

# OPUS

*International Journal of  
Society Researches*

Uluslararası Toplum  
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 8 • Sayı Issue 14 • Nisan April 2018 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535

sayı  
14



sayı  
14

ADAMOR

ADAMOR

**OPUS** ▶

*Cilt Volume 8, Sayı Issue – 14*



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi  
*International Journal of Society Researches*

Sayı *Issue* -14 • Nisan *April* 2018  
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

**Sahibi • Owner**

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. şti. adına  
**Yusuf SUNAR**

**Yazı İşleri Müdürü • General Director**  
**Emir OSMANOĞLU**

**Editör • Editor**

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Erciyes Üniversitesi)

**Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board\***

Abdullah Topçuođlu (Selçuk Üniversitesi – Türkiye), Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz), Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya), Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan), Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan), H.Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye), Hakkı Büyükbař (Ardahan Üniversitesi – Türkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Durmuřçelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Güçlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye), Pawel Sitek (University of Finance Management in Warsaw – Polonya), Péter Mezei (Szeged University -Macaristan), Said Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi – Türkiye), Susran Erkan Eroğlu (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi-Türkiye), şahin Kesici (Necmettin Erbakan Üniversitesi- Türkiye), Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye), Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

\* Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



## Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors\*

Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkiye),  
Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye),  
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi – Türkiye),  
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi – Türkiye),  
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi – Türkiye),  
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya),  
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi – Türkiye),  
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi – Türkiye),  
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),  
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya),  
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi – Türkiye),  
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya),  
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya),  
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya),  
Levent Kardağ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi),  
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan),  
Mehmet Merve Özaydın (Gazi Üniversitesi – Türkiye),  
Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi – Türkiye),  
Memet Memeti (South East European University -Makedonya),  
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi – Türkiye),  
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi – Türkiye),  
Mustafa Altunoğlu (Anadolu Üniversitesi – Türkiye),  
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi – Türkiye),  
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – Türkiye),  
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi – Türkiye),  
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi – Türkiye),  
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),  
Savaş Karagöz (Aksaray Üniversitesi – Türkiye),  
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),  
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya),  
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya),  
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi – Türkiye),  
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),  
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi – Türkiye),  
Uğur Dolgun (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi – Türkiye),  
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi – Türkiye),  
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi – Türkiye),  
Zekeriya Bingöl (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye),  
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi – Türkiye)

Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue - 14, 2018

### Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

### Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

### Yayın Türü

Dört Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*



Toplum Araştırmaları Merkezi

W: [www.adamor.com.tr](http://www.adamor.com.tr)

### Baskı

Nisan *April* 2018

### İletişim *Correspondence*

Nasuh Akar Mah. 1403. Sok. No:10 D:5

Balgat Çankaya

ANKARA \* Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: [www.opusjournal.net](http://www.opusjournal.net)

E-mail: [opusdergi@gmail.com](mailto:opusdergi@gmail.com)

•  
OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda 3 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, ULAKBİM-TR Dizin, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS ve Journalindex.net tarafından indekslenmektedir.

•  
*OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published three issues a year in April, August and December and accepts either Turkish or English studies.*

*All responsibilities of the articles published belong to the authors.*

*OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by ULAKBİM-TR Dizin, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS and Journalindex.net*

**Araştırma Makaleleri**

- 11 Hanife Akgül – Binnur Yeşilyaprak  
**Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programının Yaşlıların Yalnızlık Düzeyine Etkisi**  
*The Effect of Psychoeducation Program For Reducing Loneliness Level of The Elderly*
- 53 Alihan Olak – Adile Tümer  
**Hemşirelik 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları**  
*Freshman and Senior Nursing Students' Attitudes Towards Elderly Discrimination*
- 68 Abdullah Mert – İlyas Topal  
**Benlik Ayrışmasının Manevi Yönelimi Yordayıp Yordamadığını ve Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*Whether Self-Distinction Predicts the Spiritual Orientation and Examining the Relationship Between Some Variables*
- 92 Mehmet Ertuğrul Uçar – Bilge Konal  
**Öğretmenler ile Lise ve Üniversite Öğrencilerindeki Narsisizm Kişilik Özellikleri Benlik Saygısı ve Duygu Gereksinimi Arasındaki İlişkiler**  
*Relationships Between Narcissism Personality Trait Need for Affect and Self Esteem at Teacher, University and High School Student*
- 137 Ayşe Meriç – Arzu Özyürek  
**Okul Öncesi Dönem Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi**  
*A Study on Pre-School Children's Knowledge of Moral and Social Rules*
- 167 İsmail Yelpaze - Ayşe Sibel Türküm  
**Adaptation and Validation of Turkey Version of Multidimensional Attitudes toward Persons with Disabilities**  
*Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*
- 188 Serpil Kalaycı – Cansu Yoğun  
**Ortaokul Öğrencilerinin "Alyuvar", "Akyuvar" ve "Kan Pulcukları" Kavramları Hakkındaki Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi**  
*Examination of Secondary School Students' Perceptions about the Concepts like "Erythrocyte", "Leukocyte" and "Platelet" through Metaphors*
- 217 Rümeyza Hoşoğlu – Aynur Fırıncı Kodaz- Tuğba Yılmaz Bingöl – Meryem Vural Batık  
**Öğretmen Adaylarında Psikolojik Sağlamlık**  
*The Resilient Levels of Preservice Teachers*

- 240 Nihan Arslan  
**Pozitif Değerler Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması**  
*Adaptation of the Scale of Positive Values to Turkish Culture*
- 253 Abdullah Sürücü – Ali Ünal  
**Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi**  
*Investigation of Teacher Behavior Increasing and Reducing Student Motivation*
- 296 Tercan Yıldırım  
**Tarih Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Değer Hiyerarşileri, Gerekçeleri ve Önerileri**  
*Value Hierarchies, Reasons and Recommendations of Pre-Service History Teachers Regarding Value in the History Curriculum*
- 321 Tuğba Yılmaz Bingöl – Ahmet Akın  
**Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-Yeterlik İnancına Etkisi**  
*The Effect of Solution Focused Brief Therapy Approach Based Group Guidance Program on Self-Efficacy Beliefs*
- 341 İpek Ağcadağ Çelik - Feride Vural  
**Suriyeli Mülteci Kadınların Kuma Dramı: Kilis İli Örneği**  
*Second Wife Dram of Syrian Refugee Women: Kilis Sample*
- 383 Sevilay Bulut  
**Çocuk Edebiyatına Sığınanlar: Zorunlu Göç Öyküleri**  
*Seeking Refuge on the Shores of Children's Literature: Stories of Forced Migration*
- 411 İsmail Yaman  
**Exploring Primary School Students' Perceptions of English through Their Drawings**  
*İlkokul Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Algılarının Çizimler Aracılığıyla İncelenmesi*
- 432 Gizem Senem – Arda Ankan  
**Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük Bağlamında Toplumsal Farklılıklara Bakış: Fakülteler, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitimi Değişkeni Bazında Bir Araştırma**  
*University Students' Opinions on Social Differences within the Context of Multiculturalism: Focus on Faculties, Sex and Parental Education as Major Variables*

### **Derleme Makaleler**

- 448 Ayman Saleh – Serdar Aydın – Orhan Koçak  
**A comparative Study of Syrian Refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare Access and Delivery**  
*Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Bulunan Suriyeli Göçmenlerin Sağlık Hizmetlerine Erişimleri ve Hizmetlerin Sağlanması ile İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme*

- 465 Yalçın Dilekli – Savaş Karagöz  
**İhsan Sungu' nun Program Değerlendirme Modelinin Avrupa ve Amerika'da Yaygın Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri ile Karşılaştırılması**  
*Comparison of Ihsan Sungu's Curriculum Evaluation Model with the Common Curriculum Evaluation Models in America and Europe*
- 497 Yaşar Yeşilyurt  
**Orta Doğu'da Ulus Devlet Formasyonun Ortaya Çıkardığı Sorunlar ve Türkiye**  
*Problems Posed By The Nation- State Formation in The Middle East And Turkey*
- 537 A. Selcen Arslangilay  
**Tahir Çağatay'ın Eğitim ve Öğretime Dair Görüşleri**  
*Views of Tahir Çağatay on Education and Training*
- 555 Eray Alaca  
**Türkiye'de Siyasi İktidarların Değişimine Bağlı Olarak Orta Öğretim(Lise) Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Padişahı İmajı: II. Abdülhamit Örneği**  
*Depending on the Change of Political Powers in Turkey Secondary School History Textbooks Ottoman Padishahs Image: Case of Abdul Hamid II*
- 578 Özlem Karadağ Ak – Mustafa Atilla Arıciöğlü  
**Küreselleşmede Kültürel Geçişler ve Psikolojik Yansımaları**  
*Cultural Transitions and Psychological Reflections in Globalization*
- 599 Halil Buyruk  
**Gelişen Teknolojiler, Değişen İşgücü Nitelikleri ve Eğitim**  
*Developing Technologies, Changing Labour Qualities and Education*
- 633 Susran Erkan Eroğlu – Iwona Florek  
**Disclosure of New Social Movements After 19th Century**  
*19. Yüzyıl Sonrası Yeni Sosyal Hareketler*
- 655 Banış Ertem  
**12 Mart 1971 Askerî Müdahalesi Sonrası Ara Rejim ve Türkiye Siyasetine Etkileri (1971-1974)**  
*Interim Regime After March 12, 1971 Military Intervention and the Effects to the Turkish Politics (1971-1974)*
- 677 Aysel Özdemir Çolak  
**İşgal Edilmiş Devlet': Modern Devletin İkili Yapısı Üzerine Kavramsal Bir Bakış**  
*The Occupied State: A Conceptual View on the Dual Structure of the Modern State*



## Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 8 Issue 14)

Editör olarak bu sayımızda yayınlanan makalelere anonim hakemlik yapan aşağıdaki hakemlere teşekkür ederiz.

The Editor wish to thank the following reviewers for their anonymous evaluations of papers in this issue

Prof. Dr. Şahin Kesici	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Güven	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ünal	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Murat	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Güçlü	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Özden Taşğın	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Sait Akbaşlı	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Susran Erkan Eroğlu	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Murat	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer Çelik	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mert	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Sürücü	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Cem Koray Olgun	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Erginer	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Derman	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Güldener Albayrak	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Çağla Girgin Büyükbayraktar	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Serdar Derman	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Alpaslan Gözler	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şevket Ercan Kızılay	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ejder Ulutaş	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Toprak	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Özteke Kozan	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Savaş Karagöz	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Avcı	F.S.M Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salih Zeki Haklı	Polis Akademisi
Dr. Gürkan Tabak	Erciyes Üniversitesi

## Editörden

İlk yayınlandığı günden itibaren, topluma dair problemleri disiplinler veya disiplinlerarası açıdan ele alan kuramsal ve uygulamalı özgün çalışmalar yayımlamayı kendisine ilke edinen OPUS'un 14. Sayısı ile yeniden karşınızdayız.

Araştırmacıların toplumla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefinde kararlı adımlarla ilerleyen OPUS, 2018 yılının ilk sayısı olan 14. Sayıyı yayınlayarak bu hedefine bir adım daha yaklaşmıştır. Bu sayıda eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından toplam 26 çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağlandığı düşünülmektedir.

Bildiğiniz üzere daha önceki yıllarda Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki sayı şeklinde yayınlanan OPUS'un, araştırmacılardan gelen yoğun talepler üzerine 2018 yılı itibariyle Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç sayı şeklinde çıkartılması kararı alınmıştı. Bu kapsamda 2018 yılının ilk sayısı olan 14. Sayıyı yayınlamış olmanın sevinç ve gururunu yaşamaktayız.

Bu sayıda ayrıca Türkçe yazılmış tüm çalışmalarda genişletilmiş İngilizce özete de yer verilmiş olup derginin önemli olarak bilinen uluslararası indekslerce dizinlenmesi için gerekli şartlardan birisi daha yerine getirilmiştir. Bu konuda destek veren yazarlarımıza çok teşekkür ederiz.

Bugüne kadar OPUS'a makale kabul, değerlendirme ve yayın sürecini titizlikle ve şeffaflıkla yürütmeye çalışmış olup bundan sonra da aynı yolda devam etmek kararlılığımızda. Bu kapsamda yazarlar, hakemler, editörler ve yayıncı gibi tüm paydaşların uyması amacıyla yayın etiği konusundaki çalışmalarımızı da tamamlamış bulunmaktayız. Derginin web sayfasında yayınlamış olduğumuz OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz.

Dergimizin uluslararası düzeyde tanınırlığını artırmak için bazı konulara dikkat edilmesini yazarlarımızdan özellikle rica ediyoruz. Makalelerimizin en büyük sorunlarından birisi, gönderilen çalışmaların daha önce yayımlanmış makalelerle çok fazla benzerlik göstermesidir. Bu yüzden çalışmaların gönderilmeden I-thenticate ya da benzeri programlarla taranarak birebir alıntılarının oranının eğer yüksekse düşürülmesi gerekmektedir.

Dergimize yapılan başvurularda ret etmek zorunda kaldığımız çalışmaların bir kısmında görülen sorunlardan birisi de veri analiziyle ilgilidir. Gelen çalışmaların bazılarında veriler özellikle nitel çalışmalarda bir bulgu gibi analiz edilmeden sunulmuş, bazılarında da analiz edilmeden sadece betimleme yapılmıştır. Başvuru yapılmadan önce çalışmaların derginin benimsediği kurallara uyarak makale formatına getirilmesi ve ondan sonra yayım için sunulması gerekmektedir.

OPUS'un 14. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

## Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programının Yaşlıların Yalnızlık Düzeyine Etkisi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.401331

\*

Hanife Akgül\* - Binnur Yeşilyaprak\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye

E-Posta: [hanifeakgul@comu.edu.tr](mailto:hanifeakgul@comu.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-8543-9343](https://orcid.org/0000-0001-8543-9343)

\*\*Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: [byesilyaprak@ankara.edu.tr](mailto:byesilyaprak@ankara.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-8949-6801](https://orcid.org/0000-0002-8949-6801)

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı'nın yaşlıların yalnızlık düzeyine etkisini incelemektir. Araştırma, deney ve kontrol grublu; ön test, son test, izleme testi modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni; ön test ve son test arasında sadece deney grubuna uygulanan Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, yaşlıların yalnızlık düzeyleridir. Araştırma, Kayseri ilinde Hacı Rukiye Gazioğlu Huzur Evinde 65 yaş ve üstü bireylerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği (YİYÖ)" ile elde edilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından Aktivoite Kuramı ve Bilişsel Yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan, 11 haftalık Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. İzleme ölçümleri, son test uygulamasından iki ay sonra yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen araştırma bulgularının sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark ( $p<.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubundaki bireylerin YİYÖ'den aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark ( $p<.05$ ) olduğu saptanmıştır. Yani bir başka deyişle uygulanan Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı, deney grubuna katılan yaşlıların yalnızlık düzeylerini azaltmıştır. Bu farkın deneysel işlemin sona ermesinden iki ay sonrada da kısmen azalarak devam ettiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yalnızlık, Yaşlı, Yaşlılarda yalnızlık, Psiko-eğitim programı, Yalnızlığı azaltma.

<sup>1</sup> Bu Çalışma Hanife Akgül'ün "Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programının Yaşlıların Yalnızlık Düzeyine Etkisi" adlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

## The Effect of Psychoeducation Program for Reducing Loneliness on Loneliness Level of The Elderly

\*

### Abstract

*The aim of this study is to investigate the effect of Psychoeducation Program for Reducing Loneliness on loneliness level of the elderly. This is an experimental study with experimental and control groups based on pretest, posttest, and follow-up model. The independent variable of the study was Psychoeducation Program for Reducing Loneliness which was applied only to experimental group between pretest and posttest. Loneliness level of the elderly was dependent variable of the study. The study was conducted with the participation of individuals aged 65 and over, residing in Hacı Rukiye Gazioğlu Nursing Home in the city center of Kayseri. The data of the study were obtained with the "Loneliness Scale for the Elderly". An 11-week Psychoeducation Program for Reducing Loneliness, prepared by researcher based on Activity Theory and cognitive Approach, was applied to the experimental group. Any training was not given to control group. Follow-up measurements were performed two months after the posttest. Mann Whitney U and Wilcoxon Signed rank tests were used for analysis of data obtained as a result of the study. As a result of the study findings, it was revealed that there was a significant difference between posttest scores of control and experimental groups ( $p < .05$ ). Moreover, a significant difference was found between LSE scores obtained by individuals in experimental group before and after the experiment ( $p < .05$ ). In other words, the Psychoeducation Program for Reducing Loneliness decreased loneliness levels of the elderly individuals included in the experimental group. It was observed that this difference continued partially decreasingly two months later upon completion of the experimental procedure.*

**Keywords:** Loneliness, Elderly, Loneliness in the elderly, Psycho-educational program, Reduce loneliness.

## Giriş

Yalnızlık, yaşlı insanlar açısından incelenip değerlendirildiğinde; hemen hemen her ülkede farklı derecelerde yaşanıyor olması nedeniyle küresel boyutlu sosyal bir sorundur. Özellikle gelişmiş ülkelerde refah artışı ile birlikte yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki payının giderek artması ve modernleşmenin insan yaşamına etkilerinin yaşanmasıyla birlikte yaşlılarda yalnızlık artmış ve bir sorun olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Her insan için doğal bir duygu olan yalnızlık, yaşamın her döneminde ister çocuk, ister genç ister yetişkin, ister yaşlı olsun yaşanan bireye acı veren, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen hoş olmayan bir ruh halidir. Yani yalnızlık ortak bir deneyimdir ve insanlar hayatlarının çeşitli dönemlerinde, az ya da çok, bir şekilde yalnızlık duygusunu yaşamaktadır. Yalnızlıkla ilgili literatür incelendiğinde, yalnızlığın toplumun birçok kesiminde yaygın olarak yaşanıldığı görülmektedir. Yalnızlık ve yaş raporuna göre, yalnızlık duygusu 65 yaş ve üstünde olanlarda % 80 oranında, 18 yaş altında olanlarda ise % 40 oranında görülmektedir, bu oran yavaş yavaş orta yetişkinlikte azalmakta fakat 65 yaş ve üstünde yeniden giderek artmaktadır. Yani yalnızlık düzeyinin en yaygın görüldüğü dönem  $\geq 70$  yaş ve üstündedir (Eshbaugh, 2009; Hawkley ve Cacioppo, 2010; Stone, Evandrou ve Falkingham, 2013). Yalnızlığın yüzdesi 75 yaşından sonra ciddi düzeyde artmaktadır (Dykstra, 2009; Schoenmakers, Van Tilburg ve Fokkema, 2012).

Yalnızlık duygusunun tanımlarına bakılacak olursa; “Yalnızlık kişinin yakınlık ihtiyacının karşılanmadığı durumda ortaya çıkan, tüm insan yaşantılarının en acı verenidir” (Sullivan, 1953). Yalnızlık duygusu, bireylerlere acı çektiren önemli duygulardan biri olarak değerlendirilmektedir (Beal, 2006). Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığı; “Kişinin başka insanlarla, var olan ilişkileri ile arzuladığı ilişkileri arasındaki niteliksel ve niceliksel farklılık sonucu ortaya çıkan hoş olmayan bir duygu durumu” olarak tanımlamışlardır. Yalnızlık, “kişiye acı ve sıkıntı veren, kişinin psikolojik, fiziksel ve sosyal bütünlüğüne karşı oluşan bir tehlikedir” (Kozaklı, 2006). Benzer şekilde Neto ve Barros (2000) yalnızlık duygusunun, bireyin kişiler arası ihtiyaçlarının sosyal ilişki ağını oluşturan kişiler tarafından karşılanmaması ya da tatmin edi-

ci düzeyde olmamasından kaynaklandığını savunmaktadırlar. Bu tanımları incelediğimizde yalnızlık duygusunun özelliklerinden birisi yalnızlığın öznel bir deneyim olması iken ikinci özelliği ise bireye olumsuz etkilerinin olmasıdır. Yalnızlık olumsuz ve öznel bir deneyimdir (De Jong Gierveld, 1998).

Türkiye’de yaşlı nüfus giderek artmasına rağmen, yaşlılar üzerindeki çalışmalar oldukça azdır. Oysa, giderek artan yaşlı nüfusla beraber, bireyler çok uzun yıllarını yaşlılık döneminde geçirmek durumunda kalmış ve yaşlıların bu dönemdeki ihtiyaç ve istekleri önem kazanmaya başlamıştır (Siviş ve Demir, 2004), tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaşlılara yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan gereksinim ön plana çıkmıştır. Psikolojide, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında yaşlılar üzerinde; yaşam kalitesi ve bunu etkileyen faktörler konulu çalışmalar (Akça ve Şahin, 2008; Çalıştır, Dereli, Ayhan ve Cantürk, 2006; Danış, 2009; Güler ve Akar, 2009); huzurevlerindeki yaşlılara sağlıklı yaşam biçimi ve yaşam doyumu geliştirme, huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlıların öz bakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi gibi çalışmalar (Özer, 2001; Tambağ, 2010); yaşlılarda beslenme (Aksoydan, 2006; Akyıldızlar, 2007; Ongan, 2012; Öğüt, Polat, ve Orhan, 2008); kendini kabul ve bu durumu etkileyen faktörler konulu çalışmalar (Ardahan, 2010; İslam, 1987); yaşlıların ekonomik, fiziksel, ruhsal, sosyal sorunları konulu çalışmalar (Akgün, Bakar, ve Budakoğlu, 2004; Ayrancı, Köşgeroğlu, Yenilmez ve Aksoy, 2005; Öztıp, 2006; Zarif, 2006); yaşlıların depresyon ve anksiyete düzeyleri, etkileyen faktörler ve diğer faktörlerle ilişkileri konulu çalışmalar (Aksüllü ve Doğan, 2004; Atila, 2006; Bahar, 2005; Coşkun, 1998; Demet, Taşkın, Deniz, Karaca ve İlçelli, 2002; Sözeri, Oguzhanoğlu, Anuk ve Ateşçi, 2008); ölüm, ölüm kavramı ve din olgusunun incelendiği çalışmalar (Erdoğan ve Özkan, 2007; Özen, 2008; Yazıcı, 1994); huzurevini konu alan vb... çalışmalar (Hacıhasanoğlu ve Yıldırım, 2009; Miroğlu, 2009) literatürde fazla miktarda vardır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu betimsel türde çalışmalar olup sorunu ve ilişkiyi ortaya koyan araştırmalardır. Yaşlılar üzerinde bu değişkenler ile ilgili deneysel çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Yaşlılarda ve yetişkinlerde yalnızlık konusunda literatürde sınırlı sayıda rastlanan araştırmaların hemen hepsi betimsel araştırmalardır;

bunlardan Akgün'ün (2001) yaptığı çalışma huzurevlerinde yaşayan yaşlı bireylerin algıladıkları yalnızlık duyguları ve yaşam kaliteleri üzerine etkileri konulu betimsel bir araştırmadır. Başka bir betimsel çalışmada huzur evinde kalan yaşlıların yalnızlık düzeyleri incelenmiştir (Dereli, Koca, Demircan ve Tor, 2010). Yıldırım'ın (2008) yaşlı kadınlarla yaptığı "Fiziksel ve Rekreatif Aktivitenin Yalnızlık Düzeyine Etkisi"ni incelediği çalışma beden eğitimi ve spor anabilim dalında yapılmış bir çalışmadır. Yetişkinler üzerinde yapılmış çalışmalarda ise yalnızlık ve onu etkileyen etmenler olan, depresyon, ilişki, cinsiyet, cinsiyet rolleri, hastalık, engelli çocuk sahibi olma gibi değişkenlerle ilişkilerine bakılmıştır (Alkan ve Sezgin, 1998; Kavlak ve Saruhan, 2002; İmamoglu, 2008; Sarihan, 2007; Ünal ve Bilge, 2005).

Yirmi birinci yüzyılda insanın yaşam süresinin artması ile birlikte, yetişkin ve yaşlılara yönelik hizmetlerin yeniden planlanması gerekmektedir. Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki pek çok hizmetin artık sadece gençlere yönelik olarak değil yetişkinlere ve yaşlılara yönelik olarak sunulması ihtiyacı artmıştır. Ülkemizde rehberlik çalışmaları daha çok öğrenim faaliyetleri ile özdeşleşmiş ve bilimsel çalışmalar lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Rehberlik alanında; yetişkinlik ve yaşlılık dönemine ait çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yaşlılarla ilgili araştırmalar daha çok geriatri, sağlık, hemşirelik, halk sağlığı, fiziksel tıp ve rehabilitasyon alanlarında yapılmıştır. Yaşlıların ruh sağlığı açısından yüksek risk grubunda olmasına karşın, gerekli önlemlerin alınmasında uzun süre ilgisiz kalınmış bir grup oldukları konusunda genel bir kanı bulunmaktadır (Siviş, 2005).

Bu araştırmanın problemi; "yalnızlık düzeyini azaltmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının yaşlı bireylerin yalnızlık düzeylerini azaltmaya anlamlı bir etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aramaktır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, yaşlıların yalnızlık düzeyini azaltmaya yönelik olarak hazırlanan psiko-eğitim programının, yaşlıların yalnızlık düzeyine etkisini incelemektir.

Araştırmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen denenceler test edilmiştir.



**Denence 1)** Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

**Denence 2)** Kontrol grubundaki bireylerin Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

**Denence 3)** Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubundaki bireylerin Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

**Denence 4)** Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği izleme testi puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür (meydana gelen değişim kalıcıdır).

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ön test, son test, izleme testi, ölçümlü ve kontrol gruplu 2x3 olarak gösterilebilecek deneysel model kullanılacaktır. Bu modelde, birinci etmen; deneysel işlem gruplarını (deney- kontrol), ikinci etmen de; bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test-son test-izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Araştırmanın bağımsız değişkeni; ön test ve son test arasında sadece deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programıdır. Bağımlı değişkeni ise; yaşlıların yalnızlık düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo1. Araştırma Deseni**

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
Deney	Ölçüm I	12 hafta	Ölçüm II	Ölçüm III
	Yaşlılar İçin	Verilecek Düzeyini	Yaşlılar İçin Yalnızlık	Yaşlılar İçin Yalnızlık
	Yalnızlık Ölçeği	Psikoeğitim gramı	Pro-Ölçeği	Ölçeği
Kontrol	Ölçüm I		Ölçüm II	
	Yaşlılar İçin	-	Yaşlılar İçin Yalnızlık	
	Yalnızlık Ölçeği		Ölçeği	

### Araştırma Gurubu

Araştırma kapsamına giren bireyler; Kayseri Büyükşehir Belediyesi Hacı Rukiye Gazioğlu Huzur Evinde yaşayan, 65 yaş ve üstü 62'si kadın, 91'i erkek olmak üzere toplam 153 yaşlı bireydir. Çalışma grubu; Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği'nden yüksek puan almış, 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubunda olmak üzere, çalışmaya gönüllü katılan toplam 40 yaşlı bireyden oluşmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken; huzur evinde duyuru yapılmış, çalışmayla ilgili açıklamalarda bulunulmuş, çalışmaya katılmak isteyen gönüllü yaşlılarla ön görüşmeler yapılmıştır. Yaşlılara, programın içeriği ve süresi ile neler yapılacağı hakkında detaylı bilgi verilerek ölçek uygulanmıştır. Ölçekten yüksek puan almış 40 yaşlı, yansız atama yolu ile deney ve kontrol gruplarına atanmıştır (Deney grubu; 11 kadın, 9 erkek; Kontrol grubu; 9 kadın, 11 erkek).

Araştırma 34 yaşlı birey ile tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grupları 9'u (%24,47) kadın, 8'i (%23,52) erkek olmak üzere 17'ser (%50) kişiden oluşmaktadır. Yaşlıların yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, Psiko-eğitime katılan yaşlıların, çoğunlukla 65-74 yaş grubunda olduğu görülmektedir (%67,64). Yaşlıların öğrenim durumuna bakıldığında; üniversite mezunu (%2,94) ve okuryazar olmama (%8,82) durumunun düşük olduğu, ağırlıklı olarak ilkokul mezunu (%50) oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 2. Gruplara Göre Bireylerin Demografik Bilgileri**

Demografik Özellikler		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	K	9	24,47	9	24,47	17	50
	E	8	23,52	8	23,52	17	50
Yaş Aralığı	65-74	12	35,29	11	32,35	23	67,64
	75-84	3	8,82	4	11,76	7	20,58
	85 üstü	2	5,88	2	5,88	4	11,76
Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	1	2,94	2	5,88	3	8,82
	İlkokul	10	29,41	7	20,58	17	50
	Ortaokul	2	5,88	3	8,82	5	14,70
	Lise	3	8,82	5	14,70	8	23,52
	Üniversite	1	2,94	-	-	1	2,94
TOPLAM		17	50	17	50	34	100

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan yalnızlık düzeyini ölçmek amacıyla “Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; de Jong Gierveld ve Kamphuis (1985) tarafından geliştirilmiş, 1999 ve 2006 yıllarında revize edilmiş olan (de Jong Gierveld ve van Tilburg, 2006; de Jong Gierveld ve van Tilburg, 2011) ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması araştırma kapsamında yapılmıştır.

Türk kültürüne uyarlanan ölçek, sosyal ve duygusal yalnızlığı ölçmeye yönelik 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifadenin içerdiği durumun, kişi tarafından ne derece yaşanıldığı, 3’lü likert tipi bir derecelenme ile belirlenmektedir. Ölçek maddelerinin beşi düz, altısı ters yönde kodlanmıştır. Olumlu ifadeleri içeren sosyal yalnızlık alt boyutuna ait maddeler (1, 4, 7, 8, 11) 1=evet, 2=olabilir, 3=hayır; olumsuz yöndeki ifadeleri içeren, duygusal yalnızlık alt boyutuna ait maddeler (2, 3, 5, 6, 9, 10) bunun tersi olarak 3=evet, 2=olabilir, 1=hayır şeklinde puanlanmaktadır. Toplam yalnızlık puanını hesaplamak için; duygusal yalnızlık puanı ile sosyal yalnızlık puanı toplanmalıdır. Bu iki boyutun toplamı genel yalnızlık puanını verir. Ölçekten alınan puan

yükseldikçe, bireyin yalnızlık düzeyinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir (Akgül ve Yeşilyaprak, 2015).

Ölçeğin kriter geçerlilik korelasyon katsayısı; Geriatrik Depresyon Ölçeği ile, Duygusal Yalnızlık alt boyutu ile .65, Sosyal Yalnızlık alt boyutu ile .55 düzeyinde, toplamda ise .69 düzeyindedir. WHOQOL-OLD: Yakınlık Alt Ölçeği puanları ile Duygusal Yalnızlık alt boyutu arasında -.51, Sosyal Yalnızlık alt boyutu ile -.63, toplam puanda -.65 düzeyindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise; duygusal yalnızlık alt boyutunda .79, sosyal yalnızlık alt boyutunda .80 ve toplam puan için .82 dir. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi güvenilirlik katsayıları Duygusal Yalnızlık boyutu için .90, Sosyal Yalnızlık boyutu için .93, toplam puan için .93 tür.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması sürecinde araştırmanın yapılacağı Kayseri Büyükşehir Belediyesi Hacı Rukiye Gazioğlu Huzur evinde yaşayan ve YİYÖ'den yüksek puanlar almış yaşlı bireylerden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Gönüllü bireyler seçkisiz atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Yaşlı bireyler deney ve kontrol gruplarına atandıktan sonra, deney grubuna "Yalnızlık Düzeyini Azaltma" psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Deney grubuna yapılan işlemden sonra ön test olarak uygulanan ölçekler, deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanmış ve hem deney grubunun ön-test ile son-testi arasında hem de grupların son-testleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan çalışmanın etkili olduğu sonucuna ulaşırsa, bu sonucun zaman etkisinden ve beklentilerin etkisinden bağımsız olduğunu gösterebilmek amacıyla izleme ölçümleri yapılmıştır. Bu nedenle, "Yalnızlık Düzeyini Azaltma Psiko-Eğitim Programı" etkisinin zamanın etkisinden bağımsız, uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla, deney grubuna uygulamaların bitiminden iki ay sonra izleme çalışması olarak son test ölçekleri tekrar uygulanmıştır.

## **Psiko-eğitim Programı**

### ***Psiko-eğitim Programının Hazırlanması***

Deneyisel uygulama için yaşlıların yalnızlığını azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan Psiko-eğitim Programı, "Psiko-eğitimsel" içerikli bir grup müdahalesidir (Brown, 2013). Yaşlıların fiziksel, psikolojik, duygusal özelliklerinden dolayı grupla psikolojik danışma uygulaması yerine psiko-eğitsel grup uygulaması tercih edilmiştir. Psiko-eğitim, potansiyel bir tehdit veya gelişimsel hayat olayı ile karşılaşmış olanları eğitmek, krizle karşılaşmış ve bununla baş etmek durumunda olanlara baş etme becerilerini öğretmek için kullanılır. Yani eğitsel ve önleyici ya da iyileştirici ve geliştirici amaçlar için kullanılır.

Psiko-eğitsel grup; öğretici ve programlıdır, planlı ve yapılandırılmış etkinlikleri kullanır, grupla psikolojik danışmada üyelerin belirlediği amaçları burada lider belirler, önlemeye odaklıdır, kendini açma kabul edilir fakat teşvik edilmez, görevler vurgulanır (Brown, 2013). Psiko-eğitim programının biçimsel yapılandırılmasında, Brown'un (2013) Psikolojik Danışmanlar İçin Psiko-Eğitsel Gruplar Hazırlama ve Uygulama Rehberi temel alınmıştır.

Psiko-eğitimin amacı; bir dizi eğitsel ve psikolojik sıkıntıyı meydana gelmeden önlemektir. Bu çalışmada da yalnızlık duygusunu azaltmak temel amaçtır. Bu doğrultuda araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yalnızlığı azaltmaya yönelik olarak literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sırasında Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Sosyal Beceri Eğitimi ve Sosyal Destek Gurubu yaklaşımlarının yalnızlığı azaltmak için en çok kullanılan yaklaşımlar olduğu tespit edilmiştir.

Etkili bir psiko-eğitim grubunun planlanması, güçlü bir kuramsal temele dayanmalıdır. Bu nedenle deney grubuna uygulanacak program, Aktivite Kuramı ve Bilişsel Davranışçı Terapi ilkeleri temelinde yapılandırılmıştır. Ayrıca yalnızlığın ölçümünde kullanılan ölçek yine Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelinde geliştirilmiştir. Psiko-eğitim programında, sosyal yalnızlığın azaltılması için Aktivite Kuramı; duygusal yalnızlığın azaltılması için Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temel alınmıştır. Hazırlanan eğitim programının bazı oturumlarında İlişkisel Kültürel Kuram, Duygu Odaklı Terapi ve Anımsama Terapisinde de yer alan bilgi

ve tekniklerden yararlanılmıştır. Bu bilgi ve teknikler, yalnızlık duygusunu etkileyen bilişsel süreçler, olay, düşünce, duygu, davranış süreci (ABC), geçmişe yolculuk, geçmiş hatırlama, anın kullanımı ve iletişim becerileri ile ilgili konulardır.

Psiko-eğitim gruplarında eğitime başlamadan önce, uzun bir süre grubun ihtiyaçları üzerinde çalışılmalıdır. Bu sebeple, araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yalnızlığı azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının içeriği hazırlanırken şu çalışmalar yapılmıştır:

- ✓ Huzur evindeki yaşlı bireylerle konuşularak, durumları, genel istek ve beklentileri tespit edilmiştir.
- ✓ Huzur evinin müdürü, sosyoloğu, psikoloğu ve diğer çalışanları ile görüşülmüş, yaşlıların genel özellikleri, durumları ve hassasiyetleri konusunda bilgi toplanmıştır.
- ✓ İçerik oluşturulurken yaşlılarda yalnızlıkla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmış ve oturum konuları tespit edilirken aşağıdaki kaynak kitaplar ve araştırma sonuçları dikkate alınmış ve faydalanılmıştır. Programın oluşturulmasında hiçbir kaynak doğrudan kullanılmamıştır. Yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen bilgiler yorumlanıp, özümlelenip, kaynaştırılarak özgün bir program oluşturulmuştur.

Yaşlıların yalnızlığını inceleyen araştırmalar tek tek incelenerek, bütün araştırmaların sonucunda ulaşılan ortak noktalar tespit edilmiş, öneriler dikkate alınmış ve yalnızlığın yordayıcıları belirlenmiştir (Adams, Sanders ve Auth, 2004; Aközer, Nuhrat ve Say, 2011; Ballantyne, Trenwith, Zubrinich ve Corlis, 2010; Beal, 2006; Cattan, Kime ve Bagnall, 2011; de Jong Gierveld, Groenou, Hoogendoorn, ve Smit, 2009; Dereli, Koca, Demircan, ve Tor, 2010; Dong, Chang, Wang ve Simon, 2012; Dykstra, van Tilburg ve de Jong Gierveld, 2005; Fees, Martin ve Poon 1999; Ferguson, 2012; Greenfield ve Russell, 2010; Hawkley, ve Cacioppo, 2010; Lou ve Jimmy, 2012; Mulvihill, 2011; Grenade ve Boldy, 2008; Nyqvist, Cattan, Andersson, Forsman ve Gustafson, 2013; Pennington ve Knight, 2008; Perese ve Wolf, 2005; Pinquart, 2003; Schoenmakers, van Tilburg ve Fokkema, 2012; Stanley et al., 2010; Steven ve van Tilburg, 2000; TÜİK, 2009; Victor, 2012; Woolham, Daly ve Hughes, 2013). Bunlar;

- ✓ Fiziksel, bedensel ve psikolojik sağlık
- ✓ Beslenme

- ✓ Sosyal ve psikolojik rahatlık içinde olma
- ✓ Sosyal bağlantılar ve ilişkilerin kalitesi; aile, arkadaş ve karşı cins ilişkileri
- ✓ Etkili iletişim; ziyaret ve etkinlikler, telefon görüşmeleri, gün içindeki telefonla veya yüz yüze konuşma durumu
- ✓ Bireyin yaşam doyumu düzeyi ve benlik algısı; kendini kabul ve iyimser tutum içinde olması
- ✓ Kişisel inanç ve ibadetleriyle olan faaliyetler; çay partileri, kulüp üyeliği ve kulüple ilgili faaliyetler
- ✓ Bireysel zevkler, sevdiği işleri ve hobilerinin olması
- ✓ Araştırmaların bu ortak sonuçları doğrultusunda yalnızlığın yordayıcıları da dikkate alınarak oturumlar düzenlenmiş, bu konularda bilgi sunulmuş ve bilişsel değişiklik oluşturulmaya çalışılmıştır.

### ***Psiko-Eğitim Programının Amaçları***

Program, beceri geliştirme odaklı olup programda üyelerin yalnızlık duygusunu azaltmak temel amacı doğrultusunda; yalnızlığın yordayıcıları olan, olumlu benlik algısı, kendini kabul, yaşam doyumu düzeyi, fiziksel ve psikolojik sağlık, etkili iletişim, hobi, sosyal faaliyet boyutlarındaki becerileri geliştirmek hedeflenmiştir. Temel hedefler aşağıda ana başlıklar altında gösterilmektedir:

1. Sosyal becerileri geliştirmek,
2. Sosyal destek sağlamak,
3. Sosyal etkileşimi artırmak,
4. Uyumsuz sosyal bileşenleri elemek,
5. Yalnızlıkla baş etme becerileri kazandırmak,
6. İlişki kurma becerileri kazandırmak,
7. Yaşlıların, sağlıklı, mutlu ve yaşama bağlı olmalarına katkıda bulunmak.

### ***Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programının İçeriği ve Süreci***

On bir oturumluk eğitim programının oturumları ve aktiviteler üç bölüm halinde planlanmıştır. Birinci bölümde yer alan iki oturum, bireyle-

rin kendilerini ve yalnızlığı tanıma ve tanışma içerikli oturumlar olarak planlanmıştır. İkinci bölümde yer alan altı oturum, yalnızlıkla baş etme becerileri içerikli oturumlar olarak planlanmıştır. Son bölümdeki oturumlar ise yakınlık çalışmalarını içeren oturumlardan oluşmaktadır. On birinci ve son oturum ise sonlandırmaya yönelik vedalaşma oturumudur. Araştırmada, deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının içeriği aşağıda sunulmuştur.

- 1.OTURUM: **Başlangıç**; Tanışma - Tanıtma
- 2.OTURUM: **Tanıma**; Kendini Tanıma - Yalnızlığı Tanıma
- 3.OTURUM: **Yalnızlıkla Baş Etme Becerileri**; Kendini Kabul - Olumlu Benlik Algısı
- 4.OTURUM: **Yalnızlıkla Baş Etme Becerileri**; Yaşam Doyumu
- 5.OTURUM: **Yalnızlıkla Baş Etme Becerileri**; Olumsuz Sosyal Bileşenleri Değiştirme
- 6.OTURUM: **Yakınlık Çalışmaları**; İletişim Becerileri - Konuşma
- 7.OTURUM: **Yakınlık Çalışmaları**; Teknoloji Okuryazarlığı
- 8.OTURUM: **Yalnızlıkla Baş Etme Becerileri**; Hobi - Bireysel Zevkler Geliştirme
- 9.OTURUM: **Yalnızlıkla Baş Etme Becerileri**; Sağlık – Beslenme
- 10.OTURUM: **Yalnızlıkla Baş Etme Becerileri**; Sağlık - Egzersiz
- 11.OTURUM: **Sonlandırma**; Veda Zamanı

*Ön görüşme ve hazırlık aşaması:* Eğitim programının uygulanmasının başlangıcında, yaşlılarla görüşülmüş, uygulama saati ve yeri belirlenmiş, yaşlılar için yalnızlık ölçeğinin uygulaması gerçekleştirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Katılımcı sayısının azlığı ve dağılımın normal dağılım göstermemesi nedeni ile bu araştırmada ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Gruplarda yer alan kişi sayısı ve kişilerin YİYÖ'den aldıkları puanların normal dağılmamış olması ( $p<.05$ ) dikkate alındığında, gruplar arasındaki farklılığın manidarlığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Tüm denenceler, parametrik olmayan istatistiksel testler ile test edilmiştir.



Denence 1, 2 ve 4 için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bunun nedeni, belirtilen denencelerin, aynı gruptan alınmış farklı ölçümler arasındaki farklılığın manidarlığa yönelik kurulmuş olmasıdır. Denence 3 için ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bunun nedeni, Denence 3'ün iki farklı gruptan alınan ölçümler arasındaki farklılığın manidarlığına yönelik kurulmuş olmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Verilerinin çözümlenmesinde paket program kullanılmış ve manidarlık düzeyi olarak ,05 alınmıştır.

## Bulgular

Yalnızlığı azaltmaya yönelik olarak uygulanan psiko-eğitim programının, yaşlıların yalnızlık düzeyine etkisini belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar denencelerin yazılış sırası ile sunulmuştur.

Tablo 3'de deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin YİYÖ'den aldıkları betimsel değerler verilmiştir.

*Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun YİYÖ'den Aldığı Puanların Betimsel İstatistikleri*

Grup	Ön test		Son test		İzleme testi	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney (n=17)	18,24	,62	3,53	,58	4,94	,47
Kontrol (n=17)	18,41	,61	18,23	,56	-	-

Tablo 3'de görüldüğü gibi, Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı'na katılan yaşlıların deney öncesi YİYÖ ortalama puanı 18,24 iken bu değer, deney sonrasında 3,53 ve izleme testinde 4,94 olmuştur. Eğitim almayan yaşlıların (Kontrol grubu) ortalama puanlarına bakıldığında, ön test puanları 18,41 iken, bu değer son test de 18,23 dür.

Veri çözümlemesinde ilk olarak, etkililiği araştırılan deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından manidar bir fark olmadığı incelenmiştir. Başka bir anlatımla, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Gruplarda yer alan kişi sayısı ve kişilerin YİYÖ'den aldıkları puanların normal dağılmamış olması ( $p<,05$ ) dikkate alındığında, gruplar arasındaki farklılığın

manidarlığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. YİYÖ’nün Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına Göre U-Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	17,26	293,50	140,50	,89
Kontrol	17	17,74	301,50		

Tablo 4’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan kişilerin YİYÖ’den aldıkları puanlar arasında manidar bir farklılık yoktur. Bu durum, deney ve kontrol grubunun istatistiksel olarak eşit kabul edilebileceğini göstermektedir ( $U= 140,50$ ,  $p>,05$ ).

Denence 1’in test edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Deney Grubunun Son Test - Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları**

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	9	153,00	-3,63*	0,00
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	0				

\*Negatif sıralara dayalı

Tablo 5’e göre deney grubunun ön test ve son test puanlarının arasında manidar bir farklılık vardır ( $z=-3,63$ ,  $p<,001$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, manidar farklılığın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklılığın deney grubunun ön test puanlarının lehine olduğu belirtilebilir. Böylece, bu durumda denence 1 kabul edilir ve uygulanan eğitimin yaşlı kişilerin yalnızlığını azalttığı bulgusunun elde edildiği söylenebilir.

Denence 2’nin test edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’ya göre kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının arasında manidar bir farklılık yoktur ( $z=-,73$ ,  $p>,05$ ). Böylece, bu durumda denence 2 kabul edilir. Elde edilen bulgu, kontrol grubunda ön test ile

son test arasında yalnızlık açısından istatistiksel olarak bir farklılık yaşanmadığını göstermektedir.

**Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları**

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	5,86	41,00	-,73	,47
Pozitif Sıra	4	6,25	25,00		
Eşit	6				

Denence 3'ün test edilmesi için yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Deney Grubunun Son Test- Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Mann Whitney U Test Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	9	153,00	0	0,00
Kontrol	17	26	442,00		

Tablo 7'ye göre deney grubu son test-kontrol grubu son test puanlarının arasında manidar bir farklılık vardır ( $U=0$ ,  $p<,001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitime katılan yaşlıların, eğitime katılmayan yaşlılara göre daha az yalnızlık hissettiği görülmektedir. Böylece bu durumda denence 3 kabul edilir. Buna göre, araştırmada verilen psiko-eğitimin yaşlıların yalnızlığını azalttığı ifade edilebilir.

Denence 4'ün test edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

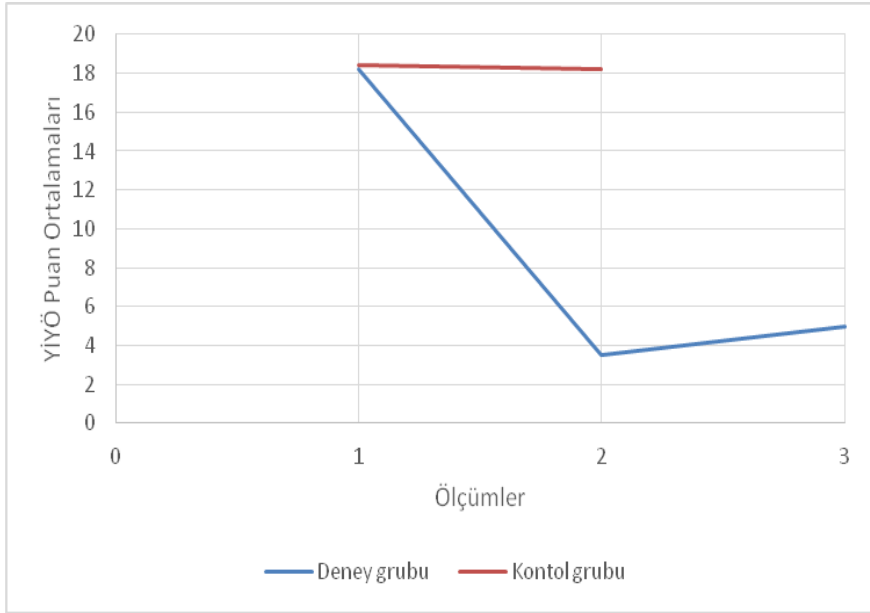
**Tablo 8. Deney Grubunun Ön Test-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları**

Ön test-İzleme testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	9,00	153,00	-3,62	,00
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit					

\*Negatif sıralara dayalı

Tablo 8'e göre deney grubunun ön test ve izleme testi puanlarının arasında manidar bir farklılık vardır ( $z=-3,62$ ,  $p<,001$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, manidar farklılığın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, farklılığın deney grubunun ön test puanlarının lehine olduğu belirtilebilir. Bu durumda, denence 4 kabul edilir ve deney grubunda ön test ile izleme testi arasında yalnızlığın azaldığı, eğitimin kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney grubunun YİYÖ'den ön test, son test ve izleme testinde aldığı puanların ortalamaları ile kontrol grubunun YİYÖ'den ön test, son testten aldığı puanların ortalamaları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubunun Ölçümlerine Göre Elde Edilen Puan Ortalamaları

Şekil 1 incelendiğinde, ön test (ölçüm 1) ile son test (ölçüm 2) arasında deney grubundaki YİYÖ'den alınan ortalama puanlar yüksek bir düşüş gösterirken, kontrol grubunda değişim neredeyse gözlenmemektedir. Bununla birlikte, deney grubunda ön test (ölçüm 1) ile izleme testi (ölçüm 3) arasında YİYÖ'den alınan ortalama puanlarda yüksek düşüş

görülmektedir. Bu bağlamda, eğitimin kalıcı olduğu, eğitimin bireylerin yalnızlığını azaltmada etkili olduğu ifade edilebilir.

## **Tartışma ve Yorum**

Bu araştırmada, yaşlılara yönelik olarak hazırlanan “Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı”nın yaşlıların yalnızlık duygusu üzerindeki etkisi ve bu etkinin kalıcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yalnızlığı azaltma psiko-eğitim programına katılan yaşlıların, bu programa katılmayanlara göre yalnızlık puanlarında anlamlı bir azalma olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın amacını destekleyen bir sonuçtur.

Psiko-eğitimin beceri kazandırmaya, bilgilendirmeye, iyileştirmeye yönelik ve yaşantıya dayalı olması ve ayrıca hafta içi aktiviteleri ile oturumların desteklenmesi programın etkinliğini artırmıştır. Yalnızlık duygusunun yordayıcılarının fazla olması programın içeriğinin dolu olmasına, yaşlıların fiziksel ve psikolojik özellikleri de eklenince süresinin uzun olmasına neden olmuştur. Bu sebeple Psiko-eğitimin içeriğine konuyla ilgili eğlenceli oyunlar, hikayeler, fıkralar, türküler ve şiirler eklenerek daha çekici ve eğlenceli hale gelmesi sağlanmıştır. Her oturumda oturumun konusuyla ilgili bilgi sunulmuş, bu bilgi mini egzersiz ve etkinliklerle desteklenmiştir. Egzersiz, etkinlik ve oyunların yaşlıların hoşuna gittiği ve psiko-eğitime katılımlarını artırdığı gözlenmiştir. Hazırlanan psiko-eğitimin uygulanmaya başlamasının ardından, 5. oturumdan itibaren oturumların içeriği; yaşlıların önceki oturumdaki geri bildirimleri, yaşantıları, özellikleri de dikkate alınarak daha hafifletilmiştir. Daha fazla, görsellik, mini animasyon filmleri, uygulama, hikaye, fıkra ve eğlence unsurlarına yer vermeye çalışılmıştır. Bu sonuçlar, yaşlılara yönelik psiko-eğitim programları hazırlanırken uygulamaya, görselliğe ve eğlence öğesine daha fazla yer verilmesi gerektiğinin anlaşılması açısından, sonraki uygulamacıların dikkate alması gerekli bir uyarı olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmanın ayrı zaman diliminde uygulanan ölçümlerden elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar; araştırmanın 1. denencesi olan “Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, Yaşlılar İçin Yalnızlık

Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür". Araştırmanın 2. denencesi "Kontrol grubundaki bireylerin Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur". Araştırmanın 3. denencesi olan "Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubundaki bireylerin Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür" ve 4. Denencesi olan "Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği izleme testi puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür (meydana gelen değişim kalıcıdır)", şeklinde ifade edilen denencelerinin doğrulandığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı'nın oturumlarına katılan yaşlıların, yaşadıkları yalnızlık düzeyinde deneysel uygulamanın sonunda yapılan son test ölçümlerinde, ön test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde bir azalmanın olduğu ve bu azalmanın kalıcı olduğu bulunmuştur. Bir başka anlatımla; hazırlanan Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı'nın, yaşlıların yaşadığı yalnızlık düzeyini azaltmada ve yalnızlık duygusuyla baş etmede etkili bir program olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucu, bu konuda daha önce yapılan araştırma bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, bulunan sonucu destekleyen çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Andersson, 1985; Arnetz ve Theorell, 1983; Ballantyne, Trenwith, Zubrinich ve Corlis, 2010; Caserta, ve Lund, 1993; Caserta ve Lund, 1996; Collins, 2006; Hopman-Rock, ve Westhoff, 2002; McAuley, Blissmer, Marquez, Jerome, Kramer ve Katula, 2000; Stevens ve van Tilburg, 2000; Rosen ve Rosen, 1982; Zettel, ve Rook, 2004).

Rosen ve Rosen (1982), huzurevi müdürünce ya da geriatri uzmanı tarafından önerilen, ruhsal sağlık sorunları olan 117 kadın ve erkek deneğe, grup terapi ve danışma yöntemiyle 'kendine yardım desteği' vermişlerdir. Grup oturumlarında, deneklerin başlarına gelen en son şeyleri tartışmışlardır. Araştırmanın sonucunda odak-grup tartışmalarının yalnızlığı azalttığını ve sosyal etkinliği arttırdığını, ancak ruhsal sorunları olan yaşlı insanlar arasında sosyal izolasyonu azaltmadığını bulmuşlardır. Söz edilen çalışma ile bu çalışmanın sonucu benzerlik

göstermektedir. Her iki çalışmada uygulanan psikoeğitim, denek grubundaki yaşlıların yalnızlık düzeyini azatmada etkili olmuştur. Fakat bu araştırmada hazırlanan Psiko-eğitim programı, daha çok yalnızlığı azaltmaya ve yakınlığı artırmaya yönelik olarak planlanmış ve uygulanmış, huzur evindeki yaşlıların farklı psikolojik sorunlarına odaklanmaktan kaçınılmış ve oturumlarda bu konulara girilmemesi için uygun ortam hazırlanmıştır. Bu sebepten dolayıdır ki deneklerin yalnızlık puanları anlamlı şekilde azalmıştır.

Arnetz ve Theorell'in (1983), İsveç Stochom'da yaptığı çalışmada; 52-91yaş arası 60 kadın ve erkek deneğe, sosyal etkinlik ve kendine yardım desteği eğitimi verilmiştir. Arnetz ve Theorell'in çalışması, huzur evi sakinlerini sosyal etkinlikleri düzenlemeye ve günlük ev işlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeye teşvik etmeye yöneliktir. Altı ay sonra sosyal etkinlik katılımında önemli bir artış olduğu ve başlangıçta en kötümser olan; içsel kontrol odağına sahip olan deneklerin yalnızlıkta en büyük düşüşü gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu bulgular, bu araştırmanın sonucu açısından da anlamlıdır. Çünkü bu çalışmada, programda yer verilen (aktivite kuramı kapsamında) sosyal etkinlikler ve uygulamaların bu tip programlardaki önemini göstermesi açısından dikkate değerdir.

Andersson'un (1985) yaptığı çalışmada; 60-80 yaş arası huzur evi bekleme listesinde olan ve yalnız yaşayan 108 kadına, küçük gruplar halinde, eğitim ve tartışma yoluyla sağlık, özsaygı ve sosyal ilişkiler konularında bilgi sunulmuştur. Araştırmanın sonunda yalnız kadınların yalnızlıklarının önemli ölçüde azaldığını ve sosyal bağlantılarının arttığını, öz saygı ve organize etkinliklerine katıldıklarını bulgulamışlardır. Andersson çalışmasını sadece kadınlar üzerinde yapmıştır. Bu çalışmada ise psiko-eğitim programı, hem erkeklere hem de kadınlara yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Andersson'un çalışması ile bu çalışma, yöntem konusunda farklılaşmasına rağmen eğitimin içeriği açısından benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da yaşlılara özsaygı, sağlık ve sosyal ilişkiler konularında bilgi verilmiştir. Yaşlıların, kendileriyle ilgilenmeye yönelik hizmetlere olumlu tepki verdiklerini gösteren bulgu da bu araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Bir başka çalışmada, dul kalan yaşlılara yönelik kayıp desteği çalışması yapılmıştır. Denekler yerel basında yayınlanan ölüm ilanları

aracılığıyla belirlenmiştir. Çalışmada yaşıt ve uzmanların öncülük ettiği gruplar arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Kısa süreli müdahalenin ardından 10 ay sonra depresyon ve yalnızlıkta önemli düşüşler görülmüştür (Caserta ve Lund, 1993). Caserta ve Lund (1996), kendine yardım gruplarının yası, depresyonu ve yalnızlığı azaltmada etkili olmasının nedeninin, hem grup dışında ve grup üyeleriyle sosyal ilişki kurmak hem de öz-saygı, yeterlilikler ve yaşam memnuniyeti gibi içsel kişisel etkenlerin olabileceğini öne sürmüşlerdir. Caserta ve Lund'un (1993) araştırma bulguları ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar tutarlıdır. Çünkü bu çalışmada da uygulanan psiko-eğitim programının oturumlarının amaçları arasında yaşam memnuniyeti, öz saygı, mutluluk düzeyi, olumlu benlik algısı gibi içsel, kişisel etkenler ve sosyal ilişkileri artırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Sosyal ağları yeniden yapılandırmak ve yeni ilişkiler kurmak, yalnızlıkla baş etmenin olağan ve etkili yollarıdır. Psiko-eğitim programındaki oturumlar bu amaçları gerçekleştirmek için hazırlanmıştır (Bakınız, Oturum, 2,3,4,6). Aynı zamanda grup oturumlarında işlenen konular hafta içi aktivitesi şeklinde de devam ettirilmiş ve tekrarlanmıştır. Bazı aktiviteler, grup uygulaması bittikten sonra bile üyeler tarafından yapılacak şekilde planlanmıştır. Caserta ve Lund'un (1996), grup dışında grup üyeleriyle ilişki kurma önerisi, bu çalışmada, grup dışındaki bireylerle ilişki kurma ve devam ettirme şeklinde planlanmıştır (özellikle, huzur evi dışındaki arkadaşlar, aile üyeleri, uygulama sırasında yardım alınan üniversite öğrencileri ve anaokulu öğretmen ve çocukları). Caserta ve Lund'un (1993) araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçları ile bire bir örtüşmektedir. Uygulanan destek sonucunda, dul kadınların ortalama yalnızlık düzeyi 5,4'ten 4,3'e, ( $p<0.01$ ) düşmüştür. Bu çalışmada ortalama yalnızlık puanı 18.24 iken uygulama sonrası 3,53'e düşmüştür. Böylece her iki araştırma bulguları tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

2000 yılında Amerika'da ve 2002 yılında Hollanda'da yapılan birbirine çok benzer iki çalışmada, yaşlıların yalnızlığının azaltılmasına yönelik fiziksel etkinlik eğitimi verilmiştir (Hopman-Rock ve Westhoff, 2002), Aynı şekilde, bu çalışmada da fiziksel etkinliğe ve bedensel sağlık konularına oturumlarda yer verilmiştir. Sağlık ve fiziksel etkinlik yalnızlığın yordayıcıları arasında bulunmaktadır. Söz edilen iki



araştırmanın sonuçları ile bu araştırma sonuçları benzerdir ve birbirini destekler niteliktedir.

Zettel ve Rook (2004) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, ABD'deki 322 dul kadının (yaş= 60-85, O = 71) sosyal ağ yedekleme ve ödünlemesi incelemiştir. Bu çalışma kapsamında da yeni sosyal ağların oluşturulması ve var olan sosyal ağların geliştirilmesi planlanmıştır. Söz edilen araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da yaşlıların yalnızlık düzeyleri anlamlı düzeyde azalmıştır.

Collins (2006) tarafından geliştirilen "Seniors CAN" isimli program, 1998-2005 yılları arasında, ABD'nin Nevada şehrinde uygulanarak yaşlılara yönelik deneysel araştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın amacı; yaşlıların kendi sağlık durumları üzerinde bilgi, duygu ve kontrol yeteneğini geliştirebilmeleri için eğitim programları geliştirmektir. Araştırma, bu süreç içerisinde, 1998 ve 2003 yılları başlangıç olmak üzere iki defa tekrarlanmıştır. İlk olarak 1998 yılında yapılan araştırmada; 55 yaş ve üzerinde yaşlılardan oluşan iki gönüllü grup oluşturularak toplamda 15 oturumdan oluşan eğitim verilmiştir. Eğitimlerde temel eğitim programları uygulanmış ve yaşlıların mevcut yeteneklerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Dersler boyunca yalnızlık, beslenme, sağlık ve güvenlik konularında da kapsamlı eğitimler verilmiştir. Araştırma sürecinde, etkin ve aktif bir eğitim uygulaması sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, yaşlılar üzerinde en çok görülen risk faktörlerinin; stres, yalnızlık ve kontrol kaybı duygusu olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan doğru ve etkin eğitim programı sonucunda ise bu üç faktörün önemli oranda ortadan kalktığı belirlenmiştir. İkinci uygulamada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan 15 oturumluk eğitim programının içeriği ve sonucu ile bu araştırmada kullanılan Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programının içeriği çok büyük oranda örtüşmektedir. Söz edilen araştırmanın sonuçları, bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile tutarlıdır ve birbirini desteklemektedir.

Ballantyne, Trenwith, Zubrinich ve Corlis (2010) tarafından, 2009 yılında, Güney Avustralya'da yaşlılar ile yalnızlık ilişkisini inceleyen, 3 aylık bir süreci kapsayan pilot proje uygulaması şeklinde bir deneysel araştırma yapılmıştır. Araştırmada, yaşlılarda sosyal ağ kullanımının artması sonucunda, yalnızlık duygularının azalıp azalmadığının ölçülmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların, internete bağlanma ve inceleme

yapabilmelerine ilişkin bire bir eğitim verilmiştir. Katılımcıların tümü aktif internet kullanıcısı olmuşlardır. Araştırmaya göre; yaşlılara teknolojik imkan sunulması, gerekli eğitimin verilmesi ve internet kullanımının öğretilmesi ile yaşlıların yalnızlık duygularında önemli oranda azalma olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise; internetin yaşlıların yalnızlık duygularının azaltılmasında önemli sayılabilecek imkanlar sunduğu, bu nedenle de yaşlılarda yalnızlık duygusunun azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında internetin kullanılması gerektiği yargısına varılmıştır. Söz edilen sonuçlar ile bu çalışmada uygulanan Psiko-eğitim Programının, yedinci oturumunun içeriği bire bir örtüşmektedir ve araştırma sonucu bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile Türkiye'deki çalışmalar karşılaştırılmak istenmiş, fakat Türkiye ölçeğinde yapılan literatür taramasında, yaşlılarda yalnızlığı azaltmaya yönelik bir araştırmaya rastlanmıştır. Yalnızlıkla ilgili çok fazla betimsel çalışma olmasına karşın, deneysel çalışma sınırlıdır. Ancak bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki sınırlı sayıdaki başka yaş grupları ile çalışılmış yalnızlığı azaltmaya yönelik deneysel çalışmalar (Coşkuner, 1994; Çakıl, 1998; Bilgiç, 2000; Duy, 2003; Koçak, 2003) ve yaşlılarla ilgili farklı konulardaki çalışmalarla (İslam, 1987; Siviş, 2005; Tambağ, 2010) karşılaştırıldığında sonuçların paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2008) tarafından, yaşlı kadınlar üzerine yapılan bir çalışmada, fiziksel ve rekreasyonel aktivitenin yaşlı kadınların yalnızlık düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 65 yaş ve üstü egzersiz, aktivite ve kontrol grubunda olmak üzere toplamda 104 gönüllü kadın ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; düzenli fiziksel egzersiz, yaşlı kadınların yalnızlık duygularının azalmasında etkili olurken, düzenli fiziksel egzersizin yanı sıra uygulanan diğer sosyal ve duyuşsal aktiviteler bu etkiyi artırmaktadır. Türkiye'de yapılmış çalışmalar arasında, bu araştırmanın bulguları ile en çok örtüşen çalışmadır ve elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Fakat söz edilen araştırmanın örneklem grubunu da sadece yaşlı kadınlar oluşturmaktadır (Yıldırım, 2008).

Bilgiç (2000), Duy (2003) ve Koçak (2003), hazırladıkları eğitimlerin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine olan etkilerini

incelemişlerdir. Sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. İslam (1987), bireysel psikolojik danışmanın yaşlılarda kendini kabule etkisini incelediği çalışmasını Ankara Huzurevindeki 36 denek üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; "Yaşamı Gözden Geçirme Terapi Modeli"nin yaşlıların kendini kabul düzeylerine olumlu etki sağladığı bulunmuştur. Benzer bir çalışmada da Siviş (2005), Anımsama Terapisinin kullanıldığı grupla, Psikolojik Danışma Programının ileri yaştaki bireylerin yaşam doyumlarına etkisini incelemiştir. Ortalama yaşları 77 olan 60 yaş ve üstü 70 deneye uyguladığı programının, yaşlıların yaşam doyumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Tambağ (2010), huzur evinde yaşayan yaşlılara verdiği, sağlıklı yaşam biçimi konulu Psiko-eğitimin, yaşlıların yaşam doyumuna etkilerini incelemiştir. Psiko-eğitimin değerlendirilmesi amacıyla; tek grupta ön test, son test desenli müdahale araştırması olarak yapılmıştır. Psiko-eğitim programındaki her bir oturum, kendi konusu doğrultusunda, haftada iki kez 60-90 dakika süreyle, huzurevlerinin eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, yaşam doyum ölççeği, sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölççeğinin puan ortalamaları, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Tambağ'ın araştırmasının sonuçları ile bu araştırma sonuçları da birbiri ile paralellik göstermektedir.

Bireylerde yalnızlık duygusuna neden olan çok fazla faktörden söz etmek mümkündür. Bu faktörlere, bir de yaşlıların ve yaşlılık döneminin özellikleri eklendiğinde, durum daha da karmaşıklaşmaktadır. Yaşlılarda yalnızlık duygusuna bazen bir değişken, bazen birden çok değişken, bazen de birden çok değişkenin birbirini etkilemesi neden olabilmektedir. Yalnızlığın nedenleri arttıkça, yalnızlık duygusu da karmaşıklaşmaktadır. Çeşitli yaşam olayları, bireylerin yalnızlık duygularını geçici olarak artırabilmektedir. Yaşlı bireylerde yalnızlık, çoğunlukla yaşa bağlı değişiklikler ve kayıplarla ilişkilidir (Ryan ve Paterson, 1987). Bir arkadaşın ölümü, yaşlıların sosyal ağlarında önemli bir değişikliğe neden olması durumunda yalnızlığı perçinleyebilir. Refakat gereksinimi ayrıca sosyal ağa ulaşamamayı beraberinde getirebilir (Jacob, 1996). Yalnızlık duygusunda algının rolü önemlidir (de Jong Gierveld, 1988). Yaşlıların her an, aynı duygu durumu içerisinde olmaları mümkün olmayabilmektedir. Bu nedenle, yaşlılara yönelik hazırlanacak

programların, olası pek çok değişkeni kapsamasına ve bu amaçla çok yönlü olmasına özen gösterilmelidir. Öyle ki bu tip programların koruyucu etkisinin geçen zaman içinde ortaya çıkabilecek değişikliklere de dayanabilmesi ve yaratılan olumlu etkinin kalıcı olması sağlanabilsin. Bu araştırmada uygulanan eğitim programının tamamlanmasından iki ay sonra, yaşlıların yalnızlık düzeyleri çok az kayıpla sürmüş ve program kapsamında öğrenilen, bilgi, beceri ve yaşantıların olumlu etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Bütün bu bulgular ve tartışmalar sonucunda; “Yalnızlığı Azaltma Psiko-eğitim Programı”nın yaşlıların yalnızlık duygusunun düzeyini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı izli olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada, bütün uygulama ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu çıkarımlarda bulunulabilir: Oturumlarının sayısı artırılarak, uygulama daha uzun süreye yayılabilir ve bazı uygulamalar huzur evinin günlük programlarına dahil edilebilir. Kadınlar ve erkekler için ilgi ve ihtiyaçlara göre farklı programlar hazırlanarak, program içinde kazandırılacak beceriler cinsiyetlere göre planlanarak programın tamamlanmasından sonra da sürdürülebilir olması sağlanabilir. Yine programın tamamlanmasından sonra belirli zaman dilimlerinde mini programlar veya destekleyici oturumlar uygulanabilir. Böylece program daha etkili hale gelirken yaşlılar için olumlu etkinin artması ve korunması açısından işlevsel olabilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Hayatın önemli ve son dönemi olan yaşlılıkta, yalnızlık duygusu sık yaşanan ve oldukça yaygın bir durumdur. Yalnızlık düzeyi yüksek olan yaşlılarda, fiziksel ve psikolojik problemler daha sık görülebilmektedir. Araştırma sonucunda, Yalnızlığı Azaltmaya Yönelik Psiko-eğitim Programı'nın ön test, son test ve izleme testi (YİYÖ) puanlarının analizlerine göre, yaşlıların yalnızlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak sunulan öneriler sıralanmıştır. Öneriler, iki başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta; araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur. İkinci başlık altında ise; gelecekte yaşlılar ve yalnızlık konularında çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamacılara yönelik öneriler:

- Bu sonuçtan hareketle, Psiko-eğitim Programı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına ve Belediyelere bağlı huzur evlerinde uygulamaya geçirilebilir. Bu ve benzer psiko-eğitim programları ile düzenli olarak huzur evinde yaşayan yaşlılara hizmet sunulabilir.
- Yaşlılarda yalnızlığı azaltmaya yönelik hazırlanan Psiko-eğitim Programı, 65 yaş ve üzeri bireylere yönelik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ancak programın, erken, orta ve ileri yaşlılık evresi yaş dönemleri için de yararlı olacağı dikkate alınarak, hafifletilerek, A, B, C, formları hazırlanarak uygulanabilir.
- Yalnızlığı azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı, huzur evinde kalmayan diğer yaşlılar için de kullanılabilir ve uygulanabilir. Bu amaçla “yaşlı bakım hizmeti verecek bakıcıları” yetiştirme programlarında, uygulanan Psiko-eğitim Programı kapsamında yer alan etkinlik ve uygulamalardan yararlanılabilir.
- Yaşlılara bakım ve sağlık hizmeti veren personelin, araştırmada uygulanan Psiko-eğitim Programı hakkında eğitilerek, yaşlı yalnızlığı konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.
- Yalnızlığı azaltmaya yönelik hazırlanan Psiko-eğitim Programı, gerekli uyarlamalar yapılarak; risk grubundaki yaşlıların çocukları, aileleri ve akrabalarının da çalışmaya dahil edilerek uygulanabilir
- Huzur evinde yaşayan 65 yaş üstü bireylerin sosyal ilişkilerini artıracak, bireysel yeteneklerini kullanmalarına imkan sağlayacak, sosyal, kültürel ve sportif programların düzenlenmesinin önemi, bu araştırma bulguları ile bir kez daha desteklenmiştir. Bu kurumlarda bu tip etkinlikler daha yoğun ve organize bir şekilde yapılmalıdır.
- Yaşlılarda yalnızlık duygusunun en önemli yordayıcılarından birisi de sağlık faktörüdür. Bu sebeptendir ki yaşlılara yönelik sunulan fiziksel ve ruhsal sağlık hizmetlerinin ve bu hizmetlerin kalitesinin artırılmasının önemi açısından bu araştırma sonuçları destek sunmaktadır. Bu amaçla yaşlılara yönelik hizmet sunan kurumlarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin profesyonel düzeyde sunulması devlet politikaları içinde yer almalıdır.
- Bu çalışma yalnızlık düzeyi yüksek yaşlılarla yapılmıştır. Fakat bu çalışma için hazırlanan ve kullanılan Psiko-eğitim Programı, yaşlılık dönemine girecek veya girmiş, ancak henüz yalnızlık duygusunu

yoğun yaşamamış bireylere de uygulanması koruyucu ve önleyici işlevi açısından yararlı olabilir.

- Yaşlı bireylerin “toplumla ilişkilerinin sürdürülmesi”, BM yaşı ilkelere arasındadır. Yaşlıların arkadaşları, yaşlıları ve genç kuşaklarla ilişkilerinin sürdürülmesi ve sürekliliği hem toplumsal hem de bireysel yararlar sağlamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, yaşlıların sosyal katılımı arttıkça mutluluklarının artmakta ve yalnızlıklarının azalmakta olduğunu ortaya koymuştur. Buna dayanarak, ilgili aktiviteler yoluyla yaşlı bireylerin sosyal katılımını artırıcı olanak ve koşulların oluşturulması, devlet politikaları içinde yer alabilir.

Yaşlılar ve yalnızlık konularında çalışma yapabilecek araştırmacılara yönelik öneriler:

- Yaşlılara yönelik olarak diğer duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme gibi konularda (mutluluk artırma, depresyon azaltma, korkular, dostluk geliştirme) Psiko-eğitim Programları hazırlanarak, yalnızlık duygusunun azaltılmasına dolaylı katkılar sağlanıp sağlanamayacağı ve etkileri test edilebilir.
- Yalnızlığı azaltmaya yönelik hazırlanan Psiko-eğitim Programı, gerekli uyarlamalar yapılarak risk grubundaki yaşlıların çocukları, aileleri ve akrabalarının da birlikte katılacakları araştırma desenleri oluşturulabilir.
- Yalnızlığı azaltmaya yönelik hazırlanan Psiko-eğitim Programı, gerekli uyarlamalar yapılarak daha kısa formatda uygulamaya yönelik araştırmalar planlanabilir ve etki açısından karşılaştırılabilir.
- Yaşlılarda yalnızlığı azaltmaya yönelik hazırlanan Psiko-eğitim Programı, 65 yaş ve üzeri bireylere yönelik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu; yaşlılık döneminin evreleri olan erken yaşlılık (65-75), orta yaşlılık (75-85) ve ileri yaşlılık (85 ve üzeri) dönemleri dikkate alınarak araştırma tekrarlanabilir.
- Yine yalnızlık duygusuna yönelik yaşlılar üzerinde yapılan betimsel ve deneysel çalışmalar Türkiye’de sınırlı sayıdadır. Yalnızlık duygusuna yönelik, farklı yaş gruplarından yaşlı bireyler üzerinde farklı desenlerde, yordayıcı ve yapısal eşitlik modelleri uygulanarak yaşlı

yalnızlığı konusunda literatüre katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada, yalnızlığı azaltmaya yönelik Psiko-eğitim Programının, yaşlıların yalnızlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Benzer bir çalışma da yaşlıların yalnızlık düzeyini azaltmaya yönelik olarak, farklı müdahale yöntemlerinin (grupla psikolojik danışma, bireysel psikolojik danışma vb.) yalnızlık üzerine etkisinin inceleneceği araştırma desenleri planlanabilir.
- Bu araştırmada yalnızlık düzeyi yüksek yaşlılarla çalışılmıştır. Benzer çalışmalarda yalnızlık düzeyi düşük ya da karma gruplarla da çalışılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Effect of Psychoeducation Program for Reducing Loneliness on Loneliness Level of The Elderly**

\*

Hanife Akgül / Binnur Yeşilyaprak  
Çanakkale Onsekiz Mart University/Ankara University

**Introduction**

When being examined and evaluated in terms of the elderly; loneliness is a social problem with a global aspect as it is experienced in almost every country at different levels. According to the report on loneliness and age, prevalence of loneliness is the highest at the age of  $\geq 70$  and over (Eshbaugh, 2009; Hawkley ve Cacioppo, 2010; Stone, Evandrou ve Falkingham, 2013). Percentage of loneliness increases significantly after the age of 75 (Dykstra, 2009; Schoenmakers, Van Tilburg ve Fokkema, 2012). “Loneliness is the most sorrowful experience of individuals arising in cases where the need for intimacy is not met” (Sullivan, 1953). The feeling of loneliness is evaluated as one of important feelings that make individuals suffer (Beal, 2006).

In Turkey, the rate of old age population is increasing at higher rate compared to the population rate of other age groups (Ministry of Development, 2014). According to the population projections, it is estimated that the rate of old age population in Turkey will increase to 10.2% in 2023 and will be included among countries with “very old age” population (Turkish Statistical Institute, 2013). Thus, in these years when we are at the point of “old age population”, it is required to take the problems and needs of the elderly to the group of priority studies in Turkey. There is a very limited number of studies on the elderly in Turkey. Together with gradually increasing old age population, individuals have to spend long years in old age and their needs and demands in this period have begun to gain importance (Siviş and Demir,



2004). There is an apparent need for psychological counseling and guidance services for the elderly in Turkey just like around the world.

### **Objective of the Study**

The aim of this study was to examine the effect of the psycho-education program prepared for decreasing loneliness levels of the elderly on their loneliness levels.

In the study, the following hypotheses were tested according to this general objective.

Hypothesis 1) LSE posttest mean scores of individuals in the experimental group who participated in the Psycho-Education Program for Decreasing Loneliness are significantly lower than their pretest mean scores.

Hypothesis 2) There is no significant difference between LSE posttest and pretest mean scores of individuals in the control group.

Hypothesis 3) LSE posttest mean scores of individuals in the experimental group who participated in the Psycho-Education Program are significantly lower than posttest mean scores of individuals in the control group who did not participate in the program.

Hypothesis 4) LSE follow-up test mean scores of individuals in the experimental group who participated in the Psycho-Education Program were significantly lower than their pretest mean scores (the change is permanent).

### **Method**

The experimental model with pretest, posttest, follow-up test, measurement and control group, which is frequently used in social sciences and can be showed as 2x3, was used in the study. Independent variable of the study was the psycho-education program applied to the experimental group. Dependent variable, on the other hand, was the loneliness levels of the elderly.

The sample group of the study consisted of a total of 40 elder individuals, 20 in the experimental group and 20 in the control group, who obtained high scores from the Loneliness Scale for Elderly. The study was completed with 34 elder individuals.

The data in the study were obtained with "LSE" which was developed by Jong Gierveld (de Jong Gierveld ve van Tilburg, 2006) and adapted into Turkish in this study. In the data collection process, the "Psycho-Education Program for Decreasing Loneliness" was applied to the experimental group, which is among the members of the experimental and the control groups residing in Kayseri Hacı Rukiye Gazioglu Nursing Home. While pretest-posttest were applied to both groups, follow-up tests were applied to the experimental group. Structured on the basis of the principles of Activity Theory and Cognitive Behaviorist Therapy; an eleven-session "Psycho-Education Program" was applied for the experimental application (Brown, 2013).

As the data did not show a normal distribution, Mann Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used for unrelated measurements in the study (Büyüköztürk, Çokluk and Köklü, 2013). All the hypotheses were tested with nonparametric statistical tests.

## Results

LSE mean score of the elderly who participated in the Psycho-Education Program for Decreasing Loneliness was 18.24 before the experiment, 3.53 after the experiment, and 4.94 in the follow-up test. While considering the mean scores of the elderly (control group) who did not participate in the program; the pretest score was 18.41, whereas the posttest score was 18.23.

At the beginning of the experimental procedure, the presence of a significant difference between the groups was tested and it was found that there was no difference.

As a result of the Wilcoxon Signed Rank Test conducted for testing Hypothesis 1, a significant difference was determined between the pretest and posttest scores of the experimental group ( $z=-3.63$ ,  $p<.001$ ). Accordingly, it is possible to obtain the result that Hypothesis 1 was

acceptable and the education applied in the study decreased the loneliness levels of the elderly.

As a result of the Wilcoxon Signed Rank Test conducted for testing Hypothesis 2, no significant difference was determined between the pretest and posttest scores of the control group ( $z=-.73$ ,  $p>.05$ ). Accordingly, Hypothesis 2 was acceptable. The acquired result showed that there was no statistically significant difference between the pretest and posttest in the control group in terms of loneliness.

As a result of the Mann Whitney U Test conducted for testing Hypothesis 3, a significant difference was determined between the posttest scores of the experimental group and the posttest scores of the control group ( $U=0$ ,  $p<.001$ ). Accordingly, Hypothesis 3 was acceptable. Accordingly, it is possible to state that the psycho-education applied in the study decreased the loneliness of the elderly.

As a result of the Wilcoxon Signed Rank Test conducted for testing Hypothesis 4, a significant difference was determined between the pretest and follow-up test scores of the experimental group ( $z=-3.62$ ,  $p<.001$ ). Accordingly, Hypothesis 4 was accepted and it can be stated that loneliness decreased between the pretest and follow-up test in the experimental group and the education was permanent. It was observed that the difference continued in a partially decreasing way even two months following the experimental procedure.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

As a result of the study, it was determined that there was a significant decrease in the loneliness scores of the elderly who participated in the Psycho-Education Program for Decreasing Loneliness than those who did not and the effect was permanent. This result supports the objective of the study. Group sessions were completed with 17 members in the experimental group. The fact that group sessions were held in nursing homes where the elderly live enabled their participation. Feedbacks from the elderly can be accepted as a qualitative finding which indicates that the program is effective on providing the interest, satisfaction, and participation of the elderly.

As the psycho-education aims to earn skills, give information, and enhance and is grounded on experience and also the sessions are supported with weekday activities; the program is even more efficient. Relevant entertaining plays, stories, jokes, folk songs, and poems were included in the content of psycho-education and it was made more attractive and fun. In every session, information about the subject of session was presented and this information was supported with mini exercises and activities.

When evaluating the result of the study with the findings of previous related studies; it is seen that studies supporting the obtained result are dominant (Andersson, 1985; Arnetz ve Theorell, 1983; Ballantyne, Trenwith, Zubrinich ve Corlis, 2010; Caserta, ve Lund, 1993; Caserta ve Lund, 1996; Collins, 2006; Hopman-Rock, ve Westhoff, 2002; McAuley, Blissmer, Marquez, Jerome, Kramer ve Katula, 2000; Stevens, 2001; Stevens ve van Tilburg, 2000; Rosen ve Rosen, 1982; Zettel, ve Rook, 2004).

In the study, the following inferences can be made according to all applications and results: it is suggested to increase the number of sessions, prolong the application, and include some applications in the daily programs of the nursing home. It is possible to prepare different programs for men and women according to their interests and needs, plan the skills to be earned within the program according to gender, and thus make them sustainable even after completing the program. It is suggested to apply mini programs or supportive sessions in certain periods of time after completing the program so that the program becomes more efficient and it could be functional for increasing and preserving its positive effect for the elderly.

## Kaynakça / References

Adams, K. B., Sanders S., ve Auth E. A., (2004). Loneliness and depression in independent living retirement communities: risk and resilience factors. *Aging ve Mental Health*, 8(6), 475-485.

- Akça, F. ve Şahin, G., (2008). Huzurevinde yaşayan yaşlılar ile aile ortamında yaşayan yaşlıların psikolojik belirtilerinin yaşam kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Geriatrics*, 11(4), 190-199.
- Akgül H. ve Yeşilyaprak B. (2015). Yaşlılar için yalnızlık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 8(1), s.34-45.
- Akgün, E., (2001). *Huzurevlerinde yaşayan yaşlı bireylerin algıladıkları yalnızlık duyguları ve yaşam kaliteleri üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, H. S., Bakar, C. ve Budakoğlu, I. İ., (2004). Yatarak tedavi görmüş 65 yaş üstü hastaların fiziksel ve ruhsal sorunları ile günlük yaşam aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Geriatrics*, 7(3), 133-138.
- Aközer, M., Nuhurat C., ve Say Ş., (2011). Türkiye'de yaşlılık dönemine ilişkin beklentiler araştırması. *Aile ve Toplum Dergisi*, 7(27), 103-128.
- Aksoydan, E., (2006). Ankara'da kendi evinde ve huzurevinde yaşayan yaşlıların sağlık ve beslenme durumları. *Türk Geriatri Dergisi*, 9(3), 150-157.
- Aksüllü, N. ve Doğan, S., (2004). *Huzurevinde ve evde yaşayan yaşlılarda algılanan sosyal destek etkenleri ile depresyon arasındaki ilişki*. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 5, 76-84.
- Akyıldızlar, E., (2007). *Kocaeli'nde bulunan üç farklı huzurevindeki yaşlıların beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, S. ve Sezgin, A., (1998). Yetişkin hastalarda yalnızlık. *C.Ü. H.Y.O Dergisi*, 2(1), 43-51.
- Andersson, L., (1985). Intervention against loneliness in a group of elderly women: an impact evaluation. *Social Science and Medicine*, 20(4), 355-64.
- Ardahan, M., (2010). Yaşlılık ve huzur evi. *Aile Ve Toplum Dergisi*, 5(20), 25-32.
- Arnetz, B. B. ve Theorell, T., (1983). Psychological, sociological and health behaviour aspects of a long term activation programme

- for institutionalized elderly people. *Social Science and Medicine*, 17(8), 449–56.
- Atila, S., (2006). *Toplumsal değişimin aile ve yaşlılar üzerine etkisi (İstanbul'daki beş huzurevinde inceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N., Yenilmez, Ç., ve Aksoy, F., (2005). Eskişehir'de yaşlıların sosyoekonomik özellikleri ve sağlık durumları. *Sted*, 14(5), 113–119.
- Bahar, A., (2005). *Huzurevinde yaşayan yaşlıların depresyon ve anksiyete düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ballantyne, A., Trenwith L., Zubrinich S. ve Corlis, M., (2010). I feel less lonely': What older people say about participating in a social networking website. *Quality in Ageing and Older Adults*, 11 (3), 25–35.
- Beal, C., (2006). Loneliness In olderwomen: A review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 795–813. DOI:10.1080/01612840600781196
- Bilgiç, N., (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim 2.kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brown, N.W., (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (V. Yorgun, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıl, N., (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Çalıştır, B., Dereli, F., Ayhan, H. ve Cantürk, A., (2006). Muğla il merkezinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam kalitelerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Geriatrics*, 9(1), 30–33.
- Caserta, M. S. ve Lund D. A., (1996). Beyond bereavement support group meetings: Exploring outside social contacts among the members. *Death Studies*, 20(6), 537–56.
- Caserta, M. S. ve Lund, D. A., (1993). Intrapersonal resources and the effectiveness of self-help groups for bereaved older adults. *The Gerontologist*, 33(5), 619–29.
- Cattan, N., Kime N. ve Bagnall, A. M., (2011). The use of telephone befriending in low level support for socially isolated older people – an evaluation. *Health and Social Care in the Community*, 19(2), 198–206. Doi: 10.1111/j.1365-2524.2010.00967.x.,
- Collins, C., (2006). Seniors CAN: Community-based education to promote independence for older adults. *The LLI Review*, 1, 60-68, [http://seniorscan.org/SeniorsCAN/files/pdf/Life Long Learning.pdf](http://seniorscan.org/SeniorsCAN/files/pdf/Life_Long_Learning.pdf) (Erişim Tarihi: 25.01.2015).
- Coşkun, M., (1998). *Samsun il merkezinde yaşayan yaşlıların sürekli kaygı düzeyleri ve bazı sosyoekonomik etmenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Coşkuner, A., (1994). *İletişim becerisi geliştirme eğitiminin iş görenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Danış, M. Z., (2009). Türkiye’de yaşlı nüfusun yalnızlık ve yoksulluk durumları ve sosyal hizmet uygulamaları açısından bazı çıkarımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), s. 67-83.
- De Jong Gierveld, J., Groenou, V. M. B., Hoogendoorn, A. W., ve Smit, J. H., (2009). Quality of marriages in later life and emotional and social loneliness. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64B(4), 497–506. DOI: 10.1093/geronb/gbn043.
- De Jong Gierveld, J., (1988). A review of loneliness: Concept and definitions, determinants, and consequences. *Review in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.

- De Jong Gierveld, J., ve Van Tilburg, T. G., (2006). A 6-item scale for overall, emotional, and social loneliness: Confirmatory tests on survey data. *Research on Aging*, 28 (5), 582-598.
- De Jong Gierveld, J., ve Van Tilburg, T. G., (2011). *Manual of the loneliness scale 1999*, VU University, Amsterdam, 8 Ocak 2013, [http://home.fsw.vu.nl/tg.van.tilburg/manual\\_loneliness\\_scale\\_1999.htm](http://home.fsw.vu.nl/tg.van.tilburg/manual_loneliness_scale_1999.htm) (ErişimTarihi: 25.11.2015).
- Demet, M. M., Taşkın, E. O., Deniz, F., Karaca, F. ve İlçelli, İ., (2002). Manisa huzur evinde kalan yaşlılarda depresyon belirtilerinin yaygınlığı ve ilişkili risk etkenleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (4), 290-299.
- Dereli, F., Koca, B., Demircan, S. ve Tor, N., (2010). Bir huzurevinde kalan yaşlıların yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 93-97.
- Dong, X.Q, Chang E.S., . Wong E. ve Simon M., (2012). Perception and negative effect of loneliness in a Chicago Chinese population of older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 54, 151-159.
- Duy, B., (2003). *Bilişsel-Davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dykstra, P. A., (2009). Older adult loneliness: Myths and realities. *European Journal of Ageing*, 6, 91-100. DOI: 10.1007/s10433-009-0110-3.
- Dykstra, P.,A., Tilburg V. T. G. ve Gierveld, D. J., (2005). Changes in older adult loneliness results from a seven-year longitudinal study. *Research On Aging*, 27(6), 725-747. DOI: 10.1177/0164027505279712
- Erdoğan, M. Y. ve Özkan, M., (2007). Farklı dini inanışlardaki bireylerin ölüm kaygıları ile ruhsal belirtiler ve sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi*, 14(3), 171-179.
- Eshbaugh, E., (2009). The role of friends in predicting loneliness among older women living alone. *Journal of Gerontological Nursing*, 35(5), 13-16.



- Fees, B. S., Martin, P. ve Poon, L.W., (1999). A model of loneliness in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 54(4), 231-239.
- Ferguson, L., (2012). Tackling loneliness in older age – why we need action by all ages. *Quality in Ageing and Older Adults*, 13(4), 264-269.
- Greenfield, E. A. ve Russell, D., (2011). Identifying living arrangements that heighten risk for loneliness in later life: Evidence from the u.s. national social life, health, and aging project. *Journal of Applied Gerontology*, 30(4), 524-534.
- Grenade, L. ve Duncan B., (2008). Social isolation and loneliness among older people: Issues and future challenges in community and residential settings. *Australian Health Review*, 32(3), 468-478.
- Güler, N. ve Akal, Ç., (2009). Sivas ilinde evde yaşayan 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşam kalitesi. *Türk Geriatri Dergisi*, 12(4), 181-189.
- Hacıhasanoğlu, R. ve Yıldırım, A., (2009). Erzincan huzurevinde yaşayan yaşlılarda depresyon ve etkileyen faktörler. *Türk Geriatri Dergisi*, 12 (1), 25-30.
- Hawkley, L. C. ve Cacioppo, J. T., (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227. DOI 10.1007/s12160-010-9210-8.
- Hopman-Rock, M. ve Westhoff, M. H., (2002). Development and evaluation of 'aging well and healthily': A health education and exercise program for community living older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 10, 363-80.
- İmamoğlu, S., (2008). *Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İslam, A. Ş., (1987). *Bireysel psikolojik danışmanın yaşlılarda kendini kabule etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacob, S., (1996). The grief experience of older women whose husbands had hospice care. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 280-286.
- Kalkınma Bakanlığı, (2014). Onuncu Kalkınma Planı. Yaşlanma, Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara.

- Kavlak, O. ve Saruhan, A., (2002). İnfertil kadınlarda yalnızlık düzeyi ve bunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 41(4), 229–232.
- Koçak, R., (2003). *Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kozaklı, H., (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lou, V. W. Q. ve Jimmy, W., (2012). Chinese older adults' resilience to the loneliness of living alone: a qualitative study. *Aging ve Mental Health*, 16(8), 1039–1046.
- McAuley, E., Blissmer, B., Marquez, B., Jerome, D. X., Kramer, G. J. ve Katula, J., (2000). Social relations, physical activity and well-being in older adults. *Preventive Medicine*, 31(5), 608–17.
- Miroğlu, C., (2009). *Ankara'da bir huzurevi incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkbilim - Etnoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Mulvihill, J., (2011). Personalised befriending support for older people. *Quality In Ageing And Older Adults*, 12(3), 180-183.
- Neto, F. ve Barros, J., (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of cape verde and Portugal. *Journal of sychology*, 134(5), 245–255.
- Nyqvist, F., Cattan, M., Andersson, L., Forsman, A. K., ve Gustafson, Y., (2013). Social capital and loneliness among the very old living at home and in institutional settings: A comparative study. *Journal of Aging and Health*, 25(6), 1013–1035. DOI: 10.1177/0898264313497508.
- Öğüt, S., Polat, M., Orhan, H. ve Küçüköner, E., (2008). Isparta ve Burdur huzurevlerinde kalan yaşlıların sosyodemografik durumları ve beslenme tercihleri. *Turkish Journal of Geriatrics*, 11(2), 82–87.
- Ongan, D., (2012). *Huzurevlerinde yaşlılara sunulan beslenme hizmetlerinin değerlendirilmesi ve yaşlıların beslenme durumlarının saptanması*.

- Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, D., (2008). *Huzurevinde yaşayan yaşlılarda ölüm kaygısının günlük yaşam işlevlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, M., (2001). *Huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlıların öz bakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztop, H., (2006). Yaşlı kadınların ekonomik ve psiko-sosyal sorunları. *Turkish Journal of Geriatrics*, 9(4), 234–239.
- Pennington, J. ve Knight, T., (2008). Staying connected: The lived experiences of volunteers and older adults. *Ageing Int* , 32, 298–311. DOI 10.1007/s12126-008-9020-5.
- Peplau, L. A. ve Perlman, D., (1982). *Perspective on loneliness*. In L. A. Peplau ve D. Perlman (Eds). *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (13–46). New York: Wiley Interscience.
- Perese, E. F. ve Wolf, M., (2005). Combating loneliness among persons with severe mental illness: social network interventions' characteristics, effectiveness and applicability. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 591-609.
- Pinquart, M., (2003). Loneliness in married, widowed, divorced, and never-married older adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(1), 31–53. DOI:10.1177/02654075030201002.
- Rokach, A., ve Bauer, N., (2004). Age, culture and loneliness among czechs and canadians. *Current Psychology*, 23(1), 3-23.
- Rosen, C. E. ve Rosen, S., (1982). Evaluating an intervention program for the elderly. *Community Mental Health Journal*, 18(1), 21-33.
- Ryan, M., ve Patterson, J., (1987). Loneliness in the elderly. *Journal of Gerontological Nursing*, 13(5), 6–11.
- Sardogan, M. E., (1998). *Florida insan ilişkileri beceri eğitimi modelinin grup üyelerinin kaygı, yalnızlık, atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sarıhan, C. Ö., (2007). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algılamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) A.B.D., Ankara.
- Schoenmakers, E. C, Tilburg, V. T. G. ve Fokkema, T., (2012). Coping with loneliness: what do older adults suggest?". *Aging ve Mental Health*, 16(3), 353-360.
- Siviş, R. ve Demir, A., (2004). Küresel yaşlanma ve Türkiye’de yaşlılarda psikolojik danışma ve rehberlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 43-48.
- Siviş, R., (2005). *The effect of a reminiscence grup counseling program on the life satisfaction of older adults*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sözeri, V. G., Oğuzhanoğlu, N., Amuk, T. ve Ateşçi, F., (2008). Huzurevindeki yaşlılarda depresyon sıklığı ve ilişkili risk etmenleri. *Klinik Psikiyatri*, 11, 25-32.
- Stanley, M. et al., (2010). Nowadays you don’t even see your neighbours’: Loneliness in the everyday lives of older Australians. *Health and Social Care in the Community*, 18(4), 407–414. DOI: 10.1111/j.1365-2524.2010.00923.x.
- Steven, N., ve Van Tilburg, T. G., (2000). Stimulating friendship in later life: A strategy for reducing loneliness among older women. *Educational Gerontology*, 26(1), 15-35. (Erişim Tarihi: 21.03.2014). <http://dx.doi.org/10.1080/036012700267376>
- Stone, J., Evandrou, M. ve Falkingham, J., (2013). The transition to living alone and psychological distress in later life. *Age and Ageing*. 42(3), 366-72. doi: 10.1093/ageing/aft006.
- Sullivan, H. S., (1953). *Interpersonal theory of personality*. New York: Norton Company Inc.
- Tambağ, H., (2010). *Huzurevindeki yaşlılara sağlıklı yaşam biçimi ve yaşam doyumu geliştirmeye yönelik verilen psiko-eğitimin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜİK, (2009). Türkiye İstatistik Kurumu. Yaşam Memnuniyeti Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 27.12.2014).
- TÜİK, (2013). Türkiye İstatistik Kurumu. İstatistiklerle Yaşlılar. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi:27.01.2015).

- Ünal, G. ve Bilge, A., (2005). İleri yaş gurubunda yalnızlık, depresyon ve kognitif fonksiyonların incelenmesi. *Türk Geriatri Dergisi*, 8(2), 89-93.
- Victor, C. R., (2012). A Longitudinal analysis of loneliness among older people in Great Britain. *The Journal of Psychology*, 146(3), 313-331.
- WHO, (2002). World Health Organisation, Active Ageing A Policy Framework. WHO Noncommunicable Disease Prevention and Health Promotion Ageing and Life Course, Geneva. <http://www.who.int/hpr/ageing/ActiveAgeingPolicyFrame.pdf> (Erişim Tarihi: 25.11.2015).
- Woolham, J., Daly, G. ve Hughes, E., (2013). Loneliness amongst older people: Findings from a survey in coventry, UK". *Quality in Ageing and Older Adults*,14(3), 192-204.
- Yazıcı, R., (1994). *Yaşlı bireylerin ölüm kaygısı ve bunun günlük yaşam aktivitelerine olan etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, E., (2008). *Yaşlı bayanlarda fiziksel ve rekreasyonel aktivitenin yalnızlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Zarif, M., (2006). *Yaşlı kişilerde algı ve bilişsel bozuklukların günlük yaşam aktivitelerine olan etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zettel, L., ve Rook, K., (2004). Substitution and compensation in the social networks of older widowed women. *Psychology and Aging*, 19, 433-443.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akgül, H. ve Yeşilyaprak, B. (2018). Yalnızlığı azaltma psiko-eğitim programının yaşlıların yalnızlık düzeyine etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 11-52. DOI: 10.26466/opus.401331

## Hemşirelik 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları

DOI: 10.26466/opus.337355

\*

Alihan Olak\* - Adile Tümer\*\*

\* Hemşire, Kartal Koşuyolu Yüksek İhtisas Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul / Türkiye  
E-Posta: [alihanolak.ao@gmail.com](mailto:alihanolak.ao@gmail.com) ORCID: [0000-0001-7564-0959](https://orcid.org/0000-0001-7564-0959)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Muğla / Türkiye  
E-Posta: [tadile@mu.edu.tr](mailto:tadile@mu.edu.tr) ORCID: [0000-0002-3078-6468](https://orcid.org/0000-0002-3078-6468)

### Öz

Bu araştırma, hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı tipte tasarlanan bu çalışma Kasım 2015-Mart 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde, 233 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler sosyo-demografik form ve Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ) ile sınıf ortamında toplanmıştır. Vefikuluçay (2008) tarafından geliştirilen YATÖ, yaşlının yaşamını sınırlama (9 madde), yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık (8 madde) ve yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık (6 madde) olmak üzere üç alt boyutu olan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puan ortalamasının yüksek olması, yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumun olumlu olduğunu gösterir. Araştırma öncesinde ilgili kurumdan, etik kuruldan ve öğrencilerden izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 20.16±2.09 (min:17, max:28) olduğu, % 75.5'inin kadın, % 56.2'sinin birinci sınıf ve %45.5'inin şimdiye kadar yaşlı ile birlikte yaşadığı belirlenmiştir. YATÖ toplam puan ortalaması 69.51±7.13, yaşlının yaşamını sınırlama 19.90±4.00, yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık 31.05±4.65 ve yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık 18.55± 3.59 olarak saptanmıştır. Çalışmada birinci sınıflar ile dördüncü sınıfların toplam ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Katılımcıların cinsiyeti, yetiştiği sosyal çevre, gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, yaşlı ile birlikte yaşamış olma durumuna göre ölçek puan ortalamasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Hemşirelik eğitimi sürecinde konuyla ilgili farkındalığın artırılmasının yaşlı sağlığına, dolayısıyla toplum sağlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşlı ayrımcılığı, Tutum, Hemşirelik öğrencisi.

## Freshman and Senior Nursing Students' Attitudes Towards Elderly Discrimination

\*

### Abstract

*This study was conducted to examine freshman and senior nursing students' attitudes towards elderly discrimination. The study which was conducted in descriptive design was carried out with 223 students in Muğla Sıtkı Koçman University during November 2015-March 2016 period. The data were obtained through socio-demographic form and Elderly Discrimination Attitude Scale (YATÖ) in classrooms. The scale developed by Vefikuluçay (2008) is a 5- Likert type scale consisting limiting elderly's life (9 items), positive discrimination towards elderly (8 items), and negative attitudes towards elderly (6 items) sub dimensions. High mean value resulted from the data shows that the discrimination towards elderly is positive. Before procedure, ethical permissions were provided and students responded voluntarily. It was found that the mean value of the participant students ages was  $20.16 \pm 2.09$  (min:17, max:28), % 75.5 was female, % 56.2 was freshman students, and %45.5 participants lived with elderly. The total scale mean value was  $69.51 \pm 7.13$ , limiting elderly's life mean value was  $19.90 \pm 4.00$ , positive discrimination towards elderly mean value was  $31.05 \pm 4.65$ , and negative discrimination mean value towards elderly was  $18.55 \pm 3.59$  based on the analysis. There was found a statistically significant difference between freshman and senior students' total scale points ( $p < 0.05$ ). There was not a significant difference between participants' gender, social environment, income, parents' educational background, living with an elderly and total scale points ( $p > 0.05$ ). It was concluded that there was a middle level positive discrimination attitude towards elderly among students. Therefore, it was considered that raising awareness to the topic during nursing education would contribute to elderly's wellness, accordingly, to the public's health.*

**Keywords:** *Elderly Discrimination, Attitude, Nursing students*

## Giriş

Sağlık alanındaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, erken tanı ve tedavi yöntemlerinin uygulanması, koruyucu sağlık hizmetlerindeki gelişmeler ile sağlıkta yaşam kalitesi iyileşmekte ve buna bağlı olarak da dünyada yaşlı nüfus oranı giderek artmaktadır (Güven, Muz ve Ertürk, 2012). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yaşlılık için kronolojik tanımlamayı dikkate almakta ve bu dönemi "65 yaş ve üzeri" olarak kabul etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde 65 yaş ve üzeri nüfus oranı 2013 yılında %7.7 iken, nüfus projeksiyonlarına göre bu oranın 2023 yılında %10.2'ye, 2050 yılında %20.8'e, 2075 yılında ise %27.7'ye yükseleceği tahmin edilmektedir (TÜİK, 2013).

Yaşlılık, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde ortalama yaşam süresinin uzamasına paralel olarak hem belli bir grup insan kitlesini oluşturmak açısından hem de belli yaşlarda daha çok ortaya çıkan hastalıklara bağlı olarak ciddi bir halk sağlığı uğraşı alanı ve problemi haline gelmiştir (Altay ve Aydın, 2015). Genelde yaşlı bireyler üretken olmamaları ve artan sağlık sorunları nedeniyle içinde yaşadıkları toplum tarafından bağımlı bir grup ve topluma yük olarak görülmektedir (Gething vd., 2004). Özellikle, yaşlıların aile ve yakın çevre tarafından sağlanan sosyal destek, yaşlanma sürecine uyum, yeterli gelir elde etme, emeklilik ve barınma gibi alanlarda da sorunlar yaşayabileceği belirtilmektedir (Akgün, Bakar, Budakoğlu, 2004). Yaşlı bireylerin tüm bu sorunlarla karşılaşmasının toplumsal ve sosyal bir sonucu olarak yaşlı ayrımcılığı ortaya çıkmaktadır.

Yaşlı ayrımcılığı terimini ilk defa 1969 yılında Amerika Ulusal Yaşlılık Enstitüsü başkanı Robert Butler kullanmıştır. Butler yaşlı ayrımcılığını; yaşlı insanlara yönelik bir ayrımcılık, ırk ayrımcılığı ve cinsiyet ayrımcılığı gibi eyleme dönüşebilen bir ideoloji türü olarak tanımlamıştır (Özdemir ve Bilgili, 2014). Palmore (2004) ise yaşlı ayrımcılığını; ileri yaştaki bireylere yönelik önyargıyı, tutum ve davranışlar aracılığı ile ifade eden bir terim olarak tanımlamıştır. Yaşlı ayrımcılığı bir kişiye sadece yaşı nedeniyle gösterilen farklı tavır, önyargı, davranış ve eylemleri içinde barındıran çok boyutlu bir terimdir (Palmore, 2004). Toplumların sosyo-kültürel yapıları ve gelenekleri, değişik alanlardaki tutum ve davranışlarını büyük



ölçüde belirlemekte ve bu anlamda yaşlıya karşı tutum ve davranışların oluşmasında rol oynamaktadır (Altay ve Aydın, 2015; Ünsar vd. 2015).

Son yıllarda sağlık bakım hizmetinin sunulduğu tüm alanlarda yaşlı insanlara yönelik ayrımcılık yapıldığı görüşü yaygındır (Karadağ, İnkaya, Karatay, 2012). Sağlık personelinin yaşlılara yönelik kendi ön yargıları, değerleri, algılamaları, inançları yaşlı ayrımcılığının temel nedenleri arasında düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda hemşirelerin daha genç yaş grupları ile çalışmayı tercih ettikleri, yaşlı bireylerin sorunlarını yaşamın doğal bir seyri olarak düşünüp önemsemedikleri ya da erteledikleri ve yaşlıları bağımlı, inaktif, izole olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Akut bakım hemşirelerinin yaşlı hastalara yönelik olumlu ve olumsuz davranışlarının incelendiği bir araştırmada; hemşirelerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumsuz davranış sergiledikleri ve yaşlı bakımı konusunda bilgi eksikliğinin olduğu ve yaşlıların bakım kalitesinin etkilendiği belirtilmiştir (Özdemir ve Bilgili, 2014).

Sağlık bakım ekibi içinde yer alan hemşirelerin temel amaçlarından biri bireyin, ailenin ve toplumun ihtiyaç duyduğu konularda eğitim ve danışmanlık hizmeti vermektir. Toplumun yaşlı ayrımcılığına ilişkin eşitlikçi bakış açısı kazanabilmesi, kendi düşünce, davranış ve tutumlarını geliştirebilmesi için hemşirelerin rehberliğine gereksinim vardır (Vefikuluçay ve Terzioğlu, 2011). Gelecekte sağlık bakım ekibi içinde yer alacak olan hemşirelik öğrencilerinin topluma rehberlik ederken ve yaşlı bireylere sağlık bakım hizmeti sunarken, olumlu tutum içinde olmaları herhangi bir şekilde ayrımcılık sergilememeleri, yaşlılık dönemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları bu açıdan önemlidir. Hemşirelik eğitimi veren kurumlara, hemşirelik öğrencilerinin yaşlanma ve yaşlılığa yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak üzere önemli görevler düşmektedir.

Literatürde hemşirelik öğrencilerinin yaşlı bireylere karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını gösteren çalışmalar vardır (Altay ve Aydın, 2015; Güven vd., 2012; Karadağ vd., 2012; Ünsar vd., 2015; Yılmaz ve Özkan, 2010). Bir toplumda yaşlılara karşı olumlu tutum sergilenmesi, yaşlıların aldığı her tür hizmetin kalitesini arttıracak ve özellikle sağlık sorunlarının sık ve yoğun yaşandığı bu dönemde sağlık bakım hizmetlerinin de kalitesini olumlu yönde etkileyecektir. O nedenle ileride sağlık bakım ekibi içinde yer alacak hemşirelik öğrencilerinin, yaşlı

ayrımcılığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi, konuyla ilgili farkındalık oluşturulması, yaşlılık ve yaşlanmaya ilişkin daha olumlu, saygılı ve hoşgörülü tutum geliştirmelerinin sağlanması önemlidir.

Bu araştırma, hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın deseni**

Tanımlayıcı tipte tasarlanan bu araştırma, Kasım 2015-Mart 2016 tarihlerinde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Hemşirelik Bölümü 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuş, örneklem seçilmeyerek öğrencilerinin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak veri toplama aşamasında sınıf ortamında bulunan ve çalışmaya gönüllü katılan 233 öğrenciye ulaşılmıştır (Katılım oranı %63.66).

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler sosyo-demografik form ve Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ) ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

**Sosyo-demografik form.** Konuya ilişkin literatür incelenerek, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yanısıra, yaşlı/yaşlılar ile yaşamaya ilişkin deneyimleri ve ileride yaşlılar ile çalışmaya bakış açısına yönelik sorulara da yer verilmiştir (Altay ve Aydın, 2015; Ünsar vd., 2015).

**Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ).** Yaşlının yaşamını sınırlama, yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık ve yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık konularını içeren üç alt boyutlu, 23 maddeden oluşan bir ölçektir. YATÖ,

Vefikuluçay tarafından 2008 yılında geliştirilmiş ve geçerlilik-güvenirlilik (cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0.80) çalışması yapılmıştır. Ölçek yaşlıya ilişkin ifadelerin yer aldığı her madde için “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” seçenekleri olan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutum cümlelerine; tamamen katılıyorsa “5” puan, katılıyorsa “4” puan, kararsızsa “3” puan, katılmıyorsa “2” puan, kesinlikle katılmıyorsa “1” puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumsuz tutum cümleleri ise; tamamen katılıyorsa “1” puan, katılıyorsa “2” puan, kararsızsa “3” puan, katılmıyorsa “4” puan, kesinlikle katılmıyorsa “5” puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Ölçekten alabilecekleri maksimum puan “115”, minimum puan ise “23”dür. Ölçekten alınan puan arttıkça yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutum da artmaktadır. Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Yaşlının Yaşamını Sınırlama: Toplumun yaşlı bireyin sosyal yaşamını sınırlamaya ilişkin inanç ve algılarıdır. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan “45”, minimum puan ise “9”dur.

2. Yaşlıya Yönelik Olumlu Ayrımcılık: Toplumun yaşlı bireye yönelik olumlu inanç ve algılarıdır. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan “40”, minimum puan ise “8”dir.

3. Yaşlıya Yönelik Olumsuz Ayrımcılık: Toplumun yaşlı bireye yönelik olumsuz inanç ve algılarıdır. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan “30”, minimum puan ise “6”dır (Vefikuluçay ve Terzioğlu 2011).

## Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.00 paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ( $p=0.026$ ). Tanımlayıcı istatistikler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) ve nonparametrik testlerden (Kruskall-Wallis Testi, Mann-Whitney U Testi) yararlanılmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri bağımsız değişken; YATÖ puan ortalaması ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

## Araştırmanın Etiği

Araştırma öncesinde araştırmanın yapıldığı kurumdan, etik kuruldan ve öğrencilerden izin alınmıştır.

## Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş ortalaması  $20.16 \pm 2.09$ 'dur. Öğrencilerin %56.2'sinin birinci sınıf öğrencisi, %75.5'nin kız öğrenci ve %71.7'sinin kent merkezinde yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %45.5'inin 65 yaş ve üzeri yaşlı/yaşlılarla birlikte aynı evde yaşadığı, %63.1'inin mezun olduktan sonra yaşlı bireylerle çalışmak istediği saptanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri (n=233)**

Değişkenler	Özellikler	n	%
Yaş (min-max: 17-28)	Ort.±SS: 20.16±2.09		
Sınıf	1. Sınıf	131	56.2
	4. Sınıf	102	43.8
Cinsiyet	Kadın	176	75.5
	Erkek	57	24.5
Yetiştığı sosyal çevre	Kent	167	71.7
	Kırsal	66	28.3
Aile gelir durumu	Gelir giderden az	47	20.2
	Gelir gidere denk	155	66.5
	Gelir giderden fazla	31	13.3
Baba eğitim durumu	İlköğretim	114	48.9
	Ortaöğretim	77	33.0
	Yükseköğretim	34	14.6
Anne eğitim durumu	İlköğretim	151	64.8
	Ortaöğretim	55	23.6
Yaşlı/yaşlılar ile birlikte aynı evde yaşama durumu	Yükseköğretim	11	4.7
	Evet	106	45.5
Mezun olduktan sonra yaşlı bireylerle çalışma isteği	Hayır	127	54.5
	Evet	147	63.1
	Hayır	86	36.9

Araştırmaya katılan öğrencilerin YATÖ toplam puan ortalaması  $69.51 \pm 7.13$ , yaşlının yaşamını sınırlama  $19.90 \pm 4.00$ , yaşlıya yönelik olumlu

ayrımcılık  $31.05 \pm 4.65$  ve yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyut puan ortalaması  $18.55 \pm 3.59$  olarak saptanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2. Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ) Puan Ortalamaları**

YATÖ/alt boyutları	Ort±SS	Min-Max
Yaşlının Yaşamını Sınırlama	19.90±4.00	10.00 - 35.00
Yaşlıya Yönelik Olumlu Ayrımcılık	31.05±4.65	10.00 - 40.00
Yaşlıya Yönelik Olumsuz Ayrımcılık	18.55±3.59	6.00 - 30.00
YATÖ Toplam Puan	69.51±7.13,	41.00 - 90.00

Öğrencilerin sınıflarına göre YATÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 1.sınıf öğrencilerin puanlarının 4.sınıf öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $Z=5094.500$ ,  $p=0.002$ ) (Tablo 3).

**Tablo 3. Öğrencilerin Sınıflarına Göre YATÖ Puan Ortalamasının Dağılımı**

Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Z	p
1. Sınıf	131	70.80	7.33		
4. sınıf	102	67.85	6.53	5094.500	0.002

Z= Mann-Whitney U Test

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre YATÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır ( $Z=4705.000$ ,  $p=0.481$ ) (Tablo 4).

**Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre YATÖ Puan Ortalamasının Dağılımı**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Z	p
Kadın	176	69.44	6.90		
Erkek	57	69.73	7.84	4705.000	0.481

Z= Mann-Whitney U Test

Öğrencilerin yetiştiği sosyal çevreye göre YATÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kırsalda yaşayan öğrencilerin puanlarının kentte yaşayan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır ( $Z=5360.000$ ,  $p=0.744$ ) (Tablo 5).

**Tablo 5. Öğrencilerin Yetiştığı Sosyal Çevreye Göre YATÖ Puan Ortalamasının Dağılımı**

Sosyal Çevre	n	$\bar{X}$	ss	Z	p
Kent	167	69.44	7.46		
Kırsal	66	69.68	6.26	5360.000	0.744

Z= Mann-Whitney U Test

Öğrencilerin aile gelir durumuna göre YATÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, geliri giderinden az olan öğrencilerin ailelerinin puanlarının gelir gidere denk ve gelir giderden fazla olan öğrencilerin ailelerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır (KW=2.292, p=0.318) (Tablo 6).

**Tablo 6. Aile Gelir Durumuna Göre YATÖ Puan Ortalamasının Dağılımı**

Aile gelir Durumu	n	$\bar{X}$	ss	KW	p
Gelir giderden az	47	70.72	8.00		
Gelir Gidere denk	155	69.37	7.06	2.292	0.318
Gelir Giderden fazla	31	68.38	5.91		

KW=Kruskal-Wallis Test

Anne-baba eğitim durumu ve yaşlı ile birlikte yaşamış olma durumuna göre de öğrencilerin ölçek puan ortalamalarında anlamlı fark bulunmamıştır (p>0.05).

## Tartışma

Yaşlı ayrımcılığında, kişisel, kültürel ve yapısal düzey olmak üzere üç düzeyden bahsedilmektedir. Kişisel düzeyde bireyin yaş ve yaşlanmaya ilişkin bakış açısı belirleyicidir ve bu büyük ölçüde bireyin içinde yetiştiği, sosyalleştiği ve öğrendiği yaşlılığa ilişkin kabullerle ilgilidir. Kültürel düzeyde kültürün yaşlıya bakışı, bunun görsel ve yazılı medyayla nasıl sunulduğu, yaşlılıkla ilgili şakalar, küçük düşürücü espriler, atıflar vb. belirleyicidir. Yapısal düzeyde ise kurumların ya da politikaların yaşlılara yönelik olarak yapılanmaması, hizmet sunmaması ya da yetersiz hizmet sunumu, adil olmayan politikalar ve hizmetler anlaşılmaktadır (Buz, 2015).

Bu araştırmada YATÖ kullanılarak hemşirelik öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları değerlendirilmiş (YATÖ toplam puan ortalaması  $69.51 \pm 7.13$ ) ve genel olarak tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Benzer çalışmalarda da öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu bildirilmektedir (Altay ve Aydın, 2015; Güven vd., 2012; Karadağ vd., 2012; Ünsar vd., 2015; Yılmaz ve Özkan, 2010). Kite, Stockdale, Whitley, Johnson (2005) tarafından yapılan çalışmada ise gençlerin yaşlı bireylere yönelik tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın nedeni, kültürler arasında yaşlı ve yaşlıya karşı inançların ve tutumların değişkenlik göstermesi olabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin yaşlının yaşamını sınırlama alt boyut puan ortalaması  $19.90 \pm 4.00$ , yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık alt boyut puan ortalaması  $31.05 \pm 4.65$ , yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyut puan ortalaması  $18.55 \pm 3.59$  olarak belirlenmiştir. Özellikle yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık puan ortalamasının yüksek olması dikkat çekicidir ve olumlu değerlendirilebilir. Araştırmada, öğrencilerin yaklaşık yarısının (% 45.5) hayatının herhangi bir döneminde, aile içinde, yaşlı bireyle yaşamış olması da yaşlılara yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının bir nedeni olabilir. Modernleşen dünya ve değişen yaşam koşullarına rağmen kültürümüzde var olan yaşlıya saygı, bilgi ve deneyimlerine değer verme gibi özelliklerimizin halen devam etmesi sevindiricidir. Altay ve Aydın'ın (2015) hemşirelik öğrencilerinin yaşlı bireylere karşı tutumunu incelediği çalışmada da benzer şekilde, öğrencilerin YATÖ toplam puan ortalamaları  $68.82 \pm 8.54$ , yaşlının yaşamını sınırlama alt boyut puan ortalaması  $22.41 \pm 5.49$ , yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık alt boyut puan ortalaması  $28.82 \pm 5.44$  ve olumsuz ayrımcılık puan ortalaması  $17.57 \pm 3.46$  olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada kız öğrencilerin YATÖ puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmakla birlikte gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bulgusu bazı literatür (Koç, Yıldırım, Gürcü, Uluçay, 2013; Soyuer, Ünalın, Güleser, Elmalı, 2010; Ünalın vd., 2012; Ünsar vd., 2015) bulguları ile benzerlik gösterirken, bazıları (Altay ve Aydın, 2015; Güven ve ark. 2012) ile farklılık göstermektedir. Cinsiyet faktörünün yaşlı ayrımcılığı ile ilgili tutumlarda etkili olduğunu gösteren çalışmalarda, bu farkın

kültürümüzdeki kadının bakım verici rolünden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada birinci sınıf öğrencilerin YATÖ puan ortalamalarının dördüncü sınıflardan daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Çalışmanın bulgusu literatür bulguları ile farklılık göstermektedir (Altay ve Aydın, 2015; Kulakçı, 2010; Yılmaz ve Özkan, 2010; Vefikuluçay ve Terzioğlu, 2011). Oysa öğrenim düzeyi arttıkça hemşirelik öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının olumlu yönde değişmesi beklenir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yetiştiği sosyal çevreye göre YATÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında kırsalda yaşayan öğrencilerin puanlarının kentte yaşayan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Soyuer vd. (2010) çalışmasında, yaşanan yerin yaşlıya yönelik ayrımcılık tutumlarında etkisiz olduğu vurgulanmıştır. Yılmaz ve Özkan (2010) ise çalışmalarında, köy/ kasaba gibi yerleşim yerlerinde doğan öğrencilerin olumlu ayrımcılık puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin genel olarak yaşlıya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmesine rağmen, %36.9'unun mezun olduktan sonra yaşlı bireyler ile çalışmak istemedikleri dikkat çekmiştir. Bu oran Ünsar vd. (2015) çalışmasında %52, Altay ve Aydın'ın (2015) araştırmasında %36.9 olarak bildirilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Hemşirelik öğrencilerinin genel olarak yaşlıya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Hemşirelik lisans eğitiminde, yaşlılık, yaşlanma süreci ve yaşlı bakımına ilişkin konuların daha ayrıntılı yer alması, öğrencilere yaşlı kliniklerinde, huzurevi ve rehabilitasyon merkezi gibi kurumlarda uygulama yapma fırsatı verilmesi, geriatri hemşireliği becerilerini geliştirme ve yaşlı ayrımcılığının önlenmesi açısından yararlı olabilir.



EXTENDED ABSTRACT

**The Effect of Psychoeducation Program for Reducing Loneliness on Loneliness Level of The Elderly**

\*

Alihan Olak / Adile Tümer

Kartal Koşuyolu YİEAH / Muğla Sıtkı Koçman University

**Definition and Importance:** As in the world, elderly population in Turkey is also increasing. Aging is inevitable physiologically. Aging is a process of diminishing productivity, competency, individuality and independence in all life activities. Elderly discrimination is a multidimensional term including different attitudes, prejudices, behaviors, and actions towards a person only due to their age-related insufficiency and problems. The socio-cultural structures and traditions of the societies largely determine the attitudes and behaviors in different areas and plays a role in the formation of attitudes and behaviors towards the elderly. In almost every area, discrimination related to old age must be presented with scientific evidence. In recent years, there has been a growing consensus that elderly people are discriminated against in all areas where health care is provided. The prejudices, values, perceptions and beliefs of the health personnel about elderly are among the main reasons of the elderly discrimination. It has been observed that nurses prefer to work with younger age groups, they consider elderly people's problems as a natural course of life and they ignore or postpone these problems, and they perceive the elderly as dependent, inactive, and isolated. Nurses' guidance is necessary to enable society to gain an egalitarian view on age discrimination and to develop their own thinking, behavior and attitudes. It is important for the nursing students who will take part in health care team in the future to have a positive attitude, to not exhibit discrimination in any way and to have sufficient knowledge about the old age while providing guidance and health care services to elderly people. Institutions providing nursing education have important duties in the development of positive attitudes towards aging

and old age. Positive attitudes towards the elderly in the society will increase the quality of all services provided to the elderly and affect the quality of health care services positively especially in this times where health problems are frequent and intense. For this reason, determining the attitudes of the nursing students regarding elderly discrimination, raising awareness on this subject, providing more positive, respectful, and tolerant attitudes towards old age and aging is important. **Aim:** This study was conducted to examine freshman and senior nursing students' attitudes towards elderly discrimination. **Method:** The study which was conducted in descriptive design was carried out with 223 students in Muğla Sıtkı Koçman University during November 2015-March 2016 period. The data were obtained through socio-demographic form and Elderly Discrimination Attitude Scale (YATÖ) in classrooms. The scale developed by Vefikuluçay (2008) is a 5- Likert type scale consisting limiting elderly's life (9 items), positive discrimination towards elderly (8 items), and negative attitudes towards elderly (6 items) sub dimensions. High mean value resulted from the data shows that the discrimination towards elderly is positive. Before procedure, ethical permissions were provided and students responded voluntarily. **Results:** It was found that the mean value of the participant students ages was  $20.16 \pm 2.09$  (min:17, max:28), % 75.5 was female, % 56.2 was freshman students, and %45.5 participants lived with elderly. The total scale mean value was  $69.51 \pm 7.13$ , limiting elderly's life mean value was  $19.90 \pm 4.00$ , positive discrimination towards elderly mean value was  $31.05 \pm 4.65$ , and negative discrimination mean value towards elderly was  $18.55 \pm 3.59$  based on the analysis. There was found a statistically significant difference between freshman and senior students' total scale points ( $p < 0.05$ ). There was not a significant difference between participants' gender, social environment, income, parents' educational background, living with an elderly and total scale points ( $p > 0.05$ ). **Conclusion:** It was concluded that there was a middle level positive discrimination attitude towards elderly among students. Therefore, it was considered that raising awareness to the topic during nursing education would contribute to elderly's wellness, accordingly, to the public's health.

## Kaynakça / References

- Akgün S., Bakar C. ve Budakoğlu İ. (2004). Dünyada ve Türkiye’de yaşlı nüfus eğilimi, sorunları ve iyileştirme önerileri. *Turkish Journal of Geriatrics*,7(2), 105-110.
- Altay B. ve Aydın T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi*, 12(1), 11-18
- Buz, S.(2015). Yaşlı bireylere yönelik yaş ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 268-278.
- Gething L., Fethney J., McKee K., Persson L.O., Goff M. ve Churchward M. (2004) Validation of the reactions to ageing questionnaire: assessing similarities across several countries. *J Gerontol Nurs*, 30, 47-54. <http://dx.doi.org/10.3928/0098-9134-20040901-09>
- Güven Ş.D., Muz G.U. ve Ertürk N.E. (2012) Üniversite öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(2), 99-105.
- Karadağ E., Vardar İnkaya B. ve Karatay G. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28, 31-40.
- Kite M.E., Stockdale G.D., Whitley B.E., Johnson B.T. (2005) Attitudes toward younger and older adults: an updated meta-analytic review. *Journal of Social Issues*, 61(2), 241-266.
- Koç A., Yıldırım R., Gürcü M. ve Uluçay D.V. (2013) Assessing young university students’ behaviour regarding age discrimination. *J Ann Eu Med* 1(3), 49-55.
- Özdemir Ö. ve Bilgili N. (2014) Sağlık Hizmetlerinde yaşlı ayrımcılığı. *Günlük Tıp Dergisi*, 56, 128-131.
- Soyuer F., Ünalın D., Güleser N. ve Elmalı F. (2010) Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 20-5.
- Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni (2014) *İstatistiklerle yaşlılar*, 2013. Sayı: 16057.

- Ünalın D., Soyuer F. ve Elmalı F. (2012) Geriatri merkezi çalışanlarında yaşlı tutumunun değerlendirilmesi. *Kafkas J Med Sci*, 2(3), 115– 120  
• doi: 10.5505/kjms.2012.15870
- Ünsar S., Erol Ö., Kurt S., Türüng F., Sekmen I., Sak C. ve Türksen S. (2012) Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 1, 12-13.
- Vefikuluçay D. ve Terzioğlu F. (2011) Development and psychometric evaluation of ageism attitude among the university students. *Turkish Journal of Geriatrics*, 14(3), 259-268.
- Yılmaz E. ve Özkan S. (2010) Hemşirelik öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3, 35-53.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Olak, A. ve Tümer, A. (2018). Hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 53-67. DOI: 10.26466/opus.337355

## Benlik Ayrışmasının Manevi Yönelimine Etkisinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.392361

\*

Abdullah Mert\* - İlyas Topal\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Uşak/ Türkiye

E-Posta: [abdullahmert@gmail.com](mailto:abdullahmert@gmail.com) ORCID: [0000-0003-0653-2297](https://orcid.org/0000-0003-0653-2297)

\*\*Psikolojik Danışman, Uşak Üniversitesi Uşak/ Türkiye

E-Posta: [ilyazzova@gmail.com](mailto:ilyazzova@gmail.com) ORCID: [0000-0003-3632-443X](https://orcid.org/0000-0003-3632-443X)

### Öz

*Bu çalışma ile, üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile manevi yönelim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve cinsiyet, ekonomik düzey sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma örneklemini bir devlet üniversitesinde eğitim gören 183 kadın (%71,5) ve 73 erkekten (%28,5) olmak üzere 256 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada Manevi Yönelim Ölçeği (MYÖ), Benlik Ayrışması Ölçeği (BAÖ) ve bağımsız değişkenler için de kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, manevi yönelim düzeyleriyle cinsiyet ve ekonomik gelir açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan faktör analizi çalışmasında tek faktörlü yapı desteklenmiştir. Benlik ayrışması alt boyutlarında da yine cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre daha çok duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık yaşamaktadır. Ekonomik gelir açısından duygusal kopma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre ekonomik gelir arttıkça duygusal kopma da artmaktadır. Ayrıca manevi yönelimle benlik ayrışması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Benlik ayrışması, Manevi yönelim, Sosyoekonomik düzey, cinsiyet

## Whether Self-Distinction Predicts the Spiritual Orientation and Examining the Relationship Between Some Variables

### Abstract

*In this study, it is aimed to determine whether there is a meaningful relationship between the self-differentiation and the spiritual orientation levels of university students and whether there is a meaningful difference in terms of gender, economic level class level and parental education level. The sample of the research consists of 256 persons, 183 women (71.5%) and 73 men (28.5%) who study at Uşak University. In the study Spiritual Orientation Scale (MAS), the Self-Discrimination Scale (BAI) and personal Information Form was used for the independent variables. According to research findings, there was a significant difference in terms of spiritual orientation and gender and economic income. One factor structure was supported in the factor analysis study. Significant differences were also found in terms of gender in the sub-dimensions of self-identification. Women have more emotional responsiveness and dependence on others than men. There was a significant difference in the level of emotional breakdown in terms of economic income. According to findings, as economic income increases, emotional break up also increases. It has also been found that there is a significant positive relationship between spiritual orientation and self-identification.*

**Keywords:** *Self discrimination, Spiritual orientation, Socioeconomic level, Gender*

## Giriş

Benliğin ayrımlaşması (differentiation of self) kavramı, Murray Bowen (1976, 1978) tarafından geliştirilen Aile Sistemleri Kuramının merkezinde yer almaktadır (Polat,2014). Bowen'ın teorisinde çekirdek aile işlevlerinin gelişmesine etki eden anahtar faktörlerden biri karı ve kocanın farklılaşma seviyesidir (Klever, 2009). Farklılaşma, bireyin hem duygu ve düşüncelerinin farkında olmasını hem de başkalarından bağımsız olarak var olması durumunu içerir (Corey, 2008). Bowen'a göre (1978), kendini farklılaştırma; "Ben'in içindeki entelektüel (düşünsel) ve duygusal sistemlerden psikolojik olarak ayrılması ve bunun sonucu olarak eş zamanlı şekilde bireyin ailenin kökeninden ve bağlı olduğu sosyal yapıların içindeki diğer bireylerden kendini ayırması ve bağımsızlaştırmasıdır (Sexton, Weeks ve. Robbins, 2003). Farklılaşma seviyesi yüksek olan çiftlerin çekirdek aile işlevlerini daha fazla geliştirme eğiliminde oldukları, farklılaşma seviyesi daha düşük olan çiftlerin de çekirdek aile işlevlerinin daha düşük gelişme eğiliminde oldukları görülür (Klever, 2009). Farklılaşmış birey, bir etki altında kalmadan kendi hür iradesi ile seçimler yapmasını ve güçlü bir benlik duygusuna sahip olması durumunu içerir. Diğer bir ifade ile bireyin kendi seçimlerini hür iradesi ile yapabilmesi ve kendini değerli olarak görmesi içerir (Kerr ve Bowen, 1988). Bowen aile bireylerinin, kendi değişimlerinin ve farklılaşmalarının sorumluluğunu kendilerinin alması gerektiğini savunmuştur. Benliği ayrımlaşmış bir birey duygu ve düşüncelerini fark edebilmekte; çevresindekilerden etkilenmeden kendi başına seçim yapabilmekte ve bu tercihini yaşayabilmektedir (Kesici vd., 2014).

Farklılaşan bireyler, bilişsel ve duygusal süreçlerini yönetebilen ve birliktelik ile bireyselcilik arasında denge oluşturabilen özünde ayrımlaşma yaşayanlardır (Mert, 2014, s 173). Özünden farklılaşma, kişilerin duygusal ve zihinsel seviyede kendi ailelerinden farklılaşma yeteneklerini belirtir. Eşit ağırlıkta olan iki yaşam gücü vardır: bireysellik ve birliktelik. İnsanlar öz – farklılaşma seviyesinde farklılık gösterirler (Gladding, 2012). Özünden farklılaşma bir kişinin subjektif duygularıyla objektif düşünceleri arasındaki farklılaşma seviyesidir. Diğer bir deyişle, bu sağlıklı duygusal ayrılma ya da objektifliği sürdürme yeteneğidir (Gladding, 2012). Farklılaşmanın 2 alt boyutu vardır. Bunlardan birincisi,

bireyin kendisini ailesinden duygusal ve bilişsel düzeyde ayrı tutabilmesidir (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988) yani bireysellik ve birliktelik arasındaki dengedir. Farklılaşmanın en yüksek seviyesinde birey, bireyselliği sürdürürken diğerlerine yakınlık konusunda esnekler. Farklılaşmanın en yüksek seviyesi duygusal yoğunluğun ortasındaki bireylere faydalı ve üretken olan düşüncedir (Klever, 2009). Farklılaşmış bireyler ise duygu ve düşüncelerinin farkındadırlar ve yaşamlarında her ikisine de yer verirler. Ancak duygularının mantıksal süreçlerini yönlendirmelerine izin vermezler. Durumlar karşısındaki duruşları nettir ve değişik durumlara kolay uyum sağlayabilirler. (Polat, 2014; Goldenberg ve Goldenberg, 2008). Farklılaşma seviyesi yüksek olan bireylerin çekirdek aile işlevlerini daha fazla geliştirme eğiliminde oldukları, farklılaşma seviyesi daha düşük olan bireylerin de çekirdek aile işlevlerinin daha düşük gelişme eğiliminde oldukları görülür (Bowen,1994). İkincisi ise bireyin bilişsel ve duygusal süreçlerini birbirinden ayrı tutmasıdır. Bu iki ana boyutun varlık derecesi bireyin farklılaşma düzeyinin önemli göstergeleridir (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988). Ancak farklılaşma düzeyi düşük bireyler gerçeklerle duyguları ayırt edemezler, daha çok duygularına göre hareket ederler/karar verirler, enerjilerinin çoğunu aşk/sevgiyi aramaya harcarlar, bilişsel aktiviteleri heyecanlardan ayırt edemezler ve savunmasız oldukları için aile ikilemi içinde kaybolurlar. Bu kişilerin yaşamları onay alma ve onay alamadıkları kişileri cezalandırmakla geçer, çok fazla fiziksel ve duygusal sorun yaşarlar, semptom geliştirmeye daha yatkındırlar ve üretici-amaç odaklı işlerle uğraşmak için çok az enerjileri vardır. (Bowen, 1976, 1978; Kerr ve Bowen, 1988). Farklılaşmanın en düşük seviyesindeki bireylerin düşüncesi duygular tarafından yönetilir (Klever, 2009). Bu iki boyut dört alt boyutta incelenmektedir. (Işık ve Bulduk, 2014; Skowron ve Friedlander, 1998; Skowron ve Schmitt, 2003). Kişinin kendi iç yaşantısına yönelik iki boyuttan biri "Ben Pozisyonu Alma" ve diğeri de "Duygusal Tepkisellik" tir. Kişinin başkalarıyla ilişkisine yönelik alt boyutlar ise "Başkalarına Bağımlılık" ve "Duygusal Kopma" dır. Duygu ve düşüncelerinin farkında olan insanlar, varoluşsal niteliğini yani maneviyatını daha bilinçli yaşaması beklenmektedir.

Maneviyat, kutsal olanla, aşkın olanla bağlantılı olması ile tüm başka şeylerden – hümanizm, değerler, ahlak kuralları ve ruh sağlığı – ayrılır.



Maneviyat, hem aşkın olanı aramayı hem de aşkın olanı keşfetmeyi içerir ve bu yüzden düşünme olmadan ya inançsızlığa ya da inanca son verecek sorgulamaya kadar götüren yolda seyahat etmeyi içerir (Koenig, 2012). Maneviyat kavramı dini uygulamaları da içeren, yaşamı anlamlandıran inançlar ve uygulamalardır (Walsh, 2009). Benner (1989) maneviyatı, Tanrı'yla ilişki kurulmasına yönelik Tanrı'nın merhametli çağrısına insanın verdiği cevap olarak adlandırmıştır. (Sweeney ve Witmer, 1991; Myers ve ark., 2000). Maneviyat, daha geniş ve daha kapsamlı olarak formal dini yapıların dışında da yaşanmaktadır. Ancak din ile ilişkilendirmekle birlikte, maneviyatı sadece dini inançla sınırlandırmamak gerekir. Maneviyatın bu açıdan değerlendirildiğinde daha sosyal ve geleneksel olan dine karşı daha kişisel ve öznel olduğu söylenebilir. Maneviyat, bireyin aktif bir şekilde kendi içsel değerlerine yatırım yapmasını olarak değerlendirilir. Bu durum onun anlamlı, bütün ve diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurma hissini güçlendirir (Walsh, 2009). Din ve maneviyat bu bağlamda birey için kendisini daha iyi hissetmesini sağlayan sosyal ve bilişsel bir kaynak sağlar (Aydoğan vd. 2017). “Manevî ihtiyaçlar”, insanın sadece “inanılması ve sadık olunması” öğütlediği için değil; doğru ve gerçek olduğu için inanabileceği kendini adayabileceği değerler olduğuna ve insanın kendisini gerçekleştirmesini sağlayan temel ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinde görülmektedir (Maslow, 2001). Buna göre olumlu benlik tasarımı, hayatı anlamlı ve bir amaca göre yaşama, oto-kontrolün sağlanması, duygusal olgunluk, ümitvar ve iyimser bir dünya görüşü geliştirmek insanlara ve doğaya karşı olumlu değer ve tutum geliştirmek hem psikolojinin hem de dinin öngördüğü yaşam modelinin unsurlarıdır (Maslow, 2001).

Dindarlık sıklıkla sosyal veya grup analiz düzeyiyle ilişkilendirilirken, maneviyat çoğunlukla bireysel analiz düzeyiyle ilişkilendirilmiştir (Kasapoğlu, 2015). Maneviyata bilişsel bir uyum açısından bakıldığında, maneviyatın dini inancı içermeyen bir anlam içerdiği görülmektedir. Bu durum özellikle kişinin günlük yaşam fonksiyonunda manevi durum hakkındaki inançlarını, tutumlarını ve algılarını içermektedir (MacDonald ve Friedman, 2002). Başka bir deyişle maneviyat daha çok bireysel olan bir kavramdır bu yönüyle dindarlıktan ayrı tutulabilir. Maneviyat bireysel düzey ile ilişkilendirildiği takdirde bireyin duygu ve düşüncelerinde farklılaşması ve mantıksal olarak hareket etmesi olan benlik

farklılaşması ilişki olması beklenebilir. Bundan dolayıdır ki üniversite öğrencilerinin benlik ayrımlaşması ile manevi yönelim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve cinsiyet, ekonomik düzey sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemesi amaçlanmaktadır

## Yöntem

Araştırma grubunu Uşak Üniversitesi'ne devam eden 256 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar 183 kadın (%71,5) ve 73 erkekten (%28,5) oluşmaktadır. Katılımcıları 17-19 yaş arası 18 (%7), 20-21 yaş arası 129 (%50,4), 22-23 yaş arası 103 (%40,2) ve 24-26 yaş arası 6 (%2,3) kişi oluşturmaktadır. Sınıf değişkenine bakıldığında araştırma grubunu 1. sınıftan 44 (%17,2), 2. sınıftan 37 (%14,5), 3. sınıftan 87 (%34) ve 4. sınıftan 88 (%34,4) kişi oluşturmaktadır. Ekonomik gelir incelendiğinde ise dar gelirli 9 (%3,5), ortalama altı 22 (%8,6), ortalama 193 (%75,4), ortalama üstü 26 (%10,2), varlıklı ekonomik durumu olduğunu düşünen 6 kişi (%2,3) vardır. Anne ve Baba eğitim durumu değişkenine bakıldığında araştırma grubunu, annesi okuma yazmaya bilmeyen 42 (%16,4), ilkokul mezunu 127 (%49,6), ortaokul mezunu 46 (%18), lise mezunu 26 (10,2), ön lisans mezunu 9 (%3,5) ve lisans mezunu 6 (%2,3) kişiden oluşmaktadır. Babası okuma yazma bilmeyen 19 (%7,4), ilkokul mezunu 88 (%34,4), ortaokul mezunu 63 (%24,6), lise mezunu 40 (%15,6), ön lisans mezunu 25 (%9,8) ve lisans mezunu olan 21 (%8,2) kişi bulunmaktadır. Araştırma grubu seçkisiz yöntemle belirlenmiştir ve katılımcılar gönüllü olarak katılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

**Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği (BAÖ):** Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilen ve daha sonra Skowron ve Schmitt (2003) tarafından revize edilen BAÖ, Işık ve Bulduk (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda 20 maddeden oluşan BAÖ, Duygusal Tepkisellik (DT), Ben Pozisyonu Alma (BP), Duygusal Kopma (DK) ve Başkalarına Bağımlılık (BB) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Toplam puan ve alt ölçekler için alınan puanın yüksekliği, benliğin ayrımlaşma düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir (Işık ve Bulduk,

2014). Üniversite öğrencisinin bir bölümden aldığı puan değeri ne kadar yüksek olursa, o öğrencinin o bölümdeki özelliğe o kadar çok sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 iken alınabilecek en yüksek puan ise 120'dir. İç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81 (DT= .78, BP= .75, BB= .77, DK= .74), 5 hafta ara ile elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise  $r = .74$  olarak bulunmuştur (Işık ve Bulduk, 2014).

**Manevi Yönelim Ölçeği (MYÖ):** Kasapoğlu (2015) tarafından geliştirilen MYÖ, maneviyatla ilgili literatür taramasından sonra çeşitli ölçekler incelenmiş ve madde havuzu hazırlanırken bu ölçeklerden faydalanılmıştır. Bu süreçte ilk olarak 53 maddelik deneme havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra 20 madde denemelik madde havuzundan çıkarılmış ve 10 madde yeniden düzenlenmiştir (Kasapoğlu, 2015). Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 16 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek 1= hiç katılmıyorum, 7= tamamen katılıyorum şeklinde 7'li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 112'dir. Toplam puan manevi yönelimin yüksekliğini ifade etmektedir. Manevi Yönelim Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 47.50'sini açıklayan bir faktörden oluştuğu ve bir boyut ile temsil edilen modelin uyum endekslerinin uygun olduğu saptanmıştır ( $\chi^2=239.718$ ,  $sd=100$ ,  $p= .000$ ),  $\chi^2/sd= 2.39$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $RMR= 0.05$ ,  $GFI=0.93$ ,  $AGFI=0.90$ ,  $CFI=0.95$ ,  $IFI=0.95$ ,  $NFI=0.92$ ). Böylece, 16 maddeden oluşan 7'li likert tipi bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması ise iki yolla hesaplanmıştır: Birincisi, Cronbach Alpha katsayısı ( $\text{Alpha}=.87$ ); ikincisi, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ( $r=.84$ ). Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kasapoğlu, 2015).

## Verilerin Analizi

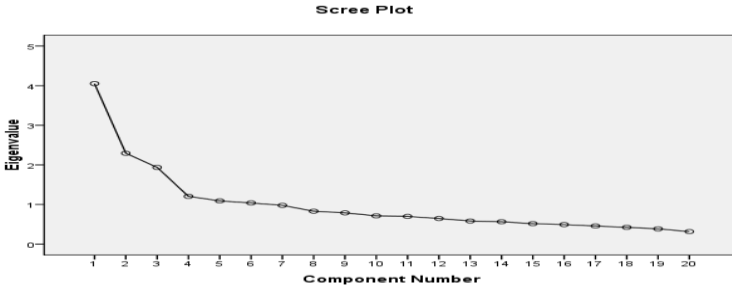
Araştırmada ölçeklerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların Benlik Ayrımlaşması ve Manevi Yönelim düzeyleri alınan puanların toplamları kullanılarak analiz edilmiştir. Frekans analizi ile katılımcıların değişkenlere göre yüzdeleri çıkarılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik testleri uygulanmıştır. İkili küme karşılaştırmaları

için T-testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için ise varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Benlik Ayrışması ve Manevi Yönelim ilişkisi analizi için de regresyon analizi uygulanmıştır.

## Bulgular

Uşak Üniversitesi öğrencilerinin manevi yönelim ve benlik ayrışmasına ilişkin bulgular tablolar halinde belirtilmiş, araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Şekil 1 Scree Plot



Şekil 1'deki scree plot grafiği ölçeğin yapı durumu hakkında bilgi vermektedir. Tablo ölçeğin 4 boyuttan olduğunu göstermekte ve Işık ve Bulduk (2014)' un çalışmasını desteklemektedir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Maneviyat, Benlik Ayrışması ve Benlik Ayrışması Alt Boyutlarının Puanları

	Kişi Sayısı	Puan
Duygusal Tepkisellik	256	20,5977
Ben Pozisyonu Alma	256	21,0430
Duygusal Kopma	256	13,6562
Başkalarına Bağımlılık	256	15,8164
Maneviyat	256	92,8242
Benlik Ayrışması-Toplam	256	71,1133

Elde edilen en yüksek ortalama ben pozisyonu alma alt boyuttayken; onu duygusal tepkisellik alt boyutu takip etmiştir. Duygusal

kopma alt boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Maksimum puan göz önüne alındığında ortalama oldukça yüksektir yani araştırma grubunun manevi yönelimler yüksektir.

**Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi T-Testi Sonuçları**

			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
<b>Manevi Yönelim</b>	Equal variances assumed		6,574	,011	2,592	254	,010	7,40018	2,85456
	Equal variances not assumed				2,336	108,883	,021	7,40018	3,16814

Kadınların manevi yönelim düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu, yapılan T-testi sonucunda da kadın ve erkeklerin manevi yönelim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p=0,011<0,05$ ). Kadınların erkeklere göre manevi duygulara daha yatkın olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Benlik Ayrımlaşması Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Duygusal Tepkisellik	Kadın	183	21,1694	4,66089	,34454
	Erkek	73	19,1644	4,46907	,52307
Ben Pozisyonu Alma	Kadın	183	20,7049	4,74982	,35112
	Erkek	73	21,8904	3,94603	,46185
Duygusal Kopma	Kadın	183	13,9454	4,61927	,34147
	Erkek	73	12,9315	4,02882	,47154
Başkalarına Bağımlılık	Kadın	183	16,6667	5,34248	,39493
	Erkek	73	13,6849	4,69301	,54928

Kadınların duygusal tepkisellik ortalaması 21,1694 iken erkeklerin ortalaması ise 19,1644 olarak bulunmuştur. Kadınların duygusal tepkisellik düzeylerinin erkekle oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin başkalarına bağımlılık düzeylerini karşılaştırdığımızda ise kadınların ortalama puanlarını 16,6667; erkeklerin ise 13,6849 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4. Benlik Ayrışması Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi T-Testi Sonuçları**

	F	Sig. t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Duygusal Tepkisellik	,003	,957 3,144	254	,002	2,00502	,63780
Ben Pozisyonu Alma	3,898	,049 -1,888	254	,060	-1,18549	,62799
Duygusal Kopma	,904	,343 1,642	254	,102	1,01385	,61738
Başkalarına Bağımlılık	3,998	,047 4,169	254	,000	2,98174	,71523
		4,407	149,842	,000	2,98174	,67651

Benlik ayrışması düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizi T-testi uygulanarak yapılmıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin Ben Pozisyonu alma ve Duygusal Kopma Düzeyleri karşılaştırıldığında ( $p.0,060 > 0,050 / p.0,102 > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın ve erkeklerin duygusal tepkisellik düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p.0,002 < 0,050$ ). Yani kadınların olaylara verdiği duygusal reaksiyon erkeklere göre daha yüksektir. Kadın ve erkeklerin başkalarına bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu da görülmüştür ( $p. 0,000 < 0,05$ ). Kadınların karar alma ve hareket etme konusunda erkeklere göre çevrelerine daha bağımlı olduğu söylenebilir. Genel olarak kadınların ve erkeklerin alt boyutlardaki puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Ancak duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık alt boyutlarında bu farkın anlamlı olacak düzeyde fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum ise kadınların olaylar karşısında erkeklere oranla

tepkiye daha açık olduğu; ayrıca karar alma konusunda çevresine daha bağımlı olduğunu söyleyebilir.

**Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Manevi Yönelimlerinin Aile Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılması ANOVA Tablosu**

	Kareler lamı	Top- Df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Between Groups	5196,813	4	1299,203	3,086	,017
Within Groups	105666,277	251	420,981		
Total	110863,090	255			

Tablo 6'da aile ekonomik durumlarına göre manevi yönelim düzeylerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p = 0,017 < 0,050$ ). Tablo 6'dan hareketle ekonomik durumu varlıklı olan bireylerin manevi yönelimleri düşükken, dar gelirli bireylerin yüksek olduğu; ekonomik durumun manevi yönelim negatif yönde etkilediği söylenebilir.

### **Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrımlaşması Alt Boyutlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Benlik ayrımlaşması düzeylerinin aile ekonomik durumuna göre karşılaştırılması yapıldığında puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Duygusal tepkisellik alt boyutunda en düşük ortalama varlıklı olan bireylerde ( $x=18,0000$ ), en yüksek ortalama ise ( $x=21,1111$ ) dar gelirli bireylerde bulunmuştur. Yani varlıklı bireyler daha düşük duygusal tepki vermektedir. Ben pozisyonu alma alt boyutunda ise yine en düşük ortalama da dar gelirli bireylerde rastlanmıştır (19,2222). En yüksek ortalama ise ortalama üstü ekonomik geliri olan bireylerde bulunmuştur ( $x=22,5385$ ). Ancak varlıklı bireylerin ortalaması ( $x=21,6667$ ) da bu değere çok yakın bulunmuştur. Duygusal kopma alt boyutunda ise en düşük ortalama varlıklı bireylerde ( $x=9,0000$ ) bulunurken; en yüksek ortalama da yine dar gelirli (14,7778) bireylerde bulunmuştur. Hatta ortalamalar incelendiğinde doğrusal bir korelasyon da söz konusudur. Yani varlıklı bireyler dar gelirli bireylere göre daha az duygusal kopma yaşamaktadırlar. Başkalarına bağımlılık alt boyutunda ise en düşük puan ortalama üstü ekonomik geliri olan ( $x=14,4615$ ) bireylerde; en yüksek puan ise ortalama

üstü ekonomik geliri olan ( $x=16,1295$ ) bireylerde bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin benlik ayrımlaşması alt boyutlarının aile ekonomik durumuna göre karşılaştırılması ANOVA Tablosu Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrımlaşması Alt Boyutlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılması ANOVA Tablosu**

		Kareler Top- lamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Duygusal Tepkisellik	Between Groups	108,675	4	27,169	1,241	,294
	Within Groups	5492,883	251	21,884		
	Total	5601,559	255			
Ben Pozisyonu Alma	Between Groups	93,780	4	23,445	1,130	,343
	Within Groups	5206,748	251	20,744		
	Total	5300,527	255			
Duygusal Kopma	Between Groups	219,567	4	54,892	2,820	,026
	Within Groups	4886,183	251	19,467		
	Total	5105,750	255			
Başkalarına Bağımlılık	Between Groups	86,042	4	21,510	,754	,556
	Within Groups	7158,329	251	28,519		
	Total	7244,371	255			

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin benlik ayrımlaşması alt boyutlarının ekonomik duruma göre karşılaştırılması yapıldığında, duygusal kopma alt boyutu ( $p. 0,026 < 0,050$ ) dışında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (duygusal tepkisellik;  $p.0,294 > 0,050$ /ben pozisyonu alma;  $p. 0,343 > 0,050$ / başkalarına bağımlılık;  $p.0,556 > 0,050$ ). Yani ekonomik gelirin benlik ayrımlaşmasına kısmen de olsa etkisi vardır denilebilir. Tablo 6'yı tekrar incelediğimizde duygusal kopma alt boyutunda ters orantılı



eğilim olduğunu görmekteyiz. Yani ekonomik gelir arttıkça duygusal kopma puanı düşmektedir. Ekonomik geliri yüksek olan bireyler ekonomik geliri düşük olan bireylere göre daha az duygusal kopma yaşamaktadır. Katılımcıların manevi yönelim puanlarına ile benlik ayrırmaşması alt boyutları ve toplam puan arasındaki korelasyon analizi Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Korelasyon Analizi**

	Man. Yön.	Duy. Tep.	Ben Poz. Al.	Duy. Kop.	Başk.Bağ .	Ben. Top.
Pearson Man.Yön.	1,000	,135	,112	-,068	,051	,092
Correlation	Duy.l Kop.	1,000	,049	,328	,462	,733
	Ben Poz. Al.		1,000	,079	-,183	,345
	Duy.Kop.			1,000	,444	,724
	Baş. Bağ.				1,000	,716
	Benlik Toplam					1,000

p. < .05

Tablo 7 incelendiğinde, manevi yönelimle; duygusal tepkisellik, ben pozisyonu alma, başkalarına bağımlılık ve benlik ayrırmaşması toplamı pozitif yönde düşük ilişki bulunurken, duygusal kopma arasında negatif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Duygusal tepkisellekle; ben pozisyonu alma pozitif yönde düşük bir ilişki bulunurken; duygusal kopma) ve başkalarına bağımlılık ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuş, benlik ayrırmaşması toplam puanı ile de pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ben pozisyonu alma ile duygusal kopma arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunurken, başkalarına bağımlılık arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Ben pozisyonu alma ile benlik ayrırmaşması toplam puanı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Duygusal kopma ile başkalarına bağımlılık) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunurken, benlik ayrırmaşması toplam puanı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Başkalarına bağımlılık ile benlik ayrırmaşması toplam puanı arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların regresyon analizi Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Regresyon Analizi**

Change Statistics								
Model R	R <sup>2</sup>	Tahmini Std. Hata	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,222 <sup>a</sup>	,049	20,49276	,049	3,247	4	251	,013

Manevi yönelim ölçeği; benlik ayrımlaşması ve dağılımın %4,9’unu açıklamaktadır.

**Tablo 9. ANOVA<sup>b1</sup>**

Model		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama	F	Sig.
1	Regresyon	5454,791	4	1363,698	3,247	,013 <sup>a</sup>
	Artık	105408,298	251	419,953		
	Total	110863,090	255			

a.Yordayan : (Constant), benliktoplam, bp, dk, dt

b.Yordanan: maneviyat

Tablo 9 incelendiğinde manevi yönelimle benlik ayrımlaşması toplamı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p 0,013<0,050).

Tablo 10 incelendiğinde duygusal kopma puanı arttıkça manevi yönelimlerin düştüğü görülmektedir. Diğer boyutlarda ise puanlar arttıkça manevi yönelim puanları da artmaktadır. Yani benlik ayrımlaşması yüksek bireylerin manevi yönelim düzeyleri de yüksektir. Duygusal kopmayı yüksek düzeyde yaşayanların ise manevi yönelim düzeyleri düşmektedir.

**Tablo 10 Katsayılar (Coefficients<sup>a</sup>)**

Model	Standart Hale		Standart Halde Getirilmiş Katsayılar (Coefficients)	t	Sig.	Correlations		
	B	Std. Error				Zero-order	Partial	Part
1 (Sabit)	72,218	8,582		8,415	,000			
Duygusal Tepkisellik	,331	,514	,074	,644	,520	,135	,041	,040
Ben Pozisyonu Alma	,291	,359	,064	,812	,418	,112	,051	,050
Duygusal Kopma	-1,063	,522	-,228	-2,035	,043	-,068	-,127	-,125
Benlik Toplam	,312	,301	,180	1,035	,302	,092	,065	,064

a.Yordanan: maneviyat

## Tartışma

Bu araştırma analizinde elde edilen bulgular diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre manevi yönelim düzeyleri karşılaştırıldığında, kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde manevi yönelimli oldukları bulunmuştur. Kadınların erkeklere oranla daha yüksek manevi yönelim düzeylerine sahip olmaları, kadınların daha duygusal yapıya sahip olmaları ve ölçek maddelerinin daha çok hissetmek ile ilgili olmasıyla açıklanabilir. Türkyılmaz (2008) tarafından yapılan maneviyat düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre benlik ayrışması düzeyleri karşılaştırıldığında, duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonucu 2010 yılında Peleg ve Yithzak tarafından yapılan bir çalışmada, erkelerde başkalarına bağımlılık alt boyutu ile kadınlarda duygusal tepkisellik alt boyutunun ayrılık kaygısı ile önemli derecede ilişkili olduğu; kadın ve erkekteki farklılaşma

düzeyi arttıkça ayrılık kaygısının azaldığı tespit ile dasteklemektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Toplumumuzda kadın ve erkeğin rolleri farklılık göstermektedir. Kadınlar karar almada çevrelerine daha bağımlı ve etkiye açıktır. Erkekler ise daha bağımsız ve özgürdür. Ailenin, aldığı eğitimin ve içerisinde bulunduğu toplumsal çevrenin ve etkisiyle, cinsiyetlerine uygun roller kazanmakta toplumsal cinsiyet kimliğini edinmektedirler. Dolayısıyla kadınlar için ev ile ilgili işleri yürütme ve çocuk bakımı gibi işler öne çıkarken, erkekler için iş rolleri aile rollerinden daha önemli hale gelmektedir (Powell ve Greenhouse, 2010). Toplumumuzun ataerkil bir yapıya olması ve aile içindeki egemenliği bu duruma temel oluşturmaktadır. Duygusal tepkisellik alt boyutunun yüksekliği ise kadınların erkeklere oranla daha duygusal ve kırılgan olmasıyla açıklanabilir.

Manevi yönelim düzeyleri aile ekonomik gelirine göre karşılaştırıldığında elde edilen bulgular ekonomik gelirin manevi yönelimi negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Ekonomik gelirin beraberinde lüks yaşamı da getirmesi ve sekülerleşmenin ekonomiyi daha kolay olması bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Manevi ve inançsal baş etme yöntemlerinin daha çok kadınlarda, yaşlılarda ve sosyoekonomik seviyesi düşük olan bireylerde (Boscaglia, Clarke, Jobling ve Quinn 2005; Romero, Kalidas, Elledge, Chang, Liscum ve Freidman: 2006) olması bir çok çalışmada yer almaktadır.

Benlik ayrımlaşması alt boyutlarının aile ekonomik durumuna göre karşılaştırılmasında duygusal kopma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile ekonomik durumu duygusal kopmayı negatif yönde etkilemiştir. Yani ekonomik gelir yükseldikçe aile içindeki bireylerin birbirlerinden kopma miktarı daha yüksektir yani bireysellik artmaktadır denilebilir. Kollektif bir yapıya sahip olan toplumumuz globalleşmenin etkisiyle gün geçtikçe bireyselci bir yapıya bürünmektedir. Ekonomik gelirin yüksek olduğu ailelerin bu durumdan daha çok etkilenmiş olması bu duruma sebep olmuş olabilir.

Benlik ayrımlaşmasının manevi yönelim düzeyiyle ilişkisini incelemek için regresyon analizi yapılmıştır tablo 4.1'e bakıldığında dağılımın %4,9 u açıkladığı görülmüştür. Benlik ayrımlaşmasının manevi yönelimi etkilediği görülmüştür. Duygusal kopma alt boyutuyla manevi yönelim arasında negatif korelasyon bulunurken diğer boyutlar ile manevi

yönelim düzeyleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Yani bireysellik manevi yönelimi negatif yönde etkilemiştir.

Sonuç olarak bulgular genel olarak birbirleriyle örtüşmektedir. Literatürde araştırmaların azlığı ve cinsiyet dışındaki değişkenlerde herhangi bir araştırma olmaması nedeniyle karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak araştırmanın kendi içindeki bulgular birbirini desteklemektedir. Benlik ayrışması boyutlarından başkalarına bağımlılık boyutunun kadınlarda yüksek olması ve toplumumuzda kadının rolü bulguları desteklemektedir. Manevi yönelim düzeylerinin cinsiyet açısından karşılaştırılmasında ise önceki yapılan bir araştırmada anlamlı bir farklılık bulunamazken bu araştırmada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ekonomik gelirin duygusal kopma alt boyutunu pozitif yönde etkilemesi ve manevi yönelimi negatif yönde etkilemesi ayrıca duygusal kopmanın manevi yönelimi negatif yönde etkilemesi araştırma bulgularının birbirini desteklediğini tutarlı olduğunu göstermiştir. Ekonomik gelirin sekülerleşmeyi etkilemesi ve bu doğrultuda manevi hisleri azaltıcı etki gösterdiği, ayrıca batıdan etkilenme miktarını da arttırması bireyselliği arttırıcı etki gösterdiği sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçla birlikte mevcut araştırmanın bazı sınırlılıklara sahip olduğu söylenebilir. Öncelikle, araştırmada çalışmanın amacı doğrultusunda nicel bir araştırma yolu takip edilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin benlik farklılaşmasına yönelik nitel araştırma yöntemi izlenerek gerçekleştirilecek çalışmaların önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, benlik farklılaşması ile manevi yönelim arasında rol oynayabilecek ara değişkenlerin varlığına yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece kavramın temellendirilmesine ve sorunun çözümüne yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın veri seti araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 256 katılımcı ile sınırlıdır. Çalışmada ele alınan değişkenlerin farklı örneklem grupları ile araştırılması sonuçların güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Araştırma kapsamında görülmüştür ki benlik ayrışması düzeylerinin manevi yönelimi yordayıcı bir role sahiptir. Bu sonuca bağlı olarak benlik ayrışmasının ve manevi yönelim arasındaki ilişkinin farkında olunması ve bu konuya dikkat çekilmesi önemli görülmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Whether Self-Distinction Predicts the Spiritual Orientation and Examining the Relationship Between Some Variables**

\*

Abdullah Mert - İlyas Topal

*Uşak University*

**Introduction**

In changing living conditions, the individual needs to differentiate from their mother and father in order for them to be able to make their own choices with free will, take their own responsibilities and cope with the problems of life. Differentiation involves the individual's awareness of their feelings and thoughts, their independent existence from others, free will in making decisions without any influence and a strong sense of self. In other words, it is the case of an individual who is able to make their own decisions by their own will and see themselves as valuable.

While religiosity is frequently associated with social and group analysis levels, spirituality is usually associated with an individual analysis level (Kasapoğlu, 2015). Looking at spirituality in terms of a cognitive compliance, it is seen that spirituality has a meaning that does not involve religious belief. This issue involves especially the belief, attitudes and perceptions of the individual in their daily life functions (MacDonald and Friedman, 2002). In other words, spirituality is a more individualistic concept, and it may be distinguished from religiosity with this aspect.

**Objective**

When spirituality is associated with an individual level, it may be expected that it is related to differentiation of self which is the differentiation of the feelings and thoughts of the individual and their adoption of logical

behavior. This is why it is aimed here to investigate whether or not there is a relationship between differentiation of self and levels of spiritual orientation in university students, and whether or not there is a significant difference related to their sex, economic status, class levels and levels of their parents' education.

## **Method**

This study aims to investigate whether or not there is a relationship between differentiation of self and levels of spiritual orientation in university students, and whether or not there is a significant difference related to their sex, economic status, class levels and levels of their parents' education. The sample consists of 256 students at a state university including 183 women (71.5%) and 73 men (28.5%). The study used a personal information form for the independent variables, in addition to the Spiritual Orientation Scale (SOS) and the Differentiation of Self Scale (DSS).

## **Findings**

According to the findings of the study, there was a significant difference in spiritual orientation levels based on sex and economic income. The factor analysis supported a single-factor structure. The sub-dimensions of differentiation of self also showed difference based on sex. In comparison to men, women experienced more emotional reactivity and dependence on others. There was a significant difference in the emotional detachment dimension based on economic income. According to the findings, as economic income increased, emotional detachment also increased. Additionally, a positive and significant relationship was found between spiritual orientation and differentiation of self.

## **Discussion**

The findings of this study were compared to those of other studies. This study compared the levels of spiritual orientation based on the variable of sex and found that women were more oriented towards spirituality than men. These higher levels may be explained by that women have more

emotional characters and the items of the scale are rather related to feelings. Türkyılmaz (2008) compared levels of spirituality based on sex, and no significant difference was found.

This study compared the levels of differentiation of self based on sex and found significant differences in the dimensions of emotional reactivity and dependence on others. The study in 2010 by Peleg and Yithzak had supportive findings that the dimensions of dependence on others in men and emotional reactivity in women were significantly related to separation anxiety, and as the levels of differentiation in women and men increased, separation anxiety decreased. No significant difference was found in the other dimensions. In Turkish society, the roles of men and women differ. Women are more dependent on their surroundings and prone to influence in decision-making. Men are more independent and free. With the influence of family, education and the social environment they are in, they adopt roles that are suitable for their gender, and they gain a gender identity. Therefore, while tasks such as doing household-related work and child care become prominent for women, professional roles become more important than family-related roles for men (Powell and Greenhouse, 2010).

This study compared the levels of spiritual orientation based on families' economic income and found that economic income affected spiritual orientation negatively. This situation might have arisen by the luxurious living brought about by economic income and easiness of secularization over economic factors. Several studies have shown that spiritual and belief-related coping methods are seen more in women, the elderly and individuals with lower socioeconomic statuses (Boscaglia, Clarke, Jobling and Quinn 2005; Romero, Kalidas, Elledge, Chang, Liscum and Freidman 2006).

In the comparison of the sub-dimensions of differentiation of self based on the economic status of families, a significant difference was found in the emotional detachment sub-dimension. The economic status of the family affected emotional detachment negatively. That is, as economic income increased, the rate of detachment of the members of the family from each other also increased, therefore increasing individualism. Turkish society, which has a collectivist structure, is increasingly adopting an individual-



istic structure by the effects of globalization. This situation might have occurred as families with higher economic income were influenced by this phenomenon more.

A regression analysis was conducted to investigate the relationship between differentiation of self and levels of spiritual orientation. Table 4.1 shows that the distribution explained 4.9%. Differentiation of self affected spiritual orientation. While there was a negative correlation between the sub-dimension of emotional detachment and spiritual orientation, there were positive correlations between the other sub-dimensions and spiritual orientation. Thus, individualism affected spiritual orientation negatively.

Consequently, the findings generally agreed with each other. A comparison with the literature was not possible due to the low number of such studies and as there were no studies conducted with variables other than sex. However, the findings within the study supported each other. Higher levels in the differentiation of self sub-dimension of dependence on others in women and the roles of women in Turkish society support the findings. While a previous study did not find a significant difference in their comparison of levels of spiritual orientation based on sex, this study found a significant difference. Positive effects of economic income on the sub-dimension of emotional detachment, negative effects of it on spiritual orientation and negative effects of emotional attachment on spiritual orientation showed that the findings of the study supported each other and were consistent. It may be deduced from here that economic income showed a reduction effect in spiritual feelings due to its effects on secularization, and it had an increasing effect on individualism due to the rate of being influenced by the West. Along with these results, it may be stated that this study had some limitations. First of all, a quantitative research method was employed in the study due to its objectives. It is believed that qualitative studies on the relationships between the variables discussed in this study and differentiation of self will be valuable. There is also a need for studies on presence of intermediary variables that may play a role between differentiation of self and spiritual orientation. It is believed that such studies will shed light on future studies that will be conducted to base the concept on a foundation and solve related problems. Moreover, the dataset of the study was limited to the 256 participants who volunteered to participate in the study. It is seen important for the reliability of

the results that the variables in the study are studied in different samples. It was seen in the scope of the study that the levels of differentiation of self had a predictive role on spiritual orientation. Based on this conclusion, it is seen important to be aware of the relationship between differentiation of self and spiritual orientation and raise awareness on this issue.

### Kaynakça / References

- Adler, A. (1993). *Psikolojik aktivite* (Çev. Belkıs Çorakçı). Ankara: Say Yayınları.
- Aydoğan, D., Özbay, Y., Büyükoztürk, Ş. (2017). Özgünlük ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 5(1), 38-59
- Benner, D. G. (1989). Toward a psychology of spirituality: Implications for personality and psychotherapy. *Journal of Psychology and Christianity*, 8(1), 19-30.
- Boscaglia, N, Clarke, D.M., Jobling, T.W., Quinn, M.A. (2005). The contribution of spirituality and spiritual coping to anxiety and depression in women with a recent diagnosis of gynecological cancer. *Int. J. Gynecol Cancer*, 15 (5): 755-761.
- Bulduk, S. ve Işık, E. (2014). Benliğin ayrımlaşması ölçeğinin üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması.(Sözlü Bildiri). *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul.
- Daştan, N. B. ve Buzlu, S. (2010). Meme kanseri hastalarında maneviyatın etkileri ve manevi bakım. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim Ve Sanatı Dergisi*, 3.1: 73-78.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin" maneviyat" ve" serbest zaman" boyutlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 1-16.
- Glading, S. (2012). *Aile terapisi tarihi kuram ve uygulamaları*, (İbrahim Keklik, İbrahim Yıldırım, Çev.), Ankara: PDR Yayınlar.
- Glading, S., T. (1998). *Family therapy:History, theory and practice*. 2nded. Merrill, Prentice – Hall, New Jersey. U.S.A.

- Günay, G., ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157-171.
- Horozcu, Ü. (2010). Tecrübî araştırmalar ışığında dindarlık ve maneviyat ile ruhsal ve bedensel sağlık arasındaki ilişki. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür Ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 209-240.
- Kasapoğlu, F. (2015). Manevi yönelim ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 51-68
- Kesici, Ş., Mert, A., Bayrakçı, E., Kiper, C. (2017). Vaka örnekleriyle birlikte aile danışma kuramları ve teknikleri. 4. Baskı, Nobel Yayınları: Ankara
- Klever, P. (2009). Goal direction and effectiveness, emotional maturity, and nuclear family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35, 3, 308-324.
- Koenig, H. G., King, D. E. and Carson, V. B. (2012). Handbook of religion and health, oxford university press, 2nd edition, New York, NY, USA,
- Maslow, A., (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*, (Okan Gündüz, çev. 9 Kuraldışı Yayınları, İstanbul.
- MacDonald, D., ve Friedman, H. (2002). Assessment of humanistic, transpersonal, and spiritual constructs: State of the science. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(4), 102-125.
- Mert, A. (2014). *Çiftlerde değer yönelimleri ile çok boyutlu sosyal desteğin evlilik uyumunun açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Myers, D. G., Diener, E., (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6,10-19.
- Peleg, O ve Yitzhak, M. (2010). Differentiation of self and separation anxiety: is there a similarity between spouses? *Contemporary of Family Therapy*, 33(1), 25-36
- Polat, K. (2014). *Evlü bireylerde çift uyumu ve bazı psikolojik belirtilerin benliğin farklılaşması açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat
- Powell, G.N. ve Greenhaus, J.H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family - work interface. *Journal of Management*. 36 4,1011-1039.

- Romero, C., Kalidas, M., Elledge, R., Chang, J., Liscum, K.R., Friedman, L.C. (2006). Self- forgiveness, spirituality, and psychological adjustment in women with breast cancer. *J. Behav Med*, 29 (1): 29-36.
- Sexton, T. L., G. R. Weeks ve M. S. Robbins (Eds.) (2003). *Handbook of family therapy: The science and practice of working with families and couples*. New york: brunner- Routledge,
- Sweeney, T. J., ve Witmer, J. M. (1991). Beyond social interest: Striving toward optimum health and wellness. *Individual Psychology*, 47, 527-540.
- Türkyılmaz, N. (2008).  *Davranış genetiği bağlamında dinî ve manevî eğilimler*. (Yüksek Lisans Tezi). *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul*
- Walsh, F. (1999). *Religion, spirituality, and the family*. In f. Walsh spirituality resources in family therapy (pp.3-30). New York: The Guilford Press.
- Varol, R. (2015). *Genogram temelli yürütülen psikolojik danışma sürecinin çiftlerde evlilik uyumu, duygusal bağlılık, evlilikte problem çözme ve benliğin ayrılaşma düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Mert, A. ve Topal, T. (2018). Benlik ayrılaşmasının manevi yönelimine etkisinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 68-91. DOI: 10.26466/opus.393261

## Öğretmenler ile Lise ve Üniversite Öğrencilerindeki Narsisizm Kişilik Özellikleri Benlik Saygısı ve Duygu Gereksinimi Arasındaki İlişkiler

DOI: 10.26466/opus.406591

\*

Mehmet Ertuğrul Uçar\* - Bilge Konal\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray / Türkiye

E-Posta: [ertugrulucar@gmail.com](mailto:ertugrulucar@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7202-3856](https://orcid.org/0000-0002-7202-3856)

\*\*Türkolog, Özel Niğde Final Temel Lisesi, Niğde / Türkiye

E-Posta: [bilgekonal@gmail.com](mailto:bilgekonal@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-4128-5690](https://orcid.org/0000-0003-4128-5690)

### Öz

*Narsisizm; kendini diğer insanlardan üstün görme, insanlar tarafından saygı ve hayranlık duyulma beklentisine girme ile nitelendirilen bir kişilik özelliğidir. Bazı psikologlar, narsisizmin abartılı ya da aşırı şişirilmiş yüksek bir benlik saygısı ile ilişki olduğunu öne sürmektedirler. Bu bakış açısıyla benlik saygısı narsistik kişilik özelliğini artırmaktadır. Benlik saygısı, bireylerin kendilerini ne kadar değerli hissettiklerini ifade eder. Kişilik, psikolojinin önemli alanlarından biridir ve örgütlenmiş duygusal, bilişsel, toplumsal özellikler bütünü olarak ele alınmaktadır. Kişiliğe ilişkin çok farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür ancak en fazla kullanılan, Beş Faktör Kişilik Kuramı olarak kabul görmektedir. Bu yaklaşım bağlamında kişilik, beş faktör altında toplanabilmektedir: Dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge. Hem kişilik özellikleri hem de benlik saygısı narsisizm üzerinde etkilidir. Bazı araştırmalar narsisizm eğilimlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini bir başka ifade ile farklı gelişim dönemlerinde yükselip azaldığını ortaya koymaktadır. Alanyazın ışığında bu araştırmanın temel amacı; kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik boyutlarıyla duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma ile benlik saygısının lise ve üniversite öğrencileri ile öğretmenlerde narsisizmi yordayıp yordamadığını ve gruplar arası farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla çoklu regresyon modeli oluşturulmuş ve varyans analizi yapılmıştır. Araştırma grubu toplam olarak 826 öğretmen, lise ve üniversite öğrencisinden oluşmaktadır (%61.3 kadın, %38.7 erkek). Regresyon analizinde deneyime açıklık, uyumluluk, duygusal denge ve benlik saygısının narsisizmi anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Varyans analizi sonucuna göre ise narsisizm puan ortalamalarında gruplar arası anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan t testi sonucuna göre üniversite grubunda narsisizm puan ortalamaları kadınlar ve erkekler arasında farka işaret etmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Narsisizm, Benlik Saygısı, Duygu Gereksinimi, Kişilik

## Relationships Between Narcissism Personality Trait Need for Affect and Self Esteem At Teacher, Univer- sity and High School Student

\*

### Abstract

*Narcissism is a personality trait characterized by a sense of superiority and a desire for respect and admiration from others. A common belief, both in psychology and in popular culture, is that narcissism represents a form of excessive self-esteem. Some psychologist suggests that narcissism related an exaggerated form of high self-esteem or inflated self-esteem. So that self-esteem increase narcissist personality trait. Self-esteem indicates whether people have a low or high sense of their overall self-worth. Personality deals with organized traits which are emotional, cognitive, and social. Various approaches have been proposed to examine personality but the Big-Five Personality Theory which suggests personality traits can be assessed under the five-factor has begun to come to the fore. These factors are extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience. Both personality traits and self-esteem effect on narcissism. Both personality traits and self esteem effect on narcissism. Some studies assert that narcissistic personality tendencies are change with age or increase and decrease different development stage. In light of the literature the aim of this study is to examine whether extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience, emotion approach and emotion avoidance and self-esteem's predict narcissism. Research group consisted of 826 (61.3% female, 38.7% male) teachers, high school and university students. The preliminary analyses showed that extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience and self-esteem's predict narcissism. Firstly regression analyzed showed that openness to experience, agreeableness, emotional stability and self-esteem significantly predicts narcissism. Second one way anova analyses show that there are significantly differences between high school student and university student and teacher groups. t test shows that there is significantly difference between male and female in narcissism score at university student. Male's narcissism scores are higher than females in university student.*

**Keywords:** *Narcissism, Self-Esteem, Need For Affect, Personality*

## Giriş

Etimolojik bağlamda Yunanca *narke* (duyarsızlık) sözcüğü ile ilişkilendirilen *narsisizm* terimi, çıkış noktasını mitolojideki “Narkissos Efsanesi<sup>1</sup>” den alır. Benlik hakkında aşırı olumlu ve abartılı bir kanıyla açıklanan terim, bu düzlemde düşünüldüğünde “kibirlik, benmerkezcilik, kendini beğenmişlik, gösterişçilik” gibi davranış örüntülerine karşılık gelmektedir (Twenge ve Campbell, 2015). Hem psikolojik hem de kültürel bir durumu tanımlayan kavram, psikoloji literatürüne ise Ellis (1898) tarafından kazandırılmış; özellikle bu dönemde kendi bedenine tam bir tatmin elde edene kadar bakan, onu okşayan, seven bir bireyin sapkınlık tutumu ile ilişkilendirilmiştir (Kızıltan, 2000).

Günümüze kadar kuramsal bakış açılarına göre farklı dinamiklerle açıklanan narsisizmin bazı araştırmacılar tarafından insan doğasındaki sağlıklı şekilleri ve iyi oluşla ilişkisi üzerinde durulurken (Kohut, 1991; Watson, Little, Sawrie ve Biderman, 1992; Rhodewalt ve Morf, 1995; Watson, Hickman ve Morris, 1996; Rhodewalt, Madrian ve Cheney, 1998); bazı araştırmacılar tarafından ise terimin olumsuz ve zarar verici boyutları vurgulanmıştır (Reich, 1954; Kernberg, 1975; Lasch, 1979; Cooper ve Ronningstam, 1992, akt. Rose, 2002). Psikanalitik düzlem değerlendirildiğinde narsisizmin ilk olarak Freud (1914) tarafından ele alındığı görülmektedir. Buna göre Freud (1914), narsisizmi *libido* kavramı merkezinde benliğin içgüdüsel olarak kendini koruyucu yönü ile açıklamış; terimi birincil ve ikincil narsisizm olarak kavramlaştırmıştır. Birincil narsisizmde başlangıçtan beri benlikte bulunan libidinal enerji nesnelere yönelmemekte, bu durumu da güçlü ve kusursuz olma duygularının eşlik ettiği benlik şişmesi izlemektedir. İkincil narsisizmde ise dış dünyada yaşanan engellenmeler ve düş kırıklıkları sonucu, libidonun nesnelere çekilerek yeniden egoya dönmesi durumu görülmektedir (Geçtan, 2015). Freud’a göre narsisizm, canlı her varlığa haklı olarak bir ölçüde

---

<sup>1</sup> *Narkissos’un kusursuz güzelliği, diğer su perileri gibi Ekho’yu da derinden etkiler. Fakat Narkissos’a büyük bir aşkla kendini açan Ekho, genç adam tarafından çok sert bir şekilde reddedilir. Bu utanç verici reddediliş, onu hasta ederek yok olmasına neden olur. Bunun üzerine diğer su perileri, tanrılara Narkissos’un cezalandırılması için talepte bulunurlar ve genç adama platonik bir aşk yaşama cezası verilir. Günler sonra berrak bir göle rastlayan genç adam, burada kendi yansımalarını göreyek bu yansımaya aşık olur. Ona her dokunuşunda kaybolan bu imgeden kendini ayıramaz ve en nihayetinde ona sarılmak için uzandığında göle düşüp boğularak ölür.*

atfedilebilecek bir özellik, dış dünyadan uzaklaşan libidonun benliğe yönetilmesinden kaynaklanan libidinal bir yatırımdır (Freud, 1914).

Genel olarak ele alındığında psikanalistler, narsisizm sorununun kaynağını erken çocukluk dönemiyle örtüşürmektedirler (Lowen, 2016). Bu durum nesne ilişkileri ve kendilik psikolojisi kuramlarında da görülmemekte, her iki kuramda da narsisizmin oluşumundaki odak, yaşamın erken evrelerinde ebeveyn-çocuk ilişkisindeki bozukluk ya da yetersizliğin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir. Buna göre çocuk, olumsuz yaşantılara bağlı olarak ilkel bazı savunma mekanizmaları geliştirmektedir. Dolayısıyla çocuğun yaşamı ilerleyen süreçte çaresiz bırakıldığı koşullara karşı geliştirdiği ilkel ve uyum bozucu davranış örüntülerinden oluşmaktadır. Bu düzlemde ebeveynin, çocuğun gelişim evresine özgü gereksinimlerini karşılamak yerine onu reddederek düş kırıklığına uğratması buna bağlı olarak da çocuğun olumsuz duygular geliştirmesi ve yalnızlaşması durumları söz konusu olmaktadır (Ozan, Kırkpınar, Aydın, Fidan ve Oral, 2008). Nitekim narsist bireyin diğer insanlarla olan duygusal bağları oldukça zayıftır ve sevgiden yoksun bu zayıf bağların boşluğunu beğeni toplama isteği doldurmaktadır. Bu eğilim de narsisizmin kendini sevmek ve tanımaktan çok kendinden kaçmaya ve kendine yabancılaşmaya yol açtığını gösterir (Geçtan, 2015). Sonuç olarak psikanalitik bakış açısıyla narsisizm ya psikoseksüel gelişim basamaklarında aksamalar ya da nesne tasarımlarındaki saplanmalar ile ortaya çıkmaktadır (Doğan, Uğurlu ve Canat, 2007).

