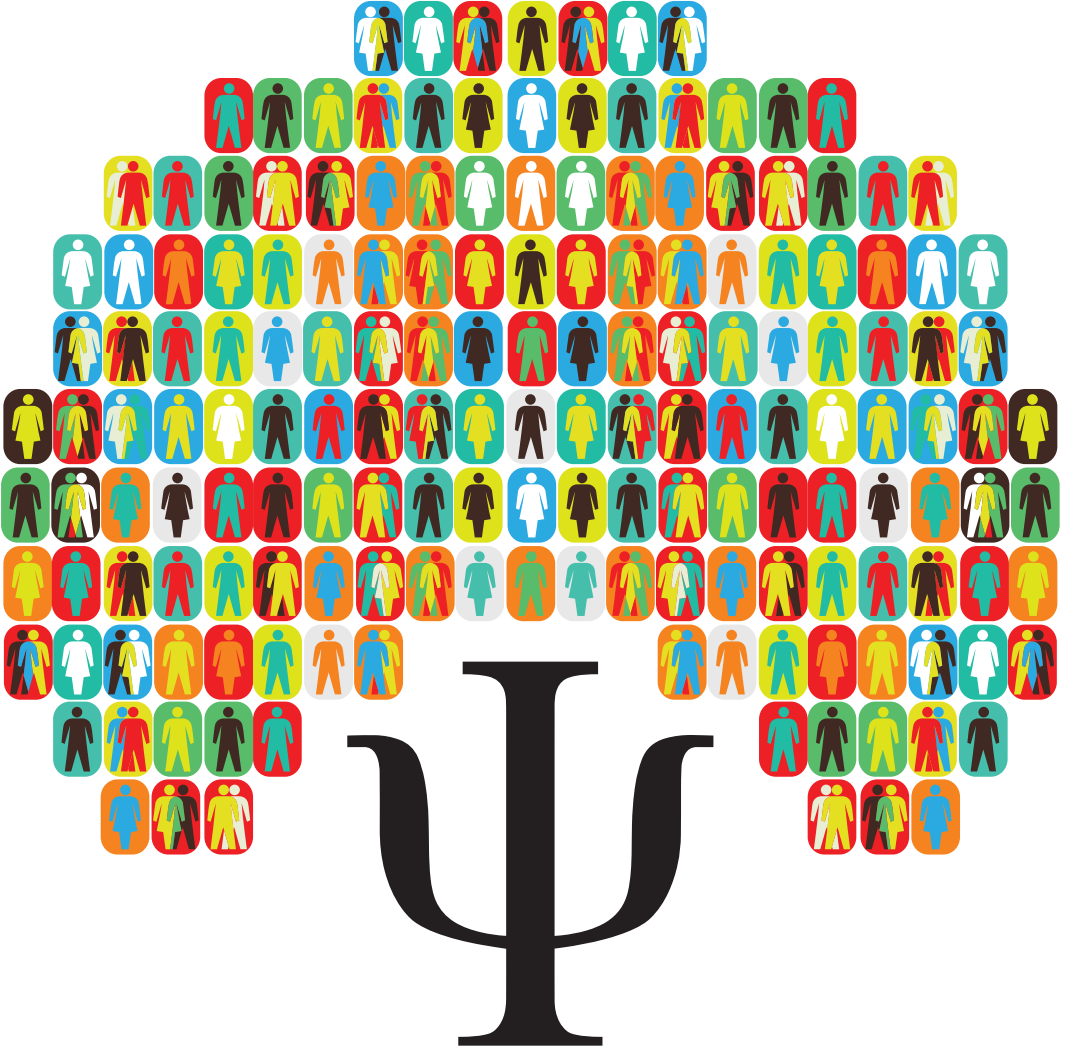




AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

Yıl: 1 - Sayı: 1 -2015 - ISSN: 2149-7206



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2015

İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi

Aydın İnsan ve Toplum Dergisi

ISSN: 2149-7206

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Nigar ÇELİK

Editör

Prof. Dr. Mahmut ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mahmut ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

Yrd. Doç. Dr. Burcu GÜDÜCÜ

Öğr. Gör. Elif Özge ERBAY

Dil

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Aralık & Haziran

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Nazan ÖZGÜR

Teknik Editör

Hakan TERZİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2015

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38

Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428 - 20402

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: aitdergi@aydin.edu.tr

Baskı

Matsis Matbaacılık

Teyfikbey Mahallesi

Dr. Ali Demir Caddesi No: 51

34290 Sefaköy/İSTANBUL

Tel: 0212 624 21 11 - Fax: 0212 624 21 17

E-mail: info@matbaasistemleri.com

Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Korkut TUNA, İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Abdülhaluk ÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ertan EĞRİBEL, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki ARSLANTÜRK, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Kenan GÜRSOY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, Sabahattin Zaim Üniversitesi

Prof. Dr. Uğur TEKİN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet AKIN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Ufuk ÖZCAN, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Neylan ZİYALAR, İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gül ÇÖRÜŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hakan İŞÖZEN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Meltem NARTER, Üsküdar Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gökçen ÇATLI ÖZEN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Öğr. Gör. Banu DALAMAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan hakem sistemini kullanan bir dergidir.

İçindekiler - Contents

Bir Eğitim Liderliği Örneğinde Disleksi Vakası

A Case of Dyslexia in Example of an Educational Leadership

Şahide Güliz KOLBURAN, Elif Özge ERBAY..... 1

Bir 24. Yüzyıl Ütopyası: Rüyada Terakki

A 24th Century Utopia: Progress in Dream

Belkıs GÜRSOY..... 33

Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne Geçiş Sürecinde Batı Felsefesinin Etkisi

The Tradition of Western Philosophy From The Ottoman Empire to The Turkish Republic

Hakan İŞÖZEN..... 43

Kamusal Alan, Özel Alan, Kent ve İnsan

Private Sphere, Public Sphere, City and Human

Burcu GÜDÜCÜ..... 59

Otizme Psikanalitik Bir Bakış

A Psychoanalytical View to Autism

Engin EKER.....69

EDİTÖRDEN

Başlarken...

İstanbul Aydın Üniversitesi 2003 yılından beri bilimin aydınlığında sınırsız düşünen ve üreten gençler ve bilim insanları yetiştirmeye devam ediyor. Üniversitemiz nitelikli öğrenciler yetiştirme gayretinin yanı sıra, bilim dünyasına da nitelikli ürünler kazandırma ve bunları paylaşma gerekliliğini de ilke edinmiştir.

AYDIN İNSAN ve TOPLUM adlı Psikoloji ve Sosyoloji dergisinin ilk sayısını yayına hazır hale getirmenin heyecanı içindeyiz. Öncelikli amacımız nitelikli, tercih edilen bir akademik dergi çıkartmaktır. Üniversitemizin henüz ilk adımlarını atmakta olan süreli yayın faaliyeti, bilimsel çalışmalarımızın artışıyla kısa sürede hızla koşmaya başlayacaktır. İnsana ve insanın oluşturduğu toplumsal meselelere yeni bakış açılarını ve alanda yapılan yeni araştırmaları paylaşmak, sosyal bilimlerin bu iki önemli dalını buluşturmak bizim için ayrıca bir mutluluk ve heyecan kaynağı olmuştur. Toplumsal olayların çekirdeğinde yer alan insan ve davranışı psikolojinin temel konusudur. Bu anlamda dergimizin nitelikli bir bütün oluşturacağı beklentisi içindeyiz. Derginin yayın kalitesinin artırılması ve ulusal/uluslararası indekslere girmesi en önemli vizyonumuzu oluşturmaktadır.

Gelişimsel bir bozukluk olan disleksiye dair bir vaka örneği, sosyolojik bağlamda özel ve kamusal alan ayırımına dair bir yazın taraması ve otizme dair farklı bir bakış açısının yer aldığı çalışmaların yanı sıra; 'Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne Geçiş Sürecinde Batı Felsefesinin Etkisi' üzerine yapılan bir konuşma metni ve 'Bir 24. Yüzyıl Ütopyası: Rüyada Terakki' gibi çalışmalara da yer vermek bizim için anlamlı bir başlangıç olmuştur. Birbirinden değerli yazıların bulunduğu ilk sayımızı beğenilerinize sunuyoruz.

Derginin ilk sayısının yayınlanması sürecinde emeği gecen, hakem havuzunda yer alarak bizimle birlikte yola çıkan ve bizlere olan inanç ve destekleri ile daima motivasyon kaynağımız olan Fen Edebiyat Fakültesi Dekanımız sayın Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ, sayın rektörümüz Prof. Dr. Yedigir İZMİRLİ ye ve elbette ki tüm gelişim çabalarımızda yolumuzu aydınlatan kurucumuz ve yönetim kurulu başkanımız sayın Dr. Mustafa AYDIN'a teşekkürü borç biliriz.

Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN
Editör

Bir Eğitim Liderliği Örneğinde, Disleksi Vakası¹

Şahide Güliz KOLBURAN²
Elif Özge ERBAY³

Özet

Öğrenme bozuklukları genellikle geç tanınan bu nedenle de uzman yardımı alma konusunda geç kalınan bir durum olmakta, bu da hem tedavi sürecini güçleştirmekte hem de beraberinde pek çok psikolojik gelişim sorununu getirmektedir. Kimlik gelişimi sürecinde yaşanan olumsuzluklar çocukların kaybedilmesine kadar varan sonuçlar oluşturmaktadır. Bu konuda hem aile hem de okula düşen görevler bulunmaktadır. Ailelerin durumu kabullenmeleri ve öğretmenlerin de öğrenme bozuklukları konusunu tanıma ve bir uzmanla işbirliği yapabilecek düzeyde konuya hakim olmaları gerekmektedir. Öğrenme güçlüğünün herhangi bir türü zamanında tanınmadığında, çocuk için psikolojik ve sosyal gelişim anlamında çok daha büyük sorunlar gelişmekte, tedavi edilebilir ve uyumu kolayca sağlanabilir bir bozukluk, bir çocuğun sosyal ve psikolojik anlamda yitirilmesine kadar yol açabilmektedir. Eğitim liderliği bu sürecin başlatılması ve yönetilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Amaç: Öğrenme bozukluklarının tanınması ve yaklaşım yöntemlerine dikkat çekmektir.

Materyal: “Her Çocuk Özeldir” adlı 2007, Hindistan yapımı, Aamir Khan yönetmenliğindeki 165 dakikalık bir filmdir.

Metot: Söylem analizi yoluyla niteliksel araştırma

Anahtar kelimeler: Özgül öğrenme bozukluğu (Disleksi), kaynaştırma eğitimi, eğitim liderliği

¹ Bu çalışma, 29-31 Ekim 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen III. International Conference on Interdisciplinary Research in Education (ICOINE 2014) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Yrd. Doç. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Küçükçekmece, İstanbul, 34295, Türkiye, sahidegulizkolburan@aydin.edu.tr

³ (Öğr. Gör.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, eliferbay@aydin.edu.tr

A Case of Dyslexia In Example Of An Educational Leadership

Abstract

Learning disorders are usually recognized too late to refer children for professional help. For this reason treatment process is getting more difficult, since it brings many psychological development problems. Due to negative experiences during their personality development, some of these children are lost. So, both family and school have important duties. Families should accept the problem and teachers should be able to recognize learning disorders so that they can cooperate with professionals. Early recognition is critical for all types of learning disorders. Otherwise, psychological and sociological developmental problems will be greater than the disorder itself, and this makes children’s adaptation process so hard. Educational leadership is very important to start and manage this process.

Aim of this study is getting attention for early recognition of the learning disorders and treatment approaches.

Material: “Taare Zameen Par”, 2007, 165 min.. India production movie by Aamir Khan.

Method: Qualitative research with discourse analysis

Keywords: *Learning disorders, dyslexia, inclusive education, educational leadership.*

Giriş

Öğrenme güçlüğü'nün herhangi bir türü zamanında tanınmadığında, çocuk için psikolojik ve sosyal gelişim anlamında ilave sorunlar gelişmekte, tedavi edilebilir ve uyumu kolayca sağlanabilir bir bozukluk, bir çocuğun sosyal ve psikolojik anlamda yitirilmesine kadar yol açabilmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu her anlamda sıradan bir eğitim programı amaçlarının dışında uzmanlık gerektiren bir işbirliği gerektirmektedir. Bu tip öğrenciler okul içinde, sınırlılıkları dahilinde, kabul gördükleri oranda başarıyla tedavi olabilmektedir.

Filmdeki eğitim liderliği örneğinin, disleksinin tanınması ve yaklaşım yöntemleri konusunda önemli ipuçları vereceği öngörülmüştür.

Özgül öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitime yönlendirilmeleri, toplum içinde kendilerine bir yer edinmeleri konusunda sorunlar yaratmaktadır. Normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek eğitim en uygun yol gibi görülmektedir (Korkmazlar, 2009). Ancak bu yolla öğrenme güçlüğüne sahip çocukların, kendi durumlarının farkında olan ve kabullenen, sınırlılıklarını bilen ve sınırlılıklar çerçevesinde gelişime odaklanan bir kimlik geliştirmeleri mümkün olabilecektir. Bu da eğitimcilerin özgül öğrenme bozuklukları ve birlikte görülen sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır.

Disleksi Kavramı

Disleksi Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirlenen tanı ölçütlerinde, yıllardan bu yana farklı isimler altında karşımıza çıkmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-III-R), disleksiye, Okul Becerileri Bozukluğu adı altında yer alan Gelişimsel Okuma Bozukluğu olarak tanımlamıştır (American Psychiatric Association, 1987). DSM-IV ise Öğrenme Bozuklukları olarak yenilenmiş yeni bir başlık altında Okuma Bozukluğu terimini kullanmıştır (Koroğlu, 2007). Okuma bozukluğu, DSM-V Tanı kriterlerinde ise Nörogelişimsel Bozukluklar kapsamı içindeki iki alt başlıktan birisi olan Özgül Öğrenme Bozuklukları içerisinde ele alınmıştır. DSM-V, disleksiye sözcük tanıma doğruluğu, akıcılığı sorunları, anlaşılır dile çevirme güçlüğü ve harf harf söyleme/yazma güçlükleri ile belirli öğrenme güçlükleri kapsamına, okuma bozukluğu yerine kullanılan alternatif bir terim olarak tanıtmıştır (Koroğlu, 2013).

Disleksi dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren bir öğrenme bozukluğudur. İlkokula başlayan disleksili çocuklarda eğitim alabilecek zihinsel gelişim henüz tamamlanmadığı için okuyamazlar, yazamazlar ve matematiksel işlemleri kavramada zorluk çekerler. Ancak bu onların zeka düzeylerinde bir sorun olduğunu göstermez. Disleksili çocukların bazen yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmalarına rağmen, olmaları gereken okuma seviyesine ulaşamadıkları görülür (Deal ve Reitsmo, 1999: 447).

Disleksililer zeka düzeyleri düşük olmadığı gibi özel yeteneklere de sahip olabilirler. Buna en önemli kanıt ise disleksili olduğu bilinen bilim adamları ve sanatçılardır: Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Edison, Walt Disney vb. gibi.

Disleksi üzerine ilk çalışanlardan olan nörolog Samuel T. Orton, 1920'lerde disleksinin sık karşılaşılan özelliklerini şöyle belirtmiştir (Korkmazlar, 2009):

- Yazılı kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk.
- b ve d, p ve q harflerini, 6 ve 9 gibi sayıları ters algılama; kelimelerdeki harfleri ya da sayıları karışık algılama, ne'yi en; 3'ü E; 12'yi 21 olarak algılamak gibi.
- Okurken kelime atlamak.
- Hecelerin seslerini karıştırmak ya da sessiz harflerin yerini değiştirmek, sıklıkla yazım hatası yapmak.
- Yazı yazmada zorluk.
- Gecikmiş ya da yetersiz konuşma.
- Konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk.
- Yön (yukarı, aşağı gibi) ve zaman (önce, sonra, dün, yarın gibi) kavramları konusunda sorunlar.
- Elleri kullanmada hantallık ve beceriksizlik.

Disleksinin erken teşhisi, bu çocukların gelecekte alacakları eğitimin tespiti açısından önem kazanmaktadır. Bu konuda çocuğun, veli-öğretmen ve psikolog işbirliğinde gerçekleşen bir destek sistemine ihtiyacı vardır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu

DSM-V tanı kriterleri kapsamında yer alan Özgül Öğrenme Bozukluğu, Nörogelişimsel Bozukluklar üst başlığı altında;

- Okuma Bozukluğu ile giden
- Sayısal (Matematik) Bozukluğu ile giden
- Yazılı Anlatım Bozukluğu ile giden tip olarak ele alınmıştır.

Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu ise DSM-V tanı kriterleri kapsamında Nörogelişimsel Bozukluklar üst başlığı altında, Devinsel Motor Bozukluklar içerisinde ele alınmıştır. (Köroğlu, 2013).

Özgül Öğrenme Bozukluğu, çeşitli düzeylerde Devinsel (Motor) Bozukluklar ile birlikte karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, birlikte görülme sıklığı yüksek olan ve analiz konusu filmin de konusunu oluşturan, Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu üzerinde durulacaktır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu

Özgül öğrenme bozukluğu, bir çocuğun zekası normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma veya matematik becerilerinde yaşitlarına ve zekasına oranla düşük başarı göstermesi olarak tanımlanabilir (Köroğlu, 2013).

Günümüzde sayısız terim ve tanıma sahip olan öğrenme güçlüğü DSM IV'te öğrenme bozukluğu olarak şöyle tanımlanmaktadır: “Öğrenme bozukluğu tanısı bireysel olarak uygulanan standart testlerde kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma matematik ve yazılı anlatımının beklenenin önemli ölçüde altında olması ile konur.” (Köroğlu, 1998).

DSM-IV'te özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda okulu bırakma oranı %40 (ya da ortalamanın yaklaşık 1,5 katı) olarak gösterilmiş ve öğrenme bozukluklarının Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu ile yüksek oranda birlikte bulunabildiği ifade edilmiştir (Köroğlu, 1998).

DSM-V, özgül öğrenme bozukluğunun toplumda görülme sıklığının %1-15 arasında değiştiğini, erkeklerde kızlara oranla daha sık görüldüğünü aktarmaktadır.

Solaklarda normal popülasyona oranla daha sık gözlenen özgül öğrenme bozukluğunun hiperaktivite ile birlikte görülme olasılığı da yüksektir (Köroğlu, 2013).

DSM-V, özgül öğrenme bozukluğu olarak yenilenen öğrenme bozukluğu tanı ölçütlerini, Okuma Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve Sayısal bozukluk ile giden özgül öğrenme bozukluğu olarak belirlemiştir (Köroğlu, 2013):

Okuma Bozukluğu ile Giden:

1. Sözcük okuma doğruluğu
2. Okuma hızı ve akıcılığı
3. Okuduğunu anlama

Yazılı anlatım Bozukluğu ile giden:

1. Harf, harf söyleme/yazma doğruluğu
2. Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu
3. Yazılı anlatımın açıklığı ve düzeni

Sayısal (matematik) Bozukluk ile giden:

1. Sayı algısı
2. Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi
3. Doğru ve akıcı hesaplama
4. Doğru sayısal akıl yürütme

Okuma Bozukluğu

Yıllar boyunca okuma bozukluklarını tanımlamak için; disleksi, okuma geriliği, öğrenme güçlüğü, aleksi ve gelişimsel sözcük körlüğü gibi terimler kullanılmıştır. Bunlardan Disleksi terimi uzun yıllar konuşma ve dil kusurları ve sağ-sol karıştırılması ile belirli bir okuma yetersizliği sendromunu tanımlamak için kullanılmıştır. Okuma bozukluğuna diğer akademik beceri bozukluklarının eşlik ettiği görüldükçe “disleksi” teriminin kullanımı azalmış ve “Öğrenme Bozukluğu” gibi genel terimler kullanılmaya başlanmıştır (Kaplan ve Sadock, 2004).

DSM IV-TR (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) okuma bozukluğunu; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına

uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda beklenenin önemli ölçüde altında ölçülen okuma başarısı olarak tanımlamaktadır. Aynı kaynaktan okumadaki zorluğun, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini de önemli ölçüde bozduğundan söz edilmektedir (Köroğlu, 2007).

Matematik bozukluğu ve yazılı anlatım bozukluğunun sıklıkla okuma bozukluğu ile birlikte bulunduğundan söz eden DSM-IV, okuma bozukluğu tanısı almış bireylerin %60-80'inin erkeklerden oluştuğunu aktarmıştır (Köroğlu, 1998).

DSM-V içerisinde okuma bozukluğu ile giden özgül öğrenme bozukluğu kriterleri, doğru sözcük okuma, hızlı ve akıcı okuma ile okuduğunu anlamada güçlük olarak belirtilmiştir.

Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu

Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu, Devinsel (Motor) Beceriler Bozukluğu üst başlığı altında tanımlanmaktadır (Köroğlu, 2013), ayrıca öğrenme bozukluğuna eşlik eden bozukluklar kategorisinde gösterilmektedir (Köroğlu, 1998).

DSM-V'e göre Gelişimsel Eşgüdüm (Koordinasyon) Bozukluğu için tanı ölçütleri; motor koordinasyon gerektiren günlük etkinliklerdeki yeterliğin, kişinin kronolojik yaşı ve ölçülen zeka düzeyi göz önüne alındığında, beklenenin önemli ölçüde altında olması olarak tanımlanmıştır (Köroğlu, 2013). Bu devinsel (motor) dönüm noktalarına (örn: yürüme, emekleme, oturma) ulaşmada belirgin gecikmelerin olması, eşyaları düşürme, "hantallık", spor yaparken düşük yeterlilik gösterme ya da el yazısının bozuk olması ile de kendini gösterebilir (Köroğlu, 1998).

Motor becerilerdeki bozukluklar genellikle koşmak, top oynamak, sıçrama, atlama gibi kaba motor becerileri, beraberinde çatal-bıçak kullanmak, elbiselerini düğmelemek, ayakkabı bağcıklarını bağlama gibi ince motor becerileri kapsar. Aynı zamanda top yakalama, harfleri kopyalama gibi el-göz koordinasyonu içeren görevleri de yapmada zorluk görülür (Kaplan, Sadock, 2004).

DSM-V Tanı Kriterleri Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu ile ilgili güçlükleri sakarlığın yanı sıra yavaşlık ve devinsel becerilerde yetersizlik gösterme olarak saymış ve bu bozuklukların elinden düşürme, çarpma, bir nesneyi kapma, makas ya da çatal-bıçak kullanma, el yazısı, bisiklete binme ya da spor etkinliklerine katılma ile kendini gösterdiğini belirtmiştir. (Köroğlu,2013).

Bingöl (2003), gelişimsel disleksi her ne kadar beyindeki yapısal bir bozukluktan kaynaklansa da, zaman içinde gerek eğitimin, gerekse beyin telafi mekanizmalarının devreye girmesi sonucu, problemin bir miktar (hatta hafif vakalarda tamamen) üstesinden gelinebildiğinden ve daha ileri sınıflarda disleksi oranının azaldığından söz etmiştir.

