-40, K: 2004/113 sayılı kararı ile 15 Aralık 2004 tarih ve E: 2004/13-664, K: 2004/719 sayılı kararında yer alan ifadelerle değinmekte fayda vardır:

"...TMK'nun 1. maddesine göre Kanun, sözüyle ve özüyle değindiği bütün konularda uygulanır. Kanunun yorumunda, kanun metninin anlam ve ruhu-özü önemlidir. Bu ruh, kanun kuralının izlediği gayeden çıkarılır. Buna gai(amaçsal) yorum ve kanun kuralının amacına göre yorum denir. Bir kanun hükmünün kanuna konuluş amacına aykırı bir sonuç doğuracak şekilde yorumlanması hukuk ilkelerine ve kanunun hem sözü ile hem de özü ile uygulanmasını öngören TMK'nun 1. maddesine uygun düşmez..."

Yargıtay'ın tutumu, kanunun uygulanmasında yoruma vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda; kanunun ruhu ve metninin anlamı dikkat çekmektedir. Kanunun ruhundan maksat, kanunun çıkarılmasındaki amaçtır ve bu durum hukuk kurallarının amaçsal yorumuna işaret etmektedir. Kanunun amaçsal yorumunda, hukuk kuralları, konuluş amaçlarına göre anlamlandırılmaktadır (Uzun, 2013: 47) yani kanunun çıkarılmasındaki maksat doğrultusunda hareket edilmektedir. İşte buradaki husus, yukarıdaki ilke ve hadise işaret etmektedir.

Madde 4: "Şekk ile yakîn zâ'il olmaz."

"Varlığı kesin olarak bilinen bir bilgi yahut durum sonradan vaki olan şüphe ile ortadan kalkmaz." anlamına gelen bu kâidedeki "yakîn" sözcüğü, "hiçbir tereddüde mahal olmayan kesinlik durumu" demektir (Pala, 2021: 348). "Yakîn" in asıl ve kuvvetli olduğuna, "şekk" in ise arızî ve zayıf olduğuna vurgu yapan Yıldırım (2009: 37)'a göre; "yakîn", bir şeyin varlık veya yokluğu, bir delil nedeniyle aklın kesin olarak veya zann-ı galiple karar vermesi iken, "şekk" yani şüphe, bir şeyin varlığına veya yokluğuna eşit derecede kâni olmak anlamına gelmektedir.

Atıf Bey (2017: 59)'in belirttiği üzere; varlığı yakînle ispatlanmış olan bir şeyin, hilafına delil olmadıkça, sadece şekk ile o şeyin yokluğuna hükmolunamadığı gibi, yokluğu da yakîn ile ispatlanmış olan bir şeyin, hilafına delil olmadıkça, sırf şekk sebebiyle o şeyin varlığına hükmolunamaz. Mecelle'nin 4'üncü maddesine göre; bir şey hakkında şüpheye düşmek, kesin bilgi için yeterli değildir. Bir şey hakkında şüphe duymak, kesin olan bir bilgiyi başlı başına gideremez ve yok edemez. Yani duyulan şüphe doğrultusunda kesin bir hükme varılamaz ve bu doğrultuda hareket edilemez. O halde, kesinliği belirli olan bir husus, onun hakkında var olan bir şüphe dolayısıyla bozulamaz. Bu durumla ilgili olarak, suyun temiz olup olmaması

örnek verilmektedir. İslamiyet'e göre; suyun aslının temiz olduğu, necis/pis olmasının şüpheli olduğu kabul edildiğinden, temiz olup olmadığı bilinmeyen su, temiz kabul edilmektedir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 92).

Mecelle'nin bu maddesindeki ilke gereğince; var olduğu yakinen bilinen bir şeyin aksine kesin delil bulunmadığı sürece, sonradan ortaya çıkan bir şüphe veya tereddüt dolayısıyla yok olduğuna hükmedilmez (Yıldırım, 2009: 37). Bu ilke doğrultusunda, kesinleşmiş bir durum, sadece kesin bir delille ortadan kaldırılabılır ve herhangi bir delile dayanmayan bir husus aracılığıyla veya bir şüpheye (zayıf ihtimal) dayanılarak mevcut durum ortadan kaldırılamaz ve yok sayılamaz. (Pala, 2021: 348). Belirli bir konuda karara varılabilmesi için, şüphenin kesin bilgi hâline dönüşmesi gerekmektedir. Yani özetle, şüphe, delil olamaz. Yine bu hüküm doğrultusunda; kesin olarak bilinen bir şeyin, o şey hakkında yalnızca şüphe yani kuşku olmasının o şeyi ortadan kaldırmayacağı anlaşılmaktadır.

4'üncü maddeyle ceza hukukundaki "*Şüpheden sanık yararlanır.*" ilkesini bağdaştırmak mümkündür. 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu, soruşturma evresinde, suç şüphesi altında bulunan kişiyi, suçlu olarak değil *şüpheli* olarak tanımlamaktadır (Resmî Gazete Tarih-Sayı: 17 Aralık 2004-25673). Yani suçlu olduğu yönünde kesinleşen bir ceza mahkûmiyeti olmadıkça, bir kimse için suçlu ifadesi kullanılamamaktadır. Kişi, suçluluğu hükmen sabit oluncaya kadar, suçsuz olarak kabul edilmektedir.

Şüphenin karar vermenin karşıtı olduğunu ve karar vermeyi önlediğini belirten Yıldırım (2009: 37)'a göre; şüphe varsa kanaat getirme ve kesin karar verme durumu olmamaktadır. 4'üncü madde bağlamında; kesin hükmün varlığıyla ilgili olarak şüpheye düşmenin, bu kesin hükmün gerçeğini ortadan kaldırmayacağını da ifade etmek gerekmektedir (İlhan, 2008: 8). Yani bir ifadenin, aksi ispat edilinceye kadar geçerli olduğu kabul edilmektedir. Bu kapsamda, hukuki karineler örnek verilebilir. Karineler, bir şeyin doğruluğunu ve geçerliliğini ifade eder ve buradaki hüküm, aksi ispat edilinceye kadar geçerlidir. 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun "Resmî belgelerle ispat" kenar başlıklı 7'nci maddesinde yer alan "*Resmî sicil ve senetler, belgeledikleri olguların doğruluğuna kanıt oluşturur.*" ifadesinin bu ilkeyle ilgili olduğu değerlendirilebilir (Resmî Gazete Tarih-Sayı: 8 Aralık 2001-24607). Yukarıdaki maddeye göre, esas olan bu sicil ve senetlerin doğru olduğudur. Aksi yönde var olan bir şüphe, bu karineyi çürütmek için yeterli değildir ve kesin delile ihtiyaç vardır.

Madde 8: "Berâ'et-i zimmet asıldır."

Mecelle'nin küllî kâideleri arasında yer alan muazzam ifadelerden birisi de 8'inci maddedir. Borçlu olmamanın yani borçsuzluğun ve suçlu olmamanın yani masumluğun vurgulandığı bu madde, 4'üncü maddede bulunan ilkeyle ilişkilendirebilir. Bu ifade, ceza muhakemesinde yer edinmiş olan ve masumiyet karinesi olarak bilinen "*Aksi ispat edilinceye kadar herkes suçsuzdur.*" kuralıyla örtüşmektedir. 1982 Anayasası'nın "Suç ve cezalara ilişkin esaslar" kenar başlıklı 38'inci maddesinin 4'üncü fıkrasına göre; "*Suçluluğu hükmen sabit oluncaya kadar, kimse suçlu sayılamaz.*" (Resmî Gazete Tarih-Sayı: 9 Kasım 1982-17863, Mükerrer). Burada yer alan anayasal kural, masumiyet karinesine yani Mecelle'nin 8'inci maddesine işaret etmektedir.

Zimmet, bir insanın maddi veya itibari anlamda mal varlığını, sahip olduğu mal ve hakları, ödemekle mükellef olduğu borçları ifade etmektedir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 95).

Beraet-i zimmetin asıl olması demek, kişinin sübjektif anlamda hak sahibi olmaktan (özgürlüklere sahip olmaktan değil) ve borç altında bulunmaktan temiz olması yani o şeyin menfaati ve mazarratından uzak olması demektir ve bu durumda hak ve borcun yokluğu asıl olup herkesin haksız ve borçsuz (hak ve borçtan berî) olarak dünyaya geldiği kabul edilir (Gözler, 2012: 47). Yani insanlar, her türlü borçtan ve sorumluluktan uzak olarak doğmaktadır (Yıldırım, 2009: 44). Bu ilke gereğince; insan varlığında asıl olan şey, suçsuzluk ve borçsuzluk olduğu için, yani herkesin doğuştan bu vasıflara sahip olduğu kabul edildiği için, aksi kanıtlanmadığı sürece, kişiler suçlu görülemez ve kişilerin herhangi bir kimseye karşı borçlu olduğu söylenemez (Pala, 2021: 350).

Mecelle'nin yukarıda yer verilen 4'üncü maddesiyle de yakından alakalı olan bu ilke gereğince; borçsuzluk ve masumluk asıldır (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 95). Bu ilkeye göre, esas olan kişinin suçsuz ve borçsuz olmasıdır. Aksinin iddia edilmesi halinde, bunun açıkça ve kesin şekilde ispat edilmesi gerekmektedir. Bir kimsenin suçlu veya borçlu olduğunun ispatı gerçekleşmeden, o kişi hakkında bu yönde bir hükme varılamaz. Buradaki ispat külfeti yani o kişinin suçlu veya borçlu olduğunu ispat etme yükü, ilgili kişiyi suçlu veya borçlu olarak itham eden kişiye düşmektedir. Bu doğrultuda; suçla veya borçla itham edilen kişi, suçlu veya borçlu olmadığını ispat etmek zorunda değildir. Çünkü o kişinin zaten suçsuz ve borçsuz olarak kabul edildiği yönünde bir karine mevcuttur.

Herkes açısından masum yani suçsuz ve borçsuz olmanın esas olduğuna vurgu yapan beraet-i zimmetin asıl olması ilkesi, Gözler (2012: 47)'in ifadesiyle, "*kişinin hak sahibi olmaktan ve borç altında bulunmaktan temiz olması, diğer bir ifadeyle, o şeyin menfaati ve mazarratından uzak olması*" demektir. Bu ilke gereğince, asıl ve öncelikli olan husus, kişiyi borçsuz ve suçsuz olmasıdır. O halde, genel kural bu olduğuna göre, kişinin borçlu veya suçlu olması istisnai, sonradan ortaya çıkan ve aynı zamanda geçici bir durum teşkil etmektedir. Ayrıca gerek kamu hukuku ve gerekse özel hukukta kendine yer edinen bu ilke, toplumsal hayatta dahi kullanılagelen bir ifade niteliğindedir.

8'inci maddede yer alan bu ilkenin, 10'uncu maddedeki "*Birinin zemânda sâbit olan şeyin hilâfına delil olmadıkça bekâsıyla hükmolunur.*" ilkesiyle de bağlantılı olduğu ve bu iki kuralın benzer minvalde ifadeler içerdiği söylenebilir. 10'uncu maddedeki bu ilke, bir şeyin sabitliğinin, aksi yönde başka bir delil olmadığı sürece, bu şekilde devam edeceğine işaret etmektedir. Buradaki kural bağlamında, Şimşirgil & Ekinci (2009: 97)'ye göre; bir şeyin, eğer ki daha önceki bir zamanda yani geçmişte gerçekleştiği biliniyorsa ve bu duruma ilişkin aksine bir delil bulunmuyorsa, eskisi gibi yani mevcut hâliyle devam ettiği kabul görmektedir.

Son olarak, 8'inci maddenin 5'inci maddede yer alan ve bir şeyin mevcut bulunduğu hâlde kalmasının asıl olduğunu belirten "*Bir şeyin bulunduğu hâl üzere kalması asıldır.*" ilkesiyle de benzerlik ve bağlantı taşıdığı söylenebilir. Bu ilkeye göre; bir şeyin geçmişten beridir süregeldiği durum, o şeyin o durum üzere meşruiyetine delil olarak kabul edilmektedir. Ayrıca 5'inci maddeye örnek olarak, kaybolan bir kimsenin ölmüş olduğu ispatlanıncaya kadar o kişinin hâlâ yaşadığının kabul edilmesi ve bu doğrultuda, mevcut olan evliliğinin de devam ettiği belirtilebilir. Bu bölümde yer verdiğimiz, 4, 5, 8 ve 10'uncu maddelerdeki kurallar, temel olarak, aksi sabit olmadıkça yani aksi yönde bir delil ve ispat bulunmadıkça, bir şey veya kimse hakkındaki durumun devamına ve korunduğuna vurgu yapmaktadır.

Madde 12: "Kelâmda asıl olan ma'nâ-yı hakîkîdir."

Mecelle'nin 12'nci maddesinde düzenlenen ilke gereğince, bir sözde yer alan ifadenin, gerçek anlamda yorumlanması mümkünse, o ifade mecaz anlamda yorumlanmamalıdır. O halde, bir sözde öncelikli olarak değerlendirilmesi gereken, o sözün gerçek anlamıdır. Hukukun uygulanması, bir yorumlama eylemi sonucunda gerçekleşmektedir. O halde, bir hukuk kuralı hakkında yorum yapılırken, o kuralın öncelikle gerçek anlamı esas alınmalıdır. Hukukta geçerli olan anlamın, dilin o kelimeye yüklediği anlam olduğunu vurgulayan İlhan (2008: 17)'a göre; kelimelerin anlamı tartışma konusuysa, öncelikli olarak bu kelimenin mecazi anlamı değil gerçek anlamı esas alınır. Başka bir ifadeyle, hukukta geçerli olan anlam, dilin o kelimeye yüklediği anlamdır ve bir sözün veya kelimelerin anlamı tartışma konusu olduğunda, dildeki gerçek anlam esas alınır (Yıldırım, 2009: 52). Yani bir söz söylendiğinde, o sözde asıl olan ve tercih edilen şey, gerçek manadır (Atıf Bey, 2017: 71).

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun "Hukukun uygulanması ve kaynakları" kenar başlıklı 1'inci maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Kanun, sözüyle ve özüyle değındığı bütün konularda uygulanır." Bu bağlamda; bir hukuki uyuşmazlık hakkında karar verecek olan hâkim, öncelikli olarak kanunun sözel/lafzi anlamına bakacaktır. Kanunun ruhu ifadesi ise, kanunun ortaya çıkarılmasındaki amaca yani kanunun varlık sebebine işaret etmektedir. Mecelle'nin bu maddesinde düzenlenen kural, hukuktaki yargısal yorum türlerinden birisi olan sözel yani lafzi yoruma işaret etmektedir. Sözel/lafzî yorum teorisi gereğince, hukuk kurallarının metninde yer alan ifadeye sıkı sıkıya bağlı kalınması gerekmektedir ve buna göre bir hukuk kuralının anlamı belirlenirken, o kelimelerin hukuk dilindeki ve gündelik dildeki anlamları ile o kuralın ifade edilış tarzı ve noktalama işaretleri dikkate alınmaktadır (Uzun, 2013: 45). Başka bir deyişle, bu yorum türüne göre; bir kanuna dayanılarak hüküm verilirken, o kanunun metninde yer alan kelimelerin anlamı ve kullanım yeri önemlidir. Bu çerçevede, ilgili kanun metni, sözel olarak yani lafzen değerlendirilmektedir.

Madde 14: "Mevrid-i nassda ictihâda mesâğ yokdur."

Mevrid, "vürûd eden yani gelen"; nass, "Kur'an-ı kerim âyetleri ve hadîs-i şerifler"; mevrîd-i nass ise, "hakkında nass olan mesele" anlamına gelmektedir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 99). Mecelle'nin 14'üncü maddesi gereğince, herhangi bir konuda ayet veya hadiste kesin bir hüküm varsa, o konu nass olarak yani malûm, aşikâr, açıkça belli olarak kabul edilir ve bu yüzden o konu hakkında herhangi bir içtihadı gidilmesine gerek yoktur. Nassla belirlenmiş yani hakkında nass bulunan bir meselede yapılan içtihadı itibar edilmemektedir (Atıf Bey, 2017: 75). Bir hususun nass olarak kabul edilmesi, onun yasal karar veya kesin emir şeklinde olmasının altını çizmektedir. O halde, bir konuya dair hukukta açık ve net bir mevzuat hükmü varsa, öncelikli olarak o hüküm uygulanacak ve konuya dair içtihat yoluna gidilmeyecektir (Yıldırım, 2009: 58).

Buradaki kural gereğince; belli bir konu hakkında, onu açıkça düzenleyen bir kanun hükmü varsa ilgili hüküm uygulanmalı ve doğrudan içtihatı başvurulmamalıdır. İctihatlar ise, hakkında kesin hüküm olmayan veya açıkça mevzuatta düzenlenmeyen uyuşmazlıklarda başvuru olan bir kaynaktır. Yani içtihatlar, mevcut eksiklikleri kapatmaya ve tereddütleri gidermeye yöneliktir. O halde konu hakkında bir eksiklik yoksa, dolayısıyla içtihadı da başvurmaya gerek yoktur.

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun "Hukukun uygulanması ve kaynakları" kenar başlıklı 1'inci maddesinin 2'nci fıkrasına göre; "Kanunda uygulanabilir bir hüküm yoksa, hâkim, örf ve âdet hukukuna göre, bu da yoksa kendisi kanun koyucu olsaydı nasıl bir kural koyacak idiyse ona göre karar verir." Anılan maddenin 3'üncü fıkrasında ise; "Hâkim, karar verirken bilimsel görüşlerden ve yargı kararlarından yararlanır." denilmektedir. Burada, bir hukuki uyuşmazlığın çözümünde hâkimin hangi kaynaklara başvuracağı sırayla açıklanmıştır. Bu bağlamda; hâkimin ilgili hukuki uyuşmazlığı çözmek konusunda başvuracağı ilk adres, kanun olacaktır. İlgili konu hakkında hüküm bulunmaması durumlarında ise yargı kararlarına yani içtihadı başvurulacaktır. İctihatların yanında ayrıca, hâkimin hukuk yaratma ve takdir yetkisi de bulunmaktadır. Hâkim, takdir yetkisine sahip olduğu hallerde, bu yetkisini hukuka ve hakkaniyete uygun şekilde uygular ve bu bağlamda, hâkim ilgili hukuk kurallarının ve hukuk sisteminin gereklerini dikkate almak durumundadır ve takdir yetkisini kullanırken karara bağlayacağı somut olayın gerçekleşme şeklini ve ilgililerin durumlarını hesaba katmalıdır (Uzun, 2013: 48).

Madde 16: "İctihâd ile ictihâd nakz olunamaz."

Mecelle'nin 16'ncı maddesi gereğince; bir konu hakkındaki içtihat, başka bir içtihatla nakz olunmaz, geçersiz kılınmaz, bozulamaz veya çürütülemez. Birbirine aykırı olan içtihatlar, birbiri üzerine tercih edilemez ve biri diğeriyle bozulamaz (Atıf Bey, 2017: 76). Yani bir müçtehit tarafından ilgili şartlar ve usuller dâhilinde oluşturulan içtihat, aynı konudaki başka bir müçtehit tarafından oluşturulan içtihadı geçersiz kılmaz, bozamaz veya çürütmez.

İctihat, hakkında açık ve net hüküm bulunmayan bir meselenin çözümünün çıkarılması için hukukçularca yapılan yorum ve açıklamaları içermektedir. İslâm hukuku müçtehitleri, bu kapsamda, Kur'an ve sünnetten oldukça faydalanmıştır. Bu kapsamda, müçtehitlerce oluşturulan içtihatlar birbirinden farklı olabilir ve birbirine uymayabilir. Ayrıca müçtehitler, içtihat ettikten sonra, yeni bir bilgiye ulaştıkları zaman, örneğin bir hadis öğrendikleri zaman veya insanların ihtiyaçları, örf ve âdetleri değiştiği zaman veya bir zaruret olduğu zaman içtihatlarını değiştirebilmektedir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 102). Ek olarak, bir müçtehidin bir olay kapsamında kendi içtihadıyla hükmettikten sonra, o olay hakkında içtihadı değişse bile, önceki içtihadına göre vermiş olduğu hüküm bozulmaz (Atıf Bey, 2017: 76).

İctihat, bir meselenin çözümünde yorum yaparak hareket etmeye vurgu yaptığından dolayı, yorumların ve doğal olarak ortaya çıkacak içtihatların farklı olması olağan bir durumdur. İşte burada ortaya çıkan farklı içtihatlardan biri, diğeri bozmamaktadır. Yıldırım (2009: 65)'a göre; içtihatlar, aynı derecede birer zannî delil olduklarından, kat'î olan nasslara aykırı olmadıkça, biriyle diğeri geçersiz kılmak caiz değildir. Bir müçtehidin usulüne uygun şekilde ortaya çıkardığı bir içtihat, başka bir müçtehidin aynı konudaki başka bir içtihadını bozmamakta ve bu içtihat da hükmünü devam ettirmekte yani bir müçtehit, bir içtihadıyla başka bir müçtehidin içtihadını kaldıramamaktadır (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 102).

İctihadın günümüzde anlamları, hukukçuların herhangi bir hukukî mesele hakkındaki görüş ve düşünceleri; mahkemelerin, (özellikle Yargıtay, Danıştay gibi yüksek mahkemelerin), kanunların olaylara uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunlar hakkında aldıkları hukukî kararlardır (Yıldırım, 2009: 67). İctihadın bir düşünce, tez, sav olduğunu ifade eden İlhan (2008: 21)'a göre; tez, karşı tez ile çürütülemez, çünkü bunlardan

her ikisi de birer fikir niteliğindedir; o yüzden, içtihatları sadece eylem ve olaylar yani maddi olgu veya yasalarla çürütülebilmektedir. Bir içtihadın başka bir içtihat tarafından bozulmaması veya geçersiz kılınmaması ilkesi gereğince, eğer ki bir hâkim ilgili kural ve usullere uygun olarak bir karara varırsa, bu karar aynı düzeydeki başka bir hâkime başvurularak bozulmamaktadır.

Madde 19: "Zarar ve mukâbele bi'z-zarar yoktur."

Mecelle'nin 19'uncu maddesine göre; tıpkı birisine zarar vermenin caiz olmadığı gibi, kendisine zarar veren kişiye zararlar karşılık vermek de caiz değildir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 105; Atıf Bey, 2017: 81). Bu ilke gereğince; bir şeye veya kimseye zarar vermek yasaklandığı gibi aynı zamanda maruz kalınan bir zarara ve o zararı verene de aynı şekilde zararlar karşılık vermek yasaklanmıştır. Yani zarara zararlar karşılık verilemez. O halde, zarara uğrayan kişi, zararını gidermek amacıyla, zarar verene karşı misilleme olarak zarar veremez.

Orhan & Bilgiç (2022: 278)'in ifadesiyle, "Bir kişinin mazlum olması ona başkasına zulmetme hakkını vermez." Hakkın kötüye kullanılması bağlamında, Mecelle, sübjektif ve objektif unsurlarıyla hakkın kötüye kullanımını yasaklayan birçok düzenlemeye yer vermiştir (Köse, 2021: 340). Hakkın kötüye kullanılması yasağının temellerinden birisini oluşturan 19'uncu madde, "Hiçbir şekilde zarar vermek ve zarar verene zarar ile cevap vermek yoktur." (İbn Mâce, "Ahkâm", 17; Mâlik, el-Muvatta', "Akdiye", 31, Ahmed b. Hanbel, el-Müsned, V, 327) hadisinin iktibas niteliğindedir (Köse, 2021: 336). Yani bu kural da kaynağını, zarar vermenin ve verilen zarara zararlar karşılık vermenin uygun olmadığı yönündeki bir hadisten almaktadır. Ali Haydar Efendi (2012: 74), kişinin kendine ait olan bir mülkü üzerinde tasarruf hakkının bir başkasına zarar vermeme şartına bağlı olduğunu belirterek, bir kişinin kendi ait bir evde, komşusuna veya yoldan geçenlere karşı zarar verecek nitelikte bir pencere veya balkon yapamayacağını örnek olarak göstermektedir. Ek olarak buradaki kural, haksız fiile işaret etmektedir. Bu çerçevede, herhangi bir haksız fiile maruz kalan kişi, ilgili fiilin failine karşı, başka bir haksız fiiller karşılık veremeyecektir. Hâliyle hem ilk baştaki haksız fiil hem de sonraki tepki niteliğinde verilen haksız fiil hukuka aykırıdır ve meşru olarak nitelendirilemez.

Haksızlığa uğramak, başkasına haksızlık yapmanın bir mazereti olamaz (Yıldırım, 2009: 73). Herkesin sahip olduğu hak ve özgürlükleri dilediği gibi kullanacağını ve sahip olduğu mallar üzerinde dilediği gibi tasarruf edeceğini, ancak bu hakkın sınırının başkalarının zarar görmesi olduğunu ifade eden Şimşirgil & Ekinci (2009: 105)'ye göre haklar, başkalarına zarar verecek şekilde kullanılamaz ve herhangi birinden zarar gören kişi, maruz kaldığı bu zarara zararlar mukabelede bulunamaz. O halde zarar gören kimse, aynıyla karşılık vermek yerine bu zararının tazminini yargı aracılığıyla arama yoluna gitmelidir. Ayrıca bu kuralın, 20'nci maddede düzenlenen ve zararın giderileceğine dair "Zarar izâle olunur." ilkesiyle ve 25'inci maddede yer alan zararın benzer başka bir zarar verilerek giderilemeyeceğine dair "Bir zarar kendi misliyle, izâle olunamaz." ilkesiyle yakından bağlantılıdır. 19'uncu maddeyle birçok açıdan benzerlikler içerdiği için 25'inci maddeye bu çalışmada yer verilmemiş olup 20'nci maddeye aşağıda değinilecektir.

İnsan haklarına sahip olmak demek, bir başkasına zarar verebilmek özgürlüğüne de sahip olmak anlamına gelmemektedir. Başkalarına zarar vererek, insan haklarının kullanımı

mümkün değildir. Yani hukuk düzeninde ve hukuk çerçevesinde, kişiler sahip oldukları hakları başkalarına zarar vererek veya zarar vermek amacıyla kullanamaz. Aksi halde bu durum, hakkın kötüye kullanımını oluşturmaktadır. Bu durum ise, hukuka aykırı olarak nitelendirilmektedir. Yani haklar kötüye kullanılamaz.

Hakların kötüye kullanımı yasağı hem anayasada hem de kanunda düzenlenmiştir 1982 Anayasası'nın "Temel hak ve hürriyetlerin kötüye kullanılmaması" kenar başlıklı 14'üncü maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Anayasada yer alan hak ve hürriyetlerden hiçbirisi, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü bozmayı ve insan haklarına dayanan demokratik ve lâik Cumhuriyeti ortadan kaldırmayı amaçlayan faaliyetler biçiminde kullanılamaz." Buradaki temel hususlar, küllî kâidelerdeki 19'uncu maddeyle bağlantılıdır. Görüldüğü üzere; anayasa, insan haklarını tanıyıp çeşitli hukuki güvencelerle koruma ve teminat altına alsa da aynı zamanda tanınan insan haklarının kötüye kullanılmasını açıkça yasaklamaktadır. 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun "Dürüst davranma" kenar başlıklı 2'nci maddesinin 2'nci fıkrasına göre; "Bir hakkın açıkça kötüye kullanılmasını hukuk düzeni korumaz." Buradaki temel hükümlerle, hakkın kötüye kullanımı yasaklanmıştır. Çünkü hukuk, haksızlığı korumaz. Bir hakkın kullanımı, başka yönden haksızlık oluşturmamalıdır.