Kohut (1977) ve Kernberg'in (1974/1975) çalışmaları da narsisizm kavramlaştırılmalarına ivme kazandırmış ve klinik narsisizmin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Atay, 2009). Kernberg (1975) narsisizmi, "büyüklencilik, empati (eş duyum) yoksunluğu, duygusal boşluk hissi, benmerkezcilik" ifadeleri çerçevesinde açıklarken patolojik bir bakış açısı geliştirmiş ve bireyin çocukluk dönemine atıfta bulunarak olumsuz yaşantılarına karşı geliştirdiği bir savunma mekanizması olarak nitelendirmiştir. Kohut ise (1971) sağlıklı gelişimsel bir yapı olarak değerlendirdiği narsisizme ek olarak patolojik narsisizmi olağan gelişim düzleminde gelişimsel bir duraklama şeklinde nitelendirmiş, ikisi arasında bir devamlılık olduğuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla Gabbard'ın (2000) da değerlendirdiği gibi Kohut'un gelişim düzleminde ele aldığı narsisizmi, Kernberg' de hatalı bir gelişim -patolojik bir durum- olarak görmek



mümkündür (Anlı ve Bahadır, 2007). Kohut'un (1977) bakış açısıyla narsisizme yol açan kusurlar; çocukluk yaşantısından benlik yapısına yansıyan öz saygı eksikliği, bireyin kendini aşırı boyutlarda değersiz hissetmesi, depresif duygusal denge ve diğerleri tarafından reddedilme düşüncesi olarak gözükmektedir (Özakkas, 2006). Narsisizm, daha önce de değinildiği gibi psikanalitik kuramcılar tarafından bir savunma mekanizması ya da davranışı ve yaratıcılığı yönlendiren bir enerji kaynağı gibi görülse de ilerleyen süreç, olgunun patolojik bir bozukluğa ulaşabileceği üzerine odaklanmıştır (Campbell ve Foster, 2007). Nitekim narsistik kişilik bozukluğu, patolojik bir bozukluk olarak değerlendirilerek 1980 yılında APA tarafından yayınlanan Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM III) 3. baskısında ilk kez yer almıştır (Atay, 2009). 2013'te yayımlanan DSM-V' te ise tanı eksen yapısındaki değişikliklerle birlikte ilk öze sadık kalınarak erken erişkinlik döneminde başlayan ve çeşitli koşullarda kendini gösteren büyüklenmeciliği, hayranlık gereksinimini, eş duyum (empati) yoksunluğunu içeren bir bozukluk olarak vurgulanmaktadır. Patolojik narsisizmde bireyler özellikle kendilerini diğerlerinden üstün görme eğilimindedirler. Bu bireylerin kendilerinden ne kadar emin olduklarını ve diğerlerinin fikirlerine ihtiyaç duymadıklarını gösteren ise şişirilmiş bir benlik saygısı olarak gözükmektedir. Ancak bunun tam tersi olarak bu bireylerin, çevreden gelen yorumlarla beslendiği görülmekte ve dolayısıyla dış dünyaya yansıtılanın aksine içsel süreçte bu bireylerin düşük benlik saygısına sahip olduğu düşünülmektedir (Kernberg, 1975). Lowen (2016) klinik tecrübelerinden yola çıkarak bu bireyler için duygularını -benliklerini- inkar edenler tanımlamasını kullanır. Duygulardan yoksun hareket ederek duygulardan kaçınma ve olayları kendi çıkarları doğrultusunda değiştirme eğilimli bu bireyler, tüm güç ve kontrolün kendilerinde olmasını isterler; onlar için ne hissettiklerinden çok nasıl göründükleri önem taşımaktadır.

Bazı araştırmalarda birey için pozitif yönde işlediği bulgularan normal narsisizm (Campbell ve Foster, 2007), bireyi olumlu yönde motive ederek kendisi, çevresi ve çevrenin beklentileri doğrultusunda dış dünya ile başa çıkmada uyumlu hale getirebilmektedir (Rozenblatt, 2002). Bunun; bireyin benliğine güç, kendini önemli hissetme, çekicilik gibi özellikleri atfetmesiyle açıklamak mümkündür. Aynı zamanda narsisizme eği-

limli bireylerin dışadönük ve kendini geliştirmeyi amaçlayan, deneyimlere açık bireyler olduğu görülmektedir ki bu çabaların dinamiğinde kendini diğerlerine iyi ve eşsiz gösterme motivasyonu yatmaktadır (Twenge, Konrath, Foster, Campbell ve Bushman, 2008). Kendine odaklanma da bu bireylerin yüksek öz güven ve öz değere sahip olmalarını sağlarken bireyi dışarıdan gelen eleştirilere karşı koruma işlevi üstlenmektedir (Akhtar, 1989). Dolayısıyla benliğe ilişkin olumlu algının, normal narsisizm ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Pincus ve Lukowitsky, 2010). Ancak bireyin sosyal ilişkilerinde rahat olmasını, liderlik özelliği bulundurmasını, kendini ve yeteneklerini değerlendirmede iyi hisler içinde olmasını sağlayan normal narsisizm; bu değişkenler düşünüldüğünde pozitif yönde değerlendirilse de çevreyle olan ilişkilerin sürdürülmesini engellemesi ya da yanltan öz bilgi bağlamında oldukça zararlı sonuçlar doğurabilmektedir (Foster ve Campbell, 2007). Twenge ve Campbell'a (2015) göre bunun nedeni nesnel ölçümlerin aksine narsist bireylerin diğerlerinden daha zeki, yaratıcı, güzel görünümlü, hak sahibi olmalarına inanmaları ve buna bağlı olarak geliştirdikleri üstünlük algılarıdır. Bu üstünlük algısı ve eşsiz olma hissi ise hem bu bireyleri diğerlerini anlamaktan hem de çevredekilerle duygusal olarak sıcak, derin ve sevgi dolu ilişkiler kurmaktan alıkoymaktadır. Sonuç olarak narsisizm eğilimli bireyler için diğerlerini anlamaya çalışmak ve onların duygularının farkında olmak önem taşımamakta, diğerlerinin varlığı onun üstünlüğünü onaylamak ve çıkarlarını sağlamla ilişkili görülmektedir. Biricik olduğuna inanan narsist birey; dışa dönüklük, iddialılık, kendinden son derece emin olma ve abartılı gösterişte bulunma gibi özellikleriyle de ön plana çıkmaktadır (Atay, 2010).

Narsisizm eğilimlerinin kimi araştırmacılar tarafından benlik saygısı ile de ilişkilendirildiği görülmektedir. Rosenberg'e (1965) göre benlik saygısı "bireyin kendisine karşı olumlu ve olumsuz tutumları" nı kapsar. Birey kendini değerlendirirken olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek; olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendilerini toplumda değerli bir kişi görme (Baumeister ve Tice, 1986), kendisini kabul etme ve üstün niteliklerine odaklanma eğilimindedirler ve risk almaya daha açıktırlar (Baumeister, Tice, ve Hutton, 1989). Bununla beraber benlik saygısı pek çok araştırmada ortalamanın üzerinde puan almış ve araştırmacılar bu

durumu, benlik saygısının yükselme eğilimi içinde olması ile açıklamışlardır (Baumeister ve ark., 1989). Twenge ve Campbell (2015) ise bu bulguların tüm zamanlardan daha yüksek bir eğilim içinde olduğunu ve buna bağlı olarak yüksek benlik saygısıyla ilişkilendirilen bireycilik, iddialılık ve dışa dönüklük gibi kendine hayranlıkla örtüştürülen özelliklerdeki yüksek puanlara dikkat çekmiştir. Yüksek benlik saygısı mutluluk, kendini iyi hissetme ve girişkenlik ya da gruplar içinde kendini daha iyi ifade etme ile ilişkili gözükse de (Baumeister, 2013) yapılan araştırmalar benlik saygısının abartılı ve dengesiz biçimde artırılmasının narsisizme yol açabileceğini bulgulamıştır (Baumeister Campbell, Krueger ve Vohs, 2003).

Narsisizm eğilimleri cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde literatürde farklı bakış açıları ve bulguların olduğu görülmektedir. Özellikle Freud (1914) tarafından kadınlar için vurgulanan bu eğilimin nesnel ölçümlerle her iki cinsiyette de görülebileceği bulgulanmış; bazı araştırmacılar eşitliğe vurgu yaparken (Lasch, 2006), bazı araştırmacılar (Akhtar ve Thomson, 1982; Philipson, 1985) ise bu eğilimlerin erkeklerde daha fazla görüldüğü bulgulamıştır. Araştırmalarda çıkar elde etme ile ilişkilendirilen “sömürücülük”, ayrıcalık vurgulayan “hak iddia etme” boyutları ve güçle açıklanan “otorite” boyutundan erkeklerin kadınlardan kayda değer şekilde yüksek puan aldıkları saptanmıştır (Grijalva ve ark., 2015).

Genel popülasyondaki narsisizm eğilimlerini ölçmek isteyen kişilik psikolojisi ve sosyal psikoloji araştırmacıları, öncül bazı çalışmaların ardından (Raskin ve Terry, 1979; Emmons, 1987) 40 maddelik Narsistik Kişilik Envanteri’ ni (NPI-40) oluşturmuşlardır (Raskin ve Terry, 1988). 2000’li yıllara kadar popülaritesini sürdüren NPI-40’ın ise Ames, Rose ve Anderson (2006) tarafından benlik saygısı ve Beş Faktör Kuramı (McCrea ve Costa, 1987) kişilik boyutları ölçüt alınarak 16 maddelik kısa formu geliştirilmiştir. Çalışmada narsistik eğilimlerin özellikle dışa dönüklük ve deneyime açıklıkla pozitif; duygusal denge ve uyumlulukla negatif yönlü ilişkisi ortaya konmuştur.

## 5 Faktör Kişilik Modeli

Büyük Beşli olarak da anılan Beş Faktör Kişilik Kuramı (Big-Five Perso-

nality Theory), bütün kişilik özelliklerinin evrensel bağlamda gözleme dayalı olarak beş temel boyutta ele alınıp sınıflandırılmasını öngörmekte (McCrae ve Costa, 2003) ve kişilik alanının yeterli bir şekilde saptanabilmesi için beş temel boyuta ihtiyaç duyulduğu sayılıtısına dayanmaktadır (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis, ve Sam, 2015). Bu boyutlar ise dışa dönüklük (extraversion), uyumluluk (agreeableness), duygusal denge (emotional stability), sorumluluk (conscientiousness) ve deneyime açıklıktan (openness to experience) oluşmaktadır.

Dışa dönüklük boyutu; sosyal beceri, girişkenlik ve konuşkanlık gibi özellikleri içermektedir (Morsünbül, 2014). Genel olarak bir bireyin sosyal ilişkilerindeki rahatlık seviyesiyle ilintili olan boyutun bir ucunda aşırı dışa dönükler, diğer ucunda ise içe dönükler bulunur (Burger, 2016). Boyuttan yüksek puan alan bireyler; sosyal, eğlenceyi seven, samimi, konuşkan, aktif ve çevresine hakim olmayı seven tiplerdir (McCrae ve Costa, 1987). Uyarıcı sosyal çevre aramaya eğilimli olan bu bireylerin sempatik olmaları da önemli özellikleri arasında sayılmaktadır (Berry ve ark., 2015). İçe dönükler ise çekingen, sessiz, sakın, kapalı, yalnız kalma eğilimi gösteren ve diğerleriyle arasına mesafe koyma eğilimli bireylerdir (McShane ve Von Glinow, 2005). Bunların yanı sıra dışa dönüklük kişilik özelliğinin, narsisizmle de diğer insanlar ile birlikte olma bağlamında (Aslan, 2008) ilintili olduğu görülmektedir. Narsisizm eğilimli bireylerin genel itibarıyla yüksek benlik saygısına bağlı olarak dışa dönüklük kişilik özellikleri sergilediği düşünülmektedir (Twenge ve Campbell, 2015).

Uyumluluk boyutu; sempatik, saygılı, samimi ve anlayışlı olma gibi özellikleri içerirken (Morsünbül, 2014) bireylerin insancıl yönünü ön plana çıkarmaktadır (Digman, 1990). Boyuttan yüksek puan alan bireylerin; yardımsever, güvenilir ve şefkatli olma yönleri dikkat çeker (Burger, 2016), aynı zamanda bu özellikler onları kibar ve duyarlı da yapar (Berry ve ark., 2015). Empati kurma ve çatışma çözümünde yapıcı olma eğilimleri, uyumlu kişiler için vurgulanan diğer özelliklerdir (Weitten, Hammer ve Dunn, 2001). Boyuttan düşük puan alan bireyler; davranışsal bağlamda işbirliğinden kaçma, inatçı ve kaba olma gibi özelliklere sahiptirler. Çevrelerine karşı kayıtsız, güvensiz ve şüpheli yaklaşan bu bireyler (McCrae ve Costa, 1987), aynı zamanda çıkarları ve inançları için uzlaşmak yerine kavgayı seçme eğilimindedirler (Burger, 2016).

Duygusal denge (nevrotik olmama) boyutu; eleştiriye açıklık, sakinlik, rahatlık gibi özellikler üzerine kuruludur (Morsünbül, 2014). Dolayısıyla boyut, bireylerin kişilerle ve çevreyle uyumunun yanında duygusal kararlılık durumunu da yordar. Denge durumunda bireylerden sakin, iyi uyum gösteren; aşırı ve uyumsuz duygusal tepkiler vermeyen bireyler olmaları beklenir (Burger, 2016). Nevrotik bireyler-duyguları sıkça değişme eğiliminde olan - duygusal sıkıntılar yaşayan, endişeli, sinirli ve özgüveni düşük bireyler içinse beklenen, boyuttan düşük puan almalarıdır (McCrae ve Costa, 1987). Berry ve arkadaşlarına (2015) göre de duygusal dengesizlik, kaygıya ve gerginliğe neden olmakla beraber düşmanca davranışlara meyli de artırmaktadır.

Sorumluluk boyutu; öz disiplin, düzen ve başarıya ile ilişkili özellikleri içermektedir (Morsünbül, 2014). Dolayısıyla boyutta öne çıkan, bireyin öz disipline ne kadar sahip olduğu ve kendini ne ölçüde kontrol edebildiği ile ilgili özellikleridir. Boyuttan yüksek puan alan bireylerin hazzı erteleyebilen, sorumluluk sahibi, disiplinli davranan, verimli ve üretken olmayı hedefleyen kişiler olduğu söylenebilir (McCrae ve John, 1992). Bunların yanı sıra başarıya duygusu yüksek, organize olmakta zorlanmayan, plan yapabilme özelliğine sahip bu bireyler (Costa ve McCrae, 1995), etik ilke ve değerlere belirgin şekilde bağlılık gösterme eğilimindedirler (Neuman ve Wright, 1999).

Deneyime açıklık boyutu; yaratıcılık, merak ve yeni düşüncelere açık olma gibi özellikleri içerir (Morsünbül, 2014). Dolayısıyla boyut, bireylerin gelenekselin ötesine geçerek yenilikleri ne derece kabul etme eğiliminde olduklarıyla ilintilidir. Yeni görüşleri kabul etme isteği, analitik düşünebilme, zihinsel merak ve geniş bir hayal gücü (Burger, 2016), deneyime açıklığın aynı zamanda entelektüelliği de içermesini sağlar (Berry ve ark., 2015). Boyuttan yüksek puan alanlar; çok yönlü düşünebilen, yeniliklere açık, özgün fikirler üretebilen, hayal gücü kuvvetli, sanata karşı duyarlı, cesur, değişiklikten korkmayan ve meraklı bireyler olarak nitelendirilebilirler (Costa ve McCrae, 1992). Boyuttan düşük puan alan bireylerde ise geleneksele bağlılık ve bununla ilgili olarak yeni bir şeylerden alışlageleni seçme eğilimi vardır (Burger, 2016). Boyut, genç ve ileri yaşta olan bireyler için farklı sonuçlar vermiş, araştırmalar gençlerin ileri yaş grubuna göre boyuttan önemli bir şekilde yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur (Costa ve ark., 1986).

Beş Faktör Kuramı yukarıda sözü edilen beş boyutu; kalıcı, değişmez ve evrensel olarak nitelendirerek biyolojik temele dayandırmakta (Costa ve McCrae, 1995; McCrae ve Costa, 2003), her yerde ve durumda değişmeyen, bireye özgü sabit davranış kalıplarının altında yatan kişilik boyutlarını ortaya koymaya çalışmaktadır (Berry ve ark., 2015). Normal ve anormal kişilik yapılarını anlamaya yönelik çalışmalar için zemin oluşturan kuram (Taymur ve Türkçapan, 2012); kişilik bozukluklarını, normal kişilik özelliklerinin zayıf ya da aşırı uçları olarak değerlendirmekte ve klinik psikolojide Beş faktörlü modelin kullanılabilirliğini önermektedir (Costa ve McCrae, 1992).

### **Duygu Gereksinimi**

Duygular; bir bireyin mutlu, kızgın, üzgün, öfkeli, korkmuş olması gibi temel hislerini kapsayan (Uçar ve Aliyev, 2017), uyum sağlayıcı ve karmaşık bir örüntüyü ifade etmektedir (Zajonc, 1980; Izard, 2007). Duyguların kavramsallaştırılma çabaları tarihsel olarak milattan önceye dayanmakla birlikte psikoloji literatüründe genel olarak çerçevenin çevresel/fizyolojik (Tolman, 1923; Dollard, Miller, Doob, Mowrer, ve Sears 1939; Paulhan, 2013) ya da merkezi/zihinsel (Leventhal ve Scherer, 1987; Zajonc, 1980; Lazarus, 1991; Epstein, 1998) olarak şekillendiği görülür. Popülaritesini koruyan tartışma ise özellikle duyguların bilişsel bir sürecin uzantısı mı yoksa bilişten ayrı bir süreç olarak mı işlediği üzerinedir. Maio ve Esses'e (2001) göre de duygular sıklıkla bazı özel biliş durumlarını takip etmektedir ve bilişsel süreçler de sıklıkla bir miktar duygu içermektedir. Dolayısıyla duygular ve biliş arasında karşılıklı bir etkileşim vardır.

Hem bilişsel hem de uyumsal işlevleriyle insan yaşamının vazgeçilmez parçaları olan duygular, öznel özellik gösterirler. Bu düzlemde bilgi işleme sürecindeki bireysel farklılıklara bağlı olarak bireylerin uyarıcılar karşısında yaşadığı duygu gereksinimleri de farklılaşabilir (Mario ve Essen, 2001). Duygu gereksinimi, bireylerin duygu içeren etkinlik veya durumlara yaklaşmasına ya da bu durumlardan kaçınmasına ilişkin genel bir güdülenme düzeyini ifade eder (Duyan, Uçar ve Kalafat, 2011). Bireylerin kendi ve diğerlerinin duygularını anlama isteği, duygu gereksinimiyle ilgilidir. Maio ve Esses'e (2001) göre insanlar bir duygu dene-

yimi yaşadıklarında kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamak için gereksinim duyarlar; bu gereksinim, duygulara yaklaşmak ve duygulardan kaçınmak şeklinde ortaya çıkan güdülenmeye yol açar. Bireylerden beklenen, rahatsız edici duygulardan kaçınma güdüsüyken; duygulara yaklaşma güdüsünde ise olumlu duygu yaşantıları ön plana çıkmaktadır (Lang, 1995; Maio ve Esses, 2001). Duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma güdülerinin farklı yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkmasının yanında duygular, insanların yargılarını ve davranışlarını şekillendirmede de etkilidir (Maio ve Esses 2001). Duyguların yargıları etkilemesi, bilişsel sonuçlar ortaya çıkarmakla birlikte duygu gereksinimi fazla olan bireylerde baskın gözükmektedir. Duygulara yaklaşma gereksinimi fazla olan kişiler yaşanan durumları ayrıntılı olarak düşünme, sorgulama ve tartışma eğilimlerine bağlı olarak oluşan ve yeni şeyler öğrenme ihtiyacına yol açan bir güdülenme içindedirler. Bu durum, yeni bir şeyler öğrenirken eski bilgilerle yeni öğrenilenlerin çatışması ya da var olan bilgilerin genişlemesinde yaşanan zorlamalardan ötürü bireyde duygusal bir gerilime yol açmaktadır. Bu örüntü duygulara yaklaşma gereksinimi olan bireylerin istediği bir durum olarak değerlendirilmektedir. Tartışmalı konular ve bu konulardaki uç fikirler yine bu bireyler için oldukça çekici gözükmektedir ki uç fikirlere dair yapılan tartışmaların bu bireylere güçlü duyguları deneyimleme fırsatı vermesi bu durumu açıklar niteliktedir. Buradan hareketle duygu gereksinimi yüksek kişilerin, yeni ve farklı konular öğrenmeye daha açık ve istekli hale geldiği düşünülmektedir. Duygu gereksinimi yüksek olan kişiler, sosyal gruplara karşıda güçlü tutumlar sergileyebilirler; bunun altında yatan dinamik, grupların güçlü duyguların deneyimlenmesini kolaylaştırması ve optimal düzeyde uyarılmayı sağlaması ile ilgilidir (Blankstein, Flett, Koledin, ve Bortolotto, 1989). Bu düzlemde nefret hisleri ya da yüksek kabul, içsel olarak memnun edici olabilir (Maio ve Esses, 2001). Duygu yoğunluğu olan aktivitelere katılma olasılığının - roman veya şiir okumak, korku filmi ya da tiyatro izlemek- yüksek düzeyde duygu gereksinimi olan bireylerin düşük olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Nitekim düşük duygu gereksinimi, yani duygulardan kaçınma eğilimi, bireyi bu tür etkinliklerden uzaklaştırmaktadır. Genel bağlam, bireylerin “duygulara yaklaşma”ya “duygulardan kaçınma”dan daha fazla güdülendiğini göstermektedir. Bu eğilim, yaklaşma güdüsünün

bireyde içsel olarak daha fazla doyum sağlama özelliğiyle ilişkilendirilmektedir (Schwarz, 1990; Maio ve Esses, 2001). Duygu gereksinimi düzeylerindeki farklılaşmanın bir diğer nedeni de öğrenme süreçleridir. Örneğin bireylerin yetiştirilme sürecinde öğrendikleri cinsiyet rolleri, kadın ve erkeklerin hangi duygulara yaklaşım hangilerinden kaçınacağını öngörmektedir (Fujita, Diener, Sandvik, 1991). Krings ve Gordon'a (1998) göre erkekler duygusal durumlardan kaçınma davranışı gösterirken, kadınlar bu durumlara yaklaşma eğilimindedir. Farklı araştırma sonuçları da bireylerin duygu tepkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Nolen-Hoeksema ve Girgus, 1994; Fujita, Diener ve ark, 1991). Bu olasılıkların hepsini, bir duygu gereksinimi ölçeği kullanarak açıklamak mümkündür (Maio ve Esses, 2001).

### **Literatür taraması**

Narsisizm, daha önce de değinildiği gibi kendine hayranlık besleme, kendini abartılı olarak sevme ile tanımlanan bir kişilik özelliğidir ve genel kanı narsisizmin özellikle 1980'lerden bu yana hızlı bir yükseliş eğilimine girmiş olduğudur. Narsisizm kişilik özelliklerinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu bulgulamak için literatürde Beş Faktör kişilik modelinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar deneyime açıklık ve dışa dönüklük kişilik boyutlarının narsisizmi yüksek düzeylerde yordadığını, uyumluluk ile narsisizm arasında ise negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Diğer iki boyutta ise sorumluluk ile pozitif, duygusal denge ile de negatif yönde düşük korelasyonlar saptanmıştır. (Bradlee ve Emmons, 1992; Paulhus, 2001; Paulhus ve Williams, 2002; Ames, Rose ve Anderson, 2006; Vernon, Villani, Vickers ve Harris, 2008; Uçar ve Konal, 2017).

Gelişim dönemleri bağlamında yapılan araştırmalar ise narsisizm eğilimlerinin yaş değişkeni ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalardaki genel tablo, özellikle ergen gruplarındaki narsisizm eğilimlerinin yetişkin gruplara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ergenlik, ergen benmerkezçiliğinin etkisiyle benlik bilincinin yükseldiği bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemdeki birey, diğerlerinin onunla ne kadar ilgilendiği odağında, benzersizlik ve incinmezlik algısı ile gelişim dönemine özgü kendine yönelik bir tutum içindedir (Sant-



rock, 2012. Bu da ergenin kendine aşırı güvenmesi, her şeyi yapabileceğini düşünmesi, kendisinin eşsiz ve biricik bir varlık olduğuna dair inancı (Steinberg, 2007) ile ilişkilendirilebilir. Carlson ve Gjerde (2009) tarafından yapılan boylamsal çalışmada narsisizmin özellikle 14-18 yaş aralığında belirgin şekilde arttığı bulgulanırken, 18-23 yaş aralığında ise hafif bir düşüş eğilimine girdiği gözlenmiştir. Bir diğer araştırmada ise 18-25 yaş aralığındaki beliren yetişkin (Arnett, 1997, 1998) grubundaki üniversite öğrencilerinin narsisizm skorlarının orta ve ileri yaş gruplarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulgulanmıştır (Robert, Edmonds ve Grijalva, 2010). Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarının da bu çalışmalarla paralel sonuçlar verdiği görülmektedir. Akıncı’nın (2015) çalışmasında narsisizm eğilimlerinin yaş değişkenine bağlı olarak belirgin şekilde farklılaştığı; genç ve orta yetişkinlere göre beliren yetişkin grubunun yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre yaşın ilerlemesiyle narsisizm puanlarının düşme çizgisinde olduğu vurgulanmaktadır. Özer Uğurluoğlu, Kahraman ve Avcı’nın (2016) çalışmasında da aynı doğrultuda sonuçlara varıldığı görülmektedir. Yaşın ilerlemesine bağlı olarak narsisizmdeki düşüş eğilimlerini insanların daha da olgunlaşmaları, kendilerini ve çevrelerini olduğu gibi kabul etmeleri ile ilişkilendirmek mümkün gözükmektedir (Güngör, Arıca ve Ekşi, 2012).

Duygu gereksinimi, daha önce de değinildiği gibi insanların kendi duygularıyla diğerlerinin duygularını anlama arzusunu içerir. Belirli tutum ve davranışları açıklamada ise kişilik özelliklerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Kişilik özellikleri ile duygu gereksinimi ilişkileri incelendiğinde Büyük Beşli kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ve uyumluluk boyutlarının duygulara yaklaşma ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulgulanmış, duygulardan kaçınma ile de duygusal denge, uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk boyutlarının negatif ilişkisi saptanmıştır (Maio ve Esses, 2001; Uçar, 2017). Duygu gereksinimi, yaş değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde ise önemli ölçüde yaş ile negatif yönlü korelasyonu bulgulanmış, dolayısıyla yaşın ilerlemesi duygu gereksiniminin azaldığını göstermiştir (Maio ve Esses, 2001).

## Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; yukarıda değinilen kuramsal tartışmalardan hareketle duygu gereksinimi, benlik saygısı ve kişiliğin dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarının lise, üniversite ve öğretmen gruplarında narsisizmi yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Buna ek olarak duygu gereksinimi, benlik saygısı ve kişiliğin dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutları ile narsisizm özelliklerinin lise, üniversite ve öğretmen grupları arasındaki eğilim farklılıklarını hem cinsiyet hem de genel bağlamda ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada kuramsal açıklamalar dikkate alınarak bu değişkenleri içeren bir çoklu regresyon modeli kurulmuş ve test edilmiştir. Bu değişkenlerin gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi ve t testi uygulanmıştır. Araştırmanın soruları aşağıda sunulmuştur:

Lise, üniversite ve öğretmen gruplarında dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık; duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma ile benlik saygısı ve narsisizmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık; duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma ile benlik saygısı ve narsisizm toplam puan ortalamaları; lise, üniversite ve öğretmen grupları arasında anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Kadın ve erkeklerde dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık; duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma ile benlik saygısı ve narsisizm toplam puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Araştırma, var olan durumu ortaya koyan betimsel bir araştırmadır. Türkiye’de lise, üniversite ve yetişkinlik döneminde dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik boyutlarıyla duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısı ile narsisizm arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama

modeline dayanan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004). Veriler, farklı yaşlardaki bireylerden elde edilmiş ve kesitsel araştırma düzeni kullanılmıştır. Araştırmada lise, üniversite öğrencileri ve öğretmenlik yapan grup üzerinde kişiliğin dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutları ile benlik saygısı ve narsisizm üzerindeki ilişkilerini içeren çoklu bir regresyon modeli geliştirilip test edilmiştir.

### **Çalışma grubu**

Katılımcılar Niğde ilinde öğrenim gören özel bir temel lise öğrencileri, Aksaray Üniversitesinde eğitim alan öğrenciler ve Niğde ilinde Lisede çalışan orta öğretim kademesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçme araçlarının uygulanacağı bireylerin, “18-40 yaş aralığında (ergenlik, beliren yetişkinlik ve yetişkinlik döneminde) olması” durumu dikkate alınarak araştırma için amaçlı (purposive) örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi belirlenmiştir.

Amaçlı örneklemede araştırmacı, evrenle ilgili daha önceki kuramsal bilgilere, kendi bilgilerine ve araştırmanın özel amacına dayanarak bir örnekleme belirlemektedir (Fraenkel ve Wallen ve Huyn, 1993). Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak alıp evrenin araştırma problemine en uygun olanını gözlem konusu yapmaktır. Bu örnekleme yönteminin evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma grubu, Aksaray ilinde 2016-2017 yılında öğrenim görmekte olan 267 lisans öğrencisi ile Niğde ilindeki 88 öğretmen ve 509 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları 864 katılımcıya uygulanmıştır. Üç değerler temizlendikten sonra çalışma, 183 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%22.2), 31 Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü (%3.8), 45 Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü (%5.4) olmak üzere toplam 259 üniversite öğrencisi (%31.4) ile Niğde ilinde öğrenim görmekte olan 43 lise 9. sınıf (%5.2), 46

lise10. sınıf (%5.6), 127 lise 11. sınıf (%15.3), 264 lise 12. sınıf (%32) toplam 479 lise öğrencisi (%58.2) ve Niğde ilinde çalışan 88 (%10.7) öğretmen olmak üzere toplam 826 kişiden oluşan katılımcı üzerinde analizler yapılmıştır.

Çalışma grubunun 506'sı kadın (%61.3), 320'si erkektir (%38.7). Çalışma grubunun yaşları ise 18 ile 41 arasında değişmektedir ( yaş=19.63; Sd: 4.17).

## **Veri toplama araçları**

### ***Hızlı büyük beşli kişilik ölçeği***

Kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Goldberg'in (1992) ortaya koyduğu kişilik özellikleri ile ilgili 100 sifattan, Vermulst ve Gerris (2005) tarafından 30'u seçilerek geliştirilen ve Morsünbül (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Hızlı Büyük Beşli Kişilik ölçeği kullanılmıştır. Testte her bir kişilik özelliği 6 madde ile ölçülmektedir. Maddeler, "tamamen doğru" dan (7 puan), "tamamen yanlış" a (1 puan) doğru sıralanan likert tipi 7 derecelendirmeli bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedir. Hızlı Büyük Beşli Kişilik ölçeğinin cronbach alfa iç güvenirliliği katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada cronbach alfa katsayısı; dışa dönüklük alt boyutu için .80, uyumluluk alt boyutu için .68, sorumluluk alt boyutu için .81, duygusal denge alt boyutu için .68, deneye açıklık alt boyutu içinse .65 olarak bulunmuştur.

### ***Benlik saygısı ölçeği***

Benlik saygısını ölçmek amacı ile Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen benlik saygısı ölçeğinin 10 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Çuhadaroglu, (1986) tarafından yapılmıştır. Maddeler 1 ve 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan benlik saygısının fazla olduğunu, düşük puan ise benlik saygısının düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

### *Narsisizm ölçeği*

Narsisizm puanlarını ölçmek amacıyla Raskin ve Terry'nin (1988) geliştirdiği 40 maddelik narsisizm envanterinin Ames, Rose ve Anderson (2006) tarafından kısaltılarak 16 maddeye indirgenen kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin Güngör ve Selçuk'un (2015) çalışmalarıyla Türkçeye uyarlanan versiyonu tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulanmasında katılımcılardan iki önermeden oluşan her bir madde için kendisini yakın hissettiği önermenin işaretlenmesi istenmektedir. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alfa değeri .70 olarak bulunmuştur.

*Duygu gereksinimi ölçeği kısa formu:* Apple, Gnambs ve Maio tarafından kısa formu geliştirilmiş olan Duygu Gereksinimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Uçar (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşan 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. 5 madde duygulara yaklaşmayı, 5 madde duygulardan kaçınmayı ölçmektedir. Bu çalışmada duygulara yaklaşma alt ölçeğin cronbach alfa değeri .78, duygulardan kaçınma alt boyutunun cronbach alfa değeri ise .73 olarak bulunmuştur.

### *Süreç*

Araştırmada veriler, bireysel uygulama ve grup uygulaması şeklinde toplanmıştır. Veriler, ders saatleri içinde dersin yürütücüsünün izni ve yardımıyla elde edilmiştir. Ölçeklerin uygulanması 20-25 dakika arasında değişmiştir. Araştırma verileri Aksaray ve Niğde illerinde Nisan 2017- Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler toplanırken gönüllülük ilkesi esas alınmış, katılımcılara öncelikle araştırmanın amacına yönelik kısa bir bilgi verilmiş ve ardından araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara ölçekler dağıtılmıştır. Ayrıca, gerekli durumlarda katılımcılara ek açıklamalar yapılmış, katılımcılardan kimlik bilgileri istenmemiştir.

### **Bulgular**

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalamalar

aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 1: Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Ranj	
Üniversite	Narsisizm	259	5.11	2.84	.480	-.094	13.00
	Benlik saygısı	259	31.56	5.15	-.374	-.263	23.00
	Uyumluluk	259	33.39	4.52	-.225	-.195	22.00
	Dışa dönüklük	259	23.91	6.53	.207	-.204	36.00
	Sorumluluk	259	29.19	6.80	-.370	-.322	33.00
	Duygusal denge	259	22.82	5.83	.211	-.270	30.00
	Deneyime açıklık	259	30.44	4.70	-.014	-.668	21.00
	Duygu yaklaşma	259	20.03	3.06	-.440	.224	15.00
	Duygu kaçınma	259	12.00	3.95	.229	-.124	19.00
Öğretmen	Narsisizm	88	5.36	2.89	.432	-.311	12.00
	Benlik saygısı	88	33.19	4.47	-.328	-.633	18.00
	Uyumluluk	88	35.11	4.29	-.586	.033	20.00
	Dışa dönüklük	88	25.81	7.13	.113	-.647	30.00
	Sorumluluk	88	31.43	6.98	-.525	.007	33.00
	Duygusal denge	88	24.13	6.20	.340	-.051	29.00
	Deneyim açıklık	88	32.13	5.22	-.228	-.688	23.00
	Duygu yaklaşma	88	20.01	3.04	-.509	.814	15.00
	Duygu kaçınma	88	11.84	4.03	.515	-.174	18.00
Lise	Narsisizm	479	6.93	3.16	.223	-.388	15.00
	Benlik saygısı	479	30.54	5.58	-.518	-.129	26.00
	Uyumluluk	479	33.48	4.58	-.338	-.369	22.00
	Dışa dönüklük	479	25.36	7.71	-.107	-.535	36.00
	Sorumluluk	479	27.49	7.11	-.262	-.494	33.00
	Duygusal denge	479	23.51	5.93	.108	-.426	32.00
	Deneyim açıklık	479	31.40	5.12	-.198	-.353	26.00
	Duygu yaklaşma	479	20.09	3.3	-.468	-.448	14.00
	Duygu kaçınma	479	12.19	4.42	.596	-.141	20.00

**Tablo 2: Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısı ile narsisizm arasındaki ilişkiler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Üniversite	1.Narsisizm	1	.287**	.123*	.116	.092	-.072	.320**	.113	.006
	2.Benlik saygısı		1	.425**	.230**	.308**	.284**	.347**	.196**	-.440**
	3.Uyumluluk			1	.110	.463**	.073	.481**	.340**	-.211**
	4.Dışa dönüklük				1	-.046	.311**	.188**	.016	-.081
	5.Sorumluluk					1	.024	.243**	.152*	-.230**
	6.Duygusal denge						1	.044	-.178**	-.290**
	7.Deneyimeaçıklık							1	.268**	-.140*
	8.Duyguyaklaşma								1	-.073
	9.Duygukaçınma									1
Öğretmen	1Narsisizm	1	.200	.104	.208	.151	.041	.394**	.095	-.087
	2Benlik saygısı		1	.309**	.382**	.263*	.417**	.296**	.093	-.384**
	3 Uyumluluk			1	.200	.279**	.277**	.414**	.272*	-.230*
	4 Dışa dönüklük				1	-.010	.207	.331**	.102	-.252*
	5 Sorumluluk					1	.345**	.243*	.045	-.046
	6Duygusal denge						1	.371**	-.002	-.344**
	7Deneyimeaçıklık							1	.249*	-.313**
	8Duyguyaklaşma								1	-.011
	9Duygukaçınma									1
Lise	1Narsisizm	1	.289**	.036	.304**	-.051	.068	.285**	.034	-.041
	2Benlik saygısı		1	.173**	.207**	.166**	.328**	.138**	.000	-.330**
	3 Uyumluluk			1	.093*	.281**	.008	.336**	.243**	-.089
	4 Dışa dönüklük				1	-.150**	.386**	.140**	.005	-.182**
	5 Sorumluluk					1	.019	.095*	.052	-.044
	6Duygusal denge						1	.014	-.135**	-.280**
	7Deneyimeaçıklık							1	.204**	-.022
	8Duyguyaklaşma								1	-.104*
	9Duygukaçınma									1

\*\* p<0.01 \* p<0.05

**Tablo 3: Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik boyutları ile benlik saygısı, duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınmanın öğretmen, lise ve üniversite grubunda narsisizmi yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi**

	Model	B	Sd.	hata	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	P
Üniversite	Sabit	-	2,043	.432 <sup>a</sup>	-	.114	.432 <sup>a</sup>	.186	7,151	.000	
		3,244			1,588						
Öğretmen	Sabit	-	3,787	.454 <sup>b</sup>	-.819	.415	.454 <sup>b</sup>	.206	2,564	.015	
		3,100									
Lise	Sabit	-	1,598	.472 <sup>c</sup>	-	.261	.472 <sup>c</sup>	.223	16,822	.000	
		1,799			1.126						

Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime

açıklık kişilik özellikleri, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının narsisizmi üniversite öğrencilerinde yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.61 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10.00'dan küçük olması, değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını, bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik boyutları ile duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının narsisizmi üniversite öğrencilerinde yordadığı bulunmuştur ( $R=.432$ ,  $R^2=.186$ ,  $F=7,151$ ,  $p<0.05$ ). Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının, narsisizm ortalamalarına ilişkin toplam varyansın % 19'unu açıkladığı görülmektedir.

Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri ile duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının narsisizmi öğretmenlerde yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.52 olarak bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının, narsisizmi öğretmenlerde yordadığı bulunmuştur ( $R=.454$ ,  $R^2=.206$ ,  $F=2,564$ ,  $p<0.01$ ). Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının narsisizm ortalamalarına ilişkin toplam varyansın %20'sini açıkladığı görülmektedir.

Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri ile duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının narsisizmi lise öğrencilerinde yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.27 olarak bulunmuştur. Bu değer değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının, narsisizmi lise öğrencilerinde yordadığı bulunmuştur ( $R=.472$ ,  $R^2=.223$ ,  $F=16.822$ ,



$p<0.05$ ). Dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık, duygulara yaklaşma, duygulardan kaçınma ve benlik saygısının narsisizm ortalamalarına ilişkin toplam varyansın % 22'sini açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 4: Benlik saygısı, dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri, duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınmanın, narsisizmi öğretmen, lise ve üniversite grubunda yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon katsayısı tablosu**

	Model	B	Sd.hata	$\beta$	t	P	İkili	Kısmı	VIF
Üniversite	Sabit	-3.244	2.043		-1.588	.114			
	Benlik Saygısı	.178	.040	.323	4.458	.000	.271	.254	1.610
	Uyumluluk	-.078	.047	-.125	-1.654	.099	-.104	-.094	1.744
	Dışa dönüklük	.027	.027	.061	.990	.323	.062	.056	1.185
	Sorumluluk	.008	.028	.020	.301	.764	.019	.017	1.344
	Duygusal denge	-.073	.032	-.150	-2.301	.022	-.144	-.131	1.308
	Deneyim açıklık	.167	.041	.277	4.113	.000	.252	.235	1.391
	Duyguyaklaşma	-.003	.059	-.003	-.049	.961	-.003	-.003	1.223
	Duygukaçınma	.091	.047	.127	1.938	.054	.122	.111	1.315
Öğretmen	Sabit	-3.100	3.787		-.819	.415			
	Benlik Saygısı	.089	.080	.137	1.108	.271	.124	.111	1.526
	Uyumluluk	-.065	.079	-.097	-.827	.410	-.093	-.083	1.369
	Dışa dönüklük	.034	.046	.084	.741	.461	.083	.074	1.293
	Sorumluluk	.044	.047	.107	.946	.347	.106	.095	1.269
	Duygusal denge	-.088	.057	-.188	-1.547	.126	-.171	-.155	1.467
	Deneyim açıklık	.235	.068	.424	3.448	.001	.362	.346	1.505
	Duyguyaklaşma	-.010	.101	-.011	-.100	.921	-.011	-.010	1.137
	Duygukaçınma	.026	.082	.037	.320	.750	.036	.032	1.318
Lise	Sabit	-1.799	1.598		-1.126	.261			
	Benlik Saygısı	.160	.026	.282	6.133	.000	.272	.249	1.278
	Uyumluluk	-.070	.032	-.102	-2.207	.028	-.101	-.090	1.283
	Dışa dönüklük	.110	.019	.268	5.836	.000	.260	.237	1.276
	Sorumluluk	-.021	.019	-.048	-1.087	.278	-.050	-.044	1.160
	Duygusal denge	-.060	.025	-.112	-2.370	.018	-.109	-.096	1.354
	Deneyim açıklık	.154	.027	.250	5.663	.000	.253	.230	1.177
	Duyguyaklaşma	.000	.040	.000	.007	.994	.000	.000	1.129
	Duygukaçınma	.046	.032	.064	1.438	.151	.066	.058	1.197

Üniversite öğrencilerinde narsisizmi benlik saygısı, kişilik boyutları ve duygu gereksiniminin yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizindeki  $\beta$  değerleri incelendiğinde benlik saygısının narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %32'sini açıkladığı görülmektedir ( $\beta= .323$ ,  $t=4.458$ ,  $p<0.05$ ). Kişilik boyutlarından ise deneyime açıklık, narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %28'ini

açıklarken ( $\beta = .277$ ,  $t = 4.113$ ,  $p < .05$ ) duygusal denge kişilik boyutu ise narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %15'ini açıklamaktadır ( $\beta = -.150$ ,  $t = -2.301$ ,  $p < 0.05$ ). Ancak duygusal denge boyutunda değerler negatif yöndedir. Buradan hareketle duygusal denge arttıkça narsisizmin azaldığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerde narsisizmi benlik saygısı, kişilik boyutları ve duygu gereksinimin yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizindeki  $\beta$  değerleri incelendiğinde, yalnızca deneyime açıklık kişilik boyutunun narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %42'sini açıkladığı görülmektedir ( $\beta = .424$ ,  $t = 3.448$ ,  $p < 0.05$ ).

Lise öğrencilerinde narsisizmi benlik saygısı, kişilik boyutları ve duygu gereksinimin yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizindeki  $\beta$  değerleri incelendiğinde benlik saygısının narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %28'ini açıkladığı görülmektedir ( $\beta = .282$ ,  $t = 6.133$ ,  $p < .05$ ). Dışa dönüklük kişilik boyutu, narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %27'isi açıklarken ( $\beta = .268$ ,  $t = 5.836$ ,  $p < .05$ ), deneyime açıklık kişilik boyutunun ise narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %25'ini açıkladığı görülmektedir ( $\beta = .250$ ,  $t = 5.663$ ,  $p < .05$ ). Duygusal denge kişilik boyutunun ise narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %11'ini açıkladığı görülmektedir ( $\beta = -.112$ ,  $t = -2.370$ ,  $p < .05$ ). Ancak duygusal denge boyutundaki değerler negatif yöndedir ve buradan hareketle lise öğrencilerinde de duygusal denge arttıkça narsisizmin azaldığı yorumu yapılabilir.

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre narsisizm puan ortalamalarında öğretmen, üniversite ve lise öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F = 33.764$ ,  $p < 0.05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre de farklılık, lise ve üniversite öğrenci gruplarıyla ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 6.93$ ,  $\bar{X}_{\text{üniv}} = 5.11$ ,  $I-J = -1.81$ ) lise ve öğretmen gruplarına ilişkin sonuçlarda anlamlı olarak gözükmektedir ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 6.93$ ,  $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 5.36$ ,  $I-J = 1.56$ ). Benlik saygısı puan ortalamaları incelendiğinde puanlar, öğretmen ve üniversite ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 33.19$ ,  $\bar{X}_{\text{üniversite}} = 31.56$ ,  $I-J = 1.62$ ), öğretmen ve lise ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 33.19$ ,  $\bar{X}_{\text{lise}} = 30.54$ ,  $I-J = 2.64$ ), lise ve üniversite ( $\bar{X}_{\text{üniversite}} = 31.56$ ,  $\bar{X}_{\text{lise}} = 30.54$ ,  $I-J = 1.01$ ) grupları arasında yine anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir.

**Tablo 5: Öğretmen lise ve üniversite gruplarında narsisizm, benlik saygısı, dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri, duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma puan ortalamalarına ilişkin anova tablosu**

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Narsi- sizm	Gruplar arası	623.477	2	311.738	33.764	.000	Üniv-lise. öğret-lise
	Grup içi	7598.751	823	9.233			
	Toplam	8222.228	825				
Benlik Saygısı	Gruplar arası	585.873	2	292.936	10.260	.000	Lise-üniv. Lise-öğret
	Grup içi	23498.108	823	28.552			
	Toplam	24083.981	825				
Uyumlu- luk	Gruplar arası	218.897	2	109.449	5.318	.005	Öğr-lise öğr-üniv
	Grup içi	16938.255	823	20.581			
	Toplam	17157.153	825				
Dışa dönük- lük	Gruplar arası	427.943	2	213.972	4.015	.018	Üniv-lise
	Grup içi	43860.817	823	53.294			
	Toplam	44288.760	825				
Sorumlu- luk	Gruplar arası	1367.792	2	683.896	13.946	.000	Öğr-üniv. öğret-lise
	Grup içi	40360.256	823	49.040			
	Toplam	41728.048	825				
Duygu- sal denge	Gruplar arası	140.096	2	70.048	1.990	.137	
	Grup içi	28973.755	823	35.205			
	Toplam	29113.851	825				
Deneyi- me açıklık	Gruplar arası	245.613	2	122.807	4.896	.008	Öğr-üniv. Lise-üniv
	Grup içi	20645.226	823	25.085			
	Toplam	20890.839	825				
Duygu yaklaşma	Gruplar arası	.937	2	.468	.044	.957	
	Grup içi	8708.991	823	10.582			
	Toplam	8709.927	825				
Duygu kaçınma	Gruplar arası	12.549	2	6.275	.348	.706	
	Grup içi	14835.311	823	18.026			
	Toplam	14847.860	825				

Kişilik boyutları değerlendirildiğinde ise uyumluluk kişilik boyutunda öğretmen ve lise ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 35.11$ ,  $\bar{X}_{\text{lise}} = 33.48$ , I-J= 1.63), öğretmen ve üniversite ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 35.11$ ,  $\bar{X}_{\text{üniversite}} = 33.39$ , I-J= -1.71) grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Dışa dönüklük kişilik boyutunda üniversite ve lise grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 25.36$ ,  $\bar{X}_{\text{üniv}} = 23.91$ , I-J= -1.45). Sorumluluk kişilik boyutunda öğretmen ve üniversite öğrencileri arasında ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 31.43$ ,  $\bar{X}_{\text{üniversite}} = 29.19$ , I-J= -2.23), öğretmen ve lise ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}} = 31.43$ ,  $\bar{X}_{\text{lise}} = 27.49$ , I-J= 3.94), lise ve üni-

versite ( $\bar{X}_{\text{lise}}=27.49$ ,  $\bar{X}_{\text{üniv}}=29.19$ ,  $I-J= -1.70$ ) grupları arasında anlamlı fark görülmektedir. Deneyime açıklık kişilik boyutunda ise öğretmen ve üniversite öğrencileri ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=32.13$ ,  $\bar{X}_{\text{üniversite}}=32.13$ ,  $I-J= 1.69$ ) ile üniversite ve lise öğrencileri ( $\bar{X}_{\text{lise}}=31.40$ ,  $\bar{X}_{\text{üniv}}=30.44$ ,  $I-J=1.96$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

*Tablo 6 Kadın ve erkeklerde dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik boyutlarıyla duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma; benlik saygısı ve narsisizm toplam puan ortalamalarında ilişkin t testi tablosu*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	
Univ	Narsizm	Kadın	195	4.89	2.78	-2.170	.031
		Erkek	64	5.78	2.96	-2.102	.038
	Benlik Saygısı	Kadın	195	31.80	5.09	1.318	.189
		Erkek	64	30.82	5.28	1.294	.199
	Uyumluluk	Kadın	195	33.51	4.19	.738	.461
		Erkek	64	33.03	5.41	.650	.517
	Dışadönüklük	Kadın	195	24.29	6.51	1.650	.100
		Erkek	64	22.75	6.50	1.651	.102
	Sorumluluk	Kadın	195	29.48	6.67	1.178	.240
		Erkek	64	28.32	7.14	1.138	.258
	Duygusal Denge	Kadın	195	22.46	5.65	-1.744	.082
		Erkek	64	23.92	6.27	-1.653	.101
	Deneyime Açıklık	Kadın	195	30.16	4.60	-1.653	.099
		Erkek	64	31.28	4.93	-1.597	.113
	Duygu Yaklaşma	Kadın	195	20.28	2.99	2.298	.022
		Erkek	64	19.28	3.17	2.228	.028
	Duygu Kaçınma	Kadın	195	11.78	4.11	-1.552	.122
		Erkek	64	12.67	3.39	-1.710	.090
Öğretmen	Narsizm	Kadın	54	5.37	2.99	.027	.978
		Erkek	34	5.35	2.77	.028	.978
	Benlik Saygısı	Kadın	54	32.92	4.49	-.704	.483
		Erkek	34	33.61	4.47	-.705	.483
	Uyumluluk	Kadın	54	35.14	4.23	.095	.925
		Erkek	34	35.05	4.45	.093	.926
	Dışadönüklük	Kadın	54	26.20	7.51	.637	.526
		Erkek	34	25.20	6.54	.657	.513
	Sorumluluk	Kadın	54	31.14	7.54	-.478	.634
		Erkek	34	31.88	6.06	-.502	.617
	Duygusal Denge	Kadın	54	23.46	6.06	-1.289	.201
		Erkek	34	25.20	6.35	-1.275	.207
	Deneyime Açıklık	Kadın	54	31.79	5.64	-.768	.445
		Erkek	34	32.67	4.49	-.808	.421
	Duygu Yaklaşma	Kadın	54	19.94	3.32	-.258	.797

Öğretmenler ile Lise ve Üniversite Öğrencilerindeki Narsisizm Kişilik Özellikleri Benlik Saygısı ve Duygu Gereksinimi Arasındaki İlişkiler

Lise	Duygu Kaçınma	Erkek	34	20.11	2.60	-.273	.786
		Kadın	54	11.62	4.24	-.617	.539
	Narsisizm	Erkek	34	12.17	3.72	-.635	.527
		Kadın	257	6.67	3.16	-1.913	.056
	Benlik Saygısı	Erkek	222	7.22	3.14	-1.914	.056
		Kadın	257	30.35	5.76	-.829	.407
	Uyumluluk	Erkek	222	30.77	5.37	-.834	.405
		Kadın	257	33.67	4.56	.991	.322
	Dışadönüklük	Erkek	222	33.25	4.61	.990	.323
		Kadın	257	25.39	8.03	.083	.934
	Sorumluluk	Erkek	222	25.33	7.34	.084	.933
		Kadın	257	27.64	7.11	.501	.617
	Duygusal Denge	Erkek	222	27.31	7.12	.501	.617
		Kadın	257	22.62	6.13	-3.588	.000
	Deneyime Açıklık	Erkek	222	24.55	5.53	-3.615	.000
		Kadın	257	30.91	5.03	-2.226	.026
	Duygu Yaklaşma	Erkek	222	31.95	5.18	-2.222	.027
		Kadın	257	20.36	3.34	1.839	.067
	Duygu Kaçınma	Erkek	222	19.79	3.41	1.836	.067
		Kadın	257	12.04	4.56	-.815	.415
		Erkek	222	12.37	4.27	-.819	.413

Kadın ve erkeklerde dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik boyutlarıyla duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma; benlik saygısı ve narsisizm toplam puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi yapılarak belirlenmiştir. Buna göre üniversite grubunda, kadın ve erkeklerin narsisizm puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t=-2.170$ ,  $F=.925$ ,  $p<0.05$ ). Erkeklerin narsisizm ortalama puanları kadınların puanlarından daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=5.78>\bar{X}_{\text{kadın}}=4.88$ ). Üniversite grubunda kadın ve erkeklerin duygulara yaklaşma puan ortalamaları arasında yine anlamlı bir fark görülmektedir ( $t=2.298$ ,  $F=.083$ ,  $p<0.05$ ). Kadınların duygulara yaklaşma ortalama puanları erkeklerden daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=20.28>\bar{X}_{\text{erkek}}=19.28$ ). Lise grubunda duygusal denge kişilik boyutu cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa işaret ederken ( $t=-3.588$ ,  $F=3.154$ ,  $p<0.05$ ) erkeklerin duygusal denge puan ortalamalarının kadınlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=24.55>\bar{X}_{\text{kadın}}=22.62$ ). Lise grubunda ise deneyime açıklık kişilik boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $t=-2.226$ ,  $F=.149$ ,  $p<0.05$ ). Erkeklerin deneyime açıklık ortalama puanları kadınların puanlarından daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=31.95>\bar{X}_{\text{kadın}}=30.91$ ).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde üniversite grubunda benlik saygısının narsisizm kişilik özelliğini yordadığı görülmektedir. Bu grupta benlik saygısı, narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %32'sini açıklamaktadır ( $\beta = .323$ ,  $t = 4.458$ ,  $p < .05$ ). Benlik saygısı lise grubunda da narsisizm kişilik özelliğini yordamıştır. Regresyon analizindeki  $\beta$  değerleri incelendiğinde benlik saygısının bu grupta narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %28'ini açıkladığı görülmektedir ( $\beta = .282$ ,  $t = 6.133$ ,  $p < .05$ ). Bu analizlerdeki benlik saygısının narsisizmi yordaması alanyazın ile paralellik göstermektedir. Benlik saygısının tamamen olumlu bir özellik olup olmadığı ya da benlik saygısı ölçeği ile ölçülen özelliğin olumlu bir özellik olup olmadığı son zamanlarda bazı araştırmacılar tarafından tartışılmaya başlanmıştır (Twenge ve Campbell, 2015, Baumeister Bushman, ve Campbell, 2000). Rosenberg'in (1965) benlik saygısı tanımı "bireyin kendisine karşı olumlu ve olumsuz tutumları" şeklindedir. Dolayısıyla Rosenberg'e göre, kişinin kendisine karşı olumlu ve olumsuz tüm tutumları, bireyin kendini ne kadar değerli hissettiğini etkilemekte, bu etki de benlik saygısına yansımaktadır. Birey kendini değerlendirirken olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek; olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendilerini toplumda değerli bir kişi görme eğilimindedirler ve kendilerine yönelik değerlendirmeleri tamamen olumlu yöndedir.

Yüksek benlik saygısı her ne kadar mutluluk, kendini iyi hissetme ve girişkenlik ya da gruplar içinde kendini daha iyi ifade etme ile ilişkilendirilse de (Baumeister, 2013) yakın tarihte yapılan bazı araştırmalar daha önce de değinildiği gibi benlik saygısının abartılı ve dengesiz biçimde artırılmasının narsisizme yol açabileceğini düşündürmektedir (Baumeister ve ark., 2003). Twenge ve Campbell (2015) özellikle 80'lerden bu yana hızlı bir şekilde yükselme eğilimi gösteren ve bu şekilde olumlu benlik algısıyla ilişkilendirilen normal narsisizmin patolojik narsisizmden daha tehlikeli olduğunu öne sürmektedir. Bu araştırmacılara göre benlik saygısı yüksek bireylerin başarıyı yakalamadaki istekleri, diğerlerinden üstün olduklarını kanıtlamaya yönelik tutumlarıyla ilişkilendirilmektedir (Wallace ve Baumeister 2002). Bu nedenle benlik saygısını artırmaya

dönük yaklaşımların pozitif yönde işlemediği hatta bireylerdeki narsisizm eğilimlerinin artmasına da neden olduğu vurgulanmaktadır (Twenge ve ark., 2008).

Lise öğrencileri değerlendirildiğinde gelişim dönemlerinden ergenlikte olmaları ve buna bağlı gelişen ergen benmerkezciliğin etkisiyle kendilerine aşırı güven duyup, kendi özelliklerini abartma eğilimleri; benlik saygısı ve narsisizm puanlarının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Ergen benmerkezciliğindeki aşırı kendine güven ve ergenin her şeyi yapabileceğini düşünmesi, kendisinin eşsiz ve biricik bir varlık olduğuna dair inancı (Steinberg, 2007) ergen birey tarafından yaşantı ürünü olmayan abartılı bir benlik saygısı olarak algılanmaya yol açmış olabilir. Rosenberg'in benlik saygısı ölçeğindeki "Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.", "Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum." ayrıca tersine çevrildiğinde "Kendimi genelde başarılı bir kişi olarak görme eğilimindeyim." şekline dönüşen maddeler; ergen benmerkezciliği ile yakın ilişkili görünmektedir. Narsist kişilik ölçeğinin ise "İyi olduğumu biliyorum çünkü herkes bana devamlı bunu söylüyor.", "İlgi odağı olmaktan hoşlanırım.", "Önemli bir insan olacağım.", "İmkân bulursam gösteriş yapma eğiliminde olurum." ve "Özel biri olduğumu düşünüyorum." gibi maddeleri büyük ölçüde ergen benmerkezciliği ile ilişkilidir. Üniversite öğrencileri beliren yetişkinlik döneminde bulunmaktadır. Bu dönem ergenliğe ait özelliklerin daha yoğun olduğu ve ergenlikteki kimlik araştırmasının daha derinlemesine yapıldığı bir dönemdir (Atak, 2011; Morsünbül, 2013). Üniversite grubunda da benlik saygısının narsisizmi yordaması bu açıdan ele alındığında lise grubu ile paraleldir. Öğretmen grubunda benlik saygısı narsisizmi yordamamaktadır. Bu durumu, bu grubun bir işe girmeye beraber yetişkin dünyasının sorumluluklarına katılmaları ve Rosenberg'in (1965) de belirttiği gibi benlik saygısının oluşumunda bireyin yaşantıları sonucu kendi başarı ve başarısızlıklarının etkili olması ile açıklamak işlevsel gözükmektedir.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde deneyime açıklık kişilik özelliği, üniversite grubunda narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %28'ini ( $\beta = .277$ ,  $t = 4.113$ ,  $p < .05$ ); lise grubunda %25'ini ( $\beta = .250$ ,  $t = 5.663$ ,  $p < .05$ ); öğretmenlerde ise %42'sini ( $\beta = .424$ ,  $t = 3.448$ ,  $p < .05$ ) açıklamaktadır. Tüm gruplarda deneyime açıklık kişilik boyutunun nar-

sisizmi yordadığı görülmektedir. Bu kişilik boyutu baskın bireyler; yaratıcılık, merak ve yeni düşüncelere açık olma gibi özellikler sergilerler (Morsünbül, 2014). Deneyime açıklık kişilik boyutu, diğer kişilik boyutlarından farklı olarak bilişsel özellikleri öne çıkan bir kişilik boyutudur. Deneyime açık bireyler; çok boyutlu düşünebilen, yeniliklere açık, yeni ve özgün fikirler üretebilen, hayal gücü gelişmiş, sanata karşı duyarlı, cesur, değişiklikten korkmayan ve meraklı bireyler olarak nitelendirilebilirler (Costa ve McCrae, 1992). Boyuttan düşük puan alan bireyler ise geleneksele bağlı kalma ve yeni bir şeylerdence alışlagelen bilineni seçme eğilimindedirler (Burger, 2016). Bu kişilik boyutunun narsisizmi yordaması bu boyutun cesur olma, değişiklik arama ve yeniliklere açık olma özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Nitekim narsist kişiliğin yüksek öz güven algısı, bireyin kendisine verdiği abartılı değer ve çevredence kendisine odaklanma eğilimi (Akhtar, 1989) boyutun bu özellikleriyle örtüşmekte ve dinamiği açıklar nitelikte gözükmektedir. Buna ek olarak narsistik benlik; bireyin deneyimlerinden keyif almasını, başarılarıyla gurur duymasını, başarısızlık ve eksikliklerinden dolayı ise utanç ve öfke duygularının daha rahat üstesinden gelmesini sağlayabilmektedir (Rozenblatt, 2002). Bunlar deneyime açıklık tarafından destekleniyor olabilir. Ayrıca bu durum normal ve patolojik narsisizm ayrımı ile de yorumlanabilir. Normal narsisizm bireyi olumlu yönde motive ederek kendisi, çevresi ve çevrenin beklentileri doğrultusunda dış dünya ile başa çıkmada kısmen uyumlu hale getirmektedir (Rozenblatt, 2002). Bu araştırmada birbirinden farklı gruplar incelenmiş ve daha önceki alanyazın araştırmalarıyla paralel olarak deneyime açıklık ve narsisizm arasında kayda değer bir ilişki bulunmuştur.

Literatür tarandığında deneyime açıklığın yanı sıra dışa dönüklük kişilik boyutunun da narsisizmi yüksek düzeylerde yordadığı, uyumluluk ve duygusal denge boyutlarının ise narsisizm ile negatif korelasyonu görülmektedir (Bradlee ve Emmons, 1992; Paulhus, 2001; Paulhus ve Williams, 2002; Ames, Rose ve Anderson, 2006; Vernon, Villani, Vickers ve Harris, 2008; Uçar ve Konal, 2017). Lise öğrencileri grubunun regresyon sonuçları incelendiğinde, dışa dönüklük kişilik boyutunun narsisizm toplam puan ortalamalarına ilişkin varyansın %27'sini açıkladığı görülmektedir ( $\beta = .268$ ,  $t = 5.836$ ,  $p < .05$ ). Dışa dönüklük boyutu; sosyal beceri, girişkenlik ve konuşkanlık gibi özellikleri içermektedir (Morsün-



bül, 2014). Genel olarak boyut, bir bireyin sosyal ilişkilerindeki rahatlık seviyesiyle ilişkilidir. Lise öğrencileri, ergen benmerkezciliğin etkisi ile dışa dönüklük kişilik özellikleri sergilediklerinde narsisizmin sürekli ilgi gösterilmeyi bekleme, göz önünde olma, övgü ve takdir toplama gibi özelliklerini ortaya koymakta ya da kendilerini öyle algılamaktadırlar. Dışa dönüklük boyutundaki sürekli diğer insanlar ile birlikte olma, insanlar ile zaman geçirip rahatlama ve eğlenme eğilimleri, narsist bireylerin diğer insanlar ile birlikte olma isteğiyle (Aslan, 2008) ilişkili görülmektedir. Ancak narsist birey; övgü almak, kendini göstermek için diğerleri ile birlikte olmaktadır. Narsisizm eğilimli bireylerin genel itibarıyla yüksek benlik saygısına bağlı olarak dışa dönüklük kişilik özellikleri sergilediği düşünülmektedir (Twenge ve Campbell, 2015). Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki tartışmaları desteklemektedir. Üniversite grubunda ve öğretmen grubunda dışa dönüklük narsisizmi yordamaktadır. Bu durum, bireylerin yaşla beraber deneyimlerin artması ve bunun sonucunda da birey tarafından dışa dönüklük özellikleriyle narsist kişilik özelliklerinin ayrımının yapılabilmesi şeklinde yorumlanabilir.

Duygusal denge kişilik boyutu lise ( $\beta = -.112$ ,  $t = -2.370$ ,  $p < .05$ ) ve üniversite ( $\beta = -.150$ ,  $t = -2.301$ ,  $p < .05$ ) gruplarında narsisizmi yordamış, öğretmen grubunda ise yordamamıştır. Ancak değerler negatif yöndedir. Buradan hareketle duygusal denge arttıkça narsisizmin azaldığı yorumu yapılabilir. Duygusal denge (nevrotik olmama) boyutu; eleştiriye açıklık, sakinlik, rahatlık gibi özellikler üzerine kuruludur (Morsünbül, 2014). Dolayısıyla boyut, bireylerin kişilerle ve çevreyle uyumunun yanında duygusal kararlılık durumunu da yordar. Denge durumundaki bireylerden sakin, iyi uyum gösteren; aşırı ve uyumsuz duygusal tepkiler vermeyen bireyler olmaları beklenir (Burger, 2016). Bu özellikler narsisizm ile tamamen zıt olan özelliklerdir. Bu nedenle lise ve üniversite grubunda negatif yönde ilişki çıkması ve öğretmen grubunda duygusal denge'nin narsisizmi yordamaması beklenen bir durumdur. Lise grubunda uyumluluk narsisizmi negatif yönde yordamış ( $\beta = -.102$ ,  $t = -2.207$ ,  $p < .05$ ), öğretmen ve üniversite gruplarında yordamamıştır. Uyumluluk kişilik boyutu; saygılı, sempatik, anlayışlı ve samimi olma gibi özellikleri içerirken aynı zamanda bu özellikler uyumlu bireyleri kibar ve diğer insanlara karşı duyarlı da yapar (Berry ve ark., 2015). Narsisizm eğilimli birey-

ler için tam tersine diğerlerini anlamaya çalışmak ve onların duygularının farkında olmak önem taşımamakta, diğerlerinin varlığı onun üstünlüğünü onaylamak ve çıkarlarını sağlamakla ilişkili görülmektedir. Biri-cik olduğuna inanan narsist birey; dışa dönüklük, iddialılık, kendinden son derece emin olma ve abartılı gösterişte bulunma gibi özellikleriyle de ön plana çıkmaktadır (Atay, 2010). Uyumluluğun lise grubunda narsisizmi negatif yönde yordaması, öğretmen ve üniversite grubunda ise yordamaması alanyazın ile uyumlu beklenen bir durumdur.

Bu araştırmada duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma, araştırma yapılan üç grupta da narsisizmi yordamamıştır. Narsisizmin - özellikle patolojik narsisizmin- özelliği olarak narsist bireylerin duygulardan yoksun hareket ederek duygulardan kaçınma ve olayları kendi çıkarları doğrultusunda değiştirme eğiliminde oldukları, tüm güç ve kontrolün kendilerinde olmasını istedikleri; onlar için ne hissettiklerinden çok nasıl göründüklerinin önem taşıdığı bu bireylerin özellikleri olarak betimlenmektedir. Bu bakımdan duygulardan kaçınma ile narsisizm arasında ilişki olması beklenen bir durumdur. Alanyazın incelendiğinde duygulardan kaçınmanın nevroitiklikle yakın ilişkili olduğu görülmektedir (Maio ve Esses, 2001; Uçar, 2017). Duygulara yaklaşma ve duygulardan kaçınma puan ortalamaları tüm gruplarda düşük düzeydedir.

Yapılan araştırmalar narsisizm eğilimlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini, bir başka ifade ile farklı gelişim dönemlerinde narsisizm puanlarının yükselip azalma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular özellikle ergen gruplarındaki narsisizm eğilimlerinin yetişkin gruplara göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Carlson ve Gjerde, 2009). Bu araştırmada da lise grubunun -ergenlerin- narsisizm puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =6.93) üniversite öğrencileri ( $\bar{X}$ =5.11) ve öğretmen grubundan ( $\bar{X}$ =5.36) yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre narsisizm puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=33.764$ ,  $p<0.05$ ). Bu bulgu alanyazındaki, narsisizmin özellikle 14-18 yaş aralığında belirgin şekilde arttığı, 18-23 yaş aralığında ise hafif bir düşüş eğilimine girdiği bulgular ile paraleldir (Carlson ve Gjerde, 2009, Akıncı 2015; Özer ve ark., 2016). Bu araştırmanın bulgularında öğretmen grubunun narsisizm puan ortalamaları, üniversite öğrencilerinden yük-

sek olarak saptanmıştır ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=5.36>\bar{X}_{\text{üniv öğrenci}}=5.11$ ). Bu durum ulaşılabilen alanyazındaki bulgulardan farklı bir sonuçtur. Öğretmen grubunun narsisizm puan ortalamaları yüksek olmasına karşın yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu bulgu alanyazında olduğu gibi lise grubunda narsisizm kişilik özelliğinin yüksek olması ancak daha sonra düşme eğilimine girmesi ile açıklanabilir.

Benlik saygısı ortalama puanlarında lise ve üniversite öğrencileri ile öğretmen grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=33.19>\bar{X}_{\text{üniversite}}=31.56>\bar{X}_{\text{lise}}=30.54$ ). Gruplar arasındaki bu farklılık yaşla beraber benlik saygısının artmasına işaret edebileceği gibi statünün yükselmesi ile benlik saygısının artmasına da işaret edebilir. Rosenberg (1965), bireylerin bazı etkinliklerde bulunduğunu ve bunun sonucu olarak da buradan başarı elde etmenin benlik saygısını artırdığını belirtmiştir.

Uyumluluk kişilik boyutu değerlendirildiğinde boyutun; saygılı, sempatik, anlayışlı ve samimi olma gibi özellikleri içerdiği (Morsünbül, 2014) ve bu boyuttan yüksek puan alan bireylerin; yardımsever, güvenilir ve şefkatli olma özellikleri görülmektedir (Burger, 2016), aynı zamanda bu özellikler onları kibar ve diğer insanlara karşı duyarlı da yapmaktadır (Berry ve ark., 2015). Uyumluluk özelliği düşük olan bireyler; işbirliğinden kaçma, inatçı ve kaba olma gibi özelliklere sahiptirler. Çevrelerine karşı kayıtsız, güvensiz ve şüpheli yaklaşan bu bireyler (McCrae ve Costa, 1987), aynı zamanda çıkarları ve inançları için uzlaşmak yerine kavgayı seçme eğilimindedirler (Burger, 2016). Lise öğrencilerinin uyumluluk puan ortalamaları üniversite ve öğretmen grupları ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=35.11>\bar{X}_{\text{lise}}=33.48>\bar{X}_{\text{üniversite}}=33.39$ ). Öğretmen grubunun uyumluluk puan ortalamalarının yüksek olması beklenen bir durumdur. Öncelikle uyumluluk kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği roller paraleldir. Öğretmenlerin uyumluluk puan ortalamaları ile üniversite ve lise öğrencileri arasındaki anlamlı farklılık, öğretmenlerin çalışması, iş yaşamının zaten uyumluluğu gerektirmesi ile açıklanabileceği gibi bulgu, öğretmenlerin özel okulda olmaları, iş kaybetme kaygıları ve bununla ilintili sosyal ortamın yarattığı baskı ile de açıklanabilir. Lise ve üniversite gruplarında ise

uyumluluk puan ortalamaları arasında fark çıkmamıştır.

Dışa dönüklük boyutu; sosyal beceri, girişkenlik ve konuşkanlık gibi özellikleri içermektedir (Morsünbül, 2014). Genel olarak bir bireyin sosyal ilişkilerindeki rahatlık seviyesiyle ilişkili olan bir boyuttur. Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler; sosyal, eğlenceyi seven, samimi, konuşkan, aktif ve çevresine hâkim olmayı seven tiplerdir (McCrae ve Costa, 1987). Uyarıcı sosyal çevre aramaya eğilimli olan bu bireylerin sempatik olmaları da önemli özellikleri arasında sayılmaktadır (Berry ve ark., 2015). Dışa dönüklük kişilik boyutunda lise ve üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir fark çıkarken ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=25.81 > \bar{X}_{\text{lise}} =25.36 > \bar{X}_{\text{üniversite}} =23.39$ ) her üç grup için anlamlı bir fark söz konusu değildir. Bu durumu, lise öğrencilerinin ergenliğin psikososyal gelişim özellikleri olan akran gruplarına ait olma isteği ve ergen benmerkezciliği ile açıklamak işlevseldir. Nitekim ergen benmerkezciliğine bağlı uyarıcı arama ihtiyacının sonucunda uyarıcı sosyal çevre arayışı betimlenen bir durumdur (Steinberg, 2007).

Sorumluluk kişilik boyutu; disiplinli olma, kendini kontrol etme, düzen ve başarıya ile ilişkili özellikleri içermektedir (Morsünbül, 2014). Boyuttan yüksek puan alan bireylerin hazzı erteleyebilen, sorumluluk sahibi, disiplinli davranan, verimli ve üretken olmayı hedefleyen kişiler olduğu söylenebilir (McCrae ve John, 1992). Bunların yanı sıra sorumlu bireylerin başarıya duygusu yüksektir; bireyler etik, ilke ve değerlere belirgin şekilde bağlılık gösterme eğilimindedir (Neuman ve Wright, 1999). Sorumluluk kişilik boyutunda öğretmen grubu ile lise ve üniversite öğrencileri grupları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=31.43 > \bar{X}_{\text{üniversite}}=29.19 > \bar{X}_{\text{lise}} =27.49$ ). Öğretmen grubunun sorumluluk kişilik boyutundan yüksek puan alması beklenen bir durumdur. Daha önce de belirtildiği gibi araştırma grubundaki öğretmenler özel bir lisede çalışmaktadırlar. Bulgular, iş koşulları nedeni ile bireylerin bu kişilik özelliklerini öne çıkarması ve öyle davranmak zorunda kalması ile yorumlanabilir. Üniversite ve lise öğrencileri arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır. Lise öğrencilerinin ergenlik dönemi özelliği olan ergen benmerkezciliğin etkisinde olmaları ile bu bulgu açıklanabilir. Ergen benmerkezciliğinin özelliği olan kişisel efsane boyutuna göre birey her şeyi yapabileceğine inanmakta; kendi yetenek ve kapasitesi ile duygularını

da aşırı abartmaktadır. Biyolojik yaklaşım açısından bakıldığında ergenlerin prefrontal korteksleri ergenlik boyunca gelişimini devam ettirdiği için ergenler mantıklı ve planlı olmaktan çok duygusal olarak davranmaktadır. Prefrontal korteks, duyguların kontrollünü sağlayan, planlama ve karmaşık işlemleri sınıflama gibi üst düzey bilişsel işlevleri gerçekleştiren beyin bölgesidir (Steinberg, 2007 Carlson, 2011).

Duygusal denge kişilik boyutunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre gruplar arasında fark çıkmamıştır ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=24.13 > \bar{X}_{\text{üniversite}}=22.82 > \bar{X}_{\text{lise}}=23.51$ ). Duygusal denge alt ölçeğinden alınabilecek en üst puanın 42 olduğu dikkate alındığında genel olarak duygusal denge puanları düşüktür. Bu durum nevrotiklik kişilik boyutunun yüksekliğine işaret etmektedir. Nevrotik bireyler, duygusal olarak kararsız yani duyguları sıkça değişme eğiliminde olan, duygusal sıkıntılar yaşayan, endişeli, sinirli ve özgüveni düşük bireylerdir (McCrae ve Costa, 1987). Duygusal dengesizlik, kaygıya ve gerginliğe neden olmakta aynı zamanda düşmanca davranışlara eğilimli olmayı da artırmaktadır (Berry ve ak.,2015).

Deneyime açıklık kişilik boyutunda öğretmen grubu ile lise ve üniversite öğrencileri grupları arasında fark çıkarken lise ve üniversite gruplarının kendi arasında da anlamlı fark çıkmıştır ( $\bar{X}_{\text{öğretmen}}=32.13 > \bar{X}_{\text{lise}}=31.40 > \bar{X}_{\text{üniversite}}=30.44$ ). Deneyime açıklık kişilik boyutu, merak ve yeni düşüncelere açık olma gibi en fazla bilişsel özellikler taşıyan kişilik boyutudur (Morsünbül, 2014). Boyuttan yüksek puan alanlar; çok yönlü düşünebilen, yeniliklere açık, özgün fikirler üretebilen, hayal gücü kuvvetli, sanata karşı duyarlı, cesur, değişiklikten korkmayan ve meraklı bireyler olarak nitelendirilebilirler (Costa ve McCrae, 1992). Boyuttan düşük puan alan bireylerde ise geleneksele bağlılık ve bununla ilgili olarak yeni bir şeylerdence alışılacağı seçme eğilimi vardır (Burger, 2016). Boyut, genç ve ileri yaşta olan bireyler için farklı sonuçlar vermiş, araştırmalar gençlerin ileri yaş grubuna göre boyuttan önemli bir şekilde yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur (Costa ve ark., 1986). Bu araştırmanın bulgularında öğretmen grubunun deneyime açıklık ortalama puanları en yüksek olan grup olduğu ve öğretmen grubunun lise ve üniversiteden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lise grubu ve üniversite öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Lise grubunun ortalama puanları daha yüksektir. Lise öğrencilerinin deneyimlere açık olması beklenen bir durumdur. Ergenlikte olmaları yeni olguları araştırmaya ve kimlik geliştirme süreci içinde olmaları nedeni ile alanyazınla uyumludur (Costa ve ark., 1986, Steinberg, 2007). Öğretmen grubunun ortalamasının yüksek olması da bu şekilde değerlendirilebilir. Öğretmen grubundaki katılımcıların yaş ortalamalarına bakıldığında yaşlarının 22 ile 41 arasında değiştiği, tepe değerinin -en çok olan yaşın- 25 olduğu ve yaş ortalamalarının 28 ( $\bar{X}_{\text{yaş}}=28.95$ ) olduğu görülmektedir. Bu durum, bu grubun büyük bir çoğunluğunun genç yetişkinlikte olduğunu gösterir ve bununla ilintili olarak alanyazın ile paralel bir şekilde deneyime açıklık kişilik boyutunun yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca genç yetişkinlik döneminde karşılaşılan bir olgu olan beliren yetişkinlik, 18-28 yaşlar arasındadır. Bu dönemde ergenliğin temel özelliklerinin yani kimlik arayışı, yeni yaşantılar deneme ve risk alma gibi davranışların daha yoğun ve şiddetli bir biçimde yaşandığı öngörülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da 18-28 yaşlar arasındaki bireylerin beliren yetişkinliğin bu özelliklerini taşıdığı bulunmuştur (Atak, 2011; Morsünbül, 2013). Dolayısıyla bu bulgu da literatürle uyumludur. Bu araştırmanın ilginç olan sonucu, üniversite öğrencilerinin öğretmen ve lise grubundan daha düşük deneyime açıklık puan ortalamasına sahip olmasıdır. Üniversite öğrencileri de genç yetişkinlik döneminde oldukları için bu boyuttan yüksek puan almaları alanyazından hareketle beklenmektedir. Üniversite öğrencilerinin deneyime açıklık boyutundan düşük puan almaları; yeni bir çevrede olmaları ve bir formasyon eğitimi almaları nedeni ile bocalayıp kendilerini deneyimlere kapatmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Duygulara yaklaşma ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 20.09 > \bar{X}_{\text{üniversite}} = 20.03 > \bar{X}_{\text{öğretmen}} = 20.01$ ) ve duygulardan kaçınma ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 12.19 > \bar{X}_{\text{üniversite}} = 12.00 > \bar{X}_{\text{öğretmen}} = 11.84$ ) özellikleri arasında gruplar arasında fark çıkmamıştır. Ölçeklerden alınacak en fazla puanın 50 olduğu dikkate alındığında tüm grupların ortalamaları oldukça düşüktür. Maio ve Esses’e (2001) göre insanlar bir duygu deneyimi yaşadıklarında kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamak için gereksinim duyarlar; bu gereksinim, duygulara yaklaşmak ve duygulardan kaçınmak şeklinde ortaya çıkan güdülenmeye yol açar. Bireylerden beklenen, rahatsız edici duygulardan kaçınma güdüsüyken; duy-

gulara yaklaşma güdüsünde ise olumlu duygu yaşantıları ön plana çıkmaktadır (Lang, 1995; Maio ve Esses, 2001). Bu bulgudan hareketle, gruplar arasında kendi duyguları ve diğerlerin duygularını anlama gereksiniminde bir fark olmadığı gibi araştırma grubundakilerin duygu gereksinimlerinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılan t testi sonucuna göre üniversite grubunda kadın ve erkeklerin narsisizm puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t=2.170$ ,  $F=.925$ ,  $P<0.05$ ). Erkeklerin narsisizm ortalama puanları kadınlardan daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=5.78 > \bar{X}_{\text{kadın}}=4.88$ ). Bu bulgu alan yazını ile paraleldir. Erkeklerin narsisizm puan ortalamaları kadınlardan daha fazladır (Akhtar ve Thomson, 1982; Philipson, 1985). Ancak bu çalışmada yalnız üniversite grubunda kadın ve erkekler arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu bulgu, Twenge ve Campbell'ın (2015) narsisizmin kadınlarda da yükseliş eğiliminde olduğu görüşü ile paraleldir çünkü diğer gruplar arasında fark çıkmamıştır.

Yapılan araştırma doğrultusunda Coopersmith' in benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçlar ile araştırmanın tekrarlanması ve ergen benmerkezciliği ile narsisizm ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin tartışılması önerilmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Relationships Between Narcissism Personality Trait  
Need for Affect and Self Esteem At Teacher Univer-  
sity and High School Student**

\*

Mehmet Ertuğrul Uçar - Bilge Konal

*Aksaray University – Özel Niğde Final Temel Lisesi*

Narcissism is a personality trait characterized by a sense of superiority and a desire for respect and admiration from others. A common belief, both in psychology and in popular culture, is that narcissism represents a form of excessive self-esteem. Some psychologists suggest that narcissism related an exaggerated form of high self-esteem or inflated self-esteem. So that self-esteem increase narcissist personality trait. Self-esteem indicates whether people have a low or high sense of their overall self-worth.

Personality is one of the important domains of psychology and it deals with organized traits which are emotional, cognitive, and social. Various approaches have been proposed to examine personality but the Big-Five Personality Theory which suggests personality traits can be assessed under the five-factor has begun to come to the fore. These factors are extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience. Self esteem indicates whether people have a low or high sense of their overall self-worth. The need for affect is defined as general motivation level of people for participate in or flee form situations and activities contain affect. According to Maio and Esses the need for affect reflects a stable intrinsic motivation that can be measured with the help of self-report items. They developed need for affect scale that consist two sub dimensions, emotion approach and emotion avoidance. People high in the need for affect become more deeply involved in emotion-inducing events such as the screening of a drama, reading novel, poet or a action film. People low in the need for affect



become avoid in emotion inducing events. Emotion approach and emotion avoidance related personal traits as well. Both personality traits and self esteem effect on Narcissism. Some studies assert that narcissistic personality tendencies are change with age or increase and decrease different development stage. In light of the literature the aim of this study is to examine whether extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience emotion approach, emotion avoidance and self esteem's predicts narcissism or not at high school teachers, high school and university students.

**Method:** Research group consisted of 826 (61.3% female, 38.7% male) teachers(n=88, 10.7%), high school(n=479, 58.2%) and university students(n=259, 31.1%). To collect data Personal data form was used to obtain data on demographical features of the participants such as age and gender. Quick Big Five Personality Test, self esteem Scale and narcissism scale. To analyze the data Pearson Correlation and a regression model in order to investigate extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience emotion approach, emotion avoidance and self esteem's predict narcissism. To used ANOVAs for is there any differences between teacher, high school and university student. To used t test in order to investigate how differences extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience emotion approach, emotion avoidance and self esteem narcissism between female and men.

The preliminary analyses showed that extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience and self-esteem's predict narcissism at high school teachers, high school and university students. Firstly regression analyzed showed that openness to experience, agreeableness, emotional stability and self-esteem significantly predicts narcissism. Self esteem explained of 32 % variance totally in narcissism at university students ( $\beta = .323$ ,  $t=4.458$ ,  $p<0.05$ ). Openness to experience explained of 28 % variance totally in narcissism ( $\beta = .277$ ,  $t=4.113$ ,  $p<0.05$ ). Emotional stability explained of 28 % variance totally in narcissism at university students ( $\beta = -.150$ ,  $t=-2.301$ ,  $p<0.05$ ) but direction is negativity its means when emotional stability decrease narcissism is increased. To be studied carefully values of  $\beta$  only openness to experi-

ence significantly predict narcissism at teachers. Openness to experience explained of 42 % variance totally in narcissism ( $\beta = .424$ ,  $t = 3.448$ ,  $p < 0.05$ ). Self esteem explained of 28 % variance totally in narcissism at high school students ( $\beta = .282$ ,  $t = 6.133$ ,  $p < 0.05$ ). Extraversion explained of 27 % variance totally in narcissism at high school students ( $\beta = .268$ ,  $t = 5.836$ ,  $p < 0.05$ ). Openness to experience explained of 27 % variance totally in narcissism ( $\beta = .250$ ,  $t = 5.663$ ,  $p < 0.05$ ) at high school students. Emotional stability explained of 11 % variance totally in narcissism ( $\beta = -.112$ ,  $t = -2.370$ ,  $p < 0.05$ ) but direction is negativity its means when emotional stability decrease narcissism is increased. Second one way ANOVAs analyses show that there are significantly differences between high school student and university student and teacher groups in narcissism score ( $F = 33.764$ ,  $p < 0.05$ ). To used Scheffe test to analyzed groups differences. Scheffe test show that there is significantly difference between high school student and university students ( $\bar{X}_{\text{highschool}} = 6.93$ ,  $\bar{X}_{\text{university}} = 5.11$ ,  $I-J = -1.81$ ) in narcissism and there is significantly difference between high school and teacher ( $\bar{X}_{\text{highschool}} = 6.93$ ,  $\bar{X}_{\text{teacher}} = 5.36$ ,  $I-J = 1.56$ ). T test show that there is significantly difference between t test shows that there is significantly difference between male and female in narcissism score at university student. Male's narcissism scores are higher than females in university student.

## Kaynakça / References

- Akhtar, S. (1989). Narcissistic personality disorder: Descriptive features and differential diagnosis. *Psychiatric Clinics of North America*. 12(3), 505-29.
- Akhtar, S. ve Thomson, J. A. (1982). Overview: Narcissistic personality disorder. *The American journal of psychiatry* 139(1), 12-20.
- Akıncı, İ. (2015). The relationship between the types of narcissism and psychological well-being: The roles of emotions and difficulties in emotion regulation. Middle East Technical University, The Department of Psychology, (Master's Thesis), Ankara.

- Ames, D. R., Rose, P., ve Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 440-450.
- Anlı, İ., ve Bahadır, G. (2007). Kendilik psikolojisine göre narsisistik ve sınır kişilik bozukluğu. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 27, 1-12.
- Apple, Gnambs ve Maio (2012). A short measure of the need for affect. *Journal of Personality Assessment* 1(1), 1- 9.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human development*, 41(5-6), 295-315.
- Arnett, R. C. (1997). Communication and community in an age of diversity. Communication ethics in an age of diversity, (edit:Josina M. Makau and Ronald C. Arnett)27-47. University of Illinois press: Chicago
- Aslan, S. (2008). Kişilik, huy ve psikopatoloji. *Rewiews, Cases and Hypotheses in Psychiatry RCHP*, 2(1-2), 7-18.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1),163-213.
- Atay, S.(2009). Narsistik kişilik envanteri'nin Türkçe'ye standardizasyonu. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Atay, S. (2010). Çalışan Narsist, 1. Baskı. Namar Yayınları: İstanbul.
- Baumeister, R. F. (Ed.). (2013). Self-esteem: The puzzle of low self-regard. Springer Science ve Business Media.
- Baumeister, R. F., ve Tice, D. M. (1986). Four selves, two motives, and a substitute process self-regulation model. Public self and private self, 63-74. Springer: New York
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., ve Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 26-29.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*, 4(1), 1-44.

- Baumeister, R. F., Tice, D. M., ve Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(3), 547-579.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., ve Sam, D. L. (2015). Kültürlerarası psikoloji: Araştırma ve uygulamalar. (çev. ed.: Leman Pınar Tosun). Ankara: Nobel.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., Koledin, S., ve Bortolotto, R. (1989). Affect intensity and dimensions of affiliation motivation. *Personality and Individual Differences*, 10(11), 1202-1203
- Bradlee, P. M., ve Emmons, R. A. (1992). Locating narcissism within the interpersonal circumplex and the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 13(7), 821-830.
- Burger, J.M. (2016). Kişilik (5.Baskı). İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Büyükoztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, W. K., ve Foster, J. D. (2007). The narcissistic self: Background, an extended agency model, and ongoing controversies. *The self*, 115-138. Psylog press: New York.
- Carlson, K. S., ve Gjerde, P. F. (2009). Preschool personality antecedents of narcissism in adolescence and young adulthood: A 20-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 570-578.
- Carlson, N. R. (2011). Fizyolojik psikoloji davranışın nörolojik temelleri. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Costa Jr, P. T., ve McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Barbano, H. E., Lebowitz, B., ve Larson, D. M. (1986). Cross-sectional studies of personality in a national sample: II. Stability in neuroticism, extraversion, and openness. *Psychology and Aging*, 1(2), 144.
- Costa, P.T. ve McCrae, R.R. (1992). NEO-PIR, Professional Manual. Psychological Assessment Resources, Inc. Florida.

- Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Doğan, S., Uğurlu, M., ve Canat, S. (2007). Narsisistik kişilik bozukluğu. Türkiye Klinikleri. *Journal of Internal Medical Sciences*, 3(12), 53-60.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., ve Sears, R. R. (1939). Frustration and aggression. Yale University press: New Haven
- Duyan, V., Uçar, M. E., ve Kalafat, T. (2011). Duygu Gereksinimi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Emmons, R. A. (1987), "Narcissism: Theory and Measurement", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 1, pp.11-17
- Epstein, S. (1998). Cognitive-experiential self-theory. In Advanced personality (pp. 211-238). Springer, Boston, MA.
- Foster, J. D., ve Campbell, W. K. (2007). Are there such things as "narcissists" in social psychology? A taxometric analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1321-1332.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (1993). How to design and evaluate research in education (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Freud, S. (1914). Narsizm Üzerine ve Schreber vakası (5. bs., çev. B. Büyükal ve S.M. Tura). İstanbul: Metis Yayınları (Orijinal makalenin yayın tarihi).
- Fujita, F., Diener, E., ve Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: the case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427.
- Geçtan, E. (2015). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. İstanbul: Metis Yayınları.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26.
- Grijalva, E., Newman, D. A., Tay, L., Donnellan, M. B., Harms, P. D., Robins, R. W., ve Yan, T. (2015). Gender differences in narcissism: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 141(2), 261.

- Güngör, İ. H., Arıca, O. T., ve Ekşi, H. (2012). Value preferences predicting narcissistic personality traits in young adults. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12.2, 1281-1290.
- Güngör, N. D., ve Selçuk, F. Ü. (2015). Narsisistik kişilik envanteri (nke-16) Türkçe uyarlaması. [https://www.researchgate.net/profile/Fatma\\_Selcuk/publication/2731201](https://www.researchgate.net/profile/Fatma_Selcuk/publication/2731201)
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kernberg, O. (1975). Sınır Durumlar ve Patolojik Narsisizm. (Çev. M. Atakay), Birinci Baskı, Metis Kitabevi.
- Kızıltan, H. (2000). Narcissistic Personality Inventory (NPI) Ölçeğinin Türkçe Formu Dil Eşdeğerliliği, Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İÜSBE, İstanbul.
- Kohut, H. (1971). Kendiliğin Çözümlemesi. Çev. Cem Atbaşoğlu, Banu Büyükkal, Cüneyt İşcan. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kring, A. M., ve Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50(5), 372.
- Lasch, C. (2006). Narsisizm kültürü. Çev. Suzan Öztürk ve Ümit Hüsrev Yolsal, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- Leventhal, H., ve Scherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1(1), 3-28.
- Lowen, A. (2016). Narsisizm: Gerçek Benliğin İnkarı. Cem Yayınevi.
- Maio, G. R., ve Esses, V. M. (2001). The need for affect: Individual differences in the motivation to approach or avoid emotions. *Journal of Personality*, 69(4), 583-614.
- McCrae RR, Costa PT. (2003). Personality in adulthood. New York: The Guilford Press; 48-63

- McCrae, R. R. (2009). Personality profiles of cultures: Patterns of ethos. *European Journal of Personality*, 23(3), 205-227.
- McCrae, R. R., ve Costa Jr, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and Research*, 2, 139-153.
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81.
- McCrae, R. R., ve John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McShane, S.L., Von Glinow, M.A. (2005), *Organizational Behavior: Emerging Realities For The Workplace Revolution*, McGraw Hill Companies, Inc., New York.
- Morsünbül, Ü. (2013). Beliren yetişkinler mi, beliren üniversiteli yetişkinler mi? Risk alma ve kimlik biçimlenmesi üzerinden bir inceleme. *İlköğretim Online*, 12(3), 873-885.
- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27(4), 316-322.
- Neuman, G. A. ve Wright, J. (1999). Team effectiveness: Beyond skills and cognitive ability, *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 376-389.
- Nolen-Hoeksema, S., ve Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(3), 424-443.
- Özakkaş, T. (2006). (Ed.), *Narsistik ve Borderline Kişilik Bozuklukları*, Litera Yayıncılık. İstanbul.
- Ozan, E., Kırkpınar, İ., Aydın, N., Fidan, T., ve Oral, M. (2008). Narsistik kişilik bozukluğu: Gelişim süreçleri ve yaşamı. *RCHP, Psikiyatri Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar Dergisi*, 2(1-2), 25-38
- Özer, Ö., Uğurluoğlu, Ö., Kahraman, G., ve Avcı, K. (2016). Hemşirelerin karanlık kişilik özelliklerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 205-218.
- Paulhan, F. (2013). *The laws of feeling*. Routledge: British Library.
- Paulhus, D. L. (2001). Normal narcissism: Two minimalist accounts. *Psychological Inquiry*, 12(4), 228-230.

- Paulhus, D. L., ve Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
- Philipson, I. (1985). Gender and narcissism. *Psychology of Women Quarterly*, 9(2), 213-228.
- Pincus, A. L., ve Lukowitsky, M. R. (2010). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 421-446.
- Raskin, R. N., ve Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. Psychological reports.
- Raskin, R., ve Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902.
- Robert, B. W., Edmonds, G., ve Grijalva, E. (2010). It is Developmental Me Not Generation Me: Developmental Changes are More Important than Generational Changes in Narcissism. *Perspectives in Psychological Science*, 5(1), 97-102.
- Rose, P. (2002). The happy and unhappy faces of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 33(3), 379-391.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and commitment therapy. Measures package, 61, 52.
- Rozenblatt, S. (2002), In Defence of Self: The Relationship of Self-Esteem and Narcissism to Agressive Behavior Long Island University, Psychology, Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA
- Santrock, J. W. (2012). Ergenlik. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. Guilford Press: New York
- Steinberg, L. (2007). Ergenlik (çev. ed. F. Çok). Ankara: İmge Yay.
- Taymur, İ., ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Tolman, E. C. (1923). A behavioristic account of the emotions. *Psychological Review*, 30(3), 217-227.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., ve Bushman, B. J. (2008). Further evidence of an increase in narcissism among college students. *Journal of Personality*, 76(4), 919-928.



- Twenge, J., ve Campbell, W. (2015). *Asrın vebası: Narsisizm illeti*. (Çev. KORKMAZ, Ö), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Uçar, M. E. (2017). Duygu gereksinimi ölçeği'nin kısa formunun Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 598-620.
- Uçar, M.E. ve Konal, B. (2017). Narsisizm kişilik özellikleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Journal of Social and Humanities Sciences Researches*, 4 (10), 260-280
- Uçar, M.E.ve Aliyev, R. (2017). Lise öğrencilerinde etkileşim algısı eylem kimlikleme ve duygu ihtiyacı arasındaki ilişkiler. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 55-73.
- Vermulst, A. A., ve Gerris, J. R. M. (2005). QBF: Quick big five persoonlijkheidstest handleiding quick big five personality test manual. Leeuwarden, the Netherlands: LDC Publications.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Vickers, L. C., ve Harris, J. A. (2008). A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, 44(2), 445-452.
- Wallace, H. M., ve Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 819-834.
- Weitten,W.,Hammer,Y.E.,Dunn,D.S. (2015). *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu*. (Çev.Ed. Ebru İlkiz,2015). Ankara: Nobel yay.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*, 35(2), 151-175.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Uçar, M. E. ve Konal, B. (2018). Öğretmenler ile lise ve üniversite öğrencilerindeki narsisizm kişilik özellikleri benlik saygısı ve duygu gereksinimi arasındaki ilişkiler. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 92-136. DOI: 10.26466/opus.406591

## Okul Öncesi Dönem Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.378956

\*

Ayşe Meriç\* - Arzu Özyürek\*\*

\* Öğr. Gör., Ordu Üniversitesi Fatsa MYO. Çocuk Gelişimi Bölümü, Fatsa/Ordu/Türkiye

E-Posta: [aysemeric@odu.edu.tr](mailto:aysemeric@odu.edu.tr)

ORCID:0000-0003-4124-6528

\*\* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,  
Karabük/Türkiye

E-Posta: [a.ozyurek@karabuk.edu.tr](mailto:a.ozyurek@karabuk.edu.tr)

ORCID:0000-0002-3083-7202

### Öz

Okul öncesi yıllar, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ahlaki ve sosyal gelişim için de kritik bir öneme sahiptir. Çocuklar bu dönemde, bir yandan biliş ve dil alanlarında gelişme gösterirken bir yandan da ahlaki ve sosyal davranış özelliklerini geliştirirler. Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 123'ü kız, 104'ü erkek olmak üzere 227 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin değerlendirilmesinde Smetana (1981) tarafından geliştirilen, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği" (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak; Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, babaları üniversite mezunu ve profesyonel bir meslek grubunda çalışan çocukların, sosyal kural bilgilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul öncesi çocukların ahlaki kural bilgi düzeyleri ile sosyal kural bilgi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, alan yazınıla desteklenerek tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, Ahlaki Kural, Sosyal Kural.

<sup>1</sup>Bu çalışma, Doç. Dr. Arzu Özyürek danışmanlığında Ayşe Meriç tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

## A Study on Pre-School Children's Knowledge of Moral and Social Rules

\*

### Abstract

*Pre-school years have a considerable significance for the moral and social development as in other areas of development. In this period, children develop their cognitive and language skills, as well as their moral and social behavioral characteristics. This study aims to examine preschool children's knowledge of moral and social rules with respect to certain variables. The study group consisted of a total of 227 children, of whom 123 were girls and 104 were boys, attending a preschool education institution. In the research, to evaluate the children's moral and social knowledge, a scale "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules" developed by Smenta (1981) and adapted to Turkish culture by Seçer and Sarı (2006) was used. The obtained data were analyzed by SPSS 20 packet program. The results showed that children's knowledge on moral and social rules didn't vary with respect to their gender. The children whose fathers are university graduates and have a professional job have considerable knowledge of social rules when compared to the others. A positive correlation was found between pre-school children's knowledge on moral and social rules. Obtained findings were discussed with supporting field literature.*

**Keywords:** Pre-School Period, Moral Rules, Social Rule,

## Giriş

Toplum toplu yapan kurallardan biri ahlaki kurallardır. Ahlaki kuralların öğrenilmesi aile ortamında başlayıp bireyin hayatı boyunca davranışlarını ve çevresiyle uyumunu etkiler.

Ailede başlayıp, okulda ve yaşamın diğer yıllarında da gelişmeye devam eden ahlak eğitimi, aklın ve kalbin birlikte uyum içinde olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Uyanık Balat, 2005; Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009). Okul öncesi yaşlar, bireyin yaşamı boyunca topluma uyumu için gerekli olan sosyal-duygusal beceriler ve bu yeterliklerin oluşması açısından kritik bir öneme sahiptir (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird ve Kupzyk, 2010). Çocuklar bu dönemde, bir yandan biliş ve dil alanlarında gelişme gösterirken bir yandan da ahlaki ve sosyal davranış özelliklerini geliştirmeyi sürdürmektedirler. Bu nedenle okul öncesi yıllar, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ahlaki ve sosyal gelişim için de kritik bir öneme sahiptir.

Ahlak, kişinin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan, kişinin toplum içindeki görev ve sorumluluklarını öğreten ve uygulamasını sağlayan kurallar ve değerlerin tümüdür (Can, 2015). Ahlak bireyin iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız durumları bilinçli olarak yorumlayarak buna göre bir davranışta bulunmasını sağlayan bilişsel bir yapıdır (Danovitch ve Keil, 2007; Özgün, 2012; Çiftçi Arıdağ, 2015). Ahlak, toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallardır (TDK, 2016). Çocukta ahlak gelişimi denildiğinde akla ilk gelen, toplumsal kurallardır. Çocuğun toplumla uyum içinde yaşaması, doğruyla yanlış kavramlarını kazanabilmesi, hak ve adalet duygusunun yerleşebilmesi, ahlak kurallarına uygun yaşam biçimi ve toplumun değerlerine uygun davranma anlaşılabilir. Ahlak gelişiminde, bireyin toplumsal değer yargılarını öğrenerek içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması, aynı zamanda kendi değer yargıları ve ilkelerini oluşturması amaçlanmaktadır (Tuzcuoğlu, 2014). Ahlak gelişimi, doğduğu andan itibaren çocuğun çevresindekilerle etkileşimiyle başlar ve özellikle iki yaşından itibaren dil kullanımının artmasıyla toplumsal kurallar pekişmeye başlar (Özgün 2012). Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin bir parçasıdır ve çocukların çevrelerindeki sosyal dünyaya uyum sağlama-

bilmelerinde gerekli kuralları öğrenmelerini içermektedir (Aydın, 2014; Tuzcuoğlu, 2014).

Ahlak gelişimi, çocuğun adalet algısı, içinde bulunduğu toplumun veya grubun kültürel değerleri, doğru ya da yanlış kavramlarına dair algısı ve ahlaki kurallara dair davranışlarında oluşan değişimler şeklinde tanımlanabilir. Psikanalitik kuram, ahlak gelişimini ele alan ilk kuram olmuştur ve ahlakın çocuğun vicdan gelişimine bağlı olarak geliştiğini ileri sürmektedir. Piaget ise ahlaksal unsurları kavramlara dayandırarak bireyin gelişiminde ahlaki incelemiştir. Freud anne-baba ilişkileri, duygular ve suçluluk konularına değinirken Piaget biliş, adalet ve akran ilişkileri gibi temel konulara değinmiştir (Bee ve Boyd, 2009; Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012; Özgün, 2012). Gelişimin önemli bir özelliğini oluşturan ahlaki gelişiminin duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç temel yönü bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007). Psikanalist, sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramları, ahlak gelişiminin farklı yönlerini ele almışlardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005; Bee ve Boyd, 2009; Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almıştır ve ahlaki gelişimi, id, ego ve süperegö arasında denge ilişkilerine bağlamaktadır. Freud'a göre, ahlaki gelişim, kişilik gelişimine paralel olarak, belirli psikoseksüel dönemlerden geçerek gerçekleşmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu, 2012). Freud, ahlak gelişimini temel kimlik yapılarından biri olan süperegönün bir işlevi olarak görmüş ve süperegönün içinde yer alan "vicdan" ahlak gelişiminin sonucu olarak ele almıştır (Turiel, 2002). Erikson ise, ahlaki gelişimin çocukluktan yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini ileri sürmüştür (Can 2015). Ayrıca Erikson, çocukların ahlâk kurallarını hem anne hem de babadan öğrendiğini savunmuştur (Bee ve Boyd, 2009).

Toplumsal öğrenme kuramcıları, çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen faktörleri, anne-babaların, otorite figürlerinin, ceza ve kuralların varlığı veya yokluğunun etkilerini araştırmak üzere çalışmalar yapmışlardır (Gander ve Gardiner, 2007; Özgün, 2012). Çocuklar ahlaki eğitimlerini ailede almaya başladıklarından ailenin yapısı, tutumu ve etkileşim biçimi, ahlaki gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. İnsanoğlu dünyaya üzerinde var olduğu sürece ahlaki meziyetlerle ilgili konular ve onla-

rın davranışlarının nasıl etkilendiği inceleneceği söylenebilir (Cora-Waters, 2004). Davranışçı yaklaşıma göre, ahlâki kural bilgisi koşullanma yoluyla edinilir ve otorite figürlerinin kabul ettiği davranışlar birey tarafından yapılmaya devam edilir, kabul etmediği davranışlar yanlış kabul edilir (Topbaşı, 2006). Bilişsel gelişim kuramcıları, çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl yürütmelerinin nasıl değiştiği, bu değişimleri hangi faktörlerin etkilediği konusunda çalışmalarda bulunmuşlardır. Bilişsel olarak, insanlar yapılması ya da yapılmaması gereken şeyler hakkında düşünürler. Bireyin akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaki gelişiminin bu yönünü bilişsel gelişim desteklemektedir. İnsanlar davranışlarıyla, ahlaki akıl yürütmeleriyle tutarlı veya tutarsız bir biçimde davranabilirler. İnsanların neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili bazı duyguları vardır ve bazen duygular, düşünce ve davranışlara uygun olmayabilir (Nisan ve Kohlberg, 1982; Gander ve Gardiner, 2007).

Çocuğun gelişim süreci, ahlâki kurallardan ahlâki olmayan kurallara doğru aşamalı bir ilerleme göstermektedir (Smetana, 1981). Çocuklar iyi ile kötünün ayrımını, doğdukları andan itibaren anne-babaların veya onlara bakan bireylerin emir ve yasaklarından öğrenmektedirler. Dolayısıyla yaşamlarının ilk yıllarında, davranışlarında kendi akıllarının ve kalplerinin bir katkısından söz edilemez. Çocuk büyüdükçe kendi aklından ve kalbinden emir almaya başlar, kendine özgü davranışlar geliştirir. Kendine ve çevresine saygı, sorumluluk, kişilik, erdem gibi duygu ve düşünceler yavaş yavaş oluşurken çocuk iyi ve kötü anlayışını genişletir ve geliştirir. Saygı, paylaşma, doğruluk gibi ahlak kuralları, bütün zaman ve mekânlarda geçerlidir, değişmezdir (Aydın, 2011). Aynı şekilde çocuklar, çevreleriyle etkileşim sayesinde belirli toplumsal kuralları öğrenir ve kendi sosyal kural anlayışlarını geliştirirler (Çeliköz, Seçer, Çetin ve Demir Şen, 2008). Ahlaki kural anlayışları ise, sosyal kural anlayışından daha erken bir zaman diliminde gelişmektedir (Yau ve Smetana, 2003).

Sosyal gelişim, çocukta benliğin oluşmasına yardım eden önemli bir süreçtir (Bee ve Boyd, 2009). Çocuğun yaşantıları sonucu ve çevresindeki kişilerin etkisiyle benlik kavramı oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde benlik, genel olarak çocuğun ailesi ve ona bakan diğer kişiler, sonrasında öğretmenlerin çocuğa karşı tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Çocukları disipline etmek adına gerçekleşen olumsuz

yaklaşımlar, onların benlik kavramı edinimlerine zarar verebilir. Sosyalleşme; sosyal kurallara uygun davranmak olarak tanımlanabilir. Doğuştan getirilen bir yetenek olmayan sosyal kurallara uygun davranma, gelişim süreci içinde anne-baba, kardeşler ve okuldan yani bir başka ifadeyle yakın çevreyle etkileşim yoluyla kazanılmaktadır (Giren, 2008; Orçan, 2012; Aydın, 2014). Çocukların sosyal gelişiminde iki önemli sosyalleşme aracı aile ve akrandır (Smetana, 1999). Çocuk doğduğu andan itibaren, fiziksel ve sosyal çevreye uyumunda anne ve babasından en büyük desteği almaktadır. Sosyalleşme, çocukların toplumun diğer üyelerinin değerlerinden, davranışlarından ve kültüründen etkilenerek, içinde bulunduğu gruba uyum sağlayarak işlevsel bireylere dönüştükleri bir süreçtir (Gander ve Gardiner, 2007; San Bayhan ve Artan, 2007). Çocukların sosyalleşmesi, sosyal uyarıcılara uygun davranabilmesi, içinde bulunduğu kültürdeki diğer insanlarla geçinebilmesi ve onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 2015). Okul öncesi dönemde en önemli süreçlerden biri sosyal kuralları öğrenerek sosyalleşmektir. Bu süreç içinde sosyal kurallarla karşılaşan çocuk, etrafındaki insanların da sosyal kurallara uymaları gerektiğini ve sosyal kuralları öğrenmeye başlamaktadır (Akman, 1994). Sosyalleşen birey, yaşadığı toplumun değerlerine ve beklentilerine uygun davranır, gereksinimleri ve istekleri ile toplumun istek ve beklentileri arasında denge kurabilir (Sarıçam ve Halmatov, 2012; Güler, 2015). Çocuğun, toplumun ne anlama geldiğini anlaması ve karşılıklı saygıya dayanan doğru ve yanlış davranışları yargılaması empati yolu ile sağlanmaktadır (Çiftçi, 2003). Başarılı bir sosyalleştirme sonucunda, çocukta iç denetim gelişir, sosyal kurallar ve toplum zorlamasına dahi birey sosyal kurallara uygun davranışlarda bulunur (Aral ve Durulalp, 2011).

Çocuğun sosyal olgunluğa ulaşması, başlangıçta anne-babasıyla sağlıklı iletişim kurması, içinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Bedard ve Dhuey, 2006; Atay, 2011). Sosyalleşmenin bireyin toplumsal kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı toplumla uyum sağlamasını mümkün kılan bir işlevi vardır (Uzamaz, 2000). Toplumlar eğitim sistemlerini belirlerken kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak çocukları o değerlere uygun davranışlar gösterecek şekilde yetiştirmeye özen gösterir. Böylece toplumlar çocuk yetiştirme tutumları ile kültürlerini yeni nesillere aktarmaktadırlar

(Aral ve Durualp, 2011). Sosyal olarak yeterli olan çocuklar, daha karmaşık beceriler geliştirebilir, daha olumlu davranışlar sergiler, anne-babaları ile daha olumlu ilişkiler kurabilirler. Sosyal yeterliğin temelinde, bireyin toplum içinde uyumlu, başarılı ilişkiler geliştirerek kendi bireysel hedeflerine ulaşabilmesi de yer almaktadır (Yurtsever Kılıçgün, 2016). Dünyada en fazla bakıma ve korunmaya ihtiyaç duyan canlı insan yavrusudur (Geçtan, 1999). Çocuklar doğdukları andan itibaren kendilerini sosyal bir yaşamın içinde bulurlar ve içinde buldukları bu sosyal-kültürel ortama uyum sağlamaya çalışırlar. Bu uyum çabası doğumla başlar ve yaşamın ilerleyen yıllarında gelişim göstererek devam eder. Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimlerinin temeli de büyük oranda yaşamın ilk yıllarında atılmaktadır (Günindi, 2010; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Yavuzer, 2012). Bu nedenle sosyal becerilerin kazanılmasında, erken çocukluk dönemi yaşamın en önemli dönemini oluşturmaktadır.

Sosyal gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup bilişsel ve ahlaki gelişim ile paralellikler göstermektedir. Dolayısıyla bireyin başka insanlarla sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürülebilmesi bilişsel ve ahlaki akıl yürütme süreciyle yakından ilgilidir (Aydın, 2014). Toplum içinde uyumun sağlanabilmesi için toplumu oluşturan bireylerin bu kurallar doğrultusunda davranmaları gerekmektedir. Sosyal kurallar günlük sosyal ilişkiler gereği olan, toplum tarafından izin verilen veya izin verilmeyen davranışları açıklayan, sosyal ilişkileri sürdürmeye yönelik, içinde bulunulan ortamlara bağlı değerleri içermektedir. Sosyal kurallar, sosyal sistemin içerisindeki ilişkileri düzenleyen rastgele veya ortaklaşa karar verilmiş uygulamaları ifade etmektedir (Smetana, 1989). Toplumlarda kültürün nesilden nesile devam etmesinde sosyalleşmenin rolü önemlidir. Böylece bir toplum çocuk yetiştirme yoluyla kültürünü sonraki nesillere aktarmaktadır (Yavuzer, 2009; Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Sosyal kurallar farklı ortamlarda sosyal etkileşimi düzenleyen dışsal olarak ileri sürülen kurallardır. Gelenekleri içerir ve değiştirilebilir. Bu kuralların ihlal edilmesi, daha çok ilgili yerleşim alanı içinde yanlışlığın oluşup oluşmadığına bağlıdır (Smetana, 2006).

Çocukların sosyal çevre ile ilk bağları genellikle anne-baba ve aile bireyleri aracılığıyla olmaktadır. Bu nedenle aile, çocuğun ilk sosyal deneyimleri yaşadığı önemli bir yerdir (Dinç, 2002; Girgin, Kurnaz ve Zo-



bu, 2011; Günindi ve Kandır, 2012; Yavuzer, 2015). Çocukların ilk sosyal davranışları, yakın çevrelerinden gördükleri tepkilere göre şekillenmektedir. Sosyal gelişimin, çocukların anne, baba, kardeş, okul ve toplumun diğer üyeleriyle iyi ilişkiler kurmasında, toplum tarafından kabul edilen kurallara uymasında, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde, çevresi tarafından kabul edilmesinde önemli bir rolü vardır (Ağır, 2014; Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Gander ve Gardiner, 2007; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Orçan, 2012). Çocukların sağlıklı aile ilişkileri içinde sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, ilk ve en önemli sosyal deneyimleri edindiği aile ortamının sevgi dolu, olumlu ve tutarlı olmasına bağlıdır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2012). Çocuğun sosyal yönden gelişmesi, ilerideki sosyal hayatını da etkilemektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde, çocukların sosyal yönden gelişmelerine de destek olan uygun bir ortam sunulmalıdır (Çağdaş ve Arı, 1999).

Çocukların doğdukları andan itibaren doğruları ve yanlışları ya da hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu öğrenmelerinde destek gerekmektedir. Gelişimsel açıdan önemli bir dönem olarak kabul edilen okul öncesi yıllarda ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin de kazandırılması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi erken yıllarda çocukların ahlaki ve sosyal kurallara ilişkin bilgileri kazanmalarında rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır. Alan yazında, ahlaki ve sosyal gelişime yönelik çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Smetana (1981) okulöncesi ortamda oluşan ahlaki ve sosyal kural ihlaliyle ilgili çocukların düşüncelerini incelediği çalışmasında bu çocukların ahlaki kuralları sosyal kurallara göre genellenebilir, daha ciddi ve daha fazla cezaya layık olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ahlaki gelişim düzeyleri hakkında yapılan bazı çalışmalarda beden eğitimi dersinin çocuğun ahlak gelişimine etkisi (Güler, 2006), ailesiyle yaşayan ve çocuk yuvasındaki çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları (Çeliköz ve ark. 2008), annelerin çocuklarıyla ilişkisi ve babaların tutumlarının, çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgilerine etkisi (Özyürek ve Tezel Şahin, 2015), çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin anne-babaların (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010a) ve çocukların bazı kişisel özellikleri (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010b) değişkenlerine göre incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada, okul öncesi dönem

çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Çocukların genel olarak ahlaki ve sosyal kural toplam puanı nedir?
- Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri; çocuğun cinsiyeti ve okula devam süresi ile annesinin yaşı, öğrenim durumu ve mesleği bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukların ahlaki kural ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Nicel olarak tasarlanan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evreninde, Ordu İli Fatsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 27 resmi okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlara 2015-2016 eğitim öğretim yılında devam eden 60 ay ve üzeri yaş aralığında toplam 1060 çocuk bulunmaktadır. Bu okul öncesi eğitim kurumlarından rastgele 7 anasınıfı ve 3 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam on okul seçilmiştir. Böylece evrene genelleme yapma imkânı olmuştur (Creswell, 2016). Çalışma grubunu, katılmaya gönüllü resmi anasınıfı ve anaokullarına devam eden 60 ay ve üzeri yaş aralığında 123'ü kız, 104'ü erkek olmak üzere 227 çocuk oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar ve ailelere ait bazı kişisel bilgilerin sorgulandığı "Kişisel Bilgi Formu", çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin değerlendirilmesinde Smetana (1981) tarafından

geliştirilen, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uygun bir biçimde yeniden düzenlenen “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules) ve çocukların bu ölçekteki olaylara bakış açılarını ifade etmek için yararlanılan yüz ifadeleri çizimleri kullanılmıştır. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerini Değerlendirme Ölçeği kapsam ve görünüş geçerliği konusunda uzman görüşü alınmış, ön test-son test korelasyon katsayısı  $r=0,78$  bulunmuştur (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006; Çeliköz ve ark. 2008). Ölçekte toplam 10 resim bulunmaktadır.

*Ahlâki kurallar ile ilgili resimler;*

- Bir çocuk bir başka çocuğa vurmaktadır.
- Bir çocuk oyuncak ayısını arkadaşıyla paylaşmamaktadır.
- Bir çocuk başka bir çocuğu itmektedir.
- Bir çocuk başka bir çocuğa su atmaktadır.
- Bir çocuk, başka bir çocuğun elinde bulunan elmayı zorla almaktadır.

*Sosyal kurallarla ilgili resimler;*

- Bir çocuk arkadaşlarıyla oyuna katılmamaktadır.
- Bir çocuk okuldaki hikâye saatinde, oturması gereken yere oturmamaktadır.
- Bir çocuk, yediği elmanın çöpünü yere atmaktadır.
- Bir çocuk oyuncakını olması gereken yere koymamaktadır.
- Bir çocuk paltosunu askıya asmayıp yere atmaktadır.

Uygulamada, her resimde yaşanan olayı çocukların ne kadar algıladıklarını belirlemek amacıyla dört yüz ifadesi kullanılmıştır. İlk resimde, kabul eden ve onaylayan mutlu yüz ifadesi; ikinci resimde, biraz kızgın/onaylamayan yüz ifadesi; üçüncü resimde çok kızgın/hiç onaylamayan yüz ifadesi ve dördüncü resimde ise çok çok kızgın/kesinlikle onaylamayan yüz ifadesi yer almaktadır.

## **Veri Toplama Yöntemi**

Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama, her çocukla ayrı ayrı olarak yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Çocuklara çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Öncelikle çocuklara dört farklı yüz ifadesinin ne anlama geldiği açıklanarak örnek bir uygulama

yapılmıştır. Daha sonra çocuğa, ölçek resimleri gösterilmiş ve ilgili altı soru sorulmuş, çocukların cevapları kuramsal olayları kodlama cetveline kaydedilmiştir. Resimler gösterilirken çocuklara yöneltilen sorular, onların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini değerlendirme amacını taşımaktadır. Her çocuğa kendisine gösterilen resimdeki olay sence doğru mu? yanlış mı? diye sorulmuştur. Çocukların “doğru” cevabı 0 puan, “yanlış” cevabı ise 1 puan şeklinde kaydedilmiştir. “Eğer bu olay yanlışsa”, sence ne kadar kötü? yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seçer misin?” diye sorulmuştur. Çocuk mutlu yüz ifadesini seçtiğinde 1 puan, biraz kızgın/onaylamayan yüz ifadesini seçtiğinde 2 puan, çok kızgın/hiç onaylamayan yüz ifadesini seçtiğinde 3 puan, çok çok kızgın/kesinlikle onaylamayan yüz ifadesini seçtiğinde ise 4 puan verilmiştir.

Çocuklara; “Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmemiş olsaydı (ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu), resimdeki olayla ilgili olarak önceden belirlenmiş bir kural olmasaydı (ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu), çocuk yaptığı davranışı başka bir yerde yapsaydı (ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili genelleme algısı) doğru olur muydu?” soruları yöneltilmiştir. Çocuklardan gelen “evet” cevabı 0 puan, “hayır” cevabı ise 1 puan olarak kaydedilmiştir. Çocukların ahlâki ve sosyal kuralları çiğnemesi durumunda, ceza ile ilgili tutumunu ölçmek için; “Öğretmeni, bu resimdeki çocuğa ceza versin mi? Ne kadar ceza versin (az/çok)?” Sorusu sorulmuştur. “Hayır, ceza vermesin” cevabına 1 puan, “Evet, az ceza versin” cevabına 2 puan ve “evet, çok ceza versin” cevabına ise 3 puan verilmiştir. Bunun sonucunda ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili ahlâki ve sosyal kural bilgisi toplam puanı elde edilmiştir. Alınan puanın yüksek olması, çocuğun ahlâki ve sosyal kural bilgisinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, SPSS 20 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk’s’ değeri kullanılmıştır. Veri setinin normal dağılım göstermemesinden dolayı Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testlerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, alt problemlere göre bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de tüm çocukların ahlaki ve sosyal kural toplam puanlarının dağılımı görülmektedir.

**Tablo 1. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puan Ortalamaları**

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Toplam Ahlaki Kural Bilgisi	227	5,00	50,00	39,506	7,068
Toplam Sosyal Kural Bilgisi	227	11,00	50,00	36,6960	7,889

Tablo 1’e göre, çalışma grubunu oluşturan çocukların toplam Ahlaki Kural Bilgisi puanı ( $\bar{X}=39,51$ ), Sosyal Kural Bilgisi puanından ( $\bar{X}=36,69$ ) daha yüksektir. Buna göre, çocukların ahlaki kuralları sosyal kurallara göre daha fazla bildikleri söylenebilir.

Tablo 2’de çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 2. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Mann Whitney U	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	Kız	123	39,56	6,91	113,80	-0,049	0,961
	Erkek	104	39,44	7,29	114,20		
Sosyal Kural Bilgisi	Kız	123	37,06	7,32	115,30	-0,332	0,741
	Erkek	104	36,27	8,53	112,40		

Tablo 2’ye göre, çalışma grubunun Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların, ahlaki kural bilgisi ve sosyal kural bilgisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 3’te çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının okula devam süresi değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 3. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları**

	Okula Devam Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Mann Whitney U	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	İlk yıl	130	39,00	7,71	110,83	1,400	0,491
	2. yıl	97	40,18	5,72	120,84		
Sosyal Kural Bilgisi	İlk yıl	130	36,06	7,96	107,81	2,700	0,249
	2. yıl	97	37,55	7,28	123,14		

Tablo 3'e göre, çalışma grubunun Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarıyla okula devam süresi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki kural bilgisi ve sosyal kural bilgisinin okula devam süresi değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4'te çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının anne ve baba yaşı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4'e göre, çalışma grubundaki çocukların anne ve babalarının yaşlarıyla çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin anne ve baba yaşı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 4. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne ve Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis		
						H	p	
Anne Yaşı	25 yaş ve altı	13	43,31	3,04	148,80	4,500	0,337	
	Ahlak	26-30 yaş	57	39,95	5,66			112,90
	Kural	31-35 yaş	96	38,73	8,53			111,50
	Bilgisi	36-40 yaş	50	39,16	6,36			108,40
		41 yaş ve üzeri	11	41,09	4,39			125,90
	25 yaş ve altı	13	41,54	4,16	157,60	0,526	0,980	
	Sosyal	26-30 yaş	57	37,54	6,92			116,90
	Kural	31-35 yaş	96	35,63	8,27			104,90
	Bilgisi	36-40 yaş	50	36,54	8,61			117,30
		41 yaş ve üzeri	11	36,64	7,68			111,80

Baba Yaşı	Ahlak	30 yaş ve altı	24	40,42	8,10	127,81	3,100	0,365
		31-35 yaş	83	39,92	7,14	117,86		
	Kural	36-40 yaş	74	38,51	7,06	103,84		
		41 yaş ve üzeri	46	39,89	6,41	116,17		
	Sosyal	30 yaş ve altı	24	38,42	8,61	132,94	4,900	0,179
		31-35 yaş	83	37,36	7,12	116,84		
	Bilgisi	36-40 yaş	74	35,26	8,19	101,86		
		41 yaş ve üzeri	46	36,91	8,22	118,51		

\*p&lt;0,05

Tablo 5'te çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının anne ve baba öğrenim durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 5. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne ve Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis				
						H	p			
Anne	Ahlak	İlkokul	72	38,38	7,86	103,95	6,115	0,106		
	Kural	Ortaokul	44	39,93	7,26	118,91				
	Bilgisi	Lise	60	38,98	6,69	107,63				
		Üniversite	51	41,35	5,84	131,44				
	Sosyal	İlkokul	72	35,44	7,77	101,28	5,833	0,120		
		Kural	Ortaokul	44	37,59	7,78			120,33	
	Bilgisi	Lise	60	36,58	7,61	111,89				
		Üniversite	51	37,82	8,64	128,97				
Baba	Ahlak	İlkokul	50	37,64	8,05	96,18	5,371	0,194		
	Kural	Ortaokul	40	39,15	8,00	112,89				
	Bilgisi	Lise	79	40,09	6,30	118,80				
		Üniversite	58	39,20	6,28	123,59				
	Sosyal	İlkokul	50	34,16	7,52	89,18	11,628	0,009*		
		Kural	Ortaokul	40	36,25	8,20			108,95	
	Bilgisi	Lise	79	37,47	7,55	120,51			Anlamlı	1-2, 1-3,
		Üniversite	58	37,13	7,06	130,01			fark	1-4, 2-4

\*p&lt;0,05

Tablo 5'e göre, çalışma grubundaki çocukların annelerinin öğrenim durumu ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,05). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Baba öğrenim durumu ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (p>0,05) çocukların sosyal kural bilgisini pu-

anları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Sosyal Kural Bilgisi puanları ilkökul mezunu babaların diğer tüm gruplara göre anlamlı derecede düşük ( $\bar{X}=34,16$ ) olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu babaların puanı ( $\bar{X}=38,49$ ), ortaokul mezunu babaların puanından ( $\bar{X}=36,25$ ) anlamlı derecede yüksektir ( $p<0,05$ ). Buna göre, babası ilkökul mezunu olan çocukların, babası daha yüksek öğrenim düzeyindeki çocuklara göre ve babası ortaokul mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olanlara göre sosyal kural bilgilerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yani baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların sosyal kural bilgi düzeyini artırdığı söylenebilir.

Tablo 6'da Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının anne ve baba mesleği değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 6. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne ve Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

	Meslek	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis		
						H	p	
Anne	Ahlak Kural Bilgisi	Çalışmıyor	156	39,13	7,52	111,63	7,900	0,095
		Serbest	18	38,89	5,51	101,03		
		İşçi	20	39,90	6,39	117,88		
		Memur	10	38,20	5,45	91,30		
		Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	42,74	5,50	146,72		
	Sosyal Kural Bilgisi	Çalışmıyor	156	36,62	7,87	112,96	7,800	0,097
		Serbest	18	36,33	7,54	109,14		
		İşçi	20	35,10	6,94	95,75		
Memur		10	34,70	9,78	100,25			
Baba	Ahlak Kural Bilgisi	Serbest	108	39,10	7,22	109,19	5,400	0,146
		İşçi	75	38,77	7,55	108,99		
		Memur	14	41,36	5,08	129,25		
		Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	41,93	5,51	136,72		
	Sosyal Kural Bilgisi	Serbest	108	35,93	8,24	107,76	14,400	0,002*
		İşçi	75	36,09	7,83	107,89		
		Memur	14	35,86	8,18	104,11		
		Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	41,37	4,66	156,35		

\* $p<0,05$



Tablo 6'ya göre, çalışma grubundaki çocuklarının annelerinin meslekleriyle çocukların Ahlak Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin anne mesleği değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Babaların mesleği ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $p>0,05$ ) baba mesleği ile çocukların Sosyal Kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Doktor, avukat, öğretmen gibi profesyonel meslek grubunda çalışan babaya sahip çocukların Sosyal Kural Bilgisi puanları ( $\bar{X}=41,37$ ) babası serbest meslek, işçi veya memur olan çocuklara göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Buna göre, babası profesyonel bir meslekte çalışan çocukların sosyal kural bilgilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi Ölçek puanları ile Sosyal Kural Bilgisi Ölçek puanları arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7. Ahlaki Kural Bilgisi Ölçek Puanları ile Sosyal Kural Bilgisi Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon**

	Sosyal Kural Bilgisi	
	r	p
Ahlaki Kural Bilgisi	0,664	0,000*

Tablo 7'ye göre, çocukların ahlaki kural bilgisi ile sosyal kural bilgisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre çocukların ahlaki kural bilgisi arttıkça sosyal kural bilgilerinin de arttığı ya da ahlaki kural bilgisi azaldıkça sosyal kural bilgisinin de azaldığı söylenebilir.

## Tartışma

Çalışmada çocukların ahlaki kuralları sosyal kurallara göre daha fazla bildikleri saptanmıştır. Yau ve Smetana (2003), çalışmalarında çocukların ahlaki kural anlayışlarının, sosyal kural anlayışından daha erken bir zaman diliminde gelişmektedir sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada çocukların cinsiyetlerinin, ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekler çalışmalar mevcuttur (Smetana, 1981; Walker, 1984; Özgüleç, 2001; Seçer, Çağdaş ve Seçer, 2006; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010b). Ahlaki ve sosyal kural bilgisinin cinsiyete göre değişmemesinin nedeni, okul öncesi dönemde cinsiyet farkı gözetilmeksizin genel kuralların öğretilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin; bir başkasının saçını çekmek kız veya erkek olsun, her çocuğun yapmaması gereken bir davranış olarak görülmektedir.

Çalışmada çocukların okula devam süresinin ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Smetana (1981) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğrencilerinin ahlaki ve sosyal geleneksel değerler arasında ayırım yapabildikleri saptanmıştır. Çalışmada; okul öncesi çocukların, tüm ahlaki kural ihlallerini sosyal kuralların ihlalinden daha ciddi ve daha çok ceza gerektiren durumlar olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki değerlerin, kuralların bulunmadığı durumlarda yanlış olarak değerlendirilirken sosyal kuralların değerlendirilmemesine tesadüfî olarak yaklaşıldığı görülmüştür (Smetana,1981). Dinç (2002), çalışmasında okula devam süresinin çocuğun sosyal gelişim düzeyine etkisi olduğunu saptamıştır. Okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklarla kıyaslandığında, ikinci yılı olan çocukların sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yau ve Smetana (2003) anasınıfına devam eden çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların ahlaki kuralları ihlali daha az tolere edilebilir, daha ciddi bulduklarını saptamışlardır. Seçer ve Sarı (2006), yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitimin çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Tezel Şahin ve Özyürek (2010b), yapmış oldukları çalışmada altı yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime devam süresinin ahlaki kural bilgisi üzerine etkisinin olduğunu belirlemişlerdir ve okul öncesi eğitime de-

vam etme süresinin çocukların ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirmede olumlu yönde etkisi olduğu sonucunu saptamışlardır. Bu bulgular, araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir ve daha önce yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermemektedir.

Çalışmada, anne ve baba yaşıyla çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Tezel Şahin ve Özyürek (2010a) yaptıkları çalışmada anne yaşı ile çocukların ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, fakat sosyal kural yokluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır, bu bulgular araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu çalışma bulgularına benzer olarak baba yaşı ile çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır.

Çalışmada anne öğrenim durumunun çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisini etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca çocukların ahlaki kural bilgisinin baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, fakat babası ilköğretim mezunu olan çocukların, babası daha yüksek öğrenim düzeyindeki çocuklara göre ve babası ortaokul mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olanlara göre sosyal kural bilgilerinin daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Yani baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların sosyal kural bilgi düzeyini artırdığı belirlenmiştir. Çalışma bulgularıyla yakından ilişkili olarak Cabrera, Shannon and LeMonda (2007) çalışmalarında, öğrenim düzeylerinin en az lise mezunu olan babaların, erişilebilirlik, sorumluluk ve katılım yoluyla çocuklarına küçük şekillerde çok yönlü olarak katıldıklarını göstermişlerdir. Babanın katılımının kalitesi veya baba-çocuk etkileşimi olumlu ve destekleyici olmaktadır. Olumlu baba-çocuk etkileşimleri, çocuk gelişimi için önemlidir; gelişimde farklı alanlarda ortaya çıkan farklı etkiler vardır ve bu olumlu baba-çocuk etkileşimleri anne babalık ilişkisini ve ailenin insani ve mali değerlerini olumlu yönde desteklediğini saptamışlardır. Özyürek ve Tezel Şahin (2015) çalışmalarında, baba tutumlarının çocukların sosyal kural anlayışları üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Babaların çocuklarıyla ilişkilerinde demokratik tutum ve sosyal değerlere uygun davranışlar sergilemesi durumunda, çocukların sosyal kural bilgisi ve anlayışlarının, buna bağlı olarak da sosyal davranışlarının olumlu yönde gelişeceği çıkarımında bulunulabileceği vurgulanmıştır. Telli (2015) yapmış olduğu çalışmada

üniversite mezunu olan babaların babalık rolü algısının ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan babalara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kuruçırak (2010) çalışmasında, babalık rolü algısı ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Üniversite mezunu babaların babalık rolüne ilişkin daha fazla olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularından farklı olarak Koçak ve Tepeli (2006) yapmış oldukları çalışmada, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların işbirliği ve sosyal ilişki davranışlarında anne öğrenim düzeyinin etkili olduğunu, baba öğrenim düzeyinin ise etkili olmadığını belirlemişlerdir. Yine Tezel Şahin ve Özyürek (2010a) çalışmalarında, anne-baba öğrenim durumunun çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine etkisi olmadığını ve genel anlamda anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve meslekleri ile çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır.

Bu bulgulardan yola çıkılarak çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri üzerinde babaların önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Babaların öğrenim durumunun yüksek olmasıyla bağlantılı olarak profesyonel meslekte çalışma durumlarının ilişkili olduğu düşünülebilir. Babaerkil toplumlarda ve babanın otoriter olduğu ailede, babanın özellikle kural koyma ve kuralların öğrenilmesi konusunda etkili olduğundan hareketle babaların desteklenmesi önemli olabilir.

Çalışmada anne mesleğiyle çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada, babası profesyonel bir meslekte çalışan çocukların sosyal kural bilgilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Smetana ve arkadaşları (1993), çocuğun sosyal kurallarla ilgili anlayışının, içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını yaşaması ile geliştiğini ileri sürmüşlerdir. Çocukların sosyal kuralları kavrayış biçimleri, otoriteden ve yetişkinlerden etkilenmektedir. Küçük çocuklar eğitilmiş ve başarılı ebeveynleri daha çok dikkate almakta, yetersiz ebeveynleri umursamamaktadır. Daha büyük çocuklar için ise kuralları yargılama kesinlikle sosyal statüye dayanmaktadır (Baç Uslu, 2005; Nobes ve Pawson, 2003). Bu bulgu ile benzer olarak, Tezel Şahin ve Özyürek (2010a) çalışmalarında, babası serbest meslekte çalışan çocuklarla kıyaslandığında, babası profesyonel bir mesleğe sahip olan çocukların, sosyal kuralları daha fazla içselleştirdikleri sonucuna varmışlardır.

Çocukların ahlaki kural bilgisi arttıkça sosyal kural bilgilerinin de arttığı ya da ahlaki kural bilgisi azaldıkça sosyal kural bilgisinin de azaldığı belirlenmiştir. Çocuklar, günlük hayatta uyması gereken kuralları, öncelikle anne-baba ve ailedeki diğer bireylerle etkileşimleri sırasında öğrenmektedirler. İlerleyen dönemlerde, okul ortamında öğretmenler, akranlar ve diğer sosyal alanlar, çocukların kural anlayışlarını etkilemektedir (Smetana, 1999; Seçer ve ark. 2006; Çeliköz ve ark. 2008; Berry ve O'Connor, 2010). Çeliköz ve ark. (2008) çalışmalarında, ailesi yanında kalan çocukların çocuk yuvasında kalan akranlarına göre ahlaki ve sosyal kuralları daha fazla önemsedikleri ve ahlaki kuralları genellenebilir ve otorite veya kuraldan bağımsız olarak gördüklerini saptamışlardır.

## Sonuç ve Öneriler

Çocukların ahlaki kuralları sosyal kurallara göre daha fazla bilmeleri, çocukların ahlaki kural anlayışlarının, sosyal kural anlayışlarından daha erken yaşta gelişmeye başladığı söylenebilir. Yani ahlaki kural anlayışları, sosyal kural anlayışından daha erken bir zaman diliminde gelişmektedir.

Okul öncesi çocukların ahlaki kural bilgisi, çocuk veya anne-babaya ait değişkenlerden etkilenmezken sosyal kural bilgileri, çocukların babalarının öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerinden etkilenebilmektedir. Babaları üniversite mezunu ve profesyonel bir meslek grubunda çalışan çocukların, sosyal kural bilgileri diğerlerine göre daha iyi düzeydedir. Okul öncesi çocukların ahlaki kural bilgi düzeyleri arttıkça sosyal kural bilgi düzeyleri de artmakta veya ahlaki kural bilgi düzeyleri azaldıkça sosyal kural bilgi düzeyleri de azalmaktadır.

Çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları doğdukları andan itibaren, yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklar başta anne-babalarını, yakın çevrelerini ve içinde buldukları sosyal çevreyi gözlemleyerek ahlaki ve sosyal kuralları öğrenebilmektedirler. Çocukların erken yaştan itibaren ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirmeleri için anne-baba-öğretmen başta olmak üzere çevresindeki yetişkinlerin olumlu rol model olmaları önemlidir. Özellikle baba karakterinin etkisi düşünüldüğünde, babaların çocuk gelişimi ve yetiştirilmesi konusunda daha aktif rol al-

ması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle, aile eğitimi çalışmalarına baba katılımının sağlanması önemli bir etki oluşturacaktır. Okul öncesi eğitimden itibaren, babaların çocukların eğitimlerinde aktif rol almalarını sağlayabilmek için babaların katılımını sağlayıcı etkinliklere yer verilebilir.

Ayrıca okul ortamında, kurallar konmalı ve bu kurallara uyma konusunda oyun ağırlıklı etkinlikler uygulanmalıdır. Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri incelenmiştir. Çalışma farklı değişkenlerin ele alındığı örneklem gruplarıyla ve farklı değerlendirme teknikleriyle yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**A Study on Pre-School Children's Knowledge of  
Moral and Social Rules**

\*

Ayşe Meriç/Arzu Özyürek

Ordu University/Karabük University

Introduction: One of the foundations of a society is the moral rules. Morality is all the rules and values that enable an individual to distinguish between right and wrong, and instruct the individual to implement social duties and responsibilities. Moral development can be described as the changes in the perception of justice of the child, the cultural values of the society or group that the child belongs, the child's perceptions about right or wrong and the child's behavior about moral rules. Social development, on the other hand, is an important process that helps the development of the self. Socialization is a process where the children are transformed into functional individuals as a result of the influences by the values, behaviors and culture of other members of the society and by adapting to the group that they are a member of. In brief, socialization can be defined as the conformist behavior based on social rules. The initial relationships that the children establish with their social environment are usually with their parents and other family members. Thus, the family is an important space where children experience their initial social experiences. Behavior in compliance with moral and social rules is acquired via the interaction with the immediate environment such as parents, siblings, or school during the development process. The socialized individual behaves in compliance with the social values and expectations and could balance her or his needs and desires and the demands and expectations of the society. Socially compatible children can develop more complex skills, exhibit more positive behavior, and establish more positive relationships with their parents. In this period, children develop their moral and social behavior traits, while developing their cognitive and language skills concurrently. Since moral and social rules are a social issue, it is very important in interactions with other individuals. It is ne-

cessary to acquire moral and social rule knowledge during pre-school period, which is considered as an important developmental stage. From the moment they were born, children need support to learn the right and wrong or the acceptable mode of behavior.

**Objective:** It is important to determine whether there is a significant difference between the moral and social rule knowledge levels of pre-school children in order to guide the children to acquire knowledge on moral and social rules at an early age. Thus, the present study aimed to examine the knowledge of preschool children on moral and social rules based on several variables.

**Method:** The present quantitative study is a descriptive study designed with the relational screening model. The study group included 227 children, 60 months old or older, attending public kindergartens, 123 of whom were female and 104 were male, and participated in the study on a voluntary basis. A "Personal Information Form" that included demographic information about the children and their parents, "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules" scale that aims to analyze the moral and social rule knowledge of the children and developed by Smetana (1981) and adapted to Turkish culture by Seçer and Sarı (2009), and facial expressions drawings, used to reflect the views of the children on the events were used as data collection instruments in the present study. The scale was applied individually to the children. The application took about 20 minutes for each child. The pictures on the scale were presented to the child and six related questions were asked and the children's answers were recorded on the theoretical events coding table. The obtained data were analyzed using a computer.

**Findings:** It was determined that children's knowledge on moral codes was higher when compared to their knowledge on social rules. It was also observed that the knowledge of the children on moral and social rules did not differ based on the gender variable, and the social rule knowledge of the children whose father was a university graduate and worked in a professional occupation had higher knowledge on social rules when compared to others. There was a positive correlation between



knowledge levels of pre-school children on moral and social rules. It was observed that as the knowledge levels of pre-school children on moral rules increased, their knowledge levels on social rules increased as well. Children learn about moral and social rules since birth via experiences.

**Conclusion and Recommendations:** Children learn moral and social rules by observing their parents, their immediate surroundings and the social environment that they live in. For internalization of moral and social rules from early childhood, it is important that adults close to the children, especially parents and teachers, should provide positive role models. Particularly when the impact of the paternal character is considered, it can be argued that fathers should take on a more active role in child development and education of their children. Thus, father's participation in family education studies would have an important impact. Furthermore, rules should be enforced, and game-intensive activities should be applied to facilitate the compliance to these rules in the school environment.

### Kaynakça / References

- Ağır, M. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. B. Aydın. (Ed.), *Eğitim psikolojisi (gelişim ve öğrenme)*(3. baskı) içinde (ss. 229-257). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akman, B. (1994). Okul öncesi dönemde ahlak (moral) gelişimi. Ş. Bilir. (Ed.), *Okul öncesi eğitimcileri için el kitabı* içinde (ss. 10-15). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N. ve Durualp E. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim-2*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi (4. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .
- Baç Uslu, B. (2005). *Alt sosyo-kültürel özellikler, annenin eğitim durumu, kardeş sayısı ve cinsiyetin çocukların ahlak ve sosyal bilgilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bedard, K. ve Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: international evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(4), 1437-1472.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. O. Gündüz. (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınlar.
- Berry, D. ve O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (9. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera, N.J., Shannon, J D. ve LeMonda, C.T. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k, *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.
- Can, G. (2015). Kişilik gelişimi.B. Yeşilyaprak. (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim (14. baskı)* içinde (ss. 125-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cora-Waters, A. C. (2004). *Exploring the effects of teaching the character trait of respect to students in grades 4 and the impact it has on behavior during recess*. (Masters thesis) Theses and Dissertations. 1131. <http://rdw.rowan.edu/etd/1131>
- Creswell, J. W. (2016) *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4. baskıdan çeviri)*. S.B. Demir. (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağdaş, A. ve Arı, R. (1999). "Anne-çocuk iletişim dili eğitim"inin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine olan etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 391- 408.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,12(2), 1211-1225.

- Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. ve Demir Şen, H. Ş. (2008). Çocuk yuvası ve ailesiyle yaşayan çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,1-13.
- Çiftçi, Arıdağ, N. (2015). Ahlâk gelişimi. A.Kaya. (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinden (ss. 149-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Danovitch, J.H. ve Keil, F.C. (2007). Choosing between hearts and minds: Children's understanding of moral advisors, *Cognitive Development*, 22, 110-123.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi (6. baskı)*. B. Onur. (Çev Ed.). Ankara: İmge Kitapevi Yayıncılık.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak. (20. Baskı)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Giren, Y.S. (2008). *Kendini kontrol eğitiminin okulöncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Girgin, A., Kurnaz A. & Zobu O. (2011). "Erken çocukluk eğitimi ve aile eğitiminin önemi", *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1*, (ss. 66-74). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Güler, E. D. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin çocuğun ahlak gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güler, S. (2015). *Sosyal oyunun 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Günindi, N. ve Kandır, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 35-46.
- Hatunoğlu, A., Halmatov, M. ve Hatunoğlu, B.Y. (2012). Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-15.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Günümüzde insan ve insanlar-sosyal psikolojiye giriş. (16. baskı)*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi. (27. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2006). Dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi/1st International PreSchool Education Conference. II. Cilt*, (ss: 9-22). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 aylık bebeği olan babaların, babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılımı arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Nisan, M. ve Kohlberg, L. (1982). Universality and variations in moral judgment: a longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53(4), 865-876.
- Nobes, G. ve Pawson, C. (2003). Children's understanding of social rules and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 77-99.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Orçan, M. (2012). Sosyal gelişim. E. Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, (4. baskı)* içinde (ss. 127-181). Ankara: Maya Akademi.
- Özgün, Ö. (2012). Ahlak gelişimi. E. Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, (4. baskı)* içinde (ss. 267-285). Ankara: Maya Akademi.

- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Altı yaşında çocuğa sahip annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*,3(5), 72-86.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının, çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,40(177), 161-174.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. ( 2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sarıçam, H. ve Halmatov, M. (2012).Okul Öncesi Eğitime Devam Eden ve Etmeyen 6 Yaş Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algularının Karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-14.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*,172, 126-142.
- Seçer, Z., Çağdaş, A. ve Seçer, F. (2006). Çocukların okul ortamındaki ahlaki ve sosyal kuralları ayırtetme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 69-81.
- Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay O. (2006). Anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16, 539-557.
- Sheridan, S.M., Knoche, L.L., Edwards, C.P., Bovaird, J.A. ve Kupzyk K.A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies.*Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J.G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J.G., Schlagman, N. ve Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, 64(1), 202-214.

- Smetana J.G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*,28(3), 311-321.
- Smetana, J.G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. M. Killen ve J.G. Smetana (Ed.), *Handbook of Moral Development* içinde (ss.119-153). New York, NY: Psychology Press.
- TDK. (2016). *Genel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10 Eylül 2016).
- Telli, A. A. (2014). *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tezel Şahin, F. Ve Özyürek, A. (2010a). Okul öncesi dönem çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*,14(3), 75-90.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010b). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 869-882.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâki) gelişiminde dramının yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: University Press.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Kişilik gelişimi. B. Aydın. (Ed.), *Eğitim psikolojisi (gelişim ve öğrenme)*(3. baskı) içinde (ss. 123-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uyank Balat, G. (2005). Değerler ve değerler eğitim programları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* içinde (ss. 197-212). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uyank Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009). *Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi etkinlikleri* (2.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.6(6), 49-58.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.

- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim psikolojisi (2. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta ahlaki gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*,5(3). (<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243/> Erişim tarihi: 19. 07. 2016).
- Yau, J. ve Smetana, G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional and personal events among chinese preschoolers in hong kong. *Child Development*,74(3), 647-658.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk ve suç (12. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H (2012).*Çocuk psikolojisi (34. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğunuzun ilk altı yılı (33. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yurtsever Kılıçgün, M. ( 2016). Sosyal gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim*, Ed.: Arslan E. (2. Baskı), Eğiten Kitap, Ankara.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Meriç, A. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 137-166. DOI: 10.26466/opus.378956

## Adaptation and Validation of Turkey Version of Multidimensional Attitudes toward Persons with Disabilities

DOI: 10.26466/opus.377906

\*

İsmail Yelpeze\* - Ayşe Sibel Türküm\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, K.Maraş/Türkiye

E-Mail: [ismailyelpaze@gmail.com](mailto:ismailyelpaze@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-4428-0502](https://orcid.org/0000-0003-4428-0502)

\*\*Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

E-Mail: [asturkum@anadolu.edu.tr](mailto:asturkum@anadolu.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-0946-981X](https://orcid.org/0000-0003-0946-981X)

### Abstract

*The aim of this study was to examine the reliability and validity of the Turkish version of the Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities – MAS in university students. In total, one hundred sixty five participants were recruited from four different universities. The internal consistent reliability and convergent validity of the total scale and subscales were examined and confirmatory factor analysis was carried out. Cronbach's Alpha as for the Turkish version of the total scale of MAS, Affection, Cognition and Behavior subscale were 0.90, 0.88, 0.89 and 0.84, respectively. In the confirmatory factor analysis, three factors (Affection, Cognition and Behavior) confirmed the unitary factors structure found in original form, but three items removed, explaining % 49.19 of total variance in attitudes toward disable people ( $X^2/df=1.55$ , RMSEA=0.05, CFI=0.91, IFI=0.91 and GFI=0.80). Convergent validity was confirmed by positive relationship between the Turkish version of MAS and attitude towards people with disability scale (0.38 for total scale, 0.11 for affect, 0.50 for cognition and 0.36 for behavior). The Turkish version of the MAS was acceptable to be a reliable and valid measure of attitudes toward people with disability in university students.*

**Keywords:** *disability, attitude, scale adaptation, university students*



## Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenir- lik Çalışması

\*

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve güvenilirliğini ve geçerliğini incelemektir. Çalışma, dört farklı üniversiteden yüz altmış öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının hem bütünü hem de alt boyutları açısından faktör yapısı, iç tutarlılığı, benzer ölçek geçerliliği, test-tekrar test güvenilirliği ve ayırt edici geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Bütün ölçek, Duygu alt boyutu, Düşünce ve Davranış alt boyutları için Cronbach Alfa değerleri sırasıyla, 0.90, 0.88, 0.89 ve 0.84 olarak bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizinde özgün form da olduğu gibi üç faktörlü (Duygu, Düşünce ve Davranış) yapı teyit edilmiş, ancak madde-toplam korelasyonu değerleri nedeniyle üç madde ölçme aracından çıkartılmıştır ( $X^2 / df = 1.55$ , RMSEA = 0.05, CFI = 0.91, IFI = 0.91 ve GFI = 0.80). Ölçeğin 31 maddeli Türkçe versiyonu engelli kişilere yönelik tutumun % 49.19'unu açıklamaktadır. Benzer ölçek geçerliği için, Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış ve toplam ölçek ile 0.38, Duygu alt boyutu ile 0.11, Düşünce alt boyutu ile 0.50 ve Davranış alt boyutu ile 0.36 pozitif ilişki bulunmuştur. MAS'ın Türkçe versiyonu, üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını çok boyutlu ölçmek için kullanılabilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.*

**Keywords:** *engellilik, tutum, ölçek uyarlama, üniversite öğrencileri*

## Introduction

Although people with disability are not visible in everyday life in society, their population appears not that little. According to the study conducted by the World Health Organization-WHO (2011) people with disabilities accounted for 15% of the population all over the world. According to the study of the Turkish Statistics Institution –The Disabled Population in Turkey (2002) almost 13% of the Turkish population consists of individuals with disabilities. Percentage distribution of kind of disability population is as follows: mentally challenged people 29.2%, disabled people with chronic diseases 25.6%, orthopedically disabled people 8.8%, visually impaired people 8.4%, hearing impaired people 5.9%, psychologically and emotionally disabled people 3.9%, language and speech handicapped people 0.2% and people with multiple disabilities 18%.

The disability term is described in different ways. WHO (2011) defines it as the failure of an individual to live up to expectations based on age, gender, social and cultural factors due to their incapacity or handicap in a certain way. The United Nations define it as the inability to perform tasks in one's personal and social life without getting help from others as a result of the lack of physical or mental skills that come hereditary or adventitiously (Aslan & Şeker, 2011; Koca, 2010). The Directorate of Prime Ministry Handicap Administration, on the other hand, uses the term handicapped instead of disabled and makes the following definition:

It is a person who is incapable of adapting to social life and covering his/her everyday needs due to having lost his/her physical, mental, psychological, emotional and social skills in varying degrees by birth or later in life and is in need of being looked after or rehabilitation, consultancy and support services. (Official journal, 2010). Although such definitions seem to describe disability in a different manner, they all repeat the same line: inability to perform everyday tasks due to being incapacitated in some way.

Based on the premise that human is a social living creature, people are expected to live together harmoniously under certain rules. Those who fail to fall in line with the rules or are incapable of observing them

may be rejected from the society in one way or another. In this respect, the disable people constitute one of the biggest groups that fail to conform to the society. The members of the society may not have a distinct attitude towards those with no apparent disability, but their attitude towards those with visible disability may vary.

Attitude is a specific manner in which an object is perceived. Kağıtçıbaşı (1979) defines attitude as the tendency by which a person's feelings, thoughts and behaviors are conditioned towards a psychological object. There are two important characteristics that ultimately influence people's attitudes: (a) lengthiness (b) cognitive, emotional and behavioral patterns. According to the social learning theory, attitudes are formed through learning (Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2012). Attitudes are not adopted by birth, they are acquired later in life through learning. Parents, friends, mass media, personal lives are a few of the factors that play a role in the formation of attitudes (Aydın, 1985). In the same vein, it can be argued that the society's attitude towards the disabled is shaped up by information or random events or encounters.

The disabled people are faced with a number of issues both in their personal and social lives just because of their disability. Not only are they deprived of many of their fundamental rights, but they are also affected by the society's attitude towards them. Özyürek (1977) claims that the society's attitude towards the disabled affects the latter more negatively in their efforts to adapt to the society than the actual degree of their disability (Quoted by Akbuğa & Gürsel, 2007). A disabled person's adaptation to society or their exclusion by others are not derived from their social or economic status. That is, even if the state takes all institutional and legally necessary measures to enable the disabled to participate actively in social life, the social perceptions of disability may cause them to be excluded from society.. The studies suggest that such a negative attitude have adverse consequences for the disabled people in terms of their health, self respect and employment (Pruett, Lee, Chan, Wang & Lang, 2008).

Harasymiw, Horne, & Lewis (1976a; 1976b) point out that the society is more accepting of invisible disabilities (such as diabetes) compared to the more conspicuous ones (such as paralyses), mental dysfunctions

(such as depression) and the disorders for which the individual is held responsible (such as alcoholism) (Quoted by Grames & Leverentz, 2010).

Social attitudes towards the disabled people may be shaped up by the inability to fully understand them, fear of uncertainty or the thought patterns acquired from other people through social learning. Livneh (1982) has conducted a study on the causes of negative attitudes towards the disabled people and that socio-culture, childhood memories and religion all have a bearing on the formation of negative attitudes are found. Upon encountering a disabled person, most people –due to not being accustomed to the life of a disabled person- may experience anxiety and feel threatened in terms of their own physical integrity perception.

A study conducted on the general social attitude towards the disabled people found that people said nice things about the disabled but their nonverbal feelings were mostly repudiative (Daruwalla & Darcy, 2008). According to another study in Scotland, 69% of the participants stated that there is no problem for disabled people being a classroom teacher, and 76% stated that the main problem of the disabled people is the prejudices of the people in work places Bromley and Curtice (2003). Despite such encouraging remarks, however, only 4% of the participants stated that they could consider voting for a disabled candidate for the Scottish parliament.

The society's attitudes towards the disabled people are shaped up by various variables. There are studies suggesting that women of varying ages in different cultures adopt a more positive attitude towards the disabled compared to men (Avcioglu, Sazak-Pinar & Öztürk, 2005). Such a benevolent attitude on the part of women may be attributed to their designated role in the society, as they are expected to be more sensitive and protective of others.

In Japan, Horner-Johnson et., all. (2002) found that the students who had a disabled friend or relative were more sympathetic to the rights of the mentally challenged individuals. In his study where he studied the employers' attitudes towards the disabled personnel, Akardere (2005) suggests that a person's attitude towards the disabled is influenced by whether or not they have a disabled relative in their family. By contrast,

Şenel (1996) suggests that having a disabled sibling has no bearing on the formation of one's attitude towards the disabled.

The employees in certain professions are expected to have more a positive attitude towards the disabled. The examples of such professionals may include psychiatrists, social workers and religious functionaries, as these jobs require them to engage in a close interaction with other people. This is because the academic backgrounds of the professionals engaging in such professions have more emphasis on such concepts as ethics, social values and humanism (T.R. Directorate of Prime Ministry Handicap Administration, 2009). In their study, Horner-Johnson et. al (2002) found that the students from social work or psychology departments had a more positive attitude towards the disabled people. Weisel and Zaidman (2003), on the other hand, argued that, while encouraging help for the disabled people, religion also leads to discrimination and causes them to be labeled as 'not of equal statuses.

In order to find out the real meaning of social perception, one needs measurement tools that can measure such perception. In this respect, there have been researchers who have developed scales (Dökmen, 2000) or those who adapted scales into the Turkish society (Özyürek, 2006). However, they are only capable of measuring one particular dimension of the attitude. Measuring three main dimensions of the attitude will allow researchers to obtain more reliable information as to the nature of the real attitude. The purpose of this study is to adapt the Multidimensional Attitudes Scale Towards Persons with Disabilities (Findler et. al 2007) into the Turkish context. By using this scale, the affect, cognition and behavioral dimensions of people's attitude towards people with disability can be measured in a more valid and reliable way.

## **Method**

### **Participants**

The study consists of one hundred sixty five university students, namely sixty-seven (% 41) female and ninety-five (%57) male and three unidentified. They were studying at four different state universities. Also, they were studying at different program and different class level. The age

mean of sample is 22.88 and 90 % of them are younger than twenty-seven years old. For test-retest reliability analysis, another group of students was conducted.

## Instruments

***The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS):*** MAS was developed to measure people's attitude towards disable people (Findler, Vilchinsky & Werner, 2007). The language of the original scale is English. Total scale is comprised of three subscales with thirty-four items. Each item has a 5-Likert type scale where 1 is not at all and 5 is very much. Affect subscale consists of sixteen items, three of them are negative, eleven ones are positive and two ones are neutral. Cognition subscale is comprised of ten items and all of them are positively keyed. Behavior subscale has eight items, six of them are negative and two of them are positive. It is possible to take score for each subscale and total scale score. Before summing up score, negatively stated items should be reversed. Minimum score of total scale can be 34 and maximum score can be 170. High score represent more positive attitudes toward people with disability.

In the original form, construct and concurrent validity were performed. To examine questionnaire's construction, explanatory factor analysis was conducted. Then, thirty-four items with factor loading higher than 0.40 were included in the final stage of the analysis. Principal component factor analysis showed three factors with an eigenvalue greater than 1, explaining 47.5 % of the total variance.

And it should continue just after the topic. Times New Roman font 11 pts normal, single line spacing should be justified on both sides. Blank line between paragraphs will not be released.

***Attitude Towards Disable People Scale:*** To examine the concurrent validity of Turkish form of the MAS, Attitudes Towards Disable People Scale (Dökmen, 2000) was used, because it has sufficient validity and reliability values. This questionnaire consists of 30 items measuring attitudes toward disable people. Participants were asked to respond the

degree to which they agree with the statement in each item on 5-Likert-type scale ranging from 1(exactly disagree) to 5 (exactly agree). In current study total scale yielded a high Cronbach's Alpha of  $\alpha=89$ . A strong relationship between this scale and Turkish form of MAS would provide support for the concurrent validity of Turkish form of the MAS.

## **Data Analysis**

As part of the validity studies, a confirmatory factor analysis was conducted to confirm the consistency of the original scale in Turkish society. A Pearson moments correlation analysis was conducted to ascertain the relationships among the three dimensions that were present in the original scale. For the concurrent validity analysis, The Attitude Towards the Disabled Scale (Dökmen, 2000) was applied and the Pearson Moments correlation analysis performed. Within the scope of the reliability studies, the Cronbach  $\alpha$  correlation coefficient was calculated in order to test the consistency of the scale items with each other. Moreover, in order to determine the scale's strength in terms of distinguishing the persons in higher and lower levels regarding their attitudes towards individuals with disability, a bottom to top group averages based item analysis was performed. Lastly, test-retest correlation analysis was performed. SPSS 15 and AMOS software programs were used to analyze the data and the significance level for interpreting results was determined as .05.

## **Results**

In adapting the Multidimensional Attitude Towards the Disabled Scale, the following steps have been pursued: asking permission from the scale developers, translation of the scale items from the original language to the target language and retranslation of the same for determining their equivalency, and finally the determination of the validity and reliability of the Turkish form of MAS.

## Translation Study

Pursuant to the criteria set by (Savaşır, 1994), it was ensured that the persons engaging in the translation of the scale were fluent in both the source and target languages and that they were well versed in the subject that the scale was related. In this respect, two academicians from the Department of Psychological Counseling and Guidance, who were fluent in both languages and well versed in the subject, were asked to perform the translation studies. For the back-translation of the scale, however, two experts from two different universities –who were fluent in both languages and well informed of the subject- were asked to do the task. In order to compare the equivalency of the items translated back to the source language from the target language and that of the original form, the opinions of an academician at the Department of Psychological Counseling and Guidance and one of the original developers of the scale, Liora Findler, were sought. Following the examination of the back-translation method, each scale item was evaluated and corrected accordingly in line with the opinions submitted by the aforementioned experts. And then, in order to assess the scale clarity and its suitability of the scale to the students, the scale was applied to the fifteen Psychological Counseling and Guidance students at two different universities. After having made the necessary changes in line with the evaluation of such data, the final version of the scale in Turkish language was prepared.

## Validity Studies

**Construct Validity:** Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to identify the compatibility of the Turkish version of the MAS to the Turkish context. The CFA is an analysis that aims to study to what extent a predetermined construct based on a theoretical foundation is confirmed by the collected data (Sümer, 2000).

Firstly, item-total correlation and item-factor loading were examined. In this way, items that do not have necessary factor loading and item-total correlation were removed from scale. Thus, two items (15: disgust and 16: alertness) from affections dimension and one item (1: He/she seems to be interesting guy/girl) from cognition sub-dimension were



removed. That is because, these items cannot make any sense in Turkish society and they can have ambiguity. Descriptive statistics, item-total correlation, variance and Cronbach Alpha values are presented at Table 1.

*Table 1. Descriptive statistics and item-total correlation analysis of MAS Turkish version*

Factor Name	Item no	Item-total correlation	Mean	Std. Deviation	% of Variance	Cronbach Alpha
Affection	1	.55	2.98	1.11	15.09	.88
	2	.53	2.94	1.14		
	3	.48	3.01	1.29		
	4	.43	1.79	1.15		
	5	.28	3.58	1.26		
	6	.52	3.81	1.11		
	7	.48	3.70	1.16		
	8	.50	3.36	1.09		
	9	.34	2.05	1.06		
	10	.40	2.05	1.10		
	11	.39	3.35	1.24		
	12	.50	2.71	1.30		
	13	.47	2.58	1.32		
	14	.40	3.12	1.36		
	Total		41.00	10.48		
Cognition	1	.35	2.32	1.13	26.18	.89
	2	.47	1.80	.90		
	3	.43	1.82	.84		
	4	.53	1.80	.91		
	5	.35	2.02	.97		
	6	.52	1.75	.94		
	7	.50	1.73	.85		
	8	.52	1.51	.78		
	9	.43	1.73	.85		
	Total		16.47	6.03		
Behavior	1	.62	1.93	1.00	7.91	.84
	2	.53	1.62	.92		
	3	.49	1.92	1.09		
	4	.21	2.76	1.21		
	5	.56	1.87	1.13		
	6	.40	1.34	.71		
	7	.35	2.10	1.04		
	8	.40	2.02	1.00		
	Total		15.55	5.61		
Total Scale			73.04	16.45	49.19	.90

As it can be seen at Table 1, the number of items of MAS Turkish form was reduced to 31 items, unlike original form with 34 items. Item-total correlations of the new form vary from .21 to .56. First dimension of the scale accounts for 26.18 % variance, second dimension accounts for 15.09 % variance; third dimension accounts for 7.91 % variance and total scale accounts for 49.19 % variance.

Büyüköztürk et. al (2004) suggest that each of fit indices have strong and weak side in evaluating the compatibility between a theoretical model and the real data and thus a number of fit indices should be used in order to present accurately the compatibility of the model. The most frequently used fit indices are the Chi-Square Fit Test, Goodness Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI), Normalized Fit Index (IFI), and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). The acceptable fit values for the GFI, CFI, IFI indices are acknowledged as 0.90 (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert and Peschar, 2006). For the RMSEA, the acceptable fit value is acknowledged as 0.08 (Brown and Cudeck, 1993). The results of the confirmatory factor analysis of MAS Turkish form are presented in the Table 2.

**Table 2. Evaluation of the Confirmatory Factor Analysis**

Index	Acceptable fit (Tabachnick & Fidell, 2001)	Sample statistic
X <sup>2</sup>	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$650.5 \leq 838$
P value	$0.05 \leq p \leq 1.00$	0.00
X <sup>2</sup> /df	$0 \leq X^2 / df \leq 2$	$0 \leq 1.55 \leq 2$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.05
IFI	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$	0.91
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.91
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.80

Chi-square: 650.5, df:419

The fit indices for the model were examined and the Minimum Chi-Square value was found to be statistically significant ( $\chi^2= 650.5$ ,  $N=165$ ,  $p \leq 0.05$ ). The values of the remaining fit indices were found as follows:  $RMSEA=0.05$ ,  $CFI=0.91$ ,  $GFI=0.80$  and  $IFI= 0.91$ . Based on the aforementioned fit indices values, the model can be considered to be compatible. The Path Diagram regarding the model is also presented in the Figure 1.

Since the scale has three dimensions, a Pearson Moments Correlations analysis was performed to establish the relationship between the dimensions. As a result of the analysis, the highest relationship was found between behavior and cognition ( $r = .50$ ,  $p \leq 0.01$ ), which was followed by behavior and affection ( $r = .36$ ,  $p \leq 0.01$ ) and followed by cognition and affection ( $r = .20$ ,  $p \leq 0.05$ ).

Three paired t-test analyses were conducted to compare the means of the scale dimensions. In this way, it can be proved that dimensions of the scale are related, but they are different from each other. The results of the analyses were found as follows:  $t$  (affection-cognition) = 24.44,  $df = 164$ ,  $p < 0.001$ ;  $t$  (affection-behavior) = 29.38,  $df = 164$ ,  $p < 0.001$  and  $t$  (cognition-behavior) = 4.93,  $df = 164$ ,  $p < 0.001$ .

**Concurrent Validity:** In order to examine the concurrent validity of the Turkish form of the MAS, the Attitude Towards the Disabled Scale (Dökmen, 2000) was applied to one hundred sixty five university students. Each dimension of the MAS was subjected to the Pearson Correlations analysis separately along with the Attitude Towards the Disabled Scale. As a result of the analysis, it was revealed that there was a positively relationship between the Attitude Towards the Disabled Scale (Dökmen, 2000) and the Emotion sub-dimension of the MAS ( $r = .11$ ,  $p > 0.05$ ), and a positively significant relationship between the former scale and the Cognition sub-dimension ( $r = .50$ ,  $p < 0.01$ ), and a positively significant relationship between the former scale and the Behavior sub-dimension ( $r = .36$ ,  $p < 0.01$ ), and a positively significant relationship between the former scale and total score of the MAS ( $r = .38$ ,  $p < 0.01$ ).

**Comparison Regarding Lower-Upper Group Averages:** For the purpose of examining the MAS's capacity to distinguish people in terms of the characteristics it has been designed to measure, a comparison of the

group average scores -determined based on the difference between the lower 27% and upper 27% group averages identified as per the total scores of each dimension of the scale- has been made. This analysis allows researchers to establish the scale's ability to distinguish those who have a positive attitude towards the characteristic that is being measured from those who have a negative attitude towards the same (Erkuş, 2005; Tezbaşaran, 1996).

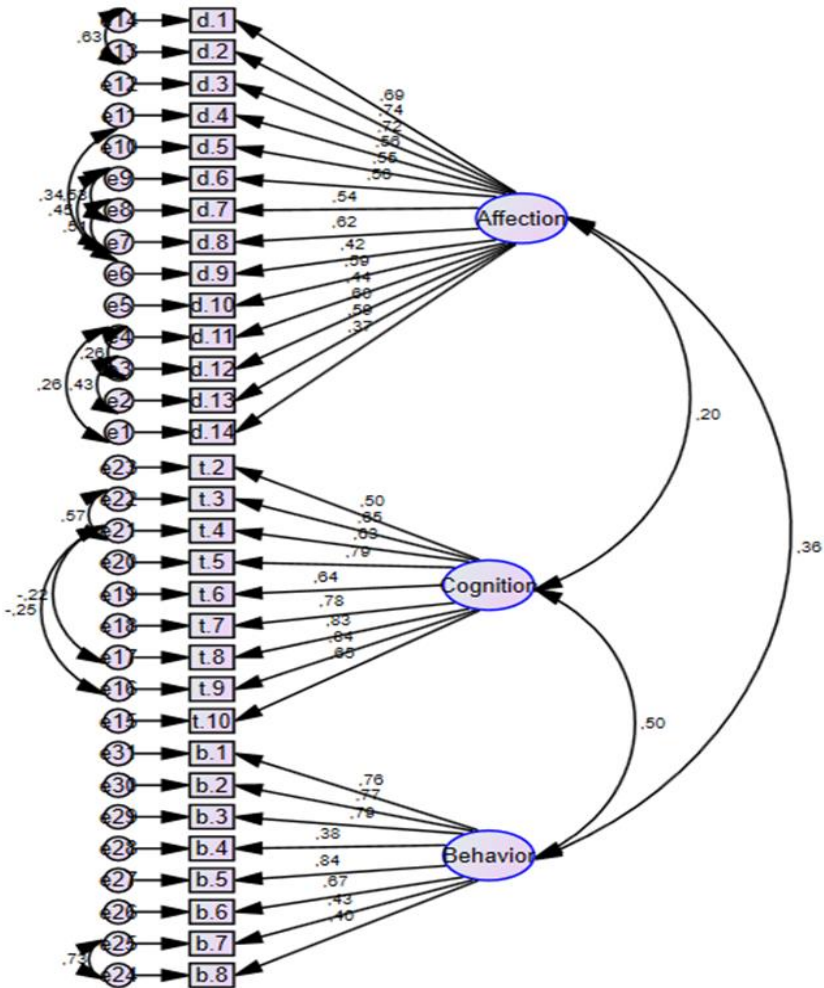


Figure 1: Factor Structure of MAS Turkish version

In this respect, the scale was applied to 165 students from various universities. The attitude scores of students towards people with disability were listed from the highest to the lowest. Lastly, the threshold groups of lower 27% and upper 27% were formed based on the listing of the student scores from the highest to the lowest. A t-test analysis was performed to identify whether there was a significant difference between the threshold groups of upper %27 and lower 27% scores calculated through the scale. As a result of the analysis, a significant difference was established between groups for affection dimension [ $t(165)=-26.64$ ,  $p<.05$ ]; for cognition dimension [ $t(165)=-13.55$ ,  $p<.05$ ]; for behavior dimension [ $t(165)=-13.60$ ,  $p<.05$ ]; and for total scale scores [ $t(165)=-40.95$ ,  $p<.05$ ].

### **Reliability Studies**

**Test-retest Reliability:** With the aim of examining the stability of MAS, test-retest analysis was conducted. In this way, thirty-five university students were randomly selected at a course. Turkish form of MAS was carried out by voluntary students. The questionnaire was conducted twice with in an interval of four weeks. The correlation coefficient analysis was performed to examine the relationship between two applications. At the end of analysis, it was found that the correlation coefficient is .57 for affection, .64 for cognition and .56 for behavior sub-dimensions ( $p<.05$ ).

**Internal Consistency Coefficient:** In order to determine the reliability of the Turkish form of the Multidimensional Attitude Towards People with Disability Scale, an Alpha ( $\alpha$ ) coefficient was calculated. In calculating the  $\alpha$  coefficient, the variances of the test items are divided by the variances of the total scores, which reveals the degree of consistency of the test items with total scale (Baykul, 2000; Büyüköztürk, 2013). For the purposes of measuring the consistency of the items of this scale, the scale was applied to one hundred sixty five students from the various departments of different universities. As a result of the analysis, the reliability coefficient for the entire scale was found as  $\alpha= 0.90$ , the reliability

coefficient for the affection dimension as  $\alpha= 0.88$ , for the cognition dimension as  $\alpha= 0.89$  and for the behavior dimension as  $\alpha= 0.84$  (Table.1).

## Discussion and Conclusion

The present study is involved in the translation of the scale items of MAS from the original language to the target language as well as the validity and reliability studies of the Turkish version. The items of original and Turkish versions were evaluated by the experts; they concluded both scales had similar statements.

Once the translation work was accepted, the validity and reliability studies of the Turkish version were performed with the participation of one hundred sixty five university students. As part of the validity study, firstly item-total correlation and item-factor loading were explored. Three items that do not have sufficient item-total correlation were removed from scale. Later, a confirmatory factor analysis was performed to assess factor of the scale in the Turkish context. As a result of the analysis, the Turkish version of the Multidimensional Attitude Towards the Disabled Scale was also found to be three factor-structure as the original scale. Such identified factors were named as Affection, Cognition and Behavior in line with their respective characteristics as do original scale has.

The fit statistics in the confirmatory factor analysis were found as  $X^2 = 605.5$ ,  $df= 419$ . Such fit indices are used to determine whether the scale model will be accepted or not (Şimşek, 2007). Based on the fact that the value in the degree of freedom (df) part of the Chi-square value, being one of the aforementioned fit indices, is less than 2 ( $X^2/df = 1.55$ ), it can be argued that the scale model is a good one. It was seen that the Turkish version of the scale had the same structure as the original version, but it has thirty-one items and thus the scale structure was confirmed.

The relationships between the dimensions and the difference between the scores within the Turkish version of the scale were examined. It was established that each dimension of the scale had a positively significant relationship with one another and that there was a statistically significant difference between the total dimension score averages. As a result

of this analysis, it can be argued that while the dimensions of the scale had a common issue, they also represented different aspects.

For the concurrent validity study, the Attitude Towards the Disabled Scale, developed by Dökmen (2000), was used. Since the said scale was a single dimensional one, each dimension of MAS was compared separately and by using the total scale scores. It was established that there was a positively significant relationship between the Attitude Towards the Disabled Scale and every dimension of the multidimensional scale including the total scale scores. In the light of aforesaid, it can be argued that the scale in question is capable of measuring the attitudes towards people with disability in multidimensional way.

In order to determine the degree of distinguishability of the Turkish version of the MAS in terms of the characteristic that it is designed to measure, an analysis was performed based on the difference between the lower and upper threshold group averages of 27%. It was established that there was a statistically significant difference between the lower and upper threshold group averages of 27% in every dimension of the scale as well as the total scale scores. As a result of the analyses, it was established that the Turkish version of the scale was capable of distinguishing the persons in terms of their negative or positive attitude towards people with disability. Through test-retest correlation analysis of MAS conducted twice with in an interval of four weeks, it was established that the MAS is stable scale in order to measure people attitudes toward people with disability.

The internal consistency coefficient for the entire Turkish version of the Multidimensional Attitude Towards the Disabled Scale was found as  $\alpha = 0.90$ , the reliability coefficient for the Affection dimension as  $\alpha = 0.88$ , the reliability coefficient for the Cognition dimension as  $\alpha = 0.89$  and the reliability coefficient for the Behavior dimension as  $\alpha = 0.84$ . In the original version of the scale, however, the internal consistency coefficient was not observed, and the coefficient for the affection dimension was found as  $\alpha = 0.90$ , the reliability coefficient for the cognition dimension as  $\alpha = 0.88$  and the reliability coefficient for the behavior dimension as  $\alpha = 0.83$  (Findler, Vilchinsky & Werner, 2007). It can be argued that the values in the Turkish version of the scale are found to be of ideal values

specified in the literature (Erkuş, 2005; Creswell, 2005; Field, 2005) and thus it has the ideal reliability values.

As a result of the analyses, it can be argued that the Turkish version of the Multidimensional Attitude Towards the Disabled Scale is a valid and reliable scale in terms of determining individuals' attitudes towards people with disability. this scale will be of help to those who wish to study the attitude towards people with disability.

It can be suggested that individual may provide partial answers in the studies conducted on measuring the attitudes towards the disabled due to social desirability. It can be argued that this scale may help to avoid social desirability because it involves indirect measurement through story telling. The scale is thought to contribute to the research to determine the factors that may be related to attitudes towards disabled people. This scale can be used especially by teachers, counselors, social worker to determine their attitudes and everybody who study about disability.

There are some areas of adaptation of MAS to develop. Since the adaptation studies on this scale were exclusively conducted on university students and limited sample group. Its field of application may be broadened by conducting further validity and reliability studies on people of various different age and social groups. Moreover, the reliability and validity studies for this scale may be performed once again by working on a wider sample group.

## References

- Akardere, S. S. (2005). *İşverenlerin engelli bireylere yönelik tutumları*. Graduate thesis and dissertation, Marmara University.
- Akbuğa, B. & Gürsel, F. (2007). Bilgilendirme yoluyla beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireye yönelik değişen tutumları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,1, 5-8.
- Altıparmak, S. & Yildirim-Sari, H. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum (Public attitudes toward people with disability in Manisa). *Anatolian Journal of Pschiatry*,13(2), 110.



- Aslan, M. & Şeker, S. (2011). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt örneği). Presented at *Social Rights International Symposium*. Kocaeli University: Petrol-İş Yayınları, 449-464.
- Avcioğlu, H., Sazak-Pınar, E. & Öztürk, T. (2005). Kaynaştırma uygulamaları okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kaynaştırmaya yönelik öğretmen ve anne-baba tutumlarının incelenmesi. *XIV. National Special Education Congress*, 69-89.
- Aydın, O. (1985). *Davranış bilimine giriş-4* (3. Ed.), Anadolu University Open Education Faculty Publication.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) (2009), *Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor?* Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Publication.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bromley, C. & Curtice, J. (2003). *Attitudes to discrimination in Scotland*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün E.Ö., Özkahveci Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Ed.). Pegem Publication, Ankara.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Prentice Hall.
- Daruwalla, P. & Darcy, D. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32 (3), 549-570.
- Deal, M. (2006). Attitudes of disabled people toward other disabled people and impairment groups. *Research and Development Manager*.

- Retrieved from [http://www.enham.org.uk/pages/research\\_page.html](http://www.enham.org.uk/pages/research_page.html) at 20 May 2013.
- Disabilities (January 2013). Retrieved from <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> at 20 May 2013.
- Dökmen, Z. Y. (2000). Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. Presented at XI. National Psychology Congress, Ege University, İzmir.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Publication.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publication.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabil Couns Bull* 50, 166-176. doi:10.1177/00343552070500030401
- Grames, M. & Leverentz, C. (2010). Attitudes toward persons with disabilities: A comparison of Chinese and American students. *UW-L Journal of Undergraduate Research XIII*.
- Hambleton, R.K. & Kanjee, A. (1993). Enhancing the validity of cross-cultural studies: Improvements in instrument translation methods. *Annual Meetings of the American Educational Research Association*, Atlanta.
- Horner-Johnson W., Keys C., Henry D., Yamaki K., Oi F., Watanabe K. & Shimada H. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*,46(5), 365-378.
- Keskin, G., Bilge, A., Engin, E. & Dülgerler, S. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi (The evaluation of anxiety, parental attitude and coping strategy in parents of children with mental retardation). *Anatolian Psychiatry Journal*, 11(1), 30.
- Koca, C. (2010). Engelsiz şehir planlamasi bilgilendirme raporu, *Dünya Engelliler Raporu*, İstanbul.
- Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Literature*, 43, 338-347.

- Marsh, H. W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Official Journal, (2010). Sayı : 27787
- Pruett, S., Lee, E., Chan, F., Wang, M. & Lane, F. (2008). Dimensionality of the contact with disabled persons scale: results from exploratory and confirmatory factor analyses. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51(4).
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Educational Researches*, (26), 199-208.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yolları. *Turk Psychology Journal*, 33 (9), 27-32.
- Şenel, H. G. (1996). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Spesial Education Journal*, 2(2)
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Turk Psychology Writings*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Turk Psychologist Association.
- Thompson, T.L., Emrich, K. & Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. *Rehabilitation Nursing*; 28.
- Turkey President State Statistic Institue, (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*.
- Turkey President State Statistic Institue, (2011). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*, 2010.
- Weisel, A. & Zaidman, A. (2003). Attitudes of secular and religious Israeli adolescents towards persons with disabilities: A multidimensional analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (3).

