Başkent Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi | Psikoloji Bölümü
Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı

PiVOLKA

Eylül 2012 | Yıl: 7 | Sayı: 23

Benlik, Bellek ve Edebiyat

"*Hayat, insanın yaşadığı değildir; aslolan, hatırladığı ve anlatmak için nasıl hatırladığıdır.*"
Gabriel García Márquez

Bilişsel psikolojinin en önemli isimlerinden biri olan Neisser, bellek konusunda araştırmalar yapmış ve ilgili yazına birçok katkıda bulunmuştur. Neisser, bellek üzerinde çalışmak için öncelikle bu olgunun nasıl sınıflandırılacağına karar verilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu nedenle de belleği işlevlerine göre sınıflandırmıştır. Bellek bir anlamda bizim geçmişimizin deposudur. Buradan yola çıkarak, belleğin en önemli işlevlerinden birinin, hiç kuşkusuz "geçmiş" kavramı olduğunu söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Herkes, kendini tanımlarken ve kendini diğer insanlara ifade ederken "geçmiş"i kullanır bir bakıma. Geçmiş, şu ana ve geleceğe rehberlik eder. Her insanın bir ismi, ailesi, işi, vatanı, mülkiyetleri, aidiyetleri ve daha birçok sosyal kimliği vardır ve tüm bunlar aynı zamanda kişinin geçmişini oluştururlar. Ayrıca düşünceler, duygular ve davranışlar da geçmiş içerisinde yer edinirler kendilerine. Başka bir deyişle geçmiş, "Ben kimim?" sorusuna verilen yanıtlardır; yanıtların her biri de, benlik kavramının parçaları. Dolayısıyla, varolabilmek için, diğer insanlara kendini ifade edebilmek için ve şu anla bağlantıyı kurabilmek için geçmiş bilgisine ihtiyaç vardır; bu bilgiye sahip olabilmek için de belleğe.

Hatırlananlar ve hatırlanmayanlar tarih boyunca psikanalistler tarafından oldukça merak edilmiş ve üzerinde çalışılmıştır. Bilim insanları, hatırlamanın işlevleri ve koşulları konusunda birçok bilimsel araştırma da yapmıştır. Bazı edebiyatçılar için ise, "geçmişimizin deposu", mercek altına alınan bir konu olmaktan ziyade, onların eserlerine hayat veren paha biçilemez hazineler olmuştur. Latin edebiyatının Nobel ödüllü yazarı Márquez, "Anlatmak İçin Yaşamak" başlığını verdiği ve kendi yaşamını anlattığı kitabında, hayatın aslında insanın yaşadıkları anlamına gelmediğini ve asıl önemli olanın kişinin yaşamına dair hatırladıkları ve nasıl hatırladığı olduğunu ifade eder. Okuyucularına anlatmak istediklerini eserlerindeki büyülü gerçeklikle aktaran usta yazarın kendi belleğinin labirentlerindeki izler, sanat eserleri olarak vücut bulmuştur. Şilili yazar Isabel Allende, romanlarının kahramanlarını annesiyle birbirlerine yazdıkları mektuplar sayesinde oluşturduğunu söyler "Günlerin Getirdiği" isimli kitabında ve ekler: "*Yazışmamız sayesinde iki kez yaşamış olacağım.*" Allende'nin bu düşüncesine katılmakla birlikte, aslında eksik bulduğumu da söylemeliyim. Çünkü, Allende, onun yazdığı satırlar her okunduğunda tekrar yaşamış olacak; tıpkı PiVOLKA sizler tarafından her okunduğunda yazarlarının da yaşayacağı gibi.

Yayın Yönetmeni
Zuhal Yeniçeri

Yardımcı Yayın Yönetmenleri
Doğan Kökdemir
Okan C. Çırakoğlu

Danışma Kurulu
Gülce Coşkun
Didem Kadıhasanoğlu
Timur Karaçay
Nil Korkut Naykı
Nesrin Hisli Şahin
Nilay Pekel Uludağlı
Mete Yaman

Yayın Kurulu
Gülçin Akbaş
Deniz Ekşi
Leman Korkmaz
Bahar Muratoğlu

23

İçindekiler...

Benlik, Bellek ve Edebiyat	Z. Yeniçeri	1
Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlar...	N. Pekel Uludağlı	2
Cinsel Şiddet: Ataerkil Cinsellik...	E. Sakman	5
Yaratıcılık, Yıkıcılık ve Tutku...	B. İnal	8
Psikolojik Değerlendirmede Muhteşem Üçlü...	S. Andiç	11
Zihnin Sınırları	D. Kadıhasanoğlu	15

ERGENLERDE OLUMLU ve OLUMSUZ SOSYAL DAVRANIŞLAR: SINIFLANDIRMA ve İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLER

Nilay Pekel Uludağlı
npekel@baskent.edu.tr
Başkent Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

Ergenlik dönemi, bireyin dünyayı keşfetme ve özerklik ihtiyacının bir sonucu olarak dış dünyaya daha fazla yöneldiği, daha fazla sosyal etkileşimlerde bulunarak sosyal becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği bir dönemdir (Parker ve Benson, 2004). Bu süreçte bazı ergenler olumlu sosyal becerilerini geliştirerek, başarılı bir akademik yaşantının ardından iyi bir kariyere sahip olurken, bazı ergenler ise bu dönemde gösterdikleri olumsuz sosyal davranışlar nedeniyle problemli bir yaşama sahip olabilmektedirler.

Araştırmacılar, uzun yıllardır, neden bazı çocukların yasalara uyarken, diğerlerinin suça karıştıkları hatta suç kariyeri geliştirdikleri sorusuna yanıt bulmaya çalışmışlardır (Cavell, Hymel, Malcolm ve Seay, 2007). Suçluluk ve benzeri problem davranışlar, bu tür davranışların yetişkinlikte de sürebilmesi, okulu yarıda bırakma, iş ve meslek sahibi olamama gibi toplumda üretken bir yetişkin olarak yer alamama, maddi ve manevi kayıplar gibi hem ergenin yaşamı ve hem de toplumsal açısından önemli sonuçlara sahiptir (Farrington, 2005; Loeber ve Stouthamer-Loeber, 1998).

Ergenlerin sorun yaratan ya da rahatsız edici davranış örüntülerini ifade etmek için literatürde çok fazla sayıda kavram kullanılmaktadır. Bu kavramlara bakıldığında; saldırganlık, davranım bozukluğu (conduct disorder), suçluluk, antisosyal davranış, madde kötüye kullanımı, dışsallaştırılmış (externalizing) davranış, problem davranış, yıkıcı davranış (disruptive behavior), karşıt olma/karşı gelme bozukluğu (oppositional defiant disorder) gibi çok sayıda kavram kullanılmaktadır. Ancak olumsuz sosyal davranışların ifade edilmesine ya da sınıflandırılmasına ilişkin bu kadar farklı kavramların kullanılması kavram kargaşasına yol açabilmektedir; örneğin bazen bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı ya da araştırma kapsamında ölçülen davranışların doğru kavramla ifade edilmediği görülmektedir (örn.; Ma, 2005; Torrente ve Vazsonyi, 2008).

Olumsuz davranış örüntülerine ilişkin literatürdeki en kapsayıcı ve geniş kavramın problem davranış olduğu görülmektedir. Donovan ve Jessor (1985) madde kullanımı, suçluluk gibi toplumsal kurallar açısından istenmeyen ve sorun kaynağı olarak görülen tüm davranışların problem davranış olarak tanımlanabileceğini belirtmişler ve yaptıkları çalışmada da farklı türdeki problem davranışların ortak bir faktör altında birleştiklerini göstermişlerdir. İlgili araştırmalarda ise olumsuz tüm sosyal davranışların, birey ya da toplum üzerinde olumsuz sonuçlara neden olduğu için problem davranışın bir türü olarak görülebileceği belirtilmiştir (Rhule-Louie ve McMahon, 2007).

Problem davranışla ilgilenen araştırmalarda ise bu davranışların temelde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Ackerman, Brown ve Izard, 2003; Eisenberg ve ark., 2001). İçselleştirilmiş davranışlar; içe kapanma (withdrawal), kaygı, korku, psikosomatik belirtiler, depresyon gibi davranış problemleri ile nitelendirilirken; çocukluk ve ergenlik dönemindeki dışsallaştırılmış davranışlar, zayıf dürtü kontrolü, karşı gelme, yıkıcı, hiperaktif, saldırgan, antisosyal ya da suç içeren davranışları kapsamaktadır (Bailey, Hill, Oesterle ve Hawkins, 2009; Eisenberg ve ark., 2001; Grietens ve ark., 2004; Olson, Schilling ve Bates, 1999). İçselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar farklı nitelikteki davranışlar olmakla birlikte; yapılan araştırmalarda bu iki davranışın çoğunlukla eş zamanlı olarak görüldüğü ortaya konmuştur (Gilliom ve Shaw, 2004; Youngstrom, Findling ve Calabrese, 2003).

Dışsallaştırılmış davranışlar başlığı altındaki sınıflandırmada karmaşa yaratan iki davranış türü antisosyal davranış ve suç davranışlarıdır. Antisosyal davranışlar, diğerlerinin temel haklarının ve sosyal kuralların ihlalini içeren, aile, akran, okul ve sosyal çevre gibi sosyal birimleri olumsuz olarak etkileme potansiyeline sahip her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu eylemler, insanları yaralama ya da mala zarar verme niyetiyle yapılan yasadışı davranışları ve okuldan kaçma gibi genel olarak kabul edilmiş kurallara ve otoriteye meydan okumayı içerir. Antisosyal davranış örnekleri; özel eşyaya zarar verme, kasıtlı olarak yangın çıkarma, hırsızlık, madde kullanma, araba kaçırma, alkollü araba kullanma, adam öldürme, silah kullanarak birinden zorla bir şey alma, birini dövme ya da fiziksel olarak saldırma, kavga etme, devlet malına zarar verme, vurma, silah taşıma gibi davranışlar olarak sıralanabilir (Bor, McGee ve Fagan, 2004; Clark, Vanyukov ve Cornelius, 2002; Light ve Dishion, 2007; Maddox ve Prinz, 2003; Monahan, Steinberg ve Cauffman, 2009). Maddox ve Prinz (2003), antisosyal davranışın tanımı göz önünde bulundurulduğunda, suçluluğun antisosyal davranışlar kapsamında ele alınmasının daha doğru olduğunu, ancak literatürde kimi zaman suçlulukla antisosyal davranışın birbirlerinden ayrılarak ele alınması yönünde bir eğilim olduğunu belirtmiştir.

Çocukluk döneminde antisosyal nitelikteki davranışlar davranım bozukluğu ya da karşıt olma bozukluğu olarak adlandırılmakta ve yetişkinlik döneminde de devam eden antisosyal davranışlar, antisosyal kişilik bozukluğu adını almaktadır (Krueger, Markon, Patrick, Benning ve Kramer 2007). Çocukluk döneminde görülen davranım bozukluğu, yetişkinlikteki antisosyal davranışın oldukça güçlü bir yordayıcısıdır (Loeber, 1982).

Problem davranışların; *genetik geçiş* (Bailey ve ark., 2009), fizyolojik faktörler (Raine, 2002), *zor mizaç özellikleri* (Guerin, Gottfried ve Thomas, 1997), *düşük zeka* (Koenen, Caspi, Moffitt, Rijsdijk ve Taylor, 2006) gibi biyolojik faktörlerin yanı sıra *ebeveyn reddi* (Henry, Tolan ve Gorman-Smith, 2001), *yetersiz izleme* (Stattin ve Kerr, 2000) gibi çeşitli ebeveyn uygulamaları, *sapkın akranlar* (Goldstein, Davis-Kean ve Eccles, 2005), *düşük akademik başarı* ve *okula bağ geliştirmeme* (Maddox ve Prinz, 2003; Maguin ve Loeber, 1996),

düşük sosyoekonomik düzeye sahip mahalle (Xue, Leventhal, Brooks-Gunn ve Earls, 2005) gibi temel sosyalleştirici ajanlarla ilişkili olduğu çok sayıda araştırma ile ortaya konmuştur.

Olumlu sosyal davranışlar ise başkalarının yarar görmesi ya da ilişkiler arasındaki uyumu arttırmak niyetiyle, diğer insanlara karşı ilgi ve empati gösterme, paylaşma, işbirliği yapma, rahatlatma, yardım etme gibi davranışları içeren özgeci, sosyal kabul gören, normatif davranışlardır (Hay, 1994; Jackson ve Tisak, 2001; Ma, 2005; Smith ve Mackie, 2000). Ebeveynlerine hediye verme, karşıdan karşıya geçmek isteyen engelli insanlara yardım etme, hata yapan birisine sempati gösterme, bir tartışmayı durdurmaya çalışma, kötü bir davranışta bulunduktan sonra özür dileme, ağlayan ya da üzgün birisini rahatlatma, oyunu izleyen birisini katılması için davet etme, herhangi bir kurumda gönüllü çalışma, olumlu sosyal davranışlara örnek olarak verilebilir (Ma, 2005; Markiewicz, Doyle ve Brendgen, 2001). Eron ve Huesmann (1984) olumlu sosyal davranışların, saldırgan davranışların tam tersi olan davranışlar olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir.

Olumlu sosyal davranmaya güdülenmenin içsel ve dışsal ödüller gibi çok çeşitli nedenleri olabilmektedir (Lindenberg, Fetchenhauer, Flache ve Buunk, 2005). Jackson ve Tisak (2001) olumlu sosyal davranmanın çok çeşitli nedenleri olabileceğini; çocuğun davranışlarını gözlemlemenin, çocuğun hangi nedenle, olumlu sosyal davranış gösterdiğine ilişkin çok az bilgi sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin bir çocuk diğerinin sıkıntısını gidermek için olumlu sosyal davranışlar gösterebileceği gibi, bir yetişkini etkilemek, kendini daha iyi hissetmek ya da gelecekte bunun kendisine olumlu olarak geri dönmesini sağlamak amacıyla bu şekilde davranmak zorunda olduğunu hissedebilir.

Carlo ve Randall (2002) ergenlerin olumlu sosyal davranışlarının altı farklı türünü tanımlamışlardır. Bunlar; kamusal (başkalarının önünde), gizli (gerçekleştiren kişi bilinmemektedir), acil (herhangi bir kriz anında), duygusal (diğerlerinin duygusal ipuçlarına tepki olarak), itaatkar (talep edildiğinde) ve özgeci olumlu sosyal davranışlardır. Araştırmacılar, daha fazla oranda kamusal olumlu sosyal davranışlar gösteren ergenlerin daha hazverici ve onay yönelimli bir ahlaki muhakemeye sahip olduklarını; daha fazla oranda duygusal ya da itaatkar olumlu sosyal davranış gösteren ergenlerin ise daha üst düzey ahlaki muhakemeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Boxer, Tisak ve Goldstein (2004) ise olumlu sosyal davranışlara ilişkin daha farklı bir kavramsallaşma getirerek, olumlu sosyal davranışları, özgeci, proaktif ve tepkisel olarak üçe ayırmışlardır. Özgeci olumlu sosyal davranış, herhangi bir kişisel kazanç beklemeden gönüllü olarak davranmayı içermektedir. Proaktif olumlu sosyal davranış, araçsal ve amaç yönelimli tepkileri kapsamaktadır. Reaktif olumlu sosyal davranış ise bir bireyden algılanan olumlu özelliklere karşılık olarak olumlu duygusal tepki vermeyi içermektedir.