Öğrenme Bozukluğu ve Kaynaştırma Eğitimi

Öğrenme bozukluğu gelişimsel bir sorundur ve bireyin doğumu ile başlar, eğitim süreci içinde edinilmez. Öğrenme bozukluğu nedeniyle sorun yaşayan çocuklar, özellikle öğrenme bozukluğunun bilinmediği toplumlarda “anlaşılamama” sorunu yaşarlar. Okuyamadıkları ya da yazamadıkları için zeka düzeylerinden kuşku duyulur. Ailelerin paniğe kapılması ve öğretmenlerin öğretememenin endişesi doğrudan çocuğa yansımaktadır. Anne-babası ya da öğretmeni, çocuğun zaman zaman ilgi çekmek amacıyla kasten böyle davrandığını dahi düşünebilirler. Oysaki görme engelli bir çocuğa, sorunsuz bir çocuğun okuduğu yöntemle oku-yaz demekle, öğrenme bozukluğu olan bir çocuktan akıcı ve hızlı okumasını beklemek aynı şeydir. Nitekim böyle özellikteki çocukların da okuma-yazmayı ve matematiği öğrenme merkezleri engellidir.

Özel eğitim ve psikoterapi tekniklerinin kullanıldığı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanmazsa, öğrenme bozukluğunun kendiliğinden geçmeyeceği bilinmektedir (Korkmazlar, 2009).

Korkmazlar'ın (2009), çalışmasında belirttiği gibi normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ile beraber verilen destek eğitim en uygun yol gibi görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 23. Maddesi Kaynaştırma yoluyla eğitimi şöyle tanımlamıştır:

“...özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.”

Kaynaştırma eğitiminin amaçları doğrultusunda hedeflenen en temel amaç çocuğun normal sınıfın bir üyesi haline gelmesi, normal öğrencilerin katıldığı tüm çalışmalara olabildiğince katılmasının sağlanmasıdır. Bu temel amaç çocuğun olumlu benlik gelişimini destekleyerek kendi gerçeğini benimsemesine ve bununla birlikte önemli ve değerli bir birey olduğuna dair bir algı oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Birlikte eğitimin amacı, engelli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu bakış açısıyla, kaynaştırma uygulamaları sonucunda tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları anlayarak, bu farklılıklara saygı göstermeyi öğrenecekleri, iletişim, arkadaşlık ve birlikte çalışma becerilerinin artacağı ve engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişeceği kabul edilmektedir (Madden ve Slavin, 1983).

“Her Çocuk Özeldir”: Bir Disleksi Vakası

Her Çocuk Özeldir (Taare Zameen Par), 2007 yapımı, yönetmenliğini Aamir Khan, Amole Gupte ve Ram Madhvani'nin yaptığı 165 dakikalık bir filmidir. Film aile içi dinamikler açısından da pek çok dikkate değer söylem içermektedir. Bu çalışmada, sunulan problem gereğince okul yöneticileri (müdür) ve öğretmen söylemleri üzerinden bir analiz yapılmıştır.

Filmin kahramanı Ishaan harfleri ve sayıları algılama problemi yaşamakta, çevresi ve ailesi tarafından tembelle ve yaramaz olarak algılanmaktadır. Ishaan derslerinde başarısız, yaptığı işlerin çoğunda uyumsuz gözükken bir çocuktur. Yazı yazmayı ve okumayı 3. sınıfta iki yıldır okuyor olmasına rağmen öğrenememiştir. Kelimeler, rakamlar sanki dans ediyor gibi gelmektedir ona. Okul Ishaan'ın durumunu sadece tembelle ve yaramazlık olarak değerlendirmekte ve öğretmenleri bir an önce ondan kurtulmak istemektedir.

Aile de Ishaan'ın gelişimsel bir bozukluk gösterebileceği düşüncesinden uzak, yüksek beklentilerini giderememenin öfkesi içinde onu “adam olması” için şehir dışında bir yatılı okula gönderir. Orada da devam eden başarısızlığın sonucunda Ishaan mutluluğu ve özgürlüğü insanlardan uzaklaşmakta bulur. Annesinin ilgisine karşın babasının katı tutumu Ishaan'ın zihinsel dünyasında gidiş gelişler yaşamasına sebep olur. Tam her şeyden ümidini kesmişken yatılı okulda karşısına çıkan resim öğretmeni her şeye farklı yaklaşacaktır. Resim öğretmeni daha önce özel eğitim veren bir okulda görev yapmış, kendisi de dislektik olan biridir. Ishaan'ın hayatı ile birlikte okulun iklimi de bu genç resim öğretmenin eğitim liderliği ile değişir.

Okul ve Okul İklimi

Okul, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların rol aldığı sosyal bir sistemdir. Sağlıklı örgütler enerjilerini örgütün görev ve amaçlarına doğru yönlendirirken dışarıdan gelen rahatsız edici güçleri de başarı ile yönetirler (Korkmaz, 2005). Okulun örgütsel sağlığı okul içindeki sosyal etkileşimi yansıtır. Zira bir okuldaki müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve diğer çalışanlar arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimlerin özünde; sınıf ve okul için kaynak bulma, araç-gereç temini, öğrenci başarısı, müdürün okulu geliştirmek için gösterdiği çabalar ve okulun dış çevresine uyumu vardır. Bu çabalar sosyal bir etkileşimin ürünüdür.

Çalık ve Kurt (2010) çalışmalarında; okul iklimini, algılanması kolay fakat tanımlanması, ölçmesi ve yönlendirmesi bir o kadar da zor bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu veya olumsuz özelliklere sahip okul ikliminin okuldaki tüm bireylere ve genel olarak okulun performansına çeşitli etkileri vardır. Öğretmenler için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan olumlu iklim, öğrenciler için de iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasının ön şartıdır (Çalık ve Kurt, 2010)

Eğitim Liderliği

Özden (2005) günümüz toplumunda ortaya çıkan yeni değerlerin, okulların yapı ve işleyişindeki hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini, daha çok yerinden yönetilen ve profesyonel kontrolün egemen olduğu bir yapıya terk etme zorunluluğundan bahsetmiştir. Bu yeni oluşumlar okulun yapısındaki “rol, ilişki ve sorumluluklarda” da temel bazı değişiklikler öngörmektedir ki; Özden (2005) bunlardan birinin liderlik fonksiyonu

olduğunu öne sürmektedir. Buna göre liderlik, pozisyonla değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlanmıştır (Özden, 2005).

Gelişmekte olan toplumların eğitim sistemlerindeki bu yenilik arayışları, çoğu zaman eğitim kurumlarının yönetim anlayışlarına yansımamaktadır. Yapılan sistemsel değişiklikler, kurum yöneticileri tarafından benimsenmediği ya da anlaşılmadığında, gelişimi destekleyen uygulamalara ve yeniliğe direnç ortaya çıkmaktadır. Özellikle, örnek vakanın ele alındığı Hindistan gibi doğu kökenli toplumlarda, geleneksel yönetim anlayışlarının ön planda olması, öğretmen merkezli, katı disiplin kurallarının uygulandığı ve eğitim liderinin (okul müdürü ya da yöneticileri, öğretmenler) bir otorite figürü olarak algılandığı örgüt iklimleri oluşturmaktadır.

Hofstede'in (1996) örgüt kültürünü tanımlarken öne attığı boyutlardan biri olan güç mesafesi, bahsi geçen toplumlarda oldukça yüksek seviyede görülmektedir. Buna bağlı olarak eğitim kurumundaki lider ve takipçisi (öğretmen ve öğrenciler) arasındaki güç mesafesi, verilen kararlara tam itaati gerektiren disiplinler bir yapı oluşmaktadır (Hofstede, 1996). Bu yapı, yenilik ve değişim için inisiyatif almayı engellemekte ve yaratıcılığı baskılamaktadır.

Güç mesafesinin yüksek, otorite ve disiplinin ön planda olduğu bu tip kültürlerde, eğitim kurumlarında da okul yönetimi ve veli arasında işbirliği yerine sorumluluğu olduğu gibi karşı tarafa devretme anlayışını doğurmaktadır. "Eti senin kemiği benim" gibi bir yaklaşımla çocuğunu okula teslim eden veli, bu aşamadan sonra meydana çıkabilecek başarısızlık, yaramazlık vb. gibi her türlü sorunda, okul yönetimini sorumlu tutacaktır. Benzer şekilde okul yönetimi de sorumluluğu veliye devrederek öğrencinin "sorunlu" olduğunu savunacak, sorunu bizzat yaşayan çocuksa aile ve okul arasında bir kızgın patates gibi elden ele savrulacaktır. Çözüm, sorunun ortak kabulü ve muhakkak işbirliğidir. Ancak bu durum kalıplaşmış örgüt kültüründe değişim ve yenilik için gösterilen direncin kırılmasını gerektirecek sancılı bir süreçtir.

Eğitim liderliği hakkında yapılan çeşitli çalışmalarda okul liderliğinin, öğrenci başarısına etkisinden bahsedilmiştir. Okul liderinin öğrenci başarısına doğrudan etkisinden ziyade, kullandığı liderlik tipinin farklı etkiler yaratabileceğinden söz edilmiştir. Bu noktada ön plana çıkan dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ayrımını incelemek faydalı olacaktır. Ross ve Gray (2006) dönüşümsel liderliği karizma, takipçilerini entelektüel düzeyde hareket geçirmek ve bireysel ilgi ve alaka göstermekten oluşan 3 tabakalı bir yapı olarak açıklamıştır. Buna göre dönüşümsel liderler, takipçilerine ilham kaynağı olan ve iç kaynaklı motivasyon kanallarıyla onları yönlendirebilen kişilerdir. Etkileşimsel liderlerin aksine takipçilerin fikirlerine değer veren, inisiyatif alımını teşvik eden, kurum içinde yenilikten korkmayan ve desteleyen bir tavrı benimserler. Ross ve Gray (2006) farklı liderlik yaklaşımlarının eğitimciler üzerindeki etkisi hakkında yapılmış 20 çalışmayı incelemiş ve dönüşümsel liderliğin eğitimcilerin sınıf ortamında değişikliği yaratmalarını sağlayabildiğini göstermişlerdir.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) yürüttükleri bir meta analizde, bu iki liderlik yaklaşımın öğrenci başarısı üzerine etkilerini karşılaştırmış, etkileşimsel liderlik yaklaşımını benimseyen okul yönetimlerinde öğrencilerin akademik başarılarının ön planda olduğunu, dönüşümsel liderlerin ise okul kültüründe değişimi ve sosyal ilişkileri destekleyen bir yapıyı ortaya çıkardığını göstermişlerdir. Otoriter, kuralcı ve yönerge veren direktif etkileşimsel liderlerin, başarı odaklı sonuçlar almasının yanı sıra, inisiyatif alımını teşvik eden ve motive eden dönüşümsel liderlerin okul ortamında değişim ve sosyal başarı odaklı sonuçlar alması şaşırtıcı olmamıştır.

Sonuç olarak etkili eğitim liderliği, doğru bir liderlik yaklaşımın benimsenmesi ile gerçekleşecektir. Yalnızca akademik başarıyı odaklı direktif bir yaklaşım, sosyal düzeyde ilişkileri gözden kaçırarak ve örnek filmde olduğu gibi başarısı yüksek bir okul olmasına karşın, farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan öğrencileri gözden kaçıracaktır. Özellikle öğrenme gücü gibi farklılıkları olan öğrencilerin, okul ortamı içinde kaynaştırma eğitimiyle sisteme dahil edilmesi, herkese uygulanan standart ve katı kurallarla değil, öğrencinin özel ihtiyaçları da göz önüne alınarak gerçekleşebilir. Bu noktada ihtiyaç duyulan şey ise, dönüşümcü liderlik yaklaşımıyla yalnızca tek bir öğrenciye müdahalesiyle değil, tüm okulda

değişimi ve yaratıcılığı destekleyen bir okul iklimi oluşturarak etki eden resim öğretmenin yaklaşımıdır.

Analiz

Ishaan 2 çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Kendisiyle aynı okulda okuyan ağabeyi başarılı ve örnek bir çocuktur. Baba başarılı ve işine odaklı bir iş adamı, anne ise kariyerini bırakarak çocukları ile ilgilenmeyi tercih etmiş bir kadındır. Babanın katı ve uzak tavrına karşı anne daha yakın ve dengeleyici bir yapı göstermektedir. Film aile ve aile içi dinamikler açısından önemli özellikler taşısa da bu araştırmada okul ve eğitim üzerindeki diyaloglar üzerinde durulacak ve bir disleksi vakasına yönelik yürütülen eğitim liderliği özellikleri tartışılacaktır.

Birinci Okul

İngilizce dersi

Öğretmen: *Dersi takip eder misin Ishaan?*

Ishaan: (Dalmıştır, duymaz)

Öğretmen: *ISHAANN !* (yüksek sesle)

38. sayfa, 4. Bölüm, 3. Paragraf diyorum! İlk cümleyi oku ve hangilerinin sıfat olduğunu söyle.

Okuma bozukluğu ile giden özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, okuduğunu anlamada güçlük çektiklerinden (Koroğlu, 2013), verilen sözlü talimatları takip etmede ve peşpeşe verilen çoklu talimatları anlamada da güçlük çekerler.

Öğretmen: *“Oku Ishaan ! Okusana cümleyi Ishaan!”*

Ishaan: (okuyamaz) *“Kelimeler dans ediyor...”*

Öğretmen: *“Dans ediyorlar öyle mi? O halde dans eden harfleri oku, komik olmaya mı çalışıyorsun?”*

Ishaan: *“.....”* (çabalar ama okuyamaz)

Öğretmen: *“Cümleyi yüksek sesle ve doğru olarak oku! Sesli ve doğru olarak dedim Ishaan, Sesli ve doğru!”*

Ishaan: *“.....”* (okuyamamaktadır)

Öğretmen: *“Sesli ve doğru!”* (bağırarak)

Ishaan’ın çabası öğretmeni daha da sinirlendirir

Öğretmen: *“Kes! Yeter dediysek yeter. Çık dışarı, utanmaz çocuk!”*

Bu sahnede Ishaan'ın arkadaşları arasında da bir yer edinemediğini görebiliyoruz.

Okul becerilerini kullanma güçlüğü olarak da değerlendirilen özgül öğrenme bozukluğu DSM V tanı kriterleri içinde A eksenini birinci maddede şöyle açıklanmıştır: Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması (örn; tek tek sözcükleri yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okur, sıklıkla sözcükleri kestirir (öngörür), sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşar. (Köroğlu, 2013).

Sınav kağıtlarını velisine imzalatmayı unuttur ve o gün okuldan kaçır. Okul dışında ve yalnız mutludur.

Kendisini eleştirecek, yargılayacak kimse yoktur. Okul Ishaan'dan ümidini kesmiş, bir an önce onu uzaklaştırmak istemektedir. Annesi ve babasını çağırarak bir toplantı yaparlar. Bu toplantı sırasında Ishaan da aynı odanın içinde, ayakta bekleyerek, konuşulanları dinlemektedir. Bu sahnedeki öğretmen söylemlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- *“Sınıf çalışmalarında ve ev ödevlerinde hiç ilerleme göstermedi.”*
- *“Geçen seneki yerinde sayıyor.”*
- *“Kitaplar hala onun düşmanı sanki.”*
- *“Okumak ve yazmak ona işkence gibi geliyor.”*
- *“Bazen İngilizce yazdıkları Rus harflerine benziyor.”*
- *“Hatalarını kasten tekrar ediyor.”*
- *“Derse hiç dikkatini vermiyor.”*
- *“Sürekli tuvalete gitmek için izin istiyor.”*
- *“Tüm sınıfı yaptığı aptal şakalar ile rahatsız ediyor.”*
- *“Tüm derslerden sıfır almış.”*
- *“Sınav kağıtları saçmalıklarla dolu.”*

Müdür: *“Bu oğlunuzun 3. Sınıftaki ikinci senesi. Bu böyle devam ederse size yardımcı olabilmemiz çok zor. Belki sorun oğlunuzdadır? Bazı çocuklar şanssız doğarlar, onlar için özel okullar vardır.”*

Okul yönetimi ve öğretmenler Ishaan'ın durumunu tanımaktan uzak, ondan vazgeçmiş gibi görünmekte ve bu halleriyle ona zarar vermektedirler.

Farklı gelişim özelliğindeki bireylere yapılacak en önemli yardım onların olumlu bir benlik tasarımına sahip olmalarına, kendilerini daha gerçekçi bir gözle görüp kabul etmelerine yardımcı olmaktır (Yüksel, 2007).

Okul yönetiminin bu tavrı, işbirliğinden ziyade sorumluluğu aileye yüklemek olmuştur. Bu noktada ailenin de karşı tavrı farklı olmamıştır, sorumluluğu okula yükleyerek, sorundan uzaklaşmayı ve okul değiştirerek “sorunu” uzaklaştırmayı tercih etmişlerdir.

Baba: *“Şerefsiz kadın! Oğlumun geri zekâlı zannediyor. Oğlumun anormal zannediyor. Elbette altmış çocuğu bir sınıfa istifersen, tek hoca nasıl hepsiyle tek tek ilgilensin?”*

İkinci Okul

Ishaan giderek hırçınlaşmakta, okul ve çevresinden sonra ailesinden de uzaklaşmaktadır. İstemediği halde şehir dışında bir yatılı okula gönderilir. Okulun yapısı ve eğitim hedefleri de çok katıdır. Tıpkı önceki okul gibi katı disiplin yöntemleri uygulanan geleneksel bir yaklaşım üzerine kuruludur. İlk gün okulun bir öğretmenin yatakhane Ishaan’a söyledikleri şöyledir:

Öğretmen: *“Baban bana senin çok inatçı olduğunu söyledi. Öyleyse bir şeyi açıklığa kavuşturalım. Bu okulda tek bir kural vardır o da disiplin.”*

Bu sırada aile ve öğretmen çok katı bir mesafe koruma duruşu içinde, çocuğun karşısında tehdit edici bir beden diliyle ayakta durmakta, bu durum Ishaan’ın kendisini daha da kötü hissetmesine sebep olmaktadır.

Öğretmen: *“Bay Awatshi hiç endişeniz olmasın. Biz burada en inatçı keçileri dize getirdik.”*

Aile Ishaan’la vedalaşmadan orayı terk eder. Yeni bir travma daha yaşanmaktadır. Yalnızlaşma ve insanlardan uzaklaşma hızlanmaya başlamıştır. Ishaan o okula cezalandırılmak için gönderildiğini düşünmektedir. Başarısızlık, dışlanma, aşağılanma ve hatta fiziksel şiddete kadar varan cezalandırmalar orada da devam eder.

Önceleri harfleri dans eden sevimli simgeler olarak algılarken, artık onları birer böcek ve örümcek gibi algılamakta, onlardan korkmakta, üzerlerine vurarak onlardan kurtulmak istemektedir.

Çeşitli öğretmenler:

- “Dilbilgin berbat, hecelemelerin hep yanlış.”
- “Dalga mı geçiyorsun?”
- “Tembel...”
- “Cümlelerin bozuk.”
- “Tüm cevapların yanlış.”
- “Neden çaba göstermiyorsun?”

Öğretmenlerin bu ifadeleri Ishaan’ın özel dünyasında için daha da çaresizlik hissetmesine ve agresif tutumlar sergilemesine neden olur.

Edebiyat Dersi

Öğretmen: (Elinde sopayla) “*Bunun adı Ishaan Nandkishore Awatshi. Öne çık hadi, çantanı da al....Bundan sonra senin yerin burası, tam gözümün önü. Ishaan şiirin anlamını açıkla*”

Ishaan: “*Gördüğümüz şey, hissettiğimiz şey, görmediklerimiz de hissetmediklerimizdir. Ama bazen gördüklerimiz aslında öyle değildir ve asıl görmediklerimiz öyledir. Demek istediğim...*”

Öğretmen: “*Nedir bu ‘öyledir’, ‘öyle değildir’ saçmalığı!*”(bir başka öğrenciye) “*Sen anlat... Aferin.*”

Oysaki Ishaan şiirin anlamını anlamamıştır. Özgül öğrenme bozukluğu kriterlerinden birisi de okunanın anlamını anlama güçlüğüdür. (Örn: düz yazıyı düzgün okuyabilir, ancak sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamı anlamaz) (Köroğlu, 2013).

Resim Dersi

İlk resim öğretmeni: “*Çizgiler dümdüz olmalı yoksa kulaklarınız çekerim haa!*”

Ishaan o sırada pencereden dışarı bakmaktadır, öğretmen elindeki tebeşiri Ishaan’ın başına fırlatır): “*Hey sen! Bize nereye nokta koyduğumu göster bakalım. Noktayı göster. Niye öküzün trene baktığı gibi bakıyorsun? Noktayı nereye koydum göster.* (Başka bir öğrenciden noktayı göstermesini ister.)”

“Şimdi gördün mü? Buraya gel çabuk. Cezayı hakettin, bir daha dersi iyi takip edersin. Elini uzat. Yumruk yap. (Cetvelle Ishaan’ın eline 5 kez vurur.) Kusursuz şekiller istiyorum. Yoksa beşer tane de diğer eline... Yürü !!!”

Beden Eğitimi Dersi

“Sol, sağ, sol...” talimatları ile yürüyüş yapılmaktadır. Ishaan sol- sağ ayırımını yapamadığından bunu da başaramamaktadır.

Öğretmen: “Ishaan! Ne yapıyorsun? Adım sırasını bozuyorsun (kolundan tutup sarsarak)...Çık dışarı (kolundan tutup savurarak)”

Dilbilgisi Dersi

Öğretmen tanım ve kavramları hızlı bir şekilde ardarda sıralamaktadır.

Öğretmen: “Anlaşıldı mı Ishaan Nandkishore Awasthi?”

“Neden?”

“Anlaşıldı mı Ishaan”

“Neden yapamıyorsun (Bu sırada Ishaan başını tahtaya vurmaktadır)”

“Neden?”

“Aptal”

Matematik Dersi

Öğretmen: “Neden beceriksizsin? Nedir problemin? Neden bu kadar aptalsın?”

Önceleri çaresiz ve agresif tutumlar sergileyen, yaşadıklarına isyan eden Ishaan giderek dış dünyaya ilgisini kaybetmekte ve tepkilerini de yitirmeye başlamaktadır. Ağabeyinin ona getirdiği suluboyalar bile, resme karşı büyük ilgisi olduğu halde ilgisini çekmemiştir. Filmde bu görüntülerdeki duygular, anneye söylenen bir şarkı ile dile getirilmektedir: “Hissetmiyorum artık ne acı ne his.Terk etti beni tüm duygular; sanki boşluktaym”

Tam da o günlerde sınıfa yeni bir resim öğretmeni gelir. Bu öğretmen daha önce özel eğitim veren bir okulda görev yapmış, bu okuldaki resim öğretmenin ayrılması üzerine geçici olarak görevlendirilmiş bir resim öğretmenidir. Ram Shankar Nikumbh’un sınıfa geliş ve öğrencilerle ilk tanışma sahneleri onun farklı bir öğretmen olduğunu anlatmaktadır.