- Yazgan-İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*, Pegem Publication, Ankara.
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Youngg, J. H. (1966). The measurement of attitude toward disabled persons (Human Resources Study No. 7). Albertson, NY: Human Resources Center.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Yelpaze, İ. ve Türküm, A. S. (2018). Adaptation and validation of Turkey version of multidimensional attitudes toward persons with disabilities. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 167-187. DOI: 10.26466/opus.377906

## Ortaokul Öğrencilerinin “Alyuvar”, “Akyuvar” ve “Kan Pulcukları” Kavramları Hakkındaki Al- gularının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi <sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.364107

\*

Serpil Kalaycı\* - Cansu Yoğun\*\*

\*Dr. Öğretim Üyesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antakya / Hatay / Türkiye

E-Posta: [skalayci@mku.edu.tr](mailto:skalayci@mku.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-9613-3390](https://orcid.org/0000-0001-9613-3390)

\*\* Öğretmen, Toprakhisar Ortaokulu, Altınözü/ Hatay/ Türkiye

E-Posta: [cansuyogun@hotmail.com](mailto:cansuyogun@hotmail.com)

ORCID: [0000-0002-6847-1410](https://orcid.org/0000-0002-6847-1410)

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar yardımıyla belirlemektir. Çalışma grubunu, 2016-2017 akademik yılının bahar döneminde öğrenimine devam eden toplam 101, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere “Alyuvar... gibidir. Çünkü ...”, “Akyuvar... gibidir. Çünkü ...” ve “Kan pulcukları .... gibidir. Çünkü ...” yazılı birer A4 kâğıt dağıtılmıştır ve öğrencilerden bu cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Araştırma, nitel esastır. Verilerin analizinde ise; içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin “alyuvar” kavramı için 74 metafor, “akyuvar” kavramı için 63 metafor ve “kan pulcukları” kavramı için de 60 metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar “alyuvar” için 5, “akyuvar” ve “kan pulcukları” için ise 4'er farklı kategori altında toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları”na ilişkin en çok “Görev” kategorisinde metaforlar geliştirdikleri belirlenirken, bunu “Şekil”, “Renk” ve “Yapı ve özellik” kategorileri izlemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Alyuvar, Akyuvar, Kan pulcukları, Metafor

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihinde gerçekleşen IVth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Examination of Secondary School Students' Perceptions about the Concepts like "Erythrocyte", "Leukocyte" and "Platelet" through Metaphors

### Abstract

*The aim of this study is to examine the perceptions of secondary school students regarding the concepts of "erythrocyte", "leukocyte" and "platelet" with metaphor. The group of the research consists of total 101 6th, 7th and 8th grade students who are selected in the spring semester of 2016-2017 academic years. As a data collection tool, students are given an A4 paper writing "Erythrocyte is like ... because ....", "Leukocyte is like.... because..." and "Platelet is like.... because" on it and the students were completed the sentences. The study was a qualitative research. The data were analyzed by using content analysis. As a result of the study, it was seen that the students produced 74 metaphors about the concept of "erythrocyte", 63 metaphors about the concept of "leukocyte" and 60 metaphors about the concept of "platelet". These metaphors were further identified in 5 different categories for "erythrocyte" and in 4 different categories for "leukocyte" and "platelet". Secondary school students used more metaphors in the category of "Function" than the other categories which were ordered as "Shape", "Colour", and "Structure and feature" according to their frequency..*

**Keywords:** *Erythrocyte, Leukocyte, Platelet, Metaphor*

## Giriş

Fen ve teknolojiadaki gelişmelerin büyük bir hızla yol aldığı ve bu gelişmelerin yaşamımızın her alanını etkilediği bu çağda, fen bilimleri eğitimi büyük bir rol oynamaktadır (Doğru ve Kıyıcı, 2005). Fen bilimlerini oluşturan unsurların tümü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin alt yapısını oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojinin gelişmesine hizmet eden en önemli bilim dalları arasında Biyoloji, Fizik ve Kimya gelmektedir (Hançer, Uludağ ve Yılmaz, 2007). Bu nedenle fen ve fen bilimlerinin içinde yer aldığı biyoloji ve fen okuryazarlığı bireylerde bulunması gerek bir özellik haline gelmiştir (Yalman, 2016).

2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yenilenmiştir. Fen Bilimleri adı altındaki yeni uygulamada, öğrenci merkezli öğretim programı uygulanarak fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesi genel vizyon olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). Yenilenen bu öğretim programı öğrencilerin öğrendikleri yeni kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek, aktif ve kalıcı öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir.

Birey günlük hayatta karşılaştığı nesne, olay ve olguları ilk önce algılarıyla, daha sonra da bilişsel yapısını kullanarak algılar. Edinilen bilginin etkin bir şekilde kullanımı, bilginin nasıl kazanılacağı bilgisine de bağlıdır (Ülgen, 2004). Her öğrencinin birer birey olarak farklı ilgi, yetenek, zekâ ve hazır bulunuşluk düzeyleri bulunmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde bu bireysel farklılıkları göz ardı edebilmemiz mümkün değildir. Öğrencilerin hepsinin aynı düzeyde olduğunu, aynı yaşantılardan geçtiğini, hazır bulunuşluk seviyelerinin aynı olduğunu düşünerek bir öğrenme ortamı hazırlamak boşa zaman kaybindan başka bir şey değildir. Bu özelliklerin her biri eğitimci için öğrencilerin bireysel farklılıklarını ifade eder.

Günümüzün çağdaş eğitim kuramı olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun, çok sayıda öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden biri de metafor tekniğidir. Metafor kelimesinin Türkçe karşılığı “benzetme”dir. Durum veya olayların anlamlandırılarak zihinsel olarak yapılandırılmasında metaforlar kullanılmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Kısaca metafor bir bakış açısı olarak görülmektedir.

diyebiliriz (Morgan, 1980). Saban (2004)'e göre metafor; benzeyen, benzetilen ve benzetilene ait özellik olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Bu teknik ile öğrenciler sahip oldukları bilgileri, kendilerine özgü ifadeler ve somut durumlarla yeni öğrendiği soyut kavramlar arasında bağlantı kurarak yeni öğrenmelerini içselleştirirler (Saban, Koçbekar ve Saban, 2005).

Metafor tekniği öğrenme ortamında motivasyonu artırmak, bilişsel ve duyuşsal gelişimi iyileştirmek, kalıcı öğrenmeler sağlamak, isteksizliği ortadan kaldırarak hazır bulunuşluğa katkı sağlamak, yaratıcı düşünciyi geliştirmek gibi yararlar sağlamaktadır (Hanson, 1993; Osborn, 1997; Sanchez, Barreiro ve Moojo, 2000; Fretzin, 2001; Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Bir olgunun metafor olarak kabul edilebilmesi için kavram ile olgunun gerekçesi arasında belli bir uyumun olması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin doğru kurdukları metaforlardan yola çıkarak yöneltilen kavramlar ile ilgili doğru yapılandırılmış zihinsel imgeler tespit edilebilmektedir (Forceville, 2002).

Fen öğretiminde öğrenilmesi gerekli ve önemli olan kavramlardan birkaç tanesi de 6. sınıf kazanımları arasında yer alan kan hücreleri yani, alyuvarlar, akyuvarlar ve kan pulcuklarıdır (MEB, 2013). Alyuvarlar; sadece kan damarları içerisinde dolaşabilen, oksijen ve karbondioksit taşıyan, kırmızı renkli, çekirdeksiz hücrelerdir. Akyuvarlar; damar içinde ve damar dışında bulunabilen, çeşitleri olan, aktif hareket edebilen, vücuda giren yabancı maddeleri sindirerek imha eden, çekirdekli beyaz hücrelerdir. Kan pulcukları ise çekirdeksiz küçük hücre parçaları olup kanın pıhtılaşmasında rol oynarlar. Bu kavramları öğrenmek, kan dolaşımı organları ve görevleri, lenf sistemi organları ve görevleri, ayrıca bazı kan hastalıkları ile ilgili durumları öğrenebilmek için altyapı oluşturmaktadır. Ayrıca bu kavramların doğru bir şekilde öğrenilmemesi durumunda günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz hemofili, anemi, lösemi, orak hücreli anemi, lenfoma gibi ciddi lenf sistemi ve kan hastalıkları ile ilgili durumların bilinmesi ve anlaşılması aşamalarında da ciddi problem yaratabileceği için bu kavramların öğrenilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Alanyazın araştırması yapıldığında fen alanında metaforik olguları inceleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Lannes, Flavoni ve De Meis,



1998; Cameron, 2002; Soysal ve Afacan, 2012; Yalmanlı ve Aydın, 2013; Zeren, 2015; Ekici, 2016). Özellikle fen bilimlerinden biyoloji alanına ait metaforlarla ilgili çalışmalara bakıldığında biyoloji ile ilgili çeşitli kavramlara yer verildiği görülmüştür. Andrzej (2002), genom kavramı ile ilgili algıları; Selvi (2007), biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramı ile ilgili algılarını; Eilam (2009), biyoloji öğretmenlerinin evrim, üreme ve adaptasyon kavramları ile ilgili algılarını; Hellsten ve Nerlich (2011), sentetik biyoloji kavramı ile ilgili algıları; Uzunkol (2012), sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin algılarını; Ateş ve Karatepe (2013), üniversite öğrencilerinin küresel ısınma kavramına ilişkin algılarını; Yalmanlı ve Aydın (2013), öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin algılarını; Akçay (2016), öğretmen adaylarının biyoteknoloji algısını; Ekici (2016), biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarını; Akgün, Duruk, Doğan ve Güngörmez (2017), ortaokul öğrencilerinin hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde yer alan soyut kavramlara ilişkin algılarını; Doğan (2017), ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemişlerdir. Ancak “alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları” üzerine öğrencilerin geliştirdikleri metaforları inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmamızın amacı, 6. sınıf kazanımlarında yer verilen “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarıyla ilgili ortaokul öğrencilerinin geliştirdikleri algıları metaforlar aracılığı ile ortaya koymak ve bu algıların neler olduğunu öğrenmektir. Bu anlamda çalışmamızla aşağıdaki temel problemlere cevap aranmaktadır.

1. Ortaokul öğrencileri, “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?
2. Ortaokul öğrencilerinin bu kavramlar hakkındaki algıları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Ortaokul öğrencileri “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarını metaforik yapıları kullanarak yeterince içselleştiriyorlar mı?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri; algıların ön planda olduğu, olayların doğal ortamında gerçekçi biçimde bir bütün olarak ortaya konulduğu araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Nitel esaslı araştırmalarda daha çok gözlem, görüşme ve yazılı materyallerin incelenmesi yoluyla veriler toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada, öğrencilerin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarıyla ilgili algıları metaforlar aracılığıyla saptanmaya çalışılmıştır. Açık uçlu sorular ile grup odaklı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma da olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Bu desende, farkında olunan ancak derinlemesine bir bilgi birikimine sahip olunmayan durumlar incelenir. Olgu bilim deseninde veri analizi yaşantıları ve bunlara ilişkin bireyin betimlemelerini ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan kavramlar ve betimlemeler çerçevesinde açıklamalar gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Hatay’ın Altınözü ilçesinde yer alan Toprakhisar Ortaokulu’nun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 101 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılmak istemeyen öğrenciler çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya katılan 101 öğrencinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

*Tablo 1. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlere göre dağılımı*

Cinsiyet	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Kız	24	21	6
Erkek	20	11	19
Toplam	44	32	25

## Veri Toplama Aracı

Çalışmaya başlamadan önce literatür taraması yapılmış ve benzer çalışmalardan yola çıkarak veri toplama aracı oluşturulmuştur (Saban, 2008; Yalmanlı ve Aydın, 2013; Zeren, 2015; Ekici, 2016). Çalışmada bu öğrencilerden 6. sınıf kazanımlarında yer alan “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarını içselleştirmiş olacaklarını düşünülerek bu kavramlara ait metaforlar üretmeleri istenmiştir. Bu teknik aracılığıyla, öğrencilerin ilgili kavramları kendi ilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak yaratıcı düşünceleri ile daha somut öğelerle ifade edecekleri düşünülmüştür.

Öğrencilere bir A4 kâğıdı üzerinde 3 soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin her birine “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla “Alyuvar ... gibidir. Çünkü...”, “Akyuvar ... gibidir. Çünkü...” ve “Kan pulcukları... gibidir. Çünkü...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Bu sorulara yanıt verebilmeleri için 15 dakika süre tanınmıştır.

Öğrencilerin gerekçesini belirtebildikleri sürece yazacakları her metaforunda özgür oldukları belirtilmiş ve yapacakları benzetmelerin gerekçelerini açık ve net ifade etmeye özen göstermeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere bu uygulamanın not ile değerlendirilmeyeceği ve sadece araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir.

## Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi doğrudan olmayan yollarla, durum ve olayların ifade edilmesini sağlayan yöntemdir. Metin içerisindeki kelimelerin analizinden yola çıkılarak, varsayımlarda bulunulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu işlem, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların kategorize edilmesi, verilerin çözümlemelerinin yapılması olmak üzere 4 aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kategoriler oluşturulurken kavramlara yönelik elde edilen veriler tek tek gözden geçirilmiş ve bunun akabinde çözümlemelerde bulunulmuştur.

Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, öğrencilerden bazılarının yazdıkları metaforlar ile mantıksal dayanaklarının uyuşmaması, metaforlarının gerekçelerinin olmaması veya birden fazla metafor kullanmaları sebebiyle bu metaforlar çalışmaya alınmamıştır. Örneğin; “*Alyuvarlar yumurta gibidir, çünkü onlar çok güzeldir*” ifadesinde sunulan gerekçe metaforun konusunu daha iyi anlamaya katkı sağlamadığı için bu metafor çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Bu şekilde “alyuvarlar” ile ilgili 74, “akyuvarlar” ile ilgili 63 ve “kan pulcukları” ile ilgili de toplam 60 adet anlamlı metafor elde edilmiştir. “Alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramları ile ilgili anlamlı metaforların sınıf ve cinsiyete bağlı dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Alyuvar, Akyuvar ve Kan pulcukları kavramları ile ilgili metaforların sınıf ve cinsiyete bağlı dağılımı**

Cinsiyet	Alyuvar			Akyuvar			Kan pulcukları		
	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Kız	12	11	18	5	11	18	7	6	16
Erkek	10	18	5	10	16	3	9	16	6
Toplam	22	29	23	15	27	21	16	22	22

Çalışmanın güvenilirliği açısından, metaforlar ve kategoriler oluşturulurken iki araştırmacı tarafından cümleler ayrı ayrı incelenmiş ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak farklılık gösteren kodlar tartışılmıştır. 7 adet metafor araştırmacılar tarafından farklı kategorilerde değerlendirildiği belirlenmiştir. Bunlar, “alyuvar” kavramı için, yapı ve özellikler kategorisinde alınan “asker”, “antivirüs ve “çiçek” metaforları, “akyuvar” kavramı için, şekil kategorisinde alınan “tomurcuk” ile renk kategorisinde alınan “beyaz çorap” metaforları ile “kan pulcukları” kavramı için, şekil kategorisinde alınan “yumurta” ile görev kategorisinde alınan “damar” metaforlarıdır. Uzlaşma sağlandıktan sonra kod ve kategori listesine, son şekli verilmiştir. Bunun için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek veri analizinin güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 96 olarak bulunmuştur. Uzmanlar arasındaki uyumun % 90 üzerinde olması nedeniyle, istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlamış olmaktadır (Saban, 2009).

## Bulgular

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramları hakkında ürettikleri metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

### Ortaokul Öğrencilerinin “Alyuvar” Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar ve Kategorileri

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin “alyuvar” kavramı hakkındaki metaforları, sınıf düzeyleri ve toplam frekans (f) değerlerine göre kategorize edilerek Tablo 3’de verilmiştir.

*Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin “Alyuvar” kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar*

Metafor kodu	Metafor adı	Toplam	Sınıf Düzeyi (f)		
		T	6.	7.	8.
1	Türk bayrağı	6	3	3	
2	Bitkiler	4	2	1	1
3	Top	4	2	2	
4	Çiçek	3	1		2
5	Elma	3	1	2	
6	Kan	3	1	1	1
7	Ağaç	2	1		1
8	İnsan	2		1	1
9	Kalp	2			2
10	Kan pulcukları	2	1	1	
11	Kırmızı kemik	2	1	1	
12	Yaprak	2			2
13	Al yanaklarımız	1		1	
14	Anti virüs	1		1	
15	Askerler	1			1
16	Ay	1		1	
17	Can	1	1		
18	Canlı	1	1		
19	Ceviz	1		1	
20	Çilek	1			1
21	Depo	1	1		
22	Direksiyon	1		1	
23	Domates	1		1	
24	El arabası	1	1		

25	Erik	1	1	
26	Gıda boyası	1	1	
27	Hamal	1		1
28	Hamile anne	1		1
29	Hap	1	1	
30	Kamyon	1		1
31	Kan damarları	1		1
32	Kedi	1	1	
33	Kırmızı	1	1	
34	Kırmızı gül	1	1	
35	Kırmızı halı	1		1
36	Kırmızı kan	1	1	
37	Kırmızı kart	1	1	
38	Kurt	1	1	
39	Lamba	1		1
40	Muz	1	1	
41	Nar	1		1
42	Oksijen	1		1
43	Oksijen tüpü	1		1
44	Otobüs	1		1
45	Öğlena	1		1
46	Portakal	1		1
47	Pul biber	1		1
48	Süt	1		1
49	Tekerlek	1		1
50	Yuvarlak	1	1	
51	Zeplin	1		1

Elde edilen metaforlar değerlendirildiğinde, toplam 74 geçerli metafor tespit edilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 12 metaforun birden fazla öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür. Geri kalan 39 metafor birer öğrenci tarafından kullanılmıştır. “Alyuvarlar” kavramına yönelik elde edilen metaforların kategorileri Tablo 4’te verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar, öğrencilerin metaforlarına sundukları gerekçeler doğrultusunda 5 başlıkta kategorize edilmiştir. Çalışmada tespit edilen 74 metaforun frekans dağılımları görev (27), renk (27), şekil (13), yapı ve özellik (5) ve bulunduğu canlı (2) şeklindedir.

**Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin “Alyuvar” kavramına yönelik sahip oldukları metaforların kategorileri**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı
1 ) Görev	Bitkiler (4)	27
	Çiçek (3)	
	Ağaç (2)	
	İnsan (2)	
	Yaprak (2)	
	Asker (1)	
	Anti virüs (1)	
	Can (1)	
	Depo (1)	
	El arabası (1)	
	Hap (1)	
	Hamal (1)	
	Hamile anne (1)	
	Kamyon (1)	
Kan damarları (1)		
Oksijen tüpü (1)		
Otobüs (1)		
Öglena (1)		
Zeplin (1)		
2 ) Renk	Türk bayrağı (6)	27
	Elma (3)	
	Kan(3)	
	Kalp (2)	
	Kırmızı kemik (2)	
	Kan pulcukları (2)	
	Çilek (1)	
	Domates (1)	
	Gıda boyası (1)	
	Al yanaklar (1)	
	Kırmızı (1)	
Kırmızı gül (1)		
Kırmızı halı (1)		
Kırmızı kart (1)		
Nar (1)		
3) Şekil	Top (4)	13
	Ay (1)	
	Ceviz (1)	
	Direksiyon (1)	
	Erik (1)	
	Kırmızı gül (1)	
	Lamba (1)	
Portakal (1)		
Tekerlek (1)		

	Yuvarlak (1)	
	Canlı (1)	
	Muz (1)	
4) Yapı ve özellik	Oksijen (1)	5
	Pul biber (1)	
	Süt (1)	
5) Bulunduğu canlı	Kedi (1)	2
	Kurt (1)	

**Kategori 1: Görev-** Bu kategoride toplamda 27 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; bitkiler (4), çiçek (3), ağaç (2), insan (2), yaprak (2), asker (1), anti virüs (1), can (1), depo (1), el arabası (1), hap (1), hamal (1), hamile anne (1), kamyon (1), kan damarları (1), oksijen tüpü (1), otobüs (1), öğlena (1), zeplin (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Alyuvarlar hamal gibidir, çünkü onlar da yük taşırlar.”*

*“Alyuvarlar otobüs gibidir, çünkü yolcular gibi oksijen ve karbondioksit taşırlar.”*

*“Alyuvarlar zeplin gibidir, çünkü içinde gaz bulunur ve yük taşır.”*

**Kategori 2: Renk-** Bu kategoride toplamda 27 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; Türk bayrağı (6), elma (3), kan (3), kalp (2), kırmızı kemik (2), al yanaklar (1), çilek (1), domates (1), gıda boyası (1), kan pulcukları (2), kırmızı (1), kırmızı gül (1), kırmızı halı (1), kırmızı kart (1) ve nar (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Alyuvarlar gıda boyası gibidir, çünkü kana kırmızı rengini verirler.”*

*“Alyuvarlar elma gibidir, çünkü renkleri kırmızıdır.”*

*“Alyuvarlar bayrak gibidir, çünkü rengi kırmızıdır.”*

**Kategori 3: Şekil-** Bu kategoride toplamda 13 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; top (4), ay (1), ceviz (1), direksiyon (1), erik (1), kırmızı gül (1), lamba (1), portakal (1), tekerlek (1), yuvarlak (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Alyuvarlar portakal gibidir, çünkü yuvarlaktır.”*

*“Alyuvarlar ceviz gibidir, çünkü yuvarlaktır.”*



*“Alyuvarlar direksiyon gibidir, çünkü yuvarlaktır.”*

**Kategori 4: Yapı ve Özellik-** Bu kategoride toplamda 5 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; canlı (1), muz (1), oksijen (1), pul biber (1) ve süt (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Alyuvarlar oksijen gibidir, çünkü çekirdeksizdirler.”*

*“Alyuvarlar muz gibidir, çünkü çekirdeksizdir.”*

*“Alyuvarlar pul biber gibidir, çünkü tanecik sayısı fazladır.”*

**Kategori 5: Bulunduğu Canlı-** Bu kategoride toplamda 2 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; kedi(1), kurt (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlar aşağıdaki şekildedir;

*“Alyuvarlar kurt gibidir, çünkü canlı hayvanda bulunur.”*

*“Alyuvarlar kedi gibidir, çünkü cinsi hayvandır.”*

## Ortaokul Öğrencilerinin “Akyuvar” Kavramına Yönelik Ürettiği Metaforlar ve Kategorileri

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin “akyuvar” kavramı hakkındaki metaforları sınıf düzeyleri ve toplam frekans (f) değerlerine göre kategorize edilerek Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin “Akyuvar” kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar**

Metafor kodu	Metafor adı	Toplam	Sınıf Düzeyi (f)		
			6.	7.	8.
1	Asker	5	3	1	1
2	Kâğıt	5		2	3
3	Meyve	4		4	
4	Süt	4	2		2
5	Bulut	3			3
6	Koruma	3		1	2
7	Savaş askerleri	3	1	1	1
8	İlaç	2	1	1	
9	Türk bayrağının ay yıldızı	2	1	1	
10	Süpürge makinesi	2			2
11	Yumurta	2	1	1	
12	Ağız	1		1	

13	Anti virüs	1		1
14	Ayna	1	1	
15	Bakteri	1		1
16	Beyaz boya	1	1	
17	Beyaz çorap	1		1
18	Beyaz silgi	1		1
19	Bit	1		1
20	Böbrek	1		1
21	Çekirdek	1	1	
22	Çöp kutusu	1		1
23	Diş	1		1
24	Eller	1		1
25	Fırça	1		1
26	Güneş	1		1
27	İdrar	1		1
28	İnsan	1	1	
29	Karda savaşı aslan	1		1
30	Köpekler	1	1	
31	Misket	1		1
32	Özel harekât timi	1		1
33	Paspas	1		1
34	Perde	1		1
35	Polis	1		1
36	Tahta	1	1	
37	Ten	1		1
38	Tentürdiyot	1		1
39	Tomurcuk	1	1	

“Akyuvarlar” kavramına yönelik elde edilen metaforların incelendiğinde öğrencilerin toplam 64 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlardan 11 tanesi birden fazla öğrenci tarafından yazılmıştır. Geriye kalan 28 metafor ise birer kişi tarafından yazılmıştır. “Akyuvar” kavramı için oluşturulan kategoriler Tablo 6’da verilmiştir.

Elde edilen metaforlar değerlendirildiğinde, toplam 64 geçerli metafor tespit edilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 11 metaforun birden fazla öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür. Geri kalan 28 metafor birer öğrenci tarafından kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar, öğrencilerin metaforlarına sundukları gerekçeler doğrultusunda 4 başlıkta kategorize edilmiştir. Çalışmada tespit edilen 64 metaforun frekans dağılımları görev (33), renk (21), şekil (6) ve yapı ve özellik (4) şeklinde kategorize edilmiştir.

**Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin “Akyuvar” kavramına yönelik sahip oldukları metaforların kategorileri**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı
1 ) Görev	Asker (5)	33
	Meyve (4)	
	Koruma (3)	
	Savaş askerleri (3)	
	İlaç (2)	
	Süpürge makinesi (2)	
	Ağız (1)	
	Anti virüs (1)	
	Bakteri (1)	
	Beyaz çorap (1)	
	Böbrek (1)	
	Fırça (1)	
	İdrar (1)	
	İlaç (1)	
	Karda savaşan aslan (1)	
Köpekler (1)		
Özel harekât timi (1)		
Paspas (1)		
Polis (1)		
Tentürdiyot (1)		
2 ) Renk	Kâğıt (5)	21
	Bulut (3)	
	Süt (4)	
	Türk bayrağındaki ay yıldız (2)	
	Beyaz boya (1)	
	Beyaz silgi (1)	
	Çekirdek (1)	
	Diş (1)	
	Perde (1)	
Tahta (1)		
Ten (1)		
3 ) Şekil	Ayna (1)	6
	Çöp kutusu (1)	
	Güneş (1)	
	Misket (1)	
4 ) Yapı ve özellik	Yumurta (2)	4
	Bit (1)	
	Eller (1)	
	İnsan (1)	
	Tomurcuk (1)	

**Kategori 1: Görev** - Bu kategoride toplamda 33 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; asker (5), meyve (4), koruma (3), savaş askerleri (3), ilaç (2), süpürge makinesi (2), ağız (1), anti-virüs (1), bakteri (1), beyaz çorap (1), böbrek (1), fırça (1), idrar (1), ilaç (1), karda savaşan aslan (1), köpekler (1), özel hareket timi (1), paspas (1), polis (1) ve tentürdiyot (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Akyuvarlar ilaç gibidir, çünkü vücudumuzu hastalıklardan korur.”*

*“Akyuvarlar koruma gibidir, çünkü vücudumuzu korur.”*

*“Akyuvarlar savaşçı gibidir, çünkü zararlı bakterilerle savaşır.”*

**Kategori 2: Renk**- Bu kategoride toplamda 21 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; kağıt (5), bulut (3), süt (4), Türk bayrağındaki ay yıldız (2), beyaz boya (1), beyaz silgi (1), çekirdek (1), diş (1), perde (1), tahta (1) ve ten (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Akyuvarlar yumurta gibidir, çünkü beyaz renklidir.”*

*“Akyuvarlar süt gibidir, çünkü rengi beyazdır.”*

*“Akyuvarlar kâğıt gibidir, çünkü rengi beyazdır.”*

**Kategori 3: Şekil**- Bu kategoride toplamda 6 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; ayna (1), çöp kutusu (1), güneş (1), misket (1) ve yumurta (2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Akyuvarlar güneş gibidir, çünkü yuvarlaktır.”*

*“Akyuvarlar misket gibidir, çünkü şekli yuvarlaktır.”*

*“Akyuvarlar yumurta gibidir, çünkü şekli yuvarlaktır.”*

**Kategori 4: Yapı ve Özellik**- Bu kategoride toplamda 4 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; bit (1), eller (1), insan (1) ve tomurcuk (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Akyuvarlar bit gibidir, çünkü küçüktürler.”*

*“Akyuvarlar eller gibidir, çünkü hareketlidir.”*

*“Akyuvarlar tomurcuk gibidir, çünkü minik miniktirler.”*

## Ortaokul Öğrencilerinin “Kan Pulcukları” Kavramına Yönelik Ürettiği Metaforlar ve Kategorileri

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ‘kan pulcukları’ kavramı hakkındaki metaforları sınıf düzeyleri ve toplam frekans (*f*) değerlerine göre kategorize edilerek Tablo 7’de verilmiştir.

*Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin “Kan Pulcukları” kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar*

Metafor kodu	Metafor adı	Toplam Sınıf Düzeyi ( <i>f</i> )			
		T	6.	7.	8.
1	Su	5	2	1	2
2	Kabuk	4		4	
3	Doktor	3	1	2	
4	İlaç	3		2	1
5	Bitki	2	1		1
6	Çöp poşeti	2			2
7	Yara bandı	2	1	1	
8	Yumurta	2	1		1
9	Ağaç kabuğu	1			1
10	Ağaç özsuyu	1			1
11	Akyuvarlar	1	1		
12	Ambulans	1		1	
13	Asfalt düzelten silindir	1			1
14	Balık pulları	1			1
15	Baloncuklar	1		1	
16	Beyaz kaplama	1			1
17	Cam	1	1		
18	Cila	1			1
19	Daire	1	1		
20	Damar	1			1
21	Deniz kabuğu	1	1		
22	Dikiş makinesi	1		1	
23	Eski yıllar	1	1		
24	Gezegen	1		1	
25	Göz korneası	1			1
26	Hap	1		1	
27	İlk yardım malzemesi	1			1
28	İşçi	1		1	
29	K vitaminli besinler	1		1	
30	Kan pıhtılaşması	1		1	
31	Kapak	1		1	
32	Kask	1	1		
33	Kertenkele	1	1		
34	Lastik	1		1	
35	Misket	1	1		

36	Plastik poşet	1		1
37	Renksiz	1	1	
38	Şeffaf kaplama	1		1
39	Şeffaf naylon	1		1
40	Şurup	1		1
41	Tedavi	1		1
42	Tencere kapağı	1		1
43	Top	1	1	
44	Yapıştırıcı	1		1
45	Yara bandı	1	1	

“Kan pulcukları” kavramına yönelik elde edilen metaforların kategorileri Tablo 8’de verilmiştir.

*Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin “Kan Pulcukları” kavramına yönelik sahip oldukları metaforların kategorileri*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı
1) Görev	Kabuk (4)	
	Doktor (3)	
	İlaç (3)	
	Bitki (2)	
	Yara bandı (2)	
	Ağaç kabuğu (1)	
	Ağaç özsuğu (1)	
	Ambulans (1)	
	Asfalt düzelten silindir (1)	
	Cila (1)	
	Dikiş makinesi (1)	
	Deniz kabuğu (1)	35
	Hap (1)	
	İlk Yardım malzemesi (1)	
	İşçi (1)	
	K vitaminli besinler (1)	
	Kan pıhtılaşması (1)	
	Kask (1)	
	Kapak (1)	
	Kertenkele (1)	
	Lastik (1)	
	Şurup (1)	
	Tedavi (1)	
	Tencere kapağı (1)	
	Yapıştırıcı (1)	
	Yara kanı (1)	
	Su (5)	
Çöp poşeti (2)		

Ortaokul Öğrencilerinin “Alyuvar”, “Akyuvar” ve “Kan Pulcukları” Kavramları Hakkındaki Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi

2 ) Renk	Akyuvarlar (1)	
	Balık pulları (1)	
	Beyaz kaplama (1)	
	Cam (1)	
	Eski yıllar (1)	17
	Göz korneası (1)	
	Plastik poşet (1)	
	Renksiz (1)	
	Şeffaf kaplama (1)	
Şeffaf naylon (1)		
3 ) Şekil	Baloncuk (1)	
	Daire (1)	
	Gezegen (1)	5
	Misket (1)	
4 ) Yapı ve özellik	Top (1)	
	Damar (1)	3
	Yumurta (2)	

Elde edilen metaforlar değerlendirildiğinde, toplam 60 geçerli metafor tespit edilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 8 metaforun birden fazla öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür. Geri kalan 37 metafor birer öğrenci tarafından kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar, öğrencilerin metaforlarına sundukları gerekçeler doğrultusunda 4 başlıkta kategorize edilmiştir. Çalışmada tespit edilen 60 metaforun frekans dağılımları görev (35), renk (17), şekil (5), yapı ve özellik (3) şeklindedir.

**Kategori 1: Görev-** Bu kategoride toplamda 35 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; kabuk (4), doktor (3), ilaç (3), bitki (2), yara bandı (2), ağaç kabuğu (1), ağaç özsuğu (1), ambulans (1), asfalt düzelten silindir (1), cila (1), dikiş makinesi (1), deniz kabuğu (1), hap (1), ilkyardım malzemesi (1), işçi (1), K vitaminli besinler (1), kan pıhtılaşması (1), kask (1), kapak (1), kertenkele (1), lastik (1), şurup (1), tedavi (1), tencere kapağı (1), yapıştırıcı (1) ve yara kanı (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Kan pulcukları ağaç kabuğu gibidir, çünkü yaralarımıza kabuk olurlar.”*

*“Kan pulcukları ambulans gibidir, çünkü olay yerine gidip kanı pıhtılaştırıyorlar.”*

*“Kan pulcukları doktor gibidir, çünkü yaralarımızı iyileştirirler.”*

**Kategori 2: Renk-** Bu kategoride toplamda 17 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; su (5), çöp poşeti (2), ak-yuvarlar (1), balık pulları (1), beyaz kaplama (1), cam (1), eski yıllar (1), göz kornası (1), plastik poşet (1), renksiz (1), şeffaf kaplama (1) ve şeffaf naylon (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Kan pulcukları eski yıllar gibidir, çünkü renksizdirler.”*

*“Kan pulcukları göz korneası gibidir, çünkü şeffaftırlar.”*

*“Kan pulcukları su gibidir, çünkü renksizdirler.”*

**Kategori 3: Şekil-** Bu kategoride toplamda 5 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; baloncuk (1), daire (1), geze-gen (1), misket (1) ve top (1) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Kan pulcukları top gibidir, çünkü yuvarlaktır.”*

*“Kan pulcukları misket gibidir, çünkü yuvarlaktır.”*

**Kategori 4: Yapı ve Özellik-** Bu kategoride toplamda 3 metafor elde edilmiştir. Kategorideki metaforların frekans dağılımları; damar (1) ve yumurta (2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Kan pulcukları yumurta gibidir, çünkü yumurta önce bir poşet gibidir sonra kabuk bağlayıp sert yumurtaya dönüşür.”*

*“Kan pulcukları damar gibidir, çünkü vücudumuzda dolaşıyorlar.”*

## **Sonuç ve Tartışmalar**

Yapılan bu çalışma ile ortaokul öğrencilerin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramlarına yönelik sahip oldukları algılar metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin “alyuvar” kavramı için 74, “akyuvar” kavramı için 63 ve “kan pulcukları” kavramı için de 60 adet olmak üzere, toplam 197 adet metafor geliştirdiği görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen ilk bulgu, kurulan metaforlar arasında “bitki-ler”, “canlı”, “çiçek”, “kalp”, “kan”, “kan damarları”, “kan pulcukları”, “kırmızı kemik”, “kırmızı kan”, “oksijen”, “öglena”, “yeşil yapraklar”,



“zeplin”, “ağız”, “bakteri”, “böbrek”, “diş”, “güneş”, “idrar”, “karda savaşıyan aslan”, “meyve”, “süt”, “tomurcuk”, “yumurta”, “akyuvarlar”, “balık pulları”, “gezegen”, “göz korneası”, “K vitaminli besinler”, “kan pıhtılaşması”, “kertenkele”, “su” gibi metaforik kavramlara rastlanması öğrencilerin metafor tekniğini kullanırken ders içi farklı öğrenme alanları arasında da bağ kurabilme ortamı bulduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kurdukları metaforlarla onları birer birey olarak birbirinden ayıran çevresel ve ruhsal faktörler birbirinden bağımsız değildir. Yaşadıkları fiziki çevre, kültürel yapılar, ilgi ve yetenek alanları, yaşantıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri bu metaforları üretirken etkilendikleri birer unsur olmaktadır (Kovecses, 2002).

Ortaokul öğrencileri “alyuvar” kavramı ile ilgili olarak en çok görev ( $f=27$ ) ve renk ( $f=27$ ) kategorilerine ait metaforları kullanmışlardır. 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri alyuvarı en çok “Türk bayrağı” ( $f=6$ ), “top” ( $f=4$ ) ve “elma” ( $f=3$ )’ya benzetirken, 8. sınıf öğrencileri “bitkiler” ( $f=4$ ), “çiçek” ( $f=3$ ) ve “kan” ( $f=3$ )’a benzetmiştir. Örneğin, renk kategorisine ait metaforlar incelendiğinde öğrencilerden biri “*Alyuvar Türk bayrağı gibidir. Çünkü rengi kırmızıdır*” cümlesi ile alyuvarın rengine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, öğrenciler “akyuvar” kavramı ile ilgili olarak en çok görev ( $f=33$ ) ve renk ( $f=21$ ) kategorilerine ait metaforları kullanmışlardır. 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri alyuvarı en çok “asker” ( $f=5$ ) ve süt ( $f=4$ )’e benzetirken, 7. sınıf öğrencileri “kağıt” ( $f=5$ ) ve “meyve” ( $f=4$ )’e benzetmiştir. Örneğin, görev kategorisine ait metaforlar incelendiğinde öğrencilerden biri “*Akyuvarlar ilaç gibidir, çünkü vücudumuzu hastalıklardan korur.*” cümlesi ile alyuvarın hastalıklarla savaştığına vurgu yapmıştır. “Kan pulcukları” kavramını da öğrenciler en çok görev ( $f=35$ ) ve renk ( $f=17$ ) kategorilerine ait metaforları kullanmışlardır. 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri kan pulcuklarını en çok “su” ( $f=5$ ), “kabuk” ( $f=4$ ) ve “doktor” ( $f=3$ )’ya benzetirken, 8. sınıf öğrencileri “ilaç” ( $f=3$ )’a benzetmiştir. Örneğin, renk kategorisine ait metaforlar incelendiğinde öğrencilerden biri “*Kan pulcukları eski yıllar gibidir, çünkü renksizdirler.*” cümlesi ile alyuvarın rengine vurgu yapmıştır. Bu bulgulara göre öğrencilerin yeni öğrendikleri bu üç kavramın daha çok görev ve renklerini, ardı sıra ise şekil ile yapı ve özelliklerini dikkate aldıkları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin çoğunlukla olumlu yönde metafor kurdukları görülmüştür. Ayrıca bu metafor yöntemi ile öğrencilerin yöneltilen üç kavram ile

ilgili bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. “*Akyuvarlar alyuvarlar gibidir, çünkü çekirdeksizdirler.*” şeklinde yazılan bir cümlede, akyuvarların çekirdekli olması nedeniyle öğrencinin hatalı bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bir başka öğrencinin, “*Akyuvarlar canlılar gibidir, çünkü oksijen ve karbondioksit taşırlar.*” şeklinde kavram yanlışları taşıdığı görülmüştür. Akyuvarlar vücutta savunma sistemimizde rol alır ve oksijen ve karbondioksit taşıma gibi görevleri bulunmamaktadır. “*Kan pulcukları alyuvarlar gibidir, çünkü kırmızıdır.*” ve “*Kan pulcukları kalbimiz gibidir, çünkü kırmızı renktedirler.*” şeklinde öğrenci cümlelerine rastlanmıştır. Kan pulcukları şeffaf renkte oldukları için öğrencilerin hatalı bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bir başka öğrenci, “*Kan pulcukları aşçı gibidir, çünkü protein taşır, besin taşır, besin yapar.*” ifadesinde de kavram yanlışlığı söz konusudur. Çünkü kan pulcukları yapısal olarak protein taşıyabilirler, fakat besin üretmezler. Başka bir öğrencinin ise, “*Kan pulcukları böbrekler gibidir, çünkü kanı temizlerler.*” şeklinde kurduğu cümleden kan pulcuğu ile akyuvar kavramlarını birbirine karıştırdığı görülmektedir. Çünkü kan pulcuklarının kanı temizlemek gibi bir işlevi bulunmamaktadır. Çobanoğlu ve Bektaş (2012) 6. sınıf öğrencilerinin dolaşım sistemi konusunda yapmış oldukları çalışmada da benzer kavram yanlışları tespit etmişlerdir.

Akkuş (2013) dolaşım sistemi konusundaki çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin “*Akyuvarlar kana kırmızı renk verir. Alyuvarlar vücut savunmasında görev yapan kan hücresidir*” ve “*Alyuvarlar vücudumuzu mikroplara karşı korurlar savunurlar.*” şeklinde kavram yanlışlarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Benzer kavram yanlışlarına bu çalışmada da rastlanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre öğrenciler karşılaştıkları yeni kavramları kendi yaşantılarına ve bilgi birikimlerine bağlı olarak bildikleri başka kavramlara, çoğunlukla da somut öğelere benzeterak içselleştirmişler ve zihinsel şemalarına katmışlardır. Zira Girmen’in (2007) dile getirdiği gibi hiçbir metafor keyfi değildir, tüm metaforlar, fiziksel ve kültürel yaşantılardan köken almaktadır.

Bu çalışma ile öğrencilerin bilgi düzeyleri ortaya konulmuş ve konu ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında bir fikir edinilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Fen bilimleri dersinin öğretiminin etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucundan yola çıkılarak ortaokul öğrencilerinde Fen bilim-

leri öğretimi gerçekleştirilirken öğrencilerin algılarının belirlenmesi, verilecek eğitimin kalitesi açısından faydalı olacaktır. Bu şekilde, öğrencilerin konu ile ilgili algıları ve kavram yanlışları tespit edilerek, öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağlanabilmektedir. Metafor tekniğinin fen bilimleri dersinin genel amacı olan öğrencilerin merak eden, sorgulayan, aktif öğrenme tekniklerini kullanan bir birey durumuna getirilmesi konusunda bir köprü olarak kullanabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

Bu çalışmada sadece ortaokul öğrencilerin ilgili kavramlarına yönelik algıları incelenmiştir. Farklı kademelerde ve farklı yaş grubuna sahip katılımcılar üzerinde de uygulanarak aradaki farklar ve benzerlikler incelenebilir. Çalışmada ortaya çıkan metaforlar, bu alanda çalışacak olan eğitimci ve öğretmenlere farklı bakış açıları sağlayarak, çalışmalarındaki verimliliği artırabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Examination of Secondary School Students' Perceptions about the Concepts like "Erythrocyte", "Leukocyte" and "Platelet" through Metaphors**

Serpil Kalaycı / Cansu Yoğun

Mustafa Kemal University / Ministry of National Education

**Purpose and Significance:** The purpose of this study is to determine the perceptions of 6th, 7th and 8th secondary school students regarding the concepts of "erythrocyte", "leukocyte" and "platelet" via metaphor. The main questions given below have been investigated considering this purpose: 1. Secondary students were explained their perceptions of "erythrocyte", "leukocyte" and "platelet" through which concepts? 2. What categories of metaphors are proposed for the concepts of "erythrocyte", "leukocyte" and "platelet"? 3. Do secondary school students adequately internalize the concepts of "erythrocyte", "leukocyte" and "platelet" using metaphoric structures?

**Methodology:** In this study, phenomenological method which is one of the qualitative research techniques was used. Creswell (2013) explains that when using this research technique "the researcher seeks to establish the meaning of a phenomenon from the views of the participant". The purpose of the phenomenological approach is to describe. The sample of the research consists of 6th, 7th and 8th grade students who are selected by purposive sampling technique in the spring semester of 2017-2018 academic years in secondary school which located in Hatay. A total of 101 students (51 female and 50 male) were collected and analyzed. . The data for the study were gathered by having the students complete the sentences "Erythrocyte is like .... Because ....", "Leukocyte is like .... Because ....", and "Platelet is like ... Because .... ". To this end, a paper was distributed to the students, to which these sentences were written. The data were analyzed and interpreted by content analysis technique. The statements of each student related to the concept of "erythrocyte" "leukocyte" and "platelet" were organized under certain categories and sub-categories within the section of the statements.

Categories were given according to frequencies values. Data which were collected under specific categories were converted table and supported with students’ sentences. In addition to this, 2 coders’ codes and categories were compared to see the competencies between them. To provide the reliability of data, the average reliability was calculated. It was calculated (consensus / (consensus+ dissidence) x100) formula of Miles and Huberman (1994) in order to ensure reliability of date. Interpersonal consensus for the reliability of the research results is calculated as 96%.

**Results and discussion:** The findings of the study showed that primary students have positive thoughts about the concept of “erythrocyte”, “leukocyte” and “platelet”. It was seen that the students produced 74 metaphors about the concept of “erythrocyte”, 63 metaphors about the concept of “leukocyte” and 60 metaphors about the concept of “platelet”. The category of “erythrocyte” was composed of following 5 sub-categories: function (27), colour (27), shape (13), structure and feature (5) and example of a living creature (2). The category of “leukocyte” was further sub-categorized in 9 groups for being as: are function (33), colour (21), shape (6) and, structure and feature (4). The category of “platelet” was further sub-categorized in 9 groups for being as: are function (35), colour (17), shape (5) and, structure and feature (3).

It has been seen that the students have mostly created positive metaphors. In addition, it has been seen that students have some misconceptions about three concepts with this metaphor. A bullet written as “*Leukocytes are like erythrocytes, because they are seedless.*” It is seen that erythrocyte has the nucleus and that the student has erroneous knowledge. Another student has seen misconceptions as “*Leukocytes are like living things, because they carry oxygen and carbon dioxide.*” Leukocytes play a role in the body's defense system and do not have the functions of carrying oxygen and carbon dioxide. “*Platelets are like erythrocytes because they are red.*” and “*Platelets are like our hearts, because they are red.*” Since platelets are in a transparent color, it has been determined that the students have faulty knowledge. Another student said, “*Platelets are like cooks, because the protein overflows, the nutrients overflow, the nutrients.*” Platelets can structurally carry proteins, but they cannot produce nutri-

ents. Çobanoğlu and Bektaş (2012) found similar misconceptions in their study of the circulation system of 6th grade students.

According to the results obtained in this research, the students have to compare the new concepts they have learned with their own experiences and other concepts, mostly internalized by comparing them to concrete items and they added to their mental schemes. As Girmen (2007) states, no metaphor is arbitrary, all metaphors derive from physical and cultural experiences.

With this study, students' knowledge levels are revealed about the subject is obtained. According to the findings, it can be said that the teaching of Science is effective. As a result of this research, determining the perceptions of the students will be useful in terms of the quality of the education to be provided when the science education is carried out in secondary school students. In this way, students are able to obtain more effective and lasting learning by determining the perceptions and misconceptions about the subject.

**Suggestions:** In this study, perceptions of related concepts of only middle school students were examined. The differences and similarities can be examined by applying them on participants with different age groups. Metaphor emerging in the research can increase the efficiency of study by providing different perspectives to the educators and teachers who will study in this area.

## Kaynakça / References

- Akçay, S. (2016). Öğretmen adaylarının biyoteknoloji algısının metaforlar yoluyla analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 139-151.
- Akgün, A., Duruk, A.G.Ü., Doğan, Ö.C. ve Güngörmez, Ö.H.G. (2017). Hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde yer alan soyut kavramların metaforlar yoluyla incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 89-102.

- Akkuş, G. (2013). *6.sınıf öğrencilerinde dolaşım sistemi konusunda görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli kavram haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Andrzej, K.K. (2002). Grand metaphors of biology in the genome era. *Computers & Chemistry*, 26(5), 397-401.
- Arslan, M.M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Ateş, M. ve Karatepe A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “küresel ısınma” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: A discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28(5), 673-688.
- Çobanoğlu, E.O. ve Bektaş, H. (2012). Kavramsal değişim metinlerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dolaşım sistemi konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/254\\_2-04\\_06\\_2012-16\\_30\\_29.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/254_2-04_06_2012-16_30_29.pdf) adresinden alındı.
- Eilam, B. (2009). “The secrets of successful veteran biology teachers: metaphors of evolution, regeneration, and adaptation”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 493-513.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 615-636.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 721-740.
- Doğru, M. ve Kıyıcı, F.B. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. Aydoğdu ve Kesercioğlu (Ed). *İlköğretimde fen ve teknoloji eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Fretzin, L. (2001). *Using metaphors in Teaching*. <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fretzin/EPL11q5Metaphors.htm> adresinden alındı.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hançer, A.H., Uludağ, N. and Yılmaz, A. (2007). The evaluation of the attitudes of science teacher candidates towards chemistry lesson. *Hacettepe University Journal of Education*, 32, 100-109.
- Hanson, L. (1993). Affective Response to Learning via Visual Metaphor. *Annual Conference of the International Visual Literacy Association*, October 13-17, New York.
- Hellsten, L. and Nerlich, B. (2011). Synthetic biology: building the language for a new science brick by metaphorical brick. *New Genetics & Society*, 30(4), 375-397.
- Kovecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. UK: Oxford University Press.
- Lannes, D., Flavoni, L. and De Meis, L. (1998). The concept of science among children of different ages and cultures. *Biochemical Education*, 26, 199-204.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 606-622.
- Osborn, M. (1997). The play of metaphors. *Education*, 118(1), 84-87.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar, XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.



- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sanchez, A., Barreiro, J.M. and Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Uzunkol, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Yalman, S.G. (2016). Fen eğitiminde biyolojinin yeri ve önemi. Aydın ve Yalman (Ed). *Biyoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalman, S.G. ve Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeren, M.G. (2015). Üniversite öğrencilerinin gözü ile coğrafya eğitimcisi: Bir olgubilim araştırması. *Eastern Geographical Review*, 33, 189-208.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kalaycı S. ve Yoğun C. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramları hakkındaki algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 188-216. DOI: 10.26466/opus.364107

## Öğretmen Adaylarında Psikolojik Sağlamlık

DOI: 10.26466/opus.405751

\*

Rumeysa Hoşoğlu\* - Aynur Fırınıcı Kodaz\*\* - Tuğba Yılmaz Bingöl\*\*\* -  
Meryem Vural Batık\*\*\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Nevşehir / Türkiye

E-Posta: [rumeysa.hosoglu@kapadokya.edu.tr](mailto:rumeysa.hosoglu@kapadokya.edu.tr) ORCID: [0000-0003-3033-2965](https://orcid.org/0000-0003-3033-2965)

\*\* Dr., Hatice Gani Verdi Ortaokulu, Nilüfer / Bursa / Türkiye

E-Posta: [aynurfirinci@gmail.com](mailto:aynurfirinci@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-6911-3818](https://orcid.org/0000-0002-6911-3818)

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [tbingol@fsm.edu.tr](mailto:tbingol@fsm.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1104-2244](https://orcid.org/0000-0002-1104-2244)

\*\*\*\* Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Atakum / Samsun / Türkiye

E-Posta: [meryem.vural@omu.edu.tr](mailto:meryem.vural@omu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-7836-7289](https://orcid.org/0000-0002-7836-7289)

### Öz

*Bu araştırmada öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyete, aile gelir durumuna, algılanan anne-baba tutumuna ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, 423 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyete ve aile gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini; algılanan anne-baba tutumu ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik sağlamlık, Öğretmen aday, Eğitim fakültesi

## The Resilient Levels of Preservice Teachers

\*

### Abstract

*In this study, whether or not significant differences the ways the resilient levels of preservice teachers were analyzed according to gender, family income status, perceived parental attitude and the place where they spent most of their lives. The general survey method was applied in the research. Working group of the study consist of 423 volunteer preservice teachers from study at Ankara University Faculty of Educational Sciences and Ondokuz Mayıs University Faculty of Education during the 2017-2018 academic year. The data in the study were collected by using the Brief Resilience Scale and Personal Information Form. The results of the study revealed that the resilient levels of preservice teachers differed significantly in terms of gender and family income status, while they were not found to differ significantly in terms of perceived parental attitude and the place where they spent most of their lives. The findings are discussed in the light of literature.*

**Keywords:** Resilient, Preservice teacher, College of education

## Giriş

Psikolojik sağlamlık kavramı, Latince “resiliens” kökünden türemiştir. Kelime anlamı olarak temelini matematik ve fizik bilimlerinden alan bu kavram, bir malzemenin değişikliğe uğradıktan sonra yeniden eski dengesine dönmesi olarak tanımlanmaktadır (Greene, 2002). Diğer taraftan psikolojik sağlamlık kavramının ruh sağlığı ile ilgili çalışmalarda da kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılara göre pozitif psikolojinin ele aldığı önemli kavramlardan biri olan bu kavram, psikolojide aslında bir metafor olarak kullanılmaktadır (Norris, Stevens, Pfefferbaum, Wyche ve Pfefferbaum, 2008). Bu bağlamda, geçmişten günümüze kadar, psikolojik sağlamlık kavramının ruh sağlığı ile ilgili çalışmalarda birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Block ve Kremen’e (1996) göre psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz yaşam olayları karşısında gösterdiği uyum ve bu olaylarla başa çıkabilme yeteneğidir. Jacelon’a (1997) göre psikolojik sağlamlık, oldukça olumsuz ve zor koşullara rağmen, bireyin bu olumsuz ve zor koşulların üstesinden başarıyla gelerek uyum sağlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ramirez (2007) ise psikolojik sağlamlık kavramını, hastalıktan, depresyondan ya da çeşitli kötü durumlardan kısa sürede iyileşebilme yeteneği; kendini toparlayabilme, stresli yaşam olaylarından sonra kısa sürede bu olaylara uyum sağlayabilme ve eski haline dönebilme becerisi olarak ifade etmektedir. Bu tanımların yanı sıra Brooks ve Goldstein (2003) ise psikolojik sağlamlığın, bireyin herhangi bir zorluk veya travma yaşayıp yaşamadığına bakılmaksızın, stresli yaşam olaylarıyla başa çıkabilme yeteneği olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Yapılan ilk çalışmalarda psikolojik sağlamlık kavramı, bireyde doğuştan var olan bir kişilik özelliğini ifade etmek için kullanılmasına rağmen, son yıllarda geliştirilebilir bir özellik olarak kabul edilmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Alanyazında psikolojik sağlamlığın oluşumunda, bireyin maruz kaldığı ‘risk faktörleri’ nin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalar bu risk faktörlerinden bazılarının *düşük sosyo ekonomik düzey/yoksulluk* (Garmezzy, 1993; Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Schoon, Parsons ve Sacker, 2004), *çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili tutumların çok katı olması* (Sameroff, 1998), *annenin eğitim düzeyi* (Kararımak, 2006), *göç* (Gizir, 2007; Kararımak, 2006), *ebeveyn psikopatolojisi* (Pilowsky, Zyberty ve Vlahov, 2004) ve *çocuk*

*ihmal ve istismarı* (Lansford ve diğerleri, 2006) olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alanyazında bu risk faktörlerinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçların, azaltılması ya da tamamıyla ortadan kaldırılmasında ise ‘koruyucu faktörler’den bahsedildiği görülmektedir. Araştırmacılara göre koruyucu faktörler içsel koruyucu faktörler ve dışsal koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel koruyucu faktörlerden bazıları *zekâ* (Werner, 2000), *ılımlı mizaç* (Green ve Conrad, 2002), *benlik saygısı* (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer, 2003) ve *mizah duygusudur* (Öz ve Hiçdurmaz, 2009); dışsal koruyucu faktörler ise *ebeveynlik konusunda yeterli olunması*, *aile üyelerinin birbirlerini destekleyici olması* gibi aile ile ilgili koruyucu faktörler (Masten, 1994; Werner, 2000) ve *öğretmenlerin destekleyici olması*, *arkadaşlarla yakın ve güvenilir ilişkiler kurulması* gibi toplumla ilgili koruyucu faktörler (Eminağaoğlu, 2006; Gizir, 2007; Kararımak, 2006) olarak belirlenmiştir. Araştırmacılara göre bireysel farklılıklardan dolayı risk faktörleri ve koruyucu faktörler bireyden bireye farklılık göstermekle birlikte, koruyucu faktörler her bireyde aynı şekilde etkili olmayabilir.

Bireysel farklılıkların yanı sıra, araştırmalar, psikolojik sağlık düzeyleri yüksek olarak bireylerin bazı ortak özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Bu özelliklerden bazıları, öğrenilmiş iyimserlik, olumlu duygusallık (Luthar ve diğerleri, 2000), etkili iletişim becerilerine, güçlü bir öz-yeterlik algısına, özgüvene, gelişmiş mizah duygusuna, yeni arkadaşlıklar kurma becerisine sahip olmak, yeni durumlara hızla uyum sağlayabilmek, stresli ve travmatik olaylar karşısında mantıklı bir şekilde davranabilmek (Gürgeç, 2006; Şahin, 2014), etkili problem çözme becerilerine, empati kurabilme yeteneğine, destekleyici aile ilişkilerine, yüksek düzeyde öz-disipline sahip olmak ve yeni fikirlere açık olmak (Özcan, 2005) olarak sıralanmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi psikolojik sağlıkta gerek bireysel özelliklerin gerekse birey-çevre etkileşiminin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, psikolojik sağlık ile ilgili değişkenlerin belirlenmesi ve böylece risk faktörlerine uygun müdahalelerin uygulanarak öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin geliştirilmesi hem öğretmenlerin kendi ruh sağlıkları açısından hem de öğrencileri ile açık ve etkili kişilerarası ilişkiler geliştirmeleri ve dolayısıyla sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması açısından önemlidir.

Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır: Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri; cinsiyete, aile gelir durumuna, algılanan anne-baba tutumuna ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Psikolojik sağlamlığın cinsiyet, aile gelir durumu, algılanan anne-baba tutumu ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırma, genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 423 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı verecek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir ve bir birimin seçilmesi diğerlerini etkilememektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %62,88'i kadın, %37,12'si erkektir ve %21,3'ü birinci sınıfta, %18,9'u ikinci sınıfta, %30,5'i üçüncü sınıfta ve %29,3'ü dördüncü sınıfta okumaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.76'dır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler 'Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' aracılığıyla toplanmıştır.

**Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği;** Smith ve diğerleri (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 6 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 'Hiç katılmıyorum' seçeneği 1, 'Tamamen katılıyorum' seçeneği 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik sağlamlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Doğan'ın (2015) çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık kat sayısını .83, Cronbach alfa güvenilirliğini .81 olarak hesaplamıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk kültüründe kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu;** araştırmacılar tarafından hazırlanan formda cinsiyet, aile gelir durumu, algılanan anne-baba tutumu ve yaşamın büyük kısmını geçirdiği yere ilişkin sorular bulunmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Veriler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına gönüllülükleri doğrultusunda ve ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve uygulama esnasında araştırma ve/veya veri toplama araçları ile ilgili sorular araştırmacılar tarafından yanıtlanmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Öncelikle öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Örneklem sayısının yeterli ve dağılımların normal olması nedeniyle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem için t-testi; aile gelir durumuna, algılanan anne-baba tutumuna ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği test etmek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı ,05 düzeyinde sınanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

*Tablo 1. Öğretmen adaylarının Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri*

	n	$\bar{X}$	SS
Psikolojik Sağlık	423	19,39	4,725

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 19,39 ( $ss=4,72$ )'dur. Ölçekten alınabilecek puanın orta noktasından bir standart sapma değeri çıkarıp, orta noktasına bir standart sapma değeri ekleyerek orta aralık hesaplanabilir. Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği için alınan puan 6-11 arası ise düşük, 12-22 arası ise orta ve 23-30 arası ise yüksek düzeyi göstermektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının psikolojik sağlıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.



Cinsiyet değişkeni puanlarına göre öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

*Tablo 2. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Değişken	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Kadın	266	18,87	4,622	-2,934	,004
Erkek	157	20,25	4,784		

$p < ,05$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlenmektedir [ $t(421) = -2,934$ ;  $p < ,05$ ]. Erkek ve kadın katılımcıların ortalamaları incelendiğinde, erkek katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinin kadın katılımcılara göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir (sırasıyla  $\bar{X} = 20,25$ ;  $\bar{X} = 18,87$ ).

Aile gelir durumu değişkeni puanlarına göre öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

*Tablo 3. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları puanların aile gelir durumu değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları*

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S
Gelir Durumu	Yetersiz	29	17,17	4,914
	Orta	316	19,43	4,585
	İyi	78	20,04	5,026
	Toplam	423	19,39	4,725

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	175,841	2	87,920	3,994	,019	Yetersiz-Orta
Gruplar İçi	9244,348	420	22,010			Yetersiz-İyi
Toplam	9420,189	422				

$p < ,05$

Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucuna göre; katılımcıların psikolojik sağlamlık puanları aile gelir durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F(2,420)= 3,994; p<,05$ ]. Varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler, gelir durumuna göre psikolojik sağlamlık puanları açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını, bir diğer ifadeyle, grupların homojen olduğunu göstermiştir ( $p>,05$ ). Gelir durumuna göre dağılımda örneklem sayısı eşit olmadığı ve gruplar homojen olduğu için farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre, gelir durumu yetersiz olan katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyleri ( $\bar{X} =17,17$ ), geliri orta ( $\bar{X} =19,43$ ) ve iyi ( $\bar{X} =20,04$ ) olanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür.

Algılanan anne-baba tutumu değişkeni puanlarına göre öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

*Tablo 4. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları puanların algılanan anne-baba tutumu değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları*

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S		
Algılanan Anne-Baba Tutumu	İlgisiz	24	20,29	5,637		
	Demokratik	155	19,59	5,086		
	Otoriter	36	19,33	4,876		
	Koruyucu	208	19,13	4,304		
	Toplam	423	19,39	4,725		
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası		39,606	3	13,202	,590	,622
Gruplar İçi		9380,583	419	22,388		
Toplam		9420,189	422			

$p>,05$

Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucuna göre; katılımcıların psikolojik sağlamlık puanları algılanan anne-baba tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F(3,419)= ,590; p>,05$ ].

Yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer değişkeni puanlarına göre öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

*Tablo 5. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık ölçüğünden aldıkları puanların yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları*

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	S
Yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer	Köy-Kasaba	63	19,03	4,288
	İlçe	139	19,35	4,975
	İl	96	19,07	4,499
	Büyükşehir	125	19,85	4,834
	Toplam	423	19,39	4,725

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	44,227	3	14,742	,659	,578
Gruplar İçi	9375,963	419	22,377		
Toplam	9420,189	422			

$p>,05$

Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucuna göre; katılımcıların psikolojik sağlık puanları yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F(3,419)=,659$ ;  $p>,05$ ].

## Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyete ve aile gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini; algılanan anne-baba tutumu ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin kadın katılımcılara göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırma

bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Açıkgöz, 2016; Bahadır, 2009; Dolbier, Smith ve Steinhardt, 2007; Elder, Nguyen ve Caspi, 1985; Erdoğan, 2015; Sarwar, Inamullah, Khan ve Anwar, 2010; vb.). Elde edilen sonucun, araştırmanın veri grubunu oluşturan katılımcıların gelecekteki aile yapısı içinde yetişmiş olmaları, bu durumun bir sonucu olarak, erkek katılımcıların aile içinde daha çok sorumluluk almaları ve bundan dolayı stresli yaşam olayları ile daha çok başa çıkmak durumunda kalarak, problem çözme becerilerini geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, literatür bulguları incelendiğinde; kadın ve erkek katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerine ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği dikkat çekmektedir. Bazı araştırmalarda kadın katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilirken (Gündaş ve Koçak, 2015; Oktan, 2008; Önder ve Gülay, 2010; Turgut, 2015 vb.) bazı araştırmaların ise psikolojik sağlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyduğu görülmektedir (Akça, 2012; Aydoğdu, 2015, Bozgeyikli, 2017; Eryılmaz, 2012; Gündüz-Algünerhan, 2017; Gürkan, 2014; Özcan, 2005, Terzi, 2008a; Topbay, 2016; Toprak, 2014; Tösten, 2015). Bu araştırmalar incelendiğinde, veri grubunun daha çok ergenlik dönemindeki bireylerden oluştuğu gözlenmektedir. Elde edilen sonuçların farklı olmasının veri grubundaki farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar aile gelir durumu açısından incelendiğinde, aile gelir durumu yetersiz olan katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin, aile geliri orta ve iyi olanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Benzer bir araştırmada, psikolojik sağlık, babanın işsiz olması ile bireyin iyi oluşu arasında bir ara değişken olarak bulunmuştur (Bacikova-Sleskova, Benka ve Orosova, 2015). Ailenin ekonomik düzeyi, bireyin psikolojik sağlığı için koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Gizir, 2007). Bu nedenle ailenin gelir durumunun yüksek olmasının, bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal gelişimlerine katkıda bulunacak olanaklara daha kolay ulaşmalarını sağlayarak psikolojik sağlığı arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte alan yazında aile gelir durumu ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki bulmayan araştırmaların olduğu da görülmektedir (Açıkgöz, 2016; Atik, 2013; Gündüz-Algünerhan, 2017; Sezgin, 2016; Topbay, 2016). Elde edilen sonuçlardaki farklılık, bu konuda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini ortaya

koymaktadır.

Sonuçlar algılanan anne-baba tutumu açısından incelendiğinde, katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan anne-baba tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde, aile tutumu ile psikolojik sağlık arasında bir ilişki olmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Açıkgöz, 2016; Bahadır, 2009; Gera ve Kaur, 2015). Elde edilen sonucun bu alandaki mevcut literatürle örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte, alan yazında demokratik aile tutumu ile psikolojik sağlık düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu gösteren araştırma sonuçları da olduğu görülmektedir (Aydın, 2010; Gündüz-Algünerhan, 2017). Bu araştırmalara göre, aile ilişkilerinin demokratik olduğu ve bir birey olarak kabul edilen ortamlarda yetişen gençlerin özgüven duyguları arttırmakta ve bu gençler psikolojik olarak daha sağlıklı bireyler olmaktadır (Yılmaz, 2007). Aynı zamanda demokratik aile tutumu gençler için olası risk faktörlerini aza indirmekte (Masten ve Reed, 2002) ve psikolojik sağlık açısından koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Gizir, 2007). Araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmiş olması nedeniyle, gelecek araştırmalarda her iki değişken arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı görebilmek için farklı araştırma yöntemleri (nitel, karma yöntemler) kullanılması faydalı olacaktır.

Son olarak elde edilen sonuçlar, yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer açısından incelendiğinde, katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri yer açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. İlde yaşayan bireylerin hayatlarında daha çok uyarıcı ile karşılaşmış olmaları ve böylelikle etkili problem çözme becerilerinin gelişmesi için uygun ortamı bulabilmelerinin bir sonucu olarak psikolojik sağlamlıklarının yüksek olması beklenebilir. Ancak bu araştırmada anlamlı bir farklılık elde edilmemesi, her yaşam bölgesinin kendine özgü stres faktörleri olmasından kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan elde edilen bu sonuç, daha önce ilde yaşayan katılımcıların da sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşamış olabileceklerinden kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda psikolojik sağlamlığın daha çok uyarıcı ile karşılaşma ve maddi olanaklar haricinde aile içi ilişkiler (Kabasakal ve Arslan, 2014) ve sosyal destek (Arıdağ ve Ermumcu, 2017; Terzi,

2008b) gibi değişkenlerle de ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri yer açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemesinde farklı değişkenlerin etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Gelecek araştırmalarda psikolojik sağlık ile ilişkili farklı değişkenler bir arada incelenebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyete ve aile gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini; algılanan anne-baba tutumu ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Psikolojik sağlık, sağlıklı bir okul iklimi oluşturma bağlamında değerlendirildiğinde, önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler etkili iletişim becerilerine, yüksek başarı motivasyonuna (Çapan ve Arıcıoğlu, 2014), olumlu sosyal ilişkilere (Werner, 2001), duyguları yönetme becerilerine (Grupta ve Kumar, 2015) vb. sahiptirler. Aynı zamanda bu bireyler, zorlu ve tehdit edici durumlar karşısında genellikle yılgınlığa düşmek yerine etkili başa çıkma yöntemlerini kullanmaktadırlar (Bozgeyikli ve Şat, 2014; Henderson ve Milstein, 1996, Masten, 2001). Buradan hareketle, üniversitelerde çalışan ruh sağlığı uzmanlarının, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarını arttırmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarında bu değişkenleri dikkate almaları önerilebilir. Diğer taraftan bu araştırmada sınırlı sayıda değişken ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda psikolojik sağlık ile ilişkili olabilecek farklı değişkenler (fakülte, sınıf, dini tutum gibi) incelenebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Resilient Levels of Preservice Teachers**

\*

Rumeysa Hoşoğlu · Aynur Fırıncı Kodaz ·

Tuğba Yılmaz Bingöl · Meryem Vural Batık

*Kapadokya University – MEB – Fatih Sultan Mehmet Vakıf University – Ondokuz Mayıs University*

Psychological resilience can be defined as the ability to recover quickly from depression, illness or several bad situations; ability to bounce back and adjust easily to changes and stressful life experiences , to resume old situation and to rebound back despite adverse life situations (Ramirez, 2007).

Research has shown that several risk factors which an individual exposed to such as low socioeconomic level / poverty (Garmezy, 1993), parental psychopathology (Pilowsky, Zyberty and Vlahov, 2004), and child neglect and abuse (Lansford et al., 2006) are important to develop psychological resilience. However, it is also seen that protective factors are also mentioned in the literature. Researchers stated several internal protective factors such as moderate temperament and humor (Öz ve Hiçdurmaz, 2009), and some external factors like support from family members (Werner, 2000), and teachers (Kararmak, 2006). Along with individual differences, research indicated that individuals with high levels of psychological resilience have some common traits such as learned optimism (Luthar et al., 2000) and being able to act rationally against stressful and traumatic events (Sahin, 2014).

As it mentioned above, individual characteristics and individual-environment interaction have an important effect on psychological resilience. For this reason, the determination of the variables related to the psychological resilience and thus, the improvement of psychological resilience of teacher candidates through intervention programs which are prepared considering risk factors important both in terms of mental health and the

development of clear and effective interpersonal relationships with their students and thus that contribute to create a healthy school climate.

From this point of view, the aim of this study is to examine the psychological resilience of the teacher candidates according to various variables. In this study, answers to the following questions will be sought: Does the psychological resilience level of teacher candidates differ significantly according to gender, family income, perceived parental attitudes and where the majority of life is spent?

## Method

The study was conducted according to the general screening model. In addition, this research was carried out in the 2017-2018 academic year. Participants were 423 teacher candidates who enrolled at of Educational Sciences of Ankara University and the Faculty of Education of Ondokuz Mayıs University. Simple random sampling was used for selecting participants. 62.88% of the participants were female and 37.12% were male. The mean age of the participants was 20.76 years. The Brief Resilience Scale (BRS), which was developed to measure the level of individual resilience by Smith et al., (2008) and adapted to Turkish culture by Doğan (2015) and a demographic information form prepared by the researcher were used to collect the data. Firstly, descriptive statistics were calculated to describe responses to questionnaire items and describe the level of psychological resilience of teacher candidates. Since the number of samples is sufficient and the data has a normal distribution, parametric tests are used to analyze data. In the analysis of the data, the independent sample t test and analysis of variance (ANOVA) were used. A test of significance was tested at .05 level of probability.

## Findings and Discussion

The findings of the research showed that the psychological resilience levels of the teacher candidates differed significantly according to gender and family income. On the other hand, it didn't differ according to parental attitude and the place where the majority of life is spent.



In terms of gender, it was found that male teacher candidates have higher level of psychological resilience than their female counterparts. When the related literature is examined, it was seen that There are several researches supporting this finding (Açıkgöz, 2016; Sarwar, Inamullah, Khan and Anwar, 2010). This finding may be related to the nature of the traditional family structure that the participants grown up. Within the traditional family structure men were regarded as more responsible and therefore they had to cope more with stressful life events and develop problem solving skills.

In terms of family income, it was found that participants who have inadequate family income reported signifacantly lower psychological resilience than those who have moderate and high family income. The income level of the family is considered as one of the protective factor for psychological resilience of an individual (Gizir, 2007). Therefore, it can be said that the high income level of the family may increase the psychological resilience by making it easier for the individuals to reach the things and opportunities to contribute to both their physical and psychological development.

In terms of perceived parental attitude, it was found that, the psychological resilience level of teacher candidates didn't differ according to perceived parental attitude. It is seen that this finding is similar to the findings of other studies (Açıkgöz, 2016, Gera and Kaur, 2015.) However, there are also research results showing that there is a positive relationship between democratic parental attitude and psychological resilience (Aydın, 2010; Gündüz-Algünerhan, 2017). Since different results are obtained from different studies, future studies can try to use different research methods (qualitative, mixed methods) in order to clarify the relationship between these to variables in more detail.

Lastly, in terms of the place where the majority of life is spent attitude, it was found that, the psychological resilience level of the participants didn't differ according to the place where the majority of life is spent. This result may be related due the fact that each area of residence has its own stress factors. In addition, this result may be explained by the fact that participant who were living in a city, might had lived in rural areas with low socio-economic level

In the light of the findings, it can be suggested that mental health professionals working at universities take these variables into consideration in individual and group psychological counseling practices to increase the psychological resilience of teacher candidates. On the other hand, a limited number of variables have been examined in this study. Future research may examine different variables (such as faculty, class, religious attitudes) that may be associated with psychological resilience.

### Kaynakça / References

- Açıkğöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Akça, Z. K. (2012). *Genç yetişkinlikte algılanan anne-baba tutumlarının, kendini toparlama gücü ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arıdağ, N. Ç. ve Ermumcu, E. (2017). Examinations of perceived family functions, resilience and substance abuse of university students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 486-499.
- Atik, E. L. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yanıtma ve içgörünün rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Aydoğdu, T. (2015). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bacikova-Sleskova, M., Benka, J. ve Orosova, O. (2015). Parental employment status and adolescents' health: The role of financial situation,

- parent adolescent relationship and adolescents' resilience. *Psychology & Health*, 30(4), 400-422.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bozgeyikli, H. (2017). Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. *Journal of Education and Practice*, 8(18), 125-135.
- Bozgeyikli, H. ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: özel okul örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3 (5), 172-191
- Brooks, R. B. ve Goldstein, S. (2003). *Power of resilience*. McGraw-Hill Companies.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çapan, B. E. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Dolbier, C. L., Smith, S. E. ve Steinhardt, M. A. (2007). Relationships of protective factors to stress and symptoms of illness. *American Journal of Health Behavior*, 3(4), 423-433.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Elder, G., Nguyen, T. V. ve Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375.
- Eminağaoğlu, N. (2006). Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık). Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Erdogan, E. (2015). Tanrı algısı, dini yönelim biçimleri ve öznel dindarlığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi: Üniversite örnekleme. *Mustafa*

- Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 223-246.
- Eryılmaz, S. (2012) Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada, yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Garnezy, N. (1993). Children poverty: Resilience despite risk. D. Reiss, J. E. Richters, M. R. Yarrow ve D. Scharff (Eds.). *Children and violence*. New York: Guilford Press.
- Gera, M. ve Kaur, J. (2015). Study of resilience and parenting styles of adolescents. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 2(1), 168-177.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (3),113-128.
- Greene, R. (2002). Human behavior theory: A resilience orientation. R. Greene (Eds.). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Greene, R. ve Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. R. Greene (Eds.). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Grupta, N. ve Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, forgiveness and gratitude. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 188-191.
- Gündas, A. ve Koçak, R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 795-802.
- Gündüz-Algünerhan, R. (2017). 12-14 Yaşındaki ergenlerde algılanan anne baba tutumları benlik algısı ve psikolojik sağlamlık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gürkan, U. (2006). Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gürkan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 9(1), 18-35.

- Henderson, N. ve Milstein, M. M. (1996). Resiliency in schools: Making it happen for Students and educators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 123-129.
- Kabasakal, Z. ve Arslan, G. (2014). Ergenlikte görülen anti-sosyal davranışlar, psikolojik sağlamlık ve aile sorunları arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 76-90.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-139.
- Lansford, J. E., Patrick, S. M., Kristopher, I. S., Dodge, K. A., Bates, J. E. ve Pettit, G. S. (2006). Developmental trajectories of externalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. *Development and Psychopathology*, 18, 35-55.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. (1994). Resilience individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. M. C. Wang and E. W. Gordon (Eds.). *Educational resilience inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. ve Reed, M. J. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.). *The handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. ve Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 127-150.

- Oktan, V. (2008). Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella- Brodrick, D. A. ve Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 192-197.
- Öz, F. ve Hiçdurmaz, D. (2009). Stresle baş etmede önemli bir yol: mizahın kullanımı. 3. *Psikiyatri Hemşireliği Kongresi Özet Kitabı*. D. Ü. Sağlık Yüksekokulu, Akçakoca, Türkiye.
- Özcan, B. (2005). Anne-Babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Pilowsky, D. J., Zyburt, P. A. ve Vlahov, D. (2004). Resilient children of injection drug users. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(11), 1372-1379.
- Ramirez, E. R. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82. [11]
- Sameroff, A. J. (1998). Environmental risk factors in infancy. *Pediatrics*, 102(5), 1287-1292.
- Sarwar, M., Inamullah, H., Khan, N. ve Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(8), 19-24.
- Schoon, I., Parsons, S. ve Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.
- Sezgin, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi [11] (Dicle üniversitesi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Şahin, D. (2014). Öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Terzi, S. (2008a). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Terzi, S. (2008b) Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29(3), 1-11.
- Toprak, H. (2014). Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Topbay, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Turgut, Ö. (2015). Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca NY: Cornell University Press.

Yılmaz, Y. (2007). *Anne-Baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Hoşoğlu, R., Fırınıcı Kodaz, A., Yılmaz Bingöl, T. ve Vural Batık, M. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlık. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239. DOI: 10.26466/opus.405751



## Pozitif Değerler Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması

DOI: 10.26466/opus.395104

\*

Nihan Arslan\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, FSM Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye  
E-Posta: [narslan@fsm.edu.tr](mailto:narslan@fsm.edu.tr) ORCID: [0000-0002-2451-0852](https://orcid.org/0000-0002-2451-0852)

### Öz

Çalışmada, Huang ve Cornell (2016) tarafından geliştirilen Pozitif Değerler Ölçeği (PDÖ) Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 315 orta okul öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırma sürecinde; 9 maddeden ve iki alt ölçekten oluşan Pozitif Değerler Ölçeği'nin derecelendirmesi 6'lı Likert üzerinden yapılmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek uyarlama analizi çalışmasında iki boyutlu model ortaya çıkmaktadır ( $\chi^2=58.77$ ,  $sd=26$ ,  $p=0.06$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.98$ ,  $CFI=.98$ ,  $IFI=.98$ ,  $RFI=.96$ , ve  $SRMR=.36$ ). Pozitif değerler ölçeğinin Türkçe formunun uygulandığı orta okul örnekleminde güvenilir ve geçerli istatistiki değerler aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Pozitif Değer, Ortaokul öğrencisi

## Adaptation of the Scale of Positive Values to Turkish Culture

\*

### Abstract

*In this study, it was aimed to make adaptation of the Positive Values Scale (PDU) developed by Huang and Cornell (2016) to Turkish culture. The Turkish form of the scale was studied with 315 middle school students. In the research process, the rating of the scale of Positive Values consisting of 9 items and two sub-scales is made on the 6th response options. The Cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as .88. A two-dimensional model emerges in the analysis of scale adaptation ( $\chi^2=58.77$ ,  $sd=26$ ,  $p=0.06$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.98$ ,  $CFI=.98$ ,  $IFI=.98$ ,  $RFI=.96$ ,  $ve$   $SRMR=.36$ .) It was concluded that the Turkish form of the positive values scale obtained reliable and valid statistical values in the middle school sample.*

**Keywords:** Values, Positive values, Middle school students.

## Giriş

Değerler bireyin yaşamında yol gösterici ilkeler olarak hizmet ederler. Rokeach değerleri yaşamdaki belirli olayların sonuçlarının bireysel ya da toplumsal olarak kabul görüp görmediğini ifade eden inançlar olarak tanımlamıştır (Myyry, Juujärvi ve Pessa, 2013). Schwartz (1992) değerleri davranışa rehberlik eden ilkeler olarak tanımlamaktadır (Bozgeyikli,2010; Myyry, Juujärvi ve Pessa, 2013). Değerler ve ahlaki gelişim ile ilgili psikoloji alanındaki bilim adamları tarafından farklı görüşler öne sürülmüştür. Freud'a göre ahlaki gelişim ve değerlerin gelişmesi fallik dönemde, baba ile özdeşleşme sonucunda meydana gelir. Çocuğun davranışlarını yönlendirmesi ve toplumsal rolleri benimsemesi süper ego aracılığıyla öğrendiği standartlara göre olur (Çağdaş ve Seçer,2002). Erikson'a göre ergenlik dönemi sadece "ben kimim" ve "ne olmak istiyorum" sorusunun cevap arandığı dönem değil aynı zamanda kişisel değer sisteminin ve yaşam felsefesinin oluştuğu bir dönemdir (Hillaker,2004). Sosyal öğrenme kuramına göre ise ahlaki değerler model alma yoluyla kazanılmaktadır (Mercin, 2005). Çocuklar anne-babalarının birçok davranışını örnek alırken, aynı zamanda ahlaki değer ve standartlarını da benimserler (Morgan, 1990).

Piaget ise bilişsel gelişim ile ahlaki gelişim arasında paralellik olduğunu savunmuştur (Jersild,1983). Kohlberg (1983) ise Piaget'in kuramını yeniden incelemiş, bireyin bilgisi arttıkça, ahlaki gelişiminde ilerleme olduğunu söylemiştir. Gilligan da(1998) ahlak gelişimi ile ilgili çalışmış, Kohlberg'i sadece erkekler üzerinden genellemeler yaptığı için eleştirmiştir. Harris ve Liebert (1991) çocukların kendi gelişimlerinde aktif bir rol oynadığını iddia etmiştir (Haljasorg ve Lilleoja,2016). Schwartz (1992) değerleri yol gösterici ilkeler olarak tanımlamıştır ve on evrensel değer belirlemiştir. Bunlar hedonizm, öz-düzenleme, uyum, güvenlik, evrensellik, yardımseverlik, gelenekçilik, güç, başarı, teşviktir. Scwartz'ın yaklaşımına göre değerler özel çeşit inançlardır (special kinds of beliefs) ve diğer inançları düzenlerler. Okul ortamı genç yaşta pek çok çocuk tarafından yaşam süreci içerisinde ilk deneyimlerin elde edildiği geleneksel bir kurum olmaktadır (Dulli, 2006). Okul iklimi okuldaki bireylerin değerlerini ve prososyal davranışlarını içerir. Pozitif değerlerin ve prososyal davranışların güçlü olduğu okullar olumlu okul ortamının

sonucu olarak görülebilir (Domino,2013). Değerlerin geliştirilmesi ve uygulanması için tasarlanmış bir okul programının uygulandığı bir çalışmada olumlu davranışların arttığı ve devamsızlık oranlarının azaldığı görülmüştür (Christofferson ve Callahan,2015). Okulun genel değer ve inanç sistemi gibi geniş yapıları içine alan çalışmalarda öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci çatışmasına sahip okullara giden öğrencilerin (6-16 yaş) davranış problemlerinde anlamlı derecede daha yüksek artışlar yaşadığı, ancak diğer yandan öğrenmeyi vurgulayan "iyi organize olmuş uyumlu okullara" gidenlerin ise bu sonuçlarda düşüş yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dulli, 2006). Çatışma oranı yüksek olan okullara giden öğrencilerin, altı yıl sonra alkol kullanımına ve suç işlemeye yönelik daha yüksek risk taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır (Kasen, Berenson, Cohen ve Johnson, 2004). Okullarda olumlu bir disiplinin sürdürülmesi, herkes tarafından anlaşılan diyalog süreci ve inşa edilmiş sağlam bir değer tabanı gerektirir (Preez ve Roux,2010). Pozitif değerler ve öz yeterlik gelişmesinde ebeveynler oldukça önemli rol oynarlar. Yapılan araştırmalar ebeveynlerinden duygusal destek alan ergenlerin başarılı kimlik geliştirdiğini göstermiştir (Sartor ve Youniss,2002; Hillaker,2004). Sosyal destek pozitif değerlerin gelişmesine ve benlik saygısına etki eder. Sosyal destek sayesinde birey sadece kendi isteklerini değil başkalarının isteklerini de göz önünde bulundurarak hareket eder (Goodwin, Cost ve Adanu,2004). Sosyalleşme süreci ailede başlar, okulda devam eder, dolayısıyla ailenin yanı sıra okullar da bireylerin değer yapılarını şekillendirmede oldukça önemli bir yere sahiptir (Gill,1997). Değerler eğitimi çocuğun gelişim dönemine uygun bir şekilde verilmelidir (Haljasorg ve Lilleoja,2016). Huang ve Cornell (2016) pozitif değerleri iki boyutta ele almışlardır. Birinci boyutta bireysel sorumluluklar ele alınmış; (doğruyu söylemek, doğru olanı yapmak gibi), ikinci boyutta ise bireyin başkalarına karşı sorumlulukları olarak ele alınmıştır (diğerlerine karşı saygılı ve nazik olmak gibi).

Bu çalışmada Huang ve Cornell (2016) tarafından geliştirilen Pozitif Değerler Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Pozitif değerler ölçeği okul iklimi ilgili yapılan araştırmalarda kullanılabilir. Öğrencilerin ileri sosyal davranışlarının ve pozitif değerlerin desteklediği okullar olumlu okul ikliminin göstergesi olarak yorumlanabilir (Huang ve Cornell, 2016).

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Huang ve Cornell, (2016) in geliştirmiş olduğu “Pozitif Değerler” ölçeği ortaokul öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Pozitif değerler ölçeği 315 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma verileri Sakarya ilinde toplanmıştır. Araştırma kapsamında örneklemin 154’ (% 49) ü kız, 161 (%51)’i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi 157 (%48) yedinci sınıf öğrencisi, 163 (% 52) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemin yaş ortalaması 12.9’ dur.

**Pozitif Değerler Ölçeği:** 9 maddeden ve iki alt ölçekten oluşan Pozitif Değerler Ölçeği’nin (Huang ve Cornell, 2016), derecelendirmesi 6’lı Likert üzerinden yapılmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek uyarlama çalışması kapsamında, ölçeğin İngilizce formu, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilerek alanında uzman öğretim üyelerinden görüş alınmıştır. Araştırma kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve güvenirliği incelenmiştir.

## Bulgular

### Madde Analizi ve Güvenirlik

PDÖ’nün korelasyon katsayılarının .52 ile .75 aralığında değiştiği bulunmuştur. Tablo 1’de analiz sonucu yer almaktadır.

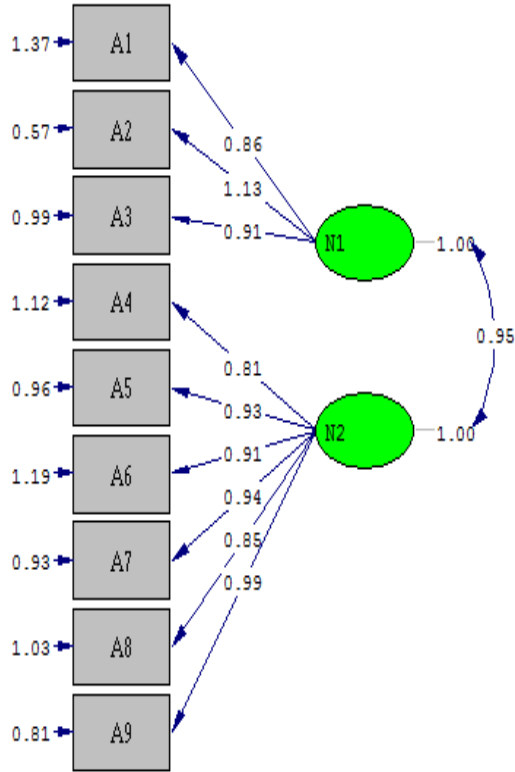
*Tablo 1. PDÖ Maddelerinin Korelasyon Puanları*

Madde No	<i>r<sub>ix</sub></i>	Madde No	<i>r<sub>ix</sub></i>
1	.52	7	.64
2	.75	8	.60
3	.61	9	.67
4	.59		
5	.62		
6	.58		

Ölçeğin tamamı için Cronbach's ( $\alpha$ ) katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

### Yapı Geçerliği

PDÖ'nün analizi sonucunda ( $\chi^2=58.77$ ,  $sd=26$ ,  $p=0.06$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $(NFI) = 0.97$ ,  $(NNFI) = 0.98$ ,  $SRMR = 0.036$ ) iki boyutlu modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Analiz sonucuna ait standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları Şekil 1'de verilmiştir:



Chi-Square=58.77, df=26, P-value=0.00024, RMSEA=0.063

## Tartışma

Araştırmada, Huang ve Cornell (2016) tarafından geliştirilen Pozitif Değerler Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanarak alan çalışmalarında kullanılması amaçlanmıştır. PDÖ'nün ölçümlerinden yapılacak yorumların yapı geçerliğini test etmek için DFA'dan yararlanılmıştır. DFA'da ulaşılan bulgular, PDÖ'ye ilişkin iki faktörlü yapıya ait uyum indekslerinin yeterli olduğunu göstermiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri ölçeğin bütünü ve alt boyutları arasındaki ilişkinin kuramsal yapıyı açıkladığı görülmektedir. Alan yazında pozitif değer kavramı ile ilgili ölçek çalışmaları incelendiğinde, yapılan araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Kim, Atkinson ve Yang (1999) "Asya Değerler Ölçeği" geliştirdikleri çalışmada etnik kültürel değerleri ölçen araç eksikliğine vurgu yapmıştır. İki farklı çalışma sonucunda iç tutarlılık katsayıları .81 ve .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puan Asya kültüründeki değerleri yansıtmaktadır. Asya kültürüne ait olan yüksek derecede güvenilirlik bulguları araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ulusal literatürde yapılan çalışmalar açısından, Bolat (2013) altı alt boyuttan oluşan çok boyutlu sosyal değerler ölçeğini geliştirmiştir. Bu boyutlar aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler olmak üzere araştırmanın alt boyutları ile uyum göstermektedir. Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) bireysel değerler envanteri uyarlama çalışması yapmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda, ölçeğin iç tutarlılık ve faktör yüklerinin Türk kültürüne uygun olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Kişisel Değerler Envanteri'nin yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda ileride yapılacak çalışmalara öneriler olarak; elde edilen pozitif değerler ölçeği ile ülke çapında tüm ortaokul öğrencilerine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir. Çalışma, ortaokul yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Lise ve üniversite öğrencilerini de içine alarak yapılacak uyarlama çalışmalarından elde edilecek sonuçların, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğine katkı sağlayabilir. Pozitif değerler ölçeği okul iklimi ilgili

yapılan araştırmalarda kullanılabilir. Pozitif değerlerin desteklenmesi olumlu bir okul ikliminin göstergesi olarak yorumlanabilir (Huang ve Cornell, 2016). Bu açıdan ele alındığında, öğretmenlere yönelik öneriler kapsamında, okullarda değerler eğitimi çalışmalarına daha fazla önem gösterilmesinin yanında öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin desteklenmesi sağlanabilir. Pozitif değerler ölçeğinin eğitim bilimleri alanında çalışan uzmanlara, psikologlara ve psikolojik danışmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Pozitif değerler ölçeğinin ölçüt geçerliliğinin sağlanabilmesi açısından farklı ölçeklerle beraber akademik çalışmalarda kullanılması önerilmektedir. Pozitif değerler ölçeği ile ülkemizde yer alan ortaokul öğrencilerini içeren karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca, demografik değişkenler kullanılarak öğrencilerin pozitif değer düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılabilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Adaptation of the Scale of Positive Values to Turkish Culture**

\*

Nihan Arslan

FSM Vakıf University

**Introduction**

Values serve as guiding principles in the individual's life. Rokeach defines values as beliefs that indicate whether the consequences of certain events in life are considered individual or social (Myyry, Juujärvi ve Pessa, 2013). Schwartz (1992) defines values as guiding principles to behavior. Scientists have suggested different views on values and moral development in psychology. According to Freud, moral development and development of values occur in the phallic period as a result of identification with the father. The child's orientation and adoption of social roles are based on the standards he / she has learned through super ego (Çağdaş ve Seçer, 2002). According to Erikson, adolescence is not only the period when the question "Who am I" and "what am i supposed to be" is sought. It is also a period of personal value system and life philosophy (Hillaker,2004). According to the theory of social learning, moral values are acquired through model taking (Mercin, 2005). Children take examples of many behaviors of their parents. They also adopt moral values and standards (Morgan, 1990). Piaget argued that there is parallelism between cognitive development and moral development (Jersild,1983). Kohlberg (1983) reviewed Piaget's theory, saying that as the individual's knowledge increased, there was progress in moral development. Gilligan has also worked on moral development(1998). He criticized Kohlberg for making generalizations over men only. Harris and Liebert (1991) claimed that children played an active role in their development (Haljasorg and Lilleoja,2016). Schwartz (1992) defines values as guiding principles and sets ten universal values. These are hedonism, self-regulation, harmony,

security, universality, charity, traditionalism, power, success, incentives. According to Schwartz's approach, values are special kind of beliefs and they regulate other beliefs. School environment is a traditional institution where first experiences are obtained by many young children during the life process (Dulli, 2006). School climate includes values of individuals in school and prosocial behavior. Schools where positive values and prosocial behavior are strong can be seen as a result of positive school environment (Domino,2013). A study of a school program designed to develop and implement values has shown that positive behaviors are increasing and absenteeism rates are decreasing (Christofferson and Callahan,2015). In studies involving large structures such as the school's general value and belief system, there were significantly higher increases in behavior problems of students who went to schools with teacher-teacher-student conflict (6-16 years) (Dulli, 2006). It was concluded that students who went to schools with high conflict rates had a higher risk of alcohol use and crime after six years (Kasen, Berenson, Cohen and Johnson, 2004).

**Method:** Huang and Cornell, (2016) studied the "positive values" scale of secondary school students. Positive values scale was applied to 315 middle school students. Research data were collected in Sakarya province. Within the scope of the research, the sample consists of 154 (49%) female, 161 (51%) male students. The sample consisted of 157 (48%) seventh grade students, 163 (52%) eighth grade students. The mean age of the sample is 12.9.

**Structure Validity:** As a result of the analysis of the Positive Values Scale ( $\chi^2=58.77$ ,  $df=26$ ,  $p=0.06$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $(NFI) = 0.97$ ,  $(NNFI) = 0.98$ ,  $SRMR = 0.036$ ) shows that the two-dimensional model fits well (Hu and Bentler, 1999).

## Conclusion and Discussion

In this study, the Positive Values Scale developed by Huang and Cornell (2016) was adapted to Turkish culture and used in field studies. A confirmatory factor analysis was used to test structure validity from the

measurement of the Positive Values Scale. The results obtained as a result of confirmatory factor analysis show that the two-factor conformation indexes for the positive values scale are sufficient. It is observed that the relationship between the whole scale and its sub-dimensions reveals the theoretical structure. When the scale studies on the concept of positive value are examined in the field of literature, the national and international studies that support the findings of the research. Kim, Atkinson and Yang (1999) highlighted the lack of tools to measure ethnic cultural values in the study they developed on the "Asian Values Scale". Internal consistency coefficients as a result of two different work found as .81 and .82. The total score from the scale reflects the values of Asian culture. As a result of the research, as suggestions for future studies; comparative studies for all secondary school students across the country can be carried out with the scale of the positive values obtained. The study was carried out with the participants who were in the seventh and eighth grade of secondary school. The results obtained from adaptation studies involving high school and university students can contribute to the reliability and validity of the scale.

## Kaynakça / References

- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A., ve Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanteri'nin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.
- Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2 (4), 13-27.
- Bozgeyikli, H.(2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Christofferson, R.D. ve Callahan, K. (2015). Positive behavior support in schools (PBSIS): An administrative perspective on the implementation of a comprehensive school-wide intervention in an urban charter school. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(2), 35-49.

- Çağdaş, A. ve Seçer,Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Domino, M. (2013). Measuring the impact of an alternative approach to school bullying. *Journal of School Health*, 83, 430-437. doi:10.1111/josh.12047.
- Dulli,S.L. (2006). *Primary socializ ation theory and bullying: the effects of primary sources of socialization on bullying behaviors among adolescents*. University of North Carolina, Doctor of Philosophy.
- Gill, R. (1997). *Socialization*. In *Dictionary of ethics, theology and society*, 772–775. London and New York: Routledge.
- Gilligan, C. (1998). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press
- Goodwin,R., Cost P. ve Adonu, J. (2004). Social support and its consequences: 'Positive' and 'deficiency' values and their implications for support and self-esteem. *British Journal of Social Psychology* , 43, 1–10.
- Haljasorg, H. ve Lilleoja,L (2016). How could students become loyal citizens? basic values, value education, and national attitudes among 10th-graders in Estonia. *Trames*, 20(2) , 99–114.
- Harris, J. R. and R. M. Liebert (1991). *A contemporary view of development*. New Jersey: Prentice Hall College Div.
- Hillaker, B.D. (2004). *The relationship of family-related developmental assets to positive values and social competencies* (Master of Science). Department of Family and Child Ecology, Michigan State University.
- Huang, F.L., ve Cornell, D. G. (2016). Using multilevel factor analysis with clustered data: Investigating the factor structure of the positive values scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(1), 3–14.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 55-65.
- Jersild, A. (1983). *Çocuk psikolojisi*, Çev., Gülseren Günçe, 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM) Yayını No:4, Ankara.

- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., ve Johnson, J. G. (2004). *The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, B. S., Atkinson, D. R., ve Yang, P. H. (1999). The asian values scale: Development, factor analysis, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 46(3), 342-352.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişim kuramlarının özellikleri ve karşılaştırılması. *SBArD Dergisi*, 5, 73- 86.
- Morgan, C. T. (1990). *Psikolojiye giriş*, Çev., H. Arıcı ve diğerleri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Myyry, L., Juujärvi, S. ve Pessa, K. (2013). Change in values and moral reasoning during higher education. *European Journal of Developmental Psychology*, 10 (2), 269-284.
- Preez, P. ve Roux, C. (2010). Human rights values or cultural values? pursuing values to maintain positive discipline in multicultural schools. *South African Journal of Education*, 30 (1), 13-26.
- Sartor, C.E. ve Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37 (146), 221.
- Schwartz, S. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 25, pp. 1-65). San Diego, CA: Academic Press.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Arslan, N. (2018). Pozitif değerler ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 240-252. DOI: 10.26466/opus.395104

## Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi\*

DOI: 10.26466/opus.404122

\*

Abdullah Sürücü\* - Ali Ünal\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak., Konya/ Türkiye

E-Posta: [asurucu@konya.edu.tr](mailto:asurucu@konya.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1689-4366](https://orcid.org/0000-0002-1689-4366)

\*\*Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/ Türkiye

E-Posta: [aliunal@konya.edu.tr](mailto:aliunal@konya.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-2967-2444](https://orcid.org/0000-0003-2967-2444)

### Öz

*Motivasyon, öğrencilerin akademik başarılarında en kritik faktördür. Öğrencilerin motivasyonlarının ortaya çıkmasında en kritik faktör ise, öğretmen davranışlarıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan davranışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi öğrencisi ya da mezunu 294 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin kişisel ilgi, hazırlık/planlama, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik-adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekme davranışlarının öğrenci motivasyonunu artırdığı; coşkusuzluk, gözde öğrenci, tutarsızlık, kapalı sınıf iklimi, şiddet -fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ve pasif saldırganlık-, ulaşılmazlık, yetersizlik -sınıf kontrolü, mizah duygusu, insan ilişkileri, konuşma sorunları, alan bilgisi- davranışlarının öğrenci motivasyonunu düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlere, öğretmen yetiştiren kurumlara ve okullara yönelik öneriler getirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci, Motivasyon, Öğretmen davranışı

---

. Bu çalışma, 3-5 Kasım 2016 tarihinde Antalya/Side'de düzenlenen 1. International academic research congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Investigation of Teacher Behavior Increasing and Reducing Student Motivation

\*

### Abstract

*Motivation is the most critical factor in the academic achievement of students. The most critical factor in the emergence of student motivation is teacher behavior. In this study, it was aimed to determine the teacher behavior increasing and decreasing student motivation. The study was carried out in a phenomenological pattern from qualitative research designs. 294 teacher candidates, who are pedagogical formation students or graduates of Theology Faculty at Necmettin Erbakan University, have formed the study group. The data were collected by an open-ended questionnaire developed by the researchers. The data were analyzed by content analysis. As a result of analysis, it has been reached that teachers' personal interest, preparation/planning, expectation of high success, enthusiasm, equality-justice, consistency, open class climate, field knowledge and attention-grabbing behavior increase student motivation; dejection, favorite student, inconsistency, closed class climate, violence-physical violence, psychological violence and passive aggression, inaccessibility, inadequacy-class control, humor, human relations, speech problems and content knowledge decrease student motivation. Suggestions have been made to teachers, teacher training institutions and schools based on the findings.*

**Keywords:** Student, Motivation, Teacher behavior

## Giriş

Öğrencilerin okul başarısını, motivasyon, yoksulluk, sosyal dezavantajlar, ev ve ailevi durumlar, okullardaki yetersiz koşullar, test ve değerlendirme baskısı gibi birçok faktör etkilemektedir (Robinson, 2017). Bununla birlikte; eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları, öğrencinin başarısı ve başarısının devamı için en kritik faktörün öğrencinin motivasyonu olduğunu belirtmektedirler (Maulana, Opdenakker, den Brok ve Bosker, 2011; Orhan Özen, 2017; Robinson, 2017). Wang ve Eccles (2013) aynı bakış açısıyla, okullar ve eğitim araştırmacılarının, düşük öğrenme, düşük başarı ve yüksek terk oranlarıyla ilgili sorunları önlemek için motivasyon faktörlerine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Motivasyon genel anlamda, kişide ilk istek ve arzuların seçilmesi, sıralanması, eyleme geçilmesi yoluyla bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren dinamik bir uyarılma halidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Öğrencinin sınava hazırlanması, ders dinlemesi, yaptığı işten doyum alması, ne yapacağına karar vermesi durumları onun motivasyonu ile ilişkilidir (Yazıcı, 2012). Farklı bir ifade ile motivasyon, etkili öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biridir (Slavin, 2013).

Öğrencinin motivasyonu, öğrencinin kişiliğinden, yeteneklerinden öğrenme materyallerinin özelliklerine, ortama, öğrenmeyle ilgili teşviklere ve öğretmen davranışlarına kadar geniş bir yelpazede gruplandırılabilir (Slavin, 2013). Peki, öğrenciler okul ve öğrenmeye nasıl motive edilebilir? Robinson (2017), öğrenci motivasyonunu artırmaya sistem bazlı bakmakta; öğrencilerin motivasyonunu artırmanın en iyi yolunu, öğretimin kalitesini geliştirmek, zengin ve dengeli bir program oluşturmak, destekleyici ve bilgilendirici değerlendirme sistemine sahip olmak olarak görmektedir. Konuya öğrenci açısından bakan yazarlar ise (Opdenakker, Maulana ve den Brok, 2012; Stroet, Opdenakker ve Minnaert, 2015) ev ortamları, akran grupları ve dersliklerde neler olduğunun öğrenci motivasyonunda önemli olduğunu belirtmektedirler. Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016) da öğrencilerin motivasyonunu artırmak için, sınıfta öğrenmenin merkezi figürü olan öğretmene odaklanmak gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin hem derslikte olanların önemli belirleyicileri olmaları hem de öğret-



men davranışlarının öğrencilerin akademik motivasyonu ve başarısı ile ilişkili olmasını göstermektedirler. Diğer araştırmacılar da benzer bir bakış açısıyla öğretmenin görevinin, daha çok öğrencilerin okul yaşamında başarılı olabilmeleri için gerekli beceri ve bilgileri, öğrenmeye motive olma durumlarını keşfetmek, zorlamak ve motivasyonlarını sürdürmeye yardımcı olmak olması gerektiğini belirtmektedirler (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Slavin, 2013). Nitekim geleneksel olarak sınıf içindeki karışıklık ve engellerin birincil kaynağı olarak öğrenciler görülürken, öğretmenlerin de istenmeyen davranışlar sergilemeleri söz konusudur (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991; Ünal, 2012; Ünal ve Gürsel, 2015).

### **Öğretmenlerin Öğrencilerin Motivasyonunu Azaltan Davranışları**

Kearney vd. (1991), öğretimi ve dolayısıyla öğrenmeyi olumsuz etkileyen öğretmen davranışlarını, “istenmeyen öğretmen davranışları” olarak kavramsallaştırmış, öğretmenlerin öğrencileri rahatsız eden, motivasyonunu azaltan veya dikkatini dağıtan istenmeyen 28 davranış tespit etmişler ve bunları, yetersizlik, sorumsuzluk ve saldırganlık olmak üzere üç ana kategoride toplamışlardır. Yetersizlik davranışları, öğretmenin yaptığı işe ilişkin bilgi sahibi olmadığını, öğretmenin dersi ve öğrencileri önemsemediğini gösteren davranışlardır. Saldırganlık davranışları, alay/küçük düşürme, sözlü taciz, makul olmayan/keyfi kurallar, cinsel taciz, olumsuz kişilik ve kayırma/önyargılı olma davranışlarıdır. Sorumsuzluk davranışları ise devamsızlık, geç kalma, hazırlıksızlık ve dağınıklık, programdan sapma, çalışmalara geç dönüt verme ve aşırı bilgi yükleme davranışlarını içermektedir.

Gorham ve Christopel (1992), öğretmenlerin, motivasyonu azaltan olumsuz davranışlarının, motivasyonu artıran olumlu davranışlarından daha fazla etki yaptığını belirlemiştir. Gorham ve Christopel, bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu azaltan davranışlarını dört kategoride incelemiştir:

1. Öğretmen bilgisiz, sorumsuz, materyal veya derslik kontrolü altında değil: Sınıfta disiplin eksik; bilgi eksikliği var; öğrencilerin seviyesine adapte edebilmek için materyallere yeterince aşına de-

ğil; sınıfı hazırlamamış; sınıfa geç geliyor; yeterince çaba harcamıyor; ödevlere yetersiz dönüt veriyor; dersi erken bitiriyor; notları geç açıklıyor; hazırlıksız derse geliyor; kötü örnek oluyor.

2. Öğretmenin sunum yeteneği kötü, mizah duygusu yok, dil engelleri var, konu dışına çıkıyor, çok fazla örnek veriyor ve hevesiz: Öğretmen, konuyu öğretmeye hevesli değil; sunum becerilerini geliştirmeye ihtiyacı var; dersleri organize etmemiş; dersi sıkıcı sunmakta; dersin hızını ayarlayamamakta; öğrenci cansız, ilgisizse öğretmen de öyle; mizah duygusu yok; dil becerilerinin yetersizliğinden kolayca konu dışına çıkar; derste çok fazla örnek verir.
3. Öğrencilere karşı olumsuz tutum ve ilişki, ulaşılmaz: Öğrencilere karşı önemsemeyen bir tavır sergileme; öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeme; sözlü veya yazılı yorumları dikkate almama; duyarsızlaşma; öğrencilere uzak veya soğuk davranma; yardımsever olmama; çok sert bir yaklaşım; kibirli tutum, keyfi olma, adaletsizlik; sadece en çok konuşan öğrencilere dikkat etme diğerlerinin cesaretini kırma; yapıcı ya da saygılı olmayan eleştiri; duyarlılık eksikliği; dersi hakkında danışma veya öğüt için arandığında bulunmama.
4. Olumsuz kişisel görünüm.

Gorham ve Millette (1997), Gorham ve Christophel (1992) tarafından yapılan çalışmayı esas alarak yürüttükleri çalışmada, öğrenciler motivasyon düşüklüğünün çoğunu öğretmen davranışlarına, özellikle zayıf sunum becerilerine, öğretmenin şevk eksikliğine ve ders materyalinin genel seçimi ve organizasyonuna atfetmişlerdir. Oxford (1998) ise motivasyonu azaltan dört tür öğretmen davranışı keşfetmiştir (Akt: Dönyei ve Ushioda, 2011, Yan, 2009):

1. Öğretmenin öğrencilerle olan kişisel ilişkileri: Yeterince ilgi göstermeme, saldırganlık, aşırı eleştiri ve himaye/iltimas.
2. Öğretmenlerin ders veya materyal hakkındaki tutumları: Şevk eksikliği, özensiz yönetim ve dar görüşlülük.
3. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki stil çatışmaları: Yapılandırma ya da detay miktarı ile çatışmalar ya da sınıfın ciddiyeti ve duruşu ile ilgili çatışmalar.
4. Sınıf etkinliklerinin niteliği: İlgisizlik, aşırı yüklenme ve tekrarlama.

Lamb (2017) de, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerle ilgili yaptığı literatür taramasında, sınıfta motivasyonu azaltan dokuz faktör tespit etmiştir:

- Çok kontrollü olmak, böylece sınıf üyelerinin sınıf olaylarını kontrol etme hissini azaltmak,
- Az kontrol uygulayarak ilgisizlik izlenimi uyandırmak,
- Dostça veya cana yakın görünmemek,
- Monoton öğrenme faaliyetleri sağlamak (örneğin, dilbilgisi çevirisi),
- Aşırı düzeltici yazılı geri bildirim vermek veya çok olumsuz geri bildirim vermek,
- Öğrencilerin birey olarak en belirgin kimliğini görmezden gelmek,
- Öğrencilerin amaçlarını ve metodolojik tercihlerini ihmal etmek,
- Öğretmen-öğrenci ilişkileri için uygun sınırlar belirlememek,
- Konu alanına hakim olmamak.

Chambers (1993), İngiltere’de öğrencilerin yabancı dil öğrenmek istememeleri ile ilgili yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerini davranışlarıyla ilgili bazı hususlarda suçladıklarını tespit etmiştir (Akt: Dörnyei ve Ushioda, 2011):

- Öğrencilerin derse ilgilerini kaybettiklerini fark etmeden her şey yolundaymış gibi derse devam etmek,
- Yeterince açık talimat vermemek,
- Kalitesiz ekipmanların kullanılması (örneğin dinleme görevleri için),
- İşleri yeterince açıklamamak,
- Öğrencileri eleştirmek,
- Anlamadıkları zaman öğrenciye bağırarak.

Dörnyei (1998), ikinci dil öğrenme motivasyonu düşmüş 50 ortaokul öğrencisi ile görüşme yaparak gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencinin motivasyonunun düşmesinin ana kaynağı olan dokuz kategori belirlemiştir (Akt: Dörnyei ve Ushioda, 2011). Belirlenen davranışların yüzde 40’ı doğrudan öğretmen ile ilgiliyken (kişiliği, öğretime bağlılık, öğrencilere verilen önem, yeterlilik, öğretim metodu, stil, öğrencilerle olan uyum), yüzde 15’i de öğretmenlerin dolaylı olarak da olsa kontrolü altındaki

bazı sınıf etkinlikleri ile ilgilidir (örneğin; öğrencinin kendine güvenini azaltmasına neden olabilen çok düşük not verme).

Ünal (2012), öğretmenlerin istenmeyen davranışları ve bu davranışların okuldaki kural ve ilişkilere etkisini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin öğrenciye yönelik sapma davranışlarının, tüm sapma davranışlarının yaklaşık %25'ini oluşturduğunu, tespit etmiştir. Okul müdürleri öğretmenlerin belirlenen sapma davranışlarının neredeyse tamamını okul kurallarını ya da okulda kişiler arası ilişkileri bozmada önemli olarak görmektedirler. Çalışmada belirlenen istenmeyen davranışlar; öğrenci dövmek, öğrenciyi sınıftan atmak, öğrenciye hakaret etmek - tartaklamak, azarlamak, terslemek, küfür etmek-, öğrenciyi cinsel taciz, öğrenciyi okuldan atmakla tehdit ve öğrencilere ev işleri yaptırmak olarak belirlenmiştir. Ünal (2013), geliştirdiği Öğretmenlerin Sapma Davranışları Ölçeği'nde öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını; kişilerarası sapma, öğretim sapması, zaman sapması, işbirliği sapması boyutlarında bütünleştirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu doğrudan etkilemesi muhtemel davranışları, sınıftaki performansına yönelik öğretim sapması (sınıfı iyi yönetmemek/yönetememek, verimli ders işleme- /işleyememek, ders müfredatına uymamak, hazırlıksız derse girmek, öğrenciye fiziksel ceza uygulamak -dövme, kulağını çekme-) ve öğretmenin sınıfta geçirdiği süreye yönelik zaman sapması boyutlarında (dersten erken çıkma, gerekçesiz olarak derse gelmeme, derste, amaç dışı davranışlarda bulunma, derse geç girme) yer almaktadır.

Öğrencileri etkileyen olumsuz öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla Ünal ve Gürsel (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin istenmeyen davranışları, mesleki yetersizlik ve şiddet olarak iki kategoride bütünleştirilmiştir. Mesleki yetersizlik kategorisindeki olumsuz öğretmen davranışları arasında; disiplini sağlayamama, olumsuz yargılarda bulunarak öğrenciyi motive etmeye çalışma, sınıfta başarısız öğrencileri tembeller sırasına oturtma bulunmaktadır. Şiddet kategorisinde bütünleştirilen davranışlar; fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ve pasif saldırganlık olarak üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Fiziksel şiddet kategorisinde, öğrenciyi bireysel ya da toplu olarak dövme; psikolojik şiddet kategorisinde azarlama ya da aşağılama; pasif saldırganlık kategorisinde, düşük beklenti, objektif değerlendirme yapmama vb. davranışlar yer almaktadır. Analiz yapılırken tespit edilen ilginç bir bulgu,

öğretmen şiddetine maruz kalan öğrencilerin, başkalarının bulunduğu ortamlarda utanma duygusu yaşayarak daha fazla etkilendiklerine, kendilerinin şiddete uğramasından daha fazla vurgu yapmalarındır.

## Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Edici Davranışları

Robinson (2017), eğitimin ana amacının, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek olduğunu, bunu yapmanın da öğretmenin görevi olduğunu belirtmektedir. Ona göre, eğitimin kalbi, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkide atmaktadır ve diğer her şey bu ilişkinin verimli ve başarılı olmasına bağlıdır. Eğer bu ilişki yoksa sistem bir işe yaramıyor demektir. Araştırmalar, sorunlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi için tahrip edici olduğunu, sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin ise verimli bir sınıf ortamının karakteristiği olduğunu göstermektedir (Maulana, Opdenakker ve Bosker, 2013; Maulana vd., 2011; Opdenakker vd., 2012). Öğretmenlerini olumlu kişilerarası davranışları benimsemiş olarak algılayan öğrenciler, daha fazla motive olmakta, okul görevlerine girmekte ve daha yüksek akademik başarıya ulaşmaktadır. Aksine, öğretmenlerle olan ilişkilerini, aşırı derecede şiddetli, düşmanca veya çelişkili olarak algılayan öğrencilerin motivasyonu düşmekte ve daha düşük performans sergilemektedirler (Passini, Molinari ve Speltini, 2015). Farklı bir ifade ile öğrencilerin akademik motivasyonu, öğretmenlerin kişiler arası davranışları ile ilişkili olup, kişiler arası davranışlar, okullar ve öğretmenler için öncelikli olmalıdır (Erben Keçici, Beyhan ve Sönmez Ektem, 2013a; Maulana vd., 2016). Öğrenciler onlarla ilişki kuran ve en önemlisi onlara inanan öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar (Robinson, 2017).

Gorham ve Millette (1997) öğretmenlerin motive edici öğretmen davranışlarını tespit etmek için yaptıkları çalışmada motive edici dört öğretmen davranışı belirlemiştir:

- Materyalin kullanımında güvenilir, bilgili ve yeterli,
- Sunum becerisi, coşku, mizah duygusu, konuşmanın açıklığı, kendine özgü örnekler,
- Öğrencilerle olumlu ilişki ve onlara karşı olumlu tutum, ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik,

- Yüksek beklentilere dayalı iletişim, olumlu dönüt ve cesaretlendirme.

Dörnyei (2001), kitabında öğretmenin sınıfta yaptığı her şeyin öğrencilerin motivasyonu üzerinde bir etkisi olmakla birlikte öğretmenlerin coşkusu, öğrencilerin öğrenmesine olan bağlılıkları ve beklentileri, öğrencilerle olan ilişkileri ve öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin öğrenci motivasyonunda etkili olduğunu belirtmektedir. Dörneyi'nin (2001) bu faktörlerle ilgili açıklamaları aşağıda verilmiştir:

**Coşku:** Öğrencilerin en etkili olarak hatırladıkları öğretmenleri, en coşkulu olanlardır. Öğretmenlerin özveri ve tutkuları öğrencilere de bulaşır.

**Öğrencilerin öğrenmesine bağlılık ve olumlu beklenti:** Öğretmen, lider pozisyonunda sınıfın ruhunu temsil eder. Öğrencilerin öğrenme ve ilerlemelerinde kararlılık gösterdiğinde aynı şeyi onların da yapmaları için onlara bir şans sağlar. Bunun için öğretmen öğrencilere somut yardımlar teklif etmesi, hemen dönüt vermesi, öğrencilerin kendilerini aramasına izin vermek vb. davranışlar sergilemelidir. Öğrenmeye bağlılığın yanı sıra motivasyonu artırmak için öğrencilerin neler başarabileceği konusunda yeterince yüksek beklentilere sahip olmalı ve bu beklentilerini öğrencilerine iletmelidir.

**Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak:** Motive edici bir öğretmen, öğrencileriyle sadece akademik bir düzeyde değil, kişisel olarak da öğrencilerle olumlu bir ilişki kurmalıdır. Öğrencileriyle sıcak, kişisel etkileşimleri paylaşan, endişelerini empatik bir şekilde yanıtlayan ve karşılıklı güven ve saygıyla öğrencilerle olan ilişkilerini kurmayı başaran öğretmenler, öğrencilere ilham verebilirler. Öğrencilerle kişisel bir ilişki kurmak ve saygı kazanmak için onları kabul etmek, dinlemek ve dikkat etmek, ulaşılabilir olmak gerekmektedir.

**Ebeveynler ile iyi ilişkiler:** Çoğu çocuk için ailelerinin görüşleri önemlidir ve bu nedenle anne-babalar herhangi bir motivasyon çabasında güçlü müttefikler olabilirler.

Yıldırım, Ünal ve Sürücü (2015), öğretmenlerin 10 etkili davranışını belirlemiştir: Arzulu ve coşkulu olma, samimi ve esprili olma, dürüst

ve güvenilir olma, öğrencilerden yüksek düzeyde başarı beklentisi, cesaretlendirme ve destekleme, konuları kısa ve anlaşılır anlatma, sistemli olma (amaca bağlılık, ciddi olma, planlı olma, organize olma), alanında yeterli bilgi sahibi olma (genel kültür bilgisi, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi) değişiklik konusunda esnek olma, olumlu tutum sahibi olma, iyi bir model olma, sabırlı olma ve kendine güvenme.

Motive edici öğretmen davranışları hakkında kültürel farklılıklara da dikkat etmek gerekmektedir. Örneğin, Lamb ve Wedel (2014), Endonezyalı öğrencilerin metodolojide yeniliğe değer verirken, Çinli öğrencilerin geleneksel yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılmasını değerli bulduklarını; Endonezyalıların öğretmenlerine eğlenceli dersler verdiklerinden övgüde bulunurken, Çinlilerin, dersi ilginç hale getiren öğretmenleri takdir ettiklerini; Endonezyalıların açık ve anlaşılabilir sınıflara değer verirken, Çinli öğrencilerin, nasıl öğrenecekleri konusunda öğüt veren öğretmenleri değerli bulduklarını tespit etmiştir. Ayrıca; öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonuna etkisi kültürlere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; istenmeyen davranışlar farklı kültürlerde benzer şekilde algılanmasına rağmen, ABD, Japonya ve Almanya'daki öğrencilerin motivasyonlarındaki bozulma, Çin'deki öğrencilere göre öğretmen davranışlarıyla daha fazla ilişkilidir (Zhang, 2007).

Bu çalışmada, Maulana vd.'nin (2016) görüşleri doğrultusunda öğrenci motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen öğretmen davranışlarına odaklanılmıştır. Bu odaklanmanın birinci nedeni, Maulana vd.'nin (2016) ortaya koyduğu gibi, birçok öğrencinin akademik motivasyonunun zayıf olmasına rağmen, öğretmen davranışlarının dinamik doğası ve öğrencilerin akademik motivasyonunun gelişimiyle ilişkili bilgilerin sınırlı olmasıdır. İkincisi ise araştırmaların öğretmen davranışı ile öğrenci motivasyonu arasında bir ilişki göstermesinin, öğretmenin davranışları ile öğrenci motivasyonunu kolaylıkla azaltabileceğini göstermesine rağmen öğretmenlerin bu denklemdeki etkilerinin tam olarak farkında olmamalarıdır (Gorham ve Millette, 1997). Oysa öğretmenler öğrencilerin okul yaşamında başarılı olabilmeleri için gerekli beceri ve bilgileri öğrenmeye motive olma durumlarını keşfetmek, zorlamak ve motivasyonlarını sürdürmeye yardımcı olmak (Slavin, 2013) bir çocuğun nasıl öğrendiğini, motivasyon gibi faktörlerin nasıl ortaya çıktığını, öğretim sürecini nasıl

kolaylaştırdığını bilmelidir (Rehman ve Haider, 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin akademik motivasyonunun gelişimiyle ilgili olan davranışlarını tespit etmek, öğrencilerini motive etme konusunda sorun yaşayan öğretmenlere ve kendisini geliştirmek isteyen öğretmen adaylarına yardımcı olabilir.

## **Amaç**

Öğretmen-öğrenci arasındaki kişiler arası ilişkilerle ilgili araştırmalar, öğretmenlerin kişiler arası davranışlarının kalitesinin okul yılı boyunca azalma eğiliminde olduğunu (Maulana vd., 2016), öğrenci motivasyonunun şaşırtıcı biçimde sınıflar ilerledikçe azaldığını, birçok öğrencinin motivasyonunun zayıf olduğunu göstermektedir (Opdenakker vd., 2012). Daha önce yapılan araştırmalar, bir öğretmenin sergilediği davranışlarla öğrenci motivasyonunda artış ya da azalmaya neden olmakla birlikte; öğretmenlerin davranışlarının bu etkilerini nispeten bilmediklerini göstermektedir (Gorham ve Millette, 1997). Öğrencinin akademik motivasyonunun zayıflamasının, öğretmenlerin davranışları ile ilişkili olduğunu bilmekle birlikte öğretmen davranışlarının dinamik doğası ve öğrencilerin akademik motivasyonunun gelişimiyle nasıl ilişkili olduğu hakkında bilgiler sınırlıdır (Maulana vd., 2016).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan davranışlarını tespit etmektir.

## **Yöntem**

### **Desen**

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenoloji deseninde, bireylerin kendine özgü algıları tespit edilmeye çalışılır ve bu amaçla farkında olunan ancak ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılır (Creswell, 2013). Bu desen; etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak (Merriam, 2013), ve kişi ya da kişilerin bir olguya ilişkin deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özünü araştırmak için (Patton, 2014) uygundur. Başka bir ifade ile bu desende, kişilerin bir olguya ilişkin deneyimlerinden yola



çıkarak algıları ve algılarına yükledikleri anlamlar anlaşılmaya çalışılır. Bu araştırmada incelenen olgu öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyen davranışlarıdır. Bu kapsamda öğrencilerin deneyimlerine ilişkin algıları ve bu algılara yükledikleri anlamlar aracılığıyla derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

## **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma gurubunu, 2016-2017 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi öğrencisi ya da mezunu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, söz konusu programda derslere katılan 240'ı kız, 54'ü erkek olmak üzere toplam 294 öğretmen adayından oluşmaktadır.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Anket formunda, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından, imam hatip lisesi mezunları için meslek dersleri öğretmenlerini, diğer liselerden mezun olanlar için ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerini düşünerek cevap verecekleri iki soru sorulmuştur. İlk olarak, "Sizi daha çok çalışmalıyım diye düşündürten, sizi motive ettiğini düşündüğünüz bir öğretmen oldu mu? Olduysa, bu öğretmenin sizi motive eden davranışlarını ayrıntısıyla yazınız." sorusu sorulmuştur. İkinci olarak da aynı soru motivasyonu azaltan öğretmen davranışı olarak sorulmuştur. Anket formu, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına araştırmacıların bizzat kendileri tarafından doldurulmuştur.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler, öncelikle iki araştırmacı tarafından birlikte okunarak kodlanmıştır. Araştırmacılar sonrasında kodları benzerlikleri dikkate alarak kategoriler altında ve kategoriler temalar altında bütünlüştürmüşlerdir. Üçün-

cü aşamada, araştırmacılar birlikte Patton'un (2014) önerileri doğrultusunda, doğrulama yaparak, kategorilere uymayan verileri veya sapan durumlarını dikkatle inceleyerek analiz gerçeklik ve uygunluğunu test etmişlerdir. Sonuçta öğrencilerin motivasyonlarını artıran öğretmen davranışlarıyla ilgili 38 kod tespit edilmiş, bu kodlar dokuz temada bütünleştirilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını azaltan öğretmen davranışları ile ilgili olarak ise 60 kod tespit edilmiş, bu kodlar 13 kategoride toplanmış ve yedi temada bütünleştirilmiştir. Analiz sürecinde Nvivo nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Analiz sırasında, veriler toplanırken öğrencilerin, imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri ve din kültürü ahlak bilgisi dersi öğretmenlerini düşünerek cevap vermeleri istenmiş olmasına rağmen, cevapların diğer öğretmenlerin davranışlarını da kapsayacak şekilde verildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle; araştırmanın ilk amacı olarak belirlenen, imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonlarını artıran ve azaltan davranışlarını tespit etme amacı ve çalışmanın adı, tüm öğretmenlerin davranışlarına yönelik olarak değiştirilmiştir.

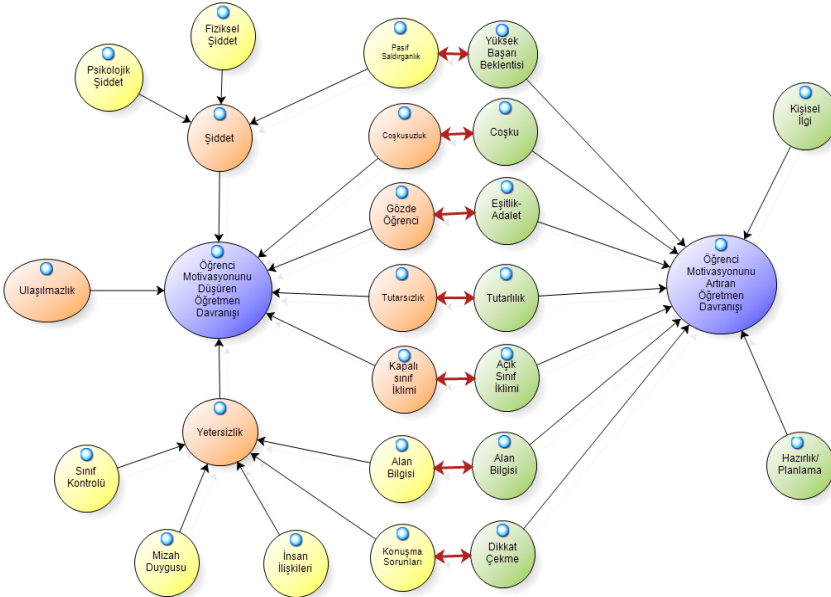
Araştırmada iç geçerliği sağlamak birden fazla araştırmacının katılımı ve araştırmacıların duruşunun açıklanması stratejileri kullanılmıştır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda araştırmacılar veri toplama ve analiz süreçlerine birlikte katılmışlardır. Araştırmacılar öğretim üyesi olarak özellikle sınıf yönetimi derslerinde öğrenci motivasyonunu etkileyebilecek öğretmen davranışlarının neler olduğu konusunda açıklamalar yaptıkları için doğal olarak ön yargılara sahiptirler. Ayrıca, araştırmacıların her ikisi de öğrenci motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışları konusunda olmasa da öğretmen davranışları konusunda önceden araştırma yaptıkları için (Yıldırım vd., 2015) analiz sürecinde kendilerini etkilemesi muhtemel ön yargılara sahiptirler. Bu önyargılardan bir tanesi, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artıran davranışları yapmamasının öğrenci motivasyonunu düşüreceğidir. Bir başkası, öğretmenin iletişim dilinin öğrenci motivasyonunda en önemli etken olduğudur.

Dış geçerliği sağlamak için katılımcıların tanıtımı ayrıntılı olarak yapılmaya çalışılmıştır. Güvenirliği sağlamak için başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi sağlanmış; araştırmacılarla aynı bölümde çalışan deneyimli bir öğretim üyesinden, araştırmanın deseninden top-

lanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakması ve araştırmacılara geri bildirim vermesi istenmiştir. Elde edilen bulguların başka durumlara uyarlanabilmesi olasılığını artırmak için zengin ve yoğun tanımlamalar yapılmıştır (Merriam, 2013).

## Bulgular

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin motivasyonunu artıran öğretmen davranışları ve öğrencilerin motivasyonunu azaltan öğretmen davranışları başlıklarında sunulmuştur. Okuyucunun oluşturulan kategori ve temaları daha rahat takip edebilmesi için oluşturulan temalar ve aralarındaki ilişkiler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışları

## Öğrencilerin Motivasyonlarını Artıran Öğretmen Davranışları

Öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunun artıran davranışları; kişisel ilgi, hazırlık/planlama, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik-adalet,

tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekme temalarından oluşmaktadır. Bu temalara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

**Kişisel İlgi:** Bu tema altında toplanan öğrenci görüşlerine göre, öğretmenler öğrencilerin isimlerini bildiğinde, öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiklerinde, onlarla konuştuğunda, başarısız olanı küçümsemeden onunla özel olarak ilgilendiğinde, derse bütün öğrencileri katmaya çalıştığına öğrenci motivasyonunu artırmaktadır. *“Derse girdiği ilk gün isimlerimizi öğrenmeye gayret edişi hayranlık uyandırıcıydı.”* diyen bir kız öğrenci, öğretmenin öğrencilerin isimlerini öğrenmesinin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, *“Hocamız benimle gerekenden fazla ilgileniyordu. Beni sürekli derslere ve iyi çalışkan arkadaşlara yönlendiriyordu. Ben okulun en yaramaz grubunun üyesiydim. Son sınıfta anladım ki hocanın benden bir beklentisi var. Onu mahcup etmemek için derslere yöneldim. Sonuçta her iki dönemi de takdirle bitirdim.”* diyen bir erkek öğrenci ve *“Anlamayan ya da başarısız olanı küçümsemez onlarla özel olarak ilgilenirdi.”* diyen bir kız öğrencinin ifadeleri bu temayı açıklayıcı özelliktedir.

**Hazırlık/Planlama:** Bu kapsamda öğrenci motivasyonunu artıran öğretmen davranışları; derse hazırlıklı gelmesi, sunumu bir plan dâhilinde yapması ve karmaşayı önlemesi, ne yapacağı konusunda kendisine güvenli görünmesidir. *“Kendisi, derslere hep hazır gelir, düzenli ve sistematik bir tarzda ders anlatırdı...”* diyen kız öğrenci, öğretmenin hazırlıklı olmasının ve dersini bu hazırlık doğrultusunda planlı bir şekilde işleminin etkisine dikkat çekmiştir. *“Çok düzenli ve tertipli ve nerede yanlış yaptığımı, nereden puan kırdığımı bildiğim birisiydi. Çok dikkatli olması benim derse önem göstermemi sağlardı. Sertti ama sert olması onu sevmemize engel değildi. Sadece saygılı olmamızı sağlardı.”* diyen kız öğrenci, öğretmenin düzenli olmasının, dönüt vermesinin öğretmenin sertliğini bile olumlu algılanmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır.

**Yüksek başarı beklentisi:** Bu temaya göre, öğrenciye güvenen, onların başarabileceğine inanan ve bu inancını öğrenciye aktarıp, hissettirebilen öğretmenler öğrenci motivasyonunu artırmaktadır. Bir kız öğrencinin *“Daima başarabileceğimizi, yapabileceğimizi söyleyip bizi motive eden bir öğretmendi. O öğretmenin sürekli öğrencilerle uğraşması hoşuma giderdi.”* ya da

bir başka öğrencinin, *"Hocam daha İHL 1. sınıftan geleceğin vaizesi demişti bana. Hala unutmam, hala motive olurum."* şeklindeki açıklamaları, öğretmenin başarı beklentisinin öğrenciyi motive etmesindeki önemini ortaya koymaktadır. Yalnız, burada dikkat edilmesi gereken husus, yüksek beklentinin oluşturulması ve öğrenciye aktarılmasında, öğretmenin beklentisini yapay değil, doğal ve samimi bir şekilde ortaya koymasına dikkat edilmesi gerekliliğidir. Farklı bir ifade ile öğrenci, öğretmenin yüksek başarı beklentisini kendisini motive etmek için değil gerçekten buna inandığı için ifade ettiğine inanmalıdır. Bir erkek öğrenci bu durumu, *"Hocamın davranışları gayet doğal ve içten olmuştur. Ders dışında da bana güvendiğini hissettirmesi de aynı şekilde o dersle ilgili benim daha iyi olmamı sağlamıştır."* şeklinde ifade etmiştir.

**Coşku:** Bir kız öğrencinin, *"Başarılı olmamız için ciddi şekilde gayret gösterirdi. Bize öğreteceklerini sanki kendisi de ilk defa öğreniyormuşçasına istekli bir biçimde verirdi."* ya da başka bir kız öğrencinin, *"Öğretmenim dersi o kadar severek ve şevkli anlatırdı ki bende derse karşı ilgi duyar, biraz daha araştırıp gideyim diye düşünürdüm."* şeklindeki açıklamaları, öğretmenin işini sevmesi, iyi öğretmek için çaba harcaması, öğretirken yaptığı işten zevk almasının öğrenci motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Ayrıca; *"Öğle aralarını bize ders anlatmak için feda ediyordu."* ya da *"Sırf dersimi anlatırım, çıkar giderim demedi."* şeklinde açıklama yapan öğrenciler de öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için fedakârlıkta bulunması ve işini önemsemesinin öğrenci motivasyonunu artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu tema altında toplanan görüşleri belki de *"Derslerde gayet mutlu bir öğretmendi. Mesleğini sevdiği belliydi ve bizi bir şeyler öğretmek için çaba gösteriyordu."* diyen öğrenci özetlemektedir.

**Eşitlik-adalet:** Bu tema altında bütünleştirilen görüşlere göre öğrenciler, öğretmenlerinin çalışmalarını adil bir şekilde değerlendirmeleri ve sınıfta bütün öğrencilere eşit davranmalarının motivasyonlarını artırdığına vurgu yapmışlardır. Örneğin bir kız öğrenci bu durumu, *"... not verirken çok sistemli ve adaletliydi. Meşale tecvidi ayrı, yüzünden okuma vs. ayrı ayrı değerlendirir ona göre yanlışlarımızdan not kıyardı. Aldığımız notu hak ettiğimizi ve nerede yanlışımız olduğunu bilirdik"* şeklinde ifade ederek adalet

davranışına dikkat çekmiştir. *“Derste bütün öğrencilere eşit davranırdı. ... başarılı öğrencileri gizlice ödüllendirirdi. Bu ödüller maddi içerikli olmayıp, bir bardak çay içme gibi küçük ama değerli vakit geçirmelerdi.”* diyen öğrenci de öğretmenin eşit davranışına dikkat çekmiştir.

**Tutarlılık:** Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrenciler öğretmenlerinin söyledikleri ile davranışlarının mutlaka uyumlu olmasını beklemekte, söyledikleri ile davranışları tutarlı olan öğretmenleri daha inandırıcı, ikna edici bulmaktadırlar. *“Bu öğretmenimizin derste ki tavsiyeleri ve ders dışında kendisinin yaptığı işlerin tutarlı olması da etkileyici bir unsurdu.”* diyen bir kız ya da *“Bize öğrettiklerini kendi hayatında tatbik ediyordu.”* şeklinde açıklama yapan erkek öğrencilerin görüşleri temada ifade edilenleri açıklamaktadır.

**Açık sınıf iklimi oluşturma:** Bu temaya göre, öğrenciyi notla tehdit etmeyen, öğrencileri başarısına göre değerlendirmeyen, derste yapacakları ve yaptıracakları konusunda net olan, öğrenci çalışmalarını değerlendirirken sistemli olan, sınıfta rahat bir atmosfer oluşturmaya yönelik, rahat, nezaketli öğretmen davranışları öğrenciyi motive etmektedir. Bu konuda bir kız öğrenci, *“Hocamızın dersine değer vermemizin bir nedeni de hocamızın sınavı ve notu çok dert eden, öğrenciyi zorlayayım derdine düşmeyen bir insandı.”* diyerek not ve sınavdan ziyade öğrenmeyi, ilişkileri ön plana çıkaran davranışlara dikkat çekmiştir. *“... derslerde rahat davranan öğretmenlere karşı ilgim artar.”* diyen kız öğrenci de dersin tamamında konuları işleyeceğim kaygısıyla hareket etmeyen öğretmenin, öğrencinin psikolojik olarak rahatlamasını sağladığına dikkat çekmiştir. *“Kimseyi kırmıyordu. Onun bu tutumu beni çok etkiledi. Bu hocanın dersinden düşük not alırsam çok üzülürüm diye düşünmüştüm. Onun bu yumuşak tavrı beni çok motive etti. Düşük not alırsam çok üzülür diye düşünüyordum. Bu kadar nazik bir hocanın üzüntüsüne hiç bir zaman sebep olmak istemezdim.”* diyen kız öğrenci de öğretmenin nezaketli davranışının sınıf iklimine etkisini örneklemektedir.

**Alan bilgisi:** Ders kitabına ve programa tümüyle bağlı kalmadan konuları işleyen, ders zamanını ders içeriğiyle dolduran, konu dışına çıkmayan, soru sormaya, eleştiri yapmaya izin veren, sorulan sorulara doyuru-

cu yanıtlar verebilen öğretmenler öğrenciyi motive etmektedir. Bir kız öğrenci bu durumu, *“Kendine güvenen tavır ve duruşu, donanımlı oluşu benim için örnek şahsiyet diyebilmem için önemli etkenlerdir.”* diyerek, bir başka kız öğrenci de *“Dersine donanımlı gelen, her dakikasını verimli kullanan, ...”* diyerek ve bir başkası da *“Sorularımızı cevapsız bırakmazdı.”* diyerek öğretmenin alan bilgisinin öğrenci motivasyonundaki önemini örneklemiştir.

**Dikkat çekme:** Bu kapsamda öğrenci motivasyonunu artıran öğretmen davranışları; öğrenciyi düşündüren ve araştırmaya yönlendiren sorular sorması, dikkat dağıldığında dikkat tekrar toplanana kadar ders dışı konularda konuşması, dersi fıkra ve öykülerle zenginleştirilmesi, dersi ayakta anlatması, ders konusu ile güncel olaylar arasında bağlantı kurmasıdır. Bir kız öğrenci bu temada bütünleştirilen davranışları, *“Bu hocam ilmi yönden donanımlı olmakla birlikte, bu ilmi öğrenciye aktarma konusunda müthiş bir kapasiteye sahipti. Konuya hakimdi ve konuyu bize aktarırken bize sorular yönlendirir, dikkati üzerinde toplardı. Bu sorular beni araştırmaya iten bir ölçüttü çünkü cevabı bize bırakır, diğer derslerde cevabı bizden bekledi.”* şeklinde açıklamıştır. Diğer öğrenciler de, *“Öğrenciyi dersten koparmazdı. Öğrencinin dersten koptuğunu anladığında dersi bırakır, biraz konuşur, öğrenci toparlanınca derse tekrar başlardı.”*, *“Öncelikle güncel olayları takip ederek anlattığı dersi, güncel şeylere uyarlayarak anlatırdı.”*, *“Dersi fıkra ve öykülerle renklendirirdi.”* şeklindeki açıklamalarıyla öğretmenin dikkat çekme davranışlarının öğrenci motivasyonundaki önemini vurgulamışlardır.

### **Öğrencilerin Motivasyonlarını Azaltan Öğretmen Davranışları**

Öğrencilerin motivasyonunu azaltan öğretmen davranışları; coşkusuzluk, gözde öğrenci, tutarsızlık, kapalı sınıf iklimi, şiddet -fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ve pasif saldırganlık-, ulaşılmazlık, yetersizlik -sınıf kontrolü, mizah duygusu, insan ilişkileri, konuşma sorunları, alan bilgi- temalarına ayrılmıştır.

**Coşkusuzluk:** Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, sürekli masada oturarak ders işleyen, kitaptakileri okuyan ya da kitabın dışına çıkmayan, derse zorla gönderildiği izlenimi veren, ders dışı konularla ya da ilgisiz hayat hikâyeleriyle zamanı dolduran öğretmenler, öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bu kapsamda bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Öncelikle öğretmenlerin devlet memuru rahatlığında olup kendini geliştirmek gereği duymamaları, vurdumduymaz olmaları, öğrenciye gereken ilgi, alaka ve merhameti göstermemesi beni olumsuz yönde etkileyen amillerdendi. Tek gayesi süre doldurmak olan öğretmenlerden motivasyon artırımı olarak bir şey beklemek hayaldir.”* (Kız)

*“Çok yaşlıydı, ders anlatmaya, konuşmaya takati yoktu. ... Dersi sadece boş oturmakla geçerdi.”* (Kız)

*“Bu öğretmenim oturur ve masadan sadece kitaptakileri okurdu. Çok sıkıcı bir ders olurdu ve hiç dinlemek istemezdim.”* (Kız)

*“Konuyla alakasız, saçma sapan konulara girmesi, bize fayda sağlamayacak hayat hikâyelerini anlatması.”* (Kız)

**Gözde Öğrenci:** Öğretmenin, çeşitli nedenlerle bazı öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi, diğerlerini görmezden gelmesi ya da dışlaması diğer öğrencilerin motivasyonunu azaltan bir davranıştır. Bir erkek öğrencinin *“Matematik hocası, kendinden çok emin, üstten bakan, söylediği şeyin hemen olmasını isteyen biriydi. Bir de ona yakın duran, biraz derse katılanlarla fazla ilgileniyor, diğerlerini dışlıyordu.”* açıklaması, tipik bir örnektir. Bir başka örnek de bir kız öğrencinin, *“Kendisini bulunmaz Hint kumaşısı sanan bir hocaydı. Sevdiği öğrencileri hiç sınava bile tabi tutmadan 90’ları, 100’leri havada uçuştururdu.”* açıklamasıdır. Bu açıklamalar, sınıfta gözde öğrenci olmasının öğrencilerde eşitsizlik-adaletsizlik algısı oluşturarak motivasyonu azalttığını göstermektedir.

**Tutarsızlık:** Öğrenciler, öğretmenlerinin söyledikleri ile davranışlarının uyumlu olmasını beklemekte, söyledikleri ile davranışları tutarlı olmayan öğretmenleri inandırıcı, ikna edici bulmamaktadırlar. Örneğin, erkek bir öğrenci, *“Derse ilgi ve alakayı kesmemin sebebi, hocaların bazı temel bilgilerde kendisi ile çelişmesidir.”* diye bu durumu ifade ederken; iki kız öğrenci, *“Anlattıklarıyla uzaktan yakından alakası olmayan (yaşayış tarzını kastediyoy-*



rum)” “*Sen masanın üstüne oturup ayak ayaküstüne atıp sözde gençlerin dili ile konuşarak onlara yakın olamazsın. ... Dini yaşa ve yaşat.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

**Kapalı Sınıf İklimi Oluşturma:** Öğretmenin derste çeşitli nedenlerle kuralları ön plana çıkarması, kurallara uyulmasını sağlamak için aşırı ciddi, katı, gergin tavırlar sergilemesi, not tehdidi ile öğrencileri çalışmaya ve kurallara uymaya zorlaması, öğrenci davranışlarını sürekli kısıtlamaya çalışması, en iyisini ben bilirim yaklaşımıyla öğrencinin her davranışını sürekli sorgulaması öğrencinin dersi öğrenmesini, derse çalışmasını engellemekte öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bu temada bütünleştirilen bazı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

*“Öğrenciyle konuşmaz, konuştuğunda hakaret ederek konuşurdu. Asık suratıyla sürekli negatif enerji yayardı. O sınıfa girdiğinde karabulut gibi sınıfın havasını karartır ve adeta zaman kendine kilit vurur ve ilerlemek nedir bilmezdi.” (Erkek)*

*“Sınıfa girdiği andan itibaren gergin tavırları başlardı. Sınıfın herhangi bir hatasında haftalarca okulda yüzümüze bakmaz, sınıfta küserdi.” (Kız)*

*“Fazla disiplinli davranmaya çalıştığı için ister istemez beni olumsuz etkiledi. Aslında öğretmenin yanlış bir davranışı söz konusu değildi; fakat takındığı tavırlar benim motivasyonumu düşürdü.” (Kız)*

*“Öğretmenimiz zorla ve not tehdidi ile ders çalışmaya teşvik edeceğini sanıyordu. Ne kadar zorlarsa da, ne kadar notu düşük de verse ben yine çalışmadım.” (Kız)*

*“Sınıfta çok katı kurallara sahip, sinirli ve gergin bir yapıya sahipti. Kısıtlayıcı, öğrencinin ne dediğini çok önemsemeyen, aşırı ciddi bir karakterdeydi.” (Kız)*

*“Öğretmen derste çok ciddi, güler yüz yok, aşağılama durumuna maruz kalıyorduk. Bu yüzden çoğu arkadaş Kuran-ı Kerim dersine girmiyorduk.” (Kız)*

*“Bu hocanın dersinde kendimi öğrenci gibi değil de, sorgulanan bir sanık gibi hissediyordum.” (Kız)*

**Şiddet:** Bu tema, fiziksel şiddet, pasif saldırganlık ve sözel şiddet kategorilerinden oluşmaktadır.

**Fiziksel şiddet:** Bu alt temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğretmenin öğrencilere fiziksel şiddet uygulaması öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Bu durumu bir kız öğrenci, şu şekilde ifade etmektedir:

*“Kuran-ı Kerim dersine giren hocamız ezber verirdi, ezberi veremeyeni uzun pergel şeklinde sopası vardı, onunla ellerimize vururdu. Aynı ezberi bir sonraki hafta veremeyenlere dayağı ikiye katlayarak devam ederdi. Ben değil ama o hoca yüzünden birçok arkadaşım başka okullara, meslek liselerine geçmek zorunda kalmıştı.”* Bir erkek öğrenci de konuyu, *“Küçük sebeplerden dolayı sınıf önünde öğretmenimin beni dövmesi yıllarca o dersten nefret etmeme yetti.”* şeklinde ifade etmiştir.

**Pasif saldırganlık:** Bu alt temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğretmenin öğrenciyi görmezden gelmesi, dikkate almaması, çabasını takdir etmemesi, düşük not vermesi, çok az kişinin başarılı olacağı zor sınavlar yapması, öğrencileri sosyal statülerine göre değerlendirmesi, öğrenciden düşük başarı beklentisi içinde olması ve öğrenciye bunun iletilmesi, öğrenciye gereğinden ve altından kalkabileceğinden fazla ödev vermesi öğrenci motivasyonunu azaltan öğretmen davranışlarıdır. Bu temada bütünleştirilen bazı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

*“O sene Arapçadan soğumama neden oldu. Soru sorduğunda kimse parmak kaldırmasa da beni seçmezdi. Bir müddet sonra çalışmanın ve derse iştirak etmenin beyhude olduğunu düşündüm.”* (Kız)

*“Dersini ne kadar dinlesek, sınavlarına ne kadar çalışsak da kimseyi dersten geçirmiyordu. Dersini geçenler 60 kişilik sınıfta 10 kişi anca oluyordu. Aslında dersini dinliyor ve çalışıyorduk ama her nasılsa hocayı tatmin eden cevabı bulamıyorduk.”* (Kız)

*“Bir soru sorar, cevap veremeyince, “zaten sizden bir şey çıkmaz, biliyordum bilemeyeceğinizi” der bize değer vermezdi.”* (Kız)

*“Senden zaten olmaz tavırları çok can sıkıcı. Uğraşıyorsun ama umursamıyor. Başaracağına inanmıyor. Haylaz veya aptal olduğunu düşünüyor. İlk başlarda ilgisizken sonradan ilgilenmeye çalıştığım bir derste, hoca yüzünden kendimi geri çekmiştim.”* (Kız)

*“Zaten İHL’de okuyorsunuz. Çok fazla beklentiniz olmasın. Bu okuldan sonra gideceğiniz okul sınırlı vs. sözlerle motivasyonumuzu düşürüyordu.”* (Kız)

*“Öğretme eğilimi yüksek olmasına rağmen gereksiz yere çok ödev vermesi ...” (Erkek)*

**Psikolojik şiddet:** Ben bilirim siz bilmezsiniz havasında davranma, öğrencilerle sürekli küçümseyen tavırlarla iletişim kurma, öğrencilere hakaret etme, azarlama, çeşitli kişisel özellikleri nedeniyle aşağılama ve alay etme, gereksiz yere sinirlenme davranışları bu kategoridedir. Bu temada bütünleştirilen bazı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

*“Hukuk hocam, sanki dersi önceden bilen birisine anlatıyormuş gibi anlattırdı. Öğrenciler terimleri anlayamadığı için dersi anlamayınca ise ahmak muamelesi yapardı.” (Kız)*

*“Sürekli köy çocuğu olduğumu yüzüme vururdu.” (Kız)*

*“Sınıf içinde hata yapan bir arkadaşın rencide edilmesi de olumsuz olarak gördüğüm davranıştıydı. Küçük bir hatada kızıp azarlaması da bu davranışlarından bir tanesi.” (Erkek)*

*“... en ufak bir eksiklikten dolayı hemen cezalandırmayı seçmesinden dolayı dersine karşı epeyce isteksiz oldum. Öğrenciyi azarlamayı bir eğitim metodu olarak benimsemesi en büyük sorunydu.” (Erkek)*

**Ulaşılmazlık:** Öğrenci çeşitli nedenlerle okul zamanı içinde ya da dışarıda öğretmenle görüşmek istediğinde öğretmenin ulaşılmaz, bulunmaz olması öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bir kız öğrenci bu durumu, *“Sorunlarımızı görüşmeye gittiğimizde odasında dahi olmuyordu.”* şeklinde yakınarak ifade etmiştir.

**Yetersizlik:** Bu temada bütünleştirilen görüşler, alan bilgisi yetersizliği, insan ilişkilerinde yetersizlik, mizah duygusu yetersizliği, sınıf kontrolünde yetersizlik, konuşma sorunları olarak beş alt temada incelenmiştir.

**Alan bilgisi yetersizliği:** Bu alt temaya göre, yeterli bilgiye sahip olmayan, yeterli bilgisi olmadığı için dersi anlatamayan, sadece kitaplara bağlı olarak ders işleyen, ders dışı etkinliklerle zaman dolduran, sorulara sorulara cevap veremeyen öğretmenler öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bir kız öğrencinin, *“Ders anlatmayan, gırgır şamata hiçbir verimi olmayan, sorduğumuz sorulara cevap veremeyen öğretmenim yüzünden derse*

*ilgisizleştım. Dersi zaman kaybı olarak gördüm.”* şeklindeki açıklaması temayı açıklar niteliktedir. Bir başka kız öğrenci de, *“Bilgisi eksik, ... kitaplara bağlı kalan hocalar benim motivasyonumu düşürmüştür.”* şeklindeki ifade ile konuyu açıklamıştır.

**İnsan ilişkilerinde yetersizlik:** Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğretmenin, öğrencinin kişisel ihtiyaçları, sorunları ile ilgilenmeyip, öğrenciyi sadece ders dinleyen ve dersi öğrenmesi gereken bir kişi olarak görmesi, öğrencilere kaba, saygısız davranması, öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir. İki kız öğrenci bu durumu, *“... öğrencinin ne durumda olduğu ya da ne tür sorunları olduğunu düşünmeyen bir insandı.”* ve *“Aşırı sert ve kuralcı bir kimliğe bürünüp öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına dikkat etmeyen, öğrencinin sadece ders dinlemesi gerektiğini düşünen bir kişiliğe sahipti.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bir başka kız öğrenci ise *“Öğrencileriyle iletişim halinde değildi, sadece ders anlatıyordu.”* diyerek durumu daha net ifade etmiştir. *“Hocamızın öğrencilerine karşı kaba davranışları, ister istemez girdiği dersin öğrencileri tarafından önemsenmemesine neden oluyor.”* açıklaması, nezaketsiz, kaba öğretmen davranışının öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilediğini örneklemektedir.

**Mizah duygusu yetersizliği:** Bu alt temada bütünleştirilen görüşlere göre öğretmenin çok kuralcı olması, ciddi bir şekilde durması öğrenci motivasyonunu düşürücü etkisi vardır. Bir kız öğrenci bu durumu, *“Bu hocamız, derse gelir, oturur ve bir daha oturduğu yerden kalkmazdı. Dersi aşırı ciddi bir havada işlerdi. ...”* diyerek ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de *“... ders dışında başka şey konuşmaz, espri yapmazdı.”* şeklinde ifade etmiştir.

**Sınıf kontrolünde yetersizlik:** Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre öğretmenin öğrencileri kontrol edememesi, dersin kontrolünü kaybetmesi öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bir kız öğrenci bu durumu, *“Sınıfa geldiğinde tüm sınıfın alay konusuydu. Sınıfa hakim olamıyordu. Bağırır, kızar sonra da giderdi.”* şeklinde ifade etmiştir. Bir başkası da, *“Öğretmenin sınıf hakimiyeti sıfırdı. Sadece benim değil bütün sınıfın motivasyonu düşmüştü.”* biçiminde ifade etmiştir.

**Konuşma yetersizliği (sorunları):** Öğretmenin sürekli aynı tekrarları yapması, aynı tonda konuşması ve konuşmasının ritmini hiç değiştirmemesi, öğrencilerin yüzüne bakmaması, argo kelimeler kullanması öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. *“Derse geldiğinde hep aynı tonda konuşur, öğrencilerin uyumasına sebep olurdu.”*, *“Tek düze bir öğretmendi. ... Bir cümleyi evirip çevirip dört-beş defa söylüyordu.”* ve *“Ders anlatışı bizim çok uykumuzu getirirdi. Dümdüz anlatır, arada kısa notlar tuttururdu, ancak biz dinleyelim diye çok çaba sarf etmezdi.”* diyen kız öğrenciler bu durumu örneklemiştir. Bir kız öğrencinin *“Derste öğretmenimin argo konuştuğuna tanık olduktan sonra onu hiç önemsemedim.”* ifadesi de kelime seçiminin önemine vurgu yapmaktadır.

## **Tartışma ve Sonuç**

Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan davranışlarını tespit etmek için yapılan bu çalışmada, öğrenci motivasyonunu artıran dokuz ve azaltan yedi temel öğretmen davranışı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu artıran davranışları; kişisel ilgi, hazırlık/planlama, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik-adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekme davranışlarıdır. Öğrencilerin motivasyonunu azaltan öğretmen davranışları ise; coşkusuzluk, gözde öğrenci, tutarsızlık, kapalı sınıf iklimi, şiddet -fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ve pasif saldırganlık-, ulaşılmazlık, yetersizlik -sınıf kontrolü, mizah duygusu, insan ilişkileri, konuşma sorunları, alan bilgisi yetersizlikleri- davranışlarıdır. Öğretmenin bir davranışı yaptığında ya da yapmadığında öğrencilerde motivasyon artışına ya da motivasyon düşmesine neden olan davranışlarının eşleşmeleri de söz konusudur. Bu eşleşmeler şu şekilde oluşmuştur: Yüksek başarı beklentisi-düşük başarı beklentisi (pasif saldırganlık), coşku-coşkusuzluk, eşitlik-gözde öğrenci, tutarlılık-tutarsızlık, açık sınıf iklimi-kapalı sınıf iklimi, alan bilgisi-alan bilgisinde yetersizlik, dikkat çekme-konuşma sorunları. Araştırma bulguları, tartışma ve sonuç başlığı altında öncelikle bu eşleşen davranışlara göre, sonrasında eşleşme olmayan davranışlara göre incelenmiştir.

**Yüksek başarı beklentisi-düşük başarı beklentisi (pasif saldırganlık):** Öğretmenin öğrenci motivasyonunu artırmak için öğrencilerin neler başarabileceği konusunda yeterince yüksek beklentilere sahip olması, öğrencilerle iletişimini yüksek beklentilere dayalı olarak sürdürmesi ve bu beklentilerini öğrencilerine iletmesi, öğrenci motivasyonunu artıran bir etkidir (Dörnyei, 2001; Gorham ve Millette, 1997; Robinson, 2017). Bu bilgiyi destekler şekilde, Yıldırım vd. (2015), öğretmenin öğrencilerden yüksek düzeyde başarı beklentisini etkili öğretmen davranışı, Ünal ve Gürsel (2015) ise düşük beklentinin istenmeyen öğretmen davranışı olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmen beklentisinin öğrenci başarısını etkilediği düşüncesi, Pymalion etkisi ya da kendini gerçekleştiren kehanet olarak adlandırılmaktadır. Pymalion etkisi, öğretmenlerin öğrencilerinin yetenekli ya da yetenezsiz olduğuna dair beklentileri doğrultusunda etkileşimde buldukları ve bu durumun kendini gerçekleştiren kehanete dönüşerek, öğrencilerin öğretmen beklentileri doğrultusunda başarılı veya başarısız oldukları anlamına gelmektedir (Rubie-Davies, 2010). Farklı bir ifade ile Pymalion etkisine göre, öğretmen beklentileri öğrencilerin başarısını biçimlendirmektedir (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann ve Trautwein, 2015). Öğretmenler bu biçimlendirmeyi, öğrencilere yönelik olumlu beklentileri varsa, daha fazla öğrenme imkânı sağlayarak veya daha fazla zorlayarak, daha ayrıntılı geribildirimler vererek, başarıyı takiben daha sık överek ve başarısızlık sonrası daha sık teşvik ederek yapmaktadır. Öğretmenler öğrencilere karşı olumsuz beklentiler içinde olduklarında ise tam tersi davranışlar sergilemektedirler (Chang, 2011). Yapılan çalışmalar Pymalion etkisinin varlığını göstermekle birlikte, öğrenci başarısının tümüyle öğretmen beklentisi ve davranışıyla açıklanamayacağını, kısmen öğrencilerin benlik kavramı tarafından belirlendiğini (Friedrich vd., 2015), kısmen de öğrenci motivasyonu ve coşkusu tarafından belirlendiğini (Chang, 2011) ortaya koymaktadır.

**Coşku-coşkusuzluk:** Öğretmen coşkusunun öğrenci motivasyonunu artırdığı bulgusu, etkin öğretim veya öğrenci motivasyonu için öğretmen coşkusunun önemli olduğuna dair yapılan tespitleri (Gorham ve Millette, 1997; Hisley ve Kempler, 2000; Dörnyei, 2001, Dörnyei ve Ushioda, 2011; Yıldırım vd. 2015) desteklemektedir. Coşkunun bulaşıcı bir nitelik

taşıdığı dikkate alındığında ortaya çıkan sonucun beklentilere uygun olduğu söylenebilir. Thoonen, Slegers, Peetsma ve Oort (2011), öğretmen coşkusu ile öz yeterlik algısı arasında ilişki olduğunu, daha yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin daha coşkulu olduklarını belirtmektedir. Collins (1978), öğretmenlerin coşkusunun sekiz göstergesini belirlemiştir: Hızlı, değişik, canlandırıcı bir sesle konuşma; alabildiğine açık gözler; sık gösterilen jestler; değişik dramatik vücut hareketleri; çeşitli yüz ifadeleri; enerjik bir duruş; birçok sıfat da dahil olmak üzere farklı kelime kullanımı ve öğrencilerin fikir ve duygularına istekli, canlı bir şekilde tepki verme (Akt: Stewart, 1989). Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995) ise coşkulu öğretmenlerin; kendilerine güvenebileceği, yaptıklarından haz aldıkları, öğrencilerine güvendikleri ve onlara saygı duydukları mesajını verdiklerini ifade etmektedir (Akt: Ubuz ve Sarı, 2009). Türkiye’de öğretmen adayları kendilerini bu coşkudan maalesef uzak hissetmektedirler (Şahin ve Beycioğlu, 2015).

*Eşitlik, adalet-gözde öğrenci:* Sınıfta öğretmenin öğrencilere eşit ve adaleli davranmasının öğrenci motivasyonunu artırdığı, sınıfta gözde öğrenci olmasının öğretmenin eşitliğe aykırı ve adaletsiz davrandığı algısını oluşturarak diğer öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü bulgusu, önceki araştırma sonuçlarıyla (Berti, Molinari ve Speltini, 2010; Chory-Assad, 2002; Ekinci ve Burgaz, 2009; Molinari, Speltini ve Passini, 2013) benzerlik göstermektedir. İnsan motivasyonunun temelinde, insanların kendilerine eşit davranılması isteği yattığına ilişkin eşitlik kuramı, Adams tarafından geliştirilmiştir (Kanfer, 1990). Bu kurama göre, insanlar kendi çaba ve elde ettikleriyle kendilerine benzer kişilerin çaba ve elde ettikleri arasında bir karşılaştırma yapar. Karşılaştırma sonucunda eşitsizlik algısına ulaşırsa motivasyonu düşer (Ehrhardt-Madapathi, Pretsch ve Schmitt, 2017). Örgütler için geliştirilen eşitlik teorisi, eşitliğin, adalet kavramının bir boyutu olduğu düşüncesinden hareketle örgütsel adalet olarak çalışılmaya başlanmış ve endüstriyel/örgütsel psikolojiden gelen bu kavram sınıf adaleti olarak, öğretmen davranışlarını betimlemek, açıklamak için kullanılmaya başlanmıştır (Chory-Assad, 2002). Yapılan sınıf adaleti araştırmaları, bu örgüt temelli kavramsallaştırmanın, öğretim ortamları için de geçerli olduğunu desteklemektedir. Horan,

Chory ve Goodboy (2010) yaptıkları çalışmada, sınıf adaleti ile ilgili boyutların, örgütsel adalet ile aynı olduğunu tespit etmişler ve aynı boyutlarda sınıf adaleti algılarını etkileyen konuları tespit etmişlerdir. Buna göre; dağıtımcı adalet konuları arasında notlar, notların iyileştirilmesi için fırsatlar, öğretmenin duyguları etkilemesi ve cezalandırmalar yer alıyor; işlemsel adalet konuları, not verme süreçleri, bütünleme/gecikme politikaları, programlama/iş yükü, sınavlar için bilgi, geribildirim, öğretmen hatası, vaatlerin yerine getirilmemesi, ders süreçleri ve pekiştirme politikalarının uygulanmamasını içermektedir; etkileşim adaleti konuları arasında ise duyarsızlık/kabalık, aptallığı ima etmek ya da söylemek, cinsiyetçi/ırkçı/önyargılı yorumlar, gözde öğrenci seçmek, öğrencileri haksız şekilde suçlamak ve öğretmenin duyguları etkilemesi yer almaktadır.

**Tutarlılık-tutarsızlık:** Öğretmenin tutarlılığı, ruh haline veya duruma göre sınıf kuralları ve uygulamalarını değiştirmemesidir. Bu çalışmada tespit edilen öğretmenin tutarlı olmasının öğrenci motivasyonunu artırdığı bulgusuna benzer şekilde Şahin (2011) de, öğretmenlerin “söyledikleriyle yaptıkları tutarlı olmalıdır” bulgusuna ulaşmıştır. Ekinci ve Burgaz’ın (2009) çalışmasında da, öğretmenlerin sınıf kurallarını kararlı, sürekli ve tutarlı biçimde uygulamamaları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ortaya çıkmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Alkan’ın (2007) çalışmasına göre, erkek öğretmenlerin ve kıdemi düşük öğretmenlerin daha sınıfta daha tutarsız davranış sergiledikleri, Atıcı’nın (2002) çalışmasına göre de, okul bazında öğretmenlerin davranışları arasında bir tutarlılık olmadığı, her öğretmenin bireysel olarak davranışta bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin verdiği ödevi sürekli kontrol etmesi, öğrencilerin belli davranışına her seferinde yaptırım uygulaması ya da iyi davranışların önemsenmesi, söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olması, örneğin sınıf kurallarına kendisinin de uymasının öğrenci motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Aksi durumda öğrenciler, kurallara ve öğretmene olan saygılarını, sonuçta da motivasyonlarını yitirebilirler. Tutarlılık, aynı zamanda eşitlik-adalet ile de bağlantılıdır. Aynı davranışlara tutarlı bir şekilde aynı tepkileri veren bir öğretmen, adil olarak algılanırken, farklı tepkiler veren ya da hiç tepki vermeyen öğretmen, kararsız veya haksız olarak suçlanabilecektir.



**Açık sınıf iklimi oluşturma-kapalı sınıf iklimi oluşturma:** Sınıf iklimi, öğrencilerin sınıf içindeki olumlu ve olumsuz durumlar karşısında, sınıf arkadaşları ve öğretmeni hakkındaki algılarını ifade etmektedir (Anderson, Hamilton ve Hattie, 2004). Her öğrenci kendi sınıf ortamını anlamaya çalışsa da, öğrenciler ve öğretmen arasında ortak bir duygu vardır. Bu nedenle sınıf iklimi, sınıfın herkes tarafından paylaşılan genel bir duygudur (Fraser ve Treagust, 1986; Akt: Barr, 2016). Dersliklerin belirgin psikolojik ortamlara sahip olduğunun ilk defa Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından fark edilmesiyle sınıf iklimi araştırmalarının 1939 yılında başladığı düşünülmektedir (Patrick, Kaplan ve Ryan, 2011). Konuya başlangıçtaki bu anlamı açısından bakıldığında; sınıf iklimi, sınıfta öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin algılanan hissediş olarak tanımlanabilir. Bu hissediş psikolojiktir. Çünkü öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları vb. durumlara göre sınıf iklimi farklı şekillerde algılanabilir. Bu nedenle, aynı öğretmenin farklı sınıflarında farklı iklimler oluşabilmektedir. Bununla birlikte, sınıf iklimi, genellikle öğretmenin bir fonksiyonu olarak görülmektedir (Marsh, Martin ve Cheng, 2008). Farklı bir ifade ile bu araştırmada ortaya çıktığı gibi, öğretmen davranışlarının sınıf ikliminin belirleyicilerinden olduğu, öğretmenin davranışları ile açık ya da kapalı bir sınıf iklimi oluşturarak öğrenci motivasyonunu etkilediği söylenebilir. Öğretmenin açık ya da kapalı iklim oluşturmada önemli olan davranışlarını, Gokcora (1989) tarafından geliştirilen ölçeğin boyutlarından takip etmek mümkündür (Akt: Mazer ve Hunt, 2008): Öğretmenin yaklaşımı (rahatsız edici-rahat), öğretim yaklaşımı (anlatım-tartışma), mizah duygusu (ciddi-esprili), sınıf kontrolü (gevşek-sıkı), teşvik etme (cesaret kırıcı-teşvik edici), sınıf atmosferi (rahat ve gergin), tartışmaya yaklaşım (yargılayıcı ve açık fikirli), öğrencilere davranışı (eşit-eşit değil), öğrencilerin sorunlarına karşı empati kurmak (ilgisiz ve ilgili), öğretim yöntemi (heyecanlı- sıkıcı). Görüldüğü gibi Gokcora tarafından tespit edilen öğretmen davranışları ile bu araştırmada açık ya da kapalı iklim neden olduğu tespit edilen öğretmen davranışları birbirine benzemektedir. Ayrıca, açık iklimin öğrencileri motive ettiği bulgusu

önceki araştırma bulguları ile uyumludur (Anderson vd. 2004; Cheema ve Kitsantas, 2014).

**Alan bilgisi- alan bilgisinde yetersizlik:** Öğretmenin mesleki yeterlikleri genel olarak genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin konu alan bilgisindeki yetersizliklerinin, bazı materyalleri kullanmada rahat hareket edememelerine ya da araç gereçleri öğrenciye konuyla ilgili yanlış bilgi verecek şekilde kullanmalarına ve öğrencilerin konuyla ilgili sorularını yanıtlayamamalarına neden olacağı (Davis, 2003; Akt: Baştürk, 2009) dikkate alındığında öğretmenin alan bilgisindeki eksikliğinin öğrenci motivasyonunu düşürmesi beklenebilir. Bu çalışmada, beklentilere uygun olarak meslek bilgisi ve alan bilgisi yeterli olan öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırdığı, meslek bilgisi ve alan bilgisi yetersiz öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu düşürdüğü tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, Gorham ve Millette (1997); Kearney vd. (1991), Yıldırım vd. (2015) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

**Dikkat çekme-konuşma yetersizliği (sorunları):** Elde edilen bulgulara göre, öğretmenin öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik davranışları, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu artırırken, öğretmenin konuşma yetersizliği (sorunları), öğrencinin motivasyonu düşürmektedir. Bu bulgu, önceki araştırma bulgularını da (Kearney vd., 1991; Dörnyei, 2001; Gorham ve Christophel, 1992) destekler niteliktedir. Akkaya (2012) tarafından yapılan taramaya göre; çekingen, tekdüze ve dağınık konuşmak, sözcükleri tekrarlamak, kaba ve argo sözler kullanmak, konuşmayı gereksiz yere uzatmak, konuşma sırasında başkalarıyla alay etmek, dinlemeyi bilmemek, sert, kırıcı ve yapmacık davranmak vb. davranışlar konuşma sorunları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin işinin temelinde iletişim, konuşma becerilerine dayalı olduğu dikkate alındığında, öğretmenin konuşma sorunlarının öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olmasının doğal bir durum olduğu ifade edilebilir. Atıcı (2001), öğrencinin dikkatini çeken stratejiler kullanan öğretmenlerin yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle, konuşma yetersizliği sergilemeyen, dikkat

çekme davranışını sergileyebilen öğretmenlerin daha yetkin oldukları söylenebilir.

**Şiddet:** Şiddetin psikolojik, fiziksel ya da pasif olması fark etmeksizin her üç türü de öğrenci motivasyonunu azaltan öğretmen davranışı olarak tespit edilmiştir. Bu tespit, Ünal (2013), Ünal ve Gürsel'in (2015) bulguları ile de uyumludur. Ünal'ın (2012), öğretmenlerin öğrenciye yönelik sapma davranışlarının şiddet içerikli olduğu ve sapma davranışlarının en büyük bölümünü oluşturduğu dikkate alındığında, Türkiye'de öğretmen şiddeti kaynaklı öğrenci motivasyon düşüklüğünün olması beklenebilir.

**Ulaşılabilirlik:** Öğrencilerin, ihtiyaç duyduklarında özellikle de okul zamanında okulda öğretmenleri aradıklarında bulamamaları, öğretmenin ulaşılmaz olması durumunda motivasyonları düşmektedir. Bu bulgu, önceki araştırma sonuçlarını da (Gorham ve Christophel, 1992; Gorham ve Millette, 1997; Dörnyei, 2001; Kearney vd., 1991) destekler niteliktedir.

**Yetersizlik:** Öğretmenin yetersizlik davranışları; sınıf kontrolü yetersizliği, mizah duygusu yetersizliği, insan ilişkileri yetersizliği, konuşma yetersizliği (sorunları), alan bilgisi yetersizliği olarak beş boyuttan oluşmaktadır. Kearney vd. (1991), öğretmen yetersizliğinin, öğrenci motivasyonunu azaltan davranışlardan olduğunu ve öğretmenin yetersizlik davranışlarının, öğretmenin yaptığı işe ilişkin bilgi sahibi olmadığını, öğretmenin dersi ve öğrencileri önemsemediğini gösterdiğini tespit etmişlerdir. Zhang'ın (2007) araştırmasına göre, tüm ülkelerde en yaygın istenmeyen davranış yetersizliktir ve öğretmenlerin yetersizlik davranışı, öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Ekinci ve Burgaz (2009), öğretmenin temel yetersizliklerinden birisinin sınıf yönetimi konusunda olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da, sınıf yönetiminin özellikle de sınıf kontrolünün öğrenci motivasyonunu azaltan bir öğretmen yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Bu da beklenen bir durumdur. Kurallı olmayan, kurallara uymaya zorlanmayan/zorlanamayan, gürlütlü bir sınıfta öğrenci motivasyonunun ortaya çıkması söz konusu olamaz. Öğretmenin derslerde mizahı kullanma yetersizliğinin öğrenci motivasyonunu düşürdüğü bulgusu da önceki çalışmalarla beklentiler doğrultu-

sunda uyumludur (Gorham ve Christophel, 1992; Gorham ve Millette, 1997; Mazer ve Hunt, 2008; Lamb ve Wedell 2014; Zhang, 2007). Robinson (2017), “Başarıyı artırmanın yolu, öğretmenin ve öğrenmenin bir ilişkisi olduğunu fark etmektir. Öğrenciler onlarla bağlantı kuran ve en önemlisi onlara inanan öğretmenlere ihtiyaç duyarlar.” diyor. Muhtemelen bu ifadeye itiraz edecek eğitimci ya da araştırmacı yoktur. Bizim araştırmamızda tespit ettiğimiz şekilde, önceki araştırmalar da (Lamb, 2017; Maulana vd., 2016; Opdenakker ve Maulana, 2010; Akt: Opdenakker vd., 2012) öğretmen-öğrenci arasındaki insan ilişkilerinin iyi olmasının öğrenci motivasyonunu düşürdüğü tespit edilmiştir.

**Kişisel ilgi:** Brophy ve Good’a (1986) göre, bir öğrencinin öğretmen tarafından göz ardı edildiğini veya desteklenmediğini hissetmesi ya da öğrenme deneyimini etkilememesi söz konusu olduğunda öğrenciler bunu olumsuz olarak deneyimlerler (Akt: Wosnitza ve Nenniger, 2001). Farklı bir ifade ile öğrenciler, öğretmenlerinden okul çalışmalarına verilen akademik desteğin ötesinde kendilerine yönelmiş bir ilgi, merak ve empati beklemektedirler (Erben Keçici vd., 2013a, 2013b). Wlodkowski'ye (1986) göre, öğretmenler öğrencileri gerçekten dinleyerek onlara önem verdiğini, kişisel ilgi gösterdiğini hissettirebilirler (Akt: Dörnyei, 2001). Dörnyei (2001); öğrencileri selamlama, adlarını hatırlama, gülümseme, ilginç özelliklerine dikkat etme, okul dışı hayatlarını öğrenme, hobilerine ilgi gösterme, kişisel çabalarını fark etme, daha önce konuştuklarını hatırlama, konuşurken kişisel konuları ekleme, devamsız öğrencilere ödev gönderme vb. davranışların sergilenmesinin öğrenciye kişisel ilgi göstermek olduğunu ve öğrenci motivasyonunu artıracığını belirtmektedir.

**Hazırlık-planlama:** Öğretmenin derse hazırlıklı olarak gelip, planı doğrultusunda uygulama yapması, karmaşayı önlemesine, dersi düzenli şekilde işlemesine, öğrencilere dönüt vermesine katkı yapar. Öğretmenin bu davranışı, sonuçta öğretim etkinliklerinin akıcı bir şekilde sürdürülmesini, dersin etkili olmasını, öğrencinin öğrenmesini sağlayacaktır. Dersin etkili olması, öğrencinin öğrenmesinin de öğrenci motivasyonunu artırması doğaldır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, öğretmenin plan yapmasının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenin hazırlanmış olduğu planı hayata geçirmesinin derste düzeni sağladığıdır.

Herzberg çift faktör teorisi adını verdiği motivasyon kuramını ortaya koyduğu çalışmasında, motivasyonun karşıt anlamının motivasyonsuzluk olmadığı, bir işin motivasyonsuzluk yaratan özellikleri ortadan kaldırıldığında motivasyonun artmadığını ortaya koymuştur (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Aynı durum öğrenci motivasyonu için de söz konusu olabilir. Şekil 1'den takip edilebileceği gibi; öğretmenin şiddet, coşkusuzluk, gözde öğrenci, tutarsızlık, kapalı sınıf iklimi oluşturma, ulaşılmazlık ve yetersizlik göstermesi davranışları öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir. Peki, bu davranışlar sergilenmediğinde öğrenci motivasyonu artmakta mıdır? Bu sorunun cevabı kısmen evet, kısmen hayır olarak verilebilir. Kısmen hayır cevabı verilebilecek bölümüne göre, motive edici öğretmen davranışlarıyla eşleşmeyen motivasyonu azaltan davranışlar (Şekil 1'de çift yönlü ok ile eşleşmeyenler -şiddet, ulaşılmazlık, yetersizlik-) ortadan kalktığına, motivasyon ortaya çıkmaz. Kısmen hayır cevabı verilebilecek kısma göre ise, öğretmenin coşkusuzluğunun yerini coşku, gözde öğrenci yerini eşit-adil davranış, tutarsızlığın yerini tutarlılık, kapalı sınıf iklimi oluşturma yerini açık iklim aldığına öğrenci motivasyonu ortaya çıkabilecektir. Bunun yanında öğrenciye kişisel ilgi göstermek ve hazırlık/planlama davranışı öğrenci motivasyonunu artırmakta ancak bu davranışlar yapılmadığında bu durum öğrencinin motivasyonunu düşürücü bir etki yapmamaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sınıflarında etkili olmak isteyen öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu azaltan davranışları (coşkusuzluk, gözde öğrenci, tutarsızlık, kapalı sınıf iklimi oluşturma, ulaşılmazlık ve şiddet -fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ve pasif saldırganlık) sergilememeleri, yetersiz oldukları (alan bilgisi yetersizliği, konuşma sorunları, mizah duygusu, sınıf kontrolü) alanlar varsa, bu yetersizliklerini ortadan kaldırmaya çalışmaları; öğrenci motivasyonunu artırmak için ise öğrenci motivasyonunu artıran davranışları (kişisel ilgi, hazırlık/plan, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik/adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekme) sergilemeleri önerilebilir. Tabii ki; öğretmenlere şu davranışları yapın ya da yapmayın önerisi, onların davranışını değiştirmelerine yeterli değildir. Bunun için öncelikle, öğretmenlerin yapmaları ya da yapmamaları gereken davranışlar konusunda öğretmen adaylarına hizmet öncesinde bilinç kazandırılmaya çalışılmalıdır.

şılmalıdır. İkinci olarak öğretmenler için okullarında mesleki gelişimi sağlayabilecekleri, okul temelli mesleki gelişim kültürü geliştirilmeli ve mesleki gelişim uygulamaları yapılmalıdır.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılacak nicel çalışmalar kapsamında yapılacak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile bu araştırmada belirlenen davranış boyutları gözden geçirilebilir. Bu şekilde geliştirilecek ölçek vasıtasıyla, öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının yaygınlığı ve etkileri öğrenci ve öğretmen bakış açılarıyla ayrı ayrı tespit edilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigation of Teacher Behavior Increasing and Reducing Student Motivation**

\*

Abdullah Sürücü – Ali Ünal

*Necmettin Erbakan University*

**Introduction**

Motivation is a dynamic state of arousal that initiates cognitive and motor processes, directs, coordinates, strengthens, terminates and evaluates them by selecting and ordering of the first wishes in a person and desires and getting them into the action (Dörnyei and Ushioda, 2011). Educational researchers and practitioners state that the most critical factor is the motivation of the students for the success of the student and continuation of the success (Maulana et al., 2011; Orhan Özen, 2017; Robinson, 2017). Maulana et al. (2016) emphasize the need to focus on teacher to increase the motivation of students. Other researchers state that the task of the teacher should be to discover students' state of being motivated to learn, push and help them to maintain their motivation (Deniz et al., 2006; Slavin, 2013). Gorham and Christophel (1992), determined that teachers' negative behaviors that reduce motivation have more effect than positive behaviors that increase motivation. Dörnyei (2001) states that the enthusiasm of teachers, their anticipation, and commitment to learning of their students, their relationships with the students and students' relationships with their parents are effective in student motivation.

**Objective**

This research aims to determine the behaviors of teachers that increase and decrease student motivation.

## **Method**

This study was conducted in a phenomenological pattern from qualitative research design. The reason for the selection of this pattern is that the phenomenological study defines the common meaning of more than one person's experiences with a phenomenon (Creswell, 2013) and this approach is suitable for studying effective, emotional and often intense human experiences (Merriam, 2013).

## **Study Group**

The study group of this study consists of the undergraduate or graduate students of theology faculty receiving pedagogical formation education at Necmettin Erbakan University in the academic year 2016-2017. The study group consists of a total of 294 teacher candidates, 240 are female and 54 are male.

## **Collection of the Data**

The data were collected through an open-ended survey. Candidate teachers were asked two questions; İmam Hatip High School teachers were asked to answer thinking about vocational school teachers and those who graduated from other high schools were asked to answer thinking about teachers of Religious Culture and Moral Knowledge. Firstly, the following question was asked: "Has there been a teacher who made you think that you should work harder, who you think motivated you? If yes, write the behaviors of this teacher that motivated you in details." Secondly, the same question was asked about the behavior that decreased the motivation.

## **Analysis of the Data**

Content analysis was used to analyze the data. The data was primarily encoded and the codes were integrated under the categories and the categories were integrated under the themes taking into account similari-



ties. During the analysis process, the qualitative data analysis program Nvivo was utilized.

## **Findings**

### **Teacher Behaviors that Increase the Motivation of Students**

Teacher behaviors that increase the motivation of the students consist of the themes of personal interest, preparation/planning, high success expectation, enthusiasm, equality and justice, consistency, open class climate, field knowledge and drawing attention.