19'uncu maddeye yer vermişken, meşru savunma hakkına da değinmekte fayda vardır. Özellikle belirtmek gerekir ki; buradaki zarar verme yasağı, meşru savunma hakkını ortadan kaldırmamaktadır. Çünkü meşru savunma hakkı zaten kişiye tanınan ve ilgili şartlar dâhilinde kullanılabilen bir haktır. 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 25'inci maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Gerek kendisine ve gerek başkasına ait bir hakka yönelmiş, gerçekleşen, gerçekleşmesi veya tekrarı muhakkak olan haksız bir saldırıyı o anda hal ve koşullara göre saldırı ile orantılı biçimde defetmek zorunluluğu ile işlenen fiillerden dolayı faile ceza verilmez." denilerek bu hakkın kullanılabilirliği şartlar belirtilmiştir. O halde, kendisine veya bir başkasına ait bir hakka yönelik gerçekleştirilen veya gerçekleşmesi muhakkak olan bir haksız saldırıyı, o saldırıya orantılı şekilde hareket ederek savmak ve defetmek mümkündür. Böylesi bir durumda ise, fail kendini veya bir başkasını savunduğu için ceza almamaktadır.

Madde 20: "Zarar izâle olunur."

Mecelle'nin 20'nci maddesi, açıkça ve özetle ortaya çıkan bir zararın giderilmesi ve karşılanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. O halde, bu kural gereğince, bir kimseye veya şeye zarar veren kişi o kimsenin zararını gidermekle ve oluşan zararı telafi ve tazmin ederek karşılamakla sorumludur. Bu maddenin, 19'uncu maddenin devamı ve bir anlamda sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Yani bir kimseye zarar veren kişi, ortaya çıkan zararı tazmin etmelidir.

6098 sayılı Türk Borçlar Kanunu'nun "Sorumluluk/Genel olarak" kenar başlıklı 49'uncu maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Kusurlu ve hukuka aykırı bir fiille başkasına zarar veren, bu zararı gidermekle yükümlüdür." (Resmî Gazete Tarih-Sayı: 4 Şubat 2011-27836). Buradaki kanuni düzenlemede, bir haksız fiil sonucunda oluşan zararın ilgili kişi tarafından giderilmesi gerektiğine hükmedilmiştir. O halde, haksız bir fiil neticesinde veya kusurlu bir hareket kapsamında birine zarar veren kimse, ortaya çıkan zararı karşılamak ve oluşan mağduriyeti gidermek zorundadır. Örneğin, arabasıyla trafikte seyreden A, gerçekleştirdiği kaza

neticesinde B'nin bahçe duvarını yıkması halinde, burada meydana gelen zarardan sorumludur ve oluşan zararı gidermekle yükümlüdür.

Madde 21: "Zarûretler memnû' şeyleri mübâh kılar."

Zaruret; "yasak olan bir şeyin işlenmesini caiz kılan özür"; mübah ise, "kanun koyucunun katında yapılıp yapılmamasının eşit olduğu şey"dir (Yıldırım, 2009: 78). Zaruret, ıztırar ve ihtiyaç demektir ve yasaklanmış olan bir şeyin yapılmasını caiz görmeye sebep olan özürdür (Atıf Bey, 2017: 84). Mecelle'nin 21'inci maddesi, zaruret hâllerinin yani zorunluluk durumlarının normal şartlarda yasak olan hususları uygun hale getirdiğini ifade etmektedir. Yani ıztırar ve ihtiyaç ortaya çıktığı zaman, yasak olan şeyler hakkında mübah muamelesi yapılır ve fail sorumlu tutulmaz (Atıf Bey, 2017: 85). İlhan (2008: 27)'in ifadesiyle, "Zorunluluklar, yapılamaz olanı yapılabilir kılar." Yine bu kapsamda, ıztırar yani zorunluluk hâlinde gerçekleştirilen bir fiilin suç veya kabahat oluşturmayacağı anlaşılmaktadır.

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 25'inci maddesinin 2'nci fıkrasında "Gerek kendisine gerek başkasına ait bir hakka yönelik olup, bilerek neden olmadığı ve başka suretle korunmak olanağı bulunmayan ağır ve muhakkak bir tehlikeden kurtulmak veya başkasını kurtarmak zorunluluğu ile ve tehlikenin ağırlığı ile konu ve kullanılan vasıta arasında orantı bulunmak koşulu ile işlenen fiillerden dolayı faile ceza verilmez." denilerek zorunluluk hâli açıkça belirtilmekte ve bunun karşılığında faile ceza verilemeyeceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla normalde yasaklanan bir eylem, gerekli şartlar ortaya çıktığında yasal hale gelebilmekte ve ilgisine ceza verilememektedir. Kışın dağda yolunu kaybeden ve tipiye yakalanan A'nın donmaktan kurtulmak ve vahşi hayvanlardan korunmak amacıyla oradaki bir dağ evine kapıyı kırıp girmesi ve evdeki odun ve soba aracılığıyla ısınması, bu konuya örnek olarak verilebilir. Yine borçlar hukuku bağlamında, ikrah yoluyla bir başkasının malını telef eden kişinin bu malı tazmin etmesi gerekmemektedir; çünkü tazmin yükü o kişiyi bu fiile zorlayan aittir (Yıldırım, 2009: 78).

Bu madde aynı zamanda, "Zarardan kurtulma, olanaklara uygun olmalıdır." (İlhan, 2008: 35) anlamına gelen 31'inci maddedeki "Zarar bi-kaderi'l-imbân def olunur." ifadesiyle de ilgilidir. Buna göre; oluşan zararlar, imbânlar ölçüsünde giderilmektedir.

Madde 34: "Alması memnû' olan şeyin vermesi dahi memnû'dur."

34'üncü maddede yer alan hükme göre; alınması yasaklanan bir şeyin verilmesi de yasaklanmıştır. Yani bir kimseye alması haram ve yasak olan bir şeyi vermek, aynı zamanda veren hakkında da haram ve yasaktır (Atıf Bey, 2017: 101). O halde, buradaki alma eylemi yasak ise bunun devamındaki verme eylemi de yasak olarak görülmektedir.

Bu madde bağlamında örnek olarak verilebilecek konulardan birisi rüşvettir. Nitekim 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun "Rüşvet" kenar başlıklı 252'nci maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Görevinin ifasıyla ilgili bir işi yapması veya yapmaması için, doğrudan veya aracilar vasıtasıyla, bir kamu görevlisine veya göstereceği bir başka kişiye menfaat sağlayan kişi, dört yıldan oniki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır." Buradaki düzenlemede, rüşvet vermek eyleminin açıkça suç olarak tanımlanıp yasaklandığı ve rüşvet veren kişinin bu doğrultuda cezalandırılacağı hükme bağlanmıştır. Anılan maddenin 2'nci fıkrasında ise, "Görevinin ifasıyla ilgili bir işi yapması veya yapmaması için, doğrudan veya aracilar vasıtasıyla, kendisine veya göstereceği bir başka kişiye menfaat sağlayan kamu görevlisi de birinci fıkrada belirtilen ceza ile cezalandırılır." denilmektedir. Bu fıkrayla rüşvet almak eylemi de tıpkı rüşvet vermek eylemi gibi

yasaklanarak suç şeklinde tanımlanmış ve cezai yaptırıma bağlanmıştır. Bu bağlamda; rüşvet alan kişi de tıpkı rüşvet veren kişi gibi cezalandırılacaktır. Yine rüşvetin dışında ayrıca uyuşturucu madde de bu kapsamda değerlendirilebilir. Nitekim uyuşturucu maddeyi almak da satmak da ceza hukukunda suç olarak tanımlanmıştır.

İslâm hukukuna göre; faizin haram olduğu düşünüldüğünde, hem faiz almanın yani faizle kazanç sağlamanın hem de faiz vermenin caiz olmadığı kuralının, 34'üncü maddedeki ilkeye örnek gösterilmesi mümkündür. O halde, faiz yoluyla gelir elde edenin eylemi de borç alıp borcunu faiziyle ödeyenin eylemi de yasaktır.

Madde 39: "Ezmânın tagayyürü ile ahkâmın tagayyürü inkâr olunamaz."

Mecelle'nin 39'uncu maddesine göre; zamanın değişmesiyle, hükümlerin de değişmesi inkâr olunamaz ve hakkında nass bulunmayan hükümler, yani kıyasla veya örfe göre verilen hükümler, zamanla değişebilir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 119). 39'uncu maddede yer bulan hükme göre; zamanın değişmesi, hükümlerin de değişmesine sebep olabilir. Yani zamanın değişmesiyle birlikte insanların halleri, örf ve adetleri de değişeceğinden dolayı bunların üzerine kurulu olan hükümler de değişecektir (Atıf Bey, 2017: 108). O halde, zaman değiştikçe, hükümlerin sabit kalacağı değil, değişeceği kabul edilmektedir. Nitekim, hukuki kurallar ortaya çıktığı zamanın koşulları değiştiğinde, uygulanamaz hâle gelebilir. O yüzden, zaman koşulları değiştiğinde, o konuya dair hukuki hükümler de değişikliğe uğrayabilir.

İlhan (2008: 42)'ın da belirttiği üzere; "Hukuk, durağan değil dinamik bir disiplindir, yaşama bağlı, yaşamla iç içe ve yaşamın değişmesiyle birlikte değişir." Gerçekten de hayatın ve toplumun içindeki meselelere ilişkin kuralları ve düzenlemeleri içeren hukuk, sabit ve değişmez değildir. Aksine toplumsal ilişkiler, toplumların değer yargıları ve özellikleri gibi hususlar zamanla çağın koşullarına göre çeşitli değişikliklere uğramaktadır. Bu doğrultuda, hukukun da bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Bu da yaşanan şartların ve zamanın değişmesinin, ilgili hukuk kurallarının, içtihatların ve hukuki yorumların yeniden gözden geçirilerek güncelleştirilmesini gerekli kılmaktadır. O halde, zamanın değişmesiyle birlikte, var olan kurallar da yeni durum ve şartlara ayak uydurabilmek amacıyla bazı değişikliklere uğrayabilecektir.

Madde 45: "Örf ile ta'yîn nass ile ta'yîn gibidir."

Mecelle'nin 45'inci maddesine göre; insanlar arasında örf hâlini almış olan bir şey, nassla yani âyet-i kerîme veya hadîs-i şerîfle emredilmiş şeyler gibi bağlayıcı olmaktadır (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 123). Yani bir şeyi nass ile ve açık şekilde belirlemek ne hüküm ifade ederse, örf ve âdet ile belirlemek de o hükmü ifade etmektedir (Atıf Bey, 2017: 115). O halde, 45'inci maddeye göre; örf olarak nitelendirilen hususlar, bir anlamda kanun gibi görülmektedir. Bu anlamda, örfe aykırı hareket, kanuna aykırı hareket ile aynı anlama gelmekte ve aynı hukuki sonucu doğurmaktadır (Yıldırım, 2009: 122). Bu ilke, Karahasanoğlu (2011: 109)'na göre; Osmanlı hukukundaki asırlarca var olan kabulleri yansıtmaktadır ve klasik dönemdeki örfî hukuk uygulamalarını akla getirmektedir.

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 1'inci maddesinin 2'nci fıkrasında yer alan "Kanunda uygulanabilir bir hüküm yoksa hâkim, örf ve âdet hukukuna göre, bu da yoksa kendisi kanun koyucu olsaydı nasıl bir kural koyacak idiyse ona göre karar verir." ifadesi, bu madde ile yakından

ilgilidir. Buradaki düzenleme gereğince, örf ve âdetler, kanun boşluğunu doldurabilecek niteliktedirler. Nitekim, hâkim eğer ki önündeki hukuki uyumsuzluğun çözümünde uygulayabileceği bir kanun hükmü bulamadığı takdirde, kararını örf ve âdet hukukuna göre verecektir. Böylesi bir durumda, örf ve âdet hükümleri, kanun gibi etkili olacaktır.

Madde 47: "Vücûdda bir şeye tâbi' olan hükümde dahi ona tâbi' olur."

Mecelle'nin 47'nci maddesinde düzenlenen ilkeye göre; bir şeye madden yani varlık anlamında bağımlı olan şey, hükmen de ona bağımlı olacaktır. Yani bir şeyin parçası, o şey hakkında verilecek hükme tabi olacaktır. Bu bağlamda, klasik bir örnek olarak, gebe bir ineğin satılmasıyla onun karnındaki yavrunun da satılmış olması bu konuya gösterilebilir. Ayrıca bu kural, eşya hukukundaki bütünleyici parçayı akla getirmektedir.

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 684'üncü maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Bir şeye malik olan kimse, o şeyin bütünleyici parçalarına da malik olur." O halde, bir eşyanın sahibi, o eşyanın bütünleyici parçalarının da sahibidir. Eskiden mütemmim cüz olarak ifade edilen bütünleyici parça, anılan maddenin 2'nci fıkrasında, "yerel âdetlere göre asıl şeyin temel unsuru olan ve o şey yok edilmedikçe, zarara uğratılmadıkça veya yapısı değiştirilmedikçe ondan ayrılmasına olanak bulunmayan parça" şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda düşünülecek olursa; tarlada dikili olan bir ağaç o tarlanın bütünleyici parçası olduğu gibi, bir arsa üzerinde yer alan bina da o arsanın bütünleyici parçasıdır. Bu yüzden, aksi kararlaştırılmadıkça, tarla satıldığında tarladaki ağaçlar da tarla satımı işleminin konusu kapsamına girecek ve tarlayla birlikte satılmış olacaktır.

Madde 49: "Bir şeye mâlik olan kimse ol şeyin zarûriyyâtından olan şeye dahi mâlik olur."

Mecelle'nin 49'uncu maddesi, yukarıdaki 47'nci maddeye benzer yönde bir hükmü düzenlemektedir. Buna göre; bir şeye sahip olan kimse, onun ayrılmaz parçası durumunda olan şeylerine de sahip olmaktadır (Yıldırım, 2009: 128). Bu kurala göre; bir şeye sahip olan kişi, o şeyin kullanımı ve yararlanması konusunda gerekli eklentilere de sahip olacaktır. Buradaki eklentinin özelliği, asıl şeyin zaruriyetini oluşturmasıdır. Eklenti konusu da tıpkı bütünleyici parça gibi eşya hukuku kapsamında incelenmektedir.

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 686'ncü maddesinin 1'inci fıkrasına göre; "Bir şeye ilişkin tasarruflar, aksi belirtilmedikçe onun eklentisini de kapsar." O halde, bir eşya üzerinde gerçekleştirilecek tasarruflar, o eşyaya bağlı eklentiler için de hüküm oluşturacaktır. Eklentinin tanımı, bahsi geçen maddenin devam eden fıkrasında, "asıl şey malikinin anlaşılabilen arzusuna veya yerel âdetlere göre, işletilmesi, korunması veya yarar sağlaması için asıl şeye sürekli olarak özgülünen ve kullanılmasında birleştirme, takma veya başka bir biçimde asıl şeye bağlı kılınan taşınır mal" şeklinde yapılmıştır. Bu madde gereğince, aksi kararlaştırılmadığı sürece, bir şeye sahip olan kimse, onun eklentilerine de sahip olacaktır. Örneğin, bir mağazadan televizyon satın alan kimse o televizyonun kumandasını da satın almış olmaktadır. Yine buna benzer şekilde, bir kilit satıldığında, söylenmese bile, bunun anahtarı da o kilitte birlikte satılmış olur (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 126).

Madde 52: "Bir şey bâtil oldukda onun zımındaki şey de bâtil olur."

Bazı söz ve sözleşmelerin kendileriyle kastedilen açık anlam ve hükümlerin yanı sıra, onların altında yatan başka anlam ve hükümler de bulunur ki, "zımnen sabit olan şeyler" adı

verilen bunların geçerli olup olmaması, kastedilen ve açıkça anlaşılan anlamın geçerli olup olmamasına bağlıdır (Yıldırım, 2009: 132). Mecelle'nin 52'nci maddesinde düzenlenen kural gereğince, zımnen sabit olan şeylerin geçerli olup olmayacağı, asıl konunun geçerli olup olmamasına bağlıdır. Yani bir işlem veya sözleşmede açıkça belirtilen şeyler dışındaki zımnen varlığı kabul edilen hususlar da aslına tabidir. Hâliyle asıl şey iptal edilince, onun zımında bulunan hususlar da iptal edilmiş olmaktadır. Başka bir deyişle, bir şeyin bâtil yani geçersiz olması, onun zımında kapsadığı şeyleri de geçersiz kılmaktadır. Bu bağlamda, kendisi yasak ve geçersiz olan bir eylemin gerçekleşmesi için kurulan sözleşme de yasak ve geçersiz olacaktır. Bu ilkenin uygulanması bağlamında, Şimşirgil & Ekinci (2008: 127), bir kimsenin "Kanımı sana şu kadara sattım, beni öldür!" demesinin yani kendinin öldürülmesi için izin vermesinin geçersiz olduğu örneğini vermektedir. Bahse konu örnekte, bir kimsenin öldürülmesi geçersiz ve hukuka aykırı olduğu için, buna dair yapılan sözleşme de geçersiz olacaktır.

Madde 67: "Sâkite bir söz isnâd olunmaz. Lâkin ma'rız-ı hacette sükût beyândır."

Sükût eden yani susan kimseye, şu sözü söylemiş oldu denilemez (Ali Haydar Efendi, 2012: 92; Atıf Bey, 2017: 141). Çünkü burada susan kişi herhangi bir söz söylemiş olmamaktadır. Fakat söylenmesi gerekirken susmak eylemi ise bir bildirim niteliğindedir (İlhan, 2008: 63; Yıldırım, 2009: 155). Söylenecek yerde söz söylenmezse, bu durum sükût söz yerine geçmekte ve bu durum sükûtu ikrar ve beyan olarak kabul edilmektedir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 137). Susmanın bir kabul bildirimini sayılabilmesi için duruma göre söylenmesi gerekirken susulması, yani itiraz etmek gerekirken edilmemesi, bir kabul bildirimini sayılmaktadır (İlhan, 2008: 63).

6098 sayılı Türk Borçlar Kanunu'nun "Örtülü kabul" kenar başlıklı 6'ncı maddesine göre "Öneren, kanun veya işin özelliği ya da durumun gereği açık bir kabulü beklemek zorunda değilse, öneri uygun bir sürede reddedilmediği takdirde, sözleşme kurulmuş sayılır." Buna göre; madde kapsamına giren durumlarda, belirli bir zaman diliminde önerinin reddedilmemesi, yani öneri hakkında herhangi bir ret beyanında bulunulmaması, bir kabul bildirimini olarak kabul edilmekte ve sözleşme kurulmaktadır.

Madde 91: "Cevâz-ı şer'î zamâna münâfi olur."

Mecelle'nin 91'inci maddesinde bulunan ilke, bir işin yapılması hususunda hukukun tanıdığı yetki ve verdiği izne işaret etmektedir. Buna göre; "hukukun izin vermesi, hukuka aykırı bir fiilden dolayı tazminde bulunmayı ortadan kaldırır" (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 156). Bu bağlamda; hukuka uygunluk durumu, tazminatı önlemektedir ve bir şey hukuken meşru olursa, o şey sebebiyle kasıtsız olarak meydana gelen zararların tazmini gerekmemektedir (Yıldırım, 2009: 189). Bir haksız fiile hukuken, izin verilmişse, artık orada tazmin durumu söz konusu değildir (Şimşirgil & Ekinci, 2009: 156-157). O halde, bir eylemin hukuka uygun olması, o eylem için herhangi bir tazminat öngörülmemesini gerektirir. Yani bir hakka dayanılarak gerçekleştirilen eylem dolayısıyla tazminat söz konusu olmaz. Başka bir deyişle, bir kişinin hukuka uygun bir eylemi gerçekleştirmesinden dolayı bir tazminat konusu doğmaz.

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda ceza sorumluluğunu ortadan kaldıran bazı nedenlere yer verilmiştir. Kanununun 24'üncü maddesindeki "Kanunun hükmü ve amirin emri", 25'inci

maddesindeki “Meşru savunma ve zorunluluk hali”, 26’ncı maddesindeki “Hakkın kullanılması ve ilgilinin rızası”, 28’inci maddesindeki “Cebir ve şiddet, korkutma ve tehdit”, 30’uncu maddesindeki “Hata”, 31’inci maddesindeki “Yaş küçüklüğü”, 32’nci maddede “Akıl hastalığı”, 33’üncü maddede “Sağır ve dilsizlik”, 34’üncü maddesindeki “Geçici nedenler, alkol veya uyuşturucu madde etkisinde olma” hususları, bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu tür hâllerin varlığında, fiili gerçekleştiren kimse hukuka uygun olarak davranmaktadır ve kanuni şartların sağlanması dahilinde faile ceza verilmemektedir. Nitekim bunlardan bir tanesine örnek olarak, Kanun’un 26’ncı maddesinin 1’inci fıkrasında “*Hakkını kullanan kimseye ceza verilmez.*” hususu gösterilebilir. Bu bağlamda; hakkını kullanan kişi, hukuk çerçevesinde hareket etmiş ve hukukun dışına da çıkmadığı için o kişinin gerçekleştirdiği eylem, suç oluşturmamakta ve bu eylem için ceza verilmemektedir.

Sonuç

Örfî hukuk, sadece Osmanlı Devleti’ne has olmayıp Türklerin İslâmiyet’i kabulünün öncesinde de bulunmaktadır. Örfî hukukun Osmanlı’da uygulanmasında ise, Osmanlı’nın içinde bulunduğu özel şart ve durumların da etkisinin bulunduğu kabul gören bir gerçektir. Şer’î hukukun alanına girmemeye ve ona aykırılıklar içermemeye özen gösterilerek oluşturulan örfî hukuk, örf ve âdet hukukundan çok daha kapsamlıdır. Örf ve âdet hukuku, örfî hukukun içerisinde elbette ki yer almaktadır. Fakat örfî hukuku geliştiren ve genişleten padişah ve devlet otoritesinin koyduğu kurallardır. Başka bir deyişle; şer’î hukuk, Osmanlı hukukunun esaslarını temsil ederken, örfî hukuk da bu esaslara aykırılık oluşturmaksızın gelişmeye devam etmiştir. Devlet otoritesinin zaman içerisindeki emirleri bağlamında hayat bulan örfî hukuk ise, şer’î hukuktan kopmadan ve ona aykırılık teşkil etmemeye hassasiyet gösterilerek uygulanagelmıştır.

Osmanlı’nın son döneminde oluşturulan ve hukuki modernleşme amacıyla hazırlanan Mecelle, genel anlamda bir Medeni Kanun olarak görülmekte ise de tam anlamıyla bu içeriğe sahip değildir. Mecelle’de aile ve miras hukuku göz ardı edilirken borçlar hukuku ve ticaret hukuku alanlarına yer verilmiştir. İslâm hukuku esaslarının etkisi altında hazırlanan Mecelle’nin “Kavâid-i Külliye” olarak da anılan maddelerinde, hukukun genel ilkeleri bağlamında doksan dokuz adet ilke bulunmaktadır. Bu doksan dokuz ilkede, günümüzde halen geçerli olan hukuki kurallara yer verildiği görülmektedir. Nitekim, ceza hukukundan eşya hukukuna, kişiler hukukundan borçlar hukukuna kadar birçok alanda hükümler içeren bu kuralların, hukukun genel ilkeleriyle bağdaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, Mecelle’nin, genel hukuk prensipleri bağlamında müthiş ifadeler içerdiğini ve gerek teoride ve gerekse de uygulamada Osmanlı ve Türk hukuk tarihi açısından oldukça önemli bir eser olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı kanunnâmeleri ve hukukî tahlilleri-1. kitap: osmanlı hukukuna giriş ve fatih devri kanunnâmeleri*. FEY Vakfı Yayınları.
- Akgündüz, A. (1999). Osmanlı Hukuku’nda şer’î hukuk-örfî hukuk ikilemi ve yasama organının yetkileri. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 117-121.

- Akipek, J. G., Akıntürk, T. & Ateş D. (2015). *Türk Medenî Hukuku (Başlangıç Hükümleri-Kişiler Hukuku) (Birinci Cilt)*. Beta Yayınları.
- Akyılmaz, S. G. (2021). İki önemli kodifikasyon örneği: Mecelle ve 1734 tarihli İsveç (Medeni) Kanunu, benzerlikler-farklılıklar. F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 85-127). Star Matbaacılık.
- Ali Haydar Efendi (2012). *Dürrü'l hükkâm şerhu mecelleti'l-ahkâm (Mecelle şerhi)* (R. Gündoğdu & O. Erdem, Çev.). Gül Neşriyat-Osmanlı Yayınevi.
- Ali Himmet Berkî (1982). *Açıklamalı Mecelle (Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye)*. Hikmet Yayınları.
- Atıf Bey. (2017). *Mecelle'nin küllî kâideleri*. Haz. Abdullah Demir. SD Yayınevi.
- Avcı, M. (2013). *Türk hukuk tarihi dersleri*. Mimoza Yayınları.
- Aydın, M. Â. (1981). *Osmanlılarda aile hukuku alanındaki gelişmeler ve Hukuk-i Aile Kararnamesi, XIX ve XX. Asır*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Aydın, M. Â. (2004). Kanunnameler ve Osmanlı Hukuku'nun işleyişindeki yeri. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, (24), 37-46.
- Aydın, M. Â. (2009). *Türk hukuk tarihi*. Beta Basım Yayım.
- Aydın, M. Â. (2017). *Osmanlı Devleti'nde hukuk ve adalet*. Klasik Yayınları.
- Bakkal, A. & Sula Z. (2019). Mecelle'deki küllî kâidelerin genel kural tipi diğer kavramlarla ilişkisi ve bunların delil oluş keyfiyeti. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 92-110.
- Belgesay, M. R. (1946). Mecellenin küllî kâideleri ve yeni hukuk. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 12(2-3), 561-608.
- Bilge, N. (2016). *Hukuk başlangıcı hukukun temel kavram ve kurumları*. Turhan Kitabevi.
- Ceylan, M. (2021). Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye'nin hazırlanışı, uygulanması ve kapsamı. *Adalet Dergisi*, (66), 701-726.
- Cin, H. & Akgündüz, A. (1995). *Türk hukuk tarihi (Giriş ve kamu hukuku) (1. Cilt)*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Cin, H. & Akyılmaz, G. (2013). *Türk hukuk tarihi*. Sayram Yayınları.
- Demir, A. (2007). Küllî kâideler ekolü. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1-2), 129-148.
- Ekinci, E. B. (1997). Hukuk tarihimizin abide eseri: Mecelle. *Tarih ve Medeniyet*, (38), 54-56.
- Ekinci, E. B. (2014). *Osmanlı hukuku (Adalet ve mülk)*. Arı Sanat Yayınevi.
- Ekinci, E. B. (2018). Osmanlılar islâm hukuku'na aykırı bir hukuk tatbik ettiler mi?. *Derin Tarih*, Aralık, 33-34.
- Ekinci, E. B. (2019). Mecelle hakkında değerlendirmeler. *Adalet Dergisi*, (62-63), 335-356.

