

# *INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL AND HUMANITIES SCIENCES*

*June 2021 • Volume 5 • Issue 1*

*ISSN 2602-3288*



*International Journal of Social and Humanities Sciences is an internationally refereed academic journal. Was published twice in 2017 and 2018. Since 2019, the number of publications has been increased to three.*



# INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL AND HUMANITIES SCIENCES

International refereed academic journal was published twice in 2017 and 2018. Since 2019, the number of publications has been increased to three.

Uluslararası hakemli akademik dergi ve 2017, 2018 yıllarında iki kez yayınlanmış olup 2019 yılından itibaren yayın sayısı üçe çıkarılmıştır.

June 2021 ♦ Volume 5 ♦ Issue 1

Haziran 2021 ♦ Cilt 5 ♦ Sayı 1

[dergipark.gov.tr/ijshs](http://dergipark.gov.tr/ijshs)

[ijshs.iarsp.org](http://ijshs.iarsp.org)

All right reserved © Her hakkı saklıdır

The rights of all the papers accepted for publication belong to the International journal of social and humanities sciences.

Yayımlanacak makalelerin tüm yayın hakları International journal of social and humanities sciences'e aittir.

The responsibility of the manuscripts belong to the authors. International journal of social and humanities sciences and the editors are not responsible for the manuscripts.

Dergide yayımlanan makalelerin tüm sorumluluğu yazarlara ait olup, bu konuda International journal of social and humanities sciences ve editörler sorumlu tutulamazlar.

The articles published in the journal can be cited by giving proper reference.

Dergide yayımlanan makalelerden kaynak gösterilerek aktarma ve alıntı yapılabilir.

## **KURUCU / FOUNDER**

Tuncay AYDEMİR

## **BAŞ EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**

Asst. Prof. Dr. Leyla AYDEMİR / Karadeniz Technical University

## **DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

*(Listed by title and alphabetical order / Unvan ve alfabetik sıraya göre listelenmiştir)*

- Prof. Dr. A. Mevhibe COŞAR / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Ahmet INAM / Middle East Technical University  
Prof. Dr. Ali Yaşar SARIBAY / Uludağ University  
Prof. Dr. Andreas HEINZ / Humboldt University Berlin  
Prof. Dr. Antonia DARDER / Loyola Marymount University  
Prof. Dr. Atilla AKBABA / İzmir Kâtip Çelebi University  
Prof. Dr. Aylâ NEUSEL / University of Kassel  
Prof. Dr. Boike REHBEIN / Humboldt University Berlin  
Prof. Dr. Claudia BRUNS / Humboldt University Berlin  
Prof. Dr. David ANG / Auburn University Montgomery  
Prof. Dr. Diane SUNAR / Istanbul Bilgi University  
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL / Çanakkale Onsekiz Mart University  
Prof. Dr. Dolunay ŞENOL / Kırıkkale University  
Prof. Dr. Ercan S. TÜRK / University of South Carolina  
Prof. Dr. Erol YILDIZ / University Innsbruck  
Prof. Dr. Fadıl HOCA / International Vision University  
Prof. Dr. Gökce YURDAKUL / Humboldt University Berlin  
Prof. Dr. Harun GÜMRÜKÇÜ / Akdeniz University  
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. İsmail DOĞAN / Ankara University  
Prof. Dr. Kamuran REÇBER / Uludağ University  
Prof. Dr. Kerim EDİNSEL / 19 Mayıs University  
Prof. Dr. Klaus SCHLICHTE / University of Bremen  
Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR / 19 Mayıs University  
Prof. Dr. Mehmet Akif ERDOĞRU / Ege University  
Prof. Dr. Meltem KULAÇATAN / University of Zürich  
Prof. Dr. Mustafa GENCER / Abant İzzet Baysal University  
Prof. Dr. Öner DEMİREL / Kırıkkale University  
Prof. Dr. Özcan DEMİREL / Hacettepe University  
Prof. Dr. Peter HEINE / Humboldt University Berlin  
Prof. Dr. Sami KARADENİZ / Başkent University  
Prof. Dr. Serpil SANCAR / Ankara University  
Prof. Dr. Sevil ATASOY / Üsküdar University

Prof. Dr. Sibel KALAYCIOĞLU / Middle East Technical University  
Prof. Dr. Tayyar ARI / Uludağ University  
Prof. Dr. Temel ÖZTÜRK / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Ute PFLÜCKE / University of Applied Sciences Zittau/Görlitz  
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Veysel BOZKURT / İstanbul University  
Prof. Dr. Werner GRONAU / University of Applied Sciences Stralsund  
Prof. Dr. Yasemin KARAKAŞOĞLU / University of Bremen  
Prof. Dr. Yıldız ECEVİT / Middle East Technical University  
Prof. Dr. Yusuf Ş. HAKYEMEZ / Karadeniz Technical University  
Dr. Melitta WALIGORA / Humboldt University Berlin  
Dr. Ulrike HAMANN / Humboldt University Berlin  
Dr. Zafer AKINCI

### **YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

*(Listed by title and alphabetical order / Unvan ve alfabetik sıraya göre listelenmiştir)*

Prof. Dr. Abdulkadir GÜL / Erzincan University  
Prof. Dr. Abdullah ÇOLAK / Hitit University  
Prof. Dr. Abdullah KORKMAZ / İnönü University  
Prof. Dr. Adnan ÇELİK / Selçuk University  
Prof. Dr. Ahmet Ali BAYHAN / Ordu University  
Prof. Dr. Ali ÇELİK / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Ali Murat VURAL / İstanbul University  
Prof. Dr. Arzdar KİRACI / Siirt University  
Prof. Dr. Aylin GÖRGÜN BARAN / Hacettepe University  
Prof. Dr. Aylin NAZLI / Ege University  
Prof. Dr. Aysun ÖZKÖSE / Karabük University  
Prof. Dr. Barış ÖZDAL / Uludağ University  
Prof. Dr. Burçin HATİPOĞLU / Boğaziçi University  
Prof. Dr. Çağlar ÖZEL / Cyprus International University  
Prof. Dr. Gülay EKİCİ / Gazi University  
Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE / Cumhuriyet University  
Prof. Dr. Hakan ACAR / Kocaeli University  
Prof. Dr. HAYATİ AKTAŞ / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY / Trakya University  
Prof. Dr. Hikmet YAZICI / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU / 19 Mayıs University  
Prof. Dr. İdil SAYIMER / Kocaeli University  
Prof. Dr. İlknur AYDIN AVCI / 19 Mayıs University  
Prof. Dr. İsmail A. ÖZÇELİK / Avrasya University  
Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN / 19 Mayıs University  
Prof. Dr. Lee G. STREETMAN / Delaware State University  
Prof. Dr. M. Asif YOLDAŞ / Avrasya University  
Prof. Dr. Mehmet OKUR / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Mehmet YAVUZ / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Murat YILDIZ / Cumhuriyet University

Prof. Dr. Mustafa Çağatay OKUTAN / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Mustafa ÖZDEMİR / Kafkas University  
Prof. Dr. Nadir SUĞUR / Anadolu University  
Prof. Dr. Nazife GÜNGÖR / Üsküdar University  
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU / Abant İzzet Baysal University  
Prof. Dr. Nezahat ALTUNTAŞ / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Nilgün ÇELEBİ / Muğla Sıtkı Koçman University  
Prof. Dr. Niyazi USTA / 19 Mayıs University  
Prof. Dr. Orhan ÇOBAN / Selçuk University  
Prof. Dr. Ömer ÇAHA / Yıldız Technical University  
Prof. Dr. Rolf-Dieter HEPP / Freie University Berlin  
Prof. Dr. Sema ETİKAN / Ahi Evran University  
Prof. Dr. Songül SALLAN GÜL / Süleyman Demirel University  
Prof. Dr. Tahir AKGEMCİ / Selçuk University  
Prof. Dr. Turgut Hacı ZEYREK / Karadeniz Technical University  
Prof. Dr. Yıldız AKPOLAT / Atatürk University  
Assoc. Prof. Dr. A. Didem DANIŞ ŞENYÜZ / Galatasaray University  
Assoc. Prof. Dr. A.Mecit CANATAK / Yüzüncü Yıl University  
Assoc. Prof. Dr. Abdullah Şevki DUYMAZ / Süleyman Demirel University  
Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman KOLCU / Recep Tayyip Erdoğan University  
Assoc. Prof. Dr. Abdülmecit NUREDİN / International Vision University  
Assoc. Prof. Dr. Açalıya ALLMER / Dokuz Eylül University  
Assoc. Prof. Dr. Ali ESGİN / İnönü University  
Assoc. Prof. Dr. Ali Kürşat TURGUT / Akdeniz University  
Assoc. Prof. Dr. Aliye Senem DEVİREN / Mustafa Kemal University  
Assoc. Prof. Dr. Artun AVCI / Marmara University  
Assoc. Prof. Dr. Arzuhan Burcu GÜLTEKİN / Ankara University  
Assoc. Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM / Muğla Sıtkı Koçman University  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Pelin ŞAHİN TEKİNALP / Hacettepe University  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe TAVUKÇUOĞLU / Middle East Technical University  
Assoc. Prof. Dr. AYTEKİN ÇÖKELEZ / Istanbul Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Barış ERDEM / Kırgızistan Türkiye Manas University  
Assoc. Prof. Dr. Bayram SEVİNÇ / Karadeniz Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Berrin FİLİZÖZ / Cumhuriyet University  
Assoc. Prof. Dr. Bülent KARA / Ömer Halisdemir University  
Assoc. Prof. Dr. Bülent YILMAZ / İnönü University  
Assoc. Prof. Dr. Bünyamin AKDEMİR / İnönü University  
Assoc. Prof. Dr. Duygu KIZILDAĞ / Afyon Kocatepe University  
Assoc. Prof. Dr. Ebru TAYSI / Süleyman Demirel University  
Assoc. Prof. Dr. Elif AKPINAR KÜLEKÇİ / Atatürk University  
Assoc. Prof. Dr. Erdal AKSOY / Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Erhan DURUKAN / Karadeniz Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Erkan Turan DEMİREL / Fırat University  
Assoc. Prof. Dr. Ersan BAŞAR / Karadeniz Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Fariz AHMADOV / Azerbaijan State Economics University  
Assoc. Prof. Dr. Figen Güner DİLEK / Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Hatice DEMİRBAŞ / Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ / 19 Mayıs University  
Assoc. Prof. Dr. Hülya ARSLAN EROL / Gaziantep University  
Assoc. Prof. Dr. İbrahim ÇEŞMELİ / İstanbul University



Assoc. Prof. Dr. İlker İŞSEVER / İstanbul University  
Assoc. Prof. Dr. İsmail Hakkı ERTEN / Hacettepe University  
Assoc. Prof. Dr. Kezban ÇELİK / 19 Mayıs University  
Assoc. Prof. Dr. Leyla ALPAGUT / Abant İzzet Baysal University  
Assoc. Prof. Dr. Lilian Maria TONELLA TÜZÜN / Anadolu University  
Assoc. Prof. Dr. M. Kevser BAŞ / Yıldırım Beyazıt University  
Assoc. Prof. Dr. M. Yavuz ALPTEKİN / Karadeniz Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KOYUNCU / Ege University  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN / Çankırı Karatekin University  
Assoc. Prof. Dr. Mensur NUREDİN / International Vision University  
Assoc. Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER / Karadeniz Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ / Yıldız Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Nalan KAZAZ / International Vision University  
Assoc. Prof. Dr. Qadir BAYRAMLI / Azerbaijan State Economics University  
Assoc. Prof. Dr. Sefa ÇETİN / Kastamonu University  
Assoc. Prof. Dr. Selim EREN / 19 Mayıs University  
Assoc. Prof. Dr. Semra PURKİS / Muğla Sıtkı Koçman University  
Assoc. Prof. Dr. Semra TUNÇ / Selçuk University  
Assoc. Prof. Dr. Serdar SAĞLAM / Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Sibel KILIÇ / Marmara University  
Assoc. Prof. Dr. Şerife GENİŞ / Adnan Menderes University  
Assoc. Prof. Dr. Şirin DİLLİ / Giresun University  
Assoc. Prof. Dr. Şükrü ASLAN / Mimar Sinan Fine Arts University  
Assoc. Prof. Dr. Vehbi BAYHAN / İnönü University  
Assoc. Prof. Dr. Volkan ALTINTAŞ / İzmir Kâtip Çelebi University  
Assoc. Prof. Dr. Yelda Aydın TÜRK / Karadeniz Technical University  
Assoc. Prof. Dr. Yüksel TOPALOĞLU / Trakya University  
Asst. Prof. Dr. Kadir ÇAKIR / Çukurova University  
Asst. Prof. Dr. Abdullah OĞRAK / Yüzüncü Yıl University  
Asst. Prof. Dr. Abdurrahman ÇALIK / Yüzüncü Yıl University  
Asst. Prof. Dr. Ali Barış KAPLAN / İstanbul Medipol University  
Asst. Prof. Dr. Ali Haydar ALTUĞ / Artvin Çoruh University  
Asst. Prof. Dr. Ali ÖZTÜRK / Bartın University  
Asst. Prof. Dr. Alpay TIRIL / Sinop University  
Asst. Prof. Dr. Aslı GÜNGÖR / İstanbul Arel University  
Asst. Prof. Dr. Aslı ÖZTOPÇU / Maltepe University  
Asst. Prof. Dr. Aslı Yılmaz UÇAR / Altınbaş University  
Asst. Prof. Dr. Aybike SERTTAŞ ERTİKE / İstanbul Arel University  
Asst. Prof. Dr. Aykut HALDAN / Trakya University  
Asst. Prof. Dr. Aytuğ ARSLAN / İzmir Kâtip Çelebi University  
Asst. Prof. Dr. Bekir ZENGİN / Cumhuriyet University  
Asst. Prof. Dr. Birnaz ER / Dumlupınar University  
Asst. Prof. Dr. Buket KORKUT RAPTİS / Muğla Sıtkı Koçman University  
Asst. Prof. Dr. Burak DOĞU / İzmir University of Economics  
Asst. Prof. Dr. Burak HERGÜNER / Avrasya University  
Asst. Prof. Dr. Canan AKSOY / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Canser KARDAŞ / Muş Alparslan University  
Asst. Prof. Dr. Cemal İNCE / Gaziosmanpaşa University  
Asst. Prof. Dr. Ceren YEGEN / Muş Alparslan University  
Asst. Prof. Dr. Çiğdem USTA / Karadeniz Technical University

Asst. Prof. Dr. Davut YİĞİTPAŞA / 19 Mayıs University  
Asst. Prof. Dr. Demet TÜZÜNKAN / Woosong University  
Asst. Prof. Dr. Derya DERİN PAŞAOĞLU / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Dilek ÇETİNDAS / Erzurum Technical University  
Asst. Prof. Dr. Dilek SÜREKÇİ YAMAÇLI / Nuh Naci Yazgan University  
Asst. Prof. Dr. Elif DEMİREL / Kırıkkale University  
Asst. Prof. Dr. Emin Baki ADAŞ / Adnan Menderes University  
Asst. Prof. Dr. Emine DAĞTEKİN EKİNCİ / Dicle University  
Asst. Prof. Dr. Emine Funda SERİN / 19 Mayıs University  
Asst. Prof. Dr. Emrah ÖZSOY / Sakarya University  
Asst. Prof. Dr. Erol KALKAN / Avrasya University  
Asst. Prof. Dr. Ertan DÜZGÜNEŞ / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Esra IŞIK / Dumlupınar University  
Asst. Prof. Dr. Eyüp ÖZTÜRK / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Fahrünnisa BİLECİK / Bartın University  
Asst. Prof. Dr. Fatih KAHRAMAN / Karamanoğlu Mehmetbey University  
Asst. Prof. Dr. Fatih TOPALOĞLU / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Fatma Fehime AYDIN / Yüzüncü Yıl University  
Asst. Prof. Dr. Fatma Gaye GÖKALP YILMAZ / Mehmet Akif Ersoy University  
Asst. Prof. Dr. Feyza Ceyhan ÇOŞTU / Hitit University  
Asst. Prof. Dr. Feyza TOKAT / Pamukkale University  
Asst. Prof. Dr. Füsün YILDIZBAŞ / İstanbul Arel University  
Asst. Prof. Dr. Gökhan ABA / Bandırma Onyedi Eylül University  
Asst. Prof. Dr. Gül Esra COŞKUN / Üsküdar University  
Asst. Prof. Dr. Gülten GÜLTEPE / Atatürk University  
Asst. Prof. Dr. Hatice TOKSÖZ / Süleyman Demirel University  
Asst. Prof. Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL / Dokuz Eylül University  
Asst. Prof. Dr. Hilal Tuğba ÖRMECİOĞLU / Akdeniz University  
Asst. Prof. Dr. Hülya Çalışkan AKGÜL / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Hüsnü AYDENİZ / Atatürk University  
Asst. Prof. Dr. İbrahim BOZKURT / Mersin University  
Asst. Prof. Dr. İdris YÜCEL / Hacettepe University  
Asst. Prof. Dr. Jülide ERDİNÇ / Haliç University  
Asst. Prof. Dr. Levent KALYON / Avrasya University  
Asst. Prof. Dr. Leyla AYDEMİR / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Mehmet Levent ERDAŞ / Akdeniz University  
Asst. Prof. Dr. Mevlüde ZENGİN / Cumhuriyet University  
Asst. Prof. Dr. Muhammed SAMANCI / Bozok University  
Asst. Prof. Dr. Muharrem HAFIZ / İstanbul University  
Asst. Prof. Dr. Mukaddes ÖRS / Akdeniz University  
Asst. Prof. Dr. Murat ELMALI / İstanbul University  
Asst. Prof. Dr. Mustafa METE / İstanbul Aydın University  
Asst. Prof. Dr. Muzaffer UZUN / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Nehir VAROL / Ankara University  
Asst. Prof. Dr. Niyazi GÜMÜŞ / Kastamonu University  
Asst. Prof. Dr. Nurhodja AKBULAEV / Azerbaijan State Economics University  
Asst. Prof. Dr. Nuri AVŞARLIGİL / Akdeniz University  
Asst. Prof. Dr. Olga UNTİLA KAPLAN / İstanbul Medipol University  
Asst. Prof. Dr. Osman SİRKECİ / Giresun University  
Asst. Prof. Dr. Pınar KARAMAN / Sinop University

Asst. Prof. Dr. Pınar ŞAHİN / Doğuş University  
Asst. Prof. Dr. Salih BİRİNCİ / Atatürk University  
Asst. Prof. Dr. Salih SALBACAK / Fatih Sultan Mehmet University  
Asst. Prof. Dr. Savaş TAŞ / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR / Çukurova University  
Asst. Prof. Dr. Semih Serkant AKTUĞ / Siirt University  
Asst. Prof. Dr. Semin KAZAZOĞLU / Yıldız Technical University  
Asst. Prof. Dr. Serdal FİDAN / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Serkan DEMİREL / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Seval Ünlü GÖK / Beykoz University  
Asst. Prof. Dr. Sevim HACIOĞLU / Kırklareli University  
Asst. Prof. Dr. Sibel YILDIZ KISACIK / Ömer Halisdemir University  
Asst. Prof. Dr. Şerif BALDIRAN / Amasya University  
Asst. Prof. Dr. Tahir BENLİ / Kastamonu University  
Asst. Prof. Dr. Tolga BOZKURT / Ankara University  
Asst. Prof. Dr. Tuncer YILMAZ / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Uğur ÖZCAN / Fatih Sultan Mehmet University  
Asst. Prof. Dr. Yaprak ÖZEL / İstanbul Gelisim University  
Asst. Prof. Dr. Yavuz BAYRAM / Karadeniz Technical University  
Asst. Prof. Dr. Yeliz KINDAP TEPE / Cumhuriyet University  
Asst. Prof. Dr. Yılmaz BÜKTEL / Trakya University  
Asst. Prof. Dr. Zeliha TEKİN / Muş Alparslan University  
Asst. Prof. Dr. Zerrin Funda ÜRÜK / İstanbul Gelisim University  
Dr. Işıl Günseli KAÇAR / Middle East Technical University  
Dr. Meryam SCHOULER-OCAK / Charite Berlin University  
Dr. Neringa SLAVINSKAITE / Woosong University  
Dr. Onur İNAL / University Hamburg  
Dr. Selim KARYELİOĞLU / Karadeniz Technical University  
Dr. Şahin EKBEROV / Azerbaijan State Economics University  
Dr. Yasemin Tezgiden CAKCAK / Middle East Technical University

### **DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS**

*(Listed by alphabetical order / Alfabetik sıraya göre listelenmiştir)*

Emrah NOYAN  
Berna SAĞLAM  
Cenk İŞLER  
Fred GERART  
Meral BİRİNCİ  
Olaf HOFMANN  
Seda ALTUNTAŞ  
Tuba TEKİN



## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

---

### **Nuray Okumuş Ceylan**

*The Attitudes of Teachers and Students Towards Using Web 2.0 Tools in EFL Class* 11-22  
The Attitudes of Teachers and Students Towards Using Web 2.0 Tools in EFL Class

### **Hüseyin Burak Karasakal, Mustafa Kavraz**

*Wingspear Opera Binasının Bağlamsal, Fiziksel ve İşlevsel Çözümlemesi* 23 - 48  
Contextual, Physical and Functional Analysis of the Wingspear Opera House

### **Uğur Özcan, Damla Katuk**

*Cengiz Bektaş "Su Belleği" Söylemi ve Olbia Sosyal Merkezi* 49 - 68  
Cengiz Bektaş's Discourse "Water Memory" and Olbia Social Center

### **Nevin Faden Gürbüz**

*Sylvia Plath's Journals' Correlation with the Film Sylvia* 69 - 82  
Sylvia Plath's Journals' Correlation with the Film Sylvia

### **Muhammad Zawil Kiram, Abdul Robby, Zamzami**

*The Hidden Injuries of Broken Dreams. A Reflection of Women's Education in Rural Indonesia* 83 - 102  
The Hidden Injuries of Broken Dreams. A Reflection of Women's Education in Rural Indonesia

### **Zarife Uysal Çelik, Melek Demir**

*Romantik İlişkilerde Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik ve Sosyal İlgi* 103 – 115  
Ambivalent Sexism and Social Interest on Romantic Relationships



**To cite this article:** Ceylan, N.O. (2021). The Attitudes of Teachers and Students Towards Using Web 2.0 Tools in EFL Class. *International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS)*, 5(1), 11-22

**Submitted:** January 02, 2021

**Accepted:** May 12, 2021

## THE ATTITUDES OF TEACHERS AND STUDENTS TOWARDS USING WEB 2.0 TOOLS IN EFL CLASS

Nuray Okumuş Ceylan<sup>1</sup>

### ABSTRACT

An important goal of the language learning process is to develop the student's interest in looking for opportunities for communication and the willingness to communicate in them. This will depend on many factors such as the student's personality, social situation, communicative competence, the desire to communicate with particular peer, etc. (Chapelle, 2001, p.50). Considering these factors, Web 2.0 tools can provide learners with realistic reasons to communicate and develop their communicative competence which is one of the main goals of the communicative language teaching applied in EFL settings in Turkish state university English prep schools. Since the learners in such schools do not have the opportunity to use English outside the classroom context except the internet facilities. Therefore, implementing Web 2.0 tools into English language teaching curriculum in such contexts should seriously be taken into consideration to consider students with realistic reasons to communicate in English to develop their communicative competence. Thus, this paper aims to find out the attitudes of the teachers and students in Bülent Ecevit University Incirharmanı Prep School. The implications of this study may provide teachers who are to teach in a communicative language teaching based program and fail to provide their students with real aims and contexts to use the target language with some ideas on how to and why to implement Web 2.0 materials into their syllabus.

**Keywords:** Web 2.0, teacher attitudes, communicative language teaching

### INTRODUCTION

The fact that the world has become a global village and the young generation here is Digital Natives has led the educators find ways to integrate technology into traditional classroom with hard-copy course books and materials as they

---

<sup>1</sup> Bulent Ecevit University

enjoy computer and Internet based activities. These activities which are labeled as Web tools might be useful especially in countries such as Turkey where students do not have the opportunity to use English outside the classroom. For such students, the social nature of these tools can provide realistic reasons to communicate which is the target of most of the published hard-copy course books which are based on improvement of communicative competence.

Communicative competence is defined as the ability to interpret and enact appropriate social

behaviors, and it requires the active involvement of the learner in the production of the target language (Canale and Swain, 1980; Celce, 1995). The definitions of communicative competence indicate that it is to know how to use language to communicate in various forms and contexts as in real life contexts.

As in language learning process, opportunities for communication are one of the most important issues. Students' interest and willingness to communicate depends on many factors such as "the student's personality, social situation, communicative competence, the desire to communicate with particular peer, etc." (Chapelle, 2001, p.50). Taking these factors into consideration, implementing Web 2.0 tools into English language teaching curriculum in such contexts should seriously be evaluated to provide students with realistic reasons to communicate in English to develop their communicative competence. Thus, this paper aims to find out the attitudes of the teachers and students in Bülent Ecevit University Incirharmanı Prep School towards implementing Web 2.0 tools into classroom. The implications of this study may provide teachers who are to teach English, but fail to provide their students with real aims and contexts to use the target language with some ideas on how to and why to implement Web 2.0 materials into their syllabus.

Computers and smart phones are increasingly viewed as doors to social spaces (Oblinger, 2005), and many believe that the social nature of Web 2.0 technologies supports collaboration (Godwin-Jones, 2003). Zorko (2009) states that online environments can provide learners with opportunities for collaborative interactions. Collaborative technology is any application that "enables and scaffolds the construction of communal ways of seeing, acting and knowing and production of shared knowledge and new practices for successful future action" (Lipponen & Lallimo, 2004, p.436). Research in this field suggests that there are certain advantages of collaborating online. A list of the advantages can be seen as follows:

- Emotional support, sociability, information, and instructional aid can be provided in online communities (Hiltz, 1998).
- Such environments have become habitats for *Net Generation* (digital natives or N-Geners).
- They search for interactivity (Thorne & Payne, 2005).
- They read, reflect, and post a reply anytime, anywhere (Arnold & Ducate, 2006).

The related research on Web 2.0 tools such as wikis, blogs and facebook have put forward their potential to provide educational environment for autonomous language learning process and environments for online collaboration: thus, real communication in the target language.

Wikis are “a collection of interlinked webpages that can be easily edited and freely expanded by any user” (Zorko, 2009, p. 4). They are appropriate for educational purposes since they are user friendly (Zorko, 2009), flexible (Augar et al., 2004; Nicole et al., 2005), and have low cost (Zorko, 2009). According to Choy & Ng (2007), wikis might be suitable for “storing different types of digital information and sharing it, monitoring students’ group or individual progress, promoting democratic participation, empowering students and interacting socially and collaborating”.

Facebook has become a part of the daily routine of university students (Stuzman, 2006). Vander Veer (2008) defines it as “hip, hot and happening site” (p. 158) where members can witness others’ “life-in-progress”. Facebook users can like, share photos or videos, exchange private messages, poke their friends, get informed about their friends’ status and stay in touch with them. A class can create a link to exchange messages, to share information, to announce or to ask for help. It has become a “marketplace” for students with second-hand textbooks, for the ones looking for roommates or a job.

As Blattner & Fiori (2009) also suggest, instructors and language students need to be aware of the real aims for communication that the facilities facebook creates. Since it has become an item in the e-routine list of these learners, the only thing to do is to find ways to use it for autonomous learning. Blatter & Fiori (2009) stated that the Facebook website is cost effective and presents L2 learners with opportunities for intercultural communication with authentic native speakers of comparable age.

Blogs are “part web site, part journal, part free-form writing spaces stylized form of expression” (Kennedy, 2003, p.4). According to Kennedy (2003), “Blogs combine the best elements of technology where work is collected, edited and assessed with the immediacy of publishing for a virtual audience (p.7). Blogs are “especially effective at supporting ... reflection ... more so than other technologies would be” (West, Wright & Graham, 2005, p.1656).

Blogs may promote reflective practice among educational users (Fiedler, 2003; Shoffner, 2005; Suzuki, 2004; West et al., 2005). In their study, Ray and Coulter (2008) found that “a majority of entries examined demonstrate some level of reflective writing”. Like meta-reflection, blogs can promote self-directed thinking and decision making among users (Richardson, 2006). As with the Wikis and facebook, blogs can create real contexts for language learning that would proceed beyond language learning process in an individual language classroom experience. Lee (2011) supports the positive effect of blogs on learning, stating that blogs as a mediated tool for intercultural learning outside of class have the potential to create a stimulating online learning community that is conducive to collaborative learning and reflective thinking.

Taking into consideration the Web tools in providing pragmatic input which texts might not offer with their limited amount of knowledge, learning outcomes in the area of pragmatics are substantially enhanced when language learners are embedded in a larger context of significant relationships, such as the various ones provided by Internet-mediated partnerships may enhance students pragmatic competence as Thorne (2003) stated. Moreover, as Dornyei & Csizer (2005) suggested integrating technology into syllabus provided students to have meaningful interactions with individuals of different cultural backgrounds. The research in this field suggests that the teachers and the students hold positive beliefs about using Web 2.0 tools in EFL class. For example, Külekçi (2009) investigated the attitudes of pre-service English teachers towards the use of the internet. She found out that most student teachers are eager to use Internet applications and hold positive beliefs about the use of Internet. Similarly, Usluel, Mazman and Arikan (2009) investigated ELT student teachers’ awareness of collaborative Web 2.0 tools specifically on wikis, blogs and podcasts in language learning, the study concluded that prospective teachers are not mostly aware of Web 2.0 tools that can be used in language learning. However, it became clear that pre-service language teachers need training in using Internet applications for language learning/ teaching purposes. Cephe and Balcıkanlı



(2012) suggested that most participants find the use of Web 2.0 technologies essential for the effectiveness of language learning and should be employed in language classrooms since they provide learners with opportunities of authentic language, they capture students' interest, they offer constructivist instruction opportunities and they address the needs of 'digital natives' of 21st century.