Öğretmen sınıfa bir palyaço kıyafetinde ve dans ederek girmiş ve öğrencileri de bu oyuna dahil etmiştir. Sadece Ishaan katılmamıştır. Okulda alışılmadık bir ders ve eğitim süreci başlamaktadır.

Yeni resim öğretmeni (Nikumbh): *“Herkes bir kağıt...Çizin, boyayın canınız ne isterse onu.”*

Öğrenci: *“Peki biz ne çizeceğiz hocam, masada hiçbir obje yok ki?”*

Nikumbh: *“Bu masa sizin harika hayal gücünüz için çok küçük. Zihninize göz atın ve oradan bir resim seçin sonra da kağıda konduruverin... Haydi iyi eğlenceler. Bu konuda özgürsünüz.”*

Ishaan bu çalışmalara da katılmamaktadır. Bu durum Nikumbh’un dikkatini çeker, ancak tepkisi diğer öğretmenlere göre daha yapıcıdır.

Nikumbh: *“Daldın gittin arkadaşım, ilham mı bekliyorsun? Sorun değil acelemiz yok. (başını okşar)”*

Okuldaki öğretmenler de resim dersini önemsemiyor, resimlerin saklanması gereksiz gördüklerinden kendisine dolap bile gerekmediğini düşünüyorlardı.

Öğretmenler Odası

Nikumbh:*“Duyularını derste ifade edemedikten sonra nerede ifade edebilirler ki?”*

Öğretmen 1:*“Yanılmıyorsam dün derste şarkı söyleyip flüt çalmışsın.”*

Nikumbh:*“Evet şarkı söyleyip flüt çaldım. Çocuklar mutluydu ben de mutlu olurum.”*

Öğretmen 1: *“Ama bizim öğrencilerimiz o tür çocukları sevmezler.”*

Öğretmen 2: *“Sen zeka geriliği olan anormal çocukların olduğu bir okuldan gelmedin mi? O tür okullarda istediğini yapabilirsin, ne fark eder ki? Zaten onların bir geleceği yok. Burada çocukları rekabetten ibaret olan bir geleceğe hazırlıyoruz. Çocuklar mücadele edebilmeyi, başarmayı, geleceğini garanti altına almayı öğreniyorlar. Okulumuzun düsturu: ‘Düzen, Disiplin, Hizmet’ tir. Başarının üç yapı taşı.”*

Öğretmen Nikumbh kısa sürede Ishaan’ı fark eder. Defterlerini incelediğinde Ishaan’ın Özgül Öğrenme Bozukluğuna sahip olduğunu anlar.

Onunla ilgili tespitlerini bir arkadaşına şu ifadelerle anlatır:

Nikumbh:“*O çocuk tehlikede. Hiç konuşmuyor. Sürekli depresyonda, her şeyden korkmuş halde. Gözleri ise 'bana yardım edin' diyor. Daha fazla dibe batmasından korkuyorum.*”

Ishaan'ın defterlerini incelediğinde onun durumu hakkındaki düşünceleri netleşir. Ishaan'ın durumunun tanınmaması, ondan diğer öğrencilerin gösterdiği gibi bir performans beklenmesi, başarısızlık ve dışlayıcı tutumlar, Ishaan için okulu uzak durulması gereken bir yer konumuna getirmiş, neticede de Ishaan hem okuldan hem de aile ve sosyal çevresinden uzaklaşmaya başlamıştır.

Öğrenme güçlükleri sıklıkla ruhsal sorunlarla ve davranış bozukluklarıyla birlikte görülmektedir. (Sharma, 2004). DSM IV Mental Bozuklukların Tanısal ve sayımsal el kitabında moral bozukluğu, düşük benlik saygısı ve toplumsal becerilerdeki eksikliklerin öğrenme bozukluğu ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda okulu bırakma oranı %40 olarak bulunmuştur (Koroğlu, 1998).

Ishaan'ın dislektik olmasına dair düşünceleri netleşen Nikumbh, çocuğun gelişimi hakkında ailesinden bilgi almak ve onun durumu hakkında aileyi bilgilendirmek amacıyla Ishaan'ın evine gider. Ishaan'ın eski defterlerini inceler, yaptığı eski resimlere bakar ve çok yetenekli bulur. Nikumbh, okuldaki derslerde resim yapmayı reddeden ve resim çalışmalarına katılmayan Ishaan'ın bu yeteneği karşısında şaşkınlığa düşer.

Bu sırada Ishaan'ın annesi onun daha önce hazırladığı bir kitapçığı öğretmene verir. Kitapçık aile bireylerinin yer aldığı, sıralı bir dizi resimden oluşmaktadır. Her resimde küçük birey aileden biraz daha uzaklaşmakta ve en son fotoğrafta aile üç kişi kalmaktadır. Ishaan'ın aile içindeki kabul algısını simgeleyen bu kitapçık filmde önemli bir metafor olarak defalarca karşımıza çıkmaktadır.

Gelişimi farklı düzeyde olan bir çocuğu olduğunu öğrenen ailelerin genellikle ilk ve en belirgin tepkisi reddetmedir (Yüksel, 2007).

Bu nedenledir ki, aile ile bu tür bir görüşme çok zor ve dirençle karşılaşma olasılığı yüksek bir görüşmedir. Anlaşılmaktadır ki ailesi de Ishaan'ın bir problemi olduğunu düşünmemekte, onun sürekli yaramazlık ve haylazlık yapan, derslere karşı tavrı alan bir çocuk olduğunu düşünmektedirler.

Nikumbh: *“Ben bu davranışların altında yatan nedeni merak ediyorum. Davranışlar değil, altında yatan neden önemli. Dikkat ettiniz mi? Davranışları belli bir kalıpta ve düzende. Bunları kasten yapmıyor. Bence harfleri tanımakta, ayırt etmekte zorlanıyor.”*

Babanın reddeden tavrına cevap olarak orada bulunduğu bir oyuncak kutusunu babaya gösterir ve okumasını ister. Kutunun üzerinde Çince yazmaktadır. Okuyamayan babaya karşı aldığı tavrı da Ishaan'ın öğretmenlerinden ve ailesinden şimdiye kadar gördüğü tavrıdır.

Baba: *“Ama nasıl okuyabilirim ki?”*

Nikumbh: *“Küstahlaşma! Terbiyesizleşme...”*

Ishaan'ın her gün duyduğu söylemleri duymak, babayı şaşırtmıştır.

Nikumbh: *“İşte Ishaan'ın psikolojik durumu... Harfleri tanımakta güçlük çekiyor. Bunun gibi yazıyı algılamadaki bozuklukla kendini gösteren hastalığa disleksi denir.”*

Öğretmen aileyi disleksi ve içerdiği diğer belirtiler hakkında bilgilendirir. Ishaan'ın beceriksizlik, sakarlık gibi değerlendirilen pek çok davranışının da bununla ilgili olduğunu söyler. Empati, saygı gibi bir çok görüşme becerisini kapsayan bu bilgilendirme, pek çok metafor ve ifade becerisi içeren profesyonel bir yaklaşım göstermektedir. Ancak baba hala durumu kabullenmeye direnç göstermektedir.

Okul İçi Çalışmalar

Öğrencinin durumu kabullenmesi ve arkadaşları tarafından kabul görmesi, öğretmenler ile işbirliği üzerine odaklıdır.

Nikumbh'un ilk çalışması Ishaan'ın durumunu, dislektik oldukları bilinen Leonardo da Vinci, Edison, Picasso, Walt Disney gibi ünlü yeteneklerden

de bahsederek, çocukken yaşadığı güçlükleri sınıfa anlatır. Bu anlatım hem Ishaan'a yalnız olmadığını hem de ilk kez birisi tarafından anlaşıldığını hissettirir ve ilk adımı atar. Öğretmenin “*elektriği kim bulmuştu?*” sorusuna cevap verir.

Nikumbh sınıfa bir hikaye anlatır: “*Bir zamanlar bir çocuk varmış, nerede yaşadığını sormayın.. Ne okuyabiliyor ne de yazabiliyormuş. Ne kadar çabalarsa çabalasın x'in y'den önce geldiğini bir türlü hatırlayamıyormuş. Ona düşman olan sözcükler, onun gözleri önünde dans ediyor, onu korkutuyor, işkence yapıyorlarmış. Çalışmak ona yorucu geliyor ama o bu ızdırabını kimseyle paylaşmıyormuş. Beyni tamamen dolmuş, hiçbir şey algılayamaz halde... Sanki alfabe diskoda dans ediyormuş. Bir gün ödevlerin altından kalkamadığı için sınıfta kalmış. Herkes onunla dalga geçmiş, buna rağmen o cesurca göğüs germiş. Günlerden bir gün zaman ve kütlenin görece olduğunu keşfetti. Teorisini açıklayınca yer yerinden oynadı. O'nun kim olduğunu tahmin edebildiniz mi?*”

Albert Einstein. Büyük bilim adamı. Rölativite kuramıyla dünyayı sarstı. Brown hareketi, fotoelektrik etki gibi çalışmaları ona 1921 yılında Nobel Ödülü kazandırdı.”

Nikumbh Leonardo da Vinci'den de söz eder. Onun 15. Yüzyılda, ilk uçağın uçmasından tam 400 yıl önce, helikopteri tasarladığından ve aynı zamanda bir okuma yazma sorunu yaşadığından da söz eder. Nasıl yazdığını tahtada gösterirken Ishaan'ın ismini tahtaya yazdı. Bütün öğrenciler büyük bir coşku ve kabullenmişlikle karşılarken, Ishaan büyük şaşkınlık içindedir. Daha sonra (Ishaan'ın da katılımını sağlayarak) Edison'dan bahseder.

Nikumbh: “*Ishaan ışığı açar mısın lütfen? Dünyamızı elektrikle aydınlatan kim oldu?*”

Ishaan: “*Edison... Thomas Alva Edison*” (Ishaan ilk kez bu noktada iletişim kurar)

Nikumbh: “*Çok haklısın, çok iyi... O da okuma yazmada zorluk çekiyordu. Oturabilirsin Ishaan...*” (başını okşar).

Öğretmen Abhishek Backhan, Pablo Picasso, Walt Disney, Neil Diamond, Agatha Christie gibi dislektik ünlü ve başarılı kişilerden de bahseder.

Nikumbh: *“Peki neden bunları anlatıyorum? Aramızda dünyayı değiştirebilecek böyle değerli cevherlerin olduğunu göstermek için. Çünkü onlar dünyaya farklı gözlerle bakanlardır. Düşünme şekilleri farklıdır ve herkesin anlamasını bekleyemeyiz. Aykırıdırlar. Buna rağmen aralarından dünyayı şaşırtan başarılarla imza atanlar çıkar. Bu günkü dersimizi bu aykırı ünlülere ayıralım. Haydi dışarıya çıkın ve farklı şeyler yaratmaya çalışın. Ne ilginç bulursanız onu... Taşlar, sopalar, çöpler...”*

Ardından Ishhan’la yaptığı bireysel görüşme ile süreç tamamlanır:

Nikumbh: *“Biliyorsun derste bahsetmediğim bir isim daha var. Belki de o kadar ünlü olmadığındandır. Ama onun problemi de aynı diğerleri gibi. Onun adı... Ram Shankar Nikumbh.”*

Bay Nikumbh’un da bir dislektik olduğunu anlıyoruz. Ancak Ishaan kendisinin yalnız olmadığını düşünmeye başladığı anda, çok yakınında kendisi gibi, üstelik de başarılı birisini fark ediyor. Ayrıca buradaki başarının ‘ulaşılabilir’ olması da çok önemlidir.

Diyalog şöyle devam eder:

Nikumbh: *“Çocukken ben de öğrenmede sorun yaşadım. Babam beni hiç anlamazdı. Beni yaramaz, edepsiz sanır, çalışmamak için bahaneler ürettiğimi düşünürdü. Beceriksiz ve aptal biri neyi başarabilir? Eee, işte buradayım.”*

Ishaan: *“Bizim eve mi gittin?”*

Özgüven ve dış dünyaya yönelim için ilk adımlar atılmaktadır. Şimdi de okul müdürünün bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Müdür: *“Evet Nikhumbh içeri gel.”*

Nikumbh: *“Efendim sizinle bir çocuk hakkında konuşmak istiyorum. Ishaan Awasthi 3. Sınıfta yeni öğrenci.”*

Müdür: *“Biliyorum biliyorum, diğer öğretmenler de şikayet etti zaten. Bu senenin sonunu getirebileceğini pek sanmıyorum.”*

Nikumbh: *“Hayır efendim o çok akıllı bir çocuk. Yalnızca okuma ve yazmada biraz zorluk çekmekte. Disleksi kusurunu duymuşsunuzdur.”*

Müdür: *“Özel eğitim verilen bir okul onun için daha iyi olur.”*

Nikumbh: *“Hayır efendim, ortalama zeka derecesine sahip bir çocuk o.”*

Normal okulda okumak onun en doğal hakkı. Tek ihtiyacı olan bizlerin birazcık ilgisi, yardımı. Çocuklar problemleri her ne olursa olsun birlikte okumalıdır.”

‘Özel Eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir’ ilkesi özel eğitim ilkeleri içinde önemli bir yere sahiptir (Yüksel, 2007)

Müdür: *“Söyler misin, bu çocuk buradaki derslerle nasıl baş edebilecek? Bunun matematiği, tarihi, coğrafyası, fen bilgisi, edebiyatı var!”*

Nikumbh: *“Öğretmenlerin küçük yardımlarıyla başa çıkacak hale gelecektir.”*

Müdür: *“Hocalarımızın boş zamanı mı var? Kırk kişilik sınıflara girip çıkıyorlar. Hadi Nikumbh... Bu olanaksız.”*

Nikumbh: *“Tek ihtiyacımız olan, ona bir şans vermeniz, yoksa onu sonsuza kadar kaybedebiliriz. Bu derslerden sınavını geçebilecek kadar öğrense yeter. Onun yeteneği başka bir gelecek vaad ediyor.”*

Müdür: *“Yani senin öğrettiğin dersler dışındaki dersler gereksiz öyle mi?”*

Nikumbh: *“Hayır, ama her çocuğun farklı yetenekleri vardır. Efendim lütfen yaptığı şu resimlere bakın...Sekiz yaşında bir çocuk için böylesine bir yaratıcılık. Çok azımız duvarları aşır kabuğunun dışından bakabiliyor. Lütfen efendim, tek ihtiyacı olan, ona bir şans vermeniz. Yoksa onu sonsuza kadar kaybedebiliriz.”*

Müdür: *“Benden ne yapmamı istiyorsun?”*

Nikumbh: *“Şu an için bırakın bozuk el yazısı, kelimelerin imlaları görmezden gelinsin. Sadece sözlü sınav yapılsın. Bilgi bilgidir, yazılıymış sözlüymüş fark etmez. Bu arada ben onun okuma ve yazmasıyla ilgileneneğim, yavaş yavaş ilerleme gösterecektir.”*

Müdür: *“Umarım geçici bir öğretmenin tavsiyesine uyup da, kalıcı bir hasar yaratmayız.”*

Ve Ishaan’ın bozukluğuna uygun yöntemlerle okuma ve yazmayı öğrenme süreci başlar ve gelişir.

Bu süreçte baba okula gelerek öğretmenle görüşmek ister:

Nikumbh: “Ziyaretinizi neye borçluyuz?”

Baba: “İş gezisinden dönüyordum.”

Nikumbh: “Ishaan’ı gördünüz mü?”

Baba: “Hayır henüz değil. Önce sizinle konuşmak istedim. Eşim ve ben internette geziyorduk, disleksi ile ilgili ne var ne yok hepsini okuduk. Bilmenizi istedim.”

Nikumbh: “Neden?”

Baba: “Çocuklarımız yeterli ilgiyi göstermediğimizi düşünmemeniz için.”

Nikumbh: “İlgi? Çocuk ilgi ister. Kucaklamak, sevdiğinizi göstermek için yanağına kondurduğunuz bir öpücük, ‘oğlum seni seviyorum’ diyebilmek, korktuğu zaman size sığınabilmesi, güven veren bir ilgi. İlgilenmek budur değil mi? İlgileniyor olduğunuzu duymak sevindirici.”

Ishaan’ın babası ile öğretmenin bu konuda devam eden konuşması:

Nikumbh: “Bay Rawasti, peki Internette Solomon Adaları ile ilgili yazılanları da okudunuz mu?”

Baba: “Hayır zannetmiyorum”

Nikumbh: “Solomon Adaları’nda yerli halk ormanın bir bölümünü tarımda kullanmak istediklerinde, ağaçları kesmezlermiş. Onun yerine ağaçların etrafını sarıp bağırarak sövüp sayarlar, lanet okurlarmış. Birkaç güne kalmadan ağacın yaprakları solar, kurur ve kendi kendine ölüp gidermiş.”

Nikumbh’un Ishaan ile yürüttüğü bireysel çalışmalar netice verir ve Ishaan artık okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Okulda düzenlenen bir resim yarışmasına tüm öğrencilerin yanısıra öğretmenler de katılacaktır. Bu yarışma okul iklimindeki değişiklik ve Ishaan’ın kabul görmesi adına önemli bir etkinlik olduğu kadar, diğer öğrenciler için de özgür ve yaratıcı bir ortam sağlamıştır. Yarışmada birinci olan Ishaan başarıyı, onaylanmayı ve takdir edilmeyi yaşamıştır.

Tartışma

Dislektik öğrenciler sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişim açısından da risk altındadırlar.

Disleksi, içinde bulunduğu toplumun bir parçası olma konusunda çocuğu zorlamaktadır. Okul, aile ve arkadaş çevresi içinde yaşanan dışlanma algısı

nedeniyle çocuk, işbirliği ile çözümlenebilecek bir sorunu kabullenmek yerine aile ve öğretmen baskısından dolayı kendi içine dönmeye ve çevreden uzaklaşmaya başlamaktadır.

Bu öğrenciler sıklıkla düşük benlik saygısı ve olumsuz benlik algısına sahip olarak tanımlanmaktadır. Aile, okul, öğretmen ve arkadaş ilişkileri dikkate alındığında bu tanımlamaların sürpriz sayılmadığını görmekteyiz. Disleksinin duygusal yönlerini araştıran ilk araştırmacılardan biri yine Samuel T. Orton'dur. Orton'un çalışmasına göre okul öncesi dislektiklerin çoğunluğu mutlu ve iyi uyum sağlamışlardır. Duygusal problemler okuma ile ilgili ilk yönergelerin onların öğrenme stilleri ve ihtiyaçları ile örtüşmediğinde ortaya çıkmaktadır. Yıllar içinde sınıf arkadaşları okuma becerilerinde dislektik öğrenciyi geride bırakırlarken hayal kırıklığı artar. Disleksi tedavisi sosyal – duygusal beklentileri de kapsamalıdır.

Finlay ve Lyons (1998), disleksi gibi öğrenme güçlüklerinin, insanları etiketleyerek, sosyal katılım için önemli bir gereklilik olan benlik tanımlaması ve ait olunan grup ile özdeşleşme gücü üzerindeki önemli etkisinden söz etmişlerdir. Bu nedenle öğrenme güçlüklerinin araştırılması oldukça önemlidir.

Davies ve Jenkins (1997), öğrenme güçlüğü olan kişilerin kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili çalışmalarında (She Has Different Fits to Me), öğrenme güçlüğüne sahip kişilerin sosyal kimlikleri ile ilgili taşıdıkları bir etiketten söz etmiş ve bu etiketin onların sosyal ilişkilerinin ve karakterlerinin temel belirleyicisi olduğunu bildirmişlerdir.

Örgün öğretimde zorlanan, kendini yaşatlarından farklı hisseden, anne, baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocukların kişilik gelişimlerinde de olumsuzluklar söz konusudur. Depresyon ve kaygı bozuklukları, özgüvenin sarsılması ve benlik saygısının zedelenmesi gibi ikincil ruhsal sorunlar da yaşanan güçlükleri arttırmaktadır (Erden, Kurdoğlu, ve Uslu, 2002).

Deniz ve arkadaşlarının Morgan'dan (1989) aktardığına göre, olumsuzluğu, başarısızlığı sürekli yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okul başarısızlığı, sosyal izolasyon ve duygusal gelişim sorunlarının da olması onları daha depresif kılmaktadır (Deniz, Yorgancı, Özyeşil, 2009).

Yapılan birçok araştırmada da akademik başarısızlıkları bulunan öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır (Gerede, 2002).

Yeşilyaprak (2008), bu noktada asıl sorunun öğretmenlerin duruma yaklaşımları olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmalarının öneminden söz etmiştir. Öğretmenler sınıfı çocuk için uygun bir ortam haline getirmeye çalışırken, kendileri ve diğer öğrencilerin gelişimini de olumlu yönde etkileyebileceklerini düşünmelidirler. Burada esas olan bu öğrencilerin diğerleriyle “kaynaşması” değil, diğerlerinin onlarla “kaynaşmasının” sağlanmasıdır.

Okul yaklaşım söz konusu olduğunda, genellikle eğitim liderliği ile ilgili çalışmalarda okul müdürü eğitim lideri olarak ele alınmış olup, bir öğretmenin de eğitim lideri olarak değerlendirilebileceği çalışmalara rastlamadık. Oysaki Özden’in (2005) çalışmasında liderlik, pozisyonla değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlandığından söz edilmektedir. Bu anlamda liderlik, yapılan iş ve okul iklimindeki olumlu değişiklikler bütünü dikkate alındığında, pozisyondan çok başarı ile ilgili bir durum olarak ele alınabilir.

Sonuç

Farklı gelişen çocukların, topluma ve sisteme dahil edilmesi için, normal gelişimlerini sağlıklı tamamlayabilmeleri adına eğitim kurumlarının aile ve profesyonellerle işbirliği içinde olmaları oldukça önemlidir.

Farklı gelişim özelliklerine sahip bir çocuğu olduğunu öğrenen ailelerin genellikle ilk ve en belirgin tepkisi reddetme olarak ortaya çıkmakta ve bu ailelerle çalışanlar, çocuğun aileye katılımının (ya da fark edilmesinin) aile için oldukça büyük ve önemli bir darbe olduğunu ve bu darbe karşısında ailenin şok, kızgınlık, inkar gibi farklı duygular yaşadığını belirtmektedirler (Yüksel, 2007).

Özel eğitim ilkeleri arasındaki önemli ilkelerden birisi de ailelerin sürecin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanmasıdır. Bu da ancak durumu kabullenmekle mümkündür. Bu anlamda ailenin bilgilendirilmesi, sürece dahil edilmesi ilk adım olmalıdır. Gerekiyorsa bu ilk adımı atabilmek için aile ile de çalışılması uygundur.

Özgül öğrenme bozukluğu DSM-V tanı kriterleri içinde belirtildiği üzere bir zeka geriliğini kapsamamakta, bu nedenle de bu bozukluğa sahip öğrencilerin normal öğrencilerle birlikte ancak kendi kusurları doğrultusunda hazırlanacak bir program ile eğitim görmeleri gerekmektedir. “Kaynaştırma Eğitimi” olarak adlandırılan programın gerekleri ülkemizde de yönetmeliklerce belirlenmiştir.