Problem davranışların aksine olumlu sosyal davranışlar, çocuk ve ergenlerin olumlu psikososyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Sempati (Carlo ve Randall, 2002), bakış açısı alma (Eisenberg ve Fabes, 1998) yüksek benlik kontrolü (Sanson ve ark., 2004) gibi bireysel özellikler olumlu sosyal davranışlarla ilişkiliyken, aynı zamanda, ebeveynle duygusal bağ (Clark ve Ladd, 2000), anne-babanın kendi aralarındaki olumlu ve kaliteli ilişkisi (Markiewicz ve ark., 2001), ebeveynin ergeni izlemesi (Cantillon, 2006), arkadaşlarla olumlu ilişkiler (Ellis ve Zarbatany, 2007), olumlu sosyal davranışları olan arkadaşlara sahip olma (McNamara-Barry ve Wentzel, 2006), akademik başarı da (Maguin ve Loeber, 1996) ergenin olumlu sosyal davranışları ile pozitif olarak ilişkilidir.

Ergenin kendi bireysel ve fizyolojik özelliklerinin yanı sıra sosyalleşme sürecinde ayrı ayrı önemli yerleri bulunan aile, arkadaş, okul ve yaşanılan mahalle, ergenin olumlu bir sosyal gelişim göstermesinde de önemli bir yere sahiplerdir. Ergenin sağlıklı fiziksel gelişiminin ardından, sosyal çevresiyle destekleyici ve yakın ilişkileri olumlu sosyal davranışlarını güçlendirerek, ergenin uyumlu ve başarılı bir yaşama sahip olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle son yıllarda, bebeklik döneminden ergenliğin son yıllarına kadar uzanan oldukça geniş kapsamlı müdahale çalışmaları ile problem davranışlar azaltılmaya, olumlu sosyal davranışlar ise güçlendirilmeye çalışılmaktadır (Cavell ve ark., 2007; Greenwood, 2008).

Kaynaklar

Ackerman, B. P., Brown, E. ve Izard, C. E. (2003). Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development, 74*, 694-709.

Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S. ve Hawkins, J. D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: Monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology, 45*, 1214-1226.

Bor, W., McGee, T. R. ve Fagan, A. A. (2004). Early risk factors for adolescent antisocial behaviour: An Australian longitudinal study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 38*, 365-372.

Boxer, P., Tisak, M. S. ve Goldstein, S. E. (1994). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 91-100.

Cantillon, D. (2006). Community social organization, parents, and peers as mediators of perceived neighborhood block characteristics on delinquent and prosocial activities. *American Journal of Community Psychology, 37*, 111-127.

Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.

Cavell, T. A., Hymel, S, Malcolm, K. T. ve Seay, A. (2008). Socialization and interventions for antisocial youth. J. E. Grusec ve P. D. Hastings, (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde. NY: The Guilford Press.

Clark, K. E. ve Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*, 485-498.

Clark, D. B., Vanyukov, M. ve Cornelius, J. (2002). Child antisocial behavior and adolescent alcohol use disorders. *Alcohol Research & Health, 26*, 109-115.

Donovan, J. E. ve Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 890-904.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. ve Guthri, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*, 1112-1134.

Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. W. Damon, (Seri Ed.), N. Eisenberg, (Cilt Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development.* New York: John Wiley.

Ellis, W. E. ve Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development, 78*, 1240-1254.

Eron, L. D. ve Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior, 10*, 201-211.

Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 177-190.

Gilliom, M. ve Shaw, D. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology, 16*, 313-333.

Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E. ve Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology, 41*, 401-413.

Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. *The Future of Children, 18*, 185-210.

Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Assche, V. V., Ghesquiere, P. ve Hellinckx, W. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6-year-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*, 137-146.

Guerin, D. W., Gottfried, A. W. ve Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 71-90.

Hay, D. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 29-71.

Henry, D. B., Tolan, P. H. ve Gorman-Smith, D. (2001). Longitudinal family and peer group effects on violence and nonviolent delinquency. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 172-186.

Jackson, M. ve Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 349-367.

Koenen, K. C., Caspi, A., Moffitt, T. E., Rijsdijk, F. ve Taylor, A. (2006). Genetic influences on the overlap between low IQ and antisocial behavior in young children. *Journal of Abnormal Psychology, 115*, 787-797.

Krueger, R. F., Markon, K. E., Patrick, C. J., Benning, S. D. ve Kramer, M. D. (2007). Linking antisocial behavior, substance use, and personality: An integrative quantitative model of the adult externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Psychology, 116*, 645-666.

Light, J. M. ve Dishion, T. J. (2007). Early adolescent antisocial behavior and peer rejection: A dynamic test of a developmental process. *New Directions for Child and Adolescent Development, 118*, 77-89.

Lindenberg, S., Fetchenhauer, D., Flache, A. ve Buunk, B. (2006). Solidarity and prosocial behavior: Framing approach. C*ritical Issues in Social Justice, 1*, 3-19.

Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development, 53*, 1431-1446.

Loeber, R. ve Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist, 53*, 242-259.

Ma, H. K. (2005). The relation of gender-role classifications to the prosocial and antisocial behavior of Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 166,* 189-201.

Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 31-49.

Maguin, E. ve Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and Justice, 20*, 145-264

Markiewicz, D., Doyle, A. B. ve Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friednships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence, 24*, 429-445.

McNamara-Barry, C. ve Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology, 42*, 153-163.

Monahan, K. C., Steinberg, L. ve Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology, 45*, 1520-1530.

Olson, S. L., Schilling, E. M. ve Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 151-165.

Parker, J. S. ve Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse and delinquency. *Adolescence, 39*, 519-530.

Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 417-434.

Rhule-Louie, D. M. ve McMahon, R. J. (2007). Problem behavior and romantic relationships: Assortative mating, behavior contagion, and desistance. *Clinical Child and Family Psychology Review, 10*, 53-100.

Sanson, A. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13,* 142-170.

Smith, E. R. ve Mackie, D. M. (2000). S*ocial psychology (2. baskı).* Philadelphia: Psychology Press.

Stattin, H. ve Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*, 1072-1085.

Torrente, G. ve Vazsonyi, A. T. (2008). The salience of the family in antisocial and delinquent behaviors among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 169*, 187-197.

Xue, Y., Leventhal, T., Brooks-Gunn, J. ve Earls, F. J. (2005). Neighborhood residence and mental health problems of 5- to 11-year-olds. *Archieves of General Psychiatry, 62*, 554-563.

Youngstrom, E. A., Findling, R. L. ve Calabrese, J. R. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 231-245.

CİNSEL ŞİDDET: ATAERKİL CİNSELLİK ANLAYIŞININ BİR ÜRÜNÜ

Ezgi Sakman
esakman1986@yahoo.com
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

Cinsellik, insan hayatının en temel unsurlarından biridir. Cinsellik, sadece en temel içgüdülerimizden biri olan üreme davranışını yönlendirmekle kalmaz, aynı zamanda tüm hayatımız boyunca sosyal etkileşimlerimizde de önemli bir rol oynar. Cinselliğin biyolojik olarak belirlenen bir içgüdü mü, yoksa sosyal olarak yapılandırılan bir olgu mu olduğu uzun süredir tartışma konusudur. Freud'un erken dönem yazıları cinselliği biyolojiden kaynaklanan, doğal, içte var olan bir dürtü olarak değerlendirir; diğer yandan Sembolik Etkileşimciler (social interactionist) ve Sosyal İnşacılar (social constructionist) bu görüşe katılmazlar ve cinselliği sosyal olarak yaratılan bir toplumsal kurum olarak görürler (Walby, 1990).

Cinsel davranışın temeli ne olursa olsun, onu gölgeleyen temel bir olgu vardır: Cinsellik üzerinden erkeğin kadın üzerinde kontrol ve hakimiyet kurması. Bu güç gösterisi, en çok cinselliğe dair hakim eril anlayışların, kadınların popular kültür araçları (örn., pornografi) ile metalaştırılmasından, cinsel şiddete (örn., cinsel istismar, seks işçiliğine zorlamak, cinsel taciz, kadın sünneti, tecavüz, cinsel cinayet) kadar değişen cinsel davranışlarla erkeklerin kadınlar üzerinde kontrol ve hakimiyet kurmalarına yol açtığı, izin verdiği ve hatta bazen bunu desteklediği ataerkil toplumlarda görülür (Walby, 1990). Bu yazının amacı, ataerkil toplumlarda yerleşmiş cinsellik anlayışlarının kadına yönelik cinsel şiddeti nasıl körüklediğini açıklamaktır. Öncelikle, bu baskın ataerkil anlayışlar açıklanacak, daha sonra bunlarla cinsel şiddet arasındaki ilişki tartışılacaktır.

Ataerkil Toplumlarda Cinselliğe Dair Hakim Anlayışlar

Ataerkillik, erkeklerin kadınları yöneten ve baskılayan temel otorite figürü olarak görüldüğü sosyal sistemlere verilen isimdir. Bu sistemin hakim olduğu toplumlardaki cinsellik anlayışları da kaçınılmaz olarak erkekleri merkeze alan, kayıran ve güçlendiren; kadınları ise görmezden gelen, aşağılayan ve baskılayan bir erkek hakim bakış açısını yansıtır. Ataerkil cinselliğin yaygın anlayışı, erkek cinselliğini baskın, kadın cinselliğini ise itaatkar olarak görür. Kadın ve erkek cinselliğine dair bu ataerkil görüşler, erkekleri doğal ve güçlü cinsel ihtiyaçlara sahip, herhangi bir cinsel davetin peşinde koşmaya ve bunu sömürmeye istekli olarak betimler; kadınlar ise daha az cinsel isteğe sahip, cinsel olarak uyarılması ve tatmin edilmesi daha zor olarak resmedilir (Byers, 1996). Cinsellik, erkekler için daha önemli, merkezi, hatta vazgeçilmez olarak algılanırken, kadın için o kadar da hayati ve gerekli olarak görülmez (Gross, 1978). Bu dengesiz anlayış, çoğu zaman cinselliğin biyoloji tarafından belirlendiği ve biyolojinin cinsellik üzerindeki etkilerinin erkekler için kadınlara göre daha kuvvetli olduğu varsayımına dayanır (Gross, 1978). Erkeklerin daha yüksek libidoya sahip olduğu ve cinsel isteklerinin daha sıkça tatmin edilmesine ihtiyaç duydukları düşünülür. Diğer yandan, ataerkil görüş, kadınların anatomileri ve fizyolojileri gereği pasifliğe daha uygun olduğunu iddia eder (Sichtermann, 1994). Kadın vücudunu sadece üremeye yarayan, cinsel hazza ihtiyaç duymayan bir hazne olarak gören 19. yüzyıl tıbbi bakış açısı da, erkek vücudunu ve cinselliğinin kadınınkine üstün olduğunu, bu yüzden de ona hakim olması gerektiğini iddia eden ataerkil ideolojiye hizmet eder (Weeks, 1994).

Ataerkil cinsellik anlayışı aynı zamanda erkek cinselliğini saldırgan ve yırtıcı olarak resmeder ve bu normal, doğal ve kabul edilebilir görülür (Cameron ve Frazer, 1994). Erkekler, cinsel aktivitenin aktif, hatta kimi zaman saldırgan başlatıcıları olarak görülürken; kadınlara bu aktivitenin savunmacı, pasif, itaatkar, hatta bazen rızası olmayan kabul edicisi rolü biçilir (Byers, 1996). Bu zihniyet erkeklerin, kadınların ihtiyaç ve isteklerini göz önüne almadan, onlara sınırsız cinsel erişim hakkına sahip oldukları algısına yol açar (Cameron ve Frazer, 1994). Diğer yandan, kadınlar, erkeklerin cinsel ihtiyaçlarını karşılamaya her zaman hazır olan, erkeklere cinsel olarak hizmet vermeye "borçlu", bu sözde doğal ve yadsınamaz görevlerini reddetme veya erteleme hakkına sahip olmayan hizmetkarlar olarak görülür.

Aynı zamanda, ataerkil cinsellik anlayışında cinsel deneyim kadının değerini düşüren, ama erkeğin statüsünü artıran bir olgu olarak görülür. Cinsellik erkekler için erkeksilik, güç, kontrol, hakimiyet ve canlılık gibi alkışlanan özelliklerle ilişkilendirilirken; kadınlar için hafifmeşreplik, duygusal dengesizlik ve ahlaksızlık gibi istenmeyen özelliklerle anılır (Byers, 1996). Ataerkil anlayış, erkekliği erkek cinselliğiyle eş tutar ve erkekleri "erkekliklerini" kanıtlamaları ve gerçek bir erkek olarak kabul edilmele-

ri için toplumun beklediği cinsel başarıları elde etmeye, cinselliklerini devamlı ifade ve ifa etmeye zorlar (Gross, 1978). Erkekler erken yaşlarda ve çok sayıda cinsel partner edinmeye teşvik edilir, cinsel zaferlerinin sayısı ile değerlendirilir, evlilik öncesi ve dışı cinsel ilişkiye girmelerine göz yumulur. Diğer yandan kadın cinselliği, evlilik öncesi ve dışı cinsel ilişkiyi yasaklayan, bekaret ve saflığı öven, seks işçiliğini aşağılayan toplumsal kurallar ve zorunlu bekaret kontrolü, taşlanma ve kadın sünneti gibi uygulamalarla sürekli olarak inkar edilir ve cezalandırılır. Burada bu ataerkil anlayışların dini kurallarla da beslendiğini iddia etmek mümkündür.

Ataerkil Cinsellik Anlayışı ile Cinsel Şiddet Arasındaki İlişki

Yukarıda bahsedilen, erkeklere hakim rolü veren ve istediği zaman cinsel tatmin talep etmenin erkeğin doğal hakkı olduğunu iddia eden ataerkil cinsellik anlayışı, erkeğe cinselliğin "borçlu" olunduğu ve erkeğin istediği zaman bu borcun ifasını talep etmeye yetkili olduğu şeklinde yaygın bir varsayıma yol açmaktadır. Bu toplumca onaylanan cinsel aktivite "hakkı", erkeklerin kendi istedikleri zaman, çoğunlukla kadınların ihtiyaç ve isteklerini dikkate almadan, kadınlardan cinsel erişim "talep" etmelerine neden olur. Eğer bu sözde haklı talep karşılanmazsa, erkeksi zorlama, hafif ikna çabalarından yaralayıcı şiddet eylemlerine kadar uzanan bir yelpazede kendini gösterir. Bu yüzden feminist yazarlar, erkeklerin kadınlara sürekli cinsel erişim hakkı olduğu, hatta bu hakkı ararken onlara hükmedebileceği yönündeki ataerkil cinsellik anlayışının cinsel taciz veya tecavüz gibi cinsel şiddet eylemlerine sebep olduğunu iddia ederler (Scully, 1993).