### **Teacher Behaviors that Decrease the Motivation of Students**

Teacher behaviors that reduce the motivation of students are divided into the themes of lack of enthusiasm, favorite student, inconsistency, closed class climate, violence, inaccessibility, incapacity themes.

## **Discussion and Conclusion**

Teacher's having high expectations for students increases the student motivation. Teacher enthusiasm has been found to increase student motivation but teachers in Turkey are unfortunately far from feeling this enthusiasm (Şahin and Beycioğlu, 2015). It has been determined that teacher's treating equally and fairly to the students increases the student motivation, however, perceptions of unfair behavior and contrary to equality decrease the students' motivation. While the consistency between what teachers say and do increase student motivation, in the opposite case, students may lose their motivation.

It can be said that teacher's behavior influences student motivation by creating an open or closed class climate. It has been determined that teachers who have sufficient vocational and field knowledge increase the student motivation and inadequate teachers reduce student motivation. While teacher's behaviors to attract student's attention increase the motivation of the student, the teacher's speech problems decrease the motiva-

tion of the student. All types of violence (psychological, physical or passive) have been identified as teacher behaviors that reduce student motivation. When students cannot find teachers and when they need them and the teacher is inaccessible, it reduces the motivation of students. It has been found that the classroom management, especially class supervision, is a teacher inadequacy reducing student motivation. It has been determined that inability of teachers to use humor in lessons reduces student motivation. It has been determined that the lack of good teacher-student relationships reduces student motivation. Teacher's coming prepared for the course, implementing in the direction of a plan will contribute to the learning and motivation of the student.

Teacher's violence, lack of enthusiasm, favorite students, inconsistency, creating a closed class climate, inaccessibility and inadequacy reduce the motivation of the students. Additionally, showing personal interest in students and preparation/planning behavior increase student motivation, however, this behavior does not have a reducing effect on the motivation of students. Based on the results, the consciousness of behaviors to do or not to do should be tried to be brought to teacher candidates before the service. In quantitative studies, behavioral dimensions identified in this study can be observed; the prevalence and effects of teacher behaviors can be determined separately from student and teacher perspectives.

## Kaynakça / References

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20). 405-420.
- Alkan, H. B. (2007), *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Anderson, A., Hamilton, R. J. ve Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environmental Research*, 7(3), 211-225. <https://doi.org/10.1007/s10984-004-3292-9>

- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 9-26.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *The IDEA Center*. Erişim: [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf)
- Baştürk, S. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına göre fen edebiyat fakültelerindeki alan eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-160.
- Berti, C., Molinari, L. ve Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13, 541-556. doi: 10.1007/s11218-010-9128-9
- Chang, J. (2011). A case study of the "pygmalion effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, 4(1), 198-201.
- Cheema, J. R. ve Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 12(5), 1261-1279. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9454-4>
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77, doi: 10.1080/01463370209385646
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(Bahar), 61-73.

- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd Ed.). Pearson, Harlow.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrhardt-Madapathi, N., Pretsch, J. ve Schmitt, M. (2017). Effects of injustice in primary schools on students' behavior and joy of learning. *Social Psychology of Education*, 20, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9416-8>
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111.
- Erben Keçici, S., Beyhan, Ö. ve Sönmez Ektem, I. (2013a). İstenmeyen öğretmen davranışları ölçme aracı geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 1043-1065.
- Erben Keçici, S., Beyhan, Ö. ve Sönmez Ektem, I. (2013b). Aggressive teacher behaviors and its' affects on students. *Asian Journal of Management Sciences & Education (AJMSE)*, 2(2), 15-25.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. ve Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
- Gorham, J. ve Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252. doi: 10.1080/01463379209369839
- Gorham, J. ve Millette, D. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261. doi: 10.1080/03634529709379099
- Hisley, J. ve Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236. doi:10.1080/00220970009600093
- Horan, S. M., Chory, R. M. ve Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and respon-

- ses. *Communication Education*, 59(4), 453-474. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2010.487282>
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. Hough (Edt.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.75-130). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R. ve Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching, Surveys and Studies*, 50(3), 301-346. doi:10.1017/S0261444817000088
- Lamb, M. ve Wedell, M. (2014). Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 207-224. doi: 10.1177/1362168814541716
- Marsh, H. W., Martin, A. J. ve Cheng, J. H. S. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 78-95. doi:10.1037/0022-0663.100.1.78
- Maulana, R., Opdenakker, M-C. ve Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156. doi: 10.1016/j.lindif.2016.07.019
- Maulana, R., Opdenakker, M-C., den Brok, P. ve Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49. doi: 10.1080/02188791.2011.544061
- Maulana, R., Opdenakker, M-C. ve Bosker, R. (2013). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 459-482. doi:10.1111/bjep.12031
- Mazer, J. P. ve Hunt, S. K. (2008). The effects of instructor use of positive and negative slang on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Research Reports*, 25, 44-55.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Molinari, L., Speltini, G. ve Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58-76. doi: 10.1080/13803611.2012.748254
- Opdenakker, M-C., Maulana, R. ve den Brok, P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95-119. doi:10.1080/09243453.2011.619198
- Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 35-56). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-56083-0\_3
- Passini, S., Molinari, L. ve Speltini, G. (2015). A validation of the questionnaire on teacher interaction in Italian secondary school students: The effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559. doi: 10.1007/s11218-015-9300-3
- Patrick, H., Kaplan, A. ve Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023311>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Edt.) Ankara: Pegem Akademi.
- Rehman, A. ve Haider, K. (2013). The impact of motivation on learning of secondary school students in Karachi: An analytical study. *Educational Research International*, 2(2), 139-147. [www.erint.savap.org.pk](http://www.erint.savap.org.pk)
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar*. (A. Öğüt ve C. Erbil, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi*. (D. Boyraz, Çev.) İstanbul: Sola Yayınları.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135. doi:10.1348/000709909X466334
- Slavin, R. E. (2013). Öğrencileri öğrenmeye motive etmek. G. Yüksel (Çev. Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 284-312). Ankara: Nobel.
- Stewart, R. A. (1989). Interaction effects of teacher enthusiasm and student notetaking on recall and recognition of lecture content. *Communication Research Reports*, 6(2), 84-89. <http://dx.doi.org/10.1080/08824098909359838>
- Stroet, K., Opdenakker, M-C. ve Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129-140. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.06.002
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50. doi: 10.17679/iuefd.16259330
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D. ve Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational studies*, 37(3), 345-360.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eğitim Araştırmaları*, 49, 1-20.
- Ünal, A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: Scale development. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(4), 635-642.

- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2015). Negative teacher behaviors from which teacher candidates are affected. Proceedings of Teaching and Education Conferences (ss. 163-168). *Amsterdam: International Institute of Social and Economic Sciences*. doi: 10.20472/TEC.2015.001.013
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wosnitza, M. ve Nenniger P. (2001). Perceived learning environments and the individual learning process. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts* (pp. 171-187). London: Pergamon.
- Yan, H. (2009). Student and teacher demotivation in ESL. *Asian Social Science*, 5(1), 109-12.
- Yazıcı, H. (2012). Motivasyon. Y. Özbay, S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemAkademi.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Sürücü, A. (2015). Effective teacher behaviors based on the opinions of teacher candidates. Proceedings of Teaching and Education Conferences (ss. 195-200). *Amsterdam: International Institute of Social and Economic Sciences*. doi: 10.20472/TEC.2015.001.017
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56, 209-227. doi: 10.1080/03634520601110104

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. DOI: 10.26466/opus.404122



## Tarih Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Değer Hiyerarşileri, Gerekçeleri ve Önerileri

DOI: 10.26466/opus.404219

\*

Tercan Yıldırım\*

\*Dr. Öğr. Üyesi Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir / Türkiye

E-Posta: [tercan\\_y@hotmail.com](mailto:tercan_y@hotmail.com)

ORCID: [0000-0002-9895-7307](https://orcid.org/0000-0002-9895-7307)

### Öz

Bireylerin tüm özel ve toplumsal davranış tercihlerinin sıralandığı bir değerler tipolojisi olduğu yaygın kabul görmektedir. Zamanla düşünce yerini, her insanın var olan değerlerden kendine has, kişisel ve esnek hiyerarşiler oluşturduğuna bırakmıştır. Bir kimsenin değerler sıralamasının birinci veya en üst sırasında bulunan değeri, onun temel değeri sayılabilir. Değerler bir kişiye verilip onların bir sıralaması yaptırıldığında, kişinin en yukarıya koyduğu değer onun en önemsendiği değer olmaktadır. Birey bu tercihini yaparken içinde yaşadığı değer dünyasına göre bir sıralama yapmaktadır. Bu bağlamda araştırmada tarih öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşilerini nedenleri ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu 4 sorudan oluşmaktadır. Tarih Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri kendilerince önem derecesine göre (ilk 3 değer) sıralamaları ve gerekçelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Vatandaşlık, adalet ve dürüstlük değerleri öğretmen adayları tarafından ilk üç değer arasında sıralanmıştır. Öğretmen adayları ilk üç değer için çoğunlukla öğretmenlerden kazanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra tarihi/dini karakterlerden ve edebi eserlerden de kazanılabileceği ifade edilmiştir. Bu değerlerin kazandırılmasında izlenecek yöntemler konusunda ise model olunması, örnekler verilmesi, uygulama yapılması, çeşitli tarihsel geziler yapılması, tarihsel film-belgesel izletilmesi ve öğretmen tarafından kavramsal olarak açıklama yapılması gibi öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih öğretimi, öğretmen adayı, değer eğitimi, değer hiyerarşisi

## Value Hierarchies, Reasons and Recommendations of Pre-Service History Teachers Regarding Value in the History Curriculum

\*

### Abstract

*It is widely accepted that individuals are a typology of values that rank all their preferences for private and social behavior. Over time, he left the place of thought as a way of creating individual, flexible hierarchies of each person's unique values. The value of a person's first or top rank of values can be counted as his or her basic value. When the values are given to one person and they are ordered, the value that the person places at the top is the value that he cares the most. The individual makes an order according to the value world they live in when making this choice. In this context, it was aimed to reveal the value hierarchies of the history teacher candidates about the values in the program. The case study was used in the research qualitative research methods. The working group constitutes history teacher candidates trained in pedagogical formation at a state university during the 2017-2018 academic year. The structured interview form used in the research consists of 4 open-ended questions. It is requested that the values in the History Course Curriculum be sorted according to their importance (the first 3 values) and to express their justifications. In the analysis of the data obtained from the research, the sample analysis was used from the content analysis types. The values of patriotism, justice and honesty are ranked among the first three values by prospective teachers. Teacher candidates stated that the first three values should be earned mostly from the teacher. In addition to these, it is stated that they can be won from historical / religious characters and literary works. On these methods, some suggestions such as modeling, giving examples, making applications, making various historical trips, watching historical films and documentaries and making conceptual explanations by the teachers have been introduced.*

**Keywords:** History teaching, pre-service teacher, value education, value hierarchies

## Giriş

Toplumsal düzeni sağlama ihtiyacı bireylerin düşünce, davranış ve tutumlarının değerler eliyle belli bir standarta bağlanması ile sonuçlanmıştır. Bireylerin etik ya da uygun davranışlar hakkında doğru/yanlış ya da istenilir/istenmez olduğuna dair karar alma süreçlerinde değerler bir tür araç niteliği taşırlar (Marshall, 2009; Yazıcı, 2006). Değerler, toplumsal düzen için gerekli olan istenilen davranış kalıplarının belirlenmesinde genel ilkeler ve temel inançla olarak tanımlanmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Benzer şekilde değerlerin, toplumsal hayat içinde bireye ya da gruplara yol gösterici ilkeleri ve arzu edilen amaçları belirlemesine dikkat çekmektedir (Schwartz, 1992; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017).

Toplumsal hayatın düzenli ve sorunsuz bir şekilde devam edebilmesi için öncelikli olarak bu hayata nizam veren değerlerin tüm bireyler tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik ise eğitime önemli görevler yüklemektedir (Tezcan, 1999). Değerler eğitimi olan söz konusu ihtiyacı Çelikkaya (2016), “toplumları olumsuz yönde etkileyen durumları önlemenin en etkili yolu, toplumun devamlılığını ve ayakta kalmasını sağlayan unsurların başında gelen değerleri kazandırmak” olarak belirtmektedir. Toplumsal beklentilerin bireylere aktarılması, benimsetilmesi ve tanıtılması ihtiyacı değerler eğitimi sürecine önemli görevler yüklemektedir (Veugelers ve Vedder, 2003; akt. Yıldırım, 2017).

Bilindiği gibi değerler eğitimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Planlı ve programlı bir eğitim değerler eğitim süreci ise ancak okullarda mümkün olabilmektedir. Bu niteliğinden dolayı okul, bireylere değerlerin öğretilmesinde en önemli kurum olarak karşımıza çıkar. Temel amacı vatandaş yetiştirmek olan okullarda değerler eğitimi süreci aslında vatandaşın nasıl olması gerektiği sorusuna verilen yanıt niteliğindedir. Öyle ki okulların, öğrencileri hayata hazırlamak, ait olduğu toplumun tüm değerlerini benimsetmek ve bu değerlere göre davranış oluşturmalarını sağlamak gibi amaçlar özünde vatandaş tanımlamaya dönüktü (Çelikkaya ve Yakar, 2015; Mutluer, 2015; Yeşil ve Aydın, 2007; Yıldırım, 2017). Okullar var olan toplumsal kültür ve değerlerin korunması ve sürdürülmesinin yanında yeni değerlerin oluşturulmasında da merkezi

bir rol üstlenmektedir (Doğan, 2011; Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu, 2013).

Ülkemizde değerler eğitimi süreci genel olarak Sosyal Bilimler disiplinleri üzerinden yürütülmekte ve bu süreçte tarih eğitimine önemli görevler düşmektedir. Tarih derslerinin sadece geçmişim bilgisi veya belli becerileri kazandırmak üzerine kurgulanmadığı, aynı zamanda tarih öğrencilerinin duyuşsal alanine hitap ettiği bilinmektedir. Zira amaçları bağlamında tarih eğitimine bakıldığında geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi ve kimlik aktarımını temel alındığı görülür (Dilek, 2007; Demircioğlu, 2010). Zira milli eğitim politikalarının temel hedefi olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sahip yurttaş yetiştirmede tarih eğitiminin önemli bir yeri vardır (Safran, 1993; Ulusoy, 2010). Özellikle kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Nichol, 1996; Dewey, 2000). Bu derslerde genel olarak geçmişin bilgisi üzerinden öğrencilere kendi tarihini, toplumunu ve kültürünü tanıtmak ve böylece sosyalleşmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Paykoç, 1991). Böylece tarih ile sosyal bilgiler dersleri bir nevi eşitlenmiş olur (Yazıcı, 2011; Yıldırım, 2016). Ulusoy'a (2005) göre tarih geçmişten dersler çıkarmamızı sağlayarak tarihsel ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada oldukça önemli bir araçtır. Özellikle tarih derslerinde var olan geçmişe dair örnek olaylar hem yeni değerler kazandırılmasında hem de mevcut değerlerini sorgulanmasında diğer sosyal bilim disiplinleri ile karşılaştırıldığında daha avantajlı bir durumdadır (Tokdemir ve Demircioğlu, 2008).

Günümüzde Türkiye'de her ne kadar yapılandırmacı tarih öğretimi dair programlar ve ders kitapları kullanılsa da geleneksel yaklaşımın daha etkin olduğu ve öğretmenlerin merkezi konumunu sürdürdüğü görülür. Bu durum değerler eğitiminde en önemli sorumluluğu öğretmenlere yüklemektedir (Ergün, 1994). Özellikle öğrencilerin sosyalleşmesi açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin rol model olma potansiyeli karşımıza çıkar (Tezcan, 1999). Programlar vasıtasıyla öğrencilere kazandırılması istenen değerlerin öğretmenleri tarafından nasıl algılandıkları, bu değerlerin hangilerini daha önemli gördükleri eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Zira insanlar, değer sistemlerini oluşturan bir değerler hiyerarşisine sahiptirler (Aydın, 2005). Bir kişiden, var olan değerleri sıralaması istendiğinde kişinin ilk sıraya koyduğu değerinin onun için en önemlisi olduğu yaygın kabul görmektedir. Birey bu sıra-

lamayı yaparken kendi değer dünyasının etkisinde kalmaktadır (Aydın, 2005; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; Debats ve Bartelds, 1996; Güngör, 2000). Öğretmenlerin değer eğitiminde birincil konumundan hareketle değer hiyerarşilerini bilmek programların uygulama aşaması için oldukça önemlidir.

Bu açıdan bakıldığında öğretmenler değerler eğitimi sürecinde taraf-sız olduklarını söylemek güçtür (Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu, 2013). Öyle ki öğretmenler ders anlatırken kendi değer yargılarını daha öne çıkartmaktadırlar (Doğan, 2011).

Bu bağlamda 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilere “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak toplam 10 kök değer ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışların kazandırılmasının hedeflenmektedir. Programda değerler eğitimi bütüncül olarak tüm programı kapsadığı ve merkezi bir konumda olduğu sıklıkla belirtilmektedir (MEB, 2018).

Türkiye’de tarih öğretiminde değerler eğitimi ile ilgili yayımlanan çalışmalara bakıldığında değer ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Tokdemir, 2007; Ulusoy, 2007a, 2007b; Yiğittir ve Öcal, 2011), tarih öğretiminin amaçları bağlamında değer-beceri ilişkisi (Tokdemir, 2016), tarih öğretim programında ve ders kitaplarında değerler eğitimi (Ulusoy, 2010; Keskin, 2015), genel olarak tarih dersleri değer aktarımı ilişkisi (Ulusoy, 2005; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Gültekin, 2011; Gülmüş, 2015), bazı değer ifadeleri üzerine yapılan (Mutter, 2015) çalışmalar mevcut olmasına rağmen 2018 tarih dersi öğretim programında yer alan değerlerin hiyerarşisine dönük herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda araştırmada pedagojik formasyon eğitimine kapsamında tarih öğretmen adaylarının 2018 Tarih Programı’nda var olan 10 kök değer içinden ilk 3 değer tercihini sıralamaları, bu değerleri niçin seçtikleri istenmiş olup bu değerlerin öğretim yöntemine ilişkin önerilerin neler olabileceğini belirlemek amaçlanmıştır. Böylece tarih öğretmen adaylarının Tarih Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler içinde en fazla önem verdikleri değerler ile en az önem verdikleri değerlerin neler olduğu da tespit edilecektir. Aynı zamanda ileride değer aktarımı yapma potansiyeli olan öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin

profilini çıkarabilmek için onların değer hiyerarşileri ortaya konacaktır. Bu noktada tarih öğretmen adaylarının sahip oldukları değer hiyerarşisinin bilmek programında belirtilen değerleri kazandırmak için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları değer hiyerarşilerini nedenleri ile ortaya koyabilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır ve genel olarak 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alır. Burada bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması ön plana çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu tür çalışmalarda durumu, öğretmen, öğrenci ya da program oluşturabilmekte ve araştırmacılara zengin veriler sunabilmektedir. Aynı zamanda elde edilen veri seti bütüncül bir yaklaşımla yorumlanabilmektedir (Yin, 2003; Yaşar ve Çengelci, 2012).

## **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine devam eden 61 tarih öğretmen adayından oluşmaktadır.

## **Veri Toplama Aracı ve Analizi**

Veri toplama aracı olarak açık uçlu 4 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## Bulgular ve Yorumlar

*Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Öğrencide Bulunmasını İsteddiği İlk 3 Değer Hiyerarşisi*

Değerler	Değer Sıralaması	%	f
Vatanseverlik	1. Değer	41	25
Adalet	2. Değer	26	16
Dürüstlük	3. Değer	15	9

Tarih öğretmen adaylarının “Tarih Dersi Öğretim Programı’nda kazandırılması gereken 10 değerden ilk üç değeri seçip 1 ile 3 arasında sıralayınız” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 1. de verilmiştir. Tabloya göre öğretmen adaylarının ilk üç değere ilişkin yaptığı sıralamada vatanseverlik, adalet ve dürüstlük ön plana çıkmıştır. Bu sıralama incelendiğinde ilk sıradaki vatanseverlik değerinin % 41; ikinci sıradaki adalet değerini % 26 ve üçüncü sıradadaki dürüstlük değerini % 15 gibi bir oranla ifade ettikleri görülmüştür.

*Tablo 2: Değerlerin Öğretmen Adaylarının Tercihlerine Göre İlk Üçe Girme Durumuna İlişkin Bulgular*

Değerler	1. Değer	2. Değer	3. Değer	Toplam (f)
Adalet	16	20	10	46
Dostluk	1	-	4	5
Dürüstlük	9	12	10	31
Öz denetim	2	-	2	4
Sabır	2	3	5	10
Saygı	3	5	12	20
Sevgi	1	2	2	5
Sorumluluk	2	7	10	19
Vatanseverlik	25	12	5	42
Yardımseverlik	-	-	1	1

Araştırmaya katılana öğretmen adaylarının programda yer verilen değerleri sıralamaya koyduklarında ilk üçe giren değerlerin frekansları

Tablo 2. de verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk sırada 9 değere yer verdiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının birinci sırada gelen değerlerinin başında vatanseverlik (25) olduğu belirlenmiştir. Bu değerın ardından sırasıyla adalet (16) ve dürüstlük (9) değeri öne çıkmaktadır. İkinci sırada toplamda 7 değere yer verilmiş olup ilk sırada adalet (20) değeri, ardından ise vatanseverlik (12) ve dürüstlük (12) gelmektedir. Üçüncü sırada ise ilk olarak saygı (12), ardından dürüstlük (10), sorumluluk (10) ve adalet (10) değerleri gelmektedir.

**Tablo 3. Değerlerin Niçin Kazandırılması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

SıraNo/Değer	Gerekeçe	f
<b>1. Vatanseverlik</b>	Vatanına sahip çıkmak için	9
	Vatanını sevmeyene güvenilemeyeceği için	7
	Ülkeye faydalı olmak için	6
	Kendini, ailesini, tarihini sevmesi için	4
	Birlik-beraberlik içinde yaşamak için	1
<b>2. Adalet</b>	Hak- hukuk çerçevesinde hareket etmek için	10
	Hayatın her alanında lazım olduğu için	3
	Birlik-beraberlik içinde yaşamak için	2
	Sorunsuz insani ilişkiler kurmak için	2
	Örnek vatandaş olmak için	1
<b>3. Dürüstlük</b>	Her koşulda doğruyu söylemek için	6
	Kişilik için öncelikli olduğu için	4
	Saygı ve sevginin kaynağı olduğu için	2
	Yanlış yolda gitmemek için	2
	Türk olduğumuz için	1
	Çıkarsız bir dostluk kurmak için	1

Öğretmen adaylarının “İlk üç ile numaralandırdığınız değerlerin kazandırılması sizce niçin önemlidir? Buna ilişkin gerekçelerinizi her bir değer için örnek vererek açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3. de verilmiştir. Tablo 3. incelendiğinde öğretmen adaylarının vatanseverlik değerini vatanına sahip çıkmak (9), vatanını sevmeyene güvenilemeyeceği (7), ülkeye faydalı olmak (6), kendini, ailesini, tarihini



sevmesi (4) ve birlik-beraberlik içinde yaşamak(1) için; adalet değeri-nihak- hukuk çerçevesinde hareket etmek (10), hayatın her alanında lazım olduğu (3), birlik-beraberlik içinde yaşamak (2), sorunsuz insani ilişkiler kurmak (2), örnek vatandaş olmak (1) için; dürüstlük değerini iseher koşulda doğruyu söylemek (4), kişilik için öncelikli olduğu (4), saygı ve sevginin kaynağı olduğu (2), yanlış yolda gitmemek (1), Türk olduğumuz (1), çıkarısız bir dostluk (1) ve tarihi çarpıtmamak için önceliklekazandırılması gerektiğini olduklarını ifade etmişlerdir.

### **Vatanseverlik değerinin;**

Vatanına sahip çıkmak için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA28 bu durumu *“Vatanına bağlı ve onu koruyan insan herkesi korur ve kollar”*; ÖA56 ise *“Vatanına sahip çıkan insanda sevgi ve saygı değeri zaten oluşmuştur. Bu yüzden vatanseverlik değeri öncelikli olarak kazandırılmalıdır”* şeklinde ifade etmektedirler.

Vatanını sevmeyene güvenilemeyeceği için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA62 bu durumu *“Vatanını sevmeyen bir bireye hayatın hiç bir alanında güvenilemeyeceğini”* belirtmektedir. ÖA47 ise *“Vatanını sevmeyen birey hiç bir şeyi sevmeyeceği ve saygı duymayacağı için güven vermez”* demektedir.

Ülkeye faydalı olmak için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA58 bu durumu *“Bir kimse herşeyden önce ülkesine fayda sağlamak için yaşmalıdır. Bir insane ancak vatanını severse iyi işler yapar”* olarak ifade etmektedir. ÖA23 ise *“Vatanını seven bir bireyin faydalı olabilmek için kendini daha çok geliştirip donanımlı hale gelmesi gerekir”* şeklinde gerekçelendirmektedir.

Kendini, ailesini, tarihini sevmesi için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA19 *“Yetiştirilecek öğrenciler için birinci öncelik benim için vatanseverliktir. Çünkü bir milletin kendini ve nereden geldiğini bilmesi çok önemlidir. Vatanını, milletini, toprağını, geçmişini, tarihini seven bireyler yetiştirmek asıl vatanseverliktir”* ifadeleriyle açıklamaktadır.

Birlik-beraberlik içinde yaşamak için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA44 bu durumu *“Milli birlik ve beraberliğin birinci şartı vatansever bireylerin varlığıdır”* şeklinde açıklamaktadır. ÖA61 ise *“Vatansever bir*

*toplum hiç bir zaman bağımsızlığını kaybetmez. Çünkü bu duygu bir olmanın diri olmanın temel şartıdır” olarak gerekçelendirmektedir.*

**Adalet** değerinin;

Hak- hukuk çerçevesinde hareket etmek için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA15 bu durumu *“Adalet bilinci olan bir genç hak yemeden sorunlarının üstesinden gelmeye çalışır”* olarak; ÖA42 ise *“Adalet kavramı çocuğa kazandırıldıktan sonra aile ve arkadaşlarına eşit şekilde davranabilir, iş hayatında adaletli davranabilir. İnsanlar arasında ayırım yapmadan hayatına devam edebilir”* şeklinde açıklamaktadır.

Hayatın her alanında lazım olduğu için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA17 *“Adalet herkes için ve hayatın her alanında lazım olduğu için bireylere bu değer keskinlikle öncelikli olarak aşılması...”* gerektiğini ifade etmektedir.

Birlik-beraberlik içinde yaşamak için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA20 gerekçesini *“Adalet duygusunun hakim olduğu bir toplumda haksızlıklar ortadan kalkacağı için birlik içinde yaşamak daha kolay olacaktır”* gibi ifadelerle sunmaktadır.

Sorunsuz insani ilişkiler kurmak için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA23 bu durumu *“Adalet duygusu gelişmiş kişilerin bulunduğu ortamlarda dürüstlük, merhamet ve dostluk üzerine ilişkiler kurulabilir ve böylece insanlar arasında iletişim sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilir”* olarak açıklamaktadır.

Örnek vatandaş olmak için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA33 bu durumu *“Yetiştireceğimiz öğrenciler geleceğin doktoru, hakimi, öğretmeni, mühendisi olacağından görevleri sırasında adaletli davranmaları diğer vatandaşlara örnek olabilir”* gibi ifadelerle belirtmektedir.

**Dürüstlük** değerinin;

Her koşulda doğruyu söylemek için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA42 bu durumu *“Çocuğun yaşamı anlamaya başlamsından itibaren dürüst davranıp, dürüstlüğü hayatına yalan sokmadan sürdürmesi için bu değer önemlidir. Her zaman doğruyu söylemek bazen kendisine sıkıntı bile yaratsa sonunda kazanan o olur”* şeklinde açıklamaktadır. ÖA 54 de *“Bence her öğrenci her koşulda doğruyu söylemelidir”* diyerek benzer bir gerekçe sunmaktadır.

Kişilik için öncelikli olduğu için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA26 bu durumu “Dürüstlük bir insanda olması gereken en önemli karakter özelliğidir. Dürüst değilse birisi ne kendine ne çevresine ne de ülkesine faydalı olması imkansızdır” olarak açıklamaktadır.

Saygı ve sevginin kaynağı olduğu için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA29’a göre “Dürüstlük en büyük erdemdir. Sayılmak ve sevilmek için dürüstlük bir kaynak niteliğindedir”. ÖA47 de benzer şekilde “Dürüstlüğün olmadığı yerlerde sevgi ve saygının olmaz” demektedir.

Yanlış yolda gitmemek için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA39 “Dürüst insanlar he zaman doğrunun peşinde olduklarında yanlış yola sapmazlar” demektedir.

Türk olduğumuz için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA16 “Dürüstlük insanı yücelten özellikler arasında en başta gelir ve bu değer Türkülük ile doğrudan alakası vardır” demektedir.

Çıkarıcı bir dostluk için kazandırılması gerektiğini savunan ÖA56 bu durumu “Dürüst bir insane dürüst olduğu sürece arkadaş ilişkilerinde de sağlam bir ilişki ve çıkarıcı bir dostluk kuracaktır” ifadeleriyle gerekçelendirmektedir.

Tablo 4. Çocukların Değerleri Kimden ve Nasıl Kazanması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Sıra No/Değer	Kimden	f	Yöntem	f
1. Vatanseverlik	Öğretmen Dini/tarihi Karakterler Edebi eserler	29	Düz anlatım	14
			Örnek olay	8
			Gösteri	5
			Tarihsel gezi	3
			Model olma	3
			Uygulama	1
2. Adalet	Öğretmen Dini/tarihi Karakterler Edebi eserler	37	Örnek olay	13
			Düz anlatım	12
			Model olma	12
			Uygulama	2
			Gösteri	1
3. Dürüstlük	Öğretmen Dini/tarihi Karakterler	25	Düz anlatım	11
			Model olma	10
			Örnek olay	8
			Uygulama	2

Öğretmen adaylarının “Öğretmen olduğunuzda çocuklara ilk üç ile numaralandırdığınız değerleri nasıl kazandırmaya çalışırsınız? Buna ilişkin önerilerinizi her bir değer için örnek vererek açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4. de verilmiştir. Tablo 4. incelendiğinde vatanseverlik değerinin en çok öğretmenden (29) sonrasında ise dini/tarihi karakterlerden (13) ve edebi eserlerden (2) kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu değer kazandırılmasında izlenecek yöntemler ise düz anlatım (14), örnek olay (8), gösteri (5), tarihsel gezi (3), model olma (3) ve uygulama (1) olarak sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerinde ikinci sırada yer alan adalet değerinin de öncelikli olarak öğretmenden (37), dini/tarihi karakterlerden (5) ve edebi eserlerden (1) kazandırılabilceği belirtilmiştir. Adelet değeri için örnek olay (13), düz anlatım (12), model olma (12), uygulama (2) ve gösteri (1) gibi yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Üçüncü sıradaki dürüstlük değerinin ise önceki iki değere benzer şekilde en fazla öğretmenden (25) daha sonra ise dini/tarihi karakterlerden (1) kazandırılabilceği belirtilmiştir. Bu kazanımları sağlamak içinse düz anlatım (11), model olma (10), örnek olay (8), uygulama (1) ve rehberlik (1) gibi yöntemler sıralanmaktadır.

### **Vatanseverlik** değerinin;

Düz anlatım ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA21 bu durumu “Öğrencilerime atalarımızın gösterdiği mücadeleler verdikleri ve vatanımızı nasıl korudukları hakkında konuşma yapardım” diyerek açıklamaktadır.

Örnek olay ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA8 bu durumu “Tarihsel şahsiyetler ve olaylar üzerinden çarpıcı örnekler vererek” diye ifade ederken, ÖA55 “Geçmişteki yaşanmış ve günümüzde de etkisi hissedilen olaylardan bahsederek” ÖA56 ise “Vatanı için canını veen şehitleri örnek vererek” şeklinde açıklamaktadır.

Gösteri ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA13’e göre “Derslerde tarihsel film ve belgesel izletmenin öğrenciler üzerinde daha etkili olacağını” belirtmektedir.

Tarihsel gezi ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA41 bu durumu “Vatansever bir birey olabilmesi için, öncelikle öğrencilerin, Çanakkale

*gibi büyük savaşların kazanıldığı topraklara götürülmesi gerekmektedir* şeklinde açıklamaktadır.

Model olma ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA22 bu durumu *“Herşeyden önce öğretmen olarak kendi vatanseverliğimi hissettirerek”* şeklinde ifade etmektedir.

Uygulama ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA23 *“Öğrencilerimden terörle mücadele eden askerlerimize mektup, şiir ve resim yazmalarını isterdim”* şeklinde ifade etmektedir.

### **Adalet** değerinin;

Örnek olay ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA38 bu durumu *“Adaletli olmayı öğretmen sınıfta yaptığı bir örnek olayla aktarabilir”* olarak açıklamaktadır.

Düz anlatım ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA18 bu durumu *“Öğrencilerimi adalet kavramını sözel olarak anlatırım”* olarak ifade etmektedir.

Model olma ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA59 *“Öncelikle bir öğretmenin öğrencilerine örnek olması”* üzerinde durulmalı derken, ÖA12 ise *“Öğretmenin hata yapan bir öğrenciye hatasının boyutuna göre değerlendirip adaletli bir şekilde verdiği kararlar öğrenci üzerinde etkili olabilir”* diye açıklamaktadır.

Uygulama ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA15 bu durumu *“Öğrencilerime çeşitli proje ve ödevler vererek”* şeklinde açıklamaktadır.

Gösteri ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA9 bu durumu *“Çeşitli filmler izlettirerek”* diye belirtmektedir.

### **Dürüstlük** değerinin;

Düz anlatım ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA27 *“Dürüstlüğü öğrencilerime kazandırmak için onlara dürüst oldukları zaman bir çok şey kazanacaklarını anlatırım”* demektedir.

Model olma ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA54 bu durumu *“İlk olarak öğrencilerime kendim örnek olurum”* şeklinde açıklamaktadır. ÖA42 ise *“Öğrencilerime kendim dürüst olurum ki onlardan da aynı davranışı isteyebileyim”* demektedir.

Örnek olay ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA11 “*Dürüstlük bir bireye verilmesi gereken en büyük etkidir. Bunu da arkadaş ortamında yapılan bir hatadan ders çıkarmak şeklinde anlatabiliriz*” demektedir.

Uygulama ile kazandırılması gerektiğini ifade eden ÖA58 bu durumu “*Sınıf içinde etkinlikler yaptırılması*” şeklinde açıklamaktadır.

**Tablo 5. Değerlerin Hangi Konularla İlişkilendirilebileceğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

Sıra No/Değer	Gereke	f
<b>1. Vatanseverlik</b>	Milli Mücadele ve Kurtuluş Savaşı	15
	Çanakkale ve I. Dünya Savaşı	10
	Savaşlar (Genel)	7
	Mustafa Kemal Atatürk	6
	Tarihi Şahsiyetler (Genel)	3
	Fatih Sultan Mehmet	1
	İstiklal Marşı	1
	Şehitler	1
	Afrin- Zeytin Dalı Operasyonu	1
	<b>2. Adalet</b>	Osmanlı Padişahları
Hız. Ömer		6
Fatih Kanunnamesi ve Osmanlı hoşgörüsü		4
Hız. Muhammed		3
Türk töresi		1
İstiklal mahkemeleri		1
Şer'i mahkemeler		1
Selçuklu Sultanlar		1
Encümeni Daniş	1	
<b>3. Dürüstlük</b>	Osmanlı Padişahları	6
	Hız. Muhammed	5
	Osmanlı esnafları	1
	Kaybedilen savaşlar	1

Öğretmen adaylarının “Öğretmen olduğunuzda çocuklara ilk üç ile numaralandırdığınız değerleri hangi konularla ilişkilendirerek kazandırmaya çalışırsınız? Her bir değer için örnek vererek açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5. de verilmiştir. Tablo 5. incelendiğinde vatanseverlik değerinin en çok Milli Mücadele ve Kur-

tuluş Savaşı (15), Çanakkale ve I. Dünya Savaşı (10), Savaşlar (7), Mustafa Kemal Atatürk (6), tarihi şahsiyetler (3), Fatih Sultan Mehmet (1), İstiklal Marşı (1), şehitler (1) ve Afrin-Zeytin Dalı Operasyonu (1) konularıyla ilişki kurarak kazandırmaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları adalet değerini ise Osmanlı Padişahları (13), Hz. Ömer (6), Fatih Kanunnamesi ve Osmanlı hoşgörüsü (4), Hz. Muhammed (3), İstiklal mahkemeleri (1), Türk töresi (1), Şer'i mahkemeler (1), Selçuklu Sultanları (1) ve Encümeni Daniş (1) konularıyla ilişkilendirebileceklerini belirtmişlerdir. Son olarak ise dürüstlük değerinin Osmanlı Padişahları (6), Hz. Muhammed (5), Osmanlı esnafları (1) ve kaybedilen savaşlar (1) gibi konular üzerinden kazandırılabilirliğini ifade etmişlerdir.

## Sonuç

2018 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda var olan değerlere ilişkin tarih öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerini ortaya koymanın amaçlandığı araştırmada ilk üç tercihinde vatanseverlik, adalet ve dürüstlük değerlerinin öne çıktığı görülmüştür.

Öğretmen adayları 10 değer içinden ilk üçte sıraladıkları vatanseverlik, adalet ve dürüstlük değerleri aynı zamanda toplam değerde de sıralamaya girmiş olup burada adalet değeri vatanseverliğin önüne geçmiştir. Bu bakımdan içerisinde tarih konularını barındıran sosyal bilgiler derslerinde öğretmen adaylarının değer tercihlerine yönelik yapılan çalışmayla (Yılmaz, 2013) birinci sırada vatanseverlik çıkması bakımından benzerlik göstermektedir. Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) tarafından öğretmen ve veliler üzerinde yapılan çalışmada ise öğretmenlerin en önemli gördükleri değerlerin sırasıyla vatanseverlik, sorumluluk ve adil olma değerlerinin olması ile araştırma arasında benzerlik bulunmaktadır. Ancak bu benzerlik adalet ve dürüstlük değeri açısından bulunmakta vatanseverlik değeri açısından farklılık arz etmektedir. Vatanseverlik bağlamında ise Tokdemir (2007) ile Yiğittir ve Öcal'ın (2011) tarih öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmalarla benzeşmektedir.

Programdaki 10 değerden dostluk, öz denetim, sevgi, yardımseverlik değerleri sıralamanın sonların yer almış özellikle yardımseverlik değeri

hiç bir öğretmen adayı tarafından ilk iki sırada gösterilmemiş, üçüncü sırada ise sadece bir öğretmen adayı tarafından sıraya dahil edilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde ilk üçe aldıkları bu değerlere yönelik gerekçelerine bakıldığında;

Vatanseverlik değeri için; vatanına sahip çıkmak, vatanını sevmeyene güvenilemeyeceği, ülkeye faydalı olmak, kendini, ailesini, tarihini sevmek ve birlik-beraberlik içinde yaşamak gibi gerekçeler sunulmuştur. Bu gerekçeler Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017) tarafından yapılan çalışma ile çocuğun vatana faydalı olması ve vatanın kutsal olması yönündeki gerekçeleri açısından benzerlik taşımaktadır.

Adalet değeri için; hak- hukuk çerçevesinde hareket etmek, hayatın her alanında lazım olduğu, birlik-beraberlik içinde yaşamak, sorunsuz insani ilişkiler kurmak, örnek vatandaş olmak öne çıkmıştır. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun (2017) çalışması ile toplumsal düzenin sağlanması ve insan olmanın gereklerinden biri olduğu için gibi gerekçeler ile farklılık göstermektedir.

Dürüstlük değeri için; kişilik için öncelikli olduğu, saygı ve sevginin kaynağı olduğu gibi gerekçelerle Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu (2013) tarafından yapılan çalışma ile farklılık taşımaktadır.

Çocukların tarih programında var olan değerleri kimden kazanmaları gerektiği konusunda öğretmen adayları için ilk üç değer öğretmenlerden kazanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, dini/tarihi karakterlerden ve edebi eserlerden kazanılabileceği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre öğretmen her tür davranışı ile öğrencilerine iyi bir model olmak zorundadır. Öyle ki Aktepe ve Yel'e (2009) göre öğretmenlerin örtük de olsa kendi değer yargılarını öğrencilerine aktarmaktadırlar. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları değerler önemli görülmektedir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017). Alan-yazında öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında önemli payları olduğu düşüncesinden hareketle çalışma (Kolaç ve Karadağ, 2012; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017) ile benzerlik taşımaktadır. Aynı zamanda çalışma Yıldırım'ın (2009) "öğretmenlerin okul ortamında ve dışında değerleri yansıtan örnek model olmalarına" değinen çalışması ile Memiş ve Gedik'in (2010) "öğretmen davranışları, öğrenci davranışlarının belirleyicisidir" bulgusuyla uyumaktadır.



Öğretmen adaylarının bu değerlerin kazandırılmasında izlenecek yöntemler konusunda ise düz anlatım yapılması, örnek olaylara yer verilmesi, model olunması, uygulama yaptırılması, tarihsel filmler ve belgeseller izlettirilmesi ve tarihsel mekanlara gezi yapılması gibi öneriler sunulmuştur. Bu durum Fidan'ın (2009) çalışmasıyla uyumludur. Zira derslerde yöntem ve teknik kullanımı verilmek istenen değerlerin, öğrenciler tarafından özümsemesini kolaylaştırmaktadır. Tarih öğretimine dair herhangi bir benzer çalışmaya rastlanmazken tarih konularını kapsamaması bakımından sosyal bilgiler derslerine yönelik yapılan bir çok çalışmada özellikle adalet değerinin çoğu zaman ilk üç sırada yer alması hem sosyal bilgiler hem de tarih dersleri için adalet değerinin önemsendiğini göstermektedir (Aktepe ve Yel, 2009; Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu, 2013; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013).

Değerlerin hangi konularla ilişkilendirilebileceğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; vatanseverlik değerini kazandırmak için geçmişte yapılan savaşlar ile tarihi şahsiyetler konuları oldukça öne çıkmaktadır. Adalet değerini kazandırmak için öne çıkan konular ise Osmanlı padişahlarının şahsiyetleri ile İslam tarihinden Hz. Muhammed ve Hz. Ömer dönemleri olmaktadır. Dürüstlük değeri ise benzer şekilde Osmanlı padişahları ile Hz. Muhammed konuları ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından önemsenen değerlerin aktarımında tarihi karakterlerden yararlanılması gerektiği görüşü alan yazındaki bazı çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Dönmez, 2006; Dönmez ve Yazıcı, 2009; Fidan, 2009; Ulusoy, 2005).

Araştırmada tarih öğretmen adayları için vatanseverlik, adalet ve dürüstlük değerlerinin ön plana çıktığı; diğer 7 değer ise önem sıralamasında zayıf kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda sıralamada geri planda kalan değerlere yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir. Aynı zamanda öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının değer hiyerarşileri ile tarih programları ve ders kitaplarında yer alan değerlerin uyum oranlarına dair incelemeler yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Value Hierarchies, Reasons and Recommendations  
of Pre-Service History Teachers Regarding Value in  
the History Curriculum**

\*

Tercan Yıldırım

*Ahi Evran University*

**Introduction**

It is necessary to adopt and internalize the values regulating the social life so that it could flow neatly and smoothly. This necessity puts important duties on the values education.

Values education starts in the family first. A planned and programmed values education process is possible only at schools. Therefore, the schools are the most important places in the teaching of values to individuals. Schools have goals such as preparing students for life, have them adopt the values belonging to their society, and have them behave in accordance with these values. The main goal of values education is to raise citizens. The schools play a central important role in creation of new values in addition to protection and continuance of the existing values and culture.

The most important responsibility in values education is attributed to teachers. Considering especially socialization of students, we encounter with the role-model potential of teachers. How the values involved in the curriculums are perceived by their teachers and which of these values are attached more importance them have a direct effect on education process because people have a values hierarchy that constitutes their values system. When a person is asked to sort the values, it is accepted that the first value mentioned is the most important one for that person. The person stays under the influence of his/her own values system while sorting them. With reference to teachers' primary role in values educa-

tion, it is important to determine their values hierarchy for the implementation of curriculum.

## **Purpose**

The purpose of this study was to reveal the first three choices of preservice history teachers studying pedagogical formation out of ten stem values in new history curriculum, why they chose those values, and what their suggestions on teaching of these values were. Thus, which values were attached the most and least importance by preservice history teachers were determined. Moreover, their values hierarchies were revealed to build up the values profile possessed by preservice history teachers who have the potential to transmit values in the future. At this point, it can be stated that revealing the values hierarchy of preservice history teachers is important in terms of development of values proposed in the curriculum.

## **Method**

In this qualitative research, case was used to reveal preservice history teachers' values hierarchy and their reasons. Case study is a research method as an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used.

## **Participants**

The participants of this study involved 61 preservice history teachers studying pedagogical formation at a state university in 2017-2018 academic year.

## **Data Collection and Analysis**

Structured interview form composed of 4 open-ended questions was used as the data collection tool. Inductive analysis, one of the content

analysis techniques, was used to analyze the data. Inductive analysis is carried out to reveal the concepts underlying the data through coding and the relationships among these concepts.

## **Findings and Conclusion**

In this study aiming at revealing the preservice history teachers' values hierarchy regarding the values involved in 2018 history curriculum, it was found that patriotism, justice, and honesty were listed in the first three rankings by participants. These values were also ranked among the total values, but justice left the patriotism behind.

When the preservice history teachers' reasons of mentioning these values in the first three rankings were examined, it was found that some reasons for patriotism were listed such as protecting one's own country, not trusting those who don't love the country, being beneficial to the country, loving his/herself, his/her family, and history, and living together in harmony. For the justice value, the following reasons were listed: acting in accordance with rights and laws, its necessity in every part of the life, living together in harmony, making hassle-free interactions, and being a model citizen. As for the honesty value, it was indicated that it was a priority for a solid character and the source of love and respect.

The preservice teachers indicated that the students should develop these three values with the guidance of their teachers. Moreover, they expressed that religious/historical characters and literary works were other sources. According to preservice teachers, the teachers should be a good role model for their students in every aspect. Preservice teachers suggested using direct instruction, giving sample cases, being a model, practices, watching historical movies and documentaries, and visiting historical places regarding the ways of teaching these values.

When the preservice teachers' opinions regarding the topics that could be associated with the values were examined, it was observed that they suggested the past wars and historical characters for teaching patriotism. Ottoman sultans, Prophet Muhammed, and his companion Omar were suggested to teach the justice. Similarly, Ottoman sultans and Prophet Muhammed were suggested for teaching honesty.

In accordance with the findings, it can be recommended for future research to focus on the values on the lower rankings in the preservice teachers' list. Moreover, it is also recommended to reflect these values in more detail and exploratory in curriculum and include some courses regarding the values education of preservice teachers.

## Kaynakça / References

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Aydın, M. (2003) Gençlerin değer algısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3,121-144.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81- 90.
- Bartelds, B. F. and Debats, D. L. (1995). The structure of human values: a principal components analysis of the rookeach value survey. *British Journal of Social Psychology*, 41, 77-86.
- Çelikkaya, T. (2016). Sosyal bilgiler programındaki değerlere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer öncelikleri ve gerekçelerine ilişkin görüşleri. *The 2nd International Conference on the Changing World and Social Research (ICWSR'2016)* October, 14-16, 2016, proceedings book s.945-962, Barcelona-SPAIN
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243 – 264. <http://dx.doi.org/10.20860/ijoses.338565>
- Çelikkaya, T. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyalbilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(5), 527-556. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1617>

- Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal bilgiler programında gazete, dergi ve internet haberlerinin kullanılması. *Turkish Studies*, 10(3), 251-270. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7652>.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ.H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Dewey, J. (2000). Temel eğitiminde tarihin amacı. (Çev: B. Ata), *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dönmez, C. (2006). Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-133.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2009). Atatürkçülüğün bir üst değer olarak öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1467-1490.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gültekin, F. (2011). Tarih öğretiminde değerler. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir* (s. 131- 137). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2), s.169-202.
- Karatekin, K., Gençtürk, E. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14) , 411-458.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin*

- araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *TurkishStudies*, 10(7), 659-674. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev., Osman Akınhay ve Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutluer, C., (2015). Tarih derslerinin değer eğitimindeki yeri: tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 649-666. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8949>, p.
- Nichol, J. (1996). *Tarih eğitimi*. (Çev. M. Safran) Ankara: Çağrı Matbaası.
- Nichol, J. and Dean, J., (1997). *History 7-11 developing primary teaching skills*. London: Routledge.
- Paykoç, F. (1998). Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü. Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s. 85-93). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Safran, M (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. *Bellekten*, 57(220), 827-842.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara
- Tokdemir, A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tokdemir, A. ve Demircioğlu İ. (2008). Değerlerin oluşması sürecinde tarih öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Tokdemir, M.A. (2016). Değerler mi beceriler mi: Tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin tarih öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2225-2242. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9027>

- Ulusoy, K. (2003). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, K. (2005) Tarih derslerinde ahlaki değerlerin aktarımı: Bir okuma parçası örneği. *Milli Eğitim*, 168, 126-133.
- Ulusoy, K. (2007a). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, K. (2007b). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi uzerinegoruşleri (Sakarya il orneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Ulusoy, K. (2007c). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-51.
- Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 401-418.
- Yaşar ve Çengelci (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yazıcı, F. (2011). Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında tarihyazımı.V. Engin ve A. Şimşek. (Ed.), *Türkiye’de Tarihyazım* (s. 197-219). İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA*, 11(2), 65-84.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20),117-124.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 12(33), 557-572 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/turkishstudies.12533>
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler programındaki değerlere ilişkin algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-99
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 645-680.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yıldırım, T. (2018). Tarih öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 296-320. DOI: 10.26466/opus.404219

## Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-Yeterlik İnancına Etkisi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.406195

\*

Tuğba Yılmaz Bingöl\* - Ahmet Akın\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [tbingol@fsm.edu.tr](mailto:tbingol@fsm.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1104-2244](https://orcid.org/0000-0002-1104-2244)

\*\*Prof. Dr., Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kadıköy / İstanbul / Türkiye

E-Posta: [ahmet.akin@medeniyet.edu.tr](mailto:ahmet.akin@medeniyet.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-0422-0871](https://orcid.org/0000-0003-0422-0871)

### Öz

*Bireylerin bir şeyi başarabileceğine dair inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik birçok faktör üzerinde etkilidir. Yüksek öz-yeterlik algısı bireylerin performanslarını pozitif yönde etkiler. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının 8.sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerine olan etkisini incelemektir. Araştırmaya İstanbul ili Bakırköy ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul 8. sınıf öğrencisi 145 kişi katılmıştır. Katılımcılara Genel Öz-yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar arasından uygun örnekleme yöntemiyle, deney ve kontrol gruplarına 10'ar kişi seçilmiştir. Deney grubunu oluşturulan bireylere araştırmacı tarafından hazırlanan altı oturumluk çözüm odaklı kısa süreli grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki bireylere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Araştırma 2x3'lük desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler ANOVA Tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan programın katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, Öz-yeterlik, Grup rehberliği

<sup>1</sup> Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından doktora tezi olarak kabul edilen çalışmanın bir kısmıdır.

## The Effect of Solution Focused Brief Therapy Approach Based Group Guidance Program on Self-Efficacy Beliefs

### Abstract

*Self-efficacy, defined as beliefs that individuals can achieve something, is influential on many things. Having a high self-efficacy perception may have positive effect on individuals' performances. Therefore, the aim of current study was to investigate the effect of Solution- Focused Brief Therapy Approach Based Group Guidance Program on students' self-efficacy beliefs. Study participants were selected among 145 8th grade middle school students in Bakırköy, Istanbul. In order to collect the data the General Self-Efficacy Scale was administered. Convince sampling was used to select 20 students, 10 each in experimental group and control group. A six session Solution- Focused Brief Approach Based Group Guidance Program developed by the researcher was applied to the experimental group. Any intervention was not applied to participants in control group. The research used the 2x3 factorial design experiment method. A two-way analysis of variance (ANOVA) with repeated measures was conducted to evaluate the effect of guidance program. As a result of the study revealed that the Solution Focused Brief Approach Based Group Guidance Program was significantly effective in increasing the self-efficacy beliefs' of the participants in experimental group. The effect of the program lasted during the follow-up tests.*

**Keywords:** *Solution focused brief therapy, Self-efficacy, Group guidance*

## Giriş

Bireyin belirli bir eylemi başarabilmesi için gerekli aşamaları düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi ile ilgili kendisine yönelik yargısına öz-yeterlik adı verilmektedir (Lee, 2005, s. 490). Yani öz-yeterlik, kişinin belli eylemi gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olduğuna dair inancıdır. Durumsal inanç olarak da tanımlayabileceğimiz bu kavram Sosyal Bilişsel Teori'nin kurucularından Albert Bandura (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bandura'ya (1986, 1997) göre öz-yeterlik inancı, bireyin davranışlarını belirleyen bir kavramdır. Sosyal öğrenme kuramı insanların becerilerini etkili biçimde kullanabilmelerinin ilgili alanda kendilerine güven duymalarıyla ilgili olduğunu savunmaktadır ve öz-yeterlik, bu kuramın temel kavramıdır (Pajares, 2002).

Schuck ve Meece (2006), Sosyal Bilişsel Teori'ye göre bireyin işlevselliğinin kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki ilişkiden etkilendiğini vurgulamıştır. Anahtar görevi gören öz-yeterlik aktivite seçimi ve motivasyonu etkiler, bilgi edinme aşamasına katkı sağlar. Verimli düşünmeyi ve bireylerin göstereceği çabayı etkiler (Bandura, 1997). Bu ilişkilerden dolayı öz-yeterlik inancının bireylerin görev seçimlerini, çabalarını, ısrarlarını ve başarılarını etkileyen bir hipotez olduğu söylenebilir (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

Bandura'ya (1994) göre, güçlü bir öz-yeterlik bireylerin başarılı olmasını sağlar ve mutluluklarını olumlu yönde etkiler. Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında, durumun üstesinden gelmek için çaba harcar. Bu nedenle öz-yeterlik incelenmesi gereken önemli bir kavramdır (Aşkar ve Umay, 2001). Bandura (1982) öz-yeterlik algısını performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum olmak üzere dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır. Bireyin giriştiği işlerde başarılı olması, benzer işlerde de başarılı olabileceğinin göstergesidir. Akranlarını gözlemleyen öğrenciler o görevi öğrenebileceklerine dair inanç geliştirebilirler. Yapabilirsin gibi sözlü cesaretlendirmeler öz-yeterlik inancını yükseltmekte etkilidir. Sonuç olarak bireyin davranışı gerçekleştireceği sıradaki fizyolojik ve duygusal durumu davranış sıklığını etkiler. Daha az duygusal semptom gösteren bireyler daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahiptir (Schunk ve Meece, 2006).

Bandura'nın çalışmaları, bireyin becerilerine ilişkin inançlarının yalnızca davranışlarını değil, güdülenme ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001). Bireyin öz-yeterlik inancı, kişisel güdülenmenin, başarının ve refahın temelini oluşturmaktadır. Birey gerçekleştireceği iş konusunda kendi becerilerine ilişkin yüksek inanca sahipse, işe başlarken daha iyimser olacaktır. Ayrıca işi başarmak için daha çok çalışacak ve karşısına çıkan güçlükler karşısında yılmayacaktır. Öz-yeterlik bireyin yetkinliği ile ilgili değil, becerilerine dair hissettiği inanç ile ilgilidir (Pajares, 2002).

Bandura (1986) araştırmalarında, öz-yeterlik inancı yüksek bireyler ile öz-yeterlik inancı düşük bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarında farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir. Bu fark yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler için pozitif yönlüdür. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler başarısız oldukları zaman sebep olarak gösterdikleri çabanın az olduğunu düşünürken, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler becerilerinin yetersiz olduğunu düşünürler (Pajares ve Schunk, 2001). Yüksek öz-yeterliğe sahip bir birey pasifik okyanusunu geçmek gibi zor görevleri kabullenirken düşük öz-yeterliğe sahip bir birey ise havuzu geçmek gibi kolay görevleri tercih eder (Spiegler ve Guevremont, 2010: 275).

Öz-yeterlik inancının temeli, bakım veren kişinin oluşturduğu güven duygusu ile atılır. Çocuklar pozitif tutumlar geliştirirken, yetişkinlerin hoşgörülü davranışlarından destek alır. Olumsuzlukların üstesinden gelebilen çocukların yaşamında aile gibi, destekleyici öğretmenler de önemli rol oynar (Bandura, 1997). Çocukların öz-yeterlik deneyimleri, daha büyük topluluklar içine girdiklerinde değişebilir. Çünkü akran ilişkileri yetenekleri ortaya çıkarıp geliştirebilir. Sosyal öğrenmenin önemli bir kısmı akranlar arasında oluşur. Yaş ve deneyim benzerlikleri nedeniyle akranlar birbirlerine referans olur. Çocuklar, saygınlık ve popülerite oluşturmak konusunda akranlarına duyarlıdır. Çocuklar benzer ilgi ve değerlerin paylaşıldığı kapalı ilişkiler kurmaya meyillidir ve bu seçici akran ilişkileri, karşılıklı ilişkiler yönüyle öz-yeterliği geliştirecektir. Eğer çocuklar sosyal olarak kendini yetersiz kabul ederse; sosyal geri çekilme yaşar ve akranlar tarafından düşük kabul algısı ve düşük öz-güven duygusuna sahip olur (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik, yaşamın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici fonksiyona sahiptir. Ancak bireyler ergenlik çağına geldiğinde özellikle önem kazanmaktadır (Carpara, vd. 1998). Çünkü ergenlik döneminde çocukluktan erişkinliğe geçerken, bireyin yaşadığı bedensel, duygusal ve sosyal değişim, uyum sağlayabilme sürecindeki zorlukları da beraberinde getirir. Bu dönemde yetişkinlik rolleri belirginleşmeye başlar. Büyük sosyal toplulukta hareket alanları genişler, sorumlulukları artar ve çocukluktan daha çeşitli rollere sahiptirler. Bireylerin yaşam rollerini belirlemede en önemli dönemlerden biri ergenlik dönemidir. Ergenlik, bir psiko-sosyal karmaşa dönemidir. Yaşamın her dönemi kendine özgü sıkıntılar barındırır da ergenlik, öfkeyle birlikte stresin ortaya çıktığı bir dönemdir.

Ergenlik yüksek risk barındıran bir gelişim dönemidir. Ailelerle çatışma, madde kullanımı, şiddet vb. riskli davranışlar dönemi olumsuz etkileyebilir. *“Ancak bazı gençler yüksek risk barındıran çevrelerde bulunmalarına rağmen kötü durumlara maruz kaldıklarında ciddi kişisel problemler oluşmadan durumu yönetebilir”* (Bandura, 1997, akt.Uysal ve Yılmaz-Bingöl, 2014). Öz-yeterlik duygusu güçlü bireyler karşılına yaşama dair zorluklar çıktığında durumla nasıl başa çıkabileceklerini bilirler (Bandura, 1997). *“Alkol ve madde kullanımı, sigara içme, riskli otomobil kullanımı ve erken yaşta cinsellik gibi riskli durumlara başa çıkabilirler”* (Bandura, 1986, akt. Uysal ve Yılmaz-Bingöl, 2014). Araştırmalar öz-yeterlik inancı yüksek bireylerin düşük inanca sahip bireylere göre daha yüksek görev tamamlama performansına sahip olduğunu göstermektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler daha fazla okur, daha sıkı çalışır ve zorluklarla karşılaştıkları zaman daha dirençli olurlar (Schunk ve Meece, 2006).

Bandura’ya (1997) göre çocuklar, zihinsel yeterliklerini geliştirip, toplumda var olabilmesi için gerekli bilgi ve problem çözme becerilerini okulda kazanmaktadır. Bu nedenle okul çağı öz-yeterlik inancının gelişimi açısından son derece önemlidir. Okulun öz-yeterlik inancı geliştirmekteki rolünü yerine getirecek olan kişiler elbette öğretmenlerdir. Okulda görev yapan tüm öğretmenler, öğrencilerinde öz-yeterlik algısı geliştirmeyi hedeflemelidir (Eisenberger, Conti-D’ Antonio ve Bertrando, 2005). Öz-yeterliğin gelişimi ergenin okul performansı, arka-

daşlık, kariyer ve mesleki seçimlerinde önemli etkilere sahiptir (Schunk ve Meece, 2006). Bruner'e (1966) göre yüksek okul başarısına sahip öğrenciler, öğrenme olanaklarını değerlendirme konusunda okul dışı ortamlarda da etkili olduğunu vurgulamıştır. Ancak kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin kurgulanmasındaki yanlışlıklar, rekabete dayalı öğretim gibi okul içi faktörler öz-yeterlik inancının gelişimini olumsuz etkileyebilir (Maurer, 2001).

Bu bulgular çocukların hayatında okulların önemini göstermekte ve öz yeterliğin geliştirilmesi için okullarda bazı çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. *“Ancak okullarda öğrencilere yönelik eğitim programı ya da grup rehberliği etkinliği uygulamak konusunda yaşanan problemlerden biri, etkinlik için yeterince sürenin olmamasıdır”* (İşlek, 2006). Yapılan araştırmalar çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın özellikle zamandan dolayı okullarda etkin bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Franklin, Biever, Moore, Clemons ve Samardo 2001). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, bireylerin sorunlarını çözmeye odaklanmaktansa, çözüm üzerine odaklanır. Sorunun temellerini öğrenmek yerine çözümleri araştırır. Bireyler buldukları koşullardan bağımsız olarak terapiye geldikleri için yetenekli kabul edilir ve terapistin rolü danışanların sahip oldukları yeteneklerini fark ettirmektir (Berg, 1994). Sorunların temeline inmek yerine sorunların olmadığı zamanları fark ederek, çözüme ve bireyin güçlü yönleri üzerine odaklanmak sınırlı sürede çok sayıda öğrenciye hizmet verilmesi gereken okul ortamları için yüksek fayda sağlar. Sklare'ye (1997) göre çözüm odaklı kısa süreli terapi birkaç görüşmede öğrencilere çözüm konusunda yardımcı olmaktadır.

Öz algılamanın 7. sınıf ve daha erken dönemde ortaya çıkmaya başladığını gösteren araştırma sonuçlarına (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998) ve Bandura'nın (1997) öz-yeterlik inancının ve geliştirilmesi için okulun önemini vurgulayan çalışmalarına dayanarak, bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri örneklemini oluşturacaktır. Araştırmada yeteneklerin ortaya çıkmasında akran gruplarının önemine dikkat çeken sosyal öğrenme kuramına (Schunk ve Meece, 2006) dayanarak bireysel rehberlik yerine grup rehberliği çalışması seçilmiştir. Bireylerin farklı alanlardaki öz-yeterliğin geliştirilmesi için farklı programlar uygulanabilir (Muris, 2002). Ancak Bandura'nın öz-yeterlik algısını dört bilgi kaynağına dayandırması (Veznedaroğlu, 2005) ve bu kaynakların çözüm

odaklı kısa süreli yaklaşım ile incelenebileceğinin düşünülmesi ve çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın okul ortamındaki etkisi, bağımsız değişken olarak çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği çalışmasının belirlenmesi sonucunu doğurmuştur.

Böylece araştırma, okul ortamında, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberlik programı uygulanarak genel öz-yeterlikleri üzerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın temel felsefesine uygun olarak geliştirilen grup rehberliği programının alanda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere, psikologlara, eğitim uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çerçeveden yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekildedir:

Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerine nasıl bir etkisi vardır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma deneysel desenli bir çalışmadır ve çalışmada çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının 8. sınıf öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerine etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi belirleyebilmek için 2x3 lük deneysel desen kullanılmıştır. Yani katılımcılara; ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni 'Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programı', bağımlı değişkeni ise öz-yeterlik inancıdır. Araştırmada deney grubuna eşit olabilecek bir kontrol grubu kullanılmıştır. Böylece karıştırıcı faktörlerin etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma İstanbul ili Bakırköy ilçesinde bir orta okul 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öncelikle 145 öğrenciye Genel Öz-yeterlik Ölçeği



uygulanmış ve ölçeğe verdikleri puanlar dikkate alınarak, gönüllülükleri doğrultusunda seçkisiz belirlenen 20 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ardından çekilen kura ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Sonuçta deney ve kontrol gruplarında 10'ar öğrenci yerleştirilmiştir.

### **Veri toplama Araçları**

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların; cinsiyet, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ve akademik durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

**Genel Öz-Yeterlik Ölçeği:** Araştırmada hazırlanan programın etkisini incelemek için 'Genel Öz-Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Öz-yeterlik ölçeği bireylerin öz-yeterlik düzeylerini ortaya koymaktadır (Schwarzer ve Jerusalem, 1995). Bireylerin algıladıkları öz-yeterlik düzeylerini ortaya koyan ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipi puanlanır (1= Hiç doğru değil, 4= Tamamen doğru). Ölçekten alınabilecek toplam puan 10 ve 40 arasında değişmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için Türkçe uyarlaması Vardarlı (2005) tarafından yapılmıştır. Cronbach alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "test-tekrar test" yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında ise .70 düzeyde ilişki bulunmuştur.

### **Uygulama**

Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını kısa sürede geliştirmeyi hedefleyen ve araştırmacı tarafından kuramsal incelemelerle hazırlanan program, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına dayanan altı oturumluk bir grup rehberliği programıdır. Her oturum yaklaşık 55 dakika sürmektedir. Programda istisna durumlar, skala, mesaj, mucize soru, ilk işaret, optimum alan teknikleri gibi çözüm odaklı yaklaşıma dayalı teknikler kullanılmıştır. Birinci oturumda grup üyelerinin birbirini tanıyarak, grup kurallarını öğrenerek, gruba katılım amaçlarını ortaya koymaları, iyi

yaptıkları şeyleri keşfetmeleri ve şimdi ve gelecek arasında bağlantı kurmaya başlamalarını sağlamak amaçlanmıştır. İkinci oturumda grup üyelerinin çözümler hakkında düşünmesini sağlayarak, çözümler üzerindeki etkilerini fark etmeleri ve kendi kaynaklarının farkına varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Üçüncü oturumda grup üyelerinin öz saygılarını yükseltmek, öz-yeterliliklerini arttırabilecek görev ya da aktiviteleri tanımlamalarını sağlamak, yaşa uygun verilen aktivitelerde verilen yeni görev ve sorumluluklarla kişisel güvensizliği önlemeye çalışarak performans başarısını arttırmak, hata-inkar-eleştiri korkusu yansıtan durumların sıklığını azaltmak ve öz bağımsızlık kazandıracığına inanılan kişilerin yararlarını anlamaya çalışmak amaçlanmıştır. Dördüncü oturumda grup üyelerinin öz-saygılarını geliştirerek öz-yeterlik inançlarını yükseltmek, hatalarına bakış açılarını değiştirmek, hataların yaşamın bir parçası olduğunu kabul etmelerini sağlamak ve hataları analiz edebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Beşinci oturumda bireylerin öz saygı, öz imaj ve öz farkındalıklarını geliştirmek yoluyla öz-yeterlik inancının yükselmesini sağlamak amaçlanmıştır. Son oturum olan altıncı oturumda ise grup üyelerinin geleceğe odaklanarak, kendisi için çözüm faktörü olan öz-yeterlik inancını geliştirmek için gruptan ayrıldıktan sonra yapacakları üzerine düşünmeleri, grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini ben dili ile paylaşmaları, grup sürecinden kazanımlarını grupla paylaşmalarını sağlamaktır.

### **Verilerin Analizi**

Grupların ön-test, son-test ve izleme ölçümleri değişiminin, istatistiksel anlamlılığını karşılaştırmak için yöntem olarak tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü ANOVA seçilmiştir. Araştırma ön-test/son-test kontrol gruplu desendir ve deney ve kontrol grupları son-test puanların da zamana bağlı değişme olup olmadığını da incelemektedir. Bu nedenle, tekrarlanmış ölçümler için ANOVA tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005).

## Bulgular

Araştırmaya katılan bireylerden elde edilen verilerin parametrik testlerin kullanılabilme şartlarını sağlayıp sağlamadığını incelemek için, öz-yeterlik ön-test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar; her iki grupta yer alan bireylerin ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını yani dağılımın homojen olduğunu göstermiştir ( $p>.05$ ). Bağımlı değişkene ait ölçüm sonuçlarının normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek için yapılan Kolmogrov-Simimov testi sonucunda ise verilerin normal dağılım eğrisine uygun olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

*Tablo 1. Grupların Öz-Yeterlik Puanlarına Dair Değerleri*

Ölçümler	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney N=10	14.30	.82	31.1	2.88	31.1	2.99
Kontrol N=10	14.20	.78	14.1	.87	13.9	.87

Deney ve kontrol gruplarına ait öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına dair değerler Tablo 1’de görülmektedir. Deney grubunun öz-yeterlik ön-test puan ortalaması 14.30 iken son-test ortalaması 31.1 ve izleme testi ortalaması ise 31.1’dir. Kontrol grubunda ise öz-yeterlik ön-test puan ortalaması 14.20 iken son-test ortalaması 14.1 ve izleme testi ortalaması 13.9’dur.

Hem deney hem de kontrol grubunda bulunan bireylerin, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ANOVA tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-18)}= 320.76$ ;  $p<.001$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Genel Öz-Yeterlik

Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

*Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplara Dair Öz-Yeterlik Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanları ANOVA Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2070.850	19			
Grup (D//K)	1960.817	1	1960.817	320.76	.000
Hata	110.033	18	6.113		
Gruplar içi	1953.333	40			
Ölçüm (ön-son- izleme)	918.633	2	459.317	232.022	.000
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>963.433</b>	<b>2</b>	<b>481.717</b>	<b>243.337</b>	<b>.000</b>
Hata	71.267	36	1.980		

Grup ayrımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-36)}= 232.022$ ;  $p<.001$ ). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup\*ölçüm etkisinin), incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-36)}= 243.337$ ;  $p<.001$ ). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ( $F_{(2-36)}= 243.337$ ;  $p<.001$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmış ve sonuçta deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yer alan bireylerin ön-test ölçümünden aldıkları puanların son-test ve izleme-testinden aldıkları puanlardan düşük; yine deney grubundaki bireylerin son-test ve izleme-testinden aldıkları puanların kontrol grubundaki bireylerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıda verilen analiz sonuçlarına göre çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programı, bireylerin öz-yeterlik düzeylerini anlamlı ölçüde yükseltmektedir.

## Tartışma

Öz-yeterlik kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde kuramsal yaklaşımların öz-yeterlik ile olan ilişkisini inceleyen bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın grup çalışmalarındaki kullanımına bakıldığında, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın kaygıyı azaltmada etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları vardır (Eisengart ve Gingerich, 2000; Pinkerton ve Rockwell, 1994). Kaygının öz-yeterlikle negatif yönlü ilişkisi düşünüldüğünde bu sonuçların çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterliği arttırdığı yönündeki bulgumuzu destekler niteliktedir. Springer, Lynch ve Rubin (2000) yürüttükleri çalışmada çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın benlik saygısını arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Bazı çalışmalarda da çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın öz-saygıyı geliştirdiği gözlenmiştir (Daki ve Savage, 2010; Utterback, 2011). Ayrıca Ateş (2015) çözüm odaklı terapiye dayalı grupla psikolojik danışma programının kendine güven becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Bu sonuçlar bizim bulgularımızı destekler niteliktedir.

Corcoran (2006), çocukların davranış problemlerinin çözüm odaklı yaklaşımla azaltılabildiğini belirtmektedir. Davranış problemlerinin öz-yeterlik ile olan negatif yönlü ilişkisi düşünüldüğünde ve çocukların problemleri ile başa çıkabilecekleri inancını geliştirerek onlara yardımcı olduğu göz önüne alındığında çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı yönündeki bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Triantafillou (1997) ise çalışmasında çözüm odaklı kısa süreli terapi grubuna alınan iki çocuğun psikoterapi ilaçlarını kestiği diğer gruptaki çocukların ise ilaçlarının dozajlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların bu sorunlarıyla başa çıkabileceklerine dair terapi sürecinde geliştirdikleri öz-yeterlik inançları ilaçları bırakmalarını desteklemiştir. Çözüm odaklı kısa süreli terapinin öz-yeterlik inancı üzerindeki olumlu etkisini gösteren bu bulgu, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik düzeyini arttırdığına yönelik bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgular çözüm odaklı kısa süreli terapi ile ilgili literatürü destekler nitelikte (Banks, 1999; Kim, 2008; La Fountain

ve Garner, 1996; Newsome, 2004; Selekman, 1999), grupla psikolojik danışma ya da grup rehberliği sürecinde; grup üyelerinin bireysel güç ve kaynaklarını açığa çıkarıp, yapacakları pozitif değişiklikler tanımlanıp, şimdi ve geleceğe odaklanılıp, işbirliği yapıldığında, çözümler üzerine düşünüldüğünde, çözüme giden bir adım olarak istisnalar kullanılıp ve tartışılıp, amaca yönelik ve amaca giden oturumlar düzenlendiğinde öz-yeterlik düzeyinin arttığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin, programa katılmayan bireylerin öz-yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde yükseldiği ve etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmada geliştirilen programın etkili olduğunu işaret etmektedir. Bireylerin ölçümlerden elde ettiği puanlar analiz edilirken grup ayırımı yapılmadığında da ortalamalar arasındaki farkın anlamlı bulunmuştur. Sonuçta grup ayırımı yapılmaksızın bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin deneysel işlemten dolayı değiştiği söylenebilir. Bu sonuca göre uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Grup ve ölçümün ortak etkisi incelendiğinde, elde edilen değer yine anlamlıdır. Yani her iki gruptan elde edilen ön-test, son-test ve izleme testinden Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar farklılık göstermiştir. Bu bulgu da uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini arttırmada etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Bu araştırma öz-yeterliğin geliştirilmesine yönelik ilk deneysel çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Öz-yeterliğin gelişiminde okul ortamının önemi düşünüldüğünde, araştırmada geliştirilen programın okulların rehberlik servislerinde görev yapan öğretmenler

tarafından öğrencilere uygulanması, öğrencilerin ailelerine çocuklarının öz-yeterliklerini nasıl geliştireceklerine dair bilgi verilmesi, okullarda görev yapmakta olan tüm öğretmenlere öz-yeterlik kavramı ve geliştirilmesi için sınıf ortamında yapılabilecekler hakkında bilgi verilmesi önem taşımaktadır. İlerleyen araştırmalarda diğer yaş gruplarına uygun grup rehberlik programları hazırlanarak alana katkı sağlanabilir. Bu araştırmada uygulanan programın farklı sosyo-kültürel gruplardaki etkisi araştırılabilir. Programın izleme çalışması üç ay sonra yapılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda programın daha uzun süreli etkilerini inceleyecek çalışmalar yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Effect of Solution Focused Brief Therapy Approach Based Group Guidance Program on Self - Efficacy Beliefs**

\*

Tuğba Yılmaz Bingöl - Ahmet Akın

*Fatih Sultan Mehmet Vakıf University - Medeniyet University*

Self-efficacy is the belief that a person has the abilities necessary to perform a certain action. Self efficacy which can also be defined as situational belief was developed by Bandura (1994), one of the founders of Social Cognitive Theory. Self-efficacy beliefs are the basis of the motivation of an individual, success and well-being.

The school-age is extremely important in terms of the development of self-efficacy beliefs. Of course, teachers are ones who will help students enhance their sense of efficacy at school. All school teachers should aim to develop students' self-efficacy perceptions. The development of self-efficacy beliefs has important implications for the adolescents' school performance, career development, career choices and friendship. In-school factors such as bad friend groups, mistakes in determining instructional objectives and competitive teaching environment may negatively affect the development of self-efficacy beliefs.

The importance of school environment in students' lives and reveal the necessity of developing some programs to raise students' self efficacy in school. Previous studies indicated that applications of solution focused brief therapy which is a time limited approach, may be effective in school setting. Solution-focused brief therapy is a therapeutic approach which focuses on solutions rather than solving problems. Focusing on the strengths of the individual and solutions may be highly beneficial for school settings where a large number of students have to be served in a



limited time. According to Sklare, Solution-focused brief therapy helps the students discover solutions in a short amount of time.

Based on the results of research indicated that self-perception begin to occur in grade seven or earlier and based on the research emphasized the importance of school setting to enhance self-efficacy beliefs, participants in this study consisted of eighth-grade students. Based on the social learning theory which emphasized the importance of peer groups in the emergence of skills, a group guidance program was applied to the participants instead of individual guidance. Various programs can be applied to improve individual's self-efficacy in different areas. Because of the Bandura's theoretical four sources of self-efficacy and the idea that that these resources can be studied through solution-focused brief therapy approach and the effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting; solution focused brief therapy approach based group guidance program was determined as independent variable in the current study.

This research aimed to examine the effect of the group guidance program based on the solution-focused brief therapy approach on the general self-efficacy of the 8th grade students in the school environment. It is assumed that the group guidance program developed in accordance with the basic philosophy of the solution-focused brief therapy approach will be helpful and useful for psychological counselors, psychologists and professionals working on the field of education.

The research was designed as an experimental study and it was aimed to examine the effect of the group guidance program based on solution-focused brief therapy on the self-efficacy beliefs of the 8th grade students. A 2x3 design (experimental/ control groups X pretest/ posttest/ follow up) was used in the research to determine the effect of program.

Study participants were selected among 145 8th grade middle school students in Bakırköy, Istanbul. In order to collect the data the General Self-Efficacy Scale was administered. Convince sampling was used to select 20 students, 10 each in experimental group and control group. A six session Solution- Focused Brief Approach Based Group Guidance Program developed by the researcher was applied to the experimental group.

Results of analysis indicated that participants in experimental group who experienced six sessions of group guidance using solution focused brief therapy reported a significant increment in self-efficacy levels compared with participants in control group. The increase at self-efficacy levels of the participants in the experimental group was also noticed to be maintained in the follow-up measurements. A significant difference was also found between the mean self-efficacy scores of experimental and control group at pretest, posttest and follow up measures. This result indicates that the guidance program developed in the research is effective.

This study is important because the current study is the first experimental study to develop self-efficacy. Future studies can be carried out with different age groups to make a contribution to the counseling field. The current study can also be carried out with individuals from different socio-cultural groups. The parents may be informed about how they help their children to improve their self-efficacy and the teachers may be informed about what they can do in class to develop self efficacy of their students.

## Kaynakça / References

- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ateş, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 832-841.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour*, 4, 7, 81.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. In human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

- Banks, V. (1999). A solution-focused approach to adolescent groupwork. *Family Therapy*, 20, 78-82.
- Berg, I. K. (1994). *Family based services: a solution- focused approach*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W.W. Norton and Company.
- Büyüköztürk. Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Carpara, G.V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., Bandura, A. (1998). Impact of adolescent perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct, *European Psychologist*, 3, 125-132.
- Corcoran, J. (2006). A comparison group study of solution-focused therapy versus “treatment-as-usual” for behavior problems in children. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69-81.
- Daki, J., ve Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties, *The Journal of Educational Research*, 103, 5, 309-326.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. In N. Eisenberg. s.1017-1095. New York: Wiley.
- Eisenberger, J., M. Conti-D'Antonio ve R. Bertrando. (2005). *Self-efficacy: Raising the bar for all students*. Oxon: Eye On Education.
- Eisengart, S.,ve Gingerich, W. J. (2000). Solution-focused brief therapy. a review of the outcome research. *Family Process*. 39, 4, 477-498.
- Franklin, C., J. Biever, K. Moore, D. Clemons,ve Samardo, M. (2001). The effectiveness of solution focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11, 411-434.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Educational Research Exchange Congress*. The University of Texas: Texas.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kim, J. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: a meta-analysis. *Research on Social Work Practices*, 18(2), 107-116.

- La Foundatain, R. M., Garner, R. E. (1996). Solution Focused counseling groups: A key for school counselors, *School Counselor*, 43, 4.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. United State: Sage Publication.
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age and beliefs about self-efficacy for development, *Journal of Management*, 27, 2.
- Muris, P. (2002). A Brief questionnaire for measuring self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample, *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Newsome, W. S. (2004). Solution-focused brief therapy groupwork with at-risk junior high school students: enhancing the bottom line. *Research on Social Work Practice*, 14, 5, 336-343.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. San Diego: Academic Press.
- Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement, perception*. Londra: Ablex Publishing.
- Pinkerton, R. S., ve Rockwell, W. K. (1994). Very brief psychological interventions with university students. *Journal of American College Health*, 42, 4, 156-162.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In J. E. Maddux. s. 281-303. New York: Plenum.
- Schunk, D. H. ve Meece, J. L. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. In F. Pajares, T. Urdan. s.71-97. United States: IAP.
- Schwarzer, R., ve Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 159-177). Springer Netherlands.
- Selekman, M. (1999). The solution-oriented parenting group revisited. *Journal of Systemic Therapies*, 18, 5-23.
- Sklare, B. G. (1997). *brief counseling that works: a solution approach for school counselors*. Corwin Press: California.
- Spiegler, M. D., Guevremont, M. C. (2010). *Contemporary behavior therapy*. United States: Fifth Edition.

- Springer, D.W., Lynch, C., ve Rubin, A. (2000). Effects of a solution-focused mutual aid group for hispanic children of incarcerated parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, b, 431-432.
- Triantafillou, N. (1997). A solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 16, 4, 305-328.
- Utterback, M. Z. (2011). *Supporting Latino first-generation community college transfer students: an approach using solution-focused brief therapy and validation technique*. Unpublish master of thesis. Saint Mary's College of California.
- Uysal, R., ve Yılmaz-Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 8, 573-582.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Veznedaroğlu, M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Yılmaz Bingöl, T. ve Akın, A. (2018). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 321-340. DOI: 10.26466/opus.406195

## Suriyeli Mülteci Kadınların Kuma Dramı: Kilis İli Örneği

DOI: 10.26466/opus.406308

\*

İpek Agcadağ Çelik\* - Feride Vural\*\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kilis / Türkiye

E-Posta: [ipekagcadag@kilis.edu.tr](mailto:ipekagcadag@kilis.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-2409-668X](https://orcid.org/0000-0002-2409-668X)

\*\*Y. L. Öğrencisi., Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya/ Türkiye

E-Posta: [feridevrl.fv@gmail.com](mailto:feridevrl.fv@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-2441-9044](https://orcid.org/0000-0003-2441-9044)

### Öz

Suriye’de başlayan iç karışıklıkların beraberinde getirdiği insanlık krizinin ardından, Suriye’den diğer ülkelere yoğun bir biçimde göç başlamış ve bu göçten etkilenen ülkelerin en başında ise, Suriyeli mültecilerin en fazla giriş yaptığı ülke olan Türkiye etkilenmiştir. Uygulanan açık kapı politikasıyla Suriye’den gelen insanların hepsine kucak açılmış ve bunun sonucunda üç buçuk milyonu aşan sayıda Suriyeli mülteci başta ülkemizin sınır şehirleri olmak üzere dört bir tarafına dağılmıştır. Bu dağılım, hem mülteciler hem de yerel halk için bir an önce kabul edilmesi gereken yeni gerçekleri, sorunları ve çözüm önerilerini de gündeme getirmiştir. Ülkemizde bu gerçeklerle en fazla yüzleşmesi gereken şehirlerden biri ise, şehirdeki Suriyeli mültecilerin yoğunluğu nedeniyle Kilis olmuştur. Hem yerel halk hem de Suriyeli mültecilerin bu sürece uyum sağlama ve birbiriyle kaynaşma konusunda yoğun bir çaba gösterdikleri görülmektedir. Yerel halktan farklı ekonomik, sosyal ve kültürel yapıları sahip olan mültecilerin yaşam tarzları ve hayata bakış açıları farklılık göstermektedir. Bu farklılıklardan birini de evliliğe ve aile kurumuna bakış açıları oluşturmaktadır. Ülkemizde giderek azalan ve artık geçmişte olduğundan daha az yoğunlukta gündemimizi meşgul eden “çok eşlilik” ve “kumalık” konularının, Suriye toplumunda hâlâ oldukça yaygın bir uygulama olduğunu ve Suriyeli mültecilerin ülkemizde de bu uygulamaya devam ettiklerini görmekteyiz. Suriyeli mültecilerin beraberlerinde getirdikleri bu kültürel geleneğin Kilis’te oldukça fazla göze çarptığını ve bazı kesimler tarafından özendirici bir özelliğe sahip olduğunu görmekteyiz. Kilis’te yaşamlarını sürdüren ve kocaları çok eşli toplam 14 kadınla yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda ise, erkekler için özendirici bir uygulama olmakla birlikte, kadınlar için çok zor, acılı ve ypratıcı bir durum olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Zorunlu göç, Suriyeli mülteciler, Kadın mülteciler, Çok eşli evlilik, Kumalık

## Second Wife Dram of Syrian Refugee Women: Kilis Sample

\*

### Abstract

*Along with humanitarian crisis which has been raised by internal turmoil started in Syria the extensive immigration from Syria to other states began. Turkey, the country which hosted the largest number of Syrian refugees, is one of the states most affected by this immigration. As a result of the "open door" policy, Turkey accepted in border cities more than three and a half million Syrian refugees who further spread out on all four size of the country. This allocation has brought about new realities, problems and their possible solutions for the refugees and local people. One of the cities that faced the most with these realities in our country due to concentration of Syrian refugees is Kilis city. Both local people and Syrian refugees seem to be making an intensive effort to adapt to this process and to integrate with each other. The lifestyles and lifelong perspectives of refugees, who have different economic, social and cultural structures, are differ from local's ones. One of these differences is the angle of marriage and family institution. We can see that "polygamy" and "second wife" topics, which are gradually decreasing in our country and occupying our agenda less intensely than they were in the past, are still quite common practice in Syrian society and that Syrian refugees continue this in our country. This cultural tradition brought by the Syrian refugees is highly visible in Kilis and has an incentive characteristic by some segments. As a result of in-depth interviews with 14 women from Kilis whose husbands are multifaceted, this issue has been found to be a very difficult and painful for women, together with being an incentive practice for men.*

**Keywords:** Forced migration, Syrian refugees, Women refugees, Polygamy, Second wife

## Giriş

Suriye’de yaşanan insanlık krizinin üzerinden geçen yedi yıl ile birlikte, sadece Suriye’de değil, hem ülkemizde hem de başta bölge ülkeleri olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde pek çok değişim yaşanmıştır. Suriye’de çıkan iç çatışmalarda pek çok masum insan can vermiş, pek çoğu da yaralanmış, yakınlarını, evlerini, sahip oldukları maddi olanaklarını kaybetmiş ve ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Hem kendilerinin hem de ailelerinin can güvenliğinden endişe eden milyonlarca insan ülkelerini terk ederek dünyanın dört bir tarafına dağılmışlardır. Özellikle Suriye’ye sınırı bulunan ülkeler görülmemiş bir mülteci akını ile karşı karşıya kalmışlardır. Suriye sınırına olan yakınlığından dolayı bu göç dalgasından en çok etkilenen ülkelerin başında ise Türkiye gelmiştir. Türkiye, uyguladığı “açık kapı” politikasıyla birlikte, ülkeye sığınmak isteyen tüm Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarına izin vermiş ve yardım eli uzatmıştır. Önce can güvenliği sağlanan bu insanlara sonrasında ihtiyaç duydukları her tür yardım için seferber olunmuştur. Bu süreçte Türkiye’de “geçici koruma statüsü” kapsamına alınan Suriyeli mülteciler, öncelikle sınıra yakın şehirlerimizde kurulan barınma merkezlerine yerleştirilmişlerdir. Ancak Suriye’deki çatışmaların devam etmesi ile birlikte ülkemize giriş yapan Suriyeli mültecilerin sayısı her geçen gün hızla artmıştır. Bu artışla birlikte ülkemiz barınma merkezleri, kalabalık Suriyeli mülteci kitlesinin hem barınma hem diğer ihtiyaçlarını karşılamak noktasında yetersiz kalmış ve mülteciler ülkemizin sınır şehirlerinin merkezlerine ve diğer şehirlere dağılmışlardır. Oldukça dinamik bir yapı gösteren bu dağılımın, çatışmaların başladığı tarihin üzerinden geçen yedi yıl ile birlikte hâlâ devam etmesi ise birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. T.C. Başbakanlık Göç idaresi Genel Başkanlığı ülkemize giriş yapan, barınma merkezlerinde yaşayan ve bu merkezler dışında şehir merkezlerinde yaşayan Suriyeli mülteciler ile ilgili verileri paylaşmakta fakat kurumun paylaştığı verilerin oldukça sık yenilendiği göze çarpan önemli noktalardan biri olmaktadır. Bu durumun sebebi, hâlâ her geçen gün yeni mültecilerin ülkemize giriş yapmaları ve daha önce giriş yapan mültecilerin ise Türkiye içinde sürekli yer değiştirmeleri, böylece her şehrin ev sahipliği yaptığı mültecilerin sayısının neredeyse her gün değişim göstermesidir. Bu hareketlilikten nasibini en



çok alan şehirler ise, ülkemizin sınır şehirleri olmaktadır. Bu şehirlerde bulunan sınır kapıları, barınma merkezleri ve şehir merkezleri bu göç sürecinde sürekli hareketliliğin yaşandığı noktalar haline gelmiştir. Yoğun bir Suriyeli mülteci nüfusunu bünyesinde barındıran bu şehirlerin yerel yönetimleri barınma, istihdam, sağlık, eğitim ve güvenlik gibi konuları içeren ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik çok boyutlu bir sorun yumağını çözmekle uğraşmaktadırlar. Sadece yerel yönetimler değil, aynı zamanda sınır kentlerinde yaşayan yerli halk da Suriyeli mülteciler de bu yeni düzene uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Geçen yıllarla birlikte güvenlik, barınma, istihdam, sağlık ve eğitim gibi temel sorunların bir nebze de olsa aşılması ve hem yerli halkın hem de mültecilerin bu yeni düzene uyum sağlamaya başlamasıyla birlikte ise yavaş yavaş sosyo-kültürel farklılıklar su yüzüne çıkmaya ve fark edilmeye başlanmıştır. Castles ve Miller (2008)'in de belirttiği gibi, “göç eden insanların gelenekleriyle, dinleriyle, alışkanlıklarıyla farklı olan toplumlardan geldiklerini, farklı dilleri konuştuklarını ve kültürel pratiklerinin farklı olduğunu; gittikleri ülkelerde kültürel olarak dillerinin ve kültürlerinin bazı unsurlarını en az birkaç kuşak boyunca koruduklarını göstermektedir”. Ülkemizde özellikle sınır kentlerde mülteci yoğunluğundan dolayı daha kolay göze çarpan ve kentlerin gündem konularından biri haline gelen farklılıklardan biri ise, Suriyeli mültecilerin aile yapısıdır.

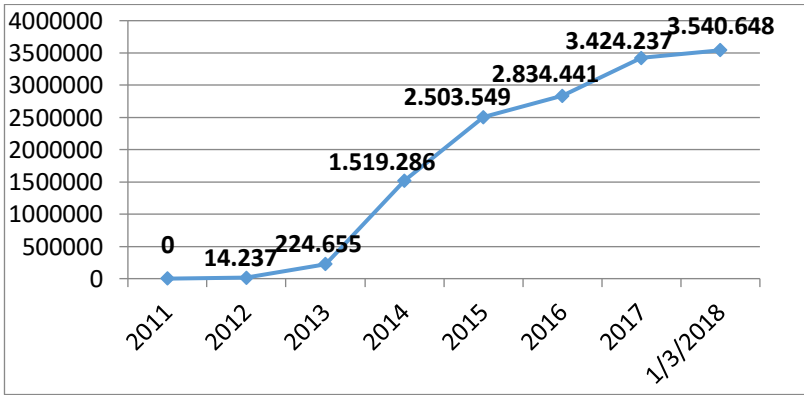
Geleneksel ve ataerkil bir yapı sergileyen Suriye toplumunda, kadın-erkek ilişkileri, kadın ve erkeğin toplumdaki ve aile içindeki yeri incelendiğinde, toplumsal düzen ve yapının kadınların aleyhine işleyen bir şekilde düzenlendiğini görmekteyiz. Bu mekanizmanın en bariz şekilde; evlilik kararı, evlilik töreni, aile yaşamı, çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı kararı, evlilik hayatında alınması gereken önemli kararlar, çocukların hayatı ve geleceği için alınan kararlar, boşanma kararı gibi sayabileceğimiz pek çok konuda kendini gösterdiğini ve kadının bu konularda neredeyse hiç söz hakkının olmadığını söyleyebiliriz. Bu duruma verilebilecek en güzel örnek ise şüphesiz Suriye Arap Cumhuriyeti'nde dinin referans alınarak erkeklere dört eşle evlenme hakkının yasal olarak tanınmasıdır. Kadınların Suriye toplumunda yukarıda saydığımız konular (evlilik kararı vb.) ve eşlerinin kendilerinden başka kadınlarla da evlenebil-

mesinin getirdiği sıkıntılar ve acılar insan olarak bizi üzmesinin yanı sıra konunun bizi son zamanlarda daha fazla ilgilendiren ve etkileyen tarafı ise, Suriye'den Türkiye'ye yapılan zorunlu göçlerle birlikte, Suriyeli kadınlarla artık aynı yaşam alanlarını paylaşmamızdır. Bu paylaşımın birlikte, onların yaşamlarına ve acılarına çok daha yakından şahit olmaktadır. Ülkelerinde meydana gelen olumsuz şartlardan etkilenmiş, yakınlarını kaybetmiş, evlerini kaybetmiş ve yaşamlarını arkalarında bırakarak yeni bir ülkeye ve hayata adım atan Suriyeli mülteci kadınların, yeni hayatlarında da peşlerini bırakmayan ve yüzlerini güldürmeyen konunun maalesef çok eşlilik ve "kuma"lık olduğunu görmekteyiz. Kendi ülkelerinde, erkekler birden fazla kadınla yaptıkları evliliklerin yarattığı sıkıntıları, eşlerin her birine ayrı evler ya da yaşam alanları temin ederek kendilerince çözüm bulmaktadırlar. Ancak savaş ortamından ülkemize sığınma süreciyle birlikte, yaşadıkları maddi ve manevi zorluklar neticesinde erkeklerin büyük bir kısmının ülkemizde eşlerine ayrı yaşam alanı açma fırsatı olmadığı için hep birlikte yaşamak zorunda kaldıklarını gözlemlemekteyiz. Bu gözlem ise bizleri, bu kadınların hem ülkelerinde hem de ülkemizde sürdürdükleri evlilik ve aile yaşamlarına ilişkin hikâyelerini öğrenmeye itmiştir. Bu merakla birlikte, hem Suriye'den yapılan göç konusunda ülkemizin önemli noktalarından biri haline gelmiş hem de yüzölçümü ve nüfusu göz önüne alındığında bünyesinde en yoğun Suriyeli mülteci kitlesini barındıran ve dolayısıyla şehrin günlük yaşamı içerisinde oldukça fazla Suriyeli mülteciyle bir araya gelinen ve bizzat bu şehirde yaşanıldığı için gözlem yapma, bilgi ve tecrübe edinme şansı daha yüksek olan Kilis şehrinde araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, çok eşlilik ve kumalığın oldukça hassas, mahrem ve derin bir yapısının olması nedeniyle, nitel bir araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olan derinlemesine görüşme tercih edilmiştir. Ülkemizde yaşayan Suriyeli mültecilerin; kadınlara, evliliğe, aile yaşamına ve özellikle çok eşliliğe bakış açılarının ve tecrübelerinin incelendiği bu araştırma, Türkiye'de yapılan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Bu araştırma sonrasında, Kilis'te yaşayan 14 Suriyeli mülteci kadının yaşam hikâyelerine, çok eşlilik konusundaki deneyimlerine ve bakış açılarına ulaşılmıştır. Böylece bu çalışma, Suriye'den Türkiye'ye yapılan göç, göç sonrası Kilis şehri ve Suriyeli mülteciler ile Suriyeli mülteci kadınların çok eşlilik deneyimleri konularına odaklanmaktadır.

## Türkiye'ye Sığınan Suriyeli Mülteciler

Suriye Arap Cumhuriyeti'nde meydana gelen olaylar sonucu ülkeden kaçan 252 kişilik ilk grup, 29 Nisan 2011 tarihinde Hatay'ın Yayladağı İlçesi Güveççi Köyü bölgesinden giriş yapmıştır. Suriye'deki şiddet olaylarının artmasına paralel olarak hem bu bölgeden hem de Hatay'ın Altınözü ve Reyhanlı başta olmak üzere diğer bölgelerinden de girişler devam etmiştir. Bu girişler içinde bulunduğumuz 2018 yılında da devam etmekte ve makalenin yazıldığı tarih itibariyle 3.540.648 gibi bir rakama ulaşmıştır. Suriye vatandaşlarının kitlesel olarak ve yoğun biçimde sınır noktalarına gelmeleri üzerine kendilerine “geçici koruma” statüsü verilerek çadır kent, konteyner kent ve diğer konaklama biçimlerinde barındırılmak suretiyle koruma altına alınmışlardır. Geçici koruma statüsünün sonucu olarak, açık kapı politikası uygulanmakta ve rızası dışında kimsenin geri gönderilmemesi ilkesi benimsenmekte, güvenlikleri tam olarak sağlanmakta ve insani yardımlar yapılmaktadır (TBMM, 2014, s. 2).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) 'nin verilerine göre, Türkiye, Lübnan, Irak, Ürdün ve Mısır gibi bölge ülkelerde mülteci olarak kayda alınan Suriyeli mültecilerin sayısı beş milyonu aşmış; savaşın başlamasından bu yana üç milyonu aşan Suriyeliye kapılarını açan Türkiye ise bölgede en fazla sığınmacı bulunan ülke konumuna gelmiştir.



Grafik 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Türkiye'ye gelen Suriyeliler ilk aşamada sadece sınır illerinde ve kamplarda ikamet etmişlerdir. İç savaşın uzaması ile kamp sayısı yetersiz kalmaya başlamış, kamplardan bağımsız olarak bir kısım Suriyeli kamplar yerine, sınır illerinde veya ilçelerinde akrabalarının yanında ya da kiraladıkları evlerde ikamet etmeyi tercih etmeye başlamışlardır (Güçtürk, 2014).

*Tablo 1. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı*

Geçici Barınma Merkezleri	Toplam
Şanlıurfa	81.064
Gaziantep	24.048
Kilis	25.293
Kahramanmaraş	17.225
Mardin	2.761
Hatay	17.485
Adana	26.946
Adıyaman	9.062
Osmaniye	14.863
Malatya	9.450
<b>Toplam</b>	<b>228.197</b>
<b>Geçici Barınma Merkezleri Dışında Kalan Suriyeli Sayısı</b>	<b>3.312.451</b>
<b>Ülkemizde Bulunan Toplam Suriyeli Sayısı</b>	<b>3.540.648</b>

Türkiye iyi donanımlı kampları kısa sürede hizmete koyarak mülteci akınına yönelik ilk müdahaleyi yapmış ancak kamplar kısa vadeli bir probleme çözüm niteliğinde kurulmuştur. Suriye'deki savaşın uzaması, Nisan 2011'deki ilk mülteci akınından sonra Türkiye'ye giren Suriyelilerin sayısının hızla artmasına sebep olmuştur. Bunların yaklaşık yüzde doksanı kamp alanlarının dışında; çoğunlukla ülkemizin Güneydoğu bölgesindeki kentlerde, Ankara ve İstanbul gibi diğer kentlerde yaşamalarını sürdürmektedirler (Orsam, 2015: 9).

Türkiye'ye göç eden 3 milyon 540 bin 648 Suriyelinin yaklaşık 1,5 milyonu sınır kentleri; Kilis, Hatay, Şanlıurfa, Gaziantep ve Mardin'i tercih etmiştir. Sınır kentlerinden Kilis; Suriyeli mültecilerin sayısının (130.375), yerli halkın sayısına (136.319) en yakın olan şehirdir. Rakam-

lardan da anlaşılacağı üzere, Kilis, neredeyse her iki kişiden birinin Suriyeli mülteci olduğu bir şehir haline gelmiştir.

*Tablo 2. Nüfusuna Oranla Türkiye’de En Çok Suriyeli Sığınmacı Barındıran İlk 10 İl*

İl Sırası	İller	Suriyeli Sayısı	Şehir Nüfusu	İl Nüfusu İle Karşılaştırma Yüzdesi
1	Kilis	130.375	136.319	95,64%
2	Hatay	451.058	1.575.226	28,63%
3	Şanlıurfa	477.209	1.985.75	24,03%
4	Gaziantep	370.646	2.005.515	18,48%
5	Mersin	203.229	1.793.931	11,33%
6	Mardin	91.526	809.719	11,30%
7	Osmaniye	53.202	527.724	10,08%
8	Kahramanmaraş	100.042	1.127.620	8,87%
9	Adana	188.712	2.216.475	8,51%
10	Kayseri	71.890	1.376.722	5,22%

Kilis nüfusunun (136.319) yaklaşık %95,64'lük oranına tekabül eden 130.375 Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmakta ve bu oran Kilis'i, Türkiye'nin kendi nüfusuna oranla en yüksek oranda Suriyeli mülteciyi barındıran şehri haline getirmektedir. Kilis'ten sonra sırasıyla, Hatay şehir nüfusunun %28,63'üne, Şanlıurfa %24,03'üne, Gaziantep %18,48'ine, Mersin %11,33'üne, Mardin %11,30'una, Osmaniye %10,08'ine, Kahramanmaraş %8,87'sine, Adana %8,51'ine ve Kayseri %5,22'sine karşılık gelen rakamlarda Suriyeli mültecilere ev sahipliği yaparak, ülkemizde nüfusuna göre en yüksek oranda Suriyeli mülteci barındıran ilk on şehir unvanına sahip olmaktadır. Suriyeli mülteciler Türkiye'nin tüm illerine dağılmakla birlikte, en fazla, Tablo 2'de görüldüğü üzere, ülkemizin sınır kentlerinde yoğunlaşmaktadırlar. Suriyeli mültecilerin sınır kentlerini tercih etmelerinde ise, Suriye'den Türkiye'ye geldiklerinde bu sınır kentlerde kurulan geçici barınma merkezlerine (çadır kent ve konteyner kentler) yerleşmeleri, zaman ilerledikçe kent merkezlerinde yaşamaya başlayarak buralarda iş bulup çalışmaları, çocuklarının bu kentlerde okula başlaması, akrabalarının ve yakınlarının buralarda bulunmasının yanı sıra ülkelerinde yaşanan savaşın son bulması ve huzurun sağlanmasının ardından ülkelerine geri dönmelerinin bu kentlerden daha kolay ve hızlı olacağını düşünmelerinin etkisi bu-

lunmaktadır. Sınır kapısından (Öncüpınar) geçen Suriyeli mültecilerin büyük bir kısmının Türkiye’de ilk ayak bastıkları şehir olan Kilis ise, Suriyeli mültecilerin bir bölümünün geçici barınma merkezlerine yerleşmelerinin yanı sıra büyük bir bölümünün şehir merkezine akın edip yerleştikleri, kalan bölümünün de bu şehirden Türkiye’nin diğer illerine geçtikleri önemli sınır kentlerinden olup bu özellikleri nedeniyle araştırma kapsamında incelenmektedir.

### **Suriye’den Türkiye’ye Yapılan Zorunlu Göçün Kilis İlindeki Yansımaları**

Suriye sınırına 10 kilometre mesafede bulunan ve Suriye de savaşın başladığı 2011 yılından bu yana binlerce mülteciye ev sahipliği yapan Kilis, 136.319 kişiden oluşan yerli nüfusun yanı sıra, 130.375 Suriyeli mülteciye de ev sahipliği yapmaktadır. Bu rakamlarla birlikte, bu küçük sınır kenti, nüfusuna oranla Türkiye’de en yoğun Suriyeli mülteciyi barından kenti haline gelmiştir.

Göçler coğrafi mobilite şeklinde olduklarından; göç edenler yaşam biçimlerinin, alışkanlıklarının, inançlarının yanı sıra sorunlarını da gittikleri ülkeye taşımaktadırlar. Bundan dolayı göçler, hem göçmenlerin hem de göç edilen toplumların yaşamlarında hem zenginliklere hem de sorunlara neden olmaktadır. Böylece göçlerin ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan çok boyutlu bir olgu olduğu görülmektedir (Elma ve Şahin, 2015: 430-431). İmkânları sınırlı olan bu kente, kendi nüfusundan fazla Suriyeli mültecinin gelmesi, Kilis’in günlük hayatında ekonomik, sosyal ve kültürel değişimleri beraberinde getirmiştir.

### ***Kilis’te Yaşayan Suriyeli Mülteciler ve Barınma***

Suriyeli mültecilerin Kilis’e geldiklerinde barınmak amacıyla tercih ettikleri ilk noktalar, geçici barınma merkezlerin (konteyner kentler) olmuştur. Kilis’te biri Suriye sınırına on kilometre mesafede Öncüpınar Barınma Merkezi, diğeri ise Kilis’in Elbeyli İlçesi’nde Elbeyli Barınma Merkezi olmak üzere iki adet geçici barınma merkezi kurulmuştur. Suriye’de yaşanan sorunların ardından Suriye’den Kilis sınırına yoğun bir mülteci akını olmasıyla birlikte, hızlı bir şekilde Kilis’te barınma merkezleri inşa

edilmiş ve mültecilerin bu merkezlere yerleşmeleri sağlanmıştır. Son verilere (01.03.2018 itibariyle) göre, 25.293 kişinin kaldığı bu merkezlerde, Suriyeli mülteciler, her birinde şofben, ocak, ısıtıcı ve buzdolabı yer aldığı tek katlı ve çift katlı konteynerlerde yaşamaktadırlar. Geçici barınma merkezlerinde Suriyeli mültecilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamak adına okullar (kreş, anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, TÖMER), sağlık birimleri (hastane, 112 acil servis, dış poliklinikleri, sağlık ocağı, eczane), spor alanları, sosyal imkânlar, çocuk park alanları, ibadethane ve psiko-sosyal destek ve merkezi bulunmaktadır.

Kilis'te geçici barınma merkezlerinin yanı sıra şehir merkezlerinde yaşayan Suriyeli mülteciler de bulunmaktadır. Şehir nüfusuna oranla sayıları oldukça fazla olan (105.082 kişi) Suriyeli mülteciler, şehrin dört bir yanına dağılmıştır. Şehrin her tarafına yayılmakla birlikte, şehrin merkezi noktalarını daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Kendilerinden daha önce göç eden Suriyeli hemşerilerinin buldukları mahalleler ve evler bu tercihte oldukça etkili olmaktadır. Ayrıca Suriyeli mültecilerin şehir merkezinde yoğun bir biçimde yaşamalarıyla birlikte ev kiralalarında büyük bir artış yaşanmıştır. Şehrin diğer mahallelerine kıyasla bu mahallerdeki kiraların görece daha düşük olması, işyerlerine daha yakın olması, evlerine yakın okulların bulunması ve Suriyeli komşularının yanı sıra Suriyeli esnafın dükkânlarının da bu mahallerde de daha yoğun bir biçimde bulunması gibi nedenlerle Suriyeli mülteciler, bu mahalleri daha fazla talep etmişlerdir.

Suriyeli mültecilerin bu şehirde müstakil evleri, gecekonduları ve apartman dairelerinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu konut biçimlerinin içinde Suriyeli mültecilerin ilk tercihleri, eski Kilis evleri denilen müstakil yapılardan yana olmuştur. Eski Kilis evleri, bahçeli, bahçesi duvarlarla çevrildiği için içeriği göstermeyen, tuvalet, mutfak ve banyonun bahçede olduğu, iki veya üç odalı, odalarda ısınma aracı olarak sobaların kullanıldığı evlerdir. Çok eşli evlilik yapan Suriyeli mülteci erkekler, özellikle eşlerinin aynı evde kalması gerektiği durumlarda bu evlere oldukça fazla rağbet göstermektedirler. Bu evlerde, Suriyeli eşlerin her birine bir oda düşmekte böylece erkek haftanın belirli gecelerini bir odada, diğer gecelerini diğer oda/odalarda geçirebilmektedir. Evin bahçesinin duvarlarla çevrili olması sayesinde, evin içi ve bahçesi diğer

insanlar tarafından görülmemekte, böylece evin erkeği ev mahremiyetini sağlamış olmanın rahatlığını yaşamaktadır. Ayrıca evin bahçesi, kadınların tümünün çocukları için ortak yaşam ve oyun alanı haline gelmektedir. Evin bahçesi, aynı zamanda, kadınların birlikte kullanabileceği mutfak, tuvalet ve banyo gibi ortak kullanım alanlarına sahiptir.

Suriyeli mültecilerin Kilis'te apartman dairelerinde de yaşadıkları gözlemlenmekle birlikte, özellikle erkeğin birden fazla eşinin olması, erkeğin her biri için ayrı daire tutacak maddi gücünün olmaması, çok sayıda çocuğun aynı evde yaşamasından dolayı oluşan gürültü nedeniyle komşularla sıkıntı yaşanması ve apartman dairelerinin kiralalarının müstakil evlerden fazla olması gibi nedenlerle daha az tercih edilmektedir. Apartman daireleri genellikle maddi durumları görece daha iyi olan Suriyeli çekirdek aileler tarafından tercih edilmektedir. Eski Kilis evleri, müstakil evler ve apartman daireleri dışında, dükkânlarda ve barakalarda yaşayan daha az sayıda Suriyelilere rastlanmaktadır.

### *Kilis'te Yaşayan Suriyeli Mülteciler ve İstihdam*

Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarının, Suriye'de yaşanan krizin patlak vermesiyle birlikte ülkede yaşanan savaş ortamından kaçmalarının ardından geçen yaklaşık yedi yıl ile birlikte ülkemiz, sadece büyük bir mülteci akını ile karşı karşıya kalmamış; aynı zamanda mültecilerin kalış sürelerinin her geçen gün uzamasıyla birlikte sosyo-ekonomik sorunlarla da yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle hem mülteciler hem de özellikle ülkemiz sınır kentlerinin yerli halkı günlük yaşamlarında göç ile birlikte ortaya çıkan yeni gelişmelere ayak uydurmak durumunda kalmışlardır. Yaşar (2014)'ın da belirttiği gibi;

*“Yeni şartlara uyum süreci aynı zamanda yabancılaştırma süreci olduğundan bu durum sadece göçmenler açısından değil onların muhatabı yerli insanlar açısından da sorundur. Ulus aşırı göçlerde statü ve roller, kalıplanmış ilişkiler, sosyal bağ ve alışkanlıklar değiştiğinden insanların kimlikleri, hatta kişilikleri bile sarsılır. Yeni şartlar alışıldık yöntemlerle başa çıkılacak cinsten olmadığından, farklı yer, kültür, yeni zorluklar, farklı dil, kural ve değerler sığınmacıları sudan çıkmış*



*balığa çevirmektedir. Her şeye yeni baştan başlamak gerektiğinden karşılaşılan hemen her şey meydan okuyucudur.”*

Şehir merkezlerinde yaşayan Suriyeli mültecilerin barınma problemi ni bir şekilde çözüp aileleri ile birlikte kendilerine kalacak bir yer bulduklarında halletmeleri gereken bir sonraki mesele, yaşamlarını devam ettirebilmek için gerekli maddi imkânlarla sahip olabilmektir. Suriyeli mülteciler, yeni geldikleri ve dillerini bilmedikleri Türkiye'nin kentlerinde, yaşamlarını sürdürebilmek için iş bulmak ve gelir sağlamak zorunda kalmaktadır. Üstün (2016)'ün de belirttiği gibi, Suriye'deki iç çatışmanın gittikçe uzamasıyla birlikte, Türkiye'ye göç eden Suriyeli mültecilerin ellerindeki nakit birikimlerini tüketerek ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayamayacak duruma gelmelerinden dolayı umutsuzluğa kapılmaları ve derneklerden ve devletten aldıkları yardımların yetersiz kalması nedeniyle bir an önce çalışmak zorunda kalmalarının vasıfsız iş gücü piyasasında rekabeti artırdığı görülmektedir.

Türkiye genelinde olduğu gibi Kilis'te yaşayan Suriyeli mültecilerin de yararlandığı en önemli ekonomik yardım olarak karşımıza öncelikle Yabancılar Yönelik Sosyal Uyum Yardım Programı (SUY) kapsamında Türkiye'de yaşayan ihtiyaç sahibi mültecilere ulaşmayı planlayan, çok amaçlı nakit yardımı çıkmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun finanse ettiği, Türk Kızılay'ı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Dünya Gıda Programı (WFP) işbirliği ile ülkemizdeki Suriyeli mültecilere her ay belirli miktarda para yardımı yapılmaktadır. Suriyeli mülteci ailelere, ailede bulunan kişi başına ayda 120 TL para yardımı yapılmaktadır. Türk Kızılay'ı tarafından dağıtımı yapılan ve “Kızılay Kart” adı verilen banka kartları aracılığı ile ihtiyaç sahipleri gıda, yakıt, kira veya ilaç gibi ihtiyaçlarını satın almakta ve faturalarını ödemektedirler. Ayrıca Sosyal Yardımlaşma Dayanışma Vakfı (SYDV), Suriyeli ailelere kışlık kömür yardımı yapmaktadır. Bu yardımların yanı sıra ihtiyaç sahibi Suriyeli mültecilere sosyal hizmet merkezi (SHM) tarafından “SED” adı verilen “sosyo-ekonomik destek” hizmeti de sağlanmaktadır.

Kilis'te yaşayan Suriyeli mülteciler, yukarıda bahsedilen yardımlardan yararlanmakla birlikte, aynı zamanda işgücü piyasasında da yer almaktadırlar. Şehir merkezinde Suriyeli kadınların ve kız çocukların,

işgücü piyasasında erkeklere oranla daha az yer aldıkları gözlemlenmektedir. Bu durumun temel sebepleri arasında ailevi değerler, dini değerler, dil problemi, ev işleri ve çocuk bakım yükümlülüğü gösterilebilmektedir. İşgücü piyasasında yer alabilen Suriyeli kadınların ve kız çocuklarının ise, kuaförlüğün ve terziliğin yanı sıra Arapça bilmelerinden dolayı Suriyeli kadın müşterilere hizmet vermeleri için genellikle kozmetik dükkânları, tekstil mağazaları ve marketlerde satış danışmanı olarak işe alındıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca Suriyeli kadınlar; okul, hastane, belediye gibi kamu kurumlarının yanı sıra özel sektörde de “tercüman” olarak çalışmaktadırlar.

Suriyeli erkek mültecilerin, Kilis işgücü piyasasında yaptıkları faaliyetler incelendiğinde, ilk olarak küçük esnaf olarak adlandırılan “bağımsız çalışan grup” göze çarpmaktadır. Ülkelerinden küçük de olsa bir birikim ile Kilis’e gelen Suriyeli mülteciler, Kilis’te çeşitli kollarda (berber, bakkal, tuhafiyeciler, kozmetik, lokanta, terzi, ayakkabı, kuruyemiş, mobilya, manav vb.) dükkânlar açmakta ve kazanç elde etmektedirler. Ekonomik bir birikime sahip olmayan Suriyeli erkek mültecilerin ise yerli halka veya diğer Suriyeli mültecilere ait yukarıda adı geçen dükkânlarda çalıştıkları görülmektedir. Suriyeli erkeklerin Kilis’te yaygın olarak yer aldıkları bir diğer sektör ise inşaat sektörüdür. Çok sayıda Suriyeli erkek çocuk ve yetişkin, inşaat işçisi olarak çalışmaktadır. Kilis’te çalışan Suriyeli erkek çocukların sayısı oldukça fazla olup bu çocuklar inşaat işçiliğinin yanı sıra, babalarına ya da başkalarına ait dükkânlarda garson, kasap çırağı, bakkal çırağı, berber çırağı, terzi ve baklavacı çırağı olarak çalışmakta ve ailelerine ekonomik katkı sağlamaktadırlar. Suriyeli çocuk işçilerin yanı sıra yıllar içinde azalmakla birlikte, çocuk dilencilere ve çöp toplayıcılarına da kentin sokaklarında rastlamak mümkündür. Ayrıca şehir merkezinde az sayıda da olsa, eğitim düzeyi yüksek Suriyeli mülteci erkeğin; doktor ve sağlık görevlisi olarak (sadece Bab-ı Şifa Göçmen Sağlığı Merkezi’nde), öğretmen olarak, kamu ve özel sektörde tercüman olarak istihdam edildikleri ve sivil toplum kuruluşlarında çeşitli pozisyonlarda çalıştıkları görülmektedir.

### *Kilis'te Yaşayan Suriyeli Mülteciler ve Sağlık*

Suriye'de yaşanan savaş ortamından gelen insanlar içinde fiziksel, zihinsel ve ruhsal rahatsızlıkları bulunanlar, 65 yaş üstü yaşlı bireyler, göç sürecinde yeni doğmuş bebekler, ülkemize geldikten sonra doğan bebekler ve genellikle erken yaşta evlendirilip çok sayıda çocuk doğurduğu için çeşitli hastalıkları bulunan kadınlar birlikte düşünüldüğünde, ülkemizde sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyan çok sayıda mültecinin bulunduğu gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır.

Sağlık Bakanlığı, 18 Ocak 2013 tarihinde, kayıtlı olsun veya olmasın ülkemizde bulunan bütün Suriyeli mültecilerin sağlık hizmetlerinden ücretsiz olarak yararlanabilmesi için bir genelge yayınlamıştır. Bu genelge ile Suriyeli mülteciler, Türk vatandaşlarına uygulanan kriterlerde sağlık hizmeti görme imkânına kavuşmuşlardır (Erdoğan, 2011, s. 19). Bu genelge doğrultusunda, Kilis'te bulunan kamuya ait hastane ve sağlık merkezlerinde, Suriyeli mültecilere ücretsiz olarak sağlık hizmeti sunulmuştur. Kilis ilinde Suriyeli mültecilere yönelik sağlık hizmetleri, geçici barınma merkezleri ve şehir merkezi olarak ikiye ayrılmaktadır. Geçici barınma merkezlerinin her birinde hastane, acil servis, dış poliklinikleri ve eczane bulunmakta olup Suriyeli mültecilere sağlık hizmeti verilmektedir. Ayrıca ihtiyaç halinde Kilis devlet hastanesine sevkler de gerçekleştirilmektedir. Şehir merkezinde ise, Kilis Devlet Hastanesi, Suriyeli mültecilerin sağlık hizmetlerinden faydalanmak için en yoğun başvurdukları sağlık kuruluşudur. Suriyeli mültecilerin ücretsiz olarak tedavi olabilmesi nedeniyle, Kilis Devlet Hastanesi'nde yerel halktan çok daha fazla sayıda Suriyeli mülteciye rastlanmakta (özellikle kadın hastalıkları ve doğum polikliniklerinde) ve bu durum hastanede sürekli olarak kalabalık bir görüntü oluşturmaktadır. Kilis'te bulunan diğer sağlık kuruluşu Özel Aktürk Hastanesi'dir. Bu hastanede sağlık hizmetlerinin ücretli olması, bu sağlık merkezinin Suriyeli mülteciler tarafından daha az tercih edilmesini ve Kilis Devlet Hastanesi'ndeki Suriyeli mültecilerin yoğunluğundan huzursuz olan yerel halkın, bu hastaneye mültecilerden daha fazla talep edilmesini beraberinde getirmektedir. Kilis'te bulunan bir diğer sağlık kuruluşu ise, Avrupa Birliği'nin de katkılarıyla Sağlık Bakanlığı tarafından kurulan Bab-ı Şifa Göçmen Sağlığı Merkezi'dir. Bu

merkezde Suriye asıllı doktorlar ve sağlık görevleri istihdam edilerek, dil ve kültür farklılığı nedeniyle sağlık hizmetlerinden faydalanmakta güçlük çeken Suriyeli mültecilerin, sağlık hizmetlerine daha kolay ulaşabilmelerini sağlanmaktadır.

### *Kilis'te Yaşayan Suriyeli Mülteciler ve Eğitim*

Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin yaklaşık yarısını (1.618.877 kişi), eğitim çağındaki 0-18 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu da iki milyona yakın Suriyeli öğrencinin eğitime devam etmesi gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu rakama 18 yaş üstü üniversite eğitimi yarıda kalanlar ile üniversite çağına gelenleri de eklediğimizde sorunun ciddiyeti daha açık görülmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) genelgelerle Suriyeli öğrencilerin ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelere intibakının sağlanması yönünde çalışmalarını sürdürmektedir. Bu alanda öncelikli sorunlar, ciddi bir öğrenci sayısının varlığı, anadilde eğitim ve dil sorunudur. Büyük bir çoğunluk Türkçe bilmemektedir. Ayrıca Türkiye'deki eğitim kurumlarının bu yükü ne ölçüde kaldırabileceği hususu da ayrı bir tartışma konusudur (Elma ve Şahin, 2015, s. 436). Bu sorunların yanı sıra, erken yaşta yapılan evlilikler ve çocuk işçiliği de, çocukların eğitimlerinin yarıda kalmasındaki ciddi risk unsurlarıdır (Regional Progres Report, 2015, s. 20-21). Suriyeli mülteciler ve eğitim konusunu Kilis özelinde incelediğimizde, yukarıda bahsedilen sorunların, şehir merkezine oranla geçici barınma merkezlerinde daha az hissedildiği gözlemlenmektedir. Geçici barınma merkezlerinde kreş, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul düzeyindeki eğitime çok büyük oranda sağlandığı, lise düzeyi eğitime ise öğrencilerin yaklaşık yarısının katılım sağlandığı görülmektedir. Bu okullarda hem Suriye asıllı hem de Türk öğretmenlerin çalışması ve kamplarda çocuk işçiliğinin olmaması çocukların eğitime katılım oranlarını yükseltmektedir. Geçici barınma merkezlerinde yaşayan gençlerin, Kilis 7 Aralık Üniversitesi'ne ve yakın illerdeki diğer üniversitelere devam ettikleri görülmektedir. Ayrıca lise mezunu yetişkinler için TÖMER (Türkçe Öğrenme Merkezi) tarafından verilen Türkçe kursunu başarıyla tamamlanması halinde, bireyler Türkiye'deki üniversitelerde eğitim-öğretim hakkına sahip olabilmektedirler. Bunların yanı sıra kurulan yetişkin eğitim merkezlerinde mesleği olmayan yetiş-

kinlere yeterli beceriler kazandırılarak meslek sahibi olmalarına yardımcı olunmaktadır. Ayrıca çeşitli projelerle Suriyeli kadınların, mesleki ve kişisel gelişim atölyelerinde yaptıkları el işi ürünlerin (minder, yastık, peçete, takı ve cam aksesuar ürünleri vb.) mağazalara satılarak elde edilen gelirin üretici kadınlara dağıtımı da söz konusudur.

Kilis genelinde yalnızca Suriyeli çocukların eğitim gördüğü toplam yirmi adet Geçici Eğitim Merkezi bulunmakta, bu merkezlerin yedisi geçici barınma merkezlerinde olup diğerleri şehir merkezinde bulunmaktadır. Geçici eğitim merkezleri dışında Kilis'te yüz seksen adet Türk Okulu bulunmakta ve bu okullarda yerli öğrencilerin yanı sıra Suriyeli öğrenciler de eğitim-öğretim görmektedir. Bu okullarda öğretim dili Türkçe olup, hem Türk hem Suriyeli öğrencilere aynı Türkçe eğitim müfredatına göre hazırlanan dersler verilmektedir. Bu durum, bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu okullarda Türk öğretmenler çalışmakta ve bu öğretmenlerin hiçbiri Arapça bilmemektedir. Bazı sınıflar sadece Suriyeli öğrencilerden oluşurken bazı sınıflar hem Türk hem Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin sayısı her geçen yıl artış göstermektedir. Böylece bu okullarda karşımıza ilk olarak dil sorunu çıkmakta ve bu sorunla hem öğretmenler hem de öğrenciler mücadele etmektedirler. Okullarda çalışan tercümanlar ise, bu soruna kısmen çözüm getirmektedirler. Bir diğer sorun ise, okullarda birlikte eğitim alan Türk ve Suriyeli öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olmalarından kaynaklanan kültürel uyum sorunudur. Bu farklılık zaman zaman öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olmakta, bu anlaşmazlıkları giderme görevi de öğretmenlere ve okul yönetimine düşmektedir. Tüm öğrencilerin barış ve huzur içinde eğitim-öğretim görmeleri için öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin sürekli olarak bir mücadele içinde oldukları gözlemlenmektedir.

Yukarıda Kilis'te yaşayan Suriyeli çocukların okullarda yaşadıkları birtakım sorunlardan bahsedilmekle birlikte, bu konuda ele alınması gereken bir diğer önemli sorun ise çeşitli sebeplerle okula devam edemeyen okul çağındaki çocuklardır. Özellikle ailesini Suriye'deki savaşta kaybeden ve Kilis'te yakınlarının yanında yaşamını sürdüren çocuklar ile savaşta babasını kaybedip ailesinin geçimini üstlenmek durumunda kalan çocuklar (özellikle de erkek çocuklar) çalışmakta ve bu nedenle

eğitim hayatından uzak kalmaktadırlar. Eğitim hayatları yarıda kalan ya da başlamadan biten bu çocuklar çalışıp ailelerine ekonomik katkı sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Kız çocuklarının okula devam edememelerinin en önemli sebebi ise, çalışma hayatında yer alma zorunluluğundan ziyade çok erken yaşta evlendirilmeleridir. Erken yaşta evlendirilecekleri için okula gitmelerini gerekli görmeyen ailelerin, kız çocuklarını ergenliğe girmeleriyle birlikte evlendirdikleri görülmektedir. Erken yaşta yaptıkları evlilikler ile konuyla bağlantılı olan ve özellikle ülkemizde yaşayan Suriyeli mülteci ailelerin çoğunda görülen çok eşli evliliklerin kurbanı olan kadınlar, araştırma konusunu oluşturmakta ve bu sorunu yaşayan Suriyeli mülteci kadınların hikâyeleri yapılan nitel araştırmayla ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki başlıkta erken yaşta yapılan evlilik ve çok eşli evlilik konuları detaylı bir biçimde incelendikten sonra araştırma yöntem ve bulgularına odaklanılacaktır.

### **Erken Yaşta Yapılan Evlilik Ve Çok Eşli Evlilik**

Evlilik, hukuka ve toplum kurallarına uygun olmak koşuluyla, bireylerin özgür iradeleri ile seçtikleri bir yaşam biçimi ve bireysel bir haktır. Evlenmenin geçerli olarak kurulabilmesi için, evlenecek olan kimselerin kanunda belirlenen yaşı tamamlamış olmaları aranmaktadır. Evlenmek için böyle bir yaş sınırının varlığı, bir yandan tarafların fiziksel açıdan evlenmenin gerektirdiği koşulları sağlayabilmeleri, diğer yandan da fikri olarak evlenmenin mahiyetini ve beraberinde getireceği birtakım sorumlulukları kavrayabilmek için gerekli olgunluğa sahip olabilmeleri açısından zorunludur. On sekiz yaşın altında olup ruhsal, sosyal ve bedensel gelişimini tamamlamamış, kendi yaşamının kontrolünü henüz sağlayamamış, haklarını bilmeyen (AİLEDER, 2014, s.7) çocukların yaptığı evliliklere, “erken evlilikler” ya da “çocuk evlilikler” adı verilmektedir. Her ne sebeple olursa olsun, çocuk haklarına dair sözleşmeye göre çocuğa yönelik uygulanabilecek aksi kanun olmadığı sürece on sekiz yaş altındaki herkes çocuktur. Ergenlik dönemini kapsayan bu sürecin birey gelişiminde özel bir yeri bulunmaktadır. Özellikle 12-18 yaş arasında ilk olarak fizyolojik gelişme gerçekleşirken, daha sonra psikolojik ve toplumsal gelişme gerçekleşmektedir. Çocuklara fiziksel ya da duygusal anlamda yanlış davranılması, cinsel istismar, ilgisizlik ve ihmalkârlık,

ayrıca çocukların ticari anlamda ve başka biçimlerde sömürülmesi çocuğa yönelik kötü müdahale olarak değerlendirilmektedir. Çocukluk döneminde yapılan evlilikler de bir istismar olarak kabul edilmektedir. Erken evliliklerin nedenlerine baktığımızda ise, daha çok sosyo-kültürel, ekonomik nedenler ve eğitim yetersizliği kaynaklı gibi görünse de, temelde, geleneksel ve ataerkil toplum yapısından kaynaklı nedenlerle gösterilebilir. Ataerkil birçok toplumda kadının yeri evi olarak algılandığı için kadının kaç yaşında evlendiğinden ziyade evinin kadınlığını ve eşlik görevini yerine getirebileceğine yönelik inanışlar daha ağır basmaktadır. Ayrıca, erken evlilikler sonucu birçok fiziksel, ruhsal, sosyal sorunlar ortaya çıkmakta ve özelde kişinin sağlığını, genelde aile ve toplum sağlığını etkilemektedir. Eğitimsizlik, yoksunluk, yoksulluk, şiddet, istismar, erken gebelik ve üreme sağlığı sorunları, anne ve bebek ölüm oranlarında artma ve toplumsal izolasyon gibi sorunların artmasına ve çözüm yollarının azalmasına neden olmaktadır (AİLEDER, 2014, s. 8).

Kadınların maruz kaldıkları önemli bir sorun olan erken evliliğin bağlantılı olduğu ve yine kadınların maruz kaldıkları bir diğer konu ise çok eşli evliliklerdir. Kadınların eşlerinin birden fazla kadınla yaptıkları bir çok eşlilik türü olan “poligini”, dünyada özellikle az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde hala rastlanan bir olgu olup özellikle kadınları birçok sorunla baş başa bırakmaktadır.

Çok eşlilik yapısında, ilk ve sonraki evlilikler yapısında ilk ve sonraki eşler aynı evde veya aynı binada başka dairelerde bazen de her eş ve çocuğu farklı binalardaki evlerde yaşayabilmektedir (Slonim-Nevo vd., 2008 akt. Yılmaz vd. 2015). Farklı kültürlere ilk eşin evin içindeki konumu farklı olmaktadır. Birçok toplumda evliliğe ilk katılan kadının kocası üzerinde etkisi güçlü olmakta, ayrıcalıklı ve diğer eşler üzerinde güçlü konumda olmaktadır. Arap toplumlarında ise, ilk eş genellikle daha geri konumda olmaktadır. Aynı evde oturulduğunda yaşanan kalabalık ortam beraberinde bir takım sorunları da getirmektedir. Tercih temelinde yapılan evlilik ikinci eşe ekonomik kaynakların kullanımı, eşin ilgi ve desteği açısından daha avantajlı bir konum sunmakta bunun sonucu olarak ilk ve sonraki eşler arasında rekabet ve kıskançlık yaşanmaktadır (Al Krenawi vd. 2001’den akt. Yılmaz vd., 2015). Ayrıca ilk eşler için de geçerli olmakla birlikte, özellikle sonraki eşlerin yaşlarının genellikle on

sekiz yaşın altında olması, hem erken evliliklerle çok eşli evlilik vakalarının bir arada yaşanması da hem de birçok soruna neden olmaktadır.

Ülkemizde 1924 yılında Medeni Kanunla yasaklanan ve sonrasında günümüze kadar konuyla ilgili yapılan pek çok çalışma ile görece azalan çok eşli evliliğin, Suriye'den Türkiye'ye yapılan göçlerle birlikte özellikle ülkemizin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde tekrar gündeme geldiğine şahit olunmaktadır. Erkekler için yasal olan çok eşliliğin Suriye toplumunda oldukça yaygın olması, bu ülkeden Türkiye'ye göç eden çok sayıda çok eşli ailenin ülkemize yerleşmesini beraberinde getirmiştir. Suriye'den Türkiye'ye yapılan göçün üzerinden geçen yılların artması ile birlikte, bu aile yapıları giderek ülkemizin özellikle sınır kentlerinin gündem konusu haline gelmiştir. Bu nedenle hâlâ sıcaklığını koruyan bu konu, ülkemizde çok sayıda Suriyeli mülteciye ve doğal olarak çok eşli aileye ev sahipliği yapan sınır kenti Kilis'in de gündemini meşgul etmektedir.

## Yöntem

Araştırma, Suriye'de çıkan savaş sonrası güvenlik endişesiyle ülkelerini terk edip ülkemize sığınan insanların büyük bir kısmının Türkiye'ye ilk adım attıkları şehir olan Kilis'te gerçekleştirilmiştir. Neredeyse her iki kişiden birinin Suriyeli mülteci olduğu bu şehirde çok sayıda Suriyeli kadın mülteci bulunmaktadır. Bu kadınlar içerisinde, eşleri kendilerinden sonra başka bir kadınla ya da kadınlarla evlenmiş, bu nedenle kuması/kumaları bulunan kadınlar da bulunmaktadır. Araştırma kapsamını, Kilis'te yaşayan çok eşli evlilik mağduru olan evli Suriyeli mülteci kadınlar oluşturmaktadır.

Konunun oldukça mahrem, derin ve hassas olması, araştırma kapsamında bulunan kadınların araştırmaya dâhil olmasına önemli engellerden biri olmuştur. Ayrıca araştırmacıların Suriye asıllı olmaması, kadınlar için araştırmacılara olan güven problemini de beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntılarının yanı sıra, bazı kadınların eşleri, görüşmenin sadece karısı ile yapılacağını ve görüşme sırasında kendilerinin araştırmaya dâhil edilmeyeceklerini öğrenmeleri üzerine araştırmacılara tepki göstermişlerdir. Bu tepki üzerine eşlerinden çekinip araştırmaya dâhil olmak istemediklerini belirten kadınlara da rastlanmıştır. Bahsedilen bu engeller,



araştırmacıların kurum kimlikleri, çalıştıkları kurumlardan aldıkları izin, araştırmacıların kadınlarla daha sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmek amacıyla beraberinde getirdikleri tercümanın kadın olması ve en önemlisi de araştırmacılarından birinin Türk Kızılay'ı personeli olması ile birlikte, Suriyeli mülteci kadınlarla görüşme yapmak mümkün olmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Mart 2017 tarihinde başlayan görüşmeler, Ağustos 2017 tarihinde tamamlanmıştır. Suriye'de yaşanan savaştan kaçarak ülkemize göç eden, Kilis'te yaşamını sürdüren, kocası kendisinden sonra (Suriye veya Türkiye'de) bir veya birden fazla kadınla evlenmiş toplam 14 kadın ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Suriyeli mülteci kadınların evliliklerine ilişkin hikâyeleri, iki kadın araştırmacı tarafından, kadınlarla aynı zaman ve mekânlarda birlikte yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşmeler, kadınların, kendilerini daha rahat hissetmeleri için, kendi evlerinde ve yanlarında eşleri olmadan gerçekleştirilmiştir. Kadınların evlilikleri ile ilgili bilgilere, katılımcılarla yüz yüze yapılan derinlemesine görüşmelerde onlara yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış sorular yöneltilerek ulaşılmıştır. Görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmış ve daha sonra transkript edilmiştir.

## **Bulgular**

Görüşme yapılan Suriyeli mülteci kadınların yaşları 20 ila 58 arasında değişmektedir. Kadınların eşleri tekrar evlenip kendi ifadeleriyle “üstlerine kuma getirdiklerinde” ise, kadınların 20 ila 44 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. Erkeklerin tekrar evlenmesinde, ilk eşlerinin yaşlarının ilerlemesi ve artık onlara daha fazla çocuk vermeyecek (özellikle de erkek çocuk) olması bir gerekçe olarak gösterilmekle birlikte, görüşmeciler arasında yirmili yaşlarda kadınların bulunması, kadının yaşının kocasının tekrar evlenmesi için bir bahane teşkil etmediğini göstermektedir.

Yedinci görüşmeci, 29 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 8 çocuk sahibi.

*“14 yıldır evliyim. 9 yıl önce eşim kuma getirdi. Çok zorda kaldım. Ne yapacağımı bilemedim. Haberim yoktu. Eve gelince gördüm. Kumam oldu.”*

Kadınların evlilik yaşı, 12 ila 20 arasında değişmektedir. Kadınlardan yalnızca biri lisans mezunu olduğu için 24 yaşında evlenmiştir. Kadınların, ikisi 12 yaşında, ikisi 13 yaşında, ikisi 14 yaşında, ikisi 15 yaşında, biri 16 yaşında, ikisi 17 yaşında, ikisi 20 yaşında ve biri de 24 yaşında evlenmiştir. Suriye toplumunda kız çocuklarını evlendirme kriteri olarak, kız çocuğunun ilk reglini olup ergenliğe girmesi yeterli görülmektedir.

On birinci görüşmeci, 55 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, çocuk sahibi değil.

*“12 yaşındaydım evlendiğimde. Eşim 24 yaşındaydı. Babam vermişti işte beni. Annelerin de sözü geçmez. 12 yaşında çocuk ne anlar evlilikten. Çocuktum. Bana bilezikler takılmıştı. Onlara seviniyordum. İlk adetimi evlendikten baya sonra olmuşum. Daha ergenliğe bile girmemiştim.”*

Evlilik, belirli bir düzeyde fiziksel, duygusal ve psikolojik olgunluk gerektirmekle (Gök, 2016) birlikte, yukarıdaki ifadelerde de gördüğümüz üzere, ergenliğe dahi girmemiş kız çocukları, bilinçli rızaları olmaksızın, babalarının kararları doğrultusunda evlendirilebilmektedirler. Ayrıca kadınların tamamı, evliliklerin gerçekleştirilmesi konusunda annelerinin herhangi bir söz hakkı bulunmadığını belirtmişlerdir.

Geleneksel toplumlarda ataerkil sistem, kadına karşı eşit olmayan muameleyi meşrulaştıran ve sürdürülmesini sağlayan inanç ve normlar ile kız çocuklarının erken evlenmesini desteklemektedir. Ataerkil sistem içinde kadınlara öğretilen toplumsal cinsiyet rolleri erken evliliği işleten mekanizmalardan biridir. Erken evliliğin geçmişten günümüze kadar uzanan ve kadın üzerinden kültürel olarak inşa edilen bir sorun olduğu bildirilmektedir. Erken evlilik birçok toplumda kültürel olarak üretilmekte ve sürdürülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yaratmış olduğu ayrımcılık sonucunda özellikle kız çocuklarının gözü açılmadan evlendirilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Küçük yaşta

yapılan evlilikle kocaya itaatin ve yeni yuvaya uyumun daha kolay sağlanacağına inanılmaktadır. Erkek aileleri de kendilerine uyumu daha kolay olsun diye mümkün olduğunca küçük yaşta gelin almak istemektedirler. Kız çocuklarının bir an önce bir erkeğin himayesine sokulmasıyla gelebilecek cinsel taciz ve şiddetten korunabileceği sanılmaktadır. Ayrıca bu evliliklerin genç kızların karşı cinsle evlilik dışı ilişkiye girmelerine ve hamile kalmalarına engel olacağı kanaati yaygın bir düşünce olarak görülmektedir (Burcu vd., 2015).

Araştırmaya katılan kadınlar ile eşleri arasındaki yaş farkı incelendiğinde, eşler arasında 2 ila 24 yaş arasında bir fark olduğunu tespit edilmiştir. Kadınlardan sadece ikisinin eşleri, evlendiklerinde 18 yaşın altında olup diğerleri 18 yaşında üstündedir ve kadınlarla aralarında ciddi bir yaş farkı mevcuttur.

Dördüncü görüşmeci, 42 yaşında, ilkokul mezunu, ev hanımı, 6 çocuk sahibi.

*“Suriye’de kocanın yaşının büyük olması çok fazla yaygın ve çok normal. Kimse bizim kızımız bekâr, evli, çocuklu adama kız verilmez gibi bir düşünceye sahip değil.”*

Aileler, kızlarının kendilerinden çok daha büyük yaşta olan erkeklerle evlenmesini, hayatını kurtarması, namusunu koruması ve ailesini utandırmaması gibi kendilerince önemli olan ancak kız çocuklarının hayatlarını erken yaşta büyük bir baskının altına sokan düşüncelere sahip olmaktadır (Çakmak, 2009: 36). Bununla birlikte, çocuk yaştaki evlilik konusunda kadın ile erkek arasındaki yaş farkının daha fazla olduğu evliliklerde genç kız eşinin beklentilerini karşılayamamakta, yaş olarak kendisinden büyük olan erkek de genç bir kızın duygularını ve düşüncelerini anlayamamaktadır. Bu, dünyada değişen nesiller arası iletişim şartları ile birlikte genişleyen nesiller arası uçurumunda bir göstergesidir (Kara, 2015, s.71). Ayrıca, kendilerinden yaşça büyük bir erkekle çocuk yaşta evlendirilen kız çocukları sömürüye, her türlü şiddete ve istismara da açık hale gelmektedir.

Araştırmaya katılan kadınların eğitim düzeyleri incelendiğinde, genel olarak düşük eğitilmiş oldukları ya da hiç eğitim görmedikleri tespit

edilmiştir. Kadınların sadece bir tanesi lisans mezunu olup, bir tanesi lise, bir tanesi ortaokul, üç tanesi ilkokul mezunudur. Kalan sekiz kadın ise okuma-yazma bilmemektedir.

Birinci görüşmeci, 30 yaşında, ortaokul mezunu, ev hanımı, 2 çocuk sahibi.

*“Abilerim okudu ama bana ortaokuldan sonra izin vermediler. Göğüslerim biraz büyüdüğü için... Türkiye’de kızlar da okula gidiyor.”*

Kadınların çalışma hayatına baktığımızda, kadınlar herhangi bir işte çalışmamakta ve kendilerine ait herhangi bir gelirleri bulunmamaktadır. Sadece onuncu görüşmeci, ülkesinde kısa bir süre öğretmenlik yaptığını ancak evlendikten sonra eşinin isteğiyle işini bıraktığını belirtmiştir. Türkiye’de ise, alüminyum doğramacı olan eşinin çalıştığını ve Kızılay Karta sahip olduklarını, bu şekilde evin geçiminin sağladığını belirtmiştir.

Onuncu görüşmeci, 46 yaşında, lisans mezunu, ev hanımı, 4 çocuk sahibi.

*“Lisans bitmişti. Matematik öğretmeniydim. Eşim sadece okuma-yazma biliyordu. Herhangi bir mezuniyeti yoktu. Evlenmiştik. Evliliğimiz başta güzel gidiyordu. İş bırakmamı istedi. Bıraktım. Bir daha da çalışmadım.”*

Kadınların eşlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, kadınlar gibi onların da genel olarak düşük eğitilmiş oldukları ya da hiç eğitim görmedikleri bilgisine ulaşılmaktadır. Erkeklerin biri ön lisans, biri ortaokul, dördü ilkokul mezunu olup, sekizi ise okuma-yazma bilmemektedir. Erkekler ülkelerinde yaptıkları işleri, Kilis’e geldiklerinde de devam ettirmektedirler. Erkekler, şoför, inşaat işçisi, fabrika işçisi, kasap, fayansçı, bakır ustası, kunduracı ve alüminyum doğramacı olarak çalışmaktadırlar. Erkeklerin düşük gelirli işlerde çalışmaları, kadınların ise istihdama katılamamaları göz önüne alındığında, ülkemizin Kızılay Kart aracılığıyla sağladığı nakdi yardım ve diğer sosyo-ekonomik yardımların gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Kadınlara çocuk sahibi olup olmadıkları ve çocuk sayıları sorulduğunda, bir kadının çocuk sahibi olmadığı, iki kadının 2, iki kadının 3, iki kadının 4, bir kadının 5, iki kadının 6, bir kadının 7, iki kadının 8, bir kadının ise 11 çocuğa sahip olduğu öğrenilmiştir. Köşeli (2016: 57-148)'nin de aşağıdaki ifadelerinde vurguladığı gibi, geleneksel toplumlarda kadının çocuk sahibi olması, özellikle de erkek çocuk sahibi olması oldukça önemlidir.

*“Arap toplumunda sebebi ne olursa olsun çocuk doğuramayan bir kadının ne aile içinde ne de toplum nezdinde hiçbir hükmü yoktur. Doğurgan kadınların önemi ise doğurduğu çocukların erkek olmasıyla doğru orantılıdır. Yani doğurmak ne kadar önemliyse erkek çocuk doğurmak çok daha önemlidir... Oğlu, bir Arap kadınının en büyük güvencesidir. Bu güvenceden mahrum kalmamak için erkek çocuğunu her zaman el üstünde tutar... Kız bebek dünyaya getiren anne ağır hakaretlere ve dayığa maruz kalır bazen de erkek çocuk doğurmadığı için ya boşanır ya da üzerine kuma getirilir.”*

Kadınların anlatılarında da bu durum açıkça ortaya konmaktadır.

Beşinci görüşmeci, 50 yaşında, ilkokul mezunu, ev hanımı, 8 çocuk sahibi.

*“13 yaşında evlendim. 15 yıllık evliydim. 8 çocuğum vardı. Oğlum olmamıştı hiç. Oğlum olsun diye eşim kuma getirdi. Her iki tarafın ailesi de buna razı oldular. Tepki vermediler. İçime oturdu duygularım. Kuma işte gelmişti. Kumamın ilk evliliği idi. Erkek çocuk da doğurdu. Benden daha kıymetliydi. Her insan gibi eşini kimse paylaşmaz. Kumamla anlaşamazdık. Eş sırası vardı. Haftanın bazı günleri ona giderdi bazı günleri bana gelirdi. 15 yıl kuma ile aynı evi de paylaştım. Çocuklarım için fedakârlık yaptım. Katlandım yaşananlara.”*

Geleneksel toplumlarda kadının çocuk sahibi olmaması ya da sadece kız çocuğa sahip olması durumunda erkeğin tekrar evlenmesi ve birden

fazla eşe sahip olmasının sadece erkek tarafından değil, hem kadının hem de erkeğin aileleri tarafından da normal olarak karşılanması oldukça şaşırtıcıdır. Ayrıca erkeğin ikinci eşinin bekâr ve muhtemelen yaşının da küçük olmasına rağmen, evli ve çocuklu (yukarıdaki örnekte sekiz çocuk sahibi) bir erkekle evlenmesinin, yeni eşin ailesi tarafından normal olarak karşılanması ve bu evliliğe onay vermeleri ise daha şaşırtıcı görünmektedir.

Kadınlar, çocuk sebebiyle eşlerinin tekrar evlenmesini büyük bir üzüntüyle karşılamaktadırlar. Ancak görüşme yapılan kadınlarının birinin hikâyesinin oldukça farklı olduğu görülmektedir. İkinci görüşmecimiz, kısır (infertilite) olduğu için eşine çocuk verememenin üzüntüsüyle, eşinin evlenmesini kendisi istemiştir.

İkinci görüşmeci, 41 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 6 çocuk sahibi.

*“13 yaşında evlendim. Evlendiğimden beri çocuğum olmamıştı. Görmediğim doktor kalmadı. Doktorlar sorunun benden olduğunu söylüyorlardı... Eşim o kadar iyi bir insandı ki. Evlendik yıllar geçtikçe daha çok sevmeye başladık birbirimizi. Eşim kamyon şoförüydü. Ülkeler arası seyahatte ederdi. Kimin çocuğunu görsem ağlardım. Benim neden olmuyor diye hep üzülürdüm. Eşime bunu yapmayacağım diye bir söz verdim kendime. Baya zamandır planlıyordum. Kayınvalideler eşimin evlenmelerinde çok ısrarcı değillerdi ama olsa da fena olmaz tavırları vardı. Allahları var ama hiç biri o kadar yıl yüzüme vurmazlardı. Eşim zaten bana üzülüyordu. Hiç dile getirmezdi beni çok severdi. Ama kuma getirdim diye eşimin ailesi memnun oldu. Aslında benim ailem de karşı çıkmadı. Anlamışlardı çok üzülüyordum artık sevdiğim adamdan bir çocuğum olsun ve ben de sevip büyütebileyim.*

*Çok ağladım kendi ellerimle düğünlerini yaptım. Eşimin işi gereği bir gün yine Mısır'a gitmişti. İşte o geceydi ne zaman döneceğini biliyordum ama dönmesi için plan yapmıştım. Eşime ikinci eş istedim. Hiç evlenmemiş bir kızdı. Bunlar Suriye' de normal, ailesi verdi. Eşimin geleceği gece düğün gecesiydi. Ama kendisinin haberi yoktu. Hem mutlu hem üzgündüm. Her şey çeyizler, eşyalar her şey hazır. (Düğün gecesi zilgıt bile çaldım diyerek gözleri dolu dolu anlattı)*

*Kumaya düğün yaptığım akşam eşim Mısır'dan geldi. Durumu anlattım eşime. Ben çok yıpranıyorum üzülüyorum diye bu evliliği kabul etti. Kısa süre sonra eşimin kumamdan çocuğu oldu... Kumam eve geldikten 4 yıl sonra ben de hamile kaldım. Karnım büyüyordu, regli olamıyordum artık. 17 yıldır evliyim hamile nasıl olunur bilemediğim için kanser olduğumdan korktuk. Doktora gittik. Doktorlar güldü. Müjdeyi verdi. 4 aylık hamileymişim. İnanmadım. Çok ağladım. Mutluluk gözyaşlarıydı. Artık benim de çocuğum olacaktı. Eşim çok fazla mutlu oldu. Eşimin ailesi yaptıklarından bana davranışlarından pişman oldular ama benim onlara davranışım değişmedi. Gün geldi bana da nasip oldu. Kendimi şanslı hissediyorum beklemediğim anda çocuğum oldu. Şimdi altı çocuk annesiyim.*

İkinci görüşmeci, araştırmaya katılan kadınlar içinde, eşinin tekrar evleneceğinden haberdar olan tek kadındır. Diğer kadınların durumdan ancak kocalarının ikinci (hatta bazı örneklerde üçüncü) eşi eve getirdikleri zaman haberleri olmuştur.

Dokuzuncu görüşmeci, 42 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 8 çocuk sahibi.

*“Çocuk yaşta evlendim. 12 yaşındaydım. 22 yıllık evliydim. Başımdan kaynar sular döküldü. Hiçbir sebebi yoktu. Neden yaptı hala bilmiyorum. Eşim araba parçaları satıcısıydı. Bir gün parça almaya Şam' a gideceğim dedi. Meğerse Şam' a gitmemiş. Eşim gidiyorum dedi. 3 gün geçti. Oğlumu sünnet ettirdim bende. Oğlumun tatlısını komşulara dağıtıyorum. Tatlıyı götürdüğüm komşu, kızını kocama vermiş. Haberim yok tabi. Tatlıyı verdim, eve geldim. Eltim evde bana eve gelince söyledi. Onu duyunca merdivenden düştüm. İki ayağım birden kırıldı. Oğlum sünnet olmuş benim ayaklarımın ikisi de kırık. Olay oldu üç gün sonra eve kuma ile geldi. Çocuklarım bir ay konuşmadılar babaları ve o kadınla. Nasıl hissedeyim siz düşünün. İki ayağımı birden kırmuşım... O zaten bilerek geldi. Hatta ailesi bilerek verdi. Kız*

*bekârdı ama komşumken kocama ailecek göz koymuşlar bile bile verdiler kızlarımı.”*

Eşinin tekrar evleneceğinden haberi olmayan dördüncü görüşmeci de yaşadıklarını ağlayarak şu şekilde anlatıyor:

Dördüncü görüşmeci, 42 yaşında, ilkokul mezunu, ev hanımı, 6 çocuk sahibi.

*“Ailem yaşamıyor. Eşimin ailesi de yaşamıyordu. Artık biz aile olmuştuk.. 22 yıldır evliyim. İki yıl önce Türkiye’ye geldik. Bir yıl önce bu kadar zor bir durumun ardından kuma getirdi. Ailemizden hiç kimsenin haberi yoktu. Kuma ile birlikte hiç aynı evde yaşamadık. Sonra onlar Suriye’ye döndüler. Dört yıldır kanser hastasıyım. Hastalığına rağmen eşimden çok şiddet gördüm. Hastalığının üçüncü yılında da terk etti bizi yeni eşi ile birlikte gitti... Yıllarca evliliğimi idare ettim. Ama hep korkmuştum bir gün bana da kuma gelir diye. Sonra yaşlandık. Bu korku aklımdan silinmişti. Ama en silinmemesi gereken yerde silinmiş. Kıskançtı beni seviyor ve kuma getirmez sandım. Ama tam da ona ihtiyacım varken, hastayken beni mahvetti... Kaç yıllık eşim bak torunumuz var gelinimiz var. Kaç tane çocuk dünyaya getirdim ben kendisi için. Çok kıskanç bir adamdı. Ama bir gün beni bırakacağı aklıma gelmemişti. Beni kıskanıyordu, şiddet uygulamasına rağmen kıskandığı için beni seviyordu sanıyordum. Aynı yastığa baş koymuştuk yıllarca en ihtiyacım olduğu anda beni bıraktı gitti. Hastayım diye mi gitti hala düşünüyorum. Kadının çok genç olduğunu ve ilk evliliği olduğunu öğrendim. Kadını hiç görmedim. Ama görmesem bile hislerim bana yetti. Başka bir kadına tercih edilmek zor, çok zor. Artık yaşamak da istemiyorum.*

Arap toplumunda hemen her kadın, çocuk sahibi olmak için dilediği sayıda evlilik hakkını erkeğe sunan ataerkil geleneğin aslında erkeğin sadece çocuk için değil, herhangi bir sebepten dolayı, dilediği zaman, dilediği kişiyi eş olarak seçmesi gerçeğiyle karşı karşıya kalmaktadır (Köşeli, 2016: 160). Üstelik bu gerçek, hiç ummadıkları bir anda karşılına çıkmaktadır.



On ikinci görüşmeci, 45 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 11 çocuk sahibi (çocuklardan beşi işitme engelli)

*“Suriye’ de bu olaylar yaygın çok fazla. Yılarca tehdit edildim ama sonunda getirdi yine kuma. Beni hiç sevmeydi. Kumamı şimdi çok seviyor. İkinci eş olmak avantaj katıyor kadınlara. Bu sebeple kızlar da kuma olarak evleniyorlar. Daha kıymetli oluyorlar... Kuma zor iş. Bak 44 yaşındayken kumam geldi ama nasıl zoruma gitti. Evliliğim boyunca zaten tehdit ederdi ama yaptı sonunda. Kızı yaşında birini getirdi. Ona 11 çocuk vermiştim. İstemedim. Karşımda masalarda dans ediyorlar, birlikte duş alıyorlar. Evde genç kızlarım var. Ama babalarının umurunda değil.”*

Eşiyle severek evlenen, üniversite mezunu, hem kız hem erkek çocuk sahibi olan ancak tüm bunlara rağmen kocasının kendisinden sonra iki defa daha evlenmesine bir türlü anlam veremeyen onuncu görüşmecinin son sözleri ise, aslında duruma açıklık getiriyor.

*“Ben üniversitedeyken bakışırđık, gizli gizli görüşürđük. Ailemden istedi ailem de verdi beni. Bana da sordular hiç tanışmıyor gibi yaptım olur dedim. Sevmek ayıptı, günahı, bilmiyordu ailem daha önce görüştüğümüzü. Lisans bitmişti. Matematik öğretmeniydim. Eşim sadece okuma-yazma biliyordu. Herhangi bir mezuniyeti yoktu. Evlenmiştik. Evliliğimiz başta güzel gidiyordu. İşi bırakmamı istedi. Bıraktım. Bir daha da çalışmadım.. Sonra on iki yıl geçti bana kuma getirmişti eşim. Nasıl affedebilecektim onu bilemedim. Suriye’ de hangi konumda olursanız olun çocuklarımızı ve eşinizi bırakmanız hoş karşılanmaz. Beş yıl kuma ile aynı evde kaldık. İlk kumam geldiğimde eşim 37 yaşındaydı. İkinci kumayı aldığımda 48 yaşındaydı. Bu kez Türkiye’ ye gelmiştik. Aynı olayları, duyguları yaşamıştım. Ama bu kez farklıydı. Kumam en büyük kızımından küçüktü. Eşim olacak adam kızı yaşındakine göz koymuştu. Kızım 20 yaşındaydı. İkinci kumam 15 yaşındaydı. Hiçbir kadınlık gururum kalmamıştı... İlk kumam geldiğinde ailem her ne kadar beni geri istemese de doğduğum yerdeydim. Severek de ev-*

*lenmiştim konduramamıştım ama olmuştu. İkinci kuma geldiğinde de iyi hissetmemiştim işte... Kız 15 yaşında Suriye’de iken savastan dolayı annesini kaybediyor. Babası ikinci kez evleniyor. Üvey anneyi sevemiyor. Üvey anne ile sürekli geçimsizlik içindelerken Türkiye’ye kaçmış. Benim kocam de sınırdan gitmiş arkadaşlarıyla kızı almışlar. Eve kuma olarak kızı getirmiş. Karım diye tanıttı.”*

*“Suriye’de bu olaylar yaygın çok fazla. Ama Suriyeli nereye gitse de durum aynı. Bak Türkiye’deyiz ama ikinci kumam Türkiye’deyken geldi. Zihniyet değişmezse mekânlar değişse de olmuyor.”*

Dinsel ve felsefi inançlar, nüfusu arttırma, çocuk sahibi olma isteği, erkek çocuk istemi, işgücü sağlama, siyasi nedenler, gelenekler, toplumsal örgütlenme, nüfuz ve erk sağlama gibi nedenlere bağlı olarak çok eşli evlilik yapılabilmektedir (Özdemir, 1991). Tüm bu sebeplerin yanı sıra İslam dininin, ‘eşler arasında maddi kaynakların eşit dağıtılması ve eşlere adaletli davranmak’ şartıyla serbest bırakılmasına (Cin, 1974) dayanarak Suriye Arap Cumhuriyeti’ nin erkekler için çok eşli evliliği serbest bırakması, erkeklerin dört kadınla evlenebilmesi için yasal dayanak oluşturmaktadır.

Birinci görüşmeci, 30 yaşında, ortaokul mezunu, ev hanımı, 2 çocuk sahibi.

*“Eşim ikinci eşini bana sormadan almıştı. İkinci eş eve geldiğinde benim bir çocuğum vardı. Niçin kuma aldığını bilmiyorum. Ona çocukta doğurmuşum. Mutluyduk. Anlayamadım kuma getireceğini. Kaynanam da destek olmuş birlikte almışlar. Haber duyduğumda beynimden vurulmuşa döndüm. Çok ağladım. Hiç bu duygulardan kurtulamayacağımı sandım. Kendimi yetersiz ve eksik hissettim. Ne yapacağımı bilemedim. Aileme söyleyemedim. Eşimin bir daha benimle olmasını istemedim. Ama aynı zamanda da o kadına bırakamazdım eşimi. Karmaşık duygular yaşadım. Çok yıprandım, yaşlandım. Biraz zaman geçtikten sonra eşime sordum neden böyle bir şey yaptığını, severekte evlenmiştik. Bana bir örnek verdi. Dedi ki; “devlet bana 4 tane hak vermiş, neden haklarımı*

*kullanmayayım. Bu duruma alışsan iyi olur. Sana sorsaydım istemeyecektin zaten.” Çaresizce evliliğime devam ettim.”*

*“Kuma sistemi maalesef ki Suriye’de çok yaygın. Her durumda erkeğe bir den çok eşlilik hakkı devlet tarafından verilmiş durumda. Aile cüzdanlarında ve aynı zamanda dinen erkek 4 defa evlilik yapabilir. Bu durum ülkemizde yasaldır. Kadının çocuğu da olsa, eğitim durumu da yüksek olsa fark etmez. Her ne olursa olsun erkek evlenmek isterse devlet destekler. Hatta kadın resmi olarak boşanmak istediğinde birçok sebeple erkek istemiyorsa çok zor boşanır hatta boşanamaz. Erkek istemezse ya da erkek isterse Suriye’de her şeyi yapar.*

Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarının aile cüzdanları pasaporta benzemekte ve aile cüzdanlarında dört kadının kayıt edilebileceği dört adet bölüm bulunmaktadır. Suriye’de kadınların evlilik yaşı 18 olup daha küçük yaşta yapılan evliliklerde kadınların ailelerinden izin alınıp nikâh kıyılabilir. İlk evlilik belediyelerde yapılan resmi nikâh ile gerçekleşmekte ve aile cüzdanında kadın ve erkeğin bilgileri yer almaktadır. İkinci evliliğini resmi olarak gerçekleştirmek isteyen erkek, ilk eşini hakim huzuruna çıkarmakta ve ilk eşin onayı ve hakimın erkeğin gelir ve sağlık durumunu inceledikten sonra onay vermesi ile resmi olarak ikinci evlilik gerçekleşmektedir. Böylece erkeğin ikinci eşinin bilgileri, aile cüzdanında yer almakta ve kadın erkeğin soyadını resmi olarak almaktadır. Bu süreç üçüncü ve dördüncü resmi nikâhlarda da geçerli olup üçüncü evlilikte ilk iki eşin, dördüncü evlilikte ise ilk üçün resmi makamlarda onayı ve hakimın görüşleri doğrultusunda resmi nikâhlar gerçekleşmekte ve böylece aile cüzdanında bulunan dört bölümde kadınların bilgileriyle doldurulmaktadır. Ancak yukarıda kadınların ifadelerinde de gördüğümüz üzere, genellikle ilk eşlerin, kocalarının başka bir kadınla evlendiğinden ve artık iki karısının olduğundan haberi ancak kocasının yeni eşiyile birlikte eve gelip yeni eşini eski eşine tanıtmaması ile olmaktadır. Bu durumun sebebi ise, erkekler dini nikâh kıyarak evlenmeleri ve kendisini hemen ikinci (üçüncü, dördüncü) eşine resmi nikâh kıymak zorunda hissetmemesidir. İlk eş ile resmi nikâha sahip olan erkekler, ikinci, üçüncü hatta dördüncü eşleriyle dini nikâh ile evlenmekte

ve diğer eş/eşleri ile aynı evde veya maddi olanakları yeterli ise başka evlerde yaşayabilmektedir. Erkekler İslam dinini referans alarak bu evlilikleri gerçekleştirmekte fakat İslam dininin birden fazla evlilik için şart koştuğu 'eşler arasında maddi kaynakların eşit dağıtılması ve eşlere adaletli davranmak' hükmünü yerinde getirmedikleri, kadınların yukarıdaki anlatılarından açıkça görülmektedir.

Kadınlar, çocuk yaşta evlilik, aile ve arkadaş ortamından kopma, eğitim hayatlarına devam edememe, çalışma hayatına katılamama, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimlerini tamamlayamadan evlenme ve anne olma, ev ve çocuk bakımıyla ilgili tüm sorumlulukları üstlenme, çok sayıda ve özellikle erkek çocuk doğurma stresi, evlilikte duygusal beklentilerinin karşılanamaması, kocalarının kendilerinden habersiz bir veya birden fazla kadınla evlenebilmesi, kocalarının diğer eş/eşleri ile hem kocalarını hem de evlerini paylaşmak zorunda kalmaları, kadınlık gururlarının incinmesi, yoğun stres altında olmaları gibi pek çok sorununun yanı sıra bir de aile içi şiddete maruz kalmaktadırlar.

Altıncı görüşmeci, 29 yaşında, lise mezunu, ev hanımı, 3 çocuk sahibi.

*"Her gün döverdi beni. Üç çocuk verdim, yine gözde olmadım. 4 yıl önce kuma getirdi. Çok iyi hatırlıyorum 9 aylık hamileydim. Evde böcek gördüm. Eşim uyuyordu. Korktum uyandırdım. Böceği öldüreceğine beni öldürüyordu döverek. İyi ki savaş çıktı Suriye'de. Türkiye'ye gelmemiz çok iyi oldu. Türkiye'ye geldik beş yıl önce. Geldikten bir yıl sonra da kuma getirdi. Kumamla hiç aynı evi paylaşmadım. Kuma gelince eşimden kurtuldum. Kuma gelince, evden de gitti. Kuma ile yaşıyorlar başka bir evde. Çocuklarıma kıyafet alır arada bu kadar. Başka hiçbir yardımda bulunmaz."*

Bir başka görüşmeci ise, eşinden şiddet görmesinin yanı sıra eşi tarafından tecavüze de uğradığını gözleri dolarak dile getiriyor:

Yedinci görüşmeci, 29 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 5 çocuk sahibi.

*"14 yıldır evliyim. Dokuz sene önce eşim kuma getirdi. Kumamla hiç anlaşılmadık... Kumam sebebiyle eşim beni çok dövdü. Eşim kumamın lafına giderek 5 aylık hamileyken beni hortum ile dövdü (Görüşme yapıldığında 7 aylık hamileydi. Kendisinin beş çocuğu*

*olduğu için ve yaşadığı acılardan dolayı başka çocuğu olmasını istemediğini fakat eşinin onu zorla hamile bıraktığını anlatmıştır).*”

Evliliği boyunca eşinden şiddet gören ve bu durumdan ailesinin haberdar olmasına rağmen tüm yaşananlara göz yuman bir diğer görüşmeci ise yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

On dördüncü görüşmeci, 51 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 7 çocuk sahibi.

*“Şiddet hep vardı. Birçok çocuğum vardı ve üstelik dayak yiyordum. Ama bir de kuma gelmişti. Kuma geldiğinde üstüme 21 yaşındaydım. Evliliğimizin beşinci yılında kuma aldı. Ailemin her şeyden haberi vardı. Ama onlar istemediler ben boşanayım. Onlar evli kalmamı tercih ettiler.”*

Ailelerinden bekledikleri desteği göremeyen kadınlar, tüm yaşananlara rağmen çaresizce evliliklerine devam etmektedirler.

Sekizinci görüşmeci, 35 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 3 çocuk sahibi.

*“Kumalık Suriye’de yaygındır. Aileler tepki göstermez. Eşim kuma getirdi. Herkes bu duruma hazırды sanki. Ailelerden kimse de bir şey demedi. Annemlere giderdim çocuklarım var diye beni geri yollarlardı eşimin yanına. Türkiye’de böyle bir durum yok. Rastladım ben bu duruma hiç Kilis’te.”*

Sekizinci görüşmecinin yanı sıra kadınların tümü, çok eşli evliliğin Suriye’de yaygın olduğunu ancak Türkiye’de böyle bir duruma rastlamadıklarını, bu nedenle Türkiye’deki kadınların kendilerinden çok daha şanslı olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Üçüncü görüşmeci, 20 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 2 çocuk sahibi.

*“Kuma çok yaygındır Suriye’de. Eşin iyi çıkar da dayak yemezsen şansına. Kadınlar Türkiye’de daha rahat. Eşleri daha modern oldukları için kadınlar daha özgür.”*

İkinci görüşmeci, 41 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 6 çocuk sahibi.

*“Türkiye’de kadınlar daha rahat, daha özgür. Tek eşlilik var. Ama erkek isterse yine yapar da devlet resmi olarak bir eş demiş. Türkiye’deki kadınlar şanslılar.”*

Çok eşli evliliğin nedenlerini ve sonuçlarını, bu ortak sorunla yüz yüze olan kadınların anlatılarından anlamaya çalıştığımız bu araştırmamızda; erkeklerin birden fazla kadınla evlenmelerinin asıl sebeplerinin ne olduğunu, kadınların bu sorunu yaşarken neden yalnız kaldıklarını ve bu durumun kadınlar için sonucunun ne olduğunu, on üçüncü ve on birinci görüşmecilerimiz birkaç cümleyle oldukça çarpıcı bir şekilde gözler önüne sermektedirler.

On birinci görüşmeci, 55 yaşında, okur-yazar değil, ev hanımı, 11 çocuk sahibi.

*“Suriye’de bu olaylar yaygın çok fazla. Kuma olmaman için bilinçli bir ailen olması gerekir. O da Suriye’de çok zor. Kumalık için kız doğmuş olman yeterli başka bir şeye gerek yok. Mahkûm-sun kuma olmaya bir yerde. Bilinçli çağında olsan da olmasan da.”*

On üçüncü görüşmeci, 58 yaşında, ilkokul mezunu, ev hanımı, 4 çocuk sahibi.

*“Suriye’de bu olaylar yaygın çok fazla. Haberin yokken kuma bulursun kendini. Çok canlar yanıyor çok.”*

Kadınların tümünün anlatılarından anladığımız üzere, kadınlar evlilik kararı, evlilik töreni, aile yaşamı, çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı kararı, evlilik hayatında alınması gereken önemli kararlar, çocukların hayatı ve geleceği için alınan kararlar, boşanma kararı gibi sayabileceği-

miz pek çok konuda olduğu gibi kocalarının başka kadınlarla evlenmesi kararında da hiçbir söz hakkına sahip olmamakta, ancak bu ve benzeri konuların hepsinde almadıkları kararların sonucuna bizzat kadınlar katlanmaktadır. Bu sonuçlar maalesef oldukça zor, acılı ve yıpratıcı olmaktadır. Kadınlar tüm bunlara toplumun yaratmış olduğu toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle yani aslında sadece “kadın” oldukları için çaresizce ve sessizce katlanmaktadır.

## Sonuç

Suriye’den Türkiye’ye yapılan zorunlu göçün 2011 yılında başlamasına bugüne kadar geçen sürede canlarını kurtarmak amacıyla ülkemize sığınan milyonlarca insan sadece bir yerden başka bir yere fiziksel olarak yer değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda acılarını, yaralarını, umutlarını, daha iyi olacağını düşündükleri yarınları için kurdukları hayalleri ve belirsizlikleri de beraberinde getirmişlerdir. Sığındıkları ülkelerde, yerli halkın bir kısmı tarafından can güvenliği olmayan, mecbur kaldıkları için tüm yaşamlarını arkalarında bırakmak zorunda kalan, yardım edilmesi ve kucak açılması gereken insanlar; diğer kısmı tarafından ise, ülkelerine maddi ve manevi birer yük olarak görülüp bir an evvel savaşın bitmesiyle birlikte, bir şekilde Suriye’ye geri dönmeleri gereken ve bu süre zarfında katlanılması gereken kendilerinden çok farklı bir yaşam tarzına sahip mülteciler olarak değerlendirilmişlerdir. Ancak savaşın uzaması ve Suriyeli mültecilerin göç ettikleri ülkelerde kalma sürelerinin artmasıyla birlikte, sadece can güvenliklerinin ve temel ihtiyaçlarının bir süre karşılanmasının yeterli olmayacağı ve bu insanlara yeni bir hayat ve gelecek de inşa edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda hükümetler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve daha birçok birim kolları sıvamış ve gerekli önlemleri alma yolunda hızla ilerlemiştir. Bu birimler dışında yerel halk da Suriyeli mülteciler de durumun farkına varmış ve onlar da yeni duruma uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Hem yerel halk hem de mülteciler, aynı şehri, aynı mahalleri, aynı okulları, aynı hastaneleri, aynı işyerlerini, aynı alışveriş noktalarını kısaca birlikte aynı hayatı paylaşmaya başlamışlardır. Bu yeni paylaşımlar ise zamanla, Suriyeli mültecilerin beraberinde getirdikleri kültürel pratikle-

rinin, yaşam tarzlarının ve hayata bakış açılarının da fark edilmesine ve bazı unsurların göze çarpmasına zemin hazırlamıştır. Bu unsurların bir tanesi ise, araştırmamızın konusunu oluşturmuştur. Ülkemizde yaşayan Suriyeli mültecilerin kadına, evliliğe ve aile yaşamına bakış açılarının incelendiği bu çalışmada ortaya pek çok gerçek çıkmıştır. Bu gerçeklerden bazıları ise, geleneksel ve ataerkil bir sistemin hâkim olduğu bir toplumdan gelen Suriyeli mülteci kadınların hem çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, hem de evlilikleri boyunca kısacası tüm yaşamlarında her zaman erkeklerden geri planda kalmaları ve hayatlarının hiçbir önemli kararında söz sahibi olamamalarıdır. Önce babaları daha sonra da eşleri yani yaşadıkları evlerdeki aile reisleri tarafından onların yerine gerekli kararlar verilmiştir. Bu durum ise kadınları, fiziksel ve psikolojik şiddeti, cinsel istismarı, yoksulluğu, eğitimsizliği, çalışma hayatına adım atamayı, kendi isteği olmadığı halde çocuk hatta çocuklar doğurmayı, ezilmeyi, hakarete uğramayı, kadınlık onurlarının zedelenmesini ve kendisi gibi aynı kaderi paylaştığı kadınlarla kendi eşini ve bazen de evini paylaşmak zorunda bırakmıştır. Tüm bunlar yaşanırken de ailesi tarafından destek göremediği için, tüm bu yaşadıklarına sessizce katlanmayı öğrenmek zorunda kalmışlardır. Kilis'te yaşayan Suriyeli mülteci kadınların kendi ağızlarından dinlediğimiz yaşam hikâyeleri ise, birer masal olmayıp aynı şehirde nefes aldığımız ve birlikte pek çok ortamı (market, pazar, ulaşım araçları, hastane vb.) paylaştığımız bu kadınların yaşadıkları gerçeklerdir. Özellikle çok eşlilik ve kumalık hakkında yaşadıkları ise oldukça hassas, derin, mahrem ve acı dolu olan bu kadınlar için hayatlarında güzel gelişmeler yaşanır mı bilinmez ama bu çalışmanın, ülkemize çok küçük yaşta gelen veya ülkemizde doğan kız çocuklarının kaderinin, annelerinin kaderinden farklı olması için bir nebze olsa katkısının olması umudunu taşıyoruz.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Second Wife Dram of Syrian Refugee Women: Kilis  
Sample**

\*

İpek Agcadağ Çelik – Feride Vural

*Kilis 7 Aralık University - Sakarya University*

After seven years passed over the Humanitarian Crisis in Syria, there has been many changes not only in Syria, but also in many countries of the world, especially in many regions of other countries. Many innocent people have died, and many have been injured in internal conflicts in Syria, and they have lost their relatives, their homes, their financial possibilities and have had to leave their countries. Millions of people who are worried about the safety of both themselves and their families have scattered all over the world leaving their country, particularly countries around the Syrian border facing unprecedented refugees. Due to Syria's proximity with Turkey, the Syrian refugees have fled from Syria to Turkey causing the biggest wave of immigration around the cities of the Syria-Turkish border.

Turkey, with its "open door" policy to all countries as taken in a number of Syrian refuge providing them with citizenship and assistance at hand. In this process, the Turkish government under "temporary protected status" received Syrian refugees, primarily in refugee camps located to the Turkish and Syrian border. However, with the continuation of the conflicts in Syria, the number of Syrian refugees entering the country increased rapidly day by day, causing an inadequate supply with the needs to the Syrian refugees forcing them to move and scatter in many border cities of the country such as Kilis, Gaziantep and Şanlıurfa. Local governments of these cities, which house a large population of Syrian refugees, are dealing with a multi-dimensional problem of economic, social, cultural and psychological issues, including issues such as employment, health, education and security not only local administrations

but also indigenous people living in border towns and Syrian refugees are trying to adapt with this new issue. With the passage of basic issues such as security, housing, employment, health and education over the past years and with the beginning of adaptation of both the indigenous people and the refugees to this new order, gradually socio-cultural differences have begun to emerge and be recognized. As Castles and Miller (2008) point out, "migrants come from different societies with traditions, religions, habits, different languages and cultural practices are different", show that in their countries they are culturally protecting certain elements of their tongues and cultures for at least a few generation. One of the differences in the country especially in the border cities, that has become more easily due to the refugee density and become one of the agenda issues of the cities is the family structures of the Syrian refugees.

When we look at the degree of women, men and family in the Syrian society shows a traditional and patriarchal structure, the social order and structure are organized against women. This mechanism is most obvious since in issues such as marriage decision, marriage ceremony, family life, child ownership and the decision of the number of children, marriage life, life and future, decision of divorce women have no right to speak or act in these matters. The best example of this situation is undoubtedly the legitimate recognition of the right to marry four spouses by men in the Syrian Arab Republic with a religious reference.

Issues mentioned above in the Syrian society (marriage decision, etc.), with their spouses of getting married to other women, becomes a trouble and suffering of the subject hence upsets us as human being, from Syria with forced migration to Turkey we share the same living spaces with Syrian women.

We see that Syrian refugee women, who have been affected by adverse conditions in their countries, who have lost their relatives, have lost their homes and left their lives behind, and that have taken to a new country and stepped into life, unfortunately polygamy and "second wife" does not make the Syrian women happy.

In their own countries, men are finding solutions to the problems created by the marriage they have made with more than one woman, by providing separate houses or habitats for each of the spouses. However, with the process of asylum, we observe that due to the material and spir-

itual difficulties they have experienced, most of the men have to live together because there is no opportunity to open a separate house for their spouses in Turkey. This observation has prompted us to learn the stories of these women both in their own country and in our country about marriage and family life. Along with this curiosity, it has become one of the important points of Turkey and the world in terms of migration from Syria, considering the surface area and population, researches were made in the city of Kilis, which has a higher chance of observing, acquiring knowledge and experience with the use of in-depth interviewing, which is a data collection technique of qualitative research method, was preferred because of the very sensitive, intimate and deep structure of polygamy and "second wife".

After this research, the life stories of 14 Syrian refugee women living in Kiliş, their experience of polygamy and their perspectives have been reached. The research, which started on March 2017, was completed on August 2017.

He fled from the war in Syria who emigrated to our country, who lives in Kilis, after her husband (in Syria or in Turkey) was made or in-depth interviews with a total of 14 women who marry more than one woman. The stories of the marriage of the Syrian refugee women were collected by two female researchers, face to face at the same time and place with women. Research was carried out without husbands in their own homes and also women felt more comfortable. Information about marriage of women was reached by in-depth interviews with face-to-face participants and by addressing unstructured and semi-structured questions to them. All of the interviews were recorded and then transcribed. Thus, this study of migration to Turkey from Syria, and the Syrian refugees in Kiliş focused on women's experiences of polygamy.

The findings of our research have enabled us to have a lot of knowledge about women involved in the research. The age of women ranges from 20 to 58, while that getting married ages ranges from 12 to 20. Women stated that the reason for their marriage as a child is that it is enough for girls to enter adolescence as a marriage criterion for girls in Syrian society.

When the age difference between women and their husbands were examined, it was found that there was a difference between 2 and 24 years of age. When the education levels of women were examined, it was found that they are generally low educated or not educated at all or only one out of the total number of women has a bachelor's degree while their spouses are generally low educated or not at all. It is very important in Syrian society that women have children, especially boys. In addition to this society, if a woman does not have a child or if she only has a daughter, her husband can re-marry and having more than one wife is normally welcomed not only by the man but also by both the woman and the man's family. In the great sadness to the women was if their spouse would be married again, only when their spouses brought the second (or even third in some cases) wife. In Arab society, almost every woman is faced with the fact that the patriarchal tradition presents the right of marriage in which her husband as the right to chose partner he wishes for any reason, not just for the child (Köşeli, 2016: 160). Moreover, this fact comes to fore unexpectedly.

Women, married at childhood, break away from family and friends, unable to continue their educational life, unable to participate in working life, marrying and becoming a mother without completing their physical and psycho-social development, undertaking all responsibilities related to home and child care, women's emotional expectations of marriage not being met, husbands, marriage with one or more women that unaware of their spouse , the sharing of their husbands with another women, the hurting of their pride and the stress as well as domestic violence are exposed. Women who do not see the support they expect from their families continue to marry desperately despite all the living. As we all understand from the facts of the women, women have many issues to consider as marriage decision, marriage ceremony, family life, child ownership and decision of number of children, important decisions to be taken in marriage life, decisions taken for children's life and future, decision of divorce, women do not have any say in the marriage decision, but women themselves endure the decisions that they do not take in all these and similar matters. These results are unfortunately very difficult, painful and worry. Women are helplessly and silently endowed with all these

because of the gender inequality that society created, that is, they are just "women".

Syrian refugees living in Turkey; Women, marriage, family life and particularly the study of polygamy perspectives and experiences were the first study to be conducted in Turkey. It is not known whether these women, especially those who are very sensitive, deep, intimate and bitter about their experiences of polygamy and second wife, are experiencing beautiful developments in their lives, but this work is a ploy contributing to the fact that the fate of girls born Turkey, very young or from the fate of their mother.

### Kaynakça / References

- Aileler (Aile Danışmanları Derneği). (2014). Bilgilen güçlen proje raporu erken evlilik sorunu. <http://ailedanismanlari.org/wp-content/uploads/2014/05/bilgilen-g%C3%BC%C3%A7len-rapor1.pdf>.
- Al-Krenawi A, Graham J. ve Izzeldin A. (2001). The psychosocial impact of polygamous marriages on palestinian women. *Women Health*, 34, 1-16.
- Burcu E., Yıldırım F., Sırma Ç. S. ve Sanıyaman S. (2015). Çiçeklerin kaderi: Türkiye'de kadınların erken evliliği üzerine nitel bir araştırma. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 63-98.
- Castles S., Miller J. M. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Cin H. (1974). *İslam ve Osmanlı Hukukunda Evlenme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çakmak, D. (2009). *Türkiye'de çocuk gelinler*. Birinci hukukun gençleri sempozyumu hukuk devletinde kişisel güvenlik, bildiri tam metinler e-kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, 20-1
- Elma F., ve Şahin A. (2015). Suriye'den Türkiye'ye göç ve açığa çıkan temel sorun alanları. [https://dokupdf.com/download/suriyeden-trkiyeye-g-ve-aa-kan-temel-sorun-alanlar-5a01f7c3d64ab2b9bd-871516\\_pdf](https://dokupdf.com/download/suriyeden-trkiyeye-g-ve-aa-kan-temel-sorun-alanlar-5a01f7c3d64ab2b9bd-871516_pdf).