Bu eğitim kapsamında sınıf öğretmeni ve diğer okul görevlilerine de önemli görevler düşmektedir. Esas olan öğrencinin olumlu kabul görebileceği bir okul ve sınıf ortamının hazırlanmasıdır. Kaynaştırma eğitiminde hedef öğrencilerin akademik ve sosyal kazanımlar elde edebilmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasına bağlıdır. Uygulamanın temel amacı öğrencinin akranlarıyla bütünleşmesinin sağlanması, kendini kabul etmesi ve çevresinden kabul görmesinin sağlanması olarak düşünülebilir.

Farklı gelişim özelliği taşıyan bireylerin kendilerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmaları ve sağlam yeteneklerini geliştirmeye istekli hale gelmeleri için kendilerine psikolojik danışma yardımı verilmelidir (Yüksel, 2007).

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla birlikte kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarından daha etkin bir şekilde yararlanması amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için ilkokul ve ortaokul kademelerinde artık özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıfı açılmamasına karar verilmiştir. Böylece bu öğrencilerin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarından yararlandırılarak akranlarıyla birlikte eğitim görmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Bu tür öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçilmesi bile öğrencinin benlik algısı, sosyal gelişimi ve yapabilirliklerini fark etmesi açısından çok önemlidir.

Öğretmen Nikumbh tüm çalışmaları, okul ortamının olumsuzluklarını da aşarak, tek tek yerine getirmiştir. Ayrıca okul ikliminde ve öğretim anlayışında da çağdaş bir farklılaşmaya yol açmıştır.

Eğitim liderliği hakkındaki çalışmalarda genellikle eğitim lideri müdür ile sınırlı kalmakta, öğretmen ve diğer eğitim kadrosunu kapsamamaktadır. Okul ikliminde olumlu değişiklik yaratabilecek her eğitimci eğitim lideri olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmada da ortaya konulan problem gereğince okul yöneticileri (müdür) ve öğretmen söylemleri üzerinden bir analiz yapılmıştır. Ancak film özellikle aile içi dinamikler ve söylemler açısından da ayrı bir çalışma konusu olabilecek önemli özellikler göstermektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Amerikan Psikiyatri Birliği (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Dördüncü Baskı (DSM-IV)*, çev: Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- [2] Amerikan Psikiyatri Birliği (2007). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR)*, çev: Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- [3] Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*, çev: Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- [4] Bingöl A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (2), 67-82.
- [5] Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi (Development of the School Climate (SCS), *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 157.
- [6] Davies, C.A ve Jenkins, R. (1997) 'She Has Different Fits to Me': How people with learning difficulties see themselves, *Disability & Society*, 12:1, 95-110.
- [7] Deal, V. ve P. Reitsmo (1999). Effect of Outpatient Treatment of Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5).
- [8] Deniz, E. M, Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Search on Investigating the Trait Anxiety and Depression Levels of the Students with Learning Disabilities, *Elementary Education Online*, 8(3), 694-708.

- [9] Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hatalarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- [10] Finlay, M. ve Lyons, E. (1998). Social Identity and People with Learning Difficulties: Implications for self-advocacy groups, *Disability & Society*, 13:1, 37-51.
- [11] Gerede, A. (2002). İlköğretimde Okuyan Çocukların Umutsuzluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [12] Hofstede, G. (1996). *Cultures and organizations: Software of the Mind*. Maidenhead: McGraw-Hill
- [13] Kaplan H. ve Sadock J.B. (2004). *Klinik Psikiyatri*, Çev. Ed.: Ercan Abay, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi,
- [14] Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, Sayı: 43 (Yaz Dönemi), 401-422.
- [15] Korkmazlar, Ü. O. (2009). Özel Öğrenme Bozukluğu/ Güçlüğü ve Özel Eğitim, II. *Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları Bildiriler.
- [16] Madden, N.A. ve Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- [17] Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem Yayınları

- [18] Robinson, V. M., Lloyd, C. A. Ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674
- [19] Ross, J. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effect of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199
- [20] Sharma, G. (2004). A Comparative study of the personality characteristics of primary school students with learning disabilities and their non learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.
- [21] Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 6 (1) 41-57
- [22] Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- [23] Yüksel Y. M. (2007). Özel Eğitim ve Rehberlik, Ed: Betül Aydın, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bir 24. Yüzyıl Ütopyası: Rüyada Terakki

Belkıs Altunış GÜRSOY¹

Özet

1923 Yılında kaleme alınan “RÜYADA TERAKKİ” adlı eser, bir ütopya’dır (Erzurumî, 2012). Balkan Harbi’nin sarsıntıları ile yese düşen yazar, parlak bir gelecek tasavvur eder. Bu tasavvuru bir rüya kurgusuna oturtarak anlatır. Didaktik olarak kaleme alınan bu ütopya; geçmişle hesaplaşma ve geleceğe yön verme gayesi taşır. Bu kitapta çok çalışmak, ilim ve fende ilerlemek, yüksek ahlaki değerlere sahip olmak hususları ısrarla vurgulanır. “İdeal bir dünya” kurmak adına gerekli görülen umdeler ortaya konulur.

Anahtar kelimeler: 24. Yüzyıl, Balkan Harbi, ütopya, İstanbul, ilimde ilerleme, üstün ahlak, azim, gayret, birlik ve beraberlik

A 24Th Century Utopia: Progress in Dream

Abstract

The work art with the title of “Progress in Dream” is an utopia which was written out in 1923. The author who deeply worries about Balkan War, envisages a future project. He expresses this imagination by setting in a dream structure. This utopia written in didactically has the objective of reevaluation of the past and orientation of the future. In this book, working much, progressing in science and technology, having high moral values are constantly emphasized. The principles are put forth to establish “an ideal world”.

Keywords: 24th century, Balkan War, utopia, İstanbul, advancing in science, the morality, ambition, exertion, unity and solidarity.

¹ (Prof. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Florya Yerleşkesi, belkisgorsoy@aydin.edu.tr

Giriş

Erzurumî, eserinin girişinde Balkan faciasının ülke insanı üzerindeki yıkıcı tesirlerinden bahseder. Bu savaştan sonra Rumeli denilen vatan toprakları, bütün maddi ve manevi zenginlikleriyle birlikte elden çıkar. Binlerce sivil ve asker şehit düşer. Anavatana hicret eden kabileler ise bazen göç yollarında katledilir, bazen de şartların zorluğu ve hastalıklar sebebiyle kırılırlar.

Yazar, böylesine sancılı bir dönemde, bir gelecek tasavvuru içine girer. Bu yolla insanımıza ümit bahşetmek ve yol göstermek amacı taşır. Ütopya'sını (Ungan, 2000) bir rüya kurgusu üzerine oturtur. Yazar, tıpkı Türk Edebiyatı'ndaki diğer "Siyasi Rüyalar"ı (Özgül, 2004) hatırlatan bir rüya görür. Erzurumî'nin rüyası siyasi olmayıp bir medeniyet inşası tasavvuru ile ilgilidir. Bu rüya kurgusu, ona düşüncelerini kolayca uygulamak ve rahat hareket etmek kabiliyeti sağlar. Bu fütürist eserde 2300'lü yılların İstanbul'u hayal edilmiştir.

Yazar, ülkenin içinde bulunduğu bu elim vaziyette gönlü yaşlı olduğu hâlde hayata tutunmaya çalışırken تنها bir yere çekilir. Orada derin azaplar içinde kıvrılırken üzerine bir ağırlık çöker, göz kapakları kapanır ve uykuya dalar.

Rüyasında kendisini yüksek bir dağın zirvesinde bulur. Elindeki dürbünle bu tepeden etrafı seyretmeye koyulur. Çok uzaklarda büyük bir ağacın altında toplanmış kalabalık bir meclis görür. O meclise doğru yürür. Bir kestane ağacı altında oturarak bir halka teşkil etmiş olan bu heyeti gözlemeye çalışır. Temiz giyimli, nur yüzlü ve kavuklu olan bu kalabalığın ortasında sevimli bir hatip yer alır. Hatip, iki dünya saadetine vesile olacak hususlar üzerinde konuşur. Sohbet; çalışmak, hakşinaslık, adil ve insafli olmak, kanaatkârlık, barış, uyum, iffet, milli terbiye ve edep, kardeşlik, birbirine yardım etmenin değeri, İnsanların eşit oldukları bahisleri etrafında sekillenir. Konuşmasını bitiren zat, veda ederek meclisten ayrılır. Halkayı teşkil eden diğer kimseler dağılırlar. Bu heyetten kopan beş kişi ise bir ağacın altında oturarak muhabbete devam ederler.

Bu sohbetin konusu, içinde bulunulan zamanın kötülüğüdür. Bu çerçevede şu bahisler üzerinde durulur:

İnsanlar, insani değerleri unutmuş oldukları hâlde nefis ve arzularına ram olmuşlardır. Ekilmeden biten otlar gibi günün getirdiklerine tabi olarak muhakemesiz ve neticesiz yaşayıp giderler. Ortaya konulan eserlerin, icat ve keşiflerin birçoğu insanoğluna zarar verecek niteliktedir. Bu teknik gelişmeler; insan hayatı, ahlaki değerler, sağlık, geçim, merhamet, din, millet, ırk gibi ciddi ve hakiki ilimler üzerinde hiç zihin yormamış, emek sarf etmemiştir.

Güzel binalar yapılmış, hem estetik hem de konforlu eşyalar üretilmiştir. Fakat bu kazanımların hiç birisi beşerin ruhen olgunlaşmasına hizmet edecek mahiyette değildir. 20. Asırda medeniyet adına yalancılık, ikiyüzlülük ve ara bozuculuk gibi kusurlar öne çıkmışlardır. Dünyaya sırf yaşamak için gelenler; ne nefislerine, ne çevrelerine, ne de diğer insanlara bir faydaları olmaksızın gerçek hayat lezzetinden uzak bir ömür sürerler. Sohbet; bu mealdeki cümlelerle uzayıp giderken; Molla Davut adıyla tanıtılan bir zat ile arkadaşları celseyi noktlayıp ayağa kalkarlar.

Bu heyetten biri ağacın arkasında saklanmakta olan Nâzım'ı görür ve ona kim olduğunu sorar. Nâzım, Erzurumlu Molla Davutzadelerden olduğunu söyleyince heyetteki Molla Davut, arkadaşlarına bu şahsın kendisinden dört asır sonra gelen torununun torununun torunu olduğunu söyler. Gruptakiler; Nâzım'a içinde bulunduğu yüzyıla dair sorular sorarlar. Yüreği yanık yazar, açık sözlüdür. Vaktiyle dedelerinin işlemiş olduğu hataların bedelini kendi nesillerinin ödediğini acı bir ifadeyle dile getirir.

Nâzım, ecdad; Asya, Avrupa ve Afrika'da birçok yerleri fethetmiş, bu toprakları adalet ve hakkaniyet üzere güzel bir şekilde idare etmiştir. Fakat bu bölgelerin ahalişi çeşitli unsurlardan oluşmuştur. Bu sebepten o unsurlar kendi muhitlerinde kaldıkça bağımsızlıklarını arzularlar. Avrupa kavimleri de bu bağlamda onları teşvik etmekte, yardım elini uzatmakta, yol göstermektedir. Büyük zahmetlerle alınan o Osmanlı ülkeleri, yine ağır ve elim kayıplarla elden çıkmaktadır. Vaktiyle fethedilen bu yerlerden bazılarındaki ahaliyi başka başka topraklara nakledip o beldelerden emlak ve arazi verilmiş olsaydı, tarih farklı şekilde seyrederdi. Onların boşalttıkları mahallere de Müslüman Osmanlıları getirmek uygun düşerdi mealindeki bir ifadeyle duygu ve düşüncelerini dile getirir. O, Osmanlı'nın her anlamda zor durumda olduğundan yakınıdır. Dede, bütün bu anlatılanlara mukabil iyimser bir ruh hâli içerisinde.

Bu konuşmalardan sonra dede ile torun baş başa kalırlar. Molla Davut, ülkesinin dertleriyle dertlenen torununa teselli yollu birçok şey söyler. Bu arada Nâzım, kendisini dedesiyle birlikte Yuşa tepesinde ve 24. yüzyılda bulur. Bu tepeden son derece mamur ve bakımlı bir şehir manzarası görünür. Bu tabloyu göstererek çalışanların neleri başarabileceklerini söyleyen dede, “İslamiyet ilerlemeye manidir ” diyenlere de bu yolla cevap vermek ister. Dede, torununu fevkalâde güzel bir bahçeye götürür. Bu bahçenin sağında bir gül ormanı vardır. Güller; çeşitlerine, renklerine, mevsimlerine, boylarına ve bölgelerine göre sınıflandırılmıştır. Bahçenin diğer tarafında ise bir çiçek bahçesi bulunur. Bu bahçelerdeki suni dağlardan kaynaklar, çağlayanlar fişkirir. Ağaçlar ile dalları son derece düzgün ve göze güzel görünecek şekilde tanzim edilmiştir. Sadece bir müdür ve bir memurun idare ettiği bu bahçeyi maymunlar, hayvanlar, kuşlar ve böcekler idare ederler. Dede, hisleri uyandırılıp eğitilen hayvanların sadık birer hizmetkâr gibi kullanılabileceğini söyler. Bu eğitim şu yolla gerçekleştirilir: İşi öğrenmiş usta bir hayvanın yanına acemi bir hayvan konulur. Usta hayvana mükemmel, acemi hayvana da adi yem verilir. Vazifesinde gayret gösterdiği takdirde mükemmel yeme kavuşacağını bilen acemi hayvan bu hususta kolayca meleke kesp eder.

Molla Davut ve torunu iki ayrı arabaya binerler. Dede, Nâzım’a bu arabaların işleyişini ve nasıl kullanacağını anlatır. Bu arada elektrikli tramvaylar çalışır. Gözlerin iliştiği her yer büyüleyici bir güzellik ve donanımdadır. Boğaziçi’nin her iki yakasına boydan boya enli rıhtımlar yapılmıştır. Rıhtıma nazır sekiz on katlı binalar inşa edilmiştir. Bu binaların arka taraflarındaki dağlara yer yer köşkler yapılmış, sık ve latif ormanlar vücuda getirilmiştir. Denizin üzerinden işleyen trenler adalara gidip gelirler. Trenler, karadan hareket ederek denizdeki dubaların üzerlerinden geçip giderler. Adaların etrafı fabrika bacalarıyla çevrilidir. Harem İskelesi’nden Kumkapı’ya kadar uzanan ve Asya’yı Avrupa’ya bağlayan üç katlı bir köprü vardır. Köprüdeki en üst kat, yayalar içindir. Tren, araba ve otomobiller köprünün birinci ve ikinci katından gelip giderler. Vapurlar geçeceği zaman köprünün birinci ve ikinci katları açılır. İnsanlara ait olan üçüncü kat ise hiçbir şartta açılmaz. Yer altını bir şebeke gibi saran metro hatlarının işleyişi ile bir ekmek fabrikasının çalışma seyri hakkında da bilgi verilir.

“Millet Bankası”ndan aldığı “itibar defterleri”ni kullanan Molla Davut, yanında para taşımaz. “İtibar defterleri”, bugünkü kredi kartlarıyla eş değerdedir.

Bu rüyada, bugün yaşadıklarımıza uygun hatta onun da üstünde bir teknolojik yapılanma anlatılır. Bu makineleşmeye paralel olarak insanlar ahlaki anlamda da yüksek bir konumdadırlar. Bu ülkede ihtiyaç sahibi kimse yoktur. Zira herkes müreffeh yaşar. Nâzım ile dedesi elektrikli tramvayla köprüden geçip İstanbul’a varırlar. Nazım’ın yabancı olduğunu gören polis, onu karakola götürür. Önce röntgenini çekerek sağlık taramasından geçirir. Akabinde fotoğrafını alarak bir hüviyet kâğıdı çıkarır. Bu belgeyi her zaman üzerinde taşımaması söyler. Ayrıca bugünkü ”vatandaşlık numarası”na denk düşen bir kimlik numarası verir. İstanbul’un nüfusu on milyonu aşmıştır. Şehirde yaşayanları takibe alan, gözlemleyen ve gerektiğinde de her bir ferдин bulunduğu yeri tespit eden elektronik bir sistem mevcuttur. Sokaklarda sesli duvar gazeteleri, elektrikli cep sinematografı, telefonlar ve telgraflar bulunur. İsteyenler, bu âletlerden yararlanabilirler.

Muntazam bir surette bölümlenmiş olup her iki tarafında çiçekler, çimenler yetiştirilmiş bulunan yollar; temiz ve bakımlıdır. Yolların girişlerinde sanatkârane işlenmiş mermer sütunlar, zarif pavyonlar, çeşmeler, havuzlar, fiskiyeler, elektrik direkleri yer alır.

Bu iyi işleyen düzen içindeki mesut hayat hakkında konuşan dede, Osmanlı ile Asya ve Afrika ülkelerinin birbirlerine yardım elini uzattıklarını ve aralarında birlik anlaşması imzaladıklarını söyler. Bu ülkelerin temsilcileri belli zamanlarda İstanbul’da bir araya gelerek ortak kanunlar çıkarıp, ortak kararlar alarak ortak yaptırımları hayata geçirirler. Bu meclisten çıkan kararlarla ülkeler yönetilir. Bu arada Batı ülkelerinin zaruret ve sefalet içinde olup zevale doğru sürüklendiği ifade edilir. Avrupalılar ise zaruret içinde kaldıklarından Asya’ya, Afrika’ya ve Amerika’ya göç ederler.

İstanbul’da öğle tatilinden sonra kadınlar iş başı yaparlar. Bu iki buçuk saatlik süre içinde erkekler etraftan çekilirler. Hanımlar, erkek meslektaşlarının yerlerini alarak çalışmaya koyulurlar.

Her türlü işte ve meslekte varlık gösteren bu cins sayesinde İstanbul bu vakitlerde bir kadın dünyası hâlini alır. Kadınlar arasından çok sayıda mucitler, yazarlar, âlimler, fazıllar ve iş kurucular çıkar. Her iki cins arasında eşitlik vardır. Yalnız kadınlar, erkekler ölçüsünde hukuk sahibi değildirlir.

Nâzım ile dedesi çok şık bir lokantaya giderler. Bu lokantada bir duvara gömülü bir dolaptan masa ve sandalye çıkarmak, yemek siparişi vermek, servis hizmeti almak da dahil her şey otomatige bağlıdır. Düğmeye basıldığında nefis yemekler arabacılarla gelir ve akabinde boş tabaklar yine arabacılarla giderler. Otellerde de uyku makinesi konumunda rahat ve şık yataklar bulunur.

Bir bilge hüviyetindeki Molla Davut; insanoğlunun nefsinin arzularına uymamak kaydıyla büyük bir değer olduğunu söyler.

“-Nâzım, insanlar birer hazinedir. Birer cevher-i hakikattir. Veladetinden memâtına kadar muntazaman işleyen bir makinedir. Bu kıymetli hayatı idare etmek için her insanda akıl ve izan gibi bir hükümdar-ı kaviyyü'l-iktidar mevcuttur. Bu hükümdarın bir de hasmı vardır ki, o da hevâyı nefisten ibarettir. İşte insanlar yekdiğerine hasım olan bu amirin kumandasına tabidir. Bu iki hâkimin hangisi galip gelirse, insan onun taht-ı hâkimiyetinde yaşar.” (Rüyada Terakki 2012, 56).

Dede ile torun, “Hukuk u Beşer Cemiyeti”nin kararlarını okurlar. Bu kararlarda savaşlar önlenemediği takdirde ne yapılması gerektiğini gösteren maddeler sıralanır. Savaşlarda öldürücü silahlar yerine gözleri kamaştırın ve bir ay süreyle göz rahatsızlığına sebep olan âletler kullanılabilir. Uçak ve balonlardan atılan ve insanların sadece elbiselerini yakıp bedenlerine zarar vermeyen kimyevi maddelerle savaşılabilir. Özel aletlerle yere serpilin ve koku neşrederek düşman askerini bayıltan kimyevi ilaçlar uygulamaya konulabilir.

Bu düzende işsizlik maaşı verilmesi, vergilerin âdilane toplanması, yerli mahsulün pazarlanması gibi hususlar, belli bir sisteme ve genel kurallara bağlıdır.

Anneler, çocuklarını doğurup “Tevlit ve Terbiyehane” denilen yerlere bırakırlar. Ehil mürebbiyeler bu bebelere çok özel bir bakım uygulayarak, iyi terbiye verirler. Aileler istedikleri zaman gidip çocuklarını görebilirler. Nâzım’ın her türlü mahrumiyete katlanarak on dört sene müddetle çalışarak icat ettiği makineleri üretip de satan on ayrı fabrika kurulmuştur. Bu fabrikalar; yazarımızın ürettiği uçma makinelerini, su ve hava tazyiki ile masrafsız işleyen motorları, beş bin metre yükseklikten parlak ve siyah bir levhanın fotoğraf çekmesi sayesinde elli bin kilometre dahilindeki mevcutları görme imkânı veren âleti, sesi on derece yükselten muhbir makinesini, amber kabuğu usaresinden mürekkep elde etme tekniğini geliştiren seri üretime geçmişlerdir.

Eserde ilimde ve sanatta mesafe almanın çileye ve yokluğa talip olmak anlamına geldiğini ifade eden satırlarla karşılaşırız. Bir işi başarmak isteyen kimselerin kararlı ve sebatkâr olması gerektiği ifade edilir. Nâzım’ın üstün bir zekâ ve kabiliyeti olmadığı hâlde amaca ulaşmak adına her türlü sıkıntıyı göze aldığı, irade ve azim ortaya koyduğu, yılmadan çalıştığı ifade edilir. Eserde, zamanın çok değerli bir sermaye olduğunu bilerek dakik olmak, planlı programlı hareket etmek, adeta kurulu bir saat gibi çalışmak gerektiği bahsi üzerinde ısrarla durulur.

İstanbul’daki bu parlak medeniyetin nasıl ortaya çıktığı hususu şu cümlelerle aktarılır:

Diğer ütöpik eserlerin birçoğunda olduğu gibi burada da mekân olarak bir “ada” seçilmiştir. Balkan harbi yenilgisinden sonra vatansever aydınlardan elli kişilik bir grup ıssız ve büyük bir adada bir araya gelerek ülkeleri adına bir hâl çaresi düşünürler. Önce ahlak, edep, terbiye cihetlerini ele alır, arkasından da sanayi bahsine ağırlık verirler. İlanlar vererek bir iş yerinde çalışma ve bir eser ortaya koyma konusunu kamuya duyururlar. Neticede ada kısa zamanda bir “idealler ülkesi” konumunu alır.

Adanın şöhretini duyan İstanbullular bu mekâna akın etmeye başlarlar. Fakat bu mahalle gelmenin kuralı vardır. Adaya gelecek olanlar önce üç gün okula gidecek; ahlak ve edep tahsil edeceklerdir. Bu mekândaki fabrikalarda çalışarak ehliyet kazananlara sermaye verilip işyeri açma imkânı sağlanır. Bankalar, ticaret yapmak isteyenlere kredi verirler. Adadaki kimseler borç para alarak ticaret işine koyulurlar.