Byers (1996), toplumsal tutumlar ve geleneksel cinsiyet rolleri gibi sosyalleşme süreci ile öğrenilen "Geleneksel Cinsel Senaryo"nun cinsel zorlamaya sebep olduğunu, bunu desteklediğini ve hoş gördüğünü iddia eder. Yazarın görüşüne göre, ataerkil cinsellik anlayışı, toplumun kadınları cinselliğe o kadar da istekli olmayan ve cinsel olarak müsait olduğunda değersizleşen bireyler olarak algılamasına sebep olduğu için, toplumsal kurallar kadınlara cinsel aktivitelerini kısıtlamalarını ve en azından başlarda erkeklerin cinsel davetlerine karşı çıkmalarını emreder. Diğer yandan, erkeklerin erkekliklerini sözde hakları olan cinselliği ifa ederek kanıtlamaları beklendiği için, onların kadınların bu ayak diremeleriyle mücadele etmelerine izin verilir, hatta bu desteklenir (Byers, 1996). Böylece, ataerkil düzen erkeğin kadını cinsel aktivitede bulunması için zorlamak için, ikna denemelerinden şiddet eylemlerine kadar uzanan bir yelpazede, güç kullanmasını meşrulaştırır. Ayrıca, cinselliğe dair bu anlayışların erkeklerin kadınlar "hayır" dediğinde ne beklemeleri gerektiği konusunda bir çelişkiye düşmelerine sebep olduğu iddia edilir: kadının cinsel aktivite için çok istekli görünmemesi gerektiğini öğütleyen ataerkil anlayış, kadınların "hayır" dediğinde aslında "evet", ya da en azından "belki" demek istediği yaygın varsayımına yol açmaktadır (Byers, 1996). Bu yüzden erkekler zorlamaya devam etmeye izinleri olduğunu, hatta bunu yapmalarının beklendiğini düşünürler; bu kafa karışıklığı kadınların, cinsel tatmine her zaman hakkı olan erkeklerin malı olduğu eril düşüncesiyle birleştiğinde, bazı erkekler "hakları olanı" güç kullanarak almayı meşrulaştırırlar ve cinsel şiddet kaçınılmaz olarak gerçekleşir (Gross, 1978). Ayrıca, kadınların cinsel fantezilerinin tecavüz edilmeyi de içerdiği ve tecavüz fikrinin kadınları da erkekler kadar tahrik ettiği şeklindeki şovenist fikirleri

(Sichtermann, 1994) ve tecavüz kurbanlarının aslında bundan zevk aldığı (Gross, 1978) yönündeki iddiaları içeren yaygın tecavüz mitleri de cinsel şiddetin meşrulaştırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Erkeklerin üzerindeki erkekliklerini cinsel performans ile kanıtlama yönündeki ataerkil baskının da cinsel şiddet ve tecavüzü körüklediği iddia edilir (Gross, 1978). Bu performans baskısı kimi zaman ters teper ve erkeklerde rızası olan bir partnerle normal cinsel ilişkiye girmelerini engelleyen cinsel işlev bozukluklarına yol açar. Bu hüsran kimi zaman şiddete yol açabilir. Bu olgu, bazı tecavüzcülerin suçları ile ilgili ifadelerinde gözlemlenebilmektedir; tecavüzün onlara partnerlerini tatmin etme ve bu yüzden cinsel performans bakımından değerlendirilme kaygısı olmadan rahatça cinsel zevk alma imkanı verdiğini ifade etmektedirler (Scully, 1993). Bazı erkekler için tecavüz, cinsellikle ilgili performans kaygısı taşımadıkları için erkeklikleri konusunda kendilerini güvende hissetmenin tek yoludur.

Erkekliği, erkek gücünün ve hakimiyetinin kadınlar üzerinde "haklı" olarak kurulması ile eşit gören ataerkil görüşün de cinsel şiddetin bir başka sebebi olduğu iddia edilir. Ataerkil görüş cinselliği hem zevk hem de güç kaynağı olarak gördüğü için, cinsel aktivitenin kadın kurbanların korkutularak ve aşağılanarak zorla gerçekleştirilmesi erkekler tarafından kadınlar üzerinde kontrol ve hakimiyet kurmak için bilinçli olarak uygulanır (Cameron ve Frazer, 1994). Bu yüzden, pek çok yazar tecavüzün cinsellikten daha çok şiddet ve güç gösterisi ile ilgili olduğunu iddia eder (Sichtermann, 1994). Soykırım faaliyetleri, savaş tecavüzü bu motivasyonun örneklerindendir. Cinsel şiddetin varlığı ve bundan kaynaklanan korku, sadece erkek hakimiyetini kurmanın değil, aynı zamanda ataerkil güç ve kontrolün de uygulanmasının bir yoludur. Şiddet eylemleri ve bu eylemlerin toplum tarafından yeterince cezalandırılmaması, bütün kadınların tecavüz korkusu ile sindirilmesi ve ataerkil düzenin kurallarına uymaya zorlanması amacına hizmet eder. Ataerkil sistem, cinsel şiddeti, kendi koyduğu kurallara uyulmamasının cezalandırılmasının bir yolu olarak kullanır; eğer kadınlar ataerkil düzenin onlara izin verdiği şekilde davranmaz, giyinmez, konuşmaz, sosyalleşmezse tecavüz ile cezalandırılmayı hak etmiş sayılırlar (Cameron ve Frazer, 1994).

Ataerkil anlayışlar cinsel şiddeti aynı zamanda onu meşrulaştırarak devam ettirir. Baskın ataerkil cinsellik anlayışları cinsel taleplerin erkekler için doğal ve haklı olduğunu iddia ettiği için, kadınlara da kendilerini düzgünce saklamaları ve bu "doğal" erkek cinsel taleplerinden korumalarını emredilir; eğer bunu yapmazlarsa, vücutlarının erkekler tarafından iğfal edilmesi meşru ve haklı görülür (Cameron ve Frazer, 1994). Örneğin, tecavüz, failleri tarafından kadının "müsait" olarak göründüğü ama cinsel aktiviteye razı gelmediği bazı durumlarda meşrulaştırılır (örn., randevu tecavüzü) (Scully, 1993). Bu tarz şiddet, genellikle kadın kurbanı kural çiğneyen davranışları yüzünden cezalandırılmayı hak eden, "gösterip de vermeyen" olarak karakterize ederek meşrulaştırılır (Gross, 1978).

Özet olarak, cinsellik sosyal etkileşimlerimizde temel bir rol oynar ve diğer tüm toplumsal kurumlar gibi o da ataerkillik tarafından empoze edilen güç ve hakimiyet ilişkilerinden kesinlikle muaf değildir. Cinsellikle ilgili baskın ataerkil anlayışlar erkek cinselliğini hakim, vahşi, doyurulmaz ve haklı; kadın cinselliğini ise itaatkar, pasif ve uyumlu resmederek kadına yönelik cinsel şiddeti körükler. Bu anlayışlar, kaçınılmaz olarak kadın cinselliğinin tarihsel olarak erkek gücünün bir işlevi olarak gelişmesine ve erkeklerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tanımlanmasına sebep olur (Weeks, 1994). Cinsel şiddet eylemleri sadece erkek güç ve hakimiyetinin uygulanması ve yerleştirilmesinin değil; aynı zamanda kendi koyduğu kurallara uyulmamasının kadın vücudunun iğfali ile cezalandırılmasını meşru gören ataerkil toplumsal düzenin sağlamlaştırılmasının da bir yolu olarak kullanılmaktadır. Bu yüzden, cinsel şiddet baskın ataerkil anlayışın ve onun erkek egemen sosyal düzeninin bir ürünü olarak kavramsallaştırılmalı ve onunla bu anlayış çerçevesinde mücadele edilmelidir.

Kaynaklar

Byers, E. S. (1996). How well does the traditional sexual script explain sexual coercion? Review of a program of research. *Journal of Psychology and Human Sexuality, 8*, 7-25.

Cameron, D. E. ve Frazer E. (1994). Masculinity, violence, and sexual murder. *Polity reader in gender studies* içinde (267-272). Cambridge: Polity Press.

Gross, A. E. (1978). The male role and heterosexual behavior. *Journal of Social Issues, 34*, 87-107.

Scully, D. (1993). Understanding sexual violence. S. Jackson, (Ed.), *Women's studies: Essential readings* içinde (234-236). New York: New York University Press.

Sichtermann, B. (1994). Rape and sexuality. *Polity reader in gender studies* içinde (273-280). Cambridge: Polity Press.

Walby, S. (1990). Sexuality. *Theorizing patriarchy* içinde (108-127). Oxford: Blackwell.

Weeks, J. (1994). The body and sexuality. *Polity reader in gender studies* içinde (235-240). Cambridge: Polity Press.

YARATICILIK, YIKICILIK VE TUTKU: PETER SHAFFER'IN "*EQUUS* (*KÜHEYLAN*)" ADLI OYUNUNDA PSİKANALİST VE ARKETİP YAKLAŞIMLAR

Bahar İnal
bahar.inal@yahoo.com
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

Equus (1973), aklın sert ve değişmez sınırlarına karşı tutkuyu ve coşkuyu koyan ve süregelen sosyal düzenin ikiyüzlü değerlerine başkaldıran psikolojik nitelikte bir tiyatro eseridir. Yirminci yüzyılın en önemli oyun yazarları arasında olan ve farklı içerik ve üslubuyla diğer çağdaşlarından büyük ölçüde ayrılan İngiliz yazar Peter Shaffer bu eserinde temel olarak id (ilkellik) ve süperego (toplumsal düzen) kavramlarının birbiriyle olan daimi çatışmasını göstermeyi hedeflemiştir. Bunu yaparken karakterlerin kendileriyle ve diğer kişilerle yaşadığı sosyal ve psikolojik çatışmaları ve bu durumun doğurduğu kişilik bölünmesini açığa çıkartır. Oyunun ana karakterleri Alan ve Dr. Dysart, kendilerine düşman bir toplumsal düzen içerisinde var olmaya çalışırken, aynı düzen karakterlerin içlerindeki yaşam gücünü, enerjiyi ve tutkuyu yok etmek için yaratılmış, onlara "karşı" işleyen bir kargaşadır adeta. İçinde yaşadıkları ve bir anlam veremedikleri bu kargaşa onları metafiziksel bir sorgulamaya sürükler: Benim yaşadığım bu evrende yerim ve Tanrı'yla olan ilişkim nedir? Tüm bunlar ne anlama gelmektedir?

Equus, savaş sonrası tiyatronun en çarpıcı örneklerinden olmakla beraber temel kaygısı felce uğramış ruhsal bütünlüğünü yeniden kazanmaya çalışmak olan, sosyal düzenle uyuşamayan ve toplum tarafından belirlenmiş "normallik" kavramının dışında hareket eden bireyin içsel mücadelesini vurgulayan bir eserdir. Oyun, Alan Strang adında 17 yaşındaki bir gencin gece yarısı ahırdaki altı tane atın gözlerini metal bir çubukla kör etmesi ve olayın ertesi sabahı bir psikiyatri kliniğinde başlayan tedavi süreci üzerine kurgulanmıştır. Alan, 20. yüzyılın modern edebiyatında sıkça görülen "misfit" yani "uyumsuz" bir karakterdir. Dünyaya posta atmış egemen değerlerin dışında ve bu değerlerle uzlaşamayan bir anti-kahramandır. Toplumla ve ailesiyle sürekli çatışma halindedir. Elektronik eşyalar satan bir mağazada çalışan Alan, işinden nefret etmektedir çünkü hiçbir anlam veremediği ve hemen her gün değişen teknolojik isimler ve markalar onun yaşadığı dünyaya son derece yabancıdır. Ancak Alan'ın asıl mutsuzluk kaynağı ailesidir.

Tutucu diyebileceğimiz düzeyde dindar bir anne ve onun tam karşıtı ateist-sosyalist bir baba arasında sıkışıp kalmıştır Alan. Ailenin koyduğu kurallara göre evde televizyon izlemek de yasaktır çünkü matbaacı olan baba Frank Strang, oğlunun ona yakışır bir biçimde sürekli olarak kitap okumasını istemektedir. Anne Dora Strang ise hayatını elinden düşürmediği İncil'i okuyarak geçirmektedir ve Alan'ı da İncil'deki öğretiler doğrultusunda yetiştirmeye çalışmaktadır. Oysaki bu katı ve baskıcı görüntü altında gizli bir ikiyüzlülük yatmaktadır. Dıştan bakıldığında yüksek ideallere ve ahlaka sahip olan ve her fırsatta bu ideallerin savunuculuğunu yapan baba Frank Strang, geceleri ailesinden gizli olarak sinemada porno filmler izlemektedir. Bir gece Alan babasıyla sinemada karşılaşır ve "yüksek ahlak" sahibi sandığı babasını porno film izlerken görünce Alan'ın ailesinin dürüstlüğüne olan inancı bir kat daha sarsılır, içsel çatışması daha da yoğunlaşır. Bunlara ilaveten aile bireyleri arasında en ufak bir iletişim izine rastlanmamaktadır. Yalnızlık duygusunun ve kendini ifade edememenin ağırlığı altında ezilen Alan, büyük bir ruhsal bunalıma sürüklenmiştir. Alan'ın kendini özgür hissettiği tek yer çok sevdiği atların bulunduğu ahırdır. Alan bu atlara adeta Tanrısal bir varlığa tapar gibi tapar. Her gece atların üzerine çıplak bir vaziyette biner, coşkuyla onları dörtnala sürer, atlarla özdeşleşir ve bir süre sonra da bu ilişki Alan için ritüel bir yolculuğa dönüşür. At imgesi oyunun ana sembolü olmakla beraber insanın bilinçaltındaki arketiplerden biridir. Gençlik, coşku, tutku ve ilkellik ile özdeşleştirilir:

> "*At, dizginlenemeyen içgüdüyü, geceyi, karanlığı ve şiddeti temsil eder… Psikolojik anlamda bilinçaltı dünyasının sembolüdür. Hayal, itici güç, arzu, yaratıcı güç, gençlik, enerji ve cinsellik atın çağrıştırdığı anlamlardır. Ancak ata aşırı bir bağlanmaya izin verilirse beraberinde ölümü getirir.*" (Knapp, s. 75).