Al-Ali and Gunn (2013) in their study on web 2.0 in the ESL classroom with teachers and students found out that most of the teachers do not 'recognize the educational potential of Web 2.0 for their students, so their uses of these services mainly fall under the category of probably "warm up" tools that are limited to introducing ideas or starting the class. Teachers seem to limit the use of Web 2.0 services in classrooms and not extend it to allow students interact with classroom material outside the class. Students seem to be more familiar with services that were introduced early on in the Web 2.0 development phase, like YouTube and Facebook, and they are open to trying them and finding their zone of comfort in each one of them.

### **THE STUDY**

Russell, Bebell and O'Dwyer (2005) note that "despite widespread use of computers by teachers outside of the classroom, instructional practices and school culture have not incorporated computer-based Technologies into regular instructional practices" (p. 298). However, as the related literature suggests, (Al-Ali and Gunn, 2013; Cephe and Balcıkanlı, 2012; Usluel, Mazman and Arikan, 2009), teachers and students hold positive beliefs about using Web 2.0 tools in EFL class. Thus, this study aims to find out the attitudes of teachers and students in Bulent Ecevit University English prep school towards the use of Web 2.0 tools in their classes. The quantitative data was gathered via a questionnaire prepared by the researcher. The items were related to the use of Web 2.0 tools and the attitudes towards using them in their classroom.

*The results of the student questionnaire*

Table 1. How long do you use Web 2.0 tools?

How long do you use Web 2.0 tools?	Frequency		
	%	Mean	Std D
1-3 hours	57.8	1.57	.780
3-6 hours	31.1		
6-9 hours	7.8		
9- .... hours	3.3		

The results in Table 1 show that many students use Web 2.0 tools for about two hours. They use especially wikis and social web sites to interact friends. While they use Web 2.0 tools mostly to search, they also use them to prepare presentation and learn vocabulary. Most of the students reported that their teachers generally write on the board in the classroom. Some stated that their teachers used films, videos, clips, and recordings. The students think that their teachers should have exercises on website rather than blogs or using website efficiently.

Table 2. Why do you use technology?

	Yes	No	Mean	Std D
	Frequency	%		
To learn vocabulary	58.9	41.1	1.41	.495
To search	73.3	26.7	1.27	.445
To present	64.4	35.6	1.36	.481
To practice English	32.2	67.8	1.68	.470
To interact people speaking English	16.7	83.3	1.83	.375

Table 3. What does your teacher use in the classroom?

What does your teacher use in the classroom?	Yes	No	Mean	Std D	Frequency %
	Frequency %	Frequency %			
Slides	43.3	56.7	1.57	.498	
Pictures	42.2	57.8	1.58	.497	
Shows	16.7	83.3	1.83	.375	
He writes notes on the board.	87.8	12.2	1.12	.329	
He shows web sites.	23.3	76.7	1.77	.425	

He shows notes on OHP.	28.9	71.1	1.71	.456
Group discussions	18.9	81.1	1.81	.394
Films/ videos	51.1	48.9	1.49	.503
Simulations	7.8	92.2	1.92	.269
Clips/ recordings	52.2	47.8	1.48	.502

Table 4. What should your teacher use?

<b>What should your teacher use?</b>	<b>Yes</b>	<b>No</b>	<b>Mean</b>	<b>Std D</b>
	<b>Frequency %</b>			
Blogs allowing student participation	27.8	72.2	1.72	.450
Podcasts like “You tube”	42.2	57.8	1.58	.497
Tasks posted on class websites	31.1	68.9	1.69	.466
Lesson plan posted on class website	25.6	74.4	1.74	.439
Teacher blog	23.3	76.7	1.77	.425
Exercises on website	56.7	43.3	1.43	.498
Mailed homework	28.9	71.1	1.71	.456
Class e-mail list	17.8	82.2	1.82	.384
Texting the teacher	24.4	75.6	1.76	.432
Chat on twitter	10	90	1.90	.302

#### *The results of the teacher questionnaire*

The teachers reported that they also use Web 2.0 tools about two hours for professional development, to prepare exercises and to interact with students. Many teachers consider themselves about average; that is, they have enough skills to complete the management and communication tasks expected of them and will occasionally choose to use technology to accomplish something they choose. Many teachers are prepared to use content management systems/websites and classroom voice amplification systems. The teachers believe that using Web 2.0 can surely increase student motivation to learn, it may also respond to a variety of learning styles and provide additional practice to struggling learners/students. Almost all the teachers think that kids today are digital natives; they need their classrooms to embrace a 21st century curriculum. Also, they think that technology is a motivating and useful tool but should not be overly relied upon. Almost all teachers have access to handhelds; most of them have access to projectors, TVs, DVR, personal computers, and laptops in their classrooms. Half of the

teachers wish they had a special department whose sole job is to help support them on technology since it helps them collaborate as a professional with other teachers. Almost all teachers reported that the barriers they face to spending more time using technology in the classroom are mainly lack of hardware at school and loss of class time due to technical issues. The fact that they have not found good apps or other digital resources, and Internet/ bandwidth issues at school and lack of student access to online resources at home are other barriers for most of them.

#### *The results of the student questionnaire*

The results indicate that many students use Web 2.0 tools for about two hours. They use especially wikis and social web sites to interact friends. While they use Web 2.0 tools mostly to search, they also use them to prepare presentation and learn vocabulary. Most of the students reported that their teachers generally write on the board in the classroom. Some stated that their teachers used films, videos, clips, and recordings. The students think that their teachers should have exercises on website rather than blogs or using website efficiently.

## **DISCUSSION & CONCLUSION**

The students of this century, namely the “Digital Natives” are very competent in using computers and the internet. Facebook, the popular social community website, is a part of their daily routines. As Blattner and Fiori (2009) state, “If educators decide to provide guidance to the students to use such a site it will be an invaluable asset to their educational experience”, we should not underestimate the value of facebook to provide opportunities for EFL students. Also, as Richardson (2006) states blogs are authentic and meaningful technology tools that provide an opportunity to use real- world, real- time resources to think, and communicate. Thus, it can be a great support for EFL settings such as the ones in Turkey where the only opportunity to use the target language to communicate is most of the time via Web 2.0. The research provides sufficient evidence that shows the advantages and the effectiveness of Web 2.0 tools such as wikis, facebook and blogs. EFL settings in which English, the target language, is not used in public life or social life, students lack the opportunities to use the language for realistic purposes. Since wikis, facebook and blogs have become a part of our students’ daily routine; we should try to take advantage of these tools to provide realistic reasons to communicate.

## REFERENCES

Al-Ali, S. (2010) 'Understanding teachers' and students' use and attitudes of Web 2.0 in ESL classrooms at the American University of Sharjah'. A thesis in teaching English to speakers of other languages. American University of Sharjah College of Arts and Sciences.

Arnold, N. & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 42-66.

Augar, N., Raitman, R. & Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In *Beyond the comfort zone: Proceedings ASCILITE Perth 2004* (pp. 95-104). Perth, 5-8 December.

Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6 (1), 17-28.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*1, 1-47.

Celce, M. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.

Cephe, P. T. & Balçıkanlı, C. (2012). Web 2.0 Tools in Language Teaching: What do student Teachers think? *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*. 3(1).

Chapelle, C.A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Choy, S.O. & Ng, K.C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 209-226.

Dörnyei, Z. and Csizér, K.(2005). The Effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 327-357.

Fiedler, S. (2003). Personal Web publishing as a reflective conversational tool for self-organized learning. In T. Burg (Ed.) *BlogTalk* 190–216. Vienna, Austria.

Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.

Hiltz, S. R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities. Invited Address at WEB98. Orlando Florida.

Kennedy, K. (2003). Writing with Web logs , Retrieved February 21, 2015 from [www.rit.edu/~rwm4604/pantsfreeworldBLOG/archives/blogs.pdf](http://www.rit.edu/~rwm4604/pantsfreeworldBLOG/archives/blogs.pdf)

Külekçi, G. (2009). Assessing the Attitudes of Pre-service English Teachers towards the use of Internet. *Journal of Kırşehir Education Faculty*. 10 (3), 153-160.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting Learner Autonomy and Intercultural Competence Through Study Abroad. *Language Learning & Technology*, October 2011, 15/ 3; pp. 87- 109.

Lipponen, L. & Lallimo, J. (2004). Assessing applications for collaboration: From collaboratively usable applications to collaborative technology. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 433-442.

Nicol, D., Littlejohn, A. & Grierson, H. (2005). The importance of structuring information and resources within shared workspaces during collaborative design learning. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 20(1), 31-49.

Oblinger, D. (2005). Learners, learning and technology: The Educause learning initiative. *EDUCAUSE*

Ray, B.B. & Coulter, G. A. (2008). Reflective Practices Among Language Arts Teachers: The Use of Weblogs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1). Retrieved from <http://www.citejournal.org/vol8/iss1/languagearts/article1.cfm>

Richardson, W. (2006). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms . Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Shoffner, M. (2005). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789.

Stutzman, F. (2006) "An Evaluation of Identity-Sharing Behavior in Social Networking Communities," *iDMAa Journal* 3(1).

Suzuki, R. (2004). Diaries as introspective research tools: From Ashton-Warner to Blogs. *Teaching English as a second or foreign language*. 8 (1). Available from: <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej29/int.html>.



Thorne, S. L. & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 371-397.

Tufekci, Z. (2008). Can you see me now? Audience and disclosure regulation in online social network sites. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 28(1), 20-36.

Usluel, Y. K., Mazman, S. G. & Arıkan, A. (2009). Prospective teachers' awareness of collaborative web 2.0 tools. The IADIS International Conference WWW/Internet 2009.

Vander Veer, E.A. (2008). *Facebook the missing manual*. Pogue Press O'Reilly.

West, R., Wright, G. & Graham, C. (2005). Blogs, Wikis, and Aggregators: A New vocabulary for Promoting Reflection and Collaboration in a Pre-service Technology Integration Course. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 1653-1658). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Zorko, V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (5), 645-665.



**To cite this article:** Karasakal, H.B., Kavraz, M. (2021). Winspear Opera Binasının Bağlamsal, Fiziksel ve İşlevsel Çözümlemesi. International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), 5(1), 23-48

**Submitted:** April 20, 2021

**Accepted:** June 03, 2021

## WINSPEAR OPERA BİNASININ BAĞLAMSAL, FİZİKSEL VE İŞLEVSEL ÇÖZÜMLEMESİ

Hüseyin Burak Karasakal<sup>1</sup>

Mustafa Kavraz<sup>2</sup>

### ÖZET

Profesyonel anlamda ilk olarak Antik Yunan döneminde Dionysos şenlikleriyle başlayan tiyatro sanatının müzikle buluşmasıyla şekillenen opera gösterilerinin sahnelendiği opera binaları, özellikle 17. yy'dan günümüze kadarki süreçte buldukları kentlere katmış oldukları değerlerle ön plana çıkmışlardır. İnşaat yapım teknolojisindeki gelişmelere de bağlı olarak özellikle 20. yy ile birlikte opera binaları ülkeler için prestijli yapılar haline dönüşmüş ve ülkeler için sembolik özellikler taşımışlardır. Bu binalar ülkelerin önemli kentlerinin önemli bölgelerinde tekil olarak tasarlandıkları gibi bir sanat kompleksi halinde de tasarlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada, ABD'nin en kalabalık dördüncü kenti ve Teksas Eyaletinin başkenti Dallas'ta Norman Foster tarafından tasarlanan Winspear Opera Binası değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında özellikle yapı-yakın çevre ilişkileri, form tasarım yaklaşımları ile fuaye alanları, salonlar, sahne ve sahne arkası birimleri, sosyal amaçlı kullanılan mekanların tasarım yaklaşımları incelenmiş, ayrıca bina fiziksel çevre koşulları da dikkate alınarak teknik ve teknolojik açıdan analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde mekanların boyut, alan, hacim, kullanıcı sayısı vb. veriler elde edilmiş ve değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Opera binası, Sanat merkezi, Dallas, Winspear, Norman Foster

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Trabzon, burakkarasakal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9163-7490

<sup>2</sup> Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Trabzon, mkavraz@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9556-1916

## CONTEXTUAL, PHYSICAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE WINSPEAR OPERA HOUSE

### ABSTRACT

The art of theater professionally started in the Ancient Greek period with Dionysus festivals. Opera performances were shaped by the join of the theater with music. Opera buildings have come to the fore with the values they have added to the cities they are located in, especially from the 17<sup>th</sup> century until today. Depending on the developments in construction technology, especially with the 20<sup>th</sup> century, opera houses have turned into prestigious buildings for countries. In addition, they have had symbolic features for countries. These buildings were designed as a singular or art complex in important areas in important cities of countries. In this context, the Winspear Opera House designed by Norman Foster in Dallas, the fourth most populous city of the USA and the capital of the State of Texas, was evaluated in this study. Within the scope of the study, especially building-close environment relations, form design approaches, foyer areas, halls, stage and backstage units, design approaches of social-purpose spaces were examined. In addition, the building has been analyzed technically and technologically, taking into account the physical environmental conditions. In the analysis, the size, area, volume and number of users of the spaces, etc. data were obtained and evaluated.

**Keywords:** Opera house, Art district, Dallas, Winspear, Norman Foster

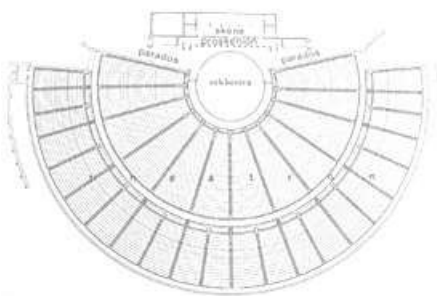
### GİRİŞ

Tiyatro, konser, opera vb. kültürel etkinlikler toplumların sosyal ve kültürel yaşantılarında önemli yer tutmaktadır. Gerçekleştirilen bu etkinlikler ülkelerin sanatsal açıdan ilerlemelerine büyük katkı sağlamaktadır. Modern toplumlarda gereklilik haline gelen bu tür etkinliklerin ülkelerin refah seviyeleri ile de doğru orantılı olduğu görülmektedir (Gürkan, 2013, s.1). Opera sanatı, tarihi gelişim sürecinde dini ve kültürel ilişkisi bağlamında toplumlarda sadece sanat alanında değil aynı zamanda sosyal ve politik alanlarda da önemli yer tutmuşlardır (Alljifri ve Anoos, 2017, s. 15).

Kökeni İtalyancada "Opera in Musica" ifadesine dayanan ve müzikli eserlerin kısaltması anlamına gelen opera kelimesi Latince eserler anlamında kullanılmaktadır. Opera, kelimelerin tümü veya çoğu müzikal olarak ifade edilen, müziğe uygulanmış tiyatro eseri olarak tanımlanmaktadır (Dubois, 1981, s.558). Operanın özünün tiyatroya, tiyatronun özünün ise Dionysos şenliklerine dayandığı

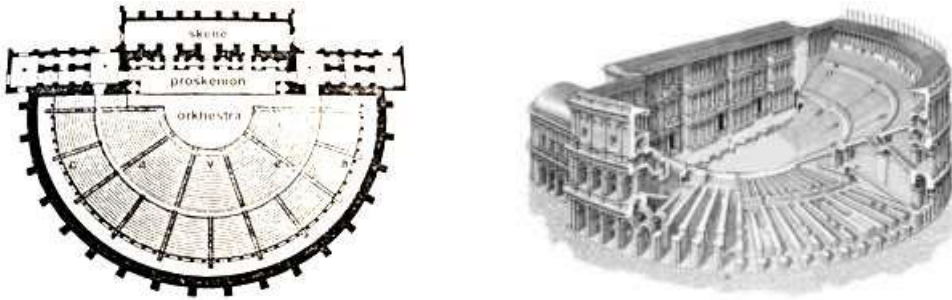
belirtilmektedir (Yener, 1964, s.5). Operanın başlangıç tarihi bir tartışma konusu olsa da yakın öncülerinin 16.yy'da ortaya çıkan değişik tiplerde, müzikli ve din dışı tiyatro gösterileri olduğu düşünülmektedir. İlk opera çalışmaları Floransa'da bir grup tarafından ele alınmış ve 1597 yılında Jacopo Corsi'nin sarayında altı sahne olarak oynanmıştır (Dubois, 1981, s.558).

Tarihte tiyatro için yapılmış ilk yapı örneklerine Antik Dönem Yunan kültüründe karşılaşılmaktadır. Bu dönemde tiyatro faaliyetlerinin tanrı Dionysos'a tapınma eylemiyle başladığı ve bu şekilde geliştiği düşünülmektedir (Roth, 2015, s.273). Bu dönemin ilerleyen süreçlerinde kült ve oyunların birleşmesiyle tiyatronun trajedi ve komedi olarak iki biçimde sahnelendiği bilinmektedir (Müller, Cilt I, 2012 s.201). Antik Yunan tiyatrosu başlangıçta seyirci ve oyun alanı (orkestra) olmak üzere iki farklı birimden oluşurken zamanla sahne birimi de (skene) yapıya eklenmiştir. Theatron olarak adlandırılan seyirci birimi başlangıçta seyircilerin oturması için yamaçlara gösteriler esnasında kurulup sonrasında sökülen ahşap sıralar şeklinde yapılmış, daha sonraları ise yamaçlara kurulan ve yarım daireyi biraz taşan biçimde sahne alanını çevreleyen taş malzemeden yapılmaya başlanmıştır. Bu durum hem görüş kolaylığı hem de akustik açıdan büyük avantajlar sağlamıştır. Ahşap iskeleli sahne yapısının orkestranın arka tarafına yerleştirilmesiyle birlikte tiyatro yapısına girişler (parados) belirgin hale getirilmiştir. İlk başlarda oyun zamanları kurulup sökülen ahşap sahneler daha sonraki süreçte taş malzeme kullanılarak yapılmıştır. Böylece tamamen taş malzemelerle inşa edilen tiyatro yapıları ortaya çıkmıştır (Temel, 2016, s.534). Antik Yunan toplumunda tiyatronun dinsel törenlerden ayrılarak bir sanat dalına dönüşmesiyle bu yapılar doğaya egemen olan tapınağa karşıt bir konumda yerini almıştır (Müller, Cilt I, 2012 s.201). Orkestra, skene ve theatron bölümünden oluşan ve bir yamaca yaslanan tiyatro yapıları, gösteriler esnasında sahne için dekor işlevi de gören doğal bir manzarayı seyircilere sunmuştur (Şekil 1).



**Şekil 1.** Epidauros tiyatrosu planı ve günümüzdeki durumu (Roth, 2015)

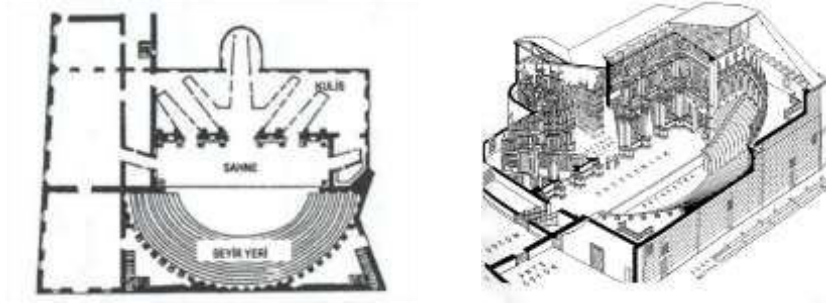
Antik Roma’da tiyatro etkinlikleri, Antik Yunan örnekleri dikkate alınarak M.Ö. 240’larda sergilenmeye başlamıştır. Antik Roma toplumunda tiyatrolarda genel olarak dinsel bileşenlere yer verilmemiş, başlangıçtan itibaren halkı eğlendirmeye yönelik etkinlikler olarak gerçekleştirilmiştir. İmparatorlar tarafından desteklenen Antik Roma tiyatro yapıları temelinin Antik Yunan tiyatrolarından almıştır. Antik Roma dönemi tiyatrolarını önceki dönemlerden ayıran en önemli unsur ise Helenistik dönemde kısmen başarılan seyirci alanının (cavea) eğimli yamaca yerleşme zorunluluğunun artık tamamen ortadan kalkmış olmasıdır. Bu dönemde yapılan tiyatro yapılarında birbiri üzerinde yükselen seyirci alanları tonoz ve kemerler ile desteklenmiştir. Bu tonoz ve kemerli kısımlar ile birlikte seyircilerin diğer katlara erişimleri sağlanmıştır (Şekil 2). Roma döneminde sahne birimleri (skene) seyirci alanının en üst kotuna kadar yükseltilmiştir. Sahnenin seyir alanına bakan tarafı nişler, sütunlar, alınlıklar, silmeler ve heykellerle süslenmiştir. Bu durum estetik görünümün yanı sıra sahnelenen oyun için kalıcı dekor özelliği de taşımıştır. Yine bu dönemde sahne önünde perde yer almaya başlamıştır. Roma imparatorluğunun sona ermesi ve Hristiyanlık dininin yaygınlaşmasıyla birlikte tiyatro gelenekleri unutulmuş ancak yaklaşık bin yıl sonra Rönesans dönemiyle birlikte Antik Roma tiyatrosu temelinde yeni Avrupa tiyatro mimarlığı şekillenmeye başlamıştır (Kuruyazıcı, 2003, s. 26-27).



Şekil 2. Roma Dönemi tiyatro yapısı örneği (URL-11)

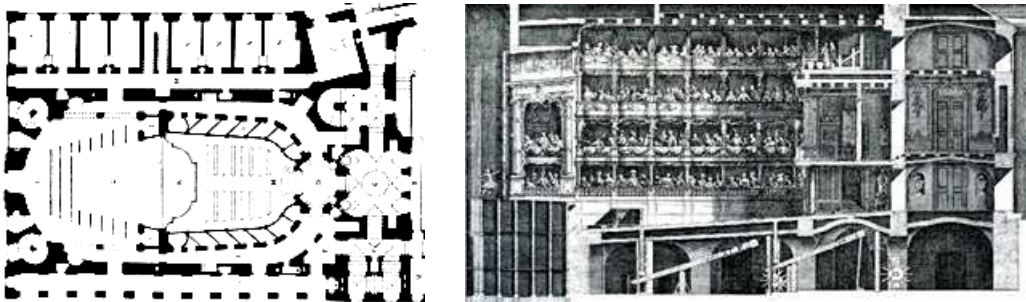
Tiyatro yapılarının gelişim sürecinde özellikle 16. yy’ın sonlarına doğru bazı kentlerde ve saraylarda yer alan geçici sahneler yerine kalıcı sahnelere sahip olan tiyatro binaları uygulanmaya başlanmıştır. 1584 yılında açılan Vicenza’deki Teatro Olimpico antik dönemden sonra ilk kez bağımsız bir yapı ve gerçek bir tiyatro binası olarak tasarlanmıştır (Şekil 3). Bu bina, Antik Roma tiyatro yapı elemanları ve ilkeleri dikkate alınarak tasarlanan yarım daire biçimindeki orkestra ile uzun ön sahne ve seyirci alanından oluşmaktadır. Tavanında ise gökyüzü resmedilerek yanılama oluşturulmuştur (Müller, Cilt II, 2012, s.441).





Şekil 3. Olimpica Tiyatrosu (Temel, 2016) (URL-12)

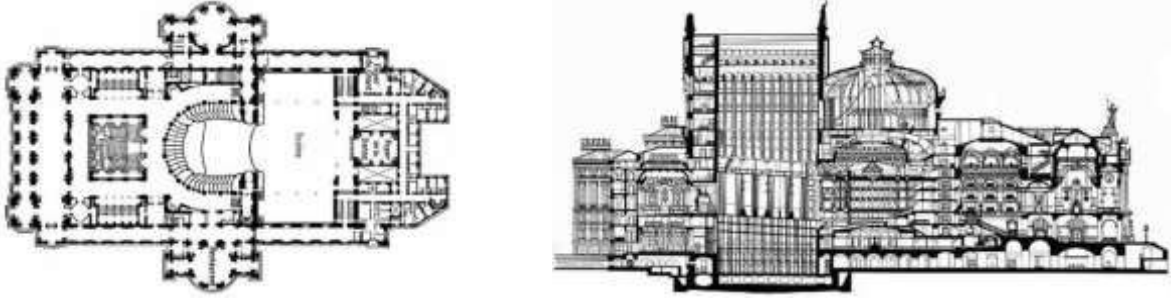
Bu dönem saraylarının avlularında yapılan tiyatrolarda loca birimleri tasarlanmış ve böylelikle localı tiyatro kavramı ortaya çıkmıştır. Barok dönemi tiyatro yapılarında bu localar geliştirilerek parter bölümünün üç tarafını saran çok katlı localı balkonlar oluşturulmuştur. Orkestra başlangıçta oyun alanında yer alırken, süreç içinde seyirci alanı ile ön sahne arasında orkestra için yer bırakılmaya başlanmış ve Richard Wagner ile birlikte orkestra çukuru tasarım sürecine profesyonel anlamda dahil olmuştur (Şekil 4). 18. yy'ın ikinci yarısında Barok localı tiyatro ve antik oturma sıra halkaları, localı tiyatrolarda birleştirilmiştir (Müller, Cilt II, 2012). Bu dönemde yapılmaya başlanan erken dönem Barok salon biçimleri, opera salonları için büyük ölçüde kabul görmüş ve uzun yıllar tasarımda hakimiyetini sürdürmüştür. Bunun sonucunda baskın plan tipi, at nalı ve U plan tipi olmuştur. At nalı plan tipinde birçok seviyede oluşturulan balkonlar, seyircilerle sahne arasındaki mesafenin azalmasına katkıda bulunurken aynı zamanda mekânın akustik koşullarının sağlanması ile sahnenin görsel olarak algılanmasına da katkıda bulunmuştur. Ancak perdeye yakın bölümde bulunan balkonların seviyeleri, sahnenin görsel olarak kısıtlı şekilde algılanmasına neden olmuştur (Rossing, 2007, s.15) (Şekil 4).



Şekil 4. Münih Residenz Tiyatrosu (Kurucuyazıcı, 2003)

Rönesans döneminden 20. yy'a kadar geçen sürede yapılmış tiyatro yapılarında oyun alanında da gelişmeler yaşanmıştır. Sahne ile ilişkili oyuncu odaları

yapıların ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bunun yanında çeşitli depoların, dekor ve kostüm atölyelerinin eklenmesiyle süreç devam etmiştir. Sahnenin gelişmesi, yanlara doğru büyüyerek gerçekleşmiştir. Sahnelere en önemli katkıyı etkili esneklikte kullanılmasını sağlayan sofito kulesi sağlamıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Paris Charles Garnier Opera Binası (Temel, 2016)

20. yy'da ortaya çıkan yeni mimari kimlik anlayışı birçok yapı türünde kendisini göstermiştir. Yeni malzemeler ile değişen yapım üretim teknikleri tasarımda kolaylıklar sağlamış ve özgün yapıların ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Gelişen malzemeler iç mekânda da etkisini göstermeye başlamış ve akustik açıdan özel yüzeyler oluşturulmuştur (Rossing, 2007, s.15). 21. yüzyıla gelindiğinde ise opera binalarının maliyetinin arttığı ve daha çok seyirci kapasiteli büyük yapılara dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu sebepten dolayı ülkeler bu tür yapılarda yarış içine girmiş ve yapılar işlevinin yanında sembolik değerleri ile de ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu dönemin önemli yapıları arasında yer alan Winspear Opera Binası da gerek kent ile kurduğu ilişkisi gerek mekânsal organizasyonu gerekse de simgesel özellikleriyle birlikte ön plana çıkmıştır. 21.yy başlarında yapılmış olan bina kendinden sonraki yapılara da ilham kaynağı olmuştur.

## ÇALIŞMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Tarihi süreçte olduğu gibi günümüzde de önemli yere sahip olan opera yapıları, özellikle dünya çapında tanınan kentlerin vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Yaşamın birçok alanında olduğu gibi özellikle sosyal ve kültürel alanlarda toplumların gelişmesine katkıda bulunan opera yapıları işlevselliğinin yanında kentsel ölçekte de simgesel yapılar olarak tasarlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında opera yapılarının günümüzdeki durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ABD'nin Dallas kentindeki Winspear Opera Binası çalışma kapsamında incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu bina örneğinde 21.yy opera yapılarının simgesellikleri ortaya konulmuş, kent ve yakın çevre ilişkisi incelenmiş, form, fonksiyon, strüktür, fiziksel çevre ve malzeme

analizleri gerçekleştirilmiştir. Binanın plan, kesit ve görünüşlerine ait literatürden elden edilen ölçüsel verilerden yararlanılarak, bu plan, kesit ve görünüşlere ait gerekli ölçeklendirme yapılmış, daha sonra ölçümsel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımla elde edilen veriler neticesinde yapıların alan ve hacim hesapları da yapılmıştır.

## 1. WINSPEAR OPERA BİNASI

Winspear Opera Binası, Amerika'nın Dallas kentindeki sanat bölgesinde yer alan önemli yapılardan biridir. Yapımına 2005 yılına başlanan ve 2009 yılında tamamlanan opera binası Foster Mimarlık tarafından tasarlanan ödüllü bir yapıdır. İsmi yapımda maddi yardım sağlayan Bill Winspear'dan almıştır. Yapı içerisinde 2.200 kişilik bir salon, 5.000 kişilik açık hava performans alanı, toplantı odası, sahne arkası birimler, restoran ve önünde bulunan kamusal alandan oluşmaktadır (URL-1). Yapının taban alanı yaklaşık 6.150 m<sup>2</sup>'dir. Teksas eyaletine bağlı Dallas, ABD'nin dördüncü en kalabalık eyaletinin en büyük kentidir. Kent nüfus bakımından ABD'nin en büyük dokuzuncu, Teksas'ın ise Houston ve San Antonio'dan sonra üçüncü en büyük şehridir. Şehir, tarihi boyunca petrol ve pamuk sanayisi ile çok sayıda demiryolu hattının geçtiği bir yerde olması sebebiyle öne çıkmıştır. Demiryollarının inşa edilmesiyle 19. yüzyılın sonlarına doğru Dallas, ekonomi ve ticaret merkezi konumuna gelmiştir. 20. yüzyılın başlarında petrolün bulunmasıyla sanayi alanında da gelişen şehir, çevresindeki birçok bölge ve eyaletten nüfus göçü almıştır (URL-2). Kentin iklimi oldukça sıcaktır (URL-3).