- Esirgen, S. Ö. (2011). Osmanlı Devleti'nde medeni kanun tartışmaları: Mecelle mi, Fransız Medeni Kanunu mu?. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM) Dergisi*, (29), 31-48.
- Gözler, K. (2012, 29 Eylül). Yorum ilkeleri. [Konferans sunumu tam metin]. Kamu Hukukçuları Platformu 3'üncü Toplantısı (Anayasa Hukukunda Yorum ve Norm Somutlaşması), Ankara, Türkiye.
- Gümüş, M. (2013). Osmanlı Devleti'nde kanunlaştırma hareketleri, ideolojisi ve kurumları. *Tarih Okulu*, XIV, 163-200.
- İlhan, C. (2008). *Hukukun doksan dokuz ilkesi: Mecelle*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- İnalçık, H. (1958). Osmanlı hukukuna giriş: Örfi - Sultani hukuk ve Fatih'in kanunları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 13(2), 102-126.
- Karahasanoğlu, C. O. (2011). Mecelle-i Ahkam-ı Adliyye'nin yürürlüğe girişi ve Türk hukuk tarihi bakımından önemi. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM) Dergisi*, (29), 93-124.
- Karakoç, İ. (2017). Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye ve hukukun kaynakları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, Ord. Prof. Sadri Maksudi Arsal'a Armağan Özel Sayısı*, (LXXV), 457-514.
- Karakoç, Y. (2021). Hukuk fakültelerinde okutulan (medenî hukuk ve hukuk başlangıcı) ders kitaplarında yer alan mecelle hakkındaki görüşler üzerine bir değerlendirme. F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 173-194). Star Matbaacılık.
- Karakoç, Y. (2022). *Rûhü'l-Mecelle [Medhâl]: Günümüz Türkçesine çevrilmiş ve açıklamalarla zenginleştirilmiş Mecelle'nin Rûhu [Giriş]*. Yetkin Yayıncılık.
- Kıyık, M. H. (2021). Tanzimat'tan sonra zorunlu görülen kodifikasyon fikri ve bu hususta Ahmed Cevdet Paşa'nın Batı hayranlarına karşı verdiği mücadele: "Mecelle". F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 287-306). Star Matbaacılık.
- Korkusuz, R. (2021). Mecelle'yi farklı kılan özellikleri (Mecelle'nin önemi). F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 285-286). Star Matbaacılık.
- Koşum, A. (2004). Osmanlı örfi hukukunun İslâm Hukukundaki temelleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 145-160.
- Köse, S. (2021). Mecelle'de hakkın kötüye kullanılması yasağı. F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 329-340). Star Matbaacılık.
- Orhan, O. & Bilgiç, V. K. (2022). Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye'nin küllî kâideleri bağlamında İslâm hukukunda haksız fiil sorumluluğu. *Kırıkkale Hukuk Mecmuası*, 2(1), 263-290.
- Özbilgen, E. (1985). *Osmanlı Hukuku'nun yapısı*. Güray Matbaacılık.

- Pala, A. İ. (2021). Mecelle'nin başında yer alan küllî kâidelerin usûlî temelleri. F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 341-353). Star Matbaacılık.
- Şimşek, M. (2021). Hâdimî'den Mecelle'ye küllî kâideler ve Osmanlı'da soyut hukuka geçiş çabaları. F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 235-254). Star Matbaacılık.
- Şimşirgil, A. & Ekinci, E. B. (2009). *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle*. KTB Yayınları.
- Tursun Bey (1977). *Tarih-i Ebü'l-Feth* (A. Mertol Tulum, Haz.). İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Uçkan, B. (1999). Mecelle'de iş hukuku düzeni. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 159-173.
- Ulu, G. (2022). Tanzimat dönemi hukukta modernleşme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(1), 235-264.
- Uzun, E. (2013). *Hukukun temel kavramları*. Editörler: Ufuk Aydın & Elvan Sütken. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım M. (2009). *Mecelle'nin küllî kâideleri*. İzmir İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Yurtseven, Y. (2006). *Osmanlı devletinde siyasal iktidarın meşruluk temelleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yurtseven Y. (2021). Bir Osmanlı örfî hukuk düzenlemesi olarak Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye. F. Soyubelli (Editör), *Türkiye Adalet Akademisi Uluslararası Mecelle Sempozyumu Tebliğleri* (ss. 219-233). Star Matbaacılık.

Makale Bilgisi:

Etik Kurul Kararı: Etik Kurul Kararından muafır.

Destekleyen Kurum / Kuruluşlar: Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazar: % 100.

Article Information:

Ethics Committee Approval: It is exempt from the Ethics Committee Approval.

Supporting-Sponsor Institutions or Organizations: No support was received from any institution / organization.

Conflict of Interest: No conflict of interest.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contribution Percentage: First Author: % 100.



Adalet ve Kalkınma Partisi Yetkililerin Söylem ve Parti Programlarında Muhafazakârlık (2002-2009)[†]

Conservatism in the Discourses and Party Programmes of Justice and Development Party Officials (2002-2009)

Muhittin IŞIK*

Öz

Bu çalışmada 2001 yılında kurulan ve 3 Kasım 2002 milletvekili seçimlerinden birincilikle ayrılarak tek başına iktidar olan, yirmi bir yıldır iktidarını koruyan Adalet ve Kalkınma Partisi'nin muhafazakârlık anlayışının irdelenmesi amaçlanmıştır. Literatürde Adalet ve Kalkınma Partisi'ni konu edinen çok sayıda akademik çalışmaya rastlanılsa da bu partinin muhafazakârlık anlayışını muhafazakâr ilkeler bağlamında ele alan çalışmaların yetersiz sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda geniş bir literatür taraması yöntemiyle Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 2002-2009 yılları arasındaki parti tüzük ve programlarından hareketle muhafazakâr düşüncenin başlıca temel değerleri (gelenek, din, aile, mülkiyet, toplum, otorite vb.) çerçevesinde ideolojisini analiz etmek için öncelikle muhafazakârlığın kavramsal çerçevesi sunulmuş, muhafazakâr düşüncenin temel değerleri ana hatlarıyla irdelenmiştir. Sonrasında ise Adalet ve Kalkınma Partisi'nin kuruluş serüveni ve ideolojik konumu ele alınmıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin parti tüzüğü ve programı ile seçim beyannameleri detaylı bir şekilde incelendiğinde partinin özgün bir kavram olarak "muhafazakâr demokrasi"yi benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. "Muhafazakâr demokrasi" söylemiyle muhafazakârlık, modernizm ve liberalizme eklenmek istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muhafazakârlık, Muhafazakâr Demokrasi, Muhafazakâr Değerler, AK Parti.

Abstract

The aim of this study is to examine the conservatism understanding of Justice and Development Party, founded in 2001, came to power alone after the 3 November 2002 parliamentary elections and maintained its power for twenty-one years. Although there are many studies on Justice and Development Party in literature, it has been determined that there is an insufficient number of studies that deal with the conservatism understanding of this party in the context of conservative principles. In this direction to analyze the ideology of Justice and Development Party within the framework of basic values of conservative thought (tradition, religion, family, property, society, authority, etc.) with a wide literature review method, based on the party statutes and programs between 2002 and 2009. The conceptual framework of conservatism was presented and the basic values of conservative thought were examined in outline. Afterwards, the foundation adventure and ideological position of Justice and Development Party are discussed. When the party statute, program and election

[†] Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

* Dr., Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, Diyarbakır, Türkiye, e-posta: muhittin.isik.kou@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8477-4622. (Sorumlu Yazar / Corresponding Author).

Geliş Tarihi/ Submitted Date: 28.07.2023

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 11.10.2023

Online Yayın Tarihi/ Published Online Date: 30.12.2023

Atıf-Reference: Işık, M. (2023). Adalet ve Kalkınma Partisi yetkililerin söylem ve parti programlarında muhafazakârlık (2002-2009). *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 200-217.

This article checked by



manifestos of Justice and Development Party are examined in detail, it's concluded that the party has "conservative democracy" as a unique concept. Discourse of "conservative democracy" was intended to be articulated with conservatism, modernism and liberalism.

Keywords: Conservatism, Conservative Democracy, Conservative Values, AK Party.

Giriş

Dünyada sosyalizm, liberalizm ve muhafazakârlık arasında olduğu gibi başka siyasi çizgiler arasında da belirgin bir ilişki ya da etkileşimin varlığı müşahade edilmektedir. Geline nokta aşırı sert ve kesin çizgilerle ideolojilerin birbirinden ayrılması ya da kutuplaşması değil, değişik ideolojiler arasındaki geçişkenlikler ile beraber yeni politik zeminlerin tesis edilmesine tanık olunmaktadır (Erdoğan, 2004: 7). AK Parti'den önce siyaset bilimi literatüründe "muhafazakâr demokrasi" şeklinde bir kavram bulunmamaktaydı (Sarıbay, 2004: 24). İlk muhafazakârlar "organize edilmiş kalabalık"tan imtina ettiklerinden demokrasiyi benimseme noktasında isteksiz olmuşlardır (Barry, 2004: 46). Muhafazakâr ideolojinin demokrasiyle ilişkisi mevzu bahis olduğunda onun liberalizm ile oluşturduğu müşterek noktalar resen tartışma konusu olmaktadır. Esas itibarıyla muhafazakâr ideolojinin demokratik sistem içerisinde gerek demokrasiye katkıda bulunmasına gerekse demokrasiden istifade etmesine vesile olan yönü liberalizm ile olan yakın ilişkisidir. Yeni muhafazakâr (neomuhafazakâr) düşünenin etkisiyle muhafazakâr ideolojinin liberalizm ile eklenmesi tepkici politik tavırdan ziyade dünya, evren, insan, toplum, devlet ve bilgiye yaklaşımını gösteren felsefi çerçevedir. Bu felsefi çerçeve, aynı zamanda muhafazakâr ideolojinin demokrasi ile ahengini sağlamaktadır (Çaha, 2004: 68). Türkiye'de muhafazakârlıkla demokrasi tartışmalarının öne çıkışı, yeni bir sentez ile siyaset alanına sirayet etmesi önemli ölçüde AK Parti ile gerçekleşmiş bir durumdur. Bu doğrultuda AK Parti'nin siyasal programının yanı sıra siyasal deneyimi gerek muhafazakârlık gerekse demokrasi bakımından nevi şahsına münhasır bir model inşa etmeyi hedeflemektedir (Fırat, 2004: 19-20).

Metin analizi tekniği kullanılarak AK Parti'nin muhafazakârlık ile ilişkisinin parti tüzük ve programlarının yanı sıra parti yetkilerinin söylemleri üzerinden ana hatlarıyla irdelendiği bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Muhafazakârlık nedir? Muhafazakârlığın başlıca değerleri hangileridir? AK Parti ideolojik açıdan hangi çizgidedir? AK Parti muhafazakâr değerleri nasıl yorumlamaktadır? Son tahlilde AK Parti'yi muhafazakâr bir parti olarak nitelendirmek mümkün müdür?

Muhafazakârlık Ve Muhafazakârlığın Değerleri

Geçmişte olduğu gibi günümüzün de temel sorunsallarından biri kavramların tanımlanması ve onlardan ne anlaşılması gerektiğidir; zira kavramlar dini, ahlaki, siyasi ve felsefi tutumlarımız vasıtasıyla çok değişik içeriklere bezenmekte ve başkalaşmaktadır. Bu durumun en somut örneklerinden birini ideoloji kavramı teşkil etmektedir (Macit, 2016: 30). Bu bağlamda ideoloji kavramının sosyal bilimlerin en muğlak ve en tartışmalı kavramları arasında yer aldığı öne sürülebilir. Sosyal bilimlerdeki diğer tartışmalı kavramların aksine ideoloji kelimesi kısa bir geçmişe sahiptir. İdeoloji kavramı Sanayi Devrimi ile birlikte meydana gelen toplumsal, siyasi ve entelektüel altüst oluşların, demokratik ilkelerin yayılmasının, kitle hareketine dayanan politikanın, dünyanın yeniden tasarlanabileceği düşüncenin ürünüdür (McClellan, 1999: 11-13). Egemen bir ideoloji kendine özgü değerler,

düşünceler ve inançlarla alakalı ve bunlara az çok duyarlı bazı söylemlerden meydana gelir. Bu söylemler ise ağırlıklı olarak gerçeğin çarpıtılması şeklinde ifade edilir (Eagleton, 1985: 66).

Liberalizm ve sosyalizm gibi ideolojilerle kıyaslandığında muhafazakârlığın daha muğlak ve eklektik bir yapıya sahip olduğu, bu durumun da onun hakkında çok farklı değerlendirmeleri beraberinde getirdiği ileri sürülebilir (İrem, 2004: 9). Dünyada farklı muhafazakâr geleneklerin olmasının yanında muhafazakârlığın doktrin veya ideolojilere karşı şüphecî bir tutum sergilemesi bir ideoloji olarak muhafazakârlığı tanımlamayı güçleştirmektedir (Erdoğan, 2004: 5). Muhafazakârlığın dünya genelinde tek bir tanımı veya tek bir biçimi bulunmamaktadır (Fırat, 2004: 22). Genel geçer bir tanımı yapılamayan muhafazakârlık; gelenek, din, aile, toplum, mülkiyet, otorite vb. öğelere vurgu yapan ancak değişmez öz bulundurmeyen, kitleleri ikna unsuru aracılığıyla etkileme çabasında olan, pragmatizm, popülizm ve oportünizmden yararlanan anti-ideolojik bir ideoloji ya da bir retorik olarak tanımlanabilir (Işık, 2023a: 10; Işık, 2023b: 17-18). Beneton'a göre (2016: 10-11) karşı devrimci ânın ürünü olan muhafazakârlık modern zamanlarda ortaya çıkan bir ideoloji olsa da temelde modernite karşıtı bir harekettir. Ona göre muhafazakârlık Avrupalıların siyasal, toplumsal ve geleneksel düzenini muhafaza etmeyi misyon edinmiştir.

Siyasi muhafazakârlığın tezahür etmesine yol açan başlıca üç tarihsel gelişmeden (Aydınlanma, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi) söz edilebilir. Başka bir anlatımla, gelenek yerine akli ikame eden, her şeyi akla dayandıran Aydınlanma düşüncesi; Aydınlanma ilkelerini referans alan, yerleşik düzeni yıkan ve radikal bir sosyal değişimi meydana getiren Fransız Devrimi ve benzer şekilde geleneksel toplum yapısını kökten değiştiren, değişimi kural haline getiren Sanayi Devrimi muhafazakârlığın doğmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda muhafazakâr düşünürler kendi tezlerini ağırlıklı olarak sözü edilen üç devrimsel olguya itiraz ya da tepki şeklinde ileri sürmüşlerdir. Muhafazakârlar geleneksel değerlere yapılan saldırıları kınamışlardır. Özellikle siyasal düşünce açısından ilk dönem muhafazakârlar geleneksel değerler içinde aile, din, gelenek ve göreneklere, özel mülkiyete kilit önem atfetmişlerdir. Heineman'ın (2004: 61) ifade ettiği gibi görüşlerini Edmund Burke'e dayandıran geleneksel muhafazakârlar hükümet müdahalelerine karşı çıkmamakla birlikte dinsel otoriteyi, geleneksel uygulamaları ve toplumsal düzenin temeli olarak aileyi ve özel mülkiyeti desteklemişlerdir.

Bir siyasal ideoloji olarak muhafazakârlığın en önemli kuramcısı ya da fikir babası olarak nitelendirilen Edmund Burke, devrimi ve devrim ruhuna sahip kimseleri eleştirmiş, atalarını önemsemeyen devrim ruhuna sahip bireyleri bencil ve dar görüşlü olmakla itham etmiştir (Burke, 2017: 25). Ona göre devrim; yasaları ve mahkemeleri altüst etmiş, sanayiye işlevsiz bırakmış, ticareti sona erdirmiş, halkı yoksullaştırmış, yerleşik kurumları talan etmiş, sivil ve askeri anarşiyi hâkim kılmıştır. Böylelikle beşeri ve ilahi olan her şey devrime feda edilmiştir (Burke, 2019: 62). Burke, ekonomik ve toplumsal düzenin devrimle alaşağı edilmesine karşı çıkmıştır. Burke'ün bu duruşu, muhafazakâr bir duruş olup yerleşik yapının muhafazakâr değerler ve kazanımlar çerçevesinde korunmasını ifade etmektedir. Onun muhafazakâr değer savunusunun altında aristokrat sınıfı ve mutlakiyetçi yönetime olan hayranlığının yattığı ileri sürülebilir.

Öte yandan Burke'ün fikri altyapısını teşkil ettiği muhafazakârlık 1960'larda ABD'de "yeni"lenmiştir (Okutan, 2006: 309). Muhafazakâr düşüncenin bu "Yeni" yaklaşımı

1970'lerden itibaren kendisinden sıkça söz ettirmiştir (Yaman, 2017: 501). Bu çerçevede 1970'lerden başlayarak klasik değerlere yeniden dönmek isteyen neoliberalizm ve sağ ideolojilerin yükselişi muhafazakâr ideolojiyi de dönüşüme sevk etmiştir. Muhafazakârlık 20. yüzyılın ortalarından sonra temel ilkelerini reddetmeden, piyasa ekonomisine ılımlı yaklaşan, muhafazakâr değerlerdeki (gelenek, din, aile vb.) çözülmeyi önleyip onları yeniden canlandırmak için bir dönüşüm yaşamıştır (Kırlı, 2016: 46). Bu dönüşümle birlikte muhafazakârlık yerine "yeni muhafazakârlık" veya "neomuhafazakârlık" kavramları kullanılmıştır (Işık, 2023b: 57). Neomuhafazakârlık kültürel, sosyal ve felsefi insan tasavvurunu epistemoloji ve deneysel tariflerin siyasal olarak değerlendirildiği bir paradigma olarak tanımlanabilir (Dubiel, 2017: 13). Neomuhafazakârlığın geleneksel muhafazakârlığın birçok değerini (otoriteye uyma, geleneksel değerlerin benimsenmesi, ahlaki, dini ve manevi değerlere saygı vb.) benimsediği söylenebilir. Neomuhafazakâr siyaset felsefesi diğer modern siyaset felsefelerinden daha fazla ekonomik düzenin yaşayan değerleriyle temel kültür arasında bir tutarlılık olması gerektiğinin altını çizmektedir. Buna ilaveten günümüzde neomuhafazakârlıktaki dine ilişkin vurgunun azalması ve laik tutum da bu akım içerisinde süregelen bir tartışma konusunu teşkil etmektedir (Vural, 2004: 46-49). Ekonomik tabana oturmuş bir fikriyatın ürünü olarak değerlendirilebilecek neomuhafazakârlık, alt yapı, üst yapı ilişkileri içerisinde kültürden demokrasiye, ekolojiden eşitliğe kadar geleneksel muhafazakârlığa nazaran çok daha cesur ve esnek görüşler ileri sürse de bunların Batı'nın ideolojik terminolojisi içerisinde pek yeni bir yere sahip olmadığı bir gerçektir (Erkal, 2004: 98-99).

Muhafazakârlığı daha iyi anlamının yollarından biri de onun temel kavramlarını, unsurlarını, dogmalarını ve organlarını irdelemekten geçmektedir. Bu çerçevede Heywood (2016: 94), muhafazakâr düşünüşün temel kavramlarını, gelenek, insanın kusurluluğu, organik toplum, hiyerarşi, otorite ve mülkiyet olmak üzere altı başlıkta ele alırken; Nispert (2014: 51-104), muhafazakârlığın temel dogmalarını, tarih ve gelenek, önyargı ve akıl, otorite ve iktidar, özgürlük ve eşitlik, mülkiyet ve hayat, din ve ahlak olarak sıralamaktadır. Yılmaz (2016: 119-120), muhafazakârlığın temel unsurlarını; toplumsal olanın önceliği, geleneklerin önemli oluşu, kutsal olanın gerekliliği, aracı cemiyetlerin hayati önemde oluşu, hiyerarşi, toplumsal düzensizlik hayaleti, tarihe saygı ve değer verme olarak yedi maddede ele alırken; Çaha (2004: 76), muhafazakâr toplumun temel organlarını gelenek, din, düzen, aile, otorite, mülkiyet şeklinde ifade etmektedir. Bu ilkeler, gelenek ve uzlaşıyla ulaşılan ilkelerdir; bunların önemli bir kısmı ise uzun tecrübelerle denenmiş ilkelerdir (Kirk, 2019: 23).

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Tarihçesi, Kuruluşu Ve İdeolojisi

14 Ağustos 2001'de kurulan Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti), Türk siyasal hayatının önemli bir aktörü hâline gelmesinde Milli Görüş geleneğinin yaşadığı krizin yanı sıra 2001 ekonomik krizinin belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Bu iki kriz ortamının ardından 3 Kasım 2002 genel seçimlerine gidilmiştir (Koç, 2011: 4). 3 Kasım 2002 genel seçimlerinde daha önce üçlü koalisyonda yer alan partiler (ANAP, DSP, MHP) %10 seçim barajına takılmış, millî görüş kimliğini terk eden bazı siyasetçilerin kurduğu AK Parti seçimlerde birinci parti olmuştur (Işık, 2018: 62; Işık, 2023c: 369; Işık, 2023d: 75). Bu seçimlerde birinci parti olarak çıkan AK Parti öncelikle yasaklar, yolsuzluklar ve yoksulluk ile mücadele edeceğini

vurgulamış (Işık, 2019: 123), “İnsanı yaşat ki, devlet yaşasın” düsturuyla insan merkezli¹ bir siyaset anlayışıyla hareket edeceğini belirtmiştir (AK Parti, 2015b: 6). Parti Tüzüğü’nün 2. Maddesine göre AK Parti, T.C. Anayasası, başta İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi olmak suretiyle Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmış uluslararası belgeler, Siyasi Partiler Kanunu, Seçim Kanunları, diğer ilgili kanun ve mevzuat doğrultusunda tüzüğü ve programı doğrultusunda teşkilatlanmak ve faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuş bir siyasi yapıdır (AK Parti, 2002a: 18; AK Parti, 2023a: 23). AK Parti’nin herhangi bir zümrenin, etnisitenin, sınıfın, seçkinlerin ya da belirli bir coğrafyanın partisi olmayıp doğrudan halkın partisi olduğu ifade edilmiştir (AK Parti, 2023b: 10). Bir düşünceler partisi olarak değil, bir hepsini yakala partisi olarak 28 Şubat süreci sonrasında ortaya çıkan AK Parti’nin iktidara gelmesinde üç faktörün etkili olduğu ileri sürülebilir. Birinci faktör, kitleleri bir cephe halinde bir araya getiren muhalif olma durumudur. İkincisi, bir araya gelen muhalif sesleri toparlayan bir karizmatik lidere sahip olmasıdır. Üçüncüsü ise geleceğe ilişkin ümit ve beklentilerdir (Yavuz, 2004: 202). Genel bir çerçeve olarak AK Parti’yi iktidara taşıyan şartların iç sebepleri tarihsel olarak devamlı engellenen, politik elitler ve sanayi burjuvazisinin önemli bir kanadı tarafından illegal görülen, niyetlerine kuşkuyla yaklaşılacak ve daima “rejime” sadakatini dile getirmesi istenen bir politik hattın tarihsel, toplumsal mirası, muhafazakârlıkla iç içe giren İslamcılığın, bilhassa 1990’lı yıllarda, bir siyasi ve toplumsal dinamik olarak toplumsal muhalefetin temsilcisi konumuna gelmesi ve laik kesimin gücünün görece azalmasıyla beraber oluştuğu ileri sürülebilir (Alpman, 2016: 132).

AK Parti, söylem ve eylemleriyle Türk siyasal hayatına “muhafazakâr demokrat” adlı yeni bir siyasal kimlik kazandırmış ve bu kimliği 2011 yılına kadar geliştirme çabasında olmuştur. AK Parti’nin 2011’den sonraki söylemleri ve uygulamaları milliyetçi-muhafazakâr bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla 2011 sonrasında muhafazakâr demokrasi anlayışının terk edildiği ileri sürülebilir. Muhafazakâr demokrasi düşüncesinin en önemli temsilcisi ya da fikir babası olarak nitelendirilen Yalçın Akdoğan (2003: 15-17), muhafazakâr demokrat siyasal kimliğin siyasete, devlete, meşruiyete ilişkin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Muhafazakâr demokratlık, radikal değişim anlayışının yerine tabii bir süreç biçiminde gerçekleşen tedrici bir değişim anlayışından yanadır. Buna göre tedrici bir süreç biçiminde işlemeyen değişimlerin kalıcılığından da bahsedilemez.
- Muhafazakâr demokratlık, siyaset alanını konsensüs kültürü üzerine inşa eder. Toplumsal alandaki farklılıkların politik alanda kendilerini ifade etmeleri politik alanın mutabakat temelinde oluşturulmasıyla mümkün olabilir. Katılımcı demokrasi modeli farklılıklara temsil olanağı sunar ve farklılıkları politik sürece dâhil ederek gelişir.
- Muhafazakâr demokratlık, hem halk egemenliğine dayanan politik meşruiyete hem de anayasallığa ve evrensel normlara dayanan hukuki meşruiyete önem verir. Çünkü siyasal otoritenin meşruiyetini sağlayan öğelerden ilki, dayandığı irade; ikincisi ise, kendisini dile getirdiği kurumsal kimliğin sunduğu içeriğin (yasa, kural, değer) meşruluğu, çağın gerekleriyle çelişmemesidir.

¹ Literatürde bu insan merkezli yaklaşım “popülizm” olarak da nitelendirilmektedir. Bu noktaya işaret eden Türk popülizminin Türk sağ liderlerinin (Adnan Menderes, Süleyman Demirel, Turgut Özal, Necmettin Erbakan, Recep Tayyip Erdoğan) söylemsel dünyasını belirlediğini ileri sürmüştür (Türk, 2014).

- Muhafazakâr demokratlık, sınırlı ve tanımlı bir siyasal iktidarı benimser. Bu yüzden, dayatmacı/baskıcı bir nitelik gösteren otoriter ve totaliter yaklaşımlara karşıdır. Bunun yanında otoriter ve totaliter yaklaşımlar, sivil ve demokratik siyaseti tasvip etmezler.
- Muhafazakâr demokratlık, hukuk devleti olmanın bir gereği olarak siyasal iktidarın yanı sıra tüm müesseseleri yasal çerçeve vasıtasıyla sınırlandırır. Ayrıca devletin kendisini dogmatik alandan soyutlaması gerekir. Başka bir anlatımla devlet asli fonksiyonlarına dönmüş, küçük ama güçlü ve etkin bir devlet olmalıdır.
- Muhafazakârlık, radikalizmi ve toplum mühendisliğini kabul etmez. Buna göre siyaset çatışma, gruplaşma ve kutuplaşma üzerine değil; oydaşma, kombinasyon ve tolerasyon üzerine inşa edilmelidir. Radikalizmin mevcut yerleşik düzene kökten karşı oluşu, var olanı yıkarak yeni bir düzen kurma çabası, günümüzde makul bir metot olarak kabul görmemektedir. Bu yüzden klasik yapının kimi değer ve kazanımlarını muhafaza ederek değişim sağlanmalıdır.
- İdealizm ve realizm arasında bir denge oluşturulmalıdır. İnsanların zihinlerinde bir dizi ütopyaları barındırması doğaldır; ama bunlara erişmek için dayatmacı metotlara başvurmaları yanlıştır.

AK Parti'nin Demokrat Parti'den başlayıp Adalet Partisi, Anavatan partisiyle süregelen Türk merkez sağ geleneğinin bir uzantısı olduğu savunulabilir (Akyol, 2009: 13; Kahraman, 2007: 10; Kurt, 2009: 5). Bu bağlamda AK Parti'nin muhafazakâr demokratlık tasarımının büsbütün yeni bir icat olmadığı ifade edilmelidir. Bu doğrultuda belirli kültürel değerlerle, 'gelenek' ile kayıtlanan bir demokratlık anlayışının, zaten Türkiye'nin hâkim siyasal kültürünü belirlediği ileri sürülmektedir (Türk, 2014). Bu anlayışa göre halkın çoğunluğunun yaşam tarzını, değerlerini, geleneklerini, başka bir ifadeyle "millî iradeyi" temsil eden siyasal heyet, zaten kendiliğinden demokratik bir vekâlet ilişkisini cisimleştiriyordur, böylelikle muhafazakâr tavır, demokratlığın ta kendisidir. AK Parti'nin muhafazakâr demokratlığı demokrasiyi, esas olarak siyaseti, geleneği muhafaza etmenin yolu olarak vurgulaması sebebiyle dikkat çekici bir boyut kazanmaktadır. Böylece modern siyasetin toplumu dönüştüren, hatta toplumu tesis eden dinamikleri geleneksel değerlerin ya da ilişkilerin ihyası lehine kullanılmak üzere olumlanmaktadır. Burada amaçlanan modern siyasetin söz konusu kurucu/yapıcı fonksiyonunun modernist/Kemalist "toplum mühendisliği" anlayışı yerine, toplumun organik, 'doğal' yapısıyla uyumlu bir yeniden inşa yönünde seferber edilmesidir (Bora, 2004: 38).