Bu yolla Osmanlı ülkesinin her köşesinde yenilik ve ilerleme için bir istek uyanır. Adadaki kurucular, her daldaki fen, sanat ve ticaret erbabından kimseleri bu mekâna getirerek vasıflı eleman yetiştirirler. Bu mekân, İslam medeniyetinin gelişmesi adına da bir itici güç görevi üstlenir.

Molla Davut, gördükleri bu ümrânı gerçekleştiren insanların asla yalan söylemediklerini, nifak, dedikodu, fitne, kıskançlık, haset nedir bilmediklerini dile getirir. Her ferdin şahsi menfaatini genelin menfaatinde aradığını, sade giyindiğini, sadeliği sevdiğini, tatlı söyleyip tatlı dinlediğini ve yekdiğerine yardım ettiğini ifade eder.

Didaktik bir mahiyet taşıyan bu ütopya, büyük bir felakete duçar olan milletini uyandırmak, ümit ve teselli vermek, yol göstermek isteyen iyi niyetli ve idealist bir çabanın ürünüdür. İnandığı umdeleri ülkesine ve insanına aktarmak isteyen yazar, aynı anda çok şey söylemek adına konuyu yer yer dağıtmış, bazen de bir bahisten diğer bir bahse geçerken bağlantıları iyi kuramamıştır.

Balkan acısı ile ülkenin sarsıldığı günlerde yazar mutlu bir gelecek tasavvur etmiştir. Çaresizlikte çare üretmek yoluna gitmiş, bir temenni mahiyetini taşıyan bir kurtuluş reçetesi hazırlamak istemiştir. Bu gelecek için de mekân olarak İstanbul'u seçmiştir. Bu eserde bir rüya olarak anlatılan metrolar, köprüler, çok katlı binalar, bakımlı ve güzel meydanlar, yollar, fabrikalar, her şeyde ve her yerde hâkim olan otomasyon sistemi günümüz şartlarında önemli ölçüde hayat bulmuştur. Uzak görüşlü ve geniş ufuklu bir insan olan Nâzım, bu medeniyeti gerçekleştiren insanları üstün ahlaklı olarak tasavvur etmiş, ahlak temelli bir medeniyet tasavvuruna yer vermiştir. Bir başka ifadeyle üstün ahlaklı olmayı bir medeniyetin başat yapıcısı olarak görmüştür.

Yazar, teknolojik ilerleme tabanlı ve menfaat odaklı bir medeniyet algısının insanlığa hiçbir saadet vaat etmeyeceğini önemle vurgulamıştır. Bu fikirler; geçerliliğini her zaman koruyacak olan evrensel doğrulardır. 20. Yüzyıl ütopyalarının genellikle birer anti-ütopya olduğunu düşünülürse, bu ümitvar ve iyimser bakış açılı eserin değeri daha iyi kavranılmış olur.

KAYNAKÇA

- [1] Erzurumî, Molla Davudzade Mustafa Nâzım. (2012). *Rüyada Terakki ve Medeniyet-i İslamiyeyi Rüyeyet*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- [2] Özgül, Metin Kayahan, (2004). *Türk Edebiyatında Siyasi Rüyalarda*, İstanbul: Hece Yayınları.
- [3] Ungan, Mina, (2000), *Edebiyatta Ütopya Kavramı ve Thomas More*, İstanbul: Adam Yayınları.

Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne Geçiş Sürecinde Batı Felsefesinin Etkisi¹

Hakan İŞÖZEN²

Hepimizin kabul edeceği gibi amaçlı insan eylemlerinin arkasında bu eylemi önceleyen ve belirleyen unsur en geniş manada fikirlere. Bilimsel araştırma süreçlerinden de anımsayacağımız gibi teoriden bağımsız gözlem nasıl mümkün olamıyorsa, çağ, dönem, devir ya da toplumsal sahneyi değiştiren eylemlerin de arkasında ve zemininde, onlara meşruiyet sağlayacak fikirlerin olduğunu varsaymak gerekir.

Biz bu konuşmada Türkiye Cumhuriyetinin temel amaçlarına etki eden felsefi düşünce, gelenek ya da kurumların varlığını sorgulayacağız. Cumhuriyetin yakın sahnesi malum Osmanlı'daki İslahat hareketleri, Tanzimat ve nihayetinde II. Meşrutiyet dönemidir. Bu dönemde, yani Osmanlı'da etkin, kurumsallaşmış bir felsefi hareketin varlığı söz konusu mudur; yoksa neredeyse jön Türklerde olduğu gibi eğitimlerini yurtdışında, özellikle Fransa'da tamamlamış bir takım münevverlerin tekil çabaları mı bu değişimi belirlemiştir? Ana sorunumuz budur.

Konuşmamızın sonunda varacağımız tezleri baştan ortaya koyalım: İlk tezimiz “Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşuna etki eden fikir mücadelelerinin arkasında bir felsefe geleneği yoktur” tezi olacaktır.

¹ Bu çalışma; İstanbul Aydın Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezince, 24.02.2015 tarihinde düzenlenen, “Atatürk Dönemi Politikalarına Konjonktürel Bakış-II: Felsefenin Yeri” başlıklı konuşma metninin doğrudan bant çözümlesidir.

² (Yrd. Doç. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, hakanisozen@aydin.edu.tr

İkinci tezimiz de, ilk tezimizin tamamen inkârı üzerine kurulu bir şekilde “Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşuna etki eden bir felsefi geleneğin var olduğu” yargısıdır.

Şimdi burada elbette Alman filozof Kant’ı mezarında ters döndürecek bir çelişki söz konusudur. Kant’a müracaat etmemizin nedeni ise şudur: Kant aynı olgu üzerinde birbirlerine zıt olacak iki önermeyi verip ikisinin de doğruluğunu eşit derece onaylamanın antinomi vereceğini bize söylemiştir. Evrenin bir başlangıcı olduğunu ya da olmadığını aynı şekilde savunmak antinomiye tipik bir örnektir. Şimdilik burada duralım ve tekrar tezlerimize dönelim.

Ne anlamda Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunda felsefe bir etkindir, ne anlamda bir etken olamamıştır?

Burada epistemolojik yani bilgi ve nesne seviyesinde bir mesele ile karşı karşıya olduğumuzu belirtelim. Felsefe ile kastettiğimiz şey konusunda mutabık mıyız? Her iki tezde de bahsi geçen ortak terim felsefe, sesleri aynı olmakla beraber aynı nesneyi ya da varlık alanını mı işaret etmektedir? Burada yapacağımız seçim antinomi tehlikesini de bertaraf edecektir.

Her iki tezdeki felsefe de sesleri aynı olmakla beraber anlamları, kuşattıkları ve işaret ettikleri itibariyle aynı değildirler.

Bu noktadan başlamak üzere neyi kastettiğimizi delilleriyle açalım. Birinci manada felsefe ismi ile kastettiğimiz bir tarih, coğrafya ve medeniyeti işaret eder. Burada isim ile işaret ettiği varlık bağıını koparmadan meseleye yaklaşıyoruz. Felsefe ismindeki bu varlık alanı içinde çeşitli kopuşlar, değişimler ve iptaller olsa da genel bir sürekliliği ifade eder. Kurucu kavramları, terminolojisi, jargonu ve problematikleri ile Grekçe ve Latince olmak üzere temelde iki dillidir. Sonradan buna eklenmiş ya da bizatihi kendisinden çıkmış olmak üzere bir kurumdan ibarettir: kastettiğimiz Aziz Pavlus’un kurucusu olmak itibariyle bir kurum olarak kilisedir. Belirleme gücü itibariyle bu iki dilli ve tek kurumlu yapının bu özel serüvenine Felsefe ya da geniş kabul bulmuş haliyle Batı felsefesi ya da Batı Felsefe Tarihi diyoruz. Sophos’un ve ona mahsus olduğu düşünülen sophia’nın arzulanması itibari ile başlangıçta karakterize olan philosophia yani felsefe

olarak isimlenmiş Batı felsefesinden bir daha tekrar edelim Grek, Roma ve kilise coğrafyasını kastediyoruz. Ana çabası, dil ve söz dairesinde kalmak suretiyle insanın düşünceye dayanarak varlığı kuşatmaya ve anlamaya çalışmasıdır söz konusu olan.

Batı felsefesi geniş manada sahne kurucudur. Sahnesindeki aktörleri ve rollerini belirler. Geniş manada kültür yaratır. Kültürün toprakta bitki yetiştirme manasına geldiğini ve batı felsefesinin bu yetiştirme işlevini unutmadan devam edelim.

Bu kültür sahnesinin kurucu iki dili vardır ve zamanla Fransızca, İngilizce, Almanca veya başka diller konuşsa da esasen sahnenin asıl ve başlangıç metinleri bu iki dilden çıkar. Ana eksen süreklilik göstermekle beraber kendi içinde spesifik tarihlere de sahiptir. Antik çağ, Ortaçağ ya da modern felsefe gibi. Batı felsefesinin iki kurucu babası vardır: Malumunuz Eflatun ve Aristoteles. Ünlü İngiliz matematik ve mantıkçı Whitehead'in ifadesi ile "bütün felsefe Platon ve Aristo'ya dipnottur" sözü bir dereceye kadar haklılık gösterebilir. Yine de hatasız teşbih olmaz diyelim. Platon ve Aristo dâhil, filozof statüsünde karşımıza çıkan hemen hemen bütün düşünürlerin temel bir kaç ilgi alanı vardır ve genel olarak bu ilgi alanlarındaki dönüştürücü katkıları ile filozof mertebesinde anılırlar. Bunlar metafizik, mantık, etik, matematik ve geniş manada evreni ve doğayı anlama anlamında fiziktir. Batı felsefe tarihinde hemen hemen hiç bir büyük filozof yoktur ki "insanın ne olduğu" sorgulamasını yaparken matematik ve fizik ile uğraşmasın ya da bu alanları kuracak kadar katkıda bulunmasın. İnsanın sorgulanması sonuçta çeşitli değerler sistemi yaratan etik soruşturmalara yol açarken, filozoflar dar anlamıyla fizik ya da matematik ile ilgilenmezler; fizik ya da matematik te alan kurucu figürler olacak şekilde yetkinlikten gösterirler. Sanılanın aksine bu manada filozof statüsündeki düşünürler, sadece düşünüp sevke tabi akıl diyeceğimiz akıl yürütme faaliyetiyle, sözü gereksiz yere büyütmezler.

Pythagoras'tan başlayarak hemen hemen bütün filozoflar sadece matematiği ve geniş manada fiziği temellendirmekle kalmazlar, Descartes, Galileo, Newton, Leibniz, Kant örneğinde olduğu gibi doğrudan bilimsel gelişmeye kendi adlarıyla anılacak seviyede kuramsal ve hatta deneysel katkıda bulunurlar.

Genel olarak etik içinde değerlendirmekle beraber, Platon'un Sokratik diyaloglarını referans alarak başlarsak, bir şehrin erdemle yönetilmesinin ilkelerinin tartışılması anlamında siyasetin entelektüel zemini de yine batı felsefe tarihi içindeki başlıca soruşturma alanları içindedir. Platon'dan Marx'a kendi içinde çatışmalı görünse de fikri üretim belli bir yetkinlikle batı felsefesinin sınırları içinde olmuştur. Burada İslam felsefesi altındaki faaliyetin başlıca düşünürlerini de eski yunan düşüncesinin temel meselelerini tartıştıkları ölçüde bu geleneğin içinde kabul ediyoruz. Elbette tarihsel olarak muazzam katkıları ve vazgeçilmezliklerini ve özgünlüklerini teslim ederek.

Bütün bunlara ek olarak günümüzde tekrar eden "Avrupa ve Avrupalı nedir? Avrupalı kimliği nedir?" soruları son kertede kimin bu felsefe tarihi mirasını sahiplendiği ile doğrudan alakalıdır. Bu Alman olmak için de geçerlidir, Fransız veya İtalyan olmak için de. Bana inanmıyorsanız lütfen İstanbul Gümüşsuyu'ndaki Alman Konsoloslugu'nun ön cephesini süsleyen sütunları ve kaidelerini inceleyiniz. Kaidelerin ve sütunların eski Yunan nizamında olması mimarın tesadüfi seçimi değilse eğer bize bu gelenekle ilgili elbette bir şeyler söylüyor olacaktır. Bu konuda sayısız örnek üretmek mümkündür. Girmeyeceğiz.

İkinci manada felsefe ile kastettiğimiz ise Batı Felsefe tarihi ile bağlantılı olmakla beraber, doğrudan felsefe tarihine müracaat etmesi gerekmeyen ve genel olarak "teorik düşünce" diye adlandırdığımız faaliyetinin kendisidir. Buna da felsefe diyoruz. Teorik düşünceden kastımız ise özellikle bilimsel faaliyetlerin zeminindeki kurucu kavramların düşünülmesi, tartışılması ve ilgili bilimsel alanın nesne ve sınırlarının belirlenmesine dair özel düşünsel etkinliktir. 19. yüz yılın ikinci yarısına kadar özellikle, bilimsel devrimlerin kendi spesifik tarihlerinde gözlemlediğimiz tartışmalar bu cihettendir. Bir daha hatırlatalım, bilimsel devrimler diye işaret ettiğimiz olguların kendi spesifik tarihleri vardır, kurucuları vardır, araştırma alanları vardır ve bu spesifik tarihin içindeki bilimsel kıtaları kuran hemen hemen bütün bilim adamları birer teorisyendir. Bu manada teorik düşünce ile felsefe dediğimiz ve bir tarihe mahsusen adlandırdığımız alan arasında sınırlar hemen hemen yok gibidir. Hele 17.yy ve 18. yüz yılın bir kısmında teorik düşünce ile örneğin fizik arasında temel bir ayırmda bulunmak kolay değildir. Zira deneysel alanda da yetkinleşen fizikçi ile filozofun ortak

ilgi alanı, fiziğin, doğanın ontolojisini ya da daha geniş manada teorisini düşünmek ve tartışmaktır. O dönemde modern işbölümü bağlamında felsefe bölümlerinde istihdam edilen felsefeci ile fen bilimlerinde istihdam edilen fizikçi türü bir iş bölümü mevcut değildi, zira aynı kişi hem yetkin bir matematikçi ve doğa bilimcisi hem de kavramların kökenlerini kuşatacak şekilde dile ve düşünceye hâkim entelektüellerdi. Bunlar mevcut olanı zaptedip kendisi kendisi olarak çıkmayan ama deneysel alanın zemininde bulunan varlık alanını hesaba katan düşünürlerdi. Teorik faaliyete örnek vermek gerekirse eski tabiri ile doğa filozofu yeni tabiri ile fizikçinin bizatihi doğa, zaman, mekân, hareketin ne olduğunu sorması, psikoloğun bizatihi ‘psişe’nin ne olduğunu sorması, sosyoloğun ise bizatihi toplumun ne olduğunu sorması ya da örneğin matematikçinin bizatihi sayının ne olduğunu sorması bu cihetten örneklerdir. Liste spesifik bilim alanları için çoğaltılabilir ve bu bilim alanlarının kendi tarihleri içinde böylesi soruların sorulmadığı hemen hemen hiçbir tekil düşünsel alan yoktur. Teorisylene verilecek örneklerden biri de Alman düşünür Leibniz’dir. Leibniz’e tekrar döneceğiz.

Üçüncü manada felsefe ise yine ilk manadaki batı felsefesi içinde kalmakla beraber, filozofla kaim olmayan, kurumsal alanda istihdam edilen, modern iş bölümü çerçevesinde üniversitelerde çalışan felsefecilerin yaptığı faaliyet anlamında felsefedir. Modern üniversite ve modern kent ile ortaya çıkmış bir kategoriden söz ediyoruz. Elbette modern üniversite derken 1200lerde kurulmuş olan, Bolonya, Paris üniversitelerinden ziyade 18.yyda büyük oranda kimliğini bulmaya başlamış ve 20 yy’da giderek kitle üniversitesi haline gelmiş üniversite kurum ve pratiğinden bahsediyoruz. Bu manadaki felsefenin üniversitenin entelektüel iklimi ile bütünleşik ve geçmişten gelen tartışmaların bir tür hafızası mahiyetinde önemli ve vazgeçilmez bir işlevi olduğu açıktır. Hatta kadim geleneği bu bölümler temsil eder diyebiliriz. Buradan haddimizi aşmamak kaydıyla felsefe bölümü olmayan üniversitenin gelenek ve hafızayla bağlantısının da mümkün olamayacağı çıkarımını da yapabiliriz. Modern üniversitedeki felsefe bölümleri teorik kavrayışın ve tartışmaların bir tür referans merkezidir ya da kendisini böyle konumlamalıdır. Tekrar söyleyelim: Geleneği ve hafızayı temsil etmeleri itibari ile. Dolayısıyla felsefe bölümleri, sadece üniversitedeki rutin işlevlerinden öte bilimsel üretimin hem etik hem de kavramsal derinlik ve kavrayışı anlamında vazgeçilmez unsurlarıdır.

Ama esas itibariyle modern üniversitedeki meslek sahibi felsefeci, Batı felsefe tarihi içinde doğrudan bir kurumla sınırlı olması gerekmeyen ve mümkünse Spinoza örneğinde olduğu gibi üniversitelerdeki kürsüleri reddedebilecek bir özgürlük ve amatörlük anlayışına sahip olan filozofluk mertebesinde kısmi bir kopuşu da temsil eder. Bu modern toplumdaki kurumlarla içindeki bireyleri bağlayan genel bir durumdur ve kurumun birey üzerindeki belirleyici etkisi nedeniyle, özgürlükten beslenmesi gereken sanat ve felsefe eğitimi yapısı gereği kısıtlayan bir olgudur. Felsefeci yaşamak ve akredite olmak için bir kuruma ihtiyaç duyar, ihtiyaç duyduğu kuruma mensubiyeti de onun sınırsız olması gereken düşünsel etkinliğini belirli ölçülerde sınırlar.

Dördüncü manada felsefe biraz daha pejoratif bir çağrışım yapmakta. Bu manada felsefe daha çok fikriyat olarak tezahür etmekte. Fikriyattan kastımız batıda kullanıldığı manasıyla ideolojidir. Genel bir zihniyeti ve ait olduğu alandaki siyasi pozisyonların meşruiyetini sağlamak manasında fikir ehlinin başvurduğu söze ve muhakemeye dair yoldur. Yine batı felsefe tarihi itibari ile konuşursak, işlev ve hedefleri itibari ile Platon ve Aristoteles'in şiddetle eleştirdikleri sofistlerin yaptığı faaliyete benzer ideolojik faaliyet. Asıl amaç bilmek ve hakikat arayışından ziyade muhatap çokluğu söz sanatları itibari ile yakalamak ve ikna etmektir. Fikir ehli burada kitlelerin iknası ve belli hedeflere doğru tutum ve davranış değişikliği yaratması için dil ve söz alanını bükmekte mahirdir.

Bir kısım düşünür Grek-Roma ve Kilise coğrafyasına ait batı felsefesinin bizatihi kendisinin de bütünüyle ideolojik olduğunu ileri sürmektedir. Bunu da kenara not edelim. Örneğin, başta Platon ve sonrasında Aristoteles'in sofistlik mesleğini, sofistlik mesleği değilmiş gibi bir kılıkta hayata geçirdikleri de ileri sürülmüştür. Bundan neşet eden batı felsefesinin bu manada farklı bir kılıkta sofistlik icra ettiği bir tartışma konusudur. Biz bunu burada sadece aktarmış olmakla kalalım. Fikriyat manasında felsefenin hayat bulduğu alan tahmin edilemeyecek kadar geniştir. İlahiyattan bilime neredeyse birbiriyle tezat gibi duran her düşünsel etkinliğin içinde çeşitli kılıklarda var olabilirler. Fikriyat, pejoratif anlamda hakikatin daraltılması ve deyim yerindeyse bükülmesi ya da peçelenmesi ile çalışır, velev ki kendisi hakikat arayışına teğet dahi geçmese bile.

Böylece felsefe ismi ile neyi kastettiğimizi ifade etmiş olduk. Burada batı felsefesi geleneği dışında hakikat ile herhangi bir teması ya da derdi olan bir insani pratik yoktur çıkarımında bulunmuyoruz. Sadece felsefe isminin belli bir coğrafyaya, dile ya da geleneğe mahsusen geliştiğinin altını çizmeye çalıştık ve bu gelenek dışında da felsefe adı ile kaim çeşitli pratiklerden bahsettik.

Tekrar tezlerimize dönelim. Cumhuriyetin kuruluşuna etki eden ve daha sonra örneğin çağdaş medeniyet seviyesi ülküsü ya da en hakiki yol göstericinin bilim olduğuna dair ilkelerin arkasında felsefenin mevcut olup olmadığını sorgulayacağız demiştik ve birbiri ile çelişen iki önermede bulunmuştuk.

Birinci önermemiz felsefenin, Batı felsefe tarihi manasında kurucusu iki dil bir kurum olan geleneğin Cumhuriyetin kuruluşunda belirleyici bir etken olmadığına dairdi. Bu şu manaya gelir. Tekil fikir akımlarının bir sosyal hareketi belirlemesi ve onu belli hedeflere sevk etmesi manasında bir felsefe kurumu yoktur Osmanlı'da. Ne manada kurum? Kadim Yunan düşüncesinden başlayarak süregelen bir geleneğin devamlılığı ve müstakil bir felsefe pratiğini temsil edecek filozofların olmaması manasında. 16. ve 17 yüzyıllardan başlayarak Matematikçi ya da doğa filozofu manasında bir filozofumuzun, bir teorisyenimizin olmamasını kast ediyoruz. Bir bilimsel teori, alan ya da paradigma oluşturacak bir filozofumuzun olmaması manasında batı felsefe geleneğinin Osmanlı'da oluşmadığını iddia ediyoruz. Burada filozof diye işaret ettiğimiz aslında Platon ve Aristoteles geleneği çerçevesinde ve İslam geleneğinde ortaya çıkmış tartışmalarla sınırlı bir şahıs değil, daha çok 16 ve 17.yyda ortaya çıkan ve kiliseden kopuşu sağlayıp bilimsel devrimlerin zeminini tesis eden ve kendi kendisini yönetimeye sağlayacak olan 'laikos'un fikri olarak oluşmasına imkân veren filozoftur söz konusu olan. Burada isimler bellidir, Descartes'tan Newton'a, Copernicus'tan Kant'a uzanan muazzam dinamik bir liste. Bu listenin müteakibilini Osmanlı'da göremiyoruz. Nedenleri elbette bu konuşmanın sınırlarını aşar. İsterseniz bu konuşmayı biraz daha ete kemiğe büründürelim. Yaşadıkları dönemler itibariyle adlarını ve çalışmalarının bir kısmından bahsedeceğimiz düşünürleri zikrederken lütfen aklımızda o dönemdeki Osmanlı İmparatorluğu da bulunsun.