### 1. 1. Binanın Kent ve Yakın Çevresi ile İlişkisi

Tarım, ticaret ve ekonomi gibi alanlarda önemli bir merkez haline gelen Dallas aynı zamanda sanat alanında da gelişim göstermiştir. Bu gelişmelere en büyük katkıyı kent merkezindeki "*Dallas Arts District*" sanat bölgesi sağlamaktadır. Dallas Sanat Bölgesi, 1979 yılında dönemin belediye başkanı Robert Folsom tarafından kent merkezinin kuzey tarafındaki Woodal Rodgers otoyolu ile Central Express yolu arasında kalan harap olmuş alanın bir sanat bölgesi olarak düzenlenmesi için seçilmiştir. Bu amaçla 1982 yılında yarışma açılmış ve sonucunda Sasaki Associates'in projesi uygulanmaya değer bulunmuş, bu master plan doğrultusunda bölgeye yapılar yapılmıştır. Dallas Sanat Bölgesinde bir çok işlevi barındıran bir bölge kurulması amaçlanmıştır. Bu alan tasarlanırken sosyal sınıf ayrımı yapılmaksızın herkesin rahatlıkla ulaşabileceği bir yer oluşturulması hedeflenmiştir (Sabatino, 2009, s.22) (Şekil 6). Sasaki

Associate'in master planında ana aksın etrafı yeşil doku olarak düşünülmüş ve böylece yapılarla bir gürültü bariyeri kurulması da sağlanmıştır. Geçen süre boyunca bölgeye çeşitli projeler uygulanarak master planda değişiklikler yapılmıştır.



Şekil 6. Dallas Sanat Bölgesi ve ulaşım yollarından erişim (Google Earth, 2020)

Dallas Sanat Bölgesine en yakın metro istasyonu 10 dk yürüme mesafesindedir (Şekil 6, 7). Bu istasyon Dallas'ta bulunan bütün metro hatları (*blue, green, orange, red*) için ortak istasyondur. Havalimanına *orange* hattıyla geliş gidiş sağlanmakta olup yaklaşık 1 saat sürmektedir. Tren garı ve otobüs terminaline *blue* ve *red* hatları gitmekte olup ortalama süre 30 dk'dır. Dallas kentindeki önemli yapılardan biri olan *The Sixty Floor Museum*'a ulaşım tren garı ile aynı sürede gerçekleşmektedir. Hem mimari yapısı hem de içeriği için görülmesi gereken diğer bir yapı da *Perot Museum of Nature and Science*'dir. Burası da Dallas Sanat Bölgesine hem yürüme hem toplu taşıma ile 15 dk uzaklıktadır.



Şekil 7. Sanat Bölgesi ulaşım analizi (Google Earth, 2020)

Kentin kalbinde sosyokültürel yaşamın en önemli parçası olan bölge gökdelen silüetinin yanında sakin bir silüet oluşturmaktadır. Bölge dünyanın ünlü mimarlarının yapılarına ev sahipliği yapmaktadır. Bu yapılar Pritzker Ödülü



sahiplerinden Ieoh Ming Pei, Renzo Piano, Rem Koolhaas, Norman Foster, Larrabee Barnes ve AIA (Amerikan Mimarlar Enstitüsü) tarafından tasarlanmıştır. Opera Binası, AT&T Performans Sanat Merkezinin bir parçası olarak alanda yerini almaktadır. AT&T Performans Sanat Merkezi'nin diğer yapıları ise Dee and Charles Wyly Tiyatrosu, operanın yanındaki Annette Strauss Açık Hava Sahnesi ve operanın önünde yer alan The Elaine D. and Charles A. Sammons Parkı'dır (Şekil 8).



Şekil 8. Dallas Sanat Bölgesinin vaziyet planı (URL-13)

Dallas Sanat Bölgesinin bir parçası olan Winspear Opera Binası bölgenin kuzeyinde ana aks (Flora Caddesi) ile Woodall Rodgers otoyolu arasında yer almaktadır. Binanın üç tarafında da yol bulunmaktadır. Güneydoğu tarafında bulunan yol ile binanın arasında bir peyzaj alanı bulunmaktadır. Bu alan bölge için odak noktası olacak şekilde tasarlanmıştır. Binanın ana girişi bu odak noktasından sağlanmaktadır (URL-4). Kapalı otoparka binanın kuzeydoğu cephesinde bulunan yoldan rampayla alt kotta inilerek erişilmektedir. Kapalı otopark, opera binasına hizmet etse de binadan bağımsız çalışmakta olan kamusal bir otoparktır. Kapalı otopark binanın önündeki meydanın altına kadar uzanmakta ve bina içine erişim sağlanmadan önce düşey sirkülasyonla açık alana çıkılmaktadır. Kuzeydoğu yolunun devamında açık otopark bulunmaktadır ve sahne arkası birimlere bağlanan sanatçı girişi de bu otoparktan sağlanmaktadır. Binanın kuzeybatı tarafında bulunan otoyol alt katta olup bu şekilde ses bariyeri görevi de sağlanmaktadır. Otoyola paralel uzanan yan yol bulunmaktadır. Opera binasına gelen büyük araçların kullanabileceği bir servis girişi de bu yoldan sağlanmaktadır (Şekil 9).



**Şekil 9.** Vaziyet planında opera binası (URL-8), otopark asansörü (URL-14), sosyal odak (URL-15) ve servis girişi (Google Earth, 2020)

## 1. 2. Binanın Form ve Strüktür Analizi

Binanın tasarım sürecinde mimarın felsefesi “geleneksel performansın modern yorumu” olarak ortaya konmuş ve tasarımda at nalı formu kullanılmıştır. Sanat bölgesinin ana ulaşım aksı ile otoyola paralel şekilde tasarlanan binanın salonu kuzey-güney ekseninde uzanmaktadır. Bu yönelimde sahne arkası birimler kuzey tarafa yerleştirilmiştir. Binaya yarı açık mekan sağlayan 120 m x 108 m boyutlarındaki saçak, yapının etrafını sarmıştır (Şekil 10). Bu sayede bina önünde kamusal bir odak noktası oluşturulmuştur. 18 m yüksekliğindeki bu saçaklar aynı zamanda binanın dışarıdan algılanmasını ve görsel erişilebilirliği sağlamak amacıyla yapılan cam cepheden gelen güneş ışınlarından fuayenin korunmasını da sağlamaktadır. Binanın fuayesinin üstünü örten çatı formu altıgen şeklindedir. Sahnenin üzerinde yer alan sofita kulesi ile at nalı formundaki salonun son katının uzandığı altıgenin içinden çıkan elips form bulunmaktadır. Bu elips formda kullanılan malzeme ile yakut görünümü elde edilmesi amaçlanmıştır. Arka sahne üstündeki çatı bölümüne iklimlendirme makineleri yerleştirilmiş, bu düzlemin sofita kulesinin üstündeki çatı düzleminden daha alt kotta kalması nedeniyle makinelerin oluşturduğu görsel kirlilik engellenmiştir (Şekil 10). Bina toplam alanı 13.000 m<sup>2</sup> olup bunun 6.150 m<sup>2</sup> kapalı, 6.850 m<sup>2</sup> si ise saçaklı yarı açık alandır.





**Şekil 10.** Binanın formu ve saydam cepheyle sağlanan görsel süreklilik (URL-17)

Binanın taşıyıcı sistemi çelik ve betonarme olarak tasarlanmıştır. Salon sınırları betonarme perde duvar olarak uygulanırken perde duvarlara komşu galeri döşemeleri konsol şekilde betonarme olarak uygulanmıştır. Fuaye alanını çevreleyen kolonlar yapıyı daha hafif göstermek için çelik profil olarak tercih edilmiş, bu profiller yine çelik kiriş profiller ile betonarme perde duvara ankrajlanmıştır. Merdivenler çelik taşıyıcı sistem olarak tasarlanmış, bu sistem de betonarme döşemeye ankrajlanmıştır. Güneş kontrol elemanı şeklinde kullanılan saçak örtüsü de çelik kolonlarla taşınmıştır. Fuayeyi örten 18 m yükseklikteki cephe cam giydirme olarak tasarlanmıştır (Şekil 11).



**Şekil 11.** Binanın yapım aşaması (URL-18) (URL-19) ve taşıyıcı sistem planı (Reid, 2009)

### 1. 3. Binanın Fiziksel Çevre Analizi

Dallas kenti oldukça sıcak bir iklime sahiptir. Özellikle yazın 45 derecelere çıkan sıcaklık değerleri, yaşamı olumsuz etkilese de şehrin neredeyse her binasında klima söz konusu olduğundan bu sıcaklık iç mekanlarda hissedilmemektedir (URL-2). Opera Binası iç mekanlarının dış ortam sıcaklığından ve yakıcı güneşten korunması için binanın etrafındaki açık alanların üzerinde güneş kırıcıların yer aldığı saçak tasarımı gerçekleştirilmiştir. Bu saçakla birlikte aynı zamanda dış mekandaki odak da tanımlı hale gelmiştir. Ayrıca 18 m yüksekliğindeki fuaye alanına etkili şekilde doğal ışık sağlamak amacıyla tasarlanan cam giydirme

cephenin güneşe karşı korunması ve güneş kontrolü ile birlikte iç mekânın soğutma yükünün azaltılması da hedeflenmiştir. Saçağın güneşin geliş açısının dikkate alınarak konumlandırıldığı ve binanın güney cephesinde daha yoğun olarak uygulandığı görülmektedir (URL-5). Güneş kırıcıları saçaklarda etkin kullanabilmek için saçakların yerden yüksekliği, mekâna olan uzaklığı gibi hesaplamalar yapılmıştır. Ayrıca ekinoks dönemleri dikkate alınmış ve hesaplamalar gerçekleştirilerek kırıcılar yönlendirilmiştir (URL-6)(Şekil 12).



**Şekil 12.** Güneş kırıcı saçakların yapı üzerindeki etkisi (URL-20) (URL-21)

Kuzey-güney ekseninde uzanan yapının kuzeybatı yönünden geçen 1. derece yol büyük gürültü kaynağı haline gelmiştir. Bu gürültünün özellikle salona ulaşmasını engelleyebilmek için sahne arkası birimler bu yönde çözülmüş ve opak giydirme cepheyle ses bariyeri oluşturulması amaçlanmıştır.

Binadaki akustik tasarım için belli başlı kararlar alınmıştır. Bu kararlar Foster Mimarlık ortaklarından Spencer de Gary tarafından tasarıma yansıtılmıştır (URL-7). Salon akustiğini güçlendirmek amacıyla salonun dışbükey elyaf içerikli betonarme sistemi üzerine ses dağıtıcı dalgalı ahşap elemanlar yerleştirilmiştir (Şekil 13).



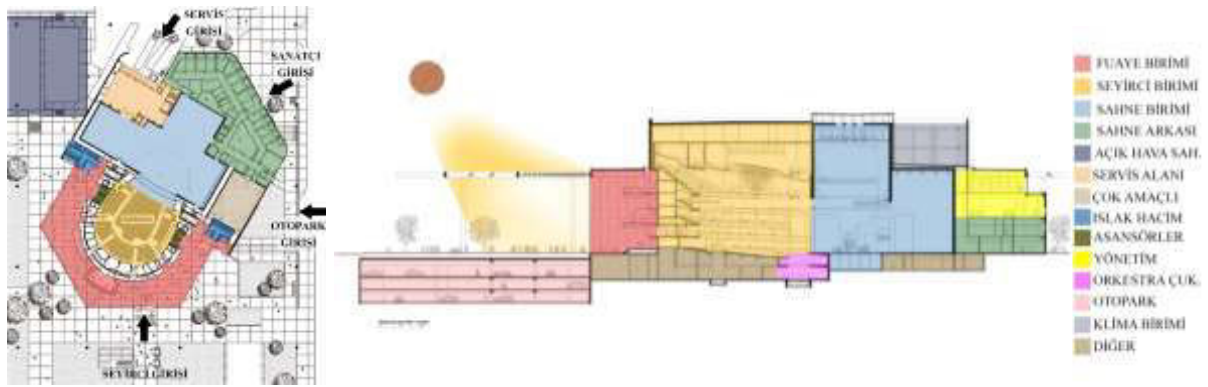
**Şekil 13.** Akustik modelde ses dağıtıcı yüzeyler ve yüzeylerde ses dalgalarının davranışları (URL-6)

Binada meydana gelebilecek olası yangınlara da önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden en önemlisi seyirci ile sahne arasında yer alan yangın perdesidir. Bir diğeri de fuaye analizinde incelenecek olan ana fuayeden dışarı açılan acil

çıkış kapılarıdır. Olası yangın durumunda yapıya itfaiye erişimi sağlanmak için kapalı otopark kısıma yangın vanaları yerleştirilmiştir.

#### 1. 4. Binanın Fonksiyonel Analizi

Opera Binası zemin kat ile dört galeri katı ve bodrum kattan oluşan tek kütleli bir yapıdır. Ana fuaye alanının alt bölümü ile binanın giriş yönündeki alanın altını da kapsayacak şekilde kapalı otopark bulunmaktadır (Şekil 14). Kapalı otoparktan yapıya doğrudan erişim sağlanamamaktadır. Öncelikle asansör ve merdiven ile binanın dış mekanına çıkılmaktadır. Bu sayede gelen misafirler tek girişten yapıya girebilmektedir. Kütle işlevsel olarak; fuaye, seyirci alanı, sahne, sahne arkası birimleri ve toplantı salonu biçiminde ayrılmıştır.



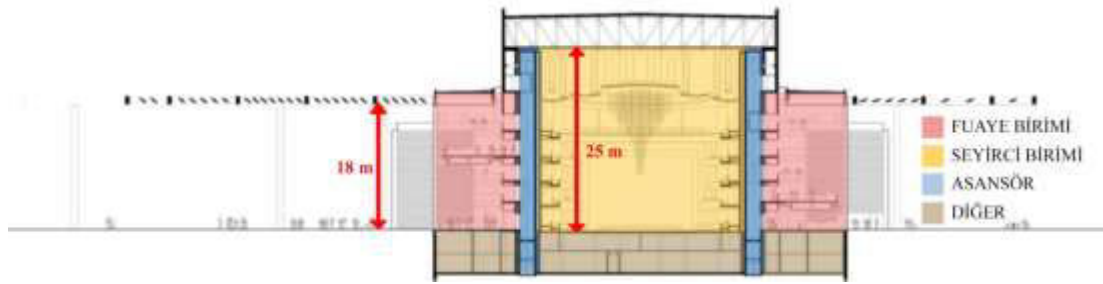
Şekil 14. Binadaki mekanların fonksiyonel işleyişi (URL-15)

Fuaye, salon, sahne ve sahne arkası olarak dört ana birimden oluşan bina birbiriyle işlevsel olarak ayrılrsa da kullanım odaklı olarak birbiriyle başarılı bir ilişki içerisinde. Planı genel hatları ile simetri ekseninden ayırdığımızda mekan uzunlukları sırasıyla: fuaye ile salon arası mesafe yaklaşık 16 m, salon ile sahne arası mesafe yaklaşık 32 m, ana sahne ile arka sahne birlikte yaklaşık 32 m ve sahne arkası birimler ise yaklaşık 20 m uzunluğundadır. Mekanlar hacimsel olarak düşünüldüğünde ise, fuaye alanı yaklaşık 945 m<sup>2</sup> olup kat yüksekliği 18 m'dir (Şekil 15). Fuaye biriminin toplam hacmi yaklaşık olarak 17.000 m<sup>3</sup>'tür. Salon ana alanı yaklaşık 690 m<sup>2</sup> olup yüksekliği yaklaşık 25 m'dir (Şekil 15). Salon birimine ait hacim ise ortalama 13.820 m<sup>3</sup>'tür. Sahne birimi toplam alanı yaklaşık 1.253 m<sup>2</sup>'dir. Ana ve yan sahnelerin yüksekliği yaklaşık olarak 30 m iken arka sahne ise yaklaşık olarak 20 m yüksekliğindedir. Sahne birimi hacmi yaklaşık olarak 34.900 m<sup>3</sup>'tür. Sahne arkası birimlerin taban alanı yaklaşık olarak 1.400 m<sup>2</sup> olup 4. katındaki yönetim birimi hariç toplam

yüksekliği yaklaşık olarak 14 m'dir. Sahne arkası birimin hacmi ise yaklaşık 19.600 m<sup>3</sup>'tür (Çizelge 1).

**Çizelge 1.** Mekanların alan ve hacimlerine ait değerler

	Fuaye	Salon	Sahne	Sahne Ark.	Toplam
Alan (m <sup>2</sup> )	945	690	1.253	1.400	4.288
Hacim (m <sup>3</sup> )	17.000	13.820	34.900	19.600	85.320
Alan Oranı	%22	%16	%30	%32	%100
Hacim Oranı	%20	%16	%40	%24	%100



**Şekil 15.** Salon seyirci alanından geçen kesit (URL-15)

Sanat Bölgesi içerisindeki AT&T Performans Sanat Merkezinin bir parçası olan 5.000 kişilik Anetta Strauss Alanı, Winspear Opera Binasının kuzeybatı kısmında yer almaktadır. Alan açık hava gösteriminin yanı sıra hem senfoni binasının hem de opera binasının geniş izleyici kitlesine ulaşmasını sağlamaktadır. Opera Binasının saçaklarının altına kurulmuş sahne düzeni güçlü ses sistemi ile desteklenmektedir. Çim oturma düzeni sağlarken otoyoldan gelen gürültünün kontrolü beton ses emici bariyer ile sağlanmaktadır (URL-8) (Şekil 16).

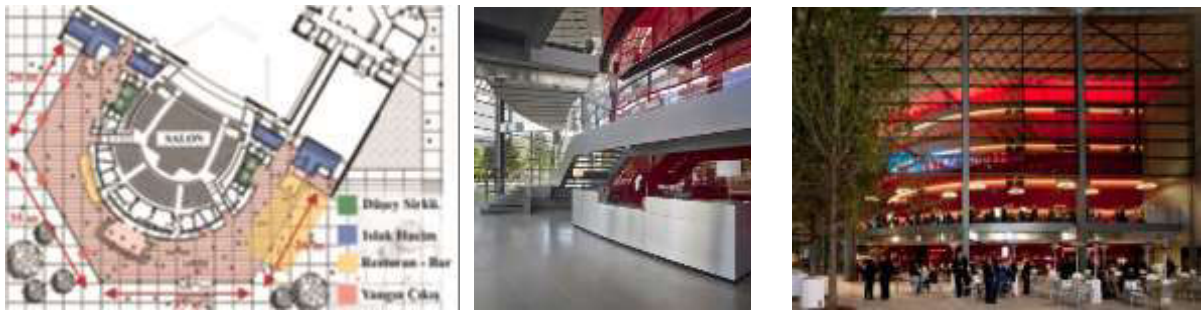


**Şekil 16.** Açık hava gösteri merkezi (URL-8)



### 1. 4. 1. Fuaye alanı

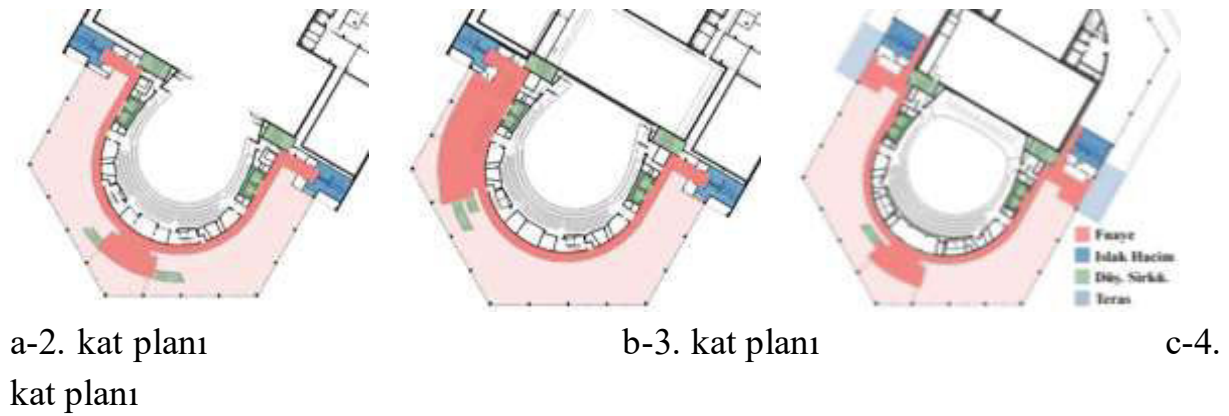
Binaya ana giriş, üzerinde güneş kırıcı saçağın bulunduğu güney cephesinden sağlanmaktadır. Fuaye alanı 18 m yüksekliğinde cam giydirme cephe olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşım sayesinde fuaye alanı etkili şekilde doğal ışıkla aydınlatılmaktadır. Fuaye alanına girildikten sonra seyirci alanının yakut görünümlü cam kaplamalı organik formlu duvarı ile karşılaşılmaktadır. Bu renk, iki cam arasındaki yakut renkli PVB (polivinil bütiral) sayesinde sağlanmaktadır (URL-6). Girişin karşısında bilet satış birimi açık sistem olarak bulunmaktadır. Seyirci mekanına yönelim at nalı formunun organikliği tarafından sağlanmaktadır (Şekil 17). Katlara çıkan merdiven çelik taşıyıcıya sahip olup rıhtsız şekilde ve cam korkuluklu olarak tasarlanmıştır. Merdivenin yanı sıra her iki yan fuaye alanında bulunan ikişer adet asansörle de katlar arasında seyirci bağlantısı sağlanmaktadır. Ayrıca her iki yan fuaye alanında da ıslak hacimler bulunmaktadır. Fuaye alanı ve yan sahneye komşu toplantı/prova salonu yer almaktadır (Şekil 17). Aynı zamanda girişin sağ tarafındaki fuaye alanında restoran birimi bulunup, bu alandaki cephenin 26 m uzunluğundaki bölümü yaklaşık 7 m yükseltilerek dış mekanla ortak kullanım sağlamaktadır (URL-9) (Şekil 17). Cephenin çeşitli yerlerinde acil çıkış kapıları bulunmaktadır. Ana fuaye toplamda 945 m<sup>2</sup>'dir. Salonun 2.200 kişilik kapasitesi göz önünde bulundurulduğunda, sadece giriş fuaye alanı ele alınırsa etkinlik anında dolu kapasitesiyle kişi başına yaklaşık 0.43 m<sup>2</sup> alan düşmektedir. Sadece parter bölümü seyircisi dikkate alındığında ise toplam 992 kişi kapasitesi söz konusudur. Bu durumda da kişi başına 0.95 m<sup>2</sup> alan düşmektedir.



**Şekil 17.** Ana fuaye, danışma ve restoran alanları (URL-15) (URL-16)

1. kat fuaye alanı restoran olarak hizmet vermektedir. Bu kattaki seyirci alanında localar yer almaktadır. 2. kat yan fuayelerin sınırlarında her katta olduğu gibi ıslak hacimler ve asansörler yer almaktadır. Diğer balkon katlarında olduğu gibi fuaye alanını seyirci alanına bağlayan 6 portal yer almaktadır. Bunlar çift kapı

sistemiyle çalışarak gürültü geçişini engellemektedir. Bu katta balkon kapasitesi 335 kişidir. Fuaye alanı yaklaşık 258 m<sup>2</sup> olup kat yüksekliği de yaklaşık 3.5 m'dir. Bu kattaki fuayede kişi başına yaklaşık 0.77 m<sup>2</sup> alan düşmektedir. (Şekil 18-a). 3. kattaki seyirci alanı da 335 kişi kapasitelidir. Fuaye alanı yaklaşık 472.50 m<sup>2</sup> olup kişi başına yaklaşık 1.40 m<sup>2</sup> alan düşmektedir (Şekil 18-b). 4. kattaki seyirci kapasitesi 594 kişilik olup alanı yaklaşık 303 m<sup>2</sup>'dir. Kişi başına 0.51 m<sup>2</sup> alan düşmekte olup kat yüksekliği ise yaklaşık 5.5 m'dir. Ayrıca bu katta fuayenin iki kenarında kat terası yer almakta ve cepheye ek olarak çatıda oluşturulan yırtık ile de doğal aydınlatma sağlanmaktadır (Şekil 18-c) (Çizelge 2).



Şekil 18. Fuaye alan organizasyonu (URL-15)

Çizelge 2. Fuaye birimine ait ait niceliksel değerler

	Zemin Kat	2. Kat	3. Kat	4. Kat
Alan (m <sup>2</sup> )	945	258	472.5	303
Kişi Sayısı	2.200	335	335	594
Kişi Başına Düşen	0.43	0.77	1.40	0.51

#### 1. 4. 2. Salon

Opera salonu 2.200 kişi kapasiteli olup, at nalı formunda tasarlanmıştır. Salona fuayenin iki yanında yer alan 4 portaldan girilmekte ve parter bölümü fuayeden alt kotta yer almaktadır. Sahnenin balkon katlarına da formu saran yatay ve dü-

şey sirkülasyonlardan ulaşılmaktadır. Salona her katta girişler fuayeden gelen gürültünün engellenmesi için çift kapı olarak tasarlanan 6 portaldan sağlanmaktadır. Salon perde duvarı elyaf takviyeli betonarme olup üzeri dışbükey ahşap malzeme ile kaplanmıştır. Bu uygulama, salonda yayılan sesin işitsel açıdan optimum olarak algılanmasına katkıda bulunmaktadır. Seyirci koltuklarının altında havalandırma kanalları yer almaktadır. Orkestra çukurunun mekanizması sayesinde çukur opera harici gösterilerde kapatılarak seyirci alanına dönüştürülebilmektedir. Böylelikle yapıda farklı gösteriler sergilenebilmekte ve esnek bir kullanım sağlanmaktadır (URL-8).

Salon hacmi  $13.820 \text{ m}^3$  olup kişi başına  $6.28 \text{ m}^3$  hacim düşmektedir. Seyirci alanının uzunluğunun maksimum değeri yaklaşık 30 m, genişliğin maksimum değeri ise yaklaşık 30 m'dir (Şekil 15). Salonun ortalama yüksekliği yaklaşık 25 m olup asma tavanla birlikte 20 metreye kadar düşmektedir. Salonun parter bölümünün döşeme eğimi 6 derece açıda rampa biçiminde tasarlanmış olup ahşap lamine ile kaplanmıştır (Şekil 19).



**Şekil 19.** Salonun genel görünüşü (Crabb, 2009)

Salonun tavan yüzeyinde dış bükey ahşap asma paneller kullanılmıştır. Bu paneller sahne alanından gelen sesin seyirci alanına daha yaygın bir şekilde ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Tavanın merkezinde bir yapay aydınlatma elemanı tasarlanmıştır. Tavandan gerçekleştirilen bu aydınlatma ile üstü açık bir amfi tiyatrodan oturuyormuş hissi oluşturulmak istenmiştir. Tavandan sarkıt şekilde tasarlanan ve mekanizma sayesinde hareket ettirilen aydınlatma elemanları ile topaç, küre, yarım küre, elips, parabolik biçimlerin elde edilebilmesi sağlanmıştır (URL-10) (Şekil 20). Ayrıca, balkonların kenarlarında ve tavan düzlemlerinde de aydınlatma elemanları yer almaktadır.





**Şekil 20.** Tavandan asılı durumda olan ve kotları değişebilen aydınlatma elemanları (URL-10)

Salon ve sahne arasında bulunan yangın perdesi ise Guillermo Kuitca tarafından tasarlanmış ve oturma düzenini soyutlar bir yaklaşım sergilenmiştir. Koltuklar gri renk ultrasuede kumaş ile kaplanmıştır (Crabb, 2009).

1. balkon katında toplam 17 adet loca yer almaktadır. 2. balkon katının seyirci kapasitesi 335 kişilik olup bu katın alanı yaklaşık  $282 \text{ m}^2$ 'dir. Bu balkon katının yüksekliği maksimum olduğu yerde  $3.90 \text{ m}$ , minimum olduğu yerde ise  $3.50 \text{ m}$ 'dir. Koltuklar arası mesafe  $0.95 \text{ m}$  olup seyirci alanının eğimi ortalama  $22$  derecedir. Kişi başına yaklaşık  $0.84 \text{ m}^2$  alan düşmektedir. 3. balkon katının seyirci kapasitesi 335 kişilik olup bu katın alanı yaklaşık  $282 \text{ m}^2$ 'dir. Bu balkon katının yüksekliği maksimum olduğu yerde  $4 \text{ m}$ , minimum olduğu yerde ise  $3.60 \text{ m}$ 'dir. Koltuklar arası mesafe bu katta da  $0.95 \text{ m}$  olup seyirci alanının eğimi ortalama  $29$  derecedir. Kişi başına yaklaşık  $0.84 \text{ m}^2$  alan düşmektedir. 4. balkon katının seyirci kapasitesi 594 kişilik olup bu katın alanı yaklaşık  $270 \text{ m}^2$ 'dir. Kat yüksekliği  $2.90 \text{ m}$  ile  $5 \text{ m}$  arası değişmektedir. Koltuklar arası mesafe  $0.95 \text{ m}$  olup seyirci alanının eğimi ortalama  $38$  derecedir. Kişi başına yaklaşık  $0.45 \text{ m}^2$  alan düşmektedir (Çizelge 3).