Muhafazakârlık kavramıyla partinin din ve gelenekle olan bağı ifade edilirken "demokratlık" nitelemesiyle diğerleriyle olan fark ve güncel yönelimleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Yanardağ, 2004: 122). Diğer taraftan AK Parti'nin parti ideolojisini tanımlamak üzere tercih ettiği "muhafazakâr demokrasi" terkihi AK Parti'yi bir dereceye kadar Milli Görüş hareketinden uzaklaştırma amacına hizmet etmiştir (İrem, 2004: 11). Daha geniş bir anlatımla AK Parti'nin "muhafazakâr demokrasi" kavramı kendisine yöneltilen "İslâmcı" etiketinden kurtulmak, geçmiş ile arasına mesafe koymak ve merkez sağ kavramı fazlasıyla yozlaştığından yeni bir isimle siyaset sahnesine çıkmak ihtiyacının bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Mert, 2004: 36). Ancak muhafazakâr demokrat kimliğin bu adlandırması yalnızca saf teorik kaygılardan öte, kültürel olarak muhafazakâr, siyasal açıdan milliyetçi,

iktisadi olarak liberal yeni orta sınıfın taleplerinin taşıyıcılığını yapmasıyla da ilintilidir. Başka bir ifadeyle bu ideolojik duruşun somut bir sınıfsal tabanı mevcuttur (Yıldız, 2004a: 54).

Sarıbay (Vatan, 12 Ekim 2003) ise AK Parti'nin kimliğini ismi "İslâm", uygulamaları "liberal", tutumu "demokrat", yörüngesi "Batı"... şeklinde tarif etmiştir. Son tahlilde AK Parti'nin ilan etmiş olduğu "muhafazakâr demokrasi" kavramı altı doldurulabilmiş bir kavram değildir. Dahası AK Parti'nin reel politik uygulamaları ile ilan etmiş olduğu muhafazakârlığı bağdaştırabilmek son derece zordur. AK Parti'yi pür muhafazakâr demokrat kimliği temsil eden homojen bir parti olarak değil, Yeni Sağ ve neoliberalizmin iç içe geçtiği bir spektrum olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. AK Parti, Yeni Sağ ve neoliberal politikalar aracılığıyla küresel kapitalist sistemle eklemlenebilmiştir. Ancak aşağıda da yer verildiği gibi parti yetkilileri ve parti programlarında kapitalizm, yeni sağ ve neoliberalizm kavramları yerine yoğunlukla "muhafazakârlık" kavramını tercih edilmiştir.

Muhafazakâr Değerler Çerçevesinde AK Parti'nin Muhafazakârlık Anlayışı

AK Parti'nin kurucusu Recep Tayyip Erdoğan'ın ifadesiyle "muhafazakârlık temelinde bir kitle partisi"² olan AK Parti'nin ortaya çıkış gerekçesi, mevcut siyasi partilerin halkın değerlerine ve beklentilerine cevap vermemesi, kriz ve çatışmaların siyasal alanı daraltmasıdır. AK Parti'nin muhafazakârlık anlayışında mevcut kurum ve ilişkilerin değil bir dizi değer ve kazanımların korunması söz konusudur (Erdoğan, 2004: 8-11). AK Parti'ye göre muhafazakâr değerlerden yoksun bir siyaset anlayışı yolsuzluk ya da yozlaşmaya yol açacaktır (AK Parti, 2015b: 6). AK Parti'nin benimsediği muhafazakâr demokrasi anlayışı dünya ölçeğindeki muhafazakârlık uygulamalarıyla bağdaşan özelliklere haiz olmakla beraber (AK Parti, 2015c: 4), AK Parti muhafazakârlığının bir ideoloji olarak muhafazakârlıkla bağı esasen çok sağlam değildir. Bu doğrultuda AK Parti'nin muhafazakârlık söylemi, aslında ailenin önemsenmesi ve din özgürlüğünün çerçevesinin demokratik belirleyişine yapılan vurguyla kısıtlıdır (Yıldız, 2004b: 10). AK Parti'nin muhafazakârlık anlayışında din, gelenek ve ahlak iç içe ele alınmaktadır. Gelenek ve toplumsal değerlerin taşıyıcısı olması hasebiyle hayati öneme haiz toplumsal müessese olduğu iddia edilen ailenin korunmasına ilişkin politikalara kilit önem atfedilmiştir (Doğanay, 2007: 72). Dönemin AK Parti Genel Başkan Yardımcısı Mir Mehmet Dengir Fırat, partisinin muhafazakârlık anlayışını şu cümlelerle açıklamıştır:

Herkesçe bilinmelidir ki bizim muhafazakârlığımız; geçmişe tapınmayı önceleyen bir anlayışa sırtını yaslamadığı gibi, geçmişi bugüne aynen taşımayı amaçlayan çağdışı ve anakronik bir zihniyete de asla bel bağlamamaktadır. Bizim muhafazakârlığımız yeniliğe ve değişime açık bir muhafazakârlıktır. Kökü mazide, ama yüzü geleceğe dönük çağdaş ve yenilikçi bir muhafazakârlık anlayışını temsil eden bir partiyiz biz. AK Parti olarak yapmaya çalıştığımız şey; yerel ile evrenseli buluşturarak, gelenek ile modernliği bir arada

² Erdoğan'ın bu söyleminin hem kavramsal açıdan hem de uygulamalı olarak söylem analizine tabi tutulması gerekmektedir. Bu çerçevede günümüzde Türkiye'nin en değişimci, liberal ve küreselleşme yanlısı siyasal partileri arasında sayılabilecek AK Parti'nin kendisine "muhafazakâr" sıfatını yakıştırmış olması pragmatik ve stratejik bir hamle olarak değerlendirilebilir (Bilici, 2004: 57). AK Parti muhafazakârlığının neyi muhafaza etmeye çalıştığı ve muhafazakârlıktan neyin anlaşıldığı açık bir şekilde ortaya konmamıştır (Yalsızuçanlar, 2004: 95). AK Parti'nin muhafazakârlıktan ne anladığıyla özde muhafazakâr sayılmayacak seçmeni arasında reel-politik koşulların kararına bırakılmış örtülü bir mutabakatın varlığından söz edilebilir (Aktay, 2004: 23). Son tahlilde AK Parti'nin muhafazakârlık söyleminin siyasi meşruiyet kaygısıyla belirlenmiş olduğu öne sürülebilir (Yıldız, 2004a: 55).

yaşatarak, süreklilik içinde değişimi sağlayarak çağdaş dünyaya sunmaya çalıştığımız modeli tartışmaya açmaktır (Fırat, 2004: 20).

Öte yandan Türkiye’de 2002’den beri iktidarda olan AK Parti, kapitalist modernleşmeye eklenerek geleneksel muhafazakârlıktan önemli ölçüde farklılaşmıştır. AK Parti, özellikle sosyo-ekonomik alanda gayrimuhafazakâr, hatta muhafazakâr kodların çözülmesine neden olan politikaları uygulamıştır (Ekinci, 2016: 160). Buna ilaveten AK Parti gibi “siyasal İslâm”ı temsil eden bir partinin konjonktürel olarak hızla yükselmesinde muhafazakârlığın jakobenliğe nihayette tepki vermesi, değişimin dinamiklerinin devletin değil, devletin de maliki olan toplumun kumandasında olması gerektiği tezi etkili olmuştur (Göka vd., 2017: 312-313). Son tahlilde çekirdek kadrosu büyük ölçüde Millî Görüş geleneğinden gelen AK Parti’nin Anavatan Partisi ve Demokrat Parti’ye benzer bir biçimde muhafazakâr bir parti olduğu ileri sürülmüştür. AK Parti’nin muhafazakâr bir parti olduğu gerek içerisinden geldiği siyasi çevre gerekse kurucu ve yönetici kadro tarafından ortaya konulmuştur (Bingöl & Akgün, 2005: 5). AK Parti Seçim Beyannamesi’nde (2002b: 8) partinin süreklilik içinde değişimi arayan, birliktelik içerisinde farklılığı muhafaza eden, toplumun dinamizmine itimat eden, dünyadaki gelişmelere ve yeniliklere kapalı olmayan bir siyaset tarzını egemen kılmayı hedefleyen demokrat, muhafazakâr, yenilikçi ve modern bir parti olduğu ifade edilmiştir.

Bu şekilde AK Parti, toplumun her kesimine hitap eden parti profilini çizme arayışında olmuştur. Farklı düşünce akımlarına eklenen AK Parti’nin esas itibarıyla muhafazakâr tezlerle toplumun ezici çoğunluğunu etkilemiş olduğu öne sürülmüştür. Bu kapsamda AK Parti’nin muhafazakâr bir parti olduğuna dair en önemli göstergelerden biri de onun program düzeyinde muhafazakâr değerlere yaptığı vurgudur. Bu sayede muhafazakârlığın başlıca temel değerlerinden yola çıkılarak AK Parti’nin muhafazakâr yönü net bir şekilde anlaşılmaktadır. Ancak burada unutulmaması gereken husus AK Parti’nin geleneksel muhafazakârlıktan uzaklaşarak muhafazakârlığın güncel versiyonunu benimsemiş olmasıdır. Bu kapsamda AK Parti’yi “neomuhafazakâr” bir hareket olarak nitelendirmek de mümkündür.

AK Parti’nin İslâmcılıktan farklı olarak dini hiçbir siyasal-hukuki müeyyidenin kaynağına yerleştirmemesi, modernliğin etkilerini sınırlandırarak onu yerel ve milli bir atılım hareketi haline getirme çabası, her türlü sosyal mühendislik anlayışına karşı çıkması (İrem, 2004: 12-15) neomuhafazakâr bir hareket olduğunu destekler niteliktedir. Buna ilave olarak AK Parti’nin Avrupa muhafazakârlığından ziyade Amerikan neomuhafazakârlığına yakın bir çizgide durduğu tezini ileri süren Yanardağ (2004) radikal bir bakış açısıyla AK Parti’nin bir “Amerikan projesi” olduğunu iddia etmiştir. Yanardağ, iddialarını büyük ölçüde ABD tarafından geliştirilen, sınırların değişmesini öngören Büyük Ortadoğu Projesi’nin (BOP) ve İslâm’ın yeniden yorumlanmasını veya emperyalizmle uyumlu bir İslâm anlayışını ifade eden ılımlı İslâm düşüncesinin AK Parti tarafından desteklenmesine dayandırmıştır. Diğer taraftan Yanardağ, AK Parti’nin daha ilk yıllarında Milli Görüş lideri Necmettin Erbakan, sonrasında bu projenin birinci derece tanıkları (Abdurrahman Dilipak, Abdurrahim Karslı, Ali Bulaç) tarafından doğrulandığını ileri sürmüştür. Yanardağ’a göre Erbakan, AK Parti’nin yerli bir hareket olmayıp bir “Amerikan projesi” olduğunu ve böylece Amerika’nın ve İsrail’in (ya da Siyonizm) çıkarları doğrultusunda hareket ettiğini doğrudan açıklamışken; diğer isimler ise

İslâmcılık düşüncesinin terk edildiğine işaret ederek dolaylı yoldan Erbakan'ın görüşünü desteklemişlerdir.

AK Parti ve Gelenek

Geleneğin, muhafazakâr düşüncenin temel değeri olarak değerlendirilmektedir. Muhafazakârlar geleneğe körü körüne bakmak yerine onu bir tür bilgi veya bilgelik kaynağı olarak görürler. Muhafazakârlar nezdinde gelenek, toplumsal deneyimlerin bir ürünüdür. Muhafazakârlara göre geleneksel kurum ve normlar bir toplumun tarihsel deneyiminin somutlaşmış birikimleridir. Bu birikimler ise tek bir insan aklının spekülâtif çabasıyla ulaşılamayacak düzeydedir. Dahası muhafazakârlar açısından gelenek hem bireye belli bir aidiyet hissi kazandırmakta hem de toplumsal istikrarın temelini teşkil etmektedir (Erdoğan, 2004b: 27).

Geniş anlamda gelenek, bir toplum ya da topluluğun tarihten devraldığı düşünce/doktrin/ideoloji, davranış kalıpları ve kurumlarına işaret eden bir kavramdır (Güler, 2005: 123). Muhafazakârlığın evrensellik iddiası olmadığından değerler göreceli olup toplumların tarihî tecrübe ve geleneklerine bağlıdır (Akkaş, 2004: 38). Gelenek ve görenekler, bir toplumun kurucu değerlerini teşkil ederler. Muhafazakârlar nazarında toplumun kurucu değeri akıl değil "tecrübe"dir. Toplumun kolektif değerleri (gelenek, görenek, örf, âdet, teamül, alışkanlıklar) tecrübeyle önem kazanmaktadır. Adı geçen değerler toplumu var ettiği için bunların kesin surette korunması gerekmektedir. Dahası toplumun kolektif hafızası, kimliği, karakteri, şuur arka planı toplumun deneyim vasıtasıyla elde ettiği bu değerlere dayanmaktadır (Çaha, 2004: 76). Ancak önemle belirtmek gerekir ki gelenekler de statik olmayıp zamanın ya da dönemin değişen koşullarından payını almaktadır.

Geleneği dışlamayan bir modernlik anlayışını benimseyen muhafazakâr demokrasi, geleneğe önem atfetmekle beraber modern kazanımları göz ardı eden bir gelenekçilik anlayışını tasvip etmemektedir. Bu bağlamda AK Parti, körü körüne geleneği veya modern olanı reddetmeyi değil, yeni bir senteze varmanın önemine dikkat çekmektedir (Erdoğan, 2004: 16). AK Parti, Hobsbawm'ın deyişiyle "gelenekler icat eden" bir parti görünümünü vermektedir. AK Parti Programı'nda (2002b: 7) partinin geleneğin ve geçmişin birikimiyle Türkiye'nin meselelerine dünya realitesiyle paralel şekilde özgün ve baki çözümler sunmayı hedeflediği belirtilmiştir. Ancak bu durumun uygulamada böyle olduğunu ileri sürmek son derece güçtür.

AK Parti ve Din

Muhafazakâr düşüncede geleneksel kurumlar içerisinde yer alan dinin önemli bir yeri mevcuttur. Muhafazakâr ideolojide din bireysel bir kurtuluş ve manevi tecrübe olmanın yanı sıra toplumsal bütünlüğü pekiştirme işlevini de üstlenmektedir. Ancak muhafazakârlığın dine olan yaklaşımı, toplumu dini değerler çerçevesinde güç vasıtasıyla yeniden düzenlemeyi öngören "dincilik" anlayışından ayrılmaktadır. Bundan dolayı muhafazakârlık "dincilik" ile değil, dindarlıkla örtüşebilen ve dindarlıkla da zorunlu bir bağı olmayan bir ideolojidir. Buna paralel olarak muhafazakâr bir aydının dinin sosyolojik fonksiyonunu tasvip etmesi için dindar olma mecburiyeti yoktur (Erdoğan, 2004b: 28).

AK Parti, dini mukaddes ve toplumsal bir değer olarak görmekle beraber dini siyasete alet etmeyi, din uğruna parti kurmayı, devleti ideolojik bir dönüşüme sevk etmeyi, dini

sembollerle örgütlenmeyi tasvip etmediğini ileri sürmüştür. AK Parti'ye göre dini siyasete alet etmek, din adına dışlayıcı bir siyaset izlemek toplumsal barış ve siyasi çoğulculuğun yanı sıra dinin kendisine de zarar verecektir (Erdoğan, 2004: 16). Ancak AK Parti her ne kadar dini siyasete alet etmediğini iddia etmişse de bunun siyasal program düzeyinde geçerli olduğu, uygulamada ise bu durumun geçerli olmadığı bir gerçektir. AK Parti yetkililerin Kur'an'ı Kerim ile miting alanlarına çıkması, dindar bir nesil yetiştireceklerini beyan etmesi, cemaat ve tarikatlarla sıkı ilişki içerisinde olması partinin dini siyasete alet ettiğinin somut örnekleridir.

AK Parti Programı'nda (2002b: 7, 15) parti, dini insanlığın en önemli kurumlardan biri olarak kabul etmekle birlikte laikliği demokrasinin vazgeçilmez koşulu, din ve vicdan özgürlüğünün teminatı olarak kabul etmiştir. Bu bağlamda laikliğin din düşmanlığı şeklinde değerlendirilmesine karşı çıkmıştır. Laiklik temelde farklı din ve inanca mensup bireylerin ibadetlerini kolayca yerine getirmelerini, dini düşüncelerini açıklayıp bu çerçevede yaşamalarını, inançsız kimselerin de yaşamları bu doğrultuda tanzim etmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda AK Parti açısından siyasal program düzeyinde laikliği özgürlük ve toplumsal bir barış ilkesi olarak yorumlamak mümkündür. Ülkede birlik ve bütünlüğün tesisi yolunda laiklik, demokrasi, hukuk devleti, sivilleşme, inanç özgürlüğü ve fırsat eşitliğinin esas alındığı ileri sürülmüştür.

AK Parti Tüzüğü'nde (2002a: 20-21; AK Parti, 2023a: 25) insanların inançları doğrultusunda yaşama ve düşündükleri çerçevesinde kendilerini ifade etmelerinin temel bir hak olduğu, inanç ve düşüncenin hukuka uygun olarak gerek bireylere gerekse sivil toplum kuruluşlarına ait bir hak ve yetki olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında devletin hiçbir inanç ve düşüncenin lehinde ya da aleyhinde tavır takınmaması gerektiği, Anayasa'da bulunan laiklik ve kanun önünde eşitlik prensiplerinin bu anlayışın teminatı olduğu ileri sürülmüştür.

AK Parti'ye göre dini özgürlükleri ve türlü yaşam stillerini hukuk devletinin garantisi olarak kabul eden laiklik, tek parti döneminin uygulamaları ve darbe dönemlerinde sert ve otoriter bir niteliğe bürünmüştür. Bu dönemlerde bir iktidar aygıtı olarak kullanılan laiklik, inanç özgürlüğünü teminat altına almamış olmakla birlikte devlet içerisindeki vesayet odaklarınca inançlı kesimlere yönelik bir baskı aracı olarak kullanılmıştır. Oysaki köklü bir geçmişe ve engin tecrübeye sahip Türk toplumu laikliğin bazı kazanımlarına ilk zamanlardan beri sahip olmuştur. Bu bağlamda Anadolu'nun İslâm ve irfan kültürü köklü bir birlikte yaşama deneyiminin birçok örneğiyle doludur. AK Parti yöneticilerine göre Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Yunus Emre, Sarı Saltuk gibi etkileri günümüze dek süren manevi şahsiyetler yolumuzu aydınlatmıştır. Benzer şekilde Anadolu, Balkanlar ve Orta Doğu'da farklı inançlara mensup kimseler barış ve güvenlik ortamında yaşamlarını idame ettirebilmişlerdir. AK Parti, bu köklü tarihsel deneyimi göz önünde bulundurarak Türkiye realitesine uygun bir laiklik yorumu ve uygulamasını benimsemiştir (AK Parti, 2018: 30-31). Sonuç olarak AK Parti, laikliği aklın özgürleşmesi ve yaratıcılığın önündeki engellerin kaldırılması çerçevesinde değil, dinin özgürleşmesi ve alt kimliklere dönüşün meşrulaştırılması ekseninde ele almıştır. Son tahlilde farklı laiklik tanımlamalarına yer veren AK Parti'nin dini/İslâmi bir laiklik modelini referans aldığı söylenebilir (Yanardağ, 2004: 125).

AK Parti ve Aile

Muhafazakâr düşüncenin en önemli değerlerinden biri de aile kurumudur. Aile, muhafazakâr düşüncenin inşa edildiği en küçük ontolojik varlık olarak önem arz etmektedir. Bu bakımdan aile, “kusurlu” insanın en ideal şekilde var olabileceği ilk kurum olarak kabul edilmektedir. Aile bu yönden cinselliği sosyolojik açıdan düzenleyen ve tasdik eden, bireylerin ahlaki biçimlenişini gerçekleştiren, iyi ve kötü arasında ayırım yapmanın öğrenildiği, maddi ve manevi gereksinimlerin temin edildiği, sevgi ve sadakat duygularının geliştiği bir toplumsal kurumdur (Barış, 2014: 211-212).

AK Parti aileyi toplumun temeli olarak benimsemiştir. Buna göre geçmiş ile gelecek arasında köprü işlevini üstlenen aile aynı zamanda millî değerlerimizin, duygularımızın, düşüncelerimizin yanı sıra Türkiye’ye özgü adet ve geleneklerin yeni kuşaklara aktarılmasında merkezi öneme sahiptir (AK Parti, 2002a: 21; AK Parti, 2023a: 26). AK Parti 2002 Seçim Beyanamesi’nde (2015a: 10) Türk toplumunun bu coğrafyada müşterek bir kaderi paylaşan, acı-tatlı anıların birleştirdiği büyük bir aile olduğu öne sürülmüştür. Bu ailenin kimliğini teşkil eden değerlerin, modern gelişmelere uygun olarak yeniden üretilerek devam etmesine imkân tanınacağı belirtilmiştir.

AK Parti, insan hak ve özgürlükleri doğrultusunda bireysel tercih ve kabullerin muhafaza edilmesi gerektiğini mahfuz tutarak aile müessesini zedeleyecek uygulamalar karşısında duyarlılık gösterilmesi gerektiğini düşünmektedir (Erdoğan, 2004: 15). AK Parti’ye göre toplumsal dayanışmanın, yardımlaşmanın ve paylaşma kültürünün doğduğu yer, toplumu ayakta tutan ailedir. Ancak AK Parti indirgemeci bir yaklaşımla kentleşmenin hızlanmasıyla birlikte aile kurumunu tehdit eden unsurların baş gösterdiğini iddia etmiştir. Boşanma oranlarının artması, ailenin sıradan bir birliktelik olarak algılanması, ebeveynlerin çocukların yetişmesindeki temel fonksiyonların gölgelenmesi bu tehditlere birer somut örnektir. Bu tehditler karşısında ailenin korunması ve güçlendirilmesi ise gerek toplum gerekse devlet bekası bakımından büyük önem arz etmektedir (AK Parti, 2011: 90). AK Parti aile kurumunu güçlendirmeyi çocukların sayısını artırarak nitelikli bir şekilde yetişmelerini sağlamayı insan odaklı politikanın ana eksenini olarak telakki etmiştir. AK Parti’ye göre Türk toplumu diğer gelişmiş toplumlara kıyasla sağlam bir aile yapısına sahiptir. AK Parti iktidarları döneminde aileyi güçlendirmeye yönelik politikalar üretilmiştir. Bu kapsamda 2011’de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı oluşturulmuş, “Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun” hayata geçirilmiş; Aile Eğitim Programı (AEP), Evlilik Öncesi Eğitim Programı ve Aile Sosyal Destek Programı (ASDEP) hazırlanmıştır (AK Parti, 2015d: 97-98). Bu programların yanı sıra AK Parti iktidarında doğurganlığı artırmaya dönük politikalara geçilmiş, çalışan kadınlara üçüncü çocuğa kadar doğum borçlanması imkânı getirilmiş, doğum yardımı uygulaması hayata geçirilmiş, tüp bebek uygulamasına erişim kolaylaştırılmış, özel sektörde kurulacak kreş ve gündüz bakımevleri sayılarını ve kapasitelerini artırmak amacıyla yatırımlara beşinci bölge teşvikleri sağlanmış, evlat edinme, işçi annenin vefatı ve prematüre doğumlarda izin hakları genişletilmiş, eşi doğum yapan işçiye babalık izni tanınmış, düşük gelirli aileler desteklenmiş, gençleri evliliğe teşvik etmek için “çeyiz hesabı” ve “konut hesabı” uygulaması başlatılmıştır (AK Parti, 2023b: 98).

AK Parti ve Toplum

Muhafazakârlık organik olarak görülen bir toplumun ya da topluluğun değerini korumak olarak da tanımlanabilmektedir (Sarıbay, 2004: 24). Bu bağlamda muhafazakârlık,

toplumsal olanı ön plana çıkararak, bireysel olanı ise arka plana atan bir ideoloji olarak karşımıza çıkmaktadır (Adanalı, 2004: 53). Toplumun geleceğinden ziyade şu anki durumu üzerine odaklanan muhafazakâr düşünce mevcut toplumsal yapının bir kurgu çerçevesinde iktidar eliyle biçimlendirilmesine, devrim ve benzeri müdahalelerle toplumun yeniden dizayn edilmesine karşı çıkmaktadır (Dursun, 2004: 177). Muhafazakâr ideolojide toplum, genellikle organik bir zafiyet olarak sunulmaktadır. Organik toplum düşüncesine göre bireyler toplumun dışında var olamayacağından onların topluma ait olmaktan başka seçenekleri söz konusu değildir. Organik toplum tasavvurunda toplumsal gruplar bilinçli/iradi bir sözleşmenin ürünü olmayıp doğal bir biçimde meydana gelmektedir. Başka bir tabirle toplum doğal zaruretten doğmaktadır. Bu çerçevede bireyden önce mevcut olan toplum, bireyin kişiliğini şekillendirmektedir. Kendisini meydana getiren bireylerden bağımsız bir kimlik veya bütünlüğe tekabül eden toplum, yaşayan bir canlı olarak telakki edilmektedir (Erdoğan, 2004b: 29). Böylelikle muhafazakârlar açısından toplum canlı olmanın yanı sıra işlevsel yönden farklılaşmış mükemmel bir organizma olarak değerlendirilmektedir. Toplumun gelişimi bir organizmanın gelişimine benzetilmektedir. Farklı aşamalardan geçen toplumun kendisini iç dinamiğiyle yenileme özelliği de bulunmaktadır. Toplumlar zamanın şartlarına göre işlevi sonlanmış değerlerini, kurumlarını ve süreçlerini yenileriyle takviye etmektedirler. Öte yandan toplum sürekli değişim geçiren bir organizma olduğundan bu organizmada değişime ilişkin görülebilecek yapay müdahaleler toplumun yapısını bozmaktadır (Çaha, 2004: 73).

AK Parti'ye göre toplum; aile, okul, mülkiyet, din, ahlak vb. köklü kurumların meydana getirdiği kültür ortamında kendini yenileyerek varlığını devam ettiren canlı bir organizmadır. Bu bağlamda dışsal müdahalelerden bağımsız kendi tabii sürecinde üretilen ve toplumu bütünleştiren yerli kültür ve müesseseler toplum ile örtüşmektedir (AK Parti, 2015a: 10). AK Parti toplumsal yapının sıhhatini devletin geleceği için en temel gereklilik olarak görmektedir. Bu kapsamda bireyden aileye, aileden topluma, toplumdaki devlete uzanan yapılanmada "Mutlu Birey", "Müreffeh Toplum" ve "Güçlü Devlet" birbiriyle ilişkili süreçler olarak kabul edilmektedir. Türkiye Yüzyılı'nın inşasında da sağlam bir toplumsal yapı önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (AK Parti, 2018: 99-100; AK Parti, 2023b: 57). Toplumsal mühendislik anlayışını reddeden AK Parti, demokratik siyaset ortamını her türlü sorunun dile getirildiği, toplumsal taleplerinin tamamının aktarıldığı ve doğru ile yanlışın kendisini sınavarak ıslah edebilecekleri bir ortam olarak görmüştür. Türkiye toplumundaki farklılık ve çeşitliliklerin ise çoğulcu demokrasi anlayışını pekiştireceği düşünülmüştür (Akdoğan, 2003: 17).

