

**International  
Anatolian  
Social Sciences  
Journal**



**Uluslararası  
Anadolu  
Sosyal Bilimler  
Dergisi**

**YIL: 2021. CİLT: 5. SAYI: 4. ISSN: 2619-9425**

**AKADEMİK**

**HAKEMLİ**

**İNDEXLİ**

**ULUSLARARASI DERGİ**

**EDİTÖRLER**

Doç.Dr. Yusuf ARSLAN (Batman Üniversitesi)  
Dr. Filiz Çelik (İngiltere)

**DİL EDİTÖRLERİ**

Prof. Dr. Meryem Ayan (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)  
Dr. Mehmet Sait Halim GENÇOĞLU (Ardahan Üniversitesi)  
Dr. Aytunç AYDIN (Ordu Üniversitesi)

**YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Mehmet Deniz YENEROĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Özkan YILDIZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Armand VOLKAS (California Institute)  
Prof. Dr. Tom CHEESMAN (Swansea University)  
Prof. Dr. Dosay KENJETAY (Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan)  
Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)  
Doç. Dr. Yusuf ARSLAN (Batman Üniversitesi)  
Dr. Debbie C. HOCKING (Cabrini Institute Melbourne)  
Dr. Salwa El-AWA (Swansea University)  
Dr. Tracy Maegusuku HEWETT (Swansea University)  
Dr. Kathryn JONES (Swansea University)  
Dr. Jeff FARIS (University of South Wales)  
Dr. Jeni WILLIAMS (University of Wales)  
Dr. Kyle ERICKSON (University of Wales)  
Dr. A. Haydar SÖYSÜREN (Ardahan Üniversitesi)  
Dr. Ahmet ALKAYIŞ (Bingöl Üniversitesi)

**ALAN EDİTÖRLERİ**

İngiliz Dili ve Edebiyatı: Prof. Dr. Meryem AYAN (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)  
Sosyoloji: Prof. Dr. M. Cem DEMİR (Munzur Üniversitesi)  
Psikoloji: Dr. Canan BÜYÜKAŞIK (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)  
Tarih: Doç. Dr. Ahmet İLYAS (Batman Üniversitesi)  
Arkeoloji: Dr. Öğr. Üyesi Ebru ORAL (Batman Üniversitesi)  
Siyasal Bilimler: Dr. Öğr. Üyesi A. Haydar SOYSÜREN (Ardahan Üniversitesi)  
Müzik: Dr. Öğr. Üyesi M. Sait Halim GENÇOĞLU (Ardahan Üniversitesi)  
Spor Bilimleri: Doç. Dr. H. Murat ŞAHİN (Gaziantep Üniversitesi)  
Felsefe: Doç. Dr. Feysel TAŞÇIER (Ankara Üniversitesi)  
Edebiyat: Doç. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi)  
İletişim: Prof. Dr. Bedriye POYRAZ (Ankara Üniversitesi)  
Bankacılık: Prof. Dr. Mehmet Deniz YENEROĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Tarih Eğitimi: Doç. Dr. Fatih YAZICI (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
İlahiyat: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTIN (Bitlis Üniversitesi)  
Arkeoloji: Dr. Ebru ORAL (Batman Üniversitesi)  
İşletme-Finans: Dr. Öğr. Üyesi Murat KARA (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)  
Ekonometri-İstatistik: Dr. Seda Başar YILMAZ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)  
Pazarlama-Reklamcılık: Dr. Veysel Karani ŞÜKÜROĞLU (Kastamonu Üniversitesi)  
Rus Dili-Gürcü Dili ve Edebiyatı: Dr. Sudan ALTUN (Kafkas Üniversitesi)

**Kapak:** İnternet görseller sayfasından alınmıştır.

E-ISSN: 2619-9475 | **Yayın Aralığı:** Yılda 4 Sayı | **Başlangıç:** 2017 | **Yayıncı:** Yusuf ARSLAN

| <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid> **Yazışmalar için e-mail adresi:** [anadolusosyalbilimler@gmail.com](mailto:anadolusosyalbilimler@gmail.com)

### İÇİNDEKİLER

1. KRİSHNAMURTİNİN EĞİTİM ANLAYIŞI, Feysel TASCİER, Derleme Makale. Sayfa: 1177-1204
2. ÇAĞDAŞ ALPERENLERDEN ŞEYH OSMAN HÂDÎ (YÜCEBİLGİÇ) EFENDİ'NİN HAYATI, F. Cangüzel GÜNER ZÜLFİKAR Tuğçe YÜCEBİLGİÇ , Araştırma Makalesi, Sayfa: 1205-1221
3. KEMALPAŞA YERELİNDE ÖLÇEKSEL EKLEMLENME VE SİYASAL AĞ OLUŞUMLARI, Ayhan BİLGİN- Demet AKAN, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1222-1254
4. MOLLA SADRETTİN YÜKSEL VE TEFSİR ANLAYIŞI, Mehmet ALTIN, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1255-1273
5. ADAY ÖĞRETMENLERİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ: ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ ÖRNEĞİ, Merve UYSAL -Ahmet Erman KARAGÖZ, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1274-1290
6. JOHANN SEBASTIAN BACH'IN İYİ TAMPERE EDİLMİŞ KLAVYE, I. KİTAP RE MAJÖR PRELÜD BWV 850'NİN ARMONİK ANALİZİ, Yakup ÖZDALGA, Derleme Makale, Sayfa: 1291-1308
7. "ÇANKIRI DUYGU GAZETESİ"NDE BULUNAN HİKAYE VE MASALLARDA MOTİF İNCELEMESİ, Merve YALDIRAN , Araştırma Makalesi, Sayfa: 1309-1330
8. HORLATMALI DİLLİ KAVAL VE DİLSİZ KAVAL ÇALGILARININ ANATOMİK YAPISI BAĞLAMINDA TÜRK HALK MÜZİĞİ'NDE İCRÂ UYARLAMASI, Aytunç AYDIN - Sercan ÖZKELEŞ, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1331-1341
9. FİNANSAL OKURYAZARLIĞIN GELİŞİMİNDE FİNANSAL SOSYALİZASYON TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ, Adem ÖZBEK -Ayşe AYDIN, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1342-1349
10. THE CHANGING ROLE OF MANCHESTER FROM THE FIRST GLOBALISATION TO THE SECOND, Ayca SARIALIOĞLU HAYALİ -Yontem SONMEZ, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1350-1367
11. ERGENLERDE OKUL REDDİ VE SOSYAL DIŞLANMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ, Fatih BAL- Merve ÇALIK, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1368-1384
12. ERKEN DÖNEM UYUM BOZUCU ŞEMALAR VE DUYGULARI İFADE EDEBİLME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ, Kahraman GÜLER- Mine TUNCAY, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1385-1405
13. ÜNİVERSİTELERDE ALTERNATİF YÖNTEMLERLE BİR SERİGRAFİ BASKİRESİM ATÖLYESİ KURULUMU, Erol Murat YILDIZ - Buse KIZILIRMAK, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1406-1428
14. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE KANUN ÇALGISINI ÖĞRETMEYE YÖNELİK SİSTEMATİK YAKLAŞIMLAR, Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1429-1458
15. ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME İLE DEPRESİF BELİRTİLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME, Yeter CELİK- Yunus Emre AYNA, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1459-1485
16. ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI İŞLEVİNİN ÖĞRENME İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA NİTEL YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI, M.can HASATEŞ- Özden BADEMÇİ- Neslihan ZABCI, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1486-1514
17. SANDIKTA BİTMEYEN SEÇİM: 17 KASIM 1963 İSTANBUL BELEDİYE BAŞKANLIĞI SEÇİMİ, Özcan ÇÖLÜK, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1515-1535
18. ÖĞRETMENLERİN PROAKTİF KİŞİLİK BOYUTU VE İNTİHARA YÖNELİK DAMGALAMA DÜZEYLERİ İLE İNTİHARA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ, Bala Nur TORUN- Özlem ÇAKMAK TOLAN, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1536-1559
19. ŞİA'DA İMAMLARIN MASUMİYETİ TELAKKİSİ ve ARKA PLANI, Mustafa YALÇINKAYA, Araştırma Makalesi, Sayfa: 1560-1579
20. KADIN HAREKETİNDE SOSYAL ÇALIŞMA ÖNCÜLERİNİN YERİ: ALİCE SALOMON ÖRNEĞİ, Beyhan Doğan- Havvanur TORAMAN, Derleme Makale, Sayfa: 1580-1595



## KRİSHNAMURTI'NİN EĞİTİM ANLAYIŞI

Doç. Dr. Feysel TAŞÇIER\*

## Özet

Eğitim, toplumsal hayatın sürekliliği ve daha iyi bir hayat ideali için üzerinde önemle durulan bir olgudur. Öteden beri, süregelen tartışmaların odak noktasında, “doğru eğitim nedir?”, “nasıl olmalı ve ne şekilde uygulanmalı?” gibi sorulara cevap arayışları her dönemin tartışma konusu olagelmıştır. Jidu Krishnamurti, geleneksel eğitim anlayışı olarak ortaya çıkan ve bireyi mekanikleştiren eğitim sistemini eleştirirken, böylesi bir eğitimin açmazlarını irdelemektedir.

Krishnamurtiye göre, gerçek ve özgür bir eğitim ile birey bilginin sınırlayıcı ve her türlü tahakküme maruz kalan kalıplarından sıyrılabilir. Böylesi bir eğitim sayesinde, birey yaşamla bütünleşmiş ve uyandırılmış bir zekâyâ kavuşabilir ancak. Bu incelemede, geleneksel (klasik) eğitimin temel yapısı ve açmazlarıyla günümüzde sorun çözmekten çok sorun üreten bir yapıya sahip olduğu görüşü öne sürülmektedir. Çözüm olarak bağımsız, eleştirel ve özgür bir eğitim modeliyle bireyin hem ferdi hem de toplumsal olarak daha sağlıklı ve barışçıl bir dünya kurabileceği düşüncesi temellendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, birey, toplum, bilgi, bilgelik.

## KRİSHNAMURTI'S UNDERSTANDING OF EDUCATION

## Abstract

Education is a phenomenon that is emphasized for the continuity of social life and the ideal of a better life. All along, the focus of ongoing discussions has been “what is the right education?”, “how it should be and how it should be applied?” The search for answers to such questions has been the subject of discussion in every period. Jidu Krishnamurti, while criticizing the education system, which emerged as a traditional understanding of education and mechanizes the individual, examines the dilemmas of such education.

According to Krishnamurti, with a real and free education, the individual can get rid of the limiting and all kinds of domination patterns of knowledge. Only through such education can an individual attain an awakened intelligence integrated with life. In this review, it is suggested that traditional (classical) education, with its basic structure and dilemmas, has a structure that produces problems rather than solving problems today. The solution is based on the idea that an individual can establish a healthier and more peaceful world, both individually and socially, with an independent, critical and free education model.

**Keywords:** Education, individual, society, knowledge, wisdom.

\* Orchid id: 0000-0001-5206-475X,  
Makale Geliş Tarihi: 30.06.2021

feysel.tascier@gmail.com  
Makale Kabul Tarihi: 04.09.2021

Derleme Makale Sayfa Sayısı:1177-1204  
Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021



**Giriş: Krishnamurtinin Eğitim Anlayışı**

“Eğitim yapay kaburgalar, balmumundan yapılmış burunlar ya da düzeltici mercekler sağlamaz, tam tersine bunları sağlayacak herhangi bir şey olsa olsa bir eğitim komedisidir. Eğitim daha ziyade bir kurtuluştur, bitkinin nazik filizlerine zarar veren tüm zararlı otların, zararlı böceklerin, molozların ortadan kaldırılması, aydınlığın ve sıcaklığın yaydığı parlaklık, gece yağmurunun sevgi dolu acelesidir; kendi anaç ve şefkatli yapısını sergileyen doğaya öykünme ve ona tapmadır; doğanın acımasız ve merhametsiz saldırılarını engelleyip onları iyiliğe dönüştürdüğünde, doğanın üvey anneye özgü yapısı ve anlamının acı yoksunluğu hakkındaki ifadeler üzerine bir örtü örttüğünde, doğanın mükemmelleşmesidir.” (Nietzsche, 2019: 13)

**I**

Eğitim, toplumsal hayatın sürekliliği ve daha iyi bir hayat ideali için üzerinde önemle durulan bir olgudur. Öteden beri, süregelen tartışmaların odak noktasında, “doğru eğitim nedir?”, “ne şekilde uygulanmalıdır?”, “eğitimin anlamı ve işlevi nedir?” vb. sorulara cevap arayışları her dönemin tartışma konusu olagelmiştir. Bilgiye, başka bir deyişle bilmeye duyulan merak ve toplumsal alanda ortaya çıkan ihtiyaçların yalnızca eğitim aracılığıyla gerçekleştirilebileceğine olan inanç, eğitimi her zaman önemli kılmıştır. Kuşkusuz böylesi bir önemin gelişmesi, insanoğlunun bilişsel, psikolojik ve sosyal karakterinden ileri gelen bilme – başarıma azminin bir özelliğidir.

İnsan, eğitime yönelirken onu geliştirip kuran yanı sıra öznesi, konusu olup değişime dönüşüme uğraması ile nesnesi konumundadır. İnsanın bilişsel, sorgulayıp araştıran yapısı onu diğer tüm canlılardan farklı bir noktaya taşımıştır. Bilen varlık olarak insan, akli yanı sıra dil, anlam ve bilgi üreterek eğitim denilen öğrenme yolculuğunu geliştirmiştir. İnsanın kendisini, çevresini, kısacası dünyayı bilmeye, tanımaya ve anlamlandırmaya yönelmesi bu sayede derinlik ve anlam kazanmıştır.

Nitekim eğitim sayesinde kültür yapıp uygarlıklar inşa eden insanoğlu, türünün devamı ve daha iyi bir hayat arayışı için büyük başarılar ortaya koymuştur. Tarih boyunca ortaya konulan ilerleme ve başarılar, Dünyanın her tarafında eğitimin önemine duyulan inancı pekiştirmiştir. İnsanlık tarihinin zorlu geçmişine baktığımızda -ki bu genellikle uzun, zorlu ve kanlı bir tarihtir-; küçük keşiflerin bile büyük sonuçlar doğurduğunu, bunun da akıl sahibi insanın tecrübe, bilgi ve birikiminin kısacası eğitimin bir ürünü olduğunu.

İnsanlığın uzun ve zorlu tarihinde, daha iyi bir hayat ideali için eğitimin dönüştürücü gücü karanlık, bunalımlı ve özellikle kaotik dönemlerde bile dinmeyen anlam arayışı, onun daha iyi yaşama isteği idealinden ileri gelmektedir. Jiddu Krishnamurti 19. Yüzyılın başında böylesi bir atmosferde

Hindistan'ın Madanapalle kentinde 1895 yılında doğdu. Henüz 13 yaşındayken Theosophical Society tarafından “Dünya Öğretmeni” seçildi. Konuşma ve yazıları herhangi bir din ile bağlantılı olmamasına karşı kendisine yakıştırılan Mesihliği hayatı boyunca reddetmiştir. Yine kendi isteği dışında kurulan ve dünyanın her yerinde milyonlarca üyesi olan bu topluluğu kendi isteği ile dağıtarak bireysel gelişime ve özgürlüğe olan tutkusunu ortaya koymuştur. Bu tutumuyla o, bize eğitim felsefesinin en önemli anahtarı olan özgürlüğe ilişkin tutkusunu göstermektedir. Çevresinde müritlerin oluşmasına izin vermediği gibi, kendisinin bir otorite olarak görülmesine de izin vermemiştir. Onun hayata ve dolayısıyla eğitime yaklaşımı, iki eşit bireyin yalın ve doğrudan iletişimi üzerine kuruluydu.

Otorite olmaya karşı çıkan Krishnamurti, “hakikatin, yolları olmayan bir ülke olduğunu ve ona herhangi bir biçimsel din, felsefe ya da tarikat aracılığıyla yaklaşılamayacağını” savunuyordu (Krishnamurti, 2005: 9). Öğretisi, temel olarak insana ve onun iç sesini duyma üzerine kuruluydu. O, bu sesin her bireydeki birbirinden farklı yankısını, anlamını duymaya kurulu bir yaklaşımı esas alıyordu. Ona göre, kısıtlayıcı, soyutlayıcı her türden koşullanma ve tutum insanı özgürlükten, zekâdan ve sevgiden uzaklaştırır. Böylesi bir tutum içinde hareket eden, kitlenin genelleme ve soyutlayıcı kısıtlamalarından arınmış bir bireyin özgürce eylemde bulunması, onu hayatın bütünsel sürecine bakmaya sevk edebilir ancak.\*

Krishnamurti, bireyin anlam arayışını özgür bir yönelim içinde arzularına ve isteklerine yenik düşmeden sorgulamasını doğru bir tutum olarak görür. Ona göre, böylesi bir tutum içinde “zihin kendi koşullanmalarından özgür olduğunda, bu özgürlüğün kendisi amaç olur. Çünkü insan yalnızca özgür olduğunda hakikati keşfedebilir. Öyleyse ilk gereklilik, yaşamın amacının peşinden koşmak değil, özgürlüktür. Özgürlük olmadan amaç bulunamaz; bizim kendi küçük ve önemsiz isteklerimizden, arayışlarımızdan, hırslarımızdan, kıskançlıklarımızdan, kötü niyetlerimizden kurtulmadıkça, yaşamın amacının ne olduğu nasıl sorgulanabilir ve keşfedilebilir?”\*\* (Krishnamurti, 2005: 16 - 17). Buna göre, bireyin gerçek anlamda yaşamın amacına ve kendi öz benliğini kavramasına giden süreç yalnızca özgür olması ile mümkündür.

\* Krishnamurtiye göre, “yaşamı parçalara ayırmak, sürekli bir karmaşa, çelişki, sefalet içinde yaşamaktır. Yaşamın bütünlüğünü görmek zorundasınız ve bunu ancak şefkat var olduğunda sevgi var olduğunda görebilirsiniz. Sevgi düzen üretecek tek devrimdir” (Krishnamurti, 2009b: 18).

\*\* Krishnamurtiye göre, özgürlük bir tepki veya seçim değildir. Özgürlük, ceza ya da ödül korkusu olmaksızın emir verilmeden salt gözlem yapabilmektir. Özgürlük sebepsizdir, insan evriminin sonu değil varoluşunun ilk basamağıdır. Kişi özgürlükten yoksunluğu fark etmeye gözlem yapmakla başlar. Özgürlük gündelik varoluşumuz ve eylemlerimizin seçimsiz farkındalığında bulunur (Krishnamurti, 2018: 35 - 36).

Krishnamurti eğitim felsefesinin temelinde gerçek özgürlüğü yerleştirir. Böylesi bir yönelimin amacı kısıtlayıcı, zorlayıcı ve koşullanma ile gerçekleşen düşünmenin yanılmalardan eğitimin arınmasını sağlamak içindir.\* Gerçek özgürlük içinde verilen bir eğitimde, hem toplumsal hem de bireysel korku ve baskılara yer yoktur. Bireyin psikolojik süreçlerinin en yalın yapısında, sosyal ve toplumsal ilişkilerde; geleneklerin, mesleki endişe ve korkuların kök saldığı yerde gerçek özgürlük yoktur. İçsel, sezgisel ve bilişsel uyanışı sağlaması beklenen eğitimin bunun tam tersini yapması eğitimin kendi köklerini koparmasından başka bir şey değildir.\*\*

Toplumun, geleneklerin ve dışsal olarak pek çok koşullanma ile korkunun etkisinde kalan bir eğitim ikinci el insan yetiştirir. Kuşkusuz bunun sonuçları sadece bireyde değil, bütün bir toplumda derin yaralar bırakır. Zekâ ile donanmış ve kendi özgül yapısı içinde büyük ilerleme ve başarılarla ulaşma potansiyeli taşıyan bireyi “düzen” adına robotlaştırıp, mekanikleştiren bir eğitim, toplumu adeta zehirleyip duyarsız kılar.

Korku, kaygı ve mesleki anlamda gelecek endişelerinin yanında toplumsal, geleneksel tutumlarla olağanlaştırılan gündelik yaşamın dokusu içinde gerçek özgürlük yoktur. Her türden otoriteden beklenti, güvenlik ihtiyacının sağlanıp korunması ve sahip olduklarımızın teminat altına alınmasıdır. Bunun karşılığında özgürlüğümüzden feragat ederiz! Krishnamurti bu durumu şu şekilde özetler; “biz özgürlükten başka bir şeyi arıyoruz; daha iyi koşullar daha iyi bir ortam arıyoruz. Biz özgürlük istemiyoruz; daha iyi, daha rahat, daha soylu koşullar arıyoruz ve buna eğitim diyoruz. Böyle bir eğitim dünyada barışı sağlayabilir mi? Kuşkusuz hayır. Tersine daha büyük savaşlar ve yoksulluk yaratır” (Krishnamurti, 2005: 20). Bu tavrı, böylesi bir özgürlüğü ve eğitimi sözde özgürlük ve eğitim olarak niteler Krishnamurti. Oysa gerçek özgürlük temelinde verilen eğitim sayesinde, bireyin sahici bir hayatı olabilir. Aksi durumda, korku, baskı ve kategorik ayrımların eşliğinde yetiştirilen her birey dünyada daha çok düşmanlık ve bölünme üretir. Savaşın yoksulluğun ve adaletsizliklerin küresel ölçekte yaşandığı bir dünyada kucaklayıcı, sahici ve ayrımlara kapılmadan verilecek bir eğitimle bu sorunlar aşılabilir ancak.

\* Krishnamurtiye göre bizim sorunumuz zihni tüm koşullandırmalardan kurtarmaktır, onu daha iyi koşullandırmak değil. Çoğumuz daha iyi bir koşullandırmamanın peşindeyiz. Dünyadaki herkes, gerçekten de zihni daha iyi yönde koşullandırmaya çalışıyor ve zihni bütün koşullandırmalardan kurtarmaktan hiç söz edilmiyor (Krishnamurti, 2019: 15). Kişinin kendi koşullanmalarını görmesi ve bundan arınmaya çalışması gerçekten uyanmış bir zihnin başarabileceği bir durumdur.

\*\* Özgürce bir yönelimi ve bakışı yapamayan birey vasattır. Vasat birey, korku ile engellendiği kadar kişisel olarak kendi öz çıkarlarının da etkisindedir. Krishnamurtiye göre, “öz-çıkarmak ne kadar geniş kapsamlı olursa olsun, ne kadar çok alana uzanırsa uzansın onun daraltıcı bir niteliğe, etkinliğe, sınırlandırıcı bir eyleme sahip olduğunu görürüz” (Krishnamurti, 2012b: 34).



Böyle bir özgürlük ve eğitimin nasıl yaşanabileceği konusunda Krishnamurtinin yaklaşımı oldukça yalındır. Ona göre; “özgürlük kendiliğinden gelen, peşinden koşulamayan bir şeydir. Özgürlük korku olmadığında, kalbinizde sevgi olduğunda açığa çıkar. Özgürlük ancak zihin artık gelenekte ya da bilgide güven aramadığında açığa çıkar. Bilgiyle yüklenmiş ya da bilgiyle sakatlanmış bir zihin özgür değildir. Zihin ancak yaşamla her an yüzleşebildiği, her olayın, her düşüncenin, her deneyimin ortaya çıkardığı gerçeklikle yüzleşebildiği zaman özgürdür. Ama bu ortaya çıkış, zihin geçmişle sakatlandığında olanaksızdır” (Krishnamurti, 2005: 21). Krishnamurti öğretmenin ve eğitimin gerçek görevinin özgür bireyler yetiştirme olduğunu vurgular. Her türlü korku ve baskının etkisinde kalmayan, hırs, açgözlülük ve kıskançlığa kapılmayacak; yaşamın bütünsel varoluş sürecini anlayan bireylerin yetiştirilmesi özgürlük içinde gerçek eğitimin de temeli olmalıdır.\*

Bertrand Russell “Eğitim Üzerine” eserinde, pedagojik yönelimde korku sorunu konusuna önemli bir yer vermiştir. Ona göre, erken çocuklukla birlikte çocuklara korku ebeveyn, dadı veya öğretmenleri tarafından aktarılan bir şeydir. Ebeveyn veya öğretmenin kendi yaşam deneyimlerinden edindiği korku ve kaygıların çocuğa geçmesini önlemenin yolu onların bu beceri ve bilgilere sahip olmasından geçmektedir. Russell, çocuklara sonraki yaşamlarında daha geniş bir görüş ve düşünmeye sahip olmalarının yolunu öğrettiğimizde onları dünyanın özgür bir yurttaşı yapabileceğimizi belirtmektedir. Korku, kaygı gibi olumsuz durumları çocuğun sağlıklı bireyler olmalarını engelleyecek süreçleri de adalet, hoşgörü, görgü kuralları vb. eğlenceli bir şekilde özümsemelerini sağlamanın eğitimin temeli olduğunu ifade eder (Russell, 1923: 95 – 96). Eğitimci korku ve kaygı gibi psikolojik süreçleri yönetirken, gerektiğinde bilimsel açıklamalarla veya sevgi gibi edimsel tutumlar içinde olmalıdır. Deneyimlerimiz göstermiştir ki, korku veya kaygı gibi durumlar daha çok gelecekte karşımıza henüz çıkmamış durumlara karşı, önceden çeşitli telkin ve davranışlarla çocuklara geçmektedir. Gelecek kaygısı içinde yetiştirilen bireyler doğal olarak sezgisel bir biçimde korkuyu da kaygıyı da içsel olarak yaşarlar. Gelecek kaygısının mesleki konulara göre biçim kazanmasının yanında otorite ile birlikte ortaya çıkan ilişki biçimleri ve çeşitli belirsizlikler de korku duygusunu besler.

\* Krishnamurtiye göre, “eğer tüm incelikleri, olağanüstü güzelliği, keder ve neşesiyle yaşamın muazzam genişliğini anlamınıza yardımcı olmuyorsa, eğitimin kesinlikle bir anlamı yoktur. Okullardan mezun olabilir, adınızın önüne çeşitli unvanlar ekleyebilir ve çok iyi bir işe girebilirsiniz; ama ya sonra? Bu süreçte zihniniz yorulur, körelir ve aptallaşırsa, tüm bunların ne anlamı olur? Ve tüm bu sorunlara cevap bulacak zekâyı size kazandırmak, eğitimin gerçek işlevi değil midir? Zekânın ne olduğunu biliyor musunuz? Elbette özgürce, korkmadan, hiçbir formüle bağlı kalmadan düşünebilme kapasitesidir ki böylece neyin gerçek, neyin doğru olduğunu kendi kendinize öğrenmeye başlarsınız” (Krishnamurti, 2009a: 11).

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Krishnamurtiye göre korku zamana ilişkin düşüncelerimizin eseridir. Nitekim “eğer yarın olmasaydı, sadece şimdi olsaydı düşüncenin bir hareketi olarak korku biterdi” (Krishnamurti, 2012b: 195). Gerçek anlamda, zihinsel ve ruhsal uyanış içinde gerçekleşecek bir eğitim korkuya değil erdeme dayalı olduğunda bireysel mutluluğu inşa edebilir. Düşüncenin bir eseri olarak korku, yine düşüncenin kendi bilincine varmasıyla aşılabılır ancak. \* Bunun yolu, bireyi zamanın bir anına değil tümü içinde bütünleşmesine yardımcı olacak bir uyanış ile bu mümkün olabilir. Aksi durumda bilginin bazı dallarına ve mesleki kariyer için eğitimin şekillendiği bir durumda sadece mekanik, yüzeysel düşünebilen ve ikincil değerleri ön planda tutan, gelecek kaygısı içinde bireyler yetişir.\*\*

Krishnamurtiye göre, gerçek özgürlük temelinde verilen bir eğitim ile ancak kendimizi ve yaşamın anlamını arayan bireyler yetiştirilebiliriz. Böylelikle yaşamın anlamını ve bütünsel bağlarını anlayabiliriz. Bu sayede bütünleşmiş bir zekâ ile yaşam - bilgi ikiliğini birleştirecek gerçek ilişkiler kurabiliriz. Böylesi bir bağı sağlamak, eğitimin gerçek amacına giden yolu açacaktır. Bu yol, uyandırılmış zekânın bize sağlayabileceği bir şeydir. Zekâ, salt bilgi demek değildir; kitaplardan çıkmaz ya da kişinin kendini savunmak için verdiği akıllıca tepkilerden veya başkalarına saldırmak için ortaya attığı iddialardan oluşmaz. Hayatında ders çalışmamış ve eğitim görmemiş olan bir kimse öğrenim görmüş birinden daha zeki olabilir. Bizlerse sınavları ve diplomaları zekâ ölçütleri haline getirerek hayati önem taşıyan insan meselelerini görmezden gelen kurnaz zihinler geliştirdik” (Krishnamurti, 2012a: 11). Eğitim, zekânın kapasitesini algılamasını ve derinliğini geliştirmelidir. Farkındalığı, uyandırmayı amaç edinen böylesi bir eğitim, akıllı varlık olarak insana hayatın anlamını kavrama konusunda yardımcı olmalıdır. Bireyin kapasitesini, keşfedebileceği pek çok yeniliği besleyen böylesi bir eğitim insanın kendisi ve dünya ile barışık bir ortam kurmasına yardımcı olabilir ancak.

Mevcut eğitim sistemleri birbirinden farklı inançlar, kültürler ve aidiyet bağları içinde kalarak kutuplaşmaları besliyor. Yaratıcılığı köreltip, düşmanlıkları besleyen, ayrımlara sürekli vurgu yapıp; formüllerin ezberletilmesi, eğitimin kendi köklerini zehirlemesinden başka bir şey değildir. Nitekim mesleki uzmanlaşma rekabeti ve sınav kaygısı içinde süregelen ezberci, yaşamın bütününden

---

\* Payot, insanın kişisel hayatını düşünce, duygusal durumlar ve eylemler olarak üçe ayırmaktadır. Düşüncelerin bize dışarıdan geldiğini, deyim yerindeyse onların bize sonradan eklendiğine işaret ederek onları gelip geçici şeyler olarak ifade ediyor. Düşünceler, genellikle zihinsel tembelliğimizden istifade eden dışarıdaki yönlendirici unsurların bizim üzerimizde etkili olan kişi ve çevrelerin ürünü olarak gelişiyor. Bunlar, yararlı olan unsurlar kadar bizi yönlendirip, irademize hükmeden zararlı unsurlar da olabilmekte. Payot, düşüncelerin zararlı etki ve sonuçlarından yine bilincimizin ve irademizin daha güçlü özelliklerini kullanarak sıyrılabileceğimizi ifade etmektedir (Payot, 2020: 55 – 63).

\*\* Krishnamurtiye göre, “korku ıstırap gibi bütün eylemleri çarpıtan kara bir buluttur. Umutsuzluğu, şüpheciliği veya umudu besler ki bütün bunlar akıldışıdır. Hakeza korku zaman olarak düşüncenin hareketidir, dolayısıyla kurgusal değil gerçektir” (Krishnamurti, 2012b: 196).

uzaklaşan bir eğitim bireyleri körelten sonuçlara zemin oluşturmuştur. Böyle bir eğitim uyandırmaktan ziyade, uyduran ve uyuşturan bir yapıya dönüşmüştür.

Biliyoruz ki eğitimin gerçek işlevi, taklit etmede değil, keşfetmede ortaya çıkar. Otorite, gelenek, ebeveyn ve öğretmenin telkinlerini ezberleyip tekrar etmek güvenli ve kolay bir varolma yoludur, ama yaşamak değildir; çünkü içinde korku, çürüme ve ölüm vardır (Krishnamurti, 2009a: 11). Oysa özgür bir yönelim içinde yaşamak ve keşfetmek içsel bir dönüşüm ve uyanışın sonucudur. Aksi durumda korku içinde çatışma ve kutuplaşmaların hüküm sürdüğü bir dünyaya uyumlu bireyler yetiştirmek gerçek eğitim değildir.

Gerçek eğitimin işlevi kişinin kendini keşfetmesine yardımcı olur. Böylece kendilik bilincine erişebilen birey özgürlüğünün de farkına varır. Başka deyişle, eğitim bireyi özgürleştirdiğinde gerçek işlevini de ortaya koyacaktır. Özgürleşen zekâ sonuçlara değil süreçlere, başka deyişle yaşamın bütünsel devingenliğine odaklanır. Sonuçların, yargıların, belirli kalıp veya formüllerin etkisindeki bir zihin zeki değildir. Zeki bir zihin, sorgulayan bir zihindir; izleyen, öğrenen, inceleyen bir zihindir (Krishnamurti, 2009a: 22 – 23).\*

Krishnamurtiye göre, eğitimin amacı sadece akademisyen, teknisyen ya da iş avcılarını değil korkudan arınmış dürüst kadın ve erkekler yetiştirmektir. Ne var ki, verili eğitim itaatkâr, mekanik ve düşünmede kalıplaşmış ezberler içinde robotlaşmış bireyler yetiştirmektedir. Kuşkusuz böylesi bir eğitim ile yetiştirilen bireyler entelektüel olmayan ve sorgulamaktan yoksun bir şekilde körelmektedir (Krishnamurti, 2012a: 12). İnsanı köreltip yok sayan, aynı üretim atölyesinin çıktıkları olarak mezun edilen her bir birey, verili olanın çarkı içinde sadece birer araçtır artık. Bu durumu Krishnamurti şu şekilde eleştirir: “Eğer yaşama sürecinde kendimizi yok ediyorsak öğrenmenin neresi iyi? Birbiri ardına bir dizi yıkıcı savaş yaşadığımızı göre, çocuklarımızı yetiştirme tarzımızda radikal bir yanlışlık olduğu açıktır” (Krishnamurti, 2012a: 12). Ona göre bunun farkındayız ve bununla nasıl baş edeceğimizi henüz bilmiyoruz.

Hayatı köklü bir şekilde sorgulatmayıp, öğretemeyen ve bunu teşvik etmeyen her eğitim sistemi eksik ve yanlıştır. Böylesi bir eğitimle kusursuz sistemler, gelenekler ve toplumsal yapılar, başarılar inşa edebiliriz, ancak bu sistemler ile dünyaya köklü bir düzen ve barış getiremeyiz. İdeolojik düşünce kategorilerinin kalıpları içinde kutuplaşmış bir eğitim, çatışmayı ve doğal olarak

\* Krishnamurti, süreçlerden çok sonuçlara ulaşma hevesindeki bir zihnin öğrenmeye yetkin olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre, uzmanlaşmış bir zihin hiçbir zaman yaratıcı olamaz. Biriktiren, bilgiye batmış bir zihin öğrenmeye yetkin değildir. Öğrenmek için bir tazeliğin olması gerekir; bu, ‘bilmiyorum, ama öğrenmek istiyorum’ diyen bir zihindir (Krishnamurti, 2004: 13).



savaşları besler. Böylesi bir eğitim cehaleti ortadan kaldırmadığı gibi bireysel uyanışı ve farkındalığı gerçek anlamda sağlayamaz.

Krishnamurtiye göre, “cahil insan öğrenim görmemiş olan değil, kendini bilmeyendir; öğrenim görmüş insan ise anlayış kazanmak için kitaplara, bilgiye ve otoriteye bel bağlıyorsa aptaldır. Anlayış sadece kendini bilme ile kazanılır ki, bu da insanın psikolojik sürecinin toplamı ile elde edilen farkındalıktır. Bu durumda gerçek anlamıyla eğitim, kendini anlamaktır; çünkü varoluşun tamamı her birimizin içinde toplanmıştır. Şu anda eğitim olarak adlandırdığımız şey kitaplardan haber ve bilgi toplama durumudur; okuma bilen herkes bunu zaten yapar” (Krishnamurti, 2012a: 15). Başka bir deyişle, çocuklarımızın herhangi bir uzmanlığa veya mesleğe sahip olması için okula başvuruyuz. Gelecekte bir meslek edinmek üzere çeşitli teknik beceriler edinme üzerine inşa edilen böylesi bir okul kültürü, bireyi hayata hazırlamaktan çok belirli uzmanlıklara sadece hazırlamaktadır. Okulun eğitim yuvası olarak bireye vermesi gereken en temel görev uzmanlaşmadan, mesleki becerilerden önce onu yaşamı anlayabilecek, yorumlayabilecek bir anlayış gücü kazandırmaktır.

Krishnamurtiye göre, teknik yaratıcı gücü geliştiremez ancak yaratıcı güç tekniği geliştirebilir. Yaşamın içinde ortaya çıkan, acı, neşe, sevgi, hoşgörü, güzellik, çirkinlik vb. durumlar böylesi bir anlayış temelinde ancak ortaya çıkabilir. Tekniği, uzmanlaşmayı temele alıp adeta kutsayan günümüz eğitimini tamamen başarısız gören Krishnamurti, insanın bu sayede kısırlaştırıldığını başka deyişle kaybaldığını öne sürer.

## II

Hayatın karmaşası karşısında bireyin eğitimden umabileceği öncelikli şey derinlikli bir kavrayış gücüne ulaşmak olmalıdır. Teknik ve uzmanlık gerektiren bilgilerle sınırlandırılmış bir eğitim ile böylesi bir kavrayışa ulaşmamız mümkün değildir. Teknik düzeydeki uzmanlaşma, bize ağacın dalları hakkında bir görüş kazandırabilir ancak tümü konusunda oldukça yetersiz kalır.

Eğitimden murad edilen, insanın uyanmasını sağlamaktır. Başka deyişle, bilgece bir hayata insanı hazırlamaktır. Ne var ki, teknik düzeyde uzmanlaşma pratikleri içinde ve gelecek kaygısı temelinde yapılan eğitim, insanı araçsal bir varlığa indirgemıştır. Araçsallaşan insan, mekanik düzeyde içinde yaşadığı düzenin bir dişlisi olmak üzere eğitilir. Hayatın anlamı ve bütünlüklü bir dünya kavrayışı temelinde adına “eğitim” denilen şey tarafından adeta eğitimden uzaklaştırılır. Böylelikle eğitimin öznesi –amaç- olması gereken insan, nesnesi –aracı- haline dönüştürülür. Krishnamurtinin ifadesiyle, eğitim ile yetkin teknisyenler yetiştirilmek isteniyor yoksa insanlar değil

(Krishnamurti, 2012a: 21). Böylesi bir eğitim ile insan tıpkı bir makine dişlisi gibi toplumsal düzenin sürdürülmesi için birer araca indirgenmiştir.

Belirli bir sisteme ve toplumsal düzene veya olup bitenlere tek bir merkezden bakan mekanik bireyin inşası, insan ve onun yaratıcı dünyasını köreltir. Disiplinin eğitimin içine nüfuz ettiği ve çoğunlukla talim ve terbiye olarak da ifade edilen süreç böylesi bir eğitimin en önemli unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Kant eğitimde talim ve terbiye konusunu toplumsal değerlerin ve ahlaki bilincin de içinde olduğu sürecin sonraki nesillere aktarımını gözetim ihtiyacı olarak ifade etmekteydi. Ona göre, terbiye konusu sonraki kültür bilincinin aşılması sürecine geçişe katkı sağlayacak olan, eğitimin olumsuz kısmı olarak ortaya çıkar (Kant, 1908: 101). Kant terbiyeyi insanın hayvani tabiatından insani tabiata geçişte köprü görevi olarak görür. Böylelikle, hayvanlara yön veren içgüdü gibi bir şeyin insanda olmamasından onun tutumlarını belirleyecek çizgileri kendisinin çizme zorunluluğu vardır. Ona göre, terbiye bireyin aslında insanlık temelli olan fitratından kaynaklanan hayvani içgüdüleriyle yolundan sapmasına engel olur (Kant, 1908: 103 - 104). Talim ise, tam aksine eğitim sürecinin olumlu kısmıdır. Eğitimde disiplinin çocukluktan itibaren başlaması Kanta göre önemlidir. İnsanın kaba – hayvani yanlarının toplumsal düzene uyumlu kılınması terbiyenin insana eğitim tarafından erken dönemlerden verilmesi ile mümkün olabilir. Toplumsal hayatın kurallarına uyumu terbiyeyi en temele alan Kant, talimi ise eğitim sürecinin alt kümesi olarak nitelemektedir (Kant, 1908; 106). Ona göre, işlenmeyen herkes çığ, terbiye edilemeyen de yabanidir. Terbiye etmede ortaya çıkan bir ihmal belli bir bilgi birikimi edindirmede oluşacak eksiklikten çok daha büyük bir tehdittir. Eğitim, kültür eksikliği ilerleyen dönemlerde telafi edilebilirken terbiye etmede ortaya çıkan kusur telafi edilemez (Kant, 1908: 109 – 110). Nitekim eğitimin, insani tabiatın toplumsal düzenle uyumlu kılınma aracı olarak görülmesi ve bireyin bilişsel özelliklerinin ikinci plana itilmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarının süregelen tartışmaları içinde yer almıştır.