**Çizelge 3.** Salon birimine ait niceliksel değerler

	Zemin Kat	2. Kat	3. Kat	4. Kat
Alan ( $\text{m}^2$ )	690	282	282	270
Kişi Sayısı	992	335	335	594
Kişi Başına Düşen	0.70	0.84	0.84	0.45
Kat Eğimi	$6^\circ$	$22^\circ$	$29^\circ$	$38^\circ$

#### 1. 4. 3. Sahne alanı

Opera salonunun sahnesi; performansın gerçekleştirildiği ana sahne, biri diğerinden küçük iki adet yan sahne ve bir adet arka sahneden oluşmaktadır. Ana

sahnenin üstünde yer alan sofita kulesi, sahne alanında gerçekleştirilecek olan performansa bağlı olarak konumu değiştirilebilen aydınlatma ve diğer teknik elemanlar ile donatılmıştır. Büyük olan yan sahenin arkasında servis girişi bulunmakta ve burası doğrudan yan sahneye bağlanmaktadır (Şekil 21). Sahnede bulunan asansör yardımıyla alt depoya ulaşım sağlanmaktadır. Ana sahne alanı 425 m<sup>2</sup>'dir. Büyük olan yan sahne 390 m<sup>2</sup>, küçük yan sahne yaklaşık 170 m<sup>2</sup>, arka sahne ise 270 m<sup>2</sup>'dir. Sahne ile sahne arkası birimlerin bağlantısı çift kapı ile sağlanmıştır. Sofita kulesi yüksekliği yaklaşık 30 m'dir. Arka sahne yüksekliği 20 m olup çatısında iklimlendirme cihazları bulunmaktadır (Şekil 21) (Çizelge 4).

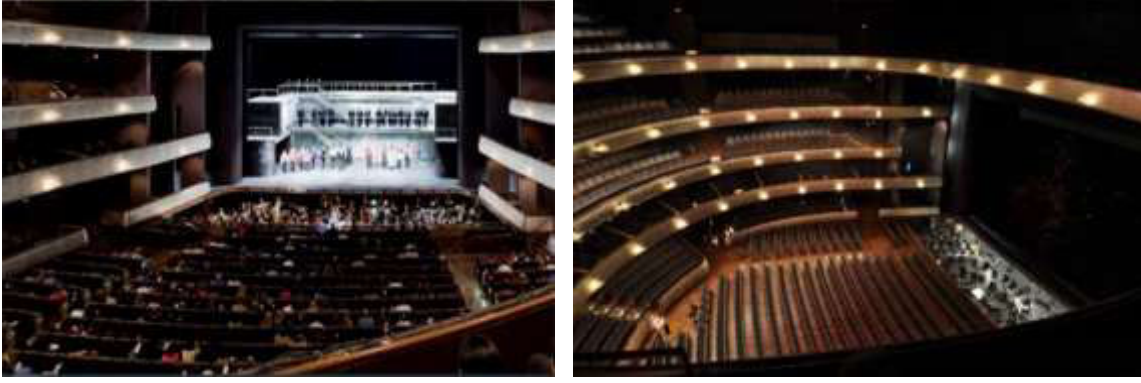


Şekil 21. Sahne birimleri ve birbirleriyle bağlantıları (Reid, 2009)

Çizelge 4. Fuaye alanlarına ve hacmine ait niceliksel değerler

	Zemin	2. Kat	3. Kat	4. Kat
Alan (m <sup>2</sup> )	945	258	472.5	303
Kişi Sayısı	2.200	335	335	594
Kişi Başına Düşen m <sup>2</sup>	0.43	0.77	1.40	0.51
Alan Oranı	%34	%30	%14	%22
Hacim Oranı	%36	%34	%15	%15

Sahne birimi ile seyirci birimi arasında orkestra çukuru yer almaktadır. Buraya erişim bodrum kattan sağlanmaktadır. Orkestra çukuru ile seyirci alanı parapet duvarı ile ayrılmaktadır (Şekil 22). 100 kişilik orkestra çukurunun alanı yaklaşık 200 m<sup>2</sup> olup, yüksekliği ise ortalama 2.80 m'dir (URL-7). Orkestra çukurunda kişi başına yaklaşık 2 m<sup>2</sup> alan düşmektedir.

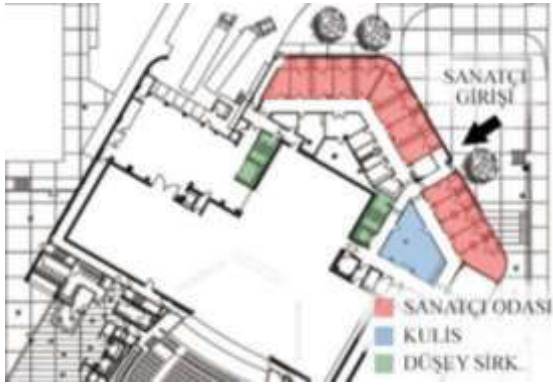


Şekil 22. Salon, sahne ve orkestra çukuru ilişkisi (URL-22)

#### 1. 4. 4. Sahne arkası birimleri

Sahne arkası betonarme sistem olarak taşınmaktadır. Cephesi opak giydirme cephe sistemdir ve üst katlarda bant pencere ile aydınlatılmaktadır. Sahne arkası birimlerine ulaşım doğrudan sanatçı girişi ile ve fuayeden bağlanan koridorla sağlanmaktadır. Aynı zamanda büyük araçların yük boşaltmak için kullandığı servis girişi de yer almaktadır. Bu giriş büyük olan yan sahneyle ilişkilendirilmiş olup girişte yük asansörü de bulunmaktadır. Sahne arkası birimlere düşey sirkülasyon elemanı olarak hizmet eden biri yük asansörü olmak üzere arka sahnenin iki yanında iki adet asansör ve iki adet merdiven yer almaktadır.

Zemin ve 1. katların yüksekliği yaklaşık 4 m, 2. kat yüksekliği yaklaşık 5.50 m ve son kat ise yaklaşık 5 m yüksekliğindedir. Zemin katta içerisinde ıslak hacimleri bulunan 1 adet ses sanatçıları odası, 4 adet özel sanatçı odası, 8 adet 4-6 kişilik orta boy giyinme odası ve prova odası yer almaktadır. Bunun dışında zemin katta kulis, kostüm odası, peruk odası, makyaj odası ve çamaşır odası da bulunmaktadır. Sanatçı odaları ortalama 25 m<sup>2</sup> büyüklüğündedir (Şekil 23). 1. kat kotunda ise 24-30 kişilik ortak ıslak hacime sahip kadın giyinme odası, 24-30 kişilik ortak ıslak hacme sahip erkek giyinme odası, +30 kişilik koro kadın giyinme odası ve +30 kişilik koro erkek giyinme odası bulunmaktadır (Cathey ve diğ., 2014). 2. ve 3. katlarda ise yönetim birimleri bulunmaktadır (URL-6). Orkestra çukuruna ulaşım bodrum kattan sağlanmaktadır. Bunun yanında bodrum katta teknik birimler yer almaktadır.



Şekil 23. Sahne arkası birimler (URL-15) ve Hamon prova salonu (URL-22)

## SONUÇ

Winspear Opera Binası; kentsel, yakın çevre, fonksiyonel ve yapısal açıdan araştırılmıştır. Literatür araştırması, projelerin incelenmesi ve haritaların yorumlanmasına dayalı olarak yapılan çalışmalar sonucunda binanın kent ile ilişkisi, yakın çevresi ile ilişkisi belirlenmiş ve form-şekil, strüktür, fiziksel çevre, fuaye, salon, sahne, sahne arkası ve diğer mekân analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda binaya ait özellikler tablo halinde sunulmuştur (Çizelge 5).

Çizelge 5. Opera yapısının genel özellikleri

Winspear Opera Binası	
<b>Kentle ve Yakın Çevresi ile İlişkisi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarım, ticaret ve ekonomi gibi alanlarda önemli bir merkez haline gelen Dallas'ı sanat alanında da geliştirmek amacıyla, yerli ve yabancı turisti bölgeye çekmek için kurulan Dallas Sanat Bölgesi'nin bir parçası olarak yapılmıştır.</li> <li>• Dallas Sanat Bölgesinde yer alan yapılar birbirinden farklı ünlü mimarların imzasını taşımaktadır. Sanatsal açıdan çeşitli işlevler oluşturularak bölgenin bir cazibe noktası olması amaçlanmıştır.</li> <li>• Kent merkezinin çeperinde bulunan Dallas Sanat Bölgesi'ne ulaşım şahsi araçların yanında hafif raylı sistem ve otobüs gibi toplu taşıma araçlarıyla entegre ulaşımı sağlanmıştır.</li> </ul>

<b>Form ve Strüktür Analizi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genel olarak geometrik hatlara sahip olan yapı 120x108m boyutlarında olup yaklaşık olarak 18 m yüksekliğindedir.</li> <li>• Bina taban alanı yaklaşık 6.300 m<sup>2</sup>'dir. Bina sade bir plan düzleminde fuaye, salon, sahne ve sahne arkası birimlerden oluşmaktadır.</li> <li>• Bina etrafında bulunan saçaklar yarı açık mekân tanımlanmaktadır ve dış etkilere karşı koruma sağlamaktadır.</li> <li>• Fuaye, salon, sahne ve sahne arkası olarak dört ana birimden oluşan yapı birbiriyle işlevsel olarak ayrılrsa da kullanım odaklı olarak birbiriyle başarılı ilişki içerisindedir.</li> <li>• Betonarme ile yapısal çeliğin birlikte kullanıldığı bir yapıdır.</li> </ul>
<b>Fiziksel Çevre Analizi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüksek sıcaklığın hâkim olduğu Dallas kentinde, güneş açısı hesaplanarak konumlandırılan saçak sayesinde yapıda soğutma yükü azaltılmıştır</li> <li>• Salonun at nalı formunda yapılması ve iç yüzeylerin dışbükey ahşap malzemelerle kaplanması sayesinde etkili bir akustik ortam elde edilmiştir.</li> </ul>
<b>Fonksiyonel Analiz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuaye genişliği yaklaşık 16 m, salon uzunluğu yaklaşık 32 m, sahne uzunluğu yaklaşık 32 m ve sahne arkası uzunluğu yaklaşık 20 m'dir.</li> </ul>
<b>Ana Fuaye</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yapıda bulunan saydam dış cephe elemanları sayesinde doğal aydınlatılmanın etkili şekilde sağlandığı yapıda görsel olarak da iç mekân ile dış mekân arasında süreklilik sağlamaktadır. Yakut rengindeki salon duvarı dış kaplaması da fuayenin dinamik ve sıcak olarak algılanmasını sağlamıştır.</li> <li>• Cephede bulunan hareketli mekanizma sayesinde mekânın esnek kullanımını sağlamaktadır.</li> <li>• Fuayeden algılanan salon formu sayesinde seyirci girişlerinin okunaklılığı kolaylaşmıştır.</li> <li>• Birbirinden farklılaşan galeri kat planları ve katlar arasında konumları değişen merdivenler yer almaktadır.</li> </ul>

- Ana fuaye alanı 945 m<sup>2</sup> olup 2.200 kişi kapasitesi düşünüldüğünde kişi başına yaklaşık olarak 0.43 m<sup>2</sup> alan düşmektedir. Zemin kat salon kapasitesi olan 992 kişi dikkate alındığında kişi başına 0.95 m<sup>2</sup> alan düşmektedir.
- 4 galeri katı bulunan yapıda galeri katları birbirinden farklılık göstermektedir.

---

### Salon

- Opera salonu 2.200 kişi kapasiteli olup, at nalı formunda tasarlanmıştır. Yüksekliği yaklaşık 25 metredir. Zemin kotu 992 kişi kapasiteli olup alanı ise 691 m<sup>2</sup>'dir. Kişi başına yaklaşık 0.70 m<sup>2</sup> alan düşmektedir.
- At nalı formunda olan salonun arka duvarından sahneye olan en uzak nokta 32 m olup genişliği ortalama 30 m'dir.
- Toplamda dört balkon katının bulunduğu yapıda 1. balkon katı loca sistemi olarak çalışmaktadır. Her üst balkon katında seyirci yerleşim alanının eğimi artmaktadır.

---

### Sahne Alanı

- Opera salonunun sahne alanı; performansın gerçekleştirildiği ana sahne, biri diğerinden küçük iki adet yan sahne ve bir adet arka sahneden oluşmaktadır. Servis girişi sahne kottunda bulursa da depolarla ilişkisini sağlayan ana sahnede asansör mekanizması bulunmaktadır.
- Ana sahne 17 m derinliğinde ve 25 m genişliğinde olup alanı 425 m<sup>2</sup>'dir. Büyük olan yan sahne 388 m<sup>2</sup> iken küçük yan sahne yaklaşık 170 m<sup>2</sup>'dir. Arka sahne ise 270 m<sup>2</sup>'dir.
- Ana sahnenin üstünde yer alan sofita kulesi yüksekliği yaklaşık 30 m olup sahne alanında gerçekleştirilecek olan performansın içeriğine göre konumu değiştirilebilen aydınlatma ve diğer teknik elemanlar ile donatılmıştır.
- Seyirci ile sahne alanı arasında orkestra çukuru bulunmaktadır.

---

### Sahne Arkası

- Sahne arkası için ayrı giriş yer almaktadır. Sahne ile sahne arkası birimler arasına çift kapı yerleştirilerek sahneye ses geçişinin engellenmesi amaçlanmıştır.
  - Dekorların erişimi için servis girişi bulunmaktadır.
  - Hamon prova salonu çok amaçlı salon olarak kullanılmaktadır.
-



- 1 adet ses sanatçıları odası, 4 adet özel sanatçı odası, 8 adet 4-6 kişilik orta boy giyinme odası, 2 adet 24-30 kişilik sanatçı odası ile 2 adet +30 kişilik sanatçı odası bulunmaktadır.

Günümüz opera binalarında gerçekleştirilen faaliyetlerin yanı sıra binanın sembolik değeri de büyük önem taşımaktadır. Analiz edilen Winspear Opera Binası bulunduğu kentin sanat ve kültür yaşamına katkı sağlamanın yanında geçmişte yaşanan kötü olayların izlerini silmeye yönelik katkı da sağlamıştır.

Winspear Opera Binası, yüksek yapıların yanında daha durağan silüet oluşturan Dallas Sanat Bölgesi'nin en önemli yapılarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yakut rengi ve katı geometrik formuyla sembolik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Saçak örtü sisteminde güneş kırıcı elemanların yer aldığı yarı açık mekanıyla çevredeki insanlara kamusal bir mekân tanımlayan bina aynı zamanda saydam cephesiyle iç-dış mekân arasındaki görsel sürekliliği de sağlamaktadır. Fuaye alanında kullanılan malzemeler ve başarılı mekansal organizasyonlar ile cazip bir bina niteliğine kavuşmuştur. Geleneksel at nalı formu ve salon yüzeylerinde kullanılan malzemeler ile bina akustik ve görsel süreklilik bağlamında başarılı bir tasarım olarak değerlendirilmektedir.

## KAYNAKÇA

Alljifri, D. ve Anooos, E. (2017). Interior Design of the Arab Opera House. *Arts And Design Studies*. 60 (1), 15-25

Cathey, P.M., West, A. ve Miller E. (2014). Margot and Bill Winspear Opera House Technical Specifications. *AT&T Performing Arts Center*.

Crabb, M. (2009). Winspear Opera House, Texas Foster + Partners. Newhouse, V. *Architectural Record*.

Dubois, C. (1981). *Meydan Larousse*. (Çev: S., Kılıçoğlu) İstanbul: Meydan Yayınevi.

Google Earth. (2020). Dallas/Teksaas ABD, (Erişim tarihi: 08.03.2021)

Gürel, N. (2008). *Çağdaş İkon Yapıların Kentsel Yenilenme Süreçlerindeki Yeri: İspanya Örneği Bilbao ve Valencia Kentleri*. Yüksel Lisans Tezi. İstanbul: YTÜ, Fen Bilimleri

Gürkan, E. (2013). *At Nalı Plan Tipi Salonların Konser ve Opera İşlevlerinde Akustik Tasarım Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü.



Kuruyazıcı, H. (2003). *Oyun-Mekan İlişkisi Açısından Başlangıçtan Günümüze Tiyatro Yapılarının Gelişmesi*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Müller, W. (2012). *Mimarlık Atlası Mezopotamya'dan Bizans'a Mimarlık Tarihi (Cilt I)*. (Çev. D. Tuna) İstanbul: YEM Yayınları.

Müller, W. (2012). *Mimarlık Atlası Romanesk'ten Günümüze Mimarlık Tarihi (Cilt II)*. (Çev. D. Tuna) İstanbul: YEM Yayınları.

Rossing, T. (2007). *Springer Handbook Of Acoustics*. Newyork : Springer Science + Business Media.

Reid, R. (2009). Bel Canto. *American Society of Civil Engineers*, December 2009, 47-55.

Roth, L. (2015). *Mimarlığın Öyküsü*. (Çev. E. Akça) İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Sabatino, M. (2009). The Metroplex Gets a New Center for The Performing Art. *Dallas Reaches For The Star*, 18-25.

Temel, S. (2016). Tiyatro Mimarisinin Tiyatro Anlayışıyla Birlikte Gelişimi. *Akademik Bakış Dergisi*. 55 (1), 532-559.

URL-1. <https://www.e-architect.co.uk/america/winspear-opera-house> (Erişim tarihi: 9.11.2020)

URL-2. <https://tr.wikipedia.org/wiki/dallas> (Erişim tarihi: 01.11.2020)

URL-3. <https://www.bilgiustam.com/dallas-nasil-bir-sehirdir/> (Erişim tarihi: 01.11.2020)

URL-4. <https://www.fosterandpartners.com/projects/winspear-opera-house/> (Erişim tarihi: 13.11.2020)

URL-5. <https://momath.org/dallas-arts-district-winspear-opera-house-louvers/> (Erişim tarihi: 9.11.2020)

URL-6. <http://housevariety.blogspot.com/2011/02/margot-and-bill-winspear-opera-house-by.html#.X7OIv2gzZPZ> (Erişim tarihi: 10.11.2020)

URL-7. <https://www.architecturalrecord.com/articles/8212-margot-and-bill-winspear-opera-house-by-foster-partners> (Erişim tarihi: 16.11.2020)

URL-8. <https://www.fosterandpartners.com/projects/annette-strauss-square/> (Erişim tarihi: 20.11.2020)

URL-9. <https://www10.aecafe.com/blogs/arch-showcase/2011/12/11/margot-and-bill-winspear-opera-house-in-dallas-texas-by-foster-partners/> (Erişim tarihi: 9.11.2020)

URL-10. <https://www.crengle.com/story/winspear-chandelier> (Erişim tarihi: 25.11.2020)

URL-11. <https://okuryazarim.com/antik-donemde-tiyatro-mimarisi/> (Erişim tarihi: 15.12.2020)

URL-12. <https://acidadebranca.tumblr.com/post/48684227120/the-teatro-olimpico-1580-1585-was-designed-for> (Erişim tarihi: 26.02.2021)

URL-13. <https://maps-dallas.com/dallas-arts-district-map> (Erişim tarihi: 9.11.2020)

URL-14. <https://archello.com/story/2726/attachments/photos-videos/1> (Erişim tarihi: 9.11.2020)

URL-15. <https://www.archdaily.com/41069/winspear-opera-house-foster-partners> (Erişim tarihi: 17.10.2020)

URL-16. <https://www.azahner.com/works/winspear-opera-house/> (Erişim tarihi: 10.11.2020)

URL-17. <http://moderni.co/sternbrauerei-housing-hariri-hariri-2/> (Erişim tarihi: 9.11.2020)

URL-18. <https://www.thorntontomasetti.com/winspear-opera-house> (Erişim tarihi: 5.12.2020)

URL-19. <https://structurae.net/en/structures/margot-and-bill-winspear-opera-house> (Erişim tarihi: 10.11.2020)

URL-20. <https://www.azahner.com/works/winspear-opera-house/> (Erişim tarihi: 15.03.2021)

URL-21. <https://archello.com/project/winspear-opera-house> (Erişim tarihi: 15.03.2021)

URL-22. <https://www.soundspacevision.com/projects/winspear-opera-house/> Erişim tarihi: 25.11.2020)

Yener, F. (1964). *100 Opera*. İstanbul: Doğan Kardeř Yayıncılık.

**To cite this article:** Özcan, U., Katuk, D. (2021). Cengiz Bektaş “Su Belleği” Söylemi ve Olbia Sosyal Merkezi. International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), 5(1), 49-68

**Submitted:** Februar 03, 2021

**Accepted:** May 28, 2021

## CENGİZ BEKTAŞ “SU BELLEĞİ” SÖYLEMİ VE OLBİA SOSYAL MERKEZİ

Uğur Özcan<sup>1</sup>

Damla Katuk<sup>2</sup>

### ÖZET

Bu çalışmada, Cengiz Bektaş’ın bir mimari eseri olan Akdeniz Üniversitesi’ne bağlı Olbia Sosyal Merkezi üzerinden; su elemanları ve bellek arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bir aktarım ögesi olarak, su şiirselliğinin mekâna ve insana yansımaları tartışılmıştır. Bu tartışmalar Bektaş’ın edebi eserleri ile birlikte ele alınmıştır. Özellikle Bektaş şiirlerindeki su ögesi ve tasarladığı mekânlardaki su öğeleri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Sembolikleşen su elemanlarına metaforik yaklaşımla oluşturulan kurgunun, iletişim sorunlarına getirdiği çözümlerden bahsedilmiştir. Sosyal merkezin tasarımında geçmişteki arketiplere getirilen yeni yorumlarla nasıl bir postmodern tavır sergilendiğine de değinilmiştir. Bilimsel araştırmalarda elde edilen su hafızası ile ilgili açıklamalar sorgulanmış ve mimarlık ile nasıl ilişkilendirilebildiği konusunda yeni fikirler tartışılmaya açılmıştır. Hayatın başlangıcında, şimdisinde ve geleceğinde önemli bir yere sahip olan suyun, mimari bellek ile bağlantısı irdelenmiştir. Suyun iyileştirici ve birleştirici gücünün birey ve mekân arakesitinde nasıl iletişimde olduğu üzerine düşünülmüştür. Suyun bu denli önemli olduğu 21. yüzyılda, görünenin ötesinde farklı bir yönü ele alınmıştır. Edebiyat, fizik, kimya gibi bilim dalları ile ilişkilendirilmiştir. Suyun kendi içinde değişmeyen özü ile birleşen moleküler değişimin, mekânla nasıl bir bellek oluşturabileceği tartışılmıştır. Bu bellek ve birey arasındaki etkileşimde taklit eyleminin var olup olmadığı konusuna değinilmiştir. Su ve bellek arasındaki etkileşim ve dönüşüm ihtimallerinin gerçekliği sorgulanmıştır. Mevcut mimaride malzeme kullanımı ile bu ilişkilerin nasıl sağlandığı ve gelecekte nasıl sağlanabileceği konusunda kanaatler ortaya konulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul, Türkiye, uozcan@fsm.edu.tr

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, damla.katuk@stu.fsm.edu.tr

**Anahtar Kelimeler:** Olbia Sosyal Merkezi, Su, Su Elemanları, Su Mitosları, Bellek.

## **CENGİZ BEKTAŞ' S DISCOURSE "WATER MEMORY" AND OLBİA SOCIAL CENTER**

### **ABSTRACT**

In this study, through the Olbia Social Center affiliated to Akdeniz University, which is an architectural project by Cengiz Bektaş in Antalya, relations between water elements and memory has discussed. As a transfer element, the reflection of water poetry on space and person has discussed. These discussions have been handled together with the literary works of Bektaş. Especially the connections between the water element in Bektaş's poems and the water elements in the spaces designed have examined. The solutions it brought to communication problems of the fiction created with a metaphorical approach to symbolized water elements have mentioned. In the design of the social center, it has also mentioned how the postmodern attitude is displayed with the new interpretations brought to the archetypes of the past. Explanations about water memory obtained in scientific research are questioned and are opened to discussion new ideas about how it can be associated with architecture. The connection of water, which has an important place in the beginning, present and future of life, with architectural memory has examined. It has thought on how the healing and unifying power of water is in communication at the intersection of the individual and space. In the 21st century, where water is so important, a different aspect has discussed. It has been associated with branches of science such as literature, physics and chemistry. It has been discussed how molecular change combined with the unique essence of water can create a memory with space. Whether there is an act of imitation in the interaction between this memory and the individual is discussed. The reality of the of transformation and interaction between water and memory has been questioned. With the use of materials in the current architecture, opinions have been put forward on how these relations are achieved and how they can be achieved in the future.

**Keywords:** Olbia Social Center, Water, Water Elements, Water Myths, Memory.

## GİRİŞ

“Biyolojik hayatın başlangıcı ve canlıların yaşaması için şart olan su, insanoğlu tarafından çok eski devirlerden beri kutsal bir varlık addedilmiştir” (Önge, 1972, s. xxiii). “Kur’an, İncil ve Mısır Mitolojisine göre hayatı simgeleyen su, yaşamın her alanında olduğu gibi mimari üzerinde de etkilidir” (Şengül, 1995, s. 1). “Tüm şeylerin ilkesi sudur.” olarak Aristoteles tarafından aktarılan Thales'in bu ilkesi, suyun bir arkhe olduğunu kabul etmektedir. Bu yargıya her şeyin tohumunun sıvı bir doğaya sahip olması ve suyun da sıvı doğaların ilkesi olması sayesinde varmıştır (Aristoteles, 2019, s. 24-25). Bu bağlamda insan mekân ilişkisinde su bir izdüşüm ögesi olarak ele alınabilir mi? Mekânın insan belleğine aktarımı ya da tam tersi için su bir ara kesit oluşturabilir mi? Bu düşünceler ve sorular, bir Cengiz Bektaş yapısı olan Akdeniz Üniversitesi Olbia Sosyal Merkezi su elemanları üzerinden bu çalışmada irdelenecektir.

Bellek, geçmişini saklama ve yeniden meydana getirme yetisidir. Ansal bir işlem olup bilinç işidir. Bellek bir yeti olduğu gibi aynı zamanda özneye nesne arasındaki etkileşimin sonuçlarını barındırma yeridir (Özak, 2009, s. 147).

Bu çalışmada doğa ve insan için önemi büyük olan su elementinin, mimaride sadece su ögesi olmaktan çıkıp, birey ile nasıl bütünleşebileceği konusu üzerinde durulmuştur. İnsan vücudundaki su oranı yüzdesini dikkate aldığımızda, bireyin de çevresindeki su ile uyumlu ya da zıttı şekilde dönüşüm geçirebileceği söylenebilir. Bu dönüşümlerin çözümlenebilmesi için mimarlığın yanında, edebiyat, fen gibi diğer bilim dalları ile birlikte çalışmak gerekecektir. Mimari anlamda farklı perspektiflere veri sağlayan sonuçlar elde edilebilir. Suyun şiirselliği ile birlikte, su içindeki değişmeyen özüne, çözümlerine, yansımalarına ve belleğine ulaşabilmek mümkün olabilecektir.

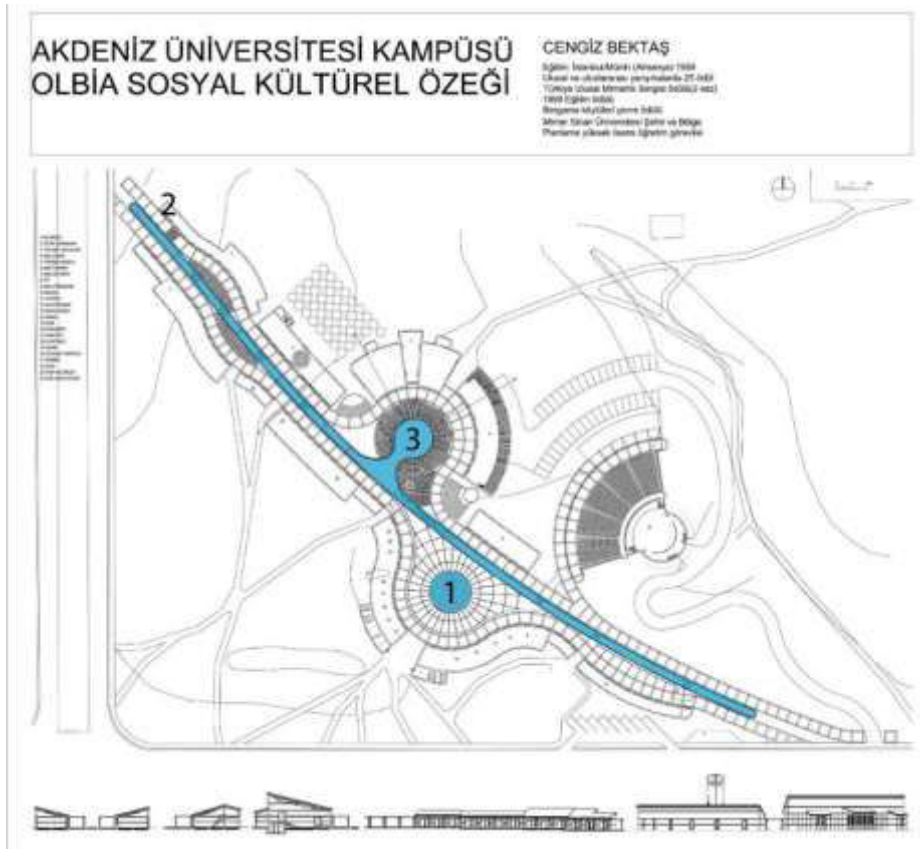
### **Olbia Sosyal Merkezi ve Su Elemanları**

Çalışmanın ana konusu Akdeniz Üniversitesi kampüsünde yer alan Olbia Sosyal Merkezi su elemanları üzerinden, su belleği söylemini tartışmaktır. Kampüs içerisinde Olbia antik kenti de bulunmaktadır. Cengiz Bektaş Mimarlık İşliği tarafından tasarlanmış olan bu yapı, proje yeri Antalya’da olan bir Sosyal Tesis projesidir. 1999 yılında tamamlanmış olup, toplam 3,641 m<sup>2</sup> inşaat alanına sahiptir. 2001 yılında Ağa Han mimarlık ödülüne layık görülmüştür. Projenin tasarlanma amacı mevcutta farklı tarzlarda var olan binaların kimlik sorunlarını çözmek ve birbirleri ile ilişki kurmasını sağlamaktır. İnsan ölçeğine uygun şekilde tasar-

lanmış olan projenin mekânları, sürekli birbirlerine akan bir sirkülasyon şeması içerisindedirler.