Benzer şekilde psikanalizin önemli kuramcılarından Carl Jung, *Değişimin Sembolleri* (*Symbols of Transformation)* adlı çalışmasında at imgesini şu şekilde tanımlar:

> "*At, insanın içindeki hayvani tarafın bir parçasıdır… Kişinin içinde biriktirdiği ve harcayamadığı atık enerjisidir. Bu yüzden de yaşama yöneltilmiş libidoyu temsil etmektedir.*" (s. 277).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere oyunda Alan'ın gece yarısı atların üzerine binip onlarla özgürce dolaşması bilinçaltındaki dizginlenemeyen cinsel gücü ve coşkuyu açığa çıkarmaktadır. Alan kendince yarattığı bu ritüel esnasında atlarla adeta tek bir vücut haline gelir ve içinde bastırdığı tüm yaşam gücünü dışarıya akıtır.

Alan'ın atlarla olan ilişkisi aşırı ve sağlıksız bir seviyeye geldiği noktada Peter Shaffer oyuna trajik bir boyut katar. Bir gece Alan yeni tanıştığı kız arkadaşı Jill ile çok sevdiği atlarının bulunduğu ahırda fiziksel bir yakınlık kurmak ister. Ancak bu isteği kendi adına iktidarsızlık ile sonuçlanır. Alan, obsesif bir ruh hali içerisinde atların ilişki esnasında onları gözetlediğini düşünür ve iktidarsızlığına tanık olmaları sanısı Alan'ın içindeki şiddet duygusunu tüm çıplaklığıyla açığa çıkartır. Ruhsal dengesini artık yitirmiş olan Alan, eline aldığı metal bir çubukla atların gözlerini kör eder. Bu travmatik deneyimden sonra Alan'ın, oyunun ana karakteri olan psikiyatr Dr. Martin Dysart'ın kontrolü altında başladığı tedavi süreci devreye girer.

Martin Dysart, görevi hasta ve "anormal" davranışlar sergileyen çocukları iyileştirmek olan bir çocuk psikiyatrıdır. Birçok hastası vardır ve tanınmış bir doktordur. Ancak Dysart yaptığı işten hiç mi hiç memnun değildir ve daha da kötüsü mesleğine olan inancını yitirmiştir. Dysart'ın bilinçaltında çok farklı bir hayat anlayışı vardır. Dysart'ın aslında hayatı boyunca asıl istediği Yunanistan'da bir ar-

keolog olarak çalışmak ve oradaki Antik Kültür'ü araştırmaktır; ancak Dysart, bu istekle hiç ilgisi olmayan bir meslek icra etmektedir. Dysart, ulaşamadığı idealini bir türlü unutamadığı için sürekli olarak tutkuyu ve yaşam gücünü yücelten Antik Yunan Medeniyeti'ni düşlemektedir. Kendini o yıllarda yaşıyormuş gibi hayal etmektedir. Bunlara ilaveten mutsuz ve verimsiz bir evlilik hayatı vardır. Dysart, mutsuz evliliği için şöyle der: "Sanki dünyanın farklı noktalarındaymış gibi iki insanın aynı evde yaşamasının nasıl bir şey olduğunu biliyor musun?" (Equus, s. 61) İçinde bulunduğu bu tatminsizlik duygusu onu en başta mesleğinin anlamını sorgulamasına iter. Alan üzerinden başlattığı tedavi süreci Dysart'ın "normal" ve "anormal" kavramlarını en baştan düşünmesine bir vesile olur:

> "*Dysart: Gözlerini dikmiş bana bakan bu çocuk… Kendini benim aracılığımla kurtarmaya çalışıyor.*
> *Hesther: Evet, ben de aynısını söyleyecektim.*
> *Dysart: Ben ona ne yapmaya çalışıyorum?*
> *Hesther: Onu yeniden adapte etmeye çalışıyorsun tabiî ki.*
> *Dysart: Neye adapte etmeye?*
> *Hesther: Normal bir yaşama.*
> *Dysart: Normal mi?*
> *Hesther: Normallik hala bir anlam taşıyor.*
> *Dysart: Gerçekten öyle mi?*" (Equus, s. 62).

Gerçekten de Alan, Dysart için mesleğinin bir dönüm noktasıdır. Alan'la beraber kendisi de içsel bir yolculuğa çıkar ve bu yolculuk sonunda "kişisel farkındalık" elde eder. Toplumun ve mesleğinin ona dayattığı kavramları baştan aşağı bir süzgeçten geçirir ve kendini daha net bir şekilde görmeye başlar. Diğer bir deyişle Dysart "Alan'la olan ilişkisi aracılığıyla "kendi kişisel cansızlığını ve ruhsuzluğunu" (MacMurrough-Kavanagh, s. 111) keşfeder.

Alan, tedavinin başlangıcında Dysart ile bir diyalog kurmak istemez ve Dysart'ın sorduğu sorulara yanıt vermez. Ancak tedavi ilerledikçe Alan Dysart'a yavaş yavaş güvenmeye başlar ve Dysart'ın sorularına tüm içtenliğiyle yanıt verir. Bu noktada Dysart Alan ile ilgili önemli bir şey keşfeder: Alan varolan toplum düzeni içerisinde yaşayan çoğunluğun tam tersine içindeki tutkuyu, canlılığı ve yaşam enerjisini yitirmemiştir henüz. Tüm bunları dışa vurabilmektedir. Alan'ı yönlendiren de içindeki bu tutkunun ta kendisidir. Alan, toplumun değil, gerçek hayatın bir parçasıdır. Ancak Dysart'ın görevi ironik bir şekilde Alan'ın topluma yeniden ayak uydurmasına yardımcı olmaktır. Diyebiliriz ki Dysart psikolojik bir düzeyde süperego ile id kavramlarını uzlaştırmaya çalışmaktadır. Alan'ı toplumun -süperego- koyduğu normlar çerçevesinde "normal" bir kişi haline getirmektedir ve bunu tutkunun -id- yok olması pahasına yapmaktadır. Oysa Jung'un kuramına göre "bilinç ve bilinçaltı birbirini tamamladığı ve uyum içerisinde olmayı öğrendikleri zaman insanoğlu bir bütün haline gelir; sakin, verimli ve mutlu olur." (MacMurrough-Kavanagh, s. 104). Dysart bir türlü çözemediği bu ikilemin ona bir süre sonra acı verdiğini fark eder: "Göremiyorum çünkü eğitilmiş ortalama düzeydeki aklım yanlış bir açıya yönlendirilmiş." (Equus, s. 18). Aslında Dysart'ın yaptığı şey Alan'ı iyileştirmek değil, tam tersi Alan'da varolan ve onu farklı kılan sıradışılığı ve heyecanı yok etmektir. Dysart'da çoktandır başlamış olan mesleki hoşnutsuzluk ve şüphecilik, Alan'ı "normal" bir insana dönüştürmeye çalıştığı noktada farklı bir duyguyla kendini gösterir. Dysart kendisini "ruhsal cinayet" işliyormuş gibi hissetmeye başlar. Bu durumun en somut örneğine, bir gece Dysart'ın görmüş olduğu rüyada tanık oluruz. Rüyasında Dysart, çok sevdiği Antik Yunan Medeniyeti'nin Homeros çağında bir başrahiptir. "Tuhaf" bir görevi vardır: dini bir ayin esnasında küçük çocukları Tanrılara feda etmek. Dysart bu "kanlı" ayin esnasında Tanrılara feda edilen çocukların düşmanıdır çünkü Tanrılara, yani düzene karşı çıkma gücünü gösterememiştir ve onlarla işbirliği yapmıştır. Bu rüya Dysart'ın bilinçaltındaki kilit noktalarını tüm çıplaklığıyla açığa vurur. Dysart'ın rüyasında gördükleri, toplumun ondan beklentileri ve bu beklentilerin onda yarattığı çelişkilerdir aslında. Yaşadığı kişisel ve mesleki çelişkileri şu sözlerle itiraf eder:

> "*Bu odada çocuklara dürüst bir şekilde yardımcı oldum. Korkularını giderdim ve birçok acılarını dindirdim. Ama aynı zamanda -tartışmasız bir şekilde- Tanrıların sevmediği bireyselliklerinin büyük bir bölümünü onlardan kesip aldım!*" (Equus, s. 65).

Ondokuzuncu yüzyıl Alman filozoflarından Nietzsche *Tragedyanın Doğuşu* (*The Birth of Tragedy)* adlı eserinde Apollo tarzı birey ile Dionysus tarzı birey arasındaki çatışmadan ve farklılıktan bahseder. Yunan mitolojisine göre Tanrı Apollo, aklı ve mantığı temsil eder. Bunun karşıtı olarak Tanrı Dionysus ise ilkelliği, tutkuyu ve yaşam enerjisini temsil eder. Peter Shaffer'ın oyununda bu çatışma Alan (Dionysus) ve Dysart (Apollo) arasında gözlemlenir. Dysart, toplumun belirlediği değerlere göre hareket eden ve hastalarını da bu mantık doğrultusunda tedavi eden aklın temsilcisidir. Alan ise, geceleri çıplak bir halde atları dörtnala süren, içinde ilkel-ritüel davranışlar barındıran coşkunun ve tutkunun temsilcisidir. Bu karşıtlık Dysart adına bir öğrenme sürecidir aynı zamanda:

> "*Oynadığı rol içerisinde güvende olan Dysart, hastası Alan Strang'dan -bu ilkel iyileştiriciden- bir şeyler öğrenmeye başlar. Alan sayesinde psikiyatr, sosyal rollerden sıyrılması ve bunun yerine kendi kişisel değerlerine bağlanması gerektiğinin daha çok farkına varmıştır.*" (Plunka, s. 152).

Dysart, içten içe Alan'ı kıskanmaktadır. Alan'daki "bozulmamışlığı", coşkuyu, sıradışılığı kıskanmaktadır çünkü Dysart tüm bunları yaşamayı çok istemesine rağmen hem mesleki, hem de özel hayatı ona bu duyguları bastırmak zorunda bırakmıştır. Yaşadığı hayatın ona ait olmadığını, aslında ondan istenen hayatı yaşadığını fark etmek Dysart'ı yaralar ve içinden geldiği gibi hareket eden, doğallığını yitirmemiş Alan'a karşı elinde olmadan kıskançlık duygusu besler. Bir konuşmasında bu kıskançlık duygusunu çarpıcı kıyaslamalarla dile getirir:

> "*Alan Strang'ı kıskanıyorum… Herkese diyorum ki eşim Margaret bir sofu, ben de bir Paganım. Bir Pagan! Medeniyetin ana rahminde çılgınca dönüşler yapıyorum… İlkelliğe doğru fantastik bir boyun eğme… Ah, ilkel dünya! Hangi içgüdüsel doğrular içinde kaybolup gitmiştir! Ve ben burada oturup hayal gücü olmayan zavallı bir kadınla dünyayı paylaşırken şu tuhaf çocuk gerçek olanı yakalamaya çalışıyor! Ben, Argos'un topraklarını titreten atların bulunduğu kitap sayfalarına oturup bakarken o, penceremin dışında Hampshire tarlasında atlarla tek vücut oluyor! Ben geceler boyu altı yıldır öpmediğim bir kadını örgü örerken seyrederken o, kendi Tanrısının terlemiş yanaklarını emiyor! Daha sonra her sabah*

> *kitapları rafa kaldırıyorum… Dionysus heykelime bana şans vermesi için dokunuyorum ve hastaneye gidip onu delilik yüzünden tedavi ediyorum. Beni anlıyor musun?*" (Equus, s. 82-83).

Oyunun sonunda Dysart'ı modern hayat içerisinde daha da mutsuz ve uyumsuz bir halde görürüz. İnandığı kişisel değerleri ve idealleri sonuna kadar savunmak için bir karar alamamıştır. Geriye kalan tek şey ise rasyonel bir karar çerçevesinde Alan'ı ondan beklenen şekilde tedavi etmektir. Alan'a da bu doğrultuda söz verir. Ancak bu noktada asıl sorgulamamız gereken Alan'dan ziyade Dysart'tır; Dysart'ın bir türlü çözemediği mesleki çelişkilerdir. Bir psikiyatrın asıl görevi nedir? Hastayı, toplumsal düzenin beklentileri ve doktora biçilen rol doğrultusunda iyileştirmek ve onu sahteliklerle dolu bir topluma "normalleşmiş" herhangi bir kişi olarak adapte etmek midir? Ya da insanın içindeki onu hayata bağlayan heyecanı, coşkuyu, farklılığı ve enerjiyi yok etmeden, tüm bunları bulup açığa çıkartarak ve nasıl yönetmesi gerektiğini öğreterek kişiyi "mutlu" bir birey haline getirmek midir? Asıl üzerinde düşünmemiz gereken nokta tam da bu işte.

Kaynaklar

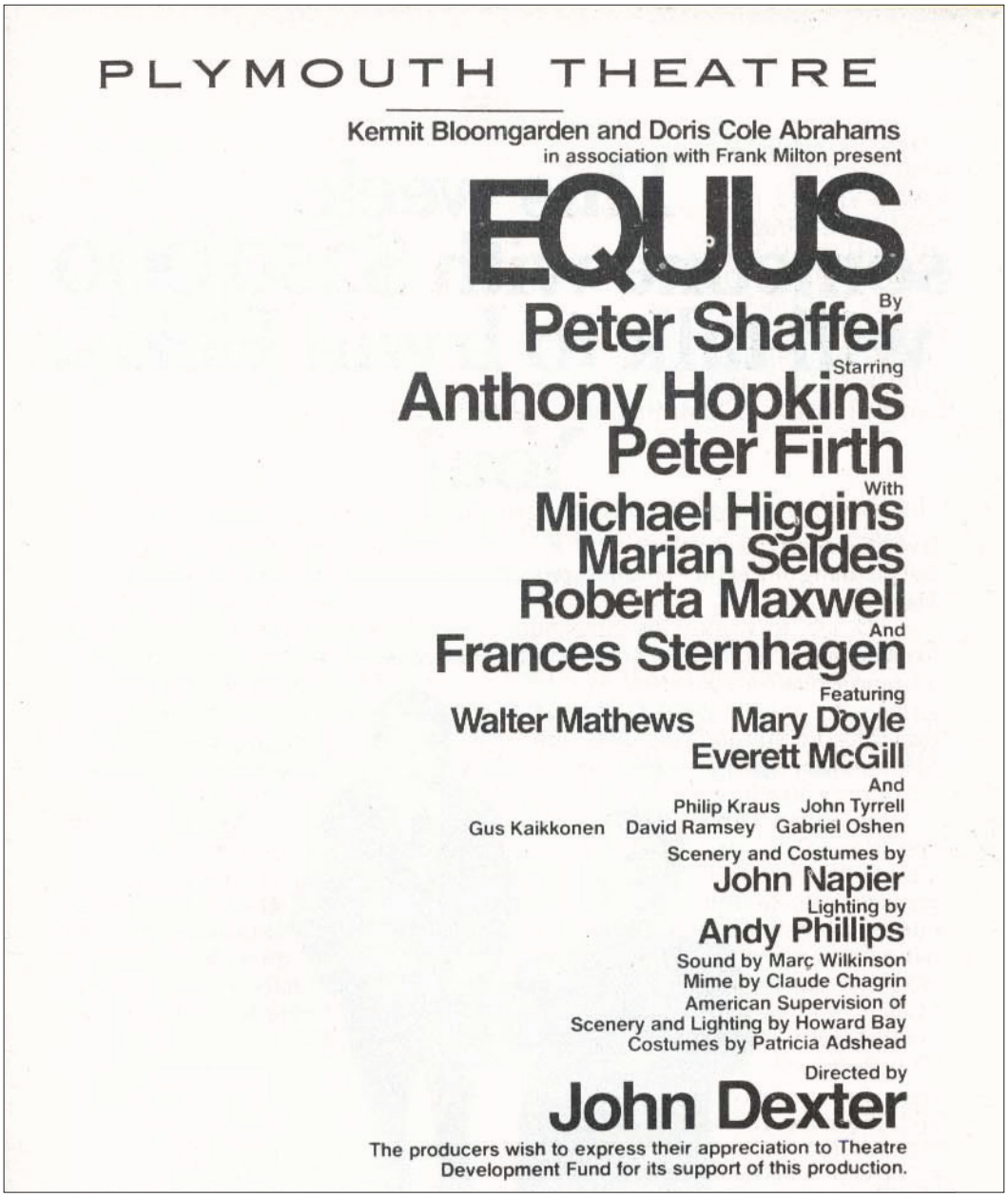
Jung, C. (1967). *Symbols of transformation.* Princeton: Princeton University Press.