- Gök M. (2016). Child marriages in Turkey with Different Aspects. *International Journal of Human Sciences*,13, 2222-2231.
- Güçtürk Y. (2014). Sürgün ile savaş arasında Suriyeli Mülteciler, <http://setav.org/tr/5-soru-surgun-ile-savas-arasinda-suriyeli-multeciler/yorum/18059>.
- Kara B. (2015). Değişen aile dinamikleri açısından erken yaşta evlilikler sorunu ve toplumsal önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 59-78.
- Köşeli Y. (2016). *Çağdaş Arap kadın anlatılarında kadının kimlik arayışı*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- ORSAM (Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi). (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*, Rapor No:195.
- Özdemir R. (1991). *Tokatta ailelerin sosyo-ekonomik yapısı (1771-1810), aile yazıları I (Temel Kavramlar, Yapı ve Tarihi Süreç)*, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Slonim-Nevo V., Al-Krenawi A. ve Yuval-Shani B. (2008). Polygynous marriage in the Middle East: Stories of success and failures. *Ethnology*, 47, 195–208.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. (2014). Ülkemize Sığınan Suriye ve Irak Vatandaşlarının Barındıkları Çadırkentler Hakkında İnceleme Raporu-5, <http://docplayer.biz.tr/3250790-Ulkemize-siginan-suriye-ve-irak-vatandaslarinin-barindiklari-cadirkentler-hakkinda-inceleme-raporu-5.html>.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik).
- Üstün N. (2016) Suriyelilerin Türk İşgücü piyasasına enregrasyonu sorunlar-öneriler. <http://www.kto.org.tr/d/file/suriyelilerin-turk-iscucu-piyasasina-entegrasyonu,-sorunlar-oneriler---nazli-ustun.pdf>.
- Yaşar, R. (2014). *Kilis'te sığınmacı algısı toplumsal otizm ve ötekileştirme sürecinin ilk görünümüleri*. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası.
- Yılmaz E, Tamam L. ve Bal U. (2015). Poligami ve ruh sağlığına etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 221-228.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Agcadağ-Çelik, İ. Ve Vural, F. (2018). Suriyeli mülteci kadınların kuma dramı: Kilis ili örneği. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 341-382. DOI: 10.26466/opus.406308

## Çocuk Edebiyatına Sığınanlar: Zorunlu Göç Öyküleri

DOI: 10.26466/opus.406296

\*

Sevilay Bulut\*

\* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, eğitim bilimleri Fakültesi, Ankara / Türkiye

E-Posta: [bulut1087@gmail.com](mailto:bulut1087@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-2591-5971](https://orcid.org/0000-0003-2591-5971)

### Öz

Ülkemizde ve dünyada, mülteci olma deneyimini çeşitli yönleriyle ele alan çocuk kitabı sayısı her geçen gün artmaktadır. Bunun nedeni yaşanan savaş ve benzeri felaketlerin insanlar üzerindeki etkisini gün geçtikçe artırmasıdır. Bu araştırmanın amacı; dünyada insan elinden çıkma felaketlerin en kötüsü olan savaş konusunun, çocuk ve gençlik edebiyatına nasıl yansdığına ilişkin belirlemelerde bulunmaktadır. Araştırmada, ana teması mültecilik deneyimi olan çocuk kitaplarında mülteci kimliğinin sunulduğu ve bu metinlerin mültecilik konusunu işleme biçimleri ele alınmıştır. Araştırmada doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Ele alınan kitaplar betimsel kodlama yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okurun duygularını sömürmeden, empati kurabilmesi için gerçekçi ancak çocuk gerçekliğini de göz önünde bulunduran bir yaklaşımla mülteci kimliğinin sunulmasının yapıtın niteliğine ve amacına önemli katkısının olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapıtlarda mültecilik konusunun işlenişinde belirli bir döngünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu döngü; söz konusu göçe neden olan felaketin yaşanması, yapıtın kahramanı olan çocuğun yaşadığı somut bir kayıp, yeni bir yuvanın bulunması ve mutlu son olarak sıralanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Edebiyatı, çocuk edebiyatında hassas konular, mültecilik



## Seeking Refuge on the Shores of Children's Literature: Stories of Forced Migration

\*

### Abstract

*Over the years, a large number of children's literature books have been published on the subject of being a refugee both in Turkey and in the world. It particularly stems from the tremendous increase in major disasters such as 'war' around the world. Therefore, I aimed to specify how the concept of 'war' is reflected in the children's literature books. I extendedly investigated the identity construction on being a refugee in the children's literature books written on the main theme of refuge. Besides, I analyzed how authors handle the issue of seeking refuge in children's literature books. I designed this research study using document analysis technique as the methodology, and conducted the data analysis process using descriptive coding scheme. As a result of the research, it has been seen that the representation of refugee identity is a significant contribution to the nature and purpose of the work, with an approach that does not exploit the reader's feelings, but is realistic to empathize but takes into account the child's reality. In addition, the work has reached a certain turning point in the process of refugee issue. This cycle; the loss of a child who is the protagonist of the work, the discovery of a new place, and the happy end.*

**Keywords:** *Children's literature, sensitive issues in literature, refugees*

## Giriş

İnsana, insanla ilgili en fazla bilgiyi, duyguyu, gelişmeyi tarih kitaplarından çok edebiyat kitapları sunar. Toplulukların, devletlerin gelişimleri tarih kitaplarında yer bulurken bireylerin yaşantılarına ilişkin öyküleri konu alan edebiyat, dönemi ve insanları anlamayı kolaylaştırır. Aynı durum çocuk ve gençlik edebiyatı için de geçerlidir. Çocuklar için yazılmış nitelikli kitapların onları bazı hassas konularda eğitme, bilgi sahibi kılma ya da farkındalık geliştirmelerini sağlamada ne denli işlevsel olabileceği de bu duyarlılıkla kaleme alınmış yapıtlar aracılığıyla görülür. Yazarların ve yayınevlerinin bu yöndeki çabaları çocukların erken yaşlarda, onları da ilgilendiren çeşitli konularda farkındalık geliştirme ve bu yolla birey olarak yetiştirme olanağı elde etmelerini sağlar.

Lukens ve diğerleri (2013), çocuk edebiyatı yapıtlarının kültüre, kişisel gelişime, çevreye, güncel sosyal durumlara ilişkin konuları ele alabileceğini belirtir. Böylece çocukların, topluma ait olma duygusunu geliştirmeleri ve kültürel bilgi edinmeleri de sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları, çocukları, yaşamda karşılaşılması olası sorun içeren durum ve olaylardan soyutlamak, onlara gerçek olmayan bir dünya sunmak, yaşam gerçeklikleriyle aralarına yapay engeller koymaya neden olacaktır. Böylece çocukların hazır olmadıkları zamanlarda, baş edemeyecekleri sorunlarla yüzleşmeleri yerine denetimli bir ortamda, belirli düzeyde bu sorunlara tanıklık etmeleri sağlanabilmeleridir. Bu ise sorun odaklı çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir. Dilidüzgün (2004), sorun odaklı yapıtlar nitelemesinde bulunduğu bu türün, çocukların anlayamadığı ya da doğrudan iletişim kuramadığı bazı gerçekleri edebiyat yoluyla onların dünyasına sokmayı amaçladığını dile getirir.

Uzmen (1993), çocuk kitaplarında tabu olarak görülen; cinsellik, ölüm, ailesel sorunlar, engellilik ve dini konuların içtenlikle ele alınabileceğini dile getirir. Bu konuları işleyen yapıtların “zor/olumsuz konuları ele alan kitaplar” olarak adlandırılabilmesini belirten Ural (2013), bu kitapların ortaya çıkmış olmasının nedenini, gerçek yaşamın edebiyata yansımaları olarak açıklar. Günümüzde, genç insanların insanlığın zulmünden haberdar olması gerektiği, böylece geçmişten ders

çıkartabileceklerini dile getiren Hope (2008), bu tür kitaplarda tanıştığımız karakterlerin bazen yazarların kendileri veya tanıdıkları kişiler olabildiğini belirtir. Yazarlar, bu yolla bazı deneyimlerine ilişkin çözümler ararken okurlar da bu sürece gerçeğe uygun biçimde geliştirilmiş karakterler aracılığıyla tanıklık eder ve yaşananlara yaklaşma olanağı elde edebilir.

Konuyu yapılandıran öğelerin olay ve çatışma olduğunu belirten Sever (2010)'e göre, konu alanının belirlenmesinde temel değişken olaydır ve yazar konuyu okurla paylaşacakları için bir araç olarak kullanır. Bu paylaşım konusunu yaşamdan alır ve oluşturduğu yapıt yazarın duygularını, düşüncelerini ve duyarlıklarını paylaşmada bir araçtır. Yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk ve gençlik edebiyatında da okurlar, gerçek yaşam durumlarıyla buluşturulur. Bu noktada dikkat edilmesi gereken çocuk gerçekliğini göz önünde bulundurmanın gerekliliğidir. Çocukların gerçekliğinin yetişkininkinden farklı olduğunu dile getiren Dilidüzgün (2003) bu kavramı; çocukların gerçekmiş gibi algıladıkları ve nesnel olmayan algılama farklarının, yazarlar tarafından yakalanması olarak betimler. Bu anlamda çocukların buluşacağı yapıtlar, onların duygusal anlamda yıpranmasına yol açamayacak biçimde ele alınmalıdır. Bu durumda edebiyat aracılığıyla pek çok gerçek yaşam durumu çocuklarla buluşturulabilecektir. Gerçekçi karakterler ve olaylar aracılığıyla çocuk ve genç okurlarla buluşturulan yapıtlarda dikkat edilmesi gereken; bu gerçekliklerin okurunun gerçekliğiyle çelişmemesi ve onların duygularını örselememesidir. Hassas konulardan söz söylerken yazar, okurunun gelişim özelliklerini ve olası deneyimlerini göz önünde bulundurmalıdır.

Aslan (2014), çocukların kendilerini ölüm, şiddet, boşanma, hastalık, engellilik gibi yaşam gerçeklerinin içinde bulduğunu dile getirir. Bu nedenle onlara yönelik yazınsal yapıtlarda, duyarlı yaşam gerçeklerinin konu olarak ele alınması, onların sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olabilecektir. Bu yansımada önemli olan, çocukların duygu ve düşünce dünyalarının örselememesi ve ele alınan konuların onların gerçeklik sınırları içinde şekillendirilmesidir. Temel amaç; çocukların gerçeklikten uzak, tamamen düşsel bir dünyaya sokulması değil; onların, insansal durumların yazınsal söyleyişle anlatılmasına tanıklık edebilmesini

sağlamaktır. Bu anlamda ele alınan konuların nasıl söylendiği ve çocuk gerçekliği çerçevesinde hangi özellikleri taşıdığı göz önüne alınmalıdır. Böylece Sever (2013)'in *duygusal örseleme* olarak nitelediği; çocukların doğalarına ve gelişim özelliklerine uygun olmayan metinlerin ve güdümlü yayınların olası olumsuz etkilerinin önüne geçilebilecektir.

Aslan (2013), yazarların oluşturdukları kurgular aracılığıyla, okurun duyu algılarını etkileyerek haksızlıklar, kötülükler ve yanlışlar üzerine düşünmelerini sağlayabildiğini belirtir. Yazarın yapıtında işleyeceği haksızlık, adaletsizlik, toplumsal sorunlar gibi konuları, duyarlıkla ele alması okurun da duyarlık kazanmasına olanak tanıyacaktır. Duyarlı konuların ele alındığı bir tür olarak sorun odaklı öyküler, çocuk kitaplarında genellikle kahramanın karşılaştığı bir sorun üzerine yapılandırılır ve gerçekçi kurgu türünün bir örneği olma özelliği gösterir (Lukens ve diğerleri, 2013). “Çocuğun ruh dünyasını olumsuz etkileyecek, sarsacak konuların değişik yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerekmektedir” (Yalçın ve Aytaş, 2014). Lynch ve diğerleri (2014), bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarının insanı doğal ya da insan elinden çıkan felaketlerin kurbanı olarak gösteren konuları ele alabileceğini ancak bunu yaparken umutsuzluk yerine her zaman umuda ve daha iyi bir gelecek düşüncesine vurgu yapması gerektiğini dile getirmiştir.

### ***Çocuk Edebiyatımızda Yeni Bir Konu: Zorunlu Göç***

Sorun odaklı ya da duyarlı konular olarak adlandırılan durumlar, gerçek yaşamda karşılaşılan ve insanları duygusal ya da fiziksel olarak olumsuz etkileyecek olayları ele alan öyküler, yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların gerçekliklerini de yansıtmaktadır. Mültecilik de bu konulardan biridir. Hem ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan ailelerin çocukları/gençleri hem de ev sahibi konumundaki ülkenin çocukları/gençleri bu süreçten doğrudan etkilenmektedir. Bu bağlamda mültecilik, toplumlar ve bireyler üzerinde ciddi etkileri olan ve toplumun tüm üyelerini etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkar. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin kabul etmiş olduğu, 1951 Cenevre sözleşmesine göre mülteci; “*Menşe ülkesi dışında bulunan; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti, ya da*

*siyasi görüşü sebebiyle, zulme uğrayacağından haklı nedenlerle korku duyan ve söz konusu korku nedeniyle ülkesinin korumasından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen kişi”* olarak tanımlanmaktadır. AFAD (2014) raporuna göre 2011’den itibaren Türkiye’de bulunan Suriyeli mülteci sayısı 3 milyonu geçmiştir. Sayılardaki artış eğitim başta olmak üzere pek çok toplumsal konuda düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu düzenlemelerin yanında toplum da kendi içinde farklı süreçler ve değişimler geçirmektedir. Edebiyat da bu değişikliklerden etkilenmiştir. Önceki yıllarda çokça yer almasa da çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarında mültecilik konusunu işleyen kitapların sayısının gün geçtikçe arttığı görülmektedir.

Ülkemizde de son dönemde mültecilik konusunun çocuk ve gençlik edebiyatına sıklıkla konu edilmesinin, bu yeni durumu çocuklara ve gençlere açıklama gereğinin ve çabasının bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları toplumun tüm kurumlarını ve bireylerini ilgilendiren bu durumla ilgili farklı öyküler kaleme almaktadır. Böylece çocuklar ve gençler bu hassas konuyla ilgili bir bakış açısı kazanabilmektedir. Edebiyat aracılığıyla çocukların, önce kendi inanç ve bakış açılarının farkına varmasını sağlamak amaçlanmalıdır. Bu yolla çocukların karakterlerle etkileşime girerken bireysel ve kültürel anlamda kendi tepkilerini keşfetmeleri, evrensel bazı değerleri tanımaları ve böylece kendi bakış açılarını iyileştirmeleri sağlanacaktır (Wilkinson ve Kido, 1997). Cullingford (1998), bunu yazarların, kendilerinin ve başkalarının yaşamlarına ilişkin iç görüş sunma konusunda edebiyatın ikili rolüne atıfta bulunmaları olarak niteler. Okurlar, dünyadaki yerlerini anlamak için kitapların kendilerini temsil etmesine gereksinim duyar. Fakat okur aynı zamanda kitaplar aracılığıyla farklı coğrafyaları, tarihi bağlamları tanıyabilir, bu yolla hoşgörü ve anlayış geliştirerek kendi kültürel kimliğini de anlayabilir. Edebiyat yoluyla çocuklar, başka kültürler hakkında turist bakış açısıyla edinilmiş yüzeysel bilgilerin ötesine geçme fırsatına sahip olurlar. Başka kültürlerin yaşamlarına ilişkin ayrıntılar, çocuklar için hem bir ayna hem de başka kültürlerle açılacak bir pencere olabilecektir (Short, 2009). Bu noktada mültecilik konusunu ve kişilerin mülteci olma deneyimlerinin çocuk ve gençlik edebiyatında yer almasının, çocuk ve gençlerde bu

konuyla ilgili anlayış ve farkındalık geliştirmek için etkili olacağı söylenebilir. Dolan (2014), mültecilerle ilgili resimli kitapların; korku, keder ve kafa karışıklığı gibi çeşitli evrensel duygulara ve düşüncelere seslendiğini. Birçok çocuk kitabının, zor durumlarda olan çocuklara saygı duymayı sağlarken şefkat, empati, hoşgörü, adalet, uyuşmazlıklara çözüm üretme ve insan haklarına saygı gibi konuları anlamlandırmak için eğitici fırsatlar sunduğunu da belirtir.

Mallan (2017)'a göre toplumsal gerçeklik ya da sorunları içeren kitapların çocuklarla ve gençlerle buluşmasını engellemek, onların sosyal rollerini ve statülerini yok saymak anlamına gelmektedir. Çocukların zihinlerini boş levha (tabula rasa) olarak düşünmek yerine, metinle kuracağı iletişimle yapılandığı anlamı, değerlerini, deneyimlerini, dillerini ve kültürlerini okuma sürecinin bir parçası kılmalarına olanak vermek amaçlanmalıdır. Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı içinde; eğitimleri, duygusal sağlıkları, hatta yaşamları bile risk altında olan çocukların oranı %54 (1,490,033)'tür (UNICEF, 2016). Bu bağlamda sosyal bir gerçeklik olan mültecilik konusunu çocuk ve gençlik edebiyatı aracılığıyla çocuklarla/gençlerle buluşturmak bir gereklilik olarak görülmelidir. Böylece farklı deneyimler hakkında bilgi sahibi olmak, derinlemesine anlamlandırmak ve önyargının ne anlama geldiğini anlamak için bir araç olarak edebiyattan yararlanılabilecektir (Rutter, 2006).

Yalnızca mülteci çocuklar için değil ev sahibi toplumun çocuklarının da bu durumu doğru biçimde anlamlandırması ve empati kurabilmesi için özellikle sanatsal ürünler olma özelliği taşıyan çocuk kitaplarında bu konuların ele alınması önemlidir. Çocukların anlamlandırabileceği bir gerçekliğin yansıtıldığı ve çocukların dil gelişim düzeylerine uygun olarak sanatçı duyarlılığının ürünü olan bu yapıtlar çocuklar için doğal bir öğrenme ve farkındalık sağlayacaktır. Çocuk edebiyatında ele alınan mültecilik konusu; farklılıklara saygıyı, eşitliği, paylaşmayı dayanışmayı ve güveni özendiren bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Böylece toplumda ötekileştirme ve ayrıştırılmaların önüne geçmek olanaklı olabilecektir. Her yaşta çocuğa, zorunlu göç ve mültecilik konusunun doğru biçimde anlatılabilmesi, önyargılar yerine empatiyle yaklaşabilmesi, öğüt vermek yerine doğal biçimde paylaşılabilmesi çocuk ve gençlik edebiyatı yoluyla sağlanabilir. Dolan (2014), farklı kültürleri içeren edebiyat yapıtlarının,

okurunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine, farklı kültürleri anlamasına ve toplumları yönlendiren güç ilişkilerini kavramasına olanak tanıdığı üzerinde durur.

Özellikle okullar, mülteci olma durumunu karşılama, özümseme ve normalleştirme potansiyeline sahip kurumlar olarak karşımıza çıkar. Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının derslerde bir uyarıcı olarak yer bulması, aktarılan deneyimler, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının farklı ve güncel konuları sınıfa taşınması “Dünyanın sınıfa taşınması” anlamına da gelir. Bu da insanlarla karşılıklı etkileşime girerek onların yaşadığı deneyimleri keşfetmemize olanak tanır (Hope, 2008). Çocuklara farklılıklara ilişkin bakış açısı kazandırmak için erken yaşlardan başlayarak farklı yaşam öykülerini konu alan nitelikli çocuk kitaplarından yararlanabilir. Göçmenlikle birlikte farklı kültürel arka plana sahip insanlarla birlikte yaşamaya ilişkin deneyimlerin artmasıyla bu farklı kültürlerle ilişkin bakış açılarını anlamının önemi de artmıştır. Bu bakış açısı ve anlayışın gelişmediği durumlarda okullarda ve toplumun diğer kurumlarında sorunlar baş göstermeye başlayacaktır (Morgan, 2009). Çocuklara bu konuda bakış açısı kazandırmak önyargıların da önüne geçebilecektir.

Mülteciliğin ne anlama geldiğini bilmek, mülteci çocukların ihtiyaçlarını anlamada önemli bir adımdır. Bu farkındalık mülteci çocukların öğretmenleri ve sınıf arkadaşları için de önemlidir, çünkü onları arkadaşlıklarıyla kabul edecek, okuldaki ve yakın çevrelerindeki topluluklara kazandıracak olanlar onlardır. Bu anlamda çocuk ve gençlerin, mülteci yaşlıtlarının ve ailelerinin ne tür yaşantılar geçirdiğini bilmesi önemlidir. Doğrudan olmasa da edebiyat aracılığıyla bu süreçlerle buluşması, karşısındaki insanın duygularını anlamada etkili olacaktır. Edebiyatın bu süreçte aracı olmasının bir diğer önemli nedeni okur konumundaki çocuk ya da genç için -mülteci olmasa bile- yaşamın bu gerçekçi ve acı yüzüyle buluşmanın örseleyici olabilmesidir. Edebiyat bu karşılaşmada etkiyi yumuşatıcı bir rol üstlenir. Rainey and Campbell (1997) mültecilerle sosyal etkileşime girmeyen gençlerin, onlarla herhangi bir bağ kurmadıklarını ya da yaşamış oldukları farklı dünya ya da durumlara ilişkin yüzeysel bir sempatiden başka bir şey hissetmediklerini dile getirmiştir (akt. Hope, 2008). Bu anlamda

mültecilerin olağandışı olaylar yaşayan olağan kişiler olduğunu anlamak önemlidir.

Edebiyat yapıtları durumun bu biçimde anlaşılmasına olanak tanır. Farklı yaşam durumları ve deneyimler geçiren insanların öykülerine edebiyat aracılığıyla tanıklık etmek mülteci kimliğinin doğru anlaşılmasına ve sürece ilişkin fikir sahibi olunarak empati kurulmasına da olanak tanıyabilecektir. Araştırmanın amacı; savaşın doğurduğu mültecilik konusunun, çocuk ve gençlik edebiyatına nasıl yansıdığına ilişkin belirlemelerde bulunmaktır. Bu bağlamda, bu çalışmada çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarında mülteci kimliğinin nasıl yansıtıldığı ve kurgunun yapılandırılmasında hangi yolların izlendiğini ortaya koymak alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Metinler, içerik analizi türlerinden metin çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir (Krippendorff, 2012). Bu çözümleme tümevarımsal yaklaşımla yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın analiz yöntemi tümevarımsal doküman çözümlemesidir.

## Veri Kaynakları

Veri kaynakları zorunlu göç konusunu işleyen çocuk edebiyatı ürünleridir. Kitaplara ilişkin bilgilere *Çizelge 1.*'de yer verilmiştir.

*Çizelge 1. Araştırmada incelenen kitaplara ilişkin bilgiler.*

Kitabın Adı	Yazarı	Çizeri	Yaş Düzeyi	Orijinal Dili	Yayın Yılı
Tarik ve Beyaz Karga	Kutup Yıldızı Kolektifi	Sadi Güran	7 +	Türkçe	2012
Çabuksığınlar	Jean-Claude Grumberg	Roman Badel	10 +	Fransızca	2016



## Tarık ve Beyaz Karga

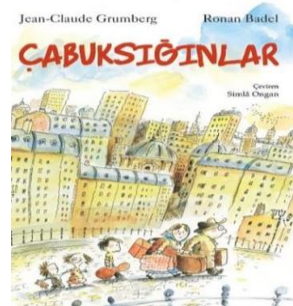


Zorunlu göçün ve sığınmanın öyküsünü anlatan yapıtlardan ilki Tarık ve Beyaz Karga adını taşımaktadır. Yapıtın oluşturulma süreci de içeriği de ilgi çekici ve kendinden sonraki girişimlere örnek olacak türden. Yapıt, BM Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Ofisi desteğiyle 2012 yılında Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği'nin Isparta'da mülteci çocuklar için gerçekleştirdiği bir öykü atölyesinde 7-8 yaşlarındaki çocukların katılımıyla oluşturulmuş. Yapıtı etkileyici kılmada başarılı bir öge olarak karşımıza çıkan görseller ise Sadi Güran imzasını taşımaktadır.

Yapıt, iç kapağındaki "Mülteci Kimdir?" sorusunun yanıtıyla başlamaktadır. Kendilerine Kutup Yıldızı adını veren bir grup mülteci çocuk, öykü atölyesinde öyküye kendi yaşam öykülerinden, duygularından yola çıkarak katkı sağlamış ve yaşadıkları adayı terk etmek zorunda kalan Tarık ve ailesinin öyküsü ortaya çıkmıştır. Mülteci olmak ve mültecilerin yaşadıkları üzerine kurgulanan yapıt bunu yaparken çocukların duygularını örselememektedir. Savaş, sığınmak, dışlanmak gibi sözcükler yapıtta yer almaz, bu gibi gerçeklikler imgeler aracılığıyla sunulmuştur çocuklara. Bu durum başta yapıtın oluşturulmasında rol alan çocuklar olmak üzere tüm diğer mülteci çocuklar ve ev sahibi konumunda olan diğer okurlar için büyük önem taşımaktadır.

## Çabuksıgımlar

Jean Claude Grumberg'in yazdığı, Ronan Badel'in resimlediği sığınmacılar konusunu işleyen Çabuksıgımlar adlı yapıt 2016 yılında dilimize çevrilmiştir. Kullanılan dil açısından



bir çocuk tarafından yazıldığı hissini uyandıran yapıt, hangi ülkeden geldikleri, hangi ırktan oldukları belli olmayan sığınmacıları “Çabuksığınlar” adıyla tanıtır. Sevilmedikleri için sürekli başka ülkelere göç etmek zorunda kalan Çabuksığın ailesinin zorluklarla dolu yaşam öyküsünü anlatır. Her gittikleri ülkeden bir başkasına geçmek zorunda kalan aile bu süreçte yavaş yavaş birbirlerinden kopar. Kimi zaman aç kalır kimi zaman kaldırımlarda uyurlar. Bu yönüyle de ülkemizde sokakta karşılaştığımız sığınmacı ailelerin buraya gelene kadar neler yaşadığını, üstünkörü değil pek çok ayrıntısıyla yansıtır.

Yapıtta zorunlu göçlerine neden olan deneyimleri anlatılmasa da ülkelerini terk ettikten sonra neler yaşadıkları açıkça ifade bulur. Sığınmacı alan bir ülkenin vatandaşları olarak bu konuda yavaş yavaş bir bakış açısı edindiğimize tanıklık ediyoruz. Yetişkinler gibi çocukların da her gün sokakta karşılaştığı ve sayıları her geçen gün artan bu ailelerin geçmişine yönelik az da olsa fikir sahibi olmasında bu tür yayınlar gerekli ve önemli bir yere sahip.

## **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Betimsel kodlama yoluyla kitaplarda yinelenen örüntüler belirlenmiştir. Sonraki aşamada bu örüntülerin farklı kitaplarda benzeşen ve ayrışan noktaları ortaya çıkarılmıştır. Böylece kitaplardaki zorunlu göç sürecini gösteren temel döngü öğeleri belirlenerek nitelikleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yapıtlarda mülteci kimliğinin sunuluşu ve mültecilik konusunun işlenme biçimlerine odaklanılmıştır.

## **Bulgular ve Yorumlar**

### **Mülteci Kimliğinin Sunuluşu**

*Tarık ve Beyaz Karga* yapıtında kahraman Tarık adında 7-8 yaşlarında bir çocuktur. Yapıtta ailesini ve onu, yaşadıkları yerden uzaklaşmaya zorlayan koşullar önüne geçemedikleri bir felaket olarak yansıtılmıştır. Bu süreçte öykünün kahramanı olan Tarık ve bu kahramanın değişimine

bakıldığında kitapta yansıtılan mülteci kimliğine ilişkin ipuçları görülebilir.

Tarık karakterinin, felaketle mücadele ve ardından gelen göç süreçlerine ilişkin duygu durumları açıkça yansıtılmamakta, Tarık yaşananlar karşısında kayıtsız biçimde betimlenmektedir. Üçüncü kişinin ağzından aktarılan olaylar karşısında Tarık'ın neler hissettiğine ilişkin derinlemesine bilgi verilmemiştir. Çocukların gerçek yaşamda, yetişkinler dünyasının sorunlarından etkilenmediği düşüncesi gerçeği yansıtmaz. Çocuklar yetişkinler gibi nesnel düşünemese, dünyayı kendi pencerelerinden görme eğiliminde de olsa bu onların gerçek yaşam durumlarından soyutlanabileceği anlamına gelmez. Mülteci bir ailenin çocuğunun da mülteci olduğu, ülkelerini terk etme ve yeni bir ülkenin koşullarına uyum sağlamada yetişkinlerin yaşadığının benzeri durum ve olayların öznesi olduğu unutulmamalıdır. Zorunlu göç süreçlerinin tema olarak seçildiği yapıtlarda kahramanın çeşitli yönleriyle geliştirilmesi okurun özdeşim kurması anlamında önemlidir. Karakterler, çocukların kitapları tekrar tekrar dinlemelerini ya da okumalarını istemelerinde temel öğelerdir. Bunun gerçekleşebilmesi içinse güçlü ve inandırıcı karakterlerin olması önemlidir (Lukens ve diğerleri, 2013). Özdemir (2011), karakter geliştirmede doğrudan yani kişilerin görünüşlerini betimleme, iç dünyalarını sergileme ya da dolaylı yani eylem içinde yansıtma, konuşurma vb. yollarının kullanıldığını dile getirmiştir. Bunları anlatma ve gösterme adları altında gruplandırmanın uygun olabileceğini de belirtir.

Ancak kahramanın duygu ve düşüncelerini yansıtmak anlamına gelmemektedir. Çocuk gerçekliğine göre yansıtılırken çocuğa göre bir dil anlatımın kullanılması da göz ardı edilmemelidir. Dil anlatım konusunda dikkat edilmesi gereken, edebiyat ürünlerinin anıları olduğu gibi yansıtan anlatılar değil sanatlı bir dil kullanımını önceleyen yapıtlar olduğudur. Bu açıdan bakıldığında kitabın kahramanı konumundaki mülteci çocukların süreçte yaşadıklarını ve yaşananlar karşısındaki konumunu olduğu gibi yansıtmak değil duygu ve düşüncelerini devindirecek onlara farklı bakış açıları sunacak anlatımlara yer verilmesidir. Kitap kahramanlarının *Tarık ve Beyaz Karga* kitabında olduğu gibi konuşmayan, yetişkinlerin dünyasında edilgen tavır

sergileyen yapıda olmasında ulaşılmaya çalışılan okura ipuçları vererek olaylar, durumlar, duygu ve düşüncelere ilişkin doldurabilecekleri boşluklar sunmak olabilir.

Bu yapıttaki mülteci kimliğinin nasıl çerçevelendiğine bakıldığında özetle, çocukların süreçte edilgen ve olup bitenlerden etkilenen konumunda olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkinler ise kendileri ve yakınları için sorumluluk alan, zor da olsa farklı kültürlere uyum sağlamaya ve aileleri için yaşamaya olanak verecek koşulları sağlamaya çalışan karakterler olarak yansıtıldığı görülmektedir. Ancak hem çocuklar hem yetişkinler kendilerini bir biçimde uyum sağlamaya çalıştıkları topluluklara kanıtlamak zorundadır. Bunu yaptıkları işle, yetenekleriyle ya da o toplumda var olan bir sorunun çözümüne yardımcı olarak gerçekleştirilmeleri beklenmektedir.

Ana teması sorunlu göç ve mültecilik olan bir diğer yapıtın adı; *Çabuksığınlar*. Yapıtta öyküsü anlatılan aile bireylerinin adı anılmazken onlardan Çabuksığınlar olarak söz edilmektedir. Aileni bu biçimde üyesi oldukları milletin adıyla anılması mültecilere ilişkin yapılan genellemelerin bir göstergesi ve eleştirisi olarak ele alınabilir. Ülkemizde de Suriyeliler olarak adlandırılan mültecilerin adını anmak çoğu kimse tarafından gerekli görülmemektedir.

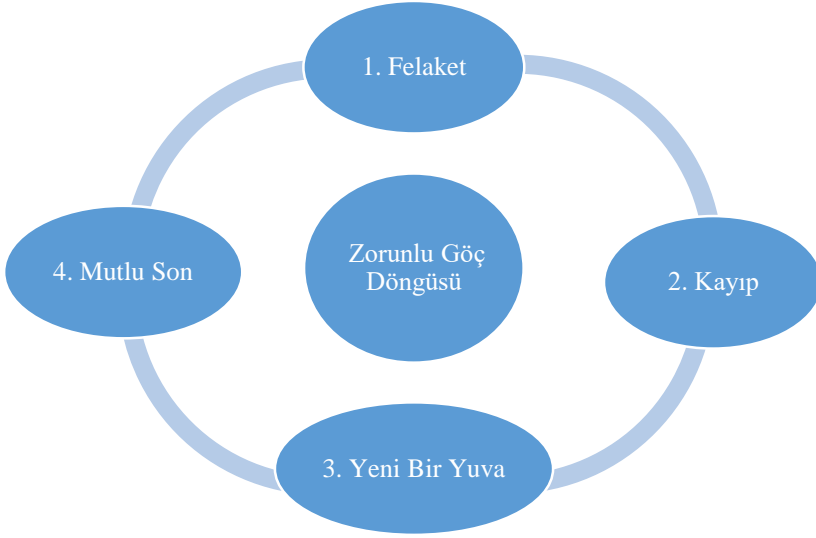
*Çabuksığınlar* adlı yapıtta aile bireylerinin göç süreçleri anlatılır ve bu süreçlerde karşılaştıkları olay ve durumlara ilişkin görüşleri açık biçimde ifade bulur. Bu anlamda okuruna empati ya da sempati kurabilme olanağını tanır. Bu ise kahramanlarla özdeşim kurabilmek için önemlidir. Vermeule (2013), kahramanların çıktıkları yolculukta okurlarını/dinleyenlerini yanlarına aldıklarını, bu yol arkadaşlığı sırasında okurların edilgin olmadığını ve gerçekte yaşanan olaylarla aynı duyguların hissedildiğini dile getirir. Bu durum kurmaca karakterlerin okur üzerinde ne denli etkili olabileceğini ve bu yazınsal serüvende okurlarını nasıl başka dünyalara götürebildiğini gösterir. Okur, kendini kahramanla özdeşleştirir, bu noktada önemli olanın çocuğun olumsuz etkileneneceği değil, izlemek isteyeceği bir kahraman yaratılmasıdır. Bu ise yazar için önemli ancak aynı zamanda zor bir çabadır (Neville, 1967). Okurun bir kahramanla özdeşim kurup onu izleyebilmesi içinse onu farklı yollardan tanınması gerekir. Karakter geliştirme yollarının önemi bu noktada ortaya çıkar.

Çabuksığınların yurt olarak adlandırabileceği yerleri yoktur, öyküde anlatıldığı kadarıyla böyle bir yer da hiç olmamıştır. Doğdukları yere kendilerini ait hissettikleri yuvaları değildir. Yaşadıkları yer başkalarının evi olarak nitelenmekte ve buralarda kimsenin Çabuksığınları sevmediği dile getirilmektedir. Çabuksığınlar sık sık göçmekte ve farklı ülkelerde yaşamaktadır ancak gittikleri hiçbir yerde sevilmemektedir. Yapıtta sevilmemeye nedenleri akla gelebilecek, anlamsız pek çok şeyle açıklanmaktadır. Örneğin; erkeklerin burunlarının sivri ya da yuvarlak olması, boylarının uzun ya da kısa olması gibi akla gelebilecek pek çok anlamsız gerekçe onların sevilmemesi için öne sürülen bahaneler olarak gösterilmiştir. Çabuksığınların sık sık taşınmalarının en önemli nedeni sevilmediklerini hissetmeleri, böyle hissettiklerinde sevecekleri ve kendilerini yuvalarında hissedecekleri bir yer bulma umuduyla başka ülkelere göç ederler. Ailenin büyük oğlu her ne kadar okuduğu kitaplardan böyle bir yerin olmadığını öğrendiğini dile getirirse de anne ve baba bunu kabul etmezler çünkü Çabuksığınlar iyimser ve hayalperesttir.

Bu yapıttaki mülteci kimliğinin nasıl çerçvelendiğine bakıldığında özetle, Çabuksığınların geneline karşı olumsuz bir algının olduğu anlaşılmaktadır. Tek tek bu topluluğun bireylerine yönelik olmayan bu olumsuz algı, genellemeye dayanır ve onların gittikleri her yerde dışlanmasına neden olmaktadır. Bu anlamda mülteci konumundaki bireylerin farklı toplumlarda nasıl karşılandığına ilişkin gerçekçi bir anlatımın olduğu söylenebilir. Ancak bu gerçekçilik, var olan durumu olduğu gibi yansıtma anlamında değil dil ve anlatıma mizahi öğeler de katarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda zorunlu göçün arkasında yatan günlük yaşam durumlarına ışık tutulduğu görülür. Ancak bunu yaparken edebiyat ilkelerinden ödün verilmediği görülmektedir.

### **Mültecilik Konusunun İşlenme Biçimleri**

Ele alınan çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarında zorunlu göç süreçlerine ilişkin belirli kalıpların izlendiği dikkat çekmiştir. Araştırmacı bu kalıbı Şekil 1. de görüldüğü biçimiyle görselleştirmiştir.



Şekil 1. Kitaplardaki zorunlu göç sürecini gösteren temel döngü öğeleri

Ele alınan çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarında zorunlu göç süreçlerine ilişkin bir döngünün varlığı dikkat çekmektedir. Yapıtların kurgusu bu döngü doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu döngü, söz konusu göçe neden olan felaketin yaşanması, yapıtın kahramanı olan çocuğun yaşadığı somut bir kayıp, yeni bir yuvanın bulunması ve mutlu son olarak sıralanmaktadır. Mültecilik konusunun yapıtlarda bu döngü çevresinde işlendiği anlaşılmaktadır.

*Tarık ve Beyaz Karga* adlı yapıtta kahraman, Tarık adında küçük bir çocuktur. Adalarında annesi, babası, kız kardeşi ve büyükannesiyle birlikte huzur içinde yaşamaktadırlar. Yapıtta yer olarak adanın seçilmesinde, dış dünyadan soyut olunması ve yaşamın adadaki kaynaklarla sürdürülmesi bir özerklik göstergesi olarak etkili olmuştur. Mülteci olma durumu açısından bakıldığında, ayrılmak zorunda kalınan, yuva konumundaki ülkelerini kendi kaynaklarıyla idare edebilen, farklı topraklardan uzak ve bağımsız bir biçimde, bir anlamda koruma altında, betimlendiği akla gelmektedir.

*Çabuksığınlar* adlı yapıtta ise, aile yaşadığı yeri yurdu olarak görmemekte ve oradan ayrılmak zorunda hissetmektedir. Kendilerini oraya ait hissetmemeleri, sevilmediklerini düşünmeleri sürekli yer

değiştirmelerine bu ise bir yere uzun süre yerleşememelerine yol açmaktadır. “Çabuksığın diye bir ülke yok. Çabuksığınların evleri her yer ya da hiçbir yer. Neden özellikle hiçbir yer? Çünkü her yerde doğanlar ve sadece doğdukları yerde evlerinde yaşayanlar Çabuksığınları sevmiyorlar” (s.11). ifadelerinden yaşadıkları yerle ilişkileri daha net anlaşılabilir.

## Felaket

*Tarık ve Beyaz Karga*’da adadan ayrılma süreçlerini başlatan olay, güneşin siyah bir bulutla kaplanması. Bu tetikleyici öğeye bakıldığında, insan elinde çıkma bir felaket olarak değil bir doğa olayı gibi anlatıldığı görülmektedir; “Ama bir sabah yusuvarlak güneş yüzünü göstermedi. Onun yerine kapkaranlık bir bulut gelip adanın üstüne adeta demir attı. Yağmur günlerce hiç kesilmedi” (s.6). Bu anlatım çocuk gerçekliği bağlamında anlamlı bir çabadır. Çocukların gerçeklikleriyle çelişmeden, imgeler aracılığıyla gerçek bir yaşam durumunu yansıtmak ve bu yolla okura duyma ve düşünme sorumluluğu vermek edebiyatın başat amaçlarından biridir.

*Çabuksığınlar*’da göçün nedeni mutlu ve özgür olabilecekleri bir yer bulma umududur. Çünkü yaşadıkları yerde kimse onları sevmemekte, dışlamakta ve tehdit etmektedir. Bay ve Bayan Çabuksığın arasında geçen konuşmada ifade bulduğu biçimiyle; “Ben sevilmediğim bir ülkede yaşamak istemiyorum. Çocuklarımın böyle bir yerde yaşamasını istemiyorum! Gidip kendimizi evimizde hissedebileceğimiz bir yer arayacağız” (s.16), arayışın nedeni kendilerine uygun bir ev bulma isteğidir.

## Çözüm Arayışları

*Tarık ve Beyaz Karga*’da ada sakinlerinin çözüm için birlikte hareket ederek adalarının üzerini kaplayan buluttan kurtulmaya çalıştığı görülmektedir. Bunun için çeşitli yollar denemiş, kas gücüyle sorunu çözemeyeceklerini anlayınca atölyelerde günlerce çalışarak bir makine tasarlamışlardır. “Ada halkı meydanda toplanıp ‘puufff’ diye üflediler ama bulut yerinden kıpırdamadı. Adadaki ağaçların üzerine çıkıp yaprakları sallayarak rüzgâr yaptılar. Ama bulut yerinden kıpırdamadı. Günlerce

*atölyelerde çalışıp bir rüzgâr makinası geliştirdiler ama yine fayda etmedi” (s.8). Ancak güçleri ve bilgileri bu sorunla baş etmeye yetmemiştir. Son çare olarak ise adalarından ayrılmaya karar vermişlerdir. Ancak ne tür durumlarla karşılaşacaklarını bilmedikleri için önce Tarık ve babası ailenin geri kalanını adada bırakıp denize açılır. Böylece aile parçalanmış olur. Gidenlerin dönmesi ve geride kalanların onlara gelene kadar dayanabilmesi olasılıklara bağlı bırakılmıştır.*

*Çabuksığınlar’ da aile kendi evlerinden ayrılalı uzun zaman olduğu ve yaşadıkları yerde istenmediklerini bildiğinden çözüm üretmek yerine evlerinde gibi hissedecekleri başka bir ülke bulmaya çalışmışlardır. Yaşadıkları yerden ayrılmalarına bir olay neden olmaz. Onların ayrılma nedenleri kendilerini ait hissedememeleri ve bir yerlerde mutlu ve özgür olacakları toprakların olduğuna olan inançlarıdır.*

## **Kayıp**

*Tarık ve Beyaz Karga’ da Tarık çıktıkları yolculukta çok sevdiği bir flütünü kaybeder. Böylece ailesinden sonra değer verdiği bir eşyasından daha ayrılmış olur. Flüt ve buna bağlı olarak müzik, sanat bir ifade biçimi olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda duyguların ifadesi olan bu uğraş özellikle bir kahraman özelliği olarak seçilmiştir. Böylece duyguları devindirmek ve karşıdakilerin empati kurmasını sağlamak amaçlanmıştır.*

*Çabuksığınlar, evlerinden ayrılmak zorunda kaldıklarında herkes eşyalarının çok az bir kısmını yanına alabilir. Evin büyük erkek çocuğu kemanını yanına alır ancak kitaplarını geride bırakmak zorunda kalır. Sınırı aşmış farklı bir ülkenin topraklarına vardıldıktan sonra başlarına pek çok şey gelen aile bireyleri, birbirinden kopmaya başlar ilk ayrılış ise, çalışma izni olmadan sokaklarda keman çalan ailenin büyük oğlunun sınır dışı edilmesiyle yaşanır.*

*Kitaplardaki kahramanların müzikle ilgilenmesi, rastlantı değildir. Bu yola başvurulmuştur çünkü sanatın, müziğin dili evrenselidir. Oysa Tarık gibi mülteci çocuklar dillerini bilmedikleri ülkelere göç etmekte ve buralarda dile ve iletişime ilişkin ciddi sorunlar yaşamaktadır. Kitapta bu sorun müzik aracılığıyla aşılma istenmiştir. Aynı biçimde kitaplardan ayrılmak zorunda kalan genç Çabuksığın, gittiği her yerde*



kemanını çalarak sesini duyurmaya çalışmıştır. Kitaplarını arkada bırakması konusunda hissettiklerini ise; *“Gidemem ben. Yüküm çok ağır olur. ... Çünkü buradan gidip de kitaplarımı arkamda bırakmam”* (s.19) ifadelerinden anlamak olanaklıdır.

## Yeni Bir Yuva

*Tarık ve Beyaz Karga*'da ev sahibi topluluk misafirlerini olumlu duygularla karşılamıştır. Onların ihtiyaçlarını karşılar ve yardımcı olurlar. Ancak ada halkı kendi sorunları nedeniyle sürekli mutsuz ve bir hastalıktan mustarıptır.

Tarık kimseyle arkadaşlık kuramamıştır, onunla aynı durumda olan bir başkası ise Beyaz Karga'dır. O da farklı görüldüğü için adadaki diğer kargalar tarafından dışlanmıştır. Bu durum kitapta; *“Diğer kara kargalar, Beyaz Karga'yı aralarına almıyorlardı. Kendilerine benzemediği için onunla oynamak ve uçmak istemiyorlardı”* (s.18), biçiminde ifade bulmuştur.

Bu noktada Beyaz Karga ve Tarık'ın farklı nedenlerle ötekileştirildiği görülür. Tarık'ın arkadaş bulamama nedeni adadakilerin sürekli baş ağrısı çektikleri için mutsuz olmalarıyla açıklanırken Beyaz Karga farklı olduğu için dışlanmaktadır. Bu noktada yazarın, dışlanma ve ötekileştirmeyi okur konumundaki çocukların baş edemeyeceği durumlar olarak algıladığı söylenebilir. Bu durumun üstesinden gelmek için, bir hayvana, insana özgü bazı özellikler vererek bir anlamda çocukla bu olumsuz durum arasında mesafe koymaktadır. Bu öyküde de Tarık'ın çektiği yabancılık hissi Beyaz Karga üzerinden anlatılmakta, bu yolla çocuk okurun duygularının örselenmesinin de önüne geçmek amaçlanmaktadır.

Çocukların sempati duyabileceği hayvan karakterler de öykülerde kahraman olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu da fiziksel olmasa da duygusal anlamda bir özdeşime olanak sağlayabilmektedir. Bunun yanında, kahramanların hayvanlardan seçilmesi herhangi bir cinsiyet ya da ırk vurgusu taşımadığından ayrışmaların da önüne geçebilmektedir. Burke ve Copenhaver (2004), kitaplarda hayvan karakterlerin yer bulmasının; kişisel olarak acı verebilecek, utanca yol açabilecek ya da tehlikeli olabilecek durumlarda duygusal mesafeyi sağlamaya yönelik

olabildiğini dile getirir. Bunun yanında hayvan karakterlere; cinsiyet, ırk gibi farklılıkları da ortadan kaldırdığı ve çocuğa bu yönde çağrışım yapacak bir özellik taşımadığı için de başvurulabilmektedir.

Çabuksığınlar, yeni yuvalarının sokaklarında kendileri gibi Çabuksığınlarla dolu kaldırımlarla karşılaşır. Bir süre sonra onlar da pek çok Çabuksığın gibi sınır dışı edilmek üzere gözaltına alınmıştır. Bu gözaltı sürecinde Çabuksığın olduklarını gizlemeleri ve farklı adlar kullanmaları önerilir. Müziklerini bırakmaları istenir. Bu bir anlamda kültürlerini de bırakmalarını temsil eder. Bu durum Çabuksığın ailesini sığındığı ülkeye onlardan önce gelip yerleşmiş başka bir Çabuksığın tarafından; *“Burada, bizi ağırlayan bu harika ülkede müziğe ve müzisyenlere yer kalmadı artık. Çok fazla Çabuksığın müzisyen var. Ancak çok fazla uzmanlaşmış Schnellbunker işçisi yok”* (s.42), biçiminde ifade edilir. Bu kişi kendinin de bir Çabuksığın olduğunu inkâr ederek Schnellbunker olduğunu iddia etmektedir. Parasızlık ve eğitimsizlik dışında en önemli kültürel özelliği müzik yapmak olan Çabuksığınlar için bundan vazgeçmek, kimliklerinden vazgeçmek anlamına gelmektedir. Ancak bu ülkede kendilerine yer bulabilmek için yapmaları beklenen tam olarak budur.

Ailenin büyük oğlu sokaklarda izinsiz keman çaldığı için sınır dışı edilince başka bir ülkeye gider, burada ailesinden ayrıdır. Buna karşın keman çaldığı sürece çevresindekiler ona yiyecek verir ve sevgiyle yaklaşır. Bir gün ona profesyonel olarak müzik yapma teklifi yapılır. Bu teklif; *“Menajerim ben. Kontrat yapacağız, eviniz, yemeğiniz, aklanıp paklanmanız sağlanacak ve hatta her şey iyi giderse ufak tefek harcamalarınız için biraz para da geçecek elinize.”*, *“Bu mudur profesyonel olmak?”*, *“Budur. Kabul mü?”* konuşmasının ardından çocuğun profesyonel olmayı kabul etmesiyle sonuçlanır. Genç Çabuksığın, özgürce keman çalmak dışında önemseydiği pek bir şey yoktur, bu nedenle de teklifi kabul etmek için çok fazla düşünmesi gerekmez. Ancak çocuğun emeği karşılığında yemek ve çok az şey dışında bir şey almayacak olması, menajerin(!) çocuğun durumundan yararlandığı fikrini akla getirmektedir. Bir anlamda çocuğun yeteneği sömürülmektedir.

### *Duyguların yansıtılışı*

Tarık'ın süreçte ada sakinleriyle iletişim kuramadığı, dolayısıyla duygularını iletemediği görülür. Ancak bu süreçte iletişim ihtiyacını Beyaz Karga'yla konuşarak gidermektedir. Bu noktada Tarık'ın eski yaşamına ve evine özlem duyduğu anlaşılır. Kahraman aracılığıyla mülteci çocukların yaşamlarına ilişkin farkındalık sağlamak ve duygu durumlarını anlamak adına öyküdeki çocuk kahramanın duygu ve düşüncelerine ilişkin ipuçlarına sahip olmak önemlidir. Ancak yaşanan sorunlar ve ardından gerçekleşen yolculuk süreci boyunca Tarık'ın ne düşündüğü ya da ne hissettiğine ilişkin açık ifadeler yer verilmez.

Çabuksığınlar, müzik yaparak kültürlerini yansıtma eğilimindedir. Büyük erkek çocuk ailesinden ayrıldıktan sonra da keman çalmaya devam eder ve sonunda müziği değer görür. Ancak mültecilik etiketi bazı ülkelerde pek hoş karşılanmamaktadır. Öyle ki mülteci olanların alınlarına damgalar vurularak ayırt edilmesi sağlanmaktadır. Genç Çabuksığın bu aşğılanmaya maruz kalmamak için o ülkeyi de terk etmek başka bir yere göçmek zorunda kalır. O sırada anne ve babasının yaşadığı şehre geldiğinden habersizdir. Bayan Çabuksığınsa çocuklarını kaybetmenin acısıyla; *“Esen her rüzgârda çocuklarını dağıtan bir annenin söz hakkı yoktur artık ve sonsuza dek susmalıdır”* (s.78) diyerek çaresizliğini dile getirmektedir.

### *Yeniden kavuşma*

*Tarık ve Beyaz Karga*'da, babası Tarık'ı neşelendirmek için ona yeni bir flüt yapar. Böylece yalnızlık ve özlem hisleriyle baş etmesine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Ancak flütüne yeniden kavuşması, Tarık'a ada sakinleriyle iletişim kurma olanağı da sunar. Müzikle iyileşip baş ağrısından kurtulan ada sakinlerinin yüzü güler ve Tarık onlar için birden görünür olur. Böylece Tarık'ın kendini adadakilere kanıtladığını, bir şekilde iyi olduğu bir iş ya da bir becerisi olduğunu göstermesinin bunda etkili olduğu anlaşılır. Buradaki alt ileti sığınmacılar için ilk kez gittikleri yerde olumsuz durumlarla karşılaşmalarına karşın kendilerini kanıtlamalarının gerekli olduğudur.

Çabuksığın ailesini anne ve babası, tüm çocuklarını kaybedip şehrin sokaklarında (hangi şehir olduğu önemsizdir) günlerini geçirmeye çalışırken ünlü bir keman virtüözü olan oğullarının konser afişini görürler. Konserin yapılacağı yere gittiklerinde oğullarını karşılarında bulurlar.

## Mutlu Son

Kendine uygun bir iş bulan baba ailesinin geri kalanını adaya getirir ve mutlu mesut yaşarlar.

Çabuksığınlar, Yeni bir evleri olur ve birlikte olurlar ancak diğer mutsuz, evsiz Çabuksığınları düşündükçe üzülürler.

Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının mutlu sonla bitmesi çocuk ve gençlerin duygularını örselememek adına önemlidir. İki yapıtta da okurunda olumlu duygular uyandırmak için mutlu son tercih edilmiştir. Ancak yazar Çabuksığınların öyküsünü bitirirken; *“Pek inandırıcı olmadığını biliyorum ama bir hikâyenin içindeyiz öyle değil mi? ve bu hikâyenin neredeyse sonuna geldik. Neden tüm hikâyelerin kötü sonla bitmesini istiyorsunuz birkaçının da iyi sonla bitmesi gerekmez mi?”* (s.86). ifadelerine yer vererek mutlu sonların her zaman gerçek olmasa da yazarların dileğinin bu yönde olduğunu yansıtır.

## Sonuçlar

Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları, pek çok gerçek yaşam durumunu konu olarak ele alabilmektedir. Bunların arasında mültecilik de yer almaktadır. Son yıllarda sınır komşumuz Suriye’de yaşanan savaş ve beraberinde getirdiği zorunlu göçler, ülkemizi de pek çok açıdan etkilemiştir. Konusunu gerçek yaşamdan alan edebiyat yapıtları da bu süreçleri yansıtır biçimde konuları işlemeye başlamıştır. Gerek yerli gerekse çeviri yapıtlarla mültecilik konusu çeşitli açılarda çocuk ve gençlik edebiyatında da yer bulmaya başlamıştır. Ancak artan sayılar, niteliğe ilişkin bazı belirlemeleri de gerekli kılmıştır. Bu yapıtlarda mülteci kimliğinin sunuluşu ve mültecilik süreçlerine ilişkin aktarımlar, okur kitlesinin çocuk ya da gençler olması nedeniyle dikkate değerdir.

Araştırma sonucunda iki temel nokta dikkat çekmiştir. Bunlar; mülteci kimliğinin sunumu ve mültecilik konusunun kurgulanış biçimidir.

### *Mülteci Kimliğinin Sunumu*

Bu araştırmada, çocuklara ve gençlere yönelik olarak hazırlanmış, nitelikli kitaplar ele alındığında özellikle mülteci kimliğinin sunumunda dikkat edilen bazı noktaların olduğu görülmüştür. Bu konuyu ele alan pek çok kitabın tersine bu yapıtlarda karakterlerin yapılandırılmasında bilinçli olarak belirli kalıpların kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, adı geçen çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarından hareketle mülteci kimdir sorusuna yanıt olarak; *“Kendi ülkelerinden doğal ya da insan elinden çıkma felaketler nedeniyle ayrılmak zorunda kalan, göçtükleri ülkelerde ise çeşitli nedenlerle sevilmeyen ve kendilerini bu topluma kabul ettirmek, kanıtlamak zorunda kalan, sürekli yolculuk ettikleri için herkesin sahip olduğu pek çok şeye sahip olamayan, yaşamları kayıplar üzerine kurulmuş insanlar”* tanımı yapılabilir. Önemli olansa kitaplarda mülteci kimliği kurulurken izlenen yollardır. Okur konumundaki çocukların empati kurabilmesine olanak sağlayacak, acıma, ötekileştirme ve önyargılara yol açmayacak biçimde sunulduğu dikkat çekmiştir. Kitapların mülteci kahramanlarının yaşadıkları, duygu ve düşünceleri farklı yollardan, açık biçimde ifade edilmiştir. Bu ise gerçek yaşamda karşılaşılması olası mülteci çocuk ve yetişkinlere önyargıdan uzak yaklaşılmasına olanak tanınması açısından önemlidir.

### *Mültecilik Konusunun İşlenme Biçimleri*

Çalışmada ele alınan yapıtların incelenmesinin ardından elde edilen *zorunlu göç döngüsü* şeması ise mültecilik sürecinin özeti biçimindedir. Okur için bir bilgilendirme sağlanırken kayıpların göç sürecinde mültecilerin yaşamında büyük oranda yer tuttuğu yansıtılmıştır. Bu döngü, söz konusu göçe neden olan felaketin yaşanması, yapıtın kahramanı olan çocuğun yaşadığı somut bir kayıp, yeni bir yuvanın bulunması ve mutlu son olarak sıralanmaktadır. Özellikle mutlu sonlar

çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarında okurun duygularının örselenmemesi adına üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur. Bu sürecin açık biçimde ifade bulması okurun süreci anlamlandırmasında, kayıplar yaşamanın mülteciler için ne ifade ettiğini anlamlandırması açısından önemlidir.

## Öneriler

Mülteci sayısının gittikçe arttığına tanıklık ettiğimiz günümüz koşullarında, insana ilişkin gerçek yaşam durumlarını yansıtan edebiyatın bu konuyu ele alması kaçınılmazdır. Çocuk ve gençlik edebiyatında bu konuya yer verilirken gerçekçilikten uzaklaşmadan ancak çocuk gerçekliğine uygun yapıtların hazırlanması önemlidir. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları, yapıt ortaya koyarken toplumsal ve bireysel süreçleri dikkatle göz önüne almalı ve derinlemesine incelemelidir.

Mültecilik konusunun çocuk ve gençlik edebiyatında nasıl ele alındığına ve alınması gerektiğine ilişkin yapılacak araştırmalarda nitelikli yapıtlar örnek olarak sunulmalıdır.

Araştırmacılarda mültecilik konusunu ele alma açısından niteliksiz bulunan kitapların da hangi yönleriyle niteliksiz bulunduğu açık biçimde ifade edilmelidir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Seeking Refuge on the Shores of Children's  
Literature: Stories of Forced Migration**

\*

Sevilay Bulut

*Ankara University*

Uzmen (1993) mentions that sexuality, death, disability, family and religious issues can faithfully be the themes of children's literature books. Books that cover those themes are called 'books about problematic issues' (Ural, 2013). Ural (2013) elaborates that reason for the release of such children's literature books is the inevitable need to reflect real life on literature. Accordingly, Hope (2008) signifies that such literary works enable young people to be aware of the realities in the world and eventually, young people can take lessons from the experiences of the characters in the books. He even asserts that readers can sometimes find themselves or the people that they recognize in the characters of the book. In this manner, authors seek for possible solutions to the problems of the society, as readers witness this process through the real-life based characters and experience the mentioned circumstances in the literary works.

Such literary cases referred as 'problem-based or sensitive issues', along with the plot about real life situations that have an emotional and a physical harmful effect on people, not only reflect the real-life of the grown-ups but also the everyday realities of the children. Being a refugee is only one of those sensitive issues that require delicate attention through reflection of the real-life on the literary world. Seeking refuge directly affects all the children in a society, more specifically, the children of the families seeking for refuge and the children residing in the hosting country. Therefore, seeking refuge can be regarded as a societal issue that affects the members of the society in varied ways. In Turkey, for instance, the release of children's literature books about

refugees seems to be stemming from the need and effort to explain such a sensitive issue to the young people and children. Authors of children's and young adult literature books have written up literary pieces related to the mentioned issue involving all the institutions and members of the society. In this way, children and young adults can gain new points of view about being a refugee.

Different priorities arise along with covering a sensitive issue in children's and young adult literature. Firstly, authors should be highly sensitive in order not cause an emotional abuse for children-the intended reader of the book. At that point, the concept of children's reality becomes quite prominent. Dilidüzgün (2003) explains the concept of children's reality as author's capturing the subjective perceptions of children and their day-to-day circumstances. Therefore, literary works should handle the sensitive issues in an appropriate way that will not lead to emotional abuse of the children. Authors should consider the developmental needs of the readers and their experiences as they handle the sensitive issues in children's literature books. In this way, children have the opportunity to confront with real-life situations through literary works.

Over the years, a large number of children's literature books have been published on the subject of being a refugee both in Turkey and in the world. It particularly stems from the tremendous increase in major disasters such as 'war' around the world. Within the framework of this research, I analyzed two children's and young adult literature books on being a refugee. Therefore, I aimed to specify how the concept of 'war' is reflected in the children's and young adult literature books. I extendedly investigated the identity construction of being a refugee in children's and young adult literature books written on the main theme of refuge. Besides, I analyzed how authors handle the issue of seeking refuge in children's and young adult literature books. I designed this research study using document analysis technique as the methodology and conducted the data analysis process using descriptive coding scheme.

As a result of the study, it is concluded that both of the children's and young adult literature books follow a certain cycle as the authors approach the issue of being a refugee. This cycle is composed of three elements which are 'child's losing some belonging', 'the discovery of a



new place' and 'having a happy end'. Through this cycle, young reader is confronted with how the child, who is the protagonist, solves his/her problem, along with family member/s' reasons of leaving the homeland, things that they lost in this process and the psychological effect of all these circumstances on child and his/her family.

Lastly, it is signified that children's and young adult literature books about being a refugee play a crucial role in explaining the reality that children and young adults experience in their daily life situations. Therefore, it is recommended, according to the results of this study, that children's and young adult literature books written on the main theme of being a refuge should be included and actively used in the teaching and learning environments at school. Literary works about being a refugee can enable children and young adults to gain objective and multiple perspectives about the most crucial issues of everyday life.

### Kaynakça / References

- AFAD. (2014). Suriye'den Türkiye'ye nüfus hareketleri, Ankara, Türkiye. 26.09.2017 tarihinde <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3931/xfiles/webformatisuriyedenturkiyeyenufushareketleri.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Aslan, C. (2014). Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların (sensitive issues) ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 32, 51-56.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi, madde 1.
- Burke, C. L., Copenhaver, J. G. (2004). Animals as people in children's literature. *Language Arts*, 81(3), 205-213.
- Cullingford, Cedric. (1998). Children's literature and its effects. London: Cassell.

- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dolan, A. M. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *CLELE Journal*, 2, 92-109.
- Hope, J. (2008). "One Day We Had to Run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295-304.
- Grumberg, J.C. (2016). *Çabuksığınlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kutup Yıldızı Kolektifi (2012). *Tarık ve beyaz karga*. Sarı Gaga Yayınları.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M., Short, K.G. (2014). *Essentials of children's literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Lukens, R. J., Smith, J., Coffel, C. M. (2013). *A critical handbook of children's literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Mallan, K. (2017). *Children's literature in education*. G. Noblit (Ed.). Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press, New York.
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 219-227.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
- Ural, S. (2013). Okulöncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* (s. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzmen, S. (1993). *Türkçe ve İngilizce basılmış resimli çocuk kitaplarının konu yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- UNICEF. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu*. 26.09.2017 tarihinde [http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Türkiyedeki%20Suriyeli%20Çocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016\\_1.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Türkiyedeki%20Suriyeli%20Çocuklar_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016_1.pdf) adresinden alınmıştır.
- Wilkinson, P. A., Kido, E. (1997). Literature and cultural awareness: Voices from the journey. *Language Arts*, 74(4), 255-265.
- Yalçın, A., Aytaş G. (2014). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 383-410.  
DOI: 10.26466/opus.406296

## Exploring Primary School Students' Perceptions of English through Their Drawings<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.412078

\*

İsmail Yaman\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun / Türkiye  
E-Mail: [ismail.yaman@omu.edu.tr](mailto:ismail.yaman@omu.edu.tr) ORCID: [0000-0003-1323-4909](https://orcid.org/0000-0003-1323-4909)

### Abstract

*English holds a lingua franca status all around the world today and foreign language education in most countries is primarily based on English. As a result of this high popularity of English language, primary school students now take English course as of Grade 2 in state schools in Turkey. Furthermore, private schools mostly offer English course as of Grade 1 or even kindergarten. This recent policy of low-age exposure to English has its roots in the 'critical age' principle. This qualitative study aims to explore the perceptions of primary school students ranging from Grade 2 to Grade 4 as to English through students-generated drawings. 268 students from three different primary schools (state) in Samsun, Turkey participated in the study and were asked to simply draw about English. Drawings here constitute the major data collection tool for the study and are intended to uncover the feelings or opinions of this low-age group of students about English. The collected drawings were handled through content analysis; and then the gathered data were coded and categorized as different images for the notion 'English'. Objects, interaction, English class, English course book, English teacher, etc. are among the most frequently depicted images. The qualitative findings of this study may be quite important considering the need to see the reflections of the recently-offered early English courses on young English language learners.*

**Keywords:** *English, young learners, primary school, perception*

---

<sup>1</sup> This study was delivered as an oral presentation at the CUELT-2017 (Çukurova International ELT Teachers Conferences) Conference on April 20-21, 2017, in Adana, Turkey.

## İlkokul Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Algılarının Çizimler Aracılığıyla İncelenmesi

### Öz

İngilizce bugün dünyanın her yerinde bir ortak iletişim dili statüsüne sahiptir ve çoğu ülkede yabancı dil eğitimi birincil olarak İngilizce üstüne kuruludur. İngilizcenin bu şekilde yüksek bir statüye sahip olması sonucu bugün Türkiye’de ilkokul öğrencileri artık devlet okullarında 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi almaya başlıyor. Ayrıca, özel okullar çoğunlukla 1. sınıf ve hatta anaokulu seviyesinde İngilizce dersleri sunmaktadır. Bu erken yaşta İngilizceye maruz kalma politikasının kökleri ‘edinim eşiği’ ilkesine dayanmaktadır. Bu nitel çalışma, 2. ve 4. sınıf arası ilkokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik algılarını öğrencilerin yaptıkları çizimler üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya Samsun’da bulunan üç farklı ilkokuldan (devlet) toplam 268 öğrenci katıldı ve katılımcılardan sadece İngilizce denince akıllarına ilk gelen şey(ler)i çizmeleri istendi. Bu bağlamda çizimler, çalışma için temel veri toplama aracını oluşturmaktadır ve bu sayede erken yaş grubundaki öğrencilerin İngilizce hakkındaki duygularının ya da fikirlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Toplanan çizimler içerik analizine tabi tutulmuş ve daha sonra elde edilen veriler kodlanıp ‘İngilizce’ kavramı için farklı imgeler olarak sınıflandırılmıştır. Nesnelere, karşılıklı etkileşim, İngilizce dersi, ders kitabı, İngilizce öğretmeni vb. en sık çizilen imgeler arasındadır. Bu nitel çalışmanın bulguları, erken yaşta sunulan İngilizce derslerinin İngilizce öğrenen çocuklar üstündeki yansımalarını görme bağlamında oldukça önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce, çocuklar, ilkokul, algı

## Introduction

Today English language holds a 'lingua franca' status all around the world; and having a good command of it is widely viewed as a quite important qualification. Kachru (1985) put forward a significant framework as to the role English undertakes in different countries and categorized countries where English is somehow used in three concentric circles: inner circle, outer circle, and expanding circle. While the inner circle covers countries where English is used as the native language (L1), outer circle includes countries in which it is used as a second language (ESL) and expanding circle encompasses countries where it is learned and used as a foreign language (EFL). Turkey can be categorized in the expanding circle, which means that English is learned in our country, not acquired.

The status of English in Turkey has always had a rising trend especially during the period following Turkey's NATO membership and candidacy for the European Union (Demirpolat, 2015). When we look at the historical background of language teaching policy in Turkey, it dates back to the times of the Ottoman Empire when Arabic and Persian were taught as the primary foreign languages. French gained importance during the late periods of the Empire and over time in the republican period English changed balances and attained an unprecedentedly strong status in Turkey (Çakır, 2017).

Considering our recent history, the Education Reform in 1997 brought an 8-year compulsory primary education system and English began to be taught from 4<sup>th</sup> grade on (Haznedar, 2004). Before that it had been offered as of secondary education. A new curriculum for teaching English was put into effect in 2006 and this introduced a communicative approach to English language teaching (ELT), contrary to the former structure-based philosophy (Haznedar, 2010). A new educational system was adopted in 2012-2013 and a 4+4+4 system replaced the former 8-year system. Under this new system that brought schooling age to 5 (on the basis of voluntariness), English course began to be offered from 2<sup>nd</sup> grade on (Bayyurt, 2014). This '2<sup>nd</sup> grade' implementation is still in effect following the recent curricular revision in 2018. This implementation is based on the *critical age principle* by Lenneberg (1967) and Krashen (1982)

who both stressed 'the sooner the better' principle in terms of acquiring/learning a second/foreign language for young children.

It is known that Turkey does not give a positive impression in view of English language teaching and English proficiency levels. The results of the research on English language teaching in state schools in Turkey conducted by the British Council and TEPAV (2013) indicated problems like inadequate performance of the English language teachers, over-dependence on course books, teacher-centeredness, and omission of the individual differences in language classes. A more recent source of data as to current condition of ELT in Turkey has come from the 2017 English Proficiency Index (<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>). The results reveal that Turkey, with 47.79 points, ranks 62<sup>nd</sup> out of 80 countries involved in the study and has been placed in the 'very low proficiency' category. Our rank is 26<sup>th</sup> among the 27 European countries. The data of the previous years also indicate a rather poor English proficiency level.

To handle the major problems encountered in ELT in Turkey and enhance the general English language proficiency among Turkish people, the curriculum reform in 2013 introduced some ground-breaking novelties and the philosophy and approach adopted at that time are maintained in the 2018 revised version. The following paragraph introduces the rationale of the new curriculum in a clear way (MoNE, 2018):

To provide a high-quality English language education for primary and lower secondary students in Turkey, a periodic revision of the courses is essential to maintain an up-to-date and effective curriculum. Furthermore, the recent changes in Turkish educational system, which entailed a transition from the 8+4 educational model to the new 4+4+4 system, have led to an immediate need for the redesign of current curricula. With respect to English language education, in particular, this system mandates that English instruction be implemented from the 2<sup>nd</sup> grade onward, rather than the 4<sup>th</sup> grade; therefore, a new curriculum accommodating the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades was necessary, which led the preparation of the previous version of this curriculum. The present revision, not a drastic one, primarily aims at updating the curriculum with regards to the views obtained from the teachers, parents and academicians. This objective shaped the nature of the second revision. Basically, the curriculum was reviewed and revised in line with the pedagogic philosophy of both basic skills and values education, which has been a minor revision in that the English language education

curriculum focuses on developing the language skills and proficiency without any concrete course content. (p. 3)

It is obvious that the revised version of the curriculum (2018) adopts most of the features of the former one (2013) and attaches great importance to the onset of English courses as of 2<sup>nd</sup> grade. The foremost addition it has brought is the integration of values education (friendship, justice, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and altruism) into the syllabi of all grades covered (2<sup>nd</sup>-8<sup>th</sup>). Just like the 2013 curriculum, the current one takes the age-related characteristics of the target learners into consideration and specifies the language skills to be focused and main activities to be employed for each grade.

*Table 1. Model English Language Curriculum (For 2<sup>nd</sup>-8<sup>th</sup> Grades)*

Levels [CEFR*] (Hours / Week)	Grades	Skill focus	Main activities/Strategies
1 [A1] (2)	2	Listening and Speaking	TPR/Arts and crafts/Drama
	3	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing <sup>o</sup>	
	4	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing <sup>o</sup>	
2 [A1] (3)	5	Listening and Speaking Limited Reading <sup>o</sup> Very Limited Writing <sup>o</sup>	Drama/Role-play
	6	Listening and Speaking Limited Reading <sup>o</sup> Limited Writing <sup>o</sup>	
3 [A2] (4)	7	<b>Primary:</b> Listening and Speaking <b>Secondary:</b> Reading and Writing	Theme-based ∞
	8	<b>Primary:</b> Listening and Speaking <b>Secondary:</b> Reading and Writing	

(MoNE, 2018, p. 10)

As its clear in Table 1, English lessons delivered to 2<sup>nd</sup> graders who are 6-7 years old are solely focused on listening and speaking skills through Total Physical Response (TPR), arts and crafts, and drama activities. According to Cameron (2001), "for young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt" (p. 18). That the priority is given to listening and speaking for very young learners complies with the natural order (listening, speaking, reading, and writing) in which human beings acquire their mother tongue. The English lessons for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> graders



also prioritize listening and speaking skills and then introduces very limited reading and writing. This oral-based approach through TPR, arts and crafts, and drama activities aims to let English lessons leave a positive impression on young learners by constructing a 'play world' for them (McKay, 2006). Language learning and teaching process should be established on a contextual, meaningful and interactional basis (Hymes, 1972; Widdowson, 1978). To this end, the curriculum presents a communication-based framework in line with the action-oriented approach adopted by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (MoNE, 2018):

As the CEFR considers language learning to be a lifelong undertaking, developing a positive attitude toward English from the earliest stages is essential; therefore, the new curriculum strives to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners/users of English feel comfortable and supported throughout the learning process. Authentic materials, drama and role play, and hands-on activities are implemented to stress the communicative nature of English. At the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade levels, speaking and listening are emphasized; while reading and writing are incorporated in higher grades as students become more advanced. Throughout each stage, developmentally appropriate learning tasks provide a continued focus on building the learner autonomy and problem-solving skills that are the basis for communicative competence. (p. 3)

The current curriculum obviously aims to lay a correct infrastructure for the students in terms of English language proficiency. It intends to introduce the English language to them in an interactional and enjoyable way. If young learners develop a negative perception about the English lessons, it will be difficult for them to break this bias towards English. According to Moon (2000), "Children don't come to their English lessons as blank sheets of paper. They already have some views and attitudes towards learning English" (p. 15). Accordingly, helping young learners to develop positive attitudes towards English lessons as of 2<sup>nd</sup> grade is quite important for the next years.

There have been some studies in Turkey that focuses on the attitudes of young learners towards English lessons. For instance, Kızıltan and Atlı (2013) investigated the attitudes of 4<sup>th</sup> grade students towards English and English lessons through two different questionnaires and found that the participants possessed positive attitudes. A more recent study by

Arda and Doyran (2017) explored the 3<sup>rd</sup> grade and 7<sup>th</sup> grade students' attitudes towards English language learning in a comparative way. The data collection tools for the study were a questionnaire, opinion bubbles in which the participants were expected to draw a face (smiling, sad, etc.) and a short interview. The results of the study revealed that 3<sup>rd</sup> grade students held more positive attitudes towards learning English.

This study aims to explore the perceptions of primary school students ranging from Grade 2 to Grade 4 as to English through students-generated drawings. It intends to bring a significant contribution to the existing relevant literature in that it is the first study that aims to reveal the perceptions of very young learners including 2<sup>nd</sup> graders about English. Furthermore, this study is unique in that the perceptions of very young learners are explored through students-generated free drawings. Thus, the findings are expected to shed light upon the current reflections of the implementation of the 2013 English curriculum and present significant projections about the future application of the revised version of the curriculum adopted in 2018.

## Methodology

This study that aims to reveal the perceptions of primary school students about English through students-generated drawings adopts a qualitative phenomenological research design. Creswell (2007) states that a phenomenological study "describes the meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon" (p. 57). 268 students (130 male-138 female) who take English lessons in three different primary (2<sup>nd</sup>-4<sup>th</sup> grades) schools (state) in Samsun constitute the participants of the study. The participants were asked to simply draw about 'English'. Drawings here constitute the major data collection tool for the study and are intended to uncover the feelings or opinions of this low-age group of students about English. According to Hurlock and Thomson (1934), "for the young child, drawing is a language, a means of expressing ideas, in which symbols and conventional forms are used" (p. 127). Under this framework, children's drawings can be employed as a means to reveal young children's opinions and experiences about something (Einarsdottir, Dockett and Perry, 2009). Even though this 'drawing'

technique is not commonly used as a data collection tool especially in the ELT field, it has been a significant means to reveal the inner thoughts of children following the famous *Draw-A-Scientist Test* by Chambers (1983). Therefore, it can also be used in ELT studies especially when young learners are involved.

While collecting the data, the participants were asked to draw on a piece of paper what they thought of when they heard 'English'. They were given half an hour and asked not to write down their names and numbers so that anonymity during the analysis of the drawings was ensured. The collected drawings were handled through content analysis; and then the gathered data were coded and categorized as different images for the notion 'English'. During the coding and categorization period, the opinions of a visual arts expert and another ELT expert from Ondokuz Mayıs University were taken. 268 drawings were produced by the participants and 28 of them were eliminated because their contents were not found adequate to be analyzed and categorized by the researcher and the two experts consulted. The remaining 240 drawings were analyzed in terms of their content and the analysis revealed some categories through which the perception of the participants about English could be interpreted. As this study focuses on the general perceptions of young learners about English, variables like gender and grade difference have not been considered.

## Findings

The content analysis conducted on the drawings made by the participants yielded 12 different categories: *Objects, Interaction, An English Class, English Course Book, School, English Teacher, Numbers, A Random List of English Words or Structures, Multiple Component Description, England, English Dictionary, and Tourists.*

*Table 2. Categories Yielded by the Content Analysis*

No	Categories	Frequency
1	Objects	72
2	Interaction	43
3	An English Class	32
4	English Course Book	26
5	School	16
6	English Teacher	13
7	Numbers	12
8	A Random List of English Words or Structures	8
9	Multiple Component Description	6
10	England	4
11	English Dictionary	4
12	Tourists	4
	<b>Total</b>	<b>240</b>

Table 2 above makes it clear that the category with the highest frequency is 'objects'. It is followed by 'interaction' and 'an English class'. Sample drawings under the yielded categories (in frequency order) are presented and discussed below.

## Objects

72 of the drawings made by the participants go into this category, which makes it the biggest one under this study. It can be seen that the drawings describe objects or things with their signifiers in English and Turkish. This means that the students who made drawings for this category think of English as 'vocabulary'. There are some spelling mistakes in the drawings; however, it is not a problem for these young learners. 'Teacher' was written as 'tcir' by one of the students, which implies that English is learned in an oral-based way by the students. As vocabulary constitutes an important part of English proficiency, it can be evaluated as a positive thing for the students to draw objects with their signifiers.

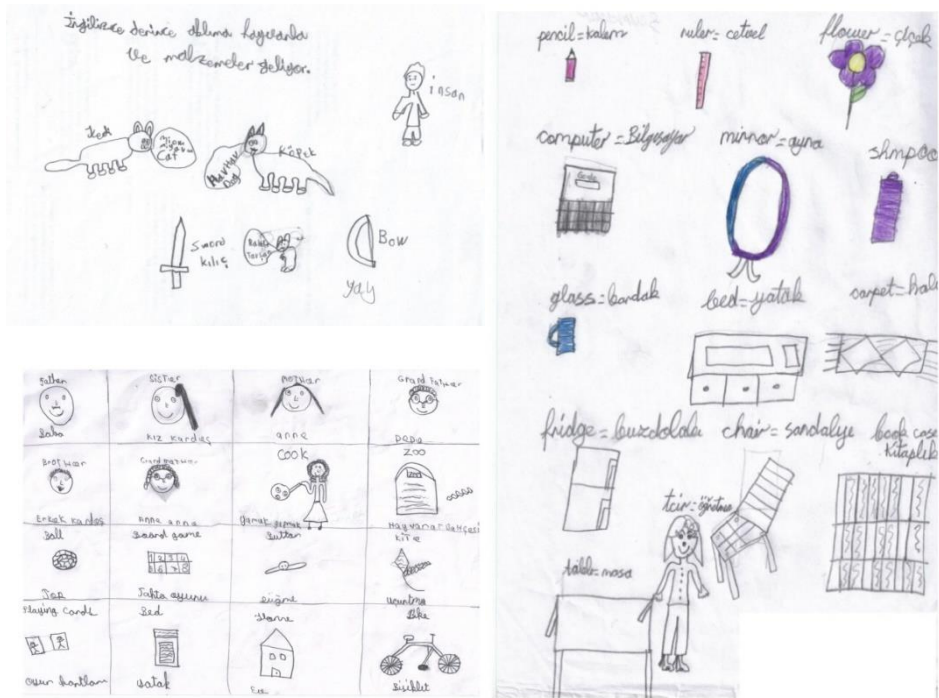


Figure 1. Sample Drawings for the 1<sup>st</sup> Category 'Objects'

## Interaction

43 of the drawings go into the 'interaction' category. Communication is the number one aim of using languages and interaction is the most common form of communication. The drawings under this category include dialogues between people, be it in English or Turkish. Actually, the language used in the dialogues is not so important because what matters here is the 'interactional' perception of the young learners involved in the study. One of the drawings is quite ironic in that the student depicted a dialogue in which one of the interlocutors asked the other the question the student was asked by the teacher: 'İngilizce deyince aklına ne geliyor?' Another drawing covers a 'difficult' attempt to communicate: 'Ben seni anlamıyorum. Sen Türkçe biliyor?' Several of the drawings cover dialogues in which the interlocutors introduce one another. One interest-

ing drawing depict two men looking at each other with no utterances. This illustrated non-verbal communication is also quite important in terms of 'interactional' perception about English.



Figure 2. Sample Drawings for the 2<sup>nd</sup> Category 'Interaction'

## English Class

32 drawings are placed in the 'an English class' category. In the drawings the students depict a classroom setting in which an English language teacher delivers English lesson. Some of the drawings illustrate an interactive classroom atmosphere and one interesting drawing depicts an English language teacher introducing himself to the class in English under the English flag and in Turkish under the Turkish flag.

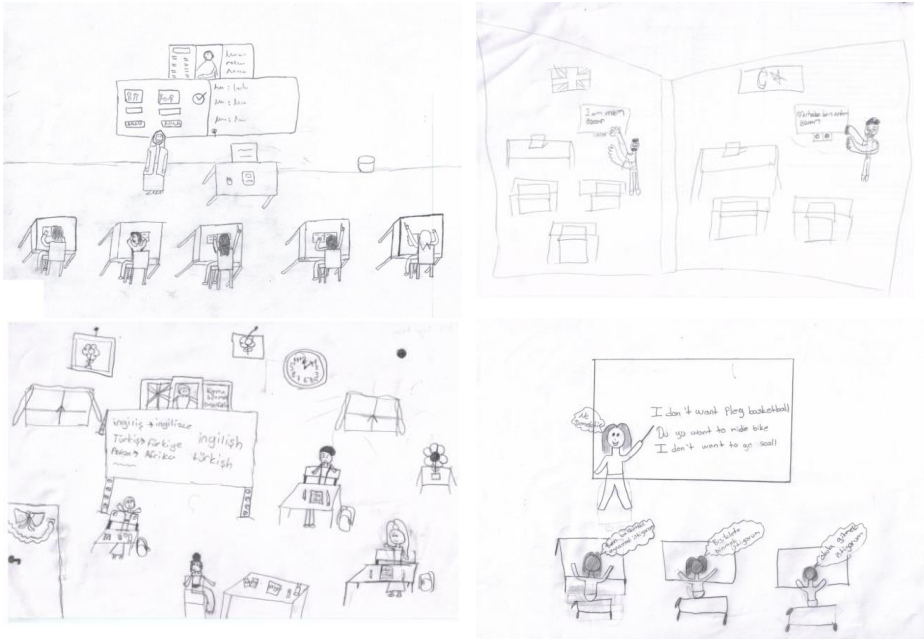


Figure 3. Sample Drawings for the 3<sup>rd</sup> Category 'An English Class'

## English Course Book

There are 26 drawings in this category and the students here depict the English course book they use in English classes. This category is important in that it reveals a significant level of importance attached by the students to the English course books.



Figure 4. Sample Drawings for the 4<sup>th</sup> Category 'English Course Book'

## School

There are 16 drawings in this category and they generally illustrate a school building with a garden. Indeed, the drawings here do reveal neutral perceptions about English because the students relate it to school. This may be interpreted as an implication of the English as foreign language (EFL) context of Turkey, which means that it is mostly learned at school. Briefly, it is hard to decide whether such drawings should be considered as positive or negative reflections of perception about English.



Figure 5. Sample Drawings for the 5<sup>th</sup> Category 'School'



## English Teacher

13 drawings have been put into this category. Although the current trends in ELT emphasize learners and learning process, we cannot disregard the key role English language teachers undertake especially in EFL settings like that of Turkey. As most English language teachers in our country have gone through English learning stages similar to those experienced by their students now, they constitute 'successful role models' for the students. That the first thing the students thought of about English is their English language teacher does not mean that they see their teachers as a strict authority or the sole source of information. On the contrary, they have illustrated teachers in a way that they express a positive role for them. This finding is quite important in terms of noticing the 'rapport' between the students and the teachers in English classes.



Figure 6. Sample Drawings for the 6<sup>th</sup> Category 'English Teacher'

## Numbers

12 drawings go into this category and the covered ones illustrate numbers up to 10 or 20 in English. This category is also related to the vocabulary aspect of learning English. Therefore, students' perception of English as vocabulary items can be considered as a positive reflection of the English lessons.

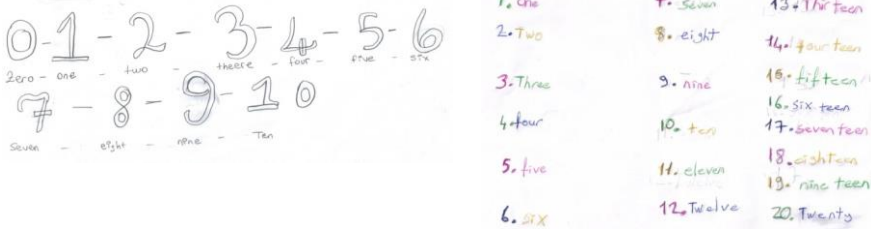


Figure 7. Sample Drawings for the 7<sup>th</sup> Category 'Numbers'

## A Random List of English Words or Structures

8 drawings have been categorized under this title. It is also possible to evaluate this category in relation with the vocabulary dimension. As it is clear in Figure 8 below, the drawings here illustrate some random lexical items. As vocabulary is one of the most important aspects of learning a foreign language, this category also reveals a positive perception about English.

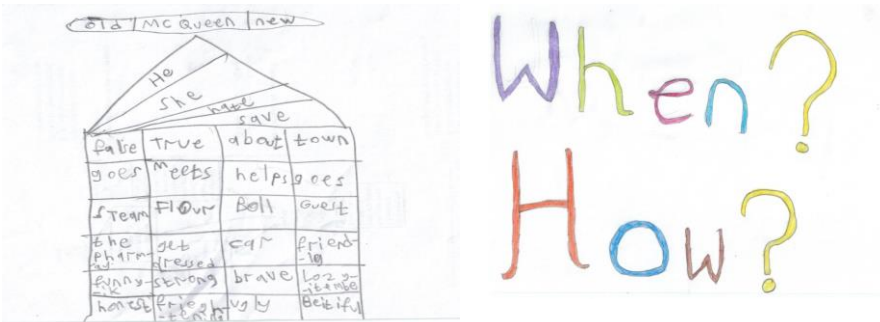


Figure 8. Sample Drawings for the 8<sup>th</sup> Category 'A Random List of English Words or Structures'

## Multiple Component Description

6 drawings have been put under this category. The drawings here cover a combination of various components that are specific to other categories. For instance, one of the drawings depict 'İngilizce öğretmeni, İngilizce kitabı, İngilizce defteri, İngilizce yazılar, İngilizce projeler' while another one illustrate a heart-shaped mind map that covers items like 'İngilizce konuşmak, İngilizce anlatmak, İngilizce yazmak, İngilizce oyun oynamak, and so on'. This category is important in that it shows us a multi-faceted perception about learning English. Components like 'İngilizce oyun oynamak' and 'İngilizce projeler' are highly meaningful in view of the objectives set by the current curriculum.

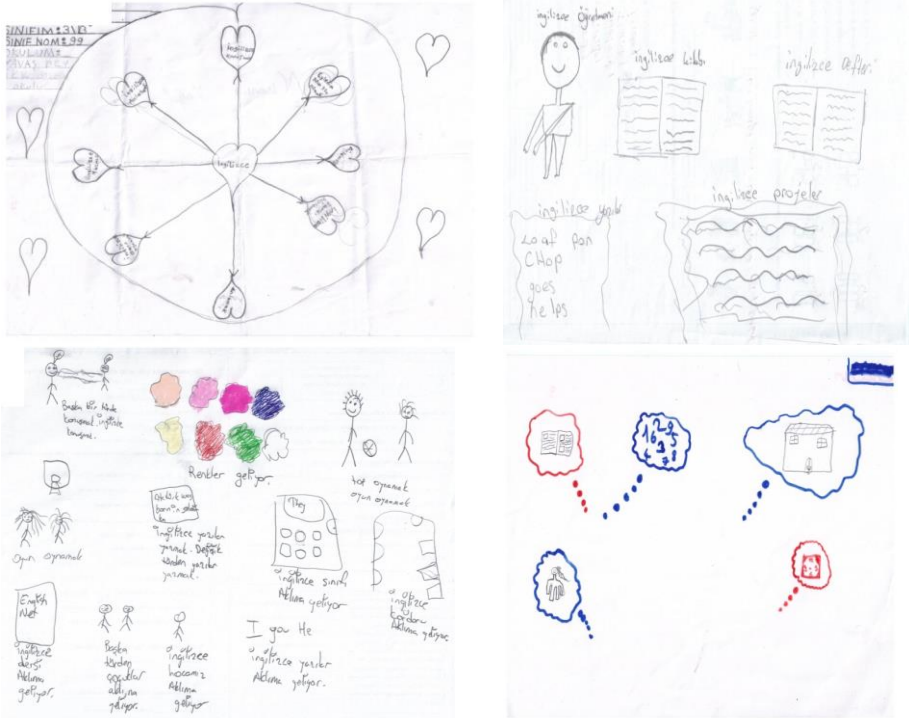
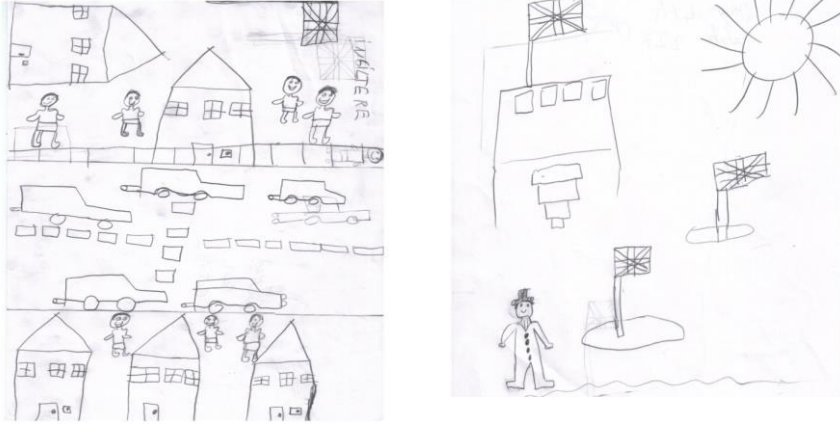


Figure 9. Sample Drawings for the 9<sup>th</sup> Category 'Multiple Component Description'

## England

4 drawings go into this category. The drawings here reveal a country-language matching by the students. The English flag is also depicted in the drawings under this category. These all are signs of the students' awareness of a foreign language and the country it belongs to, which is crucial in terms of intercultural competence and communication.



*Figure 10. Sample Drawings for the 10<sup>th</sup> Category 'England'*

## English Dictionary

4 drawings are covered in this category that is also related to vocabulary aspect. While the first drawing below illustrates the cover of an English dictionary with an accompanying English flag, the other depicts a sample page with entries from an English-Turkish dictionary. The vocabulary dimension covered in this category renders it quite valuable in terms of student perceptions.

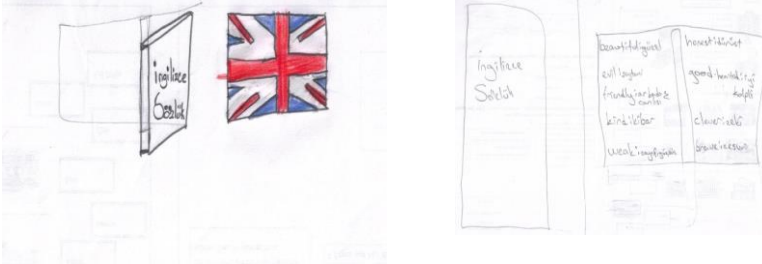


Figure 11. Sample Drawings for the 11<sup>th</sup> Category 'English Dictionary'

## Tourists

This last category covers 4 drawings. The sample drawing below illustrates a group of tourists that have gotten off a bus and walking towards a hotel in Turkey. This category reveals a tourist-language matching and is quite important in terms of intercultural competence and communication just like the 'England' category.



Figure 12. A Sample Drawing for the 12<sup>th</sup> Category 'Tourists'

## Conclusion

In this qualitative study, we aimed to explore the perceptions of young learners (2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 4<sup>th</sup> graders) towards English. 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> graders began to take English lessons following the system and curriculum re-

form in 2013. Accordingly, this study undertakes an important role in that it intends to show the tangible reflections of the current ELT system in Turkey through the eyes of very young learners who have contacted the English language under this system. As students transfer the positive or negative perceptions they develop towards a specific subject to the future times, it is of vital importance to pave the way for a positive learning experience at the very beginning (Moon, 2000).

The student-generated drawings yielded under this study point out various perceptions about English; and fortunately none of them covers a grammatical aspect. Instead, they include aspects like vocabulary, interaction, English class, school, course book, English language teacher, England, tourists, and so on. Considering that the curriculum in effect now prioritizes listening and speaking skills for primary school students in a play-based manner, the messages uncovered by the analysis of the drawings indicate that the implementation of the curriculum goes in the right direction. There is no negative message about English. Furthermore, the absence of grammar in the drawings can be regarded as the most important finding of this study because the grammar-based English lessons have been blamed for the poor English proficiency in Turkey for long years. Accordingly, the findings of this study show that things began to change in 2013 and this lets us look at the future of ELT in Turkey from a far more optimistic perspective. In addition, the biggest share taken by the vocabulary-related categories and the subsequent interaction category clearly shows that young learners now see English from a correct point of view and this will enable them to possess unprecedented advantages for their English learning experiences in the coming years. The plus awarded by the findings of this study to the 2013 and 2018 curricula is also so promising in that the future versions of the English curriculum can be built upon these positive experiences and attain better levels.

## References

- Arda, S. & Doyran, F. (2017). Analysis of young learners' and teenagers' attitudes to english language learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 179-197.

- Bayyurt, Y. (2014). *4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi*. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayını Bildirileri (12-13 Kasım 2012), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, s. 117-127.
- British Council and TEPAV (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Yayın.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK Öncesi ve Sonrası Yabancı Dil Eğitimi. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 1-18.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308\\_131\\_yabancidil\\_we\\_b.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_we_b.pdf) Accessed on 27.03.2018.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2).
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Retrieved February 3, 2018 from <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>.
- Hurlock, E. B., & Thomson, J. L. (1934). Children's drawings: An experimental study of perception. *Child Development*, 5(2), 127-138.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (Part 2, pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.

- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kızıltan, N. & Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards english. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley-Blackwell.
- McKay, P. (2006) *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MoNE. (2013). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MoNE. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, England: Oxford University Press.
- <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> Accessed on 30.03.2018

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yaman, İ. (2018). Exploring primary school students' perceptions of English through their drawings. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 8(14), 411-431. DOI: 10.26466/opus.412078



## Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük Bağlamında Toplumsal Farklılıklara Bakışı: Fakülte, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitimi Değişkeni Bazında Bir Araştırma\*

DOI: 10.26466/opus.393969

\*

Gizem Senem\* - Arda Arıkan\*\*

\*YL Öğrencisi. Akdeniz Üniversitesi, S. B.E., Sosyoloji Anabilim Dalı, Antalya/ Türkiye

E-Posta: [ggsenem@gmail.com](mailto:ggsenem@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-2511-0535](https://orcid.org/0000-0002-2511-0535)

\*\*Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fak., İngiliz Dili ve Edebiyatı Bö. Antalya/ Türkiye

E-Posta: [ardaari@gmail.com](mailto:ardaari@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-2727-1084](https://orcid.org/0000-0002-2727-1084)

### Öz

*Antropolojik açıdan çokkültürlülük bütün endüstri-sonrası toplumlar için tarihsel bir gerçekliktir. Özellikle günümüz toplumlarına bakıldığında bir toplumun homojen olma iddiası artık inandırıcılığını yitirmiştir. Özellikle genç kuşakların internet sayesinde farklı ulus, kültürel grup ve bireylerle etkileşim içinde olması, hem bugün hem de gelecekte toplumsal farklılıkları deneyimlemenin yeni bir boyut kazanacağını göstermektedir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin toplumsal farklılıklara bakışını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak öğrenim gördükleri fakültelerden rastlantısal olarak seçilmiş 155 kız 133 erkekten oluşan toplam 288 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket soruları öğrenim görülen fakülte, cinsiyet ve ebeveynlerin öğrenim durumu değişkenleri bazında ele alınmıştır. Cinsiyet değişkeni, çalışmaya dâhil edilen ifadelerle göre çoğunlukla anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışma sonunda kız öğrencilerin toplumsal farklılıklara yönelik görüşlerinde daha açık ve hoşgörülü olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte de değişken olarak önem arz etmiştir. Son olarak da, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları ve öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişkide anlamlı farklılıklar saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Cinsiyet, Çokkültürlülük, Farklılıklar

\* Bu çalışmadan, 25-29 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen II. Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi'nde sunulan "Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük Bağlamında Toplumsal Farklılıklara Bakışı: Fakülteler, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitimi Değişkeni Bazında Bir Araştırma" başlıklı bildiriye yararlanılmıştır.

## University Students' Opinions on Social Differences within the Context of Multiculturalism: Focus on Faculties, Sex and Parental Education as Major Variables

\*

### Abstract

*Multiculturalism is a historical and anthropological reality for all post-industrial societies. Today, a closer look at social structures shows that a possibility for living in a socially homogeneous society has lost its credibility. As younger generations are in constant interaction with other individuals from different nationalities or ethnic groups through the Internet, it can be estimated that experiencing social differences will gain a new momentum in the future. Hence, this study was conducted in order to collect the opinions of university students on social differences. A total number of 288 students (155 girls and 133 boys) from various faculties of Akdeniz University filled the questionnaire previously prepared for another study and the results were analyzed on three variables, namely, faculties studied, sex and parental education. Results showed that sex, as a variable, varied significantly as girls were found to be more open to social differences. The variable of faculties in which the students studied was also found to have effect on students' opinions. Lastly, parental education showed differences among students' opinions on social differences.*

**Keywords:** Differences, Multiculturalism, Sex

## Giriş

Yeryüzünde var olan kültürel çeşitlilik kimi zaman saygı görmüş, kimi zaman da çeşitli erk gruplarının çıkarlarına ya da varlıklarına tehdit olarak görülüp bastırılmış ya da yok edilmiştir. Örneğin, tarihin yok edilen insan, kültür ve dil sayısı bakımından en büyük kıyımını Amerika'nın keşfinden sonra Avrupalıların yapmış olduğu bilinmektedir (Arikan, 2015). Buna karşın, günümüzde var olan toplumlara bakıldığında homojen bir toplumsal yapı anlayışının geçerliliğini yitirdiği görülmektedir. Birçok kültürün birlikte yaşaması anlamına da gelen çokkültürlülük, birkaç istisna dışında bütün toplumlar için artık tarihsel ve antropolojik bir gerçekliktir (Ergil, 1995). Strauss'un 'toplumdan söz etmek ötekinden söz etmektir' söylemi, kültürel çeşitliliğin aynı zamanda 'öteki' kavramı üzerinden vurgulanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. 'Biz' yanı başımızda var olan 'Öteki'yi insanlık tarihinin başından beri korkulacak, en azından onun müphem varlığı karşısında önlem alınması gereken bir varlıkmiş gibi gördüğümüz muhakkaktır. Örneğin Julia Kristeva bunu Freud'un izini sürerek insanların kendi içlerindeki yabancıya atıfla açıklamaya çalışır. Ona göre yabancı bizim içimizde yaşar ve her birimizdeki farklılık bilinci oluştuğunda yabancı ortaya çıkar, herkes kendini yabancı olarak değerlendirirse de kaybolur (Özçalık, 2008). Kolektif kimlik olgusunun da bu noktada çokkültürlülük bağlamıyla ilişkili olduğunu görmekteyiz. Cohen (1999) de kültürün ortak bir kimlik oluşturmadaki önemini altını çizerken tekbiçimli bir kültürel varlıktan söz edilemeyeceğine de işaret eder.

Toplum bilimlerinde üretilmiş çokkültürlülükle ilgili alanyazına baktığımızda çokkültürlülük bağlamında tartışmaların 1990'lı yıllarda büyük bir artış gösterdiğini görmekteyiz. Batı'da kültürel çeşitliliği ifade etmek için başlangıçta Latince kökene sahip *pluri* (çokluk) kavramı kullanılırken daha sonraları bu kavramın yerini nicel çokluk içerisindeki nitel çeşitlilik, farklılık anlamlarını da içeren *multi* kavramının kullanımı yaygınlaşmıştır (Anık, 2012). Terminolojik bu çeşitliliğe karşın çokkültürlülük kavramı yeni bir kavram olmakla birlikte bu olgu aslında pek de yeni sayılmaz. İnsanlık tarihi boyunca kültürel anlamda sürekli bir etkileşim ve değişim süreci görülmektedir ve bu süreç içinde çeşitli kimlik oluşumları, birliktelikler ve karşıtlıklar ve ya melez durumlar da oluşmuştur.

Çokkültürlülük artık toplumlardaki çoğul olma durumunu değil, toplumun kültürel yaşantısını düzenlemede kullanılacak bir siyaset anlayışını işaret eder. Resmî politikalara baktığımızda, çökmüş Sovyetler Birliği'nde ya da bugünkü Amerika Birleşik Devletleri'nde, kökenleri itibariyle değişik etnik grup ya da uluslara mensup insanların bir arada yaşaması zorunluluğunun çeşitli kültür şekillendirici politikaları da beraberinde getirdiğini görmekteyiz. Bu iki ülkedeki deneyimler, aslında çokkültürlülük kavramının siyasal sonuçları açısından da oldukça öğretici olmuştur. Toplumun çok kültürlü olduğu gerçeğini hak arama mücadeleleri, mahkeme kararları ve yasa değişiklikleri sonucunda bireysel özgürlükler çerçevesinde ele alan Amerika Birleşik Devletleri hem siyasal bütünlüğünü hem de bireysel özgürlükleri koruyan bir çizgi izlemiştir. Buna karşılık Sovyetler Birliği, bireysel özgürlükleri hemen hemen yok sayarak sürdürdüğü baskıcı kültür politikaları çerçevesinde özellikle ekonomik zorlukların da etkisiyle dağılıp tarihe gömülmüştür. Sovyetler Birliği deneyimi bize, bireysel özgürlüklerin güvencede olmadığı sistemlerde farklı kültürel kimliklerin korunmasının ve geliştirilmesinin ister üniter ister federal devlet yapıları çerçevesinde olsun, olanaklı olmadığını da göstermiştir (Kongar, 1997).

Çokkültürlülüğü farklı insan gruplarının birlikte barış içinde yaşaması için gereken politikaların üretilip uygulanması gibi yalın bir şekilde düşündüğümüzde böylesi bir anlayışın bireyler tarafından özümsemesi bu amaca hizmet eden politikaların ve uygulamaların başarıya ulaşmalarında birincil rol oynamaktadır. Bu çalışmada da, farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeşitli konulardaki hoşgörü düzeyini ve yaşamlarını bu etkenler altında nasıl şekillendirdiklerini öğrenme amaçlanmaktadır. Belirleyici noktalardan biri de aile fertlerinin- ebeveynlerin- tutumları ve düşünceleriyle, bireylerin bu düşüncelere bağlı kalıp kalmadıklarıdır. Bu ölçek çalışması sonuçları, katılımcıların bireysel olan farklılıklar da dâhil olmak üzere toplumsala yansıyan farklılıkların cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere ne kadar bağlı olup olmadığını da göstermesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmada, dil, din, etnik özellikler, bedensel farklılıklar, bireylerin toplumdaki konumları (hükümlü ya da engelli olmak gibi) gibi toplumsal görünümle ilgili ifadelerle yer verilmiştir. Çalışmada cevap aranan araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir:

1. Hangi bireysel ve toplumsal özellikler toplumsal farklılıkları oluşturmaktadır?
2. Üniversite öğrencileri sosyal farklılıkları hangi kaynaklardan öğrenmektedir?
3. Öğrencilerin belirli türdeki toplumsal farklılıklara yönelik tutumları nasıldır?
4. Üniversite öğrencileri tarafından algılanan farklılıklara karşı öğrencilerin ailelerinin ve toplumsal çevrelerinin tutumları nasıldır?

## Yöntem

Katılımcılara 40 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçek daha önce Arıkan ve Çetintaş (2013) tarafından geliştirilerek uygulanmış bir ölçektir. Veriler 155 kız 133 erkek toplam 288 katılımcıdan beşli Likert tipi sorularla toplanmıştır. Kayıp veri olmaksızın uygulanan anketlerin tamamı kullanılabilir olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar SPSS 22.0 programı ile değerlendirilmiş, araştırmanın sonucunda elde edilen verileri ortaya koymak için yüzdelerden yararlanılmıştır. Sonuçlar belirli başlıklar altında toplanmıştır. Ayrıca çalışmaya dâhil edilecek sonuçlar, yalnızca araştırmanın ana konusuyla ilgili olan ve ölçekte adları geçen en uç bireylere yönelik öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktadır. İfadelere ilişkin tüm seçimler ve ölçekler incelemeye dâhil edilmemiş, yalnızca değişkenlerin çarpıcı farklılıklarını yansıtacak olanlar çalışmada değerlendirilmiştir.

## Katılımcılar

Çalışmaya katılan üniversite öğrencileri Akdeniz Üniversitesi'nin Edebiyat, Tıp, Mühendislik, İlahiyat, Eğitim, Fen ve Güzel Sanatlar fakülteleri ile BESYO ve Teknik Bilimler MYO'nda öğrenim görmekte olan toplam ve rastlantısal olarak seçilen toplam 288 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin sayısı, birimler bağlamında, özellikle değişkenlerin çarpıcı sonuçları ortaya koyması amacıyla birbirine yakın tutulmuştur. Edebiyat fakültesi öğrencilerinin diğer birimlere göre sayıca

biraz fazla olması öğrencilerin çalışmaya katılmadaki yoğun isteklerinden kaynaklanmıştır (bkz. Tablo 1).

*Tablo 1: Katılımcıların öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımı*

Fakülte	f	%
Edebiyat	40	13,9
BESYO	33	11,5
Tıp	30	10,4
Mühendislik	30	10,4
İlahiyat	30	10,4
Eğitim	31	10,8
Fen	32	11,1
Güzel Sanatlar	30	10,4
Teknik Bilimler	32	11,1
<b>Toplam</b>	<b>288</b>	<b>100,0</b>

## Bulgular

Bu bölümde, bulgulara ilişkin tablolar ve tablolarla ilgili açıklamalar sunulmuştur.

*Tablo 2: Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre 'Halkımızın en önemli ortak özelliği Müslüman olmalarıdır' ifadesi hakkındaki görüşleri*

Fakülte	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<i>Edebiyat</i>	17,5	10	20	27,5	25,0
<i>BESYO</i>	36,4	39,4	6,1	15,2	3,0
<i>Tıp</i>	10,3	10,3	51,7	20,7	6,9
<i>Mühendislik</i>	3,3	20	43,3	23,3	10
<i>İlahiyat</i>	16,7	43,3	10	26,7	3,3
<i>Eğitim</i>	3,3	6,7	53,3	30,6	6,1
<i>Fen</i>	12,5	18,8	15,6	18,8	34,4
<i>Güzel Sanatlar</i>	3	4	46,3	33,3	13,3
<i>Teknik Bilimler</i>	15,6	56,3	3,1	18,8	6,3
<b>Toplam</b>	<b>13,3</b>	<b>22,7</b>	<b>28,7</b>	<b>24,5</b>	<b>10,8</b>

Tablo 2'ye bakıldığında din ile ilgili ifadeye yönelik farklı fakültelerden öğrencilerin cevapları görülmektedir. BESYO ve Teknik Bilimlerde ağırlıklı olarak *katılıyorum* cevabı görülürken, Mühendislik, Tıp, Güzel Sanatlar fakültesinde cevapların çoğu *kararsızım* şeklinde verilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin neredeyse yarısı (f= 13) *katılıyorum* cevabı verirken diğer tüm cevaplarda da yakın yüzdelik dağılım göstermiştir. Dağılıma bakıldığında Türk halkının en önemli ortak özelliğinin Müslümanlık olduğunu düşünen öğrenciler yoğun olarak BESYO (% 75,8), Teknik Bilimler (% 71,9) ve İlahiyat fakültesinde (% 60) öğrenim görmektedir. Bunun tam karşısında ise Eğitim (% 10) ve Güzel Sanatlar fakültelerindeki öğrenciler bulunmaktadır.

**Tablo 3: Katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre 'Ailem evleneceğim kişinin farklı bir dinden olmasını hoş karşılamaz' ifadesi hakkındaki görüşleri**

Anne Eğitim	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
İlköğretim	35,3	25,7	16,3	13,4	9,3
Lise	15,7	19,2	21,3	26,3	17,5
Üniversite	23,7	8,4	28,8	16,9	22,2
Toplam	28,9	20,9	19,9	16,7	13,6

Tablo 3'e bakıldığında öncelikle annenin öğrenim durumunun öğrencilerin farklılıklara bakışını etkileyip etkilemediği görülebilir. İlk/orta öğretim mezunu annelere sahip öğrenciler ailelerinin farklı dinden bireylerin evlenmesini hoş karşılamayacağını düşünmektedir (% 61) ve bunu da üniversite mezunu annelerin çocukları (% 32,1) takip etmektedir. Lise mezunu olan ebeveynlerin ise üniversite mezunu ebeveynlere göre daha hoşgörülü oldukları cevaplara bakılarak söylenebilir. Annelerin mezuniyet durumuna baktığımızda gördüğümüz bu sonuçlar bize resmî öğrenim süresi en az olan annelerin çocuklarının ailelerinin farklı gruplar arası evlilikleri kabul etmeyeceklerine inandıklarını göstermektedir diyebiliriz.

**Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 'Ailem evleneceğim kişinin farklı bir dinden olmasını hoş karşılamaz' ifadesi hakkındaki görüşleri**

Cinsiyet	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kadın	29,2	18,8	20,8	15,6	15,6
Erkek	28,5	23,3	18,7	18,2	11,3
<b>Toplam</b>	28,9	20,9	19,9	16,8	13,5

Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise, açık uçlu sorular sorulmadan ebeveynlerin katılımcılar üzerindeki etkisinin ne derece olduğunu saptamak güçtür (Tablo 4). Ancak toplamda verilen cevapların arasında fazla fark olmaması annelerin eğitim düzeyi ve ifade arasındaki ilişkide bir farklılık yaratmamaktadır. Yine de bu ifadeye verilen yanıtlar öğrencilere göre ailelerin farklı dinden bir eşe sıcak bakmayacaklarına inandıklarını göstermektedir. Kız öğrencilerin *kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum* cevaplarının (% 48) erkek öğrencilere (% 51,8) göre daha fazla olması cinsiyet değişkenine göre kız çocukların ailelerinin daha çok hoşgörülü olduklarına inandığını göstermesi açısından önemlidir.

**Tablo 5: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 'Cinsel kimliklerimiz bizi birbirimizden farklı kılan en önemli özelliğimizdir' ifadesi hakkındaki görüşleri**

Cinsiyet	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kadın	12,5	16,4	15,8	29,6	25,7
Erkek	12,8	11,3	6,8	49,6	19,5
<b>Toplam</b>	12,6	14	11,6	38,9	22,8



Cinsel kimlikler konusunda *katılmıyorum* ifadesi kız öğrencilerde de (f=45) erkek öğrencilerde de (f=66) en çok işaretlenen kısım olmuştur. Yine ardından *kesinlikle katılmıyorum* ölçeği de kız öğrencilerde (f=19), erkek öğrencilere (f=17) oranla en çok işaretlenen ikinci kısım olmuştur. Buna göre kız öğrencilerin cinsel kimliklere karşı olan tutum ve anlayışının (% 28,9) erkek öğrencilere göre (% 24,1) farklı olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca bu farklılıkla da görülüyor ki cinsiyet, bu ifade için anlamlı değişkendir (Tablo 5).

**Tablo 6: Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre 'Eşcinsel bir arkadaşım olmasını istemem' ifadesi hakkındaki görüşleri**

Fakülte	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Edebiyat	15	10	5	22,5	47,5
BESYO	31,3	12,5	15,6	12,5	28,1
Tıp	10	10	36,7	10	33,3
Mühendislik	10	16,7	13,3	16,7	43,3
İlahiyat	33,3	20	16,7	3,3	26,7
Eğitim	10	6,7	13,3	30	40
Fen	15,6	6,3	9,4	12,5	56,3
Güzel Sanatlar	6,7	3,3	20	10	60
Teknik Bilimler	43,8	6,3	12,5	25	12,5
<b>Toplam</b>	<b>19,6</b>	<b>10,1</b>	<b>15,4</b>	<b>16,1</b>	<b>38,8</b>

Eşcinsel arkadaş edinimiyle ilgili özellikle göze çarpan Güzel Sanatlar, Edebiyat, Mühendislik, Eğitim ve Fen fakülteleri olmuştur. Bu fakültelerde en çok dilime sahip *kesinlikle katılmıyorum* ifade olmuştur. Teknik Bilimlerde *kesinlikle katılıyorum* neredeyse yarı yarıya (f=14) işaretlenmiş ve diğer ifadelerle arasında ciddi oranda bir fark vardır. Ancak İlahiyat Fakültesi ve BESYO'nda en yüksek oran *kesinlikle katılıyorum* olmasına rağmen tam zıttı olan *kesinlikle katılmıyorum* ifadesiyle arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir. Tıp fakültesi öğrencileri ise eşcinsel arkadaş edinme konusunda en kararsız görüşte olan kısımdır. Eşcinsel bir bireyle arkadaş olma fikrini hoş bulmayan öğrenciler en çok İlahiyat

fakültesinde (% 53,3), Teknik Bilimler YO'nda (% 50,1) ve BESYO'da (% 43,8) öğrenim görmektedir. Bu grubun tam karşısında ise Tıp (% 20) ve Güzel Sanatlar (% 10) fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler bulunmaktadır.

**Tablo 7: Katılımcıların babalarının öğrenim durumuna göre ' Ailem evleneceğim kişinin engelli olmasını hoş karşılamaz' ifadesi hakkındaki görüşleri**

Baba Eğitim	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
İlköğretim	8	16,8	25,6	20,8	28,8
Lise	2,7	9,4	32,4	21,7	33,8
Üniversite	2,2	14,7	22,8	23,9	36,4
<b>Toplam</b>	<b>4,8</b>	<b>14,3</b>	<b>26,5</b>	<b>21,9</b>	<b>32,5</b>

Öğrenciler, evlenecekleri kişinin engelli olmasının babalar tarafından nasıl karşılanacağı konusunda *katılmıyorum* ve *kararsızım* tercihlerinde yoğunlaşmışlardır. İlk/orta öğretim mezunu babalar için *kesinlikle katılmıyorum*, ikinci olarak da *kararsızım/bilmiyorum* yanıtları ağır basmıştır. Lise ve üniversite mezunu ebeveynlerdeki ölçeklere göre verilen cevaplar dengesiz bir dağılım göstermektedir. Ancak öğrencilerin evlenecekleri kişilerin farklı dinden olmasıyla ilgili verilen cevaplarla, engelli olmasıyla ilgili verilen cevaplar birbirinin neredeyse tam tersidir. Bu durum ebeveynlerin fiziksel farklılıklara karşı geliştirilen hoşgörünün daha fazla olduğunun göstergesidir.

**Tablo 8: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ‘T.C. vatandaşı olup ‘benim ana dilim Türkçe değil’ diyen biri arkadaşım olamaz’ ifadesi hakkındaki görüşleri**

Cinsiyet	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kadın	14,3	6,5	12,3	25,3	41,6
Erkek	28,8	5,3	17,4	15,2	33,3
Toplam	21	5,9	14,7	20,6	37,8

Kız öğrencilerde % 41,6 ile en yüksek yüzde *kesinlikle katılmıyorum* ve %25,3 ile ikinci en yüksek yüzde *katılmıyorum* ifadesi olmuştur. Erkek öğrencilerde de *kesinlikle katılıyorum* %33,3 oranla en çok işaretlenen olmuştur. Ancak erkek öğrencilerde bu orana yakın olarak ifadenin zıttı olan *kesinlikle katılıyorum* da işaretlenmiştir. Kız öğrenciler ana dili farklı olan bireylere karşı daha hoşgörülü oldukları söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Farklılıkların bir arada yaşaması bakımından önemli bir olgu olan çokkültürlülüğün, ülkeler açısından bazı sorunlar ortaya çıkarması haricinde önemli getirileri de vardır. Kanada, Amerika gibi çokkültürlü toplumlara bakıldığında o ülkelerin uygulamalarının tamamının ülkemiz açısından uygulanabilir olamayacağı aşikârdır. Ancak toplumsal yapıya uygun farklı modeller kurulabilir. Şan'ın (2013) da ifade ettiği gibi Türkiye örneğinde çokkültürlülük modeli çerçevesinde çözüm arayışları yerine bu toplumda yüzyıllardır beraber yaşayan ve bu anlamda sayısız kültürel ve dini ortaklıkları olan toplulukların bir arada yaşama için daha farklı modeller kurabileceklerini ve bu konuda güçlü bir potansiyel bulunduğunun altı çizilmelidir. Çalışmanın ana ekseninde yer alan üniversite gençlerinin verdikleri ifadeler de bu umudu yaratma zeminini destekleyici niteliktedir.

Bu çalışmada toplanan veriler sonucunda, üniversite öğrencilerinin toplumsal ve bireysel farklılıklara bakışının, öğrenim gördükleri fakülte, cinsiyet gibi değişkenlerle birlikte farklılaştığı gözlemlenmiştir. Verilerin tüm topluma genellenmesinin mümkün olmamasıyla birlikte araştırma evreni bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bireylerin fiziksel farklılıklara, toplumsal kimlik, cinsel kimlik konularına göre daha hoşgörülü ifadeler belirttikleri görülmüştür.

Dinle ilgili ifadeler yer alan cümlelerde, genellikle kararsızlık hâkim olmuş, özellikle BESYO, Teknik Bilimler ve İlahiyat öğrencilerinde bu kararsızlık ve de farklılıklara karşı görüşler daha yoğun görülmüştür. Çalışmaya dâhil edilen cinsel kimliklerle ilgili ifadede, hoşgörünün Güzel Sanatlar, Edebiyat ve Tıp fakültesi öğrencilerinde olduğunu verilen cevaplara bakarak söyleyebiliriz. Öğrenim görülen fakültelerdeki sosyal ortamın da verilen cevaplarda etkili olabileceği göz ardı edilmemeleridir. Cinsiyet değişkeninin de anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu görmekteyiz.

Eşcinsel arkadaş edinme ile ilgili ifadeye baktığımızda, diğer fakültelerden de olumsuz ölçek kullanan öğrenciler bulunmakla birlikte en çok İlahiyat, Teknik Bilimler ve BESYO öğrencilerinin cevapları bu yönde olmuştur. Ailelerin öğrenim durumuna göre sorulan sorularda dini içerikli olan ifadede daha radikal cevaplar verilirken, beden algısına yönelik yer alan ifadelerle ilgili tam tersi durum söz konusu olmuştur. Öğrenciler, engelli biriyle yapılacak evlilik konusunda ebeveynlerin kararlarının olumlu yönde olacağını belirtmişlerdir. Aşırı şişman ya da kısa boylu biriyle arkadaşlık etme konusu, tüm fakültelerin ortak paydada bulunduğu nokta olmuştur diyebiliriz. Genel olarak öğrencilerin birçoğunun bakış açısını fiziksel görünümün etkilemediği söylenebilir.

Sonuç olarak, cinsiyet değişkeni çalışmaya dâhil edilen ifadeler gerçeğe çoğunlukla anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışma sonunda kız öğrencilerin farklılıklara yönelik – fakülteler arasında ufak farklılıklar olsa da- daha açık ve hoşgörülü olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte de değişken olarak önem arz etmiştir. Özellikle dini ve kimlikle ilintili konularda İlahiyat, BESYO ve Teknik Bilimler öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre farklılıklara bakışının daha kapalı olduğunu görüyoruz. Bu fakülte öğrencilerinin verdikleri cevap dağılımlarına bakıldığında sosyal ortamda birbirlerinden fikirsel anlamda

etkilendikleri de söylenebilir. Tabloların geneline baktığımızda hoşgörünün en çok Edebiyat, Güzel Sanatlar, Tıp, Fen ve Mühendislik fakültesi öğrencilerinde olduğunu görebiliriz. Kısacası, arkadaş grupları, cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, ailelerin öğrenim durumu ve bilinç seviyeleri gibi faktörler farklılıklara bakışı ve hoşgörü düzeyini etkilemektedir. Elbette çalışmanın örnekleme özelinde düşünüldüğünde çıkan sonuçları tüm topluma genellemenin hata olacağını ve toplumsal değişme ışığında dinamiklerin değişebileceğini kabul etmek gerekir. Ancak örneklem bazında genç kuşağın farklılıklara bakışının bir kısmını yansıtması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada yer alan ifadeler üniversite öğrencilerinin verdiği ifadeler ışığında gelecekteki toplumsal yaşamda bireylerin toplumsal ve bireysel farklılıklara daha olumlu bakacağı umudunun taşınabileceği çıkarımı yapılabilmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**University Students' Opinions on Social Differences  
within the Context of Multiculturalism: Focus on  
Faculties, Sex and Parental Education as Major Vari-  
ables**

\*

Gizem Senem – Arda Arıkan  
*Antalya University*

Multiculturalism is a historical and anthropological reality for all post-industrial societies. The social structure we live in agrees with this historical reality to a great extent. Today, a closer look at social structures shows that a possibility for living in a socially homogeneous society has lost its credibility. As younger generations are in constant interaction with other individuals from different nationalities or ethnic groups through the Internet, it can be estimated that experiencing social differences will gain a new momentum in the future. When the results of the study are examined, it can be said that younger generations have different opinions than the individuals in the past social structure. From this point of view, studies have been carried out for Akdeniz University which is one of the institutions with the greatest diversity in student profile in our country. Hence, this study was conducted in order to collect the opinions of university students on social differences. On the basis of the view of social differences, questions were asked in different categories such as gender, body sensation, sect, and race, and tried to understand the points of view. In addition, it has been tried to understand the extent to which variables such as gender and faculty of education are effective in perceiving the differences. The variables selected for analyses were students' faculties in which they studied, their sexes and their parents' educational levels. A total number of 288 students (155 girls and 133 boys) from various faculties of Akdeniz University filled the questionnaire previously prepared for another study and the results were analyzed on three variables, namely, faculties studied, sex and parental education. In addition, the questions were prepared using the likert type scale frequently used in the questionnaire method. Results

showed that sex, as a variable, varied significantly as girls were found to be more open to social differences. It is possible to interpret female students as more tolerant and open-minded than male students, especially in terms of sexual identity, different religions. Of course, it should be taken into consideration that there is not a deep gender gap between the sexes in order to avoid such interpretation leading to gender comparisons or positive discrimination. The variable of faculties in which the students studied was also found to have effect on students' opinions. One of the crucial variables in which radical ideas have taken place is one of the important determinants of faculty change in religion. For example, when asked whether they are participating in the issue of whether Muslims are the most important common feature in society, they especially pointed out that the faculties of Technical Sciences and the Physical Education had a high level of involvement. On the other hand, the rate of non-participation in other faculties was high. As the results suggest, students studying at the faculties of Technical Sciences, Physical Education and Divinity were found to be more conservative when their acceptance of social differences were concerned. Students studying at the faculties of Education, Medicine, Engineering were rather less conservative while those studying at the Faculty of Arts were the most open students towards social differences based on sexual identities. There was a significant difference in gender in terms of the expression of native tongue. Almost half of the girls reported that they did not participate in this statement. In addition, students have shown to us that the decisions of parents with a disability marriage will be positive. We see the same result in other expressions about the body sensation which are included in the statements but not in the work because there is too much detail. Almost all the students have negatively expressed the expression of not wanting to be friends with an overweight person. This result actually reflects the views of the society to us in great measure. In fact, while more radical ideas come to the forefront in matters such as sexual identity, sect, and race, this study can be seen in this study, where negative judgments about the external appearance of persons in the context of body perception are not common. Lastly, parental education showed differences among students' opinions on social differences. Of course, it is necessary to acknowledge that the conclusions that arise when the specimen of the study is considered specifically will be the fault of the

whole assembly, and that the dynamics of the social change light can change.

### Kaynakça / References

- Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılım.
- Arıkan, A., ve Çetintaş, B. G. (2013). University students' perceptions of social differences and different social groups in Turkey: A pilot study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 960-962.
- Arıkan, A. (2015). *Çokkültürlülük ve çokdillilik: Tanımlar, tartışmalar ve eğitimsel uygulamalar*. Antalya: Eğiten.
- Cohen, A. P. (1999). *Topluluğun simgesel kuruluşu*. Ankara: Dost.
- Haviland, W. A. (2008). *Kültürel antropoloji*. (Çev. İnan Deniz Arguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Bozkurt, V. (2010). *Değişen Dünyada Sosyoloji: Temeller, Kavramlar, Kurumlar*. Bursa: Ekin.
- Ergil, D. (1995). *Çokkültürlülük ve çokdillilik*. Ankara: ULAKBİM.
- Kongar, E. (1997). *Küreselleşme ve kültürel farklılıklar çerçevesinde ulusal kültür*. [www.kongar.org](http://www.kongar.org). 16 Mayıs 1997. Ankara. (30/03/2015)
- Özçalık, S. (2008). *Ötekileşme ve işlemleri*. 4-7 Eylül Karaburun Bilim Kongresi, İzmir.
- Şan, M. K. (2013). *Çokkültürlülük tartışmaları karşısında Türkiye gerçeği*. 11. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 27-30 Kasım 2013, Valetta.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sanem, G. ve Arıkan, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük bağlamında toplumsal farklılıklara bakışı: Fakülteler, cinsiyet ve ebeveyn eğitimi değişkeni bazında bir araştırma. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 432-447. DOI: 10.26466/opus.393969



## A comparative Study of Syrian Refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare Access and Delivery

DOI: 10.26466/opus.376351

\*

Ayman Saleh\* - Serdar Aydın\*\* - Orhan Koçak\*\*\*

\*MD, PhD., Child and Adolescent Psychiatry, Yale Child Study Center, New Haven, CT, 06519 /USA

E-Mail: [ayman.saleh@yale.edu](mailto:ayman.saleh@yale.edu)

ORCID: [0000-0001-8623-6927](https://orcid.org/0000-0001-8623-6927)

\*\* PhD., Health Services and Policy Management, Arnold School of Public Health, University of South Carolina, Columbia, SC, 29208/USA

E-Mail: [saydin@email.sc.edu](mailto:saydin@email.sc.edu)

ORCID: [0000-0002-3532-0106](https://orcid.org/0000-0002-3532-0106)

\*\*\* PhD., Department of Social Work, Faculty of Health Sciences, Istanbul Uni., Istanbul/ Turkey

E-Mail: [orkoc@hotmail.com](mailto:orkoc@hotmail.com)

ORCID: [0000-0002-0281-8805](https://orcid.org/0000-0002-0281-8805)

### Abstract

*Refugees are usually a disadvantaged group who is vulnerable to many disparities. They have many problems ranging from education and health to employment, foreign language, exclusion in daily economic and social life and more. One of the important problems is health services which refugees urgently need. Their access to healthcare services varies significantly, depending on the country of asylum. There are about 3,222,000 Syrian refugees living in camps in Turkey (Districts or Satellite Cities) along the Turkish-Syrian border, enrolled in the Turkish General Health Insurance Program, and therefore they can be able to access free healthcare services. In Lebanon, the numbers of Syrian refugees are about 1,001,051 and they are living in urban areas and informal tent camps, with access to the primary care services. In Jordan, 79% of the 654,582 refugees are living in urban areas or informal settlements with the access to the public healthcare services. Given that most Syrians are of lower-middle income, 93% of the primary care services with acute illnesses, and infectious diseases are offered to the refugees - reflecting the challenges of displacement, crowding, and poor living conditions and sanitation. The objective of this study is to compare the healthcare access of Syrian refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan - neighboring countries affected by fleeing refugees. The study's ultimate goal is to provide the appropriate framework and directions for governments, clinicians, and public health providers about the necessary medical screening, interventions and services for those refugees.*

**Keywords:** Syrian Refugees, Refugees' Health Issues, Jordan, Lebanon, Turkey

## Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Bulunan Suriyeli Göçmenlerin Sağlık Hizmetlerine Erişimleri ve Hizmetlerin Sağlanması ile İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

\*

### Öz

Mülteciler genellikle birçok sıkıntılar ve sorunlara maruz kalan dezavantajlı gruptur. Mülteciler, eğitim, sağlık, istihdam, yabancı dil, ekonomik ve sosyal yaşamdan dışlanma ve birçok yönden sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunların en önemlisi ve acil olanı ise sağlık hizmetleridir. Mülteciler sığındıkları ülkelerin farklı olan sağlık sistemlerine göre sağlığa erişim imkânlarına sahip olmaktadır. Türkiye'de genel sağlık sigortası sistemine kayıt yaptırmış olan hem kamplarda hem de kamp dışında toplam 3.222.000 Suriyeli mülteci yaşamaktadır. Kayıt yaptıran bu sayıdaki Suriyeli mülteciler ücretsiz sağlık hizmetlerinden faydalanabilmektedirler. Lübnan'da, Suriyeli mültecilerin sayısı aşağı yukarı 1.001.051 civarındadır. Lübnan'daki Suriyeli mülteciler hem şehirlerde hem de kayıt dışı kurulan çadır kamplarda birincil sağlık hizmetlerini ücretsiz olarak yaşamaktadırlar. Ürdün'de, şehirlerde ve kayıt dışı yerleşim yerlerinde yaşayan 654.582 Suriyeli mültecinin %79'u genel halk sağlığı hizmetlerine erişebilmektedirler. Suriyeli mültecilerin çoğunun yer değiştirme sıkıntıları, kalabalık olmaları, kötü yaşam ve sağlık koşullarında yaşamaları ve orta-alt seviyede gelire sahip oldukları göz önünde bulundurulursa, akut şiddetli ve bulaşıcı hastalıklar da dâhil birincil bakım hizmetlerinin %93'ünü almaktadırlar. Bu çalışma ile Suriyeli göçmenlerin Suriye'nin komşu ülkeleri olan ve mülteci olarak gittikleri Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de almış oldukları sağlık hizmetlerinin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması yapılacaktır. Bu çalışmanın nihai amacı, 3 ülkedeki verilerden yola çıkarak mülteciler için gerekli tıbbi araştırma, müdahaleler ve hizmetler hakkında hükümetler, klinikler ve kamu sağlığı hizmetlerini sağlayanlar yönelik uygun bir çerçeve çıkarmak ve önerilerde bulunmak olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli Mülteciler, Suriyelilerin Sağlık Sorunları, Ürdün, Lübnan, Türkiye

## Introduction

The Syrian war caused one of the most severe refugee crises in history. There are around 5,276,506 refugees only in Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt which are Syrian neighbor countries (Figure 1) (<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>). Refugees, in general, have highly complex physical and psychological medical problems that may result in enormous challenges to the healthcare services in host countries. Syrian refugees are often faced with conditions which result in increased medical and infectious diseases, including poor housing and sanitary conditions, poor nutrition, increased physical exhaustion and injuries and the lack of access to the appropriate medical care. The most common medical problems, which are Syrian refugees face, include skin diseases, digestive system diseases, respiratory diseases, trauma related disorders and other mental disorders, malnutrition and other infectious diseases. (El-Khatib, Scales, Vearey, & Forsberg, 2013). Moreover, they also show high rates in psychiatric disorders, including Post Traumatic Stress Disorder (PTSD), Mood and Anxiety Disorders. Children are the most vulnerable group in the refugee population. Also children are more vulnerable to medical disorders and infections, they may experience loss of one or more of primary caregivers, and they may be exposed to physical and sexual abuse (Table 1).

The growing number of the immigrants and refugees in the world present enormous challenges to public health practice. Some of the challenges immigrants face to obtain healthcare services include, difficulties in financial burden, cross-cultural communication, and limited cultural awareness on country of asylum (Burgess, 2004). The influx of Syrian refugees to the neighboring countries has stretched the countries' healthcare services resources. Despite receiving large amounts of humanitarian aid, Syria neighboring countries continue to struggle to provide sufficient healthcare for Syrian refugees.

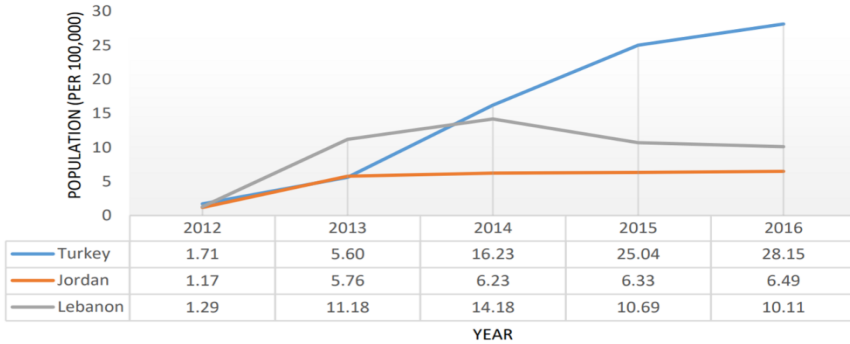
In this article we will discuss the challenges of the Syrian neighboring countries in providing medical care for the Syrian refugees. Identifying challenges may help to structure framework and directions for future improvements in public health care.

**Table 1. Estimated Affected Population from the War\***

Total People in Need	13,500,000
Children in Need (<18)	5,800,000
Total Displaced Population	6,283,675
Children Displaced	2,808,803
People in Hard to Reach Areas	4,000,000
Children in Hard to Reach Areas	1,700,000
People in Besieged Areas	540,000
Children in Besieged Areas	232,200

\* Source UNICEF Syria Crisis August 2017 Humanitarian Results (Tekin et al., 2016)

**Figure 1. Syrian Refugee Population in Turkey, Jordan and Lebanon  
Syrian Refugees in Turkey, Jordan and Lebanon, 2012-2016**



Source: UNHCR

## 2. Healthcare concerns among Syrian refugees living in neighboring countries

Prior to the Syrian Civil War, Syria was classified as a lower-middle income nation with a stable middle class and relatively good medical care access (World Development Indicators 2015. Washington & <http://www.worldbank.org>). Therefore, Syrian refugees can present with variety of medical conditions including chronic non-communicable diseases, as well as communicable diseases. Moreover, due to the severity of the civil war, Syrian refugees can suffer from several types of war related physical traumas, chemical injuries and severe mental disorders.

## 2.1. Non-communicable diseases

The most common reported non-communicable diseases in Syrian refugees are anemia, cancer, hypertension, diabetes, malnutrition, renal diseases and blood disorders. It was reported that about half of the non-camp living refugees suffer from a chronic illness, mostly in individuals older than 60 years old (S. Doocy et al., 2015). Traumatic body injuries presented in 5.7% of the refugee population; 58% of these injuries related to bombing and gunshot wounds, and 25% of them were from falls and burns (Lydia de Leeuw (2015). The situation of older refugees and refugees with disabilities). Moreover, hundreds of people were reported to be killed or injured by chemical weapons in Syria. Only between December 2014 and April 2017, around 12 chemical attacks were reported in Syria (Human Rights Watch. Death By Chemicals & 978-1-6231-34693).

## 2.2. Communicable Diseases

Communicable diseases are one of the major challenges presented in the Syrian refugees. Syria reported polio outbreak after 15 years of polio-free period (Ozaras et al., 2016). Tuberculosis, cutaneous leishmaniasis were reported to be one of the most common infectious diseases among Syrian refugees (Ozaras et al., 2016; Services, Prevention, Diseases., & Division of Global Migration and Quarantine SYRIAN REFUGEE HEALTH PROFILE. December 22). The rate of tuberculosis cases ranges between 5 to 43 in every 100.000 people, with increased incidents of multi-drug resistant cases (Services et al.). The increased rate of infectious diseases is connected with poor living conditions and inappropriate treatment. Syrian refugees may have received vaccination prior to the civil war or at the host asylum country. However, gaps in immunization, especially for young children were reported (Services et al.).

## 2.3. Mental Health Problems

Several studies reported marked increase in mental health problems in Syrian refugees, including PTSD, mood and anxiety disorders. A study

that was conducted in Turkey, Lebanon and Jordan on 6000 Syrian refugees found that 54% of the Syrian refugees suffer from a severe emotional disorder (CONFLICT). Despite the high rate of passive suicide ideations, Syrian refugees often hesitate to report such thoughts due to cultural and religious stigma and worries of social exclusion (CONFLICT). Such stigma could also interfere with expressing emotional problems and help seeking.

## **2.4. Healthcare issues in Syrian Women Refugees**

### **Reproductive health**

Although family planning services are provided to refugee women in all host countries, only one in three women is aware of these services (Masterson, Usta, Gupta, & Ettinger, 2014). This result shows a marked decline in contraceptive use compare to 54% of contraceptive use prior to the civil war in 2009 (Rashad & Zaky, 2014). It was significant that the mean age of pregnancy in a study of 452 women was only 19 years old (Masterson et al., 2014). A study regarding antenatal care in Jordan showed that around 82% of women received antenatal care and completed delivery in a hospital (S. Doocy, et al., Syrian Refugee Health Access Survey in Jordan. 2014, Johns Hopkins University Bloomberg School of Public Health, World Health Organization, Jordan University for Science and Technology, United Nations High Commissioner for Refugees, & Jordan.).

### **Early forced Marriage**

Early forced marriage is an increasing problem among Syrian girls who immigrated to Syrian neighbor countries. Some Syrian families believe that child marriage will alleviate poverty and may provide their daughter protection from physical and sexual violence that often refugee girls face (Save the Children; USAID. Child). However, several studies showed that childhood forced marriage is associated with increased rate of early pregnancy, maternal mortality and other obstetric complications.

Also, it often results in omitting of education and lower socioeconomic status (USAID. Child).

## Exposure to Sexual Violence

Sexual violence is a major concern for Syrian women and girls. A recent study showed that around 31% of Syrian refugee women exposed to conflict related violence and 3 % exposure to non-partner sexual violence (Doedens W). Sexual violence is highly associated with several medical and mental health problems, including depression, PTSD and increasing suicidal risk (Joiner et al., 2007).

*Table 2. Numbers of Displaced Women (2015) and Children (2016) in Syria, Turkey, Lebanon and Jordan*

	Turkey	Jordan	Lebanon	Syria
<b>Women</b>				
Reproductive Age	500,000	152,711	296,360	3000,000
Pregnant	30,000	12,000	20,597	500,000
% of Pregnant Women	6.0	7.9	6.9	16.7
<b>Children</b>				
Under 5 years old	374,511	105,680	173,630	2,900,000
Under 18 years old	1,221,944	338,046	552,929	6,000,000
% of children under 5 years	30.6	31.2	31.4	48.3

Source: *Healthcare Accessibility for Syrian Refugee (Dadzie, 2017)*

## 2.5. Health issues in child refugees

Children are the most vulnerable population in the Syrian refugee population. According to the Violations Documentation Center in Syria, more than 119,400 child were killed in the Syrian war till the time of writing these lines (<http://www.vdc-sy.info/index.php/en/martyrs/1/c29ydGJ5PWEua2lsbGVkX2RhdGV8c29ydGRpcj1ERVNDfGFwchJvdmVkPXZpc2libGV8ZXh0cmFkaXNwbGF5PTB8Nz0lM0MxOHw=>). More than half of the Syrian refugees are children (around 2.5 million), and over than one-third of the children are less than 5 years old. According to UNICEF, in 2014 there were more than 8000 unaccompanied Syrian minor refugees,

and more than 37,000 Syrian babies were born as refugees (<https://www.unicefusa.org/stories/mission/emergencies/conflict/syria/infographic-syrian-children-under-siege/582>). In 2013, there were around 2.8 million child out of the school and the school attendance rate was less than 30% (<https://www.unicefusa.org/stories/mission/emergencies/conflict/syria/infographic-syrian-children-under-siege/582>). Immunization rate in Syrian children drop from 95% to less than 45% in 2013, and first polio case was diagnosed after 15 years of polio-free period (WHO warns of increased risk of disease epidemics in Syria and in neighbouring countries as summer approaches). Other infection outbreaks include measles, Hepatitis A and Hepatitis B (<https://www.unicefusa.org/stories/mission/emergencies/conflict/syria/infographic-syrian-children-under-siege/582>).

Syrian children showed the highest level of mental illness due to the civil war. A study that was conducted at Turkish Islahiye Camp showed that, 44% of the children who survived the war reported depressive symptoms, 45% showed PTSD symptoms and in a rate 10 times higher compare to children in the worldwide (Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

### **3. Comparison of the health care system and care provided to Syrian refugee in Turkey, Jordan and Lebanon Health Care System**

Over the past decade, Turkey has implemented healthcare services reform, which is reflected in the significant improvements at indicators such as maternal mortality, infant mortality, life expectancy, and accessibility. Turkey's success at improving healthcare coverage and system performance has been impressive (OECD, 2014; World Health Organization, 2012). Several studies on the effectiveness of healthcare reforms in Turkey in the last decade pointed out that interventions for the healthcare services and health financing under the Health Transformation Program (HTP) led to significant contributions in improving healthcare status indicators in Turkey (Akinci, Mollahaliloğlu, Gürsöz, & Ögücü, 2012; Atun, Aydın, Chakraborty, Sümer, Aran, Gürol, Nazlıoğlu, Özgülcü, Aydoğan, Ayar, et al., 2013; Ministry of Health, 2010; Tatar et al., 2011; World Health Organization, 2013).



The HTP has changed the main healthcare indicators in Turkey to increase healthcare performance and quality by expanding access to effective healthcare services, reducing financial hardships during illness, and improving health outcomes (Atun, Aydın, Chakraborty, Sümer, Aran, Gürol, Nazlıoğlu, Özgülcü, Aydoğan, Ayar, et al., 2013). The reform also defined and focused three main objectives of healthcare system performance through the HTP: health indicators, protecting citizens from financial risks, and healthcare users' satisfaction with the delivered healthcare services (Akdağ, 2011).

Universal Health Coverage (UHC) is an important way to achieve these purposes, which lead to the rapid expansion of health insurance coverage and access to effective healthcare services, reduce financial burden, and improve health outcomes for the entire population. The UHC is the system that provides high quality, affordable, accessible, and efficient health services; therefore, Turkey implemented the HTP to achieve universal health coverage via changing health system functions of administration and organization, financing, resource management, and service delivery. (Atun, Aydın, Chakraborty, Sümer, Aran, Gürol, Nazlıoğlu, Özgülcü, Aydoğan, & Ayar, 2013)

The three Syrian neighbor countries have similar healthcare system which is the Universal Healthcare System and its purpose is to increase healthcare performance and quality by expanding access to healthcare services. There are significant differences between the three countries' healthcare systems such as implementations as well as cost and coverage. For instance, Lebanon subsidizes up to 75% of the medical expenses, meaning the out of pocket cost is 25% of the total healthcare cost that patients have to pay for the services received. On the other hand, the Jordanian healthcare system limits the healthcare coverage for refugees who live outside the camps and charges a full rate, while free healthcare services are provided only for those who live in camps. It is important to note that the three countries have a similar number of doctors and hospital beds per population (Table 3).

*Table 3: Comparison of Syrian neighbor countries financial and medical care\**

	Turkey	Jordan	Lebanon
Health care system type	Universal Healthcare System	Universal (National) Healthcare System	Universal Healthcare System (Subsidies up to 75 %)
Number of doctors per 1000 population	1.749	2.65	2.38
Hospital beds (per 1,000 people)	2.5	1.8	3.5
Health Expenditure, total, % of GDP	5.41	7.45	6.39
Total number of refugees (female%)	3,222,000 (46.8%)	654,582 (50.5%)	1,001,051 (52.5%)
Number of children <18-year-old	1,388,799	336,812	547,575
Percentage of living in camps	10%	21%	None
Total amount of received aid	\$300,505,418	\$431,185,844	\$556,765,964
Gap of Funding (%)	\$890,172,034 (66.24%)	\$1,189,871,547 (63.68%)	\$2,034,796,909 (72.64%)
Received aid per person¥	\$96.72	\$654.18	\$556.18
Health access to Syrian refugees	Free primary healthcare services. Free emergency healthcare service for registered and unregistered refugees.	Free health care services for refugees living in camps. Non-insured Jordanian rates for Syrians living outside camp who used the state's health services	Primary healthcare access after registering with the UNHCR. Subsidized primary healthcare services for refugees, including pregnant mothers and children

\*Sources World bank and, UNICEF (<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>; Tekin et al., 2016; The World Bank, 2017; UNICEF, 2017)

GDP: Gross Domestic Production

¥ The percentage of received aid to the total of refugees in the country

Although the number of Syrian refugees live in Turkey is three times compare to Lebanon and five times compare to Jordan, the number of aid Turkey receives per refugee is around 1/6 compare to Lebanon and Jordan (Table 3). This contradictory reflects the success of Turkish health reform and can be observed by the low number of "Gap of Funding". It is significant that the minority of the Syrian refugees continues to live in camps, and there are no refugee camps presented in Lebanon. While Turkey provided free healthcare to all Syrian refugees, free medical care is limited only to refugees who live in Jordan camps (around 20% of the Syrian refugees live in Jordan) and refugees who are registered in Lebanon UNHCR (Table 3).

### 3.1. Acceptance and Integration

Since the start of the Syrian civil war neighbor countries applied different rules to accommodate the increasing refugee influx (Table 4). Turkey is working towards path of naturalization and integration into Turkish society. Syrian refugees are able to work in all Turkish cities without obtaining work permission, have access to medical services all over the country, and have the right to attend primary and secondary education. Jordan allows the Syrian refugees to live in the cities, however, encourage living in the refugee camps by prohibiting the right to work, limiting the refugee income to the aid from the humanitarian institutions and limiting the free medical care to refugees who live in camps. It is important to report that around 93% of the Syrian refugees who live in Jordan are under poverty line (<http://www.unhcr.org/en-us/syria-emergency.html>). Currently, Syrian refugees constitute about 30% of Lebanon population, and form the highest concentration per capita of refugee in the world. Although Lebanon does not prohibit the Syrian refugees from living and working in cities, a large share of the refugees continues to live in major refugee camps near the border of Syria, where they are exposed to very poor living conditions. Seventy percent of Syrian refugees in Lebanon live below the poverty line is high, compared to forty percent of the Lebanese population who live under poverty line. (2020 & <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>).

*Table 4: Rehabilitation efforts of the host country*

	<b>Turkey</b>	<b>Jordan</b>	<b>Lebanon</b>
Acceptance in the host country	- Law on Foreigners and International Protection adopted in 2013: Syrian refugees are not considered "guests" following implementation in 2014 -Social assistance services in camps -Naturalization path	-Avoids recognizing Syrians as "refugees": prefers to refer as 'visitors', 'irregular guests', 'Arab brothers' or simply 'guests' -Residency not automatically granted	-New border regulations ratified in 2014 to limit refugee admission
Ability to work in the host country	Registration and proof of identity provided to refugees. Work permits granted Strategic inclusion of Syrian refugees into workforce	Right to work is for only Jordanian citizens. Work opportunities limited. Certain professions are closed to non-Jordanians.	Application for work permits without paying a deposit. However, residency regulations in 2015 required some refugees to sign a pledge not to work.
Ability to relocate at the city	Travel permits granted	Residency and relocation is not granted	Syrian refugees to obtain residency permit (\$200 fee per person)
Opportunity to learn language if applicable	Yes Translation services in public settings	N/A	N/A
Education	Access to primary and secondary education in public schools`	Access to primary education in public schools	Access to primary education with support of humanitarian communities
Presence of Syrian schools	Presence of "Arabic Syrian schools" with adoption of Syrian Curriculum	No	No

## Discussion

In this article we discussed the current Syrian refugee crises related health conditions and current provided medical services in three of the neighbor host countries Turkey, Jordan and Lebanon. Although the communicable diseases represent the most acute medical problems, the non-communicable diseases also show a major need for medical attention. Syrian women seem to receive comparatively better health services with several satellite clinics and accessibility to pre- and post-pregnancy care. There is no enough medical data describes the current provided mental health care, despite the marked increase in mental health conditions, especially in sexually traumatized women and children with PTSD. As expected, children are the most affected and vulnerable group in the Syrian refugee population.

It is crucial to report that providing acceptance and full integration to the host society is the cornerstone in mental health care. Providing the basic needs of life and the sense of "home" is the first step in disaster healing process. Turkey is the country that welcomed all the Syrian refugees fleeing from the civil war as a good model to protect the refugee's right to reach out the healthcare services. On the contrary of trendy way which most countries follow up in international refugee regime, Turkey has a different approach which is morality oriented approach instead of security centered approach towards Syrians refugees (Aras & Mencutek, 2015). The country has adopted an unconditional 'open door policy'. A policy was adopted by Turkey to grant the right to the Syrian refugees a temporary protection status which gives the temporary asylum. The regulation provides a legal status giving some social rights such as identity card, and social support and full access to medical care. Despite the refugee crisis require an international responsibility, Turkey carried the lion share of such crisis and implemented policies beyond hospitality as it was the past. Turkey carries the high expenses of refugee care, including the enormous medical expenses, with a minimal support from other countries. Such policies include housing, employment, education and health (personal and public health) (Kirişci, 2014).

## Recommendations to host countries

Full integration of the refugees plays a critical part in establishing stability and sense of connectivity to the host country. Permission to travel and relocate to other cities will decrease the high concentration of the refugee population in border cities. Host countries should provide permission to Syrian refugees for working. Moreover, host countries should accept the Syrian diplomas and certifications as proof of education and work experience. Utilizing such experienced human resources will provide the host countries more workforce, decrease the burden of the host countries from providing uncovered funding to care for refugee and increase their socioeconomic status (SES). Higher socioeconomic status is strongly associated with better physical and mental health.

## References

- 2020, L. C. R. P.-., & <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>, a. o. h. w. L. g. l. a.
- Akdağ, R. (2011). Turkey Health Transformation Program Evaluation Report (2003-2010). *TC Sağlık Bakanlığı Yayını*.
- Akinci, F., Mollahaliloğlu, S., Gürsöz, H., & Öğücü, F. (2012). Assessment of the Turkish health care system reforms: A stakeholder analysis. *Health Policy*, 107(1), 21-30.
- Aras, N. E. G., & Mencutek, Z. S. (2015). The international migration and foreign policy nexus: the case of Syrian refugee crisis and Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 193.
- Atun, R., Aydın, S., Chakraborty, S., Sümer, S., Aran, M., Gürol, I., . . . Ayar, B. (2013). Universal health coverage in Turkey: enhancement of equity. *The Lancet*, 382(9886), 65-99.
- Atun, R., Aydın, S., Chakraborty, S., Sümer, S., Aran, M., Gürol, I., . . . Akdağ, R. (2013). Universal health coverage in Turkey: enhancement of equity. *The Lancet*, 382(9886), 65-99. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61051-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61051-X)
- Burgess, A. (2004). Health challenges for refugees and immigrants. *Refugee Reports*, 25(2), 1-3.

- CONFLICT, A. Culture, Context and the Mental Health and Psychosocial Wellbeing of Syrians.
- Dadzie, G. M. (2017). *Healthcare Accessibility for Syrian Refugees: Understanding Trends, Host Countries' Responses and Impacts on Refugees' Health*. State University Of New York.
- Doedens W, e. a., Reproductive Health Services for Syrian Refugees in Zaatri Refugee Camp and Irbid City, Jordan. 2013.
- Doocy, S., et al., Syrian Refugee Health Access Survey in Jordan. 2014, Johns Hopkins University Bloomberg School of Public Health, World Health Organization, Jordan University for Science and Technology, United Nations High Commissioner for Refugees, , & Jordan., M. o. H. o. t. H. K. o.
- Doocy, S., Lyles, E., Robertson, T., Akhu-Zaheya, L., Oweis, A., & Burnham, G. (2015). Prevalence and care-seeking for chronic diseases among Syrian refugees in Jordan. *BMC Public Health*, 15(1), 1097.
- El-Khatib, Z., Scales, D., Vearey, J., & Forsberg, B. C. (2013). Syrian refugees, between rocky crisis in Syria and hard inaccessibility to healthcare services in Lebanon and Jordan. *Confl Health*, 7(1), 18.
- <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>.
- <http://www.unhcr.org/en-us/syria-emergency.html>.
- <http://www.vdc-sy.info/index.php/en/martyrs/1/c29ydGJ5PWEua2lsbGVkX2RhdGV8c29ydGRpcj1ERVNDfGFwcHJvdmVkpXZpc2libGV8ZXh0cmFkaXNwbGF5PTB8Nz0lM0MxOHw=>.
- <https://www.unicefusa.org/stories/mission/emergencies/conflict/syria/infrographic-syrian-children-under-siege/582>.
- Human Rights Watch. Death By Chemicals, T. S. G. s. W. a. S. U. o., & 978-1-6231-34693, C. W. M. I.
- Joiner, T. E., Sachs-Ericsson, N. J., Wingate, L. R., Brown, J. S., Anestis, M. D., & Selby, E. A. (2007). Childhood physical and sexual abuse and lifetime number of suicide attempts: A persistent and theoretically important relationship. *Behaviour research and therapy*, 45(3), 539-547.
- Kirişci, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: Going beyond hospitality*: Brookings Washington, DC.

- Lydia de Leeuw (2015). The situation of older refugees and refugees with disabilities, i., and chronic diseases in the Syria crisis. *Field Exchange* 48, November 2014. p90. [www.enonline.net/fex/48/thesituation](http://www.enonline.net/fex/48/thesituation).
- Masterson, A. R., Usta, J., Gupta, J., & Ettinger, A. S. (2014). Assessment of reproductive health and violence against women among displaced Syrians in Lebanon. *BMC women's health*, 14(1), 25.
- Ministry of Health. (2010). *Health Transformation Program in Turkey*. Retrieved from <http://www.saglik.gov.tr/EN/dosya/2-1251/h/healthtransformationprogrammeinturkey.pdf>
- OECD. (2014). *OECD Reviews of Health Care Quality: Turkey 2014*: OECD Publishing.
- Ozaras, R., Leblebicioglu, H., Sunbul, M., Tabak, F., Balkan, I. I., Yemisen, M., . . . Ozturk, R. (2016). The Syrian conflict and infectious diseases. *Expert review of anti-infective therapy*, 14(6), 547-555.
- Rashad, H., & Zaky, H. (2014). A comparative analysis of fertility plateau in Egypt, Syria and Jordan: policy implications.
- Save the Children, T. Y. t. W. T. g. p. o. c. m. a. S. g. i. J., Save the Children Fund: London, United Kingdom.
- Services, U. S. D. o. H. a. H., Prevention, C. f. D. C. a., Diseases., N. C. f. E. a. Z. I., & Division of Global Migration and Quarantine SYRIAN REFUGEE HEALTH PROFILE. December 22.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*: Migration Policy Institute.
- Tatar, M., Mollahaliloglu, S., Sahin, B., Aydın, S., Maresso, A., & Hernández-Quevedo, C. (2011). Health Systems in Transition. *Health*, 13(6).
- Tekin, A., Karadag, H., Suleymanoglu, M., Tekin, M., Kayran, Y., Alpak, G., & Sar, V. (2016). Prevalence and gender differences in symptomatology of posttraumatic stress disorder and depression among Iraqi Yazidis displaced into Turkey. *Eur J Psychotraumatol*, 7, 28556. doi:10.3402/ejpt.v7.28556
- The World Bank. (2017). World Development Indicators. Retrieved from <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=TUR>



- UNICEF. (2017). UNICEF Syria Crisis Situation Report August 2017 - Humanitarian Results. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/unicef-syria-crisis-situation-report-august-2017-humanitarian-results>
- USAID. Child, E., and Forced Marriage: United States Government's Response. 2014 [cited 2016 March 22]; Available from: <https://www.usaid.gov/news-information/fact-sheets/child-early-and-forced-marriage-usg-response>.
- WHO warns of increased risk of disease epidemics in Syria and in neighbouring countries as summer approaches, J. A. a. h. w. e. w. i. p.-r.
- World Development Indicators 2015. Washington, D. W. B., & <http://www.worldbank.org>, d.-L. C. C. A. C. B. I. A. a.
- World Health Organization. (2012). Successful health system reforms: the case of Turkey. *Geneva: World Health Organization*.
- World Health Organization. (2013). *Country Cooperation Strategy*. Retrieved from [http://www.who.int/countryfocus/cooperation\\_strategy/ccsbrief\\_tur\\_en.pdf](http://www.who.int/countryfocus/cooperation_strategy/ccsbrief_tur_en.pdf)

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Saleh, A., Aydın, S. & Koçak, O. (2018). A comparative study of Syrian refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare access and delivery. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 8(14), 448-464. DOI: 10.26466/opus.376351

## İhsan Sungu' nun Program Değerlendirme Modeli- nin Avrupa ve Amerika'da Yaygın Kullanılan Prog- ram Değerlendirme Modelleri İle Karşılaştırılması

DOI: 10.26466/opus.391195

\*

Yalçın Dilekli\*- Savaş Karagöz\*\*

\*Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: [yalcindilekli@aksaray.edu.tr](mailto:yalcindilekli@aksaray.edu.tr) ORCID: [0000-0003-0264-0231](https://orcid.org/0000-0003-0264-0231)

\*\*Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: [savaskaragöz@aksaray.edu.tr](mailto:savaskaragöz@aksaray.edu.tr) ORCID: [0000-0002-4410-9214](https://orcid.org/0000-0002-4410-9214)

### Öz

*Bu araştırma Cumhuriyet öncesi dönem Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) müdürü olan İhsan Sungu'nun etkili öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi için öğretmenlere yönelik günümüz anlamıyla bir program değerlendirme modeli olarak kabul edilebilecek "Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller" isminde hazırlanmış olduğu çalışma ile Avrupa ve ABD de Yaygın Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları olan Hedef Yönelimli, Yönetimsel Yönelimli, Müşteri (Tüketici) Yönelimli, Uzmanlık Yönelimli, Rakip Yönelimli ve Katılımcı Yönelimli Değerlendirme yaklaşımları arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada tarama ve karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çağdaş pedagojik anlayışla İhsan Sungu'nun günümüzde kullanılan program değerlendirme modellerinden daha etkili ve verimli bir model geliştirdiği görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Muallim, Rehber, eğitim-öğretim, program, değerlendirme

## Comparison of İhsan Sungu's Curriculum Evaluation Model with the Common Curriculum Evaluation Models in America and Europe

\*

### Abstract

*Aim of this study is to compare İhsan Sungu's evaluation model and European and American curriculum evaluation models which are goal oriented, management oriented, consumer oriented, expert oriented, participant oriented models. İhsan Sungu prepared a group of questions, in his study Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller", which can be accepted as evaluation model to any evaluate educational activities or lessons in teacher training school, Darülmualimin (Teacher Training School for male students). In this study screening model was used. As a result, Sungu's model has many mutual points with the modern curriculum evaluation models and his model can be accepted effective one.*

**Keywords:** *Teacher, guide, education and training, curriculum, evaluation*

## Giriş

'Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir' (Demirel, 2006). Program dört temel bileşenden oluşur; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme (sınama durumları). Hedefler öğrencilere eğitim süreci sonunda kazandırılması istenen özelliklerdir. İçerik ise bu hedeflere ulaşabilmek için öğretilmesi gerekenleri ifade ederken, eğitim durumları bu içeriğin öğrenene nasıl kazandırılabilceğini gösteren öğretim uygulamalarını kapsar. Programın son ögesi olan değerlendirme ise geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, geçerliliği, yeterliliği ve uygulanabilirliği hakkında karar verme sürecidir (Uşun, 2016: 10). Değerlendirme aşaması, uygulanan programın verimliliğinin, yetersiz veya eksik kaldığı noktaların belirlendiği aşamadır. Bu aşamada elde edilen veriler programın geliştirilmesi için hayati önem taşır. Çünkü uzun ve zorlu olan eğitim süreci sonunda istenilen hedeflere ulaşılamaması, ülke için gereken iş gücünün yetiştirilememesi ile sonuçlanır. Bu durum bireysel ve toplumsal kalkınma sürecini sekteye uğratar. Bunu engellemek için uygulanan programların sürekli değerlendirilmesi ve buradan elde edilen dönütlerle programın aksayan yönlerinin yeniden düzenlenmesi gerekir (Tezci; 2002; Uşun, 2016; Dikici, 2009; Bharvad, 2010). Bu amaçla programların verimliliğini görmek için yapılan değerlendirme farklı yaklaşımlarla yapılmaktadır. Günümüz alan yazınında göze çarpan program değerlendirme model ve yaklaşımları daha çok Amerika ve Avrupa kaynaklıdır ve son altmış yılda ortaya konan yaklaşımlardır. Ülkemizde ise Cumhuriyet öncesi dönem eğitim programları ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında, karşımıza günümüz pedagojik anlayışa uygun olarak eğitim ve öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıyla

incelendiği bir değerlendirme modelinin<sup>1</sup> İhsan Sungu tarafından hazırlandığı görülmüştür(Karagöz, 2016).

Bu araştırmaya kaynaklık eden program değerlendirme yaklaşımları arasında Cumhuriyet öncesi dönem erkek öğretmen okulu Darülmuallimin’de okul müdürlüğü yapan İhsan Sungu<sup>2</sup>’nun “*Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller*” isminde hazırladığı ve uyguladığı bir modelin olduğu görülmektedir. Bu model Süleyman Şevket tarafından ilk kez 1923 tarihinde Muallimler Dergisi’nde yayınlanmıştır (Karagöz, 2014, s. 210).

Etkili ve verimli öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi için günümüz çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmış olan öğretimi değerlendirme modelinin günümüzde uygulanan diğer program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılmasının etkili öğrenme ve öğretme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

---

<sup>1</sup> Bu araştırmada Sungu’nun Muallime Rehber isimli eserinde “*Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller*” başlığı altında geliştirmiş olduğu öğretimi değerlendirme başlıklı çalışması incelenmiştir. Bu çalışma günümüz anlamıyla program değerlendirme modelleri ile benzerlik gösterdiğinden dolayı, bu çalışmaya Sungu’nun program değerlendirme modeli kavramı kullanılmıştır. Çünkü model bir araştırma evreni içinde yer alan öğelerin aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılan teorik ya da kuramsal ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar. 1992. ss. 250-51).

<sup>2</sup> 1883 yılında Trablusşam’da doğan Mehmet İhsan Sungu, eski yargıçlardan ve Bağdat istinaf Mahkemesi Ceza Dairesi Başkanlığından emekliye ayrılan Hüseyin Yahya Bey’in oğludur. 1904 yılında Mekteb-i Mülkiyeden birincilikle mezun olan İhsan Sungu 1907 Nisan ile 1909 Kasım arasında Washington Büyükelçiliği 3. sekreterliği yapmıştır. 1909’da Darülmuallimin-i Âliye’ye Musahabat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Öğretmeni ve Tatbikat Mektebi Müdürü olmuştur. 1919’da İhsan Sungu, Darülmuallimin-i Âliye’ye müdür olarak atanmıştır. Bu çalışmada Program değerlendirme modeli olarak değerlendirilecek olan “*Muallime Rehber*” isimli eserini bu esnada yazmıştır. Cumhuriyet dönemine eğitim ilkelerinin uygulandığı ilk program olan ve 1926 tarihinde yayımlanan “*İlkokul Programı*”nı hazırlayan ve uygulamasını savunanlardandır. Bu programla, öğrenci ilgisine dayanan, ünite öğretimi getirilmiştir. 1926’da J. Dewey’in Türkiye ziyareti sırasında ortaya koyduğu tavsiyeler arasında yer alan performansa dayalı, ünite temelli eğitimin savunucularındandır. 1926 yılında Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati’nin çağrısı üzerine, Talim ve Terbiye üyesi olarak Ankara’ya yerleşmiş ve 1929’da kısa bir süreliğine Gazi Orta Muallim Mektebi Müdürlüğü’ne getirilmiştir. Üç yıl fahri olarak bu okulun öğretim yöntemi (usûl-i tedris) öğretmenliğini yapmıştır. 1930’da Talim ve Terbiye Kurulu Reisliğine getirilerek 1939-46 arasında Maârif Vekâleti Müsteşarlığını yürütmüş ve 11 Nisan 1946’da vefat etmiştir (Ata, 2003).

Bu çalışmanın amacı, İhsan Sungu'nun öğretmen okulu (Darülmualimin) müdürü iken 16 ana madde ve bu ana maddelere ilişkin 89 alt maddeden oluşturmuş olduğu öğretimi değerlendirme modeli ile günümüz model ve yaklaşımlarının karşılaştırılmasını yaparak ve benzerlik farklılıklarını belirlemeye çalışmaktır.

## 1. YÖNTEM

Bu araştırmada tarama ve karşılaştırma (mukayese) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin temel özelliği, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olmasıdır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2007). Karşılaştırmalı (mukayeseli) yöntem, belirli olayların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olan fonksiyonel faktörleri sınıflandırmayı ve açıklamayı hedef alan bir araştırma metodunu ifade için kullanılan genel bir terimdir. Tarama yöntemi kullanılırken İhsan Sungu tarafından oluşturulan "Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller" isimli çalışma Osmanlıcadan günümüz Türkçesine aktarılmıştır. Karşılaştırma (Mukayeseli) yöntemle ise İhsan Sungu tarafından oluşturulan Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller isimli çalışma ile günümüzde kullanılan program değerlendirme modellerinden Hedef Yönelimli, Yönetimsel Yönelimli, Müşteri (Tüketici) Yönelimli, Uzmanlık Yönelimli, Rakip Yönelimli ve Katılımcı Yönelimli Değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir.

## 2. BULGULAR

### 2.1. Avrupa ve ABD de Yaygın Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımlar

Avrupa ve ABD'de yaygın olan kullanılan program değerlendirme modelleri ve yaklaşımları, Hedef Yönelimli, Yönetimsel Yönelimli,

Müşteri(Tüketici Yönelimli), Uzmanlık Yönelimli, Rakip Yönelimli ve Katılımcı Yönelimli Değerlendirme olarak sınıflandırılabilir(Fitzpatrick, ve Diğerleri, 2001; Uşun, 2016; Sönmez ve Alcapınar, 2015).

**2.1.1. Hedef Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı:** Bu yaklaşımın genel amacı öncelikli olarak hedefleri analiz ederek hedeflere ne derecede ulaşıldığının belirlenmesidir. Hedefe dayalı değerlendirmenin en güçlü tarafı uygulamadaki kolaylığıdır. Ölçme ile ilgili yeni tekniklerin ortaya konması ve teknolojik gelişmeler sayesinde ölçme araçlarının kullanım kolaylığı ve ölçme maliyetinin azalması bu yaklaşımın yaygınlığını arttırmıştır. Fakat bu yaklaşıma getirilen eleştiriler de vardır. Bunların başlıcaları; gerçek değeri ortaya çıkarabilecek bileşenlerin eksikliği, ortaya konan performans ile belirlenen performans ölçütleri arasındaki farkı değerlendirme noktasındaki standartlarındaki eksikliği, hedeflerin asıl değerinin ve değerlendirmenin gerçekleştirildiği içeriğin göz ardı edilmesi, istenmeyen sonuçlar gibi önemli sonuçların diğer hedeflere göre daha az göz önüne alınması, esnek olmayan bir değerlendirme olması ve hedeflerde gözlenemeyen fakat programın değerini ortaya koyan delilleri yok etmesi şeklinde özetlenebilir (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004:84).

Bu model içerisinde, Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı, Stake'in Uygunluk Olasılık, Hammond'un Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Astin-Panos Değerlendirme Modeli yer almaktadır (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004:8; Sönmez ve Alcapınar, 2015, s. 74-76).

**2.1.2. Sistem Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı:** Sistem yönelimli program değerlendirme yaklaşımında amaç karar vericilerin yani yöneticilerin bilgi gereksinimlerini karşılamaktır. Bu yaklaşımda hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımı gibi sistem yaklaşımını temele alır. Bu yaklaşımın başarısı değerlendiriciler ile alanla ilgili karar vericiler arasında bir köprü kurarak onları aynı takım içerisinde çalıştırmasıdır. Muhtemelen en güçlü yönleri değerlendirmeye odaklanmalarıdır (Uşun, 2016). Bu yaklaşım içerisinde yer alan modellerin uygulanışı sırasında araştırmacı kendisini çok geniş bir ilişkiler ağının içerisinde bulur ve çok fazla miktarda veri toplar fakat daha sonra bu verilerin büyük bir kısmının di-

rekt olarak ilgili olmaması sebebi ile göz ardı etmek zorunda kalır. Bu sebeple önemli olan hangi tür verilerin kesinlikle gerekli olacağını belirlemektir. Bunların yanısıra programın değerlendirilmesi ile ilgili verilerin elde edilmesi için programın uygulanma sürecinin tamamlanmasına gerek duyulmamasıdır. Çünkü değerlendiriciler daha program ilk kez tartışmaya açıldığında değerlendirmeye başlarlar. Bu değerlendirme modellerinde, değerlendirme bir yönetici bakış açısı ile yapılır. Sistem yönelimli yaklaşımın zayıf yönleri ise değerlendiricinin çok belirgin olmayan ama önemli noktalarla ilgili sorulara cevaplar bulamamasıdır. Ayrıca, karar verici liderlik özelliklerinden yoksun olunması sebebi ile bu yaklaşımdan fazla miktarda fayda elde edilememesidir. Aynı şekilde değerlendirmenin amacının yöneticilere yönelik olması sebebi ile demokratik olmaması ve programdan daha fazla etkilenmesine rağmen yönetim gücünü elinde buldurmayanlara yönelik yeterli faydayı sağlayamamasıdır. Bu modellerin karmaşık ve maliyetlerinin yüksek olması tercih edilme noktasında bir dezavantaj ortaya çıkarmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009:245-251). Sonuç olarak, bu değerlendirme yaklaşımı önemli kararların önceden alınması gerektiğini farz eder ve bu kararların değerlendirme süreci boyunca sabit kalması gerektiğine inanır (Fitzpatrick, 2004: 94). Stufflebeam' in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Alkin' in UCLA Modeli, Dick ve Carey (1990)' in değerlendirme modelleri bu yaklaşım içerisinde yer alan modellerdendir (Uşun, 2016, s.76).

**2.1.3. Tüketici Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımları:** Bağımsız ajanslar ya da eğitim alanında veri toplayarak çalışma yapmak isteyen bireylere veri sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Amerika' da insan kaynakları alanındaki piyasanın sahip olduğu potansiyel de bu yaklaşımın güçlenmesine yol açmıştır. Tüketici merkezli yaklaşım her şeyden önce düzey belirleyici bir değerlendirme türüdür. Çünkü geliştirme alanında çalışanlar süreç boyunca tüketicinin beklentisine yönelik ölçütleri kullanarak bir sonraki süreçte toplumun ihtiyaç duyacağı yenilikleri belirlemektedir. Bu değerlendirme türü programın faydalanıcısı olan öğrencilerin ya da öğrenenlerin memnuniyeti temeline dayanır (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004: 102). Ayrıca bu yaklaşımda programın diğer paydaşları olan veliler, bu programın uygulanması için finansal destek sağlayanlar içinde



veriler sağlanır. Bu değerlendirme yaklaşımında sosyal değerler, tüketici ihtiyaçları ve maliyet programın iyiliğine karar vermede belirlenen değerlendirme ölçütleridir. Tüketici merkezli program değerlendirmenin cevap aradığı sorulardan bir diğeri de uygulanan mevcut programdan elde edilen sonuçları daha kısa süre ve daha az maliyetle sağlayan başka programların olup olmadığıdır (Uşun, 2016, s. 76). Tüketici merkezli program değerlendirme yaklaşımında değerlendirmecilerden kendi değerlendirmelerini de değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu noktada karşımıza Scriven'in meta değerlendirme kavramı ortaya çıkmaktadır. Bickman ve Scriven (1991) meta-değerlendirme için "sistematik inceleme"; Widmer (2002) ise, "değerlendirme yaklaşımı" tanımları kullanmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Tüketici merkezli program değerlendirme yaklaşımının güçlü yönleri eğitimin paydaşı olmasına rağmen ortaya çıkan ürünle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan ya da bu bilgilere ulaşma imkânı olmayanlara veri sağlanması ve aynı gruplara eğitimle ilgili hizmetleri alacaklarında göz önünde bulundurmaları gereken ölçütler hakkında bilgi vermesidir. Zayıf yönleri ise maliyetinin yüksek olması ve bu yüksek maliyetin programın uygulama boyutunda yaratıcılık üzerinde baskıya sebep olmasıdır. Çünkü yapılacak her türlü değişiklik ilave maliyet anlamına gelmektedir. Bunların dışında tüketici merkezli program değerlendirme yaklaşımı, bölgesel program geliştirme çabaları için bir dezavantaj ortaya çıkarmaktadır, çünkü hazırlanmış programları uygulamak anlayışı daha ağır basmaktadır. Fakat bu durum da yerel özelliklere çok da uyumlu olmayan programların kullanılmasından kaynaklanan problemleri gündeme getirmektedir (Daniel, 2001; Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004, s. 94). Bu yaklaşım içerisinde yer alan modeller Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli, Morrisett ve Stevens (1967) tarafından 'Program Materyalleri Analiz Sistemi' modelleridir (Beauchamp, 1981).

**2.1.4. Uzmanlık Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı:** Uzman merkezli yaklaşım en eski ve en yaygın olan değerlendirme yaklaşımlarındandır. Program değerlendirme uzmanlarınca programın, programın ortaya çıkardığı ürünlerin değerlendirilmesidir. Bu yaklaşımda program, program değerlendirme uzmanlarınca ya da konu alanı uzmanlarınca de-

ğerlendirilir. Programın alan uzmanlarınca ya da o alanda faaliyet gösteren çalışanlarca değerlendirilmesi öznel bir değerlendirmeye sebep olsa da programın birinci elden değerlendirilmesi avantajını sağlamaktadır. Bu yaklaşım 4 değerlendirme aşamasından oluşur. Bunlar, formal uzman incelemesi, informal uzman incelemesi, özel grup değerlendirmesi ve özel bireysel değerlendirme (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004, s.106-111; Brandt, 1981). Bu yaklaşımın, program değerlendirme sürecinde uzman görüşlerini temele alması uzmanların ön yargılarının değerlendirme sürecine etkilemesi ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra kurumlar arası eğitim akreditasyonu noktasında bu yaklaşımın kullanılması sorunlara sebep olmaktadır. Ayrıca akran değerlendirmesinin de yapıldığı modelde, değerlendirmenin tarafsız yapılmadığı konusunda toplumsal şüpheler ortaya çıkmaktadır. Yine bu yaklaşım içerisinde yer alan eğitsel eleştiri modeli içinse yapılan en ağır eleştirilerden birisi her hangi bir formal hazırlık olmaksızın tamamen öznel bir yaklaşımla ele alınan bu değerlendirmenin doğru sonucu verme noktasında yetersiz kalacağıdır (Ornstein ve Hunkins,1993). Esiener'ın Eğitsel Eleştiri Modeli ve Uzman/Akreditasyon modeli bu yaklaşım içerisinde kalan bir modeldir.

**2.1.5. Katılımcı Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı:** Diğer yaklaşımların tersine bu yaklaşımda katılımcıların yani programın asıl hitap ettiği kitlenin ele alınması, bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran en önemli özelliktir. Bu yaklaşım hem nitel hem nicel verilerin kullanılması yönüyle güçlüdür. Ayrıca karar vericilerin de değerlendirme sürecinde yer alması elde edilen sonuçlar doğrultusunda istenilen değişiklikleri yapmayı kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşımın zayıf yönleri ise nesnelligidir ve maliyet yüksekligidir. Ayrıca katılımcı grupların fazlalığı konuların derinlemesine ele alınmasını güçleştirmektedir. Diğer yaklaşımlarda birinci elden veri toplanmaması eleştirisi üzerine ortaya çıkan bu yaklaşım Stake'in Uygunluk Olasılık ve Yanıtlayıcı Modellerini kapsamaktadır (Cousins ve Earl,1995).

## 2.2. İhsan Sungu ve Program/Öğretim Değerlendirme Modeli:

İhsan Sungu “Muallime Rehber” isimli eserinde *Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller* başlığı altında geliştirmiş olduğu öğretimi değerlendirme modeli 16 basamak ve 89 alt basamaktan oluşmaktadır(Süleyman Şevket, 1923: Karagöz; 2014, s. 177-181). Bu modele ait ölçütler Tablo 1 de verilmiştir.

**Tablo 1: Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller**

“Muallim ve Talebe” için “Eğitim Programının Değerlendirilmesinde Dikkate Alınacak Yöntemler’in Basamakları	Alt Basamaklar
<b>A. Dersin amacı (Felsefelerden gayeler oluşur, gaye, hedef/amaç)</b>	1- Talebe için verilen dersin amacı önemli midir? 2- Ders verilirken amaca hizmet eden bir şey ihmal edilmiş midir? 3- Öğretmen derse hizmet etmeyecek konular ilave etmiş midir? 4- Derste verilen örnek fikirlerin her biri kendi ehemmiyetleriyle uygun bir şekilde açıklanmış mıdır? 5- Ders çeşitli aşamalara ayrılmış ise bu aşamaların ilerlemesi için konunun örneklendirilmiş olmasına dikkat edilmiş midir?
<b>B. Dersin konusu ve mihveri (Kapsamı)</b>	1- Dersin konusu öğrenci için uygun mudur? 2- Dersin konusu öğrenciyi ilgilendirdi mi? İlgilendirdi ise bu ilgi talebede uzun sürecek şekilde midir? 3- Derste işlenen konu ders zamanına sığdı mı? Yoksa bazı kısımları aceleye mi geldi? 4- Dersin amacı talebe tarafından dersin sonunda kavranıldı mı?( hayat bilgisi) dersi 5- Muallim talebesini konu ile ilgili düşünmeye sevk etti mi? 6- Ders öğrencinin eski bilgisine dayandırıldı mı? 7- Bu bilgi öğrenciyi zihni (eski ve yeni bilgi) karşılaştırma yapacak şekilde düzenlenmiş mi?