AK Parti ve Mülkiyet

Özel mülkiyet, en genel tabirle, bireylerin mülk edinebilme ve edindikleri mülk üzerinde serbest bir şekilde tasarrufta bulunma hakkını ifade etmektedir (Acar, 2011: 41). Mülkiyet hakları insanların toplumsal yaşamda yapabileceklerini, mesuliyetlerini ve hürriyetlerinin sınırlarını belirlemektedir. Mülkiyet haklarının iyi tanımlandığı durumlarda insanlar arasındaki ihtilaflar azalmaktadır. Bunun yanında mülkiyet haklarının her zaman yasalarla tanımlanmadığını da belirtmek gerekir. Kimi zaman, normlar, gelenekler, din ve ahlak kuralları da insanların neyi yapabileceklerini ortaya koymaktadır (Oğuz, 2011: 58). Mülkiyet hukukunun ayrıntı kuralları her hukuk sisteminde farklılık gösterebilmektedir. İyi

işleyen bir muhafazakâr demokraside mülkiyet hukukunun temel ilkelerini tanımlayan kod sistemi mevcut olmadığı durumlarda mülkiyet haklarını belirleyici biçimde düzenlenirken bu hakların mevcut olduğu durumlarda ise mülkiyet haklarının bireylerin yan sıra yönetim birimlerinden kaynaklanan her türlü aldatici bir tekrar dağıtımına karşı korunacak şekilde tasarlanmaktadır. Muhafazakâr sivil kod sistemi yargıyı, mülkiyet hakkını tekrar dağıtımına ilişkin politik baskılardan muhafaza edecek şekilde mümkün olan en geniş yetkiyle donatabilecektir. Muhafazakâr kod, yasal açıdan güçlendirilmiş anlaşmalara aykırı hareket edilmesi durumunda ekseriyetle beklenti tahribatlarını baz alarak yasal tedaviler sağlayabilecektir. Üçüncü kişilerin, mülkiyet sahiplerinin pazarlık ve kararlarında taraf olmadıkları durumlarda muhafazakâr mülkiyet hukuku sınırlı bir koruma sağlamakla birlikte burada haksız fiil zarar riskini yüklediği müşahede edilmektedir (Rowley, 2004: 97). Muhafazakârlar açısından özel mülkiyet yalnızca parasal değeri olan bir meta değil; aidiyet, bağlılık, korunma vb. insanın duygusal ve psikolojik hislerine de hitap eden bir kurumdur (Demirel, 2004: 215).

Öte yandan sosyalistler haricindeki kesimler ile muhafazakârların rahatlıkla uzlaşabileceği konulardan biri de mülkiyet haklarıdır; zira İslâmiyet özel mülkiyet anlayışını tasvip etmiş olmakla birlikte özel mülkiyete bir üst sınır da koymamıştır. Bu konudaki tek sınır, her bireyin içindeki vicdan ve ahiret korkusu olmaktadır. Bu çerçevede İslamiyet inancında sonsuz servete cevaz verilmişse de bu servetin nasıl kullanıldığı sorusu Kıyamet Günü sorulacak bir sorudur (Çizakça, 2004: 108). Muhafazakârlar açısından mülkiyet, toplumsal düzenin tesis edilmesinde hayati öneme sahip kurumlardan bir diğeridir. Muhafazakârlar mülkiyetin temeli olarak aileyi gördüklerinden aile ve mülkiyeti birbirini tamamlayan iki unsur olarak tarif etmektedirler. Toplumsal düzenin temelini teşkil eden bu iki unsurda görülebilecek herhangi bir aşınma toplumsal düzenin de aşınmasını doğuracaktır (Çaha, 2004: 78). Muhafazakârlar özgürlük ve mülkiyet kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görüşündedirler. Dahası özel mülkiyetin yaygınlaşmasıyla bir toplum daha istikrarlı ve üretken olacaktır. Muhafazakârlar mülk edinmenin mülkiyet sahibine bazı ödevler yüklediğini düşünmekte, bu ahlaki ve hukuki ödevleri benimsemektedirler (Barış, 2014: 213).

2 Mart 2021’de gerçekleştirilen vizyonu “Özgür Birey, Güçlü Toplum, Daha Demokratik Bir Türkiye” olarak belirlenen “İnsan Hakları Eylem Planı Tanıtım Toplantısı’na katılan Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, mülkiyet hakkının vatandaşların sosyal ve ekonomik açıdan gelişimini temin eden bir hak olduğunu ifade etmiştir. Buna göre doğuştan kazanılan bu hakkın korunması devletin öncelikli görevleri arasında yer almaktadır. Erdoğan’a göre kamu idareleri, mülkiyet hakkını kullanmayı güçleştirecek uygulamalardan şiddetle kaçınmak zorundadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2021: 24). AK Parti; evrensel standartlara uygun tam tanımlanmış hukuk sistemini, güvenilir ve işleyen bir adalet mekanizmasını, güvenceye bağlanmış mülkiyet haklarını, güvenilir kurumsal yapıyı, pazara ve kaynaklara kolayca ulaşma fırsatını sağlayacağını vurgulamış (AK Parti, 2002b: 36), güvenceye bağlanmış mülkiyet haklarının Türkiye’ye önemli üstünlükler sağlayacağı belirtilmiştir (AK Parti, 2015a: 33). Son olarak AK Parti, sınai mülkiyete dayalı üretimin yanı sıra fikri mülkiyet haklarının önemine de yüzeysel olsa da dikkat çekmiştir.

AK Parti ve Otorite

Muhafazakârlar otoritenin varlığını doğal bir gereklilik olarak görmektedirler. Ancak muhafazakârlara göre liberallerin iddia ettiği gibi otorite doğal sözleşmeden kaynaklanmamakta, toplumun doğasında mevcut olduğundan toplum tarafından mümkün kılınmaktadır. Dahası her türlü otoriteye (baba, öğretmen, din adamı devlet vb.) saygı duyulması toplumun varlığını sürdürebilmesi için şarttır (Demirel, 2004: 215). Yine de muhafazakârlar devlet eleştirisi yapmışlardır. Onların devlet eleştirisi geleneksel anlayıştaki otorite vurgusunun zamanla her durumda muhafaza edilmesi gereken kendi rivayetine göre bir güç olarak değil; hak ve hürriyetleri güvence altına alan ve toplumsal huzuru kurma işlevini üstlenen bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Akdoğan, 2004: 235).

AK Parti'nin benimsemiş olduğu muhafazakâr demokrasi anlayışı tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir siyasi iktidarı savunmaktadır. Bu bağlamda totaliter ve otoriter anlayışlar demokratik siyasetin düşmanı olarak değerlendirilmektedir. Muhafazakâr demokrasi yaklaşımında millet iradesini esas alan siyasi meşruiyetle insanlığın müşterek değerlerine dayalı hukuki meşruiyete önem atfedilmektedir. Bu çerçevede hukuk devleti prensibi gereği siyasi iktidarın yanı sıra tüm kurumlar evrensel değerleri referans alan objektif kurallar ve yasalarla sınırlanmaktadır. Böylesi bir durumda devlet ideoloji dayatmamaktadır. Muhafazakâr demokrasinin arzuladığı devlet asli fonksiyonlarının dışına çıkmayan, küçük, güçlü ve etkin bir devlettir (AK Parti, 2015c: 4). AK Parti programlarında sınırlandırılmış bir siyasi iktidarın savunuculuğu yapılsa da bu durum söylem düzeyinde kalmakta, pratiğe geçirilmemektedir. Benzer şekilde AK Parti, muhafazakâr demokrasi anlayışı sayesinde devletin ideoloji dayat(a)mayacağını belirtmişse de zorunlu din dersleri, alkol yasakları vb. uygulamalar bu durumun pratikte bir geçerliliğinin olmadığını ortaya koymaktadır.

AK Parti'ye göre devlet, toplumun uzun geçmişinin ürünü olan sivil kültür ve kurumlara müdahale etmemelidir. Devletin bunlara müdahale etmesinin kaos ve huzursuzluk ile sonuçlanacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede modern gelişmelere paralel olarak devlet ekonomiden çekildikçe toplumun ürettiği sivil kültür üzerindeki denetim de kaçınılmaz olarak azalacaktır (AK Parti, 2015a: 10-11). "Özgürlük için güvenlik" yaklaşımını referans alan AK Parti'ye göre devletin esas görevi vatandaşların huzur ve güven ortamında özgürce yaşamasını sağlamaktır (AK Parti, 2011: 21). Birey-devlet ilişkilerinde demokratik toplum olmanın esaslarını benimseyen AK Parti, devleti bireye hizmet için ve bireylerin tesis ettiği etkin bir hizmet kurumu olarak telakki etmektedir. Millet adına egemenlik yetkisini kullanan yasama, yürütme ve yargı organlarıyla devlet örgütlenmesi içerisinde kamusal fonksiyon üstlenen tüm gerçek ve tüzel kişilerin yetki kullanımlarında ve görevlerini yerine getirmede hukuk devleti normlarına uyması gerekli olup bu gerekliliğe uygunluk meşruiyetin esasıdır (AK Parti, 2002a: 20; AK Parti, 2023a: 25).

Sonuç

Muhafazakârlık kavramı, bir dizi öğelere (gelenek, din, aile, toplum, mülkiyet, otorite vb.) vurgu yapmış olmakla birlikte muhafazakârlığın vurgusunu yaptığı bu öğeler zamanla değişikliğe uğramış ya da farklı şekillerde yorumlanmıştır. Bir ideoloji olarak muhafazakârlığın üzerinde hassasiyetle durduğu öğelerin farklı yorumlanması ya da değişikliğe uğraması önemli ölçüde tarihsel süreçte yaşanan gelişme ve değişimlerle ilişkilidir. Dünya ölçeğinde yaşanan gelişme ve değişimlerden ideolojiler de payını almıştır. Bu kapsamda ilk zamanlarda birbirine karşıt tezler ileri süren ideolojiler zamanla

eklemlenmeye başlamışlardır. Aydınlanma düşüncesi, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi'ne bir tepki olarak ortaya çıkan muhafazakârlıkla liberalizm arasında yaşanan yakınlaşma bu durumun somut örneğini teşkil etmektedir. Bu yakınlaşmanın bir sonucu olarak muhafazakârlıkla demokrasinin bir sentezini yapan partiler de ortaya çıkmıştır. Türkiye'de bu partilerden biri de 2001'de kurulan AK Parti olmuştur.

AK Parti'nin parti programı, tüzüğü, seçim beyannameleri ve liderinin açıklamalarında demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, sınırlı devlet, çoğulculuk, farklılıklara saygı vb. prensiplerin yanı sıra muhafazakâr değerleri güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Muhafazakâr değerleri güçlü bir şekilde vurgulayan AK Parti, liberal ideolojiyle sıkı ilişki içinde olmuştur. Bu bağlamda AK Parti muhafazakârlığın yeni bir yorumunu yaparak ya da muhafazakârlığı yeniden tanımlayarak muhafazakârlık kavramında bir hayli değişikliği meydana getirmiştir. AK Parti, geleneği dışlamayan bir modernliği, toplumun temel taşı olarak aileyi, laikliği benimsemiş bir din anlayışını, sınırlı bir otoriteyi, organik bir toplumu ve özel mülkiyeti esas alan bir muhafazakârlık anlayışını formüle etmiştir. Bu bakımdan yeniliğe ve değişime açık bir muhafazakârlık anlayışını benimseyen AK Parti'nin çağdaş ve muhafazakâr bir parti özelliğini gösterdiği söylenebilir. Öte yandan neomuhafazakâr bir hareket olarak da değerlendirilebilecek olan AK Parti, muhafazakârlığın tüm değerlerine yer vermiş olmakla birlikte muhafazakâr değerlere aynı düzeyde vurgu yapmamıştır. Bu doğrultuda AK Parti muhafazakâr değerler içerisinde ağırlıklı olarak aileye ve dine (din ve vicdan özgürlüğüne) göndermede bulunmuştur. Muhafazakâr değerlere siyasal program düzeyinde ve parti yetkililerinin söylemleriyle göndermede bulunan AK Parti'nin muhafazakârlık anlayışının önemli ölçüde popülizm ve pragmatizmden beslendiği ve söylemsel düzeyde kaldığı ileri sürülebilir.

Kaynaklar

- Acar, M. (2011). Özgürlük ve medeniyetin temel kurumu: Özel mülkiyet. *Muhafazakâr Düşünce*, 7(27), 39-56.
- Adanalı, H. (2004). Açılış konuşması. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 51-55). AK Parti Yayınları.
- AK Parti. (2002a). *Parti tüzüğü* [Beyaz sayfa]. TBMM Kütüphanesi. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/901>
- AK Parti. (2002b). *Kalkınma ve demokratikleşme programı* [Beyaz Sayfa]. TBMM Kütüphanesi. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/926/200205071.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AK Parti. (2011). *12 Haziran 2011 genel seçimleri seçim beyannamesi* [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/iesaeuoj/12-haziran-2011-genel-secimleri-secim-beyannamesi.pdf>
- AK Parti. (2015a). *2002 genel seçimleri seçim beyannamesi* [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/318780/3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf>
- AK Parti. (2015b). *2007 genel seçimleri seçim beyannamesi* [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/o0omydr3/22-temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf>

- AK Parti. (2015c). 4. Olağan büyük kongre: 2023 siyasi vizyonu [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/272148/2023-vizyonu.pdf>
- AK Parti. (2015d). 2015 genel seçimleri seçim beyannamesi [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/318795/7-haziran-2015-edited.pdf>
- AK Parti. (2018). 2018 cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler seçim beyannamesi [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/271931/secim-beyannamesi-2018.pdf>
- AK Parti. (2023a). Parti tüzüğü [Beyaz sayfa]. <https://www.akparti.org.tr/media/asbklfdx/ak-parti-tuzuk.pdf>
- AK Parti. (2023b). 2023 seçim beyannamesi: Türkiye yüzyılı için doğru adımlar [Basın açıklaması]. <https://www.akparti.org.tr/media/dwyd05pu/tu-rkiye-yu-zy%C4%B1%C4%B1-ic-in-dog-ru-ad%C4%B1mlar-2023-sec-im.pdf>
- Akdoğan, Y. (2003). *AK Parti ve muhafazakâr demokrasi*. Alfa Yayınları.
- Akdoğan, Y. (2004). AK Parti-muhafazakârlık ve demokrasi. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 227-246). AK Parti Yayınları.
- Akkaş, H. H. (2004). *Muhafazakâr düşünce ve Edmund Burke*. Kadim Yayınları.
- Aktay, Y. (2004). İslâmcılığın mümkün ve meşru dili: Muhafazakârlık. *Karizma*, 5(17), 21-33.
- Akyol, T. (2009). AKP büyük sermayenin değil, yükselen Anadolu sermayesinin temsilcisidir. Kurt, Ü. (Editör), *AKP Yeni Merkez Sağ mı?*. (ss. 13-32). Dipnot Yayınları.
- Alpman, P. S. (2016). Harikalar diyarından muhafazakâr masallar. Deniz, A. Ç. (Editör), *Öteki Muhafazakârlık*. (ss. 113-155). Phoenix Yayınevi.
- Barış, İ. (2014). Muhafazakâr düşüncenin temel değerleri çerçevesinde AK Parti. *Muhafazakâr Düşünce*, 11(41-42), 207-225.
- Beneton, P. (2016). *Muhafazakârlık* (C. Akalın, Çev.). İletişim Yayınları.
- Bilici, M. (2004). Muhafazakârlık neyi muhafaza ediyor? (Bir tercüme hatası olarak Türk muhafazakârlığı). *Karizma*, 5(17), 57-60.
- Bingöl, Y. & Akgün, Ş. (2005). Demokratlıktan muhafazakâr demokratlığa: Demokrat Parti ile Adalet ve Kalkınma Partisi'nin karşılaştırmalı bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 1-33.
- Bora, T. (2004). AKP ve muhafazakâr demokratlığın sınırları. *Karizma*, 5(17), 37-42.
- Burke, E. (2017). *Devrimin şeytanları* (Çev. Özlem Koyuncu). Tefrika Yayınları.
- Burke, E. (2019). *Fransa Devrimi üzerine düşünceler* (A. Özkan, Çev.). Bilge Kültür Sanat.
- Çaha, Ö. (2004). Muhafazakâr düşüncede toplum. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 66-79). AK Parti Yayınları.
- Çizakça, M. (2004). Ekonomide laik-muhafazakâr uzlaşması. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 105-112). AK Parti Yayınları.
- Demirel, T. (2004). Türkiye'de merkez sağ ve muhafazakârlık. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 209-215). AK Parti Yayınları.
- Doğanay, Ü. (2007). AKP'nin demokrasi söylemi ve muhafazakârlık: Muhafazakâr demokrasiye eleştirel bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 65-88.
- Dubiel, H. (2017). *Yeni muhafazakârlık nedir?* (E. Özbek, Çev.). İletişim Yayınları.
- Dursun, D. (2004). Muhafazakârlık ve Türk muhafazakârlığının sorun alanları. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 177-197). AK Parti Yayınları.
- Eagleton, T. (1985). *Eleştiri ve ideoloji* (E. Tarım & S. Öztopbaş, Çev.). İletişim Yayınları.

- Ekinci, Y. (2016). Yeni muhafazakârlığa karşı devrimci muhafazakârlık. Deniz, A. Ç. (Editör), *Öteki Muhafazakârlık*. (ss. 157-204). Phoenix Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2004a). Muhafazakârlık: Ana temalar. *Liberal Düşünce*, (34), 5-9.
- Erdoğan, M. (2004b). Muhafazakârlık: Ana temalar. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 26-33). AK Parti Yayınları.
- Erdoğan, R. T. (2004). Açılış konuşması. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 7-17). AK Parti Yayınları.
- Erkal, S. N. (2004). Yaşlı yüz, taze makyaj: Yeni muhafazakârlık. *Karizma*, 5(17), 97-99.
- Fırat, M. M. D. (2004). Açılış konuşması. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 19-22). AK Parti Yayınları.
- Göka, E., Göral, F. S. & Güney, Ç. (2017). Bir hayat insanı olarak Türk muhafazakârı ve kaygan siyasal tercihi. Bora, T. & Gültekingil, M. (Editörler), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Muhafazakârlık*. (ss. 302-313). İletişim Yayınları.
- Güler, İ. (2005). Tarih ve “tarih-dışı” arasında gelenek. *Muhafazakâr Düşünce*, 1(3), 123-130.
- Heineman, R. (2004). ABD’de muhafazakârlık: 1976’ dan günümüze (Ç. Demir, Çev.). *Karizma*, 5(17), 61-67.
- Heywood, A. (2016). *Siyasî ideolojiler* (L. Köker, Çev.). BB101 Yayınları.
- Işık, M. (2018). *28 Şubat postmodern darbe sürecinde rol oynayan aktörler hakkında bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Işık, M. (2019). 28 Şubat süreci hakkındaki iddialar ve AK Parti’nin sürecin hukuki düzenlemelerini dönüştürme çabası. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(17), 122-135.
- Işık, M. (2023a). *1980 sonrası dönemde Türkiye’de muhafazakâr düşüncenin evrimi (1980-2001)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Işık, M. (2023b). *Dünyada ve Türkiye’de muhafazakârlık*. Astana Yayınları.
- Işık, M. (2023c). 28 Şubat sürecinin ekonomik ve siyasi arka planı üzerine notlar. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 25(44), 364-377.
- Işık, M. (2023d). *Türk siyasal hayatında 28 Şubat süreci: Kavramlar, olaylar, aktörler*. Özgür Yayınları.
- İrem, N. (2004). Türk muhafazakârlığı üzerine bazı gözlemler. *Karizma*, 5(17), 9-19.
- Kahraman, H. B. (2007). *Türk sağ ve AKP* (R. Yener, Söyleşi). Agorakitaplığı.
- Kırlı, Ö. (2016). Kadimin restitüsyonu ve kutsalın restorasyonu. Deniz, A. Ç. (Editör), *Öteki Muhafazakârlık*. (ss. 17-54). Phoenix Yayınevi.
- Kirk, R. (2019). *Muhafazakâr anlayış: Burke’ten Eliot’a*. Kadim Yayınları.
- Koç, Y. T. (2011). *12 Eylül’den 12 Haziran’a siyasi partiler: Adalet ve Kalkınma Partisi*. SETA Analiz. <https://file.setav.org/Files/Pdf/12-eylulden-12-hazirana-siyasal-partiler-ak-parti.pdf>
- Kurt, Ü. (Editör). (2009). *AKP yeni merkez sağ mı?*. Dipnot Yayınları.
- Macit, M. H. (2016). İdeoloji üzerine felsefi bir değerlendirme. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26), 29-36.
- McClellan, D. (1999). *İdeoloji* (E. Özkaya, Çev.). Doruk Yayıncılık.
- Mert, N. (2004). Muhafazakârlık, fundamentalizm değildir! *Karizma*, 5(17), 34-36.
- Nispet, R. (2014). *Muhafazakârlık: Düş ve gerçek* (K. Bülbül & M. F. Serenli, Çev.). Kadim Yayınları.

- Norman, B. (2004). Rasyonalizm, muhafazakârlık ve demokrasi. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 34-50). AK Parti Yayınları.
- Oğuz, F. (2011). İnsan olmanın doğal sonucu olarak mülkiyet hakları. *Muhafazakâr Düşünce*, 7(27), 57-78.
- Okutan, M. Ç. (2006). Adalet ve Kalkınma Partisi: Muhafazakâr demokrat mı, Hıristiyan demokrasinin Müslüman versiyonu mu? *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 307-324.
- Rowley, C. (2004). Muhafazakârlık ve ekonomi. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 90-104). AK Parti Yayınları.
- Sarıbay, A. Y. (2004). Muhafazakârlık, akıl ve modernite. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 23-25). AK Parti Yayınları.
- Türk, H. B. (2014). *Muktedir: Türk sağ geleneği ve Recep Tayyip Erdoğan*. İletişim Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2021, Mart 2). *Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın insan hakları eylem planı tanıtım toplantısı konuşması* [Basın açıklaması]. <https://www.tccb.gov.tr/assets/dosya/2021-03-02-insanhaklari.pdf>
- Vatan (2003, 12 Ekim). *AKP kimliksizliğe mahkum*. <https://www.gazetevatan.com/gundem/akp-kimliksizlige-mahkum-15666>
- Vural, M. (2004). Yeni-Muhafazakârlık üzerine. *Karizma*, 5(17), 43-49.
- Yalsızuçanlar, S. (2004). İslâmcı/milliyetçi/sağ siyasetin yeni adı: Muhafazakâr demokrasi. *Karizma*, 5(17), 93-96.
- Yaman, H. (2017). Anglosakson muhafazakâr geleneğin dönüşümü ve Trump'ın yeni Amerika söylemi. *The Journal of Academic Social Science Study*, (58), 497-510.
- Yanardağ, M. (Editör) (2004). *Yeni muhafazakârlar (Neo-Cons): Amerika'nın kara kitabı*. Chiviyazıları Yayınevi.
- Yavuz, H. (2004). Türk politikasında muhafazakârlık: Geçmiş ve gelecek. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu* (ss. 202-208). AK Parti Yayınları.
- Yıldız, A. (2004a). Muhafazakârlığın yerlileştirilmesi ya da AKP'nin "Yeni muhafazakâr demokratiği". *Karizma*, 5(17), 53-56.
- Yıldız, A. (2004b). Ak Parti'nin "yeni muhafazakâr demokratiği": Türkiye siyasetinde adlandırma problemi. *Liberal Düşünce*, (34), 5-12.
- Yılmaz, A. (2016). *Çağdaş siyasal akımlar*. Vadi Yayınları.

Makale Bilgisi:

Etik Kurul Kararı: Etik Kurul Kararından muafır.

Destekleyen Kurum / Kuruluşlar: Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazar: % 100.

Article Information:

Ethics Committee Approval: It is exempt from the Ethics Committee Approval.

Supporting-Sponsor Institutions or Organizations: No support was received from any institution / organization.

Conflict of Interest: No conflict of interest.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contribution Percentage: First Author: % 100.



Ailenin Ortaöğretimde Okuyan Kız Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Geyve Örneği[†]

The Effect of the Family on the Academic Achievement of Female Students in Secondary Education: Case of Geyve

Merve YALNIZ*

Yücel CAN**

Öz

Bu çalışmada, ailenin ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin öğrencilerin okul başarısına etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya ilinin Geyve ilçesinde öğrenim gören öğrenciler; örneklemini ise Sakarya'nın Geyve ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Geyve Şehit Serdar Gökbayrak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde 11. sınıf kademesinde eğitim-öğretimine devam eden beşi 'proje', beşi 'Anadolu' kısmından olmak üzere toplam 10 kız öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, ailenin kız öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yetersiz kültürel sermayeyle okula başlayan öğrencilerin, eğitim-öğretim hayatına özgü yetkinliklerden ve kodları deşifre etme yeteneğinden mahrum kaldıkları, dolayısıyla eğitim alanıyla ilgili pratik bir kavrayışa sahip olamadıkları görülmüştür. Zaman, emek ve istek gibi unsurların uygun bir zeminde bir araya gelmesiyle oluşan kültürel sermayenin aktarımında önemli bir konumda olan ailenin, öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ulaşılan bulgulardandır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Kültürel Sermaye, Akademik Başarı, Eğitim.

Abstract

In this study, the effect of family on the academic achievement of female students in high school was investigated. It is aimed to reveal the effect of the cultural capital of the family on the students' success. The study design was based on the case study pattern, one of the qualitative examination methods. The sample consists of 10 female students, five from the Anatolian part and five from the project part, who are at 11th grade at Geyve Şehit Serdar Gökbayrak Religious Anatolian High

[†] Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye, e-posta: merveyalniz@gmail.com, ORCID: 0009-0005-0149-8546. (Sorumlu Yazar /Corresponding Author).

** Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye, e-posta: ycan@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5782-6570.

Geliş Tarihi/ Submitted Date: 05.08.2023

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 21.12.2023

Online Yayın Tarihi/ Published Online Date: 30.12.2023

Atıf-Reference: Yalnız, M. & Can, Y. (2023). Ailenin ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi: Geyve örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 218-241.

This article checked by



School, under Ministry of National Education. Criterion sampling was used as the sampling method. The study's data was collected by using the information form and semi-structured interview form prepared by researchers. It was observed that students who start school with insufficient cultural capital were deprived of the predispositions specific to academic life and the ability to decipher the codes, therefore, they did not have a practical understanding of the field of education. One of the findings shows that the family, which has an important position in the transfer of cultural capital formed by the combination of elements such as time, labour and desire on an appropriate ground, is effective on the academic success of the student.

Keywords: Family, Cultural Capital, Academic Achievement, Education.

Giriş

Öğrencinin psikolojik ve fizyolojik durumu (Engin, Özen & Bayoğlu, 2009), okulun nitelikleri (Aslanargun, Bozkurt & Sarıoğlu, 2016) gibi hususlar öğrenci başarısını etkilese de kuşkusuz ki aile, öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Aile, sahip olduğu sosyo-kültürel, ekonomik olanaklarla çocuğunun habitusunu belirlemede önemli bir işleve sahiptir.

Literatürde öğrencinin akademik başarısı üzerinde ailenin etkisini birçok açıdan inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada kız öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ailenin etkisine odaklanılacak olup, konu Bourdieu'nün 'kültürel sermaye' ve ilişkili kavram setleri kullanılarak ele alınmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2020; Swartz, 2015). Dolayısıyla çalışmanın temel odağı kız öğrencilerin akademik başarıları üzerinde aileden alınan kültürel sermayenin etkilerinin belirlenmesidir. Literatürde ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin öğrencinin akademik başarısıyla ilişkisine odaklanan birçok araştırma yapılmıştır (İnce, 2014; Cansız, Özbaylanlı & Çolakoğlu, 2018; Yanıklar, 2010; Yıldırım, 2021; Atmaca & Aydın, 2020; Cingöz & Gür, 2020; Atmaca, 2021). Gerçekleştirilen bu çalışmaların ortak noktası kültürel sermayenin akademik başarı üzerinde etkili olduğu yönündedir.