Knapp, B. L. (1980). *Theatre and alchemy.* Detroit: Wayne State University Press.

MacMurrough-Kavanagh, M. (1998). *Peter Shaffer: Theatre and drama.* London: MacMillian Press.

Plunka, G. A. (1988). *Peter Shaffer: Roles, rites, rituals in the theater.* Rutherford: Fairleigh Dickinson University.

Shaffer, P. (1973). *Equus.* New York: Penguin Group.



Peter Shaffer'in kaleme aldığı *Equus* eserinin 1975'te Plymouth Tiyatrosu'ndaki temsilinden

PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRMEDE MUHTEŞEM ÜÇLÜ: YETKİNLİK, DENEYİM VE FARKINDALIK

Sezin Andiç
sezinandic@gmail.com
Ankara Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

"Önümde sormam gereken sorular… Üzerimde bir sürü göz… Ya daha en başında çuvallarsam? Neyse 'oh' ilk soruyu sordum… Peki şimdi ne diyeceğim? Kulaklarım tıkandı sanki… Hiçbir şey duyamıyorım ki… Sessiz bir sinema izliyormuş gibiyim… Eyvah ağlıyor. Peçete mi versem yok hiç kıpırdamayayım en iyisi… İyi de niye ağlıyor? Ben ne dedim ki? 50 dakika olmuş mudur acaba? Galiba çuvalladım."

Klinik psikoloji uygulamaları kapsamında süpervizyon alırken ilk kez yaptığı görüşmeyi hatırlamayan var mıdır? Görüşme yapmak, psikolojik değerlendirme sürecinin yapı taşlarından birisidir. Yeterli gözlem ve görüşme becerilerine ve deneyime sahip olmamaktan ve değerlendirenden, değerlendirilenden, görüşme ortamından ya da kullanılan yöntemlerden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak ilk kez görüşme yapacak olan görüşmeciyi kaygılandırabilir. Görüşmeyi yapacak olan meslek elemanının bu konular ile ilgili farkındalığa sahip olmasının, psikolojik değerlendirmenin amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesini, olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Psikoloji ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinden mezun olan psikolog ya da psikolojik danışmanlar ülkemizde bu alanlarda yeterli meslek elemanı olmaması nedeniyle kısa süre içerisinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, sosyal hizmet kurumları, okul ya da hastane gibi kurumlarda istihdam edilmeye başlıyorlar. Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği'ne göre, "Psikolog, uluslararası standartlara, Türkiye Cumhuriyeti'nin Yükseköğrenimle ilgili yasalarının öngördüğü eğitim veya denklik koşullarına göre verilen, Türkiye Cumhuriyeti Psikologlar Meslek Yasasının ve Türk Psikologlar Derneği'nin koşullarına uygun yasal eğitimi alıp yetkinliğini elde eder ve sadece yetkinliğini elde ettiği alanda eğitimi, kişilik özellikleri, deneyimi ve becerileri çerçevesinde çalışır." Mezun olunan programın koşullarına bağlı olarak bazıları aldıkları uygulamalı dersler ve yaptıkları stajlarda edindikleri sınırlı deneyimlerle alanda çalışmaya başlarken ne yazık ki bir kısmı ise daha az yetkin olarak kendilerini danışanlarının karşısında bulabiliyorlar.

Görüşmeyi yapacak olan psikolog ya da psikolojik danışmaların yeterli donanıma ve deneyime ve mesleki özgüvene sahip olması gerekliliği, ülkemizde klinik ve araştırma görüşmelerinin yapılması ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. Bu noktada da akıllarda "Yeni mezun olan görüşmecilerin nasıl tecrübeli olabileceği?" sorusu canlanıyor. Ülkemizdeki psikoloji ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında öğrencilere mezun olmadan önce deneyim kazandırması amaçlanan uygulamalı derslerin yanı sıra çeşitli staj imkanları da sağlanmaktadır.

Bu yazıyla, yeni mezun olan ya da mezun olacak psikoloji ve psikolojik danışmanlık öğrencileri tarafından yaşanabilecek sorunlarda yararlı olacağı düşülen birtakım unsurlara, bazı örnekler aracılığı ile ayrıntılı olarak değinilmeye çalışılacaktır.

Görüşme yapmak, başarılı, sıkça tercih edilen ve bilgi toplamada oldukça etkili bir yöntemdir. Psikologlar düzenli olarak yaptıkları danışan görüşmeleriyle tanı koymaya katkıda bulunan, geçmişi derleyen, iyileşme sürecini değerlendiren, terapötik bir plan geliştiren ve gelişimi gösteren veriler toplarlar (Britten, 1995).

Klinik ve araştırma görüşmeleri aynı becerilerin kullanımına gereksinim duyar. Diğer taraftan hem klinik hem de araştırma görüşmeleri kendi içinde kategorilere ayrılır. Örneğin klinik görüşme için; tanılama görüşmesi terapötik görüşmeden farklıdır. Benzer şekilde epistemolojik kavramların kullanıldığı araştırma görüşmeleri de niteliksel araştırma görüşmelerinden farklılık gösterir (Hunt, Chan ve Mehta, 2011). Ancak sonuç olarak, görüşme hem araştırma hem de klinik alanda kullanılan temel ve etkin bir yöntemdir.

Nitelikli çalışmalar üretmenin temel yolu etkili araştırma görüşmelerini yürütme bilgisine sahip olmayı gerektirir. Nitelikli görüşmelerin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan türleri vardır. Ayrıca sadece katılımcıyı gözlemeye dayalı olan görüşmeler de yapılabilir. Ancak görüşmenin türü ne olursa olsun görüşmecinin (psikolog ya da psikolojik danışman) görüşmeye dikkatlice hazırlanması, deneyimini yansıtması, görüşme sırasındaki dinamiklerin farkında olması, kullanılan dil ve sözel ipuçlarına dikkat etmesi; iyi bir görüşme yapmanın yanında iyi bir görüşmeci olabilmenin de koşullarını oluşturur.

Görüşme sırasında not tutmak, görüşme sonunda görüşmeyi özetlemek, görüşme sırasında ses ya da video kaydı almak, sadece görüşme sonrasında toplanılan bilgi açısından analiz yapmayı kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda görüşmecinin kendisini ve yaptığı görüşmeleri daha objektif olarak değerlendirmesini; yani iyi ve etkili görüşmeler yapabilmesini de sağlar.

Görüşme deneyimi öncesinde eleştirel düşünme, araştırma görüşmeleri için dikkatli bir hazırlığın yapılması, dinamiklerin gücüne ve görüşme sırasındaki karışık mesajlara dikkat edilmesi, kendinin bilincinde olmak (farkındalık) ile katılımcıların kullandığı dil ve sözel ipuçlarının farkında olmak, sürekli olarak gelişimin değerlendirilmesi, klinik araştırmacıların takip etmesi gereken önemli adımlar olarak üzerinde durulan konulardır. Bu konuların bilinmesinin, araştırılmasının ve üzerinde durulmasının, klinik araştırmacıların nitelikli araştırmalar yaparak başarıya ulaşmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Peki görüşmecilerin deneyimli ve yetkin olabilmesi için lisans eğitimi sırasında nelerin üzerinde durulması, mezun olur olmaz hastane, özel eğitim ve rehabilitasyon mer-

kezleri, sosyal hizmetler ve benzeri kurumlarda istihdam edilen psikolog/psikolojik danışmanlar açısından yararlı olabilir?

Psikoloji öğrencileri için gerçek insanlara danışmanlık yapabilmede başarı sağlamanın yolu yardım ve dinleme becerilerinin öğretilmesidir. Ancak psikoloji ve psikolojik danışmanlık programlarında özellikle klinik örneklem değil de normal örneklemle çalışılmaktadır. Bu şekilde normal örneklem ile çalışılmasının çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan biri görüşmeyi yapacak olan öğrencilerin yeterli psikopatoloji bilgisi ve gözlem görüşme becerilerine sahip olmamalarından dolayı ortaya çıkabilecek sorunları engellemek, bir diğer neden ise klinik örnekleme ulaşmanın zorluğudur. Klinik örnekleme ulaşma ile ilgili sınırlılıklar olduğu için danışmanlıklar istenilen yeterlikte olamamaktadır. Bu yüzden danışmanlık ya da psikoloji öğrencilerine temel yardım becerilerini öğretebilmek için alternatif yollar keşfetmek zorunda kalınmıştır.

Alternatif yollardan biri öğrencilerden kendi danışanlarını bulmalarını istemek olabilir. Bu öğrencilerin yabancı kişileri bulabilmesi ya da daha yakın kişilere danışmanlık yapması durumunda her iki taraf için de yararlı bir iş yapılmaya çalışılmaktadır. Örneğin, öğrenciler arkadaşlarının arkadaşlarıyla ya da akrabalarının arkadaşlarıyla, yurttan arkadaşlarıyla ya da komşularıyla çalışabiliyorlar. Ancak çoğu öğrenci içinse akrabası ya da arkadaşı olmayan ve 18 yaşından büyük olması gereken, sınırlı bir süre için kendisiyle ilgili önemli konuları konuşacak; aynı zamanda da ciddi kişilik problemi olmayan ve genellikle daha önce danışmanlık hizmeti almayan birini bulmak oldukça zor olabilmektedir.

Gerçek danışan kullanmaksızın danışmanlık deneyimi sağlamanın bir diğer alternatif yolu bir öğrencinin diğer bir öğrenciyle "rol oynama" (role-playing) uygulaması yapması olabilir. Bunlar genellikle 'temsili danışmanlık deneyimi' olarak adlandırılır (Weiss, 1986). Bu yolla öğrenilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesi, yeni becerilerin pratiğinin yapılması ve destekleyici bir atmosferde diğer sınıf arkadaşlarından geri bildirimlerin alınması sağlanmış olur. Ancak bu tür bir uygulamada ise terapist rolünde olan kişi diğer arkadaşları tarafından değerlendirilme kaygısı yaşayabilir ya da danışan rolündeki kişi terapist rolündeki kişiyi zor durumda bırakmamak adına çok gerçekçi tepkiler vermeyebilir. Rol oynama uygulaması yaparken izleyicilerin olmaması bir taraftan yapılan işin daha gerçekçi olmasını sağlarken, diğer taraftan değerlendirilme kaygılarını da azaltabilir. Bu şekildde daha önceden tanınan birine danışmanlık yapmak ya da rol oynama uygulaması şeklinde gerçekleştirilen görüşmeler gerçek anlamda yapılacak danışmanlık ya da psikoterapi deneyimine yakın bir değere sahiptir. Gerçek bir görüşmede olduğu gibi insanlarla iletişim kurulmakta ve kişiye belli bir noktaya kadar tecrübe kazandırmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki gerçek bir görüşmedeki stres faktörü çok daha önemli bir boyutta olabilmektedir.

Görüşme yaklaşımının yararlarına ek olarak görüşmeler tamamlandıktan sonra alınan geri bildirimler ile bazı öğrencilerin farkındalıklarının da artabileceği düşünülmektedir. Rol oynama uygulaması sonrasında öğrenciler kendilerini değerlendirebilir ve özellikle de görüşme sırasında ne hissettikleri hakkında düşünmeye başlayabilirler. Böylece kendi benlikleri ile ilgili sahip oldukları bilgiler de artabilir. Örneğin, Weiss (1986) tarafından yapılan bir araştırmada, 'Eğer sonsuza kadar yaşayacağınızı bilseydiniz hayatınızı daha farklı nasıl yaşamak isterdiniz?' sorusu öğrencilere sahip oldukları değerler, hayata dair hedefleri ve kişilikleri ile ilgili bazı şeyler öğretmiştir. Bazıları bu soru ile fiziksel sağlığının ne kadar önemli olduğunu ve ailesiyle vakit geçirmeye daha fazla önem vermesi gerektiğini fark etmiştir. Benzer şekilde "Eğer 1 yıl sonra öleceğinizi bilseydiniz hayatınızı daha farklı nasıl yaşamak isterdiniz?" sorusunun da kişilerin hayatlarındaki anlamlı ve önemli noktaları düşünmelerinde hatta 'şimdi ve burada'yı yaşamak konusunda destekleyici bir etki yaratabileceği öngörülebilir. Bu tür uygulamalı dersleri alan öğrenciler gerçek görüşme ödevlerini öğrendiklerinde bu durum karşısında şaşırmakta ve bu süreçte çok fazla vakit harcayacaklarını düşünerek şikayet edebilmektedirler.

Ancak böyle bir çalışma evrensel anlamda çok yararlı deneyimler kazandırmaktadır. Gerçek görüşmelerin yapılamaması ile birlikte rol oynama uygulaması gibi alternatif yöntemlerin kullanılmasının; yapılan işin etkililiğini görme imkanı kazandırması, mesleğe atılacaklara cesaret vermesi, hedefler edindirmesi ve pozitif pekiştirme sağlaması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bölümlerden mezun olacak öğrencilerin bu tür uygulamalı dersleri almak konusunda istekli olmalarının, sonrasında onlar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Görüşmeyi yapacak olan uzmanın yeterliliğine ek olarak, yapılacak klinik ya da araştırma görüşmelerinde bazen çalışılacak örneklem grubuna bağlı olarak da sorunlar yaşanabilmektir. Suçlu ya da istismara maruz kalan örneklem gruplarıyla çalışmak, özellikle de mesleğe yeni başlayan psikolog ve psikolojik danışmanların motivasyonlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Klinik ya da araştırma görüşmelerinde, değerlendirilmesi zor olan örneklem gruplarından biri fiziksel, duygusal ya da cinsel istismara maruz kalan gruptur. Özellikle 18 yaşın altında olup, ailesi ya da yakın çevresi tarafında istismara maruz kalan çocuk ve ergenler çoğu zaman ölçekleri doğru bir biçimde doldurmamakta ya da klinik görüşme sırasında direnç gösterebilmektedirler. Bu durum ebeveynleri korumak ya da daha fazla istismardan kaçınmak gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Klinik görüşmelerde terapötik ilişkinin kurulabilmesi daha ayrıntılı ve doğru bilgilerin elde edilmesini sağlarken, özellikle hiçbir ilişki kurulmadan verilen ölçek ve anketler ise çoğu zaman amacına ulaşamayabilmektedir.