Özellikle 19. Yüzyıldan başlayarak disiplin toplumlarının yükselişi ve sınıfsal ayrışmalar eğitimin terbiye ile olan bağına bambaşka bir seviyeye yönlendirmiştir. Öyle ki, disiplin etrafında toplumsal uyuma dönük “ehlileştirme” pratikleri ve bunun Kantın imlediği anlamda talimi çok daha gerilere iterek yapılan düzenlemeler insanı mekanikleştiren ve robotlaştıran bir düzeye sevk etmiştir.

...  
Krishnamurtinin gerçek özgürlük temelinde arzuladığı bireyin kendini ve hayatın anlamını idrak etme temelli eğitim anlayışının oldukça tersi bir istikamet ortaya çıkmıştır artık.\*

Terbiye eğitimi ile insanın toplumsal düzene uyumunu vurgulayan Kant, kuşkusuz eğitimin ahlaki boyutlarına ve bununla oluşacak manevi uyum ve devamlılığa vurguda bulunuyordu. Eğitim görmüş kişiler ve bu sahada iş gören herkes, iyi bir eğitimin doğal olarak ahlaklı ve etik ilkeleri gözeten erdemli insanı yetiştirmek olduğu konusunda hemfikirdir. Aristoteles de erdemli bir hayata dönük olarak verilecek her eğitimin aynı zamanda hayatın amacı olan mutlu yaşama da hizmet edeceğini vurgulamaktadır (Aristoteles, 1998: 1099a). Mutluluğun, insan ve toplumların bir ideali veya amacı olabileceği gerçeğinden hareketle her türden eylem ve tutum buna yönelik bir ideal peşindedir. “Mutluluğu ruhun erdeme uygun bir tür etkinliği” olarak tanımlayan Aristoteles’in dediği gibi: Erdemli bir hayata uygun eylemlerimiz, sadece bizi mutluluğa götürmez aynı zamanda bu türden eylemler en hoş eylemler olarak da ortaya çıkar. Delos yazıtında söylendiği gibi: “En güzel şey en adil olandır, en iyi şey sağlıklı olmak; en hoş şey ise, kişinin arzuladığı şeye kavuşması olur” (Aristoteles, 1998: 1099a - 1100). Bu yanıla eğitim, erdemli yaşamla dolayısıyla ahlak ve etik ilke ile ayrılmaz bir bağa sahiptir.

İnsanın tür olarak içinden geçip geliştiği dünyanın, insani olan bütün değerlerle donanmış olması onun salt akıldan değil ahlaki varlığından da gücünü almaktadır. Gerçek eğitimin temelinde salt formel olarak akıl değil ahlaki kültür bilincinin de yer alması elzemdir. Dönem dönem yaşanan karmaşaların gerisinde eğitimin bu iki unsurunun birbirinden koparılması – uzak tutulması yatmaktadır. İnsanı sadece akıl varlığı olarak rasyonel bir modelleme gibi gösteren klasik koşullanma, dünyayı yaşanmaz hale getiren çok sayıda olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Özellikle, son iki yüzyılda gelişen ekonomik ve teknolojik ilerlemeler buna uygun refah koşulları doğurmamıştır. Aksine eşitsizlikler, savaşlar ve sonu gelmez derin ayrışmalar ortaya çıkmıştır.

18. Yüzyıldan itibaren gelişen sanayileşme ile birlikte başlayan ekonomik değişimler eğitime ilişkin bakışı pragmatik koşullara bağlı olarak dizayn etmiştir. Toplumsal rekabet koşullarının tırmandığı ekonomik düzende, eğitim ve onun sacayağı olan terbiye konusu ideolojik politik bir ‘gerekliğin’ etkisinde kalmıştır. Farklılıkların yerini tektipleştirme, hoşgörü ve anlayışın yerini disiplin adı altında emir aldı. Özellikle sanayileşme sürecinden bu yana teknik alandaki başarılar ve

\* Zihin kendini anlamadıkça özgürlük yoktur. Krishnamurti zihnin uyanışını belirli bir kişi, kitap vb. kısacası bir dolayım üzerinden hareketle değil, bireyin kendi öz benliği üzerinden bilince ulaşmasını özgürlüğe doğru bir yönelim olarak kabul etmektedir (Krishnamurti, 2004: 15).



keşifler toplumsal ahlaki normları, ihtiyaçları ve beklentileri de köklü biçimde dönüştürdü. Böylesi bir dönüşümden eğitim fazlasıyla etkilendi.

Eğitim terbiye adı altında toplumsal düzene ve devamlılığa uyum olacaksa -ki yaygın olarak bu düşünce söz konusuydu- o zaman gelişen yeni şartların doğurduğu eşitsiz, sınıfsal ve ideolojik kutuplaştırma, eğitimin kendi köklerini yani doğasını radikal biçimde dönüştüren şartlara da uyumu anlamına geliyordu. Böylece eğitim -eşitsiz, kaba ideolojik ve sınıfsal olsa bile- uyum adı altında ihtiyaçların tanzimini ve gereklerini sağlayan düzenin devamlılığına - uyumuna hizmet edilecek şekilde planlanmak 'zorunda' bırakılmıştı.

Oysa eğitim uydurmaz, uyandırır; farkındalığı, bilgeliği, bireysel ve toplumsal eşitliği geliştirir. Disiplinin normları içinde bireyi makinanın birer dişlisine indirgemiş terbiye pratikleri yeni toplumsal düzenin teknisyenlerini, uzmanlarını yetiştirmek okul tarafından eğitimin deyim yerindeyse reddedilmesi anlamına geliyordu.

Değişen normlar ile birlikte toplumsal düzenin maddi – manevi bütün değerleri yeniden tanımlanmıştır artık.\* Normalliğin ölçütünün disiplinli uygulamalara indirgendiği yeni düzende milyonlarca insan eşitsizlik ve ayrışmaların etkisiyle gelişen savaş makinasının emirleri sonucu öldürüldü. Oluşan yenedünya düzeninde toplumsal, siyasal sistem politik iktidarların ve hırslı liderlerin isteklerine göre yeniden dizayn edildi. Hukuki, tıbbi, askeri, ahlaki, siyasi ve sosyal normların içinin “normal” ötesinin ise “anormal” olarak belirlendiği, bireyin üretim teknolojisinin bir nesnesi haline indirgendiği yeni bir düzen yaratıldı.

Böylece, eğitim ile birlikte toplumsal yapının kendisi sınır noktası olarak yeniden inşaa edildi. Oysa hem Krishnamurti hem de Kant terbiye eğitimine ahlaki ve toplumsal değerlerin yaşatılması ve uyumu olarak bakarken bireysel farklılıkları ve doğal olarak insanı her zaman araç değil amaç olarak görmüşlerdi. Böylelikle eğitim söz konusu olduğunda, insan kesin bir şekilde 'araç değil amaç olmalıdır' ilkesi her durumda korunması gereken bir zemini ifade etmekteydi. Teorik düşünüşün aksine pratik alanda meydana gelen pragmatik eğilimler eğitimi insan imal edip dönüştüren bir uygulama olarak görmüştür. İdeolojik kutuplaşmaların yön verdiği bu açmaz, bizzat eğitimi süregelen düzenin çarkı olacak şekilde tasarlamıştır.

\* Buna göre, itaatin gereklerini yerine getiren “normal” bunlara karşı çıkan ise “anormal” idi. Bu tür tanısal tespitler için tıp ve psikoloji cezalandırma mekanizmaları için Foucault'nun ortaya çıkardığı Panopticoncu hapisane teknolojisi vb. 19. Yüzyılın yeni toplumsal uyum politikalarının bir sonucudur. Askeri disiplinin yeni tekniklerle doğuşu ve disiplin üzerinden emirlerin düzenlendiği mekanizmalar ve toplumsal yapı için bkz. Bröckling, 2001: 285-287.

Eğitimden beklenti ve bizzat onun amacını Kantın şu sözleri oldukça yalın bir şekilde özetlemektedir: “Eğitim, nesiller üzerinden kusursuza ulaştırılması gereken bir sanat ve uzmanlıktır. Her yeni nesil, öncekilerden kendisine miras bırakılan bilgileri kullanarak ve oransal olarak üstüne koyarak insanoğlunun kapasitesini geliştirmeye dair yeni eğitim ve öğretim yöntemleri geliştirebilir ve bütün insanlığa amacına giden yolda öncülük edebilir” (Kant, 1908: 112 – 113). Akıllı varlık olarak insanın eğitim teknolojileri içinde üretici ve yaratıcı kimliği ile daha iyi bir hayatın kapısını araladığı kuşku götürmez bir gerçektir. Ne var ki, yükselen kutuplaşma ve savaşlar artan sınıfsal ayrışmalar, ekonomik dengesizlikler, çevresel tahribatlar gibi çok sayıda sorun küresel düzeyde endişe verici bir seviyededir artık. Birçok başarının yanında bir değer varlığı olarak insani dünyanın yarattığı yıkım ve savaşlar eğitim ile umulan barışçıl dünya idealinin yerine tehdit edici belirsizlikler bırakmıştır.

Bu ve benzeri sorunların ortaya çıkışını eğitimden ayrı, bağımsız görmek mümkün değildir. Böylesi bir dünyanın doğuşu bir yönüyle eğitimin başarısızlığının bir göstergesi değil midir? Akıl ile donanmış ancak zekâyâ erişemeyen bir eğitim böyle bir sürecin doğal nedenidir. Krishnamurtinin gerçek özgürlük temelinde, yaşamla bütünleşen bireyler yetiştiren eğitim anlayışı böylesi bir yıkımın panzehiridir adeta. Doğaya karşıt olarak tutkuların ve bitmek bilmez hırsların insanı getirdiği bu çıkmaz yol, bizzat aşındığı yerden yeniden onarılmalıdır. Eğitim yaşanabilir daha iyi bir dünya için tek umut kaynağıdır.

Dünyanın araçlar yönünden daha ileri gitmiş olması, insani dünyanın amaçlarda daha ileri gittiği sonucunu doğurmamıştır. Krishnamurtiye göre, yeryüzünde organize olan her yapı, ideolojik, politik veya dini otoritelerin hepsi daha yaşanabilir bir dünya inşa etmede başarısız olmuştur. İnsanın hayatta karşılaştığı sorunlardan kaçmak üzere eğitilmesi ve yetiştirilmesinin de herhangi bir çözüm üretmediğini yaşayarak gözlemlemiş durumdayız. Kişisel korku ve kaygıların eseri olarak ortaya çıkan pek çok organize fikir ve yapının da bu anlamda başarısızlığı ortadadır. Bu durumlardan sıyrılmak, önyargılarla beslenerek büyütülmüş sonuçlardan özgürleşmiş olarak bakabilirsek belki bir çözüm yolu olabilir. Düşüncelerin yarattığı bölünme ve karmaşalardan sıyrılabilsen bu mümkün hale gelebilir.

Krishnamurti dünyanın içinde bulunduğu çelişkilerin ve karmaşanın gerisinde düşüncelerin sorumlu olduğunu belirtir (Krishnamurti, 2012c: 37 - 38). Modern çağda teknoloji, bilim ve sanayiinin yükselişi daha çok özgürlük, refah ve boş zaman yaratmadı. Araçsallığın yükselişi, insanın toplumsal bir varlık olarak hem kendi ile hem de sosyal olarak daha yoğun olması arzulanan iletişim kanallarını tekdüze bir benzerliğin içinde erozyona uğratmıştır. Birey eğitim denilen yeni metodolojik

süreçlerde zekâdan çok araçsal aklın himayesindedir artık. İnsan, düşünmeyi denemeden düşüncelerin telkini ve ezberi içinde tekdüze bir varlık haline gelmiştir artık. Düşüncelerin düzensizliği içinde birey ve toplum karmaşa içindedir.\* Eğitim, bu tekdüzeliği kırıp yaşamın bütünlüğüne doğru bireyi uyandırabilirse gerçek bir eğitimden söz edilebilir ancak. Böylesi bir eğitim, düşünme ile düşünce arasında ortaya çıkan kopukluğu giderme sorumluluğunu gerçekleştirebilirse başarılı olabilir. Gerçek eğitim bu anlamda düşüncelerden çok düşünmenin kendisine odaklanmalıdır.

Krishnamurti eğitim felsefesinde bu duruma önemli bir yer vermektedir. Ona göre; eğitimin en yüksek seviyedeki işlevi yaşamla bir bütün olarak başa çıkma kapasitesine sahip bütünleşmiş bireyler ortaya çıkarmaktır. İdealist de tıpkı uzman gibi, bütünle değil sadece bir kısım ile ilgilenir. Kişi ideal bir hareket kalıbı izlediği sürece bütünleşme olamaz ve çoğu idealist öğretmen sevgiyi bir kenara bırakmıştır, kuru zihinlere ve katı kalplere sahiptir. Sevgi ile yoğrulmuş bir eğitimde bir idealin peşinden gitmekten fazlasını sevgiyi ve zekâyı gerektirir. Krishnamurti eğitimin diğer önemli işlevini değerler yaratma olarak görür. Verili eğitimle çocuğun zihnine sadece mevcut değerleri ekmekte, onu ideallere uydurmakta, zekâsını uyandırmadan koşullandırmaktadır (Krishnamurti, 2012a: 21 - 22). Çağdaş eğitimin çıkmazı da denilebilecek sorunu burada yatmaktadır. Çağcıl anlamda bu çıkmazın eğitime yüklediği anlam, verimlilikler zinciri içinde insanın bu çarkın bir dişlisi haline getirilmesidir. Böylesi bir yönelim, öğrencide zekâyı uyandırmaktan uzaklaşmış bir modeli temsil ediyor. Değerler varlığı olarak insanın yerine “başarı” denilen bir düzenleme ile pedagojik yönelimin ana omurgası olan zekânın yerine araçsal akli ikame etmiştir.\*\*

Bizzat eğitim ile bireyin zekâdan kopuk bir şekilde yetiştirilmesi, onu karşılaşılabileceği pek çok sorun karşısında çaresiz bırakmıştır. Mutluluktan, sevgiden ve özgürlükten yoksun büyüyen birey sağlıklı bir toplumsal hayat idealinden uzaklaşmıştır. Böylece ruhsuz, donuk sistemler, ideolojiler ve inançlar içinde birey kendini ve hayatı bütünsel bir şekilde anlama - yorumlama yetisini de yitirmiş olur. Böylesi bir eğitim müfredatında öğretmenin elinde formüller, cetveller ve düşünce kalıpları ile eğitimin hedefi başarı üzerine kurulmuş olur. Bunun sonucunda, psişik değerler varlığı olarak insan

\* Krishnamurtiye göre, eskiden dünyada bir çeşit düzen vardı çünkü insanlar belirli gelenekleri takip ediyorlardı. Modern dünyada ise gelenekler bir kenara atılmış ve geride hiçbir şey kalmamıştır, dolayısıyla ne istiyorsanız onu yaparsınız. Bu dünyadaki herkes kendi istediği şeyi yapmaktadır. Siyasi lobiler, dini ya da başka konularda, her bireyin kendi özel eğilimlerini takip etmesi, onun ya da bunun adına olan propagandalar vb. süregelen parçalanmışlıklar içinde dinmeyen çatışma ve bölünmeler dünyayı giderek yaşanmaz kılmaktadır (Krishnamurti, 2012c: 44).

\*\* Payot, eğitimin temelini öğretmenin verdiği derslerden ibaret değildir diyerek karşı çıkar. Ona göre, okuldan mezun olan bir öğrencinin içtenlikle öğrenmesi gereken en önemli şey kişisel çaba göstermektir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi ilham verici rolüdür. Ona göre, öğrencide uyanan çaba ve okudukları hakkında yapabileceği bir değerlendirme verimli bir eğitimin temelidir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide kurulan manevi bağ en önemli unsuru oluşturur (Payot, 2020: 256 – 257).



eğitim yolculuğu boyunca ne olduğuna değil daha çok ne olması gerektiği parametresi içine sıkıştırılarak anlamaktan ve anlaşılmaktan mahrum bırakılır.

Krishnamurtinin deyişiyle, idealler bizim çocuğu anlamamızın ve çocuğun kendini anlamasının önüne geçen gerçek engeller haline gelmiştir artık. Çocuğunu gerçekten anlamayı arzu eden bir ebeveyn ona bir idealin ekranından bakmamalıdır (Krishnamurti, 2012a: 22 - 23). Çocuğa dayatılan ideal olma modeli ile eğitimin belirli roller - modeller aynasında iş görmeye başlaması, çocuğa dayatılan "... olma isteği" onu kendi özgül varoluşu içinde anlamamızı güçleştirir. Böylesi bir yönelimde sevgi ve gerçek ilginin konusu olan canların olduğunu, bununda kendine özgü kişilik ve karmaşık karakteristik özellikler taşıdığını ihmal ediyoruz. Biricik bir varlık olan insanın, bir makina dişlisi gibi görülüp talimden çok terbiyenin ön plana çıktığı bu eğitim modelini 'yalnızca başarı' tatmin etmektedir.

Sabır, sevgi ve anlayışın ikinci plana itildiği, rekabet ve ekonomik anlamda hayatta kalma – refah içinde yaşama savaşı veren insanın okuldan beklentisi diplomaya, en çok kazanca ulaşacağı mesleğe erişim ile sınırlandırıldı. Böylelikle, eğitimin yaşamı bütünüyle kucaklayacak bilgece hayata hazırlık süreci, köklü biçimde bir makine dişlisi olmaya feda edildi. Okulun işlevi böylesi bir ideal yolculuğu içinde, başarı temelli bir rekabete indirgenerek bir tür atölye veya fabrikaya eşitlendi. Okulun diploma basım atölyesine dönüştürülmesi ile bireyler kurgulanmış bu hayat ideali içinde fabrikaların ve büyük şirketlerin elemanı olma rekabeti içine sürüklenmiştir. Eğitimli olmanın göstergesi diplomalar sertifikalar, türlü belgeler ve programlar olmuştur artık.

Bunun yanında, bilimsel bilginin üretimi ve gelişimi de, tek kanatlı bilgilerle donanmış uzmanlar cemaati tarafından belirli parametrelerin ölçeklendirme dinamikleri içine sıkıştırılmıştır. Ölçeklendirip istatistiğe hapsedilen bilgi ve bilim, eğitim üzerinden kılavuzu olacak uzmanını yetiştirmektedir. Bunun adı ölçeklendirilmiş, sınıflandırılmış, koşullandırılmış sayısal eğitimidir. Böylelikle, 'her şey' ölçülebilir bir nosyon temelinde ele alınıp açıklanmaktadır. Anlama, yorumlama ve değerler varlığı olan insan bu açıklama reçetesinin kendi sınırlarının ötesinde anlaşılmayı beklemektedir.

Böylesi bir koşullanma ve körlük içinde yeniden okula, müfredata yönelip eğitim ile hedeflenecek olanın ne olduğunun tartışılması kaçınılmazdır. Eğitim ile insanın araç değil amaç olduğunun hatırlanması ve değerler varlığı olarak biricik insanın kendi özgül koşullarının göz önünde bulundurulması gerekir. Ebeveyn başta olmak üzere toplumun korkularının, umut ve umutsuzluklarının, ideolojilerinin, kendi düşünce ve duygularımızı çocuklarımız üzerinden eğitim süreçleri üzerinden doyuma ulaştırmaya çalışmak bireyi kendi özgül varoluşundan koparıp

tanımamaktır. Bunun toplumsal olarak insanlığa eşitlik, özgürlük ve barış getirmedeğini tarihsel deneyimlerimiz göstermiştir.

Krishnamurti koşullanmanın güdümündeki bir eğitimin bize özgürlük sağlayamayacağını, tersine benlik arzularımızın giderek güçlenmesi sonucunu doğuracağını ifade eder. Ona göre, “mevcut eğitim sistemi insanı hiçbir şekilde zihin ve kalbi koşullarından ve korkuyu destekleyen miras alınmış eğilimleri, çevresel etkileri anlamaya teşvik etmez; işte bu yüzden bu koşullandırmaları kırmamıza ve bütünleşmiş insanı ortaya çıkarmamıza yardımcı olamaz. İnsanın bütünüyle değil bir parçası ile ilgilenen her tür eğitim kaçınılmaz olarak çelişki ve acının artmasına yol açar” (Krishnamurti, 2012a: 24 - 25).<sup>\*</sup> Özgürlüğün olmadığı yerde mutluluk da olmaz. Doğru eğitim ile insan bireysel özgürlüğün kapısını aralayabilir ancak. Krishnamurtiye göre, “ne şimdiki topluma uyum, ne de gelecek bir ütopya sözü bireye asla o anlayışı veremez. O anlayış olmadığında ise birey sürekli sorun yaratır” (Krishnamurti, 2012a: 25). Bireye geleneğin, toplumun ve pek çok ideal rollerle eklemlenmiş yüklerin mutluluk ve anlayış getirmeyeceği açıktır. Pedagojik yolculukta, birey toplumsal ve kurumsal ezberleri tekrarlayarak zihninde kodlanmış korkularla ne özgür ne de mutlu olabilir. Böylelikle içsel bir uyum ve barıştan uzaklaşan birey, empatiden uzak kişisel problemleri ile baş başa kalmaya mahkûm olur.

Doğru eğitim, öğrenme sürecinde bireye özgürlüğün içsel doğasını ve sahip olduğu değerleri kendi içinde görmesini, fark etmesini sağlayıp onu bağımsız bir kişilik içinde yetiştirmeyi amaç edinir. Toplumun her yeni üyesi format atılması gereken birer program içinde koşullandırılmış etkilerden uzak özgür bir eğitimle yetiştirilmelidir. Kendi hayatını, çevresini ve dünyayı anlayıp yorumlayacak sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini sağlamak okulun gerçek görevinin ne olduğunu bize göstermektedir.

Çağcıl eğitimin, değer yerine başarıyı ikame etmesinin bedelini tüm dünya mutluluk, barış ve huzurundan feragat ederek ödemektedir. Küresel ölçekte yaşanan kıyım ve savaşlar, büyük çevresel sorunlar, süregelen maddi manevi eşitsizliklerin kayıpları, yitirilen kültürel değerler, en önemlisi de insanlık için ortaya çıkan güvensizlikler ve ayrıştırıcı kutuplaşmalar bu bedelin özetini göstermektedir. Başarılı ve doğru bir eğitim bu tür sonuçlar doğurmaz. Böylesi bir sonuç insanı araç edinmiş eğitimin eseri olabilir ancak. Gerçek özgürlük temelinde verilecek bir eğitimde bu türden

<sup>\*</sup> Krishnamurtiye göre, sahip olduğumuz çok sayıda sorun zihnimizde gerçek bir devrim olmadan çözülemez. İnsanın kendi zihninin işleyişini, kendini analiz ederek veya içe dönük gözlemlerde bulunarak değil, bütün sürecin farkında olarak anlamasıdır. Eğer kendimizi olduğumuz gibi görmezsek, düşünen varlığı –arayan, durmaksızın isteyen, isteklerini elde etmek için zorlayan, sorgulayan bulmaya çalışan varlığı, “ben”i, özü, egoyu- anlamazsak, o zaman düşüncemizin, arayışımızın bir anlamı olmaz (Krishnamurti, 2019: 14).

sorunların çoğunu çözmek mümkündür. İnsanın kendisi ve çevresiyle barış içinde yaşaması kodlanmış kurgulanmış modellerin ikinci el insan yetiştiren eğitim mekanizmasının terk edilmesiyle bu olanaklı olur.

İnançlar, gelenekler, toplumsal yapılar, ideolojik görüşler ve kendine özgü ahlaki yönelimler böylesi bir eğitimin içinde bireye aşılmasına rağmen, sonucun herkesçe yaşanamaz bir dünyaya doğru gelinmesi; gözden geçirilmesi gereken çok sayıda kategorik ayrışmanın adaleti, dayanışma ve birliği tesis etmede başarısız olmuştur. Üzerinde düşünülmesi ve yapılması gereken şey açıktır: Siyasi, dini ve kültürel çatışmalardan, ideolojik kutuplaşmalara dek sürüklenen bir dünyayı daha yaşanılır kılmanın yolu küresel, adil ve doğru planlanmış bir eğitimden geçmektedir.

### III

Çağcıl eğitimde disiplin eğitimin adeta zorunlu koşulu haline gelmiştir. Bu koşul, öylesine abartılı bir biçimde kendini dayatmıştır ki, eğitimin amacı olan birey araç, kendisi ise amaç haline gelmiştir. Eğitimin özsel doğasını özgürlük üzerine bina eden Krishnamurtinin de özellikle eleştirdiği bu durum, eğitimin kendi köklerini adeta yerinden söktüğü bir anlayışı temsil etmektedir.

Eğitimin üzerine geliştiği özgürlük zeminini Krishnamurti şu sözlerle ifade eder; “özgürlük asla disiplin ve karşı koyma ile gelmez; özgürlük bir hedef, ulaşılabilecek bir son değildir. Özgürlük başlangıçtadır, sonda değil; uzak bir idealde bulunmaz. Samimi bir öğretmen çocuğu koruyacak ve doğru türde özgürlüğe doğru büyümesinde, ona mümkün olan her şekilde yardım edecektir; ancak kendisi bir ideolojiye bağımlı, herhangi bir dogma ya da kişisel arayış içinde olduğunda bunu yapması imkânsız olacaktır” (Krishnamurti, 2012a: 27).<sup>\*</sup> Bireyin ödül ve ceza paradigması içinde veya disiplinin zorlaması temelinde uyandırılması, eğitimi sadece okul süresince sınırlı ve zorunlu bir uyuma götürebilir ancak. Oysa gerçek eğitim, hayat boyu devam eden bir duyarlılığı ve uyanmayı gerektirir. Nitekim bireyi itaatkâr ‘özneler’ olarak yetiştirmek ve onu belirli bir uyuma zorlamak gerçek eğitim değildir.

Sevgi ve özgürlük içinde yetiştirilmiş bir birey, hem kendisini hem de hayatı anlayabilecek bir zekâyla geliştiğinde eğitimden murad edilen sonucu doğurabilir sadece. Disiplin yerine sevgiyi öncelikli kılan bir eğitimle bu daha mümkün hale gelir. Başka deyişle, sevgi temelli bir eğitim en

<sup>\*</sup> Krishnamurtiye göre, insan hakikati bulmak istiyorsa, tüm dogmalardan, tüm koşullamalardan, tüm inançlardan boyun eğdiren tüm otoritelerden tümüyle arınmış olmalıdır; yani aslında, tam anlamıyla bağımsız olmalıdır ve bu oldukça güçtür (Krishnamurti, 2019: 7).

etkili disipline etme biçimidir. Nitekim terbiye etmeyi talime üstün kılan tutumun kaynağında sevgi ve özgürlük yoktur.

Zekâya ulaşmayı ve yaşamla bütünleşmeyi amaçlamayan çağdaş toplumlarda eğitim, okulla da sınırlı kalmayan bütün bir hayata uzanan disiplin toplumlarıdır. Hastanelerden, hapisanelere, yaşlı bakım evlerinden, kreşlere, okullara, yetiştirme yurtlarına ve en mahrem şekilde evlere kadar uzanan Foucaultcu anlamda disiplin toplumu inşasını koruyan bir eğitimle gelişebilirdi ancak.

Kuşatıcı bir biçimde enformasyon araçları başta olmak üzere, hayatın tümüne uzanan bir disiplin ve ‘normleştirme’, ‘ehlileştirme’ vb. daha başka pek çok inceltilmiş teknik ve kurullarla disiplinci bir toplumun inşası özgür ve sevgi dolu bir eğitimin önündeki en büyük engeldir. Hayatı bütünsel bağları içinde anlayan ve yorumlayan nesillerin eğitimi, disiplinle değil sevgi ve özgürlük içindeki bir eğitim ile sağlanabilir. Aksi durumda ailede başlayan ve bütün bir topluma yayılan, okul gibi diğer pek çok örgütlenmenin içinden geçerek itaatkâr, korkak ve ehlileştirilen bireyin yaşama bütünsel bir pencereden bakıp sade ve barışçıl bir kişilikle dâhil olması mümkün olmayacaktır. Rekabeti, sınavı, yarışmayı, başarıyı kısacası bunları aşması karşılığında sunulan ödüle yönelik dar bir hayat koridoru içinde yetişmek de eğitim değildir. Anlamayı ve anlaşılmayı değil, itaati önceleyen disiplin ağı, ‘normleşmenin’, ‘uyumlu’ olmanın doğal çemberine dönüşmüştür. Ne yazık ki böylesi bir eğitim koşullanma odaklı bir pratikten öteye geçememektedir.

Kontrol toplumları, başka deyişle disiplin toplumları anlamayı değil anlaşılmayı, emirleri ve kuralları yukarıdan aşağıya sistematik bir biçimde toplumsal yapının her dokusuna yerleştirmiştir. Böylesi bir toplumsal kurgu, çocuğun yaşamla ilgili kendine özgü var olma, anlama ve sorgulama süreçlerini de okul aracılığıyla disiplin pratikleri içinde tesis eder. Bu tip toplumsal yapıların hedefi, genel normların içinde ve başta okul olmak üzere kurumsal ağlar içinde bireyi yeni baştan inşa etme güdüsü ile hareket eder.

Krishnamurtinin doğru eğitimden anladığı özgürlük ve zekânın uyandırılması sürecini böylesi bir kurgu içinde yaşamak, teneffüs etmek mümkün değildir. Zorlama, korku ve kaygı üzerine hareket eden bir eğitim kişinin bütün benliği ile birlikte varlığının önemli bir bölümünü baskı altına alarak eğitim idealinden uzaklaşmış olur. Ona göre, “düzeni zekâ sağlar, disiplin değil. Uyum ve itaatin doğru eğitimde yeri yoktur. Öğretmen ile öğrenci arasında işbirliği, karşılıklı sevgi ve saygı olmadığı takdirde bu imkânsızdır” (Krishnamurti, 2012a: 28 – 29). Korkunun saygı olarak görülmesi yanılması da, baskı ile edinilmiş alışkanlıkların uyum olarak görülmesi de, itaate boyun eğmeye zorlanmış eğitimlerden edinilen ve hiçbir içsel değeri olmayan davranışlardır.



... Böylesi bir eğitim ile edinilen bilgiler karşısında insan hayatının değeri emir ve talimat söz konusu olduğunda ikinci planda kalır. Yaşama bütünleşmiş bir zekânın uyandırılması ve kategorik olarak birey ile toplum arasında ayırım yapmayan bir eğitim, doğru iletişimi ve ilişkiyi en ince detayına kadar öğreten bir amaç içinde verilmelidir. Ne var ki, korku ve kaygı üreten bu ağ içinde toplumla barışık bireylerin yetiştirilmesi mümkün değildir. Disiplin zinciri teknikleştikçe bu ağ korku, kaygı ve stres üretir. Ruhsal karmaşayı tetikleyen eğitim korkuyu, kaygıyı ve doğal olarak çatışmacı bir kişiliğin gelişmesine zemin hazırlar. Doğru eğitim, içsel huzuru - dengeyi öncelikle bireyin kendisi ve çevresiyle başlatıp bütün evrenle birleşmeye götüren bir eğitimidir.

Krishnamurti korku ve kaygı üreten eğitimin temellerinin yükseldiği bu iki büyük engeli doğru eğitimin öncelikli ele alması gereken önemli bir sorun olarak nitelemektedir (Krishnamurti, 2012a: 30). Zekânın korkusuzca özgür bir şekilde yeşerebileceği zemin ancak doğru eğitimle mümkündür. İçten bir sevgiyi ve saygıyı besleyip büyütme için korku ve kaygıdan arınmış bireylerin özgür tercihlerde bulunmasını teşvik etmek gerekir. Disiplin aracılığıyla otoriteye duyulan bağlılığın kökeninde zorlama ve korku vardır. Disiplin kalıcı davranışlardan çok sevgiden yoksun davranış ve güdülerini besler.

Krishnamurti de, eğitimcinin otoritesini disiplinin itaatkâr özneleri olarak gördüğü sürece uyandırmayacağını vurgular. Ona göre, zekânın uyandırılması sevgi ve anlayışla yaklaşıldığında ortaya çıkabilir sadece. Böylesi bir anlayış, bağımsız düşünmeyi ve otoritenin varlığından doğan korkuyu ve kaygıyı da azaltacaktır. Eleştirel düşünme ancak böyle bir zeminde içinde yeşerebilir. Böylesi bir zeminde, toplumsal alanda gelişen ve otorite baskısı içindeki eğitimle derinleşen ayrışmaları da azaltacaktır.

Doğru eğitimin temeline düşünceleri değil, düşünmeyi yerleştirmek önemli bir paradigma değişimi olur. Zira düşünceler bizi parçalara, düşünme ise bütünü kavramaya yaklaştıracaktır.\* Gerçek özgürlük temelinde düşüncelere değil, düşünmeye odaklanmış bir eğitim ile ortaya çıkan ayrışmalar, karşılıklı anlayış ve saygı içinde azalacaktır. Farklılıklara saygı temelinde verilen eğitim ile uyandırılmış zekâ yaşanabilir bir dünyanın temellerini daha sağlıklı kuracaktır. Çağcıl eğitim nesiller boyu süren kategorik ayrışmaları, düşmanlıkları ve farklılıkları beslemektedir. Yeryüzünde

\* Düşünce parçaya, düşünme ise bütüne ilişkindir. Krishnamurti hakikate ilişkin arayışımızın temelinde de bu yönelim farkının önemine işaret etmiştir. Ona göre hakikate giden bir yol yoktur. Çünkü o bir yolun veya düşüncenin koşullandırılmasıyla varılacak bir yerde değildir. Düşünceler, yollar koşullandırılmaz doğrudur ki bu da hakikatin özüne aykırıdır. Ona göre bunu fark edebilmek, -düşüncelerimizin sınırlandırılmış olduğunu bilmek- bizi hakikate yaklaştıracaktır (Krishnamurti, 2018: 37). Geleneksel eğitimin bir öz dayatması ve düşünceler yığını içinde bireyi bir yol içinde yetiştirme yanılması bu anlamda eleştiriye açık özellikler içermektedir. Hayat dinamik ve keşfedilmesi gereken bir süreçtir. Gerçek şu ki, bu sürecin keşfini donmuş düşünceler ve onun ürettiği yollardan giderek bulamayız. Otorite bağı ile örülmüş ve geleceğe dair bir bakışı sadece geçmişe dönerek kurmak oldukça güçtür.

eksilmeyen savaşlarla ortaya çıkan şiddet ve yıkımlar, giderek büyüyen anlaşmazlıklar, doğru eğitimden ne kadar uzakta olunduğunun göstergesidir. Doğru eğitimden söz etmek, dünyayı daha yaşanabilir kıldığımızda ancak söz konusu olabilir.

Politik bir zeminin inşa ettiği sosyal ve toplumsal alan, otoriteler etrafında sarmalanmış güç ve hiyerarşik bölünmeleri azaltmaktan çok besleyip büyütüştür. Karşılıklı arzu duvarlarıyla büyüyen çatışmalar ezeli düşmanlıkların, güvensizliklerin temelini atmıştır. Günümüzde olduğu kadar geçmişin tarihsel bağlarında geleneklerle büyüyen bu arzu ve otorite zincirleri, eğitim ile toplumsal bünyeye yayılmaktadır.

Toplumsal ve psikolojik amacı salt başarı, güç ve otorite üretmek üzerine olan bütün sistemler benzer sonuçlar doğurmuştur. Kutuplaşmayı, ayrışmayı, çatışma ve çıkara dayalı ilişkilerin doğurduğu güvensizlikleri besleyen bu türden sistemler; verili eğitim süreçlerini de kendi varlıklarının idamesi olarak biçimlendirmişlerdir. Böylesi hastalıklı bir anlayıştan sıyrılmanın yolu küresel düzeyde bir anlayışı geliştirecek eğitime ihtiyaç vardır.

Bu anlamda, eğitimin küresel düzeyde kendini yeniden tanımlaması ve kurması kaçınılmazdır. Nesiller boyu süren ayrışma zeminleri, sistemin kurucu dinamikleri etrafında, kendini yaşatmak için adeta insan imal eden eğitim sistemlerinin insanlığa verebileceği pek bir şey yoktur. Özgür ve bağımsız bakabilmeyi, eleştirip sorgulamayı en önemlisi de herhangi bir kategorik ayrışma zeminine girmeden kendi olabilmeyi bireyin kendi tercihlerine bırakmayı öğretecek gerçek bir eğitime ihtiyaç var.

Krishnamurtinin önemle üzerinde durduğu ve eğitim felsefesinin temelini yerleştirdiği bütünleşmiş bireyi yetiştirecek bir eğitim, gerçek sorumluluğumuzu ortaya koyabilecektir. Ona göre, güven ve başarı açlığı çeken bir zihin zeki değildir, bu yüzden bütünleşmiş olarak davranma becerisine sahip değildir. Kişi ırk, ulus, siyasi ve dini önyargılarının farkındaysa bütünleşmiş davranış mümkün hale gelebilir (Krishnamurti, 2012a: 38). Felsefi anlamda, bilincinin ayırıcılığı olan bir zihin ancak gerçeği görebilir. Böylesi bir bakışın yeşermesi için, bireyin düşünmeye ve düşüncelerin kaynağına incelikle yaklaşabilmesi ile bu mümkündür. Başka deyişle, felsefi bakışın eğitim sisteminin merkezine yerleştirilmesi bu anlamda önemli bir adım olacaktır.

Felsefi anlamda düşünmenin eğitim içindeki kritik etkisine ve öğretmenin buradaki otoritesine Heidegger şu şekilde dikkati çekmiştir: “Öğretmen, çıraklardan daha öğretilbilir olmaya muktedir olmalıdır. Öğretmen, kendi meselesine dair çırakların kendi meselelerine nispeten daha az emindir. Bu sebeple öğretmen ve öğrenen arasındaki ilişki eğer hakiki ise, hiçbir zaman çok bilen otoritesi

ve görevlinin otoriter etkisi devreye girmez” (Heidegger, 2019: 30-31). Heidegger burada öğretmenin ‘öğrenmeye bırakarak’ öğrenci ile birlikte düşünmeye ve öğrenmeye katılmasını onun asıl görevi olduğunun önemine işaret eder. Başka deyişle, eğitimin temelinde düşünme, öğretmen ile öğrencinin otorite ilişkisinin ötesine geçerek birlikte düşünmeyi öğrenmeye çalışarak birlikte yürüdükleri bir yol olur.

Gerçek eğitim sürecinde bilgi, düşünme ve öğrenme, Krishnamurtinin vurguladığı biçimiyle, bütünleşmiş bireylerin korku ve kaygıdan uzak bir şekilde neyi nasıl öğrenmemiz gerektiğini ortaya koyar. Verili eğitim ile koşullanma temelinde gelişen süreç, bireyi hem ruhsal hem de toplumsal olarak büyüyen bir karmaşaya doğru sürükler. Krishnamurti gerçek eğitimin asıl görevinin bireyi karmaşadan sadeleşmeye doğru götürmesi gerektiğini vurgular. Ona göre, mevcut eğitim dışsal yeterlilikle ilgilenecek insanın içsel doğasını tamamen ihmal ederek saptırır (Krishnamurti, 2012a: 38). Birbirini yok eden insanın yüzyıllardır dinmeyen önyargı ve arzu savaşlarını besleyen bir eğitim olmasaydı, durum insanlık için daha yararlı bir sonuç doğurabilirdi.