Bütün bu konuşmayı yaparken amacımız ideolojik yönleri ağır basan ileri batı, geri kalmış doğu türünden oryantalist ayrımlar yapmak değil; mümkün olduğu kadarıyla kıyasa zemin hazırlamaktır. İngiliz düşünürü ve Avrupa hukuk düşüncesinin temel uğraklarından, Leviathan ve Yurttaşlık Felsefesinin Temelleri kitaplarının yazarı Thomas Hobbes 1588-1679 yılları arasında yaşamıştır. Hemen ondan sonra gelen ve görüşleri ile Voltaire ve Rousseau'yu derinden etkilemiş olan klasik liberalizmin kurucusu John Locke 1632-1704 yılları arasında yaşamıştır. İtalya'ya geçelim. Galileo Galilei 1564 -1642 yılları arasında yaşamış, teleskobu ilk geliştiren ve gökyüzü incelemelerinde kullanan doğa filozofu kendisidir. Jupiter'in dört uydusunu bulmuş ve bunlara azizlerin isimleri yerine dönemin burjuvalarının isimlerini vererek aslında kilise ile bir gerilim yaşamaktan çekinmeyeceği mesajını da vermiştir. Ay ve gezegenlerin Tanrısal mükemmellikte olduğu iddiasını red edip, ayın krater ve dağlarla bezeli olduğunu gözlemlemiş ve kilisenin görüşüne karşı Kopernikçi güneş merkezli evren tasarımı hareketleri gözlemlenebilir, gelecekteki oluşumları öngörülebilir bir matematiksel sisteme oturtmuştur. Ona göre doğanın dili matematiğin dilidir. Fransa'ya geçelim: René Descartes. 1596-1650. Bir bilme metodu olarak kuşkuculuğun babası. Düşünüyorum demek ki varım diyerek modern öznenin tarihini başlatan düşünür. Kartezyen koordinat sistemini, Sonsuz küçükler hesabı ve analitik geometrinin kurucusu. Fizik ve matematiği birbirine bağlamaya çalışan düşünür. Rousseau: 1712-1778 Toplum Sözleşmesi teorisinin kurucularından, 1789 Fransız ihtilali ve aydınlanmacı düşünürlerin önde gelenlerinden. Newton: 1642-1727. 1687 yılında Doğa Felsefesinin Matematiksel İlkelerini yayımladı. Kendi diferansiyel hesap yöntemini geliştirdi. Devrimci katkısı kütle çekimidir. Gezegenlerin nasıl olup da yörüngede kalabildiklerini kütle çekimi ile açıkladı. Almanya: İmmanuel Kant. 1724-1804. Saf Aklın Eleştirisi ana çalışmasıdır. Bir bilim olarak metafiziğin temellendirilmesi ve aklın tecrübeye nasıl zemin oluşturduğu araştırdı. Laplace ile beraber kendi adıyla anılan bir kozmoloji kuramı ile bilinir. Örneğin Kant kendisinden sonra gelen hemen her düşünürü hangi bilimsel alan olursa olsun belirlemiştir. Onun ortaya koyduğu tezler ya kabul edilerek ya reddedilerek ya da geliştirilerek modern düşüncenin sahnesini oluşturmuştur. Hegel'den Freud'a onunla hesaplaşmamış düşünür hemen hemen yoktur.

Daha önce de adını andığımız ve kendisine döneceğimizi söylediğimiz filozof-teorisyen manasındaki düşünürümüz Leibniz'di. 1646-1716 yılları arasında yaşayan Leibniz'in, inanılmaz ama olağanüstü yoğun geçen hayatı içinde 50.000 sayfa kadar çalışma bıraktığı söylenir. "Bu büyük filozof ve matematikçi küçük yaşında kendi kendine Latince ve Yunanca öğrenmiş ve 20 yaşında hukuk doktoru olmuş, Alman prensleri hizmetinde çalışmış, Almanların Fransa ve Rusya ile yaptıkları bütün müzakerelere katılmış, yaşamı boyunca politika ve teoloji ile ilgilenmiştir. 'Tanrı Savunusu Bağlamında Tanrının İyiliği, İnsanın Özgürlüğü ve Kötülüğün Kaynağı Üzerine Deneme' (1710) ünlü yapıtlarındandır. Newton'la aynı zamanda entegral ve diferansiyel hesabı bulmuş, bir de hesap makinesi icat etmişti. Leibniz'in ve Avrupalı düşünürlerin ilginç özelliklerinden biri, çağlarının ünlü bilim adamları ve düşünürleriyle kurdukları ilişkilerdir. Leibniz Paris'e gidip, Filozof Malebranche, Fizikçi Huygens ile görüşmüş, Royal Society üyelerinden kimyager Boyle, matematikçi John Pele ile yazışmış ve 1673'de Royal Society'ye üye seçilmiştir. Hague'da Spinoza'yı ziyaret etmiş onun ünlü Ethica'sını yayımlanmadan okumuştur. 1700'de Berlin Akademisini kurmuş ve başkanı olmuştur. Bir bilim ve düşünce dili olarak Almanca ve modern Alman üniversite geleneği ona çok şey borçludur.

Rus Çarı Petro'ya bir bilim akademisi kurmasını öneren de Leibniz'dir. Dil ve Bilgi arasındaki ilişkileri vurgulayan düşünceleri ise, başta Herder olmak üzere, pek çok Alman yazarını ve düşünürünü etkilemiştir.

Leibniz'in teoloji, felsefe, mantık, bilim, matematik alanlardaki çalışmaları, filozof ve bilim adamlarıyla olan ilişkileri, onun zamanında Avrupa'daki Akademilerin etkinlikleri, o çağda yayımlanan bilimsel dergiler ve Avrupa aristokrasinin bilimin yayılmasındaki kapsamlı rolü, Osmanlı tarihinde yoktur." Osmanlı Tarihinde yoktur ibaresi bana ait olmayıp Prof Dr. Doğan Kuban'ındır ve genel olarak Cumhuriyet aydınının bir kısmının da görüşlerini yansıtmaktadır.

Kıyaslamaya uygun olarak şimdi de Osmanlı'da felsefe kurumunun mevcudiyetine bakalım. Tekrar hatırlayalım felsefe diye burada bahsettiğimiz kadim Yunan'dan başlayan gelenektir. Bu geleneğin evrensel olduğu iddiası başlıbaşına bir tartışma konusudur. Ama Osmanlı'da arayacağımız yine bu geleneğin kendisidir. Burada iki temel tez var.

Bunlardan ilkinin Doğan Kuban'ın ifadesiyle söylemiştik, Osmanlı'da bu gelenek yoktur. İkinci tez ise tam tersi Osmanlı'da bu geleneğin batıdaki felsefe geleneğini aşacak özgünlükte var olduğudur. İlk, 1470'lerde Fatih tarafından kurulan Sahn-ı Seman Medreselerinde felsefe dersleri verildiği biliniyor. Adı felsefe olmasa da o devirde felsefi meselelerine eğilen eğitim mevcuttu. Bu, 2. Mehmet'in ileri görüşlülüğünden kaynaklanan bir istisnayıdır. Klasik dönemde, 1600'lerin ortalarında bu dersler yerine tefsir, hadis ve fıkıha ağırlık verildi. Yunus Emre ve Mevlana okumak zındıklık sayıldı. Yenilikçi, sorgulayan düşünceler susturuldu ve düşünürler idam edildi. Matematik, astronomi ve felsefe dersleri ihmal edildi. Koçi Bey bu gerilemeleri 1640'ta 4. Murat'a sunduğu İslahat Layihası'nda izah etti. Ona göre: bilgin insanlarla cahil insanlar ayrılrsa ve bilge kişilere imkânlar sağlansa bilim eskisi gibi iyi gelişebilirdi. Katip Çelebi de bu eksikliği fark etmişti. Mizanu'l-Hak(1656) adlı eserinde felsefe ilimlerine cahil insanların dolduğunu belirtti. İbrahim Müteferrika, Usulü'l- Hikem fi- Nizam'ül- Umem (1731) eserinde din adamlarının topluma müdahalesinin geri kalıştaki etkisinden bahsetti. Bu tarihsel verilere tam zıt görüş ise Osmanlı medreselerinde ve sivil hayatta yetkin bir felsefe eğitimi olduğuna dair ikinci tezd. Bu konuda Prof. Dr. Süleyman Hayri Bolay'ın Osmanlılarda Düşünce ve Felsefe kitabında Varlık, Bilgi, Dil, Mantık, Ahlak, Tasavvuf ve Hukuk Felsefesi alanlarında yazılmış metinlerin var olduğunu söyler. Bolay, hocası Hilmi Ziya Ülken'den devralarak Batı felsefe geleneğindeki filozoflar ile Osmanlı ve öncesindeki düşünürler arasında benzeşimler kurar. Ülken, “örneğin İslam Felsefesi adlı kitabında Ortaçağ Hıristiyan Volontaristleri ile Gazali arasında; Gazali ile Pascal arasında; Gazali ile Kant ve özellikle de Hume arasında benzerlikler bulur. Yine aynı eserde, Gazali ile Spinoza arasında; Gazali ile Bergson arasında; Gazali ile Kierkegaard arasında; Gazali ile Condillac arasında benzeşimlerden söz eder. Prof. Bolay da, Ülkeni izleyerek, bu türden benzeşimleri gösteriyor. Örneğin, 15. yüzyılda yaşamış olan Muhyiddin Kafiyeçi ile Wittgenstein arasında Dil felsefesinde yaklaşımları bağlamında; Molla Fenari ile Locke ve Kant arasında Mantık felsefesi bağlamında ilişkiler kurulabilir Prof. Bolay'a göre. Bu liste benzeşim cihetinden uzayabilir. Öte yandan Süleymaniye Kütüphanesinde hala üzerinde çalışılmamış birçok el yazmasının bulunduğu ve bunların içinde önemli miktar felsefeye dair çalışmaların da olduğu söylenir. Doğrudur büyük zenginliktir ancak bunun ne oranda bir felsefe tezgâhı

yarattığı muğlaktır. Ayrıca bu çalışmaların hiç bir surette aynı dönemde batıda yaşamış filozof, matematikçi fizikçi düşünürlerle ilgisi olmadığı, örneğin Osmanlı'nın ne Descartes'ı, ne Leibniz'i ne Galileo'yu bildiği ya da etüt ettiği ileri sürülebilir. Temel ilginin daha çok dini çerçeve ve Platon ile Aristotles'ten gelen tartışmalara odaklanmak olduğudur. Bütün bunlar bizim ilk tezimizi çürütmüyor inancındayız. Osmanlı'da batı felsefe geleneğine karşılık düşecek şekilde bir felsefe tezgahı yoktur ve de buna uygun bir şekilde ne bir filozof ne de fizikçi ya da kimyacıdan söz etmek mümkün değildir. Bu örnekleri matematik ve fizik alanından vermiştik. Dolayısıyla fikri pozisyonumuz delilleri itibari ile açıktır.

İkinci tezimiz, hatırlayacağımız gibi, felsefenin Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşuna etki edecek şekilde mevcut olduğu idi. Tanzimat dönemine gidelim. Tanzimat döneminde felsefe çalışmaları yapan müvevverler arasında Münif Paşa, Ziya paşa, Ali Suavi, Ahmet Mithat'ı görmekteyiz. Voltaire, Fontenelle, Fenelon, Rousseau'dan çeşitli çeviriler yapıp kendi çıkardıkları gazete ve dergilerde yayınlamışlardır. Birinci Meşrutiyet döneminde ise Namık Kemal, Şinasi ve Ziya paşa önderliğinde Jön Türkler hareketini görüyoruz. Tasviri Efkar, İbret ve Hürriyet dönemin ünlü gazeteleridir. Yine bu dönemde felsefi akımlardan materyalizm, pozitivism ve evrimcilik oldukça yayılmıştır. Baha Tevfik kendi felsefe dergisinde “Bizde Felsefe dili yoktur, ben bunu yapmaya çalışıyorum. Batının üstünlüğü felsefesinin üstünlüğü ile alakalıdır” diyerek Kant'tan ilk Felsefe sözlüğünün yayımına kadar çeşitli çalışmalar yapmıştır. Yine Beşir Fuat, Diderot, D'Holbach ve D'alembert'den çeviriler ve incelemelerde bulunmuştur. Pozitivist ve naturalist felsefeden etkilenenler arasında Rıza Tevfik, Mehmet Cavit ve Ahmet Şuayip gelir. Rıza Tevfik kendisini Bacon ve Stuart Mill'ın öğrencisi sayar ve ampirizmi ve agnostisizmi şiar edindiğini ilan eder. 1914'te Felsefe Dersleri adını taşıyan liseler için ilk felsefe kitabını yayınlar. Yine bu dönemde Asaf Nefi, Suphi Ethem, Ethem Nejdet, evrimci görüşlerin temel tezlerini savunurlar. Ahmet Rıza, Auguste Comte'la ilk kez ilgilenen kişi olarak Paris'te pozitivistlerin derneğine üye olur ve onların “Ordre et Progres/Düzen ve İlerleme” sloganlarını Osmanlı'nın son döneminde parola haline getirir. Abdullah Cevdet, Gustave LeBon ve Voltaire'den çeviriler yapar. Yine bu dönemde İsmail Fenni Ertuğrul, İzmirli İsmail hakkı, Mehmet Ali Ayni adı anılması gereken düşünürlerdir.

Ziya Gökalp'ı de burada anmadan geçmeyelim, Sosyoloji ve Felsefe arasındaki bağıntıları düşünen ve Durkheim'dan alıntılarla Osmanlı ve Cumhuriyetin temel meseleleri ile uğraşan yine başlıca kişi o'dur. Milli kimlik arayışı, mesleki solidarizm üzerine sayısız yazılar yazmıştır. Bu arada bir hatırlatma, 19 yy'da Osmanlı modernleşmesi kâh çeviri kâh taklit yoluyla batı felsefe geleneğine eklenmeye çalışırken, aynı dönemde bu geleneğin sürekliliği içinde ortaya çıkan Einstein uzay, zaman, kütle ve enerji hakkındaki dört makalesini 1905'te yayımlar; Freud, rüyaların yorumu kitabını 1901'de, Maxwel Elektromanyetik alanın dinamik teorisi adlı kitabını 1864'te yayımlar. Marie Curie fizikte Nobel ödülünü 1903'te, kimyada ise 1911'de almıştır. Wilhem Wundt 1879'da Leipzig Üniversitesinde ilk psikoloji laboratuvarını kurmuştur. Mendeleev elementlerin periyodik tablosunu 1869'da yayımlar.

İkinci tezimiz itibariyle Tanzimat ve sonrasına bakarak “Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda felsefe bir etken ‘olmuştur’u tekrar edelim. Olmuştur. Ancak ilk tezimizde söylediğimiz anlamda bir felsefeden bahsetmiyoruz artık burada. 19. yy'da Avrupa ülkelerine gidip felsefe, doğa bilimleri ve sosyal bilimleri çalışan öğrencilerin buradaki çabaları sınırlı bir alan tanıtımı ve çeviriye dayanır. Gerçek manada filologlarımızın olmaması da etüt edilen felsefe tarihinin güvenilirliğini zedeler. Ancak 19 yy'da batıda cereyan eden fikir akımlarının Osmanlı'daki taşıyıcısı olmak manasında felsefe büyük bir işlev görmüştür. Bu işlevi ile felsefe, doğa bilimcisi ve filozof yetiştiren bir yapıdan ziyade fikirler ve dünya görüşü manasına da gelecek olan ideolojik bir işlevdir. Aydınlanma düşüncesinin temel idealleri, Ulus devlet, demokrasi, özgürlük, bilim ve kalkınmaya dayanan ilerlemeci bakış tanzimat dönemindeki çok dinamik bir fikir ortamında gelişmiştir. Matematiği ve doğayı düşünen filozoftan ziyade toplumsal sahnenin değişmesi gerektiğini savunan ve yeni sahnenin ana unsurlarının ne olması gerektiğine kafa yoran bir münevver prototipi söz konusudur. Büyük oranda Fransızca konuşur ve düşünür ve yüzü batıya dönüktür. Batıdaki bilimsel devrimlerin ve Ulus devlet hareketlerinin dinamizmi karşısına buna benzer program teklifleri ile gelirler. Program acildir. Batıda bilimsel devrimlerin zeminini oluşturacak uzun felsefi mayalanma, tartışma ve görece özgürlük ortamının bir benzerini oluşturacak zaman yoktur. Asıl iş ilerlemeyi ve dönüşümü sağlamaktır. “Hayatta en hakiki yol göstericinin bilim” olmasının ne anlama geldiğinin

entelektüel zemini ve tarihini tartışmak mümkün değildir. Ana hedef çağdaş uygarlık seviyesini yakalamaktır. Cumhuriyetin işte bu temel iki idealini Tanzimat ve sonrası II. Meşrutiyet döneminin fikir tartışmalarında görürüz. Fikir tartışmaları diyoruz ve felsefe bu manada ideolojik bir işlev ve zemin oluşturmuştur. Bu doğrudur. Ama tarihsel kaynaklarından daraltma manasında bir felsefe söz konusudur burada. Bir yandan matematikle, doğayla ve etikle ilgilenen ve filozofla kaim felsefe ile bu geleneğe eklemlenmeye çalışan ve ne yazık ki bu geleneği çeşitli eklektik yaklaşımlarla daraltan bir Tanzimat dönemi aydınıyla karşı karşıyayız. Öyle bir felsefe ki pozitivizmde hayat bulduğu şekliyle felsefe tarihine inanmayan bir felsefe. Tarihin yüklerini reddederek bilim yapmaya ya da bilimsel süreçlere eklemlenmeye çalışan bir felsefe. Bilimsel düşüncenin metafizik, spekülasyon zemininden ziyade bilimsel başarıya odaklanmış bir ideoloji, bir fikriyat.

Evet felsefe ile ilgili Cumhuriyet öncesi genel arka planı biz böyle görüyoruz. Bu arka planla ilgili olarak son olarak şunu söyleyelim. Şu türden bir iddiamız olamaz. Osmanlı'da zengin bir fikir hayatı yoktur. Bunu iddia etmek abestir. Sadece kıyaslamamızı felsefe ismi ile kaim spesifik bir tarihe referansla yapmaya çalıştık. Bunun müteakibini Osmanlı'da görmediğimiz iddiasıyla konuştuk. Sözü daha fazla uzatmadan bitirelim.

Yeni Cumhuriyetin sahnesinde ne var? Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşlarının ortaya koyduğu dört temel idealden bahsedeceğiz:

- Türkiye isminde yeni Cumhuriyet ve buna uyumlu bir toplum projesi
- Bilim merkezli bir ilerleme ve değişim programı
- Türkçe
- Ulus/birey ekseninde esasında yeni yurttaş.

Bu dört eksenin de arkasında farklı teorik yaklaşımların olduğu ve bunların pragmatik ve faydacı nedenlerle seçilmediğini ifade edelim.

Türkiye isminde yeni Cumhuriyet ve toplum. Cumhuriyet tercihinin siyasi, tarihsel manada teorik nedenlerine girmeden doğrudan Türkiye toplumundan ne anlaşılabilir, bunu açmaya çalışalım. Bilindiği gibi Osmanlı toplum yapısı çok dinli ve çok milletli bir karakter arz eder.

Bir tür siyasi konsolidasyondur. Cumhuriyetin kuruluşunda karşılaştığı ve tarihte Anadolu'ya birliğini verenin ne olduğu sorusu asli bir kimlik ve hafıza sorusudur. Anadolu'da kökenleri itibariyle farklı etnisitelere bağlı anadil ve kültürlerden halkların olduğu malumdur. Ancak bu halkların tarihte birliğini sağlayanın yani temelde ve özde Anadolu'daki "asli kimliği" teşkil edenin Anadolu Türk kimliği olduğu iddia konusudur. Dolayısıyla yeni cumhuriyetin ve toplum projesinin bu asli kimlik teşkili iddiası üzerine bir tür hafıza restorasyonu olduğudur. İronik olarak yeni diyoruz, aslında Anadolu'nun asli kimliğinin hafızada tekrar açılması olarak da bunu dile getirebiliriz ve bunun kesinlikle etnik kimliklerle karıştırılmaması gerekir. Bu cihetten ötekileştirici milliyetçilik okumaları bize göre tamamen konu dışıdır.

Diğer eksen ise bilim merkezli bir ilerleme ve çağdaşlaşma programıdır. Neyi kastettiğimizi konuşmamızın çeşitli safhalarında bahsettik. Burada Cumhuriyete getirilen pozitivist bilim eleştirisi kısmi olarak haklı olmakla beraber, bilim ile pozitivistimin her defasında yan yana kullanılması bizatihi pozitivist bir düşünce sakatlığından gelmektedir. Bu manada 19 yy pozitivistimi de onu eleştiren anti-pozitivist akımlar da benzer birer tuzağa düşme tehlikesiyle her zaman karşı karşıyadırlar. Şimdi bunu eklememiz gerekir: bilim merkezli değişim programının merkez unsuru batıda olduğu gibi üniversiteler olmuştur. Evet bir filozofumuzun, bir fizikçimizin olmadığı doğrudur ama üniversite reformuyla başlayan süreç, içinde her türlü siyasi-ideolojik karmaşayı taşısa da Cahit Arf'ları, Feza Gürsoy'ları, Muzaffer Şerif'leri ya da Mübeccel Kıray'ları da çıkarabilmiştir. Onlara şükran borçlu olduğumuzu yineleyelim.

Üçüncü unsur Türkçe'dir. Türkçe meselesini ise Osmanlıca-Anadolu Türkçesi, saray- halk dikotomilerine müracaat etmeden okumak gerekir. Bizce bu dikotomiler abestir. Mesele dil ile sözü karıştırmaktan ibarettir. Türkçe dili ile bunun sözdeki tezahürlerini karıştırmamak gerekir. Anadolu Türk birliği Türkçe içinde açılmıştır. Bu diğer yerel dillerin mevcudiyetlerini kesinlikle yadsımaz, ancak birliğin esası, doğuşu Türkçedir. Türkçenin giderilmesi Anadolu'daki kimliğin giderilmesi manasına gelir. Dolayısıyla Türkçe üzerinde bir ırkçılık ya da ötekileştirici bir milliyetçilikten ziyade birliğe asli olanın Türkçe üzerinden söze gelmesinin zorunluluğudur. Bu itibarla örneğin bilim dilinin Türkçe olması, hakikat araştırmalarının

Türkçe üzerinden yapılması üzerinde hararetle düşünülmesi gereken husustur. Bu diğer dillerin önüne yasak konulması anlamına gelmez. Tam tersine bu diğer etnik dillerin de özgürleşmesinin modeli olmak açısından bir araçtır.