Psikolojik değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme araçları ve yöntemler de değerlendirmenin doğru ve eksiksiz yapılabilmesinde son derece önemlidir. Anket yöntemi ile klinik görüşme yönteminin karşılaştırılmasının amaçlandığı, Doğanavşargil ve Vahip (2007) tarafından yapılan bir araştırmada aile içi şiddetin yaygınlığı ile ilgili bulgular arasında tutarlılık olmaması, yapılan çalışmalarda yöntemsel sorunlar olabileceğini göstermektedir. Aile içerisindeki şiddetin gerçek sıklığının belirlenmesinin standart bir yolu yoktur. Günümüzde aile içi şiddeti belirlemek için genellikle anket ve ölçek formları kullanılmaktadır. Bunun en önemli nedeni anket kullanmanın maliyetinin oldukça ucuz olması ve yapılandırılmış olmasına bağlı olarak daha objektif değerlendirme yapılabilmesidir. Klinik görüşme yöntemi ise anket yönteminden daha pahalı, ayrıntılı ve özgüldür.

Doğanavşargil ve Vahip (2007) tarafından yapılan araştırmada, hastalardan % 51'i kendi doldurdukları ankette, % 62'si klinik görüşmede eşinden fiziksel şiddet gördüğünü bildirmiştir. Yani anket yöntemi, şiddeti % 11 daha düşük olarak tespit etmiştir. Post ve arkadaşları (1980) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise % 25 oranda şiddete maruz kaldığını belirten kadınların oranı klinik görüşme sonrasında % 50'ye çıkmıştır. Bu durum anket yönteminin kullanılmaması anlamına gelmemekle birlikte, özellikle aile içi fiziksel şiddetin sıklığını ortaya çıkarmada klinik görüşmelerin yapılmasının ortaya daha etkili sonuçlar çıkardığını göstermektedir.

Klinik görüşmenin anket yönteminden en önemli ve etkili farkının üzerinde duracak olursak; değerlendiren ve değerlendirilen arasında iletişimi geliştirici etki sağlıyor olmasından bahsedebiliriz. Kurulan ilişki ne kadar gerçek ve güçlüyse değerlendirilenin kendisiyle ilgili o kadar çok ayrıntılı ve önemli bilgiler verdiği görülmektedir. Aynı zamanda klinik görüşme sırasında değerlendirilen kişinin beden duruş ve hareketleri, jest-mimikleri de sözel bilgilere ek bilgiler sunar. Dolayısıyla form ve anketlere yansımayan ipuçları, görüşme sırasında alınmış olur. Ayrıca okuma-yazması olmayanlar, zihinsel problemi olanlar, dirençli hastalar ve çocuklardan da klinik görüşme ile daha sağlıklı ve ayrıntılı bilgiler edinilebileceği unutulmamalıdır. Diğer taraftan, anketler kişiye özel olmadıkları ve kişinin geçmişinin ayrıntılı olarak incelenmesine imkan tanımadığı için; klinik görüşmeler ise ayrıntılı ve sorunu saptamaya yönelik daha özgül bilgiler edinmeyi sağlamakla birlikte profesyoneller tarafından uygulanması gerektiği için bu yöntemlerin tek başına değil de birlikte kullanılması çoğu zaman daha doğru değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır.

Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konu ise farklı örneklemlerle yapılacak görüşme ve terapilerde psikoloğun objektifliğini ve koşulsuz kabulünü korumada zorluklar yaşayabileceğidir. Suçlu örnekleminin bu yönde verilebilecek en iyi örneklerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu bölümde değerlendirme görüşmelerinden çok terapi süreci üzerinden gidilecektir.

Pek çok çalışma, psikoterapi sürecinde terapistin davranışlarının ve kişisel tarzının sonuç üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Luborsky, Barber ve Crits-Christoph, 1990; Matt ve Navaro, 1997). Genel suçlu popülasyonu ile çalışan psikologlardan ve araştırmacılardan bazıları terapistin potansiyel rolüne vurgu yapmaktadır. Birçok yaklaşım, terapistlerin suç işleyen hastalarına karşı daha destekleyici ve daha güven verici olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Hastaların çoğunun sağlığına kavuşmasında terapiste güven duyulması iyileşme için kritik bir öneme sahiptir. Suçluların terapistlerine güven konusunda eksiklik hissetmeleri ve onları toplum otoritesinin temsilcileri olarak görmeleri şaşırtıcı değildir. Suçluların çoğu ve özellikle cinsel suç işlemiş olanlar terapistlerin motivasyonlarından şüphe duymaktadırlar. Diğer taraftan, iyi terapistler, zaman içerisinde suçluların güvenlerini kazanabilir ve onlarla iyi bir ilişki yakalamayı başarırlar. Suçlularla başarılı bir terapi yürütebilmenin ön koşulu, tedavi öncesinde hastanın yeterliliğinin ve öğrenme stilinin çok iyi değerlendirilebilmesidir.

Suçluların terapistlere karşı güvensizlik yaşamaları tüm profesyonellerin kendilerini acımasızca eleştireceğine inanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Suç geçmişlerinden dolayı terapistlerin onları kabul etmeyeceklerini düşündükleri için reddedici-savunmacı davrandıkları görülmektedir. Terapistlerin suçlu hastalarıyla gerçekleştirdikleri terapi sürecinde başarı elde edebilmeleri için diğer hastalarında olduğu gibi iyi bir güven ilişkisi kurabilmeleri son derece önemlidir.

Suçlularla gerçekleştirilen terapi programlarındaki amaç, onların yeniden suç işlemelerini engellemektir. Terapistler, destekleyici ve güvenilir bir ortam sağladıklarında, suçluların tedaviye etkili bir şekilde katılmaları konusundaki motivasyonları artabilmektedir. Terapist sıcak ve empatik bir tutuma sahip olduğunda katılım en yükseğe çıkmakta-

dır. Davranışçı kuramlardan da bilindiği gibi destekleyici ve ödüllendirici tutumun derecesinin tutarlı olması da önemlidir. Aşırı ödüllendirici olmak, hastaların istendik davranışı sadece ödülün varlığında yapmasını sağlar ve böyle durumlarda davranışın diğer çevrelere genellenmesi zorlaşabilir (Marshall ve Serran, 2004).

Suçlularla çalışan terapistlerin etkililiği birkaç yolla arttırılabilir. Toplumun kabul edeceği davranışları modelleme yaklaşımı bu yollardan biridir. Terapistler esnek, sıcak, samimi ve empatik tutumla yaklaştıklarında desteklenen hastalar istendik davranışı daha sıklıkla sergileyebilirler. Açık uçlu sorular sormak, samimi tutum sergilemek ve farklı davranışların sonuçlarını ve yararlarını tanımlamak, suçluların tedaviye karşı tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir (Marshall ve Serran, 2004). Terapist bu şekilde hastaları bazı davranışları yapmaya ya da yapmamaya zorlamak yerine, değişim için destekleyici tutum sergilemiş olacaktır.

Bu yazıda, psikolojik değerlendirme sürecindeki ve araştırma bulgularındaki tutarsızlıkların, üzerinde çalışılan problemin tanımı, düzeyi, örneklem ile ilgili sorunların yanı sıra araştırma yöntemi ile görüşmecinin eğitim ve ustalığı ile de ilişkili olabileceği üzerinde durulmuştur. Psikologun ve psikolojik danışmanın olumlu, cesaretlendirici ve destekleyici bir çevre yaratması çok önemlidir; ancak hastaların düşmanca ve dirençli davranmaları durumunda bunu korumak oldukça zorlaşabilir. Bu durumda, hastalara karşı olumlu tutumlar sergileyerek yaptığının anlaşılabilir ancak uygun olmadığı mesajı ısrarla verilmelidir. Psikolog ve psikolojik danışman hastayı suçlamadığında ve "uzman" rolünü yansıttığında hastanın problem davranışlarında da azalma olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunları yapabilmenin yolunun ise mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olmanın yanı sıra tecrübe edinmek, çalışılan örneklem grubunun özelliklerinin ve zorluklarının bilincinde olmak, kullanılan klinik ya da araştırma yöntemleri konusunda yetkin olmak ve görüşmecinin kendisiyle ilgili yüksek farkındalığa sahip olmasıyla birlikte tamamlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Britten, N., Jones, R., Murphy, E. ve Stacy, R. (1995). Qualitative research methods in general practice and primary care. *Family Practice, 12*, 104-114.

Doğanavşargil, Ö. ve Vahip, I. (2007). Fiziksel eş şiddetini belirlemede klinik görüşme yöntemi. *Klinik Psikiyatri, 17*(10), 125-136.

Hunt, M. R., Chan, L. S. ve Mehta, A. (2011). Transitioning from clinical to qualitative research ınterviewing. *International Journal of Qualitative Methods, 10*(3), 191-201.

Luborsky, L., Barber, J. P. ve Crits-Christoph, P. (1990). Theory-based research for understanding the process of dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 281-287.

Marshall, W. L. ve Serran, G. A. (2004). The role of the therapist in offender treatment. *Psychology, Crime & Law, 10*(3), 309-320.

Matt, G. E. ve Navarro, A. M. (1997).What meta-analyses have and have not taught us about psychotherapy effects: a review and future directions. *Clinical Psychology Review, 17*, 1-32.

Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği. (b.t.). 20.01.2013, http://www.am.org/iupsys/resources/ethics/turkey-code-turkish.pdf.

Weiss, A. R. (1986). Teaching counseling and psychotherapy skills without access to a clinical population: The short interview method. *Teaching of Psychology, 13*(3), 145-147.

ZİHNİN SINIRLARI

Didem Kadıhasanoğlu
dkadi@baskent.edu.tr
Başkent Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

Bilgisayarımın başına oturmuş yazmam gereken makaleyi düşünüyorum. Bilgisayar ekranındaki boş, beyaz sayfayı, hemen yanı başımdaki çayın kokusunu, komşumun her zamanki gibi çok açtığı televizyonunun sesini algılıyorum. Belleğimi araştırıyor, okuduğum makaleleri hatırlıyorum. Bu yazıda hangi makalelere yer vereceğime karar veriyorum. Plan yapıyorum, yaptığım planları uygulamaya koyuyorum. Kısacası, algı, bellek, konuşma gibi bilişsel fonksiyonlarımızın, davranış ve hareketlerimizin kaynağı olarak görülen zihnimi kullanıyorum. Zihnimi kullanırken biraz yardım da alıyorum. Örneğin, kullandığım bilgisayar programının yazım denetimi fonksiyonu açık. Hepsini olmasa da yaptığım yazım hatalarının bir kısmını program otomatik olarak düzeltiyor. Böylece, zihnimin yükü biraz olsun hafifliyor. Peki ama bu zihin dediğimiz, nefes aldığımız her an bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandığımız şey nedir ve zihnimizin sınırları nerededir?

Zihin felsefesinde "zihin-beden problemi" olarak bilinen zihnin bedenle, özellikle de beynimizle olan ilişkisi, Platon'dan Descartes'e, Immanuel Kant'tan John Searle, Noam Chomsky ve Steven Pinker'a kadar birçok felsefecinin tartıştığı konulardan biri olmuştur. Zihnimiz beynimizin bir ürünü müdür? Yoksa, zihin ve beyin aslında aynı şey midir? Başka bir deyişle, beynimizin nasıl çalıştığını anlarsak zihnimizin de nasıl çalıştığını anlamış mı oluruz? Bedenimiz, duyu organları aracılığı ile zihnimizin işleyebilmesi için gerekli girdileri sağlayan ve zihnimizin çıktılarını uygulayan, zihnimiz tarafından yönetilen pasif bir kukla mıdır? Yoksa, bedenimizin davranışlarımız ve bilişsel süreçlerimiz üstünde belirleyici bir etkisi var mıdır? Aynı şekilde, içinde bulunduğumuz çevre, zihnimizi ve davranışlarımızı sergilediğimiz basit bir sahne midir? Yoksa, bilişsel süreçlerimiz ve davranışlarımızın şekillenmesinde etkili midir? Zihnimiz de beynimiz gibi kafatasımızın içinde midir? Yoksa, zihnimizin sınırları, kafatasımızı aşıp bedenimize, bedenimizden içinde bulunduğumuz çevreye, hatta çevremizdeki diğer insanlara kadar genişleyebilir mi?

Özellikle 1990'lı yılların başlarından beri, "biliş" (cognition) denen şeyin sadece beynimizin bir ürünü olamayacağını; biliş ve davranışın, beyin, beden ve içinde bulunulan çevreden oluşan, daha büyük bir sistemin ürünü olduğunu savunanların sayısı her geçen gün artmaktadır (Beer, baskıda). "Bedenleşmiş biliş" (embodied cognition) ve "konumlanmış biliş" (situated cognition) olarak adlandırılan, bedenin ve içinde bulunulan fiziksel çevrenin biliş, zihin ve davranışlarımız üzerindeki etkileri üzerinde duran bu iki akım, sadece felsefi tartışmaların konusu olmaktan çıkmış, bilişsel bilimciler ve psikologların laboratuvarlarında aktif olarak araştırdıkları bir konuya dönüşmüştür.