Sistemlere ve otoriteye kurban edilmiş nesiller, gerçek eğitim temelinde uyandırılmış bir zekâ ile içsel dönüşümlere ve hayatla bütünleşmiş bir anlayışa kavuşabilir. Bilgiyle donanmış bireyin anlayış olarak yaşamla bütünleşmesi onun benliğinin ötesini görmesine yardımcı olur. Böylece, çeşitli önyargıların etkisinden sıyrılan birey daha özgür ve çeşitli yanılsamaların etkisinden uzaklaşmış olur. Felsefi anlamda, kendilik bilincinin ayırıcılığıyla olmakla birey yaşamla bütünleşmeye doğru yol alır.

Gerçek eğitimin önündeki en önemli sorun, yaşamla bütünleşmiş ve anlayış olarak önyargıların etkisinden sıyrılan bireyin nasıl eğitileceği meselesidir. Krishnamurti bu yalın sorunun sadece genç bireyler için değil, ebeveyn, öğretmen ve aynı zamanda daha yaşlı nesiller için de önemli bir mesele olduğunu ifade eder (Krishnamurti, 2012a: 39). Nasıl bir eğitim ile bu başarılabilir sorusuna Krishnamurtinin yanıtı açıktır: Ona göre, ilkin öğretmenin temelinde öğretmenlik mesleğinin uzmanca bir iş olarak görülmemesi gerekiyor. Uzmanca icra edilen öğretmenlik, sevgiyle bütünleşme sürecinin özüne yönelik yaklaşımı zayıf ve eksik bırakmaktadır. Sevgisizliğin boy gösterdiği ve korku eşliğinde gelişen bir süreç, eğitim olmaktan uzaklaşıp kişisel yıkıma kadar uzanan bir sonuç doğurabilir (Krishnamurti, 2012a: 40). Ne var ki, önemsiz veya değeri anlaşılmayan bir süreç olarak yaşamla bütünleşmiş bir eğitim, kendi tekniğini doğurduğunda daha sağlıklı bir eğitim ortaya çıkabilecektir.

Geleneksel anlamda eğitim ile bireye kendi korku ve kaygılarımızı yükleyerek deneyimlerin yanında önyargılarımızı da aktarırız. Böylelikle, çocuklarımızı koruma güdüsü altında psikolojik saiklerimizle eğitimin kendisini biçimlendirmekteyiz. Bu tür bir yönelimi ‘kollama’ veya

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

'sahiplenme' adına yaparken, geleceği geçmişin devamı kılma arzumuzu da ortaya koymuş oluyoruz. Sevgi dolu bir eğitimi tesis etmenin yolu, geçmişin gelecek üzerinde kendini bu şekilde dayatan kötü anılarını ve önyargılarını terk etmekten geçmektedir.

Çocukların görüş ve anlayışlarını keşfetmek, onları kendi doğası ve yaratıcılığı içinde formatlamadan ortaya çıkarmak yeniliğe açık bir eğitimin misyonu olmalıdır. Geleneksel eğitim ile çocukların doğal duruşları kısırlaştırılıp körleştirilir adeta. Genel olarak hayatın ezberlenmiş kodları içinde çocuklara 'yardımcı olma', 'uyumlu – kılma' saiki ile icra edilen böylesi bir anlayış, hayata bütünleşmiş bir gözle bakan bireyleri yetiştirme idealinden oldukça uzaktadır.

Krishnamurti hayatın ezberleri içinde formatlanan bireyler yetiştiren, eğitim anlayışına karşılık yapılması gerekenin ilkin kendi dönüşümümüzle bunun mümkün olabileceğine işaret ediyor. Buna göre, daha barışçıl ve bilgece bir hayat için her türlü ideolojik baskı ve kişisel hırstan arınmamız da ancak eğitimle mümkündür (Krishnamurti, 2012a: 43). Bireyin içindeki yaratıcı zekâyı uyandıran eğitim sayesinde, hem psikolojik bariyerlerimizden hem de toplumsal olarak gelişen baskılardan uzaklaşırız. Sokratesin "kendini tanı" düsturunda özetlenen ve antik felsefenin bir çağrısı olarak ortaya çıkan erdemli bir hayatın kapısı da bu noktada anlam kazanır. Her türlü önyargı ve koşullanmadan ari bir şekilde kendini bilmek ve hayata bütünsel bir yönelimle bakmaya çalışmak; doğru eğitimin odak noktasını temsil eder.

Geleneksel eğitim, bireyi kendinden uzaklaştırıp geçmişin ezberleri içinde ortaya çıkmıştır. Böylesi bir eğitim ile kendi psikolojik uyanışımızı sağlamamız mümkün değildir. Böyle bir eğitimin 'normali' olmak ona itaatle uymaktan geçmektedir. Adına 'uyum' denilen böylesi bir düzenin daha barışçıl, daha yaratıcı ve huzurlu bir toplum yaratmadığını her bakımdan gözlemlemek mümkündür. Bireyi kendi özünden uzaklaştırıp içsel uyanışını görmezden gelen bir eğitim, sloganlar ideolojiler ve işaretler üretir. Böylesi bir eğitimin özünde sevgi yoktur. Yaşamla barışık, bütünleşme arayışı ve zekâ olarak uyanma da yoktur. Kısırlaştırılmış, formatlanmış bireyler, ideolojik sistemlerin neferi veya hazır kıta olarak güdülenmiş birer araçtır sadece. Krishnamurtinin ifadesiyle, modern eğitim bireyi düşüncesiz varlıklara dönüştürmüştür.

Böylesi bir kuşatılmışlıktan yine sadece eğitim ile çıkılabilir. Kendinden uzaklaştırılmış ve kodlanmış bireyler yetiştiren bir eğitimin yerine kendi benliğinin ufuklarına doğru açılan özgür, gerçek bir eğitim bireye bu kapıyı aralayabilir sadece. Kendi içsel uyanışını keşfeden bireyler, yaşamla bütünleşmeyi ve daha sağlıklı bir toplumsal gelişime de öncülük edebilirler.



... Kendi benliğinin uyanışını sağlayamayan ve bunu fark edemeyen birey Krishnamurtiye göre cehalet içindedir. Cehalet benliğin yöntemini bilme eksikliğidir ve bu cehalet yüzeysel faaliyet ve reformlarla dağıtılamaz ancak kişinin sürekli, benliğinin bütün ilişkilerindeki hareket ve cevaplarının farkında olması ile dağıtılabılır (Krishnamurti, 2012a: 48 – 49). Gerçek eğitim, yaratıcı zekâyı uyandırdığında karşı karşıya olduğumuz engellerin neler olduğunu bize gösterir. İçsel uyanış, benliğimizin önündeki engelleri fark etmemizle başlar.

Geleneksel eğitim uyanış yerine uyumu telkin eder. İnsan olmak ve gelecekte insan olmanın niteliklerine bizi hazırlaması gereken eğitim bir meslek kalıbı içinde kendi sınırlarını bireye aşılır. Böylelikle bir meslek edinmek üzere eğitim inşasının, sistematik işleyişi içinde birey belirli kalıplara uydurulmaya çalışılmaktadır.

Bu uydurulmuşluğu Krishnamurti şu sözlerle eleştirmektedir: “Uyum sağlamak bizi zalim bir sosyal makinenin içindeki alelade taklitçilere, dişli çarklara dönüştürür. Önemli olan bizim ne düşündüğümüzdür, başkalarının bizim ne düşünmemizi istemeleri değil. Geleneklere uyum sağladığımızda, kısa zamanda olmamız gereken şeyin basit bir kopyası haline geliriz. Ne olmamız gerektiğiyle ilgili bu taklit korkuyu besler ve korku yaratıcı düşünceyi öldürür. Korku, yaşamın bütünsel anlamına karşı tetikte olmamamız için zihin ile kalbi donuklaştırır; kendi acılarımıza, kuşların hareketine, başkalarının gülümseme ve kederlerine karşı duygusuzlaşırız ” (Krishnamurti, 2012a: 50). Korku ve kaygı çemberinde sıkışan insan, mental anlamda tam anlamıyla günlük hesapların içinde yitip gider. Yaratıcı ve bütüncül eğitimin amacı kuruyan, çürüyen ve sindirilen bireyi bu çarkın içinden çekip çıkarmaktır.

## Sonuç

Krishnamurtinin eğitim anlayışı temel olarak bireyin ruhsal ve bilişsel özgürlüğü üzerine odaklanmıştır. Ona göre, bireyin tahakküm odakları olarak otorite, gelenek, ideolojik yönelimler, dini ve dogmatik tahakküm odakları tarafından kısırlaştırılan benliğinin gerçek eğitim temelinde yeniden ele alınması gerekmektedir.

Krishnamurtiye göre, hayatın karmaşık gibi görünen ve duru bir yönelimle bakıldığında pek de öyle olmayan yapısı karşısında bireyi ve ona ilişkin süreçleri merkeze alan bir eğitim ancak bize sorunlarla başa çıkma yetkinliği kazandırabilir. Zekânın uyandırılması ile bu mümkün olabilir. Bunun mümkün olması için zihin ile kalbin bütünleşmiş şekilde hareket etmesine bağlıdır. Çünkü zekâ sevgiden ayrı değildir (Krishnamurti, 2012a: 56). Klasik eğitimin akıl üzerinde daha çok odaklandığını ve onu ön plana çıkardığını vurgulayan Krishnamurti gerçek eğitimin zekâyâ dönüşü

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

sağlaması gerektiğini vurgulayarak akıl – zekâ ayrımını şu şekilde ifade etmektedir; akıl, duygudan bağımsız olarak çalışmayı öğrenmiştir, zekâ ise mantık yürütmenin yanı sıra hissetme kapasitesine de sahiptir. Yaşama sadece akıl veya sadece duygu yerine zeka ile yaklaşılan kadar, dünyadaki hiçbir siyasi ya da öğrenim sistemi bizi kaos ve yıkım tuzağından kurtaramaz” (Krishnamurti, 2012a: 56). Nitekim gerçek eğitim zekâ ve duygu birliğini temsil eder. Böylesi bir bağ içinde birey yaşamla bütünleşmeye giden yolu aralayabilir ancak.

Zekâyı uyandıran bir eğitim, erdeme dayalı hayata hazırlamaya en uygun eğitimidir. Kalıplaşmış bilgilerle zihni dolduran ve bireyi analitik öğrenmeden uzak tutan geleneksel eğitim; ruhsal - zihinsel uyanışı sağlamaktan çok karmaşa üretir. Krishnamurtinin açık bir zihin olarak bahsettiği ve bilgeliğin özün reddiyle birlikte ortaya çıkabileceğini belirttiği bir eğitim, düşünce ve duygularımızın ayırdına ulaştırabilir bizi. Başka deyişle, gerçek özgürlük temelindeki bir eğitime korku ile değil, ilişkileri, bağlantıları ve durumları gözlemleyip anlayarak ulaşabiliriz.\*

Bilginin dar, bilgeliğin geniş yolları vardır. Çağcıl eğitimin uzmanlıkları ön plana çıkaran kutsayıcı tutumuna karşı, daha dingin ve engin bir ufuk gerçek eğitimle sunulabilir ancak. Uzmanlıkların, belge ve diplomaların sığ dünyası içinde yaşam sevinci sönmeye mahkûmdur. Daha çok uzmanlaşma yaşamla bütünleşmeyi değil kopuşu sağlar. Bilginin belirli bir alanındaki yetkinlik daha geniş bir alanda, yaşamla bütünleşme anlayışımızı kısırlaştırmaktadır. Oysa gerçek eğitim, incelikli tutarlı bir anlayış ve derin düşünmeye bireyi sevk eder.

Uzmanlaşma çağında araçların çokluğu karşısında amaçların kayboluşunu yaşıyoruz. Geçmişe nazaran daha fazla imkânlarımız var ancak daha az mutluyuz. Hırslarımız, kaygılarımız ve bizi mutsuz kılacak gelecek endişeleri içindeyiz. Kapitalist kültür içinde dinmeyen arzu savaşlarının kıyıcı rekabeti içinde var olma mücadelesinde bireyin yitimini yaşıyoruz.

\* Düşünce ve ilişki kavramlarına dair Krishnamurti şu tespitte bulunur: Düşünce hiçbir zaman yeni olamaz, ama ilişki her zaman yenidir. Düşünce yaşamsal, gerçek ve yeni olan ilişkiye, eskinin bakış açısıyla yaklaşır. Başka deyişle, düşünce ilişkiyi; anılara, izlere ve eskinin koşullanmışlıklarına uygunluk ile anlamaya çalışır. Şeyleri oldukları gibi görebilmek bu koşullanmışlıktan sıyrılmamıza bağlıdır. Dolayısıyla düşünmek, geçmiş deneyimlerin verdiği tepkidir. Düşünmek kendisini yenileyemez çünkü o her zaman koşullanışlarımızın, geleneklerimizin, toplumsal ve bireysel birikimlerimizin yanıtıdır. Düşünce yeni olanı değil, o yalnızca yansıttığı bir şeyi keşfedebilir. Aynı şekilde, düşünce deneyimlenemez olanı da (Tanrı sözcüğü Tanrı değildir vb.) deneyimleyemez. Düşünce yalnızca bilineni deneyimleyebilir, yalnızca bilinenin alanı içinde işlev görebilir, ötesini bilemez. Düşüncenin bu anlamda yaptığı şey bilinemeyeni bilinenin içine çekerek anlamaya çalışır (Krishnamurti, 2008: 11 -12). Krishnamurtinin bu ayrımını bütün bir eğitim felsefesinin eleştirel noktası olarak da görmek mümkün. Otorite üreten yapısıyla eğitim, yorumlanan her şeyde düşünceleri gözlük olarak sunarken yeni ilişkilerin gelişmesini adeta perdeleyen bir yapıya sahiptir. Çocukların naif bir şekilde yöneldiği her ilişkiyi geçmişin deneyimleri ile yöneten bir eğitim anlayışı, bireyin duru bir şekilde görmesini perdelemektedir. Başka deyişle, eğitim sistemleri daha çok düşünmenin bilincine değil, düşüncelerin ezberlenmesini telkin etmektedir. Öyle ki, düşünceler bütün karşısında parçayı temsil etmektedir. Düşünme ise bütüne bakmayı dener. Gerçek eğitimin odak noktasını bu bakımdan düşünceler değil düşünme zemini oluşturmalıdır.

... Bunun yanında, üretmekten çok tüketim kültürü içinde eksikliğini maddi ve manevi anlamda hissettiğimiz, dinmek bilmeyen nesnelere arayışındayız. Özetle, yaşamla bütünleşme arzumuzu bilginin belirli dallarıyla uğraşmaktan yitirmiş durumdayız. Krishnamurtinin ifadesiyle, “bizler belirli bir branşa sarılıyoruz, bunu da ağacın tamamı zannediyoruz. Tek parçanın bilgisiyle asla bütünü sevincini fark edemeyiz. Akıl hiçbir zaman bütüne götürmez çünkü sadece bir bölümdür, bir parça” (Krishnamurti, 2012a: 57). Aklın duygu, zekâ ve hayattan kopuşunu gösteren bu durum geleneksel eğitimin daha kurnaz, daha keskin ve açgözlü bireyler yetiştiren dokusunu yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, “aklı duygudan ayırdık ve akli duygu pahasına geliştirdik. Tek bacağı diğerinden çok daha uzun olan üç bacaklı nesnelere benziyoruz ve hiç dengemiz yok” artık (Krishnamurti, 2012a: 57).

Zekâdan uzaklaşan bireyler yetiştiren bir eğitim ile duygudan, hislerden soyutlanan mekanik varlıklara dönüştük. Gerçek eğitim, yaşamla bütünleşmemizi sağlayıp, zekâyı bizi götüren doğru bir çözümü temsil eder. Gerçek özgürlük temelinde verilen eğitimin özünde herhangi bir öz dayatmacılığı yoktur. Böylesi bir eğitim, her bireyi kendi özgünlüğü içinde onu uyandırılmış zekâ ile yaşamın bütünleşmesine götüreceği yolu izler. Yalınlığa, sadeliğe ulaşmak, doğamızın karmaşadan kurtulması ancak böylesi bir bütünleşme ile mümkündür. Bireysel ve toplumsal anlamda karşılıklı içinden çıkmakta güçlük çektiğimiz sorunları da böylesi bir bütünleşme ile aşabiliriz ancak.

Gerçek ve özgür eğitimin köklerinde sevgi ve doğru düşünmenin gerçekleştiği eleştirel bir anlayış yatmaktadır. Krishnamurtiye göre, özgürlük zekâ, sevgi sömürme ve yetkeye boyun eğmeme demektir; özgürlük olağanüstü erdem demektir (Krishnamurti, 2005: 13). Gerçek eğitim birey üzerinde otorite üretmeyen ve onu baskı altına almayan bir süreçte ortaya çıkar. Disiplinin, otoritenin ve tahakkümcü terbiyenin daha mutlu bireyler yetiştirmesi mümkün değildir. Böylesi bir eğitim ile gerçek uyanış sağlanamayacağı gibi mutlu bireyler de yetişemez.

Farklılıklara, eşitliğe, hoşgörüyü dayalı bir ideal etrafında küresel eğitime ihtiyaç vardır. Yaşanan sorunların küresel boyutu, çözümü de küresel çapta düşünmemiz gerektiğini gösterir. Bu durumun trajik örneğini küresel kapitalist çağın ekonomik ilişkilerinde ve tarihsel çatışmaların kaynağına bakarken görmek mümkün. Açlık ve obezite zıtlığı küresel bir sorundur. Ekolojik aşınma, siyasi, dini ve kültürel çatışmalar da öyle. Geleneksel eğitimin köklerinde bu ve benzer eşitsizliklerin yarattığı etkiler yadsınamayacak düzeydedir.

Bilgece bir hayat ve yaşamla bütünleşmiş bireylerin yetiştirilmesi küresel bir meseledir artık. İnsanlık, birleşmeyi, dayanışmayı ve ortak bir gelecek ufku içinde yaşamayı mümkün kılmak istiyorsa küresel eğitime geçiş zorunludur. Bunun içeriği, yöntemi, tasarısı vb. için yeterli olanaklar vardır. Ortak bir dünya içinde gelecek yalnızca belirli bir toplumun veya ülkenin kendini güvence

altına almasıyla sağlanacak bir şey değildir. Sorunlarımız, çözümlerimiz ve kayıplarımız küresel düzeydedir. Eğitimin de küresel dayanışmayı ve uyanışı sağlamasını istiyorsak, küresel hale gelmesini sağlayacak bir düzeyde yeniden kurmamız kaçınılmazdır.

Dünyada süregelen sorunların eğitimle ilişkisini Krishnamurti şu şekilde değerlendirmektedir: Yaşamakta olan krizler, insanlar, mülkiyet ve fikirlerle olan ilişkilerimizde sahip olduğumuz yanlış değerlerin bir sonucudur. Eğer başkalarıyla olan ilişkimiz yükselme üzerine, mülk ile olan ilişkimiz sahip olma üzerine kuruluysa, toplumsal yapı rekabetçi ve yalnızlaşmaya yönelik olacaktır. Eğer fikirlerle olan ilişkimizde bir ideolojiyi bir başkasının tersine haklı çıkarma girişimindeyse, karşılıklı güvensizlik ve hastalıklı irade kaçınılmaz olacaktır” (Krishnamurti, 2012a: 61). Küresel krizlerin ve sorunların kaynağında işte böylesi bir anlayışı besleyen yanlış eğitim vardır. Otoriteye ve onun tahakkümcü diyagramında başka bir yaşamın mümkün olmadığını dayatan bir eğitim korku, baskı ve yılgınlıktan beslenir umut etmekten, sevgiden değil.

Dünya üzerinde süregelen anlaşmazlıklar, kaos ve krizleri diri tutup büyüten bir başka etken ise otorite eksenli tahakkümcü kültürün varlığıdır. Organize yapıların, simgesel olduğu kadar imgesel düzeyde bireyi adeta kendi izleği dışında var olmaktan alıkoyan yapısı bu kültürün kaynağını oluşturur. Adına uyum denilen, ancak salt korku ve bağlılık üzerine kurulu bu yapıların mutluluk ve huzur doğurması mümkün değildir. Otorite etrafında şekillenen ve onları besleyen bir eğitim ve okul kültürü kurgulanmış, tasarlanmış kendi insan modelini üretir sadece. İnsanın kendi doğasını dönüştürme çabasıdır bu durum. Farkında olmak, aydınlanmak ve otoritenin bağlayıcı, tahkim edici zincirlerinden uzaklaşmak bireyin ahlaki görevi haline gelmiştir artık.

Bireyin kendi aydınlanmasına yüklenmiş olan böylesi bir etik sorumluluğun benzerini Antikçağda Platonun bilge Kral yönetimindeki ideal devletinin eğitim anlayışında görmekteyiz. Platon Devletin eğitim konusuna önem vermesi gerektiğini belirtirken, eğitimin amacını da bireylerin bilgi ile aydınlanması ve sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesinin önemine işaret etmekteydi (Platon, 1993: 424 a-b). Platonun bilge Kralı da ideal denilen yönetimin mimarı ve koruyucusu olarak bunu başarabilecek bir özellikte ortaya çıkıyordu (Platon, 1993: 484 a-d, 485 a-e, 486 a -e). Buna göre içinde bulunduğumuz toplum ve geniş insanlık ailesi ile barışçıl kalmanın yolu eğitimin yaratacağı bir uyanıştan geçmektedir. Aksi durumda, dogmaların, dayatmaların ve önyargıların içinden geçerek adına eğitim denilen bir çıkmazın zekâmızı esir almasından kaçınamayız.

Gerçek eğitim zekâyı özgürleştirir, esir almaz. O, herhangi bir öz dayatmacılığında bulunmaktan kaçınır. Eğitimli kişi yetiştirmek eğitimin özüne bakmayı gerektirir. Başka deyişle, gerçek eğitimin özü her türlü özsel ilişki kipini dayatmaktan bireyi korur. Ne var ki çağcıl eğitim çok

merkezli olacak şekilde öz dayatmacılığı üzerine kurulmuş nüvelerle doludur. Otorite üreten, bağıllığı telkin eden, kaygı ve korkuyu sınav ve diploma kültürü ekseninde kurumsal kılan bir eğitim anlayışı boy göstermiştir. Böylesi bir eğitim anlayışının insanlığı getirdiği süreç acılarla, savaşlarla, travmalarla ve dinmesi çok zor olan güvensizliklerle doludur. Bilimsel çalışmalar bile bu türden ayrımcı, şiddet dolu güvensizlikler ve rekabetçi arzuların kısıncı altındadır. Günümüzde yükselen uzay çalışmalarının altında yatan temel neden yeni bir dünya arayışı düşüncesidir. Arzuların doğurduğu yıkıcı savaşlar ve dünyanın giderek daha tekinsiz bir yer haline gelmesi bu arayışın bir nedenidir.

Böylesi yıkıcı ve tehdit dolu bir tarihe rağmen, akıllı varlık olarak insanın eğitimle yarattığı değer dünyası, büyük zenginliklere ve kültürel mirasa da sahiptir. Bu zengin mirası doğru okuyup yorumlayabilecek; şiddeti, ayrımcılığı, güvensizlikleri besleyen dışlayıcı tutumları terk etmek için güçlü ideallerimiz ve birikimlerimiz mevcuttur. Küresel düzeyde bir eğitim ile farklılıkları zenginlik kabul edecek yeni bir dünya ve yaşam anlayışını yaratmak mümkündür. Böylesi bir anlayış daha mutlu ve huzurlu bir zemini tesis etmenin yegâne yoludur. Bunun için küresel özgür bir eğitime ihtiyaç vardır.

Aklın kurnazca hesaplamalarını, bireysel çıkar ve tutumları ön plan çıkaran rekabetçi koşullanmalar doğuran bir eğitim özgürlük, barış ve uyanış sağlayamaz. Krishnamurtinin de vurguladığı gibi “eğer mutlu, düşünceli, ilgili ve merhametli bir hayat yaşamak gerekiyorsa o zaman kendimizi anlamamız çok önemli ve eğer gerçekten aydınlanmış bir toplum inşa etmeyi diliyorsak, bütünleşme yollarını anlayan ve dolayısıyla bu anlayışı çocuğa aktarma kapasitesine sahip eğitimcilere sahip olmalıyız” (Krishnamurti, 2012a: 69). Gerçek ve özgür bir eğitimin yalın ideali aydınlanmış tutarlı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Böyle bir eğitim uyanışında insana kıyafetler dikmez. Bireyi kendi özgün doğası ve karakteri içinde keşfetmesine yardımcı olur.

Geleneksel eğitim birey imal ederken; başarılı uzmanlar, teknisyenler veya bir çeşit güdülenmiş askerler yetiştirmiştir. Nazi Almanyasının başarılı bilim adamları gibi pek çok teknisyen, savaş endüstrisinin kıyıcı dişlisi oldular. Hepsinin iyi diplomaları ve belirli bir disiplin içinde koşullandıkları, bağıllık yemini ettikleri, otoriteye biatları vardı. Hepsinin dinledikleri öğretmenleri, okulları ve başarılarla dolu karneleri vardı. Ne var ki almış oldukları eğitim onlara korku ve koşullanma telkin etmişti. Savaştıkları veya yok ettikleri şey insan değil ‘düşmandı’. Bu türden bir kıyıcılığı ve hırsı insana aktaran şey, klasik koşullanmış eğitimden başka bir şey değildi. Savaşı, şiddeti, yıkımı ve ayrımcılığı besleyen böyle bir eğitim korku, disiplin ve otoriteye koşulsuz biatı





zamanı yaşama özgürlüğümüzden de uzaklaştırılmış durumdayız. Doğru eğitim, yaşama karşı duyarlılık, esneklik ve mutluluk yaratacak çözümler üretir. Ne var ki, çağımızda birey hem zamanı hem de umudu elinden alınmış şekilde, otorite kısılacı içinde umutsuzca savrulmaktadır. Kendi benliğinden uzaklaştırılmış bir bilinç ile doğaya, türüne ve en nihayetinde dünyaya yabancı bir varlığa dönüşmüştür. Sağlıklı düşünmesi elinden alınmış bireyin kendine ait bir hayatı yoktur. Otoritenin, dinin, ideolojik ve siyasal oluşumların varlığı için kendi hayatından vazgeçmeye hazır koşullanmış neferler yetiştirilmektedir. Kendilik bilinci elinden alınmış birey, bir hayatı olduğu inancını ikinci planda görmektedir artık.

Gerçek anlamda eğitimin görevi bireyi özgür bir yönelim içinde uyandırılmış zekâya, yaşama bütünlüğü anlayışına, kendilik bilincine ulaştırmaktır. Bütünsel olarak hayatı ve benliğinin sınırlarını keşfetmek gerçek eğitimin hedefidir. Böylesi bir başarıyı yalnızca sevgi dolu, hayatla bütünleşmiş mutlu öğretmenler ve ebeveynler sunabilir ancak. Gerçekten görebilen gösterebilir. Sahici bir eğitim yitip gitmeyi değil, yeşermeyi, yaşamı ve canlılığı ilke edinmelidir. Bu anlamda, Krishnamurtinin eğitim anlayışı yeni bir eğitimin olanağını bize göstermesi açısından son derece değerlidir.

#### **Kaynakça**

- Aristoteles, (1998). Nikomakhos'a Etik (S. Babür, Çev.) Ankara: Ayraç Yay.
- Bröckling, U. (2001). Disiplin, (V. Atayman, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Heidegger, M. (2019). Düşünmek Ne Demektir (İ. Turan, Çev.) İstanbul: Dergah Yay.
- Kant, İ. (1908). "The Educational Theory of İmmanuel Kant", (E. F. Buchner, Translated and Edited)  
USA: Lippincott Company.
- Krishnamurti J. (2004). Öğrenme ve Bilgi Üzerine (A. Tatlıer, Çev.) İstanbul: Ayna Yay.
- Krishnamurti J. (2005). Özgürlük Üzerine (N. Demirdöven, Çev.) İstanbul: Ayna Yay.
- Krishnamurti, J. (2008). Zihin ve Düşünce Üzerine (C. Erengil, Çev.) İstanbul: Ayna Yay.
- Krishnamurti J. (2009a). Bunları Düşün, (D. Aktan, Çev.) İstanbul: Omega Yay.
- Krishnamurti J. Yaşamak ve Ölmek Üzerine, Çev. Sinan Öner, Ayna Yay. 2009b
- Krishnamurti J. (2012a). "Eğitim ve Yaşamın Anlamı", (A. Açıkgoz, Çev.) Ankara: Omega Yay.
- Krishnamurti J. (2012b). Yaşamla buluşmak, (O. Düz, Çev.) İstanbul: Omega Yay.
- Krishnamurti J. (2012c). Huzura ve Barışa Doğru, (Ö. Esirgen, Çev.) İstanbul: Omega Yay.
- Krishnamurti J. (2018). İnsan Olmak, (U. Dilek, Çev.) İstanbul: Omega Yay.
- Krishnamurti, J. (2019). Zihinsel Kurtuluş, (P. Atik, Çev.) İstanbul: Omega Yay.
- Nietzsche, F. (2019). Eğitimci olarak Schopenhauer- Çağa Aykırı Düşünceler III, (C. Atilla, Çev.)  
İstanbul: Say Yay.
- Payot, J. (2020). İrade Terbiyesi (G. Koca, Çev.) İstanbul: Kapı Yay.
- Platon, (1993). Devlet, (S. Eyüboğlu - M.A. Cimcoz, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Russel, B. (1923). On Education, London UK: George Allen & Unwin LTD.

**ÇAĞDAŞ ALPERENLERDEN ŞEYH OSMAN HÂDÎ (YÜCEBİLGİÇ) EFENDİ’NİN  
HAYATI****Tuğçe YÜCEBİLGİÇ\*****Dr. Öğr. Üyesi F. Cangüzel GÜNER ZÜLFİKAR\*\*****Özet**

Osman Hâdî Efendi, Osmanlı Devleti’nin son döneminde yaşayan Rifâî, Kadirî ve Uşşâkî tarikatlarına tayin edilmiş bir sûfidir. Hayatının sonuna kadar aldığı zâhirî ve bâtinî eğitimi cephede ve nefis mücadelesinde değerlendiren Hâdî Efendi, ihtiyaç anında tekmeden cepheye çıkan sûfî örneklerindedir. Hâdî Efendi Millî Mücadele’ye bizzat katılmış ve Çanakkale Savaşı’nda Mustafa Kemal ile aynı askerî birlikte savaşmıştır. Savaşta gazi olmasından sonra silah arkadaşı Mustafa Kemal’in emri ile İstanbul’un düşman işgalinden kurtarılmasında görev alan gizli örgütlerden Müsellâh Müdâfaa-i Milliye (Mim Mim) grubuna katılmıştır. Bu makalede aile üyeleri ile yapılan röportajlardan, gazete ve dergi arşivi taramalarından, Rifâî, Kadirî ve Uşşâkî geleneklerinde Osman Hâdî Efendi ile ilgili bilgi sahibi olanlarla yapılan mülâkatlardan ve kendisi tarafından yazılmış *Hâdî Dîvânı*’ndan elde edilen bilgilere dayanarak Osman Hâdî Efendi’nin hayatı ve târihî şahsiyeti hakkında bilgi verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Osman Hadi Yücebilgiç, Milli Mücadele, Mustafa Kemal Atatürk, Hadi Divanı, Tasavvuf

**A CONTEMPORARY ALPEREN: THE LIFE and PLACE in SÛFÎ TRADITION  
OF OSMAN HÂDÎ (YÜCEBİLGİÇ) EFENDİ****Abstract**

Osman Hâdî Efendi is a sûfî appointed in the Rifâî, the Quadiri, and the Ussaki orders who lived in the last period of the Ottoman Empire. Hâdî Efendi who utilized the internal and the external education that he received until the end of his life time, in the front and in the struggle for the soul, was one of the important Sûfis who came to the front from the lodge in times of need. Hâdî Efendi personally participated in the national struggle and fought together in the same solidarity with Mustafa Kemal in the Battle of Çanakkale After he became a veteran in the war, he joined one of the secret organizations Müsellâh Müdâfaa-i Milliye Group (Mim Mim), which took part in the liberation of Istanbul from the enemy occupation with the order of his fellow soldier Mustafa Kemal. Based on the information obtained from interviews with the family members, scannings of newspaper and magazine archives, interviews with those who have information about Osman Hâdî Efendi in the Rifâî, the Quadiri and the Uşşaki traditions and the *Hâdî Dîvânı* written by himself, the information about the historical personality of Osman Hâdî Efendi has been mentioned.

**Keywords:** Osman Hadi Yücebilgiç, National Struggle, Mustafa Kemal Atatürk, Hadi Divanı, Sufism

\* Üsküdar Üniversitesi, Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. <https://orcid.org/0000-0002-4650-7187>, [tugce.yucebilgic@nefesayinevi.com](mailto:tugce.yucebilgic@nefesayinevi.com)

\*\* Üsküdar Üniversitesi, Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.  
<https://orcid.org/0000-0002-4345-4999>, [canguzel.gunerzulfikar@uskudar.edu.tr](mailto:canguzel.gunerzulfikar@uskudar.edu.tr)

## Giriş

Osman Hâdî Efendi, Türk târihi açısından oldukça önemli bir dönemde, Osmanlı Devleti'nin yıkıldığı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu dönemde yaşamış; vatan savunmasına bizzat katılarak Çanakkale Savaşı'nda gazi olmuş bir sûfidir. Rifâî, Kadirî ve Uşşâkî tarikatlarından müstahlef olan Hâdî Efendi, silah arkadaşı Mustafa Kemal'in emri ile İstanbul'un düşman işgalinden kurtarılmasında görev alan gizli örgütlerden Müsellâh Müdâfaa-i Milliye (Mim Mim) grubunun da üyesi olmuştur. Bu makalede Osman Hâdî Efendi'nin hayatı çerçevesinde, târihi şahsiyeti hakkında bilgi verilecektir. Osman Hâdî Efendi'nin hayatına dâir bilgiler, aile üyeleri ile yapılan röportajlardan, gazete ve dergi arşivi taramalarından, Rifâî, Kadirî ve Uşşâkî geleneklerinde Osman Hâdî Efendi ile ilgili bilgi sahibi olanlarla yapılan mülâkatlardan elde edilmiştir. Ayrıca Osman Hâdî Efendi tarafından yazılmış *Hâdî Dîvânı* da çalışmaya önemli bir kaynak teşkil etmiştir. Söz konusu *Dîvan*, Osman Hâdî Efendi'nin izni ile halîfesi Avnî Onat tarafından derlenerek 1964 yılında Toker matbaasında neşredilmiştir. Osman Hâdî Efendi'nin şiirlerini, mektuplarını ve sohbetinden notlarını muhtevîdir ve 159 sayfadır. Osman Hâdî Efendi, yazdığı şiirlerin büyük bölümünü halîfesine kendi eliyle teslim etmiş, son birkaç şiir ise daha sonra Onat tarafından Hâdî Efendi'nin cep defterinden alınarak *Dîvân*'a eklenmiştir. Avnî Onat, *Dîvân*'ın başlangıç bölümünde Osman Hâdî Efendi'nin hayatına yer vererek, şiirlerinden örneklerle müellifin şahsiyet özelliklerini aktarmaktadır (Yücebilgiç,1965). *Hâdî Dîvânı*'nda, pek çok tasavvufî kavram bulunmakla beraber en çok Hz. Peygamber, Ehl-i Beyt, Türkler, şehitlik ve nefis konuları yer almaktadır.

## 1. Osman Hâdî Efendi'nin Hayatı

### 1.1. Doğumu

Osman Hâdî Efendi'nin aile târihine dâir ilk bilgiler 19. yüzyıla dayanmaktadır. Hem *Hâdî Dîvânı*'nda hem de aile bireyleriyle yapılan görüşmelerde Osman Hâdî Efendi'nin babasının babası Mustafa Ağa'nın bugün Bulgaristan sınırları içinde yer alan Zağra kasabasına yerleştirilmiş Türk akıncılarından olduğu ifade edilmiştir (Onat, 1965: 3-9). 1878 yılından itibaren Rusya, Balkanlar'da Bulgar Devleti'nin kurulması için Türkleri bu bölgeden çıkarma siyaseti uygulamaya başlamış ve ciddi baskılar gören binlerce Türk işkenceye maruz bırakılarak göçe zorlanmıştır (Zürcher, 2000; Eren,1999: 232-238; İnalçık, 2018; Yılmaz Börklü ,1999: 61-65). Osman Hâdî Efendi'nin dedesi bu olaylar esnasında Bulgar komitacılar karşı mücadele ederken kollarına aldığı yaralarla şehit edilmiştir. Mustafa Ağa'nın şehit edilmesinden sonra Osman Hâdî Efendi'nin ailesi, kendisi ana karnındayken, İstanbul'a kaçmıştır (Levent Mülâkat, 2019). Bu göçten sonra Osman Hâdî Efendi 1889 yılında Üsküdar'da dünyaya gelmiştir (Onat, 1965: 3-9).

### 1.2. Eğitimi

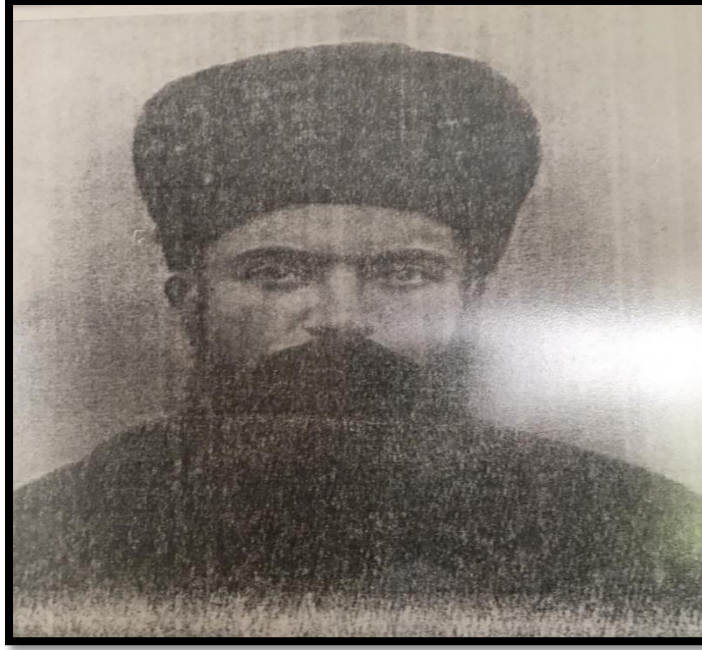
Osman Hâdî Efendi, Uşşâkî şeyhi Mustafa Sâfi Efendi'ye müntesip anne ve babasının tasavvuf eğitimiyle büyümüş, oldukça küçük yaşlarda tasavvufla ilgilenmeye başlamıştır (Levent Mülâkat, 2019). Ailesine ait Şişhane mevkiindeki evlerinin yakınında bulunan Aynî Ali Baba Tekkesi'nde Rifâîlik geleneği ile tanışarak Ehl-i Beyt soyundan gelen Muhammed el-Ensârî'ye intisap etmiştir (Onat, 1965: 3-9). Alperenlik ve Ahîlik edebiyatı ile eğitim gördüğü dergâhta dinî bilgilerin yanı sıra esnaflık da öğrenmiştir. Ayakkabıcılık mesleğinde ustasından el almıştır (Levent Mülâkat, 2019). Hâdî Efendi, bâtinî eğitimi ile aynı zamanda zâhîrî eğitimini de devam ettirerek önce Fâtih Rüştiyesini ardından da Mercan İdâdîsini bitirmiştir (Onat, 1965: 3-9). Farsça, Arapça,

...