Tasarımda su öğelerinin kullanımı dikkat çekmektedir. Bu konu Ağa Han Mimarlık ödülü teknik inceleme özetinde detaylı olarak incelenebilir.

Sosyal merkezdeki su öğelerinden birincisi, mimarın Kayseri’de ve Manisa Müzesinde gördüğü çöpür taşlarından esinlenerek tasarladığı çeşitlemelerden oluşan 12 m çapındaki bir dönercedir. İkincisi ise vaziyet planında görüldüğü gibi ana eksen boyunca akan, proje alanının doğal eğimini takip eden ve güçlü bir etkiye sahip olan su kanalıdır. Üçüncüsü de Sosyal Merkez’in orta kısımlarında yer alan 7-8 cm derinliğe sahip ve ortasında bir çınar ağacı dikili olan havuzdur. Bektaş kendi kitabında bu havuzun derinliğinden bahsederken yukarıdaki ölçüleri vermektedir. Ağa Han Mimarlık ödülü teknik inceleme özetinde 10 cm olduğu yazmaktadır. Şekil 1’de mavi renk ile gösterilen ve numaralandırılan su elemanları sırası ile açıklanmıştır.



Şekil 1 Vaziyet Planında Numaralandırılmış Su Elemanları (Url-3)

### Su Elemanı 1

Kosova'daki Prizren şehrinde çöpür taşı olarak isimlendirilen bu dönerce taşlar, mimaride su kullanımı ile birleşmektedir. Bu kullanım Asya'dan beri Türk Sa-



natında görülen bir özelliktir. Artuklu ve Akkoyunlu yapılarında eyvanlar içinde çeşmeden kademeli biçimde akıtılarak sular değişik oyunlu yollarla havuzlara doldurulurdu. Aynı gelenek; Divriği Darüşşifası havuzunda, Konya İnce Minareli Medrese, Mardin Zinciriye ve Kasımiye Medreseleri havuzunda, Kayseri Güpgüpoğlu Konağı'nda (Resim 1 ve Resim 2), Sivas Numan Efendi Kütüphanesi'nde (Resim 3), görüldüğü gibi Selçuklu ve Osmanlılarda da karşımıza çıkar. İçerisinde dere veya çay akan şehirlerin bazılarında sular küçük arklarla avlu, bağ ve bahçe içerisinden geçirilirdi. Evlerin avlularından geçirilen sular değişik kademelenme ile akıtılırdı. Bu kademelerin her birine muhtelif delikli taşlar konularak sular bunların içinden geçirilirdi. Taşların delikleri ses çıkartması için dışarıda bırakılarak bu deliklerden geçen sular her kademedede farklı ses çıkartarak bir melodi oluştururdu (Acun, 2010, s. 10).



Resim 1 ve Resim 2 Çöpür Taşı, Güpgüpoğlu Konağı, Kayseri (Url-5)





Resim 3 Çöpür Taşı, Numan Efendi Kütüphanesi, Sivas (Url-6)

Bektaş'ın çöpür taşından yola çıkarak yapmış olduğu çeşitlemelerden biri olan ve 7 kottan oluşan su ögesi burada görülmektedir (Resim 4). Katman olarak 7 adet kotun kullanılmasındaki amaç sanatın 7 kolu olmasından kaynaklanıyor olabilir. Buradaki su ögesi tasarımında, suyun travertenlerden akışı ile doğacak doğal bir müzik kaynağı sesi bekleniyor olabilir (Resim 5).



Resim 4 Dönerce Havuz, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Url-8)



Resim 5 Dönerce Havuz ve Saat Kulesi, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1

### **Su Elemanı 2**

Yapıya uçtan uca eşlik eden ve eğime göre kot kot hareket eden ikinci su elemanı bir su kanalıdır. Yan patikalarda yürüyen insana yalnız olmadığını ve ona eşlik eden bir su ögesi olduğunu hatırlatmak mümkündür. Bu kanal, üzerinde kanala doğru eğimli yapılan tentelerden akan su için de bir birikinti alanı görevi üstlenmektedir (Resim 6 ve Resim 7). Kimi zaman daralan, kimi zaman genişleyen sert ve yeşil zemin arasında bağlantılar oluşturan bir omurgadır (Resim8 ve Resim9).



Resim 6 Su Kanalı, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1



Resim 7 Su Kanalı, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1





Resim 8 Su Kanalı ve Dönerce Havuz, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1



Resim 9 Su Kanalı ve Saat Kulesi, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1

### Su Elemanı 3

Derinliği çok az olan ve ortasında hayatın simgelandığı sığ havuz ise üçüncü su elemanıdır. Bektaş “Su İnsan” başlıklı kitabında havuzun ortasındaki çınarı kendilerinin diktiğini dile getirmektedir (Resim 10). Çınarın büyüme sürecine tanıklık edecek bir su ögesi metaforu oluşturulmak istenmiş olabilir. Aynı zamanda çınar altında tartışılan yeni fikirlere, yeni projelere, öğrencilere ve akademisyen-

lere gölge veren bir gelecek teması da düşünülebilir. Bu havuz aynı zamanda su kanalına bağlanarak merkez içinde bir nokta görevi de üstlenmektedir. Sığ havuz, sakinliği ve durgunluğu anlatırken diğer tarafta kanala bağlanmayan dönerce havuz hareketi ve enerjiyi vurguluyor olabilir (Resim 11).



Resim 10 Sığ Havuz ve Çınar Ağacı, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1



Resim 11 Sığ Havuz ve Çınar Ağacı, Olbia Sosyal Merkezi, Antalya (Bektaş, C., Salt Araştırma Arşiv) Url-1



## **Olbia Sosyal Merkezi ve Ağa Han Mimarlık Ödülü**

Türkiye'den Olbia Sosyal Merkezi, arketipleri yeniden yorumlayan bir sembolizm ile karşımıza çıkmaktadır. Bu dilin, 80'lerin Türkiye'sinde, mimari kimlik arayışları içerisinde oldukça belirgin bir yeri de vardır. Çok tanınan postmodern metaforların kullanıldığı bu yapı, bütündeki doğru kompozisyon, sağlam bir detay anlayışı, duyarlı ölçek gibi nitelikleriyle yerleşke içerisinde öğrenci ve öğretim üyelerinin severek kullandığı yeni bir iletişim noktası olmuştur (Erkarlan, 2001, s. 16-17).

2001 yılında Mimarlık Dergisinde Erkarlan tarafından yayımlanan söyleşide Olbia Sosyal Merkezi ile ilgili Bektaş'a ait konuşmalara yer verilmiştir. Söyleşinin yapı ile ilgili kısımları aşağıda yer almaktadır:

Ö. Erkarlan: Projenizin jüri raporunda sihirli bir cümle var. "Suyun ve diğer tarihsel elemanların kullanılışı dikkat çekicidir- dahası bu referanslar yalnızca imite etmiyor, bunun yerine geçmişle yeni bağlantılar kuruyor". Geçmişle yeni bağlantılar kurmak üzerine nice retorikler üretildi, kavramlar mitleştirildi. Olbia Merkezi özelinde buna nasıl ulaştığınızı anlatır mısınız? Kavramlar birdenbire mimarlık diline indirgenince gizemini yitirir. Ama bundan çekinmiyorsanız, mimarlığın otonom terimlerine bu kavramları tercüme eder misiniz? (Erkarlan, 2001, s. 20).

C. Bektaş: Benim derdim, onları bir araya getirmek ve onlara yalnızca suyla ilgili bir iki şeyi söylemek oldu: "Devamlı değişeceksiniz, değişmediğiniz gün ölmüşünüz demektir. Akıyor zaman ve siz bu zamanın içinde zorunlusunuz gerçekten kendinizi de güzelliklere doğru akıtmaya, bunun için çabalamaya..." Orada bazı şeyler var. Su dönüyor örneğin. Tabii ki su Hititler'den beri bir simge, Selçuklu da kullanmış, Osmanlı da kullanmış. Hiçbirisinde bağnazlık yok. On iki metre çapında bir su, taşların arasındaki ek yerinden akarken bir hışırtı çıkarır. Bunun hem dinginleştirici, hem yoğunlaştırıcı etkisi vardır. Osmanlı'da da su bir meditasyon. Ama onun ötesinde benim istediğim yoğunlaşma. Mevlana suyun yanında söyleşiyor, tartışıyor. Onu, o kadar kocaman yapışımın sebebi de bu. Gelsinler kıyısında otursunlar, tartışınlar, söyleşsinler (Erkarlan, 2001, s. 21).

Ö. Erkarlan: Cengiz Bektaş "Değişmezsem ölmüşüm" diyor, peki geçmişle yeni bağlantılar kurmak için hep aynı yolu mu seçer, farklı tutumlar mı sergiler? (Erkarlan, 2001, s. 21).

C. Bektaş: Mimarlık tarihi profesörü bir hanım geldi. Beni de çağırdılar, gittim. Bir sabah saat dokuzda girdik yapıya, saat dörttü, hala dolaşılıyor, konuşuyorduk.

Sonra dedi ki "Ben hiç bir yapının içerisinde bu kadar uzun kalmadım. Ama hiç aynı yerde olmuş olmak duygusu da yok içimde", işte o, akan su benim için. Sadece zaman akıyor. Yani o oylum da akıyor (Erkarıslan, 2001, s. 22).

2001 yılı Ağa Han Mimarlık Ödülleri teknik inceleme özetinde EIKerdany tarafından, yapıdaki su elamanları ile ilgili açıklamalara da yer verilmiştir. İngilizce hazırlanan teknik inceleme özetinden yapılan çeviri sonucunda, su ile ilgili kısımlar hakkında şu bilgilere ulaşılmıştır:

Su, proje düzenini etkileyen önemli bir faktördü. Sitenin en yüksek noktası olan kuzeybatıda, 10 santimetre derinliğinde, çok yumuşak şelalelere sahip bir su kanalı, ana eksen boyunca akarak tasarımı iki yürüyüş yoluna ayırır. Su kanalı ve onun ikiz yürüme yolları, merkezin iki ana alanını birbirine bağlar. Kuzeydeki alan, oditoryum kompleksine ve ana restorana bakmaktadır. Oldukça büyük bir sessiz su havuzu alanı, merkezleri ve ana su kanalına bağlanır. Bu arada her saat çınlayan saat kulesi, patikanın yanında güneye yerleştirilir. Yan tarafta, bireysel yansıma veya küçük gruplar için de etkileşim alanları küçük bir basamaklı koltuk çukuru kullanılmıştır (EIKerdany, 2001).

Güney mekânın ortasında sarmal bir su çeşmesi vardır. Bu öğenin şekli Tunç Çağı, "yüzen zaman veya zaman süzülüyor" isimli Hitit sembolünü andırır. Suyun sesi çok hoş ve rahatlatıcıdır. Çeşme ve saat kulesi, çelişkili ama birbirini tamamlayan konseptleri temsil eder (EIKerdany, 2001).

Düzenleyici bir kavram olarak su unsurlarıyla birlikte mekânların ve kütlelerin akışı doğal ve kendiliğinden görünür; genel etki çok keyiflidir. Ortasında su ve her iki tarafında ağır taş binaların yanında delikli pergolalar bulunan hafif kıvrımlı patika, kompleksin hem içinden hem de dışından sürekli değişen bir bakış açısı sağlar. Bu zengin görsel deneyim, tekrarlayan ritimleri, hassas melodik varyasyonları ve beklenen doruk noktasıyla klasik Türk müziğini hatırlatır (EIKerdany, 2001).

Su, projenin peyzajında önemli bir unsur olmaktadır. Nisan ayı sonlarında gerçekleştirilen inceleme ziyaretinde, kanal yeterince dolu olmasa da, şelalelerin sesi keyifli ve rahatlatıcıdır. Binaların ve kaldırımların kaba taşlarının suyun pürüzsüzlüğüyle yan yana gelmesi keyifli ve düşünceli bir kontrast yaratır. Kompleksin görsel boyutlarına ek olarak, zilin saati ve akan su duygusal bir ses kalitesi ekler (EIKerdany, 2001).

Kent için eski bir kelime olan Olbia isminin, halk oylamasıyla seçildiğini de bu açıdan belirtmekte fayda var. Mimari yapısı nedeniyle, projenin insanlara eski

şehirleri hatırlatıyor olması ve projenin eski Antalya'ya benziyor olmasından dolayı halk ile kolay özdeşleşebilmektedir.

### **Bilimsel Araştırmalarda Su Hafızası Tartışması**

İnsanlar bir süredir su gibi maddelerin gerçekten bir hafızası olup olmadığı konusunda tartıştılar. Bununla birlikte, 1988'de Nature dergisinde, birçokları tarafından yalnızca hayvanların, özellikle de insanların bir niteliği olarak kabul edilen bu özelliğin deneysel gözlemini bildirmeyi iddia eden gerçekten şaşırtıcı bir makale yayınlandı. Jacques Benveniste başkanlığındaki bir ekibin makalesi, aşırı derecede seyreltik biyolojik ajanların ilgili biyolojik sistemleri tetikleyebildiğini gözlemlediğini iddia etti (Dunning-Davies, 2011).

Sonucun özü, bir antikorun sulu bir çözeltisinin, herhangi bir numunede tek bir molekülün bulunma ihtimali göz ardı edilebilecek kadar seyreltildiğinde bile biyolojik bir tepki uyandırma kabiliyetini korumasıdır. Böyle bir faaliyetin fiziksel temeli yoktur. Benveniste deneylerinin biyofiziksel temelini verdiğini iddia eden bir makalenin ortaya çıkmasıyla, şimdi sorgulanan bu son cümlenin ve bu notun amacı, hayati öneme sahip olabilecek bu çalışmaya dikkat çekmektir (Dunning-Davies, 2011).

The Independent (2006) tarafından orijinal olarak yayınlanan "Moleküllerin Hafızası" makalesinde, su teorisinin hafızasının basitleştirilmiş bir analogisi, Lionel Milgrom tarafından yazılmıştır:

Kendi başına bir ses üretemeyen, ancak yüzeyine kazınmış onu yaratma araçlarına sahip olan bir CD gibidir. Sesin duyulması için bir elektronik amplifikatör aracılığıyla çalınması gerekir. Tıpkı Pavarotti veya Elton John'un CD'de yalnızca bir "hafıza" olarak olması gibi, su da çözünmüş ve yok olan moleküllerin sinyallerini ezberleyebilir ve yükseltebilir. Moleküllerin orada olması gerekmez, yalnızca içinde çözündükleri çözelti üzerindeki "izleri" vardır (Hutchinson, 2018, s. 12).

Bu noktada, su belleği teorisi, teorisinin kanıtlanması için halen araştırma ve deneylerden geçmektedir. Teori kabul edilirse, kristal kafes fazındaki suyun "süper sıvı" veya "kuantum sıvısı" olarak sınıflandırılması mümkündür (Delinick, 2006, s. 143).

Hahnemann, büyük içgörüsü ve sorgulayıcı zihniyle, Homeopatik Çözümlerin Aşırı Azaltılması Üzerine Notlar adlı makalesinde (Dudgeon, 2004, s. 765) moleküllerin görünmeyen dünyasının olasılıkları hakkında şöyle yazdı: Milyonda veya milyarda bir gelişimde tıbbi maddelerin küçük parçacıklarının, doğası hak-

kında en ufak bir kavrayış bile oluşturamadığımız atomların daha fazla bölünmeye duyarlı olmayan atomlar haline geldiklerini kim söyleyebilir? (Hutchinson, 2018, s. 13-14).

### **Cengiz Bektaş ve Su Belleği Söylemi**

“SU sözcüğünü tersinden okursanız US oluyor ayrıca... Us, akıl demek...” (Bektaş, 2003, s. 12). Türkçe için varsayılan bu benzetme su ve bellek bütünleşmesinde ele alınabilir mi? Cengiz Bektaş’ın (2013, s. 6-7) Can Suyu kitabında yer alan “Uygarlıklar” başlıklı şiirinde:

*Sular gibi*

*Karışıyor sesleriniz*

*Seslerinize yüreğim*

dizeleri ile Olbia Sosyal Merkezi planındaki akışkan mekân düzeni ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin havuz kenarlarında oturup birbirleri ile fikir alışverişi yaptıkları alanlarda bu dizelerin yansımaları görülmektedir. Şiirin devamında:

*Yonttuğum taşta*

*Diktiğim gülde*

*Can Suyunda Sesiniz*

diye devam eder. Burada çok sığ bir tasarıma sahip olan ve su kanalına bağlanan havuz ve ortasındaki çınar ağacı şiir ile ilişkilendirilebilir.

*Derine inen*

*Kökün sesi*

*Coşkunun*

dizeleri ile devam eden şiir, çınar ağacının zamanla yaşlanacak olması ve suyun bu duruma tanıklık edebilmesi öngörüsü ile bir bellek oluşturabilir.

Cengiz Bektaş’ın (2013, s. 15) Can Suyu kitabında yer alan “Dımışkıda Avlu” başlıklı bir diğer şiirinde:

*Elceğiz avlu*

*Su sesi dolu*

*Yudu arıttı beni*

geçmişteki arketipler üzerinden suyun özelliklerinden bahsedilebilir. Devamında:

*Burada su*

*Bir yapı*

*Bir şiir*

*İçinde eridiğim*

dizeleri ile insan mekân ilişkisi arasındaki yansımayı suya aktardığı görülebilir. Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 47) Su Belleği kitabında yer alan “Su Belleği” başlıklı şiirinde Olbia'da amaçlanan tasarım kaygısının ifade edildiği söylenebilir.

*Kimse gözgöze değil*

*Epeydir*

*Varlamıyor kimse kimseyi*

dizelerinde aslında kampüste henüz Olbia Sosyal Merkezi yapısının olmadığı zamanki halini ifade ediyor olabilir. Bu yapı sayesinde kampüsü ve kullanıcıları birbirine bağladığı, iletişim kurdurduğu söylenebilir.

Su, bellek ve yaşam ile bağlantılı olan bir başka dizeleri ise Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 50) Su Belleği kitabında yer alan “Çoban Türküleri” başlıklı şiirinde yer almaktadır.

*Tam orada olmalıydı kutsal çeşme*

*Öncemiz sonramız*

*Suyla*

*Cehennemi bilene*

*Cennet*

*Böyle yazılmalıydı toprağa*

dizelerinde su mitosları ile ilişki kurulabilir. Geçmiş ve gelecek bağlantısı su üzerinden toprağa aktarılabilir. Mitolojide toprak ve su, eş olarak nitelendirildiği için burada toprağı besleyen su anlayışı ile bellek aktarımı karşımıza çıkabilir.

Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 61) Su Belleği kitabında yer alan “Bergama Yontucusu” başlıklı şiirinde:

*Toprakta eşi*

*Ölümsüzleşmeli*

*Öz suyumu verdim*

*Bütün gün*

*Akanta*

*Terimle suladığım şiirimi*

dizeleri aynı bellek aktarımını desteklemektedir.

Bektaş'ın geçmişi ile ilgili bellek bağlantılarını tasarımlarında görmemiz mümkün olabilir. Bellekteki kalıntıların tasarım ile buluşması mimar ve yapı arasındaki bağı güçlendirebilir. Kampüsün içerisinde Olbia antik kentinin yer alması sebebiyle de hafıza ve kimlik ön plana çıkmaktadır. Geleneksel malzemelerin ve yeni teknoloji malzemelerinin harmanlanarak kullanıldığı da görülebilmektedir. Bu malzemelerin yanında su en önemli öge olarak yer almaktadır. Çalışmanın



bu bölümünde, belleğin Bektaş'ın tasarımlarındaki su ile ilişkili olabilecek kısımları incelenmiştir.

### **Olbia Sosyal Merkezinde Su ve Bellek İlişkisi**

Olbia Sosyal Merkezinde bellek kavramına yaklaşım suyun yansıması, sesi, rengi ve hareketi gibi özellikleri üzerinden yapılacaktır. Bellek tanımı Türk Dil Kurumu sözlüğünde; yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin olarak en temel şekilde tanımlanmıştır (Url-7).

Cengiz Bektaş'ın dönerce olarak tasarlamış olduğu, traverten etkisi veren havuzda özellikle kendi belleğinden aktarımlar yaptığı görülebilir. Traverten etkisinin, Bektaş'ın Denizli şehrinde doğmuş ve büyümüş olduğu düşünüldüğünde, Pamukkale travertenlerinden gelen bir bellek yansıması olduğu söylenebilir.

Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 21) Su Belleği kitabında yer alan yansıma ile ilgili bir başka şiir başlığı da "Yansı"dır.

*Yalnızlığımın*

*Yansıdığı yerden*

*Geçtin*

ile Olbia Sosyal Merkezinde insana eşlik eden su kanalı ile bağlantı kurulabilir. Etrafta kimse olmasa bile size eşlik eden bir yalnızlıktan ve bu yalnızlığın patika yanındaki suya yansımasından bahsediyor olabilir. Şiir:

*Birikmekteydim*

*Ne bileceksin*

dizeleri ile son bulmaktadır. Suda biriken yalnızlık ve bellek burada işleniyor olabilir. Olbia antik kentinin kültürel bir miras olarak oluşturduğu hafıza ve katmanlaşma ile bağlantı kurulabilir.

Yapıda buluşma noktaları olarak gösterebileceğimiz su kaynaklarından biri olan sığ havuz Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 27) Su Belleği kitabında yer alan "İnsan Olmak" başlıklı şiiri ile bağlanabilir.

*Bütün yolları*

*Birleştirdim suları*

*Bir kulacım bütün zaman*

dizeleri saat kulesi, çınar ağacı ve havuz üçlüsünü bellek oluşturma açısından destekleyebilir. Çınarın gölgesinde saat kulesinden gelen ses ve su titreşimi ile orada bir mekân oluşumu sağlanıyor olabilir.

Cengiz Bektaş'ın (1970, s. 48) Akdeniz kitabında yer alan “Sular” başlıklı şiirinde de zaman-mekan ilişkisini destekleyen dizeleri var diyebiliriz.

*Sular akıyor her yerden bütün denizlere şimdi*

*Dere ırmak çok çok büyük sular*

*Merhaba ey zaman birimi*

Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 63) Su Belleği kitabında yer alan “Midilliden Azraya” başlıklı şiir dizeleri, kuzeyde yer alan havuz ve çınar ağacı metaforu ile örtüştürülebilir.

*Su*

*Bin canlı*

*Koskoca bir çınar*

*Bin yaşı*

dizelerinde doğa ve mitoloji üzerinden gerçekleşen anlatının mimari ile buluşması görülebilir. Can ve yaş kelimelerine burada dikkat çekmek gerekirse, suyun canlı olduğu söylenebilir mi? Çınarın yaşına suyun can vermesi gibi de yorumlanabilir. Buradan tekrar tasarım kararlarına bakılacak olursa, çınarın yaşına can veren suya eşlik eden zamanın, orada bir saat kulesi olarak temsil edildiği görülebilir. Bu kurgu birbirinden ayrılamaz, belli bir çarkın içinde dönen ama yine de özgür bir ortam olarak değerlendirilebilir. Su kanalı ile ilişkilendirilebilen bir başka eseri ise:

*Yeraltındaydım*

*İncecik bir suyla*

*Atlıyordum basamakları*

*Yürüyordum taş yolda*

*Duvarı tonozu taş*

dizelerini barındıran Cengiz Bektaş'ın (1998, s. 59) Su Belleği kitabında yer alan “Türküsün Halkım” başlıklı şiirdir. Derinliği fazla olmayan kanalın sessizce basamaklardan akarak tüm tasarıya eşlik eden duruşu neredeyse bu anlatı ile birbir örtüşebilmektedir. Üzerindeki adım basamakları ile insan ve su arasındaki iletişimi, geçirgenliği ve muğlaklaşmayı kurguluyor olabilir.

Bir sosyal merkezde suyun bu kadar ana öge olarak ele alınması hem bölgesel iklimlenme anlamında fiziksel olarak, hem de semantik, tinsel arınmanın yollarını aramak olarak yorumlanabilir. Suyun, mekân kullanıcılarının kendilerini yalnız hissetmemeleri ve olgusal anlamda iletişim kurabilmeleri açısından, tasarımda önemli bir yer tuttuğu kanaatine varılabilir.

## SONUÇ

Bu çalışmada, Olbia Sosyal Merkezi üzerinden suyun bağlayıcı gücü ile bellek oluşturabilme ihtimali üzerine inceleme yapılmıştır. Bektaş'ın tasarımlarında su ögesi kullanımı ve arketipler ile bağlantı kurma konusu oldukça fazladır. Su ögesi şiirlerinde, denemelerinde ve kitaplarında da fazlaca karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunların üzerinden bir bağlantı kurulabilir mi düşüncesi ile bu çalışma ele alınmıştır. Bektaş şiirlerindeki su imgesi ile Olbia Sosyal Merkezi su elemanları arasındaki ilişkilerin kurulabilmesi amaçlanmaktadır.

Suyun hafızası konusu bilimsel olarak araştırılan bir alandır. Henüz doğruluğu ispatlanamamış olsa da bu alanda yapılmış olan deneyler ve yayınlanmış makaleler mevcuttur. Suyun mekânsal algısı sayesinde insanlar arasında bağları güçlendiren bir öge olduğu savına varılabilir. Olbia Sosyal Merkezinin kullanıma açılmasının ardından artan öğrenci başarısı da bu durumu destekleyici niteliktedir.

Vaziyet planında görülen su kanalının kıvrılarak ilerlemesine eşlik eden pergolalar ile oluşturulan tasarımda, bir antik kent stoası kurgusu görüldüğü söylenebilir. Kıvrılan su kanalına bağlanan havuz iklimlendirme gibi kaygıların yanı sıra yakınında bulunan saat kulesi ile ilişki içerisindedir. Zaman kavramı, yaşam ve bellek ilişkisi saat-çınar-su üçlemesi üzerinden aktarılabilir. Bir tasarım kararı olarak kademeli havuzun bu kanaldan kopartılması düşüncesi ile ayrı bir bellek-zaman ilişkisi kurulabilir. Sonuçta her ikisinin de ortak noktası olan zaman kavramı, hayatın akışını su ile bütünleştirip mekâna dağıtmaktadır. Su ögesi bütün tasarımı bağlayan bir güç olmakla birlikte merkezin kendi içinde sürekli dönüşümünü de sağlayan bir olgudur.

Su kanalları içine yerleştirilen adım taşları ile suya temas ederek karşıdan karşıya geçişte, suyun bir ara kesit oluşturduğu söylenebilir. Görünmeyen bir su duvarı etkisi ve ona müdahil olma, tekrar su ile iletişim kurma bu durumu mekânsılaştırabilir. Suyun mekânsal düşünülmesi metaforik anlamda sağlanabilir. Edebiyat, fen bilimleri gibi farklı disiplinler üzerinden giderek su üzerinden mekânsal bir bellek arayışı sağlanabilir.

Geçmişte mekân içinde su sesi kullanımını, yeni uygulamalar ile tekrar ele alması da sürekliliği sağlamaktadır. Malzemelerin birbiri ile olan ilişkileri de ön plana çıkmaktadır. Tarihe tanıklık etmiş bir mekânın taşları içinden akan suyun sesi, bellekte çeşitli algılar oluşturabilir. Kişinin yaşadığı mekân üzerinden bu yöntemle incelemeler yapılarak insan-mekân arasındaki sorunlar çözümlenebilir.

İnsan mekânı, mekân da insanı dönüştürdüğü düşüncesi ile bu yöntem mimari alanda çalışılabilir.

Sürekli bir akışın ve dönüşümün içinde çevreyi algılamaya çalışmak bir gerçeklik olabilir. Bu gerçekliği Olbia Sosyal Merkezi ve Cengiz Bektaş'ın "Su Belleği" söylemi üzerinden sorgulanabilir hale getirmek mimaride yeni perspektifler açabilir. Bu yöntem ile insan mekân arasındaki etkileşimin aktarılacağı düşünülmektedir. Suyun algısal olarak bellekte kalan bilgileri nasıl etkilediği üzerine bir tartışma ortamı açmak ve mekânın bellekteki kalıcılığında su öğelerinin önemini vurgulamak yerinde olacaktır.

## KAYNAKÇA

Acun, H. (2010). *Türk Kültüründe Taşlar* (1. bs.). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Aksu. Ö. (2007). *Yerel Kültür ve Mimarlık İlişkisi: Cengiz Bektaş Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aristoteles. (2019). *Metafizik* (5. bs.). (Y. G. Sev, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Bektaş, C. (1970). *Akdeniz* (1. bs.). Ankara: Dost Yayınları.

Bektaş, C. (1998). *Su Belleği* (1. bs.). Ankara: Doruk Yayıncılık.

Bektaş, C. (2001). *Su Gölgesi* (1. bs.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Bektaş, C. (2002). *Sular Akıyor* (1. bs.). İstanbul: Literatür Yayınları.

Bektaş, C. (2003). *Su İnsan* (1. bs.). İstanbul: Literatür Yayınları.

Bektaş, C. (2013). *Can Suyu* (1. bs.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Bektaş, C. (1991). Korumak, *Mimarlık Dergisi*, 244, 72-73.

Bahadır, E. (2014). *Mekân Tasarımlarında Kimlik Oluşum Süreçleri ve Yersizleşme Kavramının İrdelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Boyut Çağdaş Türkiye Mimarları Dizisi 4. (2001). *Cengiz Bektaş*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu

Erkarıslan, Ö. E. (2001). Ağa Han Mimarlık Ödülleri Sekizinci Dönemini Tamamlarken, *Mimarlık Dergisi*, 302, 13-17.

Erkarıslan, Ö. E. (2001). Ağa Han Ödülleri Çevresinde: Cengiz Bektaş ile Bir Söyleşi, *Mimarlık Dergisi*, 302, 18-22.

ElKerdany, D. (2001). *Aga Khan Award for Architecture 2001*, Olbia Social Center Technical Review Summary.

Gezgin, D. (2016). *Su Mitosları* (2. bs.). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Hutchinson, S. L. (2008). *The Memory of Water - A Critical Analysis of the Science behind a Homeopathic Theory*. Independent Research Project, Toronto School of Homeopathic Medicine, 8-14.