Kültürel sermaye, bireyin içine doğduğu ilk sosyalleşme alanı olan aile ve sonrasında eğitim kurumları sayesinde hayatı boyunca kazandığı ve birtakım kültürel pratiklerle de bu sermayeye katkıda bulunmasıyla sahip olduğu bütün bir donanımı ifade eder (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020: 30). Dolayısıyla entelektüel birikimin de aile ve eğitim kurumlarıyla kazanılan kültürel sermaye birikimini ifade ettiği söylenebilir (Bucak, 2019: 16). Kültürel sermaye ve habitus ilişkisinde ise egemen habitusun kendisini dayatarak pekiştirdiği en önemli alan, eğitim kurumlarıdır. Zira geleneksel eğitim sistemi kendi doğrularını aktarma görevini ancak dilsel ve kültürel sermayeye zaten sahip öğrencilere hitap ettiği sürece yerine getirebilir. Eğitim kurumları, belki dilsel ve kültürel sermayeyi öğrencilerden açıkça beklediğini söylemez ama beklediği niteliklere sahip olmayanları da otomatik olarak eler (Bourdieu & Passeron, 2021: 136). Neticede aileden miras alınan kültürel sermayenin akademik başarı farklılıkları oluşturması da kaçınılmaz olur. Çünkü çocukların okula başlarken aileden edindiği dil, iletişim gibi beceriler onun eğitim hayatını yönlendirmede oldukça önemlidir (Gezgin, 2016: 319). Öğrencinin akademik başarı düzeyinin ailesinin kültürel geçmişiyle güçlü bir ilişkisi olduğunu söyleyen Bourdieu'ye göre aile, kültürel mirasını çocuklarına aktarır ve böylece hedefler, beklentiler, kültürel tarz ve bilgiyle doğal olarak çevrelenen birey bunları eğitim alanında akademik başarı farklılıklarına dönüştürür (Swartz, 2015: 275). Çalışma kapsamında aileden edinilen kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisi de bu bağlamda çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısında ailenin etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç gerçekleştirilirken yeri geldikçe Bourdieu'nün saha kuramı içerisinde yer alan habitus, alan ve kültürel sermaye ve ilgili kavram setlerinden yararlanılacaktır. Aileden alınan kültürel sermayenin öğrencinin akademik başarısına etkileri konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, kız ve erkek öğrenci popülasyonu üzerinden bulgulara ulaşıldığı ve birçok kademe ve lise türünün de bu araştırmalara dahil edildiği görülmektedir (İnce, 2014; Yanıklar, 2010; Yaşar, 2016; Cansız, Özbaydanlı, & Çolakoğlu, 2018; Atmaca, 2019; Atmaca & Aydın, 2020; Cingöz & Gür 2020; Göktürk & Ağın, 2020; Yıldırım, 2021). Bu araştırma ise önceki çalışmalardan, seçtiği örneklem ve okul türü bakımından ayrılmaktadır. Zira durum betimlemesi Sakarya'nın Geyve ilçesindeki kız imam hatip lisesinin 'proje' ve 'Anadolu' bölümlerinde okuyan öğrenciler arasından seçilen örneklem üzerinden yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninin kullanıldığı bu çalışma; evren, örneklem, yöntem ve desenin tek bir araştırmada işe koşulması bakımından özgün bir değer taşımaktadır.

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

İlişkisel düşünme biçimini ön plana alan Bourdieu'nün saha kuramında alan, habitus ve sermaye temel kavramlardır. Bu kavramlar birbiriyle düşünüldüğünde anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın sınırlılığı kültürel sermaye kavramıyla belirlenmiş olsa da alan ve habitus kavramlarından da bahsetmek gereklidir. Bourdieu'ye göre konumlar arasındaki nesnel bağıntıların yapılandırılması ya da ağı olarak tanımlanan alanda rekabet söz konusudur (Bourdieu & Wacquant, 2012: 81). Sermaye kavramıyla doğrudan ilişki içinde olan alanlar; failerin çeşitli sermaye türlerini elde etme motivasyonu ile toplumsal uzamda konumlandıkları bir mücadele alanıdır (Swartz, 2015: 167). Nitekim Bourdieu'ye göre birey bir alana dahil olduğunda o alanda kalabilmek için o alana özgü sermayeyi elde etmek ve bunu elde tutmak için de mücadele etmektedir (Jourdain & Naulin, 2020: 122).

Bourdieu sosyolojisindeki kilit kavramlardan biri de bu çalışmada da sıkça adı geçen olan habitus kavramıdır. Habitus, içinde bulunulan ortamdan gelen şemalardır, denebilir. Bu şemalar içselleştirilmiş olduğu için farkında olmadan hatta bilinçsizce eyleyebilir. Neyin neden yapıldığını sorma, düşünme gereği hissedilmez. Bir tür alışkanlıktır ama ondan farklıdır da. Çünkü alışkanlığın tekrarlı ve mekanik yapısına karşı habitus üretkendir. Habitus, dışsal yapıların içselleştirildiği sosyalleşme deneyimlerinin ürünü olan bir yapıdır. Bu sosyalleşme deneyimleri ailede ya da emsal gruplarda yaşanır. Eylemin sınırlarını belirleyen habitus aynı zamanda o ilk sosyalleşmenin getirdiği şemalarla da algıları, hayalleri ve pratikleri üretir (Swartz, 2015: 147).

Habitus, öznel olanın toplumsal olarak ortaya koyulmasıdır ve aynı zamanda başarıya giden yolda bir kestirme yoldur. Çünkü esasen habitus failerin başarıya ulaşmasında seçenekleri önceden hazırlamıştır. Yani habitus, faili beklenen sonuçlara yönlendirir (Swartz, 2015: 151).

Bourdieu sosyolojisinin ilişkisel bir düşünme biçimi olması alan, habitus ve sermaye kavramlarını birlikte ele almayı gerektirir. Bu bağlamda habitus ve alan arasındaki ilişki düşünüldüğünde bu kavramların da aslında birbirini yapılandırdığı görülecektir (Bourdieu & Wacquant, 2012: 118). Alan, habitusu yapılandırır; habitus da yatırım yapmaya geçecek alanın

kurulmasını sağlar. Değınilmesi gereken bir diğler nokta da Bourdieu'nün (Bourdieu & Wacquant, 2012: 126) belirttiği gibi habitusun bir alın yazısı olmadığıdır. Habitus yatkınlıklar sistemidir ve sistem güçlüdür ancak bu güç sarsılmaz da değildir. Yine de failer ilk sosyalleşmenin getirdiği birtakım yatkınlıklara uygun durumlara karşılaşmaya meyillidir.

Bourdieu, sermaye kavramını Marx'tan ödünç alır ama bu kavramın anlamını genişletir. Sermaye, artık iktisadi anlamının yanı sıra kültürel, toplumsal, simgesel sermaye olarak çeşitlenir. Sonuçta sermaye, temelde kâr ve verimlilik elde etmeyi amaçlayan bir birikimi ifade eder (Jourdain & Naulin, 2020: 106). Faillerin toplumsal uzamdaki konumları bu sermaye birikimlerine göre belirlenir. Para ve mülk iktisadi sermayeyi; eğitim, kültürel mallar ve hizmetler kültürel sermayeyi; tanışıklıklar ve ilişki ağları sosyal sermayeyi; meşruluk da simgesel sermayeyi imler (Swartz, 2015: 110).

Bourdieu, aileden alınan kültürel mirası, öğrencilerin başarılarını açıklamada önemli bir faktör olarak görür ki ona göre kültürel sermaye, bireyin başarısını yetenek gibi faktörlerden de daha iyi açıklar (Bourdieu & Passeron, 2020; Swartz, 2015: 111; Cansız, Özbaylanlı & Çolakoğlu, 2018: 131). Kültürel sermaye kavramı, ilk defa Bourdieu ve Passeron tarafından *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* adlı kitapta kullanılmıştır. Aileden ve okuldan miras kalan kültürel sermaye, bireyin aydın kültürüne ait mal ve pratikleri takdir etmesini sağlayan kültürel pratikler olup (Jourdain & Naulin, 2020: 106) sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, eğitim gibi imkânları kapsar (Swartz, 2015: 111). Bourdieu ve Passeron bu kavramı eğitimde eşitsizliği açıklamak üzere *Vârisler* isimli kitapta kullanmışlardır. Onlara göre aileden alınan yüksek kültürel sermaye bireyin başarısını yetenek gibi faktörlerden çok daha iyi açıklamaktadır (Bourdieu & Passeron, 2020). Özetle kültürel sermaye; farklı eğitim seviyelerinde olan ailelerin çocuklarının, aynı toplumsal kökene sahip olsalar bile aynı akademik başarıyı gösterememelerini açıklayan bir kavramdır.

Kültürel sermaye yetenek, bilgi ve beceriler şeklinde olarak 'benimsenmiş/bedenleşmiş halde'; tablolar, kitaplar, plaklar, müzik enstrümanları, cihazlar gibi kültürel mallar olarak 'nesnelleştirilmiş halde' ve okul diplomaları, ödüller, unvanlar gibi 'kurumlaştırılmış halde' olabilir (Jourdain & Naulin, 2020: 107). Ailenin, kültürel sermayenin bu veçhelerine ne miktarda sahip olduğu öğrencinin akademik başarısında kayda değer bir rol oynamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, ailenin ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini anlamaya yönelik nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen saha araştırmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin öğrencilerin okul başarısına etkisi tartışılmıştır. Nitel araştırma, varsayımlarla başlayan, anlamlara yoğunlaşan, araştırma problemlerini yorumlayıcı/kuramsal açıdan değerlendiren, doğal ortama duyarlı, hem tümevarımı hem de tündengelimini kullanan, çeşitli örüntü ve temalar etrafında şekillenen, veri analizlerini içeren, araştırmacının bakışını yansıttığı kadar katılımcıların da görüşlerine ve bakış açılarına önem veren, araştırma probleminin açıklamasını, yorumlamasını, literatüre katkısını içeren keşfedici bir yöntemdir (Creswell, 2021: 45).

Bu araştırma, durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Yin'e (2017: 4) göre durum çalışması, tek bir durumu ya da az sayıdaki durumu yakından veya derinlemesine anlama ve

ortaya çıkarmakla ilgili olup durumun kendi gerçekliği bağlamında derinlemesine ele alınmasıdır.

Çalışmanın evreni Sakarya'nın Geyve ilçesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini Sakarya'nın Geyve ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Geyve Şehit Serdar Gökbayrak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde (Geyve KAIHL) 11. sınıf kademesinde eğitim-öğretimine devam eden beşi 'proje', beşi 'Anadolu' kısmından olmak üzere toplam 10 kız öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme (*criterion sampling*) kullanılmıştır. Eğer belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil ediliyorsa bu durumda ölçüt örnekleme yöntemi kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022: 95). Kız öğrencilerin kültürel sermayeleri farklı ailelere sahip olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Ancak belirlenen ölçüt dolayısıyla gerekli katılımcı sayısına ulaşmak için kişiden kişiye, kişiden de olaylara ulaşarak durumların tanımlanmasıyla bilgilerin zenginleştirilmesi olarak tanımlanan kartopu örnekleme tekniği de kullanılmıştır (Creswell, 2021: 160).

Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılar kodlarla ifade edilmiştir. Okulun 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencileri A1, A2, A3, A4, A5; 'proje' kısmında okuyan öğrencileri ise P1, P2, P3, P4, P5 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler 5 - 18 Ocak 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar hakkında bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kodu	Yaş	Bölüm	Ebeveyn medeni durumu	Annenin eğitimi	Babanın eğitimi	Annenin mesleği	Babanın mesleği	Aile tipi	10. sınıf yıl sonu ortalaması
A1	16	Söz	Birlikte	İÖ	İÖ	Çalışıyor	İşçi	ÇA	52,71
A2	16	Söz	Birlikte	İÖ	OO	Çalışıyor	İşçi	ÇA	48,38
A3	16	Söz	Birlikte	İÖ	OO	Çalışıyor	Kamu	GA	52,57
A4	17	Söz	Birlikte	İÖ	OO	Çalışıyor	Çiftçi	GA	54,33
A5	17	Söz	Birlikte	İÖ	Lise	Çalışıyor	Çiftçi	GA	55,59
P1	16	EA	Birlikte	Lisans	Lisans	Öğrt.	Kamu	ÇA	82,15
P2	16	Say	Birlikte	Lise	Lisans	Çalışıyor	İşçi	ÇA	78,52
P3	15	Say	Birlikte	Lise	Lisans	Çalışıyor	Kamu (Öğr. Gör.)	ÇA	85,03

P4	16	Say	Birlikte	Lise	Lise	Çalışıyor	İşçi	ÇA	89,64
P5	17	EA	Birlikte	Lisans	Lisans	Kamu	Elektrikçi	ÇA	83,57

Tablo 1. Görüşme Yapılan Kişiler Hakkında Bilgiler

Araştırmada veri toplama amacıyla 'Bilgi Formu' ve 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Ayrıca bulgular yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanı sıra gözlemden de faydalanılarak keşfedilmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazında tarama yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Bu görüşme formu araştırmamızın amacına uygun biçimde uzman görüşü de alınarak yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların öğrenim gördükleri ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada yüz yüze görüşmeler yoluyla derinlemesine bilgi toplanması ve bu verilerden yola çıkılarak durum betimlemesinin yapılması esas olduğu için öğrencilerin ifadelerinin doğrudan aktarmalar ile ifade edilmesi, görüşmeler sona erdikten sonra gerekirse ek bilgi toplamak imkânından yararlanılması ile araştırmanın geçerliği sağlanmıştır.

Güvenirliliği sağlamak amacıyla yüz yüze görüşmeler sırasında katılımcının onayı alındıktan sonra ses kaydı alınmış ve sonrasında bunlar yazıya aynen aktarılmıştır. Bu işlemi takiben yanıtlarda önemli görülen pasajlar yeniden düzenlenmiş ve belli tematikler çerçevesinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bir çerçevenin oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşan betimsel analiz yaklaşımı, Yıldırım & Şimşek'e (2011: 224) göre elde edilen verilerin araştırma sorularının ortaya çıkardığı ya da görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara göre belirlenen temalar altında düzenlenerek özetlenip yorumlanmasıdır. Bu bağlamda katılımcıların doğrudan ifadelerine sıkça yer verilir. Amaç, verilerin sistematik ve açık şekilde betimlenmesidir. Bu betimlemeler açıklanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve bazı sonuçlara varılır. Ayrıca bulguların analizinde görüşülen kişilerin sadece kodları kullanılmıştır.

Araştırma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurul izni alınmış ve başka bir kurum ya da kuruluştan izin ihtiyacı hasıl olmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada, Sakarya'nın Geyve ilçesinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim kurumu özelinde beşi 'Anadolu' beşi 'proje' olmak üzere toplam 10 öğrenciyle derinlemesine ve bire bir görüşmelere dayanarak katılımcıların akademik başarılarında aile etkisinin kültürel sermaye boyutu, onların yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ışığında aktarılmıştır. Ayrıca çalışmada, araştırmacının aynı okulda öğretmen olarak çalışması hasebiyle gözlemlerden de yararlanılmış olup sonuçların analizleri sunulmuştur.

Bu bölümde, 'ebeveyn eğitim durumu, katılımcıların ilgi alanları, kültürel aktivitelere ilgi, yararlı alışkanlıkların kazanılması, tercih edilen kitap türleri, ailelerin kitap okuma

alışkanlığı, evde kütüphane olup olmadığı, ailelerin ve öğrencilerin spor ve sanata olan ilgileri, ailelerle birlikte kültürel, sanatsal ve eğitsel etkinlik, katılımcıların dil becerisi, katılımcıların çevresindeki bireylerle olan ilişkisi' araştırmanın amacına uygun bir biçimde irdelenmiştir.

Ebeveyn Eğitim Durumu

Katılımcıların ebeveyn eğitim durumlarının önemli bir kültürel sermaye farklılığı olarak ortaya çıktığı, ebeveynin eğitim durumu yükseldikçe çocuğunun da başarı düzeyinin yükseldiği düşünülmektedir. Çünkü eğitimin aile tarafından nasıl algılandığı ebeveynin eğitim durumuna göre değişebilmektedir. Bourdieu'ye (2022a: 46) göre eğitim kurumlarının gelecekteki durumlarına dair bir bilgiye sahip olabilen aileler, okul yatırımlarını en iyi yere yönlendirebilir ve böylece de kültürel sermayelerinden en yüksek kâr elde edebilirler. P5 kodlu katılımcının dile getirdikleri buna güzel bir örnek oluşturmaktadır: "8. sınıfta ise burada Simya Özel Okulu vardı. Yeni açılmıştı. Oraya gittim. 9. sınıfta yine özele gittim. 10. sınıfta buraya geldim." Katılımcının bu ifadesinden de anlaşılacağı gibi aile, ekonomik ve kültürel sermayesini çocuklarının rakiplerine üstünlük sağlaması için kullanmıştır (Tatar, 2021: 65). Araştırmamızda belli bir donanımın başka bir ifadeyle habitusla okula başlayan okulun 'proje' kısmında öğrenim gören öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmek noktasında okulun 'Anadolu' kısmına devam eden öğrencilerinden daha avantajlı oldukları görülmüştür.

Yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının yükseköğretimde daha fazla yer aldığı ve üstelik bu bölümlerin giriş puanlarının da yüksek olması, ailenin eğitim durumu ve öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi açıkça göstermektedir (Ekinci, 2011: 292). Elde ettiğimiz verilere göre akademik başarısı yüksek olan okulun 'proje' öğrencilerinin ebeveyn eğitim düzeyi de okulun 'Anadolu' kısmına kıyasla daha yüksektir. Zira kültürel sermayesi yüksek ailede doğan öğrenciler, formal eğitimin taleplerini aile kurumunda kazanarak avantajlı bir konum elde edebilmektedirler.

Katılımcıların İlgi Alanları

Öğrencilerin ilgi duydukları ya da araştırdıkları bir bilim dalı olup olmaması onların kültürel yaşantılarının da bir göstergesidir. Bu ilgi onların gelecek hayallerinde; lisede hangi bölümü tercih edeceklerinde; meslek seçimlerinde bir etki sahibi olması bakımından da önemlidir. Bu noktada onların ilgilerinin meslek tercihlerini nasıl şekillendirdiği söz konusu edilirse spora ilgisi olan A1, gastronomi ya da gazetecilik; gastronomiye ilgisi olan A2, aşçılık; hemşireliğe ilgisi olduğunu söyleyen A3, tarih öğretmeni olmak istemektedir. Herhangi bir bilim dalına dair ilgisi ve bilgisi olmadığını söyleyen A4'ün herhangi bir meslek hedefi de yoktur. A5 ise herhangi bir bilim dalına ilişkin bilgi sahibi olmamakla birlikte okul öncesi öğretmeni olmak istemektedir.

Meslek, sosyo-ekonomik bir statü göstergesi olmakla birlikte bireyin yaşam biçimini, saygınlığını, toplumsal uzamdaki konumlanışını belirlemesi yönünden de önemlidir (Gezgin, 2016: 341). Elde edilen verilere göre 'proje' öğrencilerinin statüsü daha yüksek ve toplum tarafından da daha saygın addedilen mesleklere yöneldikleri görülmüştür. Hukuk ve psikolojiyle ilgilenen P1, savcı olmak istemekte; fizik, psikoloji ve felsefeye ilgi duyan P2 makine mühendisi ya da dijital oyun tasarımcısı olmayı düşünmektedir. Oldukça içine kapanık ve sessiz bir öğrenci olan P3, resme karşı ilgisinin olduğunu ve çizimler yaptığını söylemiş, iç mimar olmak istediğini dile getirmiştir. Matematikle ilgilendiğini dile getiren P4

matematik öğretmeni; tarihle ilgilenen ve psikolojiye de meraklı olduğunu dile getiren P5 ise psikolog olmak istemektedir.

Verilen bilgiler ışığında genel anlamda okulun 'proje' kısmında okuyan öğrencilerin ilgilerinin ve meslek hayallerinin 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencilerine göre birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Kültürel sermaye seviyesi arttıkça ilgi duyulan alanlara yönelme oranının arttığını söyleyen Tezcan'ın (2020) ulaştığı sonuca benzer bir durum bu çalışmada da görülmektedir. Kültürel sermaye hacmi bakımından daha şanslı olan 'proje' öğrencileri, ilgilerinin rehberliğinde meslek tercihlerini şekillendirmişlerdir. Ayrıca bu şekillendirme sürecinde aile etkisinin olduğu görülmüştür. Turan ve Kayıkçı (2019) da öğrencilerin çoğunun meslek seçimlerinde ailelerinin rolünün çok büyük olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin enerji harcamaya değer bulduğu alanlarda ilgilerinin yoğunlaşması, bir bakıma onların habituslarına gömülü halde olan ve aileden miras kalan kültürel şifrelerin bilinç dışı bir şekilde deşifre edilmesi sürecinin sonucudur. P2 kodlu öğrencinin *"Evet, fizik daha ön planda. Genel olarak bilimlerin çoğuna ilgi duyarım aslında. Ama belki daha mekanik şeyler meslek seçimlerimden dolayı da ilgimi çekiyor olabilir."* ifadesinde meslek seçimi ve ilgi alanının etkileşimi görülmektedir.

Bourdieu söz konusu edildiğinde ilişkisel düşünmek gerektiği unutulmamalıdır. Bu çalışma, her ne kadar öğrencinin akademik başarısında ailenin etkisinin 'kültürel sermaye' bağlamında bir keşif yolculuğu olsa da Bourdieu'nün ifadesiyle dışsal yapıların içselleştirildiği ilk sosyalleşme deneyimlerinin ürünü olan ve hem yapılanmış hem de yapılandırıcı bir yapı olan habitus kavramı da işe koşulursa P2'nin şu ifadesi daha anlamlı olacaktır: *"Babam, hep bilgisayarlarla ilgilenen bir insandı. Zaten şu anki mesleğini yapmadan önce internet kafede çalışıyordu. Evde sürekli bir bilgisayar toplama, parçalama işleri olduğu için hep ondan gelen bir bilgisayarla uğraşma merakım olmuştur. Meslek seçimlerim de bunu bence çok net gösteriyordur."* Ailesinin sayısal ve özellikle de babasının sayısalının iyi olduğunu söyleyen P4'ün ilgilendiği alan da matematiktir. Bu öğrenci aynı zamanda matematik öğretmeni olmak istemektedir. İlginin ve mesleğinin şekillenmesinde aile etkisi gözlenen P4, *"Herkes anaokulunda oyun oynarken ben deftere sayıları yazıyordum."* demektedir. P4'ün içine doğduğu habitusun onun ilgilerini bilinç dışı bir şekilde yapılandığı yani ilgilerinin oluşumunda ailesinin etkisi olduğu görülmüştür.

"Ben bir ara sporla uğraştım. Judoyla. Onunla ilgilendim. Onu bayağı araştırıyordum. Beden hocası olacağım falan filan diye." diyen A1, gazetecilik ya da gastronomi okumak istediğini söylemiş ve gazeteciliğe neden yöneldiğini ise *"Gazetecilik, çok ön planda olmak istiyorum ya da bilmiyorum dıştan çok güzel gözükyüyor."* şeklinde ifade etmiştir. A1'in mesleğe yönelimini belirleyen durum, ilgilerinden ziyade onun dışarıdan nasıl görüldüğüdür. Ayrıca kültürel sermaye miktarı düşük olan ailelerden gelen öğrenciler ilgi alanlarından ziyade ihtiyaca yönelik mesleki tercihlerde bulunabilmektedirler. Benzer bir ifadeye Tezcan'ın (2020) çalışmasında da yer verilmiştir. Spora olan ilgisi noktasında A1 ailesi için *"Beden hocası, antrenör olmak istiyordum. Mesela bana şey diyorlardı. Onun yerine daha güzel bir meslek yapabilirsin veya başka bir şey olabilirsin de diyebiliyorlardı."* demiştir.

A4 herhangi bir bilim dalına ilgisi olmadığını direkt *"Yok"* diyerek kestirip atmış, A5 ise daha düşünceli ve kendini bu konuda eksik hissettiğini belli eder şekilde *"Yok hocam ya!"*

demıştır. A4 ve A5 Geyve'nin köyünde yaşamakta ve A4 okul pansiyonunda kalmaktadır. A4'ün yaşadığı yerin kısıtlı imkânları, ailesinin kitap okumaması "*Okumaz ama oku, diye çok öğüt verir.*" ifadesiyle birlikte düşünüldüğünde A4'ün herhangi bir bilim dalına ilgisinin olmama sebebi anlaşılmaktadır. Hem sosyal ağ hem de kültürel sermaye eksikliği bu öğrencinin akademik başarı seviyesinin düşüklüğünde rol oynamıştır. A5 ise ailesine köy işlerinde yardım etmekte ve ekonomik olarak da rahat bir ortamdan gelmemektedir. Bunu açıkça dillendirmekten çekinse de onun kültürel etkinliklere katılmama sebebinin açıklarken "*Ya gidememe sebabim annemleri çok uğraştırmak istememek desem daha doğru olur. Yani ne bileyim işte maddi konuda olsun. Akşama kadar çalışıp yoruluyorlar. Onların da kendilerince dinlenmeye ihtiyaçları var.*" cümlesini kurması ekonomik yetersizliğinin işaretini vermede yeterlidir. Ailesinde kültürel pratikleri yerine getiren olmadığı anlaşılan A5'in herhangi bir bilim dalına ilgi duymaması daha çok ekonomik ve kültürel sermaye eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Bourdieu, alanları oyun analogisiyle anlatır. İnsanlar oyuna, o oyunla ilgilendikleri için girerler. Burada *illusio* kavramı devreye sokulur. *Illusio*, o oyunun oynanmaya değdiğini gösteren bir kavramdır. Yani alanda var olan ve var olagelecekler oyuna katılanlar için önemlidir. *Illusio*, tarafgirliktir, oyuna yani alana girildiği andan itibaren o alanda var olan hedefler için mücadele etmektir (Bourdieu, 2022a: 143-144). Dolayısıyla söz konusu hangi alansa o alana uygun yatırım yapmak ve sermaye biriktirmek gerekir ki alanda üst konumlara doğru yol alınabilsin. Öğrencilerin gelecek hayallerine yaptıkları yatırım, lise yıllarında seçtikleri bölümlerde akademik ve formel anlamda görünür hale gelmektedir. Onların halihazırda hangi bölümde okuduklarına, neden o bölümü tercih ettiklerine ilişkin de bir perspektif sunmak gerekirse öncelikle okulun 'proje' kısmındaki hiçbir öğrencinin sözel bölüm seçmediği dikkat çekmektedir. Bunda sözel bölümlere yönelik oluşmuş olumsuz algı ve sözel bölümde okumanın öğrenci açısından prestij kaybı sayılması etkili olmuş olabilir. Kaldı ki esasında öğrenci habitusunda sözel bölümde okumak itibarlı meslekler seçememek de demektir. Benzer bir sonuca İnce (2014: 217) de ulaşmıştır. P1 kodlu öğrenci bu duruma istinaden düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "*Hatta babam, spor lisesine gitmemi istedi. Evet, ama ben istememiştim. Çok pişmanım. Ya çok pişman değilim. Ama keşke gitseydim. Sporlu daha çok sevdiğimi fark ettim.*" P1 kodlu bu öğrenci hukuk okumak ve savcı olmak istediğini de belirtmiş ve böylece eşit ağırlık bölümünü seçtiğini dile getirmiştir. Bourdieu, iyi bir tenisçinin topun olduğu yerde değil, düşeceği yerde yer aldığını söyler. Dolayısıyla oyundaki birey de kârın olduğu yerde değil olacağı yerde yer alır ve o alana yatırım yapar (Bourdieu, 2022a: 143). Bu öğrenci de sporu sevse bile kendisine kâr getirecek olan eşit ağırlık bölümünü seçmiştir.