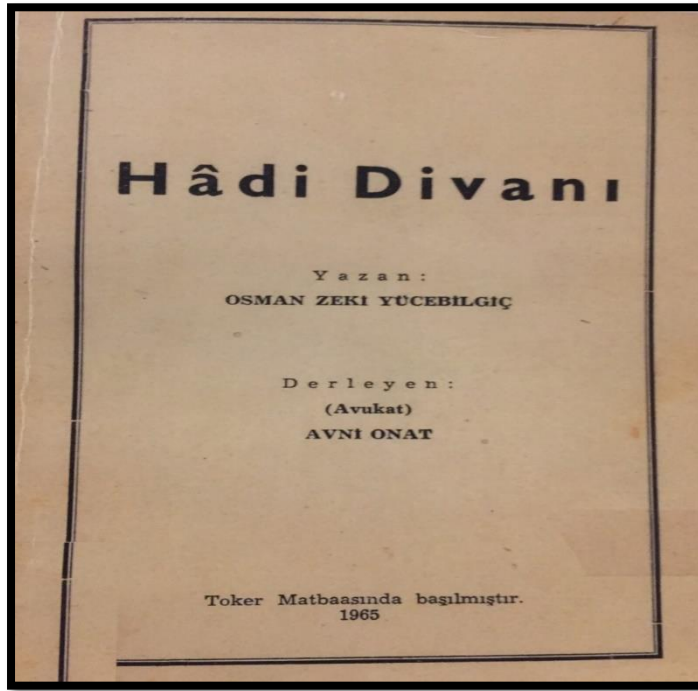
(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Fransızca öğrenmiştir. Bir süre sonra Rifâî ve Kadirî tarikatlerinden halifeliği olan Hâdî Efendi, ilerleyen yıllarda ise Uşşâkî şeyhi Mustafa Sâfi Efendi'ye intisap etmiştir (Onat, 1965: 3-9).

**Şekil 1. Osman Hâdî Yücebilgiç**



**Şekil 2. Osman Hâdî Efendi'ye ait Hâdî Divânı** (Kitabın kapağında 1965 Toker Matbaasında basılmıştır yazmakta ancak bir sonraki sayfada 1964 yazdığı görülmektedir)





### 1.3. İsim ve Lakapları

Osman Hâdî Efendi'nin nüfus kayıtlarındaki ismi, Osman Zeki'dir. Bununla birlikte mürşidi Mustafa Sâfi Efendi'nin kendisi için uygun gördüğü Hâdî mahlasını kullandığı\* ve çoğunlukla Hâdî Baba adıyla tanındığı anlaşılmaktadır. Çeşitli kaynaklarda, Hâdî Efendi, Osman Hâdî, Osman Zeki Hâdeyülnur, Hâdeyennur Hz. isimleriyle anılmaktadır (Özdamar, 2001; Levent Mülâkat, 2019). Hüseyin Vassaf *Sefîne-i Evlîya* adlı eserinde ise kendisinden Terlikçi Osman Efendi ismiyle bahsetmektedir.

### 1.4. Millî Mücadele'deki Görevleri

Osman Hâdî Efendi, mürşidi Mustafa Sâfi Efendi tarafından Manisa Akhisar Ali Nâili Uşşâkî Dergâhı meşîhatında görevlendirildikten kısa bir süre sonra I. Dünya Savaşı başlamıştır. Sonra da cihat ilan edilmiştir. Bu cihat ilanı diğer Müslüman devletler üzerinde çok etkili olmamıştır. Ancak kendi topraklarında alperenlik geleneğini sürdüren ve nefsiyle cihat ederken gerektiğinde hak dini korumak üzere cephede savaşımaya hazır alperen dervişleri etkilemiştir. Bu sebeple tüm tarikatlardan savaşa katılan şeyhlere subay; dervişlere ise er, onbaşı veya çavuş rütbesi verilmiştir (Küçük, 2009; Döğüş, 2007: 25-50; Özcan, 1996:443-445).

Osman Hâdî Efendi mürşidi Mustafa Sâfi Efendi'den aldığı emirle Çanakkale'ye giderek başçavuş rütbesiyle savaşa katılmıştır (Onat, 1965: 3-9). Osman Hâdî Efendi'nin torunu Aslı Levent'in\*\* aktardığı bilgiye göre; Hâdî Efendi burada Mustafa Kemal ile tanışmıştır. Kendisine *Efendi Baba* diye hitap eden Mustafa Kemal'in cephede çatışmaların durduğu zaman aralıklarında sık sık Hâdî Efendi ile dinî konuşmalar yaptığı belirtilmektedir. Bu sohbetlerde şehâdet makamının yüce bir mertebe olduğunu anlatan Hâdî Efendi ölümle ilgili kimsenin içinde hiçbir korku kalmaması gerektiğini söylemiştir (Levent Mülâkat, 2019).

Hâdî Efendi'yle Mustafa Kemal arasındaki ilişkiyle ilgili çeşitli rivâyetler bulunmaktadır. Buna göre Osman Hâdî Efendi, Çanakkale'de Conkbayırı'nda Mustafa Kemal'e gelen şarapnel parçasına elini uzatarak ona zarar vermesini önlemiş ve bu sebeple gazi olmuştur (Levent Mülâkat, 2019). Bu olayda şarapnel parçaları Hâdî Efendi'nin elini parçalarken aynı anda Mustafa Kemal'in cebindeki saate de isâbet etmiştir. Hâdî Efendi aldığı darbenin şiddetiyle kan kaybından bayılınca, öldü sanılarak, hayvanların zarar vermemesi için sipere yani öldüğü yere gömülmüştür. Toprağı sıkıştırmak için kürekle vurulurken kendine gelen Hâdî Efendi, beni çıkarın diye bağırır, sol kolu ve sırtıyla toprağı iterek hayatta kalmıştır (Küçüksü Mülâkat, 2020).

Büyük yarası sebebiyle cephede artık savaşamayan Osman Hâdî Efendi, İstanbul'a gönderilmiş, terhisine kadar bölük ve tabur komutan vekili olarak Sirkeci Talim Taburu'nda geri hizmette acemi erlerin eğitimiyle vazîfelendirilmiştir. (Onat, 1965: 3-9).

\* İsim kullanımı ile ilgili yapılan araştırmada isminin nüfus belgesinde ve halifesi tarafından bastırılan *Hâdî Divânı* kapağında *Osman Zeki* olarak geçtiği tespit edilmekle beraber mülâkatlardan edinilen bilgiye göre genellikle Hâdî ismini kullandığı, kabir taşında da Osman Hâdî yazıldığı görülmüştür.

\*\* Aslı Levent Mülâkatı, 12.03.2019; Aslı Levent: Osman Hâdî Efendi'nin kızı Macide Hikmet Hanım'dan olan torunudur. 1965 doğumludur. Elektrik mühendisi, yazar ve tasavvuf araştırmacısıdır. Özlem Küçüksü Mülâkatı, 04.03.2020. Özlem Küçüksü, Osman Hâdî Efendi'nin kızı Nahide Rikkat İshakoğlu'ndan olan torunudur.

### Şekil 3. Osman Hâdî Efendi'nin Harp Madalyası



Osman Hâdî Efendi, savaşın kaybedilmesinin ardından Anadolu'ya giderek mücadeleye katılmak istemiş ancak Mustafa Kemal'den “*Hayır, sen İstanbul'da işimize yarayacaksın.*” cevabını almıştır. Hâdî Efendi bir süre sonra da işgalci îtilâf devletlerine karşı mücadele eden *Müsellâh Müdâfaa-i Milliye* diğer adıyla Mim Mim grubunun ajanları arasına katılmıştır (Onat, 1965: 3-9; Levent Mülâkat, 2019). 1921 yılında Fevzi Çakmak Paşa'nın emriyle kurulan bu gizli örgüt içlerinde tarikat şeyhlerinin de olduğu ekipleriyle İstanbul'da çok geniş bir haber ağı oluşturmuştur. Bu grubun aslî vazîfesi Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti için bilgi, belge elde etmek ve cephane sevkiyatı gerçekleştirmektir\* (İlter, 2002; Küçük, 2003; Özkan, 2015; Ekinci, 1994:167-184; Karakoç, 2005: 151-159). Pek çok dil bilen Osman Hâdî Efendi dükkânına gelen işgalci askerlerin konuşmalarını dinleyerek karargâha bildirmekle vazîfelendirilmiştir. Bu sebeple İstanbul'un düşman işgalinden kurtuluşuna kadar Beyoğlu'nda İngiliz askerlerin Pera'ya geçtiği tünel mevkiinde bulunan ayakkabı dükkânındaki görevine devam etmiştir\*\* (Onat, 1965: 3-9).

Osman Hâdî Efendi, savaşın ardından tekrar Manisa'ya dönmüş ve tekkelerin kapatılmasına kadar burada irşat faaliyetlerini sürdürmüştür. Otuz yedi yaşındayken Mim Mim grubundan arkadaşı Ali Bey'in kız kardeşi Zehra Hanım ile evlenmiş, Nahide Rikkat ve Macide Hikmet isimli iki kız çocuk sahibi olmuştur. İlerleyen yıllarda ise sohbete ağırlık vererek inzivâyâ çekilmiştir. 1 Mayıs 1963 târihinde saat dokuzda on kala kalp hastalığı nedeniyle vefât eden Osman Hâdî Efendi, İstanbul'un Üsküdar İlçesine bağlı Küplüce Kabristanı'na defnedilmiştir\*\*\* (Gölgeli Mülâkatı, 2019).

\* Bu teşkilâtın çalışmalarına daha önceki yıllarda başladığı ancak daha sonraki târihlerde tescil edildiği görüşleri de mevcuttur.

\*\* Hüseyin Vassaf'ın *Sefîne-i Evliyâ*'da, Osman Hâdî Efendi'nin o dönemdeki mesleğine işâret ederek, kendisinden *Terlikçi Osman Efendi* diye bahsettiği görülmektedir.

\*\*\* Ayşe Gölgeli Mülâkatı, 13.09. 2019. Ayşe Gölgeli, Osman Hâdî Efendi'nin Mim Mim Grubu'ndan arkadaşı Salih Diker'in torunudur. Salih Bey'in eşi Refiâ Hanım da Osman Hâdî Efendi'nin müridelerindedir.

Şekil 4. Osman Hâdî Efendi'nin Üsküdar'ın Beylerbeyi semtinde bulunan Küplüce Mezarlığı'ndaki Kabir Fotoğrafi



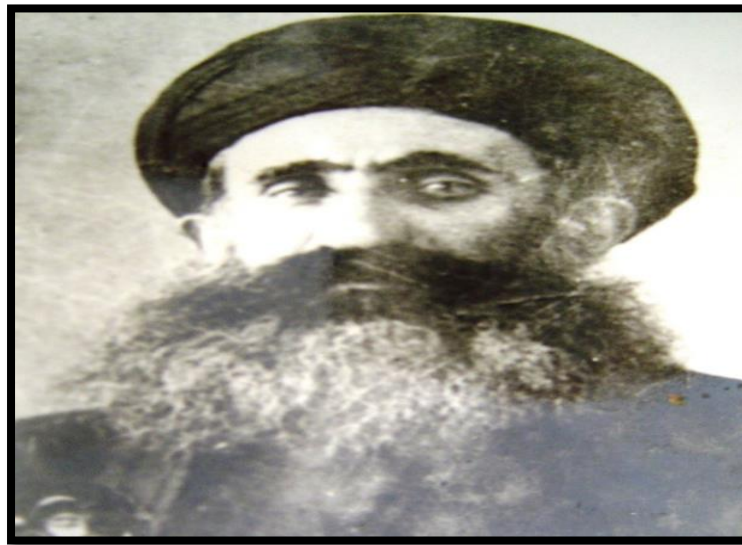
## 2. Tasavvuf Geleneğindeki Yeri

Osman Hâdî Efendi, kemâlini tamamlama yolunda iki mürşitten terbiye görmüştür. Mânevî eğitimi sonunda Muhammed el-Ensârî ve Mustafa Sâfî Efendi tarafından kendisine Rifâî, Kadirî ve Uşşâkî hilâfetleri verilmiştir.

### 2.1. Muhammed el-Ensârî

Muhammed el-Ensârî, 1860 senesinde doğmuştur. Bağdat'ta Abdülkâdir Geylânî Dergâhında postnişin olan babası Seyyid Şerif Şerafeddin el-Ensârî el-Kadirî eğitiminin ardından kendisine Kadirî hilâfeti vermiştir. Bir süre sonra mânevî bir işâretle Sivas'a gitmiştir (Altuntaş, 2010).

Şekil 5. Osman Hâdî Efendi'ye Rifâî ve Kadirî icâzetnâmeleri veren mürşidi Seyyid Muhammed el-Ensârî Fotoğrafi





Muhammed el-Ensârî, Sivas'ta Arap Şeyh\* mahlasıyla bilinen Ahmed er-Rifâî soyundan Rifâî, Sayyâdî hilâfeti sahibi Sivas Nakîbü'l-eşrâfî Seyyid Abdullah el-Hâşimî el-Mekkî er-Rifâî'ye intisap etmiştir (Özkök, 2015).

Şekil 6- 7 Mustafa Kemal ve Seyyid Abdullah el-Hâşimî el Mekkî Er Rifâî



Arap Şeyh, Muhammed el-Ensârî'ye Rifâîlik hilâfeti vererek kendisini İstanbul'da o dönem metrûk bir binâ olan Aynî Ali Baba Kadirî Dergâhı'nın yeniden ihya edilmesiyle görevlendirmiştir (Altuntaş, 2010). Bunun üzerine 1915 yılında tekrar inşa ettirilen Dergâhta Kadirî-Rifâî meşihat

\* Arap Şeyh adıyla bilinen, Muhammed el-Ensârî'nin müşidi Seyyid Abdullah el-Hâşimî el-Mekkî, Sivas Kongresi'nde Mustafa Kemal'e destek vermiş ve Millî Mücadele döneminde Sivas'ta kaldığı sürece Mustafa Kemal ve arkadaşlarını Dergâhta ağırlamıştır. Görselde Abdullah el-Hâşimî Mustafa Kemal ile yan yana oturmuştur. (Sarıkoyuncu, 2010).

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

eğitimi verilmeye başlanmıştır\* (Nihat Zuhurî mülakat, 2018; Altuntaş, 2010; Köseoğlu, 2013: 111-119). Küçük yaşlarda Muhammed el-Ensârî'ye intisap eden Osman Hâdî Efendi'ye Rifâî, Kadirî hilâfetnâmeleri kendisi tarafından verilmiştir (Onat, 1965: 3-9). Rifâîlik geleneğinin Sayyâdiye kolu Ahmed İzzeddîn es-Sayyâdî'ye bağlıdır (Rifâî, 2015). Bu soydan gelen ve ilk hilâfetini amcası Recep es-Sayyâdî'den alan Seyyid Hasan Vâdî'nin halifelerinden biri de Arap Şeyh'tir. Arap Şeyh'in halîfesi Muhammed el-Ensârî, onun halîfesi ise Osman Hâdî Efendi olmuştur.\*\*

Muhammed el-Ensârî'nin ardından halîfesi ve oğlu Muhyiddin Ensârî postnişin olmuştur. Muhyiddin Ensârî'den eğitim alan tasavvuf araştırmacısı Nihat Zuhurî'nin ifâde ettiği rivâyete göre, Osman Hâdî Efendi'nin Rifâî silsilesi ile bağlantısı dipnotta belirtilmiştir.

Şecere-i Rifâiyye

45. Şeyh Abdullah-i Haşimi (Arap Şeyh)

46. Şeyh Muhammed el-Ensârî

47. Şeyh Osman Hâdî Yücebilgiç\*\*\*

\* Nihat Zuhurî Mülakat,2018. Nihat Zuhurî Kıyga: Günümüzde geleneksel anlamda tarikat işleyişi sürmese de Nihat Zuhurî, Muhammed el Ensârî 'nin kendisinden sonra postnişin olan oğlu Muhyiddin Ensârî tarafından halife olarak görevlendirilmiştir. Nihat Bey, isim olarak mahlası Zuhurî'yi kullanmıştır. Nihat Zuhurî, Osman Hâdî Efendi'nin silsilesi ile ilgili bilgileri bizimle paylaşmış ve 27.08.2021 tarihinde makale çalışmalarımız devam ederken Hakk'a yürümüştür.

\*\* Osman Hâdî Efendi'nin Kadirî ve Rifâî tarikatlarından hilâfet aldığı *Hâdî Dîvânı*'nda ve çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir. Ancak farklı bir tekke ya da dergâhta görev yapıp yapmadığı ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır. Aynî Ali Baba Dergâhı'nın Muhammed el-Ensârî'den sonraki postnişini oğlu Muhyiddin Ensârî olmuştur.

\*\*\* Nihat Zuhurî Mülakat,2018. Rifâî Silsilesi

3. İmam-ı Hüseyin Şehid-i Kerbelâ
4. İmam-ı Muhammed Bakır
5. İmam-ı Cafer-i Sadık
6. İmam-ı Mûsâ Kazım
7. Şeyh İmam-ı İbrahimü'l-Murteza
8. Şeyh Mehmed Mûsâ
9. Şeyh Ahmedü'l-Mesalih
10. Şeyh Hüseyin Abdurrahman
11. Şeyh Hasan
12. Şeyh Ebu Kasım
13. Şeyh Muhammedü'l-Mehdi
14. Şeyh İdris (?)
15. Şeyh Hasan
16. Şeyh Ali
17. Şeyh Ahmed
18. Şeyh Hazım
19. Şeyh Asselehü
20. Şeyh Hasan
21. Şeyh Abdurrahman
22. Şeyh Hasan Ali
23. Şeyh Ahmed Er Rufai
24. Şeyh Ahmed İzzeddin-i Sayyadi
25. Şeyh Sabreddin Ali
26. Şeyh Şemseddin Ali
27. Şeyh Salih Abdurrezzak
28. Şeyh Abdulkerim
29. Şeyh Muhammed Selim
30. Şeyh Kasım-ı Necmeddin
31. Şeyh Abdurrahman
32. Şeyh Mahmud



Nihat Zuhûrî'nin ifâde ettiği rivâyete göre, Osman Hâdî Efendi'nin Kadirî silsilesi ile bağlantısı dipnotta belirtilmiştir.

Şecere-i Kadirîye

31. Şeyh Abdullah-i Haşimi (Arap Şeyh)
32. Şeyh Muhammed el-Ensârî
33. Şeyh Osman Hâdî Yücebilgiç\*

- 
33. Şeyh İbrahimü'l Arabî
  34. Şeyh Hüseyini'l Irakî
  35. Şeyh Abdurrahman Şemseddin
  36. Şeyh Mahmud Esmer
  37. Şeyh Abdulvahid
  38. Şeyh Nureddin
  39. Şeyh Muhammed Hazan
  40. Şeyh Muhammed Sah
  41. Şeyh Muhammed Burhan
  42. Şeyh Mahmud-us Savfi
  43. Şeyh Abdullah-i Mübârek
  44. Şeyh Hasen Burhaneddin

\* Nihat Zuhurî Mülâkat,2018. Kadirî Silsilesi

3. Şeyh Hasan Basri
4. Şeyh Habib-i Acemi
5. Şeyh Davud-i Kerhi
6. Şeyh Maruf-i Kerhi
7. Şeyh Sırrı Sakadi
8. Şeyh Cüneyd-i Bağdadî
9. Şeyh Ebu Bekir Şibli
10. Şeyh Alel Acemi
11. Şeyh Rubzai
12. Şeyh Kulami
13. Şeyh Ebil Fazl
14. Şeyh Muhyiddin-i Abdülkadir Geylanî
15. Şeyh Abdül Muhsin
16. Şeyh Ahmed-ül Marufi Kerhi
17. Şeyh Sadreddin-i Ali
18. Şeyh Şemsedin-i Mehmed
19. Şeyh Abdüssemi
20. Şeyh Ömer
21. Şeyh Musel Kebir
22. Şeyh Ebubekir
23. Şeyh Mehmed Hicali
24. Şeyh Ebubekir
25. Şeyh Hayrullah-i Kebir
26. Şeyh Mevlâna Seyyid İrfadi
27. Şeyh Mustafa
28. Şeyh Ahmed Cündi
29. Şeyh Recep Muhammed
30. Şeyh Hasenü'l Rufai

...

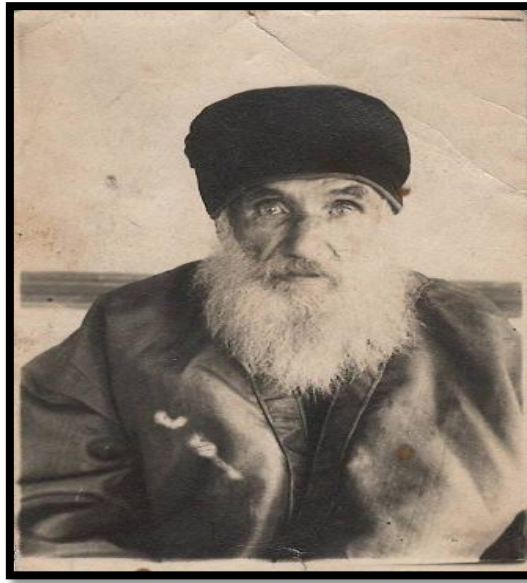
(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Osman Hâdî Efendi, Mustafa Sâfî Efendi'ye intisâbının ardından Aynî Ali Baba Dergâhı'nı ziyarete devam etmiş, Muhyiddin Ensârî döneminde\* de bu ziyaretlerini sürdürmüştür (Nihat Zuhurî Mülâkat, 2018).

## 2.2. Mustafa Hilmî Sâfî Efendi

1858 senesinde Burdur'da doğan ve Hilmî mahlasına sahip Mustafa Sâfî Efendi'ye Fahreddîn-i Himmetî tarafından 15 Kasım 1906 târihinde hilâfet verilmiştir. (Onat, 1984; Vassaf, 2006; Özdamar, 2001). Âşık Yunus, Salâhaddin Uşşâkî, Mısrî-i Niyâzî ve Sezaî Gülşenî dîvânlarını hıfzeden Sâfî Efendi, on dokuz sene Kuleli Askerî İdâdîsi'nde Arapça, Farsça, akaid dersleri vermiştir. Perşembe günleri Kasımpaşa Uşşâkî Dergâhı'nda *Mesnevî Şerîf* okumaları, cuma günleri de Uşşâkî âyini icrâ etmiştir.

### Şekil 8. Osman Hâdî Efendi'ye Uşşâkî İcâzetnâmesi Veren Mürşidi Mustafa Sâfî Efendi'nin Fotoğrafi



Mustafa Sâfî Efendi'nin vefat ettiğini öğrenen Osman Hâdî Efendi'nin *babamı kaybettim* dediği kaydedilmiştir (Levent Mülâkat, 2019). Osman Hâdî Efendi'nin şiirlerinde Mustafa Sâfî Efendi'den zamanın kutbu ve gavsı sözleriyle bahsettiği görülmektedir. (Aşağıda nakledilen beyitler *Hâdî Dîvânı*'nın imlâsına uygun şekilde alınmıştır. Günümüz Türkçe yazım kurallarına riayet edilmemiştir.)

Sireti mürşidde gördüm himmeti hem anladım  
İmtiyaz-ı hazreti Hak hâlik-i izzet deyu (29-41)

Hazreti şeyhim efendim Mustafa Safi aziz  
Ârifan hep mutekitdi anda kutbiyyet deyu (29-42)

\* Nihat Zuhurî'den alınan bilgiye göre Osman Hâdî Efendi'nin ilk mürşidi Rifâî Şeyhi Muhammed el-Ensârî'nin oğlu Muhyiddin Ensârî, Hâdî Efendi'nin diğer mürşidi Uşşâkî Şeyhi Mustafa Sâfî Efendi'nin kızı ile evlenmiştir. Bu durum iki dergâh arasında ayrıca bir ziyaret ve irtibat vesilesi oluşturmuştur.

Hazret-i Sâfi okutdu nice ders-i ibreti

Elhususu bed nazardan ihtifadır meşrebim (44-34)

Hazret-i Sâfi ki Lâşek oldurur Gavsezzeman

Her hususta ol azize iktidadır meşrebim (44-35)

Osman Hâdî Efendi bir şiirinde Halvetiye tarikatının kollarından bahsederek kendisinin orta kol olarak bilinen Ahmediyye şûbesinin kurucusu Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin'den (ö. 910/1504) gelen Uşşâkîyye koluna bağlı olduğunu anlatmaktadır (Ögke, 2015; Uludağ, 1989: 171).

İsm-i pâki anın Ahmed Şemseddin  
Hakikaten olmuş âfitab-ı din (68-18)

Yiğitbaşı lâkab verilmiş ana  
Arz edeyim illetin hikmetin sana (68-19)

Yolumuz hazretin gittiği yoldur  
Halvetî orta kol pîri hem oldur (68-34)

Kolun ismi konuldu (Ahmediye)  
Bu koldan teşa'ub etdi Mısıriyye (68-35)

Bir şubesi oldu hem Sinaniye  
Diğer şubesi de Ramazaniye (68-36)

Biri dahi oldu bil Cerrahiyye  
Biri yolumuzdur ki Uşşâkîyye (68-37)

*Sefîne-i Evliyâ* adlı eserinde Hüseyin Vassaf, Hz. Pîr Hasan Hüsâmeddîn-i Uşşâkî'den Osman Hâdî Efendi'ye kadar uzanan silsileyi verir:\* Hüseyin Vassaf'ın verdiği silsilede görülen son üç isim ise şöyledir:

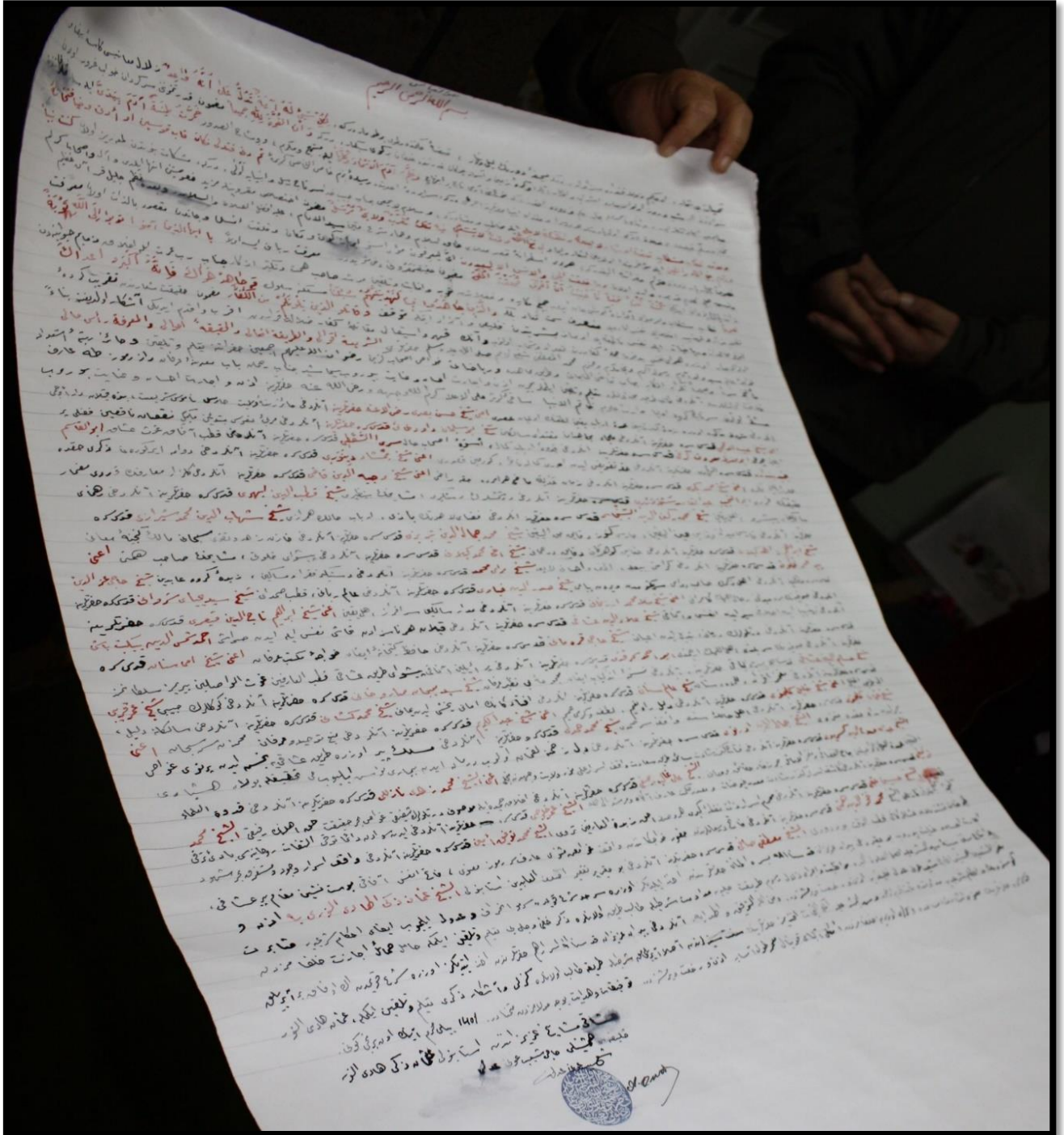
\* Hz. Pîr Hasan Hüsâmeddîn-i Uşşâkî  
Şeyh Seyyid Memicân Efendi  
Şeyh Ömer-i Karîbî  
Şeyh Âlim Sinân Efendi  
Şeyh Muhammed-i Keşânî  
Şeyh Halîl Efendi  
Şeyh Abdülkerîm Efendi  
Şeyh Sıdkî Osman Efendi  
Şeyh Muhammed Hamdî-i Bağdâdî  
Şeyh Seyyid Muhammed Cemâleddîn-i Uşşâkî  
Şeyh Abdullah Selâhaddîn-i Uşşâkî  
Şeyh Muhammed Zühdi Efendi  
Şeyh Ali el-Galib el-Vasfî Efendi  
Şeyh Muhammed Tevfik Efendi  
Şeyh Ömer-i Hulûsî Efendi  
Şeyh Hüseyin Hakkî Efendi  
Şeyh Muhammed Emîn-i Tevfikî Efendi

Şeyh Muhammed Fahreddîn-i Himmetî Efendi

Şeyh Mustafa Hilmî-i Sâfi Efendi,

Şeyh Terlikçi Osman Efendi (Osman Hâdî Yücebilgiç)

Şekil 9 -10-11- Osman Hâdî Efendi'nin Uşşâkî Silsilesi Bilgilerini Taşıyan Ve Mânevî Göreviyle İlgili Belge Örneğidir.\*



\* Küçük Hüseyin Hüsnü Vassaf Efendi vefat edince müridi Muammer Tolasa, sülûkunu Osman Hâdî Efendi'nin halifesi Avnî Onat'ta tamamlamıştır. Bunun üzerine Avnî Onat, Muammer Tolasa'ya bir icâzethâne vermiştir. Bu icâzethâne aynı zamanda Osman Hâdî Efendi'nin silsile bilgilerinin taşıyan ve mânevî göreviyle ilgili imzalı, mühürlü belge örneğidir. Oğuzhan Kantar Özel Belge Arşivi; Oğuzhan Kantar 40 yaşında, araştırmacı, yazardır. Bu belge kendisinden alınmıştır.



Hüvel Feyyaz.

Bismillahirrahmanirrahim.

Tahiyatı, bişumar, o hâkiymi zevil iktidore sezâvar dırki, sahifeyi dıreagi Leylûnehor, kabzei hikmetinde motri bir tomardırki «Li kâllışeyin le hu ayetün tedüllu alâ ennehu vahidün» zülâli meaniei kasei beyda ve sevaddan herşeb ve rûzi ülü ebsara işrob ve izhareyler ve kûrrei zemîynü cûsuman şevgâni kudretinde galton bir köyi sebuk bardırki. Ve ennel kuvvete lillâhi cemien» mazmuni kudret numununu serkirani habî gurur olan cebâbireye iyma ve işar eder ve senâyi na mahdudî cenabî Ali mi vedüde ehakdırki, «evî beni ademi tacî pür iptihacı» ve alleme âdemel esmaa küllaha» ile müptehic ve mükerrem ve şî şahısdır «hammerü tınete ademe bi yedeyye» ile sair mahlukatından mümtaz ve müsellemler kıldı. Ve selâti eska ol padîşahi dü sera ve muktedai enbiya hazretlerine ehradırki, sera perdei ehâdiyetke residei bezmi hasûl has kerî mei summe dena fete della fe kâne kabe keşeyni ebedna» ve ziyafethanei vahdetke hitabî müstetabi «halâktül es yae li eclike ve halâktüke li eclî» ile muhotop ve muhenadırki ve selâmun la yuhşa cenabî hâbibî Hûda sertac rey sülü enbiyaya evladırki, miskatı nübüvvetten lemâriz olan küntü nebiyyen ve ademü baynel moi vettîynü ile müehhar müpteda olduğun işar ve iyma «veli ma allâh vaktun lâ yesevni fihi melekün mukarrebun vela nebiyyün müşşün» mazmuni ihtisâs makruniyle mezid hususiyetini inha eyledi. Ve âlu eshabu kiram hususen cihari yari zevil ihtiram hazaratına alyakdırki, her biri üstüvaneî kasrı muallâyî tâki islâm ve imadî şeri metiyni seyyidül enâm aleyhi feta lu selâti selâmdir. Ve bade nazmî celîli kurânî azîym ve nesakî cemiyli kelâmî kadimde varid olan «vema halâktül cimne ve inse liyağbidün eyyeli li yağrifun» muveddasınca, ibrazî kevnî makân ve hâlaktü insü candan maksudu bizad olan marife ti zahî pâki Yazdân idîğîni, Küntü keazen mahfiyyen fe ahbebtü en uğrefe ve helâktül hâlka» mazmuni hakikat Makrunu dahi müeyyedir. Marifeti robbani ise ervelden «Ya eyyühelleziyne amenü tuğbu ilallâhi tövbeten nasuha» hitabî müste tabî ve emri serobîni, avazî gûşîcan idip .semi makârih ve gafalattan tövbe ve inâbet ve telkini, mürşidi zahabî himmet ve teksiri eskârî, Cenabî Robbî İzzet ile ahlâkî zema iymî hayva niyeden tahiri fuaat ve tezhibi ahlâk ile nefsi emmarıyı münsarifi semî mead belki velleziyne cahedu fiyna le nehdiyennehum subulena. meslekine sulûk ve cahit. hevake fe innehu ekberu ağdake» emrine, mücahedat ve riyaziyyat ile nefsi natıkayı, efsaî, beşeriyetten tahlis ve azad et meye mütevakıf ve «Katülülliziyne yelûne kûm minel küffar» mazmuni hakikat şiarından takrib kerdei ulûl ebsar üzere hevoi nefis betfuma cümlei küffardan tadât ve şımar olunup ve ann kahru istisali mûkaleteyi küffar de lâlet karardon akreb ve akdom idugi aşikâr olduğuna binaen hacei âlem, seyyidi veledi âdem, re-ülü ekrem ve nebiyyi muhterem. Muhammet Mustafa. sefi-ül ümem sallallâhu aleyhi vessellem hazretleri, eşserioti ekvli ve farikati efâli, vel hakikatî ahfâli vel marifetü reesi mealince sirren ve cehren tekrarı eskârî cenabî kadîül hacatî ve tarîku mücahede ve riyazatî, havassı eshabî gûziyn ridvanullâhi aleyhi ecmaiyin hazeratına, talim ve telkin ve hoizi rütbai istidatî hilâfet öldüklerinde anlar dahi, talîbî tarîki Hak olanlara talim ve telkin eylemeleri için izin ve icâzet, ihsân ve inâyet buyurup, siyyema şir cenabî Rahman, bab-ı Medine-yi irfan, razı rumuzutahâ, arifi meseleyi ev edna, sertacı guruhî evliya, varisü ulûmî hâtemî enbiya, saki-i kerser. Ali yu Allâ. Keremallâhu veccehu ve radiyallâhu an hazretlerine, izin ve icâzet, ihsân ve inâyet buyurup, anlar dahi şurubî mezkûre üzere zübdeî kibarî tabiyyin, ümde erbabî yakiyn, lutfunun olmyan hasrı ağni şeyh. Hasan-ı Basri. (K.S) hazretlerine, anlar dahi haizi rütbeî velâyet, horisü namusu şeriatî bende kılan, darî ercemi ağni şeyh. Habîbül-Acemi. (K.S) hazretlerine, anlar dahi mercei mücahidan muktedayı sâlikân şeyh Ebu. Süleyman Davudu Tai. (K.S) hazretlerine, anlar dahi mürebbi-i nufusu mübtediyn, mükemmelî noksan noksıyn, fazlî pur eyleyen, çarhî abu mahfuz- Marufu Kerhi. (K.S) hazretlerine, anlar dahi kıdveî erbabî kemâl, usveî eshabî hâl- Sırrı Sakatî. (K.S) hazretlerine, anlar dahi kutbu afa kı uğrak, Ebül Kasım- Cüneydi Bağdadî. (K.S) hazretlerine, anlar dahi Hakka tefîz eden, umuru kemâle nazır, gör miyen kusuru, ağni şeyh. Mim Sadî. Dineverdi. (K.S) hazretlerine, anlar dahi devama er gören, zikri Hakda hasreyke yen fikri ağni şeyh. Muhammet Bekri. (K.S) hazretlerine, anlar dahi hozin diller sürürü, dert ehlinin çeşmi nuru ağni şeyh. Mehemmet Dineverdi. K.S hazretlerine, anlar dahi zamanî adl ile mazı, her amirde Hakka razı ağni şeyh. Ve: ciheddini Kadî. (K.S) hazretlerine, anlar dahi güzârî maarifîya verdi, mizmarî hakikatın ferdi ebül- Necib Abdül kadiri Suhreverdi. (K.S) hazretlerine, anlar dahi düşmüşlerin destigiri, meşâihin bi neziri şeyh. Kutbettîyni Ebher. (K.S) hazret lerine, anlar dahi rehnumayı salikiyn pişrevi ehli yakiyn şeyh. Muhammet Ruknettin Sincasi. (K.S) hazretlerine, anlar dahi fezâyî, lâhulun baası, erbabî hâlin hemrazî Şehabettin Muhammet Şirazi. (K.S) hazretlerine; anlar dahi farişi meydan, hakayiki aynel yakiyn, horisi kunsî dakâyık, hakkül yakiyn şeyh. Muhammet Cemâleddini Tebrizi. (K.S) hazret lerine; anlar dahi. hazini zühdû takvayı şubhanî, maliki gencine i mani şeyh. İbrahim Zahidî Geylani. (K.S) hazret lerine; anlar dahi, hakaiki gevher kâni, dekaiki dürrü ummaî şeyh. Ahi Muhammet Geylani. (K.S) hazretlerine, anlar dahi pişvayı hâlveti, meşâihin sahibi, himmeti ağni pîr. Ömer Halvetî. (K.S) hazretlerine; anlar dahi destigiri fuka ra ve mesakiyn, zübdeî guruhî abidiyn şeyh. Hacı İzzettin. (K.S) hazretlerine; anlar dahi ehli zikrin sahibi, devamı sîr rı mektupden veren peyâmî şeyh. Sadrettini Heyari. (K.S) hazretlerine; anlar dahi âlemi Rabbanî, kutbu sema doni seyyid- Yahya Şirvani. (K.S) hazretlerine; anlar dahi sofîyanın merdi meydanı, Ricâlül Lehân kâmuranı ani şeyh. Molla



Mehmet Erincani (K.S) hazretlerine, onlar dahi modarı salikiyn, ser efrası, ehli yakıyn ani şeyh İbrahimi Taceddini Kayseri; K.S hazretlerine; onlar dahi, tezhib eden ahlâkı, seyreden enfûsi âfakı, şeyh Alâeddini Uşşakî (K.S) hazretlerine; onlar dahi kılan her nasezâdan tahâşî nefsi ile eden sarâşî. Ahmet Şemseddini Marmaravî Yigit buş (K.S) Hazretlerine, onlar dahi dertlilerin dermanı, tebdil eden ayamı şeyh Hacı İzzettin Karamanî (K.S) hazretlerine; onlar dahi hafız kutuphoneyi ikân hâcei mektebi irfan ani şeyh Ümmi Sinân (K.S) hazretlerine; onlar dahi safiyein ser bülendi, ehlulâhna ercümendi, emir Ah med Semerkandi (K.S) hazretlerine; onlar dahi, pür eyleyen afakı, pisivay, tariki uşşakî, kutbul arifiyn, garvul vasiliye pirimiz sultamvz şeyh Hasan Hüsamoddin Uşşakî (K.S) hazretlerine; onlar dahi, nusyayı endekyabı ikân, mecmuuyı bi naziri irfân şeyh Mevri Şayyit Can Suruhani (K.S) hazretlerine; onlar dahi, gönüllerin habibi, şeyh Ömer Karibi (K.S) hazretlerine; onlar dahi, mefharî akran dillerde dasıtan şeyh Alim Sinan (K.S) hazretlerine; onlar dahi uftade gamın amanı, yahşi eden yamanı şeyh Muhammet Keşani (K.S) hazretlerine; onlar dahi salıkana delil, izâ tarıkl celil ani şeyh Halili Gümölcüneri (K.S) hazretlerine; onlar dahi delili rahî naim, lütfu keramî amim ani şeyh Abdülkerim Keşani (K.S) hazretlerine; onlar dahi men bai terhid ve irfan, mahzeni sırrı sub han ani şeyh Osman Gümölcüneri (K.S) hazretlerine; onlar dahi ehli hâlin senedi vakıfı, sırrı samedi şeyh Muhammet Humdi (K.S) hazretlerine; onlar dahi mesleki pür üzere, tariki uşşabiye baş eden, perteri garvası bahri Ledün, rahî Hakda münzeri eşşeyh Cemaleddin Edirneri (K.S) hazretlerine; onlar dahi dil zahmine Lokman olup derman eden, bimarî nûş edip eyleyip meyi tâhlik ile bulan huşyarı, eşşeyh Abdullâh Selâhaddin Kısırcı (K.S) hazretlerine; onlar dahi fettahı, kenzi reşâded, saiki tariki saadet, vakıfı, esreri Ali nuru velâyet vechindan müncele ani eşşeyh Muhammet Zâhid Nazilli (K.S) hazretlerine; onlar dahi kudretül Ölemaul muhakkikeyn ümdetül üre faul vasiliyn, camiul fezâil ve mefharul emasil, bahri zihârî hakaik ve meani eşşeyh Ah Galibi Vusâti (K.S) hazretleri ne; onlar dahi ahlâkı hamide ile mersuf, dertlilerin şefiki, garvası bahri hakikat, Hakehlinin refiki eşşeyh Muhammet Tervikî (K.S) hazretlerine; onlar dahi kaşifi esreri kenzi reşâdet, madeni fuyuzad ve mastarı hikmet, arifi ağah ve mürsidi İllâllâh eşşeyh Ömer Hilusi (K.S) hazretlerine; onlar dahi eden sından daima terakki, İhtifâti ruhanîyesi bodii terakki, kasabani eşşeyh Hüseyin Hakki (K.S) hazretlerine; onlar dahi mahremi esreri zatı Hak, noktası kübra, her vasfa ehak, zubdetül arifiyy Tirevi eşşeyh Muhammet Tervik Emin (K.S) hazretlerine; onlar dahi vakıfı esreri vücüd, müstağrebi bahri şuhud, genceyi günei hâveti Nazilli li eşşeyh Muhammet Fahri Himmeci (K.S) hazretlerine; onlar dahi Falih dersü omelerinden hazır hâce gânnından, vakıfı garamizi mesnevi, arifi sırrı romozu maneri, fatihi enfûsi afakı, post nişini makamı piri uşşakî, fuyuzatı teşmedilani Uşşakî kâfi, kutbul vakit Bor-dor-i eşşeyh Mustafa Sabî (K.S) hazretlerine; onlar dahi buhakiri pür taksir, ezâfül abidiyn İstanbul-i Osman Zekiyyul Hâdi yül nurıye izin ve icâzet ihsân ve inâyet buyurulup/buhâkir dahi, pirânî azizan Keddessallâlu bisurrehul manan Hz lerinden ahz eylekâğı miiz üzere, serhaddi şerri karimden sermu inhiral ve vudül eylemeyip ifâyi âhkâmı şeriyeye musa beret ve ihtibai süneni seniyei dul beşer aleyhi efdalü selâvatül birre muvazebet ve icrai zülâli rusumi tarikatı aliyeeye müdare mat şartı ile, tâlibi tarikâtalara zikri hafive celt talim ve telkin eylemeye, hamili hamaili icâzet hülefamızdan, mefharul müstaidiyn Hemsîn-i el Haç Şuayyb Am Adli (K.S) halifeye izin ve ruhsat vermişidir. <sup>1975</sup> Ya minâllâhi tevrik ve hidâyet tahriren Fil yevmi isna, aşeretün min şehri Rebülâhır senedün hamse sebine ve sülûse semiyet <sup>1975</sup> ve etf. <sup>1975</sup> <sup>1975</sup> Tarikinde İstan bolda Kasımpaşa da Cenabı Pir Hüsameddin Uşşakî K.S baki dergâhı şerifi post nişini eşşeyh Mustafa Sabî (K.S) hazretle halifesi

. Osman Zeki Hâdiyennur.