Örmecioğlu, H. T., Er Akan, A., Şanlı, İ. ve Şekerci, Y. (2020). Bir Cengiz Bektaş Yapısı: Olbia Sosyal Özeği, *Mühendislik ve Mimarlık Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*, 119-129.

Özak, N. Ö. ve Gökmen, G. P. (2009). Bellek ve Mekân İlişkisi Üzerine Bir Model Önerisi, *itüdergisi/a mimarlık, planlama, tasarım*, 8, 2, 145-155.

Perales, D. M. (2019). *Water Memory*, Radford University Department of Chemistry.

Şanlı, İ. ve Ömercioğlu, H. T. (2018). 20. Yüzyıla Ait Nitelikli Kültürel Miras Örneklerinin Korunması Sorunu: Olbia Kültür Merkezi Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 60, 591-596.

Yılmaz, T., Zırhıoğlu, B. ve Olgun, R. (2013). Üniversite Yerleşke Alanlarında Su Kullanımlarının İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği, *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3, 7, 13-21.

Url-1 < <http://archives.saltresearch.org> >, erişim tarihi 20.10.2020.

Url-2 < <http://www.arkiv.com.tr/> >, erişim tarihi 20.10.2020.

Url-3 < <http://mimdap.org> >, erişim tarihi 20.10.2020.

Url-4 < <http://archnet.org/sites/4644/publications/1050> >, erişim tarihi 08.11.2020.

Url-5 < [http://twitter.com/Seda\\_Ozen](http://twitter.com/Seda_Ozen) >, erişim tarihi 10.11.2020.

Url-6 < <http://twitter.com/aerztinelif> >, erişim tarihi 10.11.2020.

Url-7 < <https://sozluk.gov.tr/> >, erişim tarihi 10.11.2020.

Url-8 < <https://www.google.com/intl/tr/earth/> >, erişim tarihi 26.01.2021.



**To cite this article:** Faden Gürbüz, N. (2021). Sylvia Plath's Journals' Correlation with the Film Sylvia. International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), 5(1), 69-82

**Submitted:** May 05, 2021

**Accepted:** June 12, 2021

## SYLVIA PLATH'S *JOURNALS*' CORRELATION WITH THE FILM *SYLVIA*<sup>1</sup>

Nevin Faden Gürbüz<sup>2</sup>

### ÖZET

Bu makale, Sylvia Plath's *Journals*'i ile Christine Jeffs'in yönettiği ve John Brownlow'un senaryosunu yazdığı *Sylvia* filmi arasındaki ilişkiyi, filmin anıları seslendirme ve ekrana taşıma açısından ne kadar etkili olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Sylvia Plath's *Journals*, hem oto biyografik bir metin hem de edebi bir metin yönü taşımaktadır, edebi bir kişilik yönü olan şair Plath tarafından kaleme alındığı için. *Sylvia* filminin Plath'ın *Journals* eseri ile nasıl bir ilişkisi olduğuna dikkat çekilerek, film uyarlamasının sosyal temsilin bir sonucu olarak edebiyat, okuyucular üzerinde etkileri olduğunu ortaya çıkarmak ve ne derecede etkili bir iletişim biçimi olduğu araştırılacaktır. Ayrıca, *Journals*'ta ön plana çıkan kadın rolleri, psikolojik ve entellektüel düşüncelerinin ekrana yansıtılırken hangi araçlar ve yöntemler kullanıldığı belirlenecektir. Yapılan analiz, günlüklerden ve Plath'ın çalkantılı yaşamından uyarlanan filmin şairin özellikle belirgin yönlerini psikolojik sorunlarını gün yüzüne çıkarmış olduğunu ve günlük okuyucuları ve film izleyicileri arasında oluşan çeşitli farklı algıları incelemeyi teşvik ediyor.

**Anahtar kelimeler:** Sylvia Plath, Dergiler, şiir, otobiyografi, film.

### ABSTRACT

This article aims to examine the relationship between Sylvia Plath's *Journals* and the movie *Sylvia*, directed by Christine Jeffs and written by John Brownlow, and how effective the film was in voicing and bringing memories to the screen. Sylvia Plath's *Journals* has both an autobiographical text and a literary text aspect, as it was written

<sup>1</sup> A shorter version of this article was presented at the International Conference on Language, Literature, and Culture (5th, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, May 12-14 2016).

<sup>2</sup> Dr. Research Assistant, Zonguldak Bülent Ecevit University, English Department, nfgurbuz@beun.edu.tr

by the poet Plath, who has a literary personality aspect. By drawing attention to how the movie *Sylvia* relates to the work of *Journals*, it will be investigated to reveal the effects of the film adaptation on literature and readers as a result of social representation and to what extent it is an effective form of communication. In addition, it is aimed to explore which tools and methods are used while reflecting the women's roles, psychological and intellectual thoughts that appear in *Journals*. The analysis, adapted from diaries and Plath's turbulent life, has brought to light the particularly salient aspects of the poet, her psychological problems, and encourages the examination of the various perceptions that emerge among daily readers and film audiences.

**Keywords:** Sylvia Plath, *Journals*, poetry, autobiography, film.

Dying is an art,  
Like everything else.  
I do it exceptionally well.  
“Lady Lazarus” (Plath, Collected Poems 244)

## INTRODUCTION

This study aims to examine the correlation between the *Journals* of Sylvia Plath and the film *Sylvia* (2003). It is possible to obtain information concerning Sylvia Plath through different sources such as her *Journals*, poems, one novel. However, I argue that it reaches a different perspective when we see the film *Sylvia* that presents a visual advantage and is prone to become more critical in the case of representing the life of Sylvia Plath. The film has also been a controversial issue for her children, especially for Freida Hughes. It is said that her children claimed that the movie represented their father as an indifferent figure to his children which was not so true in their opinion. As it has been argued many times not only by her family but also by her readers, the film is required to be analyzed in terms of containing a correlation with the journals of Sylvia Plath. Partially, I believe that the *Journals* offer many details concerning Plath's life and of her inner world and the unknown facts related to main events. In this article, I will examine how Journals have been reflected in the film *Sylvia* and at what points these two works present a consistent understanding for the readers and audience. Sylvia Plath is one of the well-known characters in the

twentieth century universally recognized as literature and culture. Inarguably, Plath published many works among them only one collection of poems, *The Colossus* (1960), and one novel, *The Bell Jar* (1963), the posthumous publication of the magnificent poems of Ariel, of her edgy and finely crafted stories and sketches, and of her Letters Home and Journals are possible to transmit a clue relating to her life.

The bare facts of her life come to us from multiple sources—from her Journals and Letters Home, her stories and prose essays, her novel, *The Bell Jar*, and of course from the poems themselves. In addition to this, it is like to obtain clues and information from biographies and memoirs, from critical commentaries and, of late, from other people's poems (notably Ted Hughes's 1998 "Birthday Letters") or fiction (Kate Moses's 2003 *Wintering*) or film (Christine Jeffs's 2003 *Sylvia*). Most importantly, her *Journals* published in 1982 which is represented as an autobiography and a written work, and on the other hand the Film made in 2003 *Sylvia* standing as a visual story of Plath's a part of life are the major works to be discussed in terms of Plath's life story. In this paper, I will analyze the correlation between the Plath's *Journals* and the film *Sylvia* by analyzing the Journals' main points through the film.

### **Sylvia Plath and *The Journals***

Sylvia Plath had a passion for writing for all the times in her life. Plath's journals have been called as the largest suicide note ever written. Presumably, Journals act as an autobiographical resource to the literature audience.

As it is well known, Sylvia Plath was an American poet who succeeded to be a notable figure in both English and American Literature studies. Both characteristically and in terms of her produced works, being very sentimental, Plath had an impact on her readers. Probably Plath's tragic life story managed to draw attention along with her valuable poems and writings. For this reason, it has been an interest of film makers and other media components, studying the life of Plath and demonstrating it with the public.

Plath's suicide does not prove that she actually wanted to commit suicide, as she had tried it twice before and used this action as a tool for her writings. Presumably, it would not be wrong to argue that Plath attempted to suicide for an adventure or a try, she was expecting to return to life after this try; however, it could not be possible

upon her last trial. It is surely beyond doubt that many of her readers would wish her to stay alive in order to produce more excellent works.

In her Master Thesis, Nilgün Marmara, a Turkish philologist, where she analyzes the suicide of Plath in the context of her poesy, states that, “Perhaps, it is an attempt of protection of herself to commit suicide, it is a kind of scream to receive love, a search for a possibility of living happily.” (Marmara 2011: 19) This idea is figuratively touched in many parts of Plath’s Journals and we can clearly feel the struggle that Plath experiences throughout her young adult years in order to resist to be an ordinary piece of this universe.

Furthermore, in the article of Deborah Smith Bailey who discuss the “Sylvia Plath Effect” states that: “Kaufman found that poets--and in particular female poets --were more likely than fiction writers, nonfiction writers and playwrights to have signs of mental illness, such as suicide attempts or psychiatric hospitalizations.” (2003, Vol 34, No. 10) This effect is said to be the cause of Nilgün Marmara, the Turkish poet’s suicide as well. The melancholic mood which is required for a poet can result in a desire to end her own life.

*The Journals* involve Plath’s personal writings from 1950 to 1960. Karen V. Kukil states that in her Preface to *the Unabridged Journals of Sylvia Plath 1950-1962*, “She began keeping diaries and journals at the age of eleven and continued this practice until her death at the age of thirty. It is her adult journals from 1950 to 1962 that comprise this edition.” (Kukil 2000:1) As it is known, “Her interest in writing emerged at an early age, and she started out by keeping a journal. After publishing a number of works, Plath won a scholarship to Smith College in 1950.” The age of eighteen could be considered as the most valuable and exciting time of a young girl. The journals contain the years that Plath lived with full of action. Her experience with writing, her desire to be a good poet and her interest in publishing her poems and books, her desire to find a good match for her life and trying to overcome all her psychological problems. These all have been squeezed in the years 1950 – 59 which means Plath experienced many different events in a short time.

I want to love somebody because I want to be loved. In a rabbit-fear I may hurt myself under the wheels of the car because the lights terrify me, and under the dark blind death of wheels I will be safe. I am very tired, very banal, very confused. I do not know

who I am tonight. I wanted to walk until I dropped and not complete the inevitable circle of coming home. I have lived in boxes above, below, and down the hall from girls who think hard, feel similarly, and long companionably, and I have not bothered to cultivate them because I did not want to, could not, sacrifice the time (Plath, 2000, p. 115).

The significance of being informed of Plath's Journals is beyond argument as it provides us the best opportunity to reach the one-person's inner self that is reflected frankly. Therefore, we learn and understand better what Plath has gone through.

In her *Journals*, Plath generally narrates her anger or opposition to men who have a lot more privileges than women. She indicates in many parts of her journals, her desire to be the only ruler of her life. "I will not submit to having my life fingered by my husband, enclosed in the larger circle of his activity, and nourished vicariously by tales of his actual exploits. I must have a legitimate field of my own, apart from his, which he must respect." (Plath 2000: 56). Plath's disappointment of her unpublished poems could give an idea how ambitious she is to publish a poem. Plath mentions her worries and desire to write poems in her Journals very often. "So I am led to one or two choices! Can I write? Will I write if I practice enough." (Plath 2000: 56). Throughout the Journals, we feel her concern for writing, being able to write efficiently and productively. Also, Plath gives herself instructions from time to time in her *Journals*.

Read a story: Think. You can. You must, moreover, not continually run away while asleep - forget details - ignore problems - shut walls up between you & the world & all the gay bright girls -: please, think - snap out of this. Believe in some beneficent force beyond your own limited self. God, god, god: where are you? I want you, need you: the belief in you and love and mankind. You must not seek escape like this. You must think (Plath, 2000, p. 119).



Plath's writings present a kind of inculcation to herself by suggesting being strong in any case. Another pointer of these words is that Plath seems to be lacking a consultant or advisor in her daily life; this could be interpreted as a confident person who would pay attention to her and listen to whatever she tells without complaining or judging. Plath also narrates her feelings and thoughts very often regarding her boy-friends and relationships. Roger Bradford Decker in 1952 and Richard Laurence Sassoon in 1955 are two of the persons who deeply had a sensational relationship, although this part of her writings has completely been missed from the film *Sylvia*.

### **The Film *Sylvia* (2003)**

The film opens with the poem Lady Lazarus – 'Dying is an art'. The main stars of the movie are Gwyneth Paltrow, Daniel Craig who perform the characters Sylvia and Ted successfully and the director is Christine Jeffs. The screenplay was written by John Brownlow. The director, Jeffs has an experience as a director with two films before, "Stroke" and "Rain" which of them, "Rain" is an adaptation of a literary work and has a high level of success. Jeffs claims herself with a self-interest approach to film studies. "I don't particularly take reference from any director. I'm inspired by real people and everyday situations." says Christine Jeffs on NZ On Screen.<sup>3</sup> Jeffs has a series of award-nominations and two won prizes from 1995 New Zealand Film and Television Awards and 2002 Asia-Pacific International Film Festival (Belgium). In an interview on the film *Sylvia* with Christine Jeffs, when it is asked how she became involved in this film, she answers as follows.

Well, I didn't develop the project. Alison Owen sent me the script, which she developed with another director and a writer, John Brownlow. I'd read Sylvia Plath in my late teens, so I already knew her work, though I hadn't read Ted Hughes' poetry. So when I was sent the script it brought back many memories and seemed like a fantastic film to be involved with. The script dropped out of the sky, which had its blessings and its curses, because it's such a different kettle of fish to become involved with a project at such a late stage—rather than one you sat with

---

<sup>3</sup> NZ On Screen is the online showcase of New Zealand television, film and music video.

and dreamed with and worked on for years. It's a much different process. (www.poets.org)<sup>4</sup>

As an ordinary reader of Plath, Jeffs directed a project which suddenly dropped into her lap and was welcomed with pleasure. In any case, this film would be regarded as a general assumption on Plath's life and her relationship to Hughes. Therefore, the project is not only a matter of film to entertain people, but also dealing with a person's real-life story. The film *Sylvia* is also protested by Sylvia Plath's daughter, Frieda Hughes with a poem in which she thinks that her mother is a kind of sacrificed to the popular cinema:

Now they want to make a film  
 For anyone lacking the ability  
 To imagine the body, head in oven  
 Orphaning children.”  
 “The peanut eaters, entertained  
 At my mother's death, will go home,  
 Each carrying their memory of her,  
 Lifeless - a souvenir.  
 Maybe they'll buy the video.”  
 “They think I should give them my mother's words  
 To fill the mouth of their monster  
 Their Sylvia Suicide Doll.<sup>5</sup>

Furthermore, the film has also been criticized by many Plath readers and film critics as a study of Plath's life story conducted failingly. The main actress Gwyneth Paltrow has been found too 'sexy' and 'erotic' to act the Sylvia character. Plath's poetic

---

<sup>4</sup> The Academy of American Poets is the largest membership-based nonprofit organization fostering an appreciation for contemporary poetry and supporting American poets. For over three generations, the organization has connected millions of people to great poetry through programs such as National Poetry Month, the largest literary celebration in the world; Poets.org, one of the leading poetry sites online; American Poets, a biannual magazine; an annual series of poetry readings and special events; and its education programs.

<sup>5</sup> <https://www.theguardian.com/media/2003/feb/03/bbc.film>

figure has apparently been kept in the background regarding the readers' expectations. It is possible to state that the scenario is rather based on Plath's madness and suicide. Respectively, many readers are disturbed not to clearly find the real Sylvia Plath and see in the film. On the other hand, the film has an importance in terms of a couple of facts: Sylvia is the first film in which real-life mother and daughter Blythe Danner and Gwyneth Paltrow play mother and daughter (Aurelia and Sylvia Plath) respectively. Danner and Paltrow previously starred together in *Cruel Doubt* (1992), but they were not as mother and daughter ([www.imdb.com](http://www.imdb.com))<sup>6</sup>.

While evaluating the movie, I will prefer to use Ted and Sylvia names as a character figure in the film, rather than as a literature artist. It is certain that these characters are poets and should be addressed as Plath and Hughes but the representation of the characters in the film could be considered differently.

Firstly, the opening scene starts with a poem by Sylvia with a sentimental music, it sounds quite impressive.

Sometimes I dream of a tree,  
 And the tree is my life.  
 One branch is the man I shall marry  
 And the leaves are my children.  
 Another branch is my future as a writer  
 And each leaf is a poem.  
 Another branch is a glittering academic career.  
 But as I sit there, trying to choose,  
 The leaves begin to turn brown and blow away  
 Until the tree is absolutely bare. (*Sylvia*, 2003).

This is not an actual poem by Plath. It was a poetic interpretation from her book, *The Bell Jar*:

I saw my life branching out before me like the green fig-tree in the story. From the tip of every branch, like a fat purple fig, a wonderful future beckoned and winked. One fig was a husband and a happy home and children, and another fig was a famous

---

<sup>6</sup> IMDb started in 1990 as a hobby project by an international group of movie and TV fans.

poet and another fig was a brilliant professor, and another fig was Ee Gee, the amazing editor, and another fig was Europe and Africa and South America, and another fig was Constantin and Socrates and Attila and a pack of other lovers with queer names and off-beat professions, and another fig was an Olympic lady crew champion, and beyond and above these figs were many more figs I couldn't quite make out.

I saw myself sitting in the crotch of this fig-tree, starving to death, just because I couldn't make up my mind which of the figs I would choose. I wanted each and every one of them, but choosing one meant losing all the rest, and, as I sat there, unable to describe, the figs began to wrinkle and go black, and, one by one, they plopped to the ground at my feet (Plath, 2006, p. 40).

In this sense, the film *Project* does not only seem to benefit from one type of source, but also took advantage of different works of Plath. Accordingly, in the following scene, we see Sylvia cycling most probably to school or college in a hurry in which she clearly seems to be in her 20s. For this reason, it could be a missing point not to demonstrate or at least to summarize the years before this age, as her *Journals* start with her writings at the age of 18<sup>th</sup>. It is clear that the film is significantly focused on the relationship between Sylvia and Ted. The idea of this perception is based on the opening scene and the first day of the film which is the day when Sylvia meets Ted. However, in her *Journals* where Plath starts writing at the age of 18 and before meeting Ted Hughes, she mentions a series of her former stories regarding the university choice, being a writer and poet, finding a good match and boyfriend. Probably, this part could be summarized within a narrator in a general view.

Sylvia Plath meets Ted on 26<sup>th</sup> February 1956 according to her *Journals* which dates to 1950 that contains missing six years of narration in the film *Sylvia* when compared to the *Journals*. It is a fact that these six years reflect a great deal of psychological and physical experiences of Sylvia Plath in order to understand her condition of thoughts and philosophy. Consequently, the film starts with a gloomy music in which

Sylvia reads a poem. After that we see the Cambridge, England in 1956 Sylvia cycling to school. Between the years 1950-1956 in her *Journals* Plath usually mentions finding a partner who would suit mentally and physically.

### **Ted Hughes**

The meeting of the couple is screened as it is narrated in Plath's *Journals* which correspondingly symbolizes a realistic scene.

.....whose name I had asked the minute I had come into the room, but no one told me, came over and was looking hard in my eyes and it was Ted Hughes. I started yelling again about his poems and quoting: "most dear uncatchable diamond" and he yelled back, colossal, in a voice that should have come from a Pole, "You like?" and asking me if I wanted brandy, and me yelling yes..... (Plath, 2000, p. 161)

In their first meeting, after being a couple, Sylvia talks about her suicide and Lady Lazarus which demonstrates Sylvia having psychological problems, therefore it gives the impression that Ted is needed to be attentive.

### **Window Scene**

Another scene which is completely and successfully reflected in the movie is the 'window scene'. We see here, Ted and his friend, Lucas come to Sylvia's apartment and throw a stone to her window. This scene is screened as it is exactly narrated in the *Journals*. Missing point here is that Plath writes down that she was with someone called Hamish and drinking out. This part is probably omitted as it is probable to be caused by Plath's attitude. Even she does not pay attention to this person by narrating this person only once or twice in her *Journals*.

Sylvia and Ted are on a sandal visiting around the river. Sylvia reads the poem "Wife of Bath". Although this scene presents a well-designed flirt time moment, it is unlikely to encounter or notice such an anecdote related to this scene. Even so, in a couple of parts in her *Journals*, Plath touches this work indifferently.

"I have thought: a pox on my "She thought-she felt" banal novel. Read "The Horse's Mouth": that's it. For now, at least. Break



into a limited, folksy, vivid style that limits the girl, defines her: humor, vivid, but serious: "at bottom really grave." Wife of Bath. Better read "Herself Surprised". Make your own style, don't copy. But a richer Laundromat Affair style (Plath, 2000, p. 201).

### **Sylvia Plath's Mother**

Sylvia Plath feels quite happy to know that Ted's poem is agreed to be published by a journal. "And here I am: Mrs. Hughes. And wife of a published poet. O I knew it would happen - - - but never thought so miraculously soon." (Plath, 2000: 198) After receiving good news from the journals, the couple decide to marry and move to the US. Consequently, they started living in Boston, Massachusetts, in 1960. There it comes almost the most important moment, to meet the bride's mother. Seemingly, having heard a lot of praise of Ted Hughes, Sylvia's mother says "So this is the "Übermensch" when she meets Ted. As a reaction of every normal girl, Sylvia asks her mother's impression for Ted, but she is surprised with her mother's quite nervous reaction. Because she replies, "I don't know, he is very.... different." This scene gives the feeling that Sylvia's mother does not totally approve of Ted but only keeps silent for the sake of her daughter's happiness. Sylvia's mother most probably seems to be mocking the word "übermensch" in German.

Sylvia's mother: Do you love him?

Sylvia: I love him.

Sylvia's mother: Then I like him. (*Sylvia*, 2003)

It is clear that Sylvia has gone through hard times with writing while Ted Hughes and she lived by the sea in the US, Massachusetts. Sylvia makes a cake, but this surprises Ted, because he was expecting Sylvia to work on writing poems.

In the conference scene, after Ted's talk, ladies show a big interest in him and this does not escape Sylvia's notice. In this scene we start to think of Sylvia as a jealous person who cannot even bear the sympathy of Ted's readers or audience. This also led us to perceive Sylvia as a devoted woman to her husband and this actually is reflected in her *Journals*, too.

.....yet is not enjoyed fully, is the endless deep love I live in. And the unique and almost bottomless understanding of Ted. Without that, I would rush about, seeking solace, never finding it, and not keeping the steady quiet deadly determined center I have even now at the end of one of my greatest droughts: It will come. If I work (Plath, 2000, p. 207).

These lines demonstrate the great passionate love of Sylvia for Ted and also a big desire for writing. After Ted's talk, women around him ask questions related to his poems which flutters Ted extremely. He tries to answer the ladies with pleasure while Sylvia feels disturbed and out of favor. At that time Sylvia teaches English at Smith College which dramatically harasses her as she is in a keen study on her poems. Witnessing the ladies' attention on Ted, Sylvia leaves the campus and arrives home full of complex feelings, such as anger, anxiety, fear, and sadness. Seeing the house in a mess, Sylvia seems to have been already too tired of the housework. This night is actually a runner for terrible news, then a young lady knocks the door and asks for Ted which deeply surprises Sylvia and increases her worries upon her husband.

As soon as Ted comes, Sylvia starts fighting and reflecting her unusual anger to Ted through the questions she asks with a loud noise. This brings Sylvia to a point where she was expecting a vivacious and delighted marriage life with Ted to a disappointment and insecurity with the person, she most trusted. This scene has a great importance on Sylvia's life as many things in her life start to change and Sylvia goes into a more depressive life by moving away from Ted. There comes the moment we pity Sylvia a lot and blame Ted for being cruel to such a weak, full of love and kind of a wounded bird girl. Plath describes the so-called conference scene as follows in her *Journals*;

Ted reads his poems at the University last night – a queerly unsatisfying affair; a small glittery room in the hive-roomed student union, with the rumble & distraction of a meeting going on next-door, and three other 'poets' – except Dave Clarke, "who rises to a gloss & delicacy of ear and philosophical play, embarrassingly bad – Ted shone: the room dead-still for his reading –

he came third: and I felt the genuine gooseflesh, the tears filling my lids, the hair standing like quills: I married a real poet, and my life is redeemed: to love, serve & create. But there, everybody walks & lives in rooms with such low ceilings he who is a foot taller is no god, but an embarrassing and uneasy visitation (Plath 2000, p. 253).

In London, England around 1960 Sylvia and Ted have a child when both are in a hard day's work.

## CONCLUSION

The film *Sylvia* is intended to be in a high accordance with the Journals of Plath, regardless of the writings before 1956. Produced and presented for a limited time, the films are no doubt subject to reflect every detail in a written work. Therefore, it is possible to state that the film *Sylvia* succeeded in taking in consideration and highlighting key points of Plath's life as narrated in her Journals. However, one key point related to Plath's psychological problems and treatment does not appear clearly in the film. Plath narrates her therapy talks with her doctor, Ruth Beuscher in the year 1959, in addition Plath's anger against her mother is presented more deeply in the Journals than in the film *Sylvia*.

As a result, the film reflects a well-organized general assumption on Plath through her literary works and personal life, however; it is required to support the story with a background coming from her works, poems, books and similar literary basis. Plath always regarded herself with half, undone works, unreached goals. Therefore, it is a fact that we will never come to an end of discovering her world and understanding her philosophy completely. "I can never read all the books I want; I can never be all the people I want and live all the lives I want. I can never train myself in all the skills I want. And why do I want to? I want to live and feel all the shades, tones, and variations of mental and physical experience possible in my life." (Plath 2000, p. 31)

## REFERENCES

Alvarez, A., (1985), *"Sylvia Plath: A Memoir."* *Ariel Ascending*. Ed. Paul Alexander. New York: Harper & Row, Publishers.

Bloom, H., (2000), *"Daddy'."* *Sylvia Plath, Bloom's Major Poets*, Philadelphia, Chelsea House Publishing.

Gill J., (2008), *The Cambridge Introduction to Sylvia*, Cambridge UK, Cambridge University Press.

<https://www.nzonscreen.com/person/christine-jeffs>

<https://www.poets.org/poetsorg/text/poppies-october-interview-christine-jeffs>

Marmara, N. (2011). *Sylvia Plath'ın Şairliğinin İntiharı Bağlamında Analizi*. Dost Körpe (Çev.). İstanbul: Everest.

Plath, S, Karen V. K., (2000), *The Unabridged Journals of Sylvia Plath, 1950-1962*. New York: Anchor Books.

Plath, S., (1963), *"Lady Lazarus."* *Ariel*. New York: Harper & Row, Publishers.

Plath, S., (1981), *Collected Poems*. Ed. Ted Hughes. London: Faber and Faber Limited.

Plath, S., (1982): *The Journals of Sylvia Plath*. Ed. Frances Mc Cullough and Ted Hughes. New York: Dial.

Plath, S., (2006), *The Bell Jar: A Novel.*, Fran McCullough, and Lois Ames. New York: HarperPerennial.

<https://www.theguardian.com/media/2003/feb/03/bbc.film>

[www.imdb.com](http://www.imdb.com)

**To cite this article:** Kiram, M.Z., Robby, A., Zamzami (2021). The Hidden Injuries of Broken Dreams. A Reflection of Women's Education in Rural Indonesia. International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), 5(1), 83-102

---

**Submitted:** February 11, 2021

**Accepted:** May 28, 2021

---

## **THE HIDDEN INJURIES OF BROKEN DREAMS. A REFLECTION OF WOMEN'S EDUCATION IN RURAL INDONESIA**

Muhammad Zawil Kiram<sup>1</sup>

Abdul Robby<sup>2</sup>

Zamzami<sup>3</sup>

### **ABSTRACT**

Despite many global declarations and development goals, and significant effort by the international communities and local governments, gender disparity in education continues to exist. In Indonesia, for example, although the government has issued the government regulation on 12 years compulsory education, the gender equality in education has not achieved completely. This article seeks to describe the women's education participation rates in Indonesia, provides explanation the factors that prevent women from getting an education, argues the benefits of educating women, and gives the deeper insight about women's experiences in education in rural Indonesia. This research relies on qualitative research method with primary data from observation and in-depth interview with 50 informants comprising 33 women and 17 men. Meanwhile, the secondary data was completed through a comprehensive literature review. The finding of the study shows that the percentage of women who completed compulsory education in rural areas is lower than men's which has caused by financial situations, cultures believe that put women only belong at home, and educational institution unavailability. We argue that educating women affect their lives and society positively in many various ways, including better educated children and reducing poverty. Across the participant, all women acknowledged that they feel sad and angry for not being able to complete their dream of getting better education.

---

<sup>1</sup> Marmara University, Istanbul Turkey, Faculty of Social Science, Department of Sociology.  
E-mail: mzawil@marun.edu.tr

<sup>2</sup> University of North Sumatera Indonesia, Faculty of Social Science, Department of Sociology.  
E-mail: abdulrobby2@gmail.com

<sup>3</sup> Ar-Arinry State University, Banda Aceh Indonesia, Arabic Literature Department.  
E-mail: zamzami\_uin@yahoo.com



**Keywords:** Gender Equality, Gender Inequality in Education, Women's Education, Rural Area, Indonesia.

## INTRODUCTION

Education is the basic need for every single human being and it has an important role in developing a country. It has been a universal agreement that education is a right for both men and women, which makes every nation working hard to ensure its citizen receive the equal access to education. To achieve this goal, in 2008, the government of Indonesia established the Government Regulation on compulsory 12 years of study. Compulsory education is a minimum education program that must be followed by Indonesian citizens on the responsibility of the Indonesian central government and local governments. Education referred in this government regulation is education for elementary schools (6 years), junior high schools (3 years) and senior high schools (3 years). The program has the function of striving to expand and equalize opportunities, and provides minimum education for Indonesian citizens to be able to develop their potential so that they can live independently in society or continue their education to a higher level.