	<p>8- Öğrenciler yeni verilen bilgi ile eski bilgiler arasındaki ilişkileri mantıklı bir şekilde bulabildiler mi?</p> <p>9- Öğrenci yeni konu hakkında düşündürürken, kendilerine mukayese(karşılaştırma) yaptırıldı mı?</p> <p>10- Yaptırıldı ise en uygun örneklerden istifade (yararlanıldı mı) edebildi mi?</p> <p>11- Bu konu öğrenciye yeni öğretilen şeylerden daha mı bilindik ti?</p> <p>12- Karşılaştırılması yapılan şeylerin esaslı tezat noktaları meydana çıkarıldı mı?</p>
<b>C. Dersin safhaları (Aşamaları)</b>	<p>1- Dersin safhaları (aşamaları) talebe tarafından anlaşılabilir ve kendilerine yararlı olacak şekilde miydi?</p> <p>2- Dersin her aşamasında verilen her bilgi yeterli miydi?</p> <p>3- Elde edilen bilgi düzenli bir şekilde düzenlendi mi?</p> <p>4- Bir sonuç elde edildi ise bunu öğrenci mi elde etti?</p> <p>5- Yoksa muallim mi telkin etti?</p> <p>6- Sonuç dersin tam bir neticesi olarak mı elde edildi?</p>
<b>D. Dersin hulasası (Özeti)</b>	<p>1. Ders hulasası<sup>3</sup> olundu ise, bu hulasası dersin gayesine uygun mudur?</p> <p>2. Hülası esnasında dersin mühim noktaları mantıklı bir şekilde meydana çıkarıldı mı?</p> <p>3. Sonuca (amaca) açık bir şekilde ulaşıldı mı? Ulaşılmadıysa sebep ne olmalı?</p>
<b>E. Dersin tatbikatı (Pratiği)</b>	<p>1. Derste elde edilen yeni fikirlerin, uygulaması yapıldı mı?</p> <p>2. Uygulama öğrenci tarafından mı yoksa öğretmen tarafından mı telkin olundu</p> <p>3. Uygulama miktarı ve cinsi itibarıyla yeterli midir?</p>
<b>F. Dersin tarzı (Dersin işlenişinde kullanılan yöntem- teknik)</b>	<p>1. Dersin işleniş şekli öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişime katkı sağladı mı?</p> <p>2. Ders esnasında karşılıklı konuşma, ana sorular, açıklamalar, ihtiyaca uygun bir oranda mı oldu?</p>
<b>G. Sorular</b>	<p>1. Soruların şekli ve açıklaması yeterli miydi?</p> <p>2. Sorular düzen itibarıyla uygun ve her bir önceki sorudan farklı mıydı?</p>

<sup>3</sup> Hulasası: Özet

	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Soruların konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını çocuklar görebiliyor mu?</li><li>4. Sorular seviyeye göre miydi?</li><li>5. Sorular çocukların düşüncelerini uyuracak şekilde mi?</li></ol>
<b>H. Değerlendirme soruları</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Değerlendirme soruları; öğretilmiş olan bilgiyi ortaya çıkarıyor mu?</li><li>2. En önemli noktaları ortaya çıkarıyor mu?</li><li>3. Sorular öğretilen konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiş miydi?</li></ol>
<b>I. Cevaplar</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cevaplar bütün talebenin katılımını sağlayacak şekilde miydi?</li><li>2. Çocuklardan cevap alınırken bu çocukların iyi düşünülerek verilmiş olmasına düşünülen şeyin ve iyi ifade edilmesine, cevapların doğruluğuna, cevaplar verilirken ifadenin ahengine dikkat oluyor muydu?</li><li>3. Düşünce ve ifade itibarıyla eksik görülen cevaplar sınıflandırılıyor muydu?</li><li>4. Cevaplar sınıflandırılırken, çocuklarda alakayı uyandıracak yahut onların düşüncelerini sekteye uğratabilecek şekilde olup olmadığına dikkat olunuyor muydu?</li></ol>
<b>İ. İzah (Açıklama)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Derste bir konunun açıklaması gerekince, bu açıklama uygun bir tarzda mı yapılıyordu?</li><li>2. Her nokta önemi derecesinde mi açıklanıyor muydu?</li><li>3. Yapılan açıklama zaruri, doğru, duruma uygun ve yeterli miydi?</li></ol>
<b>J. Vesaiti Teşhiriye (Araç ve Materyal Kullanımı)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Derste, resim, numune, harita gibi araç gereç kullanıldı mı?</li><li>2. Bu araç gereç amaca hizmet etti mi?</li><li>3. Kullanılan araç gereç basit, çocuğun seviyesine uygun muydu?</li><li>4. Kullanılan araç gereç çocuğun bilgisini artırmaya, dikkatlerini derse vermeye ve hizmet etti mi?</li><li>5. Araç gereç gerekli olduğu bir zamanda mı kullanıldı?</li><li>6. Araç gereçler arasında lüzumsuzları var mıydı?</li><li>7. Bu araç gereçler çocuklara gösterilirken önlerine uygun bir zaman bırakıldı mı?</li></ol>

<b>K. Tecrübeler (Uygulamalar)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Uygulamalar arzu edilen seviyede mi yapıldı?</li><li>2. Uygulamalar sınıfın bilgisi ve seviyelerine göre mi tertip olundu?</li><li>3. Çocuklar uygulama yapmaya teşvik edildi mi?</li><li>4. Gerek muallim ve gerek talebe tarafından yapılması teklif olunan uygulamaları hangi amaca hizmet edeceği ve ne gibi şartlara tabii olduğu açıklandı mı?</li><li>5. Uygulamada kullanılacak ders araç gereçleri öğrenciye anlatıldı mı?</li><li>6. Uygulama yapılırken maharet, hüner, hız konusunda başarı gösterildi mi?</li><li>7. Uygulamanın amacına göre sınıfın dikkati çekildi mi?</li></ol>
<b>L. Siyah tahtanın isti'mali (Kullanımı)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Siyah tahta uygun bir yere konmuş mudur?</li><li>2. Tahtaya, dersin anlaşılmasına yardım edecek resimler, diyaloglar çizildi mi?</li><li>3. Dersin özeti tahtaya yazıldı mı?</li><li>4. Öğretmenin yazısı okunaklı, münasip, büyüklükte işlek mi?</li><li>5. Muallim tahtaya yazı yazarken sınıf yönetimine dikkat ediyor mu?</li></ol>
<b>M. Muallimin Sınıfla Münasebeti (İlişkisi)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğretmenin durumu, sınıfın hepsine karşı manevi ve zihni bir yakınlık uyandıracak bir halde mi?</li><li>2. Öğretmen öğrenciyi düşünmeye sevk edebiliyor mu?</li><li>3. Öğretmen çocukların düşüncelerini serbestçe söyleyebilmelerini ve yaşadıkları sorunları anlatmalarını teşvik edebiliyor mu?</li><li>4. Öğretmen, derste çocukların potansiyellerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlıyor mu?</li><li>5. Öğretmen, çocukların münasebetsiz hareketlerini, dikkatsizliklerini, yanlışlarını anlamakta güçlük çekenlere karşı uygun bir hareket takip ediyor mu?</li><li>6. Muallimin tavrı, cazip, tabii müşvik, nefsine hâkim ve çevik midir?</li></ol>
<b>N. Muallimin İfadesi</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Muallimin ifadesi sınıfın seviyesine uygun, geniş ve açıklayıcı mıdır?</li><li>2- İfadesine hâkim midir?</li><li>3- Kelimeleri yerinde kullanıyor mu?</li><li>4- Kullandığı kelimeleri seçer miydi?</li><li>5- Kelimeleri doğru telaffuz eder mi?</li></ol>

---

	6- İfadesi lisan kurallarına uygun muydu?
	7- Muallimin sesi doğal ve cazibelimi dir?
	8- Bütün talebeyi görececek bir halde midir?
	9- Muallimi malumatı çok taze kolaylıkla anlaşılacak bir surette midir?
	10- Talebe derse doğrudan doğruya alakadar oldu mu?
	11- Derslere iradi dikkatlerini sarfettiler mi?
	12- Birbirleri ile teşriki mesaiye heves gösterdiler mi?
	13- Talebenin bütün kuvvetlerini sarf etmeye teşvik edildi mi?
	14- Derste verilen malumat epeyce hazmedil mi?
	15- Hatırda tutulması icap eden noktalar çocuklara öğretildi mi?
	16- Dersin mevzuuna karşı çocukların alakadar olmasına muallim muvaffak oldu mu?
<b>O. Umumi netice (Genel Durum-Değerlendirme)</b>	1- 1. Derste ne dereceye kadar elde edildi?
	2-2. Bu başarının başlıca etmenleri nelerdir?
	3- 3. Başarısızlık var ise bunu nedenleri nedir?

---

### 3. Tartışma

#### 3.1. ABD ve Avrupa’da Yaygın Program Değerlendirme Modellerinin Sungu Modeli İle Karşılaştırılması

İhsan Sungu’nun modelinde ortaya konan değerlendirme soruları incelendiğinde, modelin daha çok sistem yaklaşımını temel alan yaklaşımlar ile ortak noktalara sahip olduğu görülmektedir. Sistem yaklaşımı girdi, süreç, ürünler (sonuç) bölümlerinden oluşmaktadır. ABD ve Avrupa’ yaygın olan modeller içerisinde bu yaklaşımı temele alan üç temel yaklaşımdan bahsedilebilir, bunlar hedef yönelimli, yönetim yönelimli, katılımcı yönelimli yaklaşımlardır.

#### A-Dersin gayesi (Felsefelerden gayeler oluşur, gaye, hedef amaç)

1. Öğrenci için verilen dersin amacı önemli midir?

Dick ve Carey (1990)'in Öğretimsel Tasarım olarak adlandırdıkları program değerlendirme modelinde amaçların/hedeflerin öğrencilerin bilişsel,duyuşsal ve devinişsel alanlarda da hazırbulunuşluk seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğunun gözden geçirilmesi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Alkin'in UCLA modelinde programın doğru öğrenci grubuna uygulanıp uygulanmadığının sorgulanması gerektiği belirtilmektedir. Yine hedefe dayalı modeller arasında yer alan Hammond'un değerlendirme modelinde de hedeflerin öğrenene göreliği ilkesinin incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır(Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2001).

Hedeflerin kaynaklarından birisi olan bireyin ihtiyaçları ve özellikleri, hedef belirlemede önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Demirel, 2006). Bloom'un program değerlendirme modelinde belirtilen öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel giriş davranışları özelliklerinin hazırlanan programlarda göz önüne alınması gereken ölçütlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Tasarıya bakarak program değerlendirme modellerinde de aynı nokta vurgulanmaktadır. İşbirlikli değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan yararlanmaya odaklı değerlendirme de hedeflerin bireyler açısından değerlendirilmesi ilkesi vardır (Woods, 1988). Bu açıdan bakıldığı Sungu'nun modeli de benzer özellikler göstermektedir.

2. *Ders verilirken amaca hizmet eden bir şey ihmal edilmiş midir?*

3. *Derse/hedefe hizmet etmeyecek konular ilave edilmiş mi?*

Hammond'un program değerlendirme modelinde yer alan ilkelerden birisi de kapsam ilkesidir. Kapsam ilkesi programın sınırlarını belli etme olarak tanımlanmaktadır (Oliva, 2009). Sungu'da bu ilkesinde içeriğin kapsadığı konular içerisinde hedefle uyumunun kontrol edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yine aynı şekilde üçüncü maddede Sungu içeriğin hedeflerle uyumunda hedefe ulaşmaya hizmet etmeyecek bir içeriğin var olup olmadığının kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.



4. *Derste verilen örnek fikirlerin her biri kendi önemleriyle uygun bir şekilde açıklanmış mıdır?*

5. *Ders çeşitli aşamalara ayrılmış ise bu aşamaların ilerlemesi için konunun örneklendirilmiş olmasına dikkat edilmiş midir?*

İçerikte yer alan konuların hedeflerdeki ağırlıkları ile orantılı olması gerektiğini ifade eden Sungu içeriğin hazırlanması aşamasında da programın değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında programın öğeleri arasındaki uyuma bakılarak yapılan değerlendirmeyi kast edilmektedir. Astin-Panos (1972, Akt, Sönmez ve Alcapınar, 2015, s.78) program değerlendirme sürecinin beş ayrı basamakta yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu basamaklardan ilki programın öğeleri arasındaki uyumun incelenmesi basamağıdır. Ayrıca Michael- Metseffel program değerlendirme modelinde yer alan aşamalardan birisi olan içeriğin ve öğrenme yaşantılarının özel amaçlar doğrultusunda gözden geçirilmesi basamağıdır, yine bu basamakta içerikte yer alan konuların hedefler ile uyumluluğunun kontrolü söz konusudur (Pompam, 1988).

Erden (1995)'in programın öğelerine dayalı program değerlendirme modelinde içeriğin düzenlenmesi ilkeleri bu konuya işaret etmektedir. Ayrıca Sönmez (1991) tasarıya bakarak programın değerlendirilmesi modelinde, programın program geliştirme ilkelerine uygunluğuna bakılır. Bu ilkeler arasında yer alan içeriğin önkoşul öğrenmeleri sağlayacak biçimde hazırlanması ilkesi bu durumla örtüşmektedir. Michael- Mitfesel program değerlendirme modelinde yer alan aşamalardan birisi olan hedeflerin genelden özele doğru sıralanması ilkeleri ile uyum sağlar (Demirel, 2005).

Sungu'nun değerlendirme modelinde yer alan ikinci basamak her ne kadar da girdilere dair özelliklerin değerlendirilmesine yönelik sorular içerse de daha çok programın üçüncü ögesi olan eğitim durumları ve eğitim durumlarında görev alan öğretmen özelliklerinin kontrolüne de ağırlık vermektedir.

## B- Dersin konusu ve mihveri

1. *Dersin konusu öğrenci için uygun mudur?*
2. *Dersin konusu öğrenciyi ilgilendirdi mi? İlgilendirdi ise bu ilgi öğrencide uzun sürecek şekilde midir?*
3. *Dersin amacı öğrenci tarafından dersin sonunda kavranıldı mı?( hayat bilgisi) dersi*
4. *Muallim talebesini konu ile ilgili düşünmeye sevk etti mi?*
5. *Ders, öğrencinin eski bilgisine dayandırıldı mı?*
6. *Bu bilgi talebeyi zihni (eski ve yeni bilgi) karşılaştırma yapacak şekilde düzenlenmiş mi?*
7. *Bu konu yeni öğretilen şeylerden daha mı bilindik ti?*

İçerik, Stufflebeam'ın girdi, süreç, ürün modelinde (CIPP) girdilerin analizi açısından programın değerlendirilmesi aşamasında incelenmesi gereken değişkenlerden birisi olarak belirttiği değişkendir. Sungu ise seçilecek içeriğin öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz alan yazınında içeriğin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2006,s. 122). Ayrıca Stufflebeam'ın CIPP modelinde süreç değerlendirmesi sırasında yapılması gereken ve mikro düzeyde analiz olarak adlandırdığı, yazılı program ile uygulanan program arasındaki farkın incelenmesi ilkesi ile uyum göstermektedir. Bolloom'un programın öğelerine dayalı değerlendirme modelinde, hedefler ile içerik arasındaki tutarlılığının kontrolü, içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğu, içeriğin öğrencileri için anlamlılığı, içeriğin öğrenme ilkelerine göre düzenlenip düzenlenmediği ve bilgilerin geçerliliği konularının sorgulanması gerektiği ifade edilmektedir. Yine Hammond'un değerlendirme modelinde yer alan öğretimin değerlendirilmesi aşamasında içeriğin kapsamının da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dick ve Jonhson, 2012)

Sungu Modeli de aynı şekilde yedi soruya cevap arayarak içeriğin hedeflerle, öğrenci düzeyi ile uygunluğunun kontrol edilmesini istemektedir. Bu açıdan Sungu modeli yukarıda belirtilen modeller ile benzerlikler taşımaktadır.

8. *Derste işlenen konu ders zamanına sığıldı mı? Yoksa bazı kısımları aceleyle mi geldi?*

Hammond, Bloom, Stufflebeam'ın CIPP modellerinde programın uygulanması için ayrılan zamanın önemine vurgu yapmaktadır (Uşun, 2016: 87). Hammond modeli hedef yönelimli bir program değerlendirme yaklaşımı olarak sınıflansa da hedef yönelimli yaklaşımların içerik ve eğitim durumlarına daha az önem vermesinden kaynaklanan dezavantajını içerik ve eğitim durumlarının da temele alınan felsefeye, hedefe, öğrenciye, öğretim ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder (Wills ve Bondi, 1993). İhsan Sungu'nun değerlendirme modelinde hedeflerin yanı sıra eğitim durumlarına ve içeriğe önem vermesi Hammond, Bloom, Stufflebeam'ın CIPP modelleri ile benzerlik göstermektedir.

9. *Öğrenciler yeni verilen bilgi ile eski bilgiler arasındaki ilişkileri mantıklı bir şekilde bulabildiler mi?*
10. *Öğrenci yeni konu hakkında düşündürürken, kendilerine mukayese(karşılaştırma) yaptırıldı mı?*
11. *Yaptırıldı ise en uygun örneklerden istifade (yararlanıldı mı) edebildi mi?*
12. *Karşılaştırılması yapılan şeylerin esaslı tezat noktaları meydana çıkarıldı mı?*
13. *Dersin safhaları (aşamaları) talebe tarafından anlaşılabilir ve kendilerine yararlı olacak şekilde miydi?*
14. *Dersin her aşamasında verilen her bilgi yeterli miydi?*
15. *Elde edilen bilgi düzenli bir şekilde düzenlendi mi?*
16. *Bir sonuç elde edildi ise bunu öğrenci mi elde etti?*
17. *Yoksa muallim mi telkin etti?*
18. *Sonuç dersin tam bir neticesi olarak mı elde edildi?*

9-18 maddeler eğitim durumlarının değerlendirmesine yönelik maddelerdir. Eğitim durumlarının değerlendirilmesi aşamasında, öğretmenin sınıf içinde yaptığı ya da yapması gerekenler sorgulanmaktadır. Tyler'ın Hedefe Dayalı Modelinde hedeflere dayalı eğitsel faaliyetlerin değer-

lendirilmesi aşaması, Sufflebeam'ın CIPP modelinde sürecin değerlendirilmesi aşaması, Astin ve Panos'un İşlemlere ve Çıktılara Dayalı Değerlendirme modelinde işlemlerin analizi aşaması, Pravus'ın Farklar Yaklaşımındaki süreç aşaması, Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi modelinin öğrenme aşaması (Kirkpatrick, 2006) Sungu'nun işaret ettiği etkinliklerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Sungu modelinde bu aşamadan sonra programın dördüncü ögesi olan değerlendirmeye dair soruların yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Fakat Sungu bu değerlendirmeyi içeriğin, eğitim durumlarının değerlendirilmesi ve eğitim durumları başlığı altında öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi şeklinde sınıflamıştır.

#### **D- Dersin hulasası**

1. *Ders hulasası olundu ise, bu hulasası dersin gayesine uygun mudur?*
2. *Hülasası esnasında dersin mühim noktaları mantiki bir şekilde meydana çıkarıldı mı?*
3. *Sonuca (amaca) açık bir şekilde ulaşıldı mı? Ulaşılmadıysa sebep ne olmalı?*

Dersin değerlendirmesinin yapıldığı bu aşamada öğretmenin dersin sonunda öğrencilere içeriği özetleyip özetlemediği, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını sorgulamaktadır. Stake, Michael-Mitfessel, Hammond, Sufflebeam modellerinde de hedeflere ulaşılma derecesinin tayin edilmesi için benzer uygulamalar mevcuttur (Chen, 2005).

#### **E- Dersin tatbikatı**

1. *Derste elde edilen yeni fikirlerin, uygulaması yapıldı mı?*
2. *Uygulama öğrenci tarafından mı yoksa öğretmen tarafından mı telkin olundu?*
3. *Uygulama miktarı ve cinsi itibarıyla yeterli midir?*

Sungu modelinin bu aşamasında öğrencilerin bilgileri uygulamaya dönüştürüp dönüştüremediğini sorgulayarak hedeflere ulaşılma derecesini

belirlemek istemektedir. Pravus'un Farklar Yaklaşımında da benzer şekilde performansa dayalı bir değerlendirme süreci vardır.

### **K- Tecrübeler (uygulamalar)**

1. *Uygulamalar arzu edilen seviyede mi yapıldı?*
2. *Uygulamalar sınıfın bilgisi ve seviyelerine göre mi tertip olundu?*
3. *Çocuklar uygulama yapmaya teşvik edildi mi?*
4. *Gerek muallim ve gerek talebe tarafından yapılması teklif olunan uygulamaları hangi amaca hizmet edeceği ve ne gibi şartlara tabii olduğu açıklandı mı?*
5. *Uygulamada kullanılacak ders araç gereçleri öğrenciye anlatıldı mı?*
6. *Uygulama yapılırken maharet, hüner, hız konusunda başarı gösterildi mi?*
7. *Uygulamanın amacına göre sınıfın dikkati çekildi mi?*

Sungu modelinin diğer aşamalarında olduğu gibi her aşamayı gerçekleştirdikten sonra uygulanan aşamaların değerlendirmesini de yapmıştır. Modelinde uygulamalı olan disiplinlerin, uygulama bölümlerinin de yukarıda belirtilen sorularla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bennet (1979)' in mesleki eğitim alanında geliştirilen programları değerlendirmek amacı ile geliştirdiği modelinde yer alan yedi aşamadan dördüncüsü katılımcıların tepkilerinin değişiminin incelenmesidir. Bu aşamada öğrenenlerin program sonunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki değişimlerinin analizi yer almaktadır(Bennet,1989). Sungu Modelinde de öğrenenlerin, özellikle edindikleri bilgileri ne derecede uygulamaya dönüştürebildikleri sorgulanmaktadır.

### **F- Dersin tarzı**

1. *Dersin işlenme şekli öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişime katkı sağladı mı?*
2. *Ders esnasında karşılıklı konuşma, ana sorular, açıklamalar, ihtiyaca uygun bir oranda mı oldu?*

### **İ- İzah (Açıklama)**

1. *Derste bir konunun açıklaması gerekince, bu açıklama uygun bir tarzda mı yapılıyordu?*
2. *Her nokta önemi derecesinde mi açıklanıyor muydu?*
3. *Yapılan açıklama zaruri, doğru, duruma uygun ve yeterli miydi?*

### **M-Muallimin sınıfla münasebeti (ilişkisi)**

1. *Öğretmenin durumu, sınıfın hepsine karşı manevi ve zihni bir yakınlık uyandıracak bir halde mi?*
2. *Öğretmen öğrenciyi düşünmeye sevk edebiliyor mu?*
3. *Öğretmen çocukların düşüncelerin serbestçe söylebilmelerini ve yaşadıkları sorunları anlatmalarını teşvik edebiliyor mu?*
4. *Öğretmen, derste çocukların potansiyellerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlıyor mu?*
5. *Öğretmen, çocukların münasebetsiz hareketlerini, dikkatsizliklerini, yanlışlarını anlamakta güçlük çekenlere karşı uygun bir hareket takip ediyor mu?*
6. *Muallimin tavı, cazip, tabii müşvik, nefesine hâkim ve çevik midir?*

### **N-Muallimin ifadesi**

1. *Muallimin ifadesi sınıfın seviyesine uygun, geniş ve açıklayıcı mıdır?*
2. *İfadesine hâkim midir?*
3. *Kelimeleri yerinde kullanıyor mu?*
4. *Kullandığı kelimeleri seçer miydi?*
5. *Kelimeleri doğru telaffuz eder mi?*
6. *İfadesi lisan kurallarına uygun muydu?*
7. *Muallimin sesi doğal ve cazibelimi dir*
8. *Bütün talebeyi görececek bir halde midir?*
9. *Muallimi malumatı çok taze kolaylıkla anlaşılacak bir surette midir?*
10. *Talebe derse doğrudan doğruya alakadar oldu mu?*
11. *Derslere iradi dikkatlerini sarfettiler mi?*
12. *Birbirleri ile teşriki mesaiye heves gösterdiler mi?*
13. *Talebenin bütün kuvvetlerini sarf etmeye teşvik edildi mi?*
14. *Derste verilen malumat epeyce hazmedil mi?*
15. *Hatırda tutulması icap eden noktalar çocuklara öğretildi mi?*

16. *Dersin mevzuuna karşı çocukların alakadar olmasına muallim muvaffak oldu mu?*

Bu aşamada Sungu modeli, öğretmenin sınıf içi uygulamalarının, iletişim şeklinin, konu alanına hâkimiyetinin değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Hammond'un modelinde yer alan yöntemin değerlendirilmesi aşamasında öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişim şekillerinin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yine aynı şekilde Stake'in CIPP modelin sürecin değerlendirilmesi aşamasında öğretmenin hitabeti gibi konularda, bu kadar kapsamlı olmasa da, öğretmen ve öğrenci iletişiminin değerlendirilmesi aşaması yer almaktadır. Stake'in uygunluk olasılık modelinin süreç aşamasında sınıf ortamı, zaman yönetimi, iletişim, karşılıklı (öğretmen ile öğrenciler, öğrenciler ile öğrenciler, öğrenciler ile kaynak kişiler arasında) etkileşimin meydana geldiği bölüm olarak ifade edilir(Ornstein ve Hunkins, 2009). Bunun yanı sıra Eisener'ın eğitsel eleştiri modelinde de programın hikâyesinin oluşturulma sürecinde sınıf içinde gerçekleşen iletişimin de ele alınmasının gerekliliği belirtilmektedir (Postner, 2004). Özetle hem Sungu modeli hem de günümüz modellerinin bazıları bu aşamada sınıf içi iletişimin değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır.

## G- Sorular

1. *Soruların şekli ve açıklaması yeterli miydi?*
2. *Sorular düzen itibarıyla uygun ve her bir önceki sorudan farklı mıydı?*
3. *Soruların konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını çocuklar görebiliyor mu?*
4. *Sorular seviyeye göre miydi?*
5. *Sorular çocukların düşüncelerini uyaracak şekilde mi?*

## H- Değerlendirme soruları

1. *Değerlendirme soruları; öğretilmiş olan bilgiyi ortaya çıkarıyor mu?*
2. *En önemli noktaları ortaya çıkarıyor mu?*
3. *Sorular öğretilen konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiş miydi?*

Sungu bu aşamada program değerlendirmede kullanılan soruların açıklık, anlaşılabilirlik, istenilen özelliği ölçme düzeyi gibi faktörler açısından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir ifade ile değerlendirmenin değerlendirilmesi yani meta-değerlendirmeyi ifade etmektedir. Stufflebeam'e göre değerlendirme yararlılık, uygulanabilirlik açısından program hakkında karara varabilmek için vazgeçilmez bir süreçtir. Stufflebeam'in CIPP modelinde başlangıçta meta-değerlendirme aşaması bulunmazken daha sonra 5. aşama olarak meta-değerlendirme aşamasını modeline eklemiştir. Meta-değerlendirme hedef yönelimli ve sistem yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarının, CIPP modeli hariç, hiçbirinde bulunmayan bir aşamadır (Stufflebeam, 2000a).

## I- Cevaplar

- 1- *Cevaplar bütün talebenin katılımını sağlayacak şekilde miydi?*
- 2- *Çocuklardan cevap alınırken bu çocukların iyi düşünülerek verilmiş olmasına düşünülen şeyin ve iyi ifade edilmesine, cevapların doğruluğuna, cevaplar verilirken ifadenin ahengine dikkat oluyor muydu?*
- 3- *Düşünce ve ifade itibarıyla eksik görülen cevaplar sınıflandırılıyor muydu?*
- 4- *Cevaplar sınıflandırılırken, çocuklarda alakayı uyandıracak yahut onların düşüncelerini sekteye uğratacak şekilde olup olmadığına dikkat oluyor muydu?*

Sungu diğer modellerde çok fazla önem verilmeyen öğrencilerin verdiği yanıtları da bir aşama olarak program değerlendirme sürecine dâhil etmiştir. Bu aşama sayesinde programın beklenmedik istenen ya da beklenmedik ürünlerinin de göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Sungu ise modeline hedefe dayalı, sisteme dayalı ya da katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin zayıf yönlerinden birisi olarak kabul edilen bu aşamayı da ekleyerek modelini güçlendirmiştir.

## J- Vesaiti Teşhiriye (Araç gereç kullanımı)

- 1- *Derste, resim, numune, harita gibi araç gereç kullanıldı mı?*



- 2- *Bu araç gereç amaca hizmet etti mi?*
- 3- *Kullanılan araç gereç basit, çocuğun seviyesine uygun muydu?*
- 4- *Kullanılan araç gereç çocuğun bilgisini artırmaya, dikkatlerini derse vermeye ve hizmet etti mi?*
- 5- *Araç gereç gerekli olduğu bir zamanda mı kullanıldı?*
- 6- *Araç gereçler arasında lüzumsuzları var mıydı?*
- 7- *Bu araç gereçler çocuklara gösterilirken önlerine uygun bir zaman bırakıldı mı?*

### **L-Siyah tahtanın isti'mali (Kullanımı)**

- 1- *Siyah tahta uygun bir yere konmuş mudur?*
- 2- *Tahtaya, dersin anlaşılmasına yardım edecek resimler, diyaloglar çizildi mi?*
- 3- *Dersin özeti tahtaya yazıldı mı?*
- 4- *Öğretmenin yazısı okunaklı, münasip, büyüklükte işlek mi?*
- 5- *Muallim tahtaya yazı yazarken sınıf yönetimine dikkat ediyor mu?*

Bu bölümler eğitim durumlarının değerlendirilmesi içerisinde kabul edilebilir. Sungu bu bölümde öğretmenin gerekli materyalleri seçme ve kullanım becerisinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz değerlendirme modellerinde sürecin değerlendirilmesi kapsamında ele alınabilecek olsa da sadece Hammond'un program değerlendirme modelinin hizmetler basamağında materyal kullanımın sistematik değerlendirilmesinden bahsetmektedir. Diğer değerlendirme modellerinde materyal kullanımı bu derecede sistematik olarak değerlendirme sürecinde yer almamaktadır (Stufflebeam, 2000b).

### **O- Genel Sonuç**

- 1- *Derste ne dereceye kadar başarı elde edildi?*
- 2- *Bu başarının başlıca etmenleri nelerdir?*
- 3- *Başarısızlık var ise bunu nedenleri nedir?*

Sungu modelinde son bölüm genel değerlendirme bölümü olarak nitelendirilmektedir. Bu bölümde dersin ya da programın hedeflere ulaşma

derecesi belirlenmektedir. Fakat değerlendirmede sadece hedeflerin ne kadarlık bir bölümünün gerçekleştirildiği değerlendirilmemekte, aynı zamanda başarının nedenleri ve başarısızlığın nedenlerinin de programın uygulayıcısının tarafından irdelenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu durum aynı zamanda bir öz değerlendirmenin yapılması durumudur. Hedefe dayalı program değerlendirme modellerinde Sungu modelinde olduğu gibi hedeflerin hangilerine ulaşıldığı incelenirken bu hedeflere neden ulaşılmadığı sorgulanmamaktadır. Sorgulama süreci ise programa katılan bireylere yapılan çıkış (summative) testleri ile yapılmakta ve programın uygulayıcısının yapacağı bir öz değerlendirme sürecinden bahsedilmemektedir.

## Sonuç

1919 yılından sonra Darülmüallimin-i Aliye Müdürü olan İhsan Sungu tarafından hazırlanan ve belirli bir dönem öğretmen okullarında uygulanan hem öğretim hem de eğitim programı değerlendirme modeli olarak kabul edeceğimiz bu model günümüz program değerlendirme modelleriyle büyük benzerliklere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle günümüz program değerlendirme uzmanları Dick ve Carey (1990)'in Öğretimsel Tasarım olarak adlandırdıkları program değerlendirme modeli, Alkin'in UCLA modeli, Hammond'un değerlendirme modeli, Artin-Panos program değerlendirme modeli, Michael- Mitfessel program değerlendirme modeli, Stufflebeam'in Girdi, süreç, ürün modelinde (CIPP) modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri modeli ile Bloom'un program değerlendirme modelleri açısından benzerlik göstermesinin yanı sıra Sungu modelinin bu alanlara daha geniş bir yer verdiği görülmüştür.

İhsan Sungu'nun değerlendirme modelinde hedeflerin yanı sıra eğitim durumları ve içeriğe önem vermesi Hammond modeli ile benzerlik göstermektedir. Sungu'nun program değerlendirme modelinin 9-18. maddeleri eğitim durumlarının değerlendirmesine yönelik maddelerdir. Tyler'ın hedefe dayalı modelinde hedeflere dayalı eğitsel faaliyetlerin değerlendirilmesi aşaması, Stufflebeam'in CIPP modelinde sürecin değerlendirilmesi aşaması, Astin ve Panos'un işlemlere ve çıktılara dayalı değerlendirme modelinde işlemlerin analizi aşaması, Pravus'un Farklar yaklaşımındaki

süreç aşaması, Kirkpatrick'in Yetiştirme değerlendirme modelinin öğrenme aşaması, Sungu'nun işaret ettiği etkinliklerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Sungu modelinde bu aşamadan sonra programın dördüncü ögesi olan değerlendirmeye dair soruların yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Stake, Michael-Mitfessel, Hammond, Stufflebeam modellerinde de hedeflere ulaşılma derecesinin tayin edildiği bir aşama mevcuttur. Sungu modelinde dersin değerlendirmesinin yapıldığı bu aşamada öğretmenin dersin sonunda öğrencilere içeriği özetleyip özetlemediği, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını şeklinde sorgulamaktadır.

Pravus'un farklar yaklaşımında da benzer şekilde performansa dayalı bir değerlendirme süreci vardır. Sungu modelinin diğer aşamalarında olduğu gibi her aşamayı gerçekleştirdikten sonra uygulanan aşamaların değerlendirmesini de yapmıştır.

Bennet (1979)'in mesleki eğitim alanında geliştirilen programları değerlendirmek amacı ile geliştirdiği modelinde yer alan yedi aşamadan dördüncüsü katılımcıların tepkilerinin değişiminin incelenmesidir. Bu aşamada öğrenenlerin program sonunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki değişimlerinin analizi yer almaktadır. Sungu Model'inde de öğrenenlerin, özellikle edindikleri bilgileri ne derecede uygulamaya dönüştürebildikleri sorgulanmaktadır.

Eisener'in eğitsel eleştiri modelinde de programın hikâyesinin oluşturulma sürecinde sınıf içinde gerçekleşen iletişimin de ele alınmasının gerekliliği belirtilmektedir (Uşun, 2016, s.117). Özetle hem Sungu modeli hem de günümüz modellerinin bir kısmı bu aşamada sınıf içi iletişimin değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır.

Stufflebeam'in CIPP modelinde başlangıçta meta-değerlendirme aşaması bulunmazken Sungu modelinde değerlendirmenin değerlendirilmesi yani meta-değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Sungu diğer modellerde çok fazla önem verilmeyen öğrencilerin verdiği yanıtları da bir aşama olarak program değerlendirme sürecine dâhil etmiştir. Sungu'nun modeli hedefe dayalı, sisteme dayalı ya da katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin zayıf yönlerinden birisi olarak kabul edilen bu aşamayı da ekleyerek modelini güçlendirmiştir. Bu bölümler eğitim durumlarının değerlendirilmesi içerisinde kabul edilebilir. Sungu bu bölümde öğretmenin gerekli materyalleri seçme ve kullanım becerisinin

de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz değerlendirme modellerinde sürecin değerlendirilmesi kapsamında ele alınabilecek olsa da sadece Hammond' un program değerlendirme modelinin hizmetler basamağında materyal kullanımının sistematik değerlendirilmesinden bahsetmektedir. Diğer değerlendirme modellerinde materyal kullanımı bu derecede sistematik olarak değerlendirme sürecinde yer almamaktadır.

Sungu modelinde son bölüm genel değerlendirme bölümü olarak nitelendirilmektedir. Bu bölümde dersin ya da programın hedeflere ulaşma derecesi belirlenmektedir. Fakat değerlendirmede sadece hedeflerin ne kadarlık bir bölümünün gerçekleştirildiğinin incelenmesinin yanı sıra başarının nedenleri ve başarısızlığın nedenlerini de programın uygulayıcısının irdelemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu durum aynı zamanda bir öz değerlendirmenin yapılması durumudur. Hedefe dayalı program değerlendirme modellerinde Sungu modelinde olduğu gibi hedeflerin hangilerine ulaşıldığı incelenirken bu hedeflere neden ulaşılmadığı sorgulanmamaktadır. Sorgulama süreci ise programa katılan bireylere yapılan çıkış (summative) testleri ile yapılmakta ve programın uygulayıcısının yapacağı bir öz değerlendirme sürecinden bahsedilmemektedir.

Yukarıdaki benzerlik ve farklılıklara bakarak karşılaştırılması yapılan program değerlendirme modelleri ile Sungu Modeli şeklinde adlandırılan bu modelin Türk eğitim tarihi açısından çok önemli bir yere sahip olduğu bir gerçektir. Bu modelin verimli bir öğretim ve etkili bir öğretmenlik için bütün eğitim ve öğretim kurumlarında uygulaması çağdaş eğitimin bir gereği olarak düşünülebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Comparison of İhsan Sungu's Curriculum Evaluation Model with the Common Curriculum Evaluation Models in America and Europe**

\*

Yalçın Dilekli - Savaş Karagöz  
Aksaray University

Curriculum is defined as the planned school or out of school activities to reach the defined goals (Demirel, 2006). Curriculum has 4 components, aims/goals, content, learning experiences and evaluation. In order to define effectiveness of curriculum, evaluation has a vital role in education. There are four main approach for evaluating curriculums. In contemporary literature, most of the curriculum evaluation approaches/models aroused in the last few decades and descended from Europe or America. However, When the literature was scanned before Turkish Republic period, it was seen that a curriculum evaluation model developed by Sungu whose model was suitable for our century. The model took into consideration nearly all aspects of pedagogical understanding of our times. The model proposed to evaluate any curriculum as aims/goals, content, learning experiences and evaluation. Each educational activity should have a plan, without any plan all the educational activities result in time and money consuming activity. In order to get a sense whether educational activities are effective or not, results should be evaluated.

In this study, İhsan Sungu's curriculum/teaching activities evaluation model was analyzed before Turkish Republic period. İhsan Sungu was a headmaster in Darülmualleme and prepared a 16 questions with 89 sub items to evaluate educational affairs for teachers. The model was called 'The points taken into consideration evaluating curriculum/lessons for teachers and students'. This model was first mentioned in 1923 in *Muallimer Dergisi (Journal for Teachers)* by Süleyman Şevket. İhsan Sungu developed this model while he was working for teacher training school as headmaster. The aim of the study was to compare İhsan Sungu's model with modern evaluation models. In this study, literature review method was

used. In this scope, “*Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller*” (The points taken into consideration while evaluating a lesson) by İhsan Sungu was translated into Turkish from Ottoman language. Goal oriented, management oriented, consumer oriented, expertise oriented, participant oriented curriculum evaluation models were compared with İhsan Sungu's model. As a result, it was seen that İhsan Sungu's model bearing some mutual points with system approach for evaluating curriculum. System approach has three basic components, input, process and output. Sungu's model was similar to Dick and Carey (1990)'s Instructional Design, Alkin's UCLA model, Hammond's evaluation model, Artin-Panos evaluation model, Michael- Mitfessel evaluation model, Stufflebeam's CIPP) model and Bloom's model. However, Sungu's model was more extensive one. Because, those models had some disadvantages, especially for evaluating content and learning experiences. But, Sungu's model gave more importance to content learning experiences. Evaluation items 9 to 18 were based on evaluating content and learning experiences. Tyler's evaluating educational experiences part, Stufflebeam's evaluating process part, Astin-Panos' process and output parts, Killpatrick's learning parts had similar mutual points with Sungu's evaluating model.

In Sungu's model there were evaluation questions for each part of the process. Sungu gave importance to evaluate not only knowledge but also performance. Sungu evaluated all parts one by one, such as evaluating context, students' performance, teacher performance. In Sungu's model there were questions about evaluation of evaluations namely, meta-evaluation. However, in modern models meta-evaluation part added to models later, for example the first version of the CIPP model there was no meta-evaluation, later Stufflebeam added meta-evaluation to his model. Contrary to modern models, Sungu gave importance to students' response to the evaluation questions, the reason for students giving such responses was another part of his model. This is the weak points of goal and participant oriented evaluation approaches. By doing this, Sungu made its model stronger. The last part of Sungu's model was overall evaluation part. In this part, Sungu decided the rate of achieving goals. But, for results of the underachievement, Sungu proposes to check again teaching and learning

experiences. This is the implication of self-evaluation of the teachers. Generally, modern models try to decide the results of the curriculum with summative test. Sungu also proposed the same way, but he gave importance to self-evaluation of the teachers. He wanted to teacher's reflections about their teaching techniques. Sungu also questioned other results of the education, such as unwanted results, wanted but unexpected ones with his evaluation questions. When the compared models were taken into consideration, Sungu's model was more expand and older. From this respect, Sungu's evaluation model was a Turkish pioneering model.

### Kaynakça / References

- Ata, B. (2003). Mülkiyeli Bir Eğitim Bilimci: İhsan Sungu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 0-0. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26132/275255>.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bennet, D.B. (1989). Evaluating Environmental Education in Schools A practical guide for teachers, *Environmental Education Series*, 12, UNESCO.<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000661/066120eo.pdf> (Erişim Tarihi: 05.09.2017)
- Bharvad, A. J. (2010). *International Research Journal* , September 2010 VOL I , ISSUE 12,pp:72-76.
- Brandt, R. S. (Ed.). (1981). *Applied strategies for curriculum evaluation*. Alexandria, VA: ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development 225 North Washington Street, Alexandria, Virginia 22314
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, Calif: Sage. Chicago.
- Cousins, J.B. ve Earl, L.M. (1995). Participation evaluation: Enhancing evaluation use and organizational learning capacity. *The Evaluation Exchange*, 1(3 ve 4), 1-5.
- Daniel, S. (2001). *New Directions For Evaluation'* , Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741.

- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, Ö., Acar, M. (1992) *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick J. L., Sanders, J., R., Worthen, B., R. (2001). *Curriculum Evaluation* (4th. Editon) Pearson Press. UK: London.
- George A. (1981). *Curriculum theory*, (4th ed.), Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers.
- Jonhson, B, R. ve Dick W. (2012) *Evaluation in Instructional Design: A Comparison of Evaluation Models*, [http://apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/8001/EDD8001/2012-JohnsonDick-Ch\\_10-Evaluation\\_In\\_Instructional\\_Design.pdf](http://apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/8001/EDD8001/2012-JohnsonDick-Ch_10-Evaluation_In_Instructional_Design.pdf) (Erişim Tarihi: 01.08. 2017)
- Karagöz, S. (2014). *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve Cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928) (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, S. (2016). Opinions and suggestions about education and training programmes (Curriculum) before the republic era. in Turkey, *OPUS –International Journal of Society Researches*. 6(11). 651-676.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A., ve Hunkins, F. (2009) *Curriculum Design. In Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation. englewood cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: Mcgraw-Hill Companies, Inc.



- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirme meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187.
- Sönmez, V. (1991) Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Stufflebeam, D.L. (2000a). *New directions for evaluation*, No. 89, Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley ve Sons, Inc.
- Stufflebeam, D.L. (2000b). *The CIPP model for evaluation*. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, ve T. Kellaghan (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Süleyman Şevket (1923). Tedrisatta Usul İhtiyacı, Usul Meselesi. *Muallimler Mecmuası*, 1(9), 177- 181.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: McMillan Publishing Company.
- Woods, J. D. (1988). Curriculum Evaluation Models : Practical Applications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 13(1). 1-8.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Dilekli, Y. ve Karagöz, Ş. (2018). İhsan Sungu' nun program değerlendirme modelinin Avrupa ve Amerika'da yaygın kullanılan program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 465-496. DOI: 10.26466/opus.391195

## Orta Doğu'da Ulus Devlet Formasyonunun Ortaya Çı- kardığı Sorunlar ve Türkiye

DOI: 10.26466/opus.405973

\*

Yaşar Yeşilyurt\*

\*Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, SBE. Sosyoloji Ana Bilim Dalı Kırıkkale / Türkiye  
E-Posta: [y.yesilyurt71@hotmail.com](mailto:y.yesilyurt71@hotmail.com) ORCID: [0000-0002-9094-1538](https://orcid.org/0000-0002-9094-1538)

### Öz

Orta Doğu, medeniyetin doğduğu ve buna bağlı olarak da devlet kavramının farklı etnik, kültürel ve dinî olarak şekillendiği coğrafyaların en önemli merkezi konumundadır. XX. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren İslam Dünyası'nda özellikle de Orta Doğu'da ulus devletlerin kurulmasıyla birlikte dinî toplumsal bir tasavvur ve aidiyet duygusu olan ümmet yerine, ulusal bölgesel kimlikler ikame edilerek bu kimlikler ulus devlet aracılığıyla pekiştirilmiştir. Otoriter ve kişiselleşmiş iktidarlara sahip Orta Doğu'daki ulus devletler küreselleşmeyle birlikte yaygın egemenlik anlayışının karşısında bir tehdit olarak görülmesiyle birlikte etnik ve mezhebi uyanışların canlandırılmasıyla çözülmeye zorlanmaktadır. Eski dünya düzeni ulus devletler üzerinden imparatorlukları parçalayarak imparatorlukların sonunu hazırlarken yenedünya düzeni aynı şekilde yine ulus devletlerin parçalanması için yeni ulus devletçiklerin üretilmesi noktasında politikalara sahne olmaktadır. Orta Doğu'da siyasi dengelerin değişimi adına 11 Eylül olayı önemli bir köşe taşıdır. Bu tarihten sonra ABD'nin Afganistan'ı ve Irak'ı işgali, Lübnan'da yaşanan çatışmalar, Arap Baharı, Suriye'de yaşanan iç çatışmalar, Türkiye'nin güneydoğusunda Kürt sorunuyla ilgili yaşanan gelişmeler ulus devletlerin yaşadığı sorunların açık bir şekilde görülmesini sağlamıştır. Orta Doğu'da yaşanan gelişmeleri değişimin getirdiği güç boşluğunu doldurma ya da bölgede yaşanan dönüşüm sürecinin fırsatlarını değerlendirme gibi açıklamalar getirirken; pratikte yaşanan, farklı ülkeler tarafından bölgeye yapılan ziyaretler ve bu ziyaretlerde ortaya çıkan çekişmeler paralel şekilde stratejik bir güç mücadelesi alanın oluştuğuna işaret etmektedir. Tüm bu gelişmeler ve stratejik arka planda yaşanan çekişmelerle birlikte Arap Baharı sonrasında yeniden şekillenmeye başlayan ulus devletlerin yapısı hem içerden hem de dışardan uluslararası güç odaklarının çatışan politikalarına sahne olmaktadır. Bu minvalde bu yazının temel argümanı Orta Doğu'daki ulus devletlerde ciddi sorunların yaşandığı ve bunların kısa vadede ortadan kalkmayacağıdır. Çalışmada literatür taramasına dayalı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ulus-Devlet, Modernleşme, Arap Baharı, Orta Doğu, Türkiye

## Problems Posed By The Nation- State Formation in The Middle East And Turkey

\*

### Abstract

*Middle East, the birthplace of civilization and the concept of the state accordingly different ethnic, cultural and religious geography is the most important center of the shape. XX. In the Islamic world since the first quarter of the century, especially the religious community rather than a nation imagination and a sense of belonging with the establishment of nation states in the Middle East, it has been reinforced by substituting national and regional identities through the nation-state identities. And personalized with authoritarian power to the nation-state in the Middle East are forced to unravel with the revival of ethnic and sectarian Upon awakening seen as a threat to sovereignty in the face of widespread with globalization. The old world order of nation-states and empires break out by the end of the empire in the same way of preparing the new world order is once again the scene of international politics at the point of production of the new statelet to the disintegration of the nation state. change the political balance in the Middle East on behalf of the events of September 11 is the cornerstone of an important corner. After this date, Afghanistan and invasion of Iraq, clashes in Lebanon, the Arab Spring, the internal conflict in Syria developments concerning the Kurdish problem in southeast Turkey has provided to be seen clearly the problems faced by nation states. description of the power vacuum caused changes such as the development of living in the Middle East refill or transformation process in the region brings the opportunity to evaluate; experienced in practice, visits to the region by different countries and the conflicts that occur in parallel with the visit indicates that a power struggle in strategic areas occurs. The structure of the nation-state began remodeling after all these developments and wrangling with the strategic background of the Arab Spring is the scene of conflicting policies of both the inside and outside of the international powers. In this manner, in this summer's main argument nation state in the Middle East, where there are serious problems and they'll disappear in the short term. Qualitative research methods were used in this study based on a literature review.*

**Keywords:** Nation-State, Modernization, Arap Spring, Middle East, Turkey

## Giriş

Orta Doğu Doğu ile Batı arasındaki bütün ticari ve kültürel bağlantıların yapıldığı bir bölgedir. Yeryüzünün en önemli kara ve su yollarını kumanda etmesinin kendisine kazandırdığı eşsiz jeopolitik değer, Orta Doğu'yu tarihin ilk dönemlerinden bu yana dünya egemenliği peşinde koşan güçlerin birincil hedefi hâline getirmiştir. Petrolün 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren değer kazanmasıyla Orta Doğu'nun, dolayısıyla buradan geçen kara ve deniz yollarının stratejik önemi dünyanın hiçbir yeriyle kıyaslanamayacak derecede artmıştır (Turan, 2002: 16-17). Bu bakımdan Orta Doğu coğrafyasını anlamak oldukça zordur. Çünkü bu zorluğu Orta Doğu'nun iç ve dış etkiler nedeniyle sürekli olarak yeniden kurgulanan ve değişken bir tarihe dayanıyor olmasında aramak gerekir. İlber Ortaylı'nın (2012: 177) deyişiyle Orta Doğu tarifi yapılamayan bir coğrafyadır. Orta Doğu, günümüzde bütün dünyaya yayılmış olan üç büyük semavi din olan Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'ın doğduğu kutsal topraklardır. Din bu coğrafyada o kadar önemlidir ki ırktan kültürden daha çok din ön plana çıkmaktadır. Orta Doğu bölgesi bir imparatorluklar ülkesidir ve bu bölgede kurulan büyük imparatorluklar insanlık tarihinin en önemli gerçeğini idari örgütlenmeyi ortaya koyabilmiş bir coğrafyadır (Taş, 2012: 9, Ortaylı, 2012: 178). Bu açıdan bakıldığında Orta Doğu'yu anlamak zordur. Çünkü olabildiğince karmaşık sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerin şekillendiği bir coğrafya olarak beliren orta doğu farklı düzeylerde analiz yapmayı gerektiren bir sosyolojik bakış açısını beraberinde getirmektedir.

20.yüzyılın başında Balkanları da kapsayacak kadar geniş şekilde tanımlanan Orta Doğu günümüzde daha dar bir coğrafyayı ifade etmeye başlamıştır. Buna göre bu tanımlama en dar anlamıyla Mısır'dan İran'a uzanan Nil ve Mezopotamya havzalarının arası için, en geniş şekliyle de Fas'tan Pakistan'a kadar uzanan, başka bir deyişle Atlantik'ten Ganj havzasına kadar yayılan coğrafyayı ifade etmektedir. Geniş ve dar anlamda tarif edilen bu coğrafya genel olarak değerlendirildiğinde medeniyet kimliği ve jeokültürel olarak İslam kimliğini, jeoekonomik kaynak alanı olarak petrolü, fiziki coğrafya olarak bozkır ve çöl iklimini, stratejik olarak Avrasya'yı çevreleyen kenar kuşak(rimland)'ı ifade ettiği görülmektedir. Orta Doğu'yu önemli kılan başlıca özelliklerden biri de bu

coğrafyanın Avrupa, Asya ve Afrika'dan oluşan dünya anakitasının keşim alanını oluşturuyor olmasıdır. Bu bölge; kara havzası açısından Asya'nın batısını, Avrupa'nın doğusunu ve Afrika'nın kuzey sınırlarını barındırmaktadır. Buna bağlı olarak Avrupa, Asya ve Afrika'yı birbirine bağlayan deniz, kara ve hava ulaşım hatlarının düğüm noktasını teşkil etmektedir. Bununla beraber dünyada birinci derecede önemi haiz olan üç stratejik deniz yolu olan Süveyş Kanalı, Babel Mendeb ve Hürmüz boğazları bölgeyi önemli kılmaktadır (Turan, 2002: 16-17).

Tarihi, insanlık tarihi kadar eski olan Orta Doğu, tanımı ve anlatımı açısından çeşitli zorluklar taşıyan bir bölgedir. Öncelikle Ortadoğu, tıpkı "şark" (Doğu) ve "Yakındoğu" (Levant) gibi batılı bir terimdir. 19. yüzyılın sonlarında, 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bölgeyi ifade eden özellikler ve buna bağlı sınırlar, dünyadaki siyasal duruma, zamana ve bölgeye nereden bakıldığına bağlı olarak değişiklikler göstermiştir. Bu durumu Cemil Meriç; "Orta Doğu kaypak bir mefhumdur. Çünkü ne zaman doğduğu, niçin doğduğu, hudutlarının ne olduğu konusunda rivayetlerin muhtelif olduğu bir kavramdır" sözleriyle ortaya koymuştur. Bu ise değişen tanımlamalara neden olmuştur. Her şeyden önce kavramın tanımladığı bölgenin doğu olması tanımlamayı yapan öznenin duruşuna göre değişiklik göstermiştir. Biraz daha açıklamak gerekirse, Ortadoğu kavramının öncülü Fransızların, Osmanlı Devleti'nin toprakları için kullandığı "Yakın Doğu" tabiridir. 20. yüzyılın başlarına kadar sık sık kullanılmıştır. İngiltere'nin 19. yüzyıldan itibaren Hindistan ve Çin'in zenginliklerine yayılması da "Uzak Doğu" kavramının kullanılmasına neden olmuştur. Bu iki kavram, batılı devletler için yeni bir bölgesel tanımlama ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda İngilizler, "Yakın Doğu" terimine karşılık, Osmanlı Devleti toprakları içerisinde kalan ve "Uzak Doğu"ya geçişte önemli bir atlama taşı olan bölge için "Ortadoğu" terimini kullanmaya başlamıştır (Önder, 2012: 3-4).

Orta Doğu kavramı ilk defa jeopolitikçi Mahan tarafından Arabistan ile Hind yarımadaları arasında kalan ve deniz stratejisi için büyük önem taşıyan bölge için kullanılmıştır. Bu kavram daha sonra yine stratejik nitelikli olarak I. Dünya Savaşı esnasında Orta Doğu Kumandanlığı şeklinde kullanılmış ve bu çerçevede yaygınlık kazanmıştır (Davutoğlu, 2004: 130, Lewis,1994: 3). 1960'larda Orta Doğu kavramı üzerine çalışan

Davison ise, geçen asrın sonundan günümüze kadar yapılan tanımları inceledikten sonra Orta Doğu'yu İslam dini etrafında oluşan jeopolitik bir birim olarak tanımlamıştır. Davison'a paralel olarak Pounds'da Orta Doğu'nun iki temel özelliğini İslam dini etrafında oluşan bütünlük ve Osmanlı'dan kalan ortak tarihi miras olarak tespit etmiştir. Tanımın muhtevasında sürekli değişim; jeokültürel, jeopolitik, jeostratejik ve jeoekonomik gibi başka belirleyici faktörlerin varlığıyla açıklanabilir (Özkul, 2011: 96). Orta Doğu bölgesi de çeşitli kavimleri, milletleri, din ve mezhepleri farklı kültürleri barındıran çok kültürlü bir yapıya sahip olan bu bölge bir bütünlük içinde jeopolitik ve jeokültürel olarak dünyanın diğer bölgelerinden farklı olarak daima canlı, karmaşık, hareketli yapıyla geçmişte olduğu gibi günümüzde de hem diğer devletlerin ilgi odağında güç mücadelelerinin sergilendiği bir alan hem de dünyadaki değişmelere yön veren bir bölge olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu bölgenin sosyolojik olarak toplumsal yapısının bilinmesi şimdilerde yaşanan ve yaşanması muhtemel olan değişimin nasıl devam edeceği konusunda akademisyenlere ve siyasilere önemli bir veri sağlayacaktır. Orta Doğu'yu anlamak için salt bir yönüyle ve indirgemeci yaklaşımlardan uzak daha bütüncül yaklaşımlar çerçevesinden ekonomik, siyasi, kültürel ve dini açılardan bakmayı gerektirmektedir.

Orta Doğu'nun tarihi gelişim seyrine baktığımızda, tarih boyunca iç gelişmelerle dış müdahalelerin karşılıklı etkileşimleriyle oluşan çok yönlü, dinamik bir yapı varlığını sürdürme gelmiştir. Afro-Avrasya kıtasına yönelik hâkimiyet stratejisi geliştiren her güç, Büyük İskender gibi bu kör düğümü çözmek zorundadır. Çünkü bu fiziki ve kültürel coğrafya insanlık tarihinin maddi ve ruhi planda ana çizgilerini üzerinde taşımaktadır; Avrupa damgasını taşıyan 19. yüzyıl ile çok-merkezliliğin arttığı 20. yüzyıl hariç tutulacak olursa, Orta Doğu'nun tarih boyunca sürekli merkez konumunda olduğunu iddia etmek mümkündür (Davutoğlu, 2002: 31).

Coğrafi bir birim olmamasından dolayı Orta Doğu'nun sınırlarının çizilmesi zordur. Orta Doğu kavramı "Batı Avrupa" gibi coğrafi değil, "batı" gibi siyasi ve kültürel özellikleriyle öne çıkmaktadır. Anadolu, Mezopotamya, Kafkasya gibi coğrafi isimlerle karşılaştırıldığında Orta Doğu yapay, üretilmiş bir kavramdır (Akpınar, 2012: 50). Orta Doğu'yu diğer coğrafyalardan ve bölgelerden farklı kılan en temel özelliklerinden

birisi, tarih derinliğinin getirdiği jeokültürel ve jeopolitik özelliklerdir. İnsanlığı etkileyen en köklü kültürel, dinî ve düşünsel açılımların bu bölgede gerçekleşmiş olması bölgenin tahlilinde jeokültürel ve jeopolitik özelliklerini dikkate almayı gerektirmektedir. Orta Doğu bölgesi de çeşitli kavimleri, milletleri, din ve mezhepleri farklı kültürleri barındıran çok kültürlü bir yapıya sahip olan bu bölge bir bütünlük içinde jeopolitik ve jeokültürel olarak dünyanın diğer bölgelerinden farklı olarak daima canlı, karmaşık, hareketli yapısıyla geçmişte olduğu gibi günümüzde de hem diğer devletlerin ilgi odağında güç mücadelelerinin sergilendiği bir alan hemde dünyadaki değişmelere yön veren bir bölge olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu bölgenin sosyolojik olarak toplumsal yapısının bilinmesi şimdilerde yaşanan ve yaşanması muhtemel olan değişimin nasıl devam edeceği konusunda akademisyenlere ve siyasilere önemli bir veri sağlayacaktır. Orta Doğu'yu anlamak için salt bir yönüyle ve indirgemeci yaklaşımlardan uzak daha bütüncül yaklaşımlar çerçevesinden ekonomik, siyasi, kültürel ve dini açılardan bakmayı gerektirmektedir. Orta doğuda geçmişten günümüze birçok değişim yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Arap baharı sonrası yaşanan gelişmeler bunun en belirgin olanlarından biridir. Orta doğuda yer alan toplumlar ulus devlet olma aşamasından sonrada birçok sorunla yüz yüze kalmıştır. Orta doğuda yaşanan sorunların tek sebebinin elbette ulus devlet yapısının getirdiği özellikler olduğunu söylemiyoruz ancak söylemek istediğimiz şey bu sorunların çoğunun ulus devlet formasyonunun getirdiği sorunlar oluşturmaktadır.

### **Orta Doğu'da Monarşik Devletten Ulus Devlete Değişimin Dinamikleri**

M.Ö. 4000 yıllarından itibaren Nil nehri kıyısında, daha sonra Dicle ve Fırat nehirleri arasında Mezopotamya olarak isimlendirilen bölgede daha sonra ise Yeşilirmak ve Kızılırmak nehirleri boyunca Anadolu'da kurumsallaşmış bir otorite biçimi olarak devlet kurulmuş ve belirli ailehanenin egemenliği altında monarşik bir nitelik kazanmıştır (Childe, 2007: 113-116). Bu monarşik yapı yani yönetimi elinde bulunduran belirli bir ailenin mutlak hâkimiyetine dayanan yönetim tarzı imparatorluklar çağında da sonradan ulus devletlerini kurduktan sonra da Orta Doğuda

yönetici teba ilişki biçiminin devam ettiğini ancak ulus devletler kurulduktan sonra farklı kimlikleri dinleri etnik yapıları daha sert bir şekilde ötekileştirici bir sosyal siyasal ve ekonomik yapıya dayandığını söylemek gerekir. Orta Doğu'daki ulus devletler normal batıda meydana gelen oluşum biçimiyle doğal seyrinde kurulmadıkları için hem içten hem dıştan müdahaleler yoluyla oluşturulduklarından bu monarşik yapı daha keskin bir hal alarak alt kültürleri dışlayıcı bir formasyona dönüşmüştür. Bu devlet biçimi "arkaik Orta Doğu devleti" olarak dinî meşruiyet alanını da ele geçirerek çoğu zaman "Tanrı Kral" şeklinde egemenlik, yönetim ve dini meşruiyet alanlarını birleştirmiştir (Childe, 2007: 117). Bu devlet yapısı Orta Doğu'da otoriter devlet yapılarının -ki özellikle bu otoriter yapının oluşturulmasında ordunun büyük bir işlevi olmuştur - sürekliliğini sağlayan bir biçime dönüşmüştür.

Siyasi iktidarı elinde bulunduran güç olarak "hükümet" ve soyut bir kavram olmakla birlikte birçok somut uzanımı olan "devlet", şüphesiz birbirinden farklı olguları ifade etmektedir. Ancak Ortadoğu Arap Toplumları temelinde, bu iki olgu arasındaki fark çoğu zaman bulanıklaşmakta ve zaman zaman ikisi birbirine denk düşebilmektedir. Bunun en temel sebebi ise, bu toplumlarda boy gösteren rejimlerin, otoriter bir yapı arz etmesi ve bunun bir sonucu olarak hükümetlerin değişmezliğinin genel bir kural olarak ortaya çıkmasıdır (Erdem, 2013: 214).

Orta Doğu toplumlarında tarih boyunca siyasal erki elinde tutanlar, güç (etki) ile iktidar arasında genellikle bir paralellik kurmuşlar ve güce özel bir önem atfetmişlerdir. Devletin sahip olduğu egemen iktidar, kişisel veya küçük bir zümreye dayalı elitsel gücün bir uzantısı olarak düşünülmüştür. Gücün kaynağı ise, bazen tanrısal olmakla birlikte çoğu zaman içinde askeri ve siyasal sertlik barındıran somut şiddet eylemleri olabilmektedir (Atlıoğlu, 30 Mart 2009).

İnsanlar kimliklerini ülkeleri, milletleri, kültürleri, dinleri ile tanımlayabilirler, ama borçlu oldukları sadakat ancak vergi toplayan, ordu kuran, memur istihdam eden, yasaları uygulayan devletedir. Bir bakıma bu, hükümdarlar otoriteyi sadece ele geçirmeyi değil, başkasına vermeyi de öğrendiklerinden bu yana hep böyledir. Bürokratik devlet herhalde Orta Doğu'da dünyanın başka yerinde olduğundan eskidir. Günümüzde başka pek çok yerde olduğu gibi Orta Doğu'da bir kişinin kimliğini diğer unsurlardan çok kendisini yöneten devlet belirler. Çağdaş Orta



Doğu'nun en olağanüstü unsurlarından biri de devletlerin bu gücü veya kendilerini oluşturan unsurlara ayrılmaları ya da daha büyük bir birlik içinde toplanmaları baskılarına gösterdikleri dirençtir. Bu yeni devletlerden bazıları gerçek tarihi varlıklara dayanırken bazıları ise tümüyle yapaydırlar. Ancak, pan-Arabizmden doğan birleşmeye doğru çok güçlü bir ideolojik itki olmasına rağmen bu Arap devletlerinden biri dışında hiçbirisi ortadan kalkmamıştır. Bunlar ne kadar yapay görülseler, kökenleri ne kadar yabancı olsa, üzerinde inşa edildikleri kültürler ne kadar eski olsa da bu devletler, çoğu zaman çok ters koşullar altında bile ayakta kalma ve kendilerini koruma konusunda şaşırtıcı bir yetenek sergilemişlerdir. Devletin güçlü olmasının bir nedeni de bunu kontrol edenlere sağladığı fırsatlardır. Bu devletlerin her biri yıllar boyunca yeni bir yönetici seçkinler grubu geliştirmiştir ki, günümüz Orta Doğu'sunun en keskin Batılı gözlemcilerinden olan Adolphus Slade şöyle demiştir; "Devlet yeni soylu sınıfın malikanesidir." Devletten pek az yarar sağlayanlar arasında bile zorlayıcı nedenlerden biri devletin parçalarına ayrışması durumunda olacakların korkusudur. Bu iç savaş sırasında Lübnan'da görülmüştür; Körfez Savaşının sonrasında Irak'ta da aynı tehdit yaşanmıştır. Batı'da kimlik ve tanınmanın sembolik dili çok eski köklerden gelmiş olup uzun bir evrimin sonucudur. Çağdaş Orta Doğu'da bunların çoğu yenidir ve çoğunlukla da dışardan kopya edilmiş ve kimi zaman da zorla kabul ettirilmiştir (Lewis, 2000, 68-77). Modern öncesi dönemlerde hem batıda hem de doğuda din olgusu kimliğin en önemli parçasıydı. Hatta imparatorluk çatısı altında yaşayan milletin içeriğinde dini bir anlam yüklüydü.

Orta Doğu devlet tipinde, Arap-Pers devlet tipinde ve bunların devamı sayılabilecek Osmanlı devlet tipinde etnik ve dini gruplaşmalar üzeri bir devlet ve kimlik biçimi oluşturulduğundan bu gruplar bir üst kimliğin altında kendi mevcudiyetlerini tanımlayabilmişlerdi. Modern zamanlarda ulus devlet kimliği içerisinde bu üst kimlik "sekülerizm" veya "laiklik" prensibi içerisinde tanımlanmaya çalışıldı. Oysaki sekülerizm prensibi teorik anlamda devletin ve devletin etki alanını kapsayan kamusal alanın herhangi bir dini prensibe göre değil, herkesçe paylaşılabilir, bilinebilir egemenlik ve meşruiyet prensiplerine göre düzenlenmesi prensibine dayanmaktadır. İslam dini gibi Orta Doğu'da yaygın bütün etnisite ve diğer dinler özel alan yani bireyin kendi kişisel seçim ve ira-

desini ilgilendiren ve aile fertlerinin hane içerisindeki özel ilişkileri içerisinde kök salmış durumdadır. Dolayısıyla formal ve kamusal alanı daha çok ilgilendiren ulus devlet ve sekülerizm kavramları birey ve aile ilişkileri alanı içinde bulunan dini ve etnik kimlik tanımlamaları için dar bir kapsamda bulunmaktadır. Bu anlamda egemenlik ve meşruiyet ilişkilerinin ulus devlet kavramı içerisinde tanımlanması, imparatorluk geçmişi olan ve etnisite ve din ilişkilerinin mekânsal anlamda dağıldığı, bireyin ve aile-hanenin özel alanına kaydığı Orta Doğu coğrafyasında düzen ve istikrarı içinde bulunduran normalleşmeyi ikame etmesi zorlaşmaktadır (Mazman, 2014: 491).

Orta Doğu'da devlet, toplum, insan gibi kavramların algılanışı, Batı merkezli algılayış biçiminden oldukça farklıdır. Tarihin ilk devirlerinden itibaren genel olarak Doğu diye adlandırılan coğrafya, özelde ise Orta Doğu, büyük medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Büyük nüfus kitlelerini, büyük orduları barındıran ve bunları besleyecek uzmanlaşmış ekonomik sistemleri olan büyük imparatorluklar bu coğrafyada kurulmuştur. Kurulan devletler modern ulus devlet yapılanmasının çok uzağında olsa da Batıya göre daha fazla devlet kurma deneyimi yaşanan Orta Doğu'da otorite ve güç kavramlarının yönetim biçimlerine daha fazla hâkim olduğu söylenebilir. Bu çerçevede düşünüldüğünde devlet kavramı, Orta Doğu coğrafyasında fazlasıyla karmaşık ve tarihsel derinliği olan bir fenomendir ve kurumsallaşmış bir yapı olmakla birlikte genellikle siyasal iktidar (otorite) olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda Orta Doğu'da devleti incelerken en önemli unsuru olan iktidar olgusu üzerinden hareket etmek gerekmektedir. Orta Doğu'daki kişiselleşmiş iktidar biçimlerinin ortaya çıkardığı totaliter rejimlerin öncülleri arasında devlete yüklenen özel anlam ilk sırada yer alır. Buna göre anlamı ve amaçlarıyla devlet, yüceltilmiş bir kavram olarak yalnızca siyasal iktidarın değil, toplumsal hayatın her alanını kendine sıkı sıkıya bağlayan bütüncül karakteriyle ön plana çıkar. Orta Doğu insanı için devlet çoğu zaman kutsal, dokunulmaz ve erişilemez bir varlık durumunda kalmış ve ülkeyi yönetme görevinin bir kişi veya zümreye bahşedilen tanrısal bir lütuf olduğu düşünülmüştür. Çoğu zaman iktidara muhalif olmak devlete muhalif olmak ve devlet düşmanlığı olarak algılanmaktadır. Ulusal güvenlik sorumluluğunun kurumsallaşmadığı koşullarda, rejimin güvenliği veya iktidardaki üstün bireyin güvenliği ulusal güvenlik

önce gelmektedir. Tüm güvenlik bir tek kişinin, bir tek ailenin ya da küçük bir grubun yönetimine indirgenmektedir. Otoriteyi elinde tutan devlet korku ve güvensizliği beslerken cesaret ve yeteneği güvenliğe tehdit olarak algılamaktadır. Bu psikoloji, siyasal tepkisizlik ve devlet ile halk arasındaki uzaklık şeklinde kendini gösterip siyasal katılımı sağlayacak kanalların oluşmasını engellemektedir. Orta Doğu'da devlet ve iktidar çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır ve iktidarın en önemli unsuru da güçtür (Atlıoğlu, 2009).

Kutsal devlet anlayışı hikmetinden sual olunmaz birçok iktidar eyleminin devletle aynılaştırılmasından dolayı iktidarların uzun süreli olarak varlıklarının devamını sağlamıştır. Modern ve seküler bir yapı olan ulus devlet biçimi orta doğu devlet yapılarında da benzer bir kutsallık işlevini çoğu zaman devam ettirmiştir ve buda otoriter yapıların sürekliliğini sağlamıştır. Bu noktada özellikle Orta Doğu devlet yapılarında farklılığın kaynaklarına işaret eden Sami Zubaida Orta Doğu devlet yapıları için iki temel görüşü ele almaktadır. Ona göre batılı modern devlet belli bir tarihi, toplumsal ve ekonomik süreç neticesinde ortaya çıkmıştır ve siyasi otorite ile halk arasında birbirini tamamlayan bir karşılıklılık söz konusudur. Oysa Orta Doğu'da devletlerin oluşumu iç değil dış kaynak ve güçlerce belirlenir. İktidar monolitik bir bütün oluşturur. Dayanağını toplumsal birimler oluşturmadığı için doğası gereği baskıcıdır. İkinci görüşse batı ile Orta Doğu arasındaki tarihi ve kültürel farklılıkların, Batı tipi ulus devletin oluşumuna engeller çıkarttığı yönündedir. Bu engeller ulus anlayışının İslam'ın etkili ve çoğu zaman ulus kavramıyla iç içe veya onu da kapsayacak şekilde bulunuşundan, sivil inisiyatif geleneğinin zayıfladığından, yıkılan cemaat yapılarıyla serbest hale gelen vatandaşların devletle ilişkilerinde yaşadığı zorluklardan kaynaklanmaktadır (Zubaida, 1994: 194-195).

Modern devlet; sınırları dâhilinde ve haricinde bağımsızlık ve egemenlik, siyasi bütünlük ve merkezi bir yönetim düşüncesini bünyesinde barındırmaktadır. Aynı zamanda teritoryal bir yaklaşım üzerine inşa edilen modern devlet, ülkeye bağlılık ve Fransız tipi; kültürel milliyetçiliği içerisine almaktadır. Bu bağlamda ulus devletin bu düşünceler üzerine kurulduğunu ifade etmek yanlış olmaz fakat etnik milliyetçilik ve demokrasi kavramları modern devlet ile ulus devlet ayrımının temel noktasını oluşturmaktadır (Şahin, 2009: 131-134).

Ulus devlet, biz duygunun ağır bastığı, kültürel, etnik, tarihi bir takım ortaklıkları içerisinde barındıran, ezcümle ortak bir kimliğe sahip olan ulusu ifade eder. Aynı zamanda toplumu oluşturan fertler vatandaş statüsündedir ve siyasi egemenliğin tek sahibidir. Bu durum hem milliyetçiliğe hem de demokrasiye vurguyu göstermekle birlikte; siyasal bütünlüğün de büyük önem taşıdığını belirtmektedir (Habermas, 2001: 79-97). Ulus inşa edilmiş bir proje olarak bir zoraki cemaattir. Dolayısıyla homojen bir sosyopolitik ve kültürel birim oluşturmak zoraki bir cemaat kurma gayretidir. İşte tam da bu noktada ulus devletin totaliter ve otoriter yönü kendini hemen gösterir. Zira cemaat gönüllülük esasına dayanır, oysa bir devletin sınırları içinde bulunan farklı özelliklere sahip birey, grup ve toplulukların tek tipleştirilmesi güç aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılır (Tekin, 2012: 167).

Müslümanların yaşadığı coğrafyada kurulan ulus devlet sistemi, siyasal dönüşüm açısından radikal etkilerde bulunmuştur (Davutoğlu, 2002: 18). Modernizmin en belirgin göstergelerinden ve sonuçlarından biri olan ulus devlet sistemi, Türkiye ve Orta Doğu'da gelişen sosyal siyasal ve küresel ekonomi karşısında sorunlar yaşamaktadır. Ulus devlet Orta Doğuda yeni bir formasyona ihtiyaç duymaktadır. Belirli bir etnik ve kan bağına bağlı akrabalık ilişkilerinin üzerinde tanımlanmış olan mutlakıyetçi monarşi içerisinde egemenlik haklarıyla birlikte yönetim bir aileye verilirken, devletin altında bulunan etnik ve dini cemaatler devlete doğrudan bağlılıkla yükümlüydüler. Modernleşme sürecinin bir bakıma zorunlu kıldığı temsil ilkesinin Osmanlı İmparatorluğu'na getirilişi İmparatorluk içerisinde egemenlik ve meşruiyet tartışmalarını başlatmış, siyasal sistem içerisinde gerilimlere sebep olmuştu. İmparatorluğun yıkılmasını takip eden yıllarda kolonyal dönemin son bulmasıyla Orta Doğu'da birçok yeni milli devlet kurulmuş oldu. Orta Doğu devlet tipinin ve Osmanlı İmparatorluğu'nun gerisinde bıraktığı cemaatsi etnik ve dini yapılar, bulunduğu ülkelerdeki egemenlik ilişkisini tanımlayan "ulus devlet" kavramının ötesinde, devletin sınırlarını gösteren kamusal alanı aşan, bireysel seçimlerin ve aile-hane içerisindeki ilişkilerin şekillendirdiği özel alandaki kimlik ve aidiyet ilişkilerini daha yakından ilgilendirmektedir (Mazman, 2014: 491).

İmparatorluk çağı bir tür çoklu kimliklerin farklılıklar üzerinden birbirlerini tanıdığı ama nihayetinde devlete bağlı oldukları birçok kültürlü

yapı olarak devam ederken ulus devlet bu çok kültürlü yapıyı terk etmek üzere kurulan homojen bir kültürü benimseyen modern bir örgütlenme biçimiydi. Ulus devlet milletlerin halkların arasına keskin sınırlar çekerek yalıtılmış bir kültür üzerinden çatışma yaşamadan varlığını sürdürebileceğini sanıyordu. Ancak anlaşıldı ki bu modern örgütlenme biçimi Batı'da doğal seyri içinde tarihin belirli bir gelişim seyrinde ortaya çıkan bir sonuç iken Orta Doğu ve Türkiye'de bu doğal seyre sürekli müdahaleler yoluyla rayından çıkmasına ve çok kültürlü çok etnikli bir yapıya sahip olan Orta Doğu özelinde sürekli alt gruplar üzerinde ulusçuluk ve ulus devlet kurma yarışının çatışma alanları olarak süregeldi. Böylece Orta Doğu'da kimlik sorunlarının kökleştiği özel alan ve bu alanın ortaya çıkardığı meşruiyet problemi, devlete ait egemenlik ilişkilerini tanımlayan ulus devleti modern anlamda tüm toplumu kapsayan bir politika geliştirememesine sebep olmaktadır.

Osmanlı imparatorluğu bünyesinde bulundurduğu birçok etnik ve dinî grupları kendi oluşturduğu millet sistemi içerisinde barındırıyordu. Bu cemaatçi yapılar ulus-etnisite üzeri tanımlanmış bir kimliğin parçası olarak uzun bir dönem düzen ve istikrar içerisinde yaşamışlardı (Karpaz, 2001: 53-60). 19. yüzyılda meşruiyet ve egemenlik alanlarının yeniden tanımlanması, millet sisteminin imparatorluk ile birlikte dağılma sürecini getirmişti.

I. Dünya Savaşı sonunda ve özellikle II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda genelde Dünya bölge özelinde Orta Doğu ülkelerinde devam eden bağımsızlığını kazanma süreci 1970'li yıllarda Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkelerinin bağımsızlığını kazanması ile tamamlanmıştır. Hemen hemen dünyanın her yerinde sömürge yönetiminden bağımsızlığını kazanan devletler, sömürgeci devletin kurduğu yapıyı devam ettirecek şekilde, otoriter rejimlerle yönetilmiştir. Bu durum Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkeleri için de geçerlidir. Zaman içerisinde Orta Doğu ülkelerinde kendi şartlarının bir sonucu olarak ya demokratik teamüller gelişmiş veya sınırlı demokrasiden mutlak monarşiye kadar çeşitli yönetim şekilleri hâkim olmaya başlamıştır (Akengin, Gürçay, Aralık 2014: 25).

Orta Doğu, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1916'da, Bay Sykes ve Mösyö Picot'un anlaşmaları sonucunda yeniden dizayn edildi. Arap ulusu, farklı devletlere ve farklı siyasi kimlikler kazandırılarak bir denge kuruldu. Orta Doğu'daki bu karmaşanın, gelişmemenin temelinde

birçok küçük yapılara bölünerek, suni gerginliklerin üretilmesi sonucunda birbirlerine entegre olamayan ve düşmanlık üreten Arap halklarının birbirleriyle politik anlamda uzlaşamadıklarından, kalıcı bir düzen oluşturulamamıştır. Nasır'ın birleşik Arap ulusu ideali yeterli alt yapı ve rasyonel politika eksikliğinden sadece Suriye ile sınırlı kalmıştır. İngiltere ve Fransa Orta Doğu'da bazı ailelere yeni devletler kurdurmuş ve bu ülkeleri uydu ülkeler olarak gelecekteki stratejilerinin üs merkezi olarak Arap uyanışlarına kadar kullanmıştır. Yapay olarak üretilen ulus devletlerin bir zamanlar Osmanlı barışının getirdiği düzen ve istikrar ve yekpare bir coğrafyayı, sosyal ve etnik bölünmelerle derin kriz alanları oluşturulmuştur. Ulusçuluk akımının Orta Doğu coğrafyasına verdiği zararlar bölgedeki kadim sorunların temelini oluşturmaktadır. Ulusçuluk, Avrupa'da bütünleşmeyi, Orta Doğu'da bölünmeyi getirdi. Bununla hesaplaşma zamanı gelmiştir (Önder, 2012: 5). Arap dünyası Birinci Dünya Savaşı sonrası Batılı güçler tarafından sınırları cetvelle çizilmiş sınırlara bölünmüş ve bölge halklarının istekleri doğrultusunda değil batılı güçlerin istekleri doğrultusunda kurgulanarak tepeden baskıcı bir anlayışla otoriter bir yapıya oturtulmuştur. Bu yapı, yapay temeller üzerine inşa edilmiştir. Arap dünyasındaki bu yapaylık coğrafi sınırlardan, etnik unsurlara, dini ve mezhebi tutumlardan, halktan ve kendi geçmişinden kopuk kırılğan politik ve yönetsel yapılara, sosyal bölünmüşlüklerle ve en nihayetinde ekonomik kırılğanlıklara varıncaya değin bir dizi olgunun bileşiminden meydana gelmiştir. Orta Doğu bugünkü şeklini Osmanlı İmparatorluğu'nun bölge üzerindeki gücünü kaybetmesi ve İngiltere ile Fransa'nın daha sonra da Amerika'nın bölge üzerinde etkin rol alması ile aldı diyebiliriz. Orta Doğu coğrafyasındaki ülkelere bazıları o dönemdeki isimleri ile var olurken bazıları sonradan ulus devlet yapısını kazanmışlar ve daha çok petrole dayalı hegemonik güç paylaşımının sonucu suni haritalar dâhilinde yeni devletler olarak ortaya çıkmışlardır (Özmen, 2001: 1).

Orta Doğu'daki sınırlar başından beri sorunluydu, ancak Batılı güçlerin manda yönetimlerine son verdikten sonra başa getirdikleri yönetimler daha da sorunluydu. Bu ülkelerin doğrudan yönetimlerinden el çeken İngiltere ve Fransa gibi ülkeler, uzun yıllar kendilerine sadık kalacak azınlık yönetimler oluşturdular. Özellikle Irak, Suriye ve Lübnan gibi ülkelerde, çoğunluğa dayanan meşru rejimlerden ziyade, yönetim erki

belirli etnik veya dinsel azınlıklara teslim edildi. Azınlık iktidarları, ülkedeki yönetimlerini sürekli kılmak ve iktidarı diğer unsurlarla paylaşmamak amacıyla, baskıcı ve totaliter özlerinden ödün vermek istemediler. Aslında bu yönetim biçimi, bölgeyi dolaylı olarak denetim altında tutan Batılı güçlerin de işine geliyordu ve Soğuk Savaş ruhuyla da tam bir uyum içindeydi. Ancak bu sınırlar hiçbir zaman bölgeye huzuru getiremedi. Bu sorunlu sınırlar ve sorunlu yönetimler, bölgede dökülen kanın en önemli sebepleri arasında yer alır (Doster, Şubat 2013: 55). Bugün ise mevcut ulus devlet sınırları yeni ulusçulukların canlandırdığı ulus devlet hayali peşinde koşan birçok etnik ve dini grupların şiddet eylemlerine sahne olmaktadır.

Birinci Dünya Savaşı sonunda imzalanan Mondros Mütarekesi ile Osmanlı İmparatorluğu'nun Orta Doğu'daki topraklarının önemli bir kısmı Britanya Krallığı ve Fransa tarafından işgal edilmiş, nihayetinde Lozan antlaşması ile Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılması ile Orta Doğu batılı ülkelerin hâkimiyetine girmiştir. İşgal ettikleri ülkelerde devleti, bürokrasiyi, eğitimi yeniden yapılandıran İngiliz ve Fransızlar yeni ulus devletlerin başına güçlerini temsil ettiği aşiretlerden veya mezheplerden alan sivil-askeri bürokratlar yerleştirmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkelerinin bağımsızlığını kazanma süreci Cezayir hariç halkın sömürgeci güçlerle savaşması ile kazanılmamıştır. Bu bölgedeki sömürgeci devletlerin kendi iradesi ile çekilmesi sonucunda bölge ülkeleri bağımsızlıklarını kazanılmıştır. Bağımsızlıklarını kazanarak sömürülen devletten ulus devlete dönüşen Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkelerini yönetenler, taban hareketine dayanan devrimcilerden ziyade, devletin "tavanından" gelen ve sömürgeci devlet tarafından desteklenmiş, güçlendirilmiş bürokratik elit veya sömürgeci güç ile işbirliği yapmış aşiretlerin ileri gelenleri olmuştur. Suudi Arabistan, Suriye, Irak, Mısır, Lübnan, Tunus, Ürdün gibi ülkelerin tamamında benzer durumlar yaşanmıştır. Devletlerin en önemli ideolojik bileşeni milliyetçiliktir. Nitekim yerel siyasi tartışmaların kamusal alandaki tezahürleri baskı altında olduğundan, kontrollü olarak kullanılan milliyetçilik devletlerin sıklıkla başvurdukları bir ideolojik araç olarak iş görmektedir. Bu bile sömürge döneminden kalan mekanizmanın devamlılığının önüne geçememiştir (Akengin, Gürçay, 2014: 28). Bununla birlikte Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan ve yapay sınırlardan

ibaret olan siyasi harita da, başta Baasçı ve milliyetçi hareketler Pan-Arabizmi savunarak, dikkatlerini ülkesel olarak belirlenmiş ulus devletlerin gereksinimlerinden öteye çevirdiler. Arap milleti kavramı, tüm Arapları kapsayacak şekilde, ulusal sınırları aşmakta ve çerçevesi neredeyse imparatorluk sınırlarına dayanmaktaydı (Şentürk, 2003: 47). Bu durum aslında seküler bir yapıda kurulan ve özünde milliyetçilik gibi akımların desteklediği ulus devlet Arap toplumlarında bu milliyetçi akımların neticesinde ulus devlet kurmalarını sağlarken diğer yandan bu Pan Arabist milliyetçi söyleme rağmen bütüncül bir Arap birliği oluşmadığı gibi aksine yeni ulusçulukları da canlandırmıştır. Arap milliyetçi hareketlerinin liderliği küçük bir oligarşinin kontrolü altında olduğundan baskıcı ve kendi sınırları içerisinde yaşayan farklı etnik ve kültürel yapıları tektipleştirici bir ulus devlet formundan daha demokratik ulus devlet modeli hâline dönüşemedi. Bunda elbette ki seküler olamayan yaşam tarzının ki özellikle İslam'ın yeni ulus devlet içindeki veya toplumdaki rolü tanımlanmamış olması ne ulus devlet kimliğinin ne de geçmişten beri bir kimlik ve aidiyet sağlayan İslami kimliğin arap milliyetçiliği tarafından net tanımlanmadığından her iki yoldan gelen kimlik ve tanımlama biçimlerini bir tehdit olarak görerek sadece merkezi monarşinin ya da oligarşinin devamı için her türlü baskı araç olarak kullanıldı.

Yirminci yüzyılda sömürgelelikten kurtulan toplumlar, siyasal bağımsızlıklarını kazandıktan sonra ulusal kimliklerini oluşturdukları ki buna aynı zamanda ulus inşası süreci denilmektedir. Bu süreç sömürgecilik döneminin mirasından etkilenmiştir. Dış etkinin en güçlü olduğu Orta Doğu ve Hint Yarımadasındaki ulus devletlerde, günümüzde yaşanan sosyal ve siyasal sancılar, bir şekilde ulus inşası sürecinde olup bitenler ile alakalandırılabilir. Çünkü gelişiminde kapitalist üretim tarzının ve burjuvazinin etkin olduğu ulus devlet modeli Batıda hızlı bir şekilde ve doğal seyri içinde gerçekleşirken Orta Doğu'da daha geç bir dönemde ve Anderson'un tabiriyle hayali cemaatler olarak ortaya çıktılar. Orta Doğu'da iktidara gelen yönetimler bir nevi kendi uluslarını kendileri yaratmışlar ve bu süreçte farklı kimlikleri ve kimlik taleplerini yok sayan bir anlayışla ulus devlet yapısını devam ettirmeye çalışmışlardır. Ancak bu yapı Arap Baharı ile birlikte artık yönetilmez hâle gelmiştir.



Günümüze kadar Arap ülkelerinin tamamında, İslam ülkelerinin pek çoğunda yönetimin şekillenmesinde halkların etkisi, varlığı hissedilmemiştir. Krallar, diktatörler veya göstermelik seçimle iş başına gelen devlet başkanları kendi egemenliklerini devam ettirmek için her türlü mekanizmayı oluşturmuşlardır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkeleri Batı'nın açık işgalinden kurtuldu ise de, sömürgeci ülkelerin verdikleri eğitim ve oluşturdukları yapının bir sonucu olarak; ekonomik, diplomatik, siyasi, kültürel ilişkileri yoğun olarak eski sömürgeci ülkelerle. Yönetici elit, sivil-askeri bürokrasi öncelikle önceki dönemde sömürgeci olan ülkeyle olmak üzere batı dünyasının gelişmiş devletleri ile yakın temas içinde olmuştur. Bu aynı zamanda yöneticilerin gerek ülke içi ve gerekse uluslararası sorunlarda halkın talep ve beklentilerini dikkate almadığı anlamına da gelmektedir. Babadan oğula geçen ve saltanat haline gelen yönetimlerde veya darbelerle gelen askeri rejimlerde yönetim erkini elinde bulunduranlar zaman içerisinde değişmiş, devrilmiştir. Ancak yönetim erkini darbe ile eline geçirenler, halkı hep yönetim mekanizmasından uzak tutuma yolunu seçmiştir. Oluşturulan anayasal yapı içerisinde yönetim erkini elinde bulunduranlar kendi soyundan gelenlerin iktidarını devam ettirecek bir mekanizma geliştirmiştir. Mesela Suriye'de Hafız Esed yerine oğlu Beşşar Esed'i, Fas Kralı Hasan yerine oğlu 6. Muhammed'i, Ürdün Kralı Hüseyin'in yerine oğlu Abdullah'ı getirecek bir yapı oluşturmuştur. Yemen, Libya ve Mısır'ı yöneten devlet başkanları da oğullarını kendilerinden sonra devlet başkanlığını sürdürmeleri için anayasal düzenlemeleri yapmış, siyasal ortam oluşturmuştur (Kışlakçı, 2011: 156). Bu yapı Orta Doğuda ulus devletlerin homojen, üniter ve baskıcı özelliğinin tek önemli ögesi gibi algılanmasına ve halkın daha geniş özgürlükler alanı içerisinde çok kültürlü bir yapıya kavuşmasını engellemiştir. Orta Doğu'daki düzen bölgede eskiden beri etkili olan ve ekonomik ve siyasi olarak çıkarları bulunan hegomonik güce dayanan devletler tarafından ayakta tutulan ve kendi başına sürekliliği sağlayacak mekanizmalara sahip olmadığı gibi bu mekanizmalara sahip olmaması içinde her türlü çaba sarf edilmiştir.

Orta Doğu'da modern ulus devlet yapılanmasının oluşmamasının ve kişiselleşmiş iktidarların yaygın olmasının temel nedenlerinden biri de toplumsal etkileşimin güvenlik ve çıkara dayalı olarak yerel ölçütlerde

oluşmasıdır. Bernard Lewis'e göre, Osmanlı İmparatorluğu dağıldıktan sonra bölgede İran, Türkiye ve kısmen de Mısır'ın dışında kalan yerlerin devlet deneyimi olmadığı gibi uzun süreli politik egemenlik deneyimleri de yoktur. Oralarda yaşayanlar, kimliklerini daha çok komünal ve hanedan sadakatleriyle birleştirmişlerdir. Yaşadıkları ülkeler imparatorluk eyaletleriydi, adları sık sık değişebiliyordu ve Mısır istisna olmak üzere hiçbirinin tarihi bir önemi ve hatta coğrafi kesinliği yoktur. Bölgede baskın etnik grup olan Arapların etnik kimliklerinin, dille (Arapça) ve soyağacıyla tanımlanmış akrabalığa dayanmakta olduğu ve tarih boyunca büyük ölçüde aileler ve aşiretler topluluğu olarak kaldıkları söylenebilir. Arap toplumunda rollerin, statünün ve itibarın dağıtımı, geleneksel bir teamüle göre yapılmakta ve onur, saygınlık ve asaletle göre hiyerarşik bir yapıdadır. Bu yüzden Araplar, doğuştan gelen asalet, nesep, haysiyet, onur gibi kavramlara özel önem atfetmişler ve bu değerleri varlıklarını korumak, yerel bir dayanışma ve dış düşmanlarla mücadele için olmazsa olmaz şart olarak görmekte-dirler. Yerel birlikteliklerin çıkarları uğruna diğerleri üzerinde egemenlik kurma arzuları, Orta Doğu'da uzun süren siyasi ve askeri mücadeleleri, güvensiz ve parçalanmış toplum yapıları ortaya çıkarmış ve en önemlisi de ulus kavramına dayalı güçlü merkezi devletlerin oluşumunu geciktirmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda ortaya çıkan uluslararası konjonktür içerisinde Batı modeline dayalı bir ulus devlet anlayışı geliştiremeyen Araplar, onları aileler ve aşiretler şeklinde ayıran, farklı mezhepsel ve etnik grupları barındıran yapay devletler oluşturmuşlardır. Yeni Arap devletlerinin çoğunun kabile kültüründen direkt devlet kültürüne geçtiği söylenebilir. Arap dünyasında önce devlet yapısı oluşmuş, fakat oluşan devlet ulusu inşa etmekte başarısız gösterememiştir. Bu durum ortak değerleri ve gelecek hayalleri olan bir Arap ulusunun ortaya çıkmasının önündeki en önemli engellerden biridir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen 1945 sonrası bağımsızlıklarını elde eden Araplar, hızlı bir ulus devlet oluşumuna yönel(til)di ve Pan-Arabizm, Sosyalizm gibi ideolojiler çerçevesinde yeni yönetim modelleri oluşturmaya çalışıldı. (Atlıoğlu, 30 Mart 2009). Kurulan ulus devletlerin en temel özelliği yöneten belirli bir zümrenin halk üzerinde baskı kurduğu, ülke içinden gelebilecek muhalefet ve siyasi özgürlük taleplerini doğrudan bastırma yoluna gittikleri demokrasi insan hakları çok kültür-lülük gibi unsurları dışlayıcı bir karakterde olduğu için sürekli halkla

yönetim arasında bir meşruiyet krizi ve çatışma alanı süregeldi. Arap Baharı bu meşruiyet krizinin en zirve yaptığı nokta olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan Orta Doğu'da kurulan yapay ulus devletler ve bu devletlerin ideolojileri, bölgede politik kutuplaşma ve düşmanlık üretmiştir. Arap uyanışı ile birlikte, otoriter ideolojiler ve siyasi kadrolar tasfiye olmaktadır. Bu uyanış aynı zamanda Ortadoğu'nun sınırlarının günümüzde dahi hala değişkenlik arz edebilecek durumda olduğunu, Ortadoğu'nun sınırlarının 'yapay' bir sınır olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bölge yapay sınır olarak yani kendi dışındaki güçler tarafından masa başında cetvelle, kalemle sınırları çizilen Orta Doğu, Batı devletlerinin daima hâkimiyet alanı dâhilinde olmuştur. Günümüzde de hala Orta Doğu'da yaşanan halk hareketleri karşısında Batı dünyası kendi sınırlarını ya da yeni ulusçulukları uyandırarak var olan ve zaten problemli olan ulus devlet yapılarını bozarak yeni sınırlar oluşturmaya çalışmaktadır. Aslında denilebilirse ki Batı'da ortaya çıkmış olan ulus devletler imparatorlukların sonunu hazırlamış ve bu süreç Batı'da normal seyri içinde devam edip ulus devletlerini oluştururken aynı durum Batı dışı toplumlarda müdahaleler yoluyla kendi istedikleri biçimde ulus devletlerin kurulmasına çaba sarf etmişler yine bugün aynı şekilde aynı ulus devlet üzerinden yeni ulus devletlerin oluşmasına çaba sarf edilmektedir. Çünkü artık günümüzde Orta Doğu'da var olan ulus devletler küresel sermayenin önünde bir engel olarak görüldüğü için daha mikro ulusçulara ve mikro ulus devletlere bölerek yönetilebilir hale getirilmek istenmektedir. Ulus devlet kapitalizmin ilk aşamalarında işlek ve işlevli bir aygıttı. Ancak önce emperyalizm sonrasında küreselleşme aşamasına geçen kapitalizm için ulus-devletler artık birer ayak bağı olmaktadır. Bugün de geçmişte nasıl imparatorluklar ulus devletlere parçalandıysa benzer bir şekilde Orta Doğu haritasını işlerine gelecek biçimde yeniden çizmek istiyorlar. Gerçekten, yeni Orta Doğu planı İslam dünyasını yeniden kamplara ayırmaktadır. Geçen yüzyılın başında ulusal sınırlarla onlarca devlete bölünen Ortadoğu halkları, yalnız mezhepsel değil, etnik farklılıklar da kullanılarak çok daha derin ve tehlikeli bir şekilde bölünüp karşı karşıya getirilmektedir.

Batılı olan güçlerle işbirliği yaparak daha fazla bağımlı hale gelen lider kadrolar ve elitler ise imtiyazlarını artırırken toplumun diğer kesimlerinden giderek hayat görüşü, ekonomik ve toplumsal refah ve çıkarlar

açısından farklı bir görüntü çizmeye başlamış, kendi halklarına yabancılaşmış ve yabancılara diğer bir deyişle Batılılara her açıdan yaklaşılmaya başlamışlardır. Bu hızlı değişim içinde kontrol altında tutulan ve Batı tarafından tehlikeli sınıflar, gruplar, cemaatler şeklinde nitelenen kitleler, doğrudan hamlelerini kendileri yapmışlardır. Bu tehlikeli katmanlar, Orta Doğu'da biriken sorunların doğal bir neticesi olarak hesabı otoriteriyen ve Batı'nın beğendiği adamlara/delikanlılara kesmiştir (Özkul, 2011: 100-101). İlerlemecilik, laiklik, azgelişmiş ülkelerin modernleşme anlayışları Orta Doğu'daki insanları hayal kırıklığına uğratmıştır. Modern bir ulus olmayı sınırları içinde yaşayan farklı etnik siyasal ve sosyal grupları türdeş hale getirme olarak anlaşılması Orta Doğu'daki halklara mutluluk getirmemiştir.

Orta Doğu'da yaşanan en büyük sorunlardan biri de ulus devletlerin kurulması aşamasında ordunun üslendiği roldür. Mısır, Türkiye, Suriye ve Irak gibi ulus devletlerin kurulmasında ordu birincil rol oynamıştır. Ayrıca ordu, köylü insanını o ulus devletin vatandaşına dönüştürmesinde gerek eğitimsel olarak gerekse ekonomik faktörlerle öncü rol oynamıştır. Bir anlamda Avrupa'daki modern eğitim kurumlarının gördüğü işlevi Orta Doğu'da ordu kurumu yapmaktaydı. Dolayısıyla ordunun bu rolünden dolayı Orta Doğu'da kurumun birey gözündeki imajı çok olumlu bir yapıya sahiptir. Bu coğrafyada yapılan istatistiksel sonuçlarda en güvenilir kurumun ordu olması gayet doğal bir nedene dayanmaktadır. Bu olumlu imajın yol açtığı dezavantajların en büyüğü ise sık sık yaşanan askeri darbelerin toplum tarafından doğal karşılanıyor almasına yol açmaktadır (Yiğit, 2007: 4). Orta Doğu'da Ordu üniter yapıya dayalı ulus devlet örgütlenme modelinin en yılmaz bekçisi olarak kendisini konumlandığı için ulus devlet içinden gelen her türlü talepleri devlet adına büyük bir tehdit olarak görmüştür.

## **Din ve Milliyetçilik Ekseninde Çatışan Kimlikler ve Ulus Devlet**

20. yüzyılın başlarında toplumsal düzen ve istikrar adına dini ve etnik gruplar arasında uyumun sağlanması için Türkiye başta olmak üzere birçok Orta Doğu ülkesi bu türden bir kuralı benimsemişti. Buna karşı devletin ve kamu alanının İslami prensiplere göre yönetilmesini isteyen İslamcılık; Türkiye, Mısır, İran gibi ülkelerde yüzyıl boyunca etkili bir

sosyal hareket olarak kendisini hissettirmişti. Oysaki 21. yüzyılın başlarından itibaren Orta Doğu'da yayılan sosyal hareketler, toplumsal bir ideali olan projeler olmakla birlikte, kimlik sorununu ilgilendiren dini inanç ve etnisite hareketleri olarak ortaya çıktılar (Mazman, 2014: 491). Uluslaşma süreci, bünyesinde sekülerleşmeyi barındıran bir yapı arz etmektedir. Toplumsal açıdan bakıldığında bireyleri bir arada tutan; kültür, anane, gelenek gibi ortak değerler üretilmesi bağlamında, modern ulus devlet oluşturma sürecinde din yerine milliyetçilik harcı kullanılmaya başlanmıştır. Orta Doğu toplumlarının yaşamlarının tüm alanlarında dinin, milliyetçilik ile ikame edilemeyecek kadar etkin olması, Batı'da birbiri yerine ikame edilen din ve milliyetçilik kavramlarının bu bölgede bir arada sonucunu doğurmuştur. Tarihsel süreç içerisinde kimliklerin tabii olarak katmanlı olduğu Orta Doğu coğrafyası, etnik kimlik özelinde çatışmaların yaşandığı bir bölge haline gelmiştir. Kimlikler üst üste binmiş bir yapı arz etmeye başlamıştır. Orta Doğu coğrafyasında yaşayan bir birey kendisini tarif ederken; etnik kökeni, doğduğu yer ve dini kimliğiyle bir tanımlama yapmayı tercih etmektedir. Milliyetçilik ideolojisi ise bu tarz bir tanımlamadan ziyade, kişinin bulunduğu vatan ile yapılan bir tasnifi kabul etmektedir. Doğu toplumlarında bu iç içe geçmiş kimlikler, Batı'ya nazaran daha karmaşık bir toplumsal yapıyı beraberinde getirmektedir. Batı, ortak millî değerleri tanımlarken, modernleşme ile birlikte sekülerizmi arkasına alarak dini hayatı bireysel alana hapsedmeyi başarmıştır. Fakat Doğu toplumları dinî temelli yönetim biçimleriyle yoğrulduğu için dini bireysel alana itmemiştir. Bu durumun doğal sonucu olarak ise, dinin boşalttığı toplumsal ortaklığı dolduran milliyetçiliğin Doğu toplumlarında Batı'daki kadar etkili bir harç olamaması şeklinde karşımıza gelir (Coşgun, Zarplı, 2015: 193-194).

Ulus öncesi dönemde bir kimlik belirtme unsuru olan din ulus sonrası dönemde de farklılaşarak bu misyonu sürdürmüştür. Aydınlanma düşüncesi ile birlikte laik bir ideoloji olarak biçim ve muhteva kazanan ulusçuluk, dinle olan ilişkisini değişik biçimlerde dizayn etmiştir. Bazı toplumlarda din ulusçuluğun belirleyicilerinden olan etnik aidiyeti tayin edici bir unsur olurken bazı toplumlarda da ulusal kimlik seçiminin önemli bir ögesi olabilmıştır. Bunun yanında ulusçuluğun laik karakterinin baskın olduğu din tamamen etkisiz bırakma durumu ile karşı karşıya kalmıştır.

Dinler modern öncesi dünyada insanların dünyayı anlamlandırmasına katkıda bulunmuşlardır. Geleneksel toplumlar bu anlam haritalarına bakarak yollarını bulmuşlardır. Dinler gerek Yahudilik, Hıristiyanlık, İslamiyet gibi vahye dayalı dinler olsun gerekse vahye dayanmayan dinler olsun toplulukları birleştirici bir üst kültür ve değer olmuşlardır. Ulusçuluk da tıpkı dinler gibi bir üst kültür olma iddiası ile ortaya çıkmıştır. Ama arada önemli bir fark vardır.

Fransız devrimi ile birlikte dinlerin şekillendirdiği bu anlam haritaları belirli kırılmalara uğradı. Bu kırılmaların yaşandığı dönem aynı zamanda ulusçuluğunda oluşum çağıdır. Fransız devrim, her alanda büyük değişimleri beraberinde getirmiştir. Bunlardan en önemlisi de geleneksel değerler değerlerin yerine modern akılcı ve seküler bir anlayışın hemen her alanda hâkim olması yani Weber'in deyimiyle dünyanın büyüünün bozulmasıdır. Bu aynı zamanda her türlü dinî ve metafizik düşüncenin de gün batımıdır. Bu durum dinin sunduğu kozmik ve kutsal referans çerçevesinin yerine ulusal aidiyet bağlarının konulmasıdır. Bu anlamda kutsalın anlamı ulusa devredilerek yeni bir dine dönüştürüldü. Tıpkı din gibi ulusa da ölümsüzlük ebediyet atfedilerek onu yaşatmak için gereken her şey yapılır hale getirildi. Özellikle yirminci yüzyıldan itibaren uluslar adına yapılan savaşta katledilen insanların sayısı düşünüldüğünde ulusçuluğun nasıl bir bilinç durumunu yansıttığını pekâlâ görebiliriz.

Ulusçuluğun dinle özelde Müslüman ülkeler bağlamında İslamla mücadelesi yeni bir kimlik oluşturma açısından anlamlı görünse bile ortaya çıkardığı yeni ve daha geniş çatışma ortamları açısından daha tehlikeli olduğu şüphesizdir. Türkiye'de ve Orta Doğu'da yaşanan birçok sorunun temelinde de ulusçulukla din arasında süren çatışmanın yattığını söylersek sanırım yanlış olmaz. Sekülerist ve laik kimlik çoğu zaman yeni kurulmuş olan Orta Doğudaki ulus devletlerde kadim bir aidiyet ve kimlik aracı olan İslam'ın bu yeni ulus devlette nasıl bir işlevi olacağı yeterince net anlatılmadığı ya da çerçevesi iyi çizilemediği gibi tam aksine bir tehdit olarak algılanarak ulus devletin hayal edilmiş yeni ulusu ve buna bağlı olarak gelişen ulusçu düşünceyle korunabileceği sanılıyordu ancak gelinen noktada ulusçuluk yeni ulus devletleri kurulması için bir araç olmaya ve kendini İslami olarak niteleyen ve tüm ümmet için cihad ettiğini sanan şiddet yanlısı radikal gruplar ulus devletlerin sınırlarını tehdit etmeye başladı.

Özellikle 20. Yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren İslam Dünyası'nın Westfalya ulus devlet sistemini benimsemek zorunda kalmasıyla birlikte, ülkeye bağlı kimlik tanımlamasının getirdiği parçalı yapıyı Müslüman kitlelerin bir ümmet olmanın verdiği evrensel bilinç üzerine kurulu geleneksel siyasî tasavvuru ile bağdaştırmak yeni bir siyasal kültür oluşturma sürecinde ciddi zorlukları beraberinde getirmiştir (Davutoğlu, 2002: 19).

Bu bağlamda Müslümanların birliği fikrine dayanan ümmet kavramı ile ulus devletin ideolojik temeli olan ulus kavramı birbirine tamamen zıt bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla ümmet anlayışı genel anlamda insanların hareket etme serbestliğini, başkalarıyla iletişime ve etkileşime geçmesini teşvik ederken; ulusçu anlayışta vatandaşlar çevrelerinden yalıtılmıştır, zira homojen kimliğin ve kültürün korunması esastır. Vatandaşlar ancak izinle (pasaport, vize vs.) bölgesel sınırların dışına çıkabilirler (Tekin, Eylül-Aralık 2012: 167-168). Ulus devlet sınırları ayrıştırıcı ve parçalayıcı fenomenler olarak evrensel ve doğal bağlılık ağlarını keserek iletişimi ve etkileşimi durdururlar. Dolayısıyla denetleme ve farklılaştırma fonksiyonunu icra ederler. 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren Müslümanların yoğun olarak yaşadığı coğrafyada ulus devletlerin kurulmasıyla birlikte, dinî-toplumsal bir aidiyet duygusu olan ümmet fikri reddedildi ve mensubiyet ulus temelinde inşa edildi. Bu çerçevede ulusal kimlik ve kültür bölgesel bir beden içinde inşa edilirken, sınırlar da bu bedenin dokunulmazlığına ve kutsallığına işaret etti. Böylece sınırlara atfedilen ulusal söylem ve semboller aracılığıyla ortak evrensel sosyokültürel, tarihi ve coğrafi bir mekân ulusal tikellikler hâline getirildi. Sonuçta bölgesel sınırlar 'bizi', öteki'den ayıran siyasal ve toplumsal bir 'gerçeklik' olarak algılandı (Tekin, Eylül-Aralık 2012: 167-173).

Orta Doğu'da kurulan ulus devletlerin hemen hepsi çoğu zaman İslam'ı siyasal iradenin taleplerine müsait fonksiyonel ideolojik bir araç olarak da kullanmışlardır. Bunun en açık göstergesi de bu ulus devletlerin ulusalcı anlayışlarına bağlı olarak İslam ile milliyetçiliği aynı potada buluşturarak kendilerine has bir ulusal kimlik ve kültür inşa etmeleridir. Böylece dini temelde her ne kadar İslam dünyasıyla bir ortaklık söz konusu ise de her bir ulus devlet vatandaşlarına 'dini' ulusalcı ideolojiyi aşılıyarak bu ortak paydayı küçültmeye çalışmıştır (Tekin, 2012: 167-170). Genel itibarıyla bölgede yaşanan çatışmaların temelinde

kimlik çıkmazının yer aldığı aşikârdır. Din ve milliyet babında bölge ülkelerinin dünya kamuoyuna hangi kimlikle çıkmaları gerektiği kendi iradelerinin dışında belirlenmiştir. Etnik yapı olarak homojen bir görünüm arz etmeyen bölge, Müslüman kimliği ile de bir bütünlüğe kavuşmamaktadır. Çağdaş görünümü ne olursa olsun, toplumsal ve siyasal örgütlenmenin halen yaşamakta olan güçlü, geleneksel kavramları, Orta Doğu'daki Osmanlı mirasının parçalarıdır. Yurttaşların kimlik duygusu, bu "ulusal devletlerin" yer aldıkları farklı etnik ve siyasal etiketler göz önüne alınmaksızın, psikolojik açıdan büyük ölçüde eski cemaat kimlikleri tarafından beslenmektedir (Karpas,2001: 52).

Orta Doğu dinsel bakımdan oldukça heterojen bir bölgedir. Arap toplumları arasındaki hâkim dinî inanış, İslamiyet olmakla birlikte, bu toplumlarda ortaya çıkan mezhep bölünmeleri ve bu mezhepler arasındaki çatışmalar, bölgeye ilişkin olarak, "hâkim dini inanış" ifadesini kullanmayı zorlaştırmaktadır. Orta Doğu Arap toplumlarındaki heterojenlik bölgenin tarihinin ve coğrafyasının bir ürünüdür; ama aynı zamanda da, bölge üzerinde hâkimiyet kurmak isteyen büyük güçlerin beslediği bir olgudur. Gerçekten de Orta Doğu'nun İngiliz ve Fransız mandasında olduğu dönemlerde, bölgenin etnik ve dini topluluklarının yaşadığı bölgeler bu güçlerin çıkarları doğrultusunda yapay olarak bölünmüşlerdir. Sömürgeci ülkeler, kendilerine karşı bir ayaklanmanın olmaması için bazı etnik ve dini grupların yanında yer alarak, çeşitli etnik ve dinî grupları birbirlerine karşı kullanmışlardır (Yerasimos, 2002: 118-120).

Diğer taraftan Orta Doğu'da uluslaşma süreci tamamlanamadığı için demokrasi de yerleşmemektedir. Uluslaşma sürecinin tamamlanmamış olması nedeniyle birbiriyle rekabet hâlinde çok sayıda kimlik (ulusal, etnik, dinsel, mezhepsel vs.) bulunmaktadır. Tüm bu farklı kimlikler Batıda da mevcuttur ancak bunlar arasında bir uzlaşma sağlanabilmiştir. Orta Doğu'da ise bu kimlik türlerinin her biri diğerlerini dışlayıcı nitelik taşır. Neredeyse tüm alt kimlikler ulusal kimliğe meydan okuduğu için demokratik vatandaşlık bilinci tam olarak yerleşmemiştir. Bu nedenle, çatışma ve istikrarsızlıkların hâkim olduğu bölgenin bir diğer özelliği de bu çatışma ve istikrarsızlıkların temelinde kimlik sorunlarının yatmasıdır. Kimlik sorunları, siyasal veya ekonomik sorunlar gibi üzerinde kolaylıkla pazarlık yapılamadığı için ölümcül çatışmalara dönüşmektedir. Orta Doğu'da ümmet kültürü hâkimdir ve Avrupa'daki vatandaşlık



algısının aksine temel algılar kan bağları (aşiret) veya dindaşlık ve mezhepdeşlik çerçevesinde şekillenmektedir. Bu bağlamda Orta Doğu'nun inanç toplumlarından oluştuğunu söyleyebiliriz. İnanç temelli kimlik çatışmaları, toplumsal gerçeklerle örtüşmeyen siyasal sınırlarla birleşince, ortaya çözümü neredeyse imkânsız kanlı sorunlar çıkarmaktadır. Bu nedenle Orta Doğu'daki sorun ve çatışmalarda soğukkanlılık değil, tarafgirlik, bağlılık/adanmışlık ve duygusallık temelinde Machiavellist bir anlayış hâkimdir. Bu nedenle Orta Doğu, aynı zamanda ülkelerin terörist örgütleri birbirlerine karşı desteklediği bir coğrafyadır (Özdemir, 2014: 479-480).

Kemal Karpat'a göre (2001: 49) teritoryal devlet ve Batı'nın anladığı ulus devlet kavramlarının her ikisi de görünüşte başarılı bir şekilde benimsenmelerine rağmen, bölgenin tarihsel deneyimine, siyasal kültürüne ve cemaat anlayışına yabancı kaldığı için orta doğuda vatandaşlık konusunda problemler yaşanmaktadır. Ulus temeline dayalı, hem özgürlüklerinin bilincinde ve sorumluluğunda olan hem de bu özgürlüklerin koruyucusu otorite olarak, devlet otoritesini gören bir vatandaşlık olgusunun, Orta Doğu Arap toplumlarında geçerli olduğunu söylemek güçtür. Çünkü Orta Doğu'daki "ulus" kavramı, bölgenin kendi etnik ve dinsel cemaat örgütlenme sisteminden gelen bir ulus anlayışı üzerine kuruludur. Birleştirici bir unsur olarak görülen İslam içerisindeki bölünmeler ve sömürgeci dönemde etnik kimliklerin kasıtlı olarak ön plana çıkarılmış olması gibi nedenlerle vatandaşlık meselesi daha da sorunlu bir hale gelmiştir. Bunların yanı sıra Orta Doğu'da aşiret yapısının halen varlığını sürdürüyor olması da, kimliklerini aşiret üyeliği üzerine kuran bireylerin siyasi çerçeve içerisinde kendilerini hangi otoriteye karşı sorumlu hissedecekleri konusunda da rahatsızlık yaratmaktadır." Bu yapı içerisinde, zaten devleti meşru bir otorite olarak görmeyen aşiret üyeleri devlet otoritesinden hiçbir beklentisi olmadan geleneksel yaşantılarını devam ettirebilmektedirler (Erdem, 2013: 230).

Modernite projesi, din karşısında, bireyin anlam ihtiyacını giderecek sahici seçenekler ve var oluş sorununa yönelik etik önermeler üretilmediği için krizdedir. Bugün petrol üretmeyen Arap ülkelerinde mezhep farkları, aşiret yapıları ve din kökenli siyasi grupların varlığı, ulus oluşturma sürecinin henüz başarıya ulaşmadığını açıkça göstermektedir. Petrol üreticisi ülkelerde tek ürüne dayalı ekonomide devletin etkin ol-

duğu, girişimci orta sınıfın gelişemediği, dikey mobilizasyonun liyakate değil de, patronaj ilişkiye göre belirlendiği bir ekonomik yapı, küreselleşme olgusuyla karşılaştığı 1990'lardan itibaren ciddi bir sarsıntı geçirmeye başlamıştır. Bu ekonomik yapı, demokratik talepleri sistemin merkezine taşıyacak bir sivil alanın oluşumunu da engellemiştir. Orta Doğu'da devletten özerkleşmiş ve siyasal taleplerde bulunacak girişimci sınıfın olmayışı, devlet toplum ilişkisinin demokrasi yönünde dönüşmesini engellemektedir (Yılmaz, 2010: 70).

Batılı devletler “din” sorununu yüzyıllar önce çözdüler. Sonunda, Batı'da ulus devlet kendini din'in üstünde bir yere koyarken, Doğu'da çatışma devam ediyor. Ancak, her iki tarafın ulus devlet ortak paydasında devam etmelerinin bir sonucu var. Birlikte tanımladıkları bir alanda “insan”ı veya “birey”i dışlıyorlar (Kentel, 2006). Bugün Orta Doğu'nun ulus devletleri güçlü olmanın “üniter” olmaktan geçtiğini değişmez bir sabite gibi kabul ettiklerinden ve üniterliğin devletin tekil olan birliğinden değil, bireylerin çoğul olan birliğinden geçtiğini pek görmek istemiyorlar.

## Ulus Devlet ve Türkiye

Türkiye özelinde ise ulus devlet modelinin ortaya çıkışının dinamikleri 1918-1922 yılları arasında Anadolu'da çeşitli örgütlenmeler ve kongreler vasıtasıyla kendisini bir asli kurucu iktidar olarak kurma çabalarından ve bu çabaların başarıya ulaşmasını sağlayan çeşitli askeri zaferlerden beslenmiş ve Cumhuriyet'in ilanı ve Halk Fırkası'nın yaklaşık yirmi yıl sürecek iktidarı döneminde belirgin bir biçimde şekillenmeye başlamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan milliyetçilik, Avrupa imparatorluklarının/hanedanlıklarının millî devlete dönüşme yöneliminin gecikmiş bir tekrarı sayılabilir (Bora 1999: 15) ve Balkan Savaşları'nda alınan ağır yenilgilerden Rus tehdidine, imparatorlukta yaşanan ayrılıkçı hareketlerden yeni bir aydın-bürokrat sınıfının ortaya çıkışına uzanan bir düzlemde farklı nedensellikler tarafından “icat edilmiş” bir ideoloji olarak değerlendirilebilir. Devletin, toplumun ve bireyin topyekün dönüştürülmesi amacını hedeflemiş ve bürokratik teknolojilerin gelişimi ile atbaşı gitmiş olan Türk uluslaşma sürecinin

(Açıkel 2002: 118) bu yeni ideolojisi “biz kimiz?” sorusuna cevap vermeye çalışan hummalı bir entelektüel mesaiden de istifade etmiştir.

Türk ulusçuluğu için dönüm noktası, yukarıda saydığımız kaynakların düşünsel repertuara alındığı ve ulus devletin tevarüs edip inkişaf ettireceği sayısız uygulama ve fikrin ortaya çıktığı bir dönem olan, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin (İTC) muktedir olduğu yıllara rastlamaktadır. Bu dönemde İTC'nin meşrutiyet rejiminin ve vatanın selameti için toplumu seferber etmeye ve toplumun bütün birimlerinin “terakki”yi gerçekleştirmek için birleşmesi gerektiğini vazetmeye dönük politikaları, ulusçuluk dozu giderek yükselen bir biçimde hayata geçirilmiştir. Cumhuriyet ile birlikte Kemalist iktidarın kurmaya çalıştığı ulus devlet ekseninde ulusçuluk, İTC döneminden farklı olarak, kurucu bir ideoloji rolünü üstlenmiştir. Bu ideoloji ile birlikte Kemalist iktidarın ulus devlet hayali gerçeğe dönerken ulusal habitus da biçimlenmeye başlamıştır. Artık halk, Osmanlı'da olduğu gibi sadece denetlenmemekte aynı zamanda da büyük bir değişime tabi tutulmaktadır. Bu haliyle Türk milliyetçiliği ve Türkiye'deki ulus devlet modelinin kuruluş süreci Peter Alter'in deyişle bir tür “reformcu milliyetçilik” örneği kabul edilebilir. Ulus devlet modelinin bir dizi ve köklü toplumsal ve siyasal reform üzerinden şekillendiği bu anlayış içinde bürokrasi ve ordu reformun aslı taşıyıcıları olarak öne çıkarlar. Bu reform projesi içinde ulusal habitusun bünyesinde yer alan çoklu eğilimler bütünü bir dizi dönüşüme tabi tutulur. Söz konusu dönüşüm sürecinde bireylerin ulusal habitus üzerinden yurttaşlık bilincini içselleştirmeleri için sadece reformlardan değil; aynı zamanda kurgulanmış bir dizi söylemsel formasyondan yararlanır. Anthony Smith'in “köken mitleri” dediği bir dizi mit ulus devlet modelinin kuruluşu sırasında milliyetçi bir söylem üzerinden yeniden üretilir. Smith'e göre; öncelikle zaman, konum, soy gibi temeller üzerinden ulusun tarih sahnesine ilk ne zaman çıktığı, anayurdunun neresi olduğu, atalarının kim olduğu sorularına bir yanıt verilir. Buna ek olarak mevcut politik programın başarısı, ulus-devletin başarılı bir biçimde inşası ve ulusal habitus üzerinden sağlanacak “ben-biz dengesi”nin tam anlamıyla tesis edilmesi için bir “altın çağ” miti de işlenir. Bu mit genelde ulusun bir zamanlar dünya üzerindeki ya da en azından bölgesel düzeydeki hâkimiyetine ve başarısına atıfta bulunur (Türk, Bahar 2011: 201-225).

Bugün Türk siyasal hayatının yapısal dinamiklerine yön veren dinamiklerin ulus devlet modelinin biçimleniş sürecinden bağımsız bir şekilde geliştiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Laiklik tartışmaları, ordunun siyasal hayatımızdaki kadim rolü, sermaye ve emek kesimlerinin temel kompozisyonu, sağ ve sol siyasal pozisyonların temel söylemsel karakteristikleri ya da popüler kültüre ilişkin yapacağımız tüm analizler bir biçimde ulus-devlet modelinin doğuşunu çevreleyen etmenlerle ilişkilendirilebilir. Bu türden bir bakış; Türkiye'deki ulus devlet modelinin biçimlenme sürecinin Türk modernleşmesinin yapısal niteliklerinden bağımsız olmadığına işaret edecektir.

Türk ulus devletinin kuruluş projesine baktığımızda, devleti ortaya çıkaran nedenler ile, yukarıda anlatılan ulus devlet modelini ortaya çıkaran nedenlerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Avrupa'da ortaya çıkan ulus devlet formu, tarihsel süreçte, ekonomik, siyasal, toplumsal koşulların değişimi ile şekillenmiş, doğal bir sürecin ürünüdür. Türk ulus devleti bu süreci yaşayarak şekillenmemiştir. Hareketini tabandan değil, tamamıyla idarecilerin dayatmasından almıştır. Yani tam manasıyla bir ulus devlet inşa projesinin bir sonucudur. Bu projenin başlangıcı her ne kadar milli mücadele ve sonrası olsa da temeli, Tanzimat'a kadar uzanmakta ve bu dönemdeki Batıyı örnek alma uygulamalarında yatmaktadır. Türk ulus devleti inşası Millî Mücadele'nin tamamlanmasından sonra başlamıştır. Ülke düşman işgalinden kurtarıldıktan sonra hızla ulus devleti ve onun öznesi olan ulus yaratma projesi hayata geçirilmiştir. Sürekli değinildiği gibi bu proje Kemalizm'dir. Kemalist ulusçuluk, Osmanlıcılık, İslamcılık ve her ne kadar görüşlerine temel oluştursa da Türkçülüğü (Irka dayalı bir bütünleşmeyi) kabul etmemiştir. Yeni kurulan devletin ismi Türkiye Cumhuriyeti, ulusu da Türk ulusu olarak isimlendirilse de esasen etnik bağlanmayı değil kolektif kültürü ve aidiyet duygusunu esas alan mülki bir ulusçuluğu işaret etmektedir (Yıldız, 2004: 104).

Cumhuriyet'le birlikte kurulan ulus devlet, Kemalist kadro önderliğinde, kendisini meşrulaştıracak bir ulus tanımı yapma ve bu tanım çerçevesinde içeriğini doldurma çabasına girişmiştir. Bu anlamda Kemalist program, Osmanlı reform hareketlerinin devleti koruma maksadından ayrılarak, topluma yeni bir biçim vermeyi amaçlayan ve bu çerçevede vurgusunu daha radikal bir noktaya bir ulus yaratmaya yönelik bir

programdı (Aydın, 1999: 109). Oluşturulacak yeni devletin kurucu kimliği Türklük olmuştur. Ümmetten millete giden yol ortak dil, ortak kültür ve ortak duygudur. Ulus devlet olgusu, açıkça gözlemlendiği üzere ortak dil, kültür ve duyguda birleşmektir (Türkdoğan, 2005: 440). Sınırları çizilen bu ulusa söyle bir tanımlama getirilebilir; Türkiye Cumhuriyeti vatanı olup Cumhuriyet ülkesini benimsemiş, Batılılaştırılmış Türk kültürüne bağlı, Türkçe konuşan ve köken itibarıyla Türk olan herkes kamil, hakiki ya da öz Türk'tür (Yıldız, 2004: 17). Türk ulusal kimliğinin cumhuriyetçi tanımı en iyi ifadesini Cumhuriyet Halk Partisi programlarında bulmuştur. 1931 Programına göre "millet, dil kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve içtimai heyettir (Kaynar, 1999: 240). Aynı şekilde 1924 anayasasının 88. maddesinin ilk fıkrası şöyledir; "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk itlak olunur." Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi Kemalist ulusçuluk ırkçı değildir. Ulusal topluluğu Türklük temelinde tanımlayarak etnik farklılıkları reddetmiş, yok saymayı tercih etmiştir. Bu nedenle Kürt, Laz, Çerkez, Arnavut gibi farklı kimlikleri kabul etmemiş ve bunları bir üst kimlik olan Türk kimliği içerisinde eritme amacı gütmüş böylece homojen bir toplum yapısı oluşturma gayreti göstermiştir. Bu doğrultuda gerek Yunanistan ile karşılıklı nüfus mübadelesi yapılarak gerekse de zorunlu göçlerle, devlet sınırları içerisindeki azınlıkların en alt seviyeye çekilmesi sağlanmıştır. Böylece bir Türk coğrafyasının yaratılması sağlanmıştır. Bu nüfus hareketlerinin bir sonucu olarak, görece homojen bir nüfus temelinde Türk ulus devleti şekillenmiştir (Keyder, 2004: 97).

Modern Ulus Devlet, Fransa geleneğiyle Türkiye'ye girdiğinden ve öncelikle Fransız siyasal bilimci Bodin'in siyasal kuramlarından besleniyordu. Gerçekten de 1932-33 yıllarında çıkan ve dönemin siyasal iktidarına fikir ve siyaset üreten Kadro dergisi, birçok Kemalist Marxist'in kaleminden Bodin'in görüşlerini Türkiye'ye uyarlamayı öneren yazılarla doludur. Bodin'e göre merkezîyetçilik, mutlakîyetçi bir devlet anlayışıyla "bir çokluğun (bir şehir, bir eyalet halkından fazla bir çokluğun) bir hükümdara (bir prence), bir hükümdarın iradesine ve menfaatlerine tâbi kılınması hadisesiydi." Modern mutlakîyetçi ulus devletlerin etkisinde kalan Kemalist aydınlar da Osmanlı çoğulcu toplum yapısını yansıtan "Özerk Cemaatler Topluluğunu" eleştirerek Türkiye'nin tek ulus öncü-

lüğünde ve kültür birliğinde merkezîleşmesini şöyle savunuyorlardı, "...yeni Türk vatani, eski Osmanlı Türkiyesi gibi bütün anasını birbirinin aleyhine yansıtan, perişan bir (Dağınık insanlar Memleketi) değil muayyen prensipler ve gayeler etrafında birleşmiş insanların müşterek ihtiyaçlarına ve zaruretlerine göre hazırlar" (Yıldırım, 1995: 26). Fakat bu müşterek ihtiyaçlar ve zaruretler genelde devletin tepesinde yer alan kişilerce yukardan aşağıya baskıcı bir şekilde dayatılırken aynı zamanda bu ihtiyaçların ve zaruretlerin belirlenmesinde de üst kadroların istekleri öncelikli olarak belirlenmiş ve bunlar yukardan aşağıya doğru baskıcı yollarla aktarılmaya çalışılmıştır.

Yeni kurulan ulus devlet ile onun meşruluk temeli olan halkın örtüşmesi birbirini tamamlaması, gerçekleştirilmesi gereken en temel problem olmuştur. Bu amaçla toplumun her alanında, sınırları çizilen Türk kimliğinin, topluluk tarafından özümsemesine yönelik bir çok inkılâp süratle gerçekleştirilmiştir. Türk Devriminin gerçekleştiricileri tarafından yeni bir toplumsal örgütlenme için geçmişin sosyokültürel gelenek ve simgelerinden kopulması, yerlerine yenilerinin getirilmesi gerekli görülmüştür. Terk edilmek istenen gelenek ve sembeler Türk toplumunu geçmişe yani Osmanlı'ya veya bir başka açıdan Doğu'ya ve İslam dünyasına bağlayan öğelerdi. Türk ulus devleti yeni gelenekler oluşturmak ve yeni sembeler üretmek zorundaydı. Aksi takdirde geçmişle bağı koparmak ve ulus devlet sistemini yerleştirmek mümkün değildi. Bu nedenle Kemalist ulusçuluğun temel prensibi laiklikti.

Batıda yaşandığı biçimiyle klasik modern devlet yapılanmasının temeli, bireylerin kendisine vatandaşlık bağı ile bağlı olduğu ulus devletler oldu. Bu aynı zamanda relativizmin üretebileceği muhtemel kaotik bireyler dünyasının, bir üst kurum tarafından meşru bir biçimde zapturapta alınmasının ifade etmekteydi. Dolayısıyla ulus kimlikleri, geleneksel kültürden, tarih ve coğrafyadan türetilse de, büyük ölçüde bir 'yaratı' olarak tarih sahnesine çıktılar. Bireyler ise kimliklerini bu ulusların doğal parçaları olmaları sayesinde elde etmekteydiler. Diğer bir deyişle ulusun onu meydana getiren bireye önceliği bulunmaktaydı ve bu anlayış devletin de meşruluğunun garantisi oldu. Çünkü devletler ortak aklın yoğunlaştığı ve somutlaştığı kurumsal yapılar olarak, ulusun çıkarlarını 'muhakkak ki' tek tek bireylerden daha iyi bileceklerdi. Böylece modernlik, bireyler arasında eş düzeyli hak eşitlenmesine dayanan bir homojenizas-

yonun yaşandığı; buna karşılık o bireylerle bağlı oldukları ulus devlet arasında net bir hiyerarşinin söz konusu olduğu toplumsal bir var olma biçimi üretti.

Türkiye gibi ülkeler ise bu denklemin bireysel hak tarafından ziyade, devletle birey arasındaki hiyerarşik meşruiyete ağırlık verdiler. Bir yandan gayrimüslim vatandaşlar cemaat üyesi olarak algılanırken; Türk toplumu 'sınıfsız, imtiyazsız kaynaşmış bir millet' olarak tanımlandı. Böylece 'millet çıkarını' savunmak da doğal olarak devletin uhdesine alındı. Ne var ki buradaki 'millet' artık gayrimüslimleri içermemekteydi; çünkü onların milletin dışında cemaatler olduğu açıktı... Söz konusu anlayışın genelde Türk toplumu tarafından da paylaşıldığını vurgulamak gerekir; aksi halde gayrimüslim azınlık cemaatlerine yönelik doğrudan devlet eliyle sınırlayıcı politikalar üretilirken, buna hiçbir toplumsal tepkinin gelmemesi ve toplumun bu uygulamaları görmezden gelmesi kolayca açıklanamaz. Bu ortam geçen yüzyılın neredeyse sonuna kadar gayrimüslimlere yönelik yaklaşımın arka planını oluşturdu (Mahçupyan, 2004: 3). Benzer bir durum Kürtler için de geçerliliğini günümüze kadar sürdürmüş ve Kürt vatandaşlara yönelik politikaların geliştirilmesinde belirleyici bir rol üstlenmiştir.

Türkiye ulus devleti cumhuriyetin kurulduğu yıllardan kalma modası geçmiş bir ulus devlet anlayışına sahiptir. Şüphesiz bu durum Türkiye'de son 30 yılda Türkiye'de ve dünyada meydana gelen değişimleri göz önüne aldığımızda bu ulus devlet yapısının bu değişimler ışığında varlığını devam ettirmesi pek mümkün görünmemektedir. Eski ulus devlet yapısı ve anlayışıyla yeni sorunların üstesinden gelmek zor görünmektedir. Türkiye'nin gelecekte meydana gelecek riskleri de göz önünde bulundurarak toplumsal yapıyı yeni sorunlara ve krizlere ekonomik siyasal sosyal ve kültürel bakımdan dayanıklı bir toplumsal yapıya dönüştürmek zorundadır.

Günümüzde insanların etnik dini grup ya da ulus kimlikleriyle tanınmak için daha çok ön plana çıktığı bir dönemde yaşıyoruz. Her birey kendini ait hissettiği kimlikleriyle var olma tanınma ve bu kimliklerine saygı duyulmasını eskisinde daha fazla istiyor. Bugün bireysel kimlikler daha görünür hâle geldi. Bireysel kimliklerin tanınması ile ilgili haklar daha çok talep edilmeye başlandı. Kimlik temelli bu tanınma mücadeleleri özellikle farklı dini etnik veya başka türden grupları barındıran top-

lumlar için çok kültürcülük tartışmalarını da beraberinde getirdi. Türkiye cumhuriyeti varlığını devam ettirebilmek için bünyesinde barındırdığı farklı etnik dinî ve kültürel unsurları kucaklayıcı homojen bir ulus devlet anlayışından daha şeffaf daha demokratik daha yerel katılım ve esneklik gibi unsurlara ağırlık veren bir ulus devlet yapısına dönüşmesi gerekmektedir. Özellikle son yıllarda Kürt sorunuyla birlikte yapılagelen tartışmalar demokratik açılımlar ve yeni anayasa tartışmaları gelecekte böyle bir yapıya imkân vermesi muhtemel gözükmemektedir. Aksi takdirde klasik ulus devlet tezleriyle ve refleksleriyle dünyanın küresel etkilerinin kaçınılmaz olduğu bir dünyada içine kapalı bir şekilde sorunlarla baş etmesi mümkün gözükmemektedir.

Ulus devlet tanımındaki ulus kavramı, bizim geleneğimizin, bizim kadim kültürümüzün ve bizim zihin haritamızın; kısaca söyleyecek olursak bizim hikâyemizin bir nesnesi değildi. Bu nedenle esasen Avrupa siyasi ve sosyal serüveninin tamamen kendi özgün şartlarının bir sonucu olarak ortaya çıkan/çıkartılan ulus ve onun devlet formu, bize çok fazla bir şey ifade etmemiştir. Bundan dolayı olsa gerek 1923'lerde başladığını söyleyebileceğimiz ulus inşa çabaları -soğuk savaşın yarattığı şartlarda işe yarıyor gibi görünse de- başarılı olamamış; İkinci Harbi müteakiben yaşanan süreçte bırakınız tahkim olmayı devamlı zayıflamıştır. 1923'lerden 1950'lere kadar olan dönemde girilen ulus inşa çabaları devletle toplumu birbirinden uzaklaştırmış; bu uygulamalar tabii olarak resmi tavrın dışında ve fakat ona paralel milliyetçiliklerin doğmasına neden olmuştur. Söz konusu bu paralel milliyetçilikler, siyasi alanda da etkilerini göstermekte gecikmemişler; resmi tavrın dışında ona paralel ve ona rakip millî/millîci bu tür siyasal hareketler, ahaliden her zaman daha fazla destek görmüşlerdir. Bunun farkında olan dış güç odakları verili sosyal ve siyasal zeminden hareketle, hemen her zaman kendileri açısından suistimâl edebilecekleri uygun bir siyasal ve toplumsal kamuoyunu bulmakta zorlanmamışlar; bu ise Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlığının her geçen gün bir miktar daha aşınmasına neden olmuştur (Eryiğit, 2013).



## Sonuç

Sonuç olarak, ortaya koymaya çalıştığımız tüm bu etkenler toplumsal, ekonomik, siyasal ve askeri dönüşümlerin yaşandığı Orta Doğu'da ulus devlet tecrübesi tatminkâr bir deneyim olmamıştır. Orta Doğu'daki Arap devletlerinin çoğunluğu II. Dünya Savaşı'ndan sonra sömürge yönetimlerinden kurtularak bağımsızlıklarına kavuşmuşlardır. Yeni devletlerin siyasi iktidarları geleneksel ya da anayasal monarşiler, cumhuriyetler şeklinde zuhur etmiş ancak zaman içinde bu yönetim biçimleri, tek parti yönetimleri, askeri diktatörlükler ya da başka adlar altında ama hep otoriter rejimler yönünde bir gelişme göstermişlerdir. Hiç şüphesiz bunda Orta Doğu toplumların tarihi toplumsal ve dinî mirasının etkisi olduğu gibi batılı devletler tarafından şekillendirilen ulus devlet yapıları ve bu ulus devletin kendi sınırları içinde yaşayanları türdeşleştirerek devam edeceğini sanan yerli Batılı yöneticilerin de oldukça önemli bir etkisi vardır.

Bu çalışma, Orta Doğu Arap toplumlarının tarihsel mirası, sosyoekonomik ve sosyopolitik yapısı ile bu toplumlarda şekillenen ulus devlet yapısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak Orta Doğu toplumlarında yaşanan çeşitli sorunların ulus devlet olmaktan kaynaklanan ya da ulus devlet formasyonunu sadece tek biçimli olarak tecrübe etmesinden kaynaklandığını savlamaktadır. Modern devletin günümüzdeki yüzü olan ulus devlet içinde bulunduğumuz zamanda değişim ve dönüşüm içinde olmasına rağmen Orta Doğu bu dönüşüme halktan gelen taleplere rağmen direnmekte ve bu durum sorunların daha da kalıcı ve kronik hale gelmesine yol açmaktadır. Orta Doğu'da güncel sosyal ve siyasal hareketlerin odak alanı olan kimlik sorunlarının kökleştiği özel alan ve bu alanın ortaya çıkardığı meşruiyet problemi, devlete ait egemenlik ilişkilerini tanımlayan ulus devlet türü kavramları kısıtlı ve dar kapsamlı bir duruma getirmektedir.

Belki de bugün Orta Doğu'da ulus devlet olgusunun sarsıntı geçiriyor düşüncesine sevk eden en önemli etken, siyasal meşruiyetin ve egemenliğin yeni bir kırılma-evrim arefesinde olduğunu yaşanan gelişmeler bize açıkça göstermektedir. E.H.Car, tarihi, "geçmiş ile bugün arasında bitmeyen bir diyalog" olarak tanımlar. Batı dışı toplumların, Batı topraklarında doğmuş, büyümüş ve yaşayan ulus devlet modelini terk etmesi zor

görünmekle birlikte; çünkü nasıl ki ulus devletler tarihsel şartların bir sonucu olarak kaçınılmaz olarak ortaya çıkmışsa bugün bu örgütlenme biçimini terk etmek yerine; kendi tarihsel, toplumsal, sosyolojik kökenlerine uygun olarak bu ulus devlet yapısını kendi özgün şartlarına uygun olarak dönüştürmek zorundadır. Aksi durumda Orta Doğu bitip tükenmek bilmeyen sorunların yaralarından kendisini kurtaramayacaktır. Türkiye özelinde ise ulus devlet tecrübesi biriktirdiği birçok sorunun üstesinden gelebilmiş ve hâlen demokrasi konusundaki çaba ve isteği devam etmekte olup en azından diğer orta doğu toplumları için bir hareketlenme ve dönüşüm kaynağı olacaktır. Yaşanan her deneyim, süreç içinde Orta Doğu halklarının aydınlanmasına ve kendi değerlerini geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Problems Posed By The Nation- State Formation in  
The Middle East And Turkey**

\*

Yaşar Yeşilyurt

*Kırıkkale University*

The Middle East is the most important center of civilization in which the concept of the state is different ethnically, culturally and religiously shaped. XX. By the establishment of nation states in the Islamic world, especially in the Middle East, since the first quarter of the century, national identities have been reinforced through nation-states by substituting national regional identities instead of the ummah, which has a religious social connotation and sense of belonging. The nation states in the Middle East, with authoritarian and personalized powers, are seen as a threat to globalization and a challenge to widespread understanding of sovereignty, and are forced to be resolved by the revival of ethnic and sectarian awakening. In the same way, when the emperors prepare the end of the empires by destroying the empires through the old world-order nation states, the politics is the scene where the new nation states are produced for the disintegration of the nation states. The September 11 incident is an important cornerstone for the exchange of political balances in the Middle East. After this date, Afghanistan and invasion of Iraq, clashes in Lebanon, the Arab Spring, the internal conflict in Syria, the developments concerning the Kurdish problem in Turkey's southeast has provided to be seen clearly the problems experienced by the nation state. The developments in the Middle East bring about the exploitation of the power gap brought about by the change or the evaluation of the opportunities of the transformation process in the region; the visits made by the different countries in the region, the visits made in the region, and the strife arising on these visits point out that there is a strategic force struggle in parallel. All these developments and the strategic backdrop, along with the controversies that are taking place, are reshaping after the

Arab Spring, and the structure of the nation states is setting the stage for conflicting policies of both internal and external international power centers. In this respect, the main argument of this article is that serious problems are experienced in the nation states of the Middle East and they will not come to a close in the short term. The nation states drawn on the scale as the basis of the problems in the Middle East and the ruling officials who take up the day-to-day leadership of these nation states are to build a state structure that is free from harm and centered on the interests of the West, and they must legitimate any way of continuing this. However, while the nation state, which is a Western state fiction, is based on the participation of the people in the Western countries, unfortunately this principle has not been applied to the countries of the Middle East. It is necessary to see the Arab Spring in the Middle East as an end to the efforts and desire of the people to re-transform the state. until today the establishment of the nation state in Turkey remains a very serious problem with face to face. The nation-state that was established with the Republic tried to bring about a new nation and a sense of citizenship built on a framework that tries to shape society from the top down and is based on social engineering. This new understanding of the nation has been a source of various problems throughout the history of the Republic, since it is based on a foundation that ignores different cultural religious ideas and understandings in the direction of a constructed nation and its nation-state understanding. This maintenance fashion dating from the year in which the nation-state of the Republic of Turkey was founded understanding of history has a nation-state. Surely this situation in Turkey Turkey in the last 30 years and that changes the structure of the nation state we take into consideration the changes occurring in the world is unlikely to sustain the presence of light. It seems difficult to come up with new problems with the old nation-state structure and understanding. Turkey's occurring in the future risks to the social structure of the new problem, considering the political and economic crisis must transform social and cultural aspects of a durable social structure. Today, we live in a turning point where people are more prominent to be recognized by ethnic religious groups or national identities. Every individual wants to be recognized and to be respected by their own identities. Today, individual identities have become more visible. Rights to recogni-

tion of individual identities began to be demanded more. These identity-based recognition struggles have brought about multiculturalism debates, especially for societies with diverse religious ethnic or other species groups. Turkey must become a nation-state structure giving weight to different ethnic, religious and cultural elements embracing a homogeneous nation state concept from factors such as more transparent, more democratic local participation and flexibility within its structure in order to maintain the existence of the republic. Particularly in recent years, it is likely that discussions, debates, democratic initiatives and new constitutional debates held together with the Kurdish question will enable such a structure in the future. Otherwise, it seems impossible to deal with problems in a closed world, with classical nation-state theses and reflexes, in a world where the global effects of the world are inevitable.

The concept of nation in the definition of nation state, our tradition, our culture of ours and our mind map; it was not an object of our story if we were going to say it briefly. For this reason, the nation and its state form which emerged / emerged as a result of essentially its own unique conditions of European political and social adventure, did not mean much to us. So the nation-building struggle that we can say in the beginning of the 1923s-even though it seems to work in conditions that created the cold war-has not been successful and has always weakened. From 1923 to the 1950s, the nation-building struggles that started in the era had distanced the state from the society; these practices naturally led to the emergence of nationalism parallel to but not in the official attitude. In other words, these parallel nationalisms were not delayed in showing their influence on the political scene; such political movements parallel to and contrary to the official attitude, national / national, have always received more support. Turkey existence of the nation-state structure by putting more out of this national side and in the framework of a democratic nation-state structure by removing the foreground will be able to survive in competition with the Western nation-state.

## Kaynakça / References

- Açikel, F. (1996). Kutsal mazlumluğun psikopatolojisi. *Toplum ve Bilim*, 70, 153-196.
- Akengin, H ve Gürçay, H. K. (2014). Coğrafya, demokrasi ve yönetim sorunu üzerine bir bölgesel değerlendirme: Ortadoğu ve Kuzey Afrika Örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 19-40.
- Akpınar, M. (2012). *Orta Doğu'daki dönüşüm ve Türkiye*. Turgut Özal üniversitesi, Ekonomik Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Merkezi(ESSAM), Ankara: Turgut Özal Üniversitesi Yayınları.
- Atlıoğlu, Y. (2009). *Orta Doğu'da devlet kavramı ve otoriterlik*. 11 Mart 2017 tarihinde [http://www.bilgesam.org/incele/1327/-orta-dogu%E2%80%99da-devlet-kavrami-ve-otoriterlik/#.Vw9xOd\\_R94dU](http://www.bilgesam.org/incele/1327/-orta-dogu%E2%80%99da-devlet-kavrami-ve-otoriterlik/#.Vw9xOd_R94dU) adresinden erişildi.
- Aydın, S. (1999). *Kimlik sorunu ulusallık ve Türk kimliği*. 2. Basım , Ankara: Öteki Yayınevi.
- Bora, T. (1999). *Türk sağımun üç hali*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Childe, G. (2007). *Tarihte neler oldu?*. 4. Baskı, (Çevirenler: Alaeddin Şenel-Mete Tunçay). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Coşgun, M ve Zarplı, Ç. (2015). Ortadoğu'da uluslaşma sorunu üzerine bir deneme: Modernlik. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, Cilt 4, Yıl: 4, Sayı: 8.
- Davutoğlu, A. (2004). *Stratejik derinlik*. İstanbul: 19. Baskı, Küre Yayınları.
- Davutoğlu, A. (2002). İslam Dünyasının Siyasi Dönüşümü: Dönemlendirme ve Projeksiyon. *Divan*, 1-50.
- Doster, B. (2013). Arap Baharı'ndan demokrasi beklemek. *Orta Doğu Analiz*, 5(50),55-60.
- Erdem, D. F ve Erdem, Ç. (2013). "Orta Doğu'da otoriter rejimler: Orta Doğu Arap toplumlarının tarihsel, siyasi ve sosyoekonomik yapısı üzerinden bir değerlendirme". 10 Mart 2017 tarihinde [http://www.akademikortadogu.com/belge/ortadogu14makale/de\\_mirhan\\_fahri\\_erdem\\_cigdem\\_erdem.pdf](http://www.akademikortadogu.com/belge/ortadogu14makale/de_mirhan_fahri_erdem_cigdem_erdem.pdf) adresinden erişildi.

- Eryiğit, S. (2013). Ulus-ulus devlet ve millet / milliyetçilik soruşturması üzerine bir değerlendirme. 10 Mart 2017 tarihinde <http://turkyurdu.com.tr/658/ulus-ulus-devlet-ve-millet-milliyetcilik-sorusturmasi-uzerine-bir-degerlendirme.html> adresinden erişildi.
- Habermas J. (2001). Avrupalı ulus-devlet. (Çev: İsmail Türkmen). *Tartışılan Sınırlar Değişen Milliyetçilik*, (Der: Mustafa Armağan). İstanbul: Şehir Yayınları.
- Karpat, K. (2001). *Orta Doğu'da Osmanlı mirası ve ulusçuluk*. (Çev: Recep Boztemur). Ankara: İmge Yayınları.
- Kaynar, R. (1999). Necdet Sakaoğlu, Atatürk düşüncesi (Sorular Konferanslar), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kentel, F. (2006) Birlikte yaşamak üzerine çocukça çeşitlemeler. 10 Mart 2017 tarihinde <http://www.gazetem.net/ferhatkentel.asp>, adresinden erişilmiştir.
- Keyder, Ç. (2004). *Memalik-i Osmaniye'den Avrupa Birliğine*. 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kışlakçı, T. (2011). *Arap Baharı*. İstanbul: Mana Yayınları.
- Lewis, B. (2000). *Orta Doğu'nun çoklu kimliği*, (Çev: Mehmet Harmancı). İstanbul: Sabah Yayınları.
- Mahçupyan E. (2004). Türkiye'de gayrimüslim cemaatlerin sorunları ve vatandaş olamama durumu üzerine, *Tesev Demokratikleşme Programı Direktörü* Haziran.
- Mazman, İ. (2014). Orta Doğu'da Ulus-devlet projesinin çıkmazları. Uluslararası 1. Orta Doğu Sempozyumu Bildirileri, I. Cilt, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları: 1,
- Ortaylı, İ. (2012). *Yakın tarihin gerçekleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Önder, M. (2012). Arap Baharı sonrasında Orta Doğu'daki düzen, *Uluslararası Stratejik Tahlil ve Araştırmalar Merkezi (USTAD)*. No: 18, Mardin. 09 Mart 2017 tarihinde [http://www.ustad.org.tr/dokuman/bahar\\_sonrasi\\_duzen.pdf](http://www.ustad.org.tr/dokuman/bahar_sonrasi_duzen.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, H. (2014). Türkiye jeokültürü ve Orta Doğu bağlantısı. Uluslararası 1. Orta Doğu Sempozyumu Bildirileri, Kırıkkale: I. Cilt, Kırıkkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları: 1,

- Özkul, M. M. (2011). Ortadoğu'daki Halk Hareketlerinin Kaldıraçları: Küreselleşmenin Çelişkileri, İslami Düşünce ve Katılım, 09 Mart 2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/akademikincelemeler/article/download/5000049777/5000047066> adresinden erişilmiştir.
- Özmen, S. (2001). *Orta Doğu'da etnik, dinî çatışmalar ve İsrail*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Şahin, K. (2009). *Küreselleşme tartışmaları ışığında ulus devlet*. İstanbul: Yeniüzyıl Yayınları.
- Şentürk, D. (2003). *Orta Doğu'da Arap Birliği rüyası ve Saddam'ın Baas'ı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Taş, R. (2012). Orta Doğu'daki gelişmelerin ekonomik anlamı ve küresel, bölgesel ve Türkiye ekonomisi üzerindeki etkileri. Turgut Özal Üniversitesi, Ekonomik Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Merkezi (ESSAM), Ankara: *Turgut Özal Üniversitesi Yayınları*,
- Tekin, F. (2012). Sınırlar, bölgesel kimlikler ve ümmet tasavvuru. *Milel ve Nihal Dergisi*, 9(3), 157-175.
- Turan, Ömer (2002). *Tarihin başladığı nokta Orta Doğu*. İstanbul: Step Ajans Yayınları.
- Türk, H. B. (2011). Türkiye'de Ulus-devlet formasyonunun ortaya çıkış sürecini habitus kavramı üzerinden okumak. *Bilig*, 57, 201-225.
- Türkdoğan, O. (2005). *Türk ulus devlet kimliği*. Birinci Baskı, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yerasimos, S. (2002). *Milliyetler ve Sınırlar, Balkanlar, Kafkasya, Orta Doğu*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Yıldırım, E. (1995). *Türkiye'nin modernleşmesi ve İslam*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Yıldız, A. (2004). *Ne Mutlu Türküm Diyebilene; Türk Ulusal Kimliğinin Etno Seküler Sınırları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yılmaz, S. (2010). Orta Doğu'ya demokrasiyi getirmek, *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 3(5),63-82.
- Yiğit, Ş. (2007). Modern bir yanılısama: Nasır'dan günümüze mısır ulus-devleti. Ortadoğu'da Yönetim ve Siyaset Sempozyum Sunumu, İstanbul: *Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları*.



**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Yeşilyurt, Y. (2018). Orta Doğu'da ulus devlet formasyonunun ortaya çıkardığı sorunlar ve Türkiye. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 497-536. DOI: 10.26466/opus.405973

## Tahir ağatay'ın Eğitim ve Öğretime Dair Görüşleri

DOI: 10.26466/opus.405531

\*

A. Selcen Arslangilay\*

\*Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara / Türkiye

E-Posta: [aslihanselcen@yahoo.com](mailto:aslihanselcen@yahoo.com) ORCID: [0000-0002-6262-9037](https://orcid.org/0000-0002-6262-9037)

### Öz

Aslen Türkistan Türklerinden olan Prof. Dr. Tahir ağatay, ülkemizde sosyoloji alanına önemli katkılar sunmuş çok yönlü bir sosyologdur. Türkistan'da başlayıp Türkiye'de son bulan hayat yolculuğunda farklı ülkelerde eğitim gören ağatay, toplumsal olayların açıklanmasında toplumsal yapı, tabakalar ve kurumlar arasındaki bağlantıya vurgu yapmış ve güncel sorunların anlaşılmasına önemli katkılar sağlamıştır. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim konuları üzerine de görüşlerini açıklamış, yaşam şartlarında ve dünyada yaşanan tüm değişimlerin izlenebilmesi için eğitim ve öğretimde yenilik ve reformların yapılmasını toplumsal hayat açısından bir gereklilik olarak belirtmiştir. İlköğretimden yetişkin eğitimine kadar pek çok eğitim türü ve kademesine değinen ağatay, eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinde günümüzde de geçerli olan konulara değinmiş ve halen geçerliği olan öneriler sunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Tahir ağatay, eğitim-öğretim, sosyoloji, eğitim sosyolojisi.

## Views of Tahir ağatay on Education and Training

\*

### Abstract

*Being from Turkistan Turks, Prof. Tahir ağatay has contributed to the sociology field in our country considerably. In his lifetime starting from Turkistan ending in Turkey, ağatay has been educated in different countries and has contributed to the understanding of the current problems and focused on the link among social structure, social stratum and institutions in explaining the social events. In this respect, he also stated his views on education and stated that it is necessary to make some innovations in education in order to adjust to the requirements of the age. He also stated that reforms should be made in education. It should be taken into account that Çağatay who has explained his views on education and training through primary to adult education has made suggestions, which are still valid for today.*

**Keywords:** *Tahir ağatay, education and training, sociology, sociology of education*

## Giriş

Aslen Türkistan Türklerinden olan Tahir Çağatay (o zamanki soyadıyla 1939 yılında Türkiye'ye gelene kadar: Şakir-Şakirzade) 27 Mart 1902 tarihinde eski bir bilim merkezi olan Taşkent'te doğar. Babası Şakir Bey 1917 Rus İnkılabına kadar Türkistan'ın hatırı sayılır tüccarlarından. Tahir Çağatay'ın babası devrimden sonra Afganistan'a iltica eder, senelerce kaçak yaşar, defalarca hapse atılır ve tüm servetini komünist kuvvetlere vermek mecburiyetinde kalır (Yaman, 1999; Torun, 2002; Ayan, 1996, 2008).

Tahir Çağatay ilköğrenimini, doğduğu Taşkent'te, Mescit Yanı Mektebi'nde gördükten sonra, Münevver Kari'nin kurduğu Usul-u Cedit mektebine devam eder. Daha sonra bütün derslerin Rusça okutulduğu ve Türkçenin de ayrı bir dil olarak okutulduğu, Türkistanlılar için açılmış iki dilli Rus Mektebinde okur. Bu sıralarda İstanbul'a gitmek isteyen Çağatay, Rusların Rusça eğitim görülen Gymnasium'una da gitmek ister ancak aile çevresi buna karşı çıkar. Bunun üzerine İdil-Ural'ın Ufa şehrindeki Aliye Medresesi'nde birkaç arkadaşı ile eğitim görmeye başlar ancak iklim çok sert ve hayat şartları da zor olduğu için 1917 yılında arkadaşları Dr. Abdülvahab Oktay ve Sabir Türkistanlı ile birlikte Azerbaycan Mualim Mektebinde ortaokul öğretmenliği okumak için Bakü'ye gider. Yazın Taşkent'e dönerek Türkistan Milli Birliği (TMB)'nin en faal üyelerinden biri olur. 1921 yılına kadar Azerbaycan'da kalan Çağatay, orada da Azeri Milli Hareketine katılır ve oradaki milliyetçi toplulukla işbirliği yapar. Taşkent'e döndükten sonra planladığı yükseköğrenimi için para biriktirip 1922 yılında Feyzullah Hoca hükümeti tarafından Berlin'e gönderilen 70 öğrenci arasına kendi masraflarını karşılayacak şekilde katılır. Çağatay özellikle Werner Sombard Berlin'de olduğu için oraya gitmek ister. Sağlığı Berlin'de başladığı eğitimine elvermediği için Güney Almanya'da Heidelberg Ruprecht Karls Üniversitesine kaydolar. 1930 yılına kadar burada felsefe, sosyoloji ve ekonomi dersleri alır ve doktora tezini "Göçebe Hayat Ekonomisinin Ana Hatları" üzerine tamamlar. Teziyle Türkistan ekonomisinde göçebe hayatın önemli rolünü vurgulayan Çağatay, aynı zamanda ülkesini tanıtarak milli bir hizmet yapmış da olur. Tezi Almanca olarak da yayımlanır (Ayas, 1994; Yaman, 1999; Torun, 2002; Ayan, 2008;

Ono, 2013; Erbaş, 2015). Almanya’da tezini inceleyen Profesör Alfred Weber Çağatay’ı “bu yazdığın eserle bizim memlekette hakiki anlamıyla ilk etnolojik sosyolojiyi yaptın” diyerek tebrik eder (Ayas, 1994).

1931’de Berlin’e yerleşen Çağatay, Kazan Türklerinden ünlü gazeteci, yazar ve politika adamı Muhammed Ayaz İzhaki’nin Berlin’de Türkoloji eğitimi almış kızı Saadet İshaki ile evlenir (Çağatay, 1984). Berlin’de yakın arkadaşı Dr. Abdülvahab Oktay ve Mustafa Çoyakoğlu ile Türkistan İstiklal Mücadelesi’nin yayın organı olan Yaş Türkistan dergisini kurar ve yönetir (Yaman, 1999). Dergide yer alan makalelerin ortak noktası kültürel varlık ve milli benliği korumaktır ve özellikle Çağatay tarafından yazılan makalelerde kültür emperyalizmine direniş göze çarpmaktadır (Açık, 2009).

Öğrencilere burs verildiği için Berlin’de Yüksek Siyaset Mektebine (Hochschule for Politik) yazılan Çağatay, hem aldığı bursun yarısını dergiye verir hem de kendisini alanında çok iyi olan hocaların yanında geliştirir (Ayas, 1994; Yaman, 1999; Torun, 2002; Ayan, 2008; Ono, 2013). Almanya’da kaldığı süre boyunca Münih’teki “Sovyet Rusya’yı Öğrenme Enstitüsü’nün toplantılarına da katılan Çağatay, bu sayede Sovyetler Birliğinde yapılan tüm yayınları tarama imkânı elde eder ve Sovyetler Birliğini ekonomik açıdan incelediği eserlerde bu enstitü imkânlarından yararlanır. Avrupa ve özellikle Almanya’nın Anti Sovyet hareketleri destekliyor olması Çağatay gibi Sovyet dünyasından Avrupa’ya geçen pek çok bilim adamının buralarda çalışmalar yapmalarını sağlar (Torun, 2002). Türkistan davasını Avrupa’da siyasi olayların kaynaştığı Berlin, Londra, Paris, Varşova ve Cenevre gibi pek çok merkezde bir başına yürüten Çağatay, diğer yazar kadrosuyla birlikte Türkistan bağımsızlık mücadelesini Avrupa basınına taşıma başarısında bulunur (Bayraktar, 2013). Çağatay, Türkiye’ye geldikten sonra da benzeri toplantılara katılmak için yine pek çok kez Almanya’ya gider (Torun, 2002).

2. Dünya Savaşı nedeniyle 1929-1939 yılları arasında yayımlanan derginin kapanması ile büyük üzüntü yaşayan Çağatay, eşi ile birlikte 1939 yılında Ankara’ya gelir. Aslında Çağatay o sıralarda Amerika’dan gelen bir teklif yerine Türkiye’yi tercih etmiştir. Yabancılar yerine kendi hemşerilerine hizmet etmeyi yeğleyen Çağatay ve eşi, kitaplarını Türkiye’ye getirebilmek için bütün ev eşyalarını Berlin’de satarlar (Ayas, 1994; Torun,

2002). Çağatay Ankara'ya geldikten sonra bir süre Ziraat Bakanlığı müşavirliğinde çalışır, 1948 yılında DTCF Sosyoloji Kürsüsüne girerek hocalığa başlar. 1954'te "Kapitalist İktimai Nizam ve Bugünkü Durumu" adlı teziyle Doçent, 1963 yılında "Günün Sosyolojisine Giriş" adlı Profesörlük takdim tezi ile profesör olan (Ayas, 1994; Erbaş, 2015) ve 1972 yılında yaş haddinden emekliliğe ayrılan Çağatay, görevine aralıksız 23 yıl devam etmiş tek öğretim üyesidir (Torun, 2002). Çağatay, 1984 yılında Bursa'da vefat eder (Yaman, 1999).

### **İlmî Yönü ve Türk Sosyolojisindeki Yeri**

Türkiye'ye geldikten sonra 1972 yılına kadar DTCF'de Sosyoloji Bölümünü idare etmiş olan Çağatay, bu fakültede gerçek sosyoloji ilminin kurucusu olarak anılmaktadır (Yaman, 1999). Çağatay'ın yaşam öyküsü aslında onun sosyolojik görüşüne de büyük etki yapmıştır. Türkistanlı bir genç olarak Afganistan, Azerbaycan, Almanya ve Türkiye'de geçen yaşamı düşüncelerini oluşturmaktadır. Özellikle babasının bizzat yaşadıkları nedeniyle Tahir Çağatay Rusları ve komünizmi sevmez; hayatı boyunca ideolojisinde Anti-Rus ve Anti-Sovyet bir tutum sergiler, "Kızıl Emperyalizm" olarak gördüğü sosyalizmi yeren, kapitalizmi öven çalışmalar yapar. Max Weber çizgisini takip eden hocaların öğrencisi olan Çağatay, Alman idealist felsefesinden etkilenir ve sosyal ve doğa bilimlerinin farklı yöntemlerinin olduğunu belirterek bilimler arası yöntem ayrılığına vurgu yapar (Ayan, 2008; Erbaş, 2015).

Çağatay, Sosyoloji Bölümündeki akademik hayatına Ord. Prof. Hans Freyer'in "Sosyoloji Nazariyeleri" isimli eserini tercüme ederek başlar. Ankara Üniversitesi'nde Sosyolojiye Giriş, Sistematik ve Ekonomik Sosyoloji Nazariyeleri gibi sosyolojik dersler ve seminerler verir (Torun, 2002). Göçmen kimliği ile dikkati çeken Çağatay, Ankara Üniversitesinde Prof. Dr. Nihat Nirun, Prof. Dr. Birsen Gökçe ve Doç. Dr. Şevki Güler'e akademik danışmanlık yapar. Kendisi, yaşı ve konuşulan Türkçeye yeteri derecede hakim olmaması nedeniyle bizzat ampirik araştırmalar yapmasa da danışmanlığını yaptığı bahsi geçen hocaları alanda uygulamalı çalışmalar yapmaya teşvik eder (Kasapoğlu, 1999). Yine Çelebi'ye (2008) göre bu açıdan Tahir Çağatay da, hocası Hans Freyer de uygulamalı çalışmalar yapmamış olsalar da, önceden geliştirilen kavram ve kuramları basitçe ele

almaz ancak yetkinlikle yorumlayarak aktarırlar. Türk sosyoloji dünyası Hannah Arendt'i Tahir Çağatay'dan öğrenir.

Türk sosyolojisine en önemli katkı sağlayan eseri "Günün Sosyolojisine Giriş" adlı kitabıdır. Bu kitap, sistematik anlamda modern sosyolojiye bir giriştir ve modern sosyolojiyi bilimsel açıdan ele almıştır (Ayas, 1994). Yine bu kitapta sosyolojinin görevini "her şeyden önce, çok ince bir şekilde nüanslaşmış bir sosyal teşekküller öğretisi yaratmaktadır" şeklinde açıklar (Kasapoğlu, 1999). Öğrencisi Prof. Dr. Nihat Nirun'a göre Çağatay'ın sosyolojisinde sosyal mobilite, bireysel mobilite ve rekabet önemli yer tutar. Kendisi bizzat pek çok ülke arasında (Taşkent, Moskova, Almanya ve Türkiye) hareket ettiği için bireyin hareketliliği üzerinde çokça durur. Ayrıca kadın konusunu ilk ele alan sosyologdur. Aile ve evli çiftler üzerine makaleler yazmıştır. Sosyal bütünden hareket etmeyi seven Çağatay (Kasapoğlu, 1999), sosyal hareketliliğin anlaşılabilmesi için sosyal olayların açıklanmasını sağlayan toplumsal yapı ve toplumsal tabakaların anlaşılması gerektiğini belirtir (Çeçen, 1977).

Çağatay, topluma yön veren teknik gelişmelerden biri saydığı basın-yayın faaliyetlerinin yani medyanın gücüne işaret eder ve bu konuda sosyologlara uygulama alanı gösterir (Torun, 2002). Bu açıdan Erdoğan (2009), Çağatay dışında diğer sosyologların iletişim konusunu özel alan olarak ele almadıklarını belirtir. Kitle iletişim ve medyanın yanında sinema ve edebiyat konuları üzerine de çalışan Çağatay, Ayan'ın (2008) da belirttiği gibi hem geleneksel sosyoloji hem de dönemi açısından yenilik sayılan şeyleri ele almıştır.

Çağatay'ın kitapları yayımlandıktan sonra Türkiye'deki sosyoloji çalışmalarında önemli birer kaynak olarak ele alınmış ve pek çok ciddi sosyoloji çalışmasında mutlaka kendisinden yararlanılmıştır. Bunu sağlayan da Çağatay'ın eserlerinde sosyolojinin konusu, yöntemi ve terminolojisini açık bir şekilde ifade etmesidir (Sarıtış, 1985). Her ne kadar ideolojisini önemli derecede etkilemiş olsa da, bilim hayatında tarafsızlığa büyük önem verdiği için, üniversitede hiçbir zaman özellikle Sovyetler Birliği hakkındaki fikri eserlerini bulundurmaz. Hatta "Yaş Türkistan" dergisindeki yazılarında da takma isimler kullanır (Torun, 2002). Hayat ve eğitim hikâyesinden de görüleceği gibi Çağatay kendini çok yönlü yetiştirmiş bir sosyologdur. Anadili olan Türkçenin yanı sıra Rusça ve Almancaya hâki-

miyeti ile bu dillerdeki çalışmaları da inceleme şansını elde etmiştir. Çağatay, sosyoloji, felsefe, hukuk, iktisat, tarih, sosyal ekonomi ve zirai ekonomi gibi alanlarda kendisini yetiştirmiş olan çok yönlü bir bilim adamıdır (Torun, 2002).

## Eğitim ve Öğretime Dair Görüşleri

Prof. Dr. Tahir Çağatay, doğrudan eğitim ve öğretim hakkındaki düşüncelerinin yer aldığı makalelerini Türk Yurdu Dergisinin 1959 yılında çıkan sayılarında “*Öğretim ve Eğitimde Yenilik İctimaî Zarurettir*” adıyla üç seri olarak yayımlamıştır. Bu makaleler aynı zamanda Çağatay'ın “Günün Sosyolojisine Giriş” adlı kitabında da yer almaktadır.

Eğitim hem etkileyen hem de etkilenen önemli bir sosyal olgudur (Güçlü, 2015). Çağatay, eğitim ve öğretim konusunun en eski ve ilkel zamanlardan dahi bile insan zihnini meşgul eden toplumsal sorunlardan biri olarak açıklar. Çağatay, Sovyet rejimine eğitim öğretim konusunda da vurgu yapar ve eğitimi Sovyet rejimi teknokratlarının beslediği ve insanın doğasına önem vermeden yeni insan yaratmak için kullandıkları ana kaynak olarak nitelendirir. Her toplumda eğitimin, kişinin o topluma uygun şekilde yetiştirilmesi olarak ele alındığını belirtir (Çağatay, 1959).

Eğitimin toplumsal fonksiyonu üzerine vurgu yapan Çağatay, bu açıdan eğitimin gençleri içinde doğup yaşadıkları topluma olumlu ve faydalı olabilmeleri amacını güttüğünü, kişiler açısından ise herkesin kendi elinde bulunan yeteneklerini geliştirerek olumlu kişilikler elde etme amacı olarak tanımlar. Eğitim ve öğretimi her zaman toplumsal bir konu olarak ele alan Çağatay, bu açıdan içinde yaşanılan topluluğun zaman ve mekân şartına bağlı olduğunu vurgular (Çağatay, 1959). Üç serilik makalesinin adı da, “yeniliğin şart olmasını” vurgulaması açısından dikkate değerdir.

Toplumda şimdiye kadar görülmemiş çok hızlı değişimler yaşandığı için insan zihni bunları takip etmede sorunlar yaşar ve dolayısıyla kültürel gelişim açısından verimsizlik ve durgunluk gibi olaylar ortaya çıkar. Çağatay'a göre bu sorunları “eğitim konularıyla ilgilenen bir bilgi disiplini” olarak tanımladığı “pedagoji” tek başına çözemeyecektir. Dolayısıyla eğitim sosyolojisi ve felsefesi gibi disiplinler mecburen ortaya çıkacaktır. Eğer bu kadar hızla gelişen ve değişen toplumlarda eğitim toplumsal bir



sorun olarak ele alınmazsa, yani sosyoloji eğitimle gerektiği kadar iç içe olmazsa sorunlar çözülemeyecektir. Eğitimi ele alırken tarih bakımından inceleme yapılması da unutulmamalıdır. 2. Dünya Savaşını etkileri ve diğer toplumsal değişimler toplumların sınıf yapısını da önemli ölçüde değiştirmiştir; tüm bunlar da eğitimi ve ne yönde yapılacağını etkilemektedir (Çağatay, 1959).

Yaşanan toplumsal değişimler, aile yapısının da eğitim açısından eskisi kadar kuvvetli olmamasına ve bu kurumun çocuğu eğitme ve terbiye etme konusunda zayıflamasına neden olmaktadır. Hâlbuki önceleri aile çocuğun dinî, ahlaki, toplumsal ve zihinsel olarak eğitimini tek başına dahi sağlamaktadır. Şimdi etkisini bu derecede kaybeden ailenin yerine geçen resmi ya da gayri resmi kurumlar da gerekli görevi yerine getiremeyeceklerdir. Çağatay'a göre artık, örf, adet ve geleneklerin eskisi kadar değerli olmaması, hayatın her alanında niteliğin yerine niceliğin geçiyor olması, bürokrasi, ekonomi, parti gibi toplumsal varlıklar arasındaki çekişmeler kültür gelişmesine olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Dolayısıyla böyle bir dönemde bütün toplumların eğitimlerini yeniden gözden geçirmeleri ve toplumların kişilere vereceği görevlere göre yeniden ele almaları gerekmektedir. Çünkü okullar artık eskisi gibi durağan olmayan bu dinamik toplumlara ayak uyduramamaktadır. Artık gündeme ayak uyduramayan okullar tek bilgi edindirme yerleri değildir. Basın, kitap, radyo yayınları, film, sinema, çeşitli dernekler, yaşlıların öğretim ve eğitimi, iş yerleri öğretimi gibi bilgi edinme yol ve vasıtaları türemiştir. Bunlar öğretimin yanında eğitim konusunda da aile ve okulların sessiz ortakları olmuşlardır (Çağatay, 1959).

Okul diplomaları da eski etkisini kaybetmiştir, artık iktisadi ve idari kuruluşlar sınavla eleman almakta, mesleki kurslarda ya da tezgâh başında yetiştirme yoluyla da işe girmeler olmaktadır. Dolayısıyla hem okulların hem de okullarda verilen eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de acilen çağın gereklerine uygun bir şekilde yenilenmesi şarttır. Yenileme yapılırken her toplumun kendi özellikleri dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde sadece taklitçilik olumsuz sonuçlar doğuracaktır (Çağatay, 1959).

Toplumların değişen özellikleriyle birlikte eğitim ve öğretimde de yenilikler yapılmasını savunduğu makaleler serisinin ikincisinde eğitimi, tarihsel gelişimi açısından ele alan Çağatay, ataerkil aile düzeninin etkin olduğu dönemlerde gençlerin eğitim ihtiyacını karşılayan tek otoritenin aile olduğunu ancak ataerkil düzenin etkisini kaybetmesiyle ailenin eğitim görevine başka ortaklar çıktığını belirtir. Ancak Çağatay'a göre çocuk ve gencin olumlu ve doğru bir yönde gelişmesi aile ve bu yeni ortakların arasındaki işbirliği ve işbölümünün başarısına bağlıdır. Ne kadar iyi olsalar da okullar suni ortamlar oldukları ve çocuğun gününün 5-6 saatini geçirdikleri yerler olduğundan, çocukların daha fazla zaman geçirdikleri çevrelerinin okulların amaçladıklarını destekler nitelikte olması gerekir. Dolayısıyla aile ve aile çevresi okulun çocuğa kazandırmak istediklerini çocuğa sunabilecek kültürel bir seviyeye ulaşmalıdır (Çağatay, 1959a).

Eğitim kurumlarında sosyal olgu ve olayların, sosyal gerçekliğin yorumlanması ve öğretimi özellikle okulla çevre arasında bağ kurulması açısından önem taşımaktadır (Güçlü, 2013). Bu nedenle eğitim kurumlarında istenen başarının sağlanmasında okul ve çevre arasında işbirliği gerekmektedir. Fakat Çağatay'a göre (1959a) okul ve aile çevresi arasındaki işbirliği sağlansa dahi yine yeterli değildir çünkü çocuklar bu iki kurumun da dışında dış dünyanın etkisi altında kalabilmekte ve olumsuz etkilenmektedir. İşte bu açıdan aile yine öyle bir kültür seviyesinde olmalıdır ki çocuğunun dış dünyadan olumsuz etkilenme tehlikesini hissetmeli ve bu durumu engellemelidir. İşte bu noktada da anne ve babanın bu açıdan yükseltilmesi, yani eğitimi kendini gösterir. Batılı ülkelerde yaşanan çocuk ve genç suçluluk olaylarına da değinen Çağatay (1959a), özellikle Amerika'nın Rock'n Roll müziğini önlem olarak kullanmasını, bu müzik türündeki şarkıların sözleri ile çocuk ve gençleri etkileyip bu tarz olaylardan korumaya çalışmalarına dikkat çeker.

Eğitim ve öğretime dair yazılarında da kapitalist düzene vurgu yapan Çağatay, sömürgecilik yapan ve sömürge olan ülkeler arasındaki farka dikkat çekmiştir. Sömürgecilik yapan ülkeler, sömürdükleri ülkeler sayesinde elde ettikleri kültür ve refah seviyesini korumak isterken, sömürge konumundaki ülkeler de bir kalkınma hamlesi ile bu durumlarından kurtulup modern kültür ve yaşam seviyesine ulaşma isteğindedir. Hollanda gibi kendisinden çok daha büyük ülkeleri sömürge etmiş bir ülke-

nin 2. Dünya savaşı sonrasında bu sömürgeleri kaybetmesi ile hayat standartlarını artık tek başlarına sürdüremeyeceklerini fark etmeleri ile akıllı eğitim politikaları uygulayarak eksikliklerini giderdiklerini önemli bir örnek olarak sunar. Yazılarında eğitim ve öğretimde yeniliklerin sürekli olmasını savunan Çağatay, sömürgeleri sayesindeki avantajlı durumunu kaybeden bu ülkenin yeni şartlara uyum sağlamak için eğitim ve öğretim sisteminde yaptığı reformları takdir eder. Hollanda, ilköğretim seviyesinden başladığı reformlar ile diğer kademeleri de geliştirir ve hiçbir yetenek ya da enerjinin boşa gitmemesi için çalışır. Dolayısıyla değişen toplumsal koşullara yapılan reformlarla ayak uydurmuş olurlar. Çağatay, sömürge olmaktan yavaş yavaş kurtulan Çin, Hindistan ve diğer Asya ve Afrika ülkelerine de vurgu yapar, bu ülkelerin hayat ve kültürlerini düzenlemek için çaba içinde olduklarını belirtir (Çağatay, 1959a).

Tüm dünyada artık hem toplumsal hem de ekonomik faaliyetlerin rasyonel bir hale geldiğini belirten Çağatay, bu yüzden her bireyin yapacağı görevi en iyi şekilde yerine getirecek kültürel seviyeye ulaşmış olması gerektiğini söyler. Yaşanan gelişmelere tarımsal faaliyetlerden bir örnek sunan Çağatay, eskiden sadece öküz ve saban süren bir kişinin artık gelişen teknolojiye ayak uydurmasının gerekliliğini vurgularken, gün geçtikçe daha fazla mekanik olan ve otomatlaşan endüstriyel alanların kültürel ve mesleki bilginin de artmasını gerektirdiğini söyler. Artık bir bütün halinde yapılan işlerde her parçada çalışan kişi önemli derecede sorumluluğa sahip olup bunlardan herhangi birisinin yapacağı yanlış tüm işi aksatacaktır. İşte bu nedenle tüm çalışanların çağın şartlarına göre kültürel seviyelerinin yükseltilmesi gerektiğini vurgular (Çağatay, 1959a).

Çağatay, eğitim ve öğretim ile ilgili yazı serisinin sonuncusunda hızla ilerleyen endüstrileşme ve üretim süreçlerinde tamamen otomatlaşmaya gidilmesi ile birlikte toplumun da ciddi bir değişime uğramaya başladığını belirtir. Bu değişim her şeyi kitlesel bir şekilde basitleştirmekte ve Çağatay'a göre bu durum avantajlarının yanında toplum hayatının gelişimi ve maddi ve manevi kültür değerleri açısından sakıncaları da yaratabilecektir (Çağatay, 1959b).

Dil Tarih Fakültesi Profesörü Dr. Hausmann'ın yapmış olduğu bir konuşmaya referansta bulunan Çağatay, 2. Dünya Savaşı sonrası Almanya'da yaşanan iktisadi kalkınma ve sonucu olan fiziki çalışma yerine

artık makinelerin başında bekçilik haline gelen ve koyu renkli tulum işçiliğinden beyaz gömlekleli nezaretçiliğe geçen insanın kültür ve bilgi seviyesine dikkat çeker. Ekonomik olarak bu kadar hızlı yaşanan gelişmeler, zihni kültür seviyesi ile aynı hızda gitmez ve üretim ile tüketim arasındaki dengeyi bozabilir. Ancak bu bozulma yalnızca teknik ve ekonomik açıdan değil, toplumsal ve ahlaki açıdan da sorun çıkarabilmekte ve bu da yalnızca ekonomik teknik ve teşkilatçılık sorunu değil; sosyal pedagojik bir sorun olmaktadır. Bu durum yalnızca okullarda verilen eğitim öğretimin yeterli olmaması ve dolayısıyla yetişkinlerin eğitimi konusunu ortaya çıkarmaktadır. Yine bir Alman mühendisinin yaptığı konuşmaya referansta bulunan Çağatay, Almanların 2. Dünya Savaşı sonrasında hızlıca kendilerini toplamasını “bilgi, görgü ve ihtisas” gibi değerlerini korumaları sayesinde gerçekleştirdiklerini belirtir, bu açıdan bilim, bilgi ve uzmanlığın kalkınma açısından önemine vurgu yapar (Çağatay, 1959b).

Çağatay, 2. Dünya Savaşından galibiyetle çıkan Amerika'nın kısa bir duraklama sonrası nasıl büyük bir güç haline geldiğini; Amerikalıların ilim, teknik ve eğitimi bütün işlerin temeli olarak almaları olarak açıklar. Çağatay'a göre bu büyük gelişmenin sebebi bu ülkenin ilköğretimden başlayarak üniversite ve ihtisas eğitimine kadar bütün eğitim ve öğretim işlerinin koordine edilmesidir (Çağatay, 1959b).

Dünyanın her yerinde eğitim ve öğretim işlerinin çağdaş hayat şartlarına uygun olarak geliştirilmesinin ortak bir çözüm olduğunu belirten Çağatay, hayat şartlarının koşarcasına ilerlemekte ve zorlaşmakta olduğunu özellikle vurgular. İşte bu nedenle, her yaş ve seviyedeki insanın kültürünün geliştirilmesi, bu duruma ayak uydurabilmeleri için gereklidir. Çünkü dünyanın her yerinde hayatı kazanma imkânları da gittikçe daralmakta ve güçleşmektedir. Ama önemli olan nokta da insanları sadece bilgi bakımından geliştirmek değil, karakter ve irade bakımından da çok sağlam bir şekilde yetiştirmektir ve bu da tüm dünyanın ihtiyacıdır (Çağatay, 1959b).

Çağatay, toplumsal yaşamda karşımıza çıkan bu gelişmeler ve yenileşmelere uyum sağlayabilmek ve geride kalmamak için toplumsal ve kültürel yapının da çağdaş ihtiyaca yönelik olarak kalıp değiştirmesi gerekliliğine vurgu yapar. Ancak bu tarz değişikliklerin mutlaka birtakım huzursuzluklara yol açabileceği ve hatta bazı tepkilerle karşılaşılabilceğini de

belirtir. Bir metafor kullanarak bu huzursuzluğa örnek veren Çağatay, eskimiş bir pabucun yerine yeni birisini giydiğimizde ayağımızda duyacağımız huzursuzluğu betimler. Bu huzursuzluğu azaltacak şey de yine halkın bu gerekliliğin önemini kavrayabilecek şekilde bir kültür seviyesinde olmasını, dolayısıyla eğitim ve öğretimin bu konudaki gerekliliğini göstermektedir (Çağatay, 1959b).

Demokrasi kavramına da vurgu yapan Çağatay, kitle demokrasisinin toplumların kaderini seçmenlere bağlaması olarak görür ve bu açıdan da oy verecek kişilerin belirli bir kültürel seviyeye ulaşmış olmasının önemini belirtir. Aksi takdirde kültürel seviyeye sahip olmayan bu kişiler demagojilere kanarak demokrasi ve hatta özgürlük rejimini dahi tehlikeye sokabileceklerdir. 19. Yüzyılda Batı ülkeleri zorunlu ilköğretime önem vermiş, yine okul yaşını tamamlayanların eğitimlerine de ciddi anlamda gayret göstermişlerdir. Çağatay bu açıdan Danimarka, İskandinavya, Hollanda, Belçika, İsviçre vd. ülkeleri örnek verir. Çağatay, UNESCO'nun yayınladığı bir rapora göre dünyada okuma yazma bilmeyen insan sayısının tüm nüfusun %44'ü kadar olduğunu, bu durumun ülkelere göre farklılık gösterdiğini söyler. Bir ülkede bu durum %95'e kadar çıkabilecekken, başka gelişmiş ülkelerde, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, en fazla %4'tür. Türkiye açısından durum %65'tir, seçmenlik hakkını kazanmış olan nüfusta yaş oranına göre bakıldığında yaş fazlalığı yönünde, kadın-erkek arasındaki gruplaşmaya bakıldığında da kadınlar arasında okuma-yazma bilmeyen sayısı çok artacaktır. Seçmenlerin doğru kararlar verebilmeleri kültür seviyelerinin artması ile dolayısıyla da okullarda çocuk ve gençlerin yetiştirilmesi ve seçmen yaşında olanların da görev ve sorumluluklarını bilecek seviyeye yükseltilmeleri gerekmektedir (Çağatay, 1959b).