Anlardaki bu hakiri pür taksire, obidlerin en zayıf kuluna, pirânî azizan hazretlerinden ahz ettiğimiz üzere, serhaddi şerri karimden en ufak bir ayrılık göstermemek ve ahkâmı şeriyeye müdaremette sabit kâdem olmak ve seyidül beşer Aleyhi Ekmâlî Tahiyyatı ofen dimiz hazretlerinin sünneti seniyelerinden asla ayrılmamak şartı ile, tarika talib olanlara, gâli ve aşikâr zikri talim ve telkin eyleme, Osman Hâdiyennur (K.S) hazretlerinin mânevî işaret ve müsade ve emirleri üzerlerine hülefamızdan emekli Albay Konyalı Muammer Tolasa ya izin ve ruhsat vermişidir. Tervikat ve hidâyet yüce Mehdîdan

3 aralık 1980

Uşşakî meşâihî kiramından Osman Zeki Hâdiyennur halifesi

. Hacı Şuayyb Am Adli.

### 2.3. Halîfesi Avnî Adli Onat

Avnî Onat, 1904 yılında dünyaya gelmiştir. Hukuk eğitiminin ardından savcılık görevini sürdürmüştür. Cumhuriyetin ilk kadın yargıçlarından Fahamet Hanım ile evlenen Onat'ın kayınpederi ise Millî Mücadele'nin madalyalı komutanlarından Refi Evinç Paşa'dır. Avnî Onat, Osman Hâdî Efendi ile 1945 yılında Refi Paşa'nın Çengelköy'deki yalısında tanışmıştır. Mânevî eğitiminin ardından icâzet alan Onat'a *Adli* mahlasını da Osman Hâdî Efendi vermiştir. Bunun üzerine Avnî Onat bir şiir kaleme almıştır (Özdamar, 2001; Tüzel Mülâkat, 2019).

Can evinden doğsa dedim bir kelâm

Bâb-ı aşkdan bahr-i aşkı boyadık

Nice yıllar bir kazanda kaynadık

Hep beraber bahr-i aşkı boyadık

Aşk şarabından aynı elden içmişiz

Neş'e bulub dû cihandan geçmişiz

Aynı yoldan kâm'a ermiş bizleriz

Biz erenler izlerini izleriz

Kahr-ı lütfâ dedik birden eyvallah

Virdimiz bu, Lâ ilâhe illallah

Gece gündüz ism-i Hakkı zâkiriz

Ni'metine can-ı dilden şâkiriz

Yeni ismim arz edeyim merhaba

Verdi **Adli** mahlâsı **Hâdî** Baba.\*

#### Sonuç

Târîh boyunca Türkler Müslümanlığın temsilcisi olmuşlar, kendilerini Allah'ın askeri olarak görmüşlerdir (Şen, 2012). Türklerin İslâmiyet'i kabulüyle Mete Han'ın ve Atilla'nın kızıl elması, cihat ve gazâ ile zenginleştirilerek Alparslan'ın, Fatih'in ve Kanuni'nin kızıl elmasına özellikle Osmanlılar döneminde "îlâ-yı kelimetullah" terimiyle ifade edilen Allah'a hizmete (Ayverdi, 2013:73) dönüşmüştür. Öyle ki dinin mülayim yüzü olan tasavvuftaki ermişlik, erenlik makamını dahi Türklerde alp-erenlik "savaşçı dervişlik" olarak yorumlanmış, Oğuz Kağan'ın yiğit alpleri, Hoca

\* Osman Hâdî Efendi'nin Avnî Onat dışında halîfesi ya da halîfelerinin olup olmadığına dâir net bir bilgiye rastlanmamıştır. Refi Ateş Tüzel Mülâkatı, 18.11.2019. Torun Refi Ateş Tüzel ise Osman Hâdî Efendi'nin müridesi Fahamet Onat'ın kız kardeşinin torunudur.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Ahmet Yesevî'nin alperenleri olmuştur (*Türkler Ansiklopedisi*, 2002: 2). Alperenler gerek Selçuklu gerekse de Osmanlı döneminde Anadolu'nun ve Balkanların Türkleştirilmesinde ve Müslümanlaştırılmasında önemli roller üstlenmiştir. Osman Hâdî Efendi'nin, üç tarikattan icâzetli bir şeyh olmasının yanı sıra aldığı zâhirî ve bâtinî eğitimleri değerlendirerek ihtiyaç anında tekkeden sahaya çıkararak yaşadığı devirde vatanın bağımsızlık mücadelesine aktif olarak katılması ve Türkler için mânevî değeri en büyük çarpışmalardan biri olan Çanakkale Savaşı'nda gazi olması, alperenlik anlayışının bir silsile hâlinde süre geldiğini ve alperenlerin Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda da önemli bir rol oynadığını göstermesi açısından ayrı bir kıymete sahiptir.

Hâdî Efendi'nin Çanakkale'de aynı birlikte görev aldığı silah arkadaşı Mustafa Kemal ile İstanbul'a döndükten sonra da irtibatının devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Mustafa Kemal'in emri ile Hâdî Efendi'nin İstanbul'un işgali sırasında Anadolu'ya silah kaçıran Müsellâh Müdâfaa-i Milliye diğer adıyla Mim Mim Grubu'nda görev aldığı tespit edilmiştir.

Osman Hâdî Efendi'nin Mustafa Kemal'i ölümden kurtarmak uğruna şarapnel parçalarına kendi vücudunu siper ettiğine dâir rivâyetler ise daha önceki Türk devletlerinin kuruluşundaki mucizevî durumların mânevî bir harçla yoğrulduğu rivâyetleriyle paralellik göstermektedir (*Türkler Ansiklopedisi*, 2002: 2).

### **KAYNAKÇA**

- Altuntaş, İ. (2010), Hz. Şeyh Seyyid Abdullah El Haşimi El Mekki Er Rifâî k.s Arap Şeyh, İstanbul: Gözde Matbaacılık.
- Ayverdi, S. (2013), O da Bana Kalsın: Röportajlar-Anketler, İstanbul: Kubbealtı Yayınevi.
- Cebecioğlu, E. (2014), Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü, 6, Ankara: Otto Yayınları.
- Döğüş, S. (2007), Osman Gazi'den Gazi Mustafa Kemal'e Anadolu Gazileri, Sosyal Bilimler Dergisi, 25-50.
- Ekinci, N. (1994), Kurtuluş Savaşı'nda İstanbul ve Anadolu'daki Türk ve Düşman Gizli Faaliyetleri, Atatürk Yolu Dergisi, 167-184.
- Eren, G. (1999), "İkinci Abdülhamit", Osmanlı Ansiklopedisi On İki Hanedan, C:12, 232-238.
- İlter, E. (2002), Milli İstihbarat Teşkilâtı Târîhçesi, Ankara: Milli İstihbarat Müsteşarlığı Mit Basım Evi.
- İnalçık, H. (2018), Devlet-i 'Aliyye, Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar IV Âyânlar, Tanzimat, Meşrutiyet, 5, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnalçık, H. (2018), Devlet-i 'Aliyye, Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar I, Klâsik Dönem, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karakoç, E. (2005), Millî Mücadele'de Üsküdar, Üsküdar Sempozyumu Bildirileri, 151-159.
- Köseoğlu, M. (2013), İstanbul'da Rifâî Tekkeleri, Keşkül Dergisi, 111-119.
- Köstüklü, N. (2002), Vatan Savunmasında Gönül Erleri: Mücahidin-i Mevlevi Alayı, Selçuk Üniversitesi, Onuncu Milli Mevlâna Kongresi, 213-223.
- Küçük, Hülya, (2003), Kurtuluş Savaşı'nda Bektâşîler, Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Onat, A. (1965), Başlangıç, Hâdî Dîvânı, 3-9.
- Onat, F. (1984), Pîr Hasan Hüsâmeddin Uşşâkî k. s. ve Hülefâsı, İstanbul.
- Osmanzâde, H. (2006), Sefîne-i Evliyâ, haz. Mehmet Akkuş-Ali Yılmaz, İstanbul: Kitabevi Yayınları.



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Ögke, A. (2015), Ahmed Şemseddîn-i Marmaravî, İzmir: Şehzadeler Belediyesi Yayınları.
- Özcan, A. (1996), Gazi, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C:13, 443-445.
- Özdamar, M. (2001), Hüsameddin Uşşâkî ve Uşşâkîler, İstanbul: Kırkkandil Yayınları.
- Özkan, A. (2015), İşgal İstanbul’unda İstihbarat ve Eylem: Mim Mim Grubu, İstanbul: Salkımsöğüt Yayınları.
- Özkök, K. (2015), Takdim, Seyyid Ebu’l-Hüdâ es Sayyâdî, Rifâî-Sayyâdî Seyyidleri, İstanbul: Revak Kitabevi,1-10.
- Rifâî, K. (2015), Seyyid Ahmed Er Rifâî, 2, İstanbul: Cenan Eğitim, Kültür, Sağlık Vakfı Neşriyatı.
- Sarıkoçuncu, A. (2010), Atatürk Din ve Din Adamları, 10, Ankara: Türkiye Diyanet Yayınları.
- Şen, S. (2012), Orta Asya’nın İlk Türk-İslâm Metinlerinde Kadim Gelenekten İslâmî Döneme Din Algısı: ‘Türk Tanrısı’ndan ‘Tanrı’nın Türkleri’ne” (Ed. Muhammet Savaş Kafkasyalı) Orta Asya’da İslam, Temsilden Fobiye, Türk’ün Tanrısından, Tanrının Türk’üne, Cilt II, 728.
- Güzel, H. vd. (2002), Türkler Ansiklopedisi C. 21, s. 2.
- Uludağ, S. (1989), Ahmediyye, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,C: 2, s.171.
- Yılmaz, M. (1999),Târîhî Seyri İçinde Bulgaristan Türklerinin Durumu ve Türkiye’nin Bölge Türklerine Yönelik Politikaları, Bilig, 61-65.
- Yıldırım, M. (2015), Son Osmanlı Mersiyehâmı Sebîlci Hüseyin (Okurlar) Efendi’nin Bestelerindeki Tavrı Özellikleri, Ankara: Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Yücebilgiç, O. (1965), Hâdî Dîvânî, İstanbul: Toker Matbaası.
- Yücebilgiç, T. (2020), Çağdaş Alperenlerden Osman Hâdî (Yücebilgiç) Efendi’nin Hayatı ve Dini – Tasavvufî Görüşleri, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Tasavvuf Enstitüsü.
- Zürcher, E. (2000), Modernleşen Türkiye’nin Târîhi, çev. Yasemin Saner Gönen, İstanbul: İletişim Yayınları.

### **Mülâkatlar**

Aslı Levent Mülâkatı, 12.03.2019 / 04.03.2020.

Ayşe Gölgeli Mülâkatı, 13.09. 2019.

Özlem Küçükusu Mülâkatı, 04.03.2020.

Nihat Zuhûrî Mülâkatı, 22.12.2018 / 19.11.2019.

Refi Ateş Tüzel Mülâkatı, 18.11.2019.

**KEMALPAŞA YERELİNDE ÖLÇEKSEL EKLEMLENME VE SİYASAL AĞ OLUŞUMLARI****Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BİLGİN\*****Demet AKAN\*\*****Özet**

Bu çalışma mekân çalışmalarından hareketle Kemalpaşa ilçesindeki yerel siyasal ağ oluşumu süreçlerinin analizini hedeflemektedir. 1980'li yıllardan sonra akademik alanda mekânı konu edinen çalışmaların artışıyla beraber mekâna dönüş (spatial turn) olarak adlandırılan temel epistemolojik bir süreç yaşanmıştır. Bu bağlamda sosyal mekân, ölçek ve yerellik gibi kavramlar üzerinden ilişkisel mekân anlayışının belirdiği görülmektedir. Makale öncelikle bu bağlamdaki temel çalışmaların ortaya çıkardığı ilişkisel mekân anlayışını ana hatlarıyla ele alacaktır. Bu kavramsal çerçeveden hareketle Kemalpaşa yerelindeki siyasal ağ oluşumları ölçeksel eklemlenme ilişki ve süreçleri içerisinde analiz edilecektir. Bir taraftan yerelin idari eklemlenme örüntüleri tarihsel değişim süreçleri içerisinde sorunsallaştırılırken diğer taraftan yerel seçimler üzerinden siyasal ağ oluşum süreçleri analiz edilecektir. Yereldeki siyasal partilerin ve belediye başkanlığı adaylarının ağ oluşturma stratejileri yerel toplumsal yapı ile olan etkileşimi bağlamına oturtulacaktır. Sonuç olarak hem idari hem de siyasi ağların yerelde gelişen ölçeksel eklemlenme süreçleri tarafından biçimlendirildiği görülmüştür. Bu tarz ağ oluşumlarının yerel toplumsal yapıyı teşkil eden aile/akrabalık, Lazlık veya Hemşinlilik gibi kolektif kimlikler ile karşılıklı etkileşim içerisinde biçimlenen dinamik bir süreç olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yerellik, Ölçek, Yerel Siyasal Ağ Oluşumu ve Kimlikler**SCALER INTEGRATION AND POLITICAL NETWORK FORMATIONS IN KEMALPAŞA LOCALITY****Abstract**

This study aims to analyze the process of local political network formation in Kemalpaşa district, based on spatial studies. After the 1980s, a basic epistemological process called spatial turn has been experienced with the increased studies on space in the academic field. In this context, it is seen that the relational spatial understanding emerged through concepts such as social space, scale and locality. The article will first outline the relational spatial understanding created by the main studies in this context. From this conceptual framework, political network formations in Kemalpaşa locality will be analyzed in terms of scaler integration relations and processes. On the one hand, the administrative integration patterns of the local will be problematized within historical change processes, on the other hand, political network formation processes will be analyzed through local elections. Networking strategies of local political parties and mayoral candidates will be placed in the context of their interaction with the local social structure. As a result, it has been observed that both administrative and political networks are shaped by the processes of locally scaler integration and such network formations are a dynamic process that takes shape in mutual interaction with collective identities such as family / kinship, Laz or Hemshin which constitute the local social structure.

\* Artvin Çoruh Üniversitesi Öğretim Üyesi, ayhanbilgin@artvin.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-8193-2712

\*\* Artvin Çoruh Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Lisans Mezunu, demetakan16@gmail.com

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 1222-1254

Makale Geliş Tarihi: 07.07.2021

Makale Kabul Tarihi: 08.09.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021



## 1. GİRİŞ

Bu çalışma Artvin Kemalpaşa yerindeki siyasal yapı ve ilişkilerin tarihsel gelişim örüntülerini ölçeksel eklemleme süreçleri boyunca ele almaktadır. Çalışmanın temel iddiası farklı biçimlerde (ekonomik, siyasal, kültürel vb.) kentsel gelişimin önemli dinamiklerinden birisini ölçeksel eklemleme süreçlerinin teşkil ettiği düşüncesidir. Buna uygun olarak yerel siyasetin de ölçeksel eklemleme süreçleri tarafından biçimlendirildiği ileri sürülmektedir. Bu süreçlerin yerel siyasal yapı ve ilişkilerin biçimlenmesi üzerindeki etkileri bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Böylece hem yerel ölçek düzeyinde toplulukların karşılıklı eklemleme ilişkileri hem de yerelin yerel-üstü ölçek veya düzeylerle olan karşılıklı ilişki ve etkileşimleri önemli hale gelmektedir. Bu şekilde yerelin biçimlenmesinde temel rol oynadığı düşünülen siyasal-sosyolojik ağların ve süreçlerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Çalışma boyunca Kemalpaşa yerel mekânının siyasal-sosyolojik biçimlenişi farklı ölçeklere uzanan idari-siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel eklemleme süreçlerinin karşılıklı etkileşimleri bağlamında değerlendirilmeye çalışılacaktır. Kemalpaşa örneği üzerinden yerelin siyasal sosyolojisini yapmayı hedefleyen bu çalışmanın teorik çerçevesini ilişkisel mekân anlayışı oluşturmaktadır. Bu anlayıştan hareketle özgün bir ilişki konfigürasyonu olarak görülen Kemalpaşa yerel mekânında siyasal ilişki, süreç ve ağların karşılıklı ölçeksel eklemleme ve etkileşim içerisinde nasıl oluştuğu ve geliştiği analiz edilmektedir. Çalışma bu anlamda Kemalpaşa gibi özgün bir kentsel mekânda gelişen yerel siyasetin dinamiklerine odaklanmaktadır. İlişkisel mekân anlayışı bu dinamikleri yerin kendisinde aramak yerine yerel ve yerel-üstü ölçeklerin karşılıklı eklemleme ilişki ve süreçlerine bakmakla mümkün olduğunu ileri sürmektedir.

Çalışma bu bağlamda ilk önce ilişkisel mekân anlayışı üzerinde duracaktır. Bu anlayışın belirmesinde oldukça önemli olduğu düşünülen sosyal mekân, ölçek ve yerellik gibi temel kavramsallıklar açıklığa kavuşturulacaktır. Temel kavramsal teorik çerçeve açıklandıktan sonra çalışma Kemalpaşa'nın idari ölçekte yaşadığı değişim süreçlerine odaklanacak ve bu değişimlerin yerelin ölçeksel eklemleme örüntülerinin değişimiyle olan bağlantısı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Daha sonra ise yerel toplumsal yapıya özgü kimlik örüntüleri ortaya çıkarılarak farklı ölçeklerde siyasal ağların oluşumu ile olan ilişkisi üzerine odaklanılacaktır. Bu bağlamda özellikle 1989 sonrası gelişen yerel seçim süreçlerine bakılarak ölçek ve eklemleme ilişkilerinin işlediği siyasal ağ oluşumları ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Çalışmanın temel verileri yerelde uzun süre yürütülen saha çalışması sonucunda elde edilmiştir. Saha çalışması bağlamında Kemalpaşa yerinde yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yürütülmüştür. Biri kadın toplam 13 görüşmeci ile mülakatlar yürütülmüştür. Görüşmeciler özellikle yerelde önde gelen, farklı siyasal partilerden veya bağımsız bir şekilde belediye başkanlığına ve belediye meclisine aday olmuş veya seçilmiş siyasi temsilcilerden oluşmaktadır. Ayrıca seçimlere dair istatistik verilerde çalışmanın diğer önemli bir veri kaynağını oluşturmaktadır.

## 2. İLİŞKİSEL MEKÂN ANLAYIŞI: SOSYAL MEKÂN, ÖLÇEK VE YERELLİK

İlişkisel mekân anlayışı bu çalışmanın teorik çerçevesini oluşturduğundan öncelikle bu bağlamdaki temel kavramların açıklanması gerekmektedir. İlişkisel mekân yaklaşımı 1970'li ve 1980'li yıllardan günümüze kadar süregelen mekân üzerine yapılmış kavramsal ve ampirik eleştirel çalışmalardan beslenmektedir (Soja 2017; Lefebvre 2014; Smith 2017; Massey 2001). Çalışma bu tartışmaların ortaya çıkardığı bazı temel kavramlardan hareket etmektedir. Bunların başında sosyal mekân, yerellik (Locality) veya yer (Place) ve ölçek (Scales) kavramları gelmektedir. Bu kavramlar özellikle 1970 ve 1980'li yıllardan itibaren eleştirel Marksist sosyal araştırmacılar ve coğrafyacıların mekân analizi bağlamında sahaya sürdükleri analiz kategorileridir. Bu kategorilerin genel teorik

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

düzye mekânın sosyal bir fenomen olarak yeniden ele alınarak araştırılmasının bir sonucu olarak belirmiş olduğu söylenebilir. Araştırmaların böyle bir “mekâna dönüş” (spatial turn) üreten eğiliminin arka planında kuşkusuz Avrupa toplumlarının içinde bulunduğu ve etkisini yoğun bir biçimde hissettiren ve en başta kentsel düzeyde yaşanan mekânsal değişim süreçleridir. Mekân artık böylece toplumu içerisinde barındıran sınırlı bir topraksallık veya burası veya şurası şeklinde kodlarla tanımlanmış bir kap (container) olarak görölmek yerine sosyal etkileşim, karşılıklı bağımlılık, süreçsellik ve ilişkiler üzerine kurulu merkezi bir sosyal kategori olarak anlaşılmaya başlanmıştır (Knoblauch & Löw: 2020). Bu araştırmalar sonuç itibarıyla mekânı statik, homojen ve sonsuz bir kap gibi gören mutlak mekân ve aynı zamanda sosyal birimlerin birbirine göre konumlanışlarının mekânı oluşturduğu ve bundan hareketle mekânı sosyal olana indirgeyen göreceli mekân anlayışlarının ötesinde mekânı sosyal birimler ve nesnelere arasındaki bir ilişki olarak kavrayan fakat kendisini oluşturan bu sosyal birimlere de indirgenemeyen ve onun üzerinde etkide bulunabilen bir ilişki konfigürasyonu olarak gören ilişkisel mekân anlayışının doğmasına neden olmuştur (Şengül, 2009:233-235).

Çalışma kentsel yerel ölçekte işleyen siyasal ilişki, süreç ve ağları ele aldığından ilişkisel mekân anlayışının ölçek (scales) ve kentsel mekân üzerine yapılan yerellik (locality) tartışmaları önemli hale gelmektedir. Yine çalışma bu bağlamda bu iki temel kavramı ilişkiye sokarak yerelin siyasal-sosyolojisini ölçeksel eklemlenme ilişkileri içerisinde anlamayı hedeflemektedir. Başta eleştirel coğrafyacılar olmak üzere ilişkisel mekân yaklaşımı mekânın sosyal inşasına dair temel sürecin bir parçası olarak ölçek üretimini görmektedirler. Buna göre sosyal mekân bir takım temel coğrafik-mekânsal ölçeklerin üretimi ve yeniden üretimi yoluyla yapılandırılır. Bu ölçeksel birimler veya bölümlenme en genel haliyle *yerel, bölgesel, ulusal ve küresel* şeklinde coğrafik mekânsallıkları ifade etmektedir. Ölçek kavramının ilk kullanımı mekânın üretimi ve düzenlenmesinin iktisadi ve politik aktörlerine odaklanarak sosyal ilişkilere içkin çeşitli iktidar kaynaklarının yoğunlaşması sonucunda farklı mekânsal genişlikler ve büyüklükler şeklinde biçimlenen topraksal (territorial) hiyerarşilere karşılık gelmektedir (Jonas, 2011: 388). Burada farklı mekânsal ölçekler daha çok sabit ve birbirinden ayrı topaksal hiyerarşiler veya farklılaşmış düzeyler olarak tasarlanmıştır. Örneğin kavramın biçimlenmesinde önemli katkıları olan Swyngedouw belirli sabit ölçeklerin üretimi ve gelişimini güç ve kontrol için verilen mücadeleler bağlamına oturarak mekân üzerindeki kontrol mücadelesinin farklı ölçeklerdeki teritoryal bütünlük formlarını (yerel, bölgesel, ulusal ve küresel gibi) yarattığını ileri sürer (Swyngedouw: 1992). Aynı şekilde Smith erken çalışmalarında ana aktör olarak sermayenin karlılık ve birikim hareketlerinin eşitsiz bir farklılıklar coğrafyası yarattığını ileri sürerek ölçekleri bu eşitsiz gelişim farklılaşmasının mekânsal yansımaları olarak değerlendirmiştir (Smith: 2017). Smith daha sonraki çalışmalarında hem ölçeklerin birimlerini beden, hane, topluluk, kent, bölge, ulus ve küresel düzeye doğru çeşitlendirmiş hem de ölçek üretiminin farklı süreçlerini (iktisadi, kültürel, politik gibi) analizine dâhil etmiştir. Smith ölçekleri rekabet ve işbirliğinin çelişkili süreçlerinin coğrafik olarak çözüme kavuşturulması olarak tanımlar. Ölçeğin aralıksız üretimi ve yeniden üretimi en saf haliyle farklı yerler (places) arasındaki sınırların inşa edilmesini hedefleyen sosyal ve coğrafik mücadelede ifadesini bulur. İktidar ve mücadele içeren sınır inşalarına vurgu yapan Smith yerlerin birbirinden farklılaşan bir şekilde tesis edilmesinin ölçek üretiminin temel parçası olarak değerlendirir. “*Ölçek inşası basit bir şekilde mekânsal bir solidifikasyon veya rakip sosyal güçlerin ve süreçlerin maddileşmesi olarak anlaşılmamalıdır... Ölçek özgün sosyal süreçlerin aktif kaynağıdır... Hem sosyal aktiviteleri içerir hem de aynı zamanda içerisinde sosyal faaliyetlerin gerçekleşeceği bölümlenmiş bir coğrafya sunar. Ölçek sosyal mücadelenin hem yerlerinin sınırını çeker hem de bu mücadelenin çözümü ve nesnesidir.*” (Smith, 1993: 101). Smith’e göre

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

mekânsallaşmış bir siyasetin dilini de sunabilen ölçekler, siyasi mücadelenin konusu olan sınırları ve kimlikleri tanımlayarak veya sınırlar çekerek birbirine bağladığından siyasal direnişler ölçek üretimine eşlik eden süreçlerdir. Bu bağlamda Smith ölçek politikasının önemli bir parçası olarak farklı aktörlerin “jumping of scales” yani mekânsal sınırları aşmaya ve biçimlendirmeye dönük pratiklerine vurgu yapar (Smith, 1993: 101 vd.).

Ölçekleri sabit ve hiyerarşik coğrafik birimler olarak kavrayan anlayışın yanında günümüzde ölçekleri ilişki ağları (networks) olarak kavrayan başka bir anlayış gelişmiştir. Bu anlayış ölçekleri sabit ve hiyerarşik topraksal yapılar olarak görmek yerine içiçe geçen ve üst üste binen örgütlenme ağları olarak görür. Ölçeksel ağları önceden tanımlanmış mekânsal hiyerarşilere bağlamak yerine ölçekler arası yatay ilişkilerden hareket ederek belirli özgün yerlerde güç ve otorite ilişkilerinin gelişimi analiz edilmelidir (Jonas, 2011: 388). İki yaklaşım birbirinden tamamen farklılaşan bakış açıları ve kavrayışlara sahip değildir. Her şeyden önce ölçekler arası ilişkilerin önemi ve bu ilişkilerin biçimlenmesinin siyasal mücadelenin önemli bir nesnesini oluşturduğu konusu her iki yaklaşımın vurguladığı noktalardan biridir. Fakat buna rağmen ağ yaklaşımı ölçekleri dikey bir hiyerarşi içinde sabit mekânsal bir düzey olarak değil, daha çok aktör-ağları, kaynak akışları ve güç ilişkilerinin karmaşık eklemlenmeleri ile birlikte üretilen ilişkiyel varlıklar (Entity) olarak değerlendirir (Jonas, 2011: 397). Bundan dolayı bu yaklaşım yöntemsel olarak ölçekleri yatay ontolojik varlıklar olarak görür ve çıkış noktasını yer-merkezli bir şekilde herhangi bir yerden fakat onu biçimlendiren diğer ölçeklerden (ağlar ve akışlardan) izole etmeden ve ayırmadan oluşturmayı önerir. Aynı zamanda ağ yaklaşımı hiyerarşik süreçlerin ölçek oluşumundaki rolünü ret etmek yerine bu tarz hiyerarşik ilişkilerin güç ve otorite ilişkilerinin ve mücadelelerinin bir sonucu ve etkisi bağlamında önemli olduğunu düşünür. Bu bağlamda ölçeksel ilişkiler statik ve durağan değildir, dinamik bir şekilde sürekli sosyal-siyasal mücadelelerin konusu haline gelerek yeniden inşa edilir.

Ölçeklerin üretimi, mekân politikası veya ölçek politikası bağlamındaki çalışmalar (Smith: 2017; 1992, Cox: 1997; Brenner: 2001) mekânı ölçeksel eklemlenme süreçleri içerisinde dinamik, ilişkiyel ve politik bir varlık olarak betimlemişlerdir. Mekânın bu anlayışının belirmesinde yerellik (locality) çalışmalarının da önemli bir katkı sunduğu görülmektedir. Bu çalışmanın da çıkış noktasını belirli bir yerel mekân oluşturduğundan Doreen Massey’in kent temelli yerellik anlayışına değinilecektir. Çalışmaya temel oluşturan yerellik kavramı bu bağlamda Massey’in durağan statik yer veya yerellik tanımlamalarına karşı geliştirdiği dinamik kentsel gelişim modeline yaslanmaktadır. Doreen Massey (2005) yerellik analizini hem yerleştirilmiş olanın eşzamanlılığını (bir mekândan bahsedebilmemizin koşulu iki elementin birbiriyle ilişkili olarak konumlanmış olması gerekir) hem de eşzamanlı bir şekilde konumlanmış elementlerin karşılıklı bağlantısallığını (interlinked) dikkate alan ilişkiyel mekân anlayışının olanaklı kıldığını vurgulamıştır. Massey yeri (place veya locality) sosyal mekân olarak tanımlarken birbirleriyle etkileşim içerisinde mekânsal bir form oluşturan ilişki konfigürasyonu olarak görür. Ona göre yerellik çok çeşitli aktörlerin dâhil olduğu, zaman içerisinde inşa edilmiş, kurulmuş, gelişen ve değişen ağ ilişkileri içerisinde sosyal ilişkilerin kesiştiği tikel bir momente karşılıklı gelir. Yerellik bu şekilde sosyal ilişkilerin tikel bir mekânda kesişmesi ve yoğunlaşması (Intensity) süreci olarak tanımlanır (Massey: 2001: 138; Massey/Allen/ Pile, 2005: 156 vd.). Bu ilişkilerin bazıları yerin kendisiyle sınırlanmış olabilirken diğerleri ise her tikel yerelliği başka yerleri de içine alan daha geniş ilişki ve süreçlere bağlarlar. Bundan dolayı yerelliği anlamak için yerin ötesine uzanan bağlantılara başvurmak zorunluluğu vardır (Massey, 2001: 120). Bir yerin (kent olarak anlayabiliriz) karakterini, özgünlüğünü, sosyal yapı, yerel kültür ve siyasal karakterine işaret eden kimliğini anlamak için de daha geniş yerel-üstü ölçeksel bir bağlama yerleştirmek gereklidir. Yerler böylece sınırlandırılmış alanlar olmasından ziyade açık ve geçirgen sosyal ilişki ağları içerirler. Diğer yerlerle etkileşim içerisinde kimlikleri de özgünlük kazanır. Bir yerdeki sosyal ilişkilerin ölçeksel karmaşıklığından kaynaklanan farklı konumlanmalar kimliklerin de çoğullaşmasına neden olur. Ölçeksel eklemlenmeler ve bağlar mekânsal yeniden örgütlenme ve

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

sosyal ilişkilerin yeniden farklı bir biçimde şekillenmesini sağladığından güç ve anlam dolu süreçlerdir. Massey sonuçta sosyal ilişkiler coğrafyasından hareket ederek yerelliklerin karşılıklı ilişkiselliğini ve bağlantısallığını (Interconnectedness) vurgulamaktadır (Massey, 2001: 121-122).<sup>\*</sup> Massey'in bu şekilde mekâna ve ölçeğe dair teorik ağ yaklaşımlarına yaklaştığı ileri sürülebilir. Bu çalışma da ölçek ve yerellik kavramlarının ortaya çıkardığı ilişkiyel mekân anlayışını takip ederek Kemalpaşa yerel siyasetini ölçeksel eklemleme süreçleri ve ilişkileri içerisinde anlamayı hedeflemektedir.

### 3. NAHIYEDEN İLÇEYE ÖLÇEKSEL DÖNÜŞÜM SÜREÇLERİ

Yerel mekânların geçirdikleri değişimleri anlamının temel yöntemlerinden birisi ölçeksel eklemleme düzeyleri ve biçimlerini analiz etmektir. Yerel mekânlar ve topluluklar konumlandıkları ilişki ağları (ölçekler) içerisinde evrimleşirler. Bu ilişki ağları veya ölçekler karşılıklı etkileşim içerisinde yerelden küresele kadar uzayabilirler. Bu anlamda bir yerel mekân, eklemleme örüntüsüne göre farklı ölçeklerle etkileşerek form ve içerik kazanır. Bu temel kabullerden hareketle araştırmanın temel bulgularından birini burada ileri sürmek mümkündür: *Kemalpaşa tarihsel olarak farklı ölçeksel eklemleme süreçleri içerisinde değişime uğramıştır. Günümüzde de bu süreçler özellikle 1989 yılında Gürcistan sınırının açılmasıyla beraber hızlanarak ve çok boyutlu bir hal kazanarak devam etmektedir. Bu değişim yakın zamanda özellikle idari eklemleme biçimine yansiyarak nahiye veya köyden beldeye ve bugün ise ilçeleşmeye doğru evrilmektedir. Yerleşim yerlerinin resmi idari statüleri her ne kadar yer yer devletin ölçeksel iktidar stratejilerinin bir sonucu gibi görünse de çoğu zaman eklemleme süreçleri doğrultusunda geliştiğini iddia etmek mümkündür.*<sup>\*</sup> Örneğin burada ele alınacak olan Kemalpaşa'nın 2017 yılında belde statüsünden ilçeleşme sürecine geçişi de böyle bir stratejinin ötesinde içinde bulunduğu ölçeksel eklemlemenin getirdiği değişimlerin birer sonucu olarak görmek gerekir. Bu tarz değişimler savaşlar gibi keskin ve hızlı istisnai dönemlerin dışında genelde uzun erimli değişim süreçleridir. Yerel mekân ve topluluklar bu süreçte siyasal, kültürel, iktisadi gibi birçok açıdan değişime uğrarlar. İktisadi eklemleme nüfusa, eğitim koşullarına ve dolayısıyla yerel topluluğun ihtiyaçlarına etkide bulunarak genel bir yerel yönetim sorununu beraberinde getirebilir. İleride göreceğimiz gibi Kemalpaşa bu açıdan iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Kemalpaşa bugünkü Doğu Karadeniz Bölgesi'nin en uç kısmında yer alan bir sınır kasabası olduğundan ölçeksel değişimlere oldukça duyarlı bir coğrafik konuma sahiptir. Yerel, siyasal olarak belirlenmiş sınırdaki konumlanış özelliğini uzun süre yitirmemiştir. Osmanlı İmparatorluk devleti sınırlarında Batum'la yoğun ilişkileri olan kıyı boyu sınır yerleşkelerinden biridir. Kıyıda konumlanışı iç kısma nazaran deniz üzerinden daha avantajlı bir bölgesel ulaşım ve dolayısıyla etkileşim ağına açık olmasını sağlamıştır. İdari statülerin çoğu zaman eklemleme örüntülerini yansıtılabildiği veya onun bir sonucu olarak şekil alabildiği düşünülürse Kemalpaşa'nın Geç-Osmanlı

<sup>\*</sup> Massey'e göre kent gibi belirli bir mekânsal formu üreten olguların başında bağlantılılık (connection) ve yoğunluk (intensity) gelmektedir. Kent diğer kentlerle ve kent olmayan yerlerle olan karşılıklı bağlantılılık içerisinde var olur. Bu iç ve dış bağlantılar yoğunlaşmaların temel kaynağıdır. Mekânsal açıklık ve karşılıklı bağlantılılık kentleri karşılıklı bağımlılık içerisine sokarak farklı bireysel rotalar izlenmesini olanaklı kılar. Massey'e göre yerelin açıklık, yoğunluk ve akışkanlık özellikleri süreçler üzerine düşünmemizi zorunlu kılar. Kentlerin (yerelliklerin) tikel mekânsal bir forma veya konfigürasyona sahip olduğunu ve bu formun da belirli etkiler ürettiğini ileri sürer. Bu bağlamda kenti tekil bir varlık olarak değil, sahip olduğu mekânsal form veya konfigürasyonun etkileri bağlamında değerlendirmek gerekir. Etkileri bağlamında tikel mekânsal form veya konfigürasyonların üretici (generative) olmalarının yanı sıra aynı zamanda neden-sonuç ilişkisinden ziyade sonuçları açık süreçleri ifade ederler. (Massey/Allen/ Pile, 2005: 157-158)

<sup>\*</sup> Burada devlet stratejilerinin de eklemleme örüntüsünü biçimlendiren temel süreçlerden biri olduğuna dikkat çekmek gerekir.