Sözel bölüm seçen öğrencilerin tamamı okulun 'Anadolu' kısmında okumaktadır. Başarı düzeyleri Tablo 1'de de görüldüğü üzere oldukça düşüktür. Öğrencinin akademik başarısının ya da başarısızlığının, yetenek ve zekayla açıklandığı yaygın kanının tersine, kültürel sermaye miktarı ve türüyle daha iyi açıklanacağını düşünen Bourdieu, ailelerin çocuklarının iş piyasasında daha iyi yere gelebilmeleri için onların eğitimlerine yatırım yapmalarını gerektiğini söyler (Swartz, 2015: 111-113). A5 kodlu katılımcı, kültürel aktivitelere katılım noktasında zamanının olmadığını çünkü ailesinin işine yardım ettiğini söylemiş ve durumunu şöyle anlatmıştır: "*Evet, zamanım yok desem daha doğru. Ya şimdi hocam köy işleri var. Sonra benim derslerim var. Yani ne iş olursa ona gidiyorum.*" Görünüşe göre A5 kodlu öğrencinin ailesinin önceliği kültürel sermaye yatırımı noktasında değildir. Dolayısıyla bu öğrencinin yarışta bir

anlamda geride kaldığı söylenebilir. Bourdieu'ye (2022a: 147) göre de kötü oyuncu her zaman temponun dışında kalır. Ayrıca belli ki bu öğrencinin ailesinin kültürel sermaye hacminin azlığı, imkânlarını çocuğu için seferber edecek etkili stratejiler üretmesine de bir engel teşkil etmektedir. Bunlara ek olarak ekonomik sermayenin önemi de A5 kodlu öğrencinin ifadelerinde açığa çıkmaktadır. Bourdieu'de temel önemde olan ekonomik sermaye, diğer sermaye biçimlerinin kökeninde yatar ve kültürel sermaye yatırımını sağlar (Swartz, 2015: 117). Nitekim bu öğrenci meslek tercihini de kolay atanabileceği bir bölümden yana düşünmektedir. Okul öncesi öğretmeni olmak istemesini daha çok maddiyata bağlayan A5 bu durum için şöyle demektedir: *"Ne bileyim yani, boş kalmak yerine çalışmayı tercih ediyorum."* Erişken (2019: 63) de çalışmasında alt sınıf ailelerden gelen öğrencilerin mesleki anlamda bir garanti sunan bölümlere yöneldikleri ve alan, üniversite seçimlerini de böyle bir düşünceyle gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Kültürel Aktivitelere İlgili

Kültürel aktivitelere duyulan ilgi, kültürel aktivitelere katılımı teşvik eder. Kültürel aktivitelere katılım ise kültürel sermayeye yatırım demektir. Sermaye kavramını ekonomiye indirgemek yerine onu çeşitlendiren ve kültürel sermaye kavramına işaret eden Bourdieu, bu kavrama sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, bilimsel bilgi, eğitim nitelikleri (Swartz, 2015: 6) gibi hareket noktaları ekleyerek sermaye terimine başka bir boyut kazandırmıştır. Öğrencilerin kültürel aktivitelere katılımı, hangi aktivitelere ve nasıl bir motivasyonla katıldığı onların kültürel sermayeye yatırımlarını da göstermektedir. Sonuç olarak kültürel aktivitelere katılan, okul dışında veya okul içinde çeşitli kültürel pratikleri gerçekleştiren okulun 'proje' kısmının öğrencilerinin akademik olarak daha başarılı olduğu görülmektedir. Elbette ki bu noktada ailenin bilinçli olması ve desteği önemlidir. Kültürel aktivitelere katıldığını söyleyen P1'in, *"Evet, bir grubumuz var bizim. Hem arkadaş hem de böyle yönetici kişiler var. Mesela Adapazarı'na falan birileri gelince işte yazar olsun, profesör olsun. O gruba mesaj geliyor. Annem de zaten biliyor. Annem söylüyor zaten hep bana. Servis ayarlanıyor. Arkadaşlarımla beraber gidiyoruz."* şeklindeki cümlelerinden kültürel aktivitelere katılma anlamında ailesinden destek gördüğü açıktır.

Okulun 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencilerinden sadece A2'nin ve A5'in bu soruya olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Ancak onlar da kültürel aktivitelere katılmaya zaman bulamamaktadır. Cingöz ve Gür (2020) yaptıkları bir araştırmada eğitim başarısını, sosyal ve kültürel faktörlerin yanında ekonomik faktörlerin de etkilediğini belirtmişlerdir. Nitekim köy işlerinde ailesine yardım eden A5'in durumu buna bir örnek olarak verilebilir.

Düşüncelerini cümlelere dökmekte çok zorlanan ve içine kapanık bir öğrenci olan A2 ise karikatürle ilgilendiğini ve bu ilgisinin arkadaşı sayesinde başladığını, aynı zamanda abisinin de resimle ilgilendiğini söylemiş ancak en son çizdiği karikatürün konusu sorulduğunda uzunca süre sessizliğe gömülmüştür. A3 ve A4 ise kültürel aktivitelere karşı ilgi duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Kültürel aktivitelere karşı ilgili olan öğrencilerin akademik başarılarının Tablo.1'de de görüldüğü üzere daha yüksek olduğu belli olmaktadır. Bu ilginin eyleme geçme noktasında kimi zaman kültürel sermaye farklılıkları, kimi zaman ekonomik yetersizlikler olumsuz etkilerde bulunabilmektedir.

Yararlı Alışkanlıkların Kazandırılması

Kültürel faaliyetler noktasında özellikle 'düzenli kitap okuma' bu çalışma için önemli bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Erişken'in (2019: 74) çalışmasında da kitap okuma eyleminin ve aileden edinilen bu eğilimin; dil becerisinin gelişiminde, Türkçenin doğru ve etkili kullanılabilmesinde, sözel idrakin güçlenmesinde oynadığı role dikkat çekilmiştir. Benzer bir bulgu Avcı'nın (2021) çalışmasında da görülmektedir.

Kültürel sermayenin oluşmasında, miktarında önemli olan kültürel faaliyetlerin, aynı zamanda ailenin çocuğuna kültürel sermaye aktarımını gösteren bir barometre niteliği taşıdığı söylenebilir. Ayrıca kültürel sermaye aktarımı, aile aracılığıyla olabildiği gibi okul aracılığıyla da olabilmektedir ve esasında okul, kültürel sermayenin yeniden üretimini sağlayan da bir kurumdur. Eğitim hayatına öğreticinin sunduklarını alımlamaya hazır şekilde başlayanların hazır olmayanlarla arasındaki kültürel sermaye dağılımının yapısı, ailelerin stratejileri ve sistemin mantığı arasındaki ilişkiyle yeniden üretilir (Bourdieu, 2022a: 39) ve bu durum aslında akademik başarı farklılıklarının da temelinde yatan örtük sebeptir.

Akademik başarı yüksek öğrencilere bakıldığında ailelerin çocuklarıyla özel olarak ilgilendiği, onların düzenli kitap okumaları için çeşitli stratejiler geliştirdikleri ve birlikte bu anlamda çeşitli etkinlikler yaptıkları görülmüştür.

Ben düzenli olarak kitap okurum. Bunu da ilkokulda kazandım. Öğretmenim sayesinde. Bize her hafta kitap okutur. Okuduğumuz kelime sayısını çizelge halinde yazardık. Artışımızı düşüşümüzü falan gözlerdik. Bir de dedem bana hep böyle kitap alırdı. Perşembe günleri buraya gelirler. Perşembe günleri köyden insanlar buraya geliyor. Dedemle kırtasiyeye gidip kitap alırdık.

diyen P1 kitap okuma gelişiminin çocukluğunda annesi tarafından takip edildiğini şu şekilde ifade etmiştir: "Yani şöyle yapıyorduk. Mesela annem de okuduğum kelime sayısını falan sayıyordu eskiden." Yine düzenli kitap okuduğunu söyleyen P3 "Yani ailemdeki çoğu kişi zaten kitap okuyor genelde. Ben de uyumadan önce okuyorum." demiş ve çocukluğunda da ailesinin kendisine kitap okuduğunu "Onlar bana okuyorlardı." şeklinde ifade etmiştir. Dedesinin gazete okumayı çok sevdiğini ve kendisine sürekli köşe yazıları gönderdiğini ifade eden P2, annesinin özellikle üniversiteyi kazandıktan sonra aktif bir şekilde kitap okumaya başladığını söylemiştir. P2'nin cümleleriyle,

Annem üniversite okumaya 36-37 yaşlarında başladı. Başlayınca çok aktif bir şekilde kitap, makale okumaya başladı annem haliyle. Babam pek sık kitap okuyan biri değil ama çocukluğumda ara ara elinde kitap gördüğüm oluyordu. Çünkü bize kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için ara ara bir şeyler denetiyordu. Hatta bize hızlı okuma kurslarını vermeyi çok istiyordu ama köyde yaşadığımız ve Adapazarı'na gitmemiz gerektiği için hani gidip getirecek biri olmadığından dolayı öyle bir şeyi kaçırmıştık. Annem, bulabildiği boş zamanlarda elinden geldiğince kitap okur. Hatta ona önerdiğim kitapları da okur.

Burada ailenin, çocuğun düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanması anlamında çeşitli stratejiler de geliştirdiği anlaşılmaktadır.

P5, "Düzenli bir şekilde kitap okuyorum. Bu da ilkokula dayanıyor. İlkokuldayken okuma yazma öğrenirken babam sürekli kitap okurdu." demiş ve düzenli kitap okuma alışkanlığını, belirttiği üzere çocukluğuna özellikle de babasıyla birlikte gerçekleştirdiği pratiklere götürmüştür.

Geleneksel eğitim sistemi herkesin eşit olanaklara sahip olduğu yanılgısını besleyerek başarısızlıkların bireysel nedenlerden kaynaklandığına dair yanlış bir tutumu da beraberinde getirir. Katılımcılardan A1, sınavlardaki algılama yetisinin düşüklüğünü kendi bireysel çabalarının yetersizliğine bağlamakta ve bunun çözümünü kitap okumakta bulduğunu söylemektedir. "Ben kitap okumaya başladım. Daha yeni başladım. Kitap okumayı sevmem, ilgimi çeken kitapları okurum aslında. Aynı şekilde 1 ay önce başladım. Ama sınavlardan dolayı şu an biraz aksattım." diyen A1, kitap okumasını sağlayan durumu da şöyle dile getirmiştir: "Çünkü sınavlarda bazı soruları anlayamıyorum, okuyamıyorum tam. Anlamam için de kitap okumam lazımdı. Çünkü zaman kaybı oluyordu. 1 soruya 5-10 dakika bile harcayabiliyordum. Zaman kaybıydı benim için. O yüzden kitap okumaya başladım." A1 için kitap okumak kültürel bir ihtiyaç değil sınavlarda daha yüksek not almasını sağlayacak bir araçtır. Nitekim kitap okumanın kendisine gereksiz geldiğini şöyle ifade etmektedir: "Yani, ya üşeniyorum ya okumak istemiyorum. Hiçbir şekilde bağlayan yok. Gereksiz geliyordu kitap okumak. Çünkü şu anki çocukların elinde zaten telefon var. Yani zaman olmuyor. Çünkü mantıklı gelen bize, genelde telefona bakmak, kitap okumak değil." Kitap okumaya başlayalı 1 ay olan bu öğrencinin henüz bu alışkanlığı kazanıp kazanmadığını söylemek için erkendir ve şimdilik kitap okumak onun için sınav sorularını anlamak noktasında bir araçtır. A2 ve A4 düzenli kitap okumadığını söylemiştir. Hatta A4 bu konuda şöyle demiştir: "Yani toplasan 17 yaşına kadar 2-3 defa adamakıllı bir kitap okumuşumdur. O da ilgimi çeken konular." A3 ise "Ya şöyle. Daha çok böyle telefonla falan vakit geçirdiğim için o yüzden pek kitaba, okumaya fırsatım kalmıyor." şeklinde neden kitap okumaya vakit ayıramadığını açıklamıştır.

Düzenli kitap okunması ve aslında kitap okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesi esasında ailenin de etkisiyle şekillenen bir kültürel pratiktir. Ek olarak kitap okuma isteğindeki motivasyon da önemlidir. Bu yatınlığı çocukluğunda kazanan ve özellikle de bu pratiği ailesiyle gerçekleştiren ya da ailesinin de gerçekleştirdiğini gören öğrencinin ilerleyen yaşlarda da bunu bilinçli ve istekli bir şekilde sürdürdüğü görülen çalışmada, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tercih Edilen Kitap Türleri

Bireyin erken yaşta kültürel sermayesi yüksek bir aileye dahil olması onun kültürel pratiklerini şekillendirme sürecinde önemli bir rol oynar. Kültürlü bir çevreden gelen eğitimli kişiler meşru zevkleri de kolay geliştirirler (Jourdain & Naulin, 2020: 86). Birey, beğenisini dile getirirken aslında beğenmediğini de dile getirir. Ancak elbette beğenin hangi koşullarda ortaya çıktığını örneğin bu başlık özelinde öğrencilerin hangi türde kitap okumayı veya dünya klasikleri mi popüler kitaplar mı okumayı tercih ettiğini ya da hangisinin beğenisine daha çok hitap ettiğini anlamak için onların yatınlıklarına, habitusuna da bakmak gereklidir. Ayrımları da beraberinde getiren habitusun, öğrenciler arasındaki kültürel sermaye farklılıklarını gün yüzüne çıkardığını bu noktada belirtmek gerekir. Nitekim habitus vasıtasıyla ortaya çıkan sınıflar arasındaki farklı tüketim ve etkinlikler (Bourdieu, 2022b: 200) bu çalışmada okulun 'proje' ve 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencileri arasında da

görülmektedir. Bu farklılık ise habitus ve eğitim alanı arasında oluşan bir suç ilişkisine dönüşmekte, sonuç olarak kültürel sermaye farklılığından doğan akademik başarı ya da başarısızlığa yol açmaktadır. Bu bağlamda P1, "Ben en çok aksiyon okurum. Bir de mesela o aksiyonun filmi de oluyor. Okuduktan sonra filmi izlemeyi çok seviyorum. Genç kurguları da seviyorum." Ayrıca dünya klasiklerini popüler kitaplara tercih ettiğini belirten P1 şöyle demiştir: "Çünkü bence beni daha çok geliştiriyor. Bir de zaten benim ilgimi daha çok çekiyor. Bence kitap insana bir şey katmalı. O yüzden onların daha çok şey katacağını düşünüyorum."

Tercih edilen kitap türünü, sadece kurgu kitaplarla sınırlamayan ve buna akademik, bilimsel nitelikteki kitapları da ekleyen öğrencilerin kültürel sermaye düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Seçilen örneklem içerisinde akademik kitaplara ilgisi olduğunu ve bu kitapları severek okuduğunu söyleyen tek katılımcı P2'dir. İnce (2014) de gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin genellikle roman ve hikâye gibi yayınlar okuduklarını ama bilimsel dergiler ve yazılar okuma noktasında eksik kaldıkları sonucuna varmıştır. Çalışmamızdaki katılımcılardan P2 tercih ettiği kitap türü konusundaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "İkiye ayrılır bence bu. Ben klasik roman okumayı çok seven bir insanım. Hasan Ali Yüceller falan... Genelde klasik edebiyat ilgimi çeker. Onun dışında bazı akademik kitaplar da olabilir. Mesela felsefe namına bir şeyler okumak da çok hoşuma gidiyor. En son felsefede şey okudum. Nihat Keklik'in 'Filozofların Özellikleri' diye bir kitabı." Başka bir katılımcı da macera türünde ve romantik türde kitaplar tercih ettiğini söylemiş, ek olarak dünya klasiklerini de okuduğunu ve en son *Aşk ve Gurur* kitabını bitirdiğini belirtmiştir (P5).

Kültürel sermaye düzeyi yüksek olan ailelerden gelen öğrenciler, kitap türü tercihlerini daha çok yatkınlıklarının bir sonucu olarak gerçekleştirirken, düşük olan öğrenciler eğitim kurumu vasıtasıyla bu tercihlerini yapmaktadırlar. Örneğin A5, romantik romanları tercih ettiğini ve sınıfın kitap okuma listesinde yer alan kitaplardan seçip okuduğunu söylemiştir. Bu öğrencinin kitap tercihlerinde okulun etkili olduğu görülmektedir.

A1, macera romanları tercih ettiğini söylemiş dünya klasiklerine karşı yaklaşımını da şu şekilde dile getirmiştir: "Bilmiyorum. Çok yani... Ben genellikle böyle maceracı, eğlenceli ya da böyle gerçekçi bir şey ararken ne bileyim çok şey yapmıyorum yani. İlgimi çekmiyor hiçbir şekilde." Ayrıca önceden kitap okumaya üşendiğini ya da okumak istemediğini, kitap okumaya kendisini bağlayan bir şey olmadığını ve kitap okumanın kendisine gereksiz geldiğini söylemiştir. Çünkü ona göre telefonla vakit geçirmekten kitap okumaya zaman kalmamaktadır. Fakat sınavlarda zorluk çektiği için de kitap okumak istediğini ifade etmiştir. A1, kitabın estetik değerinden çok onun kullanılabilirliği ve işe yararlığıyla ilgili gözükmektedir.

Dilsel ve kültürel sermaye eksikliği öğrencilerin bilgiyi alımlamaya hazırbulunuşluk düzeyini etkilemektedir. Katılımcılardan A4, "Yani daha çok böyle meraklandırıcı konuları seviyorum ben. Ama o kadar şey bulamıyorum o kitapları ki zaten mesela bazı kitaplarda yabancı isimlerin adları falan geçiyor. Okuyasım gelmiyor. Okuması zor oluyor ve kafam karışıyor." demiştir.

Jourdain ve Naulin'in (2020: 86) Bourdieu'den aktardığına göre "Kültür ihtiyacı tatmin edildikçe yoğunlaşır [œ] tatmin edilmemesi de eksiklik hissini eksilmesini beraberinde getirir." 3-4 haftadır kitap okumadığını ve bunun eksikliğini hissetmediğini söyleyen A2, daha çok fantastik türde kitaplar tercih ettiğini en son *Harry Potter* serisinin bir kitabını okuduğunu söylemiştir. Fakat bu kitabın adını hatırlayamamıştır.

Kültürel sermayenin somutlaşmış biçiminde kültürel sermaye birikimi çocukluğun ilk yıllarında (Swartz, 2015: 112) yani aslında bireyin ilk sosyalleşme alanı olan ailede başlar. Dolayısıyla birey bu süreçte beğeni ve anlayış kapasitesini geliştirecek kültürel pratiklere, içine doğduğu ailede erişebilir yahut erişemez. Habitusun şekillendiği ve bireyin temayülüne zemin hazırlanan bu evre, kültürel malların anlamlarının ileride daha doğal bir şekilde içselleştirilebilmesi için de önemli görünmektedir. Somutlaşmış kültürel sermaye birikimi belli bir pedagojik eylem ister. Bu noktada aile devreye girer ve çocuğunu kültürel ayrımlara karşı daha hassas kılmak için ona özel hocalar tutabilir, çeşitli kurslara gönderebilir. Yani aile, çocuğu için bir zaman yatırımında bulunur. Ancak bütün bunları yapmak ekonomik sermayeyle de ilişkilidir.

Ailelerin Kitap Okuma Alışkanlığı

Okulun 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencilerin ailelerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı yoktur. Daha önce belirtildiği üzere bu ailelerin çocuklarının düzenli kitap okuma alışkanlıkları yoktur ve akademik başarıları da düşüktür. Bu noktada ailelerin kültürel sermaye birikimi ve bunu çocuklarına aktarabilmelerinin akademik başarı noktasında önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim kültürel sermayenin yeniden üretiminde ailenin kitap okuması çocukları için bir örnek teşkil eder (İnce, 2014: 164).

Okulun 'proje' kısmının öğrencilerine bakıldığında kiminin ailesi düzenli kimininki ise düzensiz de olsa kitap okumaktadır. Ancak bu ailelerin ortak bir noktası olarak denilebilir ki çocukları küçükken bu konuda daha itinalı davranmışlardır. P1, "Düzenli değil. Annem okuyordu. O da arkadaş çevresinden okuyordu. Birbirlerinden kitap alıp kitap veriyorlardı. Bir de annemin asıl mesleği ziraat mühendisliği ya. O, özel eğitime (öğretmenlik) geçince böyle o kitapları, özel eğitim kitapları sanırım. Çocuklarla alakalı kitapları da okumaya başlamıştı." demiş ama annesinin önceden düzenli kitap okuduğunu şu şekilde belirtmiştir: "Önceden düzenliydi. Zaten odasında, yatağının yanında komodin gibi bir şey olurdu. Orada kitap olurdu hep." P3 bu soruyu "Var. Yani aslında her türden kitap okuyoruz." şeklinde yanıtlamıştır. P3 aynı zamanda çocukken de ailecek kitap okuduklarını söylemiştir. P5, ailesinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını ancak çocukken okuduklarını, ikiz kardeşleri doğduktan sonra bunun sekteye uğradığını şu şekilde ifade etmiştir: "Evet, çocukken okuyorduk. Şimdi genel olarak ikizlerle ilgileniyorlar. Çok fazla da evde olmuyorlar zaten. 6'da eve geliyorlar. Ben daha küçükken, ilkokuldayken çok fazla vardı bu. Ama şu an çok yok."

Okulun 'proje' kısmının öğrencilerinin ailelerinde de çoğunlukla düzenli kitap okuma alışkanlığı yoktur. Bununla birlikte bu öğrencilerin ailelerinin bir kısmının çocukları küçükken düzenli olarak kitap okuduğu bir kısmının da çocuklarına bu alışkanlığı kazandırmak için birlikte kitap okuma etkinlikleri düzenlemek gibi çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle annesi üniversite okuyan P2 ve babası üniversitede öğretim görevlisi olan P3'ün ailesinin düzenli olarak kitap okuduğu tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça kültürel sermayeye yapılan yatırımın da arttığı buradan ortaya çıkmaktadır. Habitus kavramı için 'alışkanlık oluşturan güç' de diyen Bourdieu; habitusun algıları, hayalleri ve pratikleri ortaya çıkardığını ekler (Swartz, 2015: 144 - 147). Habitusun, pratikleri açığa çıkarmasındaki güç ise sermayelerdir (Parlak & Değirmenci, 2015: 13). Eğitimdeki eşitsizliklerin önemli bir

boyutunun, ailelerin sahip oldukları kültürel sermaye miktarını çocuklarına aktarmasıyla oluştuğunu dile getiren Atmaca (2021) da farklı çevrelere mensup öğrencilerin kültürel sermaye farklılığından dolayı aralarındaki başarı ve gelişim mesafesinin de farklılaştığını belirtir. Kitap okuma pratiğini gerçekleştiren bir aile ortamında yetişen öğrenciler, habituslarının kendilerine sağladığı imkân ve ailelerinin bu birikimi kendilerine aktarması neticesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmış ve bu öğrencilerin aynı zamanda akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Evde Kütüphane Olup Olmadığı

Kültürel sermayenin nesneleşmiş veçhesi; kitaplar, sanat nesnelere, bilimsel araçlar gibi nesnelere imler. Nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermayenin eşitsiz dağılımı aslında toplumsal eşitsizliğin de nedenlerinden biridir (Swartz, 2015: 112-113). Aileden kalan bir kütüphaneye ya da kitaplara sahip olanların okulun 'proje' kısmında okuyan öğrencilerinde görülmesi de kültürel sermayenin nesneleşmiş yüzünün eşitsiz dağılımını göstermekte ve bu mirasa sahip olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda P3, büyük bir odada duvardan duvara kütüphanelerinin olduğunu söylemiştir. Atmaca (2019: 120) da çalışmasında liseye giriş puanı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara kıyasla evlerinde çok daha fazla kitap olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Her alanın kendine özgü bir mantığı, işleyişi ve baskın sermaye biçimleri vardır ve alan kendi içinde toplumsallaşmayla kazanılmış bir habitusu gerektirir. Alan ve habitusun karşılıklı bu ilişkisinde alanın işleyişi habitusu gerekli kılarken, habitus da alanı yeniden oluşturan bir güç olarak ortaya çıkar ve belli bir çevrede yetişen çocukların kazandığı yatkınlıklar habitusu oluşturur (Tatar, 2021: 55). P2, ailesinden kalan kitapların fazlalığını dile getirirken aynı zamanda kendi kitaplığını da oluşturmak için adım attığını şöyle ifade etmiştir: *"Annem ve babamın kitapları çok fazla. Ama kendime aradan bir sıra ayırdım. Annemin kendine ait küçük bir kitaplığı var."* Erişken'in (2019: 74) araştırmasında da evlerinde kütüphane ile büyüyen öğrencilerin ailelerinden gelen bu alışkanlıkla kendi kütüphanelerini oluşturdukları bulgusuna ulaşılmıştır. P5 ise aynı zamanda Geyve Halk Kütüphanesinden de yararlandığını söylemiş ancak kitap zevkini buradakilerden de ayırarak şöyle demiştir: *"Her şey çok fazla yok. Benim bir de kitap zevkim çok da fazla şey değil buradakilere göre (kitap zevkim buradakilere hitap etmiyor) ama yine de güzel bir kütüphane."* Okulun 'Anadolu' kısmının öğrencileri ise ufak da olsa kitaplıkları olduklarını dile getirmişlerdir ama evlerinde aileden kalma bir kütüphane yoktur.

Ailelerin ve Öğrencilerin Spor ve Sanata Olan İlgileri

Bireyin içine doğduğu habitus onun dünyaya bakış açısını ve hatta yaşam tarzını belirleme noktasında önemlidir. Bireyin yatkınlıklarının oluşması o daha çocukken şekillenmeye, habitustan tamamen soyutlanmış bir şekilde düşünülemez kültürel sermayenin aileden geçen şekli de yine çocukluk yıllarında oluşmaya başlar. Katılımcıların ebeveynlerinden hiçbirinin güncel olarak herhangi bir spor ya da sanat dalıyla uğraşmadığı ancak bazılarının düzensiz de olsa belli aktiviteler içerisinde oldukları veya geçmişte sporla ilgilendikleri görülmüştür. Akademik başarı noktasında ise spor ya da sanata ilgi duyan okulun 'proje' kısmında okuyan öğrencilerinin akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Babasının futbolu çok sevdiğini ve halı sahaya gittiğini hatta kendisini de zaman zaman götürdüğü dönemler olduğunu söyleyen P1; ilkokul 2. sınıftan beri hentbol oynadığını, bu sporu hiç bırakmadığını ve şu anda da okulun hentbol takımının kaptanı olduğunu söylemiştir. P1'in hentbolu uzun senelerdir sürdürmesi beğeni ve tercihlerin habitus ekseninde şekillenmesi ve aileden miras kalan yatkınlıkla açıklanabilir. Aynı durum P2'de de kendisini açığa çıkarmaktadır. Resim konusunda kendini geliştirmek istediğini zira oyun tasarımı okursa grafik dizaynını şansa bırakmak istemediğini dile getiren P2, anneannesinin de resme karşı ilgisi olduğunu şöyle ifade etmiştir: *"Mesela biz anneanneme gittiğimizde oyun oynarız, bir şeyler yaparız. Ben çizim yaptığım zaman -alır bir kalemle hatta geçen yaz tatili onların yanındaydım. Ben zaten resim çizmeyi çok seviyorum- oturur yanıma bir şeyler kararlardı. Ondan da alıkoyamıyordu kendini hatta. Son yaz tatilinde eski resimlerine falan bakmıştık."*

Bazı katılımcıların aileleri, çocuklarının özellikle okul dışı faaliyetlerle ilgilenmesini istemiştir. Bu durum aktörlerin toplumsal düzendeki konumlarını korumak veya yükseltmek için çeşitli kültürel, toplumsal ve simgesel kaynakları kullanmalarıyla açıklanabilir (Swartz, 2015: 108). Buna ilişkin olarak P3, resim yaptığını söylemiş ve şöyle demiştir: *"Ya ailem her zaman ders çalışmamın yanında başka hobiler de edinmemi istedi. Ben de başka şeylerle, müzikle ilgilenmediğim için resim yapmayı seçtim galiba. Böyle olabilir. Ya ilk önce ablam gitar çalmaya başladı. Başka bir ablam da ud çalıyor. Ben de belki kendime bir hobi arayışına girmiş olabilirim."* P4, bir ara voleybol, 2-3 sene boyunca da gitar kursuna gittiğini ve gitara arkadaşından görüp heveslendiğini söylemiş ve bu konuda şöyle demiştir: *"Yok bu okulda değil. Ortaokuldan bir arkadaşım. O çalıyordu. Hoşuma gitmişti benim de. Ben de babama gitar çalmak istediğimi söyledim. Kursu yazdırdılar Sosyal Gelişimde. Oraya gidiyordum. 3 sene boyunca gittim. Konserler falan vermiştik böyle."* P4, gitarın kötü anlarında kendisine bir sığınak gibi olduğunu ve özellikle babasının okul dışında da bir şeylerle uğraşmasını çok istediğini de ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci, babasının müzik kulağının çok iyi olduğunu melodika gibi enstrümanları ritim duygusuyla çalabildiğini söylemiştir.