Birey esnasındaki yurttaş ekseninde ise izin verirseniz burada Kant'a müracaat edelim. Kant ünlü aydınlanma nedir makalesinin girişinde (ki artık kolektif hafızanın da bir unsurudur bu metin) "Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedenini de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini gösteremeyen insanda aramalıdır Sapare Aude! Aklını kendin kullanmak cesaretini göster! Sözü şimdi Aydınlanmanın parolası olmaktadır." Bir manada Kant bize şunu söyler: " Kendi kaderini, bilim ve ahlaki eylemin olanaklılığı üzerinden eline alabilme cesaretini gösteren insan". Bu insan artık yığınsal bireyin mensubiyeti içinde tanımlanamaz. Asli kimliği içinde kendisini gerçekleştiren bireyin hakkının teslimidir ana amaç. Aynı anda hem ahlaki bütünlüğe sahip yani eylemleri birer ahlaki ilke oluşturacak şekilde davranan ve bizatihi ve öncelikle bilme amacıyla bilim üreten insandır. Bu insan bir proje ürünü değildir. Kökeni ve kaynağı yine kendi tarihimiz içindeki cevherde gizlidir. Bu birey olmaklık örneğinin hafızamızda mevcut olduğunu ileri sürüyoruz. Osmanlı coğrafyası bu eserlerle bize bu mevcudiyetin izlerini sunmaktadır.

Konuşmayı burada sonlandıralım. Söz içinde haddimizi fazlasıyla aştık. Beni dinlediğiniz için çok teşekkür ederim.

Özel Alan, Kamusal Alan, Kent ve İnsan

Burcu GÜDÜCÜ¹

Özet

Çalışma da kamusal alan ve özel alan kavramları teorik olarak incelenmiştir. Literatür Habermas ve Özbek eksenli olarak taranmıştır. Kamusal alanın özel alandan nasıl ve hangi koşullarda ayrıldığı, modern kent yaşamında bu kavramların yeri sorgulanmıştır. İki kavramın da politik tartışma ve yansımaları makalede konu edilmemiş, özel alan ile kamusal alan ayrımı mekânsal olarak ele alınmıştır. Evlerimizin özel alan olarak kabul edildiği modern zamanlarda, bu kabul edişin modern teknoloji tarafından tehdit edildiği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kamusal Alan, Özel Alan, Kent Yaşamı

Private Sphere, Public Sphere, City and Human

Abstract

In this study of public space and private space are studied theoretically. Literature is reviewed in the axis of Habermas and Özbek. How and in which conditions public sphere separated from the private sphere were questioned. The place of these concepts in modern urban life is questioned. political debate and reflection of the two concepts are not argued in this article. The speration between public and private sphere is studied spatially. In modern times – in which our house is considered to be a special area- it has emphasized that this agreement is threatened by modern technologies

Keywords: Public Sphere, Private Sphere, Metropol Life

¹ (Yrd. Doç. Dr.) İstanbul aydın Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, burcuguducu@aydin.edu.tr

Giriş

Bu çalışma kamusal alan ve özel alan kavramlarına teorik bir bakışı içermektedir. Çalışmada saha araştırmasına yer verilmemiştir. Makale boyunca, kamusal alanın özel alandan nasıl ve hangi koşullarda ayrıldığı, modern kent yaşamında bu kavramların yeri sorgulanmıştır. İki kavramların politik tartışma ve yansımaları makalede konu edilmemiş, özel alan ile kamusal alan ayrımı mekânsal olarak ele alınmıştır

Hayatın bir kamusal bir da özel yönü olduğu fikri, Batılı siyaset düşüncesinde, on yedinci yüzyıldan bu yana merkezi bir yer tutuyor. Kamusal alan-özel alan ayrımı, esas olarak iki ayrıma tekabül ediyor: devletin alanı/toplumun alanı, ev alanı/ ev dışı alan. Her iki durumda da devlet tanımı gereği kamusal, aile, ev ve mahrem hayat ise, özel sayılıyor. Ancak bu iki ayrım arasındaki temel fark, sosyo-ekonomik alanda ortaya çıkıyor. İlk ayrıma, yani devlet/toplum ayrımına göre bu alan özel, ikincisine, yani ev/ev dışına göre ise kamusal alana dahil sayılıyor. (Bora, 2004,525)

Özel ve kamusal alanın ne olduğunu birbirlerinden nasıl ayırdıklarını anlamak için önce biraz geçmişe gitmemiz gerekmektedir. Kamusal alan kavramı ilk kez on sekizinci yüzyılda ortaya çıkmıştır.

“Yüksek Ortaçağ Avrupa toplumunun özel alandan ayırt edilebilen emsalsiz bir kamusal alana sahip olduğu konusunda hiçbir kanıt yoktur. Yine de o dönem boyunca egemenlik sembollerinin örneğin prensin mührünün kamusal sayılmasına rastlantı denemez. O zamanlar, iktidarın kamusal temsili söz konusuydu. Feodal piramidin hangi düzeyinde olursa olsun bir feodal lordun statüsü, özel ya da kamusal diye bir ayrım bilmezdi; ama bu konuma sahip bir kişi konumunu kamusal olarak temsil ederdi: yani kendisini ebedi bir yüksek iktidarın cismanı taşıyıcısı olarak gösterir ve sunardı. Bu temsiliyet kavramı o zamandan ta bugünkü anayasal tarihe taşınmıştır ve kendisini eski tarihinden ne derece koparmış olsa da, politik iktidarın otoritesi hala bu günde bir devlet başkanı aracılığıyla en yüksek düzeyde temsili talep eder. Ancak bu tür öğeler burjuva öncesi toplumsal yapının kalıntılarıdır.” (Özbek, 2003)

Temsili kamusal alanın o zamanlar bağlı olduğu feodal otoritelerin, yani kilise, prensler ve soyluların otoritesinin çözülmesi uzun bir kutuplaşma

süreci içinde gerçekleşmiştir. On sekizinci yüzyılda, feodal otoriteler özel ve kamusal unsurlar halinde bölünmüştür. Reform hareketleriyle birlikte kilisenin sağladığı kutsal otorite, bireylerin vicdanlarına ait özel bir konu haline geldi. Böylece dinsel özgürlük, bireysel özerkliğin tarihsel olarak ilk alanını sağladı. Kilise de diğer kamusal ve hukuki organlar arasında, onlardan biri olarak varlığını sürdürdü. (Özbek, 2003)

Prens otoritesindeki özel ve kamusal kutuplaşması da bütçe hesaplamaları ile ortaya çıktı. İlk olarak, kamusal bütçe ve prensin özel hane masrafları birbirinden ayrıldı. Kamusal otoritenin kurumları, bürokrasi, ordu, hukuki organlar, birer birer prensin özelleşmiş saray alanından bağımsızlıklarını ilan ettiler.

Süreç içerisinde, feodal tabakalar da dönüştü: kamusal otorite organları, parlamento ve hukuki kurumlar soylular tarafından oluşturdu. Ticaretle ve çeşitli mesleklerle uğraşan kesimler, kentsel korporasyonlar ve bölgesel örgütlenmeler, özerk bir alan olarak, devletten ayrı duran bir burjuva toplumu alanı olarak geliştiler. (Özbek, 2003) Burjuva toplumunda kamunun ilk kurumları kökenleri itibariyle saraydan kopmakta olan soylu cemiyetinin izlerini hala taşıırken, tiyatrolarda, müzelerde ve konserlerde oluşan büyük kamusal topluluk, toplumsal kökeni bakımından da burjuva bir niteliğe sahiptir. (Jurgen, 2003,117)

Kamusal ve Özel Alanın Görünürlüğü

Kamusal ve özel alan, kişinin tek başınalığında kendisini en iyi evin mimari yapısında, bu yapıda oluşan değişikliklerde gösterir. Evlerin bölümlere ayrılması, burjuva aile yapısının kapitalist alt üst oluşlarla bağlantılı olarak biçimlenmesiyle de ilgilidir. Kendi üzerine düşünen bu topluluk kendisine yeni bir alan aramaktadır; ataerkil çekirdek ailenin alanı.

Fransa başşehirlerinde soylular ev düzenini muhafaza etmeyi sürdürürler ve burjuva aile hayatının mahremiyetini horlarlar. Ayrıca evli çiftlerin aynı evde beraber yaşamasına da gerek yoktur. Çiftler genellikle kendi dairelerinde ikamet ederler ve kendi aile çevrelerinden çok arada sırada aile dışı hayata ait olan salonda bir araya gelirler.

Maitresse (metres) bir kurumdur; bu durum toplumsal hayatın dengesiz ama sıkı sıkıya muhafaza edilen ilişkilerin, burjuva anlamda bir özel alanın varlığına izin vermediğini belirtir. Buna rağmen zaman zaman beliren yapmacık mahremiyet, yeni aile hayatının sürekli mahremiyetinden farklıdır. Bu eski büyük aile kamusal ile özel ayırımına yer vermemesi bakımından da burjuva öncesi bir tarzıdır. (Jurgen, 2003,118)

On yedinci yüzyılın burjuvalaşmakta olan İngiliz kırsal soyluları bile evin ayrılmamışlığına dayalı eski hayat tarzından uzaklaşıyor gibiydiler. Hayatın özelleşmesi mimari tarzdaki dönüşümde de gözlenebilir. Çağdaş kapitalist toplumlarda yaşayanların büyük çoğunluğunun alışmış olduğu şekliyle evin odalara ayrılması ancak on sekizinci yüzyıl ve sonrasında yaygınlaşmıştır. Zenginlerin yaşadığı evlerin bir sürü odası olabiliyordu ama arada koridor olmadığı için bu odaların birinden diğerine geçilebiliyor, hizmetçiler efendileriyle aynı odalarda ya da onlara çok yakın bir yerde yatıyorlardı. Köylüler ve kentlerin fakir halkı bir iki odalı evlerde oturuyor varlıklılar bile aynı odaları paylaşıyor ve odalar daha sonra olduğu gibi kullanım amaçlarına göre ayrılmıyordu. Ailenin toplumla arasına mesafe koyması toplumu yavaş yavaş genişleyen özel hayat alanının dışına itmesi ancak on sekizinci yüzyılda mümkün olmuştur. Zenginlerinkinden başlanarak evler mahremiyet sağlayan koridorları, yatak odalarından ayrı oturma odalarıyla bugünkü çağdaş biçiminde planlanmaya başlandı. (Giddens, 1998,120-121)

Büyük şehirlerdeki modern evlerde, evin işlevlerinin tümünü birbirinden ayırtmadan kapsayan mekânlar olabildiğince küçültülmüştür. Girişlerdeki geniş salonlar iyice daralıp hollere dönüşmüştür, “kutsallığını yitirmiş olan mutfakta aile ve evi koruyan ruhlar yerine artık aşçı ve hizmetçiler eğleşirler. Hele avlular genellikle daracık, pis kokan, rutubetli köşeler haline gelmiştir.” (Jurgen, 2003,118-119) Evlerin içinde, karı koca çocuklar ve uşakların bir arada bulunduğu, aile odası ya iyiden iyiye küçülmüş ya da hepten yok olmuştur. Buna karşılık tek tek aile fertlerine ait odalar giderek çoğalmaktadır. Aile mensubunun evin içinde de tek başınalaşması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Riehl, evi tek tek bireyler için ikamete daha uygun kılan, ama aile için giderek daha dar ve yoksul hale getiren özelleşme sürecini tahlil eder.

Modern evlerde, büyük ailenin oturma salonunda oluşan, kadının kocasıyla birlikte uşaklar ve komşular önünde evi temsil ettiği kamusalılık; çekirdek ailenin, karı kocanın, çocuklarla birlikte hizmetlilerden yalıtıldığı oturma odası tarafından yok edilir. Evde verilen şöenler akşam davetlerine, aile odası ise özel şahısların bir araya gelerek topluluk oluşturdukları ev salonlarına dönüşmüştür. Evin işlevlerinin tamamını kapsayan alanlar küçültülmüştür. (Jurgen, 2003,118-119)

Özel alan ile kamusal alan arasındaki ayrım çizgisi evin tam ortasından geçer. Özel şahıslar salonda oluşan kamusalığa oturma odalarının mahremiyetinden çıkararak dahil olurlar, ancak her iki alan birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Soylu cemiyette arkadaşça bir araya gelmenin ve kamusal akıl yürütmenin kökenini hatırlatan, salonun yalnızca adıdır. Salon, burjuva aile babalarının ve onların karıların birbirleriyle ilişkiye girme mekânı olmaktan çıkmıştır. Salonda bir araya gelerek bir kamusal topluluk oluşturan özel şahıslar artık bu ilişkiye girmekle toplum içinde erimezler; ataerkil çekirdek ailenin içsel alanında özel hayatlarından çıkararak dahil olurlar. (Jurgen, 2003, 118-119) Artık özel olma hali başkaları tarafından oluşturulan bir kamunun varlığına muhtaçtır. (Jurgen, 2003,126)

Kamusal Alana “Çıkmak”

Mekan toplumsal bir olgudur ve toplumsal yaşamda fiziksel mekanla bütünleşmiş durumdadır. “Kamusal alana çıkmak, bir mahremiyet alanı olarak evden çıkmakla dışarı çıkmakla başlar. Ancak evden çıkınca kendini kapitalist Pazar mekanizması ve iş ilişkileri ya da bürokratik ilişkiler içine atmak reel olarak kamusal alana çıkmaktır.” (Özbek,Kamusal Mekanlar ve Kent haritaları, 2001)

Bir kenti ilk olarak oturduğumuz evden dışarı bakarak, o hanenin içerdiği ilişkiler içinde sosyalleşmeye başlamış özneler olarak algılarız. “Bu bakış, insan ölçeğindedir. Gördüğümüz en yakın çevre manzarası, evi çevreleyen mahalleye aittir. Yaşam alanımız olan evin ve yakın ilişkiler içinde bulunduğu bu yapılı çevre bir sosyal çevre olarak kentteki toplumsal konumumuzu yansıtır. Evimizin nasıl olduğu komşularla ilişkilerimiz, kentin içerisinde nerede, ne kadar dolaştığımız, ne kadar yayılabildiğimiz, neyi nasıl denediğimiz bireysel ve toplumsal kudretimiz kadardır.” (Özbek, Kamusal Mekanlar ve Kent haritaları, 2001)

Yaşadığımız “kentte yürüme, karşılaşma, konuşma, tartışma, dayanışma ve eylem imkânı olan ortak mekânlar, kamusal değeri olan yerlerdir. Aslında tüm iletişim ve katılım değeri taşıyan, kamu yararını gözeterek kamusal hizmet veren mekanlar; salt değişim değerini öne çıkaran soyut mekanlar olmaktan çıkaran, kolektif kullanım değeri ve sembolik birer değer kazanırlar. Buralar iyi ve anlamlı bulduğumuz, bir kenti insani bir kent yapan, metalaşmaya, özel olanın tiranlığına ve bürokratik hiyerarşiye olabildiğince direnen ilişkiler içeren kamusal nitelikli mekanlardır. Buna karşın mevcut kentsel, sosyal mekan, aleni, kozmopolit ve özgürleştirici olduğu kadar, gizli, dışlayıcı ve baskıcı yapılara ve kurumsal pratiklere de ev sahipliği yapar.” (Özbek, Kamusal Mekanlar ve Kent haritaları, 2001)

Kamusal alan boşaltılıp, terk edildiği oranda mahrem ilişkileri temel alan bakış öne çıkar. Sennet, çevrenin en fiziksel düzeyde, insanları kamusal alanın anlamsız olduğunu düşünmeye ittiğini söylüyor. Sennet’e göre bu, şehirlerde mekan düzenlemesinde görülen bir durumdur. Gökdelenlerin ve büyük ölçekli binaların planlarını çizen mimarlar, kamusal yaşamla ilintili güncel fikirleri dikkate alarak çalışmak zorundadırlar. (Sennet, 2000, 32) Canlı kamusal alanların yok edildiğini söyleyen Sennet, bunun “mekânı hareketliliğe tabii kılma” fikrini içerdiğini söyler. Kentteki ulaşım, ulaşım teknolojisi üzerinden bir örnek verir: Hareketin türevi olarak alan, otomobillerin ürettiği hareketin uzamla ilişkileri ile paralellik taşır. Otomobil hareket özgürlüğü sağlamaktadır; bir yerden bir yere giderken, metroda olduğu gibi belirlenmiş duraklarda durma zorunluluğu olmaksızın ya da otobüsten metroya ya da asansörden yaya yoluna yürümeye kadar değişik hareket tarzlarına geçmeksizin bir noktadan diğerine seyahat edilebilir. (Sennet, 2000,30)

“Günümüzde kentlerde, hiçbir kent uygarlığının yaşamamış olduğu bir hareket kolaylığı içindeyiz ama yine de hareket günlük faaliyetlerimiz içinde en çok kaygı uyandıranlardan birisidir” diyor Sennet. Bu kaygının bireyin sınırsız hareketini bir hak saymamızdan kaynaklandığını ifade eder. Otomobil bu hakkın kullanımı için uygun araçtır. “Bunun kamusal alanlar özellikle de kent sokakları üzerindeki etkisi şudur: Bu alanlar özgür hareketin hizmetine sokulmadıkça anlamsız hatta çıldırtıcı bir hale gelirler.” (Sennet, 2000,30)

Burjuvanın, burjuva ailesinin ilk ortaya çıkışıyla başlayan özel kamusal alan tartışmaları, sınırlandırmaları modern hayatın önemli sorunlarından. George Simmel, modern hayatın en derin sorunlarının, ezici toplumsal güçler, tarihsel miras, dışsal kültür ve hayat tekniği karşısında bireyin, varoluşunun özerkliğini ve bireyselliğini koruma talebinden kaynaklandığını söyler. (Simmel, 2004,85)

Psşik yaşamlar toplumsal koşullara, çevre etkilerine bağlı olarak gelişmektedir. Kentte yaşam, köy ve ya kasaba yaşamından farklıdır, doğal olarak, kent insanın içinde bulunduğu ruh halinde kasaba insanınınkinden farklıdır. Eğer bir kent insanıysak, özel alan dediğimiz evimizden çıktığımız anda kentin karmaşasıyla karşı karşıya kalırız.

Kent ek olarak beraberinde tekinsizliği de getirir. Kentte sokakta korkmadan yürüyemezsiniz. Peşinize birisi takılabilir, cüzdanınız, telefonunuz çalınabilir, tacize hatta tecavüze uğrayabilirsiniz. Dikkatsiz ya da dalgın yürüyorsanız belediyenin açığı herhangi bir çukura düşebilirsiniz, ayağınız bir şeylere takılabilir. Karşıdan karşıya geçerken trafik ışığı yolun size ait olduğunu gösterdiğinde bile hızla gelen bir arabanın altında kalabilirsiniz, yani her an hastanelik olabilirsiniz. Ama yine de arabanızı sürekli hızlı kullanmanız, kent alanlarının size sağladığı ulaşım rahatlığını, tabii eğer trafik sıkışmamışsa, sonuna kadar kullanmanız gerekir. Eğer yavaş yürürseniz bir şeyleri kaçırabilirsiniz, gitmek istediğiniz filmin matinesini, bir süper marketin indirim kampanyalarını, sizi en güzel gösterecek kıyafetin tanıtımını ya da en basitinden otobüsü yada vapuru kaçırabilirsiniz, kent hayatında bir şeyleri ıskalamamak için hızlı yürümek hatta mümkünse koşmak gerekir. Yani kentte dolaşırken her an dikkatli ve tetikte olmak gereklidir çünkü tehlikenin nerden geleceğini kestirmek güçtür.

Oysa evimiz öyle mi? Bütün bu tehlikeleri, gürültüleri, yabancıları dışarıda bırakıp kapımızı kapattığımızda yalnızızdır. Artık özel, mahrem alanımızda yalnız ve güvendedeyizdir. Özel alan kamudan uzak, hatta mümkünse yalnız olduğumuz alanlardır, bu alanda ne yaparsak yapalım ne dersek diyelim kimse bilemez, çünkü orası bizim özel alanımızdır, kent sokaklarından geçerek bin bir zorlukla ulaştığımız evimizdir.

Ancak, televizyonu ya da radyoyu açtığımızda, telefonla konuştuğumuzda ya da internete bağlandığımızda bu özellik sona erer. Tıpkı Orwell'ın 1984'ündeki gibi: herkesin özel televizyonu vardır ama hiç kimsenin televizyonunu kapatmasına izin verilmez, hiç kimse televizyon aletinin yukarıdakiler tarafından ne zaman bir kayıt kamerası olarak kullanılacağını bilmez. Yeterli beceriye sahip biri cep telefonunuzla yaptığımız konuşmaları dinleyebilir ve internetteki etkinliklerinizi adım adım izleyebilir. İnternet bağlantısı bir pencere gibi: Dünyayı görmenizi sağlarken, başkalarının da sizi görmesine yol açıyor.”²

Günümüzde kentli insanın tek sığınağı evi oldu. Ama ileri teknoloji, evlerimizi duvarlarının aşılmaz birer kale olduğu, evlerimizin özel alanlarımız olduğu gerçeğini sarsıyor.

² *National Geographic, Göz Altındayız İleri Teknoloji Sizi İzliyor, Sayı:31, Kasım 2003 sayfa: 86*

KAYNAKÇA

- [1] Bora, A. (2004). Kamusal Alan Sahiden Kamusal mı? M. Özbek içinde, *Kamusal Alan* (s. 525). İstanbul: Fil Yayınları.
- [2] Giddens, A. (1998). *Sosyoloji Eleştirel Bir Yaklaşım*. (M. Esengün, & İ. Öğretim, Çev.) İstanbul: Birey Yayıncılık.
- [3] Habermas, J. (2003). Kamusal Alan. M. Özbek içinde, *Kamusal Alan*. İstanbul: Fil Yayınları.
- [4] Jurgen, H. (2003). *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü*. (T. Bora, & M. Sancar, Çev.) İletişim Yayınları: İstanbul.
- [5] National Geographic, Göz Altındayız İleri Teknoloji Sizi İzliyor, Sayı:31, Kasım 2003.
- [6] Özbek, M. (2001, Eylül-Ekim). Kamusal Mekanlar ve Kent haritaları. *Kamusal Alan Kültür e Toplum Dergisi*, XXI(10), s. 11-12.
- [7] Sennet, R. (2000). *Kamusal Alanın Çöküşü*. (S. Durak, & A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- [8] Simmel, G. (2004). *Modern Kültürde Çatırma*. (T. Bora, N. Kalaycı, & E. Gen, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Otizme Psikanalitik Bir Bakış

Engin EKER¹

Özet

Otistik bebeğin insan gelişiminin ilk evresi olan “Normal Otistik Evrede” takıldığı-saplandığı düşünülmektedir ya da bu evreyi kısmi adaptasyonlarla geçirebildikleri için bütüncül olarak bu evrenin özelliklerini aşamadıkları. Bebeğin anne ilişkisi içinde ruhsal dünyanın kabuğunu kıramaması ve iç dünyasını dış uyaranlara açarak yaşamsal doyumunu önce anneye daha sonra dış dünyaya yöneltmeyi becerememesi, otizmde en temel unsurdur. Bu yeti kazanılamadığı için sonraki “Normal Ortak Yaşamsal Dönem”e geçilememektedir. Çünkü bu evre, anne ve bebeğin bütünleşmesinin ve insan yavrusunun ilişki kurmasının ilk adımıdır. Otistik bebek hayatı boyunca dış dünyaya kapılarını açamaz, kapıdan ilk görünenle-anneye- de karşılaşma şansını kaçıır. Ortak yaşamsal ilişkiye geçemez. Bu dönemde, bebek anne tarafından fiziksel olarak doyuruldukça duygusal olarak da ihtiyaç-hoşnut olma nesne ilişkisi başlar. Bu dönemin en önemli özelliği kalıtımsal olarak insan yavrusunun anne ile ikili bir birim içinde duygusal bir bağ oluşturma yetisidir. Daha sonraki tüm insan ilişkilerine zemin hazırlayan bu yeti, otistik bebekte yeşermeye fırsat bulamaz.