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

döneminde Lazistan Sancağı içerisinde sahip olduğu köy statüsü ve aynı zamanda sancak merkezi durumunda olan Batum'la olan sıkı ve çok yönlü eklemleme ilişkisi dikkati çekmektedir. Bu ilişkiye dair özellikle Trabzon salnamelerinde sancak kaza ve nahiyelerine dair verilen bilgilerde sancak idari birimlerinin Batum'la yoğun bir ticari ve sosyal ilişki içerisinde olduğunu anlamak mümkündür (Müvahhit 1999: 142 vd.). Bu durumda 1852 yılından itibaren sancak merkezi statüsüne sahip olan Batum'un resmi statüsünün diğer yerel mekânlarla olan karşılıklı eklemleme biçimlerinin bir sonucu olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Aşağıda ele alınacak yerel anlatıların da desteklediği gibi Kemalpaşa (Makriyal) köyü Geç-Osmanlı döneminde Batum merkeziyle sıkı ve çok yönlü eklemleme ilişkisi içinde olmuştur. Yerelin 1877-78 Osmanlı-Rus savaşından sonra sancağın diğer birimlerinden farklı olarak (özellikle sancağın Batum'dan Rize'ye kadar uzandığı dikkate alınır) I. Dünya Savaşı sonlarına kadar bu ilişkiyi sürdürmüş olması dikkati çekmektedir. 1877-78 savaşından sonra Kemalpaşa köyü Rusların oluşturduğu Gonio Uçastok'una (nahiye) bağlı bir sınır köyü haline gelmiş ve Kemalpaşa'dan sonraki kıyı yerleşim yerleri ise Osmanlı sınırları içerisinde kalmaya devam etmiştir. Rus yönetimi altında Kemalpaşa Batum oblasti (Vilayet) içerisinde köy statüsünü sürdürmüştür.\* Eklemleme örüntüsündeki bu farklılaşma Kemalpaşa'yı diğer kıyı boyu yerleşkelerinden ayıran temel noktalardan biridir. Savaşın sonu Rus yönetimi Badem'e göre Batum'u sancak merkezi (okrug) olarak bırakarak bu oblastı kurulan *askeri-örfi* idarenin bir parçası haline getirmiştir.

"Rus Kafkas Ordusu komutanlığının 1 Haziran 1877 tarihli geçici emrine göre bölgede beş yeni sancak (okrug) oluşturuldu. 23 Haziran 1877 tarihli geçici nizamname (polojenie) ile kazalardaki kadı meclislerine (mahkemelere) eskisi gibi yargı yetkisi verildi. Müslümanlar arasındaki kürek (katorga) cezası gerektiren suçlar dışındaki medeni hukuk ve ceza davalarına kadılar bakacaktı. Nizamname Rus devlet memurlarının yerel âdetlere ve inançlara saygılı davranmalarını emrediyordu... Kafkasya naibinin Batum ve Kars oblastları askeri valilerinin yetki ve yükümlülüklerine ilişkin 8 (20) Şubat 1879 tarihli talimatnamesinde bu valilerin kendi vilayetlerinde asayişten sorumlu oldukları ve nüfusu yavaş yavaş uygar yurttaşlığa (grajdanstvennost) hazırlamaları, ancak alışmış olduğu düzeni ve yaşam tarzını özel bir gereklilik olmadıkça keskin bir biçimde bozmaktan kaçınmaları gerektiği yazılıydı. Valiler vilayetlerindeki en etkili kişileri Güney Kafkasya'ya, hatta Rusya'nın içlerine bağlayan maddi ve manevi çıkarları olmasını sağlamalı ve bunun için ticareti geliştirmeli, okullara öğrenciler yollamalıydılar." (Badem, 2018: 57)

Rusların oluşturduğu idari eklemleme stratejisinin askeri-örfi bir karaktere sahip olması bir taraftan merkezle olan bağlara (askeri valilerin yönetimi) vurgu yaparken öteki taraftan örfi boyutun yerel topluluk çıkarlarına, örf ve adetlerine uygunluğu gibi esnek bir eklemleme çabasını ifade etmektedir.\* Buna göre yerel halk yargı dışında köylerin yönetimine de katılabiliyor ve köy cemaatleri ve kabile birliklerinin geleneksel yapıları korunmaya çalışılıyordu (Badem, 2018: 51-52). Kentlerden köylere doğru daha esnekleşen bir idari eklemleme örüntüsünün imparatorluk örgütlenmelerinde sık karşılaşılan bir durum olduğu bilinmektedir. Ayrıca Badem'in dikkat çektiği bu noktanın bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerin verileriyle de desteklendiğini vurgulamak gerekir. Rus yönetimi altında daha büyük yerleşim yerleri olan sancak ve kazalar askeri vali veya kaymakamlar tarafından yönetilmesine rağmen dağınık bir yerleşime sahip olan bölgede nahiye ve köyler daha çok yerel önde gelen görece geniş ve etkili aile birlikleri ile işbirliğine gidilerek yönetilmeye çalışılmıştır. Ayrıca

\* Candan Badem'in aktardığına göre Rus yönetimi Batum oblastını diğer yerlerde olduğu gibi sancaklar (okrug), kazalar (uçastok), nahiyeler (selskiy okrug) ve köyler oluşturarak Osmanlıya benzer bir biçimde idari anlamda yapılandırmıştır. Batum 1883-1903 arasında bir dönem idari merkez olma özelliğini yitirmiş fakat sonra yeniden oblast statüsünü geri kazanmıştır. Kemalpaşa idari teşkilat yapısı içinde nahiye olarak sayılmadığından köy statüsüne sahip olduğu düşünülmektedir. (Badem, 2018: 60, 69).

\* Askeri-örfi idare hakkında bkz. (Badem, 2018: 51 vd.)



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

bölgenin Osmanlı İmparatorluk döneminde şekillenmiş bir dinsel ve etnik cemaat çeşitliliği ve ayrıca bugünde Kemalpaşa'da belirgin bir şekilde siyasal öneme sahip aile veya akraba/sülale birlikleri şeklinde işleyebilen çeşitli kimlik/aidiyet gruplarının varlığı böyle bir yönetsel esnekliği zorunlu hale getirmiştir.\* Bugünde yerel siyasetin önemli bir parçası olarak işleyen bu akraba/sülale kimlikleri çalışmanın ilerleyen kısımlarında ele alınacaktır. Yerel veya bölgesel toplumsal yapının belirli özelliklerinin önemi, günümüzdeki sürekliliğinin ötesinde Rus idari yönetiminin askeri-örfi bir şekilde biçimlenişine olan etkisinde de görülebilir. Kemalpaşa'nın yukarıda vurgulanan bu dönemdeki etnik ve dinsel yapısına dair bilgilere de bölgeyle ilgili tutulan sınırlı Osmanlı ve Rus resmi kayıtlarından ulaşmak mümkündür. Bu kayıtlardan Doğu Karadeniz kıyı yerleşkelerinin etnik ve dinsel bir çeşitliliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu kayıtlar her ne kadar resmi ulusal tasnifi ve bunların ifade ettiği çıkarları yansıtırsa da var olan çeşitliliği ortaya koymaya yardımcı olduğundan dikkate alınmalıdır. Bu tarihsel veriler özellikle günümüzde Kemalpaşa'da karşımıza çıkan Laz ve Hemşin kimliklerini anlayabilmek açısından önemlidir. Bu kayıtlarda Hıristiyan Laz topluluklarıyla beraber çoğunluğu Müslüman Laz nüfusunun ağır bastığı bölgede Gregoryen ve Katolik Ermeniler, Ortodoks Rumlar ve Müslüman Gürcüler şeklinde etnik ve dinsel çeşitliliği yansıtan tasnifler dikkati çekmektedir. Kemalpaşa (Makriyal) açısından bulabildiğimiz somut verilerden biri 1886 Gürcü nüfus kayıtlarında geçen bilgilerdir. 1886 nüfus sayımı verilerine göre Makriyal'da 143 hane mevcuttur. Sayımda toplam nüfusun 696 kişiden oluştuğu ve bunların 486 kişisi Laz ve 210'u ise Gregoryen Ermeni olduğu belirtilmiştir.\* Bu veriye göre Kemalpaşa (Makriyal) Gonio kazasının en kalabalık kıyı köylerinden biridir. Burada sosyo-kültürel açıdan dikkat edilmesi gereken temel nokta bu tasniflerin doğru ya da yanlışlığından ziyade temelde bir çeşitliliğe işaret etmesidir. Bugün Hemşinli olarak kendilerini tanımlayan grupların bu tarihlerde Gürcü kayıtlarında Gregoryen Ermeni olarak tasnif edilmesi bu grupların Gregoryen Ermeni olup olmadığına dair ulusal-etnik ve dini çıkarımlara izin vermez. Çeşitli ulusal tasnifler ile yerel kimlik tasnifleri arasında her zaman var olabilecek çelişki ve farklılıkları dikkate almak gerekmektedir.\* Ulusal tasnifler oldukça keskin ve net sınırlarla bu yerel kimlikleri ele alırken yerel kimlik tanımlamaları ulus-devlet kodlamalarından oldukça farklılaşan esnek biçimler alabilmektedir. Kemalpaşa'da bugün yerelin kendi tanımlamalarıyla beliren Laz ve Hemşin kimlikleri bu çeşitliliğin devamı olarak görülmelidir.

Bu dönemde özellikle köy gibi küçük yerleşim yerlerine dair yazılı arşiv kaynaklarına bizim açımızdan ulaşmak mümkün olmadığından yerelde yapılan görüşmecilerin sözlü aktarımlarını resmi arşiv kayıtlarıyla karşılaştırarak yerelin eklemleme ilişkisinin dönüşümünü anlayabilmek mümkün hale gelmiştir. 1933 doğumlu bir görüşmeci bu döneme ilişki olarak şu bilgileri aktarmaktadır:

\* Böyle bir esnekliğe rağmen savaş koşullarının binlerce Müslüman yerliyi Osmanlı'nın farklı topraklarına göç etmek zorunda bıraktığını unutmamak gerekir. Osmanlı yönetiminde Batum sancağının yoğun bir Müslüman nüfusa sahip olduğu da bilinmektedir (Özel 2010; Demirel 2009; Badem 2018: 139-160).

\* Yazar özellikle Gregoryen Ermeni sayısının daha sonraki sayımlarda verilmediğini ve bu nüfusa ne olduğu sorusunu haklı olarak sormaktadır. Bu durumun da belirtilen ulusal-etnik tanımlamanın çelişkilerini göstermesi açısından önemlidir. Dönem itibarıyla dinsel aidiyetin etnik tanımlamada önemli bir işlevi olduğu düşünülürse Ermeniliğin yanında Hıristiyanlık vurgusunun ulusal çıkar tanımlamalarıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Nureddin Parlak'ın bu konudaki yazısına ulaşmak için bkz. bkz. [https://www.academia.edu/33108517/XIX.\\_ve\\_XX.\\_Y%C3%9CCZYIL\\_KAYNAKLARINA\\_G%C3%96RE\\_ARTV%C4%B0N%C4%B0N\\_DEMOGRAF%C4%B0K\\_YAPISI](https://www.academia.edu/33108517/XIX._ve_XX._Y%C3%9CCZYIL_KAYNAKLARINA_G%C3%96RE_ARTV%C4%B0N%C4%B0N_DEMOGRAF%C4%B0K_YAPISI) (22.06.2020)

\* Özellikle bu bölge Hemşinlilerinin daha erken bir safhada Müslüman oldukları dikkate alınırsa Gregoryen tasnifinin ulusal çıkarları yansıtmaya olasılığı yüksektir. Ayrıca Hemşinli ve Ermenilik arasındaki ilişkiye dair de bkz. (Simonian: 2007)

...  
“Babam da Batum’da tüccarlık yapardı. O hudut kapandığı zaman geldi bu tarafa. Ondan sonra bağ, bahçede çalıştı... Kemalpaşa burası Cumhuriyet kurulduktan sonra Türkün eline geçti. Burası Rus’un elindeydi. Kopmuş diyoruz ileride. Oraya kadar hudut oradaydı. Oradan oyanı Hopa. Kemalpaşa bölgesi Rus’un elindeydi. İşte bu Cumhuriyet kurulduktan sonra anlaşmalı yani savaşla değil burası Türkiye’ye kaldı... Şimdi buranın eskileri askerlik yapmamıştır. Rusya almıyordu askere. Mesela babam, amcamlarım o yaştaki adamlar askerlik yapmamışlardır. Rus almıyordu. Türkiye’de hudut Kopmuş’taydı (Y.N: Kopmuş Kemalpaşa ve Hopa arasındaki bir kıyı şeridine verilen addır). Burası Rus elindeydi onun için... Şimdi ilişki şöyle yani. Bu kapı tabii Rus elindeydi ama bu kapı şimdi nasıl gidip geliniyor ya işte dedim ya babamda Batum’da idi. Bu halk gidip geliyordu. O zaman aşağı yukarı belki de Rize; Trabzon’a kadar ki halk geçimi Batum’da şimdi nasıl Gürcü’ler Batum mesela burada geçim sağlıyor ya. Aynı o şekil buradaki halk geçimi oradan sağlıyormuş. Batum’dan. Yani Trabzon’dan aşağısı geçimini Batum’dan sağlıyormuş... Orada buradaki meyveleri götürüp satıyorlarmış. Orada buradaki meyve portakal mesela mandalina portakal... O zamanlar bir kilo portakal için 1 kırmızı Lira verirlermiş. İşte ne varsa... Buranın halkı Batum’dan geçiniyordu yani... Benim babamla amcam Batum’da tüccarlık yapıyorlardı. Hudut kapanınca babam geldi amcam gelmedi. Orada kaldı. Daha sonra kaçırım diye. Fakat birden hudut kapanınca kaçamadı orda kaldı. İşte orda amcam oğlu var dört tane. Üçü öldü bir tane kaldı yani... Sınır kapanınca buranın halkı sıkıntı çekti... Bizim burada Sonbay’lar var ağalar. Sonbay’lar burasının eski ağalarıdır. Yani hakiki ağadır. Devlet tarafından tayin edilmiş. Burası Rusya Türk el altında olmadığı için Rusya’dan buraya fazla şey etmemiş... Burada halk birbirine girmiş ben idare edecem sen edeceksin diye. Rusya’da göndermiş ağayı. Orada ağa buraya yani şimdi nasıl kaymakam gönderiyorlar buraya idare ediyor aynı o şekilde. Yani resmen devlet tarafından Ağa olarak gönderilmiş. Onlar idare ediyorlarmış... Kemalpaşa’nın yarısı onların.” (G7)

Görüşmecinin aktardığı bu veriler köye dair yukarıda varsayılan esnek idari yönetimi ve bugünkü diğer sahil yerleşimlerinden farklı olarak 1921 yılında yeniden Türkiye sınırlarına dâhil oluncaya kadar Rus yönetimi altında ve daha sonra 1937 yılında sınırın kapanmasına kadar Batum’la tarihsel süregelen iktisadi, sosyal ve kültürel ilişkilerin sürekliliğine işaret etmektedir. Fakat görüşmecinin Sonbay’lara dair aktardıklarına dair bir düzeltmeyi yapmak gerekir. Hiçyılmaz 1835 nüfus kayıtlarına dayanarak Kemalpaşa’nın (Makriyal) Batum sancağının Gonio nahiyesine bağlı Liman’la beraber yaklaşık 492 nüfusa sahip bir köyü olarak görünmekte olduğunu ve köyün imamı İmamalioğlu Osman ve nahiyenin ileri gelenleri arasında yine onun torunu olarak kaydedilen Ömer bin Ali’nin aslında Zonbaia (Sonbay) ailesinin bir üyesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgi de ağa ünvanına sahip ailenin zaten Rus hâkimiyetinden önce Kemalpaşa’da ileri gelen ailelerden biri olduğunu ve 1877-78 Rus idaresinden sonra da bu konumunu koruyarak belki de daha da güç kazanarak köyün ağası haline geldiğini göstermektedir (Hiçyılmaz, 2015: 31).

Ayrıca hem nüfus kayıtlarından hem de görüşmecilerin aktardıklarından bu dönemde yerel toplumsal yapıya dair bazı ipuçları çıkarılabilir. Hiçyılmaz bu bağlamda köyde 53 farklı sülale adının geçtiğini tespit etmiştir (Hiçyılmaz, 2015: 34, 66). Bu da sülale denen birliklerin bu tarihte hane tabanlı, sayıca çok geniş olmayan, oldukça dağınık ve parçalı soy birlikleri görünümünde olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu veriler açısından bir şerh düşülmesi gerekmektedir. Bu birliklerin ne kadar geniş olup olmadığını sadece nüfus kayıtlarındaki tasnifle tanımlamak mümkün değildir. Bu kayıtlara bakıldığı zaman daha çok hane temelli bir tasnif dikkati çekmektedir. Akrabalık sistemini tam olarak çözümlenmek bu verilerle neredeyse imkânsızdır. Kayıtlarda kardeş, torun, yeğen gibi akrabalık bağlarını belirten ibareler kullanılmasına rağmen babasoylu tasnif kadın nüfusu ve evliliklerin tespitini mümkün kılmaz. Hem resmi kayıtlardaki sülale vurgusu hem de görüşmecilerin aktardıkları birlikte düşünüldüğünde genişliği tam olarak bilinemesi de aile/akraba birlikleri günümüze kadar toplumsal yapıyı oluşturan temel sosyal birliklerden biridir. İçerisinde yer alan üyelerin toplumsal konumunu ve saygınlığını belirlediğinden yerel ve bölgesel iktidar ilişkilerinin de önemli bir

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

parçasını oluşturmaktadır. Bu tarihte köyün ve mahallenin ileri gelenleri, imamları ve muhtarları olarak kaydedilen sülalelerin örneğin Sonbaylar, Lokumcuoğlu gibi günümüze kadar ilçenin en etkili ve büyük sülaleleri olarak geçmektedir.

Görüşmecinin yukarıda aktardıkları geçimlik üretim faaliyetlerinin yanında Rusya ve Batum’la deniz ve kara bağlantılı olarak tarımsal ve hayvansal ürün ve küçük meta mübadelesine dayalı ticari ilişkilerin de sürdürüldüğünü göstermektedir. Bölgenin yüksek vadilerden oluşan topoğrafik yapısına rağmen Kemalpaşa’nın kıyıda geniş düzlük alanlara sahip olması köyde pirinç, mısır ve narenciye ekimini ve ticaretini olanaklı kılmıştır. Kemalpaşa (Makriyal) bu dönemde büyük oranda bugün kendilerini Laz olarak tanımlayan aile ve akraba topluluklarının yerleşik olduğu bir yer görünümündedir.\* Köyde yerleşik Laz aileler bu bağlamda hiyerarşik bir toprak sahipliği sistemini de ortaya çıkarmışlardır. Merkezde ileri gelen başta Sonbaylar, Lokumcular olmak üzere önemli oranda Laz aileler yakın tarihe kadar köydeki arazi ve toprakların büyük kısmını ellerinde tutmaktaydılar. Bu durum yerel ekonomik kaynakların yakın tarihe kadar büyük oranda az sayıda Laz ailenin elinde toplandığını göstermektedir. Ayrıca Rusya ve özellikle Batum merkeziyle ilişkili yerelden bu merkezlere doğru emek hareketliliğini de tespit etmek mümkündür. Hemşinli görüşmeciler yer yer eskiden dedelerinin hayvansal ürünler ve canlı hayvan ticareti yaptıklarına işaret etmişlerdir. Bugünkü Hemşinli toplulukları bu dönemde ağırlıklı olarak Kemalpaşa çevresindeki diğer köylerde yerleşiktirler ve 1877-78 Osmanlı-Rus savaşı ve sonrasında bölgede yoğun göç hareketliliği yaşayan gruplardan biridir. Bazı görüşmeciler özellikle bu tarihlerde Osmanlı idaresinde bulunan Hopa’dan askerlik yaşı gelmiş olan Hemşinli gençlerin Rus idaresi altında askerlik yükümlülüğü olmadığından Kemalpaşa’ya ve daha çok çevre köylere göç ettiklerine işaret etmişlerdir.

“Bunlar esasen Hopa’dan gelmez. Buradaki Hemşinli Hopa’dan gelmezler. Bütün akrabaları Hopa’da var. Fakat şimdi bunlar şöyle çoklaştılar... Yok, buraya göç etme ta şeyde dedim ya burası Rus’un elindeydi. O zaman göç ettiler kaçtılar geldiler... Merkezde yok idi kimse. Köylerde ama şimdi merkeze doldular. Eskiden köylerde yaşıyorlardı. Şöyle geldiler şeyden Hopa’dan buraya. Şimdi dedim ya burada askerlik yok idi. Hopa’da var idi. Ee şimdi orada askerlik çağına gelen delikanlı kaçtı geldi bu tarafa. Askerlik yapmayayım diye gitmeyeyim diye. Burada tabii işte o büyük arazi sahipleri işte o ağalar belli başlı aileler büyük arazi sahipleri. Geldi evliyse karısı da vardı bekâr ise bekâr olarak geldi bunlar o zenginlere o büyük arazi sahiplerine sığındı. Ondan sonra tabii arazi para mı ha burası da senin olsun burada otur öyle öyle yani askerlik çağına gelen kaçtı geldi kaçtı geldi öyle öyle geldiler buraya. İşte burada eyleştiler burada kaldılar gitmediler. Sonra hudut açıldı ama daha gitmediler kaldı burada. Burada kaldılar.” (G7)

“Dedem, babam Hopa-Koyuncular köyündendir, biz Kemalpaşa Köprücü köyündenizdir. Kemalpaşa’da ki araziye babamın dedesi almış. O şekilde Kemalpaşa’ya gidiyoruz. Dedemin babası Rusya’yla ticaret yapıyordu. Ali derlerdi ona. Ali Şivan’lı. Her sülale yapı olarak kendi içinde birbirine çok bağlıdır. Köy bazında milliyetçilik vardır. Mesela bizim köyde 7-8 tane sülale vardır. Şimdi her sülalenin kendi içerisinde bir bağı var. Bizim sülale adımız Şirvan ama soyadımız Aydın’dır. Kemalpaşa nahiye müdürlüğüken özellikle merkez 3-4 aileden sorulurdu. Bunlar Lokumcular, Sonbaylar birde Kohalar aileleridir... Kohalar Üç Kardeş köyü onların olduğu taraftır. Yaşlılar gidince araziler taksim edilince yani parseller küçülünce bu sefer onlar sattılar. Satılınca diğer aileler aldılar. Bu sefer o aldı o aldı onlar göçtü. Bizim köy Laz ve Hemşin karışıktır. (Y.N: tespit edilen

\* Bugün görüşmecilerin kendilerini sınıflamak için kullandığı Laz veya Hemşinli tasniflerinin ilgili dönemdeki aktörlerin de kullandığı bir tasnif olup olmadığı ve bu bağlamda aile/sülale özdeşliklerinin nasıl bir rol oynadığı sorusu daha geniş tarihsel araştırmaları gerektirmektedir. Araştırmacı bu olgunun bölgede modernleşmenin hız kazanmasıyla oluştuğu izlenimine sahiptir.

... tek karışık köydür) Lazlar, Hemşince bilir bizim Hemşinler Lazca bilir. Bizim aile bağlarımız çok güçlüdür. Her eve bizim çocuklar gider onlar gelir. Babam otoriter bir insandı. Annemi köy çok severdi el üstünde tutarlardı. Aile içerisinde amcalarımın eşleri, amcalarımın çocukları, bizler anne bir ödev verince yapılırdı. Ölen belediye başkanı amcam Asım Aydın. Ağabeyim derdi ki sen sen sen bunlardan sorumlusunuz tamamdır. Biz 8 kardeşiz bizim 6 tanemiz köydeyiz. İki ağabeyim dışarıda. Amcamın da 7 çocuğu var. Onlar da evde. Bizim köydeki ev büyüktü. 13 çocuk. Birde benim eşim üvey amcamın kızı 14 çocuk. Bir evdeydik. Babam ailenin büyük evladydı, dedemin büyük çocuğu.” (G2).

Özellikle Hemşinli toplulukların sülale yapısının Laz ailelerden farklılaşığına işaret eden bu veriler bu toplulukların günümüze kadar daha çok geniş aile ve sülale birlikleri içerisinde yaşamakta olduğunu göstermesi açısından önemlidir. İleriki bölümlerde bu birlik yaşamının yerel siyasetteki rolü üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır. *Yereldeki ölçeksel eklemleme örüntüsünün önemli bir parçasını bu aile ve sülale birlikleri teşkil etmektedir.* Yerelden küresel ölçeğe uzanabilen bu ilişki ağları ticari, sosyal ve siyasal anlamda bağlantılar yaratmakta ve az ya da çok keyfiyete dayanan siyasal sınırlar karşısında direngen olabilmektedirler. 1877-78 Osmanlı-Rus savaşı sırasında Batum Sancağında bazı Hemşinli ailelerin Anadolu'nun kuzey batı bölgelerine göç ettiği bilinmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi yerel ölçek düzeyinde de örneğin Kemalpaşa ve Hopa arasında göç hareketliliği yaşanmıştır. Bu dönemde oluşturulan sınırlar oldukça geçirgendir ve akrabalık ilişkileri bu geçirgenliği sağlayan temel eklemleme biçimlerinden biridir. Yerel toplumsal yapıların büyük oranda farklı ölçeklere uzanabilen bu tarz eklemleme ilişkileri bağlamında geliştiği ve değişime uğradığı dikkate alınırsa 1921'den sonra yeniden Türkiye sınırlarına dâhil olan Kemalpaşa'nın Batum'la ilişkilerinin zayıflamasıyla beraber bu örüntü yeni bir form kazanmaya başlamıştır. İmparatorluk idari mekânlarının parçalanması ve yerelliklerin ulusal düzeyde yeniden inşası bu yerelliklerin iktisadi, kültürel ve siyasal vb. birçok açıdan “ulusal pazara” eklemleme süreci içerisine girmeleri anlamına gelmektedir. Bu süreçte yerel mekânlar ölçeksel olarak yeniden yapılanırlar. 1921'de Rusya'yla yapılan Moskova Antlaşması sonucunda Sarp köyü yeni sınır köyü olmuş ve Kemalpaşa'da yukarıda belirtildiği gibi Türkiye sınırlarına yeniden dâhil edilmiştir. Kemalpaşa Cumhuriyetle beraber yeniden ölçeksel olarak farklı bir dönüşüm süreci içerisine girmiştir. 1924 yılında yapılan idari düzenlemelerle beraber Kemalpaşa Rize vilayeti içerisinde Hopa'ya bağlı bir nahiyeye dönüştürülmüştür. Eski adı Makriyal olan yerleşim yeri Cumhuriyetle beraber Kemalpaşa adını almıştır. 1936 yılında Çoruh vilayeti tekrar Artvin merkez olmak üzere idari olarak yapılandırılmıştır (Başaran 2018: 52 vd.). Kemalpaşa böylece Rize'den ayrılarak 1980'lere kadar Artvin merkez olmak üzere Hopa'ya bağlı bir nahiye statüsü kazanmıştır. Sınırın tekrar yer değiştirmesi Kemalpaşa'nın Batum'la olan tarihsel ilişkisinin de değişmesi anlamına gelmiştir. 1937 yılında sınırın tamamen kapanmasına kadar bu ilişkiler izinli geçişlerle sürdürülebilmiştir. Farklı türde eklemleme ilişkileri akrabalık, toprak mülkiyeti, emek hareketliliği bu süre içerisinde belli ölçüde varlığını sürdürürken ağır da olsa yeniden inşa edilen ulusal mekâna doğru yeni bir biçim ve hız kazanmaya başlamıştır. Yerelin tarihsel eklemleme örüntüsü esasen sınırın tamamen kapanmasıyla önemli bir kırılma yaşamıştır. Batum'la olan çeşitli tarihsel eklemleme ilişkileri sönümlenmeye başlayarak yaratılan ulusal mekân coğrafyasına doğru yeniden farklı düzeylerde eklemleme süreci içerisine girmiştir. Yerel topluluğun yeniden bağlandığı Hopa ilçesi ve kıyı boyunca kara ve deniz ulaşımının mümkün olduğu Rize ve Trabzon vilayetleriyle idari, ticari ve sosyal ilişkileri güçlenmeye başlamış ve Batum bağlantısının kopuşuyla yerel geçim kaynaklarının azalışı sonucunda batıya doğru emek hareketliliği veya göçü de artmaya başlamıştır. Görüşmecilerin işaret ettiği bu yeni eklemleme biçimleri başta İstanbul ve Zonguldak olmak üzere ulusal ölçeğe



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

doğru genişlemeye başlamıştır. Yerelde merkezi devletin nahiye idari örgütlenmesi özellikle sınırın kapanmasına eşlik eden Soğuk Savaş süreciyle beraber güvenlik merkezli bir şekilde inşa edilmiştir. Yerel birimlerin idari statülerinin önemini dikkate aldığımızda eczacılık yapan ve yerelde Erken Cumhuriyet döneminden itibaren şubesi olan CHP örgütünde oldukça etkin bir görüşmeci kasabanın eski idari eklemlenme derecesi hakkında şu bilgileri vermektedir:

“Nahiyeydi orası. Bir tane nahiye müdürümüz vardı benim tanıdığım. Ben 1954-55’i hatırlıyorum. O zaman yolumuz tabi dağdan gidiyor. Liman köyünde bir bölük asker vardı. O zaman Sovyetler dağılmamış bizim burada çok ciddi bir tabur var. Dağda, Sarp’ta ve orda yine bir bölük vardı. Kemalpaşa nahiye müdürlüğü bir de jandarma komutanlığı var. 2-3 tane nahiye müdürlüğünün bekçileri vardı. Nahiye müdürünü devlet gönderiyordu. Toplam 8 personeli vardı. 1977’de Kemalpaşa’da eczane açtım... 1977’de nahiye müdürümüz vardı. Birde karakol vardı yani jandarma komutanlığı vardı. Uzman komutan vardı. Sağlık ocağı vardı. Doktorumuz vardı. Ortaokul yoktu, Hopa’ya geliyordular. İlkokul vardı sonradan ortaokul 1962-1963’ten sonraydı yaptırıldı. Lise zaten yoktu, 1991’de açıldı. Oda Asım ağabeyim ve ben bir akrabamızdan bir arsa aldık oradan orayı milli eğitime verdik. Onun üzerine yaptılar okulu.”( G2)

Görüşmecilerin aktardıklarından hareketle merkezi devlet kurumlarının yereldeki inşa sürecinin Erken Cumhuriyet döneminden itibaren hız kazanmış olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Sınır yerleşkesi olduğundan güvenlik kurumlarının ağırlığı dikkati çekmektedir. Nahiye müdürlüğünün varlığı doğrudan merkezden atanan görevliler yoluyla idari yönetimin oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Bir görüşmecinin aktardığına göre ilk Nahiye Müdürü doğrudan merkezden atanmamış yerelden bir önceki dönemde de etkin olan Sonbay ailesinden Mustafa Sonbay bu görevi üstlenmiştir. Bu da ailenin yeni dönemde de bazı idari görevler üstlenebilecek kadar etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Erken Cumhuriyet döneminin ilk aşamalarında yereldeki iktidar sahipleriyle belli düzeyde bir uzlaşımın var olduğuna işaret etmektedir. Mustafa Sonbay’dan sonraki bütün müdürler yerelin dışından atanmışlardır. Genel olarak merkezi devlet ile yerellikler arasındaki eklemlenme ilişkilerinin tarihsel olarak farklı özellikler gösterdiği ve farklı biçimler alabildiği bilinmektedir. Modern dönemde uluslaşan devletler bu ilişkiyi farklı yönetim tarzları bağlamında düzenlemeye çalışmış olsa da temelde yaşanan süreç bu iki ölçeğin birbirine farklı düzeylerde ve biçimlerde sıkı bir şekilde eklemlenmesine işaret eder. Bu bağlamda yerel toplumsal yapıdaki iktidar ilişkileri ile merkezin otorite ilişkileri arasındaki etkileşim merkez ile yerel arasındaki idari eklemlenme sürecinin özgün bir parçasını oluşturur. Bu sürecin hem uzayan bürokratik aygıt içerisinde hem dem bürokratik aygıt ve yerel topluluk karşılaşmaları bağlamında çelişki dolu olduğu, sürekli müzakereyi gerektirdiği ve merkezin yerele taşınmayı çalıştığı ilişkiler karşısındaki dirençle beraber oluşan yeniden şekillenmeler içerdiği unutulmamalıdır (Migdal: 2004). Burada işaret edilen siyasal eklemlenme süreci sadece dar anlamda devletin yereldeki kurumlarının inşasını değil aynı zamanda yerel demokratik temsili kurum ve ilişkilerin oluşumunu da içermektedir. Yerel topluluğun belirli özellikleri böylece sadece merkezi bürokratik devletle yaşanan etkileşim biçimlerinde değil aynı zamanda beliren temsiliyet ilişkilerinde de kendisini göstermektedir. Yerel toplumsal ilişkiler demokratikleşme bağlamında güçlenen yerel temsil kurumlarının biçimlenişini önemli oranda etkilemektedir. İleriki bölümlerde Kemalpaşa’daki bu tarz farklı etkileşimler üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacaktır. Erken Cumhuriyetle hız kazanan ulusal kapitalist modernleşme bağlamında Kemalpaşa yerelinde de her iki biçimde eklemlenme süreçleri hız kazanmıştır. İdari statü olarak nahiye dar anlamda siyasal eklemlenmenin daha da güçlenmesi anlamına gelmektedir. Öte yandan yerelde oluşan temsili ilişkiler geniş anlamda siyasal eklemlenmenin diğer boyutunu meydana getirmektedir. Yerel iktidar ilişkileri ve toplumsal yapı burada da oldukça belirgin bir şekilde yeniden

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

karşımıza çıkmaktadır. 1989 yılında Belde Belediyesi teşkilatı ve seçimleri yapılan kadar milletvekili, muhtarlık ve il encümen seçimleri yerelde temsiliyetin ve dolayısıyla siyasal eklemelenmenin temel süreçlerini oluşturduğu söylenebilir. Erken Cumhuriyetten itibaren yerel iktidar sahipleri ve ileri gelenler bu eklemelenme ilişkilerinin kuruluşunda önemli roller üstlenmişlerdir.