A1, 8. sınıfın sonlarından 'Covid 19' başlangıcına kadar 1,5-2 sene kadar judoya gittiğini söylemiştir. Bu alana yönelmesindeki etken ise judo hocası olan bir akrabasıdır. Ancak şu an bu sporla uğraşmamaktadır. A2, karikatürle ilgilendiğini söylemiştir. Kendisini 6. sınıftayken resim öğretmeni teşvik etmiştir. Ayrıca karikatür çizen bir arkadaşına da tanık olduktan sonra bu alana heveslenmiştir. Ağabeyinin de resme ilgisi vardır. A3, voleybol oynadığını ama takımda olmadığını, okulda ve köyde arkadaşlarıyla oynadığını söylemiştir. A5, uğraşmadığını söylemiştir. Okulun 'Anadolu' kısmındaki öğrenciler arasında spor ve sanata ilgisi olduğunu dile getiren varsa da bu ilgilerin sürekliliği noktasında bir istikrarsızlık görülmekte ve neticede Atmaca'nın (2019a: 159) da belirttiği gibi bu ilgilerin eyleme geçmesi aslında amaçsız zaman harcama mevhumuna dönüşmektedir.

Kültürel sermaye miktarı ve aktarımı bakımından avantajlı konumda olan okulun 'proje' öğrencilerinin sportif ya da sanatsal faaliyetlerinde daha disiplinli ve istikrarlı bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Ailelerle Birlikte Kültürel, Sanatsal ve Eğitsel Etkinlik

Aileyle yapılan etkinlikler, öğrencinin akademik başarısını ve öğrenme isteğini, dilsel gelişimini ve kendini ifade etmedeki yeterliliğini sağlaması açısından önemlidir. Aile,

çocuğuyla gerçekleştirdiği kültürel, sanatsal ya da eğitsel etkinlikleri, çocuğunun akademik başarısına yönelik bilinçli bir çaba şeklinde düşünmeyebilir. Çıkarların ne kadar az farkına varılırsa çıkara dayalı eylemler de o oranda meşruiyet ve başarı kazanır (Swartz, 2015: 104). Dolayısıyla çocukları için birtakım kültürel kodlar havuzu yaratan aileler, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerle aslında onları yatkınlıklarla da donatmaktadır. Bu durum da okulun 'proje' ve 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencileri arasında kültürel sermaye eşitsizliğinden kaynaklanan akademik başarı farklılığına neden olmaktadır. Bu bağlamda P3'e evinizde aile bireyleri ile birlikte kültürel, sanatsal, eğitsel veya bilimsel konular üzerine sohbet olur mu, sorusu yöneltildiğinde, "Olur. Genelde daha çok olması için konuşuyoruz." demiştir. P4, "Ya bazen böyle makale tarzı yazılar okudukları zaman gelip bize anlatıyorlar. Fikirlerimizi falan soruyorlar böyle. Yani biraz daha düşünmeye yönelik şeyler yapıyorlar bazen, evet." şeklinde aile içindeki sohbetlerinin içeriğinden bahsetmiştir. Aile eğitiminin doğal bir neticesi olan habitusun bu öğrencilere kazandırdığı pedagojik yatkınlık aslında ailenin çocuğuna aktarabileceği uygun bir kültürel sermayesi olduğunu gösterir. Neticede bireylerin zamanla kazandıkları kültürel sermayeleri, kültürel eğilimleri, dil becerileri gibi özellikler onların akademik başarılarını belirlemede belirleyici olmaktadır (Yanıklar, 2010: 125, 127).

Aile içinde güncel toplumsal konuları konuşmak, tartışmak ailenin kültürel sermayesinin de kuvvetli bir yansımasıdır. Gündemdeki olayların aile içinde müzakere edilmesi öğrencinin düşünme ve alımlama kabiliyetini perçinler (İnce, 2014: 160). Katılımcılardan P1, "Gündemdeki olayları çok tartışıyoruz ailemle." diyerek güncel olaylara karşı kayıtsız kalmadığını ve bu konuların aile içinde tartışıldığını vurgulamıştır.

Okulun 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencilerin ailelerinde durum tam tersidir.

A1, genellikle dediğim gibi annem kitap okumayı sevmez. Babam arada işten vakit bulabilirse okur. Onun dışında filmin şeyisini konuşuruz. Öyle kültürle ilgili çok şey konuşmayız. A4, öğüt verebilir. İşte mesela şu an hani mesela önceki devirle şu anki devir bir değil ya o mantıkla karşılaştırma yaparlar işte. Bizim önceden kültürümüzde böyle vardı ama şimdi bütün herkes şöyle oldu böyle oldu falan gibisinden. A5, mesela şimdi herhangi bir film izledin mesela der herkesin kendine göre bir görüşü oluyor. Şu şöyle yapsaydı daha mantıklı olur, bu böyle yapsaydı daha mantıklı olurdu.

Şeklinde aile içinde birlikte yapılan kültürel pratiğe dair aralarında geçen konuşmayı özetlemiştir.

Dil Becerisi

Öğrencinin akademik başarısında eğitime özgü dili kullanma yeteneği de etkilidir ve onun eğitim-öğretim hayatı boyunca bir şeyleri kavramaya, değerlendirmeye olan yatkınlığı ise aile çevresindeki yönelimlerle bağlantılıdır (Bourdieu & Passeron, 2020: 30-31). Bunun dışında sadece konuşma dili bile öğrenciler arasındaki birtakım eşitsizliklerin görünür olmasında belirleyici olabilir (Jourdain & Naulin, 2020: 54). Erişken (2019: 76) de çalışmasında dilsel sermayenin akademik başarı ölçütlerini etkilediğini dile getirmiştir.

Okulun 'Anadolu' kısmında okuyan öğrencilerinin çoğu açık, anlaşılır ve akıcı konuştuğunu düşünmezken 'proje' kısmında okuyan öğrencilerinin çoğu aksi fikirdedir. A1, "Bazen hızlı konuşuyorum. Bazen heyecanlanıyorum. Yani o yüzden çok akıcı böyle şey konuşmuyorum. Çok rahat konuşmuyorum yani." Yine A2, A3 ve A4 de açık, anlaşılır ve akıcı

konuştuğunu düşünmemektedir. A4, *“Düşünmüyorum. Ben çok kelimeleri karıştırıyorum. Kendimi ifade edemiyorum.”* diyerek sınırlı kelime dağarcığını ve bu yüzden de kendini ifade etmekte zorlandığını dile getirmiştir.

P2, gündelik hayatta akıcı konuştuğunu düşünmektedir. Ancak kendisi soruyu daha üst bilişsel aktiviteler içerisinde de değerlendirmiştir. Bu, dilin iletişim işlevinin yanı sıra karmaşık yapıların deşifre edilme ve dili maharetle kullanma (Bourdieu, 2021: 110) arzusunun da yansımasıdır ki bunu yapabilmek aileden edinilen dile bağlıdır. Habitusunda gömülü halde bulunan dilsel beceri kodlarına sahip olduğu görülen katılımcılardan P2, aileden edinilen dilsel beceriyi imleyecek şekilde *“(…) annemin kompozisyonlarını o kadar çok seviyorum ki... Yazı yazma tarzı bana hep çok etkileyici gelmiştir. Hani çok sık yazdığını görmem ama bana bir doğum günümde günlük almıştı ve ilk sayfasına bir şeyler yazmıştı ve o yazım tarzı o kadar hoşuma gitmişti ki! Hep böyle annemin o yönüne bir hayranlık duymuşumdur.”* demiştir. P1; açık, anlaşılır ve akıcı konuştuğunu belirtmiş ama yine de bu durum üzerinde bulunduğu ortamın da etkisi olduğunu ifade etmiştir. P4 ise *“Ben düşünüyorum. Annem bazen bana çok hızlı konuşuyorsun, diyor.”* demiştir.

Görüşme esnasında dilin olanaklarını daha geniş kullanan ve bunu içselleştiren öğrencilerin aynı zamanda söylemlerini bedensel yatkinliklere de dönüştürdükleri gözlenmiştir. Bu noktada özellikle P1 ve P2'nin sözcük seçimleri ve konuşma biçimleri, el-kol hareketleri oldukça rahattır. P3; açık, anlaşılır ve akıcı konuşmadığını söylemesine rağmen - ki bunu sessiz biri olmasına bağlamıştır- verdiği cevaplarda cümleleri kuruş biçimi, diksiyonu, ses tonu, sakin tavrı ve hareketlerindeki estetik biçim araştırmacının dikkatini çekmiştir. A1, A2, A3 ve A5 ise görüşme esnasında oldukça çekingen davranmışlar, özellikle A2 cevaplarının çoğunda uzun sessizlik anları yaşamıştır.

Dil becerisi, sadece öğrencinin kendisini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesini değil aynı zamanda öğretmenin söylediklerini algılayabilme kapasitesini de kapsayan geniş bir perspektifte ele alınabilir. Aile içindeki enformel eğitim neticesinde farklı kültürel sermaye miktarlarına sahip olan çocuklar, doğal olarak farklı eğitsel deneyimler ve dil becerileri kazanırlar (Yanıklar, 2010: 125). Öğretmenin söylediklerini, almaya hazır ve aileden miras kalan dilsel beceri kodlarıyla donanmış olarak okul sıralarında yerini alan öğrencinin akademik başarısını sadece tözsel bir çerçevede açıklamak da bu durumda yetersiz kalacaktır. Öğrencinin sözel hakimiyetinin oluşması çocukluğunun ilk yıllarında ailesi ile yakın temas çerçevesinde gerçekleştirdiği birtakım kültürel faaliyetler ve özellikle kitap okuma pratikleri, onun dilsel beceri gelişimine en önemli katkıyı sunan kültürel sermaye unsurudur.

Katılımcıların Çevresindeki Bireylerle Olan İlişkisi

Öğrencilerin çevrelerindeki bireylerle sosyal ve medeni ilişkilerinin nasıl bir seviyede olduğu, onların iletişim becerilerinin ne durumda olduğunun bir göstergesi olmakla birlikte bu ilişkileri nasıl inşa ettikleri ve inşa ederken nelere dikkat ettikleri de onların aslında hem kendi habituslarındaki güzergah doğrultusunda şekillenen ilişkiler yumağını hem de sosyal sermayelerinin gelişim potansiyelini imlemesi bakımından dikkat çekicidir. Öğrenciler arasında ayrıca sosyal ve medeni ilişkilerinin nasıl bir seviyede olduğunu değerlendirirken yakın ve uzak çevre ilişkilerini de göz önünde bulunduranlar olmuştur. Örneğin P3,

Genelde çok yakın olduğum insanlarla çok aşırı derecede bağılıyım onlara. Uzak olduğum insanlarla da baya uzağımdır.”; P5 de yine benzer bir bakış açısından “Yani yakın olduğum insanlarla iyi bir şekilde ama mesela arkadaşlar olsun filan orta seviye. Ailemle çok yakın. Yakın arkadaşlarımla da yakın. Ama öyle merhaba merhaba dediğim insanlarla çok da yok.”, P2 ise “Gerçekten çok yakın çevreme karşı kendimi iyi ifade edebildiğimi düşünüyorum, demiştir.

Failler kendi beğenilerine uygun yiyecek, içecek, spor faaliyeti ve hatta arkadaş seçerek kendilerini sınıflandırır (Bourdieu, 2022b: 200). Yani bireyler, habitusları vasıtasıyla birtakım tercihlerde bulunurlar. Bu bağlamda P2, arkadaş çevresini kendisinin inşa ettiğini söylemektedir.

A1, “Çok değil, Yani günümüzde herkesin telefonu var. Sosyal olamıyoruz. Ya dediğim gibi akşam oturmada o şekilde ya konuşma olabilir. Onun dışında genellikle herkes telefonlarla.” diyerek yaşlılarının telefonla çok fazla meşgul olmalarının sosyal ilişkileri de etkilediğini dile getirmiştir. A2, iyi düzeyde gördüğünü, arkadaşlarının kendisini çoğunlukla sevdiğini ama çok çabuk arkadaş olamadığını; A3, çok fazla arkadaşının olmadığını ama olanlarla arasının epey iyi olduğunu, bu arkadaşları dışındaki ilişkilerini de normal gördüğünü; A4, pek iyi bir seviyede görmediğini, insanlarla pek anlaşamadığını, biraz da umursamaz biri olduğunu söylemiştir.

Öğrenciler yakın çevresiyle kurdukları ilişkileri iyi bir düzeyde görmektedir. Farklılaşma, ilişkiler daha genel düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır. Buradan öğrenciler yakın ilişkiler inşa ederken kendi eğilimlerine yakın bireyler seçtikleri için onların yakın çevrelerindeki bireylerle olan ilişkilerinin de iyi bir düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Sonuç

Ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısındaki aile etkisini ele alan bu çalışmanın temel amacı aileden alınan kültürel sermayenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen çalışma Geyve KAIHL’den 10 öğrenciyle nitel araştırmanın durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Bu 10 öğrencinin beşi okulun ‘Anadolu’, beşi de ‘proje’ kısmına devam eden 11. sınıf öğrencileri arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Çalışmadan özellikle kültürel sermayeden yoksun olan öğrencilerin durumlarına yönelik farkındalık oluşturması ve onların akademik performanslarını iyileştirme anlamında da katkı sağlaması umulmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki aile etkisine ve kültürel sermayeyle akademik başarı ilişkisi üzerine literatürde pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışma mevcut çalışmalardan araştırma evreni, örneklem, kullandığı yöntem ve desenin tek bir çalışmada işe koşularak ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarısını aileden alınan kültürel sermaye bağlamında ele alması bakımından ayrılmakta olup bu yönüyle literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Bu çalışmada Bourdieu’nün özellikle kültürel sermaye, habitus ve alan kavramlarından yararlanılarak seçilen örneklemden hareketle ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ailenin etkisi kültürel sermaye bağlamında ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bununla birlikte Geyve örnekleme düzeyinde akademik başarı ya da başarısızlığın kültürel sermaye, alan ve habitus kavramları çerçevesinde düşünülmesi, meselenin aile

boyutuna dikkat çekmesi ve 'öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılmasında ailenin etkisi noktasında ne gibi çözümler üretilebilir?' sorusunun cevabına bir bakış açısı getirmesi açısından da önemli görülmüştür. Buna ilaveten bu çalışmada okulun 'Anadolu' ve 'proje' kısımlarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında belirgin bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşmanın en temel sebepleri özellikle çocuklukta gerçekleştirilen kitap okuma pratikleri, ailenin eğitim düzeyi ve bunun bir sonucu olarak çocuğun okul dışı faaliyetlerde desteklenmesi, aile içinde gerçekleştirilen kültürel sohbetler ve kitap okuma faaliyetleriyle gelişen dil becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saint-Exupery, yabanıl bir hayvanı yutmakta olan *boa* yılanını resmeden Küçük Prens'in, bu eserini büyüklere gösterip, onlara bundan korkup korkmadıklarını sorduğu bir kurguyla başladığı eserinde aslında habitusun da nahif bir anlatımını sunmaktadır. Büyükler, Küçük Prens'e 'Bir şapka insanı neden korkutsun ki?' diye yanıt verirler. Büyükler, deneyimleri ve zihinlerinde taşıdıkları eğilimler setiyle bu soruya cevap vermiştir. Habitusun tecrübelerle dayalı içkin yapısı, failere birtakım görevleri icra etmek ve değişen durumlarla mücadele edebilmek için belli bir mizaç ve yatkınlık kazandıran özelliği (Tatlıcan & Çeğin, 2016: 317), çalışmamızda öğrencilerin kültürel sermaye bakımından neden eşit olmadığını ve bu eşitsizliğin onların akademik başarılarını farklılaştırmada neden bu derece mahir olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eğitim hayatına zaten geride başlayan öğrencilerin yetersiz kültürel sermayeleri sonucunda da akademik başarı anlamında bir ivme kazanamadıkları görülmüştür.

Aile, var olan habitusu güçlendiren, kültürel aktarımı sağlayan bir kurum olması dolayısıyla öğrencinin akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Zira birey, yaşam tarzı ve davranış kalıpları olarak da ifade edilebilecek kültürel sermayeye dair belli bazı kalıpları ailesinden devralır ve bunlar kuşaktan kuşağa aktarılır (Gezgin, 2016: 318). Bulgulardan hareketle akademik başarıyı etkileyen en önemli kültürel sermaye faktörlerinden biri ebeveynin eğitim düzeyi olmuştur.

Ebeveyn eğitim düzeyi, okulun 'Anadolu' ve 'proje' kısımlarına göre değerlendirildiğinde belirgin bir farklılaşma görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının eğitimleri için etkili stratejiler üretebilmekte, onları okul dışı faaliyetlerine katılmaları konusunda teşvik etmektedir. Ayrıca bu ailelerin ortak noktalarına bakıldığında çocukları özellikle ilköğretim çağındayken onların kitap okuma, ders çalışma gibi eylemlerini de takip etmiş ve onlarla bu noktada ilgilenmişlerdir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ailelerine bakıldığında bu ailelerin kültürel pratiklere karşı pek ilgili olmadıkları ve çocuklarının eğitimlerine dönük etkili stratejiler üretmedikleri görüşmelerden yola çıkılarak tespit edilmiştir. Habitus, Bourdieu'ye (2022a: 45) göre bir sonraki adımı atmada pratik bir kavrayıştır. Bu pratik kavrayış, elbette çeşitli sermaye biçimlerini ve alanla olan ilişki noktasında yapılandırılmış ve yapılandırıcı vasfıyla yeniden üretimin de kapısını açmaktadır. Dolayısıyla kültürel sermayeden yoksun olan ailelerde yetişen öğrencilere bakıldığında eğitim hayatlarında bir sonraki adımı atacak pratik bir kavrayışa yani habitusa sahip olmadıkları söylenebilir. Zira geleceğe dair ayakları yere sağlam basmayan hedeflerden bahseden öğrencilerin ailelerinde de eğitim alanına dair etkili stratejiler üretebilecek habitustan bahsetmek oldukça güçtür.

Ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kültürel aktivitelere karşı ilgisi ve katılımlarının arttığı varılan başka bir sonuçtur. Kültürel aktivitelere ilgi ve katılımı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Zira bu aileler çocuklarını alanda mücadele edecek çeşitli ekipmanlarla donatmak istemelerinin yanında aynı zamanda çocuklarının kendilerinden daha iyi şartlarda yaşamalarını da arzu etmektedirler.

Kitap okuma alışkanlığı çalışmada öne çıkan önemli bir kültürel sermaye göstergesidir. Bu alışkanlığa sahip öğrencilerin bu alışkanlığı nasıl kazandığına bakıldığında aile faktörü öne çıkmaktadır. Düzenli kitap okuyan öğrencilerin aileleri, çocuklarıyla özellikle ilköğretim çağlarına dayanan çeşitli aktiviteler gerçekleştirmişlerdir. Bunun dışında bu öğrencilerin ailelerinde de düzenli olmasa da kitap okuma pratiklerinin olduğu görüşmelerden elde edilen bulgulardandır. Bu noktada okulun 'Anadolu' ve 'proje' kısmına devam eden öğrencileri arasında bir eşitsizlik olduğu görülmüştür. Bourdieücü bir yaklaşımla aileden edinilen kültürel sermayenin aslında eğitim hayatında bir eşitsizlik oluşturduğu, belli bir dilsel ve kültürel sermayeyle gelen öğrencinin otomatik olarak daha avantajlı konuma yükseldiği ve böylece de eğitimdeki eşitsizliğin yeniden üretiminin görüldüğü söylenebilir.

Okulun 'proje' kısmına devam eden öğrencilerin aileleri çocuklarının eğitimlerine önem vermelerinin yanı sıra hem kendi hem de yaşadıkları yerin imkânları ölçüsünde çocuklarını okul dışı sanatsal ve sportif faaliyetler konusunda desteklemektedirler. Her ne kadar görüşme yapılan öğrencilerin aileleri güncel olarak bu tarz faaliyetleri düzenli olarak sürdürmese de çocuklarının geleceğinde onların akademik başarıları kadar sanatsal ve sportif faaliyetlerin de önemli olduğu bilincinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin dil becerilerine bakıldığında görüşmelerde okulun 'Anadolu' ve 'proje' kısmına devam eden öğrencileri arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Bourdieu, pedagojik iletişimde dilsel sermaye ve becerinin önemli olduğunu çünkü pedagojik iletişimden alınan verimin alıcıların dilsel sermaye ve becerileriyle orantılı olduğunu söyler (Bourdieu & Passeron, 2021: 155). Bu noktada da eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının dilsel becerileri ve kendilerini ifade biçimleri eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına göre oldukça iyi bir seviyede görülmüştür. Dil becerisi gelişmiş bir öğrenci göndericinin verdiği bilgileri alımlama kapasitesine sahip ve alımlamasını kolaylaştıracak kodlarla eğitim ortamında bulunur. Göndericinin mesajlarındaki şifreleri çözebilir, onu sentezleyebilir ve hatta düşüncelerini ifade ederken de daha rahat davranabilir. Belli yatkınlıklarla yani habitusla gelen öğrencinin eğitim hayatında yüksek bir akademik performans göstermesi de daha mümkündür.

Dil becerilerinin ve kültürel sermayenin oluşmasında farklı kültürel pratiklerin gerçekleştirilmesi; evde dikkate değer sayıda kitap bulundurulması; bilimsel, kültürel, edebi sohbetler gerçekleştirecek bir çevrenin varlığı önemlidir. Aile de bu sermayenin çocuğa aktarımında birincil önemdedir. Ayrıca böyle bir ortamın olduğu aileler çocuklarının eğitimlerinde de daha bilinçli stratejiler geliştirebilmektedir. Bu ailelerin çocuklarının erken dönemde kazandıkları yatkınlıklar elbette onların akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Kültürel sermayenin oluşması için zaman, emek ve en önemlisi istek gereklidir. Bourdieu de oyun oynamak için öncelikle oyuna dair istekli olmak gereklidir derken bizce de

haksız değildir. Dolayısıyla kültürel sermayeden yoksun olan öğrencilerin ailelerine yönelik uzun vadeli çalışmalar öncelikle yerelde başlatılabilir. Eğitim ve öğretim; öğrenci, veli ve öğretmen iş birliğinde yürüdüğü zaman gerçek ve devamlı bir başarıdan söz edilebilir. Dolayısıyla ilkin buradaki veli ayağının daha bilinçli, eğitim-öğretimle daha ilgili bir konuma getirilebilmesi önemlidir. Ailenin hayata bakışı ve bu yöndeki pratikleri çocuklarına da yansıtacağından aile eğitimine önem verilecek çalışmaların yürütülmesi mühim görünmektedir.

Çalışmada kitap okumanın önemli bir kültürel sermaye göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik olarak başarılı olan öğrenciler sadece kurgu değil kurgu dışı kitaplar da okumaktadır. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin kitap okumayı içselleştiremedikleri görülmüştür. Halihazırda Sakarya'da 'Nehir Projesi' kapsamında okullarda kitap okuma saatleri düzenlenmektedir ancak bu her gün değildir. Dolayısıyla bu 'proje'nin kapsamı her gün farklı bir ders saatinde olacak şekilde genişletilebilir. Ayrıca öğrenciler ve yazarların buluşmaları aylık bir faaliyet olacak şekilde yerelde sağlanabilir. Geyve'nin uygun olan mekânlarında, öğrenciler ve aileleri için film gösterimleri yapılabilir. Sonrasında film hakkında tartışmaların yapılabileceği ve fikirlerin beyan edilebileceği etkinlikler düzenlenebilir.

Son olarak öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ailenin kültürel sermaye boyutundaki etkisinin daha iyi keşfedilmesine imkân vermek için ebeveynlerle ve hatta öğretmenlerle de görüşmeler yapılması, bu alandaki çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Atmaca, T. & Aydın, A. (2020). Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797.
- Atmaca, T. (2021). Eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere ve öğrencilerin gelişim alanlarına yansımaları. *HAYEF: Journal of Education*, 18(3), 353-384.
- Avcı, C. (2021). Kültürel sermaye ve bileşenleri: Şırnak Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü öğrenci profilinin belirlenmesi. Y. Oğan (Ed.), *Gastronomi Araştırmaları* (s. 157-165). Çizgi Kitabevi.
- Bourdieu, P. (2022a). *Pratik nedenler, eylem kuramı üzerine* (H. U. Tanrıöver, Çev.). Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. (2022b). *Seçilmiş metinler* (L. Ünsaldı, Türkçe söy.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2020). *Vârisler, öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı & A. Sümer, Türkçe söy.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2021). *Yeniden üretim, eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı & Ö. Akkaya, Türkçe söy.). Heretik Yayıncılık.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2012). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (N. Ökten, Çev.). İletişim Yayınları.
- Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansız, M., Özbaylanlı, B. & Çolakoğlu, M. H. (2018). Türkiye’de kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerine etkisi. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 127-152.
- Cingöz, Z. K. & Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(4), 247-288.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev. ed.). Siyasal Kitabevi.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-297.
- Engin, A. O., Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Erişken, E. (2019). *Eğitim ve eşitsizlik: Yükseköğretimde eşitsizliğin yeniden üretimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Gezgin, E. (2016). *Damgalanan mekânda yaşam: Bir kentin ‘öteki’si olmak*. Phoenix Yayınevi.
- Göktürk, D. & Ağin E. (2020). Okul kurumunun kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların yeniden üretimindeki rolüne ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa’da bir alan araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kaplan, M. & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *HABITUS Toplumbilim Dergisi*, (1), 23-38.
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu’nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Ö. Elitez, Çev.). İletişim Yayınları.
- Parlak, İ. & Değirmenci, N. (2015). Zaman gazetesi köşe yazarlarının bir rol değişim göstergesi olarak Bourdieucu bağlamda söylemsel dönüşümleri (2011’den 2014’e). *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (23), 9-38.
- Swartz, D. (2015). *Kültür ve iktidar, Pierre Bourdieu’nün sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları.
- Tatar, L. (2021). Kültürel sermayenin ortaya çıkardığı şiddeti eğitim alanı ve mesleki eğilimler üzerinden görünür kılmak. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (8), 44-75.

- Tatlıcan, Ü. & Çeğin, G. (2016). Bourdieu ve Giddens: Habitus veya yapının ikiliği. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Derleyenler), *Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*. (ss. 303-366). İletişim Yayınları.
- Tezcan, A. M. (2020). Meslek olarak akademisyenlik tercihinde kültürel sermayenin yeri. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1), 157-176.
- Turan, Ü. & Kayıkçı K. (2019). Lise son sınıf öğrencilerin meslek seçiminde ailenin rolü. *Turkish Studies*, 14(4), 2797-2816.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, (22), 121-138.
- Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2021). 'Kültürel sermaye' bağlamında spor liselerinin akademik başarı durumu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 153-184.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Makale Bilgisi:

Etik Kurul Kararı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurul'nun 27.12.2022 tarih ve 2022/15-20 (E-86837521-050.99-299424) sayılı onay kararı mevcuttur.

Destekleyen Kurum / Kuruluşlar: Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazar: % 50 / İkinci yazar: % 50.

Article Information:

Ethics Committee Approval: Niğde Ömer Halisdemir University Ethics Committee has an approval decision dated 27.12.2022 and numbered 2022/15-20 (E-86837521-050.99-299424).

Supporting-Sponsor Institutions or Organizations: No support was received from any institution / organization.

Conflict of Interest: No conflict of interest.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contribution Percentage: First Author: % 50 / Second Author: % 50.