Eğitim ve öğretimle doğrudan bağlantılı bir konu olan "gençlik" üzerine de düşüncelerini yazan Çağatay, Turan (1979) tarafından hazırlanan "Türkistan Bibliyografyası"nın ön sözünde hem Avrupa'da hem de memleketinde gençlerin araştırma ve inceleme eğilimine sahip olmalarına önem verdiğini belirtir. Yine gençlik hakkındaki düşüncelerini 1960 yılında Türk Yurdu Dergisinde yayımladığı "*Gençlik Kuşağı İçtimai Önemi Büyük Olan Bir Zümredir*" makalesiyle açıklar. Her kuşağın kendine has toplumsal bir grup olduğuna vurgu yapan Çağatay, toplumsal hayatta yaşanan en büyük zorlukların; ihtiyarlar, iş ve vazife çağındaki olgunlar ve

gençler olarak 3 tabakada ele aldığı kuşaklar arası ilişkilerin dengeli bir şekilde yürütülmesi gerekliliği olduğunu söyler. Genellikle genç ve ihtiyarlar arasında birisi geçmişe, diğeri de ileriye bağlı kaldıkları için sorunlar yaşanmakta, günü yaşayan orta kuşak da arada kalmaktadır. Çağatay, gençliği toplum açısından çok önemli bir zümre olarak görür. Gençliğin toplum içinde ne gibi roller ve görevler üstleneceğinin önemine değinir (Çağatay, 1960).

## Sonuç

Türkistan kökenli Prof. Dr. Çağatay, farklı ülkelerde yaşamış ve hâkim olduğu yabancı diller sayesinde literatürdeki çok çeşitli yayınlara erişme olanağına sahip olmuş ve bu açıdan kendisini önemli derecede geliştirmiş, Türkiye’de alana önemli katkılar sağlamış sosyologlardandır. Çağatay, sosyolojiden felsefeye, hukuktan iktisat ve tarihe, ekonomi ve zirai alanlara kadar çok yönlü çalışmalarda bulunmuştur. Daha çok ekonomi ve ziraat konusundaki çalışmaları ile tanınsa da kadın konusunu ilk ele alan, medyanın gücüne vurgu yapan, sinema ve edebiyat hakkında görüşlerini de belirten Çağatay, gençlik, aile ve eğitim-öğretim konularında da düşüncelerini ortaya koymuştur.

Tek bir alanda çalışmayan ve bilimsel açıdan çok yönlü olan Çağatay, eğitim ve öğretim konusundaki görüşlerini açıklarken günümüz şartlarının değişimine vurgu yapmıştır. Bu açıdan eğitim ve öğretimin de çağın gerektirdiği şekilde yenilenmesi ve değiştirilmesini belirtmiştir. Ülkeler bağlamında örnekler veren Çağatay, pek çok ülkenin eğitim sistemlerinde yaptıkları reformlar sayesinde güç kazandıklarını ve çağın gereklerine uygun gelişmeleri eğitim sistemlerine yansıtıkları için başarı elde ettiklerini belirtmiştir. Günümüzden 59 yıl önce yazdığı eserleriyle, halen çok önemli bir olgu olan “yenileşme”ye önem verdiği özellikle göze çarpmaktadır. Hem geleneksel sosyoloji hem de dönemi açısından yenilik sayılan konular üzerinde düşüncelerini belirten Çağatay, toplumdaki değişimler karşısında pedagojinin yeterli olmadığı ve bu nedenle sosyoloji ve hatta felsefenin eğitim ile iç içe olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Çağatay’ın yaklaşık 60 yıl önce kaleme aldığı düşüncelerinin günümüzdeki gelişmeler ile oldukça benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Özellikle deği-

şen toplumlarda okulların artık tek bilgi edindirme yerleri olmadığı vurgusunu yapması ve okullarda uygulanan yöntem ve tekniklerin çağa uygun olarak yenilenmesini vurgulaması bu açıdan önemlidir. Ancak Çağatay, ilerleme ve gelişmeye önem verilmesini vurgularken taklitçilikten kaçınmak gerektiğine özellikle değinmiş ve her toplumun kendi özelliğine uygun bir gelişim ve değişim yolu izlemesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Çağatay, dünyanın sadece bilgi ile eğitilen değil, aynı zamanda karakter ve irade bakımından da yetiştirilen insanlara ihtiyacı olduğunu vurgulayarak günümüzdeki değerler eğitimine de değinmektedir. Yazılarında yetişkin eğitime de vurgu yapan Çağatay, özellikle demokrasi ve özgürlük rejiminin korunması açısından seçmen yetişkinlerin de farklı demagojilerden etkilenmeyecek bir kültürel seviyeye ulaşmalarını vurgular. Pek çok alanda çok yönlü çalışmalar yapan Çağatay'ın eğitim ve öğretim konusunda da aynı şekilde disiplinler arası bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Views of Tahir Çağatay on Education and Training**

\*

**A. Selcen Arslangilay**

Gazi University

Tahir Çağatay, a Turkistani Turkish Professor of Sociology in Faculty of Language, History and Geography in Ankara University, lived in various countries such as Uzbekistan, Russia, Germany and Turkey. By the virtue of the foreign languages he knew (Russian and German), he had the chance to access the various publications in the literature. Therefore he could improve himself academically and contributed to the sociology field in Turkey considerably. Çağatay has made various multi-directional studies on sociology to philosophy, law to economy and history and also agricultural field. Although he is mostly known with his academic studies in economy and agriculture, he is the first to deal with woman issue. In addition, he had made emphasis to the power and effect of media and also stated his views about cinema and literature. Çağatay had also explained his opinions on the youth, family and also education and training.

As a sociologist who had worked on various fields and multi-dimensional in terms of scientific research, Çağatay had explained his views about education and training in the articles published in Türk Yurdu Journal as three series in 1959 with the title "*Innovation is a Social Necessity in Education and Training*". In this study, Çağatay's opinions about education and training has been tried to be presented according to these articles. The fact that Çağatay had been focusing on the changes lived in the conditions of the time while presenting his views on education and training draws our attention. Therefore he stated that education and training should be modernized and improved according to the needs of the time. In his three series articles on education and training, Çağatay had given examples within the context of some countries; such as America and Germany after the Second World War or again the Netherlands and the other countries who lost their colonies and also developing countries such as India or China and other Asian and African countries who were struggling to get



rid of their being a colonial country and trying to develop and improve themselves. In this respect Çağatay states that all these countries have gained power as they made some reforms in their education systems and have reflected the required developments of the time to their educational systems. Although he wrote these three series articles 59 years ago, what draws our attention is that he had given importance to “innovation” which is a very important phenomenon of our time. Çağatay had worked on subjects in terms of both traditional sociology and which could be seen as innovative according to his time.

According to Çağatay, pedagogy is no more sufficient in a time which has many changes, so that sociology as well as philosophy should be handled with education and training. In his opinions which he had mentioned nearly 60 years ago, we see a correspondence with the developments seen in today’s time. Especially in terms of his statement that with the rapidly changing societies, schools are no more the only places for acquisition of knowledge. And the fact that the methods and techniques to be used in the schools should be updated according to the needs of the time is important in this respect. But it is a very important aspect that Çağatay emphasizes keeping away from imitation while attaching importance on development and improvement. In this respect he states that every society should follow a development route proper to their own characteristics. Again, what is mostly emphasized by Çağatay is that, only the attainment of knowledge would never be sufficient as the world needs individuals who are both literate and culturally competent as well as developed in terms of character and self control. Here it could be said that he had given importance to values education which is still an important aspect of education systems.

Çağatay refers to compulsory education such as primary education as well as vocational education and also adult education. In terms of adult education, he states that adults as parents should be culturally competent to raise their children in cooperation with the school and help their children in the world outside the school. In the context of securing democracy and freedom regime, Çağatay again puts emphasis on adult education. Because adults as voters should be such culturally and educationally competent so that they would not be effected by any demagogies which would harm the democracy. It is clearly seen that as a sociologist who had

worked in many fields, Çağatay had a very interdisciplinary and innovative point of view also in his opinions on education and training.

## Kaynakça / References

- Açık, F. (2009). Nevai şahsında Sovyet bakış açısının Yaş Türkistan Dergisi'nde eleştirisi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39, 909-918.
- Ayan, D. (2008). Tahir Çağatay. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Türkiye'de sosyoloji (isimler- eserler) I*, (ss. 683-702). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ayan, D. (1996). Prof. Dr. Tahir Çağatay (27.3.1902-27.7.1984). *Türkiye Cumhuriyeti Devletin kuruluş ve gelişmesine hizmeti geçen Türk Dünyası aydınları sempozyumu bildirileri (23-26 Mayıs 1996)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Türk Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Ayas, M. R. (1994). Bir gerçeklik bilimi olarak sosyoloji ve Tahir Çağatay. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 11-40.
- Bayraktar, R. (2013). Türkistanlı aydınlarımızın siyasi ve yayın mücadelesi: Mustafa Çokayoğlu ve etrafındakiler. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 307-336.
- Çağatay, S. İ. (1984). 'Prof. Dr. Tahir Çağatay (27.3.1902-27.7.1984). *Emel*, 141-145, Mart-Aralık, 86.
- Çağatay, T. (1959). Eğitim ve Öğretimde Yenilik İçtimai Zarurettir I. *Türk Yurdu*, 275, 15-16.
- Çağatay, T. (1959a). Eğitim ve Öğretimde Yenilik İçtimai Zarurettir II. *Türk Yurdu*, 276, 31-32.
- Çağatay, T. (1959b). Eğitim ve Öğretimde Yenilik İçtimai Zarurettir III. *Türk Yurdu*, 277, 22-24.
- Çağatay, T. (1960). Gençlik Kuşağı İçtimai Önemi Büyük Olan Bir Zümredir. *Türk Yurdu*, 290, 9-10.
- Çeçen, A. (1977). Siyasal rejimlerin sosyal yapıları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 34(1).
- Çelebi, N. (2008). Sosyoloji sosyoloğun yaptığı ise. *Türkiyat Araştırmaları, Prof. Dr.M.Cihat Özönder'in Anısına 1.cilt*, 8, 69-80.
- Erbaş, H. (2015). Türkiye'de bedeller ödemiş bir sosyolojik düşünce ustası: Sosyolog Behice Boran. *Mülkiye Dergisi*, 39(3), 5-57.

- Erdoğan, İ. (2009). Türkiye’de iletişim araştırmalarının geleceği. K. Alem-  
dar (Der.) *Türkiye’de Kitle İletişimi: Dün-Bugün-Yarın* (2009).(ss.1-  
30). Ankara: Gazeteciler Cemiyeti yayını.
- Güçlü, M. (2013). Cumhuriyetin öncü eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Ka-  
nad’ın süreli yayınlarda yayımlanan yazılarının değerlendiril-  
mesi, *Turkish Studies*, 8(11), 113-129.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de 1950 ve 1980 yılları arasında süreli yayınlara  
yansıyan mesleki ve teknik öğretimle ilgili konuların değerlendiril-  
mesi: Mesleki ve teknik öğretim dergisi örneği. *Turkish Studies*,  
10(14), 363-386.
- Kasapoğlu, A. (1999). *60 Yıllık Gelenek: DTCF’de Uygulamalı Sosyoloji*. An-  
kara: Ümit Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Ono, R. (2013). Muhacerattaki bir Özbek Türkü’nün mektuplarına göre  
Türk dünyası-Abdülvahap Oktay ve mektupları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(2), 563-584.
- Sarıtaş, M. (1985). İdeoloji, sosyoloji ve metodoloji: Tahir Çağatay üzerine  
bir değerlendirme. Türkiye Kültür ve Sanat Yıllığı. (ss. 526-527)  
Ankara.
- Torun, H. (2002). *Tahir Çağatay’ın hayatı ve faaliyetleri*. Yayımlanmamış  
Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Turan, ř. (1979). *Türkistan bibliyografyası*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Yaman, E. (1999). Osmanlı’dan günümüze Türkistan-Türkiye kültür iliş-  
kilerine genel bir bakış. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 191-201.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arslangilay, A. S. (2018). Tahir Çağatay’ın eğitim ve öğretime dair görüş-  
leri. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 537-  
554. DOI: 10.26466/opus.405531

## Türkiye’de Siyasi İktidarların Değişimine Bağlı Olarak Orta Öğretim(Lise) Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Padişahı İmajı: II. Abdülhamit Örneği<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.392046

\*

Eray Alaca\*

\*Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye  
E-Posta: [eray.alaca@giresun.edu.tr](mailto:eray.alaca@giresun.edu.tr) ORCID: [0000-0002-4886-4700](https://orcid.org/0000-0002-4886-4700)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar gelinen süreçte ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan II. Abdülhamit imajını analiz etmektir. Doküman inceleme ve tarama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada belirlenen dönemleri temsil eden ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitapları, araştırma problemi noktasında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen ve Tebliğler Dergisi ile duyurulan ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan metinler doküman incelemesinden sonra ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerden hareketle, ortaöğretim tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit sunumu değerlendirilmiştir. Dönemin mevcut siyasi iradesinin benimsediği dünya görüşünün yansımalarına paralel olarak, birbirinden zıt anlayışı temsil eden siyasi iradelerin, farklı dünya görüşlerinin iktidara gelmesi ile II. Abdülhamit imajına yönelik yazımda, günümüze gelindikçe değişim olduğu görülmüştür. Ortaöğretim tarih ders kitaplarındaki II. Abdülhamit imajına yönelik sunumlar Atatürk ve Atatürk sonrası dönemde olumsuz ve sert ifadeler içermektedir. Bu sunum özellikle 1975 yılında Milliyetçi Cephe (MC) Hükümetleri sonrasında ve son dönem ortaöğretim tarih ders kitaplarında değişikliklere uğramıştır. II. Abdülhamit'e yönelik olumsuzluk yatabilecek ifadelerle yer verilmemiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** II. Abdülhamit, İmaj, Padişah, Tarih Ders Kitapları.

<sup>1</sup> 31 Mayıs - 3 Haziran 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen III. International Eurasian Educational Research Congress (International EJER Congress 2016)'te sözlü bildiri olarak sunulan araştırmanın geliştirilmiş halidir.

## Depending on the Change of Political Powers in Turkey Secondary School History Textbooks Ottoman Padishahs Image: Case of Abdul Hamid II

\*

### Abstract

*In the current research, the Abdul Hamid II image in secondary school history textbooks was examined in the period that from establishment of the Republic of Turkey to present. Documentary method was used as research design. In this context, history textbooks taught in secondary schools which selected above mentioned criterions was used as data collection method. Narratives in history textbooks adopted by the Ministry of National Education and announced by the Journal Announcements were carried out document analysis and descriptive analysis. With reference to data obtained from history textbooks, presentation of the Abdul Hamid II was evaluated. In line with the political opinions and different political views come to power, historiography for Abdul Hamid II image was varied over time. Presentations of Abdul Hamid II image in history textbooks have negative and harsh statements in the period Ataturk and after Ataturk. This presentation has changed especially amended in 1975 after the Nationalist Fronts (NF) Governments and recent secondary school history textbooks. These history textbooks has not included negative statements for Abdul Hamid II.*

**Keywords:** *Abdul Hamid II, Image, Padishahs, History Textbooks.*

## Giriş

Türkiye’de tarih eğitimi, dönemin siyasi, toplumsal ve ekonomik gelişmelerine paralel olarak şekillenmiş, toplumu dönüştürmede bir araç işlevi görmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus-devlet oluşturma anlayışı kapsamında tarih anlayışı köklerini Orta Asya’da arayan Türk Tarih Tezi şeklinde oluşmuştur. İlerleyen dönemde tarih yazımında Antik Yunan medeniyetine atıfla Hümanist bir tarih anlayışı ve son olarak Türk-İslam Sentezi anlayışı oluşmuştur (Yıldırım, 2016). Ulus-devlet oluşturma çabaları beraberinde bir öteki oluşturmayı da zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemi cumhuriyetin ötekisi olarak kurgulanmıştır. Ancak bu durum II. Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’de tek parti iktidarının sona ermesi ile değişim geçirmiştir.

1950’de Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) karşıtı liberal politikalarla iktidara gelen Demokrat Parti (DP) ve sonrasındaki hükümetler döneminde de eğitim üzerindeki yönlendirmeler devam etmiş, hükümet politikaları eğitime yansımıştır (Güler, 2004). Bu durum özellikle tarih anlayışında kendini göstermiştir. Yakın dönem Türk tarihi üzerinden kendine meşru bir zemin bulmaya çalışan CHP karşıtı iktidarlar, ideolojik mücadeleyi Osmanlı Tarihi özelinde padişahlar ile ilgili imajlar ekseninde şekillendirmiştir.

Cumhuriyet dönemi tarih yazımında son dönem Osmanlı padişahları arasında en tartışmalı sima olarak, 1876-1909 yılları arasında padişahlık ve hilafet makamında bulunan II. Abdülhamit öne çıkmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu’nun en kaotik döneminde tahta çıkan II. Abdülhamit, batıda ve doğuda çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Avrupalı devletler karşısında denge siyaseti izlerken, doğuda da İslam birliği siyaseti izlemiştir. İmparatorluk içerisinde ise devlet otoritesini dolayısı ile de kendi otoritesini tesis etmeye çalışmıştır. Bu kapsamda II. Abdülhamit döneminde siyasetten ekonomiye, ordudan eğitime kadar birçok alanda yaşanan olumlu veya olumsuz gelişmeler tarihçiler ve siyasetçiler için bitmez tükenmez bir kaynak olmuştur.

Türkiye’deki tarih yazımında, II. Abdülhamit’e olumlu bir imaj kazandırılmak istenildiğinde “Ulu Hakan”, olumsuz bir imaj kazandırılmak istenildiğinde ise “Kızıl Sultan” nitelendirmeleri yapılmıştır (Alkan, 2006; Gün-

gör, 2006; Ortaylı, 2002). Aynı şekilde II. Abdülhamit İslam birliğini sağlama düşüncesinden dolayı “İslamcı”, imparatorluk içerisinde uyguladığı “istibdat” yönetiminden dolayı da “müstebit” olarak nitelendirilmiştir (Alkan, 2013; Georgeon, 2012; Koloğlu, 1987; Üçok, 1962). Bu nitelendirmelerden hareketle özellikle erken cumhuriyet döneminde yeni rejim yanlısı çevrelerce olumsuz, muhafazakâr çevrelerce olumlu bir imaja sahip olan II. Abdülhamit, siyasi alanda olduğu gibi ortaöğretim tarih ders kitaplarında da bir mücadele alanı olmuştur.

## **Amaç**

Bu araştırmada 1923-2017 yılları arasında öğrenimde olan ortaöğretim tarih ders kitaplarında günümüze gelindikçe II. Abdülhamit’e yönelik sunumdaki değişimi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Tarama modeli olan bu araştırmada, veri toplama ve veri analizi yöntemi olarak doküman analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşme imkanı olmadığına çalışmanın problemi ile ilişkili yazılı ve görsel materyaller çalışmada kullanılır. Dolayısıyla doküman analizi/incelemesi tek başına bir model olabilmektedir (Karasar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada dönemin dokümanları olan orta öğretim tarih ders kitaplarındaki II. Abdülhamit ile ilgili oluşturulan imaj betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de siyasi iktidarın değişimi sonucunda, eğitim ve öğretim anlayışındaki değişimler görebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrenime alınan 1923-2017 yılları arasında en uzun süre öğrenimde olan ortaöğretim tarih ders kitaplarından veriler elde edilmiştir.

## **Bulgular**

Araştırmanın bulguları 1923-2017 yılları arasında öğrenimde olan ortaöğretim tarih ders kitaplarındaki II. Abdülhamit imajına yönelik alt başlıklar oluşturularak elde edilmiştir. Bu alt başlıklar tarih ders kitaplarının öğre-

nime alındığı ve öğrenimden kaldırıldığı yıllar esas alınarak oluşturulmuştur. Tarih ders kitaplarından, orijinalliği korunarak yapılan alıntılar yorumlanmıştır.

## 1923-1931 Dönemi

Cumhuriyetin ilk yıllarında her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da Osmanlı İmparatorluğu’ndan kalma uygulamalar devam etmiştir (Şanal, 2017). Bir geçiş süreci olan bu dönemde mevcut imkânlarında kısıtlı olmasına bağlı olarak Meşrutiyet döneminin ikinci evresinde iki yazar tarafından yazılan tarih ders kitapları cumhuriyetin ilk yıllarında okutulmuştur. Bunlardan biri bilimsel Türk tarihçiliğinin ilk önemli isimlerinden olan Ali Reşad tarafından yazılan “Umumi Tarih” ve “Asr-ı Hazır Tarihi”dir (Ertürk, 2000). Diğeri ise Ahmet Hamit ve Mustafa Muhsin tarafından yazılan “Türkiye Tarihi”dir.

Reşad ile Hamit ve Muhsin tarafından yazılan tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit’in tahttan indirilmesini sağlayan İttihat ve Terakki Partisi’nin etkisi görülmektedir. Reşad tarafından yazılan “Tarihi Umumi” ve “Asr-ı Hazır Tarihi” adlı kitaplarda II. Abdülhamit’in idare tarzı İstibdat olarak tanımlanırken, vesveleri ve vehimleri nedeni ile kurduğu hafiyelik teşkilatı ve Meclis-i Mebusan’ı kapatması eleştirilmiş, devlet ve milletin bu yüzden zararlara uğradığından söz edilmiştir (1926, s. 229-230). Öte yandan Reşad, İttihat ve Terakki Cemiyeti’ni hürriyet ve meşrutiyet yönetimini kurmak için çalışan bir şekilde konumlandırmıştır (1925, s. 391-394). Böylece İttihat ve Terakki Cemiyeti üyelerinin II. Abdülhamit’i tahttan indirmelerinin bir gereklilik olduğu, Osmanlı/Türk modernleşmesinin ve demokratikleşmesinin önünü açtığı yönünde bir algı oluşturulmuştur.

Bu dönemin bir diğer tarih ders kitabının yazarları olan Hamit ve Muhsin ise “Türkiye Tarihi” adlı kitapta II. Abdülhamit’in yönetimini “hilafet nüfuzu”, “muhafız alayları” ve hafiyelik üzerine inşa ettiğini belirttikten sonra saltanatı süresince hilafet unvanına ve dini nüfuza önem vermesinden hareketle hilafet kurumuna eleştiriler yöneltmişlerdir. Özellikle II. Abdülhamit’in halkın cahil ve mutaassıp kısmını güldürme unvanlarıyla ken-



disine bağladığını vurgulayarak II. Abdülhamit'in şahsında hilafet kurumunun da gereksizliğine, kullandığı unvanların gülünçlüğüne dair ifadeler kullanmışlardır (1930, s. 685). Böylece ilerleyen bölümlerde Hamit ve Muhsin (1930, s. 748-749) cumhuriyet döneminden söz ederken "Halifeliğin İlgası" kısmında 3 Mart 1924 yılında halifeliğin kaldırılmasının da gerekli olduğuna dair söyleme zemin hazırlamışlardır.

### 1931-1942 Dönemi

Türk Tarih Tezi'nin egemen olduğu bu dönemde tarih ders kitapları Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (TTTC) tarafından oluşturulan bir komisyona yazdırılmıştır (YazıcıveYıldırım, 2018). Başta Afet (İnan) Hanım, Mehmet Tevfik(Bıyıklıoğlu) Bey, Yusuf(Akçura) Bey olmak üzere dönemin önemli bilim insanlarından oluşan komisyon 606 sayfalık "Türk Tarihinin Ana Hatları" adlı bir eser hazırlamıştır. Mustafa Kemal(Atatürk)'in derli toplu bir milli tarihin yazılmasını istediği bu esere bakıldığında Osmanlı tarihine elli sayfa, diğer Türk devletlerine ve uygarlıklarına ise iki yüz sayfa ayrıldığı görülmektedir (Uzunçarşılı, 2011; Ersanlı, 2015). Her ne kadar Osmanlı tarihine sayfa sayısı olarak az yer ayrılmış olsa da eserde yer yer Osmanlı tarihine, özellikle Osmanlı tarihinin altın çağına, dair milli övünç olarak sunulan ifadeler de görülmektedir (Elban, 2015). Bu çerçevede Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş ve yükselme dönemi padişahlarına yönelik söylemlerde herhangi bir olumsuz ifadeye yer verilmezken, XVII. Yüzyılı ifade eden duraklama döneminden itibaren padişahlara yönelik söylem olumsuz bir havaya dönüşmüştür. Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde ise II. Abdülhamit'e yönelik söylem oldukça olumsuzlaşmış ve sertleşmiştir.

Liseler için hazırlanan "Tarih III Yeni ve Yakın Zamanlar" adlı tarih ders kitabında "Abdülhamit devrinin keyfi, muvaffakiyetsiz, şerefsiz ve sıkıcı idaresi osmanlı müslümanlarının bir kısım genç münevverlerini, muhalefete sevk etmiştir." (TTTC, 1931, s. 140) ifadelerinde görüldüğü üzere II. Abdülhamit dönemi "keyfi", "muvaffakiyetsiz", "şerefsiz" ve "sıkıcı" bir idare olarak sunulmuştur. Bu yaklaşımla II. Abdülhamit'e karşı oluşan muhalefette meşru bir zemine oturtulmuştur. Kitabın ilerleyen kısımlarında ise (TTTC,1931, s. 146) " Abdülhamit, islamı birleştirmek hulyasına dalmış olduğundan siyasi değil edebi ve ilmi sahalarda bile türklükten ve türkçülükten

*bahsedenerlere buğzederdi; türk tarihine, türk lisaniyatına ait bahislerin bile yazılıp neşrolunmasını mennetmişti.” İfadeleri ile II. Abdülhamit’in “Türk” ten, “Türklük” ten ve “Türkçülük” ten söz edenlerden nefret ettiğinden “Türk tarihine, Türk diline ait bahislerin bile yayınlanmasına izin vermediğinden” söz edilerek “Türklük” ile olan ilişkisi sorgulanmıştır. Böylece Türk Tarih Tezi çerçevesinde gelişen Türk ve Türklük kavramları öne çıkarılmıştır. Dolayısıyla dönemin tarih yazımına göre Osmanlı İmparatorluğu’nda İslamiyetin etkisi ile benimsenen ümmetçi anlayış beraberinde Türk kimliğinin geri planda kalmasına sebep olmuştur.*

### 1942-1952 Dönemi

Atatürk sonrası dönemin ilk tarih ders kitaplarından olan “Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi” adlı lise tarih ders kitabında II. Abdülhamit’e yönelik olumsuz ifadeler devam edilmiştir. Bu dönem II. Abdülhamit ile özdeşleşen “İstibdat” dönemi uygulamaları ekseninde verilmiştir. Özellikle ülke genelinde basına getirilen sansür, söz, yazı ve toplanma hürriyetinin ortadan kalkmasına ve toplumun ruh halindeki sarsıntıya yer verilmiştir.

Abdülhamid, Yıldız sarayından imparatorluğu idare etti. Kendisine bağlı ve sözlerini harfi harfine yürüten insanlar kullandı. Memlekette söz, yazı ve toplanma hürriyeti namına hiçbir şey kalmadı. Matbuata sansür kondu. Geniş ölçüde bir hafiye teşkilatı ile hükümdarın boşuna gitmeyen şekilde hareket edenler zindanlara atıldı veya imparatorluğun Yemen, Fizan gibi uzak yerlerine sürüldü. Osmanlı cemiyeti, korku, haksızlık, kin ve iftira içinde buhranlı anlar yaşadı (Mansel, Baysun ve Karal, 1942, s. 172).

1952 yılına kadar öğrenimde kalan bu tarih ders kitabının sonraki baskılarında da herhangi bir değişikliğe gidilmeden II. Abdülhamit’e ve dönemine yönelik olumsuz söylemlere devam edilmiştir.

Abdülhamid, Avrupa devletlerinin hoşuna gitmek için onlara memlekette her türlü çalışma sahaları açtı. Avrupa sermayesi ile imparatorluğun birçok yerlerinde tren yolları ve rıhtımlar yapılmaya, bankalar, şirketler kurulmaya başlandı. Osmanlı İmparatorluğu Avrupa malları içinde açık bir Pazar yeri oldu. Milli sanayi bunlarla boy ölçüşemedi, ezildi. Abdülhamid devrinden önce Abdülmecid ve Abdülaziz zamanlarında Avrupadan bol bol faizle borç para alınmış fakat bu paralar saray inşasına, lüks hayata ve kısmen orduya sarf edildiği

için iktisat kalkınması olamamıştı; devlet borçlarını ödeyecek gelir bulamayanca Avrupalarının baskısı üzerine, ecnebilerden bir “Duyunu Umumiye” meclisi kurulmuş ve bu meclis bir takım gelir kaynaklarına el koyarak borçların faizlerini buradan ödemeğe başlamıştı. Bu suretle Abdülhamid II devrinde, Osmanlı Devleti yabancıların siyaset, iktisat ,maliye ve ticaret alanlarında her türlü müdahalelerine uğradı ve bu sebepten de çok zayıfladı (Mansel ve diğerleri, 1942, s. 172-173).

Görüldüğü üzere dönemin tarih yazımı II. Abdülhamit ötekileştirmesi üzerine inşa edilmiştir. Döneminde lüks yaşam, saray hayatı ve son olarak Avrupa’dan yüksek faiz ile alınan borçların ödenememesi üzerine alacaklı devletlerin imparatorluğun gelir kaynaklarına el koyması bahisleri ile imparatorluğun ekonomik ve siyasi güç kaybının müsebbibi olarak II. Abdülhamit gösterilmiştir.

### 1952-1976 Dönemi

1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti(DP) döneminde tarih ders kitapları da yeni yazarlara yazdırılmıştır. Emin Oktay ve Niyazi Akşit tarafından yazılan tarih ders kitapları cumhuriyet tarihinin en uzun süre öğrenimde kalan tarih ders kitapları olmuştur (Alaca, 2015). Bu dönem yazarlarında II. Abdülhamit’ e yönelik sunumda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Erken cumhuriyet dönemi yazımı devam etmiştir. Hatta bazı konularda II. Abdülhamit’e yönelik olumsuz söylem daha ileri boyutlara taşınmıştır. Oktay tarafından yazılan tarih ders kitabında II. Abdülhamit’e yönelik “Kızıl Sultan” nitelendirmesi yapılmıştır.

II. Abdülhamit’in İstibdat yönetimi ile ilgili olarak Akşit, imparatorlukta tam anlamı ile otoriter bir yönetim kurulduğuna dair olumsuz ifadeler içeren bir sunum gerçekleştirmiştir.

II. Abdülhamit, otuz üç yıllık saltanatı zamanında memleketi istibdat usulleriyle yönetmiştir. Gayet vehimli bir hükümdardı. Hal’edilmekten korkuyordu. Geniş bir hafiye örgütü kurarak şüphelendiği kimseleri zindanlara attı veya Yemen ve Fizan gibi uzak illere sürdü. Bu zamanda halk büyük bir korku içinde yaşıyordu. Söz ve yazı hürriyeti diye bir şey kalmamıştı. Üç kişi bir yerde toplanamazdı. Basına sansür konmuştu. Okullar da sıkı bir kontrol altına alınmıştı. Osmanlı tarihinden başka tarih okutulması yasak edilmişti. Kendisi Beşiktaş’ta Yıldız Sarayında oturur, etrafında muhafız olarak bir tümen asker bulunurdu.

Çevreden kuş uçmazdı. II. Abdülhamit zamanında bazı faydalı işler de görüldü. Birçok askeri ve sivil okul açıldı. Darülfünun yeniden kuruldu. Adliyede ve orduda islahat yapıldı. Bir Mecelle (Medeni Kanun) hazırlandı. Yeni bir askerlik örgütü meydana getirildi (Akşit, 1970, s. 241; 1975, s. 241).

Akşit’in bu sunumuna yakın bir sunum sergileyen Oktay daha çok II. Abdülhamit’i İstibdada yönelten nedenler üzerinde durmuştur. İstibdat dönemi uygulamalarına yönelik daha fazla ayrıntıya yer vermiştir. II. Abdülhamit’in istibdat yönetiminde oluşan güvensizlik ortamında otoriter anlayışın egemenliğinden söz ederken, Akşit’inde söz ettiği gibi, eğitim alanında yaşanan olumlu gelişmelerden de söz etmiştir.

II. Abdülhamit esasen vesveseli ve korkak bir padişahtı. Sultan Aziz’in üç ay sonra da V. Murat’ın Yeni Osmanlılar tarafından arka arkaya padişahlıktan indirilmeleri onu büsbütün korkak ve vehimli bir hale getirmişti. Hele Ayastefanos antlaşmasından biraz sonra Sultan Murat’ı tekrar padişah yapmak isteyen Ali Suavi’nin Çırağan Sarayına yürümesi, onu daha çok vesveseli ve korkak yaptı. Bu olaydan sonra herkesten şüphe etmeye ve kendisine suikast yapılacağından korkmaya başladı. Bundan dolayı Dolmabahçe Sarayını terk ederek Yıldız’a çekildi. Devlet işlerini de Babiâli’den alarak saraya nakletti. Kanunu Esasi’yi resmen kaldırmadı, fakat ona hiç uymadı. Hükümetin başına kendi beğendiği ve güvendiği adamları atayarak devlet ve memleketi istediği gibi yönetmeye başladı. Yıldız sarayının etrafını büyük bir duvarla çevirtti. Bunun arkasına kışlalar yaptırarak kendisini sıkı bir kordon altına aldırdı. Hassa alaylarını Türk olmayan Müslümanlardan seçti...Bu olaydan sonra Abdülhamit’in istibdadı daha çok arttı. Hürriyet ve meşrutiyet düşmanı oldu. Kendisini herhangi bir suikastten kurtarmak için memlekette geniş bir hafiye örgütü kurarak bunlarla milleti sıkı bir kontrol altına aldı. Hafiyelerin verdikleri jurnallara dayanarak meşrutiyet ve hürriyet için çalışanları hapisanelere, zindanlara attırdı, ya da memleketin Fizan, Yemen, Irak, Suriye ve Doğu Anadolu gibi uzak yerlerine sürdürdü. Okulları da sıkı kontrol altına aldı. Osmanlı tarihinden başka bütün tarihlerin okutulmasını yasakladı. Milli ve vatanî roman ve tiyatroların yayınlanmasını yasak ettirdi. Bu kadar kötü koşullar ve tam bir istibdat altında bulunan memlekette, Abdülhamit, maliye, adliye alanlarında bazı islahat yaptırdı. Bir Mecelle (o devrin Medeni Kanun’u) hazırlattı. Memleketin birçok yerlerinde askerî ve sivil okullar açtırdı. Yeni bir ordu örgütü yaptırdı. Fakat donanmayı tüm ihmal etti (Oktay, 1970, s. 273-275; 1975, s. 273-275).

Oktay, II. Abdülhamit dönemini çoğunlukla İstibdat yönetiminin ege-men olduğu bir dönem olarak ele almıştır. Özellikle dış politikada yaşa-nan güç kaybı neticesinde artan toprak kayıplarından II. Abdülhamit'in yönetimini sorumlu tutmuştur. Hiçbir şeye karışmayan, mevcut durumu kabullenen, herhangi bir tepki vermekten çekinen bir padişah imajı çiz-miştir.

Berlin kongresinden sonra Osmanlı İmparatorluğu, II. Abdülhamit'in koyu istibdadına girdi. 30 yıl süren bu süre içinde Osmanlı Devleti içte istibdat yö-netiminin acılarını çekti. Dışta ise koca bir imparatorluğun yavaş yavaş da-ğıldığını gördü. Abdülhamit, Avrupa devletleriyle herhangi bir siyasal sorun çıkarmamak, memleketi yeni bir savaşa sokmamak için, onların yaptıkları bütün haksız tecavüzlere göz yumdu ve kendi zamanında imparatorluktan koparılan parçalara birer olupbitti gözüyle bakarak, ses çıkarmadı. Bu suretle Osmanlı İmparatorluğundan 30 yılda pek büyük ülkeler elden çıktı (Oktay, 1970, s. 255; 1975, s. 255).

Akşit, II. Abdülhamit döneminde yaşanan ekonomik sorunların kay-nağını kendisinden önceki padişahlar- Abdülmecit ve Abdülaziz- döne-minde ekonomi yönetiminde yapılan yanlış uygulamalara dayandırmış-tır. II. Abdülhamit'in harcamalar konusunda müsrif olmadığını, ekono-mik sorunların önceki dönemlerden artarak geldiğini söylemekle beraber baskıcı ve sert tutumu ile yönetimdeki başarısızlığının tepki ile karşılan-dığına da yer vermiştir.

II. Abdülhamit, kendinden önceki padişahlar kadar müsrif değildi. Fakat sa-vaşlar, daha önce alınan borç paraların faizleri, Avrupa mallarının bol mik-tarda memlekete sokulması, imparatorluğun mali durumunu tamamen sars-muş, memurların aylıkları verilemez hale gelmişti. II. Abdülhamit'in bu müs-tebit ve başarısız yönetimine karşı her tarafta şiddetli bir muhalefet uyandı. Nihayet Makedonya' da hazırlanan askeri hareket, İkinci Meşrutiyetin ilanına sebep oldu (Akşit, 1970, s. 241-242; 1975, s. 241-242).

Sonraki bölümlerde Osmanlı İmparatorluğu'nun ekonomik durumun-dan söz eden Akşit (1970, s. 246; 1975, s. 246) "II. Abdülhamit zamanında borç para alınmadı. Bu padişah fazla müsrif değildi. Fakat maliye o kadar bozul-muştu ki borçların faizleri dahi ödenemiyordu. Bunun üzerine Avrupa devletleri

*alacaklarını kurtarmak için Osmanlı Devletine Düyun-u Umumiye (Genel borçlar) idaresini kurdurdular.” ifadeleri ile II. Abdülhamit’in kendisinden önceki padişahlar gibi müsrif olmadığına tekrar vurgu yapmış, ödenemeyen borçların nedeni olarak önceki padişahları göstermiştir.*

Bu dönemin bir diğer yazarı, tarihi konulara yaklaşımı ve anlatımı noktasında Akşit ile benzerlik gösteren Oktay da aynı ifadelere yer vermiştir. II. Abdülhamit’in padişah olduğunda, Osmanlı maliyesinin daha önceki dönemde aldığı borçları ödeyemediğini, bunun üzerine alacaklı devletlerin kurduğu Düyun-u Umumiye idaresini kabullenmek zorunda kaldığından söz etmiştir.

Abdülhamit, padişah olduğu zaman devlet, Avrupalılardan aldığı paraların taksitlerini ve faizlerini bile veremeyecek bir hale gelmişti. Osmanlı maliyesinin iflâsı demek olan bu halden devletten alacağı olan Avrupalılar telâşa düştüler. Abdülhamit bunlardan kurulacak olan bir yönetimin devletten alacaklarını kendilerinin tahsil etmelerine razı oldu. Bu suretle memleketimizde, devlet içinde bir devlet demek olan Düyunu Umumiye (Genel Borçlar) adlı yeni bir yönetim kuruldu (Oktay, 1970, s. 281; 1975, s. 281).

Genel olarak bakıldığında Akşit ve Oktay, II. Abdülhamit’e yönelik aynı söylemi kullanmışlardır. Bu durum dönemin tarih yazımından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar Atatürk sonrası dönemde Türk Tarih Tezi yazımı korunarak Hümanist tarih yazımından söz edilse de konu Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminin yazımı olduğunda ötekileştirme aynı şekilde kalmıştır.

## **1976-1978 Dönemi**

12 Mart 1971 yılında TSK’nin komuta kademesinin dönemin cumhurbaşkanı Cevdet Sunay’a muhtıra vermesi üzerine Süleyman Demirel’in başbakanlıktan istifası ile kısa süreli koalisyonlar dönemi başlamıştır. 1975 yılında yapılan seçimlerde siyasi partiler yine tek başına hükümet kuracak çoğunluğa erişemeyince Türk siyasi hayatında Milliyetçi Cephe (MC) Hükümetleri adı ile anılacak olan Süleyman Demirel liderliğindeki Adalet Partisi (AP), Prof. Dr. Necmettin Erbakan liderliğindeki Milli Selamet Partisi (MSP), Alparslan Türkeş liderliğindeki Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Turhan Feyzioğlu liderliğindeki Cumhuriyetçi Güven Partisi

(CGP) koalisyonu kurulmuştur (Alaca, 2015; Bilgili, 2014). Milliyetçi-muhafazakâr bir yapıya sahip olan bu koalisyon döneminde Türk-İslam Sentezi anlayışı egemen olmuştur.

Bu dönemde ülkede yaşanan sorunların kaynağının eğitimdeki bozulmalardan ve yanlışlıklardan kaynaklandığından hareketle milliyetçi-muhafazakâr, Türk-İslam Sentezi anlayışına sahip bir gençlik hedeflenmiştir. Eğitim ve öğretim ile ilgili çalışmalar kapsamında genel olarak ders kitapları özelde ise tarih ders kitapları daha çok Aydınlar Ocağı referanslı Türk-İslam Sentezi anlayışını benimsemiş veya sempati duymuş kişilere yazdırılmıştır. Ancak toplumun bazı kesimleri tarafından yazdırılan bu ders kitaplarına laikliğe ve Atatürkçü düşünce sistemine aykırı olduğu, Türkiye'yi bilimsel ve düşünsel olarak geriye götüreceği düşüncesi ile ciddi eleştiriler getirilmiştir (Türk Dil Kurumu, 1976).

Lise birinci ve ikinci sınıf tarih ders kitapları Aydınlar Ocağı'nın kurucusu ve başkanı olan Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu ile Altan Deliorman'a, lise üçüncü sınıf tarih ders kitabı ise Yılmaz Öztuna'ya yazdırılmıştır. Lise birinci ve ikinci sınıf tarih ders kitapları daha çok Orta Asya Türk tarihi ve Türk-İslam devletleri tarihi merkeze alınarak hazırlanırken, lise üçüncü sınıf tarih ders kitabı da Osmanlı Tarihi merkezli olarak hazırlanmıştır. Milliyetçi kimliği ile bilinen Öztuna, söz konusu kitabında Osmanlı Tarihini romantik bir yaklaşımla vermiştir.

Öztuna, Avrupalı devletlerin II. Abdülhamit'e yönelik "Kızıl Sultan" adlandırmasının nedenleri üzerinde durmuş (1976, s. 190; 1977, s. 158) "II. Abdülhamid'in Ermeniler'e sert tedbirler almaya mecbur kalması neticesinde Avrupa'da kendisine <<Kızıl Sultan>> unvanı verilmiş, bu unvan sonra da Türkiye'de bu padişah muhaliflerince de zamanımıza kadar kullanılmıştır" ifadelerine yer vermiştir. Böylece Öztuna dönemin siyasi ortamı içerisinde II. Abdülhamit'e yönelik "Kızıl Sultan" nitelendirmesinin Türkiye'de hâlâ muhalif kesimler tarafından kullanıldığını belirterek, II. Abdülhamit'i tarihi bir kişilik olmanın ötesine geçirecek, zaten var olan siyasi bir çatışmayı da ortaöğretim tarih ders kitaplarına taşımıştır.

Öztuna'nın, tarihçi kişiliğinin yanı sıra siyasi bir kişiliğinin olması ve dönemin siyasi ortamını iyi okuyabilmesi özelliği yazmış olduğu "Tarih III" adlı ders kitabına da yansımıştır. 1970'li yıllarda Türk diplomatları hedef alarak silahlı ve bombalı suikastlar yapan Ermeni terör örgütü "ASALA"ya yer vermiş, "Ermeni Meselesi"nin kökenini II. Abdülhamit

dönemine kadar götürmüştür. Bu kapsamda II. Abdülhamit’e yönelik “Kızıl Sultan” nitelendirmesinin Ermenilere ait olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan Öztuna, tarih ders kitaplarında bir ilki gerçekleştirerek kitabında “Ermeni Meselesi” adlı bir okuma parçasına yer vermiştir. Okuma parçasında Kürtleri ayrı bir etnik unsur olarak vermiş, II. Abdülhamit’in Ermenilere karşı Kürtleri kullanmak suretiyle Ermeni saldırılarını önlemesinden ve bu kapsamda bir Türk-Kürt ittifakından söz etmiştir (Öztuna, 1976, s. 196). Bu yönü ile Öztuna, dönemin siyasi ortamında Türkler ile Kürtleri olası dış saldırılarda ortak hareket eder şekilde sunmuştur.

Öztuna, II. Abdülhamit’e atfedilen istibdat yönetimi konusunda ise oldukça yumuşak bir üslup kullanmayı tercih etmiştir. II. Abdülhamit’e ve yönetimine karşı yapılan eleştirilerin tarihi gerçeklere aykırı olduğunu iddia etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nda yaşanan demokrasi hareketlerini ise o dönemde ve günümüzde meşruti monarşi ile yönetilen Avrupa devletleri ile karşılaştırarak vermiştir.

Gerçi bu yıllarda demokrasi yalnız birkaç devletin tatbik ettiği bir rejimdi (Birleşik Amerika, İngiltere, Fransa, İtalya, İsviçre, Holanda, Belçika, İsveç, Norveç, Danimarka). Diğer devletlerde meclisler varsa da, yönetim gerçekte parlamenter değildi. Mesela 1918’e kadar Almanya’da meclislerin bütün üyeleri aleyhte rey verseler, hükûmeti düşüremezlerdi; devleti kayzer (imparator) ile onun seçtiği şansölye (federal başbakan) ortaklaşa yönetirlerdi. Bu durumu bilmeden veya bilmezlikten gelerek Sultân Hamîd rejimi hakkında müfrit tenkitlerde bulunmak, tarihi gerçeklere aykırı olur...23 Temmuz 1908’de bu suretle II. Meşrutiyet ilan edilmiştir. <<Meşrutiyet>>, <<taçlı demokrasi>> demektir. Bugün İngiltere, Belçika, Holanda, İsveç, Norveç, Danimarka, Lüksemburg, Japonya vs.’de olduğu gibi. Ancak rejimin değişmesi, imparatorluğu kurtaramayacak, bilakis batıracaktır. II. Abdülhamid’in dış politikada müstesna bir dehâ olması, devletlerin dengesiyle 30 yıl boyunca en mâhir şekilde oynayabilmesi ve kıl payı denge farklarıyla imparatorluğu büyük tehlikelerden koruyabilmesi, yeni rejimin beceremeyeceği işler arasındadır...Sultan Hamid’in karanlık, fakat kansız istibdadından sonra Türkiye, bir kaç ay rahat nefes almıştır. Ama daha 1908 yılı dolmadan karanlık bulutlar çökmüş, imparatorluk bir siyasi idamlar, sürgünler, siyasi suikastler ülkesi haline gelmiştir. Çok büyük milli felaketler, sırf beceriksizlikler, cehaletler ve sabit fikirler yüzünden, imparatorluğun üzerine çökmekte gecikmeyecektir (Öztuna, 1976, s. 192-193; 1977, s. 161-162).



Öztuna'ya göre II. Abdülhamit'in istibdat dönemi karanlık bir dönem olmasına rağmen, kan akmamıştır. Ancak II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesi ile yaşanan rahatlatma çok kısa sürmüş, beklenen refah ortamı ise oluşmamıştır. Bu durumun yaşanmasından ise II. Abdülhamit'i tahttan indirenlere – İttihat ve Terakki Fırkası yöneticilerini - sorumlu tutmuştur. Öztuna öyle bir dönem tasvir etmiştir ki II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesi ile ülke tamamen felakete sürüklenmiştir. Öyle bir sıkıntılı durum oluşmuştur ki, II. Abdülhamit'in ölümünü (1976, s. 208) "*II. Abdülhamid'in cenaze merasimi muhteşem oldu. Artık kendisini takdir etmeye ve anlamaya başlayan İttihatçı liderler katıldığı gibi, halk, harbin en acı günlerinde, devrinde huzur, refah ve sulh içindeki yaşadığı eski hükümdârın ardından samimi gözyaşları döktü. 10 yılda ortam, bu derecede değişmişti.*" şeklinde vermiştir. İlerleyen bölümlerde Öztuna, II. Abdülhamit döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nun askeri gücünü vurgulamaya çalışmıştır. Ekonomik sorunların kaynağını II. Abdülhamit öncesindeki padişahlara, Abdülmecit ve Abdülaziz dönemlerinde alınan dış borçlara bağlamıştır. Ancak II. Abdülhamit'in ekonomi politikası ile dış borcun büyük kısmının ödendiğini de savunmuştur (Öztuna, 1976, s. 310; 1977, s. 277).

### **1978-1993 Dönemi**

1978 yılında MC. Hükümetleri dönemi sona ermiştir. Yerine gelen Ecevit hükümeti döneminde, MC. Hükümetleri ile özdeşleşen tarih ders kitapları öğrenimden kaldırılmış yerine Emin Oktay ve Niyazi Akşit tarafından yazılan tarih ders kitapları herhangi bir değişikliğe uğramadan tekrar öğrenime alınmıştır. 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi sonrasında yeni ders kitaplarının yazımının uzun sürmesi üzerine öğrenimde kalmıştır. Böylece tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'e yönelik söylem 1976 yılından önceki söyleme geri dönmüştür.

### **1993-2002 Dönemi**

1976 yılında başlayan tarih ders kitaplarındaki Türk-İslam Sentezi anlayışı MC Hükümeti'nin sona ermesi ve askeri müdahale dönemi ile bir süreliğine kesintiye uğramışsa da 1991 yılından itibaren tekrar tarih ders kitaplarında yer almaya başlamıştır. II. Abdülhamit'e yönelik söylemde yumu-

şatılmıştır. II. Abdülhamit’in Kanun-i Esasi’nin verdiği yetki ile parlamentoyu kapatıp I. Meşrutiyeti sonlandırması sonrasında II. Meşrutiyete kadar geçen süre “*Böylece, Birinci Meşrutiyet sona erdi(1878). Bundan sonra II. Abdülhamit, ülkeyi, Meşrutiyetin ikinci kez ilanı(1908) na kadar mutlakiyetle yönetmiştir*” (Kopraman, Yediyıldız, Ercan, Ergenç, Genç, İzgi, Önsoy, 2000, s. 67) şeklinde verilmiş, II. Abdülhamit’ in “İstibdat” yönetimi yerini “mutlakiyet” yönetimi söylemine bırakmıştır.

## 2002-2017

Bu dönem tarih ders kitaplarında, II. Abdülhamit’e yönelik söylemde yumuşama devam etmiştir. İstibdat yönetiminden söz edilmeyerek, “*II. Abdülhamid bu gelişmeler üzerine 14 Şubat 1878’de Kanun-i Esasi’nin kendisine verdiği yetkiye dayanarak meclisi süresiz tatil etti. II. Abdülhamid, bundan sonra 1908’ de meşrutiyetin ikinci kez ilanına kadar otuz yıl ülkeyi meclis olmadan yönetti*” (Cazgır, Yavuz ve Ceyhun, 2006, s. 126) ifadelerine yer verilmiştir. Eğitim ve öğretim konusunda ise II. Abdülhamit döneminin ülke genelinde modern eğitim kurumlarının yayıldığı bir dönem olduğundan söz edilmiştir (Cazgır ve diğerleri, 2006, s. 206)

2009-2016 yılları arasında öğrenimde olan “Ortaöğretim Tarih 10” adlı ders kitabında “*Böylece Kanunuesasi yürürlükten kaldırıldı (14 Şubat 1878). Bu durum Osmanlı Devleti’nde demokratik hayatı kesintiye uğratmıştır*” (Cazgır, Genç, Çelik, Genç ve Türedi, 2010, s. 175) ifadeleri ile “İstibdat” yönetiminden yine söz edilmemiştir. Söz konusu tarih ders kitabında bazı Osmanlı padişahları ile ilgili olarak Türk Tarih Kurumu’nun (TTK) internet sayfası olan “[www.ttk.gov.tr](http://www.ttk.gov.tr)” adresinden bir alıntı yapılmıştır. Son dönem Osmanlı padişahlarından II. Abdülhamit’in hayatına dair bilgilerde aynı şekilde bir alıntı ile verilmiştir.

Babası tarafından özel ilgi gösterilen II. Abdülhamit, kültür derslerinin yanında müzik dersleri de aldı ve piyano çalmayı öğrendi. Hayırsever ve cömert bir insan olan II. Abdülhamit, sıradan bir vatandaş gibi yaşardı. Yunan seferi sırasında, kendisine hazineye yeterli para bulunmadığı söylenince atalarından kalma şahsi servetinden masrafları karşılamıştı. Boş vakitlerini marangozhane de geçirir, harika eşyalar yapar, bunları sattırır ve parasını fakire fukaraya dağıttırır. Ata binme, yüzme, atıcılık gibi merakları vardı. Yıldız Sarayı’nın

bahçesinde çeşitli cins hayvanlar ve nadide kuşlardan oluşan bir hayvanat bahçesi meydana getirmişti. Sedef ve fildişi kakma, oyma ve süsleme işlerinde becerikli ve iyi bir hattattı. Ayrıca nadide eserlerden oluşan 10 bin ciltlik kütüphanesi vardı. Her öğle yemeğinden sonra kütüphanesini düzenli olarak ziyaret ederdi. Eğitime çok önem vermiş ve döneminde ilk, orta ve yüksek öğrenim kurumları, Güzel Sanatlar Akademisi, Kız meslek, Ziraat ve Ticaret meslek okulları, Darüşşafaka, Dilsiz ve Körler okullarını yaptırmıştı (Cazgır ve diğerleri, 2010, s. 174).

Görüldüğü üzere II. Abdülhamit siyasi bir kişilik olmanın ötesinde hayırsever, cömert, kitaplara düşkün, eğitim ve öğretim alanında çalışmalarla öne çıkarılmıştır.

Son dönemde öğrenime alınan ortaöğretim tarih ders kitaplarında da II. Abdülhamit'e yönelik olumlu imaj devam etmiştir. Geçmiş dönem ders kitaplarında olduğu gibi istibdat yönetiminden söz edilmemiştir. Onun yerine "Bu tartışmalar üzerine II. Abdülhamit Kanun-ı Esasi'ye dayanarak 14 Şubat 1878'de Mebusan Meclisini kapatıp Anayasa'yı askıya aldı. Böylece Birinci Meşrutiyet sona ermiş oldu" (Tüysüz, 2017, s. 174) şeklinde sade ifadeler kullanılmıştır. Aynı ders kitabında II. Abdülhamit, İslamcılık akımının başta gelen temsilcisi olarak verilmiştir. İslam birliğini sağlama düşüncesi kapsamında dünyadaki bütün Müslümanları Osmanlı yönetimi altında toplamaya çalışmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için halife unvanını kullanmıştır (Tüysüz, 2017, s. 183).

## Sonuç

1923-2017 arası dönemde öğrenimde olan tarih ders kitaplarında genel padişah imajı içerisinde günümüzde de tartışma konusu olan II. Abdülhamit özelinde siyasi iktidarların değişimi ile padişah imajında değişimler yaşandığı görülmüştür. Erken cumhuriyet döneminde yeni rejimin ötekisi genelde Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemi özelde ise II. Abdülhamit olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre 1923-1976 yılına kadar ortaöğretim tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit imajı özü korunarak az veya çok aynı şekilde verilmiştir. II. Abdülhamit, istibdat yönetimi, müstebit kişiliği, vesveseli ve korkak, halifelik makamına ve dini nüfuza önem veren, gibi nitelendirmelerle hep olumsuz bir imaj içerisinde verilmiştir. Bunun temel

nedeni cumhuriyetin kuruluş dinamikleri olan Türklük ve laiklik eksenli bir tarih yazımının benimsenmiş olmasıdır.

1976 yılı ders kitapları özellikle de tarih ders kitapları için bir dönem noktası olmuştur. 1970 yılından itibaren yükselen Türk-İslam Sentezi anlayışının 1975 yılında Milliyetçi Cephe(MC) Hükümetleri ile iktidara gelmesi sonucunda eğitim ve öğretim faaliyetleri de değişime uğramıştır. Yeni yazdırılan tarih ders kitapları Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemine yönelik söylem noktasında eski tarih ders kitaplarının zıddı yaklaşım sergilemiştir. II. Abdülhamit’e yönelik imajda da aynı şekilde bir değişim yaşanmıştır. Yazdırılan tarih ders kitabında II. Abdülhamit döneminde yaşanan sorunlar kendisinden önceki padişahlar döneminden kaynaklı olarak verilmiştir. II. Abdülhamit’in padişah olduğu dönemde yapabileceği pek bir şey kalmamıştır. Ama buna rağmen yine de imparatorluğu kurtarmak için çaba sarf etmiş ancak başarı elde edememiştir.

1976 yılından itibaren II. Abdülhamit’e yönelik başlayan olumsuz imajdan olumlu imaja doğru evrilme 12 Eylül 1980 yılında gerçekleşen askeri müdahale sonrasında da artarak devam etmiştir. II. Abdülhamit yönetimi istibdat yönetimi olarak anılmamış, kısa ve sade geçişler yapılmıştır. II. Abdülhamit’in İslam birliğini sağlama gayreti erken cumhuriyet döneminde pek dikkate alınmayıp, daha çok iç politikaya yönelik bir söylem olarak değerlendirilirken, günümüze gelindiğinde batı emperyalizmine karşı mücadelenin ve Osmanlı İmparatorluğu’nun tekrar güçlenmesi için benimsenen bir düşünce olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

**Depending on the Change of Political Powers in  
Turkey Secondary School History Textbooks Otto-  
man Padishahs Image: Case of Abdul Hamid II**

\*

Eray Alaca  
Giresun University

**Introduction**

History education in Turkey has been shaped in parallel with the political, social, and economic developments of the period and has been used as a tool to transform the society. In the early republican period, history education involved Turkish history thesis looking for its roots in Central Asia within the scope of nation-state building efforts. In the following period, a humanist history understanding was adopted with reference to Ancient Greek civilization. Finally, Turkish Islamic synthesis was created (Yıldırım, 2016). Nation-state building efforts required the creation of other. Within this scope, the late period of Ottoman Empire was addressed as the other during early republican period. This situation lasted until the fall of one-party government after the World War II.

Manipulations on education continued and government policies were reflected on education during the Democratic Party(DP) which came to the power with liberal policies against Republican People's Party (RPP) in 1950 and the period thereafter (Güler, 2004). This situation manifested itself especially in history understanding. Anti-RPP governments trying to find themselves legitimate grounds have shaped the ideological struggle through the Ottoman sultans' images.

Ruling the empire and being the caliphate between 1876 and 1909, Abdul Hamid II is one of the most controversial Ottoman sultans in the early republican period historiography. Ascending to the throne in the most chaotic period of Ottoman Empire, Abdul Hamid II faced with a variety of problems both in West and East. While following a balanced policy for European countries, he adopted a policy on Islamic Union in the East. Within the empire, he tried to establish his authority. Within this scope, positive or negative changes in politics, economy, military, and many other fields in Abdul Hamid II period have become an endless source for historians and politicians.

In Turkish historiography, Abdul Hamid II was called as “Almighty Khan” when he was wanted to be dignified, while he was called as “Red Sultan” when he was tried to be given an adverse image (Alkan, 2006; Ortaylı, 2002; Güngör, 2006). Similarly, he was called as an “Islamist” due to his idea to establish Islamic union and a “tyrant” due to his oppression within the empire (Alkan, 2013; Georgeon, 2012; Koloğlu, 1987; Üçok, 1962). Having an adverse image for pro-regimes and a positive image for conservatives during the early republican period with reference to these characterizations, Abdul Hamid II has become a field for struggle in high school history textbooks as well as politics.

### **Purpose**

The purpose of this study was to reveal the change in the perceptions of Abdul Hamid II presented in high school history textbooks from 1923 to 2017.

### **Method**

In this screening study, document analysis and descriptive analysis were used as the data collection and analysis techniques. In qualitative studies, written and visual materials are used when the observation and interview aren’t possible. Therefore, document analysis/review can be used as the sole model (Karasar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). In the study, image

regarding the Abdul Hamid II in high school history textbooks was tried to be described. Within this scope, data were collected from high school history textbooks that were certified by Ministry of National Education and used for long periods between 1923 and 2017 in order to determine the changes in education and instruction as a result of government changes in Turkey.

### **Findings**

The findings were presented under subtitles involving images regarding Abdul Hamid II in high school history textbooks used from 1923 to 2017. Under these subtitles, direct quotations from high school history textbooks were presented and interpreted.

### **Conclusion**

During the period from 1923 to 2017, the image regarding Abdul Hamid II in high school history textbooks was observed to change after government changes. In the early republican period, the other of new regime was the later period of Ottoman Empire in general and Abdul Hamid II specifically.

According to the results, during the period from 1923 to 1976, the image of Abdul Hamid II was presented in a more or less same manner. He was presented within a bad image by using definitions such as oppression rule, tyrant personality, distrustful and coward, and attaching importance to caliphate and religious influence. The main cause of this situation was the adoption of a historiography based on Turkism and secularism which are the foundation dynamics of the republic.

1976 textbooks became a milestone especially for history textbooks. As a result of 1975 Nationalist Front (NF) governments with a Turkish-Islamic synthesis rising since 1970, education and instruction activities underwent a change. Recent history textbooks approached the late era of Ottoman period in a contrast way with the former textbooks. The same process was carried out about the image of Abdul Hamid II. In textbooks, the problems

encountered during the Abdul Hamid II period were expressed as sourcing from the previous sultans. According to them, Abdul Hamid II had nothing to do during his period. Still, he put great effort to save the empire but was unable to do so.

The transformation from adverse image to positive image starting from 1976 continued after the military intervention on 12 September 1980. The rule of Abdul Hamid II wasn’t called as oppression rule, and simple and short transitions were made. In the early republican period, the efforts to ensure Islamic union wasn’t paid enough importance and regarded as a discourse towards the internal policy. However, today, it is presented as an idea which had been adopted for the struggle with Imperialism and resurgence of Ottoman Empire.

### Kaynakça / References

- Akşit, N.(1979). *Tarih III yeni ve yakın çağlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akşit, N.(1975). *Tarih III yeni ve yakınçağlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akşit, N.(1970). *Tarih III yeni ve yakınçağlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akşit, N.(1951). *Tarih III yeni ve yakınçağlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Alaca, E.(2017). Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 988-1007.
- Alaca, E.(2015). *Türkiye’de siyasi iktidar değişiklikleri ve tarih ders kitaplarında Osmanlı algısı(1970-1980)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ali Reşad(1926). *Tarih-i umumi*. İstanbul: Kanaat Kitabhanesi
- Ali Reşad(1925). *Asr-ı hazır tarihi*. İstanbul: Kanaat Kitabhanesi.
- Alkan, M.Ö. (2013). *II. Meşrutiyet’te resmi ideoloji, resmi tarih ve eğitim*. (2. Baskı). (Ed. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek). *Türkiye’de Tarihyazımı* kitabının içinde, s.221-336. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Alkan, N.(2006). *Avrupa karikatürlerinde II. Abdülhamid ve Osmanlı imajı*. İstanbul: Selis Kitaplar.



- Bilgili, A.S.(2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm sentezi meselesi (1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon). *Kafkas Üniversitesi e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Cazgır, V., Yavuz, S., Ceyhun, N.(2006). *Lise tarih 2*. İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Cazgır, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C., Türedi, N.(2010). *Ortaöğretim tarih 10*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Elban, M.(2015). *Tarih ders kitaplarında milli kimlik ile ilişkili görsellerin incelenmesi: (1930-2014)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı B.(2015). *İktidar ve tarih*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ertürk, B. E.(2000). Ali Reşat bibliyografyası denemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(9-10), 205-227.
- Georgeon, F.(2012). *Sultan Abdülhamid*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Güler, A.(2004). *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Güngör, E. (2006). *Tarihte Türkler*. 12. Baskı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hamit ve Muhsin(1930). *Türkiye tarihi*. İstanbul: Matbaa-ı Amire.
- Karasar, N.(2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koloğlu, O.(1987). *Abdülhamit gerçeği*. İstanbul: Gür Yayınları.
- Koprman, K.Y., Yediyıldız, B., Ercan, H. Y., Ergenç, Ö., Genç, R., İzgi, Ö., Önsoy, R.(2000). *Tarih 2*, İstanbul: Devlet Kitapları.
- Mansel, A. M., Baysun, C., Karal, E. Z.(1942). *Yeni ve yakın çağlar tarihi*. Maarif Vekaleti Yayınları.
- Oktay, E.(1979). *Tarih lise: III*. Atlas Yayınevi.
- Oktay, E.(1975). *Tarih lise: III*. Atlas Yayınevi.
- Oktay, E.(1970). *Tarih lise: III*. Atlas Kitabevi.
- Ortaylı, İ.(2002). *Son universal imparatorluk ve II. Abdülhamid*. Genel Türk Tarihi. Cilt 7. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Öztuna, Y.(1977). *Tarih III*. MEB.
- Öztuna, Y.(1976). *Tarih III*. MEB.
- Şanal, M.( 2017). Eğitimin tarihsel temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, s. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu(TDK). *İsmler ders kitapları üzerine rapor*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti(TTTC).(1931). *Tarih III yeni ve yakın zamanlar*. Maarif Vekaleti Yayınları.
- Tüysüz, S.(2017). *Ortaöğretim tarih 10*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Üçok, C.(1962). *Siyasal tarih (1789-1950)*. Ankara: Ajans Türk Matbaası. 5.Baskı.
- Yazıcı, F. ve Yıldırım, T. (2018): History teaching as a nation-building tool in the early republican period in Turkey (1923–1938), *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2017.1423363
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Alaca, E. (2018). Türkiye’de siyasi iktidarların değişimine bağlı olarak orta öğretim(lise) tarih ders kitaplarında Osmanlı padişahi imaji: II. Abdülhamit örneği. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 555-577. DOI: 10.26466/opus.392046

## Küreselleşmede Kültürel Geçişler ve Psikolojik Yansımaları

DOI: 10.26466/opus.407332

\*

Özlem Karadağ Ak\* - Mustafa Atilla Arıcıoğlu\*\*

\* Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fak., Meram/ Konya/ Türkiye  
E-Posta: [ozlemkaradagak@gmail.com](mailto:ozlemkaradagak@gmail.com) ORCID: [0000-0002-3761-081X](https://orcid.org/0000-0002-3761-081X)

\*\* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Meram/ Konya/ Türkiye  
E-Posta: [maaricioglu@gmail.com](mailto:maaricioglu@gmail.com) ORCID: [0000-0001-6477-832X](https://orcid.org/0000-0001-6477-832X)

### Öz

Küreselleşme (globalizasyon); bilgi, eşya, sermaye ve insanların politik ve ekonomik sınırları aşan akışı olarak tanımlanmaktadır. Kültür, toplumun bir üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür. Küreselleşme karşısında en hızlı ilerleme kültür değişiminde olmuştur. Her kültür sistemi ister hızlı ister yavaş olsun değişim göstermektedir. Bu makalenin amacı, küreselleşme ve kültür arasındaki kaçınılmaz etkileşimi ve insan psikolojisi üzerindeki etkilerini temel kavramlar ışığında incelemektir. Araştırmada küreselleşme ve kültürün tanımı yapılmış, küreselleşmenin kültüre etkisi ve küreselleşme, kültür ve psikoloji arasındaki ilişki incelenmiştir. Konuyla ilgili kaynakların taranması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek tartışılmaya çalışılmıştır. Küreselleşmeden kaynaklanan kültürel değişimin, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülke bireyleri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Küreselleşmenin kültüre etkisi ve bunun psikolojik yansımalarının sonuçları kimlik üzerine olan direkt etkiler yanında, aile değerlerinin değişimi, ekonomik sorunlar, yoksulluk, göç, demografik yapının değişimi gibi faktörlerle de bir araya gelerek bağımlılık ve depresyon gibi psikiyatrik bozukluklar olarak ortaya çıkabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, Kültür, Psikoloji, Yansıma, Geçiş

## Cultural Transitions and Psychological Reflections in Globalization

\*

### Abstract

*Globalization is defined as the flow of information, goods, capital, and people across political and economic boundaries. Culture is a complex set of knowledge, beliefs, art, morality, law, tradition and other talents and habits that a person earns as a member of society. The fastest progress in the face of globalization has been in cultural change. Every culture system changes rapidly or slowly. The aim of this article is to examine to the inevitable interaction between globalization and culture, and its effects on human psychology in the light of the basic concepts. In the research, definition of globalization and cultures have been made, the effect of globalization on culture and the relation between globalization, culture and psychology have been examined. It has been tried to discuss and evaluate the data obtained as a result of scanning related sources. Cultural change resulting from globalization has been thought to have had a negative impact on undeveloped and developing country individuals. The cultural influence of globalization and the consequences of its psychological reflections can be manifested as psychiatric disorders such as addiction and depression, as well as direct influences on identity, changing family values, economic problems, poverty, migration and demographic change.*

**Keywords:** *Globalization, Culture, Psychology, Reflection, Transition*

## Giriş

Küreselleşme kavramı; üstünlük ve yoksunluğun, zenginlik ve fakirliğin, maharet ve beceriksizliğin, gücün ve güçsüzlüğün, serbestliğin ve kısıtlamanın yeniden bölüştürülmesinde yankılanır. Bu kavramla birlikte karşılaşılan şey, yerkürede “yeniden tabakalaşma” sürecidir ve bu süreç yeniden bir derecelendirme ortaya çıkararak, yeni bir toplumsal-kültürel hiyerarşiyi meydana getirmiştir (Bauman, 2016, s. 21). Küreselleşmenin insan yaşantısının birçok alanında etkisi olmaktadır. Bu etkiler kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz olarak tanımlanmaktadır. Bu makalenin amacı küreselleşme ve kültür arasındaki kaçınılmaz etkileşim ve bunun insan psikolojisi üzerindeki etkilerinin temel kavramlar ışığında incelenmesidir. Araştırmada küreselleşme ve kültürün tanımları yapılarak, küreselleşmenin kültür üzerine etkisi ve küreselleşme, kültür ve psikoloji arasındaki ilişki incelenmiştir.

## Kuramsal Çerçeve

### Küreselleşme

Küreselleşme (globalizasyon), bir taraftan dünyanın küçülmesine diğer taraftan da bir bütün olarak dünya şuurunun güçlenmesine katkı sağlayan bir kavramdır. Küreselleşme kavramı birkaç yüzyıldır gelişim halindeyken, bu kavramın tartışılmaya başlanması 20. Yüzyılın başlarına rastlamaktadır. Daha öncelerde dağınık şekillerde kullanımı olmasına rağmen, 1980’lerin ortalarından sonra akademisyenler tarafından önemli bir kavram olarak kabul görmüştür (Robertson, 1999, s. 21). Günümüzün moda kavramı haline gelen küreselleşmeyi Bauman “şeylerin kontrolden çıkması” olarak tanımlar. Bu ifadedeki en derin anlam; yerkürenin sorunlarının müphem, ele avuca sığmayan ve dilediği gibi davranan, özgür doğasıdır; bir merkezin, bir yönetimin, bir idarenin eksikliğidir (Bauman, 2016, s. 69). Küreselleşme kavramı Marshal McLuhan’ın tasvir ettiği “global köy” ünden, Birleşmiş Milletler tarafından ortaya atılan “global mahallemiz” e kadar birçok söylemle doludur (Tomlinson, 2004, s.14).

Roland Robertson (1999) küreselleşmenin gelişimini oluşum, başlangıç, yükseliş, hegemonya için mücadele ve belirsizlik evresi olmak

üzere beş evrede sıralamıştır. Oluşum evresi, on beşinci yüzyıldan başlayan ve on sekizinci yüzyılın ortalarına kadar Avrupa’da yaşanan süreçtir. Ayrıca Ortaçağda “ulusötesi” sistemin çökmesi ve ulus toplulukları adı verilen yaşam biçiminin ortaya çıkmasıyla insanlıkla ilgili düşüncelerin ön plana çıktığı, miladi takvimin yayıldığı ve modern coğrafyanın başladığı süreçtir. Başlangıç evresi, Avrupa’da on sekizinci yüzyılın ortalarından 1870 lere kadar süren, uluslararası ilişkiler kavramının yerleştiği ve sıradan bireylerin belirgin bir duruma geldiği, iletişimle alakalı sözleşmelerin ve oyuncuların hızla arttığı, Avrupalı olan toplumların haricindeki toplumların uluslararası topluma kabul edilmesiyle alakalı problemlerin ortaya çıktığı süreçtir. Yükseliş Evresi, 1870’lerden 1920’lerin ortasına kadar süren bu evrede “modernlik sorunu” nun ilk kez temalaştırıldığı, göçe uygulanan kısıtlamaların küreselleştiği, küresel iletişimin hızının arttığı, ilk uluslararası romanların ortaya çıktığı, Olimpiyat ve Nobel Ödülleri gibi küresel yarışmaların geliştiği ve miladi takvimin büyük oranda kabul edildiği süreçtir. Hegemonya için mücadele evresi, 1920’lerin ortalarından 1960’ların ortalarına kadar sürmüştür. Birleşmiş Milletlerin kurulduğu, ulusal bağımsızlık ilkesinin kabul edildiği, atom bombasının kullanılmasının sonucu olarak insanlıkla ilgili beklentilerin üzerinde durulduğu evredir. Belirsizlik evresi ise, 1960’lı yılların sonundan başlayan ve devam eden evredir. Soğuk savaşın sona erdiği, nükleer silahların yaygınlaştığı, iletişim araçlarının hızlı bir şekilde arttığı, insanların çok kültürlülük problemiyle daha çok karşılaştığı, insan haklarının küresel bir sorun haline geldiği, iki kutupluluğun bittiği, insanlığa ilişkin tasaların arttığı süreçtir.

## **Kültür**

Kültür, toplumun bir üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer alışkanlık ve yeteneklerini kapsayan karmaşık bir bütündür. Tylor'un bu tanımı, insanların biyolojik miras yoluyla değil, belli bir kültürel geleneğe maruz kaldıkları belirli bir toplumda büyümek suretiyle edindikleri niteliklere odaklanmaktadır (Gezon ve Kottak, 2012, s. 40-41). Kültür, maddi ve manevi olarak, insanların sahip olduğu düşünülen bir öznelik ve küreselleşme ise bir süreçtir. Birbirlerinden bağımsız birer kavram olmalarına rağmen, farklı dallarda farklı

bilim adamları tarafından önemli eserlerde ve akademik disiplinlerde ortak bir şekilde ele alınmaktadır. Farklı bilim adamları kültür kavramını; farklı zamanlarda hayat tarzlarına, medya ve sanata, siyasi ya da dini kültüre ve küreselleşmeye gönderme yapmak için kullanmaktadırlar (King, 1998, s. 19).

## Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Konuyla ilgili literatür taraması yapılarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda küreselleşme, kültür ve psikolojik etkileri tartışılmıştır.

*Küreselleşmenin Kültür Üzerine Etkisi.* Küreselleşme tek boyutlu değil; teknolojik, ekonomik, siyasi ve kültürel alanları da ilgilendiren çok boyutlu bir süreçtir. Küreselleşmenin, insanların ve toplumların hayat tarzlarında değerli farklılıkları belirgin hale getiren kültürel boyutu, yerel kültürün popüler kültüre kaymasıyla küresel bir kültürün meydana gelmesine yol açmaktadır (Vatandaş, 2002, s.6). Kültür kavramı geniş içeriği ve farklı bilim dallarının ilgi alanına girmesi nedeniyle disiplinler arası incelemelere oldukça yatkındır. Birçok farklı tanımı yapılan kültür, insanlığın ilk yeryüzündeki serüveninden başlayan ve insan bilincinin bir amaca yönelik tek tek davranışlarını içeren bir kavramdır. İnsanın geçirdiği değişim süreçleri, düşünceleri, gelenek ve görenekleri, teknolojik gelişmeler gibi maddi ve manevi unsurlar kültürü etkiler (Durdu, 2009, s.48).

Artan küresel kültürün en belirgin şekilde ön plana çıktığı şekli popüler kültürdür. Bir taraftan Adidas, McDonald's gibi çeşitli şirketler tarafından yayılan ve denetimi elit tabakanın egemenliğinde olan diğer taraftan da akademisyen toplulukları, insan hakları evrensel birliği gibi halk hareketleri aracılığıyla yayılan popüler kültür, her yerde geniş insan topluluklarını etkilemektedir. Bunların paylaştığı ortak konu ise bireyleşmedir. Bireyleşme, insanların görüşlerinden ayrı olarak, davranışlarında ve bilinçlerinde gözlemlenebilecek şekilde meydana gelen toplumsal ve psikolojik bir süreç olarak düşünülmektedir (Vatandaş, 2002, s.17).

Küreselleşme karşısında en hızlı ilerleme kültür değişiminde olmuştur. Her kültür sistemi ister hızlı ister yavaş olsun değişim göstermektedir. Bu

değişim ise her kültür için bir yazgıdır. Kültürel değişim; yayılma, alıntı ve taklit şeklinde meydana gelebilmektedir. Fakat, kültürel değişim, sistemin tamamında aynı anda meydana gelmez. Belli bir kesimdeki değişim, arkada kalan toplumu ya da bireyi bu duruma uymaya zorlar. Bazı durumlarda ise arkada kalan bu toplum ya da bireyler, değişimi yavaşlatır ya da katkı sağlayıp hızlandırır. Bu tür durumlar ise sosyal yapıda yeni sorunlar doğurmaktadır. Sorunların çözümü yeni yöntem ve unsurları ise beraberinde getirmektedir. Böyle durumlarda ise diğer toplumlardan hazır çözümleriyle birlikte alıntı yapmak veya yayılma yoluna gidilebilmektedir (Türkdoğan, 1996, s.65-66). Ancak toplumun kendi yaratıcılığına ve eski ile yeni arasında bütünlük sağlaması, uzun süreli ve gerçek çözümlerle mümkün olabilmektedir. Toplumun bir üyesi olarak insanın kazandığı düşünme, duyma ve faaliyet tarzları veya öğrenmiş olduğu davranış kalıplarının kuşaktan kuşağa iletilmesinin sosyal açıdan kalıplaşması anlamına gelmesi nedeniyle, kültürü oluşturan maddi ve manevi unsurların geri planında onu oluşturan düşünce ve değerler sisteminin varlığını unutmamak gerekir. Bu yüzden her değişim veya yenilik bir toplumdan diğerine yayılma sürecidir ve bu nedenle yeniliği oluşturan temeldeki düşünce ve değerler alıcı-toplumu etkilemektedir (Göka,2003, s. 176-186, Türkdoğan, 1996, s.65-66).

**Küreselleşme, Kültür Ve Psikoloji.** Teknolojik ilerlemeye paralel olarak ulaşım araçlarındaki gelişim ve küreselleşme ile artan iletişim, dünyanın her yerine daha fazla hareket etmemize ve adeta coğrafya kavramının yaşamımızdan yok olmasına neden olmaktadır (Bauman, 2016, s.81). Bunun yanında küreselleşmeyle birlikte, çok kültürcülük ifadelerinin arkasında esas gelişenin bir tek-kültürcülük, bir homojenleşme olduğu gün geçtikçe daha iyi görülmektedir. Küreselleşmeyle beraber, Batılı ekonomik davranış, dünyadaki diğer insanlar tarafından da içselleştirilerek insanların yaşam tarzlarında standartlaştırma meydana getirmektedir (Göka, 2003, s. 176-186). Küreselleşme bir taraftan dünyada kapitalizmin yükselmesi ve batılılaşmaya işaret ederken bir taraftan da kitle iletişim araçlarını kontrolü altında tutan dünyadaki süper güçlerin tüm dünyayı içine alan, evrensel bir kültür oluşturma çabası olarak da yorumlanabilir (Güney, 2003, s. 173-176).



Küreselleşme dünyanın melezeleşmesine yol açtığı için artık antropolojinin klasik çalışma ve araştırma yöntemlerini bırakması gerektiği vurgulanmaktadır. Artık bölgesel ağlardan soyutlanmış, izole halde yerel kabile kültürleri bulmak zordur. Askerlerin, tüccarların, misyonerlerin, koloni valilerinin yerini yurt hatta ev sınırlarını yok sayan daha sinsî işgalciler; medya, internet, teknolojik araç ve gereçler almıştır. Evrensel prensiplere dayandığı ifade edilen ideolojiler ve ahlâkî ilkeler günümüzde bütün sınırları aşmaktadırlar. İnsanların aidiyet hissini sağlayan kültürel çevre giderek belirsiz bir hal almaktadır (Sayar, 2001, s. 79-94).

Küreselleşme kitlesel üretim, kısırtıcı bolluk, bilinçsizce tüketimi destekleyen reklamlar ve kitle iletişim araçlarının hegemonyası olarak da algılanabilir. Teknoloji ve onun getirdiklerinin her tarafımızı sarması hatta evlerimizden savaşları izlememiz, dünyanın bir ucundaki terör saldırısının (11 Eylül gibi) her anını takip edebilmemiz sadece küresel bir dünyaya özgü olan gelişmelerdir. Bir yandan teknolojinin nimetlerinden faydalanmadığımız bir dünya düşünemeyizken bir yandan da bu durumun sosyal ve psikolojik etkilenmelere yol açması kaçınılmazdır. Bilgiye çok hızlı ulaşmamızı sağlayan internetin aynı zamanda tüm dünyanın yayılcı kültür Amerikalılar gibi yazıp düşünmesini sağlamayı amaçladığı şeklinde eleştiriler de göz ardı edilemez (Göka, 2003, s.176-186). Küreselleşmenin tarafsız bir süreç olmadığı sonuçlarının şimdilik yalnızca “yayılcı kültür” insanlarına, daha doğru bir ifadeyle ABD’ye yaradığını ve yayılcı kültürün dışında yaşayan çoğu insanı rahatsız ettiği tanımlanmaktadır. Kültürleri git gide kaybolan ve artan eşitsizlikleri her geçen gün hayatlarında daha çok hisseden Güney’in yoksul halkının, küreselleşmeyi “Batılılaştırma” ve “Amerikanlaştırma” olarak algıladığı ve kendi geleceklerine dair yoğun bir kaygı ve şüphe içinde oldukları tanımlanmıştır (Sid-Ahmed 1996, s.3-9; Göka 2003, s.176-186).

Küreselleşmenin kültürel boyutuyla ilgilenenlerin iki farklı yaklaşımı benimsediğinden söz edilebilir. Bahsedilen yaklaşımlardan birincisi, küreselleşmeyi hedefi belli olan, homojenleştirici bir süreç gibi değerlendirir, ikincisi ise küreselleşmeyi, kültürler arasında var olan farklılıkları da ortaya çıkarıcı bir süreç olarak değerlendirir (Halis, 2015, s.1185-1202). Bu süreçler kimlikleri kültürel açıdan etkilemesi, popüler kültürün yaygınlaşması ile benzeşmeyi yaratması yanında milli kimlikler önemsemesi gibi

bir durum da ortaya çıkarabilmektedir. Küreselleşme, kimlikleri ayrıştıracı, yerel kimlikleri öne çıkarıcı da olabilir ve ulusları homojenleşmeye karşı çıkarak, sahip oldukları kültürlerini korumaya teşvik ederek, farklılığın değer ortaya çıkardığını vurgulayarak mikro-milliyetçiliğe de sevk edebilir. Ayrıca küreselleşme sürecinde geleneklerin çökmesi, fundamentalizmi ortaya çıkarabilmektedir. Küreselleşmeye tepki olarak ortaya çıkan fundamentalizm en genel anlamı ile, geçmişe geri dönüş arzusu; kuşatılmış gelenek olarak ifade edilebilir. Toplumsal ya da bireysel olarak içe kapanma halidir; bu nedenle çok sesliliğe tahammül edemez ve diyalog kurmayı reddeder. Fundamentalizmi yalnızca dinsel anlamıyla değil, her türlü; etnik, milliyetçi, siyasal anlamlarıyla da değerlendirmek gerekir. Fundamentalizm şiddete ve fanatizme meyilli bir kimlik gelişiminde etken olabilir (Göka, 2003, s.176-186).

Antropologlar insanların farklı toplumsal ve kültürel dünyalarda yaşadığını, psikolojik süreçleri ve hastalıkların sadece kültürel adlar takılmış ya da hafif kültürel renklere sahip biyolojik olgulardan ibaret olmayıp özünde kültürel nitelik taşıdığını ileri sürmektedir (Sayar, 2003). Küreselleşmenin ruh sağlığını en çok etkileyen boyutunun, bu kültürel yaşamdaki değişiklikler, yani onun insani yüzü olduğundan bahsedilebilir. Bilgi teknolojilerindeki gelişmelere ve değişime bağlı olarak geleneklerin etkisi tüm dünyada zayıflamaya, bununla yanında ben algımız ve duygumuzun da temelleri sarsılmaya başlamıştır. Geleneksel toplumlarda ben duygusu ve benlik kimliği büyük ölçüde bireylerin topluluk içindeki konum ve rollerinin istikrarıyla korunmaktadır. Gelenegın çökmesiyle "ben duygusu" ve "benlik kimliği" yeniden bir yapılanma geçirmek zorundadır (Güney, 2003, s. 173-176). Küreselleşmenin bilgi teknolojilerinde yarattığı değişim ile bireyler farklı yaşam biçimlerine muhatap olmuş ve farklı ortamlarda farklı benlikler olarak kendini ifade etmeye çalışmıştır. Bu da kimlik bunalımı ve kimliğin yeniden yapılanması sorununu oluşturmuştur (Kula, 2005, s.8-30). Benlik kavramı "insan olmanın ne olduğu" sorusuna bir kültürel grubun kendi psikolojisi içinden verdiği cevaptır. Benlik o kültürün insan oğlunun evrendeki yerinin ne olduğuna, sınır, yetenek, ümit ve yaklaşımlarının ne olduğuna dair bir anlayıştır. Bu anlamıyla tarihten ve kültürden bağımsız olan bir benlik yoktur (Sayar, 2002). Küreselleşmenin bireyler üzerinde ortaya çıkan önemli etkilerinden biri kültürel kimlik farkındalığıdır. Bireyler kendini tanımlama ve toplum içinde

belli bir sıfatla tanınma ihtiyacı duyarlar. Kimlik aynı zamanda diğerleriyle olan ırk, kültür, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş gibi özellikler açısından var olan farklılıkları da ortaya koyar. Bazı farklılık tanımları; etnik köken, ulusal köken, sınıf, din, öğrenme ve iletişim tarzı, doğum yeri ve meslek gibi çeşitli boyutları da içermektedir. Bahsedilen bu farklılıklar yalnızca demografik farklılıklar değil aynı zamanda yetenekler, değerler, inançlar ve tutumlar; kişilik, bilişsel ve davranışsal özellikler; toplumsal yapı içindeki konum, grup aidiyeti gibi özelliklerin bütünü de ifade etmektedir. Bireylerin sözü edilen tüm bu farklılıklarının farkında olması ve bu farklılıklar bağlamında kendiliğinden oluşan sosyal grubun bir üyesi olmaya ilişkin farkındalığın kabulü, sosyal kimlik farkındalığı olarak tanımlanabilir (Halis, 2015, s.1185-1202).

Kültür, araştırmacılar tarafından bireyci ve toplulukçu olmak üzere temelde iki başlık altında ele alınmaya başlamıştır. Burada bireycilik ve toplulukçuluk denilerek anlatılmak istenen şey bireylerin kendilerini nasıl tanımladıklarıdır. Kişiler kendilerini içerisinde buldukları grubun bir parçası olarak mı algılamaktadırlar yoksa kendi başlarına hareket ederek kendilerini gruptan ayrı bir birey olarak mı görmektedirler. Tam bu noktadan hareketle bireycilik ve toplulukçuluk ayrımının yapıldığından söz edilebilir. Yapılan araştırmalardan da anlaşıldığı üzere bireyci kültürlerde insanlar daha çok kendilerini hayalleri, yaşam amaçları ve istekleri ile tanımlamaktadırlar. Bu da tahmin edilebileceği gibi daha çok sanayileşmiş batı toplumlarında gözlenebilmektedir. Toplulukçu kültürde ise insanlar kendi kişisel amaç, arzu ve isteklerinden ziyade grubun amaçları ve isteklerini ön plana çıkararak buna göre davranmaktadırlar. Toplulukçu kültürde önemli olan grup ve grubun iyiliği olmasına rağmen bireyci kültürde daha çok bireyin kendisi ön plana çıkmaktadır (Triandis, 1995; Kağıtçıbaşı, s.1-49, 1997; Singelis ve ark., 1995, s.240-275).

Kültüre bireyci ve toplulukçu olarak sınıflandırarak bakmak oldukça yararlı bir bakış sunmuş ve bu konuda bilimsel anlamda birçok çalışma yapılmıştır. Ancak tam bu noktada akla şu soru gelmektedir: Sanayisi gelişmiş batı toplumları olarak ifade edilen toplumların içerisinde herkes bireyci kültüre sahip olarak tanımlanabilir mi? Başka bir deyişle toplulukçu kültüre sahip olduğu söylenen doğu toplumlarında herkes toplulukçu bir kültüre mi sahiptir? Özellikle de çağımızın getirdiği teknolojik, ekonomik

ve sosyal değişimlerle birlikte dünyanın adeta “bir köy” olarak nitelendirilir hale gelmesine neden olan küreselleşme ile birlikte sadece bireycilikten ya da sadece toplulukçu kültürden söz etmek mümkün müdür? Kısacası bireyci ve toplulukçu ayrımı bir toplumun genel özelliklerini, tutumlarını ve davranışlarını bizlere anlatabilmektedir fakat bireysel düzeyde bakıldığında öznel farklılıkların ortaya konulmasının gerekliliği göze çarpmaktadır. Çünkü hangi kültürden olursa olsun bireycilik ve toplulukçu kültür özelliklerinin kişide farklı boyutlarda olabildiği gözlenmektedir (Arpacı, Baloğlu ve Kesici, 2018, s.1-11). Aynı kişide farklı boyutların bulunduğu ve karşıt olarak ele almaktansa aynı kişide farklı düzeylerde bulunabilecek bir özellik olarak ifade edilmesinin doğru olduğu tanımlanmıştır (Singelis ve ark., 1995, s.240-275). Bu konuya Türkiye özelinde bakıldığında da bireycilik ve toplulukçuluğun birbirine zıt olarak bulunmasından ziyade her insanda farklı düzeyde bulunabilecek özellikler olarak ortaya çıkmakta olduğu, bu durumun temelinde yatan etkenlerin en önemlilerinden birisinin küreselleşme olduğu belirtilmektedir (Göregenli, 1995, s.1-14). Literatüre bakıldığında da bu anlamda yatay ve dikey bireycilik/toplulukçuluk olarak bir sınıflama yapıldığı görülmektedir (Wasti ve Eser Erdil, 2007, s.39-66). Yatay bireycilikte kişinin kendine güveni yüksektir, diğer bireylerden farklı olmaya çalışır ve tutumları gruptan farklıdır. Yatay bireycilikte kişi kendi arzusuna göre davranmaktadır. Yatay toplulukçulukta bireyler birbirlerine karşılıklı olarak bağımlıdırlar ve ortak amaçlar söz konusudur ve otoriteye hemen, kolayca boyun eğmezler. Grubun amaçları ve grubun iyiliği doğrultusunda hareket ederler. Dikey bireycilikte rekabet söz konusudur, kişi diğerleriyle yarışarak öne geçmek ve başarılı olmak ister. Burada temel vurgu rekabet üzerinedir. Kişi rekabet ederek kazanmak ve başarı elde etmek ister. Dikey toplulukçulukta ise kişi mevcut otoriteye boyun eğer, grubun amaçları doğrultusunda kendi amaç, arzu ve isteklerinden vazgeçebilir (Çukur, De Guzman ve Carlo, 2004, s. 613-634; Chiou, 2001, s. 3-22; Shavitt, Torelli ve Reimer, 2010, s. 309-350).

Teknolojik imkanlarla albenili bir şekilde sunulan egemen güçlerin kültürüne karşı diğer kültürlerin kimliklerini korumaları neredeyse imkânsız görünmektedir. Egemen ulusların ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik gelişim şekillendiği için belki ihtiyaç olmasa da ortaya çıkan ürün diğerlerine de dayatılmış bir ihtiyaç haline gelmektedir. Diğer bir

ifadeyle de birey teknolojik gelişme karşısında kendini baskı altında hissetmektedir. Bu baskı sanki yeni teknolojik gelişmeyi de ihtiyaç olarak algılamasına yol açmaktadır. Ortaya çıkan bu algının birey üzerinde bir baskı ortaya çıkardığından söz edilebilir. Bu baskı bireyin birtakım sorunlar yaşamasına da neden olabilmektedir. Özellikle de kültürel bağlamda düşünüldüğünde geleneksel kültürdeki insanlar bir grup olarak yaşamlarını sürdürüyorlardı, grubun bir dinamiği vardı ve bu dinamik bireylere etki ediyordu. Bu etki sonucunda bireyler hem psikolojik ihtiyaçlarını hem de ekonomik ihtiyaçlarını iş birliği yaparak karşılıyorlardı. Başka bir deyişle ait olma ihtiyaçları söz konusuydu (Kesici, 2008, s. 493-500). Ancak küreselleşme bağlamında gelişen teknolojiler farklı iş fırsatları ortaya çıkardı ve bireyler bu iş kollarında yer alabilmek için giderek bireyselleşmeye başladılar (Benjamin, 1983, s. 2-17; Chan ve ark., 2006, s. 3,6-9). Teknoloji ve sosyal medya alanındaki gelişmelerle birlikte yüz yüze iletişimin yerini online iletişim almaya başladı. İnsanlar ne zaman isterlerse istesinler yakınları ile online olarak iletişim kurabiliyorlardı. Ancak gelişmenin bireye pozitif katkılarının yanı sıra negatif katkıları da oldu. Özellikle de bireyler internette sörf yaparken farklı sosyal medya uygulamalarını kullanmaya başladılar. Bu kullanma sonucunda ihtiyaçları farklılaştı. Ayrıca sürekli teknoloji kullanan ve işleri ile daha fazla ilgilenen bireyler belirli bir süre sonra içinde buldukları toplulukçu kültürden kopmak zorunda kalmışlardır (Arpacı, Baloğlu ve Kesici, 2018, s. 89-92; Arpacı, 2017, s. 1-11; Van Dijck, 2013). Daha önceleri ilişki ihtiyaçlarını yüz yüze karşılayan bireyler bu ilişki ihtiyaçlarını internet aracılığıyla karşılamaya başladılar. Hatta iş yerlerindeki ağır çalışma koşullarından dolayı yüz yüze görüşmemeye başladılar ve sosyal medyanın imkanlarını kullanarak iletişimlerini sürdürmeye çalıştılar. Bu süreçte ilişki ihtiyacı yeterince karşılanmadığı için bireyler interneti daha sıklıkla kullanmaya başladılar (Kaplan ve Haenlein, 2010, s.59-68; Wang, Yu ve Wei, 2012, s.198-200). Sürecin sonucunda oluşan yalnızlıktan kurtulmanın en kolay yolu olarak kolayca ulaşılabilen teknolojik cihazlar seçilmesi kısır döngü oluşturmuş ve bireyler giderek teknolojiyi alışkanlık haline getirmişlerdir. Bu sarmalın kırılmaması sonucunda da faydacı bir kullanımdan çok bağımlılık ortaya çıkmaya başlamıştır (Kesici ve Şahin, 2010, s.185-189; Jordan, 1999). Toplulukçu kültüre sahip bireyler küreselleşme bağlamında sosyal medya alanındaki gelişmelerden kendilerine düşen paylarını alabilirler. Özellikle

bir grup içerisinde yer aldıkları için twitter, messenger, whatsapp, facebook üzerinden grup kurarak kendilerine bir grup oluşturup kendilerini diğer insanlardan soyutlayabilirler. Sürekli grup içi iletişimi sürdürme isteği internete daha sıklıkla girme ihtiyacını oluşturabilmektedir. Sosyal medyadaki bu takip süreci ve karşılıklı olarak beğeni ve paylaşım şeklindeki etkileşimler toleransı geliştirecektir. Bu tolerans gelişimi sonucunda da birey hem ailesine hem de grubu dışındaki kişilere yeteri kadar vakit ayırmayacaktır (Gehl, 2014; Tuzel ve Hobbs, 2017, s.63; Vorvoreanu, 2009, s. 67-86).

Depresyon çağımızın en önemli rahatsızlıklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün tahminlerine göre 2020 yılına gelindiğinde insanlığın en fazla sıkıntı yaşayacağı kanserden sonra ikinci hastalık depresyon olacaktır. 2017 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayınlanan bir raporun sonuçlarına bakıldığında oldukça çarpıcı verilerin olduğu görülmektedir. Rapora göre dünya genelinde üç yüz milyonu aşan sayıda kişinin depresyonda olduğu ifade edilmektedir. Dünya nüfusuna göre bakıldığında bu oran %4,3'e denk gelmektedir ancak daha önceki verilerle bu veriler kıyaslandığında 2017 yılında depresyondan yakan kişi sayısının yüzde 18 oranında arttığından söz edilmektedir. Depresyonun en çok dünyanın neresinde görüldüğü sorusunun yanıtı ise rapora göre Güneydoğu Asya'dır (WHO, 2017). Küreselleşme her geçen gün etkisini arttırmaktadır. Kültür bağlamında bakıldığında her geçen gün küreselleşmenin etkisine maruz kalan insanlar kendi kültürleri ve dayatılan kültür arasında adeta sıkışarak küreselleşmenin olumsuz sonuçları ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Dünya Sağlık Örgütü'nün yukarıda söz edilen raporu incelendiğinde de dünya üzerinde depresyon oranının en fazla olduğu yerin toplulukçu kültürün daha çok hâkim olduğu Güneydoğu Asya olduğu görülmektedir. Özellikle de küreselleşme ile birlikte iyiden iyiye yaygınlaşan ve vurgulanan bireyselci kültürün doğu toplumları üzerinde oluşturduğu olumsuz çıktılardan birisinin depresyon olduğundan söz edilebilir. Literatüre bakıldığında da depresyonun etkili bir şekilde tedavi edilebilmesi için kültür ve depresyon arasındaki ilişkinin anlaşılmasının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Depresyon tedavisinde de kültürel faktörlerinin ele alınmasının önemli olduğundan söz edilmektedir (Lawal ve Williams, 2010). Küreselleşmenin etnokültür gibi

strese karşı dayanıklılık sağlayan bir yapıda yarattığı hasar ve buna eklenen ekonomik dengesizliğin artması, göç, aile değerlerinde zayıflama ve sosyal destek unsurlarının kaybolmaya yüz tutması depresyon oluşumunda önemli etkenler olarak değerlendirilebilir. Küreselleşmenin etkisi ile günümüzde oldukça artan internet ve teknoloji kullanımı da insanların depresyon düzeylerinde bir artışa neden olmuştur (Young ve Rogers, 1998, s. 25-28; Fayazi ve Hasani, 2017, s.441-448; Dieris-Hirche ve ark., 2017, s.96-103; Zhao ve ark., 2017, s.30-38). Dieris-Hirche ve arkadaşları (2017) çalışmasında depresif hastalar grubunun internet bağımlılığı eğilimlerini önemli derecede daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Young ve Rogers da (1998) depresyon ile patolojik internet kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğundan söz etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında küreselleşmenin kültür bağlamında depresyonu hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğinden bahsedilebileceği düşünülebilir. Toplulukçu kültüre sahip olan ancak küreselleşmenin etkisiyle sürekli olarak bireyselci kültürün çıktıklarına maruz kalan kişiler depresyon gibi psikiyatrik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Dünya Sağlık Örgütü'nün raporunun da bu durumu açık bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir.

## Sonuç

Küreselleşme ve toplumun bir üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün olarak tanımlanan kültürün ilişkisi, yarattığı sosyolojik ve psikolojik etki ile birçok araştırmanın konusu olmaktadır. Küreselleşme kültürel bir dönüşüme yol açmakta ve bunun etkileri yaşamın birçok alanında görüldüğü gibi bireylerin ruh sağlığı üzerinde de ortaya çıkmaktadır. Kültürler arası alışveriş zenginlik sağlayarak insana olumlu katkı sağlayabilir. Ancak küreselleşme hâkim kültürün kendini farklı görmek yerine üstün görerek, teknolojiyi de kullanarak tek yönlü bir dayatmasına neden olmuştur. Heterojenitenin getirdiği zenginliğin yerini içselleştirmeden ve sindirilmeden içe atılmış bir homojenite almıştır. Kökleri çok farklı ağaçlardan aynı meyveyi elde etmek için yapılan aşılama benzetilebilecek bu sürecin meyveleri ruhsal anlamda da negatif olmuştur. Küreselleşme bireyin öz saygısını sağlayan kaynaklardan birisi olan, toplumsal dayanışmaya katkı sağlayan, ırkçılık ve

ayrımcılığın etkilerini azaltabilen etnokültürel kimliği yok ederek psikolojik dayanaklılığı azaltabilmektedir. Ayırt edici özelliklerin kaybolması ile bireysel benlikler değil, ilişki içindeki benlikler ortaya çıkmaktadır. Kimlikler artık imaja bağlı olunca, şirketlerin, kurumların, politika alanının belirlediği ve seri halde kopyalanabilen bir hal almıştır. Küreselleşmenin kültüre etkisi ve bunun psikolojik yansımalarının sonuçları kimlik üzerine olan direkt etkiler yanında, aile değerlerinin değişimi, ekonomik sorunlar, yoksulluk, göç, demografik yapının değişimi gibi faktörlerle de bir araya gelerek bağımlılık ve depresyon gibi psikiyatrik bozukluklar olarak ortaya çıkabilmektedir. Küreselleşmenin yarattığı baskın anlayış kültürel değerlerin önüne geçebilmekte, insanların ihtiyaçlarını değiştirip önce zorunluluk haline getirmekte ve sonrada bağımlı yapabilmektedir. Bunun en güzel örneği teknoloji bağımlılığıdır. Kültürel değişim bireylerin ruhsal dayanıklılığını sağlayan köklerini ait oldukları topraklardan koparmakta ve yeni karmaşık yapı topraklarda hızlıca kök salmasını beklemektedir. Ancak yaradılış bu değişimin kendisine ve hızına uygun olmasa gerek ki ruhsal bozukluklar ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak küreselleşmenin kültür üzerindeki etkisinin insan psikolojisi üzerine olumsuz etkilerinin daha belirgin olduğu düşünülmüştür. Bu ekonomik olarak zengin ve hakim milletlerin kendi kültürlerini dayatması sonucunda bazı açılardan fakir ama belki de kültürel açıdan zengin milletlerin bu zenginliğini kaybetmesine bağlı olabilir. Dengeli bir alış verişle zenginlik sağlayabilecek bu durumun üstünlük kurma ve yayılcılık isteği nedeniyle olumsuz sonuçları daha fazla ortaya çıkmaktadır. Nihayetinde küreselleşme ve kültürel değişimin psikolojik yansımaları konusunda ayrıntılı araştırmalar yapılması biyopsikososyal bir varlık olan insanın önlenemez bu değişimden daha az zararlı belki de faydayla çıkması sağlanabilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Cultural Transitions and Psychological Reflections  
in Globalization**

\*

Özlem Karadağ Ak / Mustafa Atilla Arıcıoğlu  
Necmettin Erbakan University

The concept of globalization has been developing for several centuries. But, this concept began to be debated at the beginning of the 20th century. Globalization; is defined as the flow of information, goods, capital and people that exceeder political and economic limits. Roland Robertson has sort the development of globalization in five phases: Formation, beginning, ascension, struggle for hegemony, and the phase of uncertainty. Globalization is not one-dimensional; it is a multidimensional process that deals with technological, economic, political and cultural fields. Culture, which has many different definitions, is a concept that starts from the adventure of mankind on earth and includes the one by one behaviors of human consciousness toward an their aim. Culture is a complex a whole that knowledge, beliefs, art, morality, law, tradition, and other talents and habits that a person earns as a member of society. Scientists has used concept of culture to refer to lifestyles, media and art, political or religious culture, and globalization at different times.

Globalization is influenced in many areas of human experience. These effects are sometimes defined as positive and sometimes negative. The fastest progress in the against of globalization has been in cultural change. Every culture system changes rapidly or slowly in times.

The aim of this article is to examine the inevitable interaction between globalization and culture and the effects on human psychology in the light of basic concepts. In the research, the definition of globalization and culture has made, the cultural influence of globalization and the relation between globalization, culture and psychology have examined. It has tried to discuss and evaluate the data obtained as a result of scanning related sources.

The cultural dimension of globalization, which makes precious differences in the lifestyles of people and societies, cause to occur the local cultures come to a global cultural scene with popular cultural slip. The fastest progress in the against of globalization has been in cultural change. Every culture system changes rapidly or slowly in times. This change is a fate for every culture. Cultural change could happen as spread, quote and imitation. Along with globalization, the main development behind the expressions of multiculturalism is a monoculturalism, a homogenization, is getting better to look day by day. Along with globalization, western economic behavior is internalized by other people in the world, occurred standardization in people's lifestyles. Globalization can also be perceived as mass production, provocative abundance, advertising that supports unconsciously consumption, and the hegemony of mass media. Cultural change stemming from globalization is thought to have a negative effect on undeveloped and developing country individuals.

Poor people of the south that is getting lost their culture day by day and feeling intense more and more inequality in their lives, have been perceived globalization as "Westernization" and "Americanization" and they have felt deep suspicion and anxiety about their future. Globalization can be a decomposer of identities or be emphasize of local identities, it can also by objectting to homogenization, by encouraging to protect their culture, by emphasising that occur value from contrast, refer the nations to micro-nationalism. With the change that globalization has created in information technology, individuals have faced different lifestyles and tried to express themselves as different selves in different environments. This has also created the problem of identity crisis and identity restructuring. When viewed in the context of culture, people who are exposed to the effects of globalization day by day can be faced with the negative consequences of globalization by being caught between their own cultures and the imposed culture. Intercultural exchange can provide a positive contribution to human by providing wealth. But, globalization has cause a one-way imposition by using the technology by dominant culture seeing extreme instead of it seeing different themselves. Globalization can reduce psychological durability by destroying ethnocultural identity, which is one of the sources of self-respect for the person, contributes to social solidarity, and reduces the effects of racism and discrimination. The cultural

influence of globalization and the consequences of its psychological reflections by gathering with factors such as alongside of direct influences on identity, changing family values, economic problems, poverty, migration and demographic change can be manifested as psychiatric disorders such as addiction and depression. According to the World Health Organization's report published in 2017, the place that has highest depression rate in the world is southern asia where collectivist culture is dominant. In particular, it can be said that depression is one of the negative consequences of the individualist culture that has become increasingly popular and emphasized with globalization in eastern societies. The dominant understanding created by globalization is able to move ahead of cultural values, change people's needs and make them obligatory first and then addicted. The best example of this is technology dependency. Cultural change breaks off the their roots which provide individuals' spiritual durability from their territories and expects them to root quickly in new complex land. But, mental disorders arise as mold is not appropriate for this change and for the pace of this change. As a result, it was thought that the effect of globalization on culture is more apparent than the negative effects on human psychology. This may be due to the fact that poor, as a result of economically rich and dominant nations imposing their own cultures to poor but culturally rich nations in some ways are losing their richness. This situation, which can provide wealth through a balanced shopping, has more negative consequences due to the desire for superiority and expansion. Eventually, further research into the psychological implications of globalization and cultural change can help to ensure that human who is a biopsychosocial entity can benefit from this irrepressible change with less harm maybe more benefit.

## Kaynakça / References

- Arpacı, İ. (2017). Culture and nomophobia: The role of vertical versus horizontal collectivism in predicting nomophobia. *Information Development, 4*, 1-11.
- Arpacı, İ., Baloğlu M. ve Kesici Ş. (2018). The relationship among individual differences in individualism-collectivism, extraversion, and self-presentation. *Personality and Individual Differences, 121*, 89-92.
- Bauman, Z. (2016). *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Benjamin, R.I. (1983). Information technology: A strategic opportunity. *Center for Information Systems Research, 2-17*.
- Chan, T., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., Patton, C., ... Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 1*, 3-29.
- Chiou, J. (2001). Horizontal and vertical individualism and collectivism among college students in the United States, Taiwan, and Argentina. *The Journal of Social Psychology, 5*, 667-678.
- Chiu, C., Leung A. ve Hong Y. (2011). Cultural processes: An overview. *Cultural Processes: A Social Psychological Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Çukur, C. Ş., Guzman M. ve Carlo G. (2004). Religiosity, values, and horizontal and vertical individualism-collectivism: A study of Turkey, the United States, and the Philippines. *The Journal of Social Psychology, 6*, 613-634.
- Dieris-Hirche, J., Böttel L., Bielefeld M., Steinbüchel T., Kehyayan A., Dieris B., Wildt B. (2017). Media use and internet addiction in adult depression: A case-control study. *Computers in Human Behavior, 68*, 96-103.
- Durdu Z. (2009). Türkiye’de küreselleşmenin siyasal-kültürel etkileri: Çok kültürcülük-ulusal kültür (Ege Muğla Üniversitesi Örneği) (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, s. 48.

- Fayazi, M. ve Hasani J. (2017). Structural relations between brain-behavioral systems, social anxiety, depression and internet addiction: With regard to revised reinforcement sensitivity theory (r-RST). *Computers in Human Behavior*, 72, 441-448.
- Gehl, R. W. (2014). Reverse engineering social media: *Software, Culture, and Political Economy in New Media Capitalism*, Temple University Press, Philadelphia.
- Gezon, L. ve Conrad K. (2012). *Culture*. The McGraw-Hill, New York.
- Göka, E. (2003). Küreselleşme ve ruh sağlığı. Kaya B. ve Ünal S. *Kültür ve Psikiyatri*. (ss. 176-186). Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35, 1-14.
- Güney, M. (2003). Küreselleşme ve Ruh Sağlığı. Kaya B. Ve Ünal S. *Kültür ve Psikiyatri*. (ss. 173-176). Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Halis, M. (2015). Küreselleşmenin kimlik algısı üzerindeki etkisi: Kırgızistan üniversite öğrencilerinden bulgular. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3, 1185-1202.
- Jordan, T. (1999). *Cyberpower: The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*. Psychology Press, New York.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Individualism and collectivism. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3, 1-49.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein M. (2010). Users of the World, Unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 1, 59-68.
- Kesici, Ş. ve Şahin İ., (2010). Turkish adaptation study of Internet Addiction Scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2, 185-189.
- Kesici, Ş. (2008). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 493-500.
- King, A. D. (1998). *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Kula, N. (2005). Küreselleşme, ruh sağlığı ve din. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2, 8-30.

- Lawal, S. ve Williams F. M. (2010). Culture and depression. *Corsini Encyclopedia of Psychology*.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (2001). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior. *Emotions in Social Psychology: Essential Reading*. 119-137.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme toplum kuramı ve küresel kültür*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sayar, K. (2001). Küreselleşmenin Psikolojik Boyutları. *Yeni Symposium*, 2, 79-94.
- Sayar, K. (2003). *Kültür ve Ruh Sağlığı*. İstanbul: Metis Yayınevi.
- Sayar, K. (2002). *Özgürlüğün Baş Dönmesi*. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Shavitt, S., Torelli C.J. ve Riemer H. (2010). Horizontal and vertical individualism and collectivism. *Advances in Culture and Psychology*, 1, 309-350.
- Sid-Ahmed, M. (1996). Sibernetik sömürgecilik ve ahlaki arayış. *NPQ (New Perspectives Quarterly) Türkiye*, 3-9.
- Singelis, T. M., Triandis H., Bhawuk D. ve Gelfand M. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 3, 240-275.
- Tomlinson, J. (2004). *Küreselleşme ve kültür*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview Press, Boulder.
- Tüzel, S. ve Hobbs R. (2017). The use of social media and popular culture to advance cross-cultural understanding. *Comunicar*, 51, 63.
- Türkdogan, O. (1996). *Değişme kültür ve sosyal çözülme*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press, Oxford.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çok kültür-lülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vorvoreanu, M. (2009). Perceptions of corporations on Facebook: An analysis of Facebook social norms. *Journal of New Communications Research*, 1, 67-86.

- Wang, X., Yu C.ve Wei Y. (2012). Social media peer communication and impacts on purchase intentions: A consumer socialization framework. *Journal of Interactive Marketing, 4*, 198-208.
- Wasti, S. A. ve Eser-Erdil S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerlemesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 7*, 39-66.
- WHO-World Health Organization, Depression and other common mental disorders: *Global Health Estimates*, 2017.
- Young, K. S. ve Rogers R.C. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior, 1*, 25-28.
- Zhao F., Zhang Z., Bi L., Wu X., Wang W., Li Y., Sun Y. (2017). The association between life events and internet addiction among Chinese vocational school students: The mediating role of depression. *Computers in Human Behavior, 70*, 30-38

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Karadağ,-Ak, Ö. ve Arıcıoğlu M.A. (2018). Küreselleşmede kültürel geçişler ve psikolojik yansımaları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(14), 578-598. DOI: 10.26466/opus.407332

## Gelişen Teknolojiler, Değişen İşgücü Nitelikleri ve Eğitim

DOI: 10.26466/opus.404223

\*

Halil Buyruk\*

\*Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Çankaya-Ankara/ Türkiye  
E-Posta: [hbuyruk@ankara.edu.tr](mailto:hbuyruk@ankara.edu.tr) ORCID: [0000-0003-4817-3798](https://orcid.org/0000-0003-4817-3798)

### Öz

Son yıllarda gerek ulusal gerekse uluslararası alanda eğitimin ekonominin gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiği öne sürülmekte ve bunu yerine getirmek için uluslararası örgütlerin öncülüğünde küresel boyutta düzenlemeler yapılmaktadır. Üretim için gerekli nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde işlev gören eğitim ekonomide rol oynamasının tarihi Sanayi Devrimi'ne kadar uzanır. 19. yüzyılda sanayileşmenin hızlanmasıyla birlikte eğitimden beklenen işlev ile son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte değişen işgücü niteliklerini sağlamak üzere eğitimden beklenen işlev arasında bir paralellik söz konusudur. Ancak, günümüzde bu işlev daha merkezi bir konumda bulunmakta, eğitimin tamamıyla ekonomiye göre şekillenmesine yönelik politikalara küresel düzeyde hız verilmektedir. Yaşanan değişim gelişen teknolojinin bir gereği olarak tanımlanırken, yeni teknolojilerin yeni nitelikler gerektirmesi dolayısıyla eğitimin bu nitelikleri sağlamasının önemine işaret edilmektedir. Akıllı fabrikalar, nesnelerin interneti, siber fiziksel sistemler gibi kavramlarla tanımlanan yeni bir endüstri devriminin yaşandığı öne sürülmektedir. Bu devrimle bir yandan işin, işgücü niteliklerinin, üretim örgütlenmesinin değişeceği, diğer yandan eğitimin bu eksende dönüşmesi gerektiği iddia edilmektedir. Bu çalışmada öncelikle teknolojinin ve üretim örgütlenmelerinin tarihsel gelişimi ana hatlarıyla ele alınacak, sonrasında ise yaşanan değişime paralel işgücü niteliklerinde ortaya çıkan değişimler vasıf ve istihdam kavramları etrafında tarihsel bir yaklaşımla tartışmaya açılacaktır. Son olarak, eğitimin yeniden yapılanması yapılan tartışmalar bağlamında ele alınarak eğitime yüklenen işlevdeki değişimler bilgi ekonomisi ve yaşam boyu öğrenme kavramsallaştırmaları ekseninde değerlendirilecektir. Böylece gelişen teknolojiler, değişen işgücü niteliği ve eğitim arasındaki ilişkiler tarihsel ve kuramsal olarak çözümlenmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, İşgücü, Vasıf, Üretim örgütlenmesi, Eğitim



## Developing Technologies, Changing Labour Qualities and Education

\*

### Abstract

*In recent years, it has been suggested that the education should be restructured in line with the requirements of the economy both national and international level and in order to do this, regulations are made at the global level under the leadership of international organizations. The history of education's role in economy by functioning in the training of qualified workforce necessary for the production goes back to the industrial revolution. There is a parallelism between the function expected from education with the acceleration of industrialization in the nineteenth century and the function expected from education to provide changing workforce qualities with the development of technology in recent years. Today, however, this function has a more centralized position and the educational policies shaped entirely by the economy are being accelerated. While existing change is defined as a requirement of developing technology, it is pointed out that providing these qualities by education is important because new technologies require new qualifications. It is argued that a new industrial revolution has been experienced, defined by the concepts such as smart factories, internet of things, cyber-physical systems. With this revolution, it is claimed that on the one hand, the nature of work, the quality of the workforce, the organization of production will change on the other hand education must be transformed into this axis. This study first examines the historical development of technology and production organizations, and then it discusses the changes in labour qualities in parallel with the experienced changes by a historical approach around the concepts of skill and employment. Finally, it deals with the reconstruction of education in the context of previous discussions and evaluates the changes in the functions of education on the basis of knowledge economy and lifelong learning conceptualizations. Thus, it analyses the relationship between developing technologies, changing labour qualities and education historically and theoretically.*

**Keywords:** *Technology, Labour, Skill, Production organization, Education*

## Giriş

Son zamanlarda kimi okullar, gazetelere verdikleri ilanlarda eğitim sistemlerini “Endüstri 4.0” modeline uygun olarak biçimlendirdiklerini, bu nedenle okullarından mezun olan öğrencilerin çalışma yaşamına daha avantajlı başlayacaklarını öne sürmektedir. Kodlama, finansal okuryazarlık, elektronik tasarım, STEM gibi dersler ise Endüstri 4.0’a yönelik eğitim programları arasında sayılmaktadır. Her ne kadar günümüzde çok fazla yaygınlaşmamış olsa da, bu ilanların kısa bir zaman sonra gazetelerin ya da web sayfalarının ilan bölümlerini süsleyeceğini söylemek mümkündür. Zira hızla gelişen teknolojiye paralel işgücü niteliklerinin değiştiği vurgusuyla yeni teknolojilere uyum sağlayacak, yeni niteliklerle donanmış işgücünün yetiştirilmesi ulusal ve uluslararası kuruluşlarca çokça dile getirilmektedir.

Eğitim ve üretim ilişkisinin tarihinin Sanayi Devrimi’ne kadar uzandığını söylemek mümkündür. Sanayileşmeyle birlikte kitlesel üretimin artması yeni kurulan fabrika düzenine uygun biçimde çalışacak işgücü talebi yaratmıştır. Daha önce atölye ya da ev tarzı çalışma alışkanlıklarına sahip ya da tarımsal üretimden gelen işgücünün fabrika düzenini, disiplinini, kurallarını öğrenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Bowles ve Gintis, 1976). Bu gereksinim nedeniyle bir yandan fabrikalar okullaşırken, diğer yandan eğitim kitleselleşmeye başlamış, okulların kurulması ve yaygınlaşmasıyla eğitimde kurumsallaşma yaşanmıştır (Rury, 2002). Sanayileşmenin hızla yaygınlaşması, Fordist üretim örgütlenmesinin geliştirilmesi üretimde ihtiyaç duyulan işgücü niteliklerinde çeşitli değişimler yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Kafa ve kol emeği arasındaki ayrım keskinleşirken, artan hesap kitap işlerini yapacak eğitimli bir kitleye olan ihtiyaç artmıştır (Giddens, 2008). Artan bu ihtiyacı karşılamak üzere ilkokul üstü eğitimde kitleselleşme yaşanmaya başlamış, daha önce eğitime erişemeyen toplumun geniş kesimlerinin bu eğitimden yararlanması mümkün olmuştur. Eğitimin kitleselleşmesinin ikinci aşaması olarak tanımlayabileceğimiz bu dönemde farklı toplumsal kesimlerin eğitimden yararlanmasına yönelik politikalara hız verildiği

söylenebilir. Keynesyen ekonomi politikalarının<sup>1</sup> uygulandığı II. Dünya savaşı sonrası dönemde yaşanan gelişmelerle eğitimin bir hak olarak görülmesine ve insanın gelişiminde oynayabileceği rol dolayısıyla tüm toplumsal kesimlerin erişimine açılmasına yönelik politikalara hız verilmiştir. Kuşkusuz eğitimin kitleselleşmesinin tek nedeni endüstrinin gereksinim duyduğu işgücü niteliklerini kazandırmak değildir. Eğitim, ulus devlet yapılanmasına paralel kültürel birliği sağlamada, yurttaş yetiştirmede önemli bir işlev görmüştür (Green, 1990). Ancak eğitimin önemli ölçüde, gelişen sanayileşmeye ve teknolojiye paralel gereksinim duyulan işgücü niteliklerini sağlayacak biçimde bir gelişim çizgisi izlediği söylenebilir.

1970'li yıllarda kapitalizmin içine girdiği krizden çıkma çabaları diğer tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir dizi dönüşümün yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Gelişen teknolojiye paralel üretim örgütlenmesi dönüştürülürken, işgücü nitelikleri yeniden biçimlenmiştir. Eğitimden bir yandan yeni ekonomiye uygun işgücünü yetiştirmesi beklenirken, diğer yandan "bilgi ekonomisi" yaklaşımından hareketle üretim için gerekli bilgi ve teknolojiyi karşılaması istenmiştir. Son yıllarda "dijital ekonomiye" geçildiğine ilişkin vurgular artmakta ve yeni bir endüstri devriminin yaşandığı ileri sürülmektedir. Akıllı fabrikalar, nesnelerin interneti, siber fiziksel sistemler gibi kavramlarla tanımlanan yeni endüstri devriminin bir yandan işi, işgücü niteliklerini, üretim örgütlenmesini değiştireceği, diğer yandan eğitimin bu ekseninde dönüşmesi gerektiği iddia edilmektedir. Bu çalışmada gelişen teknoloji ve değişen üretim örgütlenmesine paralel dönüşen işgücü nitelikleri ve eğitimden beklentiler ele alınacaktır. İlk olarak, teknoloji ve üretim örgütlenmesinin tarihsel gelişimine odaklanılacak, sonrasında ise yaşanan değişime paralel işgücü niteliklerinde ortaya çıkan değişimler vasıf ve istihdam kavramları ekseninde tartışmaya açılacaktır. Son olarak, eğitimin yeniden

<sup>1</sup> Keynesyen ekonomi politikaları, 1929 yılında başlayan ekonomik krize çözüm olarak gündeme gelmiş, II. Dünya savaşı sonrası, özellikle gelişmiş ülkelerde "refah devleti" modelinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Uygulanan ekonomi politikalarının Keynesyen olarak adlandırılması, bu politikaların Keynes'in 1936'da yayınlanan "İstihdamın, Faizin ve Paranın Genel Teorisi" adlı kitabından yola çıkılarak oluşturulmasıyla ilişkilidir. Kapitalist sistemin piyasa kanunlarının işlemesiyle dengeye geleceğini iddia eden Neo-klasik iktisadı reddeden Keynes (2008), devletin ekonomiye etkili müdahalesini savunur.

yapılanması yapılan tartışmalar bağlamında ele alınarak eğitime yüklenen işlevdeki değişimler bilgi ekonomisi ve yaşam boyu öğrenme kavramsallaştırmaları ekseninde değerlendirilecektir. Böylece gelişen teknolojiler, değişen işgücü niteliği ve eğitim arasındaki ilişkiler tarihsel ve kuramsal olarak çözümlenmeye çalışılacaktır.

### **Teknoloji ve Üretim Örgütlenmesi: Tarihsel Bağlam**

Teknolojinin tarihini eski çağlara dayandırmak mümkünse de, egemenliğini ilan ettiği Sanayi Devrimi ile başlatmak, gelişen üretim teknolojileri bağlamında ele almak uygun olacaktır. Zira sanayileşme öncesi toplumlarda teknolojinin değiştirici gücü olmakla birlikte üretim ilişkilerini minimum düzeyde etkilediği söylenebilir. Oysa 18. yüzyılın sonlarından itibaren geliştirilen teknolojiyle gerek üretim alanında gerekse toplumsal yaşamda pek çok değişim yaşanmıştır. Buhar teknolojisinin kullanılmasıyla başlayan büyük dönüşümle birlikte insanın doğa ile ilişkisi değişmeye başlamış, insan doğayı bir hammadde olarak görmüş, doğadan alınan hammadde; makineler, enerji ve emek gücü kullanılarak yapılan işlem sonucunda doğada bulunmayan yeni bir ürüne dönüştürülmüştür (Aksoy, 2017, s. 36). Daha sonra teknoloji tarihine ilişkin çalışmalarda Sanayi Devrimi ya da Endüstri 1.0 olarak adlandırılan bu dönüşüm sürecinde üretim alanında makinalar kullanılmaya başlamış, daha önce evlerde ya da atölyelerde gerçekleştirilen üretimler fabrika çatısı altında birleştirilmiş, üretim artmış ve üretim artışına paralel ekonomik büyüme gerçekleşmiştir. Endüstri 1.0 kullanılan teknoloji ve üretim örgütlenmesi bakımından daha önceki üretim biçimlerinden köklü bir kopuş sağlamıştır.

Teknolojinin yanı sıra, üretimin nasıl örgütlendiği, iş bölümünün nasıl yapıldığı, teknolojik aletlerin, makinelerin nasıl konumlandırıldığı, böylece çalışanların verimliliğini nasıl etkilediği üretim üzerinde belirleyici olan diğer etkenlerdir. Zira Dickson'un (1992) vurguladığı gibi, teknoloji yalnızca bir toplum tarafından kullanılan alet ve makinalar değil, bunların kullanımları sonucu gerçekleşen ilişkileri de kapsar. Örneğin, "bilimsel yönetim" adıyla anılan Taylorizm, üretim sürecinin çeşitli işlem birimlerine bölünebilmesi için ayrıntılı bir şekilde incelemesine dayanan, üretimi artırmak amacıyla tasarlanan bir üretim örgütlenmesidir.

Taylorizmin öncü uygulamaları manifaktür<sup>2</sup> üretimde görülmekle birlikte, 20. yüzyılın başında Taylor'un çalışmalarını üretkenlik artışı sağlayacak şekilde yoğunlaştırması ile ortaya çıkmıştır. Taylorizmin en temel üç ilkesinden biri, emek sürecinin uzmanlıklardan kurtarılması ve basitleştirilmesi, dolayısıyla üretim sürecinin parçalanması; ikincisi, düşünme sürecinin üretimden çekilmesi yani planlamanın merkezi düzeyde gerçekleştirilmesi, böylece planlama ve uygulamanın ayrıştırılması; üçüncüsü ise, ikinci ilkeyi tamamlar nitelikte işçinin yapacağı her aşamanın yönetimce planlanarak işçiye direktifler halinde verilmesidir. Taylor (2011, s. 40), işçinin planlama faaliyetlerini daha önce kişisel tecrübesine dayanarak gerçekleştirdiğini, yeni sistemde ise bu görevin bilimsel kurallara uygun olarak yönetim tarafından gerçekleştirileceğini öne sürmüştür. Zira ona göre işçinin üretimin bilimsel tarafını geliştirebilmesi olanak dâhilinde değildir. İşçi yalnızca kendisine verilen talimatları yerine getirecek, işin diğer süreçleriyle ilgilenmeyecektir. İnsanların doğası gereği tembel olduğunu düşünen Taylor'a (2011) göre, herhangi bir kararın işçilere bırakılması yönetimin kendisini sınırlaması ve engellemesi anlamına gelecektir.

Taylorizm'den uzak bir örgütlenme biçimi olmayan Fordizm, Henry Ford tarafından 1900'lü yılların başında geliştirilmiş ve ilk kez Ford otomobil fabrikasında uygulanmış bir üretim örgütlenmesidir. Taylorizm'de emek sürecinin denetim altına alınması, çalışanların üretim süresince yaptığı hareketlerin sistematik hale getirilmesi, verimliliğin ve dolayısıyla üretim kapasitesinin artırılması hedeflenmiştir. Fordizm, işçileri vasıfsızlaştırarak yönetimin işçilerin niteliklerine olan bağımlılığını ortadan kaldıran bir dizi adımın mekanize olmuş biçimidir (Ansal, 1996a). Fordist üretim örgütlenmesinde işler küçük parçalara bölünmekte, yapılış sırasına göre bir hatta dizilmekte, işçilerin üretim sırasında işi gereği parça almak ya da alet kullanmak için hareket etmeleri önlenmektedir. Bunun yerine işin nesnesinin üretim sürecinin gerektirdiği işlem sırasına göre dizilmiş makinalar ve iş istasyonları boyunca hareket etmesi sağlanmakta, böylece Fordist montaj hattı ortaya çıkmaktadır (Ansal,

<sup>2</sup>Manifaktür, sanayi devriminin hemen öncesinde ve başlangıcında belirli sayıda zanaatkârı aynı çatı altında toplayan, makine gücü kullanılmakla birlikte büyük ölçüde el emeği ile sürdürülen üretim faaliyetini ve bu üretim faaliyetinin geçerli olduğu dönemi ifade eder.

1996a, s. 10). Başka bir ifadeyle, üretim sürecinin tüm aşamaları bir planlama dâhilinde sistematik olarak alt bölümlere ayrılmakta ve her bölümde çalışan işçinin görev tanımları belirlenmektedir. Dolayısıyla işgücünün katı bir işbölümüne tabi tutulmasıyla verimliliği en üst düzeye çıkaracak biçimde zamanlama yapılarak, süreç en ince ayrıntısına kadar hesaplanmaktadır (Çakmak, 2004). Yeni makinaların üretim alanında kullanılması ve yeni bir üretim örgütlenmesinin devreye sokulması kitlesel bir üretime imkân tanımış, üretimi muazzam ölçüde artırmıştır. Kayan bant sistemine dayalı bu üretim örgütlenmesi ile yeni bir endüstri devriminin yapıldığı öne sürülmüştür. Endüstri 2.0 olarak adlandırılan bu dönemde Keynesyen ekonomi politikalarının da devreye girmesiyle kitlesel üretim ve kitlesel tüketim yaşanmıştır. Ancak 1970'li yıllara gelindiğinde petrol krizi ile başlayan, kar oranlarının düşmesi ve ekonomik büyümenin yavaşlaması gibi sorunlarla ortaya çıkan ekonomik kriz mevcut sistemin değişimine yönelik politikaların benimsenmesinde etkili olmuştur. Ekonomik, politik ve toplumsal boyutları kapsayacak biçimde yaşanan bu genel krizin bir parçası olarak Fordist üretim örgütlenmesinin krizi ise en genel anlamda "verimlilik düşmesi" ile açıklanmaktadır.

Üretimde verimliliğin düşmesi ve zaman kaybı olması üretim örgütlenmesinde değişime gidilmesi için öne sürülen temel sorunlardır. Önceki dönemlerle benzerlik gösteren bu sorunları aşmak için standart üretime dayalı katı bir organizasyona sahip Fordist üretim örgütlenmesinin yerine üretimin piyasadaki değişimlere hızla yanıt verebilecek biçimde esnek olduğu, girdi farklılaşmasına imkân tanıyabilecek şekilde değiştirilebilir bir teknolojinin kullanıldığı Post-fordist olarak adlandırılan yeni bir üretim örgütlenmesine geçiş gündeme gelmiştir (Harvey, 1999; Amin, 2003; Kumar, 2004). Bilgi teknolojileri ile mikro elektronik teknolojilerin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan programlanabilir makinaların üretime dâhil edilmesini ifade eden bu dönemde yeni bir endüstri devriminin yaşandığı öne sürülerek ileri teknolojiye dayalı gelişmeler Endüstri 3.0 olarak adlandırılmaktadır. Programlanabilir makinaların geliştirilmesiyle endüstriyel robotlar üretime sokulmuş, böylece üretim tüketici tercihlerine cevap verebilecek biçimde esnek bir yapıda örgütlenmeye başlamıştır (Yentürk, 1993). Esneklik üretim alanında bir değişimin yanı sıra üretimle ilişkili bütün yapılarda da değişime yol açmaktadır. Esneklik

hem üretim aşamalarının parçalara ayrılması ve üretim alanında emeğin çok yönlü esneklikle donatılması anlamına gelirken, hem de yeni istihdam biçimlerini tanımlamak için kullanılmaktadır (Belek, 1997). Postfordist üretim örgütlenmesinde birbirlerinden farklı uygulamaları görmek mümkündür. Bunlardan birisi Piore ve Sabel (1984) tarafından dile getirilen esnek, genel amaçlı makineler kullanılarak vasıflı işçilerle çeşitli ürünlerin küçük ölçekli imalatını sağlayan esnek uzmanlaşmadır. Esnek teknolojinin esnek uzmanlaşmayı doğurduğunu ileri süren Kumar (2004, s. 61), yeni fikirlerin hızlı bir şekilde yeni ürünlere dönüşebildiğini belirtmekte ve üretimin müşteri talepleri doğrultusunda özgül isteklere göre, sürekli akış halindeki ihtiyaçlara uygun olarak şekillendiğini vurgulamaktadır. Bir diğer esnek üretim örgütlenmesi ise yalın üretim modelidir. Japonya’da ortaya çıkan ve daha çok büyük ölçekli işletmelerde kullanılan bu modelde, büyük ölçekli üretimden tamamen vazgeçilmezken, üretimin esnekleştirilmesinin önünde engel oluşturabilecek bölümler “alt sözleşme”, “taşeronlaştırma” gibi uygulamalarla merkez üretimin dışına çıkarılmakta, küçük işletmelere devredilmektedir.

Son yıllarda yeni bir endüstri devrimi yaşandığından bahsedilmekte, internetin yaygınlaşması ve robotik teknolojilerin geliştirilmesiyle nesnelerin interneti tanımlaması üzerinden Endüstri 4.0’ın başladığı öne sürülmektedir. Bu dönem insan emeğinin üretimde kullanımının azalmasına, otomasyonun artışına işaret etmektedir. Endüstri 4.0, ilk olarak 2006 yılında ABD’de, daha sonra 2011 yılında Almanya’da Hannover Fuarı’nda dillendirilmiş, üretimde yeni bir paradigmanın başladığı öne sürülmüştür (Alçın, 2016). Teknolojik değişimler açısından ele alındığında diğer teknolojik gelişmeler gibi Endüstri 4.0’ın bir kopuşu ifade eden devrim mi yoksa evrimsel bir gelişme mi olduğuna ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Endüstri 4.0, yapay zeka, üç boyutlu yazıcılar, robotik sistemler, nano teknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin sonucunda nesnelerin internet bağlantısı aracılığıyla diğer nesnelere iletişime geçebileceği “akıllı” üretim dönemini ifade etmek için kullanılmaktadır (Aksoy, 2017). Endüstri 4.0, pek çok otomasyon sistemini, veri alışverişini ve üretim teknolojilerini içermektedir. Altyapıdan akıllı fabrikalara kadar çeşitli alanlarda çip ve sensörlerin kullanılabilmesiyle nesnelerin yapılacak iş ve işlemleri sağlayabilmesi değişen koşullara göre önlem alabilme-yi olanaklı kılmaktadır. Hiçbir insanın çalışmadığı fabrikalarda üre-

tim yapılabilmekte, ürünler ve imalat makineleri radyo frekanslar aracılığıyla haberleşebilmektedir.

## **Teknoloji, Değişen İşgücü Niteliği ve İstihdam**

Teknolojinin ve değişen üretim örgütlenmelerinin işgücü niteliğine etkileri genel olarak vasıf tartışmaları ekseninde ele alınmaktadır. İşgücünde yaşanan değişimin vasıflanmayla mı yoksa vasıfsızlaşmayla mı sonuçlandığı bu tartışmaların eksenini oluşturmaktadır. Üretimin planlanmasından ürünün ortaya çıkarılmasına kadar olan sürecin bütünlüklü bilgisine sahip olmayı, bu bilgiyle uygulamayı birleştirebilmeyi ve iş üzerinde takdir yetkisi kullanabilmeyi ifade eden vasıf kavramı geleneksel anlamda daha çok zanaatkârlıkla birlikte anılmıştır.

Zanaata dayalı üretim düşünüldüğünde, üretim becerileri uzun bir çıraklık dönemi sırasında öğrenilirken, zanaatkâr üretim sürecinin bütün aşamalarını başından sonuna kadar yerine getirmekte ve üretimin bilgisine sahip olmaktadır (Giddens, 2008, s. 793). Beceri ve ustalık gerektiren bu çalışma biçimi, aynı zamanda zanaatkârın kullanılan araçların bilgisine sahip olmasını da sağlamakta, böylece kafa ve kol emeği arasındaki ayrışma ortadan kalkmaktadır (Sayers, 2008, s. 53). Zanaatkâr hem üretim faaliyetinde bulunmakta hem de hammaddenin bulunmasından satın alınmasına, çırak ve kalfaların yetiştirilmesinden, üretilen ürünlerin pazarlanmasına ve satılmasına kadar bütün süreçlerde yer almaktadır (Huberman, 2009, s. 127). Zanaatkârlık, halen çeşitli biçimlerde varlığını sürdürse de, teknolojinin gelişmesine paralel hızlanan sanayileşme sürecinde büyük oranda ortadan kalkmaya başlamış, yerini daha geniş bir üretim örgütlenmesi içinde yer alan işçiye bırakmıştır. Geleneksel üretimden küçük değişiklikler gösteren erken atölye tipi üretimde zanaatkâr geleneksel bilgi ve vasıflarını sürdürmüştür (Braverman, 2008, s. 83). Zanaatkârları aynı çatı altında toplayan manifaktür üretim formlarından biri, bağımsız zanaatlardan işçilerin bir atölyede, tek bir kapitalistin denetimi altında birleşmesi, diğeri ise aynı ya da benzer işleri yapan çok sayıda zanaatkârın bir araya toplanmasıdır (Marx, 2011, s. 327-328). Her iki formda da zanaatkârlığa dayanan üretim biçimi zamanla değişirken, teknik anlamda bir işbölümü gelişmiştir. İşbölümünün derinleşmesi ve işçilerin giderek daha fazla bir biçimde makinaların uzantılarına dönüş-



meye başlamaları maddi ve zihinsel üretimi birbirinden koparıırken, işçiler yaratıcı yeteneklerini kaybetmeye başlamış, aynı işi aynı biçimde yapar duruma gelmişlerdir. Otomasyon ve fabrikalaşmayla birlikte gelişen işbölümünü Marx şöyle tanımlamaktadır:

*Gerçek manifaktür, geçmişte bağımsız olan işçiyi sermayenin komuta ve disiplini altına sokmakla kalmaz, aynı zamanda işçilerin kendi aralarında da hiyerarşik bir kademelenme yaratır. (...) işçinin bir yığın üretken içgüdü ve eğilimini baskı altında tutma yoluyla tek bir parça işteki hünerini seradaki gibi geliştirerek, onu bir hilkat garibesi haline sokar; tıpkı La Plata devletlerinde kürk veya yağın almak için koca bir hayvanın boğazlanması gibi. Sadece özel parça işler farklı bireyler arasında dağılmakla kalmaz, bireyin kendisi de bölünür, bir parça işin otomatik motoru haline gelir... (Marx, 2011, s. 348)*

Manifaktür üretim ve gelişen işbölümüyle birlikte emeğin bu yeni örgütleniş biçiminde daha önce üretimin tüm aşamalarını gerçekleştiren zanaatkâr, üretken yeteneğinden zamanla uzaklaşmış ve işin belirli bir parçasını gerçekleştirir hale gelmiştir (Buyruk, 2013). Dolayısıyla vasıflı bir çalışan olarak zanaatkâr, işin bütününe bilgisinden koparak bu özelliğini zamanla kaybetmeye başlamıştır.

Manifaktür dönemde çeşitli biçimlerde işbölümü gerçekleşmiş olsa da, işçinin beceri ve kapasitesi üretimde önemli bir rol oynamakta, dolayısıyla işçinin el, ayak hareketleri ve hızı verimlilik artışını sınırlayabilmektedir (Aydoğanoglu, 2011, s. 62). Bu nedenle üretim sürecinin yeniden örgütlenmesi, çalışanların üretim alanında yaptıkları hareketlerin verimliliği sağlayacak biçimde Taylorist yöntemlerle düzenlenmesi gerekli olmuştur. Taylor'ın geliştirdiği "bilimsel yönetim"den önce de yönetimin çalışanlar üzerinde bir denetiminden bahsetmek mümkündür. Ancak bu denetim çalışanın işi nasıl yapacağına müdahale etmezken, işin nasıl yapılacağına ilişkin bir düzenlemeyi içermektedir. Taylorizm'de ise planlama ve uygulama ayrıştırılmakta, işin nasıl yapılacağı en küçük ayrıntısına kadar yönetim tarafından planlanmaktadır. Dolayısıyla Taylorizmin uygulanmasıyla birlikte işçi, her türlü beceriden, üretimin bilgisinden ve zihinsel faaliyetten koparılmakta ve vasıfsızlaşmaktadır (Ansal, 1996a).

Taylorizm'de iş en küçük ayrıntısına kadar planlanmasına ve standartlaştırılmasına rağmen, işçilerin makineler arasında gidip gelmeleri zaman kaybına ve verim düşüklüğüne yol açmıştır. Bu durumu engellemek için Fordist üretim örgütlenmesi devreye sokulmuş, makinelerin ve makinelerle birlikte işçilerin konumlanması yeniden düzenlenerek

zaman kaybını minimum düzeye indiren bant sistemi ile verimlilik sağlanmıştır (Buyruk, 2013, s. 36). Böylece işbölümü derinleşirken, planlama ve uygulama arasındaki mesafe giderek daha fazla açılmıştır. Ansal'a (1996a) göre Fordizm, emek sürecinde yönetimin işçilerin becerilerine olan bağımlılığını ortadan kaldırarak onların vasıfsızlaşmasına yol açan bir dizi adımın mekanize olmuş halidir. Makineleşmenin artması, işin parçalara ayrılması ve planlama işinin yönetimde toplanması ile birlikte vasıfsız işçi sayısında önemli bir artış olmuştur. Ancak bütün işlerin vasıfsız olduğu söylenemez. Fordist dönemde üretim sürecindeki işlerin büyük bölümü vasıfsız işçiler tarafından yerine getirilmekle birlikte, vasıflı işgücünün ve vasıfsız işgücünün yaptığı işler olmak üzere sınırları kesin olarak belirlenmiş hiyerarşik kategorilere ayrılmıştır

Post-fordist üretim örgütlenmesiyle birlikte işgücünün niteliğinde yaşanan değişime ilişkin iki farklı yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan ilki, gelişen teknolojinin, üretimde kullanılmaya başlanan bilgisayar ve otomasyon sistemlerinin işgücünün niteliğini artıracığına ilişkindir. Piore ve Sabel'e (1984) göre, üretimde bilgisayarlaşma üretenin kullanım kapasitesini geliştirecek, makineyi yeniden kullananın emrine verecek, böylece emek sürecinde yeniden denetim kurmasını sağlayacaktır. Zanaatkarlık dönemine özgü kafa ve kol emeğinin bütünleşmiş yapısı ve üretimin bütünlüklü durumunun bilgisayarlı üretime geçişle birlikte yeniden ortaya çıktığını ileri süren Piore ve Sabel (1984), yaşanan dönüşümü Taylorist işbölümünden zanaatçılığa geçiş olarak yorumlamışlardır. Oluşan iyimser olan bu yaklaşıma benzer biçimde Bell (1999), işgücünün geçmişe kıyasla eğitilmiş bir kitleden oluşacağını, mavi yakalılardan beyaz yakalılara doğru geçiş olacağını ve dolayısıyla profesyonel mesleklerde bir yoğunlaşma yaşanacağını ileri sürmüştür. Drucker (1993) da benzer biçimde bilginin artan önemine dikkat çekmiş, oluşan yeni işgücünü bilgi ya da hizmet işçileri olarak tanımlamıştır. Toffler (2008), elle imalatın yerini zihinle imalata bıraktığını öne sürmüş, eğitimin giderek artan önemine vurgu yapmıştır. Toffler'e (2008) göre, eğitilmiş yeni işgücü hem daha fazla pazarlık gücüne sahip olacak hem de işletmenin gözünde feda edilemez bir konumda olacaktır. Dolayısıyla sanayi işçisinden farklı olarak teknolojik gelişmeyle birlikte ortaya çıkan bilgi işçileri güçlü bir konuma sahip olacaktır.

Diğer yaklaşım ise sanayi sonrası toplum savunucularının tezlerine bir yanıt olarak görülebilecek, Braverman'ın (2008) temsil ettiği, yalnızca sanayi işlerinin değil, büro işlerinin de imalat sanayilerinde olduğu gibi Taylorizasyona uğrayabileceği, böylece çalışanların vasıfsızlaşacağına ilişkindir. Bu yaklaşıma göre, beyaz yakalılar işleri de aynı mavi yakalılar gibi rutinleşmeye, parçalanmaya ve vasıfsızlaşmaya tabi olabilir. Dolayısıyla Braverman'ın yaklaşımına göre, hizmet sektörünün ekonomideki payı arttıkça profesyonelleşme yaşanacağına ilişkin tez doğru değildir. Bilim ve teknoloji ilerledikçe vasıfsızlaşmanın artacağını belirten Braverman (2008, s. 386), bilimin emek sürecine daha fazla eklenmesiyle işçinin bu süreç hakkında daha az şey kavrayacağını, makineler karmaşıktıkça işçinin makine üzerindeki kontrolünün de azalacağını ileri sürer. Daha az vasıflı, dolayısıyla daha az maliyetli personelin kullanılması, iş hızının ve iş için gerekli becerilerin kontrol edilmesi üretkenliği arttırmak için önemlidir. Daha az vasıflı işgücünün kullanılabilmesi ise teknolojinin gelişmiş olmasını gerektirmektedir. İşlerin vasıfsızlaştırılmasıyla, daha önce iş üzerinde kontrol sağlayan işçi de zaman içinde vasıf gerektirmeyen işin gerekleri doğrultusunda vasıflarını kaybederek işin kontrolünü ve planlamayı başka birilerine, yani yönetime devretmiş olur (Apple, 2006, s. 186). Teknolojinin vasıf üzerinde yarattığı etkiyi Marx'ın İngiltere'deki kitap basma işinden verdiği örnek üzerinde rahatlıkla görmek mümkündür. Marx (2011, s. 463), eskiden kitap basımı işinde manifaktür ve zanaatçılığa uygun bir sistem içerisinde, çırağın, zamanla basit işlerden başlayarak daha karmaşık işlere geçtiğini ve bir matbaa ustası oluncaya kadar bir öğrenme süreci yaşadığını, okuyup yazabilmenin de bu iş kolunda çalışan her çocuk için zanaatın bir gereği olduğunu vurgular. Ancak baskı makinesinin ortaya çıkmasıyla birlikte tüm süreç değişmiştir:

*Makine ile birlikte bu işyerinde iki tür işçi çalıştırılmaya başlandı: yetişkin işçiler ve genç işçiler. Yetişkinlerin işi makinelerin işlemlerini gözlemekti; çoğunlukla 11-17 yaşları arasında olan genç işçilerin bütün yaptıkları [ise], kâğıt tabakalarını makinenin altına yaymak ya da basılan kâğıtları makinenin altından çekmekten ibaretti (Marx, 2011, s. 463).*

Sennett (2005, s. 70-78) de benzer biçimde bir fırındaki üretim süreci üzerinden gelişen teknolojiyle birlikte fırıncılıkta yaşanan vasıf kaybını ortaya koyar. Fırında faaliyete geçirilen teknoloji nedeniyle fırın işçileri ekmeğin nasıl yapıldığı bilgisinden zamanla uzaklaşmaktadır, çünkü

esas olan ekmek yapan makinelerin nasıl kullanılacağıdır. Fırında yine ekmek üretilmektedir, ancak yapılan iş fırıncılık değildir. Çünkü üretim sürecinin bütünlüklü bilgisine sahip olmayan işçilerin bilgi ve becerileri fırında karşılaştıkları herhangi bir sorunu çözmek için yeterli gelmemektedir. Makineler bozulduğunda müdahale edemeyen işçiler aynı zamanda ekmek yapma becerilerine sahip olmadıkları için eski tarzda ekmek de yapamamaktadır (Buyruk, 2013).

Teknolojik gelişmelerle birlikte vasıfsızlaşma yaşanabilirken, aynı zamanda yeniden vasıflanma gerçekleşebilmektedir. Bu yaklaşım temelde kapitalist üretim biçiminde vasıflı çalışanların tamamının ortadan kalkmasının istenilen bir şey olmadığı tezine dayanmaktadır. Zira sermaye birikiminin sağlanabilmesi üretkenlik artışını sağlayacak vasıflı işgücü gerektirebilmektedir (Friedman, 1977). Yalın üretim modelini örnek gösteren Ansal (1996b), en azından çekirdek işçi düzeyinde üretim bilgisine sahip, işin bütününe kavramış, işiyle bütünleşmiş, emek sürecinde kısmi bir kontrole sahip, takdir yetkisini kullanabilen ve çok çeşitli işler yapabilen işçilerin yeniden vasıflandırılmış olduklarını söylemenin mümkün olduğunu belirtir. Dolayısıyla vasıfsızlaşma ya da yeniden vasıflanma sermaye birikim sürecinin gerekliliklerine bağlı olarak değişimler gösterebilir (Thompson ve Smith, 2009). Hem vasıfsızlaşmanın hem de yeniden vasıflanmanın aynı anda gerçekleşebileceğini belirten Huws (2006) teknik işbölümüne dayalı her yeni gelişmenin yeni bir bölünmeyi beraberinde getireceğini vurgulamaktadır. Bir grup işçinin işi rutinleşirken, genellikle daha küçük bir grubun işi sürecin bütününe kontrol edecek biçimde gelişmektedir. Apple'a (2006, s. 186) göre de vasıfsızlaş(tır)ma, karmaşık bir süreç olarak işlemekte ve yeniden vasıflandırma süreciyle birlikte gerçekleşmektedir. Çünkü değişen teknolojiyle birlikte gelişen her yeni işbölümü bir grup işçinin yeni vasıflar geliştirmesini gerektirirken, büyük oranda vasıfsız çalışanların sayısı artmaktadır. Hirsch (2011), teknoloji yoğun ve bazı kilit sektörlerde işgücünün yeniden vasıflandığını, üretim ve hizmetin standart olduğu alanlarda ise vasıfsızlaşmanın yoğunlaştığını belirtmektedir. Dolayısıyla büyük bir grup vasıfsızlaşırken, daha küçük bir grup yeniden vasıflanmaktadır. Böylece, bir yanda az sayıda vasıflı işgücünün diğer yanda çok sayıda vasıfsız işgücünün olduğu kutuplaşmış bir durum ortaya çıkmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin vasıf üzerindeki etkisine benzer biçimde, istihdam üzerinde de yoğun etkileri söz konusudur. Yeni teknolojiler ve istihdam ilişkisi üzerine temel olarak iki farklı görüşten bahsedilebilir. Çeşitli çalışmalarda farklı şekillerde adlandırılmakla birlikte, ilk görüş yeni teknolojilerin istihdam üzerinde olumlu etki yaratacağı, kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin istihdamı artıracacağı ve çalışma hayatının kalitesini geliştireceği yönündedir. Japonya gibi ileri teknoloji kullanan ülkelerde işsizlik oranının diğer ülkelere göre düşük olması bu görüşü destekleyen bir örnek olarak sunulmaktadır. Bu yaklaşıma göre, yeni teknolojilerin kullanılması değil, kullanılmaması işsizliğe neden olacaktır. Nitekim İngiltere ve diğer bazı ülkelerde görülen işsizliğin nedeni verimliliği ve rekabet gücünü artıran yeni teknolojilerin bu ülkelerde geri kalması çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, yeni teknolojiler ilk etapta işsizliğe yol açsa dahi ortaya çıkacak verimlilik ve refah artışı yeni ürünler, yeni pazarlar, yeni endüstriler ve yeni istihdam olanaklarını beraberinde getirecektir (Alçın, 2010; Tokol, 2000). Neoklasik iktisat kuramıyla uyumlu olan bu yaklaşım, temel olarak teknolojinin yaratacağı işsizliğin geçici olduğu, başka sektörlerde yaratılan işlerle telafi edilebileceği anlayışına dayanmaktadır. Literatürde “telafi mekanizması” olarak adlandırılan yaklaşıma göre, teknolojik ilerlemenin emekten tasarruf etkisi piyasa odaklı dolaylı etkilerle sağlanan bazı mekanizmalar yoluyla telafi edilebilecektir. Dolayısıyla teknolojik değişimler uzun vadede yeni işlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Machin, 2003; Vivarelli and Pianta, 2000; Vivarelli, 2007).

İkinci yaklaşım, yeni teknolojilerin işsizliğe yol açacağı yönündedir. Bu görüşe göre, emeğin yerine makinanın ikame edilmesi işsizliği artıracaktır. İyimser yaklaşımda teknolojik gelişmelerin yüksek vasıflı işgücünün istihdamını artıracacağı, diğer yandan vasıfsız işgücünün istihdam şansını azaltacağına ilişkin bir tespit söz konusudur. Dolayısıyla mevcut işgücünde bir değişim olması gerektiğinden hareketle işgücü vasıf kazandıkça istihdam şansının artacağı düşünülür. İleri teknolojinin kullanılmasının yüksek vasıflı bir işgücü gerektirmesi kaçınılmazdır ancak bu sayının az olması beklenmektedir. Dolayısıyla teknolojik değişim vasıflı emek ve vasıfsız emek arasındaki uçurumu açacak, istihdamda kutuplaşma yaratacaktır (Rifkin, 1995; Autor, Levy ve Murnane, 2003). Bu yaklaşıma göre, yarı-vasıflı işler makineler tarafından ikame edileceğinden

yarı-vasıflı işçilerin rutin işleri yapması olası görünmektedir. Vasıf gerektirmeyen işler otomasyona uğramayacağı için, vasıfsız işçilerin rutin işlerine devam etmesi beklenmektedir. Dolayısıyla emek piyasasındaki kutuplaşma yarı-vasıflı işlerin ortadan kalkacağına işaret etmektedir.

Post-fordist üretim örgütlenmesinin gelişmesiyle birlikte işgücü piyasasında yeni istihdam biçimleri ortaya çıkmaya başlamış, işgücü niteliğinde değişimler yaşanmıştır. Bir tarafta beceri düzeyi yüksek ve bu çerçevede sürekli istihdam olanağı bulabilen bir çalışan kitlesinden bahsedilebilirken, diğer yanda beceri düzeyi düşük, zaman zaman iş bulabilen yedek bir işgücü ordusu oluşmuştur. İşgücü piyasasındaki bu bölünmeyi “ikili işgücü piyasası kuramı” ile açıklamak mümkündür (Ünal, 1996). Kurama göre, ileri teknolojinin ve yeni tekniklerin kullanıldığı işletmenin merkezinde gelişmiş teknik becerilere sahip vasıflı bir işgücü daimi statüde çalıştırılırken, ikincil ya da dışsal emek piyasasında sürekli istihdam garantisi olmayan, gerektiğinde istihdam edilen standart dışı ve vasıfsız bir işgücü yer almaktadır. Ortaya çıkan bu kutuplaşmanın gelişen teknolojiye paralel artarak devam etmesi olası görünmektedir.

Son yıllarda mikro elektronik alanındaki gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni otomasyonun istihdam azaltıcı bir etki göstermesi beklenmektedir. Zira pek çok standart işin robotlar tarafından yapılmaya başlamasıyla, çalışmanın bir bölümü insanlar tarafından yerine getirilmeyecektir. Artan rekabet koşullarında bilişim teknolojilerindeki ucuzlamaya paralel teknoloji kullanımının daha ekonomik olması yeni teknolojilerin kullanıldığı ülkelerde istihdam kaybı yaratabilmektedir. Bu nedenle, ileri teknolojinin istihdamı azaltacağı ve kitlesel işsizlik yaratacağına dair tezler son dönemde yaygınlaşmıştır. Ancak teknolojik değişimlerin istihdamı azaltacağına ilişkin korkuların yeni olmadığını belirtmek gerekir. Sanayi Devrimi ile birlikte yeni makinelerin ortaya çıkmasına paralel işsizliğin artması beklenmiş, üretimde makinelerin kullanılmasıyla birlikte ilk etapta bir tepki olarak 18. yüzyılda makine kırıcılık hareketi ortaya çıkmıştır. 19. ve 20. yüzyıllarda da benzer kaygılar paylaşılmış, ancak sanayileşme ile birlikte istihdam tarım sektöründe azalırken sanayide artmıştır. Fakat dijitalleşme, robotların üretimde kullanılması, akıllı fabrikalar gibi son zamanlarda teknolojiye meydana gelen değişimler benzer korkuların yeniden gündeme gelmesine yol açmıştır. Hizmet sektörünün sanayi sektöründe açığa çıkan işgücünü emmesi beklenmek-

tedir. Hizmet sektörünün de otomasyondan korunamayacağını belirten Rifkin (1995) teknolojik gelişmelerin işsiz bir geleceği beraberinde getireceğini öne sürmektedir. Frey ve Osborne'a (2017) göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde hizmet sektöründeki çeşitli işler (beyaz yakalı/muhasebe/lojistik/bilişsel görevler) dâhil olmak üzere mesleki kategorilerin % 47'si otomasyona uğrama konusunda yüksek risk taşımaktadır. Yeni iş alanlarının açılacağına dair olumlu görüşler olsa da, bu sayının fazla olmayacağı tahmin edilmektedir. Dolayısıyla akıllı fabrikaların yaygınlaşmasına paralel kitlesel işsizliklerin yaşanması olası görünmektedir. Ancak istihdam sağlanması için nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulduğu, bunun içinse eğitimin önemli olduğu küresel örgütler tarafından sık sık dile getirilmektedir. Dolayısıyla nitelikli işgücü yetiştirilmesinde eğitime biçilen rol pek değişmezken, özellikle son dönemlerde gelişen teknolojiye paralel eğitimin rolünün daha da arttığına ilişkin vurgu güçlenmiştir.

### **Değişen Eğitim Paradigması**

Eğitime yüklenen, ekonominin gereksinim duyduğu işgücünü yetiştirme işlevinin temelleri Sanayi Devrimi'ne kadar uzanmakla birlikte, son dönemlerde küresel düzeyde yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak eğitim ve istihdam arasında çok daha sıkı bir bağ kurulmakta, hatta neredeyse eğitimin tek işlevinin yeni ekonominin gereksinim duyduğu işgücü niteliklerini sağlamak olduğuna ilişkin vurgular artmaktadır<sup>3</sup>. Kapitalizmin değişen koşullarına göre biçimlenen bu işlevin, küresel okuryazarlığı sağlamaktan küresel bilgisayar okuryazarlığını yaygınlaştırmaya doğru evrim geçirdiği söylenebilir. Yeni kapitalizmde eğitime yüklenen işlev, bilgi ekonomisi etrafında tartışılmakta, eğitimin bilgi ekonomisinin gerekleri doğrultusunda yeniden biçimlenmesi gerektiği öne sürülmektedir.

<sup>3</sup>Gerek OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların yayınladığı belgelerde gerekse ulusal düzeyde hazırlanan çeşitli raporlarda ve kalkınma planlarında eğitimin ekonominin gereksinimleri doğrultusunda şekillenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu konuda bazı yayınlar için bkz. World Bank, 2005; DPT, 2006; TÜSİAD, 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2013; OECD, 2013, 2015.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak gerek toplumsal yapıda gerekse ekonomide bilginin öneminin arttığı vurgulanarak, daha önceki toplumsal yapılardan ya da ekonomik yapılanmalardan farklılığı ortaya koymak amacıyla “bilgi toplumu” ya da “bilgi ekonomisi” kavramsallaştırmaları kullanılmaktadır. Son dönemlerde kimi zaman “dijital ekonomi” gibi kavramlarla ikame edilerek de kullanılan “bilgi ekonomisi”, bilginin bir değer yaratıcısı olduğuna ilişkin vurguyu içermektedir. Bilgi ekonomisi tanımlaması, bilgiye yüklenen işlev doğrultusunda “sanayi-sonrası toplum”, “enformasyon toplumu”, “post-endüstriyel toplum” gibi teorik yaklaşımlar ekseninde biçimlenmiştir. Enformasyon toplumu kuramcılarına göre, yaptıkları işler uzun bir öğretim döneminden geçmeyi gerektiren, yüksek bir teknik vasıf düzeyi ve kuramsal bilgi tarafından belirlenmiş yeni bir bilgi işçileri hizmet sınıfı ortaya çıkacaktır (Kumar, 2004). Sanayi sonrası toplumu bir enformasyon toplumu olarak tanımlayan Bell’e (1999) göre, belirli bir gelişme çizgisi izleyen toplumlar sanayi toplumundan sanayi sonrası topluma geçmektedir. Teorisinde bilgi başat bir oynayan Bell (1999), üniversitenin ve eğitimin artan rolüne dikkat çeker. Bilgi ekonomisinde işgücünün büyük bölümünü profesyonel eğitilmiş bir kitle oluşturacağı için, eğitim önemli bir rol oynayacaktır. Post kapitalist toplum adlandırmasını kullanan ve sanayi toplumunda geçerli olan üretim araçlarının değiştiğine dikkat çeken Drucker (1994), bilginin yeni üretim aracı olduğunu belirtir. Bu çerçevede bu sürecin temel aktörü olarak bilgi işçisini ön plana çıkarır ve gücün kapitalistten bilgi işçisine geçeceğini iddia eder. Bell’e (1999) benzer biçimde işgücünün önemli bir kesimini eğitilmiş bilgi işçilerinin oluşturacağını düşünen Drucker’a (1994) göre, eğitim bilgi işçilerinin yetiştirilmesinde kritik rol oynayacaktır. Yaşanan toplumsal değişimleri “dalgalar” olarak adlandıran Toffler’a (2008) göre, son yaşanan değişim üçüncü dalgadır. Toffler de (2008) diğer teorisyenlere benzer biçimde bilginin artan önemi dolayısıyla eğitimin yeni kapitalizmde önemli bir rolü olduğuna vurgu yapmıştır. Zira eğitilmiş yeni işgücü sahip olduğu bilgi ve aldığı eğitim dolayısıyla daha fazla pazarlık gücüne sahip olacak, böylece işletme için feda edilemez bir konuma sahip olacaktır.

Yeni kapitalist paradigma çerçevesinde eğitime toplumsal hareketliliği sağlama açısından da önemli bir işlev yüklenir. Kapitalizmin yeni bir aşamasında olduğumuzu öne süren bu yaklaşıma göre, insanlar eğitime



yatırım yaparlar ve böylece toplumsal hiyerarşide yukarı doğru tırmanma fırsatı elde ederlerse, yaratıcılığın önemli olduğu yüksek ücretli, iyi konumlu işlere erişebilirler (Lauder vd., 2012). Yukarı doğru toplumsal hareketliliğin sağlanabilmesi için devletin bütün vatandaşlarına eğitim fırsatı yaratacağı, bu ortamda bütün öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde en iyiye ulaşmak için çaba harcayacağı varsayılmıştır. Dolayısıyla devlet bir yandan ekonomik rekabet sağlarken diğer yandan toplumsal adaleti sağlayacaktır. Ekonomik rekabetin kalbinde bilgi olduğu kabul edildiğinden, iyi eğitilmiş vatandaşlara sahip devletlerin küresel ekonomide öne geçeceği varsayılmıştır. Bu varsayımın temelinde bilgi ekonomisinin artan bir şekilde yüksek ücretli bilgi işi yaratacağı vardır. Bütün toplumsal kökenlerden öğrenciler yüksek statülü bilgi işlerine talip olabileceği için yukarı doğru sosyal hareketlilik ve sosyal adalet mümkün olabilecektir. Bilgi ekonomisinde toplumsal adaletin artacağı ve dileyen herkesin mezun olduğunda bilgi temelli bir iş edinebileceği ve dolayısıyla eğitime yatırım yapabileceği varsayılmıştır.

Eğitim almanın ve öğrenmenin kazanç ve statü elde etmeye eşitlendiği bilgi ekonomisinde yüksek gelirli bir iş elde etmek için eğitime yatırım yapmak gerekir anlayışı hâkimdir. Dolayısıyla bu yaklaşımın kökenleri İnsan Sermayesi Kuramı'na (İSK) dayanır. İSK'da eğitim için yapılan harcamalar yatırım olarak ele alınır ve bu yatırımın verimlilik ve kazanç farklılıklarının açıklanmasında kullanılacağı öne sürülür (Schultz, 1961; Becker, 1964). 1960'lı yıllarda ortaya çıkan, ekonomik büyümenin işgücünün bilgi ve becerisine bağlı olduğunu ve dolayısıyla eğitime yatırım yapmakla mümkün olabileceğini ileri süren İSK, ilerleyen yıllarda popülerliğini kaybetse de, son yıllarda küresel aktörlerin etkin çabasıyla yenilenerek yeniden gündeme gelmiştir. Yeni İnsan Sermayesi Kuramı'nda bir önceki kuramda ileri sürülen iddia küresel ekonominin gereklilikleri doğrultusunda bireylerin, şirketlerin ve uluslararası düzeyde devletlerin rekabet üstünlüğünü kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Rızvı ve Lingard, 2016, s. 95). Her ne kadar yeni kuramın sahip olduğu boyutların farklı olduğu iddia edilebilirse de, temelde serbest piyasada rekabet koşullarında ekonomik çıkarları için hareket eden birey tasarımına dayanır. Rasyonel birey tanımlamasına dayanan bu yaklaşımda küresel bir ekonomide performansın insanların bilgi birikimlerine, beceri düzeylerine, öğrenme kapasitelerine ve kültürel uyumlarına giderek

daha fazla bağlı olduğu öne sürülür. Bu nedenle yeni ekonominin gereksinim duyduğu işgücü esnekliğini artıran politikalara önem verilmekte ve tüm bu gereklilikleri karşılayacak biçimde eğitim sisteminde reformlara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesi ve eğitimin amaçlarının yeniden tanımlanmasına yönelik politikalara hız verilmektedir.

İSK'da öne sürüldüğü gibi, rasyonel bireyin yaşam boyu elde edeceği kazançlar için eğitime yatırım yapması bireysel bir tercihtir. Oysa işgücünde geliştirilmesi istenen vasıfların küreselleştirilmesi hedeflenmekte, bu ise eğitime yatırım yapılmasını gerektirmektedir. Fakat vasıflı işgücüne ihtiyacı olan işveren eğitim için büyük yatırımlar yapmaktan kaçınmakta ve bu görevi büyük oranda devlet üstlenmektedir. İSK'da dile getirilen, eğitime yatırım yapan birey büyük oranda kendisi yarar sağlamaktadır, bu nedenle "yararlanan öder" şeklinde formüle edilen ilke ile son yıllarda eğitimin maliyeti büyük oranda bireylere yıkılmaktadır. Bu, bir yandan ihtiyaç duyulan işgücü niteliklerini bireylerin kendilerinin sağlaması anlamına gelirken, diğer yandan eğitimin özelleştirilmesi politikalarına kapı aralamıştır. Böylece eğitim sermaye için yeni bir yatırım alanı olmuştur.

Günümüzde formel eğitim süresinin artırılması ve alınan eğitimin içeriğinin küresel ekonominin gereklerine göre düzenlenmesi konusunda eğitim sistemleri üzerinde büyük bir baskı oluşturulmuştur. Ekonomi için eğitim anlayışının gelişiminde önemli roller oynayan OECD, AB, UNESCO, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar eğitimle ilgili bilgilerin düzenlendiği merkezler haline gelmiştir ve eğitimde yapılan reformların küresel ekonominin gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştiğine dair bir söylem geliştirmişlerdir (Rızvı ve Lingard, 2016, s. 94). Özellikle OECD'nin küresel düzeyde düzenlediği sınavlar yoluyla ekonomi için gerekli kimi niteliklerin ölçülmesinde ve geliştirilmesinde belirleyici bir konumda olduğu söylenebilir. Uluslararası düzeyde yapılan bu sınavlar, devletler arasındaki küresel rekabetin görüldüğü alanlardan biri olmuştur. Sınavlardan elde edilen bilgilerin ülkelerin gelecekteki ekonomisi hakkında bilgi verdiği varsayımı üzerinden hareket edilmekte ve performans dayalı oluşturulan lig tabloları aracılığıyla devletler rakiplerinin sıralamasını görebilmektedir. Ancak bu sınavlar kültür, bilgi ve pedagojideki farklılıkları ve öznel koşulları çok fazla dikkate almaksızın,

bunları teknik problemlere indirgemekte ve öğrenci başarılarını küresel düzeyde karşılaştırmaktadır (Lauder vd., 2012).

Değişen ekonomi-politik koşullara göre eğitim sistemlerinin küresel olarak düzenlenmesinde etkin bir rol oynayan ve teknolojik gelişmelerin etkileri konusunda oldukça iyimser bir yaklaşım ortaya koyan OECD'ye (1996) göre, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bilgi üretimi ve kullanımının doğasını, çalışma ilişkilerini, ticaret yöntemlerini, tüketim tercihlerini değiştirmektedir. Bu nedenle bu dönemde eğitim, bilgili, esnek, uyumlu, hareketli, küresel anlayışa sahip, kendine güvenen, yaşam boyu öğrenen, yaratıcı bireyler yetiştirmelidir. Eğitimin amaçlarını beşeri sermaye geliştirmek ve ekonominin gereksinimleri doğrultusunda değişen işgücü niteliklerini kazandırmak çerçevesinde tanımlamak ona araçsal bir işlev yüklemeyi beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla eğitimin amaçları daha fazla bir biçimde ekonomik gereksinimler çerçevesinde tanımlanmakta, kültürel konuların sanki eğitimle ilgili olmadığına dair bir görünüm oluşmaktadır. Oysa bu konular eğitimden dışlanmamakta, aksine Neo-liberal politikalar çerçevesinde yeniden yorumlanarak içerilmektedir (Rızvı ve Lingard, 2016, s. 96).

Eğitimin işgücüne vasıf kazandırma işlevinin son yıllara özgü olmadığını vurgulamak gerekir. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte değişen işgücü niteliklerini sağlamak üzere eğitimden beklenen işlev ile 19. yüzyılda sanayileşmenin hızlanmasıyla birlikte eğitimden beklenen işlev arasında paralellik söz konusudur. Sanayileşmenin gelişmesi, uluslararası ticaretin hızlanması hesap-kitaptan anlayan, okur-yazar bir işgücü gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra işçilerin fabrika kurallarına uyum, dakiklik, otoriteye ve mülkiyete saygı gibi davranışları kazanması gerekli olmuştur. Hem okuryazarlığın sağlanması hem de disiplin ve çeşitli alışkanlıkların kazandırılmasında eğitim önemli bir rol oynamıştır. Althusser'in (2006) vurguladığı gibi, çocuklar etkiye en açık olduğu çağda alınarak eğitim yoluyla sınıflı toplumlarda yerine getirmesi gereken toplumsal role uygun ideolojiyle donatılmıştır. Eğitim ve ekonomik yapı arasında benzerlik oluşturularak çocukların eğitim yoluyla toplumsal iş bölümüne ve modern işletmelerdeki iş hiyerarşisine uygun becerilerle donatılması sağlanmıştır (Bowles ve Gintis, 1976). Eğitime yönelik politikalar 19. yüzyılda önce ilkökul eğitiminin kitleleşmesini sağlamış, ilkökul üstü eğitime olan gereksinimin artmasıyla birlikte orta

ve yükseköğretim de küresel düzeyde genişlemeye başlamıştır. Günümüzde ise formel eğitimin yanı sıra yaşam boyu öğrenme ve diğer öğrenme biçimleriyle “dijital okuryazarlık”, “girişimcilik”, “esneklik”, “uyumluluk” gibi özellikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Her iki dönemde de eğitim yoluyla çeşitli vasıfları kazandırmanın az sayıda, belirli bir kesimi değil, çok sayıda kişiyi hedeflediği, bu eksende kitleselleşmeye yönelik politikaların izlendiği görülmektedir. Oysa teknoloji-vasıf tartışmalarında da görüldüğü üzere, ileri teknolojilerin devreye girmesiyle birlikte bir yandan istihdamda azalma beklendiği gibi, diğer yandan vasıflı çalışan gereksiniminin daha az olması beklenmektedir. O halde neden nitelikli işgücünün artması ve küresel düzeyde genişlemesi istenmektedir? Huws’a (2006, s. 58) göre, az sayıda insan bu vasıflara sahip olduğu takdirde, işverenin manevra kabiliyetini sınırlandırabilecek, böylece bir tür pazarlık gücü sağlayacaktır. Oysa işverenler az sayıda, vasıflı, dolayısıyla güçlü işçilerle karşılaşmak, pazarlık yapmak istememektedir. İhtiyaç duydukları şey, gereksinim duyacakları vasıflardan yoksun kalmaktan korkmaksızın, ihtiyaç duyduklarında işe alacakları, ihtiyaç duymadıklarında işten çıkarabilecekleri, birbirlerinin yerine kolayca ikame edilebilir bilgisayar-okuryazarı işçilerin genişçe bir arzına sahip olmaktır (Huws, 2006, s. 58). Bu arzı garantilemenin yolu ise eğitimden geçmektedir. Dolayısıyla 19. yüzyıldaki evrensel okuryazarlık gibi, günümüz küresel kapitalizminin genelleşmiş yetenekleri kazandırmaya yönelik bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Huws (2006, s. 59), 19. yüzyılda olduğu gibi günümüzde de devlet organlarının bu ihtiyaçları sağlamak üzere işverenlerin yardımına koştüğünü belirtmektedir. Aradaki tek fark, günümüzde bu durumun uluslararası örgütlerin öncülüğünde küresel düzeyde yaşanmasıdır.

Bilgi ekonomisi çağında bireylerin okullaşma süresine çok fazla odaklanılmazken, bilinmeyen ve sürekli değişen iş koşullarıyla etkili bir biçimde baş edilebilmesi için bireyin geliştirebildiği öğrenme özelliklerini önemseyen, insan kaynaklarını geliştirmeye dönük bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çerçevede iletişim becerileri, problem çözme, bağımsız çalışma, sürekli baskı altında kararların sorumluluğunu alma, alana özgü bilgiyi hızlı ve etkili bir şekilde elde etme yeteneği geliştirilmesi gereken beceriler arasındadır (Rızvı ve Lingard, 2016, s. 97). Ancak bilgi ekonomisi çağında edinilen becerilerin sürekli olarak kullanılabilmesini söy-

lemek zordur. Bu nedenle öğrenme süreci sürekli olmalı ve formel eğitimle sınırlı olmamalıdır. Dolayısıyla bir yandan formel eğitim süreci hayata geçirilen reformlarla küresel düzeyde yeni işgücü niteliklerini kazandırmak üzere şekillenirken, diğer yandan bu sürecin hiçbir zaman bitmeyeceğini, değişen üretim örgütlenmesine ve teknolojiye paralel işgücünün hemen yeni duruma, yeni koşullara adapte olması gerektiğini, aksi takdirde istihdam dışı kalabileceğini salık veren yaşam boyu öğrenme yaklaşımı hızla yaygınlaşmaktadır.

### **Yaşam Boyu Öğrenme**

Genellikle bilgi, beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi amacıyla yaşam boyu sürdürülen tüm öğrenme etkinlikleri yaşam boyu öğrenme başlığı altında toplanmaktadır (Kaya, 2014, s. 94). Ancak bilgi ve beceri gibi kavramlara yüklenen anlamların ve bu kavramların kullanıldığı bağlamların farklılaşması yaşam boyu öğrenme tanım ve yaklaşımlarının da değişmesine yol açmaktadır. Günümüzde küresel eğitim politikalarının merkezinde yer alan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, mesleki olmayan öğrenme biçimlerini de kapsayacak biçimde geçen yüzyılın başlarında ortaya çıkmış; yaş, zaman ve erişim açısından sınırlandırılmayan, insanın tüm yönleriyle gelişimine imkân veren sınırsız bir öğrenme süreci olarak görülmüştür (Sayılan, 2014). 1970'li yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramı yeniden gündeme gelmiş, eğitim ve yetiştirme politikalarını kapsayan bir anlamda kullanılmıştır. Kavramın anlamındaki asıl değişim 1990'lı yıllarla birlikte başlamıştır. Üretim örgütlenmesinde ve teknolojiye yaşanan değişimlere paralel işgücü nitelikleri önemli ölçüde değişirken, bu değişimin gereklerini yerine getirecek eğitim önemli ve gerekli olmuştur. Uzunyayla ve Ercan (2008, s. 141), 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitim politikalarının istihdam politikaları doğrultusunda; rekabeti sağlayacak, teknolojik değişimlere hızla uyum sağlayabilecek, yeni teknolojik bilgiyi hem üretecek hem de uygulayabilecek, hızlı değişimlere adapte olabilmek için öğrenmeyi öğrenecek bir işgücü yetiştirilmesi ekseninde şekillendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme değişen işgücü niteliklerini kazandırmanın, çalışanın kendisini değişen işgücü piyasasına göre yenilemesinin bir yolu olarak görülmekte ve bu sürecin sürekliliğine vurgu yapılmaktadır. Zira modern ekonomide becerinin

raf ömrü kısalmaktadır. Tıpkı teknolojiye, bilimde ya da ileri imalat biçimlerinde olduğu gibi, işçilerin de her sekiz, on yılda bir yeniden eğitilmeleri gerekmektedir (Sennet, 2009, s. 11). Dolayısıyla güncel olan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı neo-liberal politikalarla birlikte şekillenmiş, ekonominin gereksinimleri ekseninde tanımlanmıştır.

Son yıllarda ekonomide meydana gelen değişimler genellikle esneklik çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu hem üretim alanının esnekliği anlamına gelirken hem de dolaşım alanında esnekliği tarif eder. Üretim alanında esneklik, yeni üretim örgütlenmesinin bir gereği olarak teknolojinin kullanılmasıyla üretimin farklı taleplere cevap verebilmesini sağlayacak biçimde düzenlenmesini ifade etmektedir. Aynı zamanda böyle hızlı değişimlere kısa zamanda uyum sağlayabilmek için firmalar çalışma koşullarını da piyasa koşullarına uygun olarak düzenlemekte, dolayısıyla esnekletmektedir (Demirer, 2013). Tüm bu düzenleme ve yeniden yapılanmalar çerçevesinde işçinin kazanmış olduğu bilgi ve beceriler teknolojiye dayalı yeni üretim koşullarının gereklerini karşılayamamakta, eskimektedir. Bu durumda işçinin ya yeni üretim koşullarına adapte olması, yeni üretim örgütlenmesinin gereklerini yerine getirmesi ya da iş değiştirmesi gerekmektedir. Her iki durumda da işçinin değişen iş koşullarına uygun olarak kendisini yenilemesi, yeni nitelikler kazanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu durumda yaşam boyu öğrenme devreye girmekte ve problemin temel çözüm kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Bilgi ve becerilerin yalnızca ekonomi çerçevesinde tanımlanması nedeniyle yaşam boyu öğrenme, tüm felsefi ve sosyal içeriğinden soyutlanarak, iktisadi bir içeriğe hapsedilmektedir. Bu eksende alınan eğitim, bireyin özzerkleşmesine ve yetkinleşmesine izin vermezken, onu piyasaya uygun niteliklerle donanmış bir işgücü olmaya hazırlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının eğitim-istihdam ilişkisi temelinde kurulması ve istihdamı sağlamak için yaşam boyu öğrenmenin bir gereklilik olarak ortaya çıkması yaşam boyu öğrenme gereksinimini yerine getiremeyen bireylerin işsiz kalmalarının sorumluluğunu da kendilerine vermektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi incelendiğinde, yaşam boyu eğitimden öğrenmeye doğru bir evrilme olduğu görülmektedir (Sayılan, 2014). Bu dönüşüm basit bir kelime değişiminin ötesinde anlamlara sahiptir. Öğrenme terimi, sunulan eğitim hizmetleri arasından bireyin kendi ihtiyaçlarına en uygun olanı seçip almasını gerekli kılmakta, dola-

yısıyla söz konusu hizmete ulaşımın sorumluluğunu bireye bırakmaktadır (Kaya, 2014). Bu çerçevede yaşam boyu öğrenme başlığı altında sunulan aslında tüketici tercihine bağımlı olarak alınıp satılabilen bir tür eğitim paketine dönüşmektedir. Diğer yandan kişisel sorumluluğa bırakılması, alınan eğitimin gelecekte kar sağlayacak bir tür yatırım olarak tanımlanmasını beraberinde getirmektedir. İnsan sermayesi kuramının uzantısı olarak tanımlanabilecek bu yaklaşımda kişinin eğitime yatırım yapıp yapmaması maliyet fayda analizi yaparak iktisadi akılla verebileceği rasyonel bir karar biçimine bürünmektedir. Diğer yandan satın alınacak yaşam boyu öğrenme hizmetinin belirli bir fiyatının olması bu hizmete yalnızca parasını ödeyebilenlerin katılabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu ise mevcut eğitim eşitsizliklerini daha fazla artırmakta, hizmet satın alma gücü olanları daha ayrıcalıklı bir konuma getirmektedir.