However, for all the regulation that has been made, education is still beyond the reach of many women in Indonesia. Based on survey results from the Central Statistics Agency (BPS) and the Ministry of Women and Child Empowerment in 2018, 93.99 percent of women aged 15 years and over were able to read and write Latin, Arabic, or other letters, while the percentage of men was higher, reaching 97.33 percent. Literacy rates for girls and boys 15 years and above in urban areas, respectively 96.46 percent and 98.67 percent, while in rural areas each was 90.93 percent and 95.67 percent. Furthermore, nationally, the percentage of males 15 years and over who have completed high school education and above was higher than females with a large percentage of 37.70 percent and 32.53 percent. On the other hand, the percentage of women 15 years and over who did not complete primary school education and did not / have never attended school was higher than that of men with a percentage of 20.74 percent and 15.29 percent, respectively (BPS, 2019). The quality of human resources according to gender can be seen from several indicators, one of which is the highest level of education completed (Mustar, 2007). This condition shows that the quality of female human resources in Indonesia is still lower than that of men (Widyaningsih, 2010).

The gap in the highest level of education completed did not only occur between sexes, but also between areas of residence. In urban areas 48.83 percent of men

15 years and over have completed high school education compared to women 42.92 percent. Meanwhile, in rural areas, males 15 years and over who have completed primary / equivalent education was 33.06 percent slightly higher than females 31.91 percent. In addition, in both rural and urban areas the percentage of women who did not complete primary school was higher than that of men. In urban areas the percentage of women and men who did not complete primary school / equivalent was 15.31 percent and 10.86 percent, respectively, while in rural areas the percentage was 27.46 and 20.78 percent.

The gender gap in education is still felt by most women in rural part of Indonesia, and it has become one of the problems in achieving gender equality between men and women. This research aims to find the percentage of women's education participation in rural Indonesia, seeks for the barriers between women and education, provides detailed discussion on the importance of education for women, and will describe women's perspectives and experiences in education. The result of this paper is expected to provide fresh insight about the condition of women's education in rural Indonesia that can be a guide for central and local governments of Indonesia in improving the education for women in rural parts of the country.

## **RESEARCH METHODOLOGY**

This study relies on qualitative study method with descriptive analysis. We use primary and secondary data as data source. The primary data obtained through in-depth interview with 33 women and 17 men in rural areas of Aceh Province (North Aceh and Aceh Tamiang) which are the Eastern and western part of Sumatera Island, Indonesia. The informants were chosen purposefully after making some considerations, including their education background, residential areas, and gender. The age of informants are ranging from 20 to 45 years. The number of women is outweighing the men's because we want to find a better understanding about women's education in rural areas based on their perspective without neglecting the voice of men. Moreover, this research only focuses on women's education in elementary school, junior high school, and senior high school because it is a compulsory education level that must be attended by all Indonesian. From 50 participants 10 women finished elementary school, 7 men and 10 of women attended junior high school, 10 men and 13 of women finished senior high school. The research data is completed through library research with a comprehensive secondary source review that related to the study.

Table I. Informants Information Based on Education Level Attended

No	Education Attended	Men	Wo- men
1	Elementary School (SD)	-	10
2	Junior High School (SMP)	7	10
3	Senior High School (SMA)	10	13
Total 50			

Source; Research Data, 2020

## 1. FINDINGS AND DISCUSSION

### 1.1 Women's Education Participation Rates in Indonesia

Inequality in education becomes very important in knowing the effectiveness of the education system and as a measurement tool to evaluate the educational process (Harahap, 2020). Indonesian people and government agree that creating equality in education is an extremely challenging task (Suwarno, 2018). There are issues and challenges in poor, rural, and remote areas where school facilities, transportation, and access are minimal, while availability, quality, and attendance of staffs is questionable (OXFAM, 2017). The education sector is the most decisive sector in the effort to realize gender equality which will open up opportunities in various Fields. Gender equality can benefit men and women in terms of education, employment and services (Nugroho, 2011). Educational inequality in Indonesia can be measured from 4 education indicators, namely; 1. Gross participation rates, 2. Net participation rates, 3. Educational attainment, the number of students completing several levels of education, and 4. Literacy rate, the individual ability of students to read and write (Digdowiseiso, 2010). The women's participation in education which measured using the four indicators above can be described as follows.

Table 2. The Percentage of School Gross Enrollment Rate (GER) by Area of Residence, and Gender.

Gross Enrollment Rate by Area of Residence, and Gender (%)				
Residence Area	Gender	Elementary School	Junior High School	Senior High School
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Urban	Women	106,91	93,13	86,15
	Men	107,51	92,09	87,14
Rural	Women	109,82	91,27	74,74
	Men	110,47	89,41	72,50
Urban and Rural	Women	108,29	92,25	81,04
	Men	108,91	90,82	80,33

Source; Indonesian Central Statistics Agency (BPS), 2018

Based on residence area and gender, women's participation in obtaining educational equality as seen in the table above, at the level of primary / equivalent education, the gross enrollment rate for women was slightly lower than that of men (108.29 percent compared to 108.91 percent). Then, as the level of education increases, the gross participation value of women is slightly higher than men's.

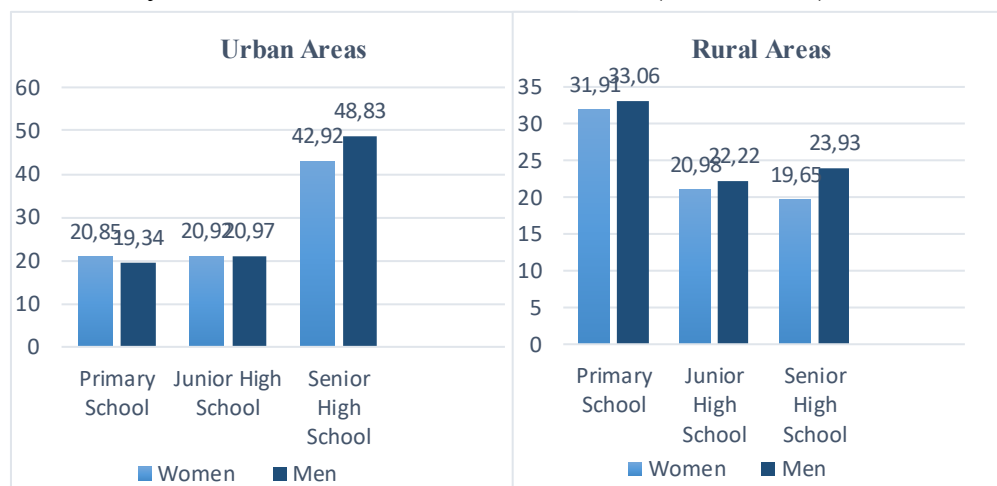
Table 3. The Percentage of School Net Participation Rate (NER) by Area of Residence, and Gender.

Net Participation Rate by Area of Residence, and Gender (%)				
Residence Area	Gender	Elementary School	Junior High School	Senior High School
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Urban	Women	97,43	80,78	64,99
	Men	98,03	80,45	64,31
Rural	Women	97,29	78,17	57,50
	Men	97,51	75,65	54,47
Urban and Rural	Women	97,37	79,55	61,64
	Men	97,79	78,18	59,74

Source; Indonesian Central Statistics Agency (BPS), 2018

In 2018, the NER pattern for each level of education has a pattern almost the same as the GER where the value decreases in line with the higher level of education. The NER value at each level of education has not yet reached 100 percent. This shows that the population aged according to the education level has not all attended school according to the level. The net enrollment rate for women in the table above shows that none of the girls at the primary / equivalent level reached 100 percent. At the basic education level, the average female participation in Indonesia is 97.37 percent. Based on gender, the value of the net enrollment rate for primary school / equivalent for girls was slightly lower than that for boys (97.37 percent compared to 97.79 percent). Then, as the level of education increases, the percentage of women who attend school on time was higher than that of the male population. NER for junior high school / female equivalent was 79.55 percent compared to 78.18 percent; NER for high school / equivalent was 61.64 percent compared to 59.74 percent.

Figure I. The Percentage of Students Completing Several Levels of Education by Area of Residence, and Gender (BPS, 2018).

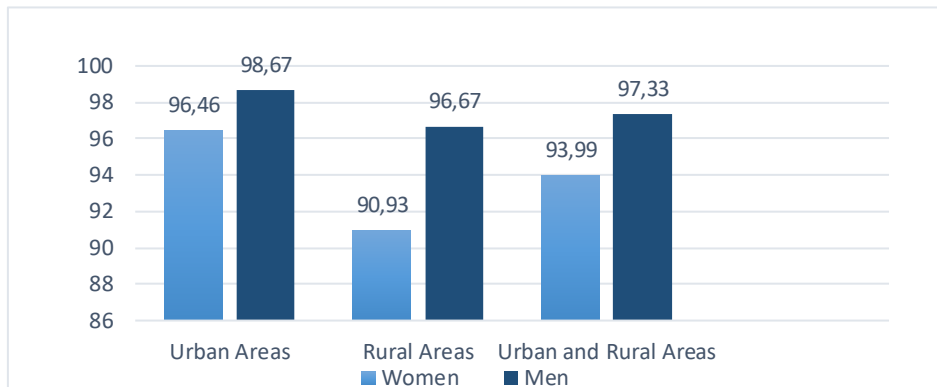


The gap in the highest level of education completed does not only occur between sexes, but also between areas of residence. The figure above shows that of the total population of 15 years and over in urban areas, the largest percentage was those who have completed high school education, where the percentage for men was 48.83 percent more than for women 42.92 percent. On the other hand, in rural areas, of the total population 15 years and over, the highest percentage was those who had completed primary school education / equivalent, with the percentage of males 33.06 percent slightly higher than for women 31.91 percent. During this



year, in rural areas, the percentage of men who completed compulsory education was higher than women's.

Figure 2. The Percentage of Literate Population by Gender and Area of Residence (BPS, 2018)



The literacy rate is a measure of the percentage of the population in a certain age group who can read and write simple sentences in Latin letters, Arabic letters, and other letters (such as Javanese letters, kanji, etc.). The ability to read and write depicted with literacy rates is included in the agenda of Indonesia's Sustainable Development Goals. As one of the countries that has committed to participate in implementing the SDGs until 2030, the Indonesian government then sets a target for achieving literacy rates in the 2015-2019 national medium-term development plan. In that period, it was expected that the average literacy rate would increase to 96.1 percent in 2019 (Bappenas, 2014). Based on the results of the national socio-economic survey in March 2018, the ability to read and write has been mastered by almost all Indonesians aged 15 years and over. This can be observed from the literacy rate of both women and men which reached more than 90 percent. However, women's reading and writing skills were still lower than men's. In 2018, as many as 93.99 percent of women aged 15 years and over were able to read and write Latin, Arabic, or other letters, while the percentage of men was higher, namely 97.33 percent.

Disparities in reading and writing skills and educational opportunities between women and men have become a public policy problem in developing countries (Gallaway & Bernasek, 2004). The pattern of achievement of women's reading and writing skills that is lower than that of men also occurs in urban and rural areas. The literacy rate of women and men 15 years and over in urban areas was 96.46 percent and 98.67 percent, respectively, while in rural areas it was 90.93

percent and 95.67 percent, respectively. If we look closely to the number between gross enrollment rate, net enrollment rate, attainment rate, and the percentage of literate population, we will find contradiction in the data. Both women's gross and net enrollment rates show that women's participation is slightly higher than men's. However, the percentage of women who finished education level and literacy rates still lower compared to the number of men's. We hypothesized that during the education process, many women had to leave the school, which resulting the number of men who finished education much higher.

## **1.2 The Great Walls between Women and Education in Rural Indonesia**

Women in developing countries suffer from gender inequalities. In Indonesia itself, literate women are lower than men, 83,9% of men participate in the labor market, but only 54,3% of women do; men's estimated income earned US\$ 15,400 on average, but women earn only US\$ 7,800; only 17,4% of women are in parliament while men who work in parliament reaching 82,6%. Women in ministerial positions only 23.5% compared to men 76.6%. (World Economic Forum, 2020). Women participation in public areas has been a challenge for many years, particularly in education.

Some scholars have argued that there are several factors that limited women's access to education in rural part of Indonesia. One of which is financial status and poverty. As in Aceh province, poverty level is still the highest among other provinces in Indonesia. Aceh province was the poorest region on Sumatera Island for the last five years. In 2019, 810 thousand (15.1 %) of the population was living below the poverty line (Kiram, 2020a). Disparities in education among people living in households with different economic statuses indicate that the higher the economic status of the household, the higher the participation rate in education. When the interview was conducted, across the informants, 96% of them put the financial situation as the main challenge for women to attend higher education, followed by parents support reaching 86%, and the availability and access to education 72%.

The level of welfare plays a role in children's school participation because if the economy of a family is not stable, the educational process will also be hampered. Glewwe and Kremer examined school participation in developing countries and found that school participation was influenced by the demand side, including family welfare. Most children from disadvantaged economic families do not attend school due to their parents cannot afford school fees (Glewwe and Kremer, 2005). The result of the 2012 Social and Economic Survey (SUSENAS) shows that the

reason more than 43.9 percent of children do not go to school was because of the lack of funds in the household. Other reasons given by the children were closely related to the family economic condition, such as: (a) they had to work for payment and the shame around one's economic situation, which were the reasons given by male children, and (b) marriage and household responsibilities, which were the reasons that came from female children. Female children aged 7-18 years who were no longer in school were generally of the ever-married status (Surbakti and Theresa, 2015).

One way to keep children in school was to give scholarships to households which needed economic assistance. However, those children who are able to secure scholarships have been found to be a very small group. Only 12 percent of the primary school students, 12 percent of junior high school students, 9 percent of senior high school students, and 7 percent of university students actually received scholarships. Education does not only belong to women who have economic access or middle and upper social class but also the rights of all women equally. However, in daily practice, economic limitations have become a barrier for women to continue their education and choose to work or marry instead. According to Wahyuni, et al, women must have literacy skills so that they can play a further role in carrying out their obligations and claiming their rights as women and citizens of Indonesia. However, this is still constrained by economic capacity (poverty) (Wahyuni, et al, 2017).

Our interview with local communities in Aceh province revealed that another challenge in achieving education equality in rural areas is the lack of family support. Parents' perceptions about education, especially for girls, are very important because it will determine the support for the educational attainment of these girls. However, in rural areas of Aceh, many parents believe that education is only for men, because they are the leader of the family (breadwinner), while women do not need to be highly educated because even though highly educated, women end up dealing only with mattresses, wells and kitchens (*kasur, dapur, sumur*). This is how most of Aceh people think (Kiram, 2020b). Patriarchy and traditional cultures hand more resources and power to men, which lead to women's lack of access to education, healthcare facilities, and labor markets (Samarakoon, 2015). Another concrete example is the patriarchal culture in the life of the Papuan people, which is still upheld and respected today, where the position of women is one level below the shadow of men.

The perspective of society that considers women only as housekeepers has become an obstacle for women to get an education. In addition, women in Aceh are also required to marry when they reach the age of 20 and over. Family members are more likely to question their marriage than their education or career during this period, and if they marriage at their 30 or later they will be bullied by society, which makes the situation even more complicated for women to choose between pursuing their dreams or fulfill the demand of families and society. In most cases, highly educated women marry at the age of 27 or over 30 because men do not like well educated women who are considered to be more powerful than men in the household. The lack of public awareness of the importance of education has become a great wall between women and education in remote areas in Indonesia. The last factor that contributes to gender inequality in education is the availability of education institution. In Indonesia, the women NER percentage in urban areas are higher than in rural areas. This further strengthens that residents in urban areas have a greater chance of obtaining an education than those living in rural areas. It can be caused by several factors, including school facilities and the quality of teaching staff. Schools in urban areas have good facilities and competent teaching staff, while in rural areas, it is the opposite (Vito et al, 2015). Distance is a reason given by both male and female children for not attending school. According to Indonesian Central Statistics Agency (BPS), not all villages had an operational school. Of the 78,736 villages in Indonesia, only 71,205 villages had the resources to offer residents an operating primary school. The average distance from home to the nearest primary school was 2.4 kilometers, 4.5 kilometers to a junior high school, and 7 kilometers to a senior high school (BPS 2013). One of our informants said that:

“ My house is located in a forest area and far from the school. When I go to school, I always go with my brother, and sometimes I am afraid that my brother will not wait for me and leave me in the middle of forest. So I left school at the first year of junior high school (Interview, 2020).”

“I wanted to go school, but there was no school in our village. The only school that we have is located in the city (Kuala Simpang), so far from my home. Because the location is very far many parents do not allow the girls to go to school because they are afraid to leave the girls alone (Interview, 2020).”

This uneven education is one of the problems of education in Indonesia where in big cities educational facilities and infrastructure are very advanced. Meanwhile, in the villages, they only rely on modest facilities and infrastructure. This has made the people living in the villages still lagging behind in education compared to the people in cities. In general, the government only optimizes education in cities and neglects education in remote areas. The percentage of women who finished certain level of education in rural areas as mentioned in previous discussions is lower compared to urban areas which have caused by limited access of women to education in a number of areas. If Indonesia wants to achieve equality of education in the country, government intervention needs to be carried out, especially in regions that have low school participation. Infrastructure development in the form of educational facilities is deemed important to support education process.

### **1.3 Women's Education. Toward a Better Future of Indonesia**

United Nations (UN) organizations aim to enforce basic human rights, including education for all. Article 26 (1) in the Universal Nations Declaration of Human Rights stated that everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace (UN, 1948). The declaration shows us that equality in education does really matter and educating girls is pivotal to the development of society because when we give the opportunity to the girls, it has not just transformed their lives, it transforms their families, communities and the entire country.

Education has a profound effect on girls' and women's ability to claim other rights and achieve status in society, such as economic independence and political representation. As the following examples demonstrate, having an education can make an enormous difference to a woman's chances of finding well-paid work, and raising a healthy family. Women with at least a basic education are much less likely to be poor. In Indonesia, women are still, in the twenty-first century, very much discriminated against in both education level and economic participation, and for this reason, from our point of view, the Indonesian society needs to understand



completely the benefits of education for women. At the same time the government of Indonesia also needs to pay closer attention to education in rural areas. In our research, the question that we asked the respondents was ‘do you think education is crucial for women and why?’ From fifty participants that we interviewed, 100% of them agreed that education is important for women for various reasons including human right, and to be a better educator for their children as family is first education place for children, and provides effective way to reduce child marriage. The percentages in table 4 represent frequency of responses by study participants.

Table 4. The Importance of Women’s Education and Frequency of Responses

No	The Importance of Women’s Education	Frequency of Responses
1	Fundamental Human Right	(50) 100%
2	Better Educated Children	(50) 100%
3	Reduced Child Marriage	(50) 100%
4	Reduced Domestic Violence	(40) 80%
5	Economic Development and Poverty Reduction	(32) 64%
6	Active Participation in Politics	(25) 50%
7	Empowerment and Leadership	(21) 42%
8	Active Participation in Decision Making at Home	(20) 40%
9	Confidence and Independence	(19) 38%
10	Stability in Society	(10) 20%

Source: Research Data, 2020.

All participants showed positive responses to the impact of educating girls. They believe that education is a fundamental right for both men and women and there is no reason to deny this right. According to one of the participants:

“Women’s education is very important. A girl will be a mother who is the first person to educate the children, women are the first school. Women not only must be well educated, but also need to always upgrade their knowledge because great generations are born of great mothers. Furthermore, in this modern era women in-

volve both in domestic and public activities. By having good education, women can pursue their career and help family to earn money as well. If we do not send our daughters to school and build strong women, our condition will always remain the same. Living in society is like being on a boat, imagine if we have the problem and only half of them who know how to solve it, while the rest are sitting and watching because they do not know what to do. The boat will sink and this is exactly the same in society. This is why we need women to be well educated (Interview, 2020).”

The respondents agreed that a mother is a child’s first teacher and that an educated mother will be able to raise better educated children. If a girl is educated, she will transfer that knowledge and values all those around her. Furthermore, the level of education of women has a significant effect on the quality of children's health. A study by the World Bank on Gender Equality and the Millennium Development Goals shows that low levels of education and high rates of maternal illiteracy have a direct impact on the prevalence of malnutrition due to the low quality of care for babies (World Bank, 2003). All respondents agreed that with more education, women delay their marriage, which prevent them from early age marriage. Most women who involve in school actively marry after their graduation or at the age of 23 or over.

Education is considered as a value in itself because it leads to the development of the overall personality of the individual. The function of education is to widen the horizon of our experience, as our direct contact with reality is always limited (Nayak and Nair, 2005). The majority of respondents also believe that educated women are also more likely to avoid domestic violence because they are more willing to stand up for the truth and protect themselves. Education can play a critical role in reducing violence against girls and women and enhancing their control over their own bodies (Kimocho, 2005). In addition, educated women also have a greater opportunity to be involved in the public sphere or develop their careers so that they can help the family economy which has an impact on reducing poverty. Education is a critical input in human resource development and is essential for the country’s economic growth. Therefore, women’s education is so inextricably linked with the other facets of human development that to make it a priority is to also make changes on a range of other fronts. No society has ever liberated itself economically, politically, or socially without a sound base of educated women. Research demonstrates that investment in women, and more specifically women’s

education, has numerous positive effects, including: 1) reduction in female fertility rates; 2) lower infant and child mortality rates; 3) lower maternal mortality rates; 4) increase in women's labor force participation; and 5) fosters educational investment in children (Hausmann, 2008).

#### **1.4 The Unfinished Dreams and Women's Experiences in Education**

In this section, women's experiences in education, including their dreams and expectation will be discussed in more detail. The research question that we want to answer in this part is "Do most women in rural areas of Indonesia have the dream to go to school and what do they feel about not being able to fulfill that dream?" To gain better understanding regarding to this topic we interviewed 33 women in rural area of Aceh Province. 10 of them finished Elementary School (2 were dropouts from junior high school), 10 attended Junior High School (3 were dropouts from senior high school), and 13 Senior High School graduated.

In Indonesia, the number of out of school students is still high, reaching 4,586,332 at the national level. Although the enrollment rate of school-age children in Indonesia is increasing every year, the total number of children dropping out of school in 34 provinces of this country is still in the range of 4.5 million children. The number of children aged 7-12 years in Indonesia who do not attend school is 1,228,792 children. For the 13-15 year age category in 34 provinces, the total is 936,674 children. Meanwhile, aged 16-18 years, there are 2,420,866 children who do not go to school (Putra, 2020).

Several studies have shown that dropping out of school has a negative effect on the majority of children, both psychologically and socially. Psychologically, children who drop out of school experience disturbances in their mental development. As a result, children become insecure, and prefer to keep their problems to themselves, especially when dealing with peers who are students. Sociologically, children who drop out of school face problem in socializing due to difficulties in adjusting to their environment. This shows that dropping out of school can interfere with the social development of children with their social environment (Fajrie, 2013). In addition, the impact of dropping out of school also creates a feeling of hopelessness and disappointment with themselves. One of our informants acknowledged that:

"I felt very sad, angry, and my heart was filled with hatred. At that time I just finished elementary school and I was eager to continue to the next level. I wanted to go to higher education and become a teacher, but my father didn't let me go to school. I tried to persuade

him to give me permission to go to school. I know we were not from a rich family and I really didn't care about other things, I would be fine if I didn't have fancy things, new clothes etc., all I wanted was an education. But my father simply answered that the school is not for women and women do not need to continue their studies. The answer made me cry because I didn't know what to do. I felt as if the world was ending and everything was dark. I cried myself to sleep every night and locked myself at home for months, I was so stressed that I almost lose my mind. It took years for me to recover from that pain, till I decided to marry at the age of 18 because I did not know what to do and I found the right man too. Although it has been a long time, my dream still in my heart, it never fades away. Right now every time I remember that moment I still feel the pain, but people might not know it (Interview, 2020)''

The interview above provides us an insight that when going to school is forbidden for women, they feel disappointed and furious because their dreams are being taken away. It is clear that parents' decision to support the education of their children, especially girls' education plays a crucial role in women's participation in school. The lack of parents' support has led to a high number of out of school women in rural Indonesia. Another response also shows how women have faced a very difficult situation during their education process.

''After my mother died and my father remarried, I chose to live with my grandmother. At first it was my grandmother who sent me to school, but over time my grandmother objected to the cost of my education because it was too much for her. Finally, I decided to quit school in the first grade of high school and started looking for work to help my grandmother. I worked in various places and moved around. I did whatever I could, from waitresses in restaurants to selling newspapers, and babysitting. Even though I dropped out of school, I was still enthusiastic but sometimes felt inferior, especially when I gathered with peers who were still in school, so I preferred to stay at home. If only I finished school, I might have graduated from university now. (Interview, 2020).''

As we examine the result of this interview, it can be understood that economic status contribute huge impact on women's education as well. The higher the poverty rate of a municipality, the more likely children will (a) never attend school and (b) drop out from school (Muttaqin, 2017). Brown and Park (2002) investigated that in rural China, parents' incapability to pay compensate school fees was the reason for the dropout of 47% of girls while only 33% of boys drop out in elementary schools; in junior secondary high school, fees were half of the girls but only 8% of the boys. The same situation also experienced by another informant who stated that:

“ Yes, I used to have a dream to continue my education to university, but now I don't think about it anymore. I graduated from high school in 2015, and at that time I applied to college, but I did not have the cost to pay the tuition fee, and I also did not get a scholarship. My uncle actually wanted to help with my tuition fees, but before I started college, he passed away, and since then I have also buried my dreams. I feel sad that my dream did not come true, but I am also grateful to have graduated from high school. Many kids in my neighborhood don't even finish high school, so I stay positive even though my dream may never come true.”

We have to admit that being dropouts of school is something terrible for those who really want to be there and involve actively in every activity. However, this situation has been happening all the time in rural part of Indonesia, which caused by cultural and economic factor. Our interview shows that women in rural areas of Indonesia have the dream to get a better education, although their dream never come true and they have to continue their lives with sadness, optimism, anger, insecurity, and pain hidden within their heart. All of the informants also admitted that they feel sad when they see girls around their neighborhood being out of school, and 100% of them said that they would allow their daughters to pursue education to a higher degree if they could support them financially because they did not have the chance to pursue education when they were young and they do not want their children experience the same.

## CONCLUSION

This paper offers fresh result that women in rural Indonesia still face gender inequality in education. This can be seen from the percentage of a level school attended/finished by men and women. Although women's net participation rate

was higher than men's, which was about 97,37 percent in elementary school, 79,55 percent in junior high school, and 61,64 percent in senior high school, the percentage of men who completed elementary school, junior high school, and junior high school was higher than women. The gender gap in education can also be observed by making comparisons between men's literacy rate and women's. The result shows that women's reading and writing skills are still lower than men's. In 2018, 93.99 percent of women aged 15 years and over were able to read and write Latin, Arabic, or other letters, while the percentage of men was higher, namely 97.33 percent.

In this paper, we have highlighted three main reasons behind the low number of women completing school in rural Indonesia which are lack of parents' support, poor economic condition, and the education institution unavailability in many remote areas. Parents' involvement in girls' education is considered really important. However, many Acehnese still refers to culture when dealing with life which is patriarchal culture. As a result, in Aceh, women are considered to be only housewives who carry out domestic chores and nurture their children (Kiram, 2020c). This situation has forced women to stay at home and leave their education. Direct and indirect schooling costs are important factors in the education of children and some research indicate that schooling costs, especially school fees, are a central reason for most women to give up on schools. Lastly, many women in several regions in remote areas of Indonesia still left behind in education due to difficulty in accessing and lack of facilities provided.

We have pointed out that the benefits of education, women can be very broad, ranging from providing better education for children, reduce child marriage, decrease the number of domestic violence, help economic development, and poverty reduction. By educating women, we also allow them to participate in politics and make them become more empowered, and active in decision making. We cannot neglect that the education of women and girls is a critical component in a country's goal to close the gender gap and advance the economic and social growth and development. When we educate women, indirectly we educate a new generation, the community, and the country.

Many women who only completed a certain level of school or dropouts from school acknowledged that they experience both psychological and social impacts. Women in rural Indonesia also had dream to study and complete their education as high as possible and they feel sad, angry, and insecurity when their dream remains a dream and never finished. At worst level, being out of school caused them



severe stress and struggling with mental disorder. Furthermore, sociologically, women who stay out of the school experience problem in social life due to difficulties in adjusting to their environment, especially with their peers.

## REFERENCES

- Badan Pusat Statistik Indonesia (BPS). (2013) *Kajian Anak pada Rumah Tangga Miskin*, Badan Pusat Statistik Indonesia: Jakarta.
- Badan Pusat Statistik Indonesia (BPS). (2018). *Protret Pendidikan Indonesia. Statistik Pendidikan*. Badan Pusat Statistik: Jakarta.
- Badan Pusat Statistik Indonesia (BPS). (2019). *Keadaan Angka Kerja di Indonesia*. BPS: Jakarta.
- Bappenas. (2014). *Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional: Buku II Agenda Pembangunan Bidang*. Bappenas: Jakarta.
- Digdowiseiso K. (2010). Measuring gini coefficient of education: the Indonesian cases. *MPRA Paper No. 19865*. University Library of Munich. Germany.
- Fajrie, Mahfudlah. (2013). Psikologi Komunikasi Anak Putus Sekolah di Bloagung Karangdoro Tegalsari Kabupaten Banyuwangi. *Jurnal Komunikasi Islam*. 5, 45-52.
- Gallaway, Julie H. & Alexandra Bernasek. (2004). Literacy and Women's Empowerment in Indonesia: Implications for Policy. *Journal of Economic Issues*. 38, 519-525.
- Glewwe, P. & Kremer, M. (2005). *Schools, Teachers and Education Outcomes in Developing Countries*. Working Papers. Center for International Development at Harvard University.
- Harahap, E. Syuriani. et all. (2020). Determinant Analysis of Education Inequalities in Indonesia. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 3, 1067-1082
- Hausmann, Ricardo, Laura D. Tyson and Saadia Zahidi. (2008) *The Global Gender Gap Report*. World Economic Forum. Online Available <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2008>
- Kimotho, Rose W. (2005). Education as a Tool of Protection. *Conference on Women at Risk*, University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Kiram, M., Zawil. (2020a). Good Governance, Key Factor for Social Economic Development in Aceh. Case Study in Aceh Province Indonesia. *International Student Symposium, UDEF*. 7, 1-16

Kiram, M., Zawil. (2020b). Gender and Family in Modern Acehnese Society. *Jurnal Sosiologi Usk (Media Pemikiran & Aplikasi)*. 1, 126-146

Kiram, M., Zawil. (2020c). Is Our Child too Young to Learn Gender Equality. An Interpretation of Gender Education in Acehnese Families. *Gender Equality. International Journal of Child and Gender Studies*. 2, 33-40.