“Encümenliğe o seçilirdi il encümenliğine. O şey Kadir Efendi (Sonbay) diye bir adam vardı. Ben onu tanıyorum. İlk o seçilirdi. O öldükten sonra bu Bostancı seçildi işte. Ali Rıza Bostancı... O seçilirdi birkaç devrede o yaptı... Ee sonra Bostancı biraz tahsilliydi o zamanlar eski Rüştüye mezunu idi. Tahsilliydi. Tüccardı, tüccarlık yapardı yiyecek ve giyim üzerine. Tabii halkta onu destekliyordu. Tahsili de vardı. İşte birkaç devrede o seçildi. Sonbay’lardan sonra o seçildi... Ondan sonrada particilik başladı... Çoklu partiye seçim başlayınca tabi herkes oyuna baktı. Herkes başkaldırdı... Buradan Kemalpaşa’dan ilk kuranlar (Demokrat Parti’yi kast ederek) Nuri Sonbay ondan sonra ee şey Mevlüt Tantoğlu ondan sonra Recep Demirci başa geçti. Onlar kurdu... Tüccar değildiler o zaman yaşlıydılar biraz kabadayı adamlar idiydiler yani onlar kurdular. Ondan sonra eniştem var idi... İşte ee kuranlar onlar idi... Hükümette sözleri geçer, mahallede de geçer... Adamın elinde salahiyyet var yani.” (G7)

Erken Cumhuriyetle beraber yerelde temsili yapı ve ilişkiler devlet ve parti özdeşliğinin sınırları bağlamında güçlenmeye başlayarak CHP Parti şubesi ve halk odasının kuruluşu gerçekleşmiştir. Erken Cumhuriyet dönemi CHP’sinin ulusal ölçekte yaygınlaşan modernleşme politikaları siyasal eklemelenme sürecinin dar anlamdaki boyutunun farklı reformcu kurumlar üzerinden yerelliklere doğru genişlemesi anlamına gelmektedir. CHP’nin ulusal ölçekte ulusal-reformcu kimliği yayma ve benimsetme politikaları Kemalpaşa’da parti teşkilatlarının ötesinde köylere kadar nüfuz etmeye başlayan eğitim kurumlarını karşımıza çıkarmaktadır. Bu bağlar aynı zamanda yereldeki Laz ve Hemşinli toplulukların ulusal-reformcu bir kimliğe yakın tutumlarını ve daha sonra gösterileceği gibi güçlü bir CHP parti kimliğinin varlığını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bir görüşmecinin babasına dair aktardıkları hem bu bağları hem de yerel iktidar konfigürasyonunu göstermesi açısından oldukça önemlidir:

“Bizim kavim dağa bağlı, dağ dibi köyleri hep Hemşinli. Sülale kalabalıktır. 100-120 hane vardır. Hem kalabalık bir sülale... Nüfus... Bu açıdan ikinci sülale olabilir Kemalpaşa’da. Birinci ikinci derece aile bağları hala o sıcaklık vardır. Cumhuriyet kurulduğunda okur-yazar olanları topluyorlar. Babam okur-yazarmış. Beşikdüzü’ne götürmüşler. Orda Köy Enstitüsü’nde babama kurs vermişler. İki kişiler geri geliyorlar, köyde halkı topluyor. Kaya Köyü. İlkokul ve ilkokulu da yapıyorlar. Haliyle iyi eğitim alıyor. Babam köyün veterineriymiş. Babam köyün imamıymış. Şimdi belediye binasında panoda ilk öğretmen babamdır. Hasan Tatar. Resmini bulamadık. Bir ilktir. Köyde eğitimlik yapmış. Şimdi burada ortak kanaat şudur. Beni de gururlandıran böyle. Bu adam köyüne toprak kazandırmıştır. Kendisi bir metrekare almamıştır. Köylüye okuma-yazma öğretmiştir. Burası ağalara bağlı. Topraklar hep ağaların. Cumhuriyetin ilk döneminde. Babam muhtardır köyde. Cumhuriyetin ilk dönemi. TBMM’ne dilekçe yazıyor. Bir partinin genel başkanı, kurucusu Cumhuriyette de parmak izleri olan bir adamın benim evde mektupları ve dilekçe cevapları vardı. Ben gördüm onları. Kanun çıkıyor herhalde Kadastro Kanunudur. Diyorlar ki köylülere şu anda elinde olup kullandıkları, işledikleri araziler o köylüye kayıt olacak. O köylünün üzerine. Ülke devlet oluyor. Bu dilekçeyi, haberi babam alır almaz hemen köylüyü topluyor diyor ki kullandığınız arazileri size tapulayacağız. Bunu duyunca arazinin esas sahipleri ağalar babamı çağırıyorlar. Diyorlar ki hangi memlekette ne kadar arazi istiyorsan sana verelim, tapulayalım sen köylüyü uyandırma, bizim arazilerimizi köylüye verme. Babam kabul etmiyor. Babamı öldürtmek için adam kiralyorlar. Jandarma ağanın emrindedir. Karadeniz’in kıyıcığında yok sanırsın ama mazisi bilinmez. Bizzat yaşlıların anlattığı hikâye bu. Babamı karakolda bırakıyorlar. Akşama bırakırız akşama yolda öldürtürüz. Gece geç olmuş köylüler bakıyor ki babam gelmemiş bu Hasan nereye gitmiş. Babamı arıyorlar. Babamı bırakıyorlar bu yol ayırımında babam diyor ki ben gitmem. Ben köy muhtarıyım diyor. Bu jandarma ağanın emrinde değil benim emrimde olacak, beni jandarmayla gönderin giderim yoksa gitmem diyor. Tamam diyorlar belli bir yere kadar götürün bırakın o işi hallederler. Jandarmanın terk edeceği yerde gürtlü var. Bizim köylüler gelir. Babamı

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

jandarmadan alıp köye giderler. Şimdi o köyü gören beni gören hemen babamı hatırlıyor. Bu köyü rahmetli babası vermiştir bize. Halkı satmadı toprağı köylüye verdi. Sülalede babamı unutturacak bir adamda görmedim yani. Şimdi benden çok babam tanınır benli kuşakta.” (G3)

Yerelde Erken Cumhuriyet döneminde Köy Enstitüleri ve daha sonraki öğretmen okullarında eğitim almış ve yine yerelde öğretmenlik yapmış çok sayıda kişiye rastlamak mümkündür.\* Yereldeki güçlü CHP temsiliyetinin ve aynı zamanda 1960’lı ve 70’li yıllarda sol-sosyalist hareketlerin (özellikle Dev-Yol hareketi) yayılmasında esas rolü oynayan ulusal ölçekte hareketlilik gösteren ve bu ölçüğe eklenmiş öğretmen zümresi olduğu söylenebilir. Temsili ve farklı tarzda kurumsal bağlar sonuç olarak Erken Cumhuriyetten itibaren güçlenmeye başlayarak yereldeki farklı aktörlerin yerel toplumsal yapıyı ve ulusal-merkezle olan ilişkiyi biçimlendirmeye dâhil olmasını sağlamıştır. Artan bu tarz eklenmeler daha geniş kapsamda 1950’li yıllardan sonra genişleyen ulusal kalkınma ve modernleşme politikaları bağlamında değerlendirilebilir. Yerelin ulusal ölçüğe eklenme düzeyi bu politikalar doğrultusunda artmaya devam etmiştir. Özellikle 1950’li yılların ortalarından itibaren Kemalpaşa’da çay tarımına başlanılmış ve ağırdan olsa geçim kaynakları kıt olan yerel hanelerin temel üretim faaliyetlerinden biri haline gelmiştir. Ayrıca bu bağlamda 1975 yılında Kemalpaşa Çay Fabrikasının kuruluşu gerçekleşmiştir. Yerelin üretim faaliyetleri böylece ulusal ve hatta küresel piyasalara eklenerek toplumsal yapıdan biyofiziksel dokuya kadar yerel mekân kapsamlı bir şekilde yeniden biçimlenmeye başlamıştır.\* Yine bununla ilişkili olarak yereli ulusal yol şebekelerine bağlama çalışmaları da hız kazanmış ve aynı yıllarda Trabzon’a kadar olan karayolu bağlantısı tamamlanmıştır.

Aynı dönemde çok partili hayata geçişle beraber yerelde hem daha rekabetçi hem de yerel siyasal katılımın artmasını sağlayan temsili yapı ve ilişkiler gelişmeye başlamıştır. Dördüncü bölümde bu konuya özellikle seçimler ve oyların dağılımı açısından yeniden dönülecektir. Bu yöndeki esas gelişme yerelde yapılan referandumdan sonra 1989 yılında Belde belediye teşkilatının kurulmasıyla gerçekleşmiştir. 1989 yılında ilk belediye seçimleri gerçekleştirilmiş ve farklı siyasal partilere (veya bağımsız olarak) dâhil olan yerel aktörler seçimler bağlamında belediye yönetimi için rekabet etmişlerdir. Belediye teşkilatlarının kurulması yerel siyasetin gelişmesi açısından oldukça önemli bir süreci ifade ettiği bilinmektedir. Bu süreç yerel toplulukların kendi kendini yönetme deneyimi kazanmasında ve yerel temsil ve seçim mücadelelerinin gelişiminin önünü açmasından dolayı oldukça önemlidir. Temsili siyasal sürecin genişlemesi ve belde teşkilatının kurulması yukarıda belirtildiği gibi birçok farklı ölçekselle değişimle ilişkili olarak eşzamanlı bir şekilde yaşanmıştır. Bu tarz değişimlerin esas kaynaklarından birisi yukarıda da iddia edildiği gibi yerelin eklenme örüntüsünde yaşanan değişimlerdir. Aynı süreçte örneğin yerelin nüfusunda da belirgin değişimler yaşanmıştır. Aşağıdaki Cumhuriyet dönemini kapsayan tabloda görüldüğü gibi 1980’den sonra köylerin nüfus artışı yavaşlamaya ve hatta düşmeye başlarken Kemalpaşa merkez nüfusu sürekli bir şekilde artış göstermeye başlamıştır. Farklı biçimlerde kurumlaşmanın yoğunlaştığı Kemalpaşa merkezi 1975’ten günümüze kadar köylerden nüfus akışına sahne olmuştur. Örneğin

\* Belediye binasında bu kişilerin isimleri ve resimleri panolaştırılmıştır.

\* Çay tarımı ile yerel toplumsal yapı ve ilişkilerin dönüşümü arasındaki ilişki kendi başına araştırma konusu olmaya aday bir sorunsallık niteliğindedir. Özellikle Laz ve Hemşinli gruplar arasındaki eşitsiz ilişkilerin dönüşümü, Hemşinlilerin uzun zamandır yürüttüğü hayvancılık faaliyetlerinde yaşanan gerileme ve kent merkezi ve tüketim odaklı bir topluluk yaşamının önem kazanması gibi birçok etken burada bu olguyla ilişkili görünmektedir. Birçok farklı üretim etkinliğinin monokültür çay tarımının teşviki ve üstlenilmesiyle terk edilmeye başlandığı tahmin edilebilir. Ayrıca ormanlık alanların çay tarımına açılması için yapılan müdahaleler de biyofiziksel dokuda değişimler meydana getirmiştir.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

TUİK verilerine göre 1975 yılında Kemalpaşa'nın en kalabalık köyü olan Köprücü 1427 nüfusla merkezden bile daha fazla nüfusa sahipken 1980 yılına gelindiğinde Kemalpaşa merkezin nüfusu 1819'a çıkarken Köprücü köyü 1560'da kalmıştır.

**Tablo 1. Kemalpaşa Yıllara Göre Nüfus Gelişimi**

Yıl	Merkez	Köyler	Toplam
1935	244	4.145	4.389
1940	298	2.611	2.909
1950	365	3.146	3.511
1960	894	3.651	4.545
1965	840	4.398	5.238
1970	1.215	5.341	6.556
1975	1.369	5.918	7.277
1980	1.819	6.581	8.400
1985	2.168	6.762	8.930
1990	2.658	6.596	9.054
2000	4.124	4.605	8.729
2010	4.794	3.526	8.320
2018 (İlçe)	6.482	3.055	9.537

TUİK verilerinden oluşturulmuştur.

Belde örgütlenmesine eşlik eden diğer temel ölçeksel süreç 1988 yılında Türkiye ve Sovyetler Birliği arasında imzalanmış olan Uluslararası Kara Taşımacılığı Sözleşmesi ile Sarp sınır kapısının açılmasıyla ortaya çıkmıştır (Akyüz 2014: 90). Yukarıda vurgulanan Çay tarımı ve daha sonra gerçekleşen sınırın yeniden açılması yerelin mekânsal dönüşümündeki iki temel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınırın yeniden açılmasıyla yerelin eklemleme örüntüsünde oldukça hızlı ve kapsamlı bir değişim meydana gelmiştir. Böylece ortaya çıkan çok boyutlu mekânsal dönüşüm süreci o kadar yoğun yaşanmıştır ki sonuçta 2017 yılında yayımlanan Kanun Hükmünde Kararname ile Kemalpaşa'nın idari statüsü ilçe olarak değiştirilmiştir.\* Sınırın açılmasıyla yerelde meydana gelen değişimler ve yeni karşılaşılan özgün toplumsal sorunlar bir taraftan yerel elit ve toplulukların belde örgütlenmesinin sınırlı yönetim kapasitesinin artırılması ve daha fazla kaynak aktarılması yönündeki taleplerini doğurmuş öteki taraftan merkezi yönetim açısından da artan kontrol ve denetim ihtiyacını meydana getirmiştir. Örneğin sınırın açılmasıyla artan ticari faaliyetleri ve yarattığı etkileri uzun süre muhtarlık yapmış olan bir görüşmeci şu şekilde dile getirmektedir:

“1989'dan önce burada bir demir kapı vardı. Merak ederdim giderdim, SSCB yazardı okurdum. İnsan merak ediyordu. 12-13 yaşlarındaydım. Sovyetler Birliği'ni görünce insanlar onu merak ediyordu. Çocuktum ama çok merak ediyordum. Bu kapalı kutu. Acaba içeride ne var. İnsan gidip kapıyı açıp içeriye bakmak istiyor acaba orada ne var? 1989 da ilk kapı açıldığında pasaport yok içeri gittim yaya. 1989'da kapı açıldığı zaman Hopa ve Kemalpaşa topluluğu epey bir ticari ilişki yaşadı. İlk açılış dönemlerinde bavul ticareti yaşanmıştır. O zaman benim orada çay ocağım vardı. Buradan 10 kişi çıkınca oradan 20 kişi girerdi her gün. Daha yeni dağılmış Sovyetler Birliği. Halk varlıktan fakirliğe- yokluğa düşmüş. Ellerinde ne varsa bavuluna koyup buradan çeşitli illere minibüslere koyup öyle gidip oralarda satarlardı. Cam eşyaları vs. mutfak eşyaları vs. Nice eşyalar. İlk bavul ticareti başladı. Sonra bavul ticareti kesildi. Oradan sonra şirketler üzerinden oradan çimento, demir, hurda

\* İlçeleşmenin arkasındaki hükümet iradesi çoğu zaman yerelin desteğini kazanmak için verilmiş bir karar olarak sunulmaktadır. Yerel toplulukların da bu yönde talepleriyle bulunduğu vakit bu faktörün açıklama gücü beliriyor olsa da ilçeleşme gibi temel idari değişim süreçlerinin yerelde yaşanan temel mekânsal değişimlerle ilişkilendirilmeden anlaşılması güçtür.



... ticareti yapılmaya başlandı. O kapandı. Ağaç üzerinden tomruk, orman kesimi ve kereste. Bu zaman alıyor tabi. Ondan sonra mazot ticareti başladı. Gürcistan üzerinden Azerbaycan mazotu. Herkes arabasını tankere çevirmeye başladı. Hak veriyorlar sana. Mesela ben kart almıştım ayda 40 ton çıkarma hakkım vardı. Kartımı şirkete kiralıyordum para alıyordum. Şirkete gidiyorduk kartları kiralıyorduk. Böyle bir ticaret gelişmeye başladı. Herkes bu işi yapmaya başladı. Günde nice mazotlar Türkiye genelinde satılıyordu. 2008'den sonra tekstil olayı başladı. Bir gecede 8000 bin kişi geliyordu. Ahırları dükkân yaptılar. Bir milyara kiraya verdiler. İnanın yani. Kiraya veriyorlardı. Şu üst caddeden belediye caddesine kadar geçici dükkânlar vardı. En az 500 üzerinde geçici dükkân yapıldı. Cuma günleri pazar açılıyordu. İkiye çıkardılar salı günleri de. Ve gecede 8000 kadar kişi gelip buraya alışveriş yapıp Gürcistan'a götürüyordu. Vergi koymamışlardı rahat alışveriş yapıp götürüyorlardı. 5-6 ay insanlar iyi para kazandılar. Gecede bir dükkân 10-15 binleri görüyordu. Bu dükkânları açanlar Kemalpaşalı değildi Kemalpaşalılar sadece dükkânlarını kiraya verdiler. Gelen Hataylı, İzmirli, İstanbullu... Dışarılardan gelen tekstilciler. Buradaki insanlar kira alarak kazandılar. Halen devam ediyor ama o eski şey... Canlılık yok. Bir gecede 8000 kişi geliyordu şimdi gecede 200-300 kişi. O da bitti sayılır. Değişik dönemlerde değişik ticaretler yapıldı. Şu anda tekstil var. O da cansız." (G1)

Yereldeki ekonomik etkinlikler sınırın açılması ve komşu ülkelerde yaşanan sistemsel dönüşümler sonucunda yeniden sınır ötesine uzamaya başlamış ve Kemalpaşa ticari faaliyet merkezlerinden biri haline gelmiştir. Görüşmecinin aktardıkları sınırın açılmasıyla başlayan sürecin farklı aşamalarında farklı ticari eklemlenme biçimlerinin içiçe geçerek gelişimini sergilemektedir. Bu süreçte yerel mekân ticari eklemlenmeler boyunca farklı değişimlere maruz kalmıştır. Merkezin oldukça küçük ölçekte ve kırsal faaliyetler üzerinden şekillenmiş çarşı mekânı hızlıca değer kazanarak iki veya üç geniş cadde boyunca genişlemeye başlamıştır. Özellikle 2008 sonrası kısa süreliğine yaşanan ticaret serbestliği döneminde merkez bugünkü genişliğine kavuşmuştur. Bu süreçte yerelden veya yerel ötesi girişimciler tarafından sayısız küçük ticari işletmelerin kuruluşu gerçekleşmiştir.\* Yukarıda verilen nüfus verilerinden de görüleceği üzere 1990 sonrası sınırın açılmasının yarattığı etkiyle beraber Kemalpaşa merkezde adeta nüfus patlaması yaşanmıştır (bkz. Tablo 1). Yine 1990 sonrası köylerin nüfusu hızlı bir şekilde merkeze doğru kaymaya başlamış ve 2000'li yılların başlarında merkezin nüfusu ilk defa köylerin toplamından fazla hale gelmiştir. Ticari etkinliğin yoğunlaşması daha çok köylerde yerleşik olan Hemşinli toplulukların Kemalpaşa merkeze taşınmalarını hızlandırmış ve dolayısıyla esasen Laz ve Hemşinli grupların ve daha sonra iş ve emek göçü ile gelen farklı bölge insanların (özellikle Rizelilerin) birlikte yaşamaya başladığı bir kentsel mekân gittikçe belirgin bir hale getirmiştir. Kemalpaşa böylece halen baskın olan köy veya kırsal karakterini yitirmeye başlayarak kasaba veya taşra-kent formuna bürünmüştür. Ticari eklemlenme oldukça farklı kentsel sorunları beraberinde getirerek bir süre sonra yerel topluluk tarafından dile getirilen ilçeleşme talebinin ve çabasının merkezine oturmuştur. Bu bağlamda sınırın açılmasıyla ticaret merkezli bir şekilde beliren yeni sorunları birebir yaşayan ve çözüme mücadelesi veren eski CHP'li belediye başkanı görüşmecinin bu süreci ilçeleşmeyle ilişkili görmesi buna iyi bir örnek teşkil etmektedir:

"Merkezi konumda olan yer Kemalpaşa belde merkezi, ama Kemalpaşa'nın 12 köyü vardır. 12 köyü Kemalpaşa'ya direkt bağlıdır. Köyde pek vatandaş durmuyor. Kemalpaşa o nedenle dışarıdan göç almıyor ama köylerden göç alıyoruz. Köylerden aldığı göçlerle Kemalpaşa 4.600 nüfus olmasına rağmen her an 8.000-9.000 hareketli nüfusu var. Bu nüfusa bakmak bu nüfusu yönetmek o nüfusun genel ihtiyaçlarını karşılamak tabii maddi kaynaklara dayanıyor. Kaynak gerekiyordu. Hareketli nüfus çok fazlaydı. İhtiyaçların giderilmesi için yatırım

\* Bu süreçte birçok yeni işyeri açılırken aynı zamanda belediye gelirlerinde ve hizmet taleplerinin de önemli artışlar yaşanmıştır. Bu konuda 2000 sonrası kurulan işyeri sayısı ve belediye gelir artışlarına dair istatistik veriler için bkz. (Özçelik Katkat: 2016)

... yapılması gerekiyordu. 4.600 'lük nüfusa göre pay veriyorsunuz ama ben 30.000 kişilik nüfusa hizmet veriyordum yazın. Kışın 10.000 kişiye en az. Zor şartlarda biz hizmet veriyorduk. Emniyetin bir kolu vardı burada. Trafik kolu vardı. Emniyeti ben getirdim bir valinin zamanında. İkinci dönemimde. 2009-2011 yılları. Valiye söyledim. Beldelerde emniyet teşkilatı yok. Ama burası bir belde gibi değildi. Burası daha çok büyük bir ilçe gibi hareketlilik vardı. Jandarmanın 20 kadrosu vardı nereye bakacaktı. Hem köye hem gümrüğe bakacaktı. Sıkıntı çok. Zaten hareketli bir yerdi olaylar devamlı oluyordu. Tabi karşı çıkıldı toplantım basıldı. Turizm yönünden önemli nokta olacağız. Bir yüksekokul olmalıydı. Rektöre dedim belediye binasını vereyim olmadı. İstanbul Bazaar'ı ben açtırdım. Benim zamanımda açıldı. Ben açtım, ben arkadaşlarımı çağırdım buraya, destek oldum. Ama tabi halktan tepki de çektim AVM olduğu için. On sene belediye başkanlığı yaptım her yasama döneminde kanun teklifini ben hazırladım. Götdürdüm milletvekillerine. Ak Parti'den dostlarım vardı. Çok emeğim oldu ama yapamadık o zamanlarda. Eski dışişleri bakanı vardı. Yaşar Yakış esasen o buralı. Bizimde yakınlığımız olur. O Ak Partiydi, Liman köyünden çok eskiden... Kökenden akraba. Ona söylettirmiştim. Öyle bir olay oldu. Ben çok uğraştım. İlçe olması Kemalpaşa'nın lüks değildir ihtiyaçtır."(G4).

Sonuç olarak sınırın açılmasıyla gelişen uluslararası ticari-ekonomik eklemlenme farklı biçimlerde sosyo-mekânsal ve kentsel toplumsallaşma süreçlerini ortaya çıkarmış ve hızlandırmış olduğunu tespit etmek mümkündür. Bir taraftan belde belediye yönetimi artan nüfus artışı ve hareketliliği sonucunda oldukça yoğun bir şekilde kentleşme sorunları ile yüz yüze gelirken diğer yandan yerel topluluklar kentsel birlikte yaşama dair karmaşıklaşan bir toplumsallaşma süreci içerisine girmişlerdir. Bu süreçte yoğunlaşan sosyo-mekânsal sorunlar ve bunların çözümü için gerekli kaynakları harekete geçirme çabaları sonucunda merkezi devlet kurumlarının yereldeki varlığı genişlemeye başlamıştır. Yavaşta olsa teşkil edilen yeni kurumlar örneğin emniyet teşkilatı gibi yerelin idari eklemlenme düzeyini artıran ilçeleşmenin erken aşaması olarak görülebilir. Eski belediye başkanının yaşanan sorunlardan hareketle vurguladığı gibi 2017 yılında beldenin ilçe ilan edilmesiyle gerçekleşen idari statü değişikliğinin arkasında büyük oranda sınırın açılmasıyla yerelde yaşanan ölçeksel değişimler ve eklemlenmeler yatmaktadır. Bu karmaşık değişimler yerelin eklemlenme örüntüsünün yerelden küresele uzanan ölçeksel süreçler boyunca biçimlenmeye başladığına işaret etmektedir.\* Aynı zamanda ilçeleşmenin arkasındaki temel dinamiklerin bu süreçlerle meydana gelen değişimlerde yattığını göstermektedir. Sonuçta 2017 yılında Cumhurbaşkanlığın Kanun Hükmünde Kararnamesiyle (KHK) Kemalpaşa'nın ilçe ilan edilmesinin bu değişimler dikkate alınmadan anlaşılması zordur.\* Bu kararlar 12 köy; Dereiçi, Akdere, Köprücü, Karaosmaniye, Osmaniye, Sarp, Liman, Köprücü, Kazımiye, Üçkardeş, Kayaköy ve Çamurlu Köyleri Kemalpaşa ilçesine bağlanarak idari sınırları belirlenmiştir.\* Aynı zamanda Kemalpaşa merkezde yaşanan hızlı nüfus artışı ve hareketlikle beraber belde statüsünün tetiklediği idari değişimler ilçeleşme sürecini az ya da çok etkilediği söylenebilir. Beldeleşmeyle beraber yeni mahallelerin oluşturulması buna iyi bir örnek olarak verilebilir. Eski belediye başkanının bu konudaki

\* Yerelde yaşanan toplumsallaşmanın önemli bir vechesinin siyasal ilişkiler aracılığıyla kurulduğu düşünülürse yerel aktörlerin bu ilişkiler içerisinde karşılıklı etkileşimleri önemli hale gelir. Aynı tarihlerde beldeleşme sonucunda gerçekleştirilen yerel seçimler bu tarz etkileşimlerin yoğunlaşmasını sağlamıştır. Makalenin üçüncü bölümünde bu tarz etkileşimler irdelenecektir. Ticari eklemlenmenin harekete geçirdiği kentsel toplumsallaşmanın önemli bir boyutunu oluşturan Lazlık-Hemşinlilik aynı zamanda sınırın kapanmasıyla sönümlenen akrabalık ilişkilerinin yeniden kurulmasına ve ailelerin karşılıklı alışverişinin yeniden canlanmasına olanak sağlamıştır. Bu dönemde yaşanan Lazlık veya Hemşinlilik şeklinde bir toplumsallaşma süreci büyük olasılıkla sınırın öte yanında bulunan akraba ailelerle yeniden tesis edilmeye çalışılan ilişkilerin katkısıyla da canlanmaya başlamıştır. Bkz. (Akyüz: 2014.)

\* Kaymakamla yapılan görüşmede Kemalpaşa'nın ilçe olması bir taraftan siyasi irade kararı ile açıklanırken diğer taraftan artan güvenlik sorunlarına dikkat çekilmiştir.

\* <http://www.artvin.org.tr/hopanin-kemalpaşa-beldesi-ilce-oldu/> (11.06.2020)

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

açıklaması bu süreçlerin idari boyutunun ötesinde yerel tarihsel aile kimliklerine dokunan bir tarafının olduğunu göstermektedir:

“ Ben göreve başladığımda Kemalpaşa tek mahalleydi. Ee tek mahalle yani bir belediye de tek mahalle olmaz. O zaman ben düşündüm en az 3 mahalle olsun. Hatta dört istedim de... Üçüne karar verdik sonra. Bu Cumhuriyet Mahallesi'nin de ikiye bölünmesi gerek şimdi ihtiyaçtır da. Selimiye Mahallesi, Cumhuriyet Mahallesi, Uzunyali Mahallesi. O şekilde biz onu ayırdık. O zamanda valiler yetkiliydi. Belediye meclisinden karar çıkardık valiye gönderdim. İsim olarak zaten merkez Cumhuriyet diyorduk. Selimiye eskiden beri Selimiye geçiyordu zaten. Uzunyali Mahallesi ben orayı İnönü Mahallesi olarak teklif ettim. Ama oralar karşı çıktı. Bana dediler ki Koha (yetişmemiş/olgunlaşmamış üzüm, görüşmecinin tanımı) Mahallesi. O şekilde yazdım gönderdim. O zaman Kemal Bey valiydi. İyi bir dostumdu. Ardeşen'de kaymakamlık yapmıştı. İsim literatürde geçmiyordu. Ama hala Koha diyorlar yani. Ne yapalım ne yapalım... Buranın esas ismi Makriali. Burası Batum'a bağlıyken bu isim büyük kıyı anlamında. Oradan esinlenerek bunu kabul ettiler Uzunyali ismini verdik. Hala uğraşıyorlar Koha Mahallesi olalım diye. Bu Cumhuriyet Mahallesi'nin bölünmesi gerekiyor. İmar planı revize gerekiyor. Çünkü ilçe olduk. Mahalleler benim dönemimde kuruldu. Kemalpaşa farklı bir coğrafyası var gördüğünüz gibi.” (G4).

Bu veriler yerelin idari olarak ilçe statüsü kazanmasında beldeleşme ile sınırın açılması sürecinin birleşmesinin önemli etkileri olduğuna işaret etmektedir. Belde teşkilatının kurulması yerel yönetimin teknik kapasitesini görece artırırken politik temsil için verilen mücadele ve kimlik oluşumunun da yoğunlaşmasını beraberinde getirmiştir. İdari statü değişiklikleri ölçeksel değişimlerden dolayısıyla yerel toplumsal yapı ve kimliklerden bağımsız cereyan etmez, aksine iki düzey karşılıklı etkileşim içerisinde oluşurlar. Beldeleşme temsili düzeyde yerel farklı kimliklerin politik anlamda inşasını teşvik ederken ilçeleşme süreci bunun ötesinde birleştirici müşterek kent kimliğinin oluşumu için mücadele zeminini oluşturmuş olduğu söylenebilir. İdari statü değişimleri kaynak dağılımını etkilediğinden yerel toplulukların önemli bir ortak mücadele zeminini oluşturur. Muhtarlık yapmış bugünde il genel meclisinde olan bir görüşmecinin aktardıkları bu mücadeleye işaret etmektedir:

“Aslen Hopalırım, burası beldedir, yeni ilçe olmuştur. İki dönem. Birinci dönem burası belde olduğu için köy olarak geçiyordu, ikinci dönemde burasının ilçe olması için muhtar sayısını artırarak ilçe olmak için bir ön çalışma yaptık. Yeni ilçe oldu daha kaymakamlık binası yeni yapılıyor daha yeni kaymakam atanacak buraya. Bürokrasi yeni taşınacak Kemalpaşa'ya, Hopa'ya bağlı olduğu için. Bürokrasi yerelde seçilenler üzerinden, bizim üzerimizdendi. İl Genel Meclisi seçilmişse onun üzerindendi, muhtarlar üzerindendi. Bizim bütün şeylerimiz Hopa'dandı. Yani nüfusumuz bütün idari binalarımız Hopa'dandı. İşimiz Hopa'dandı. Belediye 1989 da açıldı. İlk yerel ilişkiler merkezle. İlk belediye hizmetleri zaten merkeze bağlıydı. Köylerle ilgilenmiyordu, ilgilenebildiği kadar. Burası küçük bir yer. Ama şimdi ilçe olduğu için daha fazla bürokrasi ile ilişki buradan sonra olacaktır. Bütün şeyler Hopa'dan buraya taşınmış oldu. Türkiye Cumhuriyet'inde ben saymışım bütün 2.500 nüfuslu bir sürü yerler var, ilçe. Burası çoktan hak etmiştir. Hem nüfus bakımından hem coğrafi bakımdan hem Sarp sınır kapısına yakın olması bakımından kaynaklı. Sonuçta buraya turistler geliyor. Daha fazla hizmet verebilmek açısından burasının ilçe olması normaldir. Yani geç kalınmıştır. Burası hak etmiştir de alınmıştır yoksa kimse tepsiyle alın size bunu verdik demedi.” (G1).

İlçe olmak yörede yaşayan bütün toplulukların üzerinde uzlaşma sağladığı bir ortak çaba haline gelmiştir. Belde olduktan ve sınırın açılmasından sonra özellikle bu çabaların arttığı görülmektedir. Kemalpaşa merkez muhtarlığını yapmış ve önemli miktarda arsa mülkiyetini elinde bulunduran Sonbay ailesinden bir görüşmeci ilçeleşme çabalarına vurgu yapmış ve genel beklentiyi ifade eden faydaları üzerinde durmuştur:

“ Muhtarlık zamanında benim amcam çok uğraştı. En az 20 sene uğraştı. İlçe olması için. Ankara'yla bağlantılı şimdi o senatör ya en çok o uğraştı. Ya şimdi Artvin de vekil ayırmaksızın ben şimdi CHP'li olarak o zaman Doğru Yol vardı. Uğraşmadı demek yanlış. Allah razı olsun hepsi uğraştı. Tabii meclisi aşamıyorsun.

...  
Ondan önce Çamlıhemşin'i ilçe yaptılar. Belki biliyorsun Çamlıhemşin'i. Ben Çamlıhemşin'i ben şimdi hocam ehliyet almaya gittim. Ehliyet almaya. Bir tarafta ANAP'ın binası bir tarafta Doğru Yol' un binası bir tarafta MHP'nin binası bir tane okul vardı o zaman. Burası ilçe midir dedim benim top sahası büyüklüğünde. Kısmet bugüneymiş yaptılar yapanlardan Allah razı olsun... Yavaş yavaş hocam birden değil biz ne istiyoruz biliyor musun toplum olarak bir şeye odaklanmışız. İlçe oldu da bu aniden olsun. Olmaz. Bak şimdi yavaş yavaş kendini göstermeye başladı. İlçe olduğumuz zaman hocam buraya kaymakam geldi. Polis geldi. İlçe olmasak biz de futbol sahası hiçbir şey olacak değildi. Sarp ta liman yapıyorlar şimdi başlıyorlar. Limanı yapan müteahhit şeyi yapacak. Futbol sahası... Devlet yer arıyor kapalı spor sahası yapacak. Hocam çocukların gidecek bir yeri yok. Nereye gitsin çocuk. Bana diyorlar ki niye uğraşıyorsun. Hocam nereye gitsin. Burası beldedir. Belde olmadan otuz tane kahve vardı. Çocuğa diyemezsin. Yazın top oynatma voleybol sahası yok kapalı spor salonu yok. Bir denizi var. Burası yağmurlu havası var. Nereye gitsin çocuk. Şimdi okulu yıktılar. Okulun altına kapalı spor salonu yapacaklar. Konferans şimdi biz ilçe olmasak yapılacak mıydı? Saha olacak köye adam niye saha yapsın ki? Futbol sahası köye yapacak. Allah razı olsun Gençlik ve Spor Müdürlüğü geldi. İlçe başbakanını şeye çağırdılar. Ankara'ya. Belediye yeri tahsis etti. Her şeyi yaptı ama tabii bu yukarıdan biter. İsrail Bey geçende demiş ki barınağı yapacak adam. Ee okulu söküyorlar barınağı yapıyorlar, futbol sahasını yapacaklar, kapalı spor salonu yapacaklar, gençlik merkezi müdürlüğü yapacaklar ondan sonra gençlik ve spora yer arıyorlar Halk Eğitim geldi Halk Eğitim yukarıda e bunlara bina yapacaklar. İlçe olmasak bunlar gelecek mi? Gelmeyecekti bir de nedir maddi yönde de bayağı katkı oldu. Jandarmadan askerleri hep kaldırdılar hepsi uzman çavuştur. Yirmi otuz tane uzman çavuş var. Yirmi otuz tane polis var. Hepsinin girdisini memur var. Kırk elli tane memur geldi. En az iki yüz üç yüz tane adam geldi. Daha da gelecek bir de buraya katkısını düşün burada yüz kişi kalan var. Birer milyar lira bıraksalar yüz milyar lira. İlçe olmasa katkı olacak mıydı? Demek ki ilçe olmamızda bayağı fayda var da. Sahamızı yapıyorlar Allah razı olsun. İşte ilçe olduğumuz zaman buranın imar planında değişecek hocam. Bazı şeyler taşlar yerinde oynar yavaş yavaş yerinde oynar.”

Yine başka bir kadın siyasetçi görüşmecinin aktardıkları da ilçeleşmenin yerelde müşterek bir kent kimliğinin oluşması sürecine işaret etmesi açısından anlamlıdır.

“Biz Hopalı değiliz, artık Kemalpaşalıyız. Yani normalde Hopalı Kadınlar diye bilinirdik. Normalde. Şimdi Kemalpaşalı Kadınlar Hopalılığı değil Kemalpaşalılığı öğrenmeye çalışıyoruz. Ufku açık, yeniliklere açık, ticarete açık bir ilçemiz oluyor. Hemen yani bir sene içinde Halk Eğitim'in açılmasıyla doku değişti. Kaymakamlığın açılmasıyla memur kesimi, tarım dairesinin açılması farklı bir memur kesimi görünür olmayı başladı.” (G11)

İdari değişimler farklı ölçeksel süreçlerden etkilenirken aynı zamanda idari statü değişimleri bir kez oluştuğunda ölçeksel süreçleri biçimlendirme şansı oldukça yüksektir. İdari statü değişimleri çoğu durumda kurumsal yoğunlaşma anlamına geldiklerinden yerelin ölçeksel eklemlenme örüntüsünde değişimler yaratırlar. Her şeyden önce ulusal-merkezlerle olan bağları güçlendirdiği açıktır. Kaymakamlığın verdiği bilgiye göre ilçe idari teşkilatlanma süreci yani gerekli kaymakamlık birimlerinin kuruluşu geçen üç yıl içerisinde neredeyse tamamen oluşturulmuş durumdadır. Fakat ilçe örgütlenmesi sadece devletin idari örgütlenmesinin değişimi anlamına gelmemekte farklı yâri-resmi veya sivil toplum örgütlenme ağları da buna göre yeniden şekillenmek zorundadırlar. Partiler, sendikalar gibi bütün ulusal nitelikteki örgütler yerel örgütlenmelerini buna göre yeniden yapılandırırlar. Toplamda ortaya çıkan şey ise yerelin ölçeksel eklemlenme düzeyinin artışıdır.

#### 4. YEREL KİMLİKLER, AİDİYETLER VE SİYASET

Çalışmanın bir diğer boyutunu ise yerelde seçim temelli siyasal ilişkilerin analizi oluşturmaktadır. Yukarıda yerelin yerel-üstü ölçeklerle çeşitli biçimlerde geliştirdiği eklemlenme örüntüleri ele alınmıştı. Bu da herhangi bir eklemlenme biçimine yerelin sosyo-mekânsal biçimlenişinde öncelik atfetmenin güçlüğüne karşımıza çıkarmıştı. Ölçeksel eklemlenmeler



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

sonucunda ortaya çıkan etkileşimler çoğu zaman yerelde melez ilişki formlarını meydana getirmiştir. Yerelde buluşan farklı eklemleme ilişkileri (idari-siyasal, ekonomik, kültürel vs.)\* belli düzeyde türdeşlik üretebilse de esasen özgün ilişki formları meydana getirirler. Bunun yanında ölçeksel etkileşim tarzlarının ağırlıkları tarihsel süreç içerisinde farklılaşmakta ve değişmektedir. Yer yer idari-siyasal eklemleme ağırlık kazanırken yer yer ekonomik-ticari eklemleme daha baskın hale gelebilmektedir. Bu bölümde yerelin beldeleşmeyle beraber yoğunlaşan siyasal eklemleme sürecinin analizi söz konusudur. 1989 yılından itibaren belde yönetimi ve 2017 yılında ilçe olmasından dolayı ilçe belediye yönetimi için seçimler yapılmaktadır. Siyasal eklemlemenin analizi ve gözlemlenmesi açısından belediye seçimleri oldukça önemli süreçlerdir. Bu süreçlerde siyasal ilişkiler ve mücadeleler yoğunlaştığından eklemlemenin siyasal aktörler tarafından hangi bağlar üzerinden inşa edilmeye çalışıldığı daha görünür hale gelmektedir. Burada gözlemlenen temel olgulardan biri yerel toplumsal yapı içerisindeki kolektif kimliklerin ve aidiyetlerin siyasal eklemleme sürecinde temel bir role sahip olduğudur. Bu duruma daha önce de hem Geç-Osmanlı hem de Erken Cumhuriyet Döneminde merkezi idare ve yerel toplumun idari ve siyasal eklemleme ilişkilerinde kısmen değinilmişti. Yine Tek Parti Dönemi ve çok partili hayata geçişle beraber bu eklemlemelerin yoğunlaştığına dair işaretlere de yukarıda değinilmişti. Yerel topluluğun özellikle 1989 sonrası hızlı bir sosyo-mekânsal (ölçeksel) değişim sürecine girdiği beldeleşme, sınırın açılması ile oluşan ticarileşme, Kemalpaşa merkeze artan göç gibi olgular üzerinden ileri sürülmüştü. Bu durum yereldeki siyasal eklemlemenin de geldiği yeni aşamayı ifade ettiği söylenebilir. Yerel belediye seçimleri yerel toplumsal yapıya ait ilişkilerin örneğin aile ve akraba grup aidiyetlerinin, Lazlık ve Hemşinlilik ve parti kimliklerinin içiçe geçerek (yeniden) inşa ve aktive edildiği bir siyasal eklemleme sürecini karşımıza çıkarmaktadır. Hızlanan kentsel toplumsallaşmanın önemli bir parçasını bu yönde gerçekleşen yerel siyasal eklemleme süreci oluşturmaktadır.

Yapılan görüşmelerden yerelde açık veya örtük siyasal öneme sahip iki farklı temel kimlik grubunun var olduğu anlaşılmaktadır.\* Lazlar ve Hemşinliler şeklinde iki tarihsel yerleşik gruba bir önceki bölümde farklı kaynaklar üzerinden değinildiği belirtilmişti. Coğrafik olarak Lazlar daha çok kıyı köyleri ve Kemalpaşa merkezde yerleşik iken Hemşinliler daha çok vadi içi köylerde yerleştiler. Bu temel farklılık öznel (grup kendilik algıları) ve nesnel anlamda iki grup aidiyetinin oluşumu ve gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Laz toplulukları daha erken dönemde Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşmesi ve kurumlarına eklemlenebilirken Hemşinli toplulukları gecikmiş bir şekilde bu eklemleme sürecine girmişlerdir.\* Bu temel farklılık başta olmak üzere günümüzde de

\* Bu farklı ilişkilerin niteliği saf, tek boyutlu ve homojen değildir. Modern sosyolojik analizde kullanılan ve toplumsal farklılaşmayı işaretlemeye dönük analitik kategoriler (ekonomik, politik, dinsel gibi) ve etkinlik türleri çoğu zaman bu düzeylerin katı ayırımına dayalıdır. Oysa sosyal eylemin gerçekleştiği ampirik yerel düzey bu ilişkilerin içiçeliğini ve birbirine karşılıklı nüfuzunu karşımıza çıkarmaktadır. Bir etkinlik ekonomik olarak nitelenebilir, fakat bu etkinliğin form analizinin ötesinde gerçekleşme momentinin analizi yani içerik analizi yapıldığında bu etkinliğin gerçekleşmesi sürecinde birçok diğer etkinlik tarzlarıyla içiçe geçtiği görülür. Yerellikler arası eklemlemeler yoğunlaştıkça ve çeşitlendikçe beliren geniş coğrafik-toplumsal ölçekler (ulusal veya ulus-devlet gibi) sorgulanması güç evrensel kategorileri de yaratmıştır.

\* Yerelde Rizeli topluluklarda bulunmaktadır. Fakat bu topluluklar burada araştırma konusunun dışında bırakılmıştır.