Bedenleşmiş biliş akımının şemsiyesi altında toplanan çalışmaları genel olarak iki ana gruba ayırmak mümkündür. Birinci gruptaki çalışmalar, bedenimiz ve oluşturduğumuz kavramlar arasındaki ilişki üzerinde durur ve en soyut kavramlarımızın bile temelinde bedensel deneyimlerimize dayandığını savunur. Lakoff ve Johnson'a (1999) göre düşünmek ve düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız kavramlar, bedenimizin özellikleri ve bedenimizle yapabildiklerimiz tarafından biçimlendirilir. Örneğin, bir şeyi her yönüyle anlamaktan bahsederken, elle sıkıca tutmak anlamına da gelen "kavramak" fiilini kullanırız. Bu durum İngilizcede de aynıdır: "to understand an idea" yerine "to grasp an idea" da kullanılır. "Yarın büyük gün!" derken aslında yarının önemli bir gün olduğunu söylemek isteriz. Önemli olan şeyler genelde "büyük" ile ifade edilir. Yine, "Şimdi tüm parçalar yerine oturdu." derken karmaşık bir olayın ya da durumun çözüldüğünü, anlaşıldığını anlatmak isteriz. Adalet dengede bir terazidir; kuşku içimizi kemirir, mutluluktan uçarız. Öfke, kapalı bir kapta basınç altında tutulan bir sıvı ya da gaz gibidir, her an patlamaya hazırdır. "Daha fazla" olma kavramı yukarıda olmayla, "daha az" kavramı aşağıda olmayla ilişkilendirilir. Mesela, fiyatlar yükselir, döviz kurları düşer. Bu ve benzeri gibi daha birçok örnek sıralayabiliriz. Hepsi bize soyut düşünme ve akıl yürütme yetilerimizin, aslında duyusal ve motor becerilerimiz, bedenimiz ile yapabildiklerimiz ve içinde bulunduğumuz fiziksel çevre ile etkileşimlerimiz tarafından şekillendiğini ve/veya kısıtlandığını gösterecektir (Lakoff ve Johnson, 1999). Buna göre, eğer ellerimizin anatomik yapısı, kavramak eylemini gerçekleştirmek için uygun olmasaydı, bir şeyi anlamaktan bahsederken "kavramak" yerine belki de başka bir ifade kullanıyor olacaktık ya da örneğin, köpekbalıkları gibi elektromanyetik alanları da algılayabilseydik, belki de şu an sahip olmadığımız birçok yeni kavramlarımız olacaktı.

Bedenleşmiş biliş akımının şemsiyesi altında toplanan ikinci gruptaki çalışmalar, bedenin fiziksel ve biyolojik özelliklerinin, biliş ve davranışlarımız üzerindeki etkilerini araştırır. Hatta bu gruba dahil olan bazı araştırmacılar bir adım daha ileri giderek bedensel özelliklerimiz ve bedenimizle yapabildiklerimizin bilişi sadece etkilemediğini, aynı zamanda belirlediğini ve şekillendirdiğini savunur. Bu araştırmacılara göre, bedenin rolü, temelde beynin ürünü olan bilişsel süreçler üzerinde gerekli son ayarları yapmak değil, beyin ile birlikte bilişsel süreçlerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Görsel algı alanında 20. yüzyılın en önemli psikologlarından biri ve ekolojik psikoloji (ecological psychology) alanının kurucusu olarak kabul edilen James J. Gibson (1904-1979), beynin bedenden, bedenin de içinde bulunulan fiziksel çevreden asla ayrı düşünülemeyeceğini, algının beyin-beden-çevre sisteminin bir başarısı olduğunu savunmuştur (Gibson, 1950; 1966; 1979/1986).

Gibson'ın bu iddiasının altında yatan temel görüş, algının pasif bir süreç değil, aslında aktif olarak gerçekleştirilen bir eylem olduğudur. Gibson'a (1950; 1966; 1979/1986) göre, hiçbirimiz pasif bir şekilde görsel bilginin önce gözlerimize, sonra beynimize ulaşmasını ve algıya dönüştürülmesini beklemeyiz. Aksine, algıladığımız her an hareket halindeyizdir. Gözlerimiz, kafamızın içinde sürekli hareket eder; kafamız bedenimiz üzerinde, bedenimiz de içinde bulunduğumuz çevre içinde sürekli hareket halin-

dedir. Görsel bilgiyi oluşturan, dünyayı algılamamızı sağlayan işte bu hareket halidir. Gibson için algı ve hareket bir madalyonun iki yüzü gibi birbirlerinden asla ayrılamazlar. Algı yoksa hareket de olamaz; hareket yoksa algı da yoktur.

Stevens ve arkadaşları, 1976 tarihli çalışmalarında göz hareketleri ve görsel algı arasındaki ilişkiyi araştırmış; ve hareketin, algı sürecinin doğru işleyebilmesi için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. (Stevens ve diğer., 1976). Kürar ve stiksinilkolin gibi maddeler kullanarak, gözün göz yuvarlağı içinde hareket etmesini sağlayan kasları geçici olarak yarı-felç ve felç etmiş ve bunun sonucunda görsel algıda oluşan değişiklikleri incelemişlerdir. Deneye katılanların hepsi, yarı-felç durumundayken gözlerini hareket ettirdiklerinde deneyimlediklerini, deneyde kullanılan görsel uyaranın, sihirli bir değnek değmişçesine bir anda ortadan kaybolduğu ve daha sonra başka bir yerde yeniden ortaya çıktığı şeklinde tarif etmişlerdir. Tam felç durumda deneyimlenenler ise uyaranın yavaş yavaş solduğu ve kaybolduğu şeklinde dile getirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, görsel algının pasif bir süreç olmadığına; hareketin ve bedenin görsel algı üzerinde belirleyici bir rolü olduğuna işaret eder.

Bedenin ve hareketin görsel algı üzerindeki belirleyici rolüne bir başka örnek de hareket paralaksıdır (motion parallax). Hareket halindeki bir arabanın camından dışarısını seyrettiğinizi hayal edin. Yolun hemen yanında elektrik direkleri var, uzakta ise ağaçlar ve evler. Camdan bakarken elektrik direklerinin, daha uzakta olan ağaçlara ve evlere göre sizden daha hızlı uzaklaştığını görürsünüz. Farklı uzaklıklardaki nesnelerin birbirlerine göre hareketleri olarak tanımlanan hareket paralaksı, derinlik ve hareket algısında önemli bir ipucudur ve çevremizde bulunan nesnelere göre hareketlerimizden kaynaklanır. Yani, hareket yoksa, mesafe ve derinlik hakkında bilgi sağlayan hareket paralaksı da oluşmaz. Hareket, dolayısıyla da beden her zaman algının bir parçasıdır.

Bedenin her zaman algının bir parçası olduğunu destekleyen bir başka bulgu da algının evrensel ölçü birimleri (nesnel) ile değil de beden ölçekli (öznel) birimler üzerinden çalıştığıdır. Örneğin, telestereoskop kullanarak gözbebekleri arasındaki mesafe optik olarak arttırıldığında ya da azaltıldığında, başka hiçbir değişiklik yapılmaksızın, mesafe algısının değiştiği ve bozulduğu görülmüştür (Wann, Rushton ve Mon-Williams, 1995). Yine başka bir çalışmada, deneklere çeşitli yüksekliklerde basamaklar gösterilmiş ve deneklerden ellerini ve dizlerini kullanmadan basamaklara çıkıp çıkamayacaklarına karar vermeleri istenmiştir (Warren, 1984). Denekler tarafından artık çıkılamaz olarak değerlendirilen ilk basamak yükseklikleri incelendiğinde, bu basamak yüksekliklerinin deneklerin bacak boylarına olan oranının sabit olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, boy farkı gözetmeksizin, her denek kendi bacak boyunun yaklaşık %85'ine denk gelen yükseklikteki basamağı artık çıkılamaz olarak değerlendirmiştir. Aynı çalışmada, deneklerden minimum enerji harcayarak, en rahat şekilde çıkabilecekleri basamağı seçmeleri istendiğinde ise, yine boy farkı gözetmeksizin, tüm deneklerin kendi bacak boylarının %25'ine denk gelen basamak yüksekliğini seçtiği görülmüştür. Tüm bu çalışmalar, araştırmacılar tarafından bedenin algısal süreçlerin ayrılmaz bir parçası olduğunun göstergeleri olarak değerlendirilmiştir.

Beden ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan veriler, sadece görsel algı üzerine yapılan çalışmalardan elde edilmemiştir. Beden ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir başka alan da gelişim psikolojisidir. Ünlü gelişim psikoloğu Esther Thelen (1941-2004), zihnin içinde bulunduğu beden ve çevreden bağımsız olarak var olamayacağını savunan bir başka araştırmacıdır. Thelen'e (2000) göre duyusal ve motor yetilerimiz ayrılmaz bir şekilde birbirlerine bağlıdır ve biliş dediğimiz şey bu duyusal ve motor yetilerimiz sayesinde edindiğimiz deneyimler tarafından şekillendirilir. Needham ve arkadaşlarının 2002 tarihli çalışmaları bunun en güzel örneklerinden biridir. Needham ve arkadaşları (2002) bu çalışmalarında, uzanma, tutma ve kavrama becerileri henüz tam olarak gelişmemiş üç aylık bebeklere avuç içleri yapışkanlı eldivenler giydirmişler ve böylece bebeklerin önlerine konan oyuncakları tutup kaldırmalarına ve incelemelerine olanak sağlamışlardır. Bebeklere iki hafta boyunca her gün onar dakikalık sürelerle eldivenler giydirilmiş ve bebeklerin eldivenler yardımıyla oyuncaklarla oynamaları sağlanmıştır. Çalışmanın sonunda, eldivenler sayesinde oyuncaklarla daha kolay etkileşime giren, deneyim ve keşif olanakları kazanan bebeklerin görsel dikkat yeteneklerinin, kontrol grubundaki bebeklerinkine oranla çok daha gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Bu bebekler, kontrol grubundaki bebeklere oranla karşılaştıkları yeni nesnelere daha uzun süre bakmışlar; nesneleri tutma, kaldırma ve bırakma gibi hareketleri daha çok gerçekleştirmişler ve daha karmaşık keşif stratejileri göstermişlerdir.

Bedenin zihnin bir kuklası olmadığını; aksine, bilişsel süreçlerin ortaya çıkmasında aktif bir rol oynadığını ortaya koyan bir başka çalışma da Thelen ve arkadaşlarının, 7-12 aylık bebeklerde gözlemlenen "B'de değil A'da" hatası (A-not-B error) üzerine yaptıkları çalışmadır (Thelen ve diğer., 2001). Gelişim psikolojisinin en çok araştırılan konularından biri olan ve ilk kez Piaget tarafından keşfedilen "B'de değil A'da" hatası (Piaget, 1954) kısaca şöyle açıklanabilir. Bebeğin önüne iki tane saklama kabı konur ve bebeğin ilgisini çekecek bir oyuncak bu kaplardan birinin içine saklanır (A noktası). Daha sonra, bebeğin oyuncağa ulaşıp almasına izin verilir. Bebek arka arkaya oyuncağa A noktasından ulaştıktan sonra, oyuncak bebeğin gözleri önünde bu sefer diğer kaba (B noktası) saklanır. Bebek, oyuncağın B noktasına saklandığını gördüğü halde oyuncağı alması için izin verildiğinde oyuncağı hala A noktasında arar. Piaget bu hatanın, bebeklerin nesne sürekliliğini, yani görüş alanları dışına çıkan nesne ve kişilerin var olmaya devam ettiklerini, henüz kavrayamadıklarından kaynaklandığını düşünmüştür (Piaget 1954). Ancak, Thelen ve arkadaşları (2001) "B'de değil A'da" hatasının nesne sürekliliği ile ilgili olmadığını; hatanın, uzanma hareketinin altında yatan motor süreçlerden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Bebeklerin, arka arkaya A noktasına ulaşmalarıyla oluşan güçlü motor belleği bastıramadıkları için oyuncağı almak için hala A noktasında uzandıklarını savunmuşlardır. Nitekim, kullanılan oyuncağın ilgi çekiciliği, A noktasından oyuncağa kaç kere ulaşıldığı, oyuncağın saklanmasından oyuncağa ulaşmak için izin verilene kadar geçen süre gibi faktörlerin, aynı bebeğin hatayı yapıp yapmamasında etkili olduğunun gösterilmesi (Smith ve Thelen, 2003), Thelen ve arkadaşlarının iddialarını destekler niteliktedir. Hatta, oyuncak B noktasına saklandıktan hemen sonra, bebeklerin duruşunu değiştirmek gibi bebeklerin motor hafızasını değiştiren basit bir manipülasyon bile (mesela bebekleri

kucağa alıp tekrar oturtmak gibi) bebeklerin hatayı yapmalarını önleyebilmektedir (Smith ve Thelen, 2003).

Hareket -yani beden- ve sınıflandırma arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada, yaşları iki ile üç buçuk arasında değişen çocuklara üç boyutlu bir nesne verilmiş ve bu nesnenin adının "wug" olduğu söylenmiştir. Çocukların yarısının bu nesne ile iki ellerini de kullanarak (simetrik bir şekilde) oynamalarına, diğer yarısının da sadece tek ellerini kullanarak (asimetrik bir şekilde) oynamalarına izin verilmiştir. Çocuklar nesneler ile bir süre oynadıktan sonra, söz konusu nesneye benzeyen yeni nesneler getirilmiş ve çocuklara bu yeni nesnelerden hangilerinin "wug" olduğu sorulmuştur. Nesneyle simetrik bir şekilde oynayan çocuklar yeni nesnelerden daha simetrik olanları "wug" olarak sınıflandırırken, nesneyle asimetrik bir şekilde oynayan çocukların asimetrik nesneleri "wug" olarak sınıflandırdığı görülmüştür. Bu çalışma göstermektedir ki nesneleri nasıl sınıflandırdığımız, nesnelerin özelliklerinin yanında, o nesneler ile etkileşim biçimimize de bağlıdır.

Bebekler ve çocuklarla yapılan tüm bu araştırmalardan elde edilen bulgular, daha hayatımızın ilk günlerinden itibaren algısal ve motor becerilerimizin iç içe geçtiğine ve bilişsel fonksiyonlarımızın bu becerilerimiz tarafından şekillendirildiğine işaret eder. Beden ve biliş arasındaki ilişkinin kendini gösterdiği bir başka alan da dildir. Dilde anlamın nasıl oluştuğu ve nasıl iletildiği, dilbilimin temel araştırma alanlarından biridir. Sözcüklerin, soyut ve temsil ettikleri nesnelerden veya kavramlardan bağımsız semboller olduğu düşünüldüğünde (örneğin, "kalem" sözcüğü büyük, küçük her çeşit kalem için kullanılabilir ve "kalem" kelimesinin kalem nesnesinin fiziksel ve fonksiyonel özellikleri ile hiçbir ilişkisi yoktur), Glenberg ve Kaschak (2002), dilde anlamın temelde bedene, bedensel aktiviteye, bedenimiz ve algısal sistemlerimizin biyomekanik özelliklerine dayandığını savunur. Başka bir deyişle, bir durumun ya da nesnenin anlamı, o durumda ya da o nesne ile yapabileceklerimizden oluşur. Örneğin, kalemi genelde yazı yazmak için kullanırız; ama çay kaşığı bulunmadığında kalem, çayımızı karıştırmak için de kullanılabilir veya dolabın altına kaçan bir şeyi çıkarmak için. Glenberg ve Kaschak'a göre, dil, cümlelerin işaret ettiği eylemleri zihnimizde simüle ettiğimizde anlam kazanır. Dil ve eylem arasında yakın bir ilişki vardır.