Mustar, E., Ediasuti. (2007). Sumber Daya Manusia Perempuan Indonesia. *Populasi*. 18, 147-166.

Muttaqin, Tatang, et al. (2017) Why Do Children Stay Out of School in Indonesia. *Jurnal Perencanaan Pembangunan*. 1, 93-108.

Nayak S, and Nair, J. (2005). *Women's Empowerment in India*. Jaipur: Pointer Computers.

Nugroho, R. (2011). *Gender dan Strategi Pengarus-Utamaannya di Indonesia*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

OXFAM International. (2017). "Towards a more Equal Indonesia," *OXFAM Briefing Paper*, February.

Putra, I., Permana. (2020). 4.3 Juta Siswa Putus Sekolah di 2019. Medcom.id3. Online Available <https://www.medcom.id/pendidikan/news-pendidikan/9K50P13k-4-3-juta-siswa-putus-sekolah-di-2019>

Samarakoon, Shanika. & Rasayd A., Parinduri. (2015). Does Education Empower Women? Evidence from Indonesia. *World Development*, 66, 428-442.

Somani, Tabreek. (2017). Importance of Educating Girls for the Overall Development of Society. A Global Perspective. *Journal of Educational Research and Practice*, 7, 125-139.

Surbakti, Soedarti, and Theresa Devasahayam. (2015). *Women and Girls in Indonesia. Progress and Challenges*. UNFPA: Indonesia

Suwarno, Peter. (2018). Equality in Education and Employment for Sustainable Development of Diverse Indonesia. Enhancing Equal Opportunity, Volunteerism, and Philanthropy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 293, 1-8.

United Nations (UN) General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights (217 [III] A – Article 26)*. Paris, France: Online available <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Wahyuni, Sri, et al. (2017). Pemberdayaan Masyarakat Perempuan Melalui Pemberantasan 'Buta Huruf' Guna Menumbuhkembangkan Usaha Kreatif Berbasis Literasi dan Potensi Lokal. *Jurnal Inovasi Pendidikan*, 1, 48-71.

World Bank. (2003). Gender Equality and The Mellenium Development Goals. Wolrd Bank. Gender and Development Group. Online Available <http://documents1.worldbank.org/curated/en/307331468762867954/pdf/Gender0MDGs.pdf>

World Economic Forum. (2020). *Global Gender Gap Report 2020*. World Economic Forum: Switzerland. Online Available <https://www.weforum.org/reports/gender-gap-2020-report-100-years-pay-equality>.

Widyaningsing (2010). Persepsi Orang Tua Terhadap Nilai Pendidikan Anak Perempuan Pada Masyarakat Jawa Tradisional. *Diklus. Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 14, 100-110.

**To cite this article:** Uysal Çelik, Z., Demir, M. (2021). Romantik İlişkilerde Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik ve Sosyal İlgi. International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), 5(1), 103-115

**Submitted:** April 13, 2021

**Accepted:** June 12, 2021

## ROMANTİK İLİŞKİLERDE ÇELİŞİK DUYGULU CİNSİYETÇİLİK VE SOSYAL İLGI<sup>1</sup>

Zarife Uysal Çelik<sup>2</sup>

Melek Demir<sup>3</sup>

### ÖZET

Bu çalışmada romantik ilişkilerde çelişik duygulu cinsiyetçilik ve sosyal ilgi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışma 243'ü kadın, 115' i erkek, toplam 358 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin çelişik duygulu cinsiyetçilik düzeylerini ölçmek amacı ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇCDCÖ), katılımcıların romantik ilişkilerindeki sosyal ilgi düzeylerini belirlemek amacı ile Romantik İlişkilerde Adleryan Sosyal İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normallik incelemesi doğrultusunda Pearson Korelasyon analizi ve Manova testi analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda romantik ilişkilerdeki sosyal ilgi düzeyi ile düşmanca cinsiyetçilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi ile korumacı cinsiyetçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Düşmanca cinsiyetçilik ve sosyal ilgi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, korumacı cinsiyetçilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal İlgi, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik, Düşmanca Cinsiyetçilik, Korumacı Cinsiyetçilik.

<sup>1</sup> Birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yapılmış olan Yüksek Lisans Tezine aittir.

<sup>2</sup> Uzm. Ps. Dan., Çankaya Özel Eğitim Meslek Okulu, Mersin, zarifeuysalcelik@gmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, mkalkan@omu.edu.tr

## AMBIVALENT SEXISM AND SOCIAL INTEREST ON ROMANTIC RELATIONSHIPS

### ABSTRACT

This study was conducted to investigate the relationship between social interest levels in romantic relationships and ambivalent sexism levels of university students. This study was carried out on a total of 358 students, 243 female and 115 male. In order to measure ambivalent sexism levels of students in this study, Ambivalent Sexism Scale (ASS), in order to determine social interest levels in romantic relationship, Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR) were used. The Pearson Moments Multiplication Correlation and MANOVA test analysis techniques were used in order to examine the normality of the data. As a result of the analyzes made, there was a significant negative correlation between the level of social interest in romantic relationships and the hostile sexism. There was no significant relationship between social interest and benevolent sexism in romantic relationships. Hostile sexism and social interest scores were significantly different by sex. There was no significant difference between hostile sexism scores by sex.

**Keywords:** Social Interest, Ambivalent Sexism, Hostile Sexism, Benevolent Sexism.

### GİRİŞ

Toplum kadın ve erkeğe farklı özellikler, davranışlar ve görevler yükler. Toplumun belirlediği kültürel beklentileri içeren toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin biyolojik farklılıklarının ötesinde toplumsal ve kültürel yüklemeleri içermektedir (Dökmen, 2014). Bir toplumsal cinsiyete üstünlük ve önem atfedilmesi olarak tanımlanabilecek cinsiyetçilik bir ayrımcılık biçimidir (Eroğlu Şah, 2020).

Glick ve Fiske'ye (1996) göre iki tür cinsiyetçilik vardır. Bunlar; düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçiliktir. Kadını erkeğe bağımlı gören, kadınlara yönelik kalıp yargıları ve olumsuz duyguları içeren cinsiyetçiliğe düşmanca cinsiyetçilik denir. Korumacı cinsiyetçilik ise cinsiyetçiliğin üstü kapalı biçimidir. Olumlu duygular ve kalıp yargılardan oluşur. Kadınları erkekler tarafından korunması ve desteklenmesi gereken varlıklar olarak görmektedir. Bu ideolojiler, kadınlara ve erkek-kadın ilişkilerine dair zıt değerlere sahip inanç ve tutumları içerir. Düşmanca cinsi-

yetçilik, manipülatif ve kadınlarla ilgili açıkça aşağılayıcı inançlardan ibaretken, korumacı cinsiyetçilik, ahlaki açıdan saf, erkeklerin mutluluğu için gerekli ve korunmaya muhtaç kadınlar hakkında öznel olarak olumlu inançlardan oluşmaktadır (Salomon, Bosson, El-Hout, Kiebel, Kuchynka & Shepard, 2020). Bu cinsiyetçilik türleri genellikle, düşmanca cinsiyetçilik (ceza) ve yardımsever cinsiyetçilik (ödülleri) unsurlarını kullanan bir sistemin uygulanmasıyla pekiştirilen, erkeklerin kadınlar üzerindeki egemenliğine dayanmaktadır (Rodríguez-Burbano, Cepeda, Vargas-Martínez, De-Diego-Cordero, 2021).

Hem düşmanca cinsiyetçilik hem de korumacı cinsiyetçilik ataerkillik, cinsiyetler arası farklılaştırma ve heteroseksüelliği içerir. Görünüşte farklılaşsa da düşmanca cinsiyetçilik de, korumacı cinsiyetçilik de kadının zayıf cinsiyet olduğunu kabul eder (Sakallı-Uğurlu, 2002).

Yaşamın her alanında olduğu gibi romantik ilişkilerde de etkili olan toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet kalıp yargıları, ahlak ve değer yargılarına dayanan gerçekçi olmayan inançlardır (Şahin ve Özerdoğan, 2015). Leaper, Gutierrez ve Farkas (2020)'ın yaptığı araştırmada erkeklerin koruyucu cinsiyetçiliklerinin, kadınların ilişkiden sağladıkları doyumunu pozitif olarak yordadığı görülmüştür. Başka bir çalışmada çelişik duygulu cinsiyetçilik ile flört şiddeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken (Sarıhan, 2019), düşmanca cinsiyetçilik ile evlilik uyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür (Güçlü Ergin, 2008).

Sevgi ve evlilikteki sorunları ancak sosyal uyum sağlamış bireylerin kolaylıkla çözebileceğini ve bunun yolunun “sosyal ilgi”den geçtiğini belirten Adler, tam bir eşitlik ve aynı haklara sahip olma ilkesi ile sorunlara beraber yaklaşan çiftlerin evlilikte çıkan problemlerle baş edebildiklerini söylemektedir (Adler, 2013). Sosyal ilgi, topluma ve tüm insan türüne ait olma duygusudur. Öte yandan tüm insanlara katkıda bulunma isteği ve davranışı olarak ifade edilebilir (Huo, 2019). Topluluk ve dayanışma duygusu, insanlığın bir üyesi olduğunu hissetme ve insanlıkla özdeşleşme anlamını içerir (İnanç ve Yerlikaya, 2011).

Adler'e göre sosyal ilgi, “normallik” veya “sağlıklı insan” kavramının ölçütüdür (Ansbacher, 1991). Sosyal ilgide benmerkezcilik yer almaz ve kişinin başkaları ile özdeşleşmesine dayanır (Leak ve Leak, 2006). Adler'e göre sosyal ilgi; özdeşim ve empati duygusuna eşittir (Soyer, 2004). Kişinin başkalarına olumlu bir şekilde odaklanmasına, kendisinden çok başkalarıyla ilgilenmesine ve yaşamın “yararlı”



tarafında hareket etmesine aracılık eder (Evii, 2020). Başkalarına bakmayı ve başkalarıyla işbirliği yapmayı da içeren sosyal ilgi, ruh sağlığı için önemlidir (Fung ve Webster, 2018).

Yapılan araştırmalarda kendini ayarlama, iyi olma ile sosyal ilgi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken (Crandall, 1980) sosyal ilgi ile irrasyonel inançlar arasında negatif bir ilişki (Forman ve Crandall, 1991); sosyal ilgi ile hoşgörülü cinsel tutum sergileme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Leak ve Williams, 1990). Algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide sosyal ilginin aracı rolü yüksek bulunurken (Fung ve Webster, 2018), bir başka sonuca göre sosyal ilgi ile iş birliği davranışı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Crandall ve Harris, 1991).

Araştırmalar düşük düzeyde düşmanca cinsiyetçiliğe sahip erkeklerin evlilik uyumunun, yüksek düzeyde düşmanca cinsiyetçiliğe sahip erkeklerin evlilik uyumundan daha yüksek olduğunu ortaya koyarken (Güçlü Ergin, 2008), kadınlara yönelik düşmanca cinsiyetçilik ve erkeklere yönelik korumacı tutumların evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddeti destekleyen tutumları yordadığını göstermiştir. Kadınlara yönelik korumacı cinsiyetçilik ve erkeklere yönelik düşmanca tutumların ise evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddetle ilgili negatif tutumları yordadığı bulunmuştur (Ercan, 2009). Bir diğer araştırmaya göre ise çelişik duygulu cinsiyetçilik ve flört şiddetine yönelik tutumlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Yumuşak, 2013). Bu bulgulara bakıldığında cinsiyetçiliğin kişilerin romantik ilişkilerini sağlıklı ve uyumlu bir şekilde devam etmesinin önünde engel olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan sosyal ilgi puanları düşük olan ergenlerin romantik ilişkilerde daha fazla duygusal ve fiziksel istismara yöneldikleri bulunurken, sosyal ilgi puanları yüksek olan ergenlerin olumlu başa çıkma yollarını kullandıkları bulunmuştur (Kalkan, 2010). Bir diğer araştırmaya göre evli çiftlerin evlilik uyumu ile romantik ilişkilerdeki sosyal ilgileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Helvacı, 2012). Romantik ilişkiler ve evlilikteki iyilik hali ile sosyal ilginin ilişkili olduğu belirtilmektedir (Rennebohm, Seebeck ve Thoburn, 2017).

Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında, sosyal ilgi ve toplumsal cinsiyet rollerinin romantik ilişkiler üzerinde etkilerinin ilişkideki uyumu etkilediği görülmektedir. Kadın ve erkeğin uyumunun hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı etkilediği yaşam

alanlarından birinin romantik ilişkiler olduğu düşünüldüğünde cinsiyet eşitsizliğinin getirdiği sorunların romantik ilişkide bir takım irrasyonel inançlara dönüştüğü ve bu kalıp yargıların ilişkiye büyük zarar verdiği söylenebilir. Tam bir eşitlik ve aynı haklara sahip olma durumu toplumsal cinsiyet eşitliği ile mümkün görünmektedir. Eşitlik ve aynı haklara sahip olma durumu aynı zamanda sosyal ilgi ile de alakalıdır. Sosyal uyumu sağlamış bireylerin evlilikte sorunları daha kolay çözebildiği düşünüldüğünde hem sosyal ilginin hem de cinsiyetçiliğin romantik ilişki üzerinde bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, romantik ilişkiyi etkileyen bu iki kavramın birbiri ile ilişkisini incelemek amacı ile bu araştırmada “romantik ilişkilerde sosyal ilgi ve çelişik duygulu cinsiyetçilik” ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ve düşmanca cinsiyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ve korumacı cinsiyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ile düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

### 1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 243 kadın, 115 erkek olmak üzere toplam 358 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemin %67,9'u kadın, %32,1'i erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 21,86 (SS=2,65)'dir. Araştırmaya katılan öğrencilerden devam eden romantik ilişkisi olanlar 137 kişi olup örneklemin %38,3'ünü oluştururken, romantik bir ilişkisi olmayan 221 kişi ise örneklemin %61,7'sini oluşturmaktadır. Devam eden romantik ilişki süresi 6 aydan az olan öğrenciler 25 kişi olup tüm örneklemin %7,0'nı oluşturmakta, devam eden romantik ilişki süresi 6 ay-12 ay arası olanlar 20 kişi olup tüm örneklemin %5,6'sını oluşturmakta ve devam eden romantik ilişki süresi 12 ay'dan fazla olan öğrenciler 92 kişi olup tüm örneklemin %25,7'sini oluşturmaktadır.

## 2. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler “Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği”, “Romantik İlişkilerde Adlerian Sosyal İlgil Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

### 2.1. Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği

Katılımcıların çelişik duygulu cinsiyetçilik düzeylerini belirlemek amacı ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. 22 maddeden oluşan ÇDCÖ ilk olarak Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ülkeler arası çalışmalarda, ölçekte bulunan bazı maddelerin puanlarının ters yönlü kodlamasından dolayı yaşanan problemleri yok etmek amacı ile Glick ve arkadaşları (2000) tarafından ters kodlama gerektirmeyecek şekilde tekrar yazılmıştır. Ölçek, Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte 1 puan “hiç katılmıyorum” 6 puan ise “tamamen katılıyorum” anlamına gelmektedir. Ölçeğin “düşmanca cinsiyetçilik” ve “korumacı cinsiyetçilik” olarak iki alt ölçeği vardır. 22 maddeden 11’i düşmanca cinsiyetçiliği ölçerken, kalan 11 madde de korumacı cinsiyetçiliği ölçmektedir. Düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik arasında pozitif bir korelasyon ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ) bulunmuştur. ÇDCÖ’nin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .85 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı yapılan güvenirlik hesaplamaları sonucunda Düşmanca cinsiyetçiliğin Cronbach alfa katsayısı .87 iken, korumacı cinsiyetçiliğin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise düşmanca cinsiyetçilik için .85, korumacı cinsiyetçilik için ise .77’dir.

### 2.2. Romantik İlişkilerde Adleryan Sosyal İlgil Ölçeği

Katılımcıların romantik ilişkilerindeki sosyal ilgi düzeylerini belirlemek amacı ile Romantik İlişkilerde Adleryan Sosyal İlgil Ölçeği kullanılmıştır. Kalkan (2009) tarafından geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmakta ve ölçekte 1 “Kesinlikle katılmıyorum”, 5 “Kesinlikle katılıyorum” anlamına gelmektedir. Negatif puanlar ters puanlandıktan sonra ölçekten alınan yüksek puan kişinin sosyal ilgi düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek 24-120 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini bulmak için faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer Olkin örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett Sphericity testi ( $p < .001$ ) anlamlı bulunmuştur. Analiz sonucuna göre toplam varyansın %34,13’ünü açıklayan, tek alt boyuttan oluşan 24 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin, Sosyal İlgil Ölçeği (Soyer, 2004) ile arasında .64 ( $r=0.64$ ) ilişki bulunmuştur. Üç hafta arayla yapılan çalışma-

da test-tekrar güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunurken minimum ve maksimum katsayıları 0.32 ile 0.67 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .89'dur.

### 3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmeden önce Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlenmiştir. Sonuçlar düşmanca cinsiyetçilik ( $p = .088$ ), korumacı cinsiyetçilik ( $p = .071$ ) ve sosyal ilgi ( $p = .133$ ) ölçeklerinden alınan puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla Pearson korelasyon analizi ve Manova analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Aşağıda araştırma sorularını yanıtlamak amacı ile yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

*1. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ve düşmanca cinsiyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?*

Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve romantik ilişkilerdeki sosyal ilgi düzeyi ile düşmanca cinsiyetçilik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.135$ ,  $p < .05$ ).

*2. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ve korumacı cinsiyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?*

Araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve romantik ilişkilerdeki sosyal ilgi düzeyi ile korumacı cinsiyetçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .053$ ,  $p > .05$ ).

*3. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ile düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?*

Araştırmanın üçüncü sorusunu yanıtlamak amacıyla tek faktörlü Manova analizi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal ilgi, düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik düzeylerine ilişkin betimleyici istatistik bulguları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2: Betimleyici İstatistik Bulguları

	Cinsiyet	$\bar{x}$	S	N
Düşmanca Cinsiyetçilik	Kadın	30,3333	9,04899	243
	Erkek	37,5565	8,38983	115
Korumacı Cinsiyetçilik	Kadın	35,6296	8,65803	243
	Erkek	34,1739	7,94417	115
Sosyal İlgisi	Kadın	98,3128	9,95988	243
	Erkek	90,6783	12,58205	115

Çizelge 2'ye göre korumacı cinsiyetçilik ve sosyal ilgi düzeyi açısından kadınların puan ortalaması yüksekken, düşmanca cinsiyetçilikte erkeklerin puan ortalaması yüksektir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan tek faktörlü manova analizi sosyal ilgi, düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik açısından cinsiyete göre anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= 0.760,  $F(3, 354)= 37.33$ ,  $p<.01$ ]. Bu bulgu, sosyal ilgi, düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyete göre değiştiğini gösterir.

Sosyal ilgi, düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan tek yönlü Anova sonuçları şu şekildedir: Buna göre düşmanca cinsiyetçilik [ $F(1, 356)= 52.078$ ,  $p<.01$ ] ve sosyal ilgi [ $F(1, 356)= 38.515$ ,  $p<.01$ ] puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, korumacı cinsiyetçilik [ $F(1, 356)= 2.324$ ,  $p>.05$ ] puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin düşmanca cinsiyetçilik düzeyleri, kadın öğrencilerinkinden anlamlı ölçüde yüksek bulunurken, kadın öğrencilerin sosyal ilgi düzeyleri erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ile düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki ve üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi, düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır.

Buna göre; romantik ilişkide sosyal ilgi ile düşmanca cinsiyetçilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düşmanca cinsiyetçilik ile yapılan literatür araştırmasında düşmanca cinsiyetçiliği yüksek kişilerin evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddeti destekler tutumları yordadığı bulunmuştur (Ercan, 2009). Düşmanca cinsiyetçiliği yüksek kişiler tecavüz kurbanlarına karşı olumsuz tutum sahibi iken (Yalçın, 2006); tacizin kadınların kışkırtması sonucu olduğu düşüncesine sahiptir (Turgut, 2007). Bir diğer araştırma sonucuna göre ise düşmanca cinsiyetçiliği yüksek erkeklerin evlilik uyumu düşük bulunmuştur (Güçlü Ergin, 2008). Bu araştırmalar da gösteriyor ki düşmanca cinsiyetçi tutuma sahip kişi kadına düşmanca tutumlar sergiler. Düşmanca duygulara sahip olan bir kişinin empati kurması zor olduğundan, bu durum romantik ilişkilerde soruna yol açar.

Sosyal ilgi ile ilgili araştırma bulgularına bakıldığında evli çiftlerin evlilik uyumu ile romantik ilişkilerdeki sosyal ilgileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Özaydınlık, 2014). Başkalarına yardım etme ve sosyal ilgi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Crandall ve Harris, 1991). Bu araştırma sonuçlarına göre sosyal ilgisi yüksek kişilerin romantik ilişki deneyimlerinin daha olumlu olacağı söylenebilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan bulguya göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri ve korumacı cinsiyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki yoktur. Korumacı cinsiyetçiliğin cinsel tacizi normal flörtleşme olarak kabul etmeyi etkilediği (Turgut, 2007); kadına yönelik şiddeti meşru görme ile ilişkili olduğu (Ercan, 2009); düşmanca cinsiyetçiliğe göre daha kabul edilebilir ve ayrımcılık olarak görülmediği sonuçları (Bohner, Ahlborn ve Steiner, 2010) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre korumacı cinsiyetçilik de tıpkı düşmanca cinsiyetçilik gibi romantik ilişkiyi olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre erkek öğrencilerin düşmanca cinsiyetçilik düzeyleri, kadın öğrencilerinkinden anlamlı ölçüde yüksek bulunurken, kadın öğrencilerin sosyal ilgi düzeyleri erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Korumacı cinsiyetçiliğin cinsiyete göre anlamlı bir farkı bulunmamıştır. Bu bulgu, Dinçer (2016) tarafından 340 rehber öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Rehber öğretmenlerin kişiler arası ilişki bağlamında cinsiyetçilik ve yükleme karmaşıklığı incelendiği araştırma sonuçlarına göre; 6 ile 10 yıl arasında çalışan erkek rehber öğretmenlerinde düşmanca cinsiyet-



çilik daha fazla bulunurken erkek rehber öğretmenlerin cinsiyetçilik düzeyi kadın rehber öğretmenlerin cinsiyetçilik düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Düşmanca cinsiyetçiliğin erkeklerde daha yüksek çıkması toplumsal cinsiyet eşitliğinin olmadığı bir toplumda yetişmenin bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada kadın öğrencilerin sosyal ilgi düzeyleri erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Greever, Tseng ve Friedland (1973) cinsiyetler arası sosyal ilgi düzeyleri açısından kadınların sosyal ilgi puanlarını erkeklerin sosyal ilgi puanından daha yüksek bulmuştur. Crandall (1980)'ın yaptığı araştırma sonucunda da üniversitede öğrenim gören kadın öğrencilerin sosyal ilgi puanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun toplumun cinsiyetlere yüklediği anlamlarla ilgili olduğu söylenebilir. Toplum erkeklerin daha rekabetçi, güçlü ve karşı cinsten daha güçlü olmasını beklerken kadından daha işbirlikçi, daha duyarlı olmasını bekler. İnsanlar büyürken toplumun cinsiyetlere yüklediği bu anlamları içselleştirerek büyürler. Romantik ilişkilerde de kadınların sosyal ilgi puanlarının erkeklerden daha yüksek çıkma sebebi olarak düşünülebilir.

Glick ve arkadaşlarının (2000) yaptığı araştırma sonucuna göre toplumsal cinsiyetçiliğin yüksek olduğu ülkelerde kadınların düşmanca cinsiyetçiliğe tepki gösterirken korumacı cinsiyetçiliğe tepki göstermediği bulunmuştur. Korumacı cinsiyetçiliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ise yapılan literatür çalışmalarında korumacı cinsiyetçiliğin ayrımcılık olarak görülmemesi ve kadınların da bu tür cinsiyetçiliği kabullenmiş olması ve toplumsal cinsiyetçiliğinin yüksek olmasından dolayı olabilir.

Bu araştırma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir: Bu araştırma Mersin Üniversitesi öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Daha geniş ve kültürel olarak farklı bölgelerden bir evren ve örneklem grubu ile araştırmanın genellenebilirliği genişletilebilir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal ilginin gelişimine katkı sağlamak amacı ile ilköğretimden başlanarak hem derslerde hem de okul içinde yapılan etkinliklerle farkındalık geliştirilebilir. Ebeveynlere toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal ilgi konularında bilgilendirmeler yapıp çocuklarıyla daha sağlıklı ilişki kurmalarına yardımcı olunabilir.

## KAYNAKÇA

- Adler, A. (2013). *Yaşama sanatı*, (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Ansbacher, H. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology*, 47(1), 28-46.
- Bohner, G., Ahlborn, K. ve Steiner, R. (2010). How sexy are sexist men? Women's perception of male response profiles in the Ambivalent Sexism Inventory. *Sex Roles*, 62(7-8), 568-582.
- Crandall, J. (1980). Adler's concept of social interest: theory measurement and implication for adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 481-495.
- Crandall, J.E. ve Harris, M.D. (1991). Social interest, cooperation, an altruism. *Individual Psychology*, 47, 115-120.
- Dinçer, F. (2016). *Rehber öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerinin yüklenme karmaşıklığı ve cinsiyetçilik bağlamında incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, N. (2009). *Evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddete ilişkin tutumların yordayıcıları: Çelişik duygulu cinsiyetçilik, sistemi meşrulaştırma ve dini yönelim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu Şah, D. (2020). Erkeklerde toplumsal cinsiyete dayalı stres, sistemin meşrulaştırılması ve cinsiyetçilik ilişkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Evii, M. (2020). Adlerian social interest, anorexia nervosa, and cognitive reconstruction. *Journal of Individual Psychology*, 76 (3), 273-285.
- Forman, B. D. ve Crandall, J. E. (1991). Social interest, irrational beliefs, and identity. *Individual Psychology*, 47(1), 141-149.
- Fung, T. Y. ve Webster, R. (2018). Perceived social support, social interest, and mental health: Testing a mediator model. *Journal of Individual Psychology*, 74 (2), 157-171.
- Glick, P. ve Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.

Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B. ve diğ. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775

Greever, K. B., Tseng, M. S. ve Friedland, B. U. (1973). Development of the social interest index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 454-458.

Güçlü Ergin, N. (2008). Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Helvacı, F. (2012). *Romantik ilişkilerde sorun çözme ve sosyal ilginin aşka ilişkin tutumlarla ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Huo, D. (2019). Social interest and collectivism: A study in Mainland China. Chicago: Adler University, Doctoral Dissertation.

İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kalkan, M. (2009). Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR): Scale Development and Psychometric Properties. *Individual Differences Research*, 7(1), 40-48.

Kalkan, M. (2010). Ergen romantik ilişkilerinde duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelmeye Adlerian bir bakış: Sosyal ilgi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 242-247.

Leak, G. K. ve Williams, D. E. (1989). Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology*, 45(3), 369.

Leak, G. K. ve Leak, K. C. (2006). Adlerian Social Interest and Positive Psychology: A Conceptual and Empirical Integration. *Journal of Individual Psychology*, 62(3), 207-223.

Leeper, C., Gutierrez, B. C., & Farkas, T. (2020). Ambivalent sexism and reported relationship qualities in emerging adult heterosexual dating couples. *Emerging Adulthood*, <https://doi.org/10.1177/2167696820934687>.

Özaydınlık, Ş. (2014). *Evli çiftlerin evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve romantik ilişkilerindeki sosyal ilginin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Rennebohm, S. B., Seebeck, J., ve Thoburn, J. W. (2017). Attachment, dyadic adjustment, and social interest: an indirect effects model. *Journal of Individual Psychology*, 73 (3), 208-224.

Rodríguez-Burbano, A.Y.; Cepeda, I.; Vargas-Martínez, A.M.; De-Diego-Cordero, R. (2021). Assessment of Ambivalent Sexism in University Students in Colombia and Spain: A Comparative Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1009-1028.

Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 47-58.

Sakallı-Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(11-12), 1-20.

Salomon, K., Bosson, J. K., El-Hout, M., Kiebel, E., Kuchynka, S. L. & Shepard, S. L. (2020). The Experiences with Ambivalent Sexism Inventory (EASI). *Basic and Applied Social Psychology*, 42 (4), 235-253.

Sarihan, B. (2019). *Üniversite öğrencilerinde flört şiddetinin yordayıcıları olarak çocukluk çağı travma yaşantıları ve toplumsal cinsiyetçilik özellikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Soyer, M. (2004). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 29-34

Şahin, B.M ve Özerdoğan N. (2015). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde romantik ilişkiler ile ilgili kalıp yargılara karşı tutumlar ve cinsiyetçilik. *Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Hemşirelik E-Dergisi*. 2(2), 1-10.

Turgut, S. (2007). *Cinsel tacize ilişkin tutumların yordayıcıları: Çelişik duygulu cinsiyetçilik, erkeklere yönelik çelişik tutumlar ve cinsiyet*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yalçın, Z. S. (2006). *Çelişik duygulu cinsiyetçilik, kontrol odaklı düşünceler, empati ve adil dünya inancının tecavüz kurbanlarına ilişkin tutumlara etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yumuşak, A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutumları, toplumsal cinsiyetçilik ve narsisistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.