Anahtar Kelimeler: otizm, anne çocuk ilişkisi, otistik evre, normal ortak yaşamsal evre.

¹ (Yrd. Doç. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, engineker@aydin.edu.tr

A Psychoanalytical View to Autism

Abstract

It is thought that autistic infants are fixed to the first phase of human development “Normal Autistic Phase”, in other words, they are not exceed entirely characteristics of this phase because they can be integrated with a partial adaptation. In the mother relationship failure to break the shell of the mental world and to manage orientate vital pleasure to firstly mother than secondly whole world by opening inner world to external stimulants of baby, is the basic element in autism. These skills cannot be acquired therefore It isn't possible to pass next normal symbiotic phase. Because this stage is the first step of integration mother and baby and building relationships of human babies. Autistic infants cannot open their doors to the outside world throughout their life and misses the chance of encounter first appearing from the door which is mother. Also autistic infant cannot pass to normal symbiotic relationship. During this period, as the baby was satisfied physically by mother, need-pleasure object relationship starts in emotionally. The most important feature of this period is the ability to create genetically an emotional bond of human baby in a bilateral unit with baby's mother. This ability which prepares the ground for all subsequent human relationships, does not find opportunities to develop in autistic infants.

Keywords: *autism, relationship between mother and child, autistic phase, normal symbiotic phase.*

Giriş

Otizm, ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından “Erken Çocukluk Otizmi” olarak adlandırılmıştır. Otizm, daha sonraki yıllarda çeşitli kurullar ve kişiler tarafından da incelenerek Kanner’in tanımı geliştirilmiştir. Günümüze kadar yapılan tanımları ve görüşleri Rutter ve Schopler, dört ana başlık altında toplamıştır:

1-Otizmin ortaya çıkma sıklığı 30 aylıktan önce görülmektedir.
2-Çocukların konuşma ve dil gelişiminde belirgin bir gecikme söz konusudur.
3-Zihinsel gelişimle ilişkisi olmayan, ancak sosyal gelişimle ilgili bir yetersizlik söz konusudur.

4- Belirgin davranışları arasında kalıplaşmış oyun, aynılığı koruma ve değişikliğe karşı tepki gösterme yer almaktadır (Rutter, ve Schopler, 1987). Bu gibi temel belirtilerle kendini gösteren otizm’in gerek nörotransmitter gerekse hormon düzeyinde herhangi bir belirgin bir farklılığının olmaması, geçmiş yıllarda ortaya atılan sekretin hipotezi ya da tiomersal aşısıyla ilgili iddiaların bilimsel kriterlere ulaşamaması, otizmin duygusal alanının birincil öneme sahip olduğu savını güçlendirmektedir.

Otizmin Duygusal Alanı ve Ailesel Yansımaları

“Bir kendini oluşturma” problemi olarak da düşünülebilen otizm, daha anne karnında cenin üzerinde etkili olmaya başlamaktadır. Çoğu gebeliğin seyri sorunlarla aksamakta, düşük riski doğmakta ya da gebelikler düşükle sonuçlanmaktadır. Bunun dışında da doğumda birçok sorunun ortaya çıktığı görülmektedir (Kayaalp, 2007).

Doğumla birlikte yenidoğanın psikolojik varlığını kabul etmesi süreci başlamaktadır. Mahler’in vurguladığı gibi yeni doğanlar ve küçük bebekler, dış dünyaya göre ‘ayarlanmadan’ doğmakta ve bebeğin biyolojik doğumu ile psikolojik doğumunu birbiriyle çakışmamaktadır (Mahler, 1974). Bebeğin psikolojik doğum süreci, biyolojik doğumu ve doğum sonrası normal otizm dönemini takiben yaşanan ve hayatın ilk üç yılını içine alan bireyselleşmenin, nesne ve kendilik algısının inşa edildiği, süreklilik kazandığı bir süreçtir. Bu süreçte anne ile bebek arasında ikili ilişkiler vardır. Beynin gelişimi ile birlikte tekrarlayan, çok sayıda kendilik ve nesne izlenimleri (imajları) içe alınarak, kendilik ve nesne tasarımları oluşturulur.

Temsili dünyanın temel birimleri nesne ve kendilik temsilleridir. Bu temsillerin birbirinden ayrışması ve değişik yönlerinin kendi içinde bütünleşmesi öznel dünyanın kurulması ve sağlamlaşması için çok önemlidir. Öznel dünyanın kurulması ve üzerinde yükseleceği temsiller dünyasının organize edilmesi otizmde gerçekleşmemektedir.

Bebekliğin en erken dönemlerinde kendilik ve nesne temsilleri birbirinden ayrılmamıştır. Yenidoğan, derece derece kendi duygularını ve bu duyguları onda yaşatan nesneyi (anneyi) birbirinden ayırma kapasitesini kazanır. Böylece denilebilir ki, yenidoğanın ilk gelişimsel ödevi, kendilik temsillerini ilk nesnelere, özellikle annesinin temsillerinden farklılaştırması ve ayırması, böylece tam oluşmamış olsa da kendilik ve nesne arasında sınırları çizmesidir.

Bu gelişim sürecinin ilk basamağı olan ve her yeni doğanın geçtiği “Normal Otizm Dönemi”nin özellikleri bir patoloji olarak otizmi anlamamızda çok büyük önem taşımaktadır. Otistik bebeğin takıldığı düşünülen bu dönemde kazanılması gereken ruhsal yetenekler ve beceriler edinilememekte ya da kısmi becerileri edinilmektedir. Normal Otizm Dönemindeki saplanmalarda bir sonraki dönem olan “Ortak Yaşamsal Dönem” davranışlarının gelişmediği gözlenir. Genelde ağır yapısal kusurlar mevcut olup, erken çocuksu otizm ortaya çıkar (Mahler, 1974).

Normal Otizm Dönemi: Yaşamın ilk bir ayıdır. Bu dönemin temel işlevi, doğum sonrası koşullarda organizmanın dengesini ruhsal-bedensel düzeneklerle sağlamaktır. Yenidoğan, açlık sancılarına karşı uyanma dışında, zamanın çoğunu uykuda geçirir. Ağız gibi duygulanımsal ve motor boşalım örüntüleri, annenin gereksinimlerini karşılamasını sağlayan sinyaller olup bilinçsiz olarak anneye ulaşır. Normal Otizm Döneminde bebek varsanısal arzu doyumunda kendine yeterlidir. Yeni doğan, iç ve dış dünyanın veya annenin farkında değildir. Bu dönemde bebeğin dünyası nesnesizdir, organize kendilik imajı ve nesne imajı gelişmemiştir. Anne, bir dış ego (ben) olarak işlev görmekte, yani annenin bakım ve ilgisi, yenidoğanı iç ve kuvvetli dış uyaranların seli altında kalmaktan ve örselenmekten korumakta, bir yandan da bedensel algıların yavaş yavaş dışarıya yönelmesine yardımcı olmaktadır (Mahler ve McDevitt, 1989).

Bebegin gelişiminde, gereksinim nesnesi, içsel varsanısal nesneden derece derece dışarıdaki kaynağına dönmeye başlar. Dışarıdaki gereksinim bağlantılı nesneyi biraz olsun fark edince, bebek Normal Ortak Yaşamsal Döneme doğru adım atmaya başlayacaktır. Fizyolojik gereksinim yavaş yavaş psikolojik arzu haline gelir ve duygulanımlar nesne bağlarını kurarlar. Nesne imgesinin sınırları ortaya çıkmaya başlar. Ortak Yaşamsal Dönemde ise, annenin doyurucu bakımı sayesinde çocuğun ben ve ben olmayı haz ve acı veren deneyimleri birbirinden ayırmayı öğrendiğini bildirmişlerdir (Mahler, Pine ve Bergman, 1975).

Bebeklerin önemli bir başka deneyimsel özellikleri, çelişen duygulanımsal renklere sahip temsilleri bütünleştirme ve sentezlemedeki olanaksızlıklarıdır. Böylece ikinci adımın ismi konmuş olur. Olumlu duygulanımlarla renklenmiş nesne temsilleri ile olumsuz duygulanımlarla renklenmiş nesne temsillerinin sentezlemesi. Böylece olumlu ve olumsuz nitelikleri ile bir bütün nesne temsili oluşur. Aynı şekilde bu gelişme kendiliğın sentezlenmesi ve bütünleşmesi için de geçerlidir. Bebek dışarıda çizdiği resmin bir benzerini kendi içinde de çizmektedir (Mahler ve McDevitt, 1989).

İnsanoğlunun belki de en önemli sorunlarından biri olan bu duygulanımlardan bilişlere doğru giden yoldur. İnsanoğlu bir duygulanımı, onun içinde bulunduğu her şartı göz önüne alarak isimlendirir ve iç dünyada ona bir temsil verir, bu temsiller bilişlerin ilkel halleridir. Duygulanımdan temsillere ve daha sonra bilişlere giden bu akışı otistik bebek, gerçekleştirememektedir. Bu sürecin sonunda ulaşılabacak olan merteye nesne sabitliğinin oluşturulmasıdır. Bu kavram ile kastedilen dışarıdakini/diğer insanı, kendine ait gereksinimleri ve duygusuyla ayrı bir birey olarak tanımak ve onun imgesini - olumlu ve olumsuz olmak üzere - gerçek nitelikleriyle görebilmek ve bunu sürekli hale getirmektir. Böyle bir oluşumun paralel yansıması kendilik için de mevcuttur. Kendilik, uyumlu ve dengeli bir imgeye sahiptir; çevresel değişkenlerden az ya da çok bağımsız bir renklenmeyi yaşar. Bu gelişimin sonunda ulaşılaban sonuç nesne sabitliğidir. Nesne sabitliğini ve paralel olarak kendilik sabitliğini de sağlayamayan otistik çocuğun sanki duygusuzmuş gibi, meşgul oldukları eylemlerle uygunsuz sabit, donuk bir duygulanımları vardır (McDevitt ve Mahler, 1989).

İnsani ilişki içerisinde duygulanımsal boyutun olmaması, anne-çocuk ilişkisindeki en büyük boşluğu oluşturur. Otistik çocuğun annesi, çocuğuyla iletişim kuramaz, annelik becerilerini kullanamaz. Çocuğuyla özdeşim kurarak onun ihtiyaçlarını ve bakımını sağlayamaz. Bu annelik hayalleri kurmuş ancak gerçekleştirememiş bir kadın açısından kendi çocukluğunun ve anne-kız ilişkisinin onarılması şansını da kaybetmesi anlamına gelmektedir.

Otistlerin iç dünyada bir kendilik oluşturamamaları, dış dünyada nesneyi keşfedememelerinden kaynaklanmaktadır. Ben-ben olmayan farkını öğrenebilmek için algıların benzer olanlarının birbirine bağlanabilmesi gerekir. Ancak otistikler detaylara takılma özelliği gösterirler. Duyusal bütünleştirme yetenekleri olmayan otistler, bir nesnenin beş duyuya hitap eden özelliklerini bir araya getiremezler. Duyu unsurları kopuk bir şekilde dağılırlar. Bir tür çökme mekanizması kullanan otistler, normal bir bebeğin gelişiminde 2 ay civarında göstermesi gereken “Sosyal Gülümseme” tepkisini veremezler. Bedenden gelen haz verici uyarıların bir araya gelmesiyle oluşan hoşnutluk halinin bir göstergesi olan gülümseme, otistik bebek annenin varlığından gelen uyarıları ayırıp sentezleyemediği ve bütünleştiremediği için ortaya çıkamamaktadır. Aynı şekilde 8 ay civarında bebeğin tüm iç ve dış algılarından ortaya çıkardığı cepheden anne fotoğrafı ve bunun tanınması, otistik bir bebekte gerçekleşmemektedir. Otistik bebek anne ve anne olmayana ayırt edemediği için yabancı kaygısı da ortaya çıkmamaktadır çünkü onun için nesne(tüm dış dünya) fark edilmeyen yani yabancı kalandır (Kayaalp, 2007).

Dili öğrenmek de, konuşmak da ötekiyle ilişki kurmaktan geçiyor. İnsanoğlu ancak ve ancak ilişki içerisinde konuşur. “Öteki”, varlığımızı kabul etmek ve kendisinden bir şey istemek için vardır. Ötekinin varlığını kabul etmek, onunla ilişki kurulabileceğini de göstermektedir. Konuşma da ancak bu düzlem içinde var olmaktadır. Konuşma duygusal alanın içinde gerçekleşmektedir. Duygusal boyutu olmayan bir iletişim pratiği işkenceye dönecektir. Ancak otistlerin dili öğrenbilme kapasiteleri de bu duygusal alanın devreye sokulmadığı bir pratiktir. Bu nedenle iletişimin ancak belli başlı kalıpları öğrenilir ve asla kendiliğindenlik yoktur. Kendiliğindenlik arzu etmek demektir. Arzu etmek için de içeride bir benliğin oluşmuş olması gerekir ki bu benliğini karşısındaki kişiye yansıtılsın.

Otistik çocuktaki bu düzeyin olmayışı iletişimin karmaşık boyutlarına geçişi de engellemektedir. Dil bir semboller bütünüdür. Bu semboller bütünü otistik hayatta reddedilir. Hele ki dilin mecazi anlamları, farklı okumaları dil düzeyine gelebilmiş otistler için bile yabancıdır. Değişmezlik arzusuna ki bu iç ve dış nesneyi sabitleyememekten kaynaklanıyordu, uymayan mecaz anlamlar, kinayeler, espriler ve atasözleri otistler için güvenilir ve anlaşılmalıdır. Otistler o nedenle yalan söylemezler. Çünkü lisan, bilgilendirmeden ziyade içsel gerçekliği saklama amacına hizmet eder. Ancak otistler bu amaçla dili kullanamazlar, içsel gerçekliği saklamak ya da ortaya çıkarmak gibi bir seçenekleri yoktur, içeriği koruyacak bir kalıp, bir zırh oluşturmamışlardır.

Otistik çocukların eğitimlerinde dikkat çeken unsur, iletişim kalıplarını öğrenme biçimleri değil, bu eğitim vasıtasıyla sürekli ve düzenli bir ilişki içine girmiş olmalarıdır. Birçok otistik çocuktaki sevindirici gelişmeler eğitimin bir ilişki çerçevesinde verilmesinin onlara yararlı gelmesidir.

Otistik bebeğin insan gelişiminin ilk evresi olan “Normal Otistik Evrede” takıldığı-saplandığı düşünülmektedir ya da bu evreyi kısmi adaptasyonlarla geçirebildikleri için bütüncül olarak bu evrenin özelliklerini aşamadıkları. Daha önce değindiğimiz kabuğun kırılmaması, bebeğin anne ilişkisi içinde iç dünyasını dış uyaranlara açarak yaşamsal doyumunu önce anneye daha sonra tüm dünyaya yöneltmeyi becerememesi en temel unsurdur. Bu yeti kazanılamadığı için sonraki “Normal Ortak Yaşamsal Dönem”e geçilememektedir. Çünkü bu evre, anne ve bebeğin bütünleşmesinin ve insan yavrusunun ilişki kurmasının ilk adımınıdır. Otistik bebek hayatı boyunca dış dünyaya kapılarını açamaz, kapıdan ilk görünenle-anneye- de karşılaşma şansını kaçırmaz. Ortak yaşamsal ilişkiye geçemez. Bu dönemde, bebek anne tarafından fiziksel olarak doyuruldukça duygusal olarak da ihtiyaç-hoşnut olma nesne ilişkisi başlar. Bu dönemin en önemli özelliği kalımsal olarak insan yavrusunun anne ile ikili bir birim içinde duygusal bir bağ oluşturma yetisidir (Mahler ve McDevitt, 1989). Daha sonraki tüm insan ilişkilerine zemin hazırlayan bu yeti, otistik bebekte yeşermeye fırsat bulamaz.

Sonuç

İlişki zemini kaybeden sadece otistik insan yavrusu değil anne-babadır da. İnsan neden bebek sahibi olmak ister, nedir asıl hedeflediği? Bebek, çifte nesillerini devam ettirme şansı verirken aynı anda anne-babaya kendi çocukluklarını onarma şansını verir. Anne-baba olmak, kendi çocukluk rolü karşısında deneyimlediği anneliği/babalığı yansıtarak mümkün olur (Kernberg, 1995). Anne-babalar kendi yoksunluklarını, eksikliklerini bebeklerinin yaşamaması konusunda çok hassastırlar. Kendi çocukluk fantezilerini, doyurulma fırsatı bulamayan, engellenen arzularını ve hayal kırıklıklarının telafisini yeni doğan bebeğiyle aşmak ister anne-baba. Bu açıdan bebek, anne-babanın narsistik bir uzantısıdır. Gerçekleştirilememiş tüm hayaller bebekle gerçekleştirilecektir, bebek böylelikle değerlenir ve idealleştirilir (Parman, 2003).

Aynı zamanda bu yolla ebeveynler kendilerinden bir izi bebeklerinde bırakarak bir bakıma ölüme de karşı çıkmış olacaklardır (Parman, 2003). Nesillerinin devamını da garanti etmiş olan ebeveynler, yaşlılık yıllarında çocuklarının bakımına duyacakları ihtiyacı da göz önünde tutabilir.

Tüm bunlar, bebekleri ebeveynin geleceğinin bir sembolü haline getirir ve tüm narsistik yatırımların kendine yansıtılmasını sağlar. Bebek ebeveynin benliğinde hissettiği defoları, yaraları iyileştirmekle kalmayacak, bunları sonraki nesillere de aktaracaktır. Bu şekilde duygusal bir bağ kurulan ve bir bakıma bel bağlanan bebek kavramı, tüm bu idealize edilmiş figürün içini dolduramazsa ortaya iki taraf için de zor durumlar çıkmaktadır. Bu durum bebeğin anne-babanın ideallerine uymadığı her durum için geçerlidir. Yoğun bir depresyon ve narsistik yaralanma yaşayan ebeveynler, bunu çocuklarına yansıtmakta ve nesne ilişkileri suçluluk, cezalandırılma ekseninde gelişmektedir. Ancak otistik çocukların çoğunda eksik olan, diğer engel gruplarında belli düzeylerde mümkün olan yansıtımların yani ilişki kurabilme ihtimalinin bile olamamasıdır. Bu tip bir çıkışsızlığın ve çaresizliğin yaratacağı depresyon kolay baş edilebilecek gibi değildir.

Bu nedenle bununla baş etmekte zorlanan aileler, haklı olarak otistik çocuklarında sağlayamadıkları doyumunu sağlamak ve derin depresyonlarını telafi edebilmek için yeni bir bebek doğurma yolunu seçmektedirler.

KAYNAKÇA

- [1] Kayaalp, L. (2007). Gelişimsel Psikopatoloji Dersi Yayınlanmamış Ders Notları. İstanbul.
- [2] Kernberg, O. F. (1995). Love Relations. Normality and Pathology. New Haven and London: Yale University Press.
- [3] Mahler, M.S. (1974). Symbiosis and individuation :The psychological birth of the human infant. Psychoanal. study child (29): 89-106.
- [4] Mahler, M.S. ve McDevitt, J.B. (1989). The seperation - individuation process and identy formation . The Course of Life (2): 19-35.
- [5] Mahler, M.S., Pine, F. ve Bergman, A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation. New York, Basic Books.
- [6] McDevitt, J.B. ve Mahler, M.S. (1989). Object Constancy, Individuality and Internalization. The Course of Life (2): 37-60.
- [7] Parman, T. (2003). Ergenlik ya da merhaba hüznü. Bağlam Yayıncılık. s: 60-65.
- [8] Rutter, M. & Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorder: Concept and diagnostic issues. Journal of Autism and Developmental Disorders (17): 159-86.

Aydın İnsan ve Toplum Dergisi Yayın İlkeleri

Kapsam ve Hedef Kitle

Aydın İnsan ve Aydın Toplum Dergisi'nde, sosyal bilimlerin özellikle Psikoloji ve Sosyoloji odaklı tüm alanlarında ve alt alanlarında, araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makaleler veya daha önce yayımlanmış olan çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan derleme makaleler yayınlamaktadır. Ayrıca, alanda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri ve alana katkısı olan makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirileri de kapsam dahilindedir.

Dergide yayınlanacak eserlerin daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilen makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilmektedir. Yayımlanan çalışmanın yayın hakkı dergiye aittir. Yazıları yayımlanan yazarlara telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanan yazılarda ileri sürülen görüşler yazarlarını bağlar ve yazıların hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Dili ve Yayın Sıklığı

Dergide Türkçe makalelerin yanı sıra İngilizce makaleler de yayımlanabilir. İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi yılda 2 kez yayınlanan hakemli akademik ulusal bir dergidir.

Değerlendirme Süreci

Yazım ilkelerine uygun olmayan çalışmalar hakem değerlendirmesine gerek duymadan geri çevrilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda editör tarafından üçüncü bir hakemin değerlendirmesine başvurulur.

Yazım Kuralları

Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, adresler ise normal ve eğik karakterde harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe “özet” ve İngilizce “abstract” bulunmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özetleri altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (*keywords*) verilmelidir. Türkçe makalenin İngilizce başlığı olmalı ve *abstract*’ın üstünde gösterilmelidir.

Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, *Times New Roman* yazı karakteri ile 12 punto ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatkı) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (*italik*) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

Tablo 1: *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

Görseller: *Derginin alanı kapsamında gerekirse ilave edilir*

Dipnot: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmalıdır, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Dipnotlarda kaynak göstermek için, metin içi kaynak gösterme yöntemleri kullanılmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve italik (eğik) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Metin içi alıntılarda göndermeler

Göndermeler için asla dipnot kullanılmalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde;
(Carter, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde;
(Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde;
(Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır;
(Akalin vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır:

Gazimihal (1991:6), bu konuda “.....”nu belirtir.

Yayımlı tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)

yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır.

(Meydan Larousse 6, 1994: 18)

İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir:

Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

Kaynakça: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklere göre yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitapların gösterilmesi

Öztürkmen, A. (1994). *Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Carter, A. (2004). *Dans Tarihini Yeniden Düşünmek*, çev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

Makalelerin gösterilmesi

Sarısozen, M. (1970). Bağlama Metodu, *Folklor/Halkbilim* (1): 12-16.

Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? *Dance Research* (32): 3-18.

Kitap içi bölümlerin gösterilmesi

Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. *Rethinking Dance History: A Reader*, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190.

Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. *Klinik Psikoloji*, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

Tezlerin gösterilmesi

Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

İnternet kaynaklarının gösterilmesi

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Görüşmelerin gösterilmesi

Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.

İletişim Bilgileri:

AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ
İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 4441428 - 20402

Web Sayfası

<http://aitdergi.aydin.edu.tr>

E-posta

aitdergi@aydin.edu.tr