Glenberg ve Kaschak (2002) bu iddialarının doğruluğunu sınamak için tasarladıkları çalışmalarında, deneklere çeşitli cümleler sunmuş ve deneklerden bu cümlelerin mantıklı olup olmadıklarına karar vermelerini istemişlerdir. Deneyde, cümlede işaret edilen eylemin yönü ve deneklerin yanıtlarını vermek için gerçekleştirecekleri eylemin yönü değişimlenerek bedensel aktivitenin dilin kavranması üzerindeki etkileri incelenmiştir. Örneğin, "Masanın çekmecesini aç" cümlesi mantıklı bir cümle olup, cümlede işaret

edilen eylem, elimizi bedenimize doğru hareket ettirmeyi gerektirir. "Paltonu fincana as" cümlesindeki asmak eylemi, elimizi bedenimizden uzağa hareket ettirmeyi gerektir; ancak, bu cümle anlamsız bir cümledir. Denekler, kendilerine sunulan cümlelerin anlamlı veya anlamsız olduğunu, bir referans noktasından bedenlerine daha yakın veya daha uzaktaki bir düğmeye basarak bildirmişlerdir. Başka bir deyişle, yanıtlarını vermek için ellerini bedenlerine doğru ya da bedenlerinden uzağa doğru hareket ettirmişlerdir. Cümlede işaret edilen eylemin yönü ile yanıt vermek için gerçekleştirilen eylemin yönü eşleştiğinde (örn., "Masanın çekmecesini aç" cümlesinin mantıklı bir cümle olduğu, referans noktasına göre bedene daha yakın olan düğmeye basılarak bildirildiğinde) deneklerin, yönlerin eşleşmediği durumlara göre çok daha kısa sürede yanıt verdikleri görülmüştür. Yani, deneklerin zihinlerinde simüle ettikleri eylem ile gerçekleştirdikleri eylem eşleştiğinde dilin kavranması kolaylaşmıştır. Gerçekleştirilen eylemlerin dilin kavranması üzerindeki bu etkisi, dil ve bedensel aktivite arasındaki ilişkinin bir göstergesidir. Dil ve bedensel aktivite arasındaki ilişkinin gösterildiği bir başka çalışma da Havas ve arkadaşlarının 2007 tarihli çalışmalarıdır. Havas ve arkadaşları (2007), insanı mutlu edecek olayların tarif edildiği cümleleri gülümserken; insanı üzecek olayları ifade eden cümleleri ise somurturken daha çabuk kavradığımızı göstermişlerdir.

Bedenleşmiş biliş akımı, sosyal psikolojide de kendini göstermiş; bedensel durumun, davranışlarımız ve kişilerarası ilişkilerimiz üzerindeki etkisini ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Williams ve Bargh'ın (2008), deneyimlenen fiziksel sıcaklığın kişilerarası sıcaklık ve samimiyet duygusunu pekiştireceği fikrinden yola çıkarak tasarladıkları çalışmalarında, deneklere önce kısa süreliğine içinde sıcak veya buzlu kahve olan bir bardak tutturulmuş, ardından deneklere birtakım hayali kişiler hakkında bilgi verilmiş ve deneklerden bu kişileri değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme öncesi sıcak kahve tutan denekler, buzlu kahve tutan deneklere göre deneyde bahsedilen kişileri daha sıcak ve samimi olarak değerlendirmişlerdir. Yine aynı çalışmada, ayrı bir grup deneğe ürün testi adı altında sıcak veya soğuk nesneler tutturulmuş, ardından deneklere katılımları karşılığında kendileri veya bir arkadaşları için bir hediye seçebileceği söylenmiştir. Çalışmanın sonunda, sıcak bir nesne tutan deneklerin yarısı arkadaşları için hediye seçerken, soğuk bir nesne tutanların sadece dörtte biri arkadaşları için hediye seçmiştir. Yine başka bir çalışmada, kilolu insanlar gibi hareket etmeye teşvik edilen deneklerin, daha sonrasında hakkında üstü kapalı olarak bilgi verilen hayali kişilere, kilolu kişilere özgü özellikleri daha çok atfettikleri; yaşlı insanlar gibi yavaş hareket etmeye teşvik edilen deneklerin de, daha sonrasında hakkında bilgi verilen hayali kişilere yaşlı insanlara özgü özellikleri daha çok atfettikleri görülmüştür (Mussweiler, 2006).

Psikolojinin bütün bu farklı alanlarında elde edilen bulgular bize bedenimizin fiziksel ve biyolojik özelliklerinin, bedenimizle yapabildiklerimizin davranışlarımız ve bilişsel süreçlerimiz üzerindeki belirleyici etkisini göstermektedir. Konumlanmış biliş akımı da içinde bulunduğumuz çevre ile davranışlarımız ve bilişsel süreçlerimiz arasındaki ilişki üzerinde durur. Her ne kadar konumlanmış biliş akımının kapsamı çok daha geniş olsa da bu akım içinde dikkati çeken iki görüş vardır: bilişsel dışa yükleme (cognitive offloading) ve yayılmış zihin denencesi (the extended mind hypothesis).

Bilişsel ve bilgi işleme yetilerimizin (örn., dikkat ve çalışan bellek gibi) temelinde sınırlı olması, bilişsel dışa yüklemenin çıkış noktasıdır. Bu yüzden, bilişsel dışa yüklemeye göre, bilişsel yükümüzü hafifletmek ve açığımızı kapatmak için çevremizi kullanırız. Telefon numaralarını ezberlemek yerine telefon rehberi kullanırız. Alışveriş listeleri, ajandalar oluştururuz. Yolumuzu daha kolay bulmak için haritalar yapar ve kullanırız. Çevremiz, bir anlamda uzun süreli belleğimizin devamı olur. Çevremizi uzun süreli belleğimizin uzantısı olarak kullanabileceğimiz gibi kısa süreli bellek gibi de kullanırız. Başka bir deyişle, yakın çevremizde olanları kodlamak ve depolamak yerine etkin olarak çevremizi kullanırız. Örneğin, Kirsh ve Maglio (1994), profesyonel tetris oyuncaklarıyla yaptıkları çalışmalarında, tetris oyuncularının oyundaki şekilleri zihinsel olarak döndürmek yerine, ekranda fiziksel olarak döndürdüklerini ve böylece oyunu daha hızlı, daha kolay ve daha az hata yaparak oynadıklarını göstermişlerdir. Benzer şekilde, monte edilmesi gereken bir alet varsa, önce bütün parçaları monte edilecek sıraya ve yere göre düzenler, sonra monte işlemine başlarız; ya da kitapları kütüphaneye gelişigüzel dizmek yerine, belli bir dizine göre sıralarız ki hem kitapların yerlerini öğrenmek zorunda kalmayalım, hem de aradığımızda daha kolay bulalım. Sayarken parmaklarımızı kullanır; krokiler, şemalar çizer; hesap yaparken sayıları zihnimizde değil de kalem kağıt veya hesap makinesi kullanarak toplarız. Kısacası, bilişsel fonksiyonlarımızı yerine getirirken sadece beynimizi ya da bedenimizi değil, aynı zamanda çevremizi ve sağladığı imkanları da kullanırız.

Andy Clark ve David Chalmers tarafından ortaya atılan yayılmış zihin denencesi (Clark ve Chalmers, 1998), bilişsel dışa yüklemeyi bir adım daha ileriye götürerek çevremizin ve hatta çevremizdeki diğer insanların zihnimizin ve bilişsel süreçlerimizin bir parçası haline geldiğini savunur. Başka bir deyişle, zihnimiz kafatasımızdan çevremize sızar ve bilişsel aktivitelerimiz çevremize ve hatta çevremizdeki diğer insanlara yayılır. Clark ve Chalmers, bu iddialarını desteklemek için bir düşünce deneyinden faydalanırlar. Bu düşünce deneyi Otto ve Igna adında iki hayali kahramanla başlar. Igna, herhangi bir nörolojik hastalığı bulunmayan, sağlıklı bir belleğe sahip biridir. Otto ise Alzheimer hastasıdır. Igna, günlük hayatında belleğine güvenirken, Otto her zaman yanında taşıdığı ve karşılaştığı her türlü bilgiyi en ince ayrıntısına kadar not ettiği bir deftere güvenir. Igna, bir bilgiye ihtiyaç duyduğunda belleğine başvurur; Otto ise defterine. Örneğin, Igna bir müzeye gitmek isterse, müzenin adresini hatırladıktan sonra müzeye doğru yola çıkabilir. Otto ise defterinden adresi bulmalıdır. Adresi bulduktan sonra o da müzeye doğru yola çıkabilir. Adrese ulaştıktan sonra Igna da Otto da müzeye gidebilirler. Sonuç olarak, Otto'nun defteri, belleği yerine geçer. Bu bağlamda, işlevsel (functionalist) bir bakış açısıyla baktığımızda Clark ve Chalmers, bu iki durum arasında, yani Igna'nın (biyolojik) belleği ve Otto'nun defteri arasında, temelde anlamlı bir farkın olmadığını savunurlar.

Bu düşünce deneyinden yola çıkarak Clark ve Chalmers (1998), Otto'nun defterinin, belleği yerine geçebilmesi için dört temel koşulu sağlaması gerektiğini dile getirirler. Öncelikle, defter Otto'nun hayatında sabit olmalıdır. Diğer

bir ifadeyle, defter istenilen her anda ulaşılabilir olmalı ve defterde bilgi olduğu sürece Otto defterine başvurmadan asla hareket etmemelidir. İkinci olarak, defterdeki bilgilerin hiçbir zorluk yaşanmadan, kolaylıkla ulaşılabilir olması gerekir. Üçüncü olarak, Otto defterinden bir bilgiye ulaştığında bilgiyi otomatik olarak kabul etmelidir. Son olarak da defterdeki bilgilerin geçmişte Otto tarafından bilinçli bir şekilde not edilmiş olması gerekir. Genel olarak bakıldığında, bu dört maddede geçen "defter" kelimesini başka nesne hatta kişi ile değiştirdiğimizde, eğer o nesne ya da kişi bu dört koşulu yerine getiriyorsa Clark ve Chalmers göre, o nesne veya kişinin bilişsel süreçlerimizin bir parçası olmadığını savunamayız.

Buna göre, tetris oyununa geri dönersek, Clark ve Chalmers (1998) için oyundaki şekilleri zihnimizde döndürmek, bir düğmeye basarak bilgisayar ekranında fiziksel olarak döndürmek ve beynimize yerleştirilmiş nöral bir implant sayesinde zihnimizde bilgisayar hızında döndürmek arasında temel bir fark yoktur. Beynimize yerleştirilen nöral implantın sadece bilgi işleme hızımızı arttırdığını, işlevsel olarak başka hiçbir fark yaratmadığını düşünürsek, bu durumun şekilleri zihnimizde döndürdüğümüz durum ile temelde benzer olduğu sonucu çıkar. Eğer zihnimizin sınırları kafatasımız tarafından belirleniyorsa, bu durum nöral implantı zihnimizin bir parçası olarak kabul etmeyi gerektirir. Eğer nöral implant zihnin bir parçası olabiliyorsa, Clark ve Chalmers'a göre bu durum ile düğmeler yardımıyla bilgisayar ekranında şekilleri döndürmek arasında da temel bir fark yoktur. Dolayısıyla, bilgisayar kullandığımız durumda zihnimiz ve zihinsel faaliyetlerimiz kafatasımızın sınırlarını aşıp çevremize yayılmış demektir. Kısacası, Clark ve Chalmers'in vurgulamak istedikleri nokta, düşünülenin aksine zihnin sınırlarını kafatası veya beden ile belirlemek belki de sanıldığı kadar kolay değildir. Zihin ve zihinsel faaliyetlerimiz, belki de beyin, beden ve çevreden oluşan daha büyük bir sistemin ürünüdür.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında bedenimizin, bedenimizin duyusal ve motor yetilerinin, bedenimiz ile yapabildiklerimizin ve içinde bulunduğumuz çevrenin bilişsel süreçlerimizin ortaya çıkmasında sandığımızdan daha fazla rol oynadığını belki de kabul etmemiz gerekir. Bunu kabul etmesek bile tüm bu çalışmalar, en azından eski sorulara yeni pencerelerden bakmanın, yeni sorular üretmenin ve yeni araştırma yöntemleri bulmanın zamanının çoktan geldiğini ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

Beer, R. D. (baskıda). Dynamical systems and embedded cognition. K. Frankish ve W. Ramsey, (Ed.), *The Cambridge handbook of artificial intelligence* içinde. Cambridge University Press.

Clark, A. ve Chalmers, D. (1998). *The extended mind. Analysis, 58*, 7-19.

Gibson, J. J. (1950). *The perception of the visual world.* Boston: Hougton Miffin.

Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems.* Boston: Hougton Miffin.

Gibson, J. J. (1979/1986). *The ecological approach to visual perception.* Boston: Hougton Miffin.

Glenberg, A. M. ve Kaschak, M. P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin and Review, 9*, 558-565.

Havas, D. A., Glenberg, A. M. ve Rinck, M. (2007) Emotion simulation during language comprehension. *Psychonomic Bulletin and Review, 14*, 436-441.

Kirsh, D. ve Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science, 18*, 513-549.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought.* Basic Books.

Mussweiler, T. (2006). Doing is for thinking! Stereotype activation by stereotypic movements. *Psychological Science, 17*, 17-21.

Needham, A., Barrett, T. ve Peterman, K. (2002). A pick me up for infants' exploratory skills: Early simulated experiences reaching for objects using 'sticky' mittens enhances young infants' object exploration skills. *Infant Behavior and Development, 25*(3), 279-295.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* MIT Press.

Smith, L. B. (2005). Action alters shape categories. *Cognitive Science, 29*, 665-679.

Smith, L. B. ve Thelen, E. (2003). Development as a dynamical system. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(8), 343-348.

Stevens, J. K., Emerson, R. C., Gerstein, G. L., Kallos, T., Neufeld, G. R., Nichols, C. W. ve Rosenquist, A. C. (1976). Paralysis of the awake human: Visual perceptions. *Vision Research, 16*, 93-98.

Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy, 1*, 3-28.

Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C. ve Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and Brain Sciences, 24*, 1-86.

Wann, J. P., Rushton, S. ve Mon-Williams, M. (1995). Natural problems for stereoscopic depth perception in virtual environments. *Vision Research, 35*(19), 2731-2736.

Warren, W. H. (1984). Perceiving affordances: Visual guidance of stair climbing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 10*(5), 683-703.

Williams, L. E. ve Bargh, J. A. (2008). Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth. *Science, 322*, 606-607.

AMERICAN SCIENCE SERIES—ADVANCED COURSE

THE PRINCIPLES

OF

PSYCHOLOGY

BY

WILLIAM JAMES

PROFESSOR OF PSYCHOLOGY IN HARVARD UNIVERSITY

IN TWO VOLUMES

VOL. I

NEW YORK

HENRY HOLT AND COMPANY

The Principles of Psychology - Psikolojinin İlkeleri (William James, 1890)

Başkent Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi | Psikoloji Bölümü
Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı
Bağlıca Yerleşkesi, Eskişehir Yolu 20. km
06810, Ankara

Tel: 0312 246 66 66 / 1644 - 1645 - 1646 - 2028
Faks: 0312 246 66 30
e-posta: info@elyadal.org