Yaşam boyu öğrenme yoluyla fırsat eşitliğinin formel eğitim sonrasında da devam ettirildiği iddia edilmektedir. Zira günümüzde artan bilgi ve teknolojiye toplumun tüm kesimlerinin erişme fırsatına sahip olduğu, bu anlamda yaşam boyu öğrenmenin toplumsal eşitliğin geliştirilmesine katkı sağladığı temel savlardandır. Ancak yaşam boyu öğrenmenin içeriğinin büyük oranda şirketlerin ihtiyaç duyduğu yeni nitelikler ekseninde şekillendiği göz önüne alındığında istihdam ekseninde kurgulandığı fark edilmektedir. Dolayısıyla, pratikte yaşam boyu öğrenmeye küresel kapitalizm koşullarında işçilerin istihdam edilebilirlik düzeyinin ve bu yolla işletmelerin ekonomik rekabet gücünün yükseltilmesi misyonu yüklenmektedir (Güllüpnar, 2017).

## Sonuç

İnsanın biyolojik bir varlık olması işgününde belirli bir süre çalışmasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla işçinin çalışma saatlerini uzatarak verimliliğini artırmak mümkün olsa bile bunun bir sınırı vardır. Bu nedenle çalışma süresi uzatılmadan daha fazla verim alabilmek ve dolayısıyla artı değeri artırabilmek için tek yol üretimde teknoloji kullanmaktır. Üretimde kullanılan her yeni teknoloji ile beraber hem üretim örgütlenmesinde hem de işgücü niteliğinde köklü dönüşümler yaşanmaktadır. Teknoloji ve üretim örgütlenmesinde yaşanan dönüşümlerin yeni işgücü

nitelikleri gerektirmesi; gözlerin, bu nitelikleri kazandırmanın önemli bir yolu olarak tanımlanan eğitime çevrilmesine yol açmaktadır. Tarihsel koşullara göre farklı işlevler yüklenmekle birlikte, eğitim, sanayileşme döneminden itibaren ekonominin gereksinim duyduğu işgücü niteliklerini sağlamanın bir yolu olarak görülmüştür. Son yıllarda bu işlev küresel örgütler tarafından daha fazla dile getirilmekte, Endüstri 4.0 olarak adlandırılan yeni bir teknolojik devrim yaşandığından hareketle, eğitimin yaşanan teknolojik devrimin gereksinim duyduğu işgücü niteliklerini kazandırması gerektiği öne sürülmektedir.

1970'li yıllarda kapitalizmin krizinden bir çıkış yolu olarak uygulamaya sokulan Neo-liberal politikalar pek çok toplumsal alanda değişimler yaşanmasına yol açmıştır. Eğitimde yaşanan değişimlerin temel nedenlerinden birisinin Neo-liberal dönemde değişen işgücü niteliklerini karşılamak olduğu söylenebilir. Esneklik yeni üretim örgütlenmesinin temel sloganı olmuş, esnek üretim örgütlenmesinde yer alacak işgücünün de esnek çalışma koşullarına uyum sağlaması gerektiği öne sürülmüştür. Bu dönemde geliştirilen teknolojinin ve değişen üretim örgütlenmesinin işgücü niteliği ve istihdam üzerine etkisine ilişkin olarak temelde iki yönelimden bahsedilebilir. İlk yönelim gelişen teknolojinin, üretimde kullanılmaya başlanan otomasyon sistemlerinin işgücü niteliğini artıracığına ilişkindir. Bu yaklaşıma göre, gelişen teknolojinin bir sonucu olarak nitelikli işgücü talebi artacağı için istihdam da artacaktır. Değişen bu nitelikli işgücü talebinin karşılanabilmesi için eğitime önemli işlevler yüklenmekte yeni nitelikleri işgücüne kazandırması beklenmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda hizmet sektöründe yaşanan artışla birlikte mavi yakalı işgücünden beyaz yakalı işgücüne doğru bir geçiş olacağını, bir anlamda toplumun giderek profesyonellerden oluşacağını savunmaktadır. Dolayısıyla bu gelişmelere paralel yükseköğretimde de bir genişleme olması beklenmektedir. Nitekim pek çok ülkede lisans ve lisansüstü düzeyde mezunların sayısı hızla artmaktadır. Ana akım olarak tanımlayabileceğimiz bu yaklaşımların aksine diğer yönelim, yalnızca sanayi işlerinin değil, büro işlerinin de Taylorizasyona uğrayacağına, dolayısıyla bu işlerde de vasıfsızlaşma yaşanacağına ilişkindir. Gelişen teknoloji çalışanın vasıflanmasına değil, vasıfsızlaşmasına yol açacaktır. Daha az vasıflı işgücü kullanabilmek için teknolojinin daha fazla gelişmiş olması gerekmektedir. Diğer yandan gelişen teknoloji işsizliğe yol



açacak, aynı iş daha az sayıda işgücü tarafından yerine getirilebilecektir. Eğitimde, özellikle yükseköğretimde genişleme yaşanması, ancak yükseköğretim mezunlarının istihdamını sağlayacak yeterli iş olmaması ya mezunların işsiz kalmasına yol açacak ya da daha az vasıflı işlerde çalışmalarını beraberinde getirecektir. Üçüncü bir yaklaşım ise vasıfsızlaşmanın yanında aynı zamanda yeniden vasıflanmanın da gerçekleşeceğini savunur. Bu yaklaşıma göre gelişen teknolojiyle birlikte gelişen her yeni işbölümü bir grup işçinin yeni vasıflar geliştirmesini gerekli kılarken, büyük oranda işçilerin vasıfsızlaşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla az sayıda vasıflı çalışanın yanında çok sayıda vasıfsız çalışan ortaya çıkmaktadır.

Endüstri 4.0 olarak adlandırılan gelişmelerle birlikte geleceğe dair kimi varsayımlarda bulunmamız olanak dâhilindedir. Robotik sistemlerin, nano teknolojinin, yapay zekânın kullanıldığı bu teknolojik dönemde hiçbir insanın çalışmadığı akıllı fabrikalardan bahsedilmektedir. Teknoloji-vasıf ve teknoloji-istihdam ilişkilerinde yukarıda bahsi geçen yaklaşımlar geçerli olmakla birlikte, insansız fabrikaların yayılmasının büyük bir kitlesel işsizlik yaratması olası görünmektedir. Makinaların insanların yerine geçeceklerine ilişkin korkunun buharla çalışan dokuma tezgâhlarının üretildiği yıllara dayandığını belirten Sennett (2009, s. 67), 19. yüzyılın sonlarına doğru insanların yaptıkları işleri makinaların yapmaya başlamasıyla birlikte çalışanların vasıfsızlaşacağını, düşük ücretli rutin işleri yapabileceklerinin öne sürüldüğünü vurgulamaktadır. Günümüzde yeni iş alanlarının açılmasına şüpheyle yaklaşılmakta ve karamsar bir tablo çizilmektedir. İnsanların işsiz kalmaması için yeni çalışma koşullarına uyum sağlaması ve gelişen teknolojiye paralel yeni beceriler edinmeleri gerektiği öne sürülmektedir. Aslında 1970'li yıllardan beri öne sürülen bu tez günümüzde yaşam boyu öğrenme yaklaşımı adı altında ifade edilmektedir. Benzer bir deneyimin 1930'ların büyük buhran yıllarında da yaşandığını belirten Sennett (2009, s. 62), insanların işsiz kalmasının nedenlerini kendilerinde aradıklarını bu nedenle iş yaramazlık hissine kapıldıklarını öne sürmektedir. Bu dönemde çocuklar istihdam edilebilmeleri için eğitim almalı ve özel beceri geliştirmeliydi. İlk bakışta her iki dönem arasında benzerlik kurmak mümkünse de, bugün işsizlikle karşı karşıya olanların çoğunun eğitilmiş ve vasıflı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak mevcut eğitim sisteminin yeni işgücü

niteliklerini karşılamada yetersiz olduğu ileri sürülerek çocuklara yine eğitim almaları gerektiği söylenmekte; kodlama, finansal okuryazarlık, elektronik tasarım öğrenmeleri önerilmektedir. Gelişen robotik teknolojilere paralel istihdamın düşmesi ve kitlesel işsizlikler yaşanması olası görünmektedir. Peki, neden ısrarla nitelikli işgücü talep edilmektedir? Öncelikle nitelikli işgücüne her zaman ihtiyaç duyulacak ve gelişmiş teknoloji ekseninde kimi işler daha fazla önem kazanacaktır. Ancak diğer yandan vasıf gerektiren bu işleri az sayıda kişinin yapabiliyor olması bu işlerin değer kazanmasına ve dolayısıyla işverenler için fazladan maliyete neden olacaktır. Yedek işgücü olduğu takdirde beklenen hedefler karşılanamadığında, vasıflı işgücü diğerleriyle kolayca ikame edilebilecektir. Bir diğer neden ise sermayenin küresel düzeyde yayılmasının küresel düzeyde nitelikli bir işgücü arzını gerekli kılmasıdır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Developing Technologies, Changing Labour  
Qualities and Education**

\*

Halil Buyruk

*Ankara University*

This paper aims to discuss the workforce qualities changing parallel to the technological advancements on the axis of the concepts of skill and employment and to reveal the reflections of these changes in the field of education. For this aim, this study first examines the historical development of technology and production organizations with the main lines, and then it discusses the changes in labour qualities in parallel with the experienced changes by a historical approach around the concepts of skill and employment. Finally, it deals with the reorganization of education in the context of previous discussions and evaluates the changes in the functions of education on the basis of knowledge economy and life-long learning conceptualizations. Thus, it analyses the relationship between developing technologies, changing workforce qualities and education historically and theoretically.

There are basically two tendencies about the effect of developing technology and changing production organization on workforce qualities and employment. The first tendency is related to the fact that the developing technology and the automation systems which are being used in production increase the quality of the workforce. According to this approach, as a result of the developing technology, employment will also increase as qualified workforce demand increases. In order to meet this changing labour demand, it is expected that the education will have important functions and it brings new qualifications to the workforce. According to the other tendency, not only the industrial works but also the office works will also go through Taylorization, so these jobs will also be unskilled. A third tendency argues that besides deskilling, reskilling

will also take place at the same time. According to this approach, every new division of labour developing together with the growing technology requires a group of workers to develop new qualifications; on the other hand it leads to the deskilling of most of the workers. While the function expected from education in the training of the qualified workforce needed is not changing much, the emphasis on the role of education has been strengthened in parallel with the developing technology especially in recent years.

In recent years, it has been suggested that the education should be restructured in line with the requirements of the economy both national and international level and in order to do this, regulations are made at the global level under the leadership of international organizations. The history of education's role in economy by functioning in the training of qualified labour necessary for the production goes back to the industrial revolution. The increase in mass production with industrialization created a demand for labour that would work in accordance with the newly established factory order. The workforce having workshop or home-style working habits, or from agricultural production started to learn factory layout, discipline and rules through schooling. There is a parallelism between the function expected from education with the acceleration of industrialization in the nineteenth century and the function expected from education to provide changing workforce qualities with the development of technology in recent years. Today, however, this function has a more centralized position and the educational policies shaped entirely by the economy are being accelerated. While existing change is defined as a requirement of developing technology, it is pointed out that providing these qualities by education is important because new technologies require new qualifications. It is expected that education will bring features such as "digital literacy", "entrepreneurship", "flexibility", "compatibility".

It can be said that the function of education shaped by the changing conditions of capitalism has evolved through from provision of universal literacy to broadening global computer literacy. The function of education in the new capitalism is discussed around the knowledge economy, and it is suggested that the education should be reformed in line with the requirements of knowledge economy. In the age of knowledge economy,

an approach has been adopted to develop human resources, which emphasizes the learning characteristics that an individual can develop in order to be able to cope effectively with unknown and constantly changing working conditions, while not focusing too much on the length of schooling. In this context; communication skills, problem solving, independent study, taking responsibility for decisions under constant pressure are among the skills that need to be improved.

It is argued that a new industrial revolution has been experienced, defined by the concepts such as smart factories, internet of things, cyber-physical systems. With this revolution, it is claimed that on the one hand, the nature of work, the quality of the workforce, the organization of production will change on the other hand education must be transformed into this axis. It is argued that the current education system is insufficient to meet the new labour qualities and it is said that children need to be educated; coding, financial literacy, electronic design learning are suggested. In addition to this, bringing various qualifications through education seems to target a large number of people, not a small number of people or a certain segment. Therefore, the policies towards massification are being followed. However, as seen in the technology and skill debates, it is expected that with the introduction of advanced technologies, employment will decrease and skilled labour requirement will be less. Why then is it necessary to increase the qualified workforce and to expand it at the global level? First of all, qualified workforce will always be needed and some jobs will become more important on the basis of advanced technology. However, the fact that only a small number of people can do these jobs will require them to be valued and therefore this will lead to extra cost for employers. If the reserve workforce is created, skilled labour can easily be replaced with others when the expected targets are not met. Another reason is that the expansion of capital at the global level necessitates a qualified workforce at the global level.

## Kaynakça / References

- Aksoy, S. (2017). Değişen teknolojiler ve endüstri 4.0: Endüstri 4.0'ı anlamaya dair bir giriş. *Katkı*, 4, 34-44.
- Alçın, S. (2016). Üretim için yeni bir izlek: Sanayi 4.0. *Journal of Life Economics*, 8, 19-30, Doi: <http://dx.doi.org/10.15637/jlecon.129>.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümerte-kin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Amin, A. (2003). Post-Fordism: models, fantasies, and phantoms of transition. A. Amir (Der.), *Post Fordism A Reader* (ss.1-40), Oxford UK: Blackwell.
- Ansal, H. (1996a). *Esnek üretimde işçiler ve sendikalar*. İstanbul: Birleşik Metal-iş Sendikası Yayınları.
- Ansal, H. (1996b). Teknolojik gelişmelerin işgücü niteliğine etkileri. Lordoğlu, K.(Ed.), *İnsan, Toplum, Bilim, Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Kavram Yayınları.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Autor, D. H., Levy, F. and Murnane, R.J.(2003). The Skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4): 1279-1333.
- Aydoğanoglu, E. (2011). *Fabrikada emek denetimi*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A Theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bell, D. (1999). *The coming of post industrial society*. USA: Basic Books.
- Belek, İ. (1997). *Postkapitalist paradigmlar*. İstanbul: Sorun Yayınları.
- Braverman, H. (2008). *Emek ve tekelci sermaye* (Çev. Ç. Çıdamlı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bowles, S. & Gintis H. (1976). *Schooling in capitalist america: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Buyruk, H. (2013) Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin ekonomi-politik bir çözümleme. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakmak, U. (2004). Esnek üretim sistemi: istihdama etkisi ve toyota örneği. *Ekonomik Yaklaşım*, 15(52- 53), 235-253.
- Demirer, D. K. (2013). Eğitim, bilgi ekonomisi ve istihdam. *Praksis*, 33(3), 49-61.
- Dickson, D. (1992). *Alternatif teknoloji* (Çev. N. Erdoğan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- DPT (2006). Kalkınma planı, dokuzuncu beş yıl, 2007-2013, Ankara.
- Drucker, P. F. (1993). *Yeni gerçekler* (Çev. B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Drucker, P. F. (1994). *Kapitalist ötesi toplum* (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Frey, c. B. & Osborn, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting & Social Change*, 114, 254-280.
- Friedman, A. L. (1977). Responsible autonomy versus direct control over the labour process. *Capital and Class*, 1(1), 43-57.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Green, A. (1990). Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA, London: Macmillan.
- Güllüpinar, F. (2017). Kamusalılığın çöküşü ve bireyin sorumlulaştırılması olarak 'yaşam boyu öğrenme': Eğitim ve istihdam politikalarının eleştirisine bir katkı. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(1), 67-84.
- Harvey, D. (1999). *Postmodernliğin durumu* (Çev. Sungur Savran). İstanbul: Metis Yayınları
- Hirsch, J. (2011). *Materyalist devlet teorisi* (Çev. L. Bakaç). İstanbul: Alan Yayıncılık
- Huberman, L. (2009). *Feodal toplumdaki yirminci yüzyıla*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Huws, U. (2006). Ne iş yapacağız? "Bilgi-temelli ekonomi"de meslekî kimliklerin yıkımı. *Monthly Review Dergisi*, 2, 47-63.
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Keynes, J. M. (2008). *Genel teori - istihdam, faiz ve paranın genel teorisi* (çev. U. S. Akalın). İstanbul: Kalkedon.
- KB (Kalkınma Bakanlığı) (2013). Kalkınma planı, Onuncu beş yıl, 2014-2018, Ankara: KB.

- Kumar, K. (2004). *Sanayi sonrası toplumdaki post-modern topluma: Çağdaş dünyanın yeni kuramları*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Lauder, H., Young, M., Daniels, H., Balarin, M., Lowe, J. (2012). Introduction: Educating for the knowledge economy?: Critical perspectives. In H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin, J. Lowe (Eds.) *Educating for the knowledge economy?: Critical perspectives*. London and New York.: Routledge.
- Machin, D. (2003), The changing nature of labor demand in the new economy and skill-biased technology change. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63-S, 753-776.
- Marx, K. (2011). *Kapital Cilt 1* (Çev. Nail Satlıgan). İstanbul: Yordam Kitap.
- OECD (1996). *The Knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- OECD (2013), Trends shaping education 2013. OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en)
- OECD (2015). OECD Skills outlook 2015: Youth, skills and employability. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>.
- Piore, M. ve Sabel, C. (1984), *The second industrial divide: Possibilities for prosperity*. New York: Basic Books.
- Rızvı, R. & Lingard, B. (2016). *Küreselleşen eğitim politikası* (Çev. B. Balkar, H. Özgan). Ankara: Pegem Akademi
- Rifkin, J. (1995), *The end of work - The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Tarcher/Putnam.
- Rury, J. L. (2002). *Education and social change: Themes in the history of american schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sayers, S. (2008). Marksizm ve insan doğası (Çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Yordam Kitap.
- Sayılan, F. (2014). Some critical reflections on lifelong learning policy in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(3), 156-170.
- Sennett, R. (2005). *Karakter aşınması* (Çev. B. Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sennett, R. (2009). *Yeni kapitalizmin kültürü* (Çev. A. Onacak). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Schultz T W (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.



- Taylor, F. W. (2011). *Bilimsel yönetimin ilkeleri* (Çev. H. B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Thompson, P. and Smith, C. (2009). Labour power and labour process: Contesting the marginality of the sociology of work. *Sociology*, 43(5), 913–930.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü dalga: Bir fütürist ekonomi analizi klasığı* (Çev. S. Yeniçeri). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Tokol, A. (2000). Yeni teknolojiler ve değişen endüstri ilişkileri. *İş Güç Endüstri İlişkileri Dergisi*, 2(1), 1-13.
- TÜSİAD (2006). Eğitim ve sürdürülebilir büyüme. Türkiye deneyimi, fırsatlar ve riskler. İstanbul. Lebib Yalkın Yayınları.
- Uzunyayla, F. & Ercan, F. (2008). Türkiye’de eğitim sistemine yönelik yeni talepler ve yeni aktörlere sınıfsal bir bakış. S. Akyol, M.K. Coşkun, Z. Yılmaz, M.B. Aydın, R. Altunpolat (Der.), *Dönüştürülen üniversiteler ve eğitim sistemimiz*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları
- Vivarelli, M. (2007). Innovation and Employment: A Survey, IZA Discussion paper, No. 2621.
- Vivarelli, M. and Pianta, M. 2000 (eds.), *The Employment impact of innovation: Evidence and Policy*. London: Routledge.
- World Bank (2005). Education sector strategy update: Achieving education for all, Broadening our perspective, maximizing our effectiveness. [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/ Resources/ESSU/Education\\_Sector\\_Strategy\\_Update.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/ Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf)
- Yentürk, N. (1993). Post-Fordist gelişmeler ve dünya iktisadî işbölümünün geleceği. *Toplum ve Bilim*. Bahar, 42-56.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Buyruk, H. (2018). Gelişen teknolojiler, değişen işgücü nitelikleri ve eğitim. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 599-632. DOI: 10.26466/opus.404223

## Disclosure of New Social Movements After 19<sup>th</sup> Century

DOI: 10.26466/opus.411612

\*

Susran Erkan Eroğlu\* - Iwona Florek\*\*

\* Assoc. Prof. Dr., Adana Bilim ve Teknoloji University Adana / Türkiye

E-Mail: [seroglu@adanabtu.edu.tr](mailto:seroglu@adanabtu.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-1522-9652](https://orcid.org/0000-0003-1522-9652)

\*\* Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów / Poland

E-mail: [iwona@wsge.edu.pl](mailto:iwona@wsge.edu.pl)

ORCID: [0000-0002-0075-4860](https://orcid.org/0000-0002-0075-4860)

### Abstract

*New Social Movements emerged like a wave in 1960s and have sustained so far. New social movements originated based on autonomy, cooperation and direct performance. Their main objective is to establish a more democratic and equal world. In order to reach these aims, a conscious struggle was conducted through various means. These movements have consciously refused political party organization and taking over political power. The major objective of this study is to settle, by comprehensive sociological methods, the purposes, patterns and causes for which social revolutions break out based on the distinctions of the former and novel paradigms such revolutions as well as explaining how these novel social revolutions that involve high participation, grasp the authority without modification and especially address changes in culture having an overwhelming identity orientation have an active role in cultural transformation.*

**Keywords:** *New social movements, new social movements paradigms, so called Arab Spring, Spanish movement, Wall Street Movement.*

## 19. Yüzyıl Sonrası Yeni Sosyal Hareketler

\*

### Öz

*Yeni Sosyal Hareketler, 1960'larda önlenemez bir şekilde ortaya çıktı ve şimdiye kadar devam etti. Özerklik, işbirliği ve doğrudan performansa dayalı yeni toplumsal hareketler olarak varlık buldu. Temel amaçları daha demokratik ve eşit bir dünya kurmak olan yeni sosyal hareketler, bu amaçlara ulaşmak için çeşitli yollarla bilinçli bir mücadele yürütmüştür. Bu hareketler bilinçli olarak siyasi parti örgütlenmesini reddettiler ve siyasal iktidarı ele geçirdiler. Bu çalışmanın temel amacı kapsamlı toplumsal sosyolojik metotlarla, toplumsal devrimlerin ve bu türden toplumsal devrimlerin nasıl ortaya çıktığıyla ilgili, eski ve yeni paradigmalardan ayrımlarına dayalı olarak ortaya çıktığı amaçlar, örüntüler ve nedenleri ortaya koymaktır. Yüksek katılım, otoriteyi değişim olmaksızın kavramak ve özellikle kültürel dönüşümde ezici bir kimlik yönelimi olan kültürdeki değişikliklerin ele alınmasını sağlamak bu makalenin amacını oluşturmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Yeni sosyal hareketler, yeni sosyal hareket paradigması, sözde Arap Baharı, Wall Street Hareketleri*

## Introduction

The qualification 'novel' used to determine today's social movements is just an attributive in comparison with the past, rather than setting an absolute and clear-cut distinction. Approaches with reference to the past can always enable us to detect constant changes in a society. Indeed, social movements do not break out instantly, nor are they non-changing stereotypes. In case a change takes place abruptly, marking a distinction of some social changes by the word 'novel' explains the issue more plainly in analytical sense. Therefore, any explanation lacking relevance to the past may involve missing or inaccurate solutions. Nevertheless, anything new is either directly engendered by the former or added to it subsequently (Touraine, 1999). In this sense, endeavours to grasp the new without ignoring the relations with the former can yield better and more accurate outcomes.

We are going through a period in which the world is exposed to drastic changes and transformations and economic, political as well as social dynamics shift promptly. With the engagement of globalism in such processes as industrialism, urbanization and modernization that has gained velocity especially as of the mid-20<sup>th</sup> Century, changes within societies not only have profound impacts on their own regions, but also stretch their effects over continents via miscellaneous means of communication (Touraine, 1999). Among all these changes and transformations, the status and roles of actors in any society are to be revised and reconsidered. In addition to the deep and instant transformations in the world observed apparently as of the 1960s, social movements can be said to go through an evolution as well.

Factors in social life seem to be volatile and have multi fractions. Hence, a pluralist and democratic philosophy to meet the needs of the newly emerged individual in postmodern politics should be developed (Touraine, 1999). The most significant nascence oriented to extend the ethnic politics down to the bases of a society and then let it gain more ground is the New Social Movement. New Social Movements emerged like a wave in 1960s and have sustained so far. New social movements originated based on autonomy, cooperation and direct performance. Their main objective is to establish a more democratic and equal world.

In order to reach these aims, a conscious struggle was conducted through various means. These movements have consciously refused political party organization and taking over political power (Touraine, 1999). Today, a protest triggered in a given country can spread to other countries and echo internationally thanks to contemporary communication technologies, making social movements more visible and providing interaction between societies. Different societies react differently to the events they face (Çayır, 1999). Protests, meetings, rebellions, civil disobedience have lost to events organized on social media and e-petitions.

The major objective of this study is to settle, by comprehensive sociological methods, the purposes, patterns and causes for which social revolutions break out based on the distinctions of the former and novel paradigms such revolutions, to answer why Spanish Movement, Wall Street Movement and so called Arab Spring are new social movements as well as explaining how these novel social revolutions that involve high participation, grasp the authority without modification and especially address changes in culture having an overwhelming identity orientation have an active role in cultural transformation.

### **New Social Movements**

On the 16<sup>th</sup>, January, 2001, Tuesday, about midnight mobile phones in Manila (Philippines) and its surrounding began to spread a message '*Go to EDSA and wear in black*' (Tilly, 2008). Thousands gathered in Epifanio de los Santos Street called by Minians EDSA in an hour. During the following four days, more than a thousand people in black gathered in Minia centre and wanted the Prime Minister Joseph Estrada to step down from the office (Tilly, 2008) In this sense, this is a convincing example as to how technology and new social movements are related with each other. In another case, 29<sup>th</sup>, November, 1999, major business leaders and leading politicians in Seattle organized a welcoming in the football stadium for the delegates attending the World Trade Organisation Third Ministers' Conference. Meanwhile, thousands of protestors gathered in churches in order that they could prepare for the first confrontation that would subsequently be called '**Seattle Battle**'. Many had their coats and raincoats as the symbol of their opposition to the WTO. Thousands of

protestors marched to the stadium and surrounded it, representing the debt crisis and their paralyzing practices. Representing the debt chains with people was a part of an international campaign (Jubilee, 2000) aiming to eradicate the Third World debts (Tilly, 2008).

Former social movements and uprisings are known to have been terribly tricky. Despite humane demands such as rights, equality and freedom, it evident from the conditions of the era that French Revolution was subdued bloodily, claimed the lives of many people and most importantly lacked heterogeneity. 'Howard Reingold, a technology analyst, regards his experiences in Philippines as the precursor of what he called wise societies: ones that can act in harmony without knowing each other.' (Tilly, 2008). The advent of internet and mobile phones' becoming common soon after is considered as the greatest transformer of social movements.

In a diligent and comprehensive study carried out recently about the use of internet, Caroline Haythornthwaite and Barry Wellman give a general review of the social impact of internet (Tilly, 2008).

*Even before the introduction of the internet, a shift from a collective and communal and socially controlling societies to individual ones was on its way. Many friends and relatives with whom we have socially proximate relations are not actually close physically. These relationships spread other countries and reach overseas from metropolises. Mailing, telephone, cars, planes and today internet as well as e-mail sustain these connections. Rather than leading a life confined to a single society, they prefer to act in several sophisticated societies and have a certain level of adherence to them. People globalized their lives by bringing their relations they have in households, neighbourhoods and workplaces together with long-distance relationships.*

These observations reveal the extent to which new media are benefited in the new social movements. The most effective way of appraising these movements is to addressing the distinctions between the new social movements and the traditional. Moreover, various paradigms put forward for these movements can also be included.

## **The Differences between The New Social Movements and The Classical Ones**

It is essential to analyse the mentioned changes and transformations in social movements because globalisation of social movements and the society itself is of great importance. Movements overwhelming during the first stages of modernism were mostly based on economic interests and were generally made up of a single cast of a society organized centrally to gain the political power. Labourers' Movement that was identified with the idea of revolution and was formed almost under the shadow of a political party or movement is one of the foremost examples of movements of this kind. The labourers in this movement are more like figures struggling to fulfil a historic mission than actors. These kind of conventional movements are called 'obsolete social movements' implying that they belong to the industrial era. Just like the old ones, modern social movements are no independent from the social context in which they have emerged (Çayır, 2008).

The joint study carried out by Hank Johnston, Enrique Larana, Joseph R. Gusfield reached some results to make the difference. These movements do not represent an apparent relation with the social roles of the participants. In the essence of novel movements, there is a tendency overwhelming the class distinction. The ideology behind the novel social movements opposes to the labour movements and Marxist ideology as a homogenizing and integrating agent required for collective movement. They signify the inception process of a newly or formerly undermined identity. They refer to the relationship between individual and collective approach becoming blurry. Modern movements reflect themselves better by individual endeavours than group works. Hippie Movement is the most astounding example of this kind. They represent individual characteristics of human life. Movements initiated about abortion, health movements like alternative cures and anti-tobacco campaigns as well as New Age, self – transformation and women's movement all have a role aiming to alter sexual and somatic behaviours. Unlike the labour class movements, novel movements exploit radical techniques. Taking a dramatic position based on the strategies inspired by Ghandi, Thoreau and Kropotkin, modern social movements opposing the dominant behav-

ious norms employ novel models of mobilization characterized by anti-violence and civil disobedience. The organization and proliferation of modern social movements are associated with credibility crisis of engagement channels in western democracies. This is especially true in the context of traditional mass parties. Taking all these peculiarities into account, it can be stated that novel social movements tend to have 'self existence' (Johnstone, Larana & Gusfield, 1994). The attributes stated above are enough to distinguish them from the obsolete social movements.

There emerged several theories in order to conceive modern social movements. In parallel with this, the classical paradigm valid by 1970s was the psychological and social custom of Chicago school. Indeed, it is the mass society theories (Kornhauser, Arendt, etc.) and Smelser's structural functionalist model that was criticized most by modern theorists (Cohen, 1999). Of the paramount collective movement theorists, Smelser's collective behaviour is considered as irrational and momentary movements arising as a response to structural changes engendered by modernism process (Çayır, 1999). Despite noticeable distinctions, all theories of collective approach have such common assumptions; as non-organizational collective approach and organizational and traditional approach, there are two separate patterns of behaviour. Non-organizational collective behaviours are the ones that are not based on the current social norms and were formed in order to stand for the unidentified and non-structured conditions. These conditions can be tolerated with reference to the social and economic collapse caused by the structural alterations. The feelings of discontent, disappointment and belligerence arising from the structural collapse led people to collective behaviour. Non-organizational collective behaviour has an evolving outbreak from an instant crowd movement into social movements. The emergence and development of a movement in this circle initiates via inadequate communication (Cohen, 1999). In 1960 and 1970s, inefficiency of this approach was observable.

In 1960s and 70s, this conventional style began to be questioned with the emergence of peace, environmentalist and anti-nuclear movements as well as women's movements in the U.S and Europe as they broke out in societies marked by pluralism, democracy and a potent society. These



movements are certainly not a reflection of social and economic collapse, nor do their actors suit the responsive, anomic and non-rooted actor image of the conventional paradigm. Rather than being mostly economic, they get formed within the notions of self-expressionism, attendance and civil rights (Çayır, 1999).

The classical movements mentioned above are not quite enough to explain novel social movements, leading to new theories to appear. These can be divided into two groups as *Source Mobilization Paradigm* and *Modern Social Movements Paradigm* or *Identity Directed Paradigm* based on their general recognition.

‘Above all, both paradigms consider clashing collective movement as normal and the participants as the members of rational and well integrated organizations. In addition, they both assert that social movements are the struggle between organized groups within the concept of independent unions and enhanced communication means (Çayır, 1999).

### **Source Mobilization Paradigm**

Gaining ground in the United States, it is based on the economic and political aspects of the clashes between modern movements. The clash is regarded as the struggle of alienated groups for participation in the system again. Economic sources should be distributed evenly and exclusively. The most important representative of the paradigm is Charles Tilly. Tilly sticks to the opinion that large-scale structural changes manipulate collective movements. To him, economic transformation, urbanization, establishment processes of states and therefore new dynamics of daily life have led to the emergence of a new movement repertoire and organization patterns. Source mobilization paradigm deals with modern movements more on political grounds and demands these movements or the so called struggle of alienated groups to participate in the system as well as the sources to be distributed equally. Source mobilization theorists are known to give much importance to the power of civil organizations. That’s because in order to stimulate collective behaviours, enhanced organizational patterns and communication media are required rather than the obsolete mechanisms embraced by conventional methods. On the other hand, this theory can be stated to have originated from

a rational notion of movement and not to be able to come up with a solution to every problem. These up to date movements cannot only be described as a reaction to the uneven source distribution as they have a foremost aspect of identity as well. Feminism, ecology, peace and autonomy endeavours are among the identity oriented movements. 'Indeed, Source Mobilization Paradigm focuses on the political aspects of clashes by confining itself to the strategic use of its potential. Even if it is a significant part of the modern social movements, this point of view sheds light on the movement actors' interests in identity, autonomy and social norm (Çayır, 1999).

In this respect, mobilization theorists assert that collective movements are the rational pursuit of individuals' interests with a subtle mind. They describe them as a rational interest in its simple meaning, which actually resembles to the traditional political tactics of self-seekers in tandem with bureaucracy for the sake of the targets. Moreover, some regard protests aiming moral values as a kind of materialist interest agent rather than an attempt to realize an ideal moral world. According to the Source Mobilization Paradigm, the object of the analysis is not the social movement itself but the collective actor within the clashing interest groups. The rational actor (individual and the group) employing the strategic and instrumental mind replaces the crowd as the central event in the collective movement.

### **The New Paradigm of Social Movements**

Originating in Europe, the new social movements' paradigm emphasizes the cultural aspects of the clash. The forerunner of the idea is Alain Touraine, who holds that the essence is not the clash between the movement and the opponent but the presence of a real social problem bothering the whole society. Therefore, Touraine asserts that social movements refer to the capacity self resurrection of a society on a historical basis going beyond the politics. Civil society, globalisation and conflicting approach are the pillars of this theory. 'Touraine depicts social movements as the interaction between the opposing social models (rival groups) on a cultural base.' (Touraine, 1999). It is possible to see opposing views on a common arena, representing an approach revealing the identity. It is also

apparent that individuals can question the events or oppose to a condition. ‘Pure identity model’ attributes to the defensive reaction of the actors within a movement who actually refuse the idea that they are the actual subjects of a revolution imposed on them, which means that the structural crisis and organizational development of states and the political system can be described (Çayır, 1999).

Above all, both approaches try to set the development processes of the modern social movements originated with the advent of globalism on a stout base. They both come up with a new understanding of social movements, criticizing the classical sociological aspect that takes everything in the context of modern world. In this view, social movements are regarded not as a reaction but normal, enabling the society to contribute to its self-construction. Source Mobilization Theory states that actors bring together to obtain their own share from the sources on a strategic movement basis, whereas the new social movements paradigm asserts that new movements cannot originate just based on economic or political interests, rather they boost the identity development and the so called cultural aspect (Çayır, 1999).

Briefly, a chart can be worked out as the following based on Claus Offe’s article ‘*New Social Movements*’

*Table 1. “Basic Qualities of the new and the old political paradigms’ (Offe, 1985).*

	“Old Paradigm”	“New Paradigm”
<b>Actors</b>	Socioeconomic groups engaged in the conflict of uneven source distribution working in groups.	Socioeconomic groups working in favour of groups coming together for certain objectives but not acting as groups
<b>Themes</b>	Economic growth and distribution; military and social security, social control	Maintenance of peace, environment and human rights
<b>Values</b>	Freedom, consumption security and economic progress	Autonomy and identity versus the central authority
<b>Movement Styles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Internal: Formal organization, large scale representation unions</li> <li>b) External: Pluralist or corporatist interest agents, political competitiveness and majority vote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Internal: Informality, low level of vertical and horizontal diversification</li> <li>b) External: Protest politics based on the demands formalized with negative terms</li> </ul>

## **Of The New Social Movement Examples; (So-called) Arab Spring, Indignados and the Wall Street Movement**

### **(So-called) Arab Spring**

Generally known as an obscure notion, so called Arab Spring is the period of transformation triggered by a Tunisian street vendor's burning himself alive in 2011 (Çubukçu, 2011). People in Northern Africa and the Middle East, most probably triggered by this incident that was the last straw on the camel's back, began to give more voice to their long-awaited rights, freedom and a better governance.

In order to comprehend the so called Arab Spring, it is necessary to take stock of all elaborate and numerous motives behind, the foremost of which is probably the stagnant policy. Arab countries mostly ignore the concept of power and political majority which actually refer to authentic democracy and are among its foremost agents. This lack cannot be overshadowed with the polls that are suspected of their limited and pre-conditioned neutrality and do not reflect the public's preference. Much as there are several powers having limited independence in some Arabic countries, the full authority is not distributed. This led to hopelessness about development and change in countries exposed to so called Arab Spring. When the developmental processes of the social movements are looked through, the political system in the countries going through so called Arab Spring is observed to have had a direct effect on the severity and dimension of the movements. That's because most of these countries dictated their political system as the unique option of chaos (Ghareeb, 2000).

While negotiating the agents which triggered so called Arab Spring, it would be incorrect to ignore cultural, economic and even denominational dimensions called social polarization in today's Arab world (Campante & Chor, 2012). Recently, there have been great economic, social and cultural distinctions between social layers and sects in Arabic countries as they host many different societal sects.

Accessibility of the internet throughout both the urban and rural areas in Arab region is alleged to have been potent to shape the Arab World by some academicians (Nizam, 2013). Low cost of alternative media was

the prime motive behind this transformation, especially in Egypt's case in which people made their various forms of publications and broadcasts public via international organizations. The uprising in Tunis is also called the Twitter Revolution as Twitter was the prime exploited media (Tekek, 2011). Furthermore, the role of alternative media in the relationship formed between the Western world and Tahrir Square is also indispensable, making us witness what a transformation social media triggered in new social movements.

It is true that Egypt is the country where the effects of social media were experienced the most. It was also the social media that gathered masses in Tahrir Square in January, 25<sup>th</sup>, 2011 (Bayat, 2010). Any upsetting incident taking place in any part of the world or a neighbouring settlement could stir the outrage in Arab societies. They have especially happened to be able to compare through social media their life to the ones in the western world where people can enjoy freedom and democracy as it is easy to follow through internet (Babacan, Haşlak & Hira, 2011). The mobilization of the new generation challenged the political system and gave birth to the new social movement.

Being a part of the street politics, urban population also became one of the most eye-catching developments in so called Arab Spring process. Protestors made use of the urban areas in cities and led significant events, especially in Egypt. Being the core of the movement, Tahrir Square is the best example of this opinion, confirming that the square became the symbol of democracy. So called Arab Spring brought about a great change in terms of regional balance of power. This is going to contribute to the cooperation of Arabic countries and non-Arabic Muslim countries like Turkey. The reference of Turkish Model put forward at a panel about so called Arab Spring in which intellectuals from both the Arab region and Europe participated is quite an important statement (Göle, 2012). Turkey, with respect to its secular system, stands as the best example of a Muslim country with a democratic system. In this respect, Turkish President (Ex-prime minister) Recep Tayyip Erdoğan advised the Egyptian ex-leader Mursi before coup on his inauguration as the Egyptian President to adopt secularism. People from all sects of the society took part in the movements in so called Arab Spring, sticking to each other tightly in squares. Despite having different opinions, world views

and motives, every citizen made up a single entity resisting to the regime. Of all the paramount components of the so called Arab Spring, unity and communication developed among Arabs are especially of great significance (Nizam, 2013). Arab societies noticed the ties between each other better through these movements, yielding a unity conscience that could bring about the reorganization of many institutions. Being a good example of a passage from slavery to freedom that objected to torture, corruption and the feudal system, French Revolution should also be remembered for its bloodshed. However, considering outcomes of the Revolution, France became a hallmark of freedom and human rights. Accordingly, a true change in the Arab World may take some more time.

### **The Movement Indignados in Spain**

The emergence of the Indignados Movement dates to the establishment of 'True Democracy, Now' platform. In early 2011, an unidentified and anonymous social movement broke out on social media in Spain with the influence of social discontent and increasing social movements in other countries. The platform founded in March is a product of this organization. While having an online presence initially, the movement gained ground with physical protests as of May the 15<sup>th</sup>, 2011 (Morell, 2013).

May the 15<sup>th</sup>, 2011 is the beginning of extensive mass demonstrations that originated in Spain and spread to other European countries from there. Just in Spain, there were around 130 000 protesters in 50 cities joining the protests with a motto of 'true democracy' just a week before the regional and presidential elections. None of these was an initiative of a single political party, labourers' union or traditional political parties. The demonstrations were indeed not organized in advance but united by independent platforms through social media. The motto 'true democracy, now' united more than 400 different platforms under a single platform. Daily activities and camping events in different cities in Spain were carried on for more than a month subsequent to the demonstrations. Although the demonstrators were evacuated from Hotel Madrid after a police intervention on the 5<sup>th</sup>, December 2011, this place is still regarded as the urban symbol of the movement (Abellan, Sequera & Ja-

noschka, 2012). Just as previous demonstrations had symbolic headquarters, Hotel Madrid became the hallmark of the movement in Spain.

The Indignados in Spain broke out as a reaction to high unemployment rate, rescue of bankrupt banks with state funds, proximity between capital holders and statesmen and unbalanced finance and budget priorities (Castaneda, 2012). Hence, the Movement Indignados has a reaction quality against the prevalent election system, unlawful finance markets, political tricks, misleading proclamations, barriers before collective movements and structural inequalities that cause hegemony within a society. The fact that political decision makers did not launch alternatives to cope with the economic problems and discarded their accountability reflects the discontent of The Indignados Movement (Anduzia, Cristancho & Sabucedo, 2014). Changing individuals drive the political system to change as well, making the inefficient politician to pay back and charging active politicians more responsibilities.

The Movement went on to adopt the same approach to the newly elected Spanish Labour Party's leader Marino Rajoy Brey as the former socialist president Zapatero whom they targeted just at the beginning of the movement (Castaneda, 2013). This can be read as critical approach to the whole political system in Spain.

### **The Movement 'Occupy The Wall Street' in The US**

Occupy the Wall Street originated from the activities organized on an internet web page by Adbusters, an independent Canadian media company. Releasing a web page titled as Occupy Wall street in June, 2011, the company called for a new movement to start of a new Tahrir momentum in July the same year. The demonstrators, who led their protests in the places neighbouring Wall Street then made the famous Zucotti Park in New York as their headquarters, followed by supplementing protests in different states of the country. Being initially overlooked and sees as marginal groups by the main media companies as well as the politicians, the protestors were afterwards blamed for ruining the tourism in New York by The Mayor. However, with the strengthening protests, the politicians adopted a mild approach to the protests in Bloomberg. The movement originating in Wall Street as well as others in different states

of America inspired other movements in different continents. Approaches that call Wall Street Movements as the 'Fall of America' based on the interaction process initiated with the visits of some activists that had a role in the dethroning of the former President Mubarak, gained ground in this process as well. What brought such an intense concern and popularity to Wall Street Movement that began with a simple call made on the internet and spread across the country in time is actually Obama's attitude he adopted subsequent to the economic crisis. Indeed, with the inauguration of Obama, the hopelessness caused by the unsatisfied expectations of Americans as to the prosecution of the finance circles held responsible for the crisis and the establishment of social equality accelerated rise of the movement (Trudell, 2012). Inspired by the movement in Egypt, The Wall Street Movement resembled Wall Street to Tahrir. Moreover, new movements in Egypt affected the US as well.

Of all the issues that lay behind the development of Wall Street Movement, by far the most disputed one is the assumption that the financial system being held the prime suspect of Wall Street based collapse together with the crisis could come up with a new system in which wealth could be distributed more evenly, followed by the protests breaking out against the cut down policies on several social rights and education primarily. Rumours that indicated a dual party election system, withdrawal of public participation and the shifting of democracy into a plutocracy also had a paramount role in the developmental process of the movement. One of the greatest accomplishments of the movement is that the news brought the inequalities experiences in daily life on the agenda, both stimulating the awareness of the public and particularly influencing the language used (Chomsky, 2013). New social movements that gained a momentum of change could establish a sustainable success.

Even if they embrace separate aims and targets, almost all movements throughout the world employ identical methods, thereby affecting each other. Just as the Wall Street Movement was inspired by its prior so-called Arab Spring, it will undoubtedly inspire other massive movements to come.



## Conclusion

In the 21<sup>st</sup> century world, the notion of a superior state has disappeared, so will the idea of nation state undermine. The collapse of the Soviet Union, followed by the collapse of the Berlin Wall is a good example to this kind. In contrast, the concept of globalism on an international basis originated. In today's world, countries and nations seem to be tightly bound to each other (Tarrow, 1996). As a consequence, any incidence taking place in the US or Europe can evoke itself in a remote part of Africa or Asia.

The struggle to become true civilians for hundreds of years in the global world has gained pace. Non-governmental organizations have brought about great changes on a global basis. These movements that deal with general issues and include heterogeneity can be called the new social movements. Posing many differences in many aspects such as method, content and participation from former social movements, these new social movements are likely to be like the ancient mighty powers with the help of nongovernmental organizations.

Encompassing all the means provided by science and technology, new social movements are gradually gaining ground in modern world and spreading civil culture consciousness.

In today's world, there are two significant notions for which people should struggle, democracy and civilization. In order to accomplish this, they should act in accordance with the philosophy of the new social movements. Any individual aware of his responsibility of being a human excluding others should have the qualities of the civil society.

The new social movements also focus on the connection between social movements emphasizing identity relying on characteristic changes in post-industrial societies, organizational patterns of participants and their complaints. These movements pose no clear relation with the social roles of the participants. Social base of modern movements have a tendency to go beyond a class distinction. They are based on distinct social statuses irrespective of age, gender or physical concepts such as sexual tendency and job selection, making themselves distinct from traditional social movements. So called Arab Spring, Indignados and Wall Street Movements represent the best examples of this kind.

The fact that the world has become a small village because of technological advances and anything in the world can be monitored has contributed to the activation of any individual. Spread of the internet and increased use of mobile phones especially provided people with mobilization. With the advent of mobile devices, people can act and share their opinions freely. Activist groups can be formed through social media. Using this mobility, people can join events together and conduct demonstrations in different parts of the world simultaneously.

In today's post-industrial society, cultural clashes can turn into problems with unprecedented dimensions. The more democratic a society gets, the more it develops in terms of social movements and their scales as well as extent. There is a proximate link between democracy and social movements, which means that demands never mentioned before are put on the agenda. It is quite observable from the social movements in different parts of the world that globalization has no single dimension. The new social movements struggle for much greater values and targets, which makes people hopeful about the future of the world. These movements make societies become more democratic (Bayat, 2010). That is because many countries in the world try to embrace the best government system, so the sustainability of such new social movements will be a requirement. These movements have brought about the post-politics period, causing such movements as environment protection, anti-militarism, anti-nuclear armament and spending to redirect world politics. For example, investments in weapon development in the US are harshly criticized by American people (De IUca & Peeples, 2002). Politicians take this seriously, but unfortunately not as much as intended. In order to raise the effectiveness of these efforts, participation rate in social movements should be promoted, so should their sustainability.

The distinction of the new social movements from the left wing movements became more apparent after the Second World War. These movements do not ignore conventional movements; rather, they encapsulate the obsolete movements to a great extent. The best message aimed to be conveyed through these movements is that different ideologies can fight for common interests and values (Bürkey & Özüğurlu, 2011). They adopt the idea that the poor, overlooked and minority groups should resist the current system for their rights and justice.

It is possible to state that these new social movements are system-resistant events, serving as a social opposition. They are surely going to contribute much to the enhancement of the future of the world and next generations. With the globalisations of capitalism, the immense inequality caused by the relentless competitiveness within the society caused incurable wounds. In order to transform an exploitative system, it is mandatory to settle high values that can gather each sect of the society. It is necessary to halt people who enslave others and let them to be noticed (Göle, 2012). This endeavour should be carried out on a legal program via democratic tactics leaving no chance of violence. These movements require us to defend world peace, justice, freedom and human values.

Turning into a small village with the communicative technology, the world is anymore an easy place to spread knowledge and news and thanks to technological advances, so called Arab Spring is not confined to the Arab world, making people aware of the incidents in any part of the world and lead them to change their political system to have better democracy and human rights. Employing the media, these new social movements contribute to people become aware, politicized and become an activist (Stepan, 2013). A new generation as much bound to each other as they are independent of themselves can yield unprecedented dimensions to the future of new social movements.

With so called Arab Spring, democracy began to be discussed more. The question of how to secure the rights of Muslims, non-Muslims, the ones rejecting a life regulated by religious rules and non-believers in public places has been recently discussed on an intellectual ground (Aktaş, 2012). At this point, it is necessary to imagine a democracy different from the one in Europe. With the changes in social life, so do the governmental philosophies change mandatorily. According to the processes undergone, it is possible to see that certain patterns cannot meet the needs of people. Whether a democracy, a religion based law or another, any governmental system has to be tolerant. Just as our social patterns change, so should our governmental philosophy. As can be seen in the countries subjected to so called Arab Spring movements, government system had to be changed as it could not meet the needs of the society. In order not to cause massive destructions and losses, governmental sys-

tems should always detect the change signals coming from the bottom of the society and develop politics accordingly.

Without comprehending the ongoing conflicts in a given society, it would almost be impossible to understand that society wholly. The best way to understand a society is to cognize the discrepancies and conflicts in that society and thereby we can get to understand the new social movements. It is observable that the new social movements aim at fulfil personal autonomy. The fundamental characteristic of 1960s is to construct culture against the authority (Çetinkaya, 2008). On one hand, collectivises are opposed and on the other hand collective social subjects such as nation, class and ethnicity are proliferating. In this respect, personal identity is increasingly important. These movements require all political struggles carried over identity to be combined and respect for each others' rights. In this way, democracy improves and a new society where citizens can express self-existence freely.

Today, all new social movements have an opposition role. As in Wall Street, Indignados and so called Arab Spring, they express discontent, but they do not propose what the new system should be like. Based on the distance covered so far, I want to express that there is no cause for despair and considering that the conditions are quite recent, there can be created thousands of alternatives (Sanlı, 2003). As many different movements or totally at odds with each other can organize together, alternatives will naturally be miscellaneous. We have the potential to come up with thousands of solutions to each and every problem caused by the global order.

Providing the new social movements that can act to resurrect itself in the world to fulfil its aims can conduct missions in tandem with its targets, they can possibly yield many facilities. However, the movements that diverge from its targets and missions serving for different organizations with distorted aims will lead societies to chaos and cause irreversible splits and conflicts.

## References

- Abellan, J., Sequera, J. & Janoschka, M. (2012). Occupying the Hotelmadrid: A laboratory for urban resistance. *Social Movement Studies Journal*, 11(3-4), 320-326.
- Aktaş, M. (2012). *Arap baharı (Arap baharı ve ortadoğu'da demokrasi sorunu)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Anduiza, E., Cristancho, C., & Sabucedo, J. M. (2014). Mobilization through online social networks: the political protest of the indignados in Spain. *Information Communication and Society*, 17(6), 750-764. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360>
- Babacan, M. E., Haşlak, İ. & Hira, İ. (2011). Sosyal medya ve arap baharı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(2), 63-92.
- Bayat, A. (2010). *Life as politics: How ordinary people change Middle East*, 1.Edition, Amsterdam, Amsterdam University Press, 5-147.
- Bürkev, Y. & Özuğurlu, M. (2011). *21.Yüzyılda toplumsal hak mücadelelerinin sınıf içeriği, kuramsal ve tarihsel boyutlarıyla hak mücadeleleri I*. Ed: Yalçın Bürkev vd., Ankara: Notabene Yayınları.
- Campante, R. F. & Chor, D. (2012). Why was the Arap world poised for revolution? Schooling, economic opportunities, and the Arab Spring. *Journal of Economic Perspectives*, 26(2), 167-188.
- Castaneda, E. (2012). The indignados of Spain: A Precedent to occupy wall street. *Social Movement Studies Journal*, 11(3-4), 309-319.
- Chomsky, N. (2013). *İşgal et (Sınıf savaşı, isyan ve baskı üzerine düşünceler)*, İstanbul: Agora kitaplık.
- Cohen, J. (1999) "Strateji ya da kimlik: yeni teorik paradigmalar ve sosyal hareketler", (Ed.) ÇAYIR, K., *Yeni Sosyal Hareketler/Teorik Açılımlar*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çayır, K. (1999). Toplumsal sahnenin yeni aktörleri: Yeni sosyal hareketler. *Yeni Sosyal Hareketler Teorik Açılımlar (Yay. Haz. Kenan Çayır)*, İstanbul: Kaknüs Yayınları. s:13-33
- Çetinkaya, Y. D. (2008). *Toplumsal hareketler: Tarih, teori ve deneyi*. İstanbul: İletişim Yayınları. 1. Baskı, 153.
- Çubukçu, M. (2001). *Yıkılsın bu düzen: Arap ayaklanmaları ve sonrası*. İstanbul: İletişim Yayınları, 89.

- De Luca, K. & Peeples, M. J. (2002). From public sphere to public screen: Democracy, activism and the “violence” of seattle. *Critical Studies in Media Communication*, 19(2), 125-151.
- Ghareeb, E. (2000). New media and the information revolution in the Arab world: An assessment. *Middle East Journal*, 54(3), 395-418.
- Göle, N. (2012). *Arap baharı(Ortadoğu’da demokrasi arayışı ve Türkiye Modeli)*, Ankara: Nobel yayınları, 1.Baskı, 108.
- Johnston, H., Larana, E. & Gusfield, J. (1994). Identities, grievances and new social movements. Pp. 3–35 in *New Social Movements*, edited by Larana, Johnston, and Gusfield.
- Morell, M. F. (2013). The Free culture and 15m movements in Spain: Composition, social networks and synergies. *Social Movement Studies Journal*, 13(3-4), 386-392.
- Nizam, E. & Yurid, I. (2013). *Arap baharı. Çeviri; Turan Kışlakçı*, Mana Yayınları, 4.Baskı, 238.
- Offe, C. (1985). New social movements: Challenging the boundaries of institutional politics. *Social Research*, 52(4), 817–868.
- Sanlı, L. (2003). Türkiye’de toplumsal hareketler, *Toplumsal Hareketler Konuşuyor*, (Haz. Leyla Sanlı), İstanbul: Alan Yay.
- Stepan, A., & Linz, J. J. (2013). Democratization theory and the “Arab Spring.” *Journal of Democracy*, 24(2), 15–30. <https://doi.org/10.1353/jod.2013.0032>
- Tarrow, S. (1996). *Power in movement*, Cambridge University Press. New York.
- Tekek, M. (2011). *Sosyal medya ve arap baharı*, Gazi Üniversitesi, Uluslararası ilişkiler Bölümü. ORSAM,
- Tilly, C. (2008). *Toplumsal hareketler 1768-2004, çev: Orhan Düz*, İstanbul, Babil Yayınları, 1.Baskı, 24-238.
- Touraine, A. (1999). Toplumdan toplumsal harekete, *Yeni Sosyal Hareketler*, (ed.) Kenan Çayır, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 134.
- Trudell, M. (2012). *ABD’de işgal et hareketi ve sınıf politikası*, İstanbul, Marx 21 Kitap Dizisi No.4, Yön Matbaacılık, 1.Baskı, 103-116.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Eroğlu, S. E. ve Florek, I. (2018). Disclosure of New Social Movements After 19<sup>th</sup> Century. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 8(14), 633-654. DOI: 10.26466/opus.411612

## 12 Mart 1971 Askerî Müdahalesi Sonrası Ara Rejim ve Türkiye Siyasetine Etkileri (1971-1974)\*

DOI: 10.26466/opus.407560

\*

Barış Ertem\*

Öğr.Gör. Dr. İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul / Türkiye  
E-Posta: [ertbar@gmail.com](mailto:ertbar@gmail.com) ORCID: [0000-0001-5091-2807](https://orcid.org/0000-0001-5091-2807)

### Öz

12 Mart 1971 tarihinde dönemin Başbakanı Süleyman Demirel'e askerler tarafından gönderilen muhtıra, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde askerlerin sivil ve seçilmiş siyasi iktidara yönelik doğrudan ikinci müdahalesi olmuştur. Bu müdahaleyle iktidardaki Başbakan Süleyman Demirel ve tek başına kurmuş olduğu Adalet Partisi Hükümeti iktidardan uzaklaştırılmıştır. Muhtıranın ve askerlerin tekrar siyasete müdahalesinin etkileri, yaklaşık 3 buçuk yıl kadar sürmüş, bu süre içerisinde, 1972 yılında CHP'nin 34 yıllık genel başkanı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü, partide düzenlenen olağanüstü kurultayı kaybederek yerini partinin Zonguldak Milletvekili ve eski genel sekreteri Bülent Ecevit'e bırakmıştır. Muhtıranın etkileri 1973 yılında yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimi sürecine de yansımıştır. Askerler ve sivil siyasetçiler, Cumhurbaşkanı adaylığı konusunda karşı karşıya gelmiştir. İki sivil siyasi lider Süleyman Demirel ve Bülent Ecevit'in, askerlerin gösterdiği Cumhurbaşkanı adaylığı Orgeneral Faruk Gürler'e karşı işbirliği yaparak ortak aday belirlemeleri sonucu, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde sivil siyasetçilerin dediği olmuştur. Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde yaşanan bu krizin de aşılmasından sonra, 1973 yılının Ekim ayında genel seçimlerin yapılmasına karar verilmiştir. Belirlendiği tarihte ve yüksek bir katılımıyla gerçekleşen bu genel seçimleri, Cumhuriyet Halk Partisi kazanmıştır. Genel Başkan Ecevit, kendisinden sonra en yüksek oyu alan Demirel'le bir koalisyon hükümeti kurmak istemediğinden, Milli Selamet Partisi Genel Başkanı Necmettin Erbakan'la görüşmelere başlamıştır. Bu görüşmeler sonucunda, Bülent Ecevit, 1974 yılının Şubat ayında Necmettin Erbakan ile ortak bir koalisyon konusunda anlaşmıştır. CHP-MSP Hükümeti'nin kurulmasıyla, yaklaşık 3 buçuk yıl süren 12 Mart 1971 ara rejim süreci sona ermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 12 Mart 1971 Muhtırası, Adalet Partisi (AP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)

\*Bu çalışmadan, 2-4 Şubat 2018 tarihinde düzenlenen Uluslararası Multidisipliner Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sunulan "Türk Siyasetinde Asker-Sivil İlişkileri (1971-1980)" başlıklı bildiriye yararlanılmıştır ve ileride yayımlanacak olan sempozyum bildiri kitabında da yer alacaktır.



## Interim Regime After March 12, 1971 Military Intervention and the Effects to the Turkish Politics (1971-1974)

\*

### Abstract

*On March 12, 1971, Prime Minister of Republic of Turkey, Süleyman Demirel was given a memorandum by the soldiers. This memorandum was soldiers' second direct intervention to the civilian and selected political power in the history of the Republic of Turkey. As a result of this military intervention, ruling Prime Minister Süleyman Demirel and his Justice Party Government (AP) fell from power. Impact of the military intervention on Turkish politics was about three and a half years. In this process, İsmet İnönü, the 34-year-old Chairman of the Republican People's Party (CHP) and second president of the Republic of Turkey, lost his place in the party. Former general secretary, Bülent Ecevit, became the new Chairman of the CHP. The memorandum also affected the presidential elections held in year of 1973. The soldiers and civilian politicians have faced about presidential candidate. The candidate, who by Süleyman Demirel and Bülent Ecevit, elected as president. The general elections were held in October, 1973. Republican People's Party (CHP), led by Bülent Ecevit, has won the elections. But he had to set up a coalition government. Ecevit did not want to set up a coalition government with Süleyman Demirel. Ecevit has formed a coalition government with Necmettin Erbakan-led National Salvation Party (MSP). As the result of formation of this civilian coalition government, the interim regime has ended.*

**Keywords:** March 12, 1971 Military Memorandum, Justice Party (AP), Republican People's Party (CHP)

## Giriş

### 1971 Askerî Müdahalesine Genel Bir Bakış

1970'lere yaklaşılrken, Başbakan Süleyman Demirel'in başında bulunduğu Adalet Partisi (AP) Hükümeti, Johnson Mektubu sonucu toplumda yükselen ABD-karşıtı tepkiler, TİP'in Meclise girmesi ve DİSK, Dev-Sol gibi yapıların güçlenmesi gibi nedenlerle artan sol faaliyetlerden ordunun duyduğu rahatsızlık, DP'lilerin siyasî haklarının iadesine ordu içerisinden gelen tepkiler, sokaklarda ve üniversitelerde şiddet olaylarının görülmeye başlaması gibi nedenlerle, iç politikada büyük baskı altındadır.

Demirel Hükümeti, içeride bu sorunlarla karşı karşıya iken dış politikada da büyük sorunlar yaşamaktadır. Ülkesinde artan uyuşturucu kullanımından Türkiye'yi sorumlu tutan ABD Başkanı Nixon, afyon üretimini durdurması için Demirel Hükümeti'ne baskı yapmaktadır. Afyon ekiminden geçimini sağlayan yüzbinlerce kişinin tepkisinden çekinen Demirel'in üretimi tamamen durdurulmaması, ABD'nin büyük tepki ve baskısına neden olmuştur.<sup>1</sup>

1971 yılına girildiğinde, Demirel Hükümeti, bu iç ve dış sorunlar nedeniyle hareket edemez durumdadır ve ordunun komuta kademesinde de müdahale fikri ağırlık kazanmıştır. Yalnızca Genelkurmay Başkanı Memduh Tağmaç, müdahale fikrine soğuk bakmaktadır. 1960'ların başarılarında çıkarttıkları Yön Dergisi'nden sonra, bir süredir çıkarttıkları Devrim Dergisi'ndeki yazılarıyla da ordunun yönetime müdahale etmesi gerektiği fikrini savunan Doğan Avcıoğlu, İlhan Selçuk gibi bazı sol görüşlü aydınlardan da etkilenen komutanlar, 9 Mart 1971 tarihinde darbe kararını kesinleştirmek amacıyla toplanmışlardır. Ancak, Kara Kuvvetleri Komutanı Faruk Gürler'in son anda vazgeçmesi nedeniyle darbe gerçekleştirilememiştir. Faruk Gürler, Genelkurmay Başkanı Memduh Tağmaç'ın da darbeyi desteklemesi gerektiğini düşünmektedir. Sonun-

---

<sup>1</sup> Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için: Barış Ertem, "Türk Siyasetinde Asker-Sivil İlişkileri (1960-1971)", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, 2016, s.132-149; Barış Ertem, "Türkiye Cumhuriyeti Tarihinde Asker-Sivil İlişkileri (1923-2000)", *Modern Türkiye Tarihi*, (ed.Ali Satan, Süleyman Beyoğlu), İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 2014, s.423-440

da, hem Memduh Tağmaç hem de Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay darbe-ye ikna edilmiştir.

Sonunda, ordunun komuta kademesi, 27 Mayıs 1960'dan yaklaşık 11 yıl sonra, sivil siyasete yeniden müdahale etmeye karar vermiştir. 12 Mart 1971 günü, saat 13.00'de, Genelkurmay Başkanı Memduh Tağmaç ve kuvvet komutanlarının imzasını taşıyan muhtıra Türkiye Radyolarında okunmuş ve Süleyman Demirel Hükümeti istifaya davet edilmiştir. Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'a, Başbakan Demirel'e, Millet Meclisi'ne ve Cumhuriyet Senatosu'na da yazılı olarak da gönderilen 3 maddeli muhtıra metnine göre, Demirel askerlerin taleplerini yerine getirip istifa etmez ve yerine askerlerin onaylayacağı bir hükümet kurulmazsa, ordu idareyi doğrudan üzerine alacaktır. Muhtıranın tam metni şöyledir:

1. Parlamento ve hükümet, süregelen tutum, görüş ve icraatı ile yurdumuzu anarşi, kardeş kavgası, sosyal ve ekonomik huzursuzluklar içine sokmuş, Atatürk'ün bize hedef verdiği çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak ümidini kamuoyunda yitirmiş ve anayasanın öngördüğü reformları tahakkuk ettirememiş olup, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceği ağır bir tehlike içine düşürülmüştür.
2. Türk Milletinin ve sinesinden çıkan Silahlı Kuvvetleri'nin bu vahim ortam hakkında duyduğu üzüntü ve ümitsizliği giderecek çevrelerin, partiler üstü bir anlayışla meclislerimizce değerlendirilecek, mevcut anarşik durumu giderecek ve anayasanın öngördüğü reformları Atatürkçü bir görüşle ele alacak ve inkılâp kanunlarını uygulayacak kuvvetli ve inandırıcı bir hükümetin demokratik kurallar içinde teşkili zaruri görülmektedir.
3. Bu husus süratle tahakkuk ettirilmediği takdirde, Türk Silahlı Kuvvetleri, kanunların kendisine vermiş olduğu, Türkiye Cumhuriyeti'ni korumak ve kollamak görevini yerine getirerek idareyi doğrudan doğruya üzerine almaya kararlıdır.

Bilgilerinize. (Milliyet, 13 Mart 1971; Cumhuriyet 13 Mart 1971)

Muhtıranın bildirilmesinden hemen sonra, Bakanlar Kurulu olağanüstü toplanmış ve alınacak karar görüşülmüştür. Toplantı sonucunda hükümetin istifasına karar verilmiş ve Başbakan Süleyman Demirel,

muhtıradan yaklaşık 4 saat sonra, saat 17.00'de Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'a gönderdiği şu mektupla görevinden istifa etmiştir:

*"Cumhurbaşkanlığı Yüce Katına,*

*Genelkurmay Başkanı ve kuvvet komutanları tarafından zati devletinize, Cumhuriyet Senatosu Başkanlığına ve Millet Meclisi Başkanlığına tevdi edilip bugün saat 13.00'te Türkiye Radyolarından Türk Kamuoyuna duyurulan muhtırayla anayasa ve hukuk devleti anlayışını bağdaştırmak mümkün değildir. Bu durum muvacehesinde hükümetin istifasını saygıyla arz ederim.*

*Süleyman Demirel, Başbakan." (Cumhuriyet, 13 Mart 1971)*

## **Muhtıra Sonrası Ara Rejimin (1971-1974) Türkiye Siyasetine Etkileri**

### **1. 12 Mart 1971 Askerî Muhtırasının CHP Üzerindeki Etkileri ve Partide Lider Değişimi**

12 Martçılar, Demirel Hükümeti'nin istifasının ardından, özellikle kendi aralarındaki görüş farklılıkları nedeniyle, selefleri 27 Mayısçılardan farklı olarak Meclis'i ve siyasi partileri kapatmamışlar, Meclis aritmetiğini değiştirmemişlerdir. Buna karşılık Meclis'teki partilerin hükümet kurmalarına izin vermemişler, kendilerinin seçtikleri kişilerden kurulmuş "partiler üstü" hükümetler aracılığıyla ülkeyi yaklaşık üç yıl yönetmişlerdir. Bu ara rejim döneminde sırasıyla görev yapan hükümetler şöyledir:

33. Hükümet - Nihat Erim (26 Mart 1971-11 Aralık 1971)

34. Hükümet - Nihat Erim (11 Aralık 1971-22 Mayıs 1972)

35. Hükümet - Ferit Melen (22 Mayıs 1972-15 Nisan 1973)

36. Hükümet - Mehmet Naim Talu (15 Nisan 1973-26 Ocak 1974)

Muhtıradan hemen sonra özellikle sola karşı büyük bir baskı başlamış, aralarında Devrim Dergisi'nin bazı yazarlarının da bulunduğu birçok sol görüşlü aydın ve vatandaş tutuklanmıştır. TİP kapatılmış, sol görüşlü dernekler dağıtılmıştır. Kapatılan bu sol yapıların pek çok üyesi, özellikle Genel Sekreter Bülent Ecevit'in teşvikiyle CHP'ye üye ya da delege olarak katılmışlardır.

12 Mart askerî müdahalesi, iktidardan uzaklaştırılan AP kadar, anamuhalefet partisi konumundaki CHP üzerinde de etkili olmuştur. CHP yönetimi, partinin muhtıraya yönelik tavrı üzerinden görüş ayrılığı ya-

şamış, partide tartışmalar başlamıştır. CHP Genel Başkanı İsmet İnönü, muhtıraya tepki göstermeyen, hatta kısmen destekleyen bir tutumu tercih etmiştir. Öyle ki, muhtıradan bir gün sonra basına yaptığı açıklamada, “Demokratik bir istifâ var. Demokratik bir mekanizma normal olarak işliyor. Bakalım göreceğiz” diyerek yaşanan sürecin “demokratik ve normal” olduğunu iddia etmiştir. (Cumhuriyet, 13 Mart 1971) Dönemin Cumhurbaşkanı Orgeneral Cevdet Sunay’ın davetiyle, 12 Martçuların kurduracağı hükümete bakan vermeyi de kabul eden İnönü’nün, müdahaleyle ilgili düşünceleri özetle şöyledir:

*“(...) Memleket ve devlet, hükümete, anarşi içinde başıboş bırakılırsa, onun siyasetçileri hiçbir sorumluluk taşımaksızın selâmete götürmekle mükellef oldukları milletin ve devletin kaderini meçhullere kaptırmış olurlar. Böyle bir sorumluluğu üzerimize almadık. Cumhurbaşkanı’nın davetine olumlu cevap vermek fikrindeyiz. Partiler üstü bir hükümet teşekkül etsin, asayiş korunsun, reformlar yapılsın, sonunda mümkün olan en kısa zamanda seçimlere gidilsin. Bu suretle demokratik rejim kısa zamanda avdet etmiş olur. Takip ettiğimiz politika budur.” (Mirkemalolu, 1975: 68)*

İnönü’nün 12 Mart müdahalesine yönelik bu politikasına CHP içerisinden en belirgin tepki ise Genel Sekreter Bülent Ecevit’ten gelmiştir. Ecevit, İnönü’nün darbeden sonra kurulacak hükümete bakan vereceğini açıklaması üzerine partideki genel sekreterlik görevinden istifa etmiştir. Açıklamasında, “İnönü ile karşı karşıya gelerek partiyi yönetemem” diyen Ecevit’e, yürütme kurulunun 15 üyesi de istifalarıyla destek vermiştir. (Hürriyet, 22 Mart 1971)

Ecevit, istifasının ardından, kendisini destekleyen partililerle birlikte, İnönü’ye yeni hükümete katılma yetkisinin verilmesine de karşı çıkmıştır. CHP’nin hükümete bakan vermesi konusunda Genel Başkan İnönü’ye tam yetki sağlayan önergeye, Ecevit ile birlikte 50 CHP’li milletvekili ve senatör “hayır” oyu vermiştir. Ecevit, bu oylamayı 76’ya karşı 50 oyla kaybetmiş olmasına karşın, CHP’de artık yeni bir güç merkezi olduğunu göstermiştir. (Tercüman, 22 Mart 1971)

Genel Başkan İsmet İnönü ile eski Genel Sekreter Bülent Ecevit arasındaki bu ayrışma zamanla bölünmeye dönüşmüş, il kongrelerinde

“Ecevitçiler ve Paşacılar” karşı karşıya gelmeye başlamıştır. Bölünmenin boyutları, İnönü’nün yaklaşık 1 yıl kadar sonra, 5 Şubat 1972 tarihinde CHP Ortak Grup Toplantısında yaptığı konuşmasındaki sertlikten anlaşılabilir. İnönü, grup toplantısındaki konuşmasında, Ecevit’in son 1 yıl içerisindeki tavrını açıkça sert bir şekilde eleştirmiş ve “memleket için meçhul” olarak değerlendirmiştir:

*“(...) 12 Mart’tan sonra, hükümet teşkili çalışmaları sırasında, büyük devlet ve millet bunalımına çare bulma konusunda Genel Sekreter, o sahada başlıca sorumlu TBMM Grubu ve Genel Başkan ile ters düştüğünü ilân etmiştir. Bunun ve yalnız bunun sonucu olarak da bana istifasını göndermiştir. O andan itibaren eski Genel Sekreter, inanılmaz bir ısrar ile sanki herkesin gözü önünde cereyan etmiş bu görüş ayrılığından değil de, Ortanın Solu anlayışı farkından ve ya halka dayanma konusunda bir ihtilâf varmış da ondan ayrılmış gibi kongre sonuçlarını tefsir etmekte ve ya ettirmektedir.*

*(...) Şimdi, hükümet teşkili zamanındaki anarşizm hâkimiyeti devrini göz önüne getiriniz. Memleket, ne olursa olsun, emniyete kavuşmak için tamamı ile bunalmış bir haldeydi. O zaman, süratle hükümet teşkilini imkânsız kılacak bir davranışa, Genel Sekreterin aklına uyararak girseydik, memlekette anarşi daha ne kadar tahribat yapabilirdi, tasavvur edebilir misiniz?*

*(...) Bugünkü Parti Meclisi, başka türlü bir Merkez Yönetim Kurulu seçemez. Çünkü kurultay, Genel Başkanla herhangi bir ihtilâfi olmadığını söyleyen Genel Sekreter rahat çalışabilsin diye ve benim bunu anlatmam sonucu böyle bir Parti Meclisini onun yanına vermiştir. Eski Genel Sekreter, esas noktalarda artık başka görüşte olduğunu söyleyince, Parti Meclisinde bulunan çoğunluk, onun yeni ve bilinmeyen politikasının icra vasıtası haline gelmiştir. Memleket için meçhul, parti için meçhul.” (Turan, 2004: 279-284).*

İnönü ile Ecevit arasında, dolayısıyla CHP’de artık iyice belirginleşen bu bölünme, sonunda partiyi olağanüstü kurultaya taşımıştır. CHP’de İnönü’ye en yakın ve etkili isimlerden Kemal Satır, İnönü’nün talimatıyla, Ecevit Grubunu partiden tasfiye etmek amacıyla olağanüstü kurultay için imza toplamaya başlamıştır. Satır’ın yeterli imza sayısını aşan 368 imzalı dilekçesini 16 Nisan 1972 tarihinde Genel Başkan İsmet İnönü’ye sunmasıyla, kurultay süreci başlamıştır (Cumhuriyet, 17 Nisan 1972).

İnönü, dilekçeyi kabul ettikten sonra konuyu Parti Meclisi'ne taşımış ve Kemal Satır'ı destekleyen, Ecevit'e muhalif tavrını ortaya koyduğu bir konuşma yapmıştır. Ecevitçilerin kurultay tarihi ve delegelerle ilgili bazı itirazlarına karşın, İnönü'nün etkisiyle, olağanüstü kurultay tarihi 5 Mayıs 1972 olarak belirlenmiştir. İnönü, toplantıyı kapatırken şunları söylemiştir:

*“Onlar (İnönü’yü destekleyen üyeler) bana bir tarih bildirdiler, 15 Mayıs olur dediler. Siz (Ecevitçi üyeler) 29 Nisan diyorsunuz. Ben bir formül söylüyorum, 5 Mayıs diyorum. Bunu şimdi gidip ilân edeceğim. Toplantımız bitmiştir.”* (Turan, 2004: 304).

Toplantının ardından, Genel Başkan İnönü'nün olağanüstü kurultayla ilgili bildirisi yayımlanmıştır:

*“Adana Milletvekili Sayın Kemal Satır'ın öncülük ettiği senatör ve milletvekilleri, illerden toplananlarla birlikte 363 imza ile olağanüstü kurultayın toplanması için 16 Nisan tarihinde bana müracaat etmişlerdir. 18 Nisanda Parti Meclisine bilgi olarak bunu söylediğim vakit, Parti Meclisi, kendisine karşı yapılan şikâyetleri cevaplamaya çalışmakla birlikte, kendilerinin de olağanüstü bir kurultay toplanmasını isteme kararı alacaklarını bildirdiler. İlk müracaat, tüzüğümüzün kendilerine verdiği hakkı kullandıklarını söyleyen Kemal Satır ve arkadaşlarıdır. Bu müracaat üzerine, olağanüstü kurultayın, 20. Kurultay delegeleriyle, 5 Mayıs 1972 tarihinde Ankara'da toplanmasına lüzum görmekteyim.*

*Her iki tarafın gündemi birbirine yakındır. Gündem, bir cümle ile hülâsa olunabilir. Bu da, kurultayın Parti Meclisine güvenoyu verip vermeyeceği meselesidir. Bu kayıtlarla olağanüstü kurultayın toplanması için bütün ilgililerin yardımcı olmalarını isterim.”* (Turan, 2004: 304-305).

CHP'nin 5 Mayıs 1972 tarihinde toplanması planlanan Beşinci Olağanüstü Kurultayı, İsmet İnönü'nün hafif bir kalp spazmı geçirmesi ve doktoru Zafer Paykoç'un kurultaya katılmasına sağlığı açısından izin vermemesi nedeniyle, 6 Mayıs 1972 tarihinde, Ankara Selim Sırrı Tarcan Spor Salonu'nda başlamıştır. (Tercüman, 6 Mayıs 1972) Kurultay, dinle-

yicilere kapalı olarak, yalnızca basın mensupları ve izinli partili ve görevlilerin katılımıyla gerçekleşmiştir.

Genel Başkan İnönü, kurultayın açılış konuşmasında da eski Genel Sekreter Bülent Ecevit'i eleştirmiştir. İnönü'nün, Ecevit'i eleştirirken. CHP'nin orduyla olan ilişkilerine zarar verdiğine, hatta 27 Mayıs ve 12 Mart askerî müdahalelerine vurgu yapması dikkat çekicidir:

*“Sayın Ecevit, sadece parti içi tutumu, davranışları dolayısıyla değil, ihtiyatsız şekilde ifade ettiği bir takım fikirlerden dolayı partinin dışında da şüpheler uyandırıyor. Birçok defa bu ifadeleri ‘Onun söylemek istediği budur’ ya da ‘bizim bu konudaki açık görüşümüz şöyledir’ tarzında tavzih etmek mecburiyetini duyduğum herhalde gözünüzden kaçmamıştır ve hatırmızdadır. Sayın Ecevit'in bilhassa bu yüzden, resmî davetlerde ve ordu ile ilişkilerinde yanlış saydığı tefsirlerden kurtulması için devamlı bir dikkat göstermeye de çalıştım.*

*(...) Bugünkü durumumuz budur: Genel Başkanın parti teşkilâtını ve Meclis Gruplarını ahenk içinde çalıştırmak gibi 40 yıldan beri tecrübe edilmiş bir vazife anlayışı tamamıyla hükümsüz bırakılmış, Meclis içinde ve dışında parti beraberliği, vatandaş gözünde değersiz ilân edilmiştir.*

*Genel Sekreterlikten istifa eden bir insanın, istifa etmemiş gibi parti idaresini yürütebilmesi, Parti Meclisindeki çokluk sayesinde mümkün olmaktadır.*

*Kanunların ve yetkilerin devlet yönetiminde iyi niyetten çıkararak kullanılması, toplumu büyük karışıklığa ya da ihtilâl'e götürmüştür, götürecektir.*

*Tarihte, İttihad-ı Terakki Merkezi Umum İdaresi, Meclisleri vazifelerini göremez bir hale getirmişti. Demokrat Parti iktidarı zamanında ‘hiçbir kanun anayasaya aykırı olamaz’ ilkesi şu şekilde işlenirdi: Bir kanunun anayasaya aykırı olup olmadığına Meclis karar verirdi. Onun için, anayasaya aykırı bir kanun göz göre göre çıkarılır ve şikâyet olursa, ertesi gün Meclis toplanır, çıkan kanunun anayasaya uygun olduğunu bildirirdi. Bu usul ile millet, anayasaya aykırı kanunlarla idare olunmaya başladı ve nihayet 27 Mayıs 1960 hareketi oldu.*

*12 Mart'tan önce yine böyle usullere uygun manzara altında bütün şikâyetleri üzerinde toplayan bir idare, 12 Mart'ı getirdi.*

*Bütün bu hâdiseler, demokratik rejimin geçirdiği tekâmül safhaları sayılmaktadır. Ancak, bunların dersi de alınmalıdır.” (Turan, 2004: 315-317).*



Kurultayın ikinci gününde ise İnönü'nün desteklediği Parti Meclisi listesiyle Ecevitçilerin Parti Meclisi listeleri güvenoyuna sunulmuştur. Aynı zamanda partide genel başkanlık için İnönü ile Ecevit arasında bir seçim anlamına gelen bu oylamayı, 507'ye karşı 709 oyla Ecevitçiler kazanmıştır. (Hürriyet, 8 Mayıs 1972) Bu sonuç, kurultay kararı alındığından beri "ya Bülent ya ben" diyen (Hürriyet, 25 Nisan 1972) İsmet İnönü'nün, CHP liderliğini kaybetmiş olduğu anlamına gelmektedir.

Kurultayda oy sayımı tamamlanıp sonuç açıklandıktan sonra eşiyle birlikte salondan ayrılan İnönü, ertesi gün, 8 Mayıs 1972 tarihinde CHP Merkez Yönetim Kurulu'na gönderdiği mektupla yaklaşık 34 yıldır sürdürmekte olduğu genel başkanlık görevinden istifa ettiğini bildirmiş ve parti tüzüğü'nün 28.maddesinin gerektirdiği işlemin yapılmasını talep etmiştir. (Hürriyet, 9 Mayıs 1972)

İnönü'nün istifa mektubunda vurguladığı, CHP Parti Tüzüğü'nün 28.maddesi gereği, 14 Mayıs 1972 tarihinde, CHP'nin Genel Başkan Seçimi Kurultayı toplanmıştır. İnönü'nün Yalova'da istirahatte olduğu için katılmadığı kurultayda, tek aday olan CHP Zonguldak Milletvekili Bülent Ecevit, genel başkanlığa seçilerek, CHP'nin üçüncü genel başkanı olmuştur. (Cumhuriyet, 15 Mayıs 1972) Ecevit, 1416 delegeden 913'ünün katıldığı kongrede, 826 oy almıştır. Böylece, 12 Mart 1971 Askeri Müdahalesinin CHP'de başlattığı bölünme, genel başkan değişikliğiyle sonuçlanmıştır.

## 2. Cumhurbaşkanlığı Seçimi Krizi

Ancak, 12 Mart Muhtırasının siyaset üzerindeki etkisi, bu kadarla sınırlı olmamıştır. CHP'deki değişiklikten 9 ay kadar sonra, mevcut Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın görev süresinin dolması ve yeni Cumhurbaşkanı'nın seçilmesinin gerekmesiyle, askerlerle sivil siyasiler arasında yeni bir kriz dönemi başlamıştır.

Krizin temel nedeniyse, 12 Martçıların, 28 Mart 1973 tarihinde görev süresi sona erecek Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın yerine, yine Sunay gibi Genelkurmay Başkanı olan Orgeneral Faruk Gürler'i Cumhurbaşkanı seçtirmek istemeleridir. Buna göre, Gürler Genelkurmay Başkanlığı

görevinden istifa ederek kontenjan senatörü olacak ve kontenjan senatörlüğünden de Cumhurbaşkanlığı'na seçilecektir.

Orgeneral Faruk Gürler'in ismi, siyasî çevrelerde 1973'ün başlarından itibaren Cumhurbaşkanı adayı olarak konuşulmaya başlamaya birlikte, basında kesin ifadelerle Şubat ayı sonları ve Mart ayının başlarında yer almaya başlamıştır. Cumhuriyet Gazetesi'nde 2 Mart 1973 tarihinde yayımlanan bir yazıda, "bir üye istifa edecek, Sayın Gürler Cumhuriyet Senatosu'na girecek ve Cumhurbaşkanı olarak Çankaya'ya gidecek" ifadeleriyle, yukarıdaki formüle vurgu yapmıştır. (Cumhuriyet, 2 Mart 1973)

Parlamentoda, mevcut Genelkurmay Başkanı'nın Cumhurbaşkanı olarak seçilmesine en erken ve belirgin tepkiyi gösteren liderse, Adalet Partisi Genel Başkanı Süleyman Demirel olmuştur. 12 Mart Muhtırası ile hükümetten uzaklaştırılan Demirel, Gürler'in Cumhurbaşkanı olmasına karşı olduğunu, 1973 başlarından itibaren basına verdiği röportajlarla açıklamıştır. Demirel, sürekli olarak "Cumhurbaşkanı'nı TBMM'nin seçeceği" vurgusunu yaparak, Meclis dışından bir adaya sıcak bakmadığını, dolaylı olarak da Gürler'i desteklemeyeceğini ifade etmiştir. (Son Havadis, 5 Şubat 1973; Cumhuriyet, 2 Mart 1973).

CHP'nin tavrıyla, Faruk Gürler'in adı kesinleşene kadar net değildir. Ancak Ecevit de, Demirel gibi, askerler tarafından Gürler'in adaylığının dayatılmasından kaygılı ve Gürler'in adaylığına mesafelidir. CHP Genel Başkanı Ecevit, o günlerdeki atmosferi özetle şöyle anlatmaktadır:

*"Cumhurbaşkanı seçimiyle ilgili olarak bir baskının ortaya çıkmasından çok kaygı duyuyorduk. Öyle bir baskı olduğu takdirde ona karşı direnmemiz gerektiğinde hepimiz birleşiyorduk. Öyle bir huzursuz bekleyiş içindeyken ve türlü söylentiler devam ederken sayın Muhsin Batur'un<sup>2</sup> evine bir çağrı aldım. Yanlış hatırlamıyorsam, çağrıyla Muhsin Batur yaptı. Benimle, istediğim yakın arkadaşlarımla bir özel görüşme ihtiyacı duyduklarını belirtti.*

*(...) Birlikte gideceğimiz arkadaşlarla toplandık. Genel sekreter ve grup başkan vekilleriyle birlikte gidecektik. Gitmeden önce bizim evde toplandık ve Gürler'in adaylığının desteklenmesi yolunda bir telkin ve ya baskı gelecek olursa, buna karşı gönül kırılmayıcı bir üslup içinde yardımcı olamayacağımızı belirtmek kararı aldık.*

---

<sup>2</sup> Orgeneral Muhsin Batur, dönemin Genelkurmay 2.Başkanı'dır.

*Toplantı çok nazik ve dikkatli bir hava içinde geçti. Ve kesinlikle Gürler'in adaylığı konusunda bir telkinde bulunmadılar. Ancak bir-iki kumandanın konuşmalarından, bizde öyle bir eğilim olursa memnun olunabileceği gibi bir hava seziliyordu. Daha çok, bizim Demirel'le bir araya gelip bu soruna bir çözüm bulmamızın, iki büyük partinin, ordunun duyarlılığını ve sorunlarını göz önünde tutarak uygun bir aday üzerinde görüş birliğine varmasının kendilerini rahatlatacağını bize belli ettiler.*

*Anlaşılan, böyle bir girişim için Demirel'i kapalı buluyorlardı. Ertesi gün benim bu görüşmeyi Demirel'le yapmamı kararlaştırdık. Demirel benimle görüşmekten ısrarla kaçındı. Ben bu görüşmeye çok önem veriyordum. Çünkü bunu yapmazsak Gürler'in adaylığının ortaya sürülmesi gibi bir durumla karşılaşılacaktı." (Kili, 1976:342-343)*

Bu görüşme ve gelişmelerin sonunda, siyasî liderlerin kesin bir aday bildirmemelerinin de sonucu olarak, askerlerin Orgeneral Faruk Gürler üzerindeki tavrı kesinleşmiştir. Millî Savunma Bakanı Mehmet İzmen, yerine Faruk Gürler'in geçmesi için 5 Mart 1973 tarihinde kontenjan senatörlüğünden istifa etmiştir (Cumhuriyet, 6 Mart 1973). Ertesi gün de Gürler emekliliğini istemiş, 7 Mart 1973 tarihinde de yemin ederek Cumhurbaşkanlığı adaylığının ilk adımı olan senatörlük görevine başlamıştır. (Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, Cilt 10, 7 Mart 1973: 201) Gürler'den boşalan Genelkurmay Başkanlığı makamıysa Kara Kuvvetleri Komutanı Orgeneral Semih Sancar atanmıştır.

Gürler'in Cumhurbaşkanlığı adaylığının bu şekilde kesinleştiği günlerde de siyasî parti liderlerinin tavrında bir değişiklik yoktur. Demirel, Cumhurbaşkanı'nı TBMM'nin seçeceği konusundaki vurgusuna devam etmektedir. Demirel'e göre bu vurgu "bir şeyleri saklamak için söylenmiş süslü bir söz değildir." (Cumhuriyet, 6 Mart 1973) Ecevit'in açıklamaları da öncekilere benzerdir. Gürler'in Genelkurmay Başkanlığı görevinden istifa ettiği gün yaptığı açıklamada, "CHP'nin kesin bir kararının olmadığı" ifade etmiştir. (Cumhuriyet, 7 Mart 1973)

TBMM'de Cumhurbaşkanlığı için seçim turlarının başlayacağı 13 Mart 1973 gününe kısa süre kala, Adalet Partisi, Cumhurbaşkanı seçilmesinden çok Gürler'in önünü kesmesi amacıyla Cumhuriyet Senatosu Başkanı Emekli Orgeneral Tekin Arıburun'u, Demokratik Parti ise diğer

iki adaya da oy vermemek için Genel Başkanı Ferruh Bozbeyli'yi aday göstermiştir. CHP'ninse halen bir adayı yoktur. Ecevit, CHP'nin seçim turlarına katılmamasını önermiş, karar kabul edilmesine karşın Genel Sekreter Kırıkoğlu ve 30 kadar CHP'li, Ecevit'in talimatı ve grup kararına karşı çıkarak seçim turlarına katılmıştır. (Kili, 1976:343-344)

13 Mart 1973 tarihli TBMM Birleşik Toplantısıyla başlayan Cumhurbaşkanlığı seçiminin ilk turunda, AP'nin adayı Tekin Arıburun 282, askerlerin desteklediği Faruk Gürler 175, Demokratik Parti'nin adayı Ferruh Bozbeyli ise 45 oy almıştır. 11 oyun boş, 4 oyunsa geçersiz sayıldığı turda, 2/3 oy çokluğu sağlanamadığından Cumhurbaşkanı seçilememiştir. (TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 12, 13 Mart 1973: 147)

Sonraki dört turda da benzer şekilde çoğunluk sağlanamayıp Cumhurbaşkanlığı seçimi çıkmaza girmeye başlayınca, sonucun değişmeyeceğini anlayan Faruk Gürler, adaylıktan çekildiğini açıklamıştır. Gürler'le birlikte, AP'nin desteklediği Tekin Arıburun da adaylıktan çekilmiştir. Artık oylama turlarına katılmayan AP ve CHP'nin, ortak olarak destekleyecekleri bir adaylarının da olmaması nedeniyle, Cumhurbaşkanlığı seçim süreci tıkanmıştır. Bu aşamada, CHP Lideri Bülent Ecevit'in 1 hafta kadar önce, 16 Mart 1973 günü gündeme getirdiği ve CHP Parti Meclisi'nden de yetki aldığı çözüm önerisi olan, mevcut Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın görev süresini uzatılması önerisi tekrar değerlendirilmiştir.

CHP'nin, anayasada değişiklik yapılarak Cumhurbaşkanı'nın görev süresinin uzatılması teklifi, 303 milletvekilinin imzasıyla 22 Mart 1973 günü Millet Meclisi gündemine alınmıştır. Değişiklik Meclis'te tartışılmış, aynı gün oylanmış, fakat 2/3 çoğunluğun gerektirdiği 300 oydan yalnızca 1 oy eksikle, 299 oyla reddedilmiştir. Değişikliği teklif eden CHP'nin, Uşak Milletvekili Adil Turan, teklife karşı oy kullanmıştır. (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem 3, Cilt 36, 22 Mart 1973: 342-345)

Tasarı, Millet Meclisi'nde reddedilmiş olmasına karşın, Cumhuriyet Senatosu'na da gönderilmiş, burada da tartışılarak oylanmış, ancak 104 kabul oyu almasına karşın, 184 üyeli Senato'da da 2/3 çoğunluğu elde edemediğinden reddedilmiştir. (Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, Cilt 10, Toplantı 12, 25 Mart 1973: 456-458)

Gürler adaylıktan çekilip Sunay'ın görev süresi de uzatılmayınca, siyasî parti liderleri, daha fazla vakit kaybetmeden yeni bir aday belirle-

mek için görüşmelere başlamışlardır. 26 Mart 1973 günü, dönemin Anayasa Mahkemesi Başkanı Muhittin Taylan, partilerin ortak adayı olarak belirlenmiştir. Ancak, bu kez de Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay, kontenjan senatörlüğü mekanizmasını Taylan için işletmeyi reddetmiştir. (Cumhuriyet, 27 Mart 1973; Kili, 1976: 346)

Bunun üzerine, kısa süre ara verilen görüşmeler Nisan ayının başında yeniden başlamış, AP Lideri Demirel, çözüm olarak Cumhurbaşkanı'nı halkın seçmesini önermiştir. (Cumhuriyet, 3 Nisan 1973) Ancak bu öneri de diğer liderler tarafından kabul görmemiştir. Sonunda, Demirel ve Ecevit ikili olarak görüşmüş ve Kontenjan Senatörü Emekli Oramiral Fahri Korutürk üzerinde uzlaşmışlardır.

Korutürk'ün aday olduğu Cumhurbaşkanlığı seçimi, 6 Nisan 1973 tarihinde, TBMM Birleşik Oturumunda yapılmıştır. Aynı zamanda Cumhurbaşkanlığı seçiminin 15.turu olan bu oylamada, 365 oy alan Fahri Korutürk Cumhurbaşkanlığına seçilmiştir. Korutürk, aynı gün Meclis'te yemin ederek, Türkiye Cumhuriyeti'nin altıncı Cumhurbaşkanı olarak göreve başlamıştır. (TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 12, Toplantı 12, 6 Nisan 1973: 224-225)

Böylece, 12 Mart Muhtırasından kısa süre sonra, henüz muhtıracıların kurdurduğu hükümetlerin ara rejimi devam ederken, askerler ile sivil siyaset arasında yaşanan ve yaklaşık 1 ay kadar süren bu otorite mücadelesi, sivil siyasetin desteklediği bir adayın Cumhurbaşkanı olmasıyla son bulmuştur. Altıncı Cumhurbaşkanlığı seçimi, asker-sivil ilişkileri açısından Cumhuriyet tarihimizdeki örnek olaylardan biri olarak kabul edilmektedir.

### **3. 1973 Genel Seçimleri, Sivil-Seçilmiş Hükümetin Kurulması ve Ara Rejimin Sonu**

Cumhurbaşkanlığı krizinin de bu şekilde aşılmasından sonra, zamanı gelen genel seçimlerin normal tarihinde yapılmasına karar verilmiştir.

CHP, bu seçimlere önem vermiş ve 1969 seçimlerinden itibaren ülkenin yaşadığı sıkıntıları vurgulayan 234 sayfalık "Ak Günlere" başlıklı iddialı bir kitapçık ve seçim bildirgesi hazırlamıştır. CHP'nin bu bildirgede yoğunlaştığı konular, 12 Mart Askeri Müdahalesinin siyaset ve

ekonomiye olumsuz etkileri, özgürlüklerin kısıtlanması, demokrasinin gördüğü zarar ve asayiş sorunlarıdır. (Ak Günlere: CHP 1973 Seçim Bildirgesi, 1973) CHP, bu seçimlerle birlikte, “sürekli bir anamuhalefet partisi olmaktan kurtulmayı” amaçlamaktadır.(Kili, 1976: 349)

AP de, seçim çalışmalarında demokrasi vurgusuna önem vermiştir. Öyle ki, partinin seçim çalışmaları için belirlediği ve seçim propaganda çalışmalarında en sık kullandığı sloganlardan biri “demokrasinin bayrağı AP” sloganı olmuştur. (Cumhuriyet, 11 Eylül 1973)

Seçimlere katılacak diğer partiler arasında ise Mart'ta yaptığı kongreyle adını değiştiren (Tercüman, 5 Mart 1973) Turhan Feyzioğlu liderliğindeki Cumhuriyetçi Güven Partisi (CGP), 12 Mart Muhtırasından sonra kapatılan Milli Nizam Partisi'nin yerine 11 Ekim 1972 tarihinde yine Necmettin Erbakan liderliğinde kurulan (Günaydın, 12 Ekim 1972) Milli Selamet Partisi (MSP), Alparslan Türkeş liderliğindeki Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Ferruh Bozbeyleli liderliğindeki Demokratik Parti (DP) yer almıştır.

Toplam 8 partinin katıldığı 1973 Genel Seçimleri, 14 Ekim günü yapılmıştır. 16 milyon 798 bin 164 kayıtlı seçmenden 11 milyon 223 bin 843'ünün oy kullandığı ve %66.8 katılım oranıyla gerçekleşen seçimlerin kazananı ise Bülent Ecevit'in liderliğindeki CHP olmuştur. 3 buçuk milyondan fazla oy ve %33.3 oy oranıyla 185 milletvekilliği kazanan CHP'yi, %29.8 oy oranı ve 149 milletvekiliyle Süleyman Demirel'in AP'si izlemiştir. MSP 48, DP 45, CGP 13, MHP ise 3 milletvekilliği kazanmıştır. (TÜİK, 2012: 25) Basında yer alan pek çok değerlendirmeye göre, CHP'nin İstanbul, Ankara, İzmir gibi şehirlerde AP'yi geride bırakarak seçimi kazanmış olması bir sürprizdir. Bu sürprizin temel nedenlerinden biri de, DP ve MSP'nin, AP'nin oylarını bölmüş olmasıdır. (Hürriyet, 15 Ekim 1973)

Seçimlerin sonuçlanmasıyla birlikte, Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk, hükümeti kurma görevini CHP Lideri Bülent Ecevit'e vermiştir. Aldığı oy tek başına hükümet kurmaya yetmeyen Ecevit, koalisyon için ortak bulmak zorundadır. AP Lideri Demirel, “halkın kendilerine muhalefet görevini verdiği” gerekçesiyle hiçbir partiyle koalisyon kurmayacağını açıklamıştır. Zaten CHP içerisinde de AP ile koalisyon kurmak istemeyen irade çoğunluktadır. Bunun üzerine Ecevit'in koalisyon görüşmeleri, Necmettin Erbakan'ın MSP'siyle yoğunlaşmıştır.

Yukarıdaki nedenler dışında, CHP'yi MSP ile koalisyon hükümeti kurmaya iten bir diğer neden de, ideolojik ve dünya görüşü farklarına karşın, iki partinin ekonomik ve toplumsal sorunlara yaklaşım tarzının benzerliğinin, iki partinin de bu sorunlara ağırlık vermesinin etkisidir. Ayrıca, seçim kampanyaları boyunca her iki parti de temel rakip olarak AP'yi görmüş ve birbirlerine karşı sert bir mücadele yürütmemiş, halkın sorunları, özlemleri üzerinde durarak bunlara yönelik çözümler üzerinde durmuştur. İki parti arasındaki diğer bir yakınlaşma nedeniyse, düşünce özgürlüğü konusu olmuştur. CHP, 1973 seçimlerinde 12 Mart'a yol açan ortamın ve 12 Mart sonrası dönemin cezaevlerine sürüklediği sanık ve suçluları kurtarmak, bir "iç barış" sağlamak amacıyla genel af çıkaracağını taahhüt etmiştir. MSP de, CHP'den farklı nedenlerle de olsa, geniş kapsamlı bir af çıkarılmasını istemiştir. Bu da, zaten başka koalisyon ortağı bulamayan Ecevit için bir yakınlaşma nedeni olmuştur. (Kili, 1976: 372-373)

Ecevit'in hükümet kurma çalışmaları yaklaşık 2 ay sürmüş, bu süre içerisinde hükümet kurma görevini bir kez Cumhurbaşkanı'na iade etmiş, Demirel de hükümet kuramayınca görevi tekrar almıştır. Bu uzun ve zor süreçten sonra, CHP ile MSP, koalisyon hükümeti konusunda anlaşmış, bakanlıklar paylaşılmış ve protokol imzalanmıştır. (Milliyet, 26 Ocak 1974) Bülent Ecevit'in Başbakan, Necmettin Erbakan'ın ise Başbakan Yardımcısı olduğu 25 bakanlı hükümette, 18 bakanlık CHP'den, 7 bakanlık MSP'den seçilmiştir. Kabinede, 23 vekille birlikte 2 de senatör yer almıştır. (Neziroğlu-Yılmaz, 2015: 578-591)

Hükümet listesinin Cumhurbaşkanı Korutürk tarafından onaylanmasının ardından, hükümet programı 1 Şubat 1974'de Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosu'nda okunarak görüşülmüş ve onaylanmıştır. (MM Tutanak Dergisi, Dönem 4, Cilt 1, 1 Şubat 1974: 349-364; Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, Cilt 13, 1 Şubat 1974: 352-367)

Hükümet programında genel olarak;

- Siyasi hakların iadesi,
- Genel af,
- İmam-Hatip Okullarının yeniden açılması,
- Yükseköğretimin parasız ve üniversiteye girişin sınavsız olması,
- Vergi sisteminde iyileştirmeler yapılması,

- Tarım kredilerinin artırılması,
- Sanayi ve kooperatifçiliğin geliştirilmesi,
- Gecekondulara tapu verilmesi, yasallaştırılması,
- Nüfusun orantılı dağılımı için “Köy-kent” ve uydu kentlerin kurulması gibi konu başlıkları yer almıştır. (Milliyet, 2 Şubat 1974)

12 Martçıların kurdurduğu 4 hükümetten sonra, genel seçimle halkın seçtiği bir hükümetin yeniden göreve gelmesiyle, üç yıl kadar süren 12 Mart ara rejimi son bulmuştur.

## Sonuç

12 Mart 1971’de gerçekleşen askerî müdahale, yalnızca müdahalenin hedefindeki Demirel’in Adalet Partisi’ni değil, Türkiye’nin önemli siyasî aktörlerinin çoğunu etkilemiştir. Askerî müdahaleden sonra 1974 yılına kadar devam eden ara rejim süreci, bu etkilerin belirgin olarak gözlemlenebildiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda, muhtıra, iktidardan uzaklaştırılan AP ile birlikte, anamuhalefet partisi olan CHP’yi de etkilemiştir. Muhtırayı olumlu karşılayan ve muhtıracıların kuracağı hükümete bakan vermeyi kabul eden CHP Genel Başkanı İsmet İnönü ile muhtıraya açıkça tepki gösteren Genel Sekreter Bülent Ecevit arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmış ve bu ayrılık kısa süre içerisinde partide bir bölünmeye neden olmuştur. İnönü’ye tepki olarak genel sekreterlik görevinden istifa eden Ecevit, bir süre sonra genel başkanlık için İnönü’nün rakibi olmuş ve sonunda, 1972 yılının Mayıs ayında gerçekleşen CHP Beşinci Olağanüstü Kurultayı’nda İnönü’ye üstünlük sağlayarak partinin genel başkanı olmuştur. Böylece, 12 Mart Askerî Müdahalesi, dolaylı olarak, CHP’nin 34 yıllık genel başkanı İnönü’nün görevinden ayrılması gibi çarpıcı bir gelişmeye neden olmuştur.

Muhtıranın diğer bir etkisiyse, 1973 yılında yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimleri üzerinde meydana gelmiştir. Genelkurmay Başkanı Faruk Gürler’i Cumhurbaşkanı seçtirmek isteyen askerlerle, buna karşı olan sivil siyasî liderler arasında bu kez de bir Cumhurbaşkanlığı krizi patlak vermiştir. Kriz, ülkenin en çok vekile sahip iki partisi olan AP ve CHP’nin liderleri Süleyman Demirel ve Bülent Ecevit’in ortak hareket



ederek, Faruk Gürler'e karşı emekli Oramiral Fahri Korutürk'ü Cumhurbaşkanı seçmeleriyle, sivil siyasilerin istediği şekilde sonuçlanmıştır.

Yaklaşık 3 buçuk yıl kadar süren ve askerlerin kurdurduğu dört hükümetle yönetilen ara rejim, 14 Ekim 1973 tarihinde yapılan genel seçimler sonucu en yüksek oyu alan CHP Lideri Bülent Ecevit'in, MSP Lideri Necmettin Erbakan'la anlaşarak koalisyon hükümeti kurması ve Şubat 1974'de göreve başlamasıyla sona ermiştir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Interim Regime After March 12, 1971 Military Intervention and the Effects to the Turkish Politics (1971-1974)**

\*

Barış Ertem

*Istanbul Technical University*

The first direct intervention of the soldiers in politics in Turkey, took place on May 27, 1960. This military intervention was made against Prime Minister Adnan Menderes and his Democratic Party (DP) Government. Prime Minister Adnan Menderes was removed from power and executed. One of the founders of the Democratic Party, President of the Republic of Turkey, Celal Bayar was also removed from his presidency. The leader of the coup d'état, General Cemal Gürsel was appointed to the presidency. Constitution changed by coup regime. A new junta-supported government established. The leader of this new government and new Prime Minister was İsmet İnönü. Four years later, general elections were held again in the year of 1965. A young politician, Süleyman Demirel and his Justice Party, won the election. Leader of the May 27, 1960 coup and President of the Turkish Republic, General Cemal Gürsel approved the Süleyman Demirel's government. The Justice Party Government won a vote of confidence from Grand National Assembly of Turkey on November 11, 1965. And Süleyman Demirel began his duty as new Prime Minister of the Republic of Turkey. Demirel will continue this duty until nother military coup d'état, March 12, 1971. In the late 1960's, anti-Americanism and leftist movements increased in Turkey. The main reason for this was the US's pro-Greek position on Cyprus. US did not allow Turkey to intervene in Cyprus. US also did not give much confidence in Turkey against the Soviet Union in the Cold War. Political struggle and violence began in the country. Mass strikes organized by

trade unions. Violence spread to universities. There were clashes among university students. The Demirel Government was also having problems in diplomacy. US President Richard Nixon, asked for the ban on opium cultivation in Turkey. Prime Minister Demirel refuses Nixon's request. A new diplomatic crisis between the US and Turkey occurred. The pressure on the Demirel Government of the USA has been continuously increased.

On March 12, 1971, Prime Minister of Republic of Turkey, Süleyman Demirel was given a memorandum by the soldiers. This memorandum was soldiers' second direct intervention to the civilian and selected political power in the history of the Republic of Turkey. As a result of this military intervention, ruling Prime Minister Süleyman Demirel and his Justice Party Government (AP) fell from power. Impact of the military intervention on Turkish politics was about three and a half years.

In this three and a half years, four governments served:

Nihat Erim Government (March 26, 1971-December 11, 1971)

Nihat Erim Government (December 11, 1971-May 22, 1972)

Ferit Melen Government (May 22, 1972-April 15, 1973)

Mehmet Naim Talu Government (April 15, 1973-January 26, 1974)

In this process, a party leader exchange occurred in The Republican People's Party (CHP). İsmet İnönü, the 34-year-old Chairman of the Republican People's Party and second president of the Republic of Turkey, lost his place in the party. İsmet İnönü has supported the memorandum. But Bülent Ecevit, General Secretary of the Republican People's Party, has come against the memorandum and resigned from his duty. İsmet İnönü and Bülent Ecevit faced for leadership of the Republican People's Party. Eventually, former general secretary, Bülent Ecevit, became the new Chairman of the Republican People's Party. Bülent Ecevit will remain as head of the CHP, until another military intervention, September 12, 1980 military coup. The March 12, 1971 military memorandum also affected the presidential elections held in year of 1973. The soldiers and civilian politicians have faced about presidential candidate. Fahri Korutürk, supported candidate by Süleyman Demirel and Bülent Ecevit, elected as president. General Faruk Gürler, supported candidate by soldiers, has lost the elections. The general elections also held in October, 1973. Re-

publican People's Party (CHP), led by Bülent Ecevit, has won the elections. But he had to set up a coalition government. Ecevit did not want to set up a coalition government with Süleyman Demirel and his Justice Party. Ecevit has formed a coalition government with Necmettin Erbakan-led National Salvation Party (MSP). President Fahri Korutürk has approved the Republican People's Party-National Salvation Party (CHP-MSP) Coalition Government. On February 1, 1974, new coalition government received a vote of confidence from The Grand National Assembly of Turkey (TBMM). Republican People's Party leader Bulent Ecevit started his duties of the Prime Minister. And the National Salvation Party leader Necmettin Erbakan became the Deputy Prime Minister. As the result of formation of this civilian coalition government, the interim regime has ended. This civil governments period lasted about six and a half years. And a new military coup took place in Turkey on September 12, 1980

### Kaynakça / References

- Ak Günlere: CHP 1973 Seçim Bildirgesi, Yayın yeri belirsiz, 1973  
Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, Cilt 10, Toplantı 12, 7 Mart 1973  
Cumhuriyet, 11 Eylül 1973  
Cumhuriyet, 13 Mart 1971  
Cumhuriyet, 15 Mayıs 1972  
Cumhuriyet, 17 Nisan 1972  
Cumhuriyet, 2 Mart 1973  
Cumhuriyet, 2 Mart 1973  
Cumhuriyet, 27 Mart 1973  
Cumhuriyet, 3 Nisan 1973  
Cumhuriyet, 6 Mart 1973  
Cumhuriyet, 6 Mart 1973  
Cumhuriyet, 7 Mart 1973  
Ertem, B. (2014), *"Türkiye Cumhuriyeti Tarihinde Asker-Sivil İlişkileri (1923-2000), Modern Türkiye Tarihi*, (ed.Ali Satan, Süleyman Beyoğlu), İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, s.423-440

- Ertem, B. (2016). Türk siyasetinde asker-sivil ilişkileri (1960-1971). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 132-149
- Günaydın, 12 Ekim 1972
- Hürriyet, 15 Ekim 1973
- Hürriyet, 22 Mart 1971
- Hürriyet, 25 Nisan 1972
- Hürriyet, 8 Mayıs 1972
- Hürriyet, 9 Mayıs 1972
- Kili, S. (1976). *1960-1975 Döneminde Cumhuriyet Halk Partisi'nde Gelişmeler: Siyaset Bilimi Açısından Bir İnceleme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem 3, Cilt 36, 22 Mart 1973
- Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem 4, Cilt 1, 1 Şubat 1974; Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, Cilt 13, 1 Şubat 1974
- Milletvekilli Genel Seçimleri: 1923-2011, (2012), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Yayın no.3685, Ankara
- Milliyet, 13 Mart 1971
- Milliyet, 2 Şubat 1974
- Milliyet, 26 Ocak 1974
- Mirkelamoğlu, N. (1975). İnönü Ecevit'i Anlatıyor, Kervan, İstanbul
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (2015), Koalisyon Hükümetleri, Koalisyon Protokolleri, Hükümet Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, TBMM, Ankara
- Son Havadis, 5 Şubat 1973
- TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 12, Toplantı 12, 13 Mart 1973
- TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 12, Toplantı 12, 6 Nisan 1973

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Ertem, B. (2018). 12 Mart 1971 askerî müdahalesi sonrası ara rejim ve Türkiye siyasetine etkileri (1971-1974). *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 655-676. DOI: 10.26466/opus.407560

## ‘İşgal Edilmiş Devlet’: Modern Devletin İkili Yapısı Üzerine Kavramsal Bir Bakış\*

DOI: 10.26466/opus.414474

\*

Aysel Özdemir Çolak \*

\*Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi Devrek Meslek Yüksekokulu, Başbakanlık Geçici Görevli.

E-Posta: [aozdemircolak@gmail.com](mailto:aozdemircolak@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-2254-9013](https://orcid.org/0000-0003-2254-9013)

### Öz

Modern devletin ikili yapısı demokrasinin işleyişi ve demokratikleşme tartışmalarında en fazla değinilen konulardan birisi de ola gelmiştir. Bu tartışmada ortaya çıkan durum böyle bir yapının demokratik sistem açısından sıkıntılara yol açtığıdır. Türkiye’de demokratikleşme anlamında en sorunlu alan olan devletin ikili yapısı ‘derin devlet’ kavramı ile ifade edilmiştir. ‘Derin devlet’ kavramı ile açıklanmaya çalışılan, devletin hukuk dışına taşan ya da taşıdığı iddia edilen gizli faaliyetleridir. Bu faaliyetlerle devlet ya da devlet içinde bir grup, -ya kendileri adına ya da başka bir devlet adına- rutin yasal olanın yani hukuka dayalı olan faaliyetlerinin dışına çıkar. Bu hukuk-dışı faaliyetler, ya devletin yasal kurumları tarafından mevcut kanunların dışına çıkılıp onlardan muaf olarak yapılır ya da gayr-ı yasal kurumlar veya kişiler tarafından yapılır. Buradaki en önemli sorun meşruiyet olarak ortaya çıkmaktadır. Bu grup, meşruiyetini demokratik değerlerden ziyade içeriğini kendilerinin tanımladığı ‘güvenlik’, ‘devletin ali çıkarları’, ‘genel yarar’ gibi kavramlar ile sağlamaya çalışır. Ne var ki, tüm güç güvenlik kuvvetleri ve paraya dayanan ‘zor’ kullanmadan gelir. Bu noktada kritik olan konu, Schmittyan bir bakış açısıyla bakarsak, karar alıcıların otorite ve meşruiyet anlamında bir yere dayanması gerektiğidir. Bir anlamda olumlama içeren ve tanım olarak da Türkiye’nin yüz yüze kaldığı bürokratik vesayet anlayışı ve uygulamaları ile örtüşmeyen bu kavramsallaştırmalar Türkiye gerçekliğini açıklamaktan uzaktır. Türkiye’de ortaya çıkan bürokratik vesayet durumunun aslında ‘bir işgal girişimi’ olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, Türkiye’de demokratik sisteme geçtiğimiz 1950 yılından yakın zamana kadar olan durum ‘işgal edilmiş devlet’ kavramı ile daha iyi açıklanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Derin Devlet, Bürokratik Vesayet, Yetki Gaspi, İşgal Edilmiş Devlet.

. Bu makale, Nisan 2017 tarihinde savunulan “Devletin İşgal Edilmiş Hali: 12 Eylül 1980 ve 28 Şubat 1997’ye Giden Süreç” başlıklı doktora tezinin I. Bölümünden üretilmiştir.

## The Occupied State: A Conceptual View on the Dual Structure of the Modern State

\*

### Abstract

*The dual structure of the modern state has been one of the subjects focused on in terms of the process of democracy and democratization discussions. Such a dual structure causes difficulties for democratic system. The dual structure of the state, the most problematic case in democratization of Turkey, was defined as "deep state". The concept of "deep state" means the secret acts which spill over or alleged to spill over outside the rule of law. With these secret acts, the state or a group within the state - for themselves or for the sake of another state- went out of control in terms of law or law based rules. These out of law acts were either conducted by the state's official institutions by going out of control of the civil law, or were by the corrupted groups or people. At that point, the most important problem is the legitimacy of these acts. Such a corrupted group derives their legitimization from the concepts like "security", "the state's crucial interests", "general benefit" rather than democratic values. However, they just apply security force and the force based on money. At that point, the important case is, when we view by Schmittyan point of view, that the decision makers should be based on somewhere in terms of legitimacy and authority. These conceptualizations, which do not suit the bureaucratic tutelage that Turkey has encountered, and practices are away from interpreting the realities of Turkey. It can be alleged that the bureaucratic tutelage that Turkey has encountered is actually an attempt of invasion". For that reason, the situation that covers the process from the year of 1950 when Turkey passed to democratic system, until the near past can be explained with the concept of "invaded state".*

**Keywords:** Deep State, Bureaucratic Tutelage, Assumption of Authority, Occupied State.

## Giriş

Demokrasinin işleyişi ve demokratikleşme tartışmalarına baktığımızda en fazla değinilen konulardan birisi devletin ikili yapısı ve bu yapının demokratik sistem açısından sıkıntılara yol açtığıdır. Bu sıkıntılar tüm demokrasiler için geçerli olmasına rağmen demokratikleşen ülkelerde daha da derinden hissedilmektedir. Bu nedenle sürecin analizi ve açıklanması git-tikçe daha da önem kazanmaktadır. Demokrasinin yerleşmesi ve işleyişi anlamında bu sorunlu durumun analizinde ve açıklamasında ulusal olduğu kadar uluslararası aktörleri de dikkate almamız gerekmektedir. Uzun bir tarihi süreçte şekillenmiş güçlü bir devlet geleneği ve modernleşme pratiği olan Türkiye'de demokrasinin yerleşmesinin önündeki en önemli engel bu ikili yapı olarak belirir.

Türkiye'de demokratikleşme anlamında en sorunlu alan olan devletin ikili yapısı 'derin devlet' kavramı ile ifade edilmiştir. Ancak bu durum literatürde pek çok farklı isimlerle de ifade edilmektedir. Modern devletin ikili yapısı olduğuna dair ilk kullanım Ernst Fraenkel'in Nazi Al-manya'sını açıklamak için kullandığı "çift devlet" (Fraenkel, 1941) kavramıdır. Daha sonra Morgenthau, II. Dünya Savaşı sonrası ABD siyasetini bu kavramla açıklamış ve "güvenlik devleti" ile "normal devlet" kavramlarını kullanmıştır (Morgenthau, 1962: 400). Diğer kavramsallaştırmalar ise şöyledir; "derin siyaset" ve "derin siyasal sistem" (Scott, 1993; Scott, 2007), "güvenlik devleti" (Waever, 1995; Tunander, 2009), "derin gizlilik" (Pozen, 2010); "derin devlet" (Tunander, 2009; Scott, 2014), "paralel devlet" (Briscoe, 2008), vb. Bu nitelemeler yapılırken dikkat çekilmek istenen, devletin hukuk dışına taşan ya da taşıdığı iddia edilen gizli faaliyetleridir. Bu faaliyetlerle devlet ya da devlet içinde bir grup, -ya kendileri adına ya da başka bir devlet adına- rutin yasal olanın yani hukuka dayalı olan faaliyetlerinin dışına çıkar.

Bu hukukun dışına çıkan faaliyetler, ya devletin yasal kurumları tarafından mevcut kanunların dışına çıkılıp onlardan muaf olarak yapılır ya da gayr-ı yasal kurumlar veya kişiler tarafından yapılır. Buradaki en önemli sorun meşruiyet olarak ortaya çıkmaktadır. Bu faaliyetleri yapan kurum ya da kişiler faaliyetlerinin meşru olduğunu vurgularlar, çünkü onlara göre devletin bekası için bu faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Hatta daha da ileri gidip 'derin devlet' olgusunun varlığının devleti güçlü



gösteren bir unsur olduğunu ileri sürerler. Ama gerçekte olan şey ise, demokratik bir devlet sistemi içerisinde meşru sivil otorite tarafından kullanılması gereken yetki ve sorumluluklar, yetki gaspı ile bürokratlar ve onların sivil uzantıları tarafından kullanılmaktadır.

Türkiye’de ‘derin devlet’ tartışmaları, 1960’lı yıllara kadar gitmektedir. 70’li ve 80’li yıllarda zaman zaman gündeme de gelmiştir. Hep darbeler öncesi alevlenen bir tartışma olmuş ve ‘derin devletin’ varlığı olumlu, olması gereken bir durum olarak anlatıla gelmiştir. 90’lı yıllar ile durum biraz değişmeye başlamıştır. Susurluk Kazası ile ortaya çıkan çarpık ilişkilerin ülke gündemini sarsması sonucu gündeme gelmiştir. 4 Kasım 1996’da Balıkesir’in Susurluk ilçesi yakınlarında bir kamyonla bir otomobilin çarpışması sonucu bir trafik kazası yaşandı. Bu kazayı önemli kılan durum ise; aynı otomobil içerisinde bulunan Doğru Yol Partisi (DYP) milletvekili Sedat Edip Bucak, eski İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısı Hüseyin Kocadağ ve çeşitli suçlardan hüküm giymiş bir suçlu olarak aranan Abdullah Çatlı idi.

Ülkede o tarihten itibaren aylarca süren derin devlet tartışmaları yaşanmıştır. Susurluk Kazası’nın 28 Şubat Süreci’nde yaşanmış olması bu olayın hükümete karşı kullanılmasına fırsat yaratmış, olay basın ve medya yoluyla gündemde tutulmuş ve hükümete karşı geniş çaplı toplumsal eylemler yapılmıştır. Bu olayın hükümete karşı kullanılmasının diğer bir nedeni de, Sedat Edip Bucak’ın hükümet ortağı olan DYP milletvekili olmasıdır.

Susurluk Olayı’ndan sonra ‘derin devlet’ tartışmaları akademik tartışmalara da konu olmaya başladı. Azımsanmayacak kadar akademik çalışma, ‘Susurluk’ üzerinden ‘derin devlet’i tartışmaya açtı. Kimileri bu olayda ortaya çıkan devletin hukuk dışı ilişkilerini savunarak, bu ilişkilerin devletin bekası için gerekli olduğunu ileri sürdü. Diğerleri ise, devletin hiçbir zaman hukukun dışına çıkmasının hoş görülemeyeceğini savundular.

Bu tartışmalar 2000’li yıllarda Ergenekon ve Balyoz operasyon ve davaları ile şiddetini daha da artırmış, olağan gündem haline gelmiştir. 2010’ların başında Türkiye’de ‘derin devlet’ üzerine hem Türkçe hem de İngilizce çok sayıda popüler ve akademik yazılar ve kitaplar basılmıştır. Günümüzde bu tartışmalar, son beş yılda bir anlamda mahiyet değiştirmiştir. Devlet içerisinde illegal yapılanma tartışmaları, FETÖ/PDY

mensuplarının başrol oynadığı 7 Şubat 2012 MİT Krizi, 2013 Gezi Olayları, 17-25 Aralık Yargı-Polis Darbe girişimi, MİT Tırları Krizi ve nihayetinde 15 Temmuz Askeri Darbe girişimi ile yeni bir boyut kazanmıştır. 17-25 Aralık girişimi sonrası tanım daha çok 'paralel devlet' olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. 15 Temmuz'dan sonra ise bir terörist grup siyasi iradeyi ve otoriteyi devirmek suretiyle devlet alanını tamamen işgale kalkmıştır.

Aslında bu girişim bize öteden beri literatürde kullanılan 'derin devlet', 'derin siyaset', 'paralel devlet', 'çift devlet' gibi kavramsallaştırmalar ile zikredilen durumun bir grup bürokratin ve sivilin yasadışı yollar ile devleti tamamen işgal girişimi olduğunu göstermektedir. Bir anlamda olumlama içeren ve tanım olarak da Türkiye'nin yüz yüze kaldığı bürokratik vesayet anlayışı ve uygulamaları ile örtüşmeyen bu kavramsallaştırmalar Türkiye gerçekliğini açıklamaktan uzaktır. Bu nedenle, Türkiye'de demokratik sisteme geçtiğimiz 1950 yılından günümüze kadar olan durum 'işgal edilmiş devlet' kavramı ile daha iyi açıklanabilir.

## **Modern Devlet: Demokrasi ve Bürokrasi Arasında**

### **Modern Devletin Doğası**

Antik Çağdan günümüze kadar devletin nasıl ortaya çıktığı sorusuna cevap arayan düşünürler, aralarında bir takım farklılıklar olsa da, genellikle toplumsal yaşamın sonucu olarak doğduğunu ileri sürerler. İbn Haldun'a göre, insanlar toplumsal hayata geçtikten ve dünya imar edildikten sonra, diğer insanların kötülüklerinden korunmak için bir yasakçı otoriteye ihtiyaç duymuş ve devlet bu şekilde ortaya çıkmıştır. Düşünüre göre, eğer bir yasakçı otorite olmazsa kargaşa olur ve toplumun sonu gelir (Andıç, Andıç, ve Koçak, 2010, s. 25). İnsanların dış tehditlere karşı korunması ihtiyacı toplumu zorunlu kılarken, iç tehditlere, kendi cinsleri olan diğer insanlara karşı korunma ihtiyacı ise devleti zorunlu kılmıştır. Kısaca insanların bir arada yaşamaktan kaynaklanan sorunlarına çözüm olarak devlet aygıtı ortaya çıkmıştır.

Toplumsal zeminde örgütlü bir yapı olarak ortaya çıkan devlet bir düzen arayışıdır. Bunu da kendine has mekanizmalar ile yapar. Weber (2006a, s. 84) devletin bu tanımını şöyle ifade eder:

*“Sosyolojik olarak, her siyasi örgütü olduğu gibi, modern devleti de sadece ona özgü olan araçla, yani fiziksel baskı kullanımıyla tanımlamak mümkündür... Şiddet kullanan toplumsal kurumlar olmasaydı, ‘devlet’ kavramı ortadan kalkardı ve ‘anarşi’ olarak adlandırılacak bir durum ortaya çıkardı. Tabii zor kullanma devletin, normal ya da tek aracı değildir... Ancak zor kullanma devlete özgü bir araçtır... Günümüzde, devletin, kendi sınırları içinde, meşru fiziksel baskı kullanımını (başarılı bir şekilde) tekeline almış olan bir insan topluluğu olduğunu söylememiz gerekir.”*

Devlet kurumunun tarihsel gelişimi içinde öne çıkan genel kabul görmüş en belirgin karakteristik özelliklerinden birisi de meşru güç kullanımını devletin otoritesine vermiş olmasıdır. Böyle bir devlet çatısı altında yapılan iktidar mücadeleleri, dağıtımı ve paylaşımını da rahatlıkla siyaset olarak tanımlayabiliriz. Kısaca, Weber (2006a, s. 85)’e göre, “Tarihsel olarak kendinden önce gelen siyasi kurumlar gibi, devlet de, insanın insan üzerinde baskı kurduğu, meşru (yani, meşru kabul edilen) şiddet vasıtasıyla korunan bir kurumdur”.

Siyasi otorite ile birleşen bu güç kullanımının meşru olması, yani rızaya dayanması, egemen otoritenin meşruluğunu da belirler. Böylece, devlet, tüm iktidar merkezlerini aşan tek egemen iktidar olur. Aslında, egemenliğin tanımında güç ve iktidar ilişkisinin de ötesine gidilmesi gerekir.

Bu noktada, Weber (2011, s. 49)’in egemenlik tanımı açıklayıcı olur:

*“Egemenlik’ kavramı, belli bir kaynaktan çıkan belli özel (ya da bütün) emirlere, belli bir grup bireyin uyma ihtimali olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla söz konusu olan şey, her şekilde başkaları üzerinde ‘güç’ kullanmak ya da ‘etkide’ bulunmak değildir. Bu anlamda otorite... bir emre çok değişik güdülerle uyulması üzerine kurulmuş olabilir. Yine de, her gerçek egemenlik ilişkisinin ayırt edici kriteri, en düşük düzeyde bile olsa, belli ölçüde gönüllü kabuldür: Yani itaatte (ister gizli müşevviklere, ister hakiki kabule dayansın) bir çıkarın bulunmasıdır.”*

İtaati belirleyen unsurlar arasında maddi çıkar kadar duygusal ve ideal nitelik taşıyanlar da vardır. Yine de tüm bu unsurların varlığı belirli bir ölçüde güvenilir bir egemenlik için yeterli değildir. Ayrıca diğer önemli unsur da “egemenliğin meşruluğuna inanılmasının gereği” olarak belirir (Weber, 2011: 50). Bir otorite ancak “sosyolojik olarak önemli ölçüde kendisine uyulma ihtimalinin olması ve bununla ilgili uygulamanın gerçekleşmesi” halinde meşru olur (Weber, 2011, s. 52).

Modern devletin temel özelliği olarak egemenlik anlayışı siyasal tekçiliğe dayanır. Diğer bir deyişle, devlet anlamında egemenlik bölünmez bir bütünü ifade eder. Bu anlayış ile, Bodin’e kadar, uluslararası ilişkiler anlamında da egemenlik bir aktif süje olarak devlette birliği ifade etmek için kullanılır. Kısaca ifade edecek olursak, egemenlik, “bölünmezliği ve birliği besler” (Bartelson, 1995, s. 28). Bu, her şeyi ile bir bütün olan birey anlayışı ile örtüşür. Devlet, meşru bir otorite olarak, işleyişi ve iktidar paylaşımında içerisinde ikiliği ve farklılıkları kabul etmez. Heterojenlik düzensizlik getirir.

Böyle bir radikal tekçiliğe dayanan egemen siyasal otoriteyi, devleti, Schmitt (1996, s. 47-48) şöyle tanımlamaktadır: “Gerçekte tek siyasal cemaatten başka bir siyasal toplum ve birlik yoktur: tüm toplumsal-örgütsel grupları aşan tek belirleyici varlık... İnsanların fiziksel yaşamı üzerinde karar alma gücü ile siyasal cemaat tüm diğer örgütleri ya da toplumları aşar.” Kısaca, modern devlet, genel kapsayıcı ve içinde birliği ve tekliliği barındıran bir siyasal sistem olarak hükmettiği topraklar üzerinde tek egemen siyasal otorite olarak belirir.

Modern devletin tekli egemenlik anlayışına dayanan siyasal hâkimiyetinde, devletin ve onun dayandığı hukuki düzenin kendi kendine her zaman yeterli olmadığını görürüz. Demokratik devletin işleyişini anlayabilmemiz için bu ilişkinin açıklanması gerekmektedir. Schmitt’e göre, “devletin analizinde sadece resmi kaba güçten ziyade istisnai durumda karar verme kapasitesine sahip vasıtalara referans” verilmesi gerekmektedir (Hirst, 1987, s. 14). Schmitt’in bu yaklaşımı onun siyasal tanımı ile daha da anlaşılır hale gelir:

*“Sadece gerçek katılımcılar somut durumu doğru bir şekilde tanıyabilir, anlayabilir ve değerlendirebilir ve çatışma durumunu önleyebilir. Her katılımcı muhalifinin hayat tarzını görme eğiliminde ve bundan dolayı kendisinininkini korumak için savaşmak zorunda olup olmayacağını değerlendirme pozisyonundadır... Böylece siyasalın objektif doğası ve otonomisi, dost-düşman antitezini değerlendirme, ayırma ve kavrama kabiliyeti ile ortaya çıkar” (Schmitt, 1996, s. 27).*

İşte bu nedenlerdir ki; iktidar ya da muktedir olan ‘ötekini’/‘düşmanı’ tanımlayıp istisnai hallerde karar alma kapasitesine sahip olan ve karar alabilen halk ya da kişidir. Kısaca ifade edecek olursak, “Egemen istisnaya karar veren kişidir. O zaman istisnaya karar veren egemendir” (Wilson, 2012, s. 19).

Daha net bir ifade ile, Schmitt'e göre, halkın *düşmanı tanımlama* ve *adlandırma kapasitesi* onun siyasal varlığının özünde yatar. "Eğer bu kapasitesi yoksa ya da karar veremiyorsa, o halk artık özgür bir halk olamaz ve yeni bir siyasal sistemin içinde erir" (Schmitt, 1996, s. 49). Eğer toplumda azınlık olan ancak devlet içinde bürokratlar ve onun sivil uzantıları nihai karar merci ise orada demokratik devlet açısından sıkıntı var demektir. Bu otoriter bir devlettir; çünkü istisnaya karar veren muktedir olan bir halk değildir.

Bürokratik vesayetın ortaya çıkışı bürokratikleşmenin devlet idaresinde gelişip güçlenmesi ile doğrudan ilişkilidir. Genel olarak, modern devlet mekanizması içerisinde, toplumun her katmanına nüfuz etme anlamında, bürokrasi yönetim aygıtı olarak genişlemiş ve güçlenmiştir. Bu yapıda demokrasinin kök salması ve kitleleşmesi ile birlikte bürokrasi daha da hızla gelişmiştir. Diğer bir deyişle, devletle ilgili tüm idari işlerde bürokratikleşmenin artması demokrasinin gelişmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu durum, aslında, "bürokrasinin kendine has özelliğinden kaynaklanır: Otoriteyi her yerde aynı şekilde uygulamak. Bu kişisel ve fonksiyonel anlamda 'kanun önünde eşitlik' talebinin bir sonucudur" (Weber, 2006b, s. 156-57).

Birbirini besleyen bu duruma rağmen zamanla demokratik gelişme ile bürokratik yapı arasında sürtüşme başlar. Weber (2006b, s. 158) bunu "yönetilenlerin 'eşit hak'larından çıkan demokrasi kavramının" özelliğine bağlar: bunlar, "(1) Makamların herkese açık olması amacıyla kapalı bir yetkililer grubunun oluşmasını engellemek ve (2) 'Kamuoyu'nun etki alanını alabildiğince genişletmek amacıyla yetkililerin otoritesinin mümkün olan en alt düzeye indirgemek." Bu iki önemli özelliğın sonucu olarak, demokrasi seçkinlerin ya da azınlığın yönetimini ortadan kaldırmaya çalışır.

Dolayısıyla da, bürokratikleşme sonucu ortaya çıkan bürokratik yapı, zamanla demokrasi ile çatışır. Bu sorun, aşağıda daha detaylı bir şekilde tartışılan devletin ikili yapısı çerçevesinde kendisini daha net göstermektedir. Aslında süreçte, yani demokrasinin gelişmesi ile güçlenen bürokrasi gittikçe sivil siyasetten daha fazla otonomi elde etti. Bu yapı içerisinde küçük bir bürokratik oligarşik grubun vesayeti gelişti. Sonuçta da iktidar alanını genişletip yetki gaspı yapan bu otonom klik seçilmişler ile çatıştı.

## Devlet Üzerine Düşünceler ve Liberal Devletin Sorunu

Genel olarak devlet, otorite, egemenlik ve fiziki güç kullanmayı bünyesinde bulunduran yapıdır. Bu durumu daha iyi ifade edebilmek için modern devletin genel özelliklerine bakmamız lazım. Devletin egemenlik, kamusalılık, meşruluk, hükmetme ve coğrafi alan olmak üzere beş ana özelliğinden bahsedilebilir (Heywood, 2002). Coğrafi alandan kasıt, devlet belli bir toprak parçası kapsar. Egemenlik özelliği ise, bu toprak parçası üzerinde yaşayan her grup ve topluluğun üzerinde mutlak iktidar sahibi olmayı ifade eder. Kamusalılık özelliği de, devletin, sivil toplum hayatındaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan aile gibi özel kurumlardan farklı olarak, birey sorunlarının ötesine geçerek toplumsal sorunları çözme iddiasıyla kolektif kararlar alma ve uygulama özelliği içerir. Meşruluk, devletin toplumun tamamı için iyiyi (ortak iyi) ve daimi çıkarları temsil etmeyi ifade eder. Hükmetme ise, devlet otoritesi güç kullanma iradesi ile toplumun yasalara uymasını ve ihlalinde cezalandırılmasını temsil eder.

Modern devlet nasıl olmalı ve neyi temsil eder? Sorusunun cevabı ideolojik görüşlere göre farklılık arz eden bir konudur. Her yaklaşım kendi penceresinden bakarak bu soruya cevap aramakta ve fikirler ileri sürmektedir. Bu bağlamda, ana çağdaş siyasi doktrinler, liberalizm, muhafazakârlık, sosyalizm ve faşizm, devleti kendi perspektiflerinden tartışmakta ve fikirler ileri sürmektedirler.

Liberal devleti, bir toplum sözleşmesi ile oluşmuş ve toplumda rekabet halindeki birey ve gruplar arasındaki tarafsız bir hakem gibi görürler. Bir hakem olarak siyasal iktidar, tüm otoritesini ve gücünü bireylerin toplum sözleşmesi temelinde rızasından alır. Diğer bir deyişle, hakeme bu rolü bireylerin hür iradesiyle vermesi gereklidir ve bu da ancak demokrasi, yani serbest ve açık seçimlerle olabilir. Bu görüşe göre devletin hakem rolünü düzgün yapabilmesi, zor kullanmayı suiistimal etmemesi ve çoğunluğun zorbalığının engellenmesi için sınırların çizilmesine yani anayasaya ihtiyaç vardır. Egemen bir güç olarak meşruiyetini bireylerin

rızasından alır; onların temel haklarına bir hanel getirirse meşruiyetini kaybeder.<sup>1</sup>

Muhafazakârlar ise genellikle güçlü devletten yana olarak bilinirler. Muhafazakârlar için en önemli olan şey öteden beri var olan aile, din ve gelenek gibi kurumların korunmasıdır. Tüm bu kurumlar toplumu bir bütün olarak ayakta tutar. Toplumsal birlik ve bütünlük devletin birliği ve bütünlüğü ile iç içe geçmiştir. Devletin temel görevi bu toplumsal yapıyı ve düzeni korumaktır. Kaos, düzensizlik ve istikrarsızlık istenmeyen şeylerdir. Bu kurumların korunamamasından dolayı liberalizmin bireyciliğini ve sosyalizmin devrimsel değişim arayışlarını tehdit olarak görürler. Onlara göre, devletin rolü ve sınırını belirleyen aile, din ve gelenekler gibi ara kurumların ve gelenek ve örf-adetlerden çıkan değerlerin korunmasıdır (Bkz. Özipek, 2006, s. 87-88).

Sosyalistlerin genel anlamda devlete bakışı olumsuzdur. Onlara göre, tarih boyunca, devlet, egemen sınıfların çıkarlarını korumak için icat edilmiş bir aygıttır. Egemen sınıflar zamana göre değişiklik göstermektedir. Önce köle sahiplerinin, sonra feodal lordların ve daha sonra ise burjuvazinin çıkarlarını korumaktadır. Devletin yasa koyma ve zor kullanma tekeline sahip olması ise egemen sınıfların kurduğu sömürü ve eşitsiz düzeninin korunması içindir. Lenin'e göre, devlet, bazı sınıfların baskı altına alınması için organize edilen bir güç ve şiddet oluşumudur (Lenin, 1988, s. 163-64). Faşizm ise devleti kutsayan bir siyasi ideolojidir. Faşistlere göre her şey devlet içindir ve devletin dışında kalan hiçbir şey yoktur (Wilford, 1994). Nazi Almanya'sında ve Mussolini İtalya'sında uygulamalarını gördüğümüz faşist devlette, her şey devlet içindir. Birey hakları ve özgürlükler devlete feda edilmiş, devlet neredeyse bir din haline getirilmiştir.

Burada, ideolojilerin devlete bakış açıları kısaca özetlendikten sonra, modern liberal demokratik devlete ve dolayısıyla liberal demokratik devletin özü olan demokratik hukuk devletinin anlamına ve demokratik hukuk devleti tartışmalarına değinmek gerekmektedir. Hukuk devleti kuramı, hukukun ve devletin meşruluğu tartışmalarına dayanır. Bu bağlamda, Weber (1968) devletin otoritesini ve güç kullanma özelliğini

---

<sup>1</sup> *Liberal devletin işleyişi ve yapısı ile ilgili ilk değerlendirme ve kavramsallaştırma yapan bkz. John Locke (2012: 85-106).*

‘akılcı-hukuki’ temelde meşrulaştırmaktadır. Weber’in devleti ‘akılcı-hukuki’ temelde meşrulaştıran modeline göre, modern devleti diğer tahakküm şekillerinden ayıran en önemli özelliği, güç kullanmayı ağırlıklı olarak ‘akılcı’ temelde meşrulaştırıyor olmasıdır.

Weber (1968)’e göre bir otoriteye rasyonel, karizmatik veya geleneksel meşruluk zemininde itaat edilebilir. Rasyonel zemindeki meşruluğu diğerlerinden ayıran özellik, konulmuş kuralların yasalarla belirlenmiş olması ve bu kurallara dayanarak emir verenlerin yetkilerini bu yasalardan almış olmalarıdır. Dolayısıyla, modern devlet büyük ölçüde, meşruiyetini yasalarla belirlenmiş kurallara göre güç kullanmasından veya tahakküm etmesinden almaktadır. Modern devlette otoritenin akılcı-hukuki çerçevede meşrulaştırılması hukuk devletinin ilkelerini ortaya çıkarmıştır.

Modern devlet şiddet kullanma tekeline sahiptir ve şiddeti nasıl kullanacağını akılcı hukuk düzeniyle meşrulaştırır. Weber (1968)’e göre hukuk düzeninde, emirlere itaat edilmesi kişilere itaat değil hukuksal olarak oluşturulmuş kurumlara, yani hukuk düzenine itaattir. Weber rasyonelliğe dayanan bu otoriteyi ‘hukuksal otorite’ olarak tanımlamaktadır. Weber devleti, meşru fiziksel gücü kendi düzenine zorlamakta kullanma tekeline sahip, yönetimin personeli ile zorlayıcı siyasal örgüt olarak tanımlar (Sabuktay, 2010). Yasama ile değiştirilebilen yönetim ve hukuk düzenine sahip olan modern devlet, sınırları belirlenmiş bir toprak parçası üzerinde hüküm sürmektedir. Weber’in modern devletinde, bürokrasi, yani örgütün personeli, fiziksel zorlayıcı gücü belli kurallar çerçevesinde kullanabilir. Modern devlette, bireysel güç kullanımına izin verilmez. Devlet tarafından kurallarla belirlenmiş, yetki verilen görevli, ancak devlet adına faaliyet yürütebilir ve zor kullanabilir (Weber, 1968). Ancak Weber’in tanımladığı rasyonel-hukuki temelde işleyen devlet mekanizması 20. yüzyılda Batı’da liberal demokrasinin kök salması ve yerleşmesi ile birlikte ‘demokratik devlet’ biçimine dönüşmüştür. Evrensel olarak tanımlanmış liberal değerler ve ilkeler etrafında şekillenmiş olan demokratik devlet deyince şeffaf bir siyasal sistem, serbest seçimlerin olması, hukuk düzeni içinde işleyen yasal süreçlerin varlığı ilk olarak akla gelmektedir (Tunander, 2007). Hukuk devleti temel özelliğidir. Hukuk devletinde devlet faaliyetlerinde hukukun egemen olması, devlet faaliyetlerinin bütünüünün önceden belirlenmiş ve ilan edilmiş, genel eşitlikçi



ve geriye gitmeyen kurallar sınırları içinde yürütülmesi ilkesidir (Yayla, 2003). Özetle, hukuk devleti demek, devletin iktidar alanının hukukla sınırlandırılmasıdır.

Bunlara rağmen liberal demokratik devlet ile ilgili en önemli tartışma “çift devletin gizlenmiş varlığı” çerçevesinde ikili bir yapısının olduğu ile ilgilidir; bir yanda yasal, şeffaf ve kamuya açık bir tarafı, diğer yanda ise kapalı, gayri-yasal, irrasyonel bir tarafının olduğudur (Wilson, 2012, s. 1). Bu nedenle modern liberal devletin ikili yapısının açıklanıp tartışılması bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak için önemlidir.

### **‘Derin Devlet’ ‘İşgal Edilmiş Devlete’ Karşı Modern Devletin İkili Yapısı**

Modern liberal devletin ikili yapısı ile ilgili genel tespit, Carl Schmitt’in en önemli siyasal sorun olarak gördüğü liberal devletin ‘meşruiyeti’ ile ‘yasallığı’ arasındaki ayrım olarak belirir. Ona göre, meşruiyet ve yasallık aynı değildir ve birbirine zıt iki durumu ifade eder (Strong, 2007, s. xv). Bununla ilgili yapısal neden ise, yukarıda değinilen, modern liberal devletin gizlenmiş birbirine zıt ikili yapısının varlığıdır. Burada birincisi demokratik mekanizmalar ve yapıların hukuk devleti ilkesi çerçevesinde işleyişini ifade ederken diğeri ise kanunların kullanılması suretiyle bu işleyişin meşru otoritenin kontrolünün dışında ya da vatandaşların iradesini yok sayacak şekilde bir zümrenin lehine bozulmasıdır.

Weber’e (2012) göre modern devlet hem resmi hem de gayri-resmi hâkimiyet araçlarını kullanır. Devlet siyasal kontrolünü, Weber’in belirttiği, resmi ve gayri-resmi kurumlarını, yani bu ikili yapıyı etkin bir şekilde kullanarak sağlar. İşte bu çiftli hâkimiyet anlayışı ki, günümüzde derin ya da paralel devlet anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Demokrasinin yayılması ya da devletin demokratik bir devlete dönüşümüyle birlikte bu iki yapı arasında gerilim ve sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunun ana sebebi; demokratik bir devlet yapısı içerisinde resmi kurumlarının tamamının ve yaptıklarının vatandaşlara hesap verebilirlik çerçevesinde düzenlenmesinin gereğidir.

Gutmann ve Thompson (1996, s. 121-123), bu gerilimi, devlet gizliliğini derin (vatandaşlardan tamamen gizlenmiş olan) ve yüzeysel (vatandaşlar bilginin bir parçasını biliyor ama bilgi nedir bilmiyor) olarak ayırarak

demokratik teori açısından cevaplamak suretiyle açıklıyorlar. Onlara göre, yüzeysel gizliliğin en önemli özelliği vatandaşların karar alıcılara meydan okuma fırsatı vermesi ve kaldırılmasını istemesidir. Ne var ki, derin gizlilik ise vatandaşları tamamen gizliliği sağlayanların inisiyatifine bırakmakta ve bilgilerin kamusal gözetimi ve denetimi için engel oluşturmaktadır. Bu durum hem hesap verebilirlik hem de siyasal katılım ihtimallerini sınırlamaktadır. Dolayısıyla önemli bir demokratik soruna yol açmaktadır çünkü düşünme-danışma ve uzlaşma gibi değerleri ortadan kaldırarak vatandaşın anlamlı gözetim yapma kabiliyetine zarar vermektedir.

Demokratik bir devlette tüm gayri-resmi kurumlar büyük ölçüde resmi demokratik kurumlar ile paralel çalışır ve denetim ve gözetim altındadır. Yarı-resmi devlette ise çift başlı hâkimiyet derin devletin varlığına işaret eder ve böyle bir yapıdaki demokrasi ise tamamlanmamış, yarım bir “vesayetçi demokrasidir” (Söyler, 2013, s. 310). Aslında bu otoriter rejimler ile yerleşmiş demokrasiler arasında gri alana tekabül etmektedir.

Devlet sistematığının işleyişi anlamında bu ikili yapı ilk defa Ernst Fraenkel’in Nazi Almanyası’nın hukuk düzenini, adalet sistemi ve yönetimini anlattığı 1941 yılında basılan kitabında ele alınmıştır (Fraenkel, 1941). ‘Çift devlet’ olarak adlandırılan bu yapıda şu iki devlet mekanizması işlemektedir: bir yanda mahkemelerin kararları ve idari birimlerin faaliyetleri ile ifade edilen yasal düzeni koruyan “normatif devlet” (*Normenstaat*); diğer yanda ise, parti tarafından idare edilen Nazizm karşıtı herkese yasal yaptırımlar ve vahşice şiddet uygulayan, hukuki sistemin dışında veya üzerinde olan paralel “imtiyazlı devlet” (*Machstaat*). Morgenthau (1955) bu çift devlet kavramı ile Amerika Birleşik Devletleri ABD devlet mekanizmasını analiz etmiş ve bir yanda hukuki sisteme göre işleyen demokratik devlet yapısı varken diğer yandan da bu yapıyı gözetim altında tutup kontrol eden paralel, gizlenmiş bir güvenlik yapısının var olduğunu belirtmiştir. İkincisi özellikle ‘acil’ durumlarda ortaya çıkmakta ve ‘güvenlik’ gerekçesiyle gerekirse demokratik siyaseti bile sınırlandırarak müdahale etmektedir.

Ama ABD’de bunun seçilmiş siyasi liderlerin bilgisi ve hatta (belirli düzeyde de olsa) kontrolleri dışında yapıldığını iddia etmek güçtür. Scmithyan çerçevede ele aldığımızda acil durumda durumu tanımlayıp kararı verenler muktedir/iktidar olduğuna göre burada da olayları

tanımlayıp karar verenler 'bürokratlar' ya da 'zenginler' diyemeyiz, aksine seçilmiş liderler olabilir.

Daha sonra Scott (2008, s. 238), Morgenthau gibi, yine ABD devlet mekanizmasının işleyişinden yola çıkarak 'çift devleti' şöyle tanımlamaktadır:

*"Bir kamusal devlet ile bir yukardan aşağıya derin devletin ayrıştırılabildiği bir devlettir. Derin devlet, askeriye ve istihbarat birimlerin organize edilen ve organize suç ile bağları olan, bir sahte bayrak<sup>2</sup> şiddeti ile ortaya çıkar. Birçok devlet farklı boyutlarda da olsa bu ikiliği gösterir. Amerika'da devletin ikili yapısı II. Dünya Savaşı'dan beri çok somut biçimde vardır."*

Siyasal bir sistem içerisinde işleyen iki yapı olarak 'çift devlet' altında, Scott'ın belirttiği gibi, "derin bir siyasal sistem" ile eşittir; bu sistemde "çarpıtılmış gizlilik ve hukuk-dışılık derin siyasal sistem çalışmalarının parçasıdır" (Scott, 1993, s. vi-xii). Bu çarpıtılmış gizlilik ve hukuk-dışılık kavramları modern devletin faaliyetlerini bir kısmını, yan, informal ve örtük kısmını anlatır. Bunlar kamuoyunun bilmediği, denetlenemeyen ve büyük bir gizlilik içinde yürütülen faaliyetlerdir.

Devletin ikili yapısı ile ilgili Tunander'in ABD ve İsveç örneklerinden yola çıkarak yaptığı kavramsallaştırma ve işin uluslararası ilişkiler boyutunu da katarak yaptığı açıklama kayda değerdir. Tunander (2009) bu durumu 'demokratik devlet' ve 'güvenlik devleti' ayrışması ile açıklıyor; demokratik devlet şeffaflık, yasal prosedürler ve serbest seçimler ile tanımlanırken güvenlik devleti ise gizlilik ve askeri hiyerarşi ile tanımlanmaktadır. Tunander (2009, s. 68) şöyle yazmaktadır:

*"Kamusal hayat büyük ölçüde "güvenleştirildi" ve Başkan ve yakın çalışma arkadaşları sivil konular yerine Terör ile Savaşa odaklandılar... Liberal siyasal bilim "derin devlet" ideolojisine dönüşmüştü, çünkü "derin devletin" (güvenlik devleti) en önemli delil dikkate alınmayan bir fantezi ya da komplo teorisi olduğudur. Bu nedenle siyaset bilimi hukuk teorisinde liberalizm ile ilgili problem kamusal hayatı, siyasal özgürlükleri ve insan haklarını savunma tutkusunu değil, bu özgürlükler ve haklar ile Batı siyasal sistemini savunma tutkusudur."*

Bu yaklaşım, uluslararası sistem açısından, sadece Batı dışı değil İsveç örneğinde olduğu gibi Batılı demokratik ülkelere de reva görülen bir

---

<sup>2</sup> 'Sahte bayrak' istihbarat ya da gizli örgütlerin halkı kışkırtma, yönlendirme amaçlı kendi yaptıkları bazı olayları hedefteki kişiler yürütüyor gibi göstererek kamuoyunu aldatmak için planlayıp uyguladıkları gizli operasyonlardır.

muamele olmuştur. İsveç'in güvenlik ve hariciye bürokrasinin Kuzey Atlantik Asamblesi (NATO) çerçevesindeki otonom hali, özellikle 1970'li ve 1980'li yıllarda, İsveç siyasetini derinden şekillendirmiştir (Tunander, 2012, s. 186-91). İsveç bürokratik eliti ABD güvenlik devleti ile birlikte İsveç'in güvenlik ve siyasal politikalarını şekillendirmiştir. ABD istihbarat ve güvenlik güçleri Grossraum'un (büyük siyasal alan, ABD) güvenliğini garantilemek için daima mahalli devletlerin (Batı blokundaki) içinde bulunmuştur. Gerekliğinde ABD güvenlik hiyerarşisi bir acil durum gücü Schmitt'in dediği mukteditar, çıktığında müdahale eder (Tunander, 2012, s. 186). Son tahlilde mukteditar/hâkim olan İsveç politikasında değişiklik talep eden ABD güdümündeki güvenlik devletidir. Schmittçi *Reich* (üst otorite) ulus-devlete göre önceliği vardır; ve bir bölünmüş/çift devlet yapısı içerisinde, güvenlik devleti normal demokratik devlete karşı öncelik sahibidir. Yani, "Siyasal İsveç ile ABD güdümündeki Askeri İsveç arasında zıtlık kabul edilemezdi. Carl Schmitt, son tahlilde mukteditar/hâkim çift olamayacağını belirtir. Çift devlet gerçekte çift durumu gösterir ama son tahlilde demokratik devlet değil güvenlik devleti müdahale edip politikayı belirler. Batı dünyasında ABD güvenlik devleti ve devletlerin içindeki onun unsurları son sözü söyler" (Tunander, 2012, s. 192). Bu analizi Tunander Schmitt'ten yaptığı şu alıntı ile bitiriyor: "Hâkim/mukteditar o kişi ki, istisnaya karar verir."

## Devletin İkili Yapısı ve Gizlilik

Genel olarak 'derin devlet' sözcüğü ile nitelenen örtülü faaliyetlerde en belirgin özellik gizliliğidir. Dolayısıyla, öncelikli olarak gizlilik kavramının devlet yönetimi açısından açıklanmaya ihtiyacı vardır. Devlet faaliyetleri söz konusu edildiğinde gizlilik, ya da devlet sırrı kavramının öncelikle açıklanması 'derin devlet' kavramını açıklama açısından hayati önem taşımaktadır. Devlet sırrı kavramından bahsedilirken genellikle söz konusu edilen milli güvenlik konuları gündeme gelmektedir (Pozen, 2010, s. 275). Genellikle, devletler anti demokratik uygulamaları milli güvenliği bahane ederek yürürlüğe koyarlar. Çünkü bu gerekçe kamuoyunda meşru kabul edilebilecek tek gerekçedir. Eğer ülkede, milli güvenlikte bir

zafiyet oluşacak olursa, bu en azından can kaybına yol açabilecek bir durumdur ve genellikle her vatandaş güvenliği özgürlüğe feda etmeyi kabullenmek durumunda kalmaktadır.

Devletlerin anti-demokratik uygulamalarından bahsederken, söz konusu edilen üstü örtülü faaliyetler, vatandaşların bilgi ve denetiminden uzak faaliyetlerdir. Türkiye bu uygulamanın örnekleriyle dolu bir laboratuvar gibidir. Sadece Türkiye değil hemen, bütün devletler bu tür uygulamaları aynı gerekçelerle yapmaktadırlar. Özellikle 11 Eylül Saldırısından sonra ABD'nin ulusal güvenliği gerekçe göstererek pek çok anti-demokratik uygulamalar yaptığı gözlemlenmektedir.

Devlet sırrı dediğimiz kavram milli güvenlik söz konusu olduğunda gündeme gelen bir olgudur (Tunander, 2009). Milli güvenlik alanında yapılan uygulamalar vatandaşın bilgisinden uzak tutulur. Bu gizliliğin gerekçesi ise, milli çıkarlara zarar gelmesi ihtimali ve mili güvenlik politikalarının hedefine ulaşmada zafiyet göstermesi ihtimalidir. Dolayısıyla, gizlilik içinde yürütülen milli güvenlik politikaları ve bu politikaların yapılıp uygulandığı alanlar ve kurumlar, 'derin devlet'in başlıca faaliyet gösterdiği alanlar ve kurumlar olmaktadır (Weaver, 1995).

Kim Lane Scheppelle (1988, s. 21-22) gizlilik kavramını genel olarak "yüzeysel gizlilik" ve "derin gizlilik" olarak iki kategoride ele alınır. Yüzeysel ve derin gizlilik kavramlarını birbirinden ayıran öge ise, gizliliğin derecesidir. Gizlilik ile ilgili iki tarafın varlığından söz edilebilir. Taraflardan biri sır saklayan, diğeri ise hedeftir. Gizli birtakım işler yapan ya da yapanlar, sır saklayan taraf, hakkında gizli işler yapılan ise hedeftir.<sup>3</sup>

İlk olarak 'yüzeysel gizlilik' kavramı açıklanacak olursa, kavramın anlaşılır olması için somut örneklerle açıklanması uygun olacaktır. Varsayalım bir iş yerinde bir çalışan hakkında bir karar vermek için bir gurup idareci gizli toplantı yapmış olsun. Bu örnekte toplantıyı yapan idareciler sır saklayan taraf, hakkında karar verilecek olan personel ise hedeftir. Daha sonradan, hakkında karar verilecek olan personel bu toplantıdan haberdar olmuştur ve kısmen gizlenen faaliyet hakkında bilgiye sahiptir. İşte bu örnekteki gizlilik yüzeysel gizliliktir ve hedefin kendi hakkında

---

<sup>3</sup> Aslında bu noktada vurgulanması gereken; hedefin gizlenen sır hakkındaki bilgi derecesi, gizliliğin derecesini belirler (Pozen, 2010).

gizli bir toplantı yapıldığından bilgisi olmasına rağmen toplantıda konuşulanlar hakkında bilgisi yoktur (Pozen, 2010, s. 262).

Diğer gizlilik kategorisi ‘derin gizlilik’ kavramını açıklarken ilk gizlilik kavramında bahsedilen örnekle devam edelim. Taraflardan sır saklayan taraf olan idareciler ve hakkında gizli toplantı yapılarak karar verilen personeli ele alalım. Sır saklayan tarafın durumunda bir değişiklik olmazken, diğer taraf olan hedefin durumunda “yüzeysel gizlilik” kavramına göre farklılık olacaktır (Pozen, 2010, s. 262). Burada hakkında gizli toplantı yapılan personelin bu toplantıdan ve toplantıda konuşulandan hiçbir zaman haberi olmayacaktır.

Pozen’a göre, gizliliği yüzeysel ve derin gizlilik olarak iki kategoriye ayıran Scheppele ve takipçilerinin konuya getirdikleri tanımlama devlet gizliliği söz konusu olduğunda yetersiz kalmaktadır. Devlet gizliliğinde sadece iki taraf yoktur. Bir yandan taraflardan biri olan devlet ele alındığında, devlet mekanizması pek çok kurum ve aktörden oluşmaktadır ve bunlar arasındaki karmaşık iletişim etkileşim söz konusudur. Diğer taraftan, demokratik ülkeler söz konusu olduğunda bütün vatandaşların bilgi sahibi olma hakkı vardır. Dolayısıyla, sır saklayan taraf pek çok kurum ve aktörden oluşmaktadır. Aynı şekilde, hedef olan tarafta da bütün vatandaşlar olacağından dolayı, bu kadar çetrefilli ilişkiler arasında gizliliği ‘yüzeysel’ ve ‘derin gizlilik’ olarak kategoriye ayırmak imkânsız hale gelmektedir.

## ‘İşgal Edilmiş Devlet’

‘Derin devlet’ ile ilgili tartışmaları vesayet altındaki demokrasiler ve özellikle de Türkiye özelinde değerlendirdiğimizde yeni bir kavramsallaştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu makalede halkın iktidarının yetki gaspı yapılarak ele geçirilmesine, özellikle Türkiye özelindeki durum devlet alanın işgali olarak ele alınmaktadır.

İşgal edilmiş bir devleti, Wilson’ın kullandığı, “kriminal/suçlu egemenlik” kavramı ile açıklayabiliriz. Bu kavram, iktidarlar gibi davranan suçluların ya da sistematik bir şekilde suçlular gibi davranan iktidar sahiplerinin varlığına işaret eder. Kriminal egemenlikte şu belirtiler vardır: i) “hukuk ve suç arasında yinelenen bir ilişki vardır, ii) kamu devleti ve sivil toplum arasındaki ayırım ortadan kalkar, iii) devletüstü, devlet ve

devletaltı varlıklar kaotik bir şekilde çoğalır, iv) ‘kamu yararı’ ‘özel aktörler’ tarafından belirlenir” (Wilson, 2012, s. 25). Şayet kamusal ile özel, siyasa ile mülkiyetin sınırları belirsizleşirse, devletin hem akılcılığı hem de meşruiyeti çöker; böylece egemenliğin kaynağı suç olabilir (Wilson, 2012, s. 25).

Bu tarz egemenlik ağırlıklı olarak tam yerleşmemiş demokratik yapılarda ortaya çıkar. Söyler, bu yapıya “derin devlet” der ve şöyle tanımlar: “Derin devlet, bir demokratik rejimde onun yetersizliklerini kullanmak suretiyle iş gören devletin otoriter, suçlu ve yozlaşmış taraflarını ifade eder. Aynı zamanda derin devlet, meşruiyetini darbe tehdidi altındaki rejim, askeri darbeleri tahrik etme ve resmi güvenlik unsurlarının sınırları dâhilinde organize suç ve faili meçhul cinayetlerden almaktadır. Uygulayıcıları, kitlesel kıyımlardan ve cinayetlerden, faili meçhul infazlara ve adam kaçırmalara kadar geniş çaplı insan hakları ihlallerinden sorumlu tutulmaktadır” (Söyler, 2015, s. 1).

Demokrasinin tam yerleşmediği ‘vesayet’ ya da ‘arızalı’ demokratik rejimlerde bu ikili yapı görülür ve gerçekte de muktadirler seçilmiş siyasilerden ziyade perde gerisinden ya da kimi zaman açıktan (dolaylı darbeler yoluyla) ülkenin temel meseleleri ile ilgili kararlar alıp uygulayan bürokratlar ve sivil uzantıları olmaktadır. Bu, otoriter bürokratik rejimden demokratik rejime geçen ülkelerde kendini daha fazla hissettirir. Bu tarz “arızalı demokrasilerde” devletin zor kullanabilen unsurları otonom hale gelir ve demokratik olmayan gayri-resmi kurallar ortaya çıkıp resmi kurallara dönüşür (Söyler, 2013, s. 310). Türkiye, ülkenin selameti ve işleyişi ile ilgili temel konularda seçilmişlerden ziyade bürokratların yıllarca söz sahibi olması hasebiyle “vesayetçi demokrasi”ye güzel bir örnek oluşturur. Bu demokrasi biçimi, Söyler’in güzel ifadesi ile, “askeriye gibi seçilmemiş ve hesap verme zorunluluğu olmayan güç gruplarının sık sık seçilmiş sivillerin iktidarını kısıtladıkları çok özel bir arızalı demokrasidir.” (Söyler, 2013, s. 310). Devletin içerisinde illegal/informal yapılar olarak beliren derin devlet yapıları sadece vesayetçi demokrasiler ile sınırlandırılmaz (Söyler, 2013, s. 311). Yerleşmiş demokrasiler olarak kabul edilen İtalya ve İsveç’te de özellikle güvenlik bürokrasisinin otonom olduğu “derin siyasal yapılardan” bahsedebilir (Tunander, 2012).

Demokratikleşen ve gelişen Batı dışı toplumlarda derin devlet yapısının ana omurgasını genelde ordu oluşturur. Ordu gücünü sadece

devlet alanını kontrol altında tutamaktan almaz. Aynı zamanda sivil, ekonomik ve sanayi alanlarına da uzanır ve o alanlarda çıkar ilişkileri oluşturur (Bkz. Söyler, 2013, s. 311). Türkiye’de, ordu kendisine hem devlet içinde hem de toplumda otonom alanlar oluşturarak yıllarca bu duruma güzel bir örnek oluşturmuştur.

Devlet içerisinde derin yapılanma “gayri-resmi kurumların” ve ilişkilerin varlığına yol açar ve resmi kurumları ve ilişkileri kontrol eder. Lauth’a göre, gayri-resmi kurumları şunlar oluşturur: klientalist ve otokratik klikler, mafya, klientalist partiler (Lauth, 2000, s. 28). Bu yapılar, özellikle mafya ve mafya-tarzı ilişkileri yoluyla rüşvet gibi maddi değişim; nüfuzu artırmak için darbe, gerilla savaşı, ayaklanma ve örgütlü suçlar gibi şiddet içeren eylemler yapma; sivil itaatsizlik gibi sivil direnişler düzenleme; yürüyen hukuki süreçleri amaçları için kullanmaktır (Lauth, 2000, s. 29-43). Bu mekanizmalar ve yolların kullanılması ile küçük bürokratik ve sivil oligarşik grubun sivil siyaset üzerinde vesayeti devam ettirilir. Özellikle toplumda düzensizlik ve istikrarsızlık çıkarıp siyaseti ve toplumu güvenlik bürokrasisine mahkûm bırakma en fazla başvurulan yollardan birisidir. Bu istikrarsızlık çıkarmada ve toplumun geneli üzerinde korku yaymada toplumda var olan din, mezhep ve etnik farklılıkların oluşturduğu fay hatları sürekli kaşınır ve kıskırtılır. Bu farklılıklar temelinde, vesayet odaklarının siyasal ve toplumsal kontrolü sağlayabilmek için, temel etki aracı olarak şiddet artırılmıştır.

Bu makale 1978 ve 1980 olayları ile 1993 olaylarını, Türkiye’de küçük bir bürokratik ve sivil oligarşik grubun (otokratik klik)<sup>4</sup> vesayetini sürdürmesi için özellikle mezhep farklılığı kaşınıp ve o çerçevede şiddet oluşturma çabaları olarak değerlendirmektedir. Nihai hedef bu grubun hâkimiyetini tahkim etmesine yardımcı olmak ve tahkimi daha da sağlamlaştıracak 1980 ve 28 Şubat darbelerine uygun zemin oluşturmak olarak belirir.

Kısaca, vesayetçi gruplar genel olarak darbe tehdidi, devlet ve toplum içerisindeki otonom alanlar, parti ve seçim sistemlerindeki bozulma gibi yollarla varlığını sürdürür. Bu, aslında “kötü kurumsallaşma” örneğidir

---

<sup>4</sup> Bir otokratik klik, devlet içerisindeki hiyerarşik ilişki ağlarını kullanarak doğrudan siyasal etki uygulayabilen bir grubu gösterir (Lauth, 2000, s. 29). Otokratik klikler “yarı-resmi suçlu kurumlardır çünkü resmi operasyonel konularına rağmen resmi tanınmaları yoktur. Yarı-resmiyet cezasız kalmalarını sağlar” (Söyler, 2013, s. 312).



(Valenzuela, 1990, s. 8, 14). Demokrasinin yerleşmesi potansiyel olarak istikrarsızlaştırıcı unsurların var olup olmaması durumuna göre risk altında olabilir. Kötü kurumsallaşma unsurları sınırlı demokrasi anlamına gelmektedir (Valenzuela,1990, s. 8). Otonom alanların varlığı yüksek düzeyde zararlı kurumsallaşma ordunun yargı, siyaset, seçimleri doğrudan etkilemesini mümkün kıldı. Bu anlamda askerin otonomisi çok yüksek olduğu zaman anayasal kurumları kontrol eder hale gelir: “Veto güçleri, Milli Güvenlik Kurulu gibi, yasama ve yürütmenin alanlarına girer. Bununla birlikte, ordu askeri mahkemeler yoluyla yargının içine nüfuz eder. Hatta yüksek yargıya da nüfuz edip askeri güçlerini ve çıkarlarını kararları ile korur” (Söyler, 2013, s. 313).

Devlet içerisindeki derin yapılar, yukarda da değinildiği gibi, varlığını toplum üzerinde özellikle korku yoluyla yarattığı etki ile devam ettirir. Bu, özellikle toplumda var olan farklılıklar üzerinde oluşturulan şiddet, çatışma durumu ile yaratılan ‘kontrollü kaos’ halidir. Söyler (2013, s. 313)’in ifadesi ile:

*“Derin devlet, örgütlü suç ve düşük yoğunluklu savaş ile sıkı ilişkiye sahiptir. İnfazlar burada otokratik klikler tarafından kullanılan bir etki biçimi olarak eklenebilir... Suikastlar, faili meçhul cinayetler, kaybolmalar ve kitlesel kıyımlar gibi kanundışı öldürmeler yoluyla siyasal ortamı kullanıp yönlendirirler. Düşük yoğunluklu savaş silah ve uyuşturucu kaçakçılığı, kumar ve para aklama gibi illegal işlerden gelir elde edebilecekleri uygun ortam sağlar. Bununla birlikte silahlı çatışma ortamı derin devletin ortaya çıkması için gerekli bir şart değil ama kendisini göstermesi için uygun bir ortamdır.”*

Vesayetçi gruplar bu yollarla genel anlamda siyasal kontrollerini devam ettirirler ama kontrolde bir zafiyet oluşur ise doğrudan darbe yapılır. Vesayetçi otokratik klikler siyaset ve toplum üzerindeki iktidarlarını sağladıkları etki ile sürdürürler. Bu etkiyi sağlamada medya ve ekonomik güçler belirleyici olur. Türkiye örneğinde, 1958-60, 1969-71, 1978-1980 ve 1993-97, 2007 öncesi ve en son olarak 15 Temmuz öncesi 2012-2014 arası olaylarının toplum üzerindeki etkisini daha da sağlamlaştırmak için basın çok etkin bir şekilde kullanılmıştır. Özellikle basın kuruluşları ve patronlar vesayetçi bürokratik kliğin sivil uzantıları gibi hareket etmişlerdir.

## Sonuç

Literatürde genel kabul gören yaklaşıma göre, modern devlet mekanizmasında ikili bir yapı ve bu yapı içerisinde de birçok demokratik ülkede olduğu gibi temel belirleyici olanın da küçük bir bürokratik-sivil kliğin kontrolünde olan yapı olduğudur. Bu grup meşruiyetini demokratik değerlerden ziyade güvenlik, devletin ali çıkarları, genel yarar gibi içeriğini kendilerinin tanımladıkları kavramlar ile sağlamaya çalışır. Ne var ki, tüm güç güvenlik kuvvetleri ve paraya dayanan 'zor' kullanmadan gelir.

Bu noktada kritik olan konu, Schmittyan bir bakış açısıyla bakarsak, karar alıcıların otorite ve meşruiyet anlamında bir yere dayanması gerektiğidir. Bu dayanılan yerin hükmettikleri halk olmadığı açıktır. Bu anlamda yukarda değinilen Tunander'ın analizi bize yol gösterici olabilir. O, İsveç, İtalya ve Türkiye örneklerinden yola çıkarak, güvenlik konuları anlamında bu ülkelerin güvenlik ve diğer bürokratik birimlerini kullanılmak suretiyle düşman tanımlama ve istisnaya karar vermenin NATO bağlamında ABD tarafından yapıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, Tunander, gerçek mukteditin/iktidarın orası olduğunu söyler.

Bu bakış açısı, Türkiye'de devlet içerisinde gizli yapılanmayı anlamamıza yardımcı olabilir. Türkiye'de yıllarca halkın iradesini ortaya koyup ama karar alıcı olarak belirmediği için egemen/iktidar olmadığı ve devlet içerisinde seçilmiş sivil iradenin kontrolü dışındaki her türlü bürokratik yapılanmanın ise başka mahfillerin/karar alıcıların iradesini yansıttığı söylenebilir. Dolayısıyla, ortaya çıkan bürokratik vesayet durumunun aslında 'bir işgal girişimi' olduğu ileri sürülmektedir.

Ağırlıklı olarak kendilerini devletin sahibi gören bürokratların oluşturduğu bir otokratik kliğin anayasal ve yasal çerçevedeki yetkilerini aslında kendi çıkarları ya da başka mahfillerin çıkarları için gizlilik zırhına da sarılar gayri-hukuki bir şekilde kötüye kullanmaları hali 'derin devlet', 'çift devlet', 'güvenlik devleti', 'paralel devlet' gibi kavramlar ile anlatılmıştır. Tüm bu kavramlarda aslında bir olumlama durumu söz konusudur. Bu olumlama Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğünde çok net bir şekilde görülmektedir: 'Derin devlet' Sözlük'te, "devletin çıkarlarını gözetip kolladığı öne sürülen, göz önünde olmayan örtülü güç" olarak tanımlanıyor. Bu örtülü güç devletin bekası için gerekli ve ali çıkarlarının bekçisi gibi olumlu bir şekilde anlatılmaktadır. Bu yapıda kendilerini devletin sahibi zanneden maaşlı memurlar devletin bekası ve güvenliğine vurgu yaparak gasp ettikleri iktidarlarını meşrulaştırmaya çalışmışlardır.

Aslında tüm bu kavramsallaştırmalar demokratik güçlerin kontrolü dışında devletin başka halleri olması normalmiş algısı oluşturabilmektedir. Ortaya çıkan durumun kamu yararı ve bireylerin temel hakları açısından zararlı, yıkıcı ve zorbaca olacağının vurgulanmasına ihtiyaç var. İşte bu nedenle; eşkıya yöntemleri ile hukukun kendilerine verdiği sınırların dışına çıkıp sivillerin alanını daraltan ya da onları tamamen dışlayan bir yetki gaspı söz konusudur. Bunu çoğunluğunu bürokratların oluşturduğu bir oligarşik klik yapmaktadır. Yapılan şey, *devlet alanının işgalinden* başka bir şey değildir. Böyle bir devlet durumunu ifade edecek kavram ancak *işgal edilmiş devlet* olmalıdır.

Hâkim bürokratik-sivil klik bu işgali sürdürmek için devlet mekanizmalarını kullanmak suretiyle siyaset ve toplum üzerindeki kontrollerini sürdürürler. Gayri-hukuki yolar ile toplumda var olan farklılıkları kaşımak suretiyle toplumsal huzursuzluk ve kaos ortamı yaratarak kendi konumlarını meşrulaştırmaktadır. Ve rahatlıkla siyasete ve topluma müdahale edebilmektedir. Sahte bayrak operasyonları ve psikolojik harp teknikleri ile bunu gerçekleştirmekteler. Çoğu zaman da doğrudan siyaset üzerindeki vesayeti tahkim etmek için darbelere bu bahsedilen yollarla zemin hazırlanmaktadır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Occupied State: A Conceptual View on the Dual Structure of the Modern State**

\*

Aysel Özdemir Çolak

*Bülent Ecevit Üniversitesi*

When we look at the discussions on the functioning of the democracy and democratization, one of the most debated issues is the dual structure of the state, which creates some problems for the democratic system. Despite the fact that it is valid for all democracies, it is felt even more deeper in democratized countries. For this reason, analysis and explanation of the nature of the dual state is important to understand the contemporary democratic regime. In terms of the consolidation of democracy, we need to take into account the international, as well as the national, actors in examining this problematic situation. With a long history of strong state tradition coupled with the process of authoritarian modernization from above, Turkey has experienced the practice of this dual structure, which appears to be the main obstacle for the consolidation of democracy.

Dual structure of the state, as one of the most problematic areas of Turkish democratization, is expressed with the concept of 'deep state' (*derin devlet*). In the literature, it is expressed under many different names. The first use of the dual nature of the modern state is Fraenkel (1941)'s concept of "dual state" to describe the state structure of Nazi Germany. Others are "security state" vs "normal state", "deep politics" or "deep political system", "security state", "deep secrecy", "deep state", "parallel state", and so on. All these usages mean that it is the secret activities of the state supposed to pay attention to, or to claim, to move beyond the law. With these activities, a group within the state, a bureaucratic clique, - either on their behalf or in the name of another state or a particular clique in the society- goes out of routine legal activity. These are either exempted from the existing laws of

the state's statutory institutions or made by non-legal institutions or persons. The most important problem here is the issue of legitimacy. The institutions or persons who perform these activities emphasize that their activities are legitimate because these activities need to be carried out for the sake of the state. They even go further and argue that the existence of the 'deep state' is important to shows the strength of state. But what actually happens is that the authorities and responsibilities that must be used by a legitimate civil authority within a democratic state system are used by bureaucrats and their civilian extensions.

As a fundamental feature of the modern state, the concept of sovereignty is based on political unity, which means an indivisible whole. Here sovereignty in the sense of international relations makes the state as an active subject. As a sovereign subject and the sole legitimate authority, the democratic state does not accept the dualities and differences in the functioning and sharing of power. In this sense, heterogeneous structure leads to disorder. In this Schmittian sense, the modern state is designated as the sole sovereign political authority over the territories it governs and also as a political system containing unity within it. To put it more precisely, according to Schmitt, the capacity of the people to define and name the enemy lies at the heart of its political existence. If this capacity does not exist or the enemy cannot be defined, then it can no longer be a free people and it melts in a new political system. If the bureaucrats within the state and a small group of its civilian extensions are the ultimate decision-makers, then there is a problem in terms of the democratic state. It is an authoritarian state; because it is not a people who are determined to make an exception. When we look at the cases like Turkey that has been under the bureaucratic tutelage over her democracy, we need to look for another conceptualization other than deep state that is sometimes used in positive terms. This study seeks to explain the state realm under the occupation of a small bureaucratic and social clique in the cases like Turkey. That might be called as 'occupied state'.

An occupied state might be explained with Wilson (2012)'s concept of "criminal sovereignty". It refers to the existence of criminals acting like powers or power holders acting systematically as criminals. In criminal sovereignty, there are a repeatable relationship between law and crime,

no the distinction between the public state and civil society, the multiplication of the state and underground assets. If the borders of public and private, politics and property become unclear, then the state will both collapse wisdom and legitimacy; so that the source of your sovereignty may be a crime.

The situation of the tutelage of an autocratic clique who see themselves as the 'owner' of the state and so use the state facilities for their own or another's interests in an illegal way has been usually explained with the conceptions of 'deep state', 'dual state', 'security state' or parallel state'. In some sense, all these usages include a kind of positive connotations. These conceptions indeed create the perception that the existence of state instruments out of the control of democratic forces is normal. Nevertheless, it is significant to stress that such a situation is destructive of the public interests and basic individual rights. Here is clearly the misuse of authority given by the law to limit or exclude the elected people, which is best called as the assumption of authority. This is led by an oligarchical clique whose majority is made up of bureaucrats. What is done is to occupy the realm of the state. The best conception to explain such a situation is 'occupied state'.

### Kaynakça/References

- Andıç, F., Andıç, S. ve Koçak, M. (2010). *İbn Haldun: Hayatı ve Eserleri Üzerine Düşünceleri*. Ankara: Kadim.
- Bartelson, J. (1995). *A genealogy of sovereignty*. Cambridge: C Univ Press.
- Briscoe, I. (2008). The proliferation of the "Parallel state". *FRIDE Working Paper*, no. 71.
- Fraenkel, E. (1941). *The dual state: A contribution to the theory of dictatorship*. New York: Oxford University Press.
- Gutmann, A. ve Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge MA: Harvard Univ Press.
- Hirst, P. (1987), Carl Schmitt's decisionism. *Telos*, 72.
- Lauth, H. (2000). Informal institutions and democracy. *Democratization*, 7/4, 21-50.

- Locke, J. (2012). *Yönetim üzerine ikinci inceleme: sivil yönetimin gerçek kökeni boyutu ve amacı üzerine bir deneme*. F. Bakırcı (çev.) 2. Baskı. Ankara: Ebabil.
- Morgenthau, H. (1962). *The decline of the democratic politics: politics in the twentieth century*, vol. 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Pozen, D. (2010). Deep secrecy. *Stanford Law Review*, 62/ 2.
- Sabuktay, A. (2010). *Devletin yasal olmayan faaliyetleri*. İstanbul: Metis.
- Scheppele, K. L. (1988). *Legal secrets: equality and efficiency in the common law*. Chicago: Univ of Chicago Press.
- Schmitt, C. (1996). *The concept of the political*, Chicago: Univ of Chicago Press.
- Scott, P. D. (1993). *Deep politics and the death of JFK*. Berkeley: Univ of California Press.
- Scott, P. D. (2007). *Deep politics ii: essays on Oswald, Mexico, and Cuba*. NY: Marry Ferrell Foundation Press.
- Scott, P. D. (2008). *The war conspiracy: JFK, 9/11, and the politics of war*. NY: Mary Ferrell Foundation Press.
- Söyler, M. (2013). Informal institutions, forms of state and democracy: the Turkish deep state. *Democratization*, 20/2.
- Söyler, M. (2015). *The Turkish deep state: state consolidation, civil-military relations and democracy*. London: Routledge.
- Strong, T. B. (2007). Foreword: dimensions of the the new debate around Carl Schmitt. T. B. Strong (Der.), *C. Schmitt the Concept of the Political*. Chicago: Univ of Chiago Press.
- Tunander, O. (2009). Democratic state vs. deep state: approaching the dual state of the west. Eric Wilson (der.), *Government of the Shadows* içinde (ss. 56-72). London: Pluto Press.
- Tunander, O. (2012). Dual state: the case Sweden. Eric Wilson (Der.), *The Dual State: Parapolitics, Carl Schmitt and the national security complex* içinde (ss. 171-192). London: Ashgate.
- Valenzuela, S. J. (1990). Democratic consolidation in post-transitional settings: notions, process, and facilitating conditions. *Kellog Institute Working Paper, No. 150*.
- Weaver, O. (1995). Securitization and desecuritization. R. D. Lipschutz (Der.), *On Security*. NY: Columbia University Press.

- Weber, M. (2006a). Devlet ve zor kullanma. M. Rosen ve J. Wolff, (Der.), *Siyasal Düşünce*, S. Çalışkan ve H. Çalışkan (Çev.) içinde (ss. 84-85). Ankara: Dost.
- Weber, M. (2006b). Bürokratik yönetim. M. Rosen ve J. Wolff (Der.), *Siyasal Düşünce*, S. Çalışkan ve H. Çalışkan(çev.) içinde (ss. 156-8). Ankara: Dost.
- Weber, M. (2011). *Bürokrasi ve otorite*. Ankara: Adres Yayınları.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum*. İstanbul: Yarın.
- Wilson, E. (2012). The concept of the political. E. Wison (Der.), *The Dual State: Parapolitics, Carl Schmitt and the National Security Complex* içinde (ss. 1-28). London: Ashgate.
- Yayla, A. (2003), *Siyasi düşünce sözlüğü*. Ankara: Liberte Yayınları.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Çolak, A.Ö. (2018). 'İşgal edilmiş devlet': Modern devletin ikili yapısı üzerine kavramsal bir bakış. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 677-703. DOI: 10.26466/opus.414474