\* Bu durumu Norbert Elias'ın eklemleme ve iktidar ilişkilerinin analizinde kullandığı teorik çerçeveye anlamak mümkündür. Böyle bir eklemlemeyi "yerleşikler ve dışarıdakiler" (Etablierten und Ausenseiter) figürasyonu olarak analiz eden Elias bir yerde zamansal olarak daha önceden var olan yerleşiklerin farklı türde yerel iktidar kaynakları üzerinde kontrol ve verili bir sosyal habitüs inşa ettiklerini ve sonradan verili yerel toplumla birlikte yaşamak zorunda

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

görüşmecilerin büyük kısmı başta dil ve yaşam tarzı olmak üzere farklı grupsal özelliklere sahip olmalarıyla birbirinden farklılaşan bu iki temel grup aidiyetine işaret etmektedirler. Muhtarlık yapmış bir görüşmeci bunu şöyle ifade etmektedir:

“Kemalpaşa hep Hopa’dan göçle yani yerleşim yerleri Hopa’nın köylerinden gelerek yani bu millet çok uzaklardan gelerek Kemalpaşa oluşturulmamıştır. Hopa’nın köylerinden gelen insanlar çok merkeze yerleşmeden dağ eteklerine yerleşmişler. Burada iki etnik insan yaşar. Lazlar ve Hemşinler. Bende Hemşinliyim. Kültürleri tamamen ayrıdır. İki ayrı insan, iki ayrı kültür. Ayrı dilleri vardır. Komşuluk ilişkileri de öyleymiş. Biz dağ eteklerinden geldik çok onlarla öyle haşır-neşir olmadan hayvancılıkla uğraşırlardı. Hayvancılıkla uğraştıkları için dağ etekleri bizimdi. Bir nevi göçebe gibiydik yani yaylacılık yaparlardı. Çok eskiden dağ eteklerine yerleştiğimiz için hayvancılıkla uğraşıyorduk oradan da yaylalara gidip geliyorduk. Zaman sonra herkes çağa ayak uydurduğu için şoförlükle ilgilenmişler bizimkiler. Çoğu şoför olmuş. Şoför olduğu zaman kamyon almış. Onunla İran’a çalışmış Irak’a çalışmış, Türkiye içinde çalışmış yani nakliye işinde çalışmış. Hayvancılık, şoförlük, nakliyecilik. Arazileri çok olmadığı için tarımla çok ilgilenememişler ama zamanla arazileri alarak biraz kendilerini büyütmüşler ondan sonrada çiftçilik yapmaya başlamışlar. Dağdan merkeze doğru göç ettik. Herkes arazi aldı, ev yaptı. Yazın hep merkezde kışın hep köyde. Burada çay işi yapılır. Buranın çay işini hep Gürcüler yapar. Çayı toplamaya Gürcüler geliyor. Öncesinde bir ailenin 5-6 tane çocuğu vardı, kendi çayını kendi çocukları toplardı. Çocuklar üniversiteye gitmeye başlayınca. Benim üç çocuğum var üçü de yanımda yok. Ben tek başıma toplayamam. Onun için oradan gelen insanlar işimizi görüyorlar. Burada çoğunluk böyle. Bundan 20 sene önce böyle değildi. Bir evde 3-4 tane makas tutan vardı.” (G1).

Yukarıdaki ifadeler Hemşinlilerin modernleşmeyle beraber genişleyen ve hareketli hale gelen emek piyasası ve çalışma yaşamına eklemeliğini yansıtmaktadır. Birçok Hemşinli aile üyesinin emek piyasası ve kent yaşamına benzer bir eklemeli örneği sergilediği görülmektedir. Diğer başka görüşmeciler de iki grup arasındaki farklılığa benzer şekilde dikkat çekmektedir:

“Dedemin beş çocuğu vardı. Beşi de aynı köyde yerleşmiştir, bir de hala Köprücü köyünde. Hiç kimse bir yere göçmemiştir. Anneannemi tanıdım ben, 100 küsur yaşında öldü. Ben Hemşinliyim. Lazlar daha çok kıyıya bağlı yaşam biçimleri, balıkçılık. Hemşinler yaylacılık falan yazın göçerler onları göçerten de hayvanlardır. Benim çocukluğumda babam evi geçindirmiyordu hep birlikte çalışıyorduk geçiniyorduk. Ben çocuktum inekleri otlatmaya götürüyordum o da bir iştir tabi da, hayvancılık. Efendim, ablam- ağabeyim tarla ekiyorlardı. Zorundaydık. Babamın ticaretle hiçbir işi yoktu. İki amcam çobandır. Hatta kendi malları da bitmişti başkalarına büyük sürü sahiplerine çoban giderlerdi. Yarı Artvin yarı Ardahan toprakları kalan yaylalar. Büyük sürü sahipleri çobanlarıyla beraber yazın yaylaya gelir kışın oradan Gürcistan’a gider. Amcalarım, bir tanesinin Murgul maden işletmesi vardı o zaman. Eti’ye bağlı. Şimdi buraların geçim kaynağı Murgul birde Zonguldak kömürdü. Oralarda çalışan birileri varsa nakit para gören insanlardı. 1960-1970’li yıllar.” (G3)

Görüşmeciler çoğu zaman Hemşinli kimliğini aynı zamanda aile ve akrabalık kimlikleriyle iç içe geçen bir şekilde tarif etmektedirler. Bu da farklı kimliklerin farklı ölçeksel ilişkileri ifade ettiğine dair güçlü bir izlenim uyandırmaktadır. Aile ve sülale daha dar bir ilişki sistemini ifade ederken, Hemşinlilik veya daha sonra göreceğimiz ideolojik parti kimlikleri yereli de içererek bölgesel ve ulusal bir ilişki ağına denk düşmektedir. Böylece aktörlerin verili herhangi bir kimliğin sadece bir ilişki ağını referans almadığını aksine farklı ölçeksel ilişki ağlarındaki özdeşlikler veya karşıtlıklarla beraber kullandığını göstermektedir. Bu bağlamda görüşmeciler de bunlara denk düşen belirgin tarihsel dinamik bir grup bilincinin var olduğunu gözlemlemek mümkündür:

“Dedem, babam Hopa-Koyuncular köyündendir, biz Kemalpaşa Köprücü köyündendir. Kemalpaşa’da ki araziyi babamın dedesi almış. O şekilde Kemalpaşa’ya gidiyoruz. Dedemin babası Rusya’yla ticaret

olanların (Dışarıdakiler) tabii konum ve tutumlar veya karşı stratejiler geliştirdiklerini ileri sürmektedir (Elias/Scotson: 1967).

... yapıyordu. Ali derlerdi ona. Ali Şivan'lı. Her sülale yapı olarak kendi içinde birbirine çok bağlıdır. Köy bazında milliyetçilik vardır. Mesela bizim köyde 7-8 tane sülale vardır. Şimdi her sülalenin kendi içerisinde bir bağı var. Bizim sülale adımız Şirvan ama soyadımız Aydın. Kemalpaşa nahiye müdürlüğüken özellikle merkez 3-4 aileden sorulurdu. Bunlar Lokumcular, Sonbaylar birde Kohalar aileleridir... Kohalar Üç Kardeş Köyü onların olduğu taraftır. Yaşlılar gidince araziler taksim edilince yani parseller küçülünce bu sefer onlar sattılar. Satılınca diğer aileler aldılar. Bu sefer o aldı o aldı onlar göçtü. Bizim köy Laz ve Hemşin karışık. Lazlar, Hemşince bilir bizim Hemşinler Lazca bilir." (G2)

"Komşuluk ilişkileri ile beraber annem Lazca öğrenmiş. Lazlarla evliliklerimiz yok. Genel kültür anlamında farklılık var. Hemşin kültüründe kıza miras yok. Laz kültürün de kıza kalan miras alınır. Onlar çok önceden yerleşik düzene geçmişler, bizim göçer bir hayatımız var. Lazlarda çocuk yaşta evlilik çok azdır. Mesela benim anneannem 18- 19 yaşında 2 çocuk sahibi. Lazlarda böyle bir kültür yok... 4 akraba grubu yaşıyor bizim köyde. Biz çok kalabalık bir akraba grubuyuz. Karaibrahimoğlu bizim sülale olarak. Şimdi soyadı Gümüş olan Karaibrahimoğlu var, Koyuncu olan Karaibrahimoğlu var. Soyadı Altunkaya olan Karaibrahimoğlu var. Bir kavim gibi düşün bizi. Öz akrabalarla halen bağlarımız var." (G5).

Bir aktör yer yer kendisini daha dar aile veya akraba grubu içinde tanımlarken yer yer görece daha geniş özdeşlik ifade eden Hemşinlilik veya Lazlık kimlikleri içerisinde görmektedirler. Her biri kendi içerisinde başka bir karşıtlığı barındıran birlikler gibi işlemektedirler. Aynı zamanda gündelik sosyal ilişkiler veya göreceğimiz siyasal ilişkilerde bu kimliklerin belirli bir yakınlık veya uzaklığa işaret eden dayanışma duyguları üretebildiği görülmektedir. Ayrıca farklılığa işaret eden özelliklere yapılan vurgu aynı zamanda yer yer karşıtlık düzeyine çıkarak "yerleşikler ve dışarıdakiler" figürasyonuna (Elias/Scotson: 1967) benzer bir eklemlenme örüntüsü karşımıza çıkarmaktadır.

"Şimdi halamın çocuklarıyla torunlarıyla biz soğumadık ben sıcak tutuyorum ilişkileri. Laz olan kesimde yaşam biraz daha farklıdır. Birbirine benzemez gibi yani. Aynı yörede olduğumuza rağmen neredeyse tamamen ayrı büyümüşüz. Burada o Laz'dır bu Hemşinli'dir olayı vardı. Gençliğimde ben ve yaştlarım bunu yıkmaya karar aldık. 70'li yıllar daha bilinçli olduğum yıllar. Hemşin kesimi biraz daha kuralsızdır ailede de aynıdır toplumda da. Mesela, Laz kesimden bir çocuk akşam olduktan sonra dışarıya gidemez. Ya aile baskısı vardır ya da korkar. Diğer çoban kesim Hemşinliler de öyle değildir. Çocuk dışarıda uyur icabında kalır. Yani ailem kızar yok kızarsa dayak yerim en çok. Ötekiler daha sakin daha aileye bağlı. Hemşinlilerde daha serbest daha dağınık. Aile içinde çelişki olabilir yani farklı bakabilirler dünyaya. Diğerleri daha gelenekçi daha tutucudurlar. Aile dediğimiz bağ Laz kesimde 100-150 yıl kolay kolay bozulmaz. Hemşinlide 50 yılda bozulur, serbestleşir. Toprak çözüldü. Şimdi benim babamın on dönüm tarlası vardı. Ben onu böldüm beş kişiye. İki dönüm düştü. Benimde üç çocuğum var. İki dönümü böldüm bilmem ne kadar metrekaire kaldı. Toprağımız bölündü peşine ideolojimiz de bitti. Biz hani gelme toplumuz Hemşinliler burada yaşama toplumdur. Buranın esas kalıntıları Laz'dır. Zaten ağada Lazlardandı. O toprakların sahibi de Laz'dı. Hepsi değil tabi ama köken olarak öyle. Daha sonra aşağılandı yaşama gibi bakıldı daha önce gelenler tarafından sonradan gelenlere. Ne zamana kadar biliyorsun... Sosyal hayatta yer alıncaya kadar. Sosyal hayatta yer alıncaya kadar dediğim bugün hangi görüşten olursa olsun belediye başkanlığı belli bir kesimin elindedir etnisite olarak. Bundan 30 sene önce rüya gibiydi bu. Hemşinlinin şehre inmesi bile yadırganırdı. Bu şekilde büyütüldü bu kin. Ama belli görüşlerin büyük gayretleri ile bu kırılmıştır. Aidiyet diye bir şey vardır. Kimisi sosyal olarak kimisi bölgesel kimisi ticari olarak örgütleniyor." (G3).

"Şimdi Lazlar bu bölgenin daha kültürlü ve böyle daha maddi yönden güçlü insanlarıdır. Bundan 15-20 yıl öncesine kadar. Yani önceden Ağalık sistemi vardı ya böyle. Köylerde ağalar şeyler. Lazlar Hemşinli insanlarımızı Hemşinlileri çalıştıran dışarıdan gelip te yurtdışından gelip te Gürcülere şimdi çay toplattırıyorlar ya böyle bir şey yoktu. Bunlar çalıştırdılar. Ekmeğini kazanması için. Tabii Lazlar vardı burada. Şimdi Sonbay'lardan. Halkın içerisine giderseniz Sonbay'lardan ağalar vardı ve bu Hacıoğulları'da bu Kemalpaşa'nın belki de üçte biri onlarındı. Çok fazla toprak sahipleri olan ağalar vardı. Sarpta Battallar. Battaloğlu sülalesi belki de Bataloğlu diye yazılmış olabilir." (G8)

İki grup arasındaki tarihsel sosyal statü farklılıkları ve buna dair aktörlerin algıları bu kimliklerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu algılardaki yerleşmiş kültürel üstünlük atfetmeler ve aşağı görmeler grupsal entegrasyonu engelleyen önemli bir etken olmasına rağmen komşuluğun ötesinde karşılıklı sosyal ilişkilerin önemli bir temelini oluşturabilecek aileler arası evlilik tarzı eklemlemelerin oldukça düşük kalması da burada önemli etken olduğu görülmektedir. Evlilik ilişkisinin hassas bir konu olması bu toplumda aynı süreçte akrabalık ilişkilerinin de düzenlenmesi ve örgütlenmesi anlamına gelmektedir. Aileler arası ilişkilerin uyum ve çatışma bağlamında düzenlenmesinin nedenleri arasında gösterilebilecek olan bir etken kız alışverişleri ve kan davalarıdır. Kan davaları çok fazla yaygın bir durum olmasa da kız alışverişlerinde sorunlar yaşanmaktadır. Genellikle geniş ailelerin kendi içlerinde birlikteliği korumak, aynı soyu devam ettirmek, kültürel açıdan farklılaşmamak gibi nedenlerle aynı soyun alt kollarından evlilik yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Günümüzde bu durum esneklik kazanmış olsa da hemen hemen yakın zamana kadar bu durum korunmuş, korunamadığı yerde de grupların bu davranışları kültürel aktarımla devam ettirilmeye çalışılmıştır.

“Ben babaannemle, anneannemle yaşadım, ilişkilerim iyiydi. Babaannem yönetim anlamında çok otoriterdi. Ne zaman nereye gidileceğine, ne iş yapılacağına karar verirdi. Mesela benim annem 7-8 sene annemin çocuğu olmamış, sonra ben doğuyorum. Annem benden sonra doğan bütün kız çocuklarını emzirmiş. Bunlar benim oğluma bela olurlar diye emzirmiş. Dayımın kızı olmuş benden sonra onu da emzirmiş. Ya bir kızı çok yakınına vereceksin ya bize vereceksin dışarıya veremezsin. Akrabalardan biri size talip olduğunda dışarıdan biri oraya girmez. Bu feodal otoritedir. İşte bizim yukarıdan aşağıya gelen soy ağacımızda akrabalarımızdan bir tanesinin torunu işte benim yakınım olan ya da kardeşimi istediği zaman hayır biz olmaz dedik diyelim ki ona, onu dışarıya verme şansımız yok. Otorite öyle kurulmuş yukarıdan aşağı. Ya yok demeyeceksin ya da ikna edeceksin. Etrafımızda çok var amcakızı, dayıkızı ile evlenen. Bu bölgenin feodalitesinde yani çok... Bazı aileler çok kapalı yaşıyor. İşte siz çok güzel kızsınız ama aile önemli. O aileyle dost yapılanabilirse sizi gelin ediyorlar. Yani gönül bağımız olsa da o aile gidip te o aileden kız istemez. Ailelerin yapıları çok önemli ve ilişkiler. Biz bilirdik ki sosyal dokumuzdan olabilir yani şu sülaleden bir kız sevsem alabilir miyim olmaz niye annem yapmaz mesela biz gençtik ama onları duyardık. Gençtik ama o sohbetlerden hangi ailelerden evlenebileceğimizi bildirdik. Ufak ufak lanse ederlerdi. İşte derler falancanın kızı güzeldir gözümüzü açmak için. Kadınlarımız kendi aralarında işte şunun kızı senin oğluna yakışır böyle elçiler vardı o zamanlar. Ailenin önemli olan duruşu ve kültürüydü, saygınlık önemliydi” (G5)

“Bu ayrımı bitirebiliriz aslında. Nasıl bitirebiliriz biliyor musun? Yani hepten bitirme bu kız alışverişi olması lazım. Ben mesela amcamın oğlunu yani yeğenimi iki tane yeğenimi dedim ki amcasına dedim ki ya dedim ne bekliyon versene dedim ya kızla beraber on yıldır beraberler kız tarafı vermiyor. Bizimkiler vermiyor yani. En sonunda amcası bana dedi ki ya Arif dedi böyle böyle bir durum var dedi. Biliyor musun dedi biliyorum dedim. Ne yapacağım dedi, dedim vereceksin dedim. On yıldır beraber gezip tozuyorlar sen bunları ayırabildin mi ya da başka birine verebildin mi. Yok dedi vereceksin dedim ya. Öyle bir şey yok. Ee konuşma olur. Kim konuşursa konuşsun dedim. Vereceksin dedim ki verdirdik. Öbür taraftan başa bir amcamın kızı onu da verdik. Yani bunu bu şekilde olur... Kız bana kesinlikle kaçmayacağım dedi. Arif amca dedi ben dedi kaçmayacağım dedi. Şimdi bu kız alıp vermeler küçük sülalelerde olduğu zaman pek ses getirmiyor ama büyük sülalelerde olduğu zaman ses getiriyor. Yani yavaş yavaş olay bitecek yani. Şimdi bizim sülale bir de Lazoğlu Yılmazlar var mesela. Bunlar Yılmazlar iki sülalede geniş olduğu için çok yankı yaptı.” (G12)

Yakın zamana kadar toplumsal yapı içerisinde aile/akraba düzeyinin önemini gösteren gerilimlerin yaşandığına dair örneklere de rastlamak mümkündür:

“Nahiye müdürlüğüken halkta çok kavgalar oluyordu, öyle öldürme falan olmazdı ama işte kız istemiş vermemiş işte onun kızını o kaçırmış. Anlıyorsun... Bu gibi şeyler olurdu. İşte o durumlarda hemen babam veya



yaşıtları büyükler rol alıyordu. Ama bir şeyi hatırlıyorum. 1960'lı yıllar birini vurdular ben de oradayım. Bir aileden birileri diğer bir aileden birini dövmüşler ama fazla dövmüşler adam hastanelik olmuş. Sonra abisi döven aileden birisini vuruyor. Bizde o sırada dükkâdayız, babam koştur adam babamın kucağında öldü. Ve bu kan davası birkaç yıl gitti. İşte araya girdi büyükler. Sonunda onlardan birisini daha öldürdüler. O karşı ailede taraf olmadı, faili meçhul gibi gitti, eskiden olmuş eskinin bir kan davası." (G2).

Yukarıdaki alıntılar daha önce başlasa da büyük oranda 1989 sonrası hızlanan kentsel toplumsallaşma sürecinden en fazla etkilenen yerel kimlik gruplarından birisini Hemşinli toplulukların oluşturduğuna işaret etmektedir. Yakın zamana kadar Kemalpaşa köylerinde yoğun bir şekilde geniş aile ve akraba topluluk ilişkileri içerisinde yaşayan Hemşinliler günümüzde kapsamlı bir sosyal değişim süreci içerisinde bulunmaktadır.\* Böyle bir sosyal değişim her şeyden önce eklemleme yapısında yaşanan dönüşümleri ifade etmektedir. Verili eklemleme ilişkileri yeni tarzda ölçeksel eklemleme ilişkilerinin belirmesiyle değişime uğrar, birbirine karışır, içiçe geçer, yer yer çözülür ve farklılaşır. Farklılaşma burada aktörlerin farklı ölçeksel eklemleme düzey ve ilişkilerinin yoğunlaşması ve çeşitlenmesi süreci olarak düşünülmelidir. Kent merkezine yerleşme, hane yapısının küçülmesi, ticarileşen emek tarzları, yoğun siyasal katılım burada farklılaşan eklemleme ilişkilerine örnek olarak düşünülebilir.\* Yukarıda belirtildiği gibi bir sonraki bölüm bahsi geçen farklı yerel kimliklerin aynı zamanda yoğunlaşan siyasal eklemleme süreciyle eş zamanlı bir şekilde nasıl (yeniden) inşa edildiği ve nasıl siyasal eklemlemeyle iç içe geçtiği sorusuna odaklanacaktır.

## 5. SEÇİMLER VE SİYASAL EKLEMLENME

Yukarıda belirtildiği gibi yerel seçimler siyasal eklemlemenin analizinde oldukça önemli bir role sahiptir. Yerel toplulukların dar anlamda idari siyasal eklemleme sürecinin ilçeleşmeyle beraber değişmeye başladığı daha önce vurgulanmıştı. Burada kullanılan siyasal eklemleme kavramı geniş anlamda temsil ve seçimler düzeyinde anlaşılmalıdır. Seçimler farklı yerel toplulukların genelleşen bir siyasal eklemleme sürecine dâhil olmalarının en önemli araçlarından biridir. Fakat temsiliyet koşulu ister istemez siyasal ağı adaylar/seçkinler ve seçmenler şeklinde ikiye bölmektedir. Seçim süreçlerinde yerel toplumsal yapı unsurları ve kimlikler aktörler tarafından siyasal ağın kuruluşuna dâhil edilirler. Siyasal aktörler veya adaylar yerel toplumsal yapı içerisinde siyasal temsile tercüme edilebilecek ilişki tarzlarına başvurarak seçilebilirliklerini güvence altına almaya çalışırlar. Siyasal eklemleme böylece çoğu zaman siyasal aktörlerin seçilebilirliklerini inşa etme faaliyetleri sonucunda oluşan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Abélés, 2012: 125). Burada adayların şahsiyetleri (hangi aileden/sülaleden olduğu, bürokratik tecrübesi, saygınlığı, maddi gücü vb.) toplumsal yapıyla ilişkili bir şekilde temsili eklemlemede oldukça önemli hale gelmektedir (Bilgin, 2016: 277). Bunun yanında siyasal ağın içerisinde başka bir temsili-bürokratik eklemleme dinamiğini siyasal partiler oluşturmaktadır. Siyasal gruplaşma tesis eden bağlar önemli oranda yerel toplumsal yapıdaki farklı ortak aidiyet ve kimliklerden (sınıf veya statü kimlikleri de dâhil)

\* Burada Hemşinli topluluklar için genel bir eklemleme örüntüsü öngörmek mümkün görünmemektedir. Bazı Hemşinli aileler Kemalpaşa merkezle veya modernleştirici kurumlarla (eğitim, siyasal partiler, bürokrasi, piyasa vb.) erken aşamalarda yoğun bir şekilde ilişkilendikleri için farklı eklemleme rotaları sergilerler. Bu durum da topluluk içi eklemleme süreçlerinin farklılaşmasını beraberinde getirerek ailelerin kamusal etkinlikleri ve önemini belirleyebilmektedir. Bu farklılaşma aile/hane düzeyinde araştırılması gereken başka bir çalışma konusunu oluşturmaktadır.

\* 1990'lı ve 2000'li yıllarda nüfus ve hane yapısına dair verilere TÜİK sayfasından ulaşmak mümkündür.

beslenerek yatay eklemleme örüntüsü oluştururken gruplaşmanın parti boyutu geniş ve dikey bir eklemleme örüntüsü (yerelden küresele uzanabilen) sergilemektedir. Parti ağları ve kimlikleri bu anlamda birçok ölçeği keserek yerel siyasal eklemlemenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Balandier, 2010: 178).

Kemalpaşa bu anlamda oldukça karmaşık bir siyasal eklemleme düzeyi ve biçimlerine sahiptir. Yereldeki hem genel seçim sonuçları (bkz. Ek1) hem de burada daha çok araştırma konusu edilen 1989 yılından itibaren yapılan yerel belediye seçimlerine bakıldığı zaman bu karmaşıklık karşımıza çıkmaktadır. Bu veriler yerel toplulukların temsili siyasal eklemleme sürecinin 1989 öncesi de oldukça ilerlemiş olduğunu göstermektedir. Özellikle Kemalpaşa merkezde yaşayan aileler bu eklemleme sürecine daha yoğun bir şekilde dâhil olarak partilerin yerel teşkilatlarının kuruluşunda çeşitli roller üstlenmişlerdir. Bu süreçte parti bağlarının siyasal ağı oluşumundaki önemine işaret eden bir CHP yöneticisi görüşmecinin ifadelerine yer verdikten sonra 1989 öncesi döneme sadece konuyla ilişkisi bağlamında değinilecektir.

“Tek parti var, babam o yıllarda CHP’li. Mesela benim eşimin babası ve amcam Lütfü, Demokrat Parti kurulacak sözü geçince babama gidiyorlar, diyorlar ki işte ağabey ülke demokrasiye geçiyor. Çok partili sisteme geçiyoruz. Biz Demokrat Parti’ye geçeceğiz. Babam baştan kızıyor. Biz CHP’liyiz. Atatürkçü, İnönücü nasıl olacak bu. Babamı kandırıyorlar işte çok partili sistem vs... Babam onay veriyor. İki amcam Demokrat Parti’nin kuruluşunda görev alıyorlar. ANAP döneminin kurucuları da hepsi eski CHP’liler. Daha demokrat mı gördüler artık bilmiyorum yani Özal’ı tanıımıyordular daha. Oylar kaydı. Babamızdan biz zamanında etkilendik. Birde okul okuduğumuz için gördük, yaşadık. Sol düşünceye sahibiz. Eski solu da okumuşluğumuz var. 70’ler 68 kuşağı mesela ben Deniz Gezmiş’in İstanbul Üniversitesi miting konuşmalarını dinlemişim onları da biliyorum. E biz geldik bizden de etkileniyor aile.” (G2).

Aileler içerisinde bu anlamda oluşmuş tarihsel bağlar bazı aileler içerisinde oluşmuş parti kimliklerinin aileler içerisinde genel eğilimlerin belirmesine neden olmuştur. Parti ağları içerisinde yer alan aile üyeleri hem kendi ailesi hem de daha geniş birlikler (akraba/sülale gibi) içerisinde değişik türde ilişki stratejileri geliştirerek siyasal ağı kuruluşunda önemli roller üstlenmişlerdir. Bu bağlara ilerleyen kısımlarda değinilecektir.

Aşağıdaki Tablo 2’de görüldüğü gibi 1989 sonrası birçok siyasal partiden adayın belediye seçim yarışlarına girdiği görülmektedir. Sadece bu istatistiki veriler dahi rekabetin oldukça yüksek düzeyde olduğu seçim süreçlerini karşımıza çıkarmaktadır.

**Tablo 2. Kemalpaşa Yıllara Göre Yerel Seçim Sonuçları**

Yıl	Seçmen Sayısı	ANAP	DYP	CHP	RP	DSP	SHP	MHP	ÖDP	AKP	Bağımsız
1989	1267	67	34		26		518				486
1994	1876	516	170		109		776				228
1999	2043	810	68	682	42 (FP)	329		22	31		
2004	2450	495		1052				20	48	729	
2009	2756			757				190		605	644

**Tablo 3. Seçilen Belediye Başkanları**

1989	Asım AYDIN (SHP)	Muhasebeci
1994	Asım AYDIN (SHP)	
1999	Sadık Şahin (ANAP)	Kamu İdarecisi
2004	Yalçın Emiralioğlu (CHP)	Çaykur'da Yönetici
2009	Yalçın Emiralioğlu (CHP)	
2014	Ergül Akçiçek (CHP)	Esnaf
2019	Ergül Akçiçek (CHP)	

(Görüşme verilerinden derlenmiştir.)

Yukarıda ileri sürüldüğü gibi seçim süreçleri ve adaylar bize yerel siyasal eklemlenme hakkında birçok şey söyleyebilir. Temel siyasal eklemlenme örüntülerinden birisi adayların seçilebilirliği etrafında dönmektedir. Her adayın seçilebilir olmadığı bir durumdan bahsetmek mümkündür. Seçilebilir olmanın koşulları oldukça farklı faktörleri karşımıza çıkarmaktadır. Bu dinamiklerden en önemlisi yukarıda vurgulanan yerel toplumsal yapı ve kimliklerle olan etkileşimde gizlidir. Bu etkileşimlerden birisinin aday belirleme süreçlerinde siyasal aktörlerin en başta aile ve sülale/akraba kimliklerini dikkate alan bir siyasal hesap ortaya koymalarında görülebilir. 1989 seçimlerinde rol alan bir siyasal aktör aile/akraba aidiyetlerinin önemine şöyle işaret etmektedir.

“Asım ağabeyimin adaylığı kesinleştikten sonra 1989’da bizim Hopa ilçe örgütünün de çok ciddi yardımları oldu. İnsanların örgütlenmesi, ilk kez Kemalpaşa beldesi bir siyasi çalışmaya giriyor. Önce belediye meclis üyeleri, onları akrabalara göre yaptık. Barsbaylar’dan aldık, Osman Barsbay. Sonbayların bir kolu, Laz’dır kendisi. Alpaerlerden aldık, Hemsinlidir, etkin bir ailedir. Yüksel ağabeyi aldık. Rizelilerden aldık soyadları Külünk. Sonra Yılmazlardan aldık. Yani akrabaları gözeterek aldık. İnsanların örgütlenmesi, ilk kez Kemalpaşa beldesi bir siyasi çalışmaya giriyor.” (G2).

Buradan anlaşılan seçim süreçlerinde tekrarlayan bir şekilde yerel toplumsal yapıdaki birçok kimliksel katmanı hareketlendiren veya kat eden bir temsili siyasal ağın oluşumudur. Öte yandan aynı zamanda aile/akraba grubu içerisine sirayet eden bir bağ kurma ve güvenceye alma çalışması karşımıza çıkarmaktadır ki bu bir aile veya sülaleden birden fazla adayın çıkması durumunda yaşanan zorluğu açıklayabilmektedir. Aynı zamanda kimi aile veya akraba birlikleri ile siyasal parti kimliklerinin tarihsel süreçte iç içe geçmesiyle aktörlerin oluşan siyasal ağı düzenleme çabaları da yoğunlaşmaktadır.

“Şimdi bunlara girersek, çok enteresan şeyler oldu. Bizim il genel meclis üyeliğimizi yapan ağabeyimiz 1999’da partiyi sattı. Kendisi belediye başkan aday adaylığı oldu. Kendi amcasının oğlu da oldu. Yani bir sülaleden iki tane aday adayı oldu. Bir de Asım ağabeyim oldu. Sandık kuruldu Asım ağabeyim çıktı. O iki akraba kaybetti. Bu sefer partiyi sattı 1999’da. SHP’ye oy vermedi ailesine de vermedi. Kayıp oradan. Sadık Şahin ise siyasi olarak ne olduğu belli değildi O. Seçilemezdi, en büyük nedeni bürokrasiyi bilmiyordu. Beceremez düşüncesi vardı. Konuşkan bir tip değildi. Halk bunu biliyordu. Sokakta merhaba yok. O nedenlerle seçilemezdi. İkinci seçim daha güzel oldu. 1994 seçimi. Hikmet Akgün, Laz’dı, Anavatan Partisi’nden. Halkevi ve ÖDP’den bağımsızlar. Osman Lokumcu vardı ki, o zaman ben çok uğraştım. Onlar solcu çocuklar eski Dev-Yol’dan. 1994’te ki seçimde ilçe başkanı (Hopa’yı kastederek) bendim, onlar bize bağlıydı. Ben bu sol gruplarla tam 12 toplantı yaptım. Bunlara dedim ki belediye başkanı seçilecek, meclis üyeleri 9 tane, dedim ki bunun yukarıdan 4 tanesini size verelim. Meclise dört üye verin dokuzun dördü. Kemalpaşa’ya her zaman bir tane il genel meclis üyesi düşüyor. Oy potansiyelimiz var CHP’nin. Yani o zaman SHP. 1 il genel meclis üyesi sizin olsun dört tanede belediye meclis üyesi, kabul etmediler. Neler çektik. Onların düşüncesi de demokratik ama

siyasi partilerin o hiyerarşik yapıları onu kabul etmiyor. Bunlardan birini aday koysan 11 köydeki SHP' liler o köylerdeki partililer seni bitirir. Bir antipati vardı çocuklara karşı o zamanlar benim kişisel yoktu ama toplumun vardı." (G2).

Tablo 3' de seçilen belediye başkanlarına bakıldığı zaman ilginç bir şekilde Yalçın Emiralioğlu dışında hemen hepsinin Hemşinli olduğu görülmektedir. Bu durum hem güçlü bir Hemşinli kimliğinin varlığına (veya yeniden inşasına) işaret ederken hem de yukarıda vurgulanan Kemalpaşa merkezde yaşanan sosyal değişimlerin etkilerini göstermektedir. Yine 2004 seçimlerinde AKP' den aday olmuş bir görüşmeci ise aile/sülale veya etnik bağlılıkların seçim sürecindeki rolünü şöyle dile getirmektedir:

" Kemalpaşa' da bizim samimi olduğumuz arkadaş grupları vardı. Onları özellikle topladım. Tanıdığım feodal ilişkisi içinde olduğum insanlar vardı mesela. Akrabalarım onlarla dedim ki bunu sahipleneceğiz dedim. İşte akrabalarım. Yakın akrabalarım sülale kalabalık ya bizim. Benim sülalem. Dedim böyle böyle bir durum var dedim beni destekleme noktasında ne yapacaksınız. Encümen yapacağım birinizi. İki üç tane yapamam burada çünkü ben belediye başkan adayım sizi temsil ediyorum. Encümenlik noktasında değil halk arasındaki istişarenizi kesinlikle açılım yapacaksınız sunumunuzu yapacaksınız. Biz bunu Miraç olduğu için oy vereceğiz diye yola çıktık. Yani benim bir arkadaşım vardı. Laz arkadaşım şimdi Miraç dedi biz Kemalpaşa' da şovenistlik yapmasak kazanamayız dedi. Yapacaksın dedi Miraç... Dedim İslam ahlakıma terstir dedim. Ben nasıl şovenistlik yaparım. Yapamam dedim. Yapacaksın Miraç yoksa kaybedeceksin dedi... Ben çoğu evlere tek giderdim. Çünkü benim ilçe başkanı Laz' dı. Hemşinli birinin evine gidip te oy istemesi bu etkiliyordu... O Lazların evine giderdi. Lazların evine ben hiç gidemedim mesela. Mesela bana telefon geldi. Burası bizim bölgemizdir giremezsin diye." (G6)

Görüşmecilerin çoğu aile-akraba aidiyetlerinin oya dönüştürülme çabalarından bahsederken bu tarz bağlılıkları olumsuzlayıcı bir şekilde "feodal ilişki" olarak nitelerken Lazlık ve Hemşinlilik gibi daha geniş kimliklerin seçim süreçlerinde kullanılmasını ise şovenistlik olarak nitelemektedir. Tarihsel yerel kimliklerin siyasal-toplumsal düzeydeki rolü yereldeki aktörler tarafından açıkça belirtilmeyip gündeme getirildiğinde çekinceli ve temkinli bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Aktörlerin bütün "ben de yok ama" çabalarına rağmen bu tarz grup kimlikleri ve bağlılıklarının yer yer belirli durumlarda ortaya çıktığını görmek zor değildir. Bu ayrımları gizleme çabalarına ve böyle bir ayırım yapılmadığına dair yapılan vurgulara rağmen özellikle seçim süreçlerinde bu dinamiklerin önemli bir temel belirleyen olduğu görülmektedir.

"Şimdi Laz-Hemşin olayları oluyor ama seçimlerde şöyle. Bazıları işte bu karıştıranlar gibi şeyler vardır yani. Ama hiç kulak asmadan herkes kendi işine devam ediyor. Mesela biz de üç tane Laz encümenimiz var. İki tane Hemşinli var. Öyle baktığın zaman... Yani CHP anlamında. Niye bunlar var? Paylaşmışız yani o encümenlerin işini yaparken bile paylaşıyoruz. Diyoruz şu sülaleden biri olsun işte. Artık burada biraz daha feodal ilişkiler yoğun olduğu için. Adamın ticari şey kültürü ya da eğitim sistemine bakmıyoruz. Esnafı, falan sülaledir, iyidir, çevresi geniştir girsin öbürü girsin budur... Ha ne olur seçim zamanında şunu biliyorlar. Yani burada seçilen insanlar sağ partiye oy vermeyeceğini biliyor. Yani yüzde iste benim ailemin Altunkaya yüzde 80'i CHP' ye oy verecek. Onun için. Onu biliyorlar yani. Nasıl işte 500 oyunu alacağız diyorlar. Kafasına direk onu yazıyor yani. Başka tarafa gitmez diye biliyor yani" (G8)

Aday belirleme sürecinde çoklu aidiyetler üzerinden ince bir pazarlık ve hesap yürütüldüğü görülmektedir. Bütün bu ifadeler temelde yerel toplumsal yapı unsurlarının siyasal ağa nasıl dâhil edildiğini göstermektedir. Burada mutlak hâkim bir kimlikten bahsetmek mümkün görünmemektedir. Aile-akrabalık, Lazlık ve Hemşinlilik, sınıf-statü ve parti kimlikleri siyasal ağ tesisinde içiçe geçerek aktörlerin karşılıklı etkileşimini belirlemektedir. Yerel siyasal ağda hareket etmek bu yüzden oldukça



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

gerilimli biçimler alabilmekte ve aktörleri farklı türde çelişki dolu durumlarla karşı karşıya getirebilmektedir. Buna iyi bir örnek belediye meclis üyesinin adaylık sürecinde yaşadıklarını anlatırken karşımıza çıkmaktadır:

“Ergül başkanın birinci döneminde burada biz mesela bizim sülale çok geniş bir sülale Lokumcu olarak çok geniş bir sülale. Çok kalabalık. Yani bizim Kemalpaşa’da üç yüz, üç yüzün üstünde oyumuz var yani. Birinci seçime girerken ben aslında kabul etmiyordum. Yani siyaset ben CHP’liyim. Eski Ecevitçiyim ben de babamdan gelen şey vardı... Ondan sonra birinci seçimde ben seçime girmeyecektim. Bana geldiler dediler ki Arif meclis üyesi olacaksın dediler. Dedim ki ben kabul etmiyorum dedim. Niye dediler bana. Dedim ki geçmişte şimdi burada şey var iki tane etnik grup var. Laz ve Hemşinli var. Şimdi bu seçime girerken bana dendi ki Arif encümen olacaksın deyince ben dedim ki ben kabul etmiyorum. Niye dediler. Geçmişte bir önceki seçimde Yalçın Emirlioğlu Laz’dı mesela Yalçın Emirlioğlu. Ben kendi sülaleme kızdım. Niye dedim geçmişte Emirlioğlu zamanında Lokumculardan herkes sıraya giriyordu dedim şimdi Ergül Akçiçek çıktı diye niye kimse meclis üyeliğine girmiyor diye ben bizim gruba kızdım. Yani bana kadar niye geldi... Kabul etmeyecektim aslında. Bizim rakibimizde benim eniştem. Yani Ak partinin adayı Birol Vanizor benim eniştem. Amcamın kızıyla evli. Yani öz amcamın kızıyla evli. Yani rakip bu olduğu için Lokumcuların eniştisi olduğu için oradan kimse encümen olmadı ve öyle seçime girdik. Ha girerken ben ne dedim biliyor musunuz? Yani kabul ettim. O zaman ilçe başkanı, amcamın çocukları falan illa sen olacaksın dediler. Fabrikada sendikacılık yaptım ben. Sendika temsilciliği yaptım ben... Kabul ettikten sonra dedim ki ben dedim Cumhuriyet Halk Partisi oradaysa ben encümen olurum orada değilse ben bunu kabul etmiyorum... Nasıl birincimi istiyorsun ikincimi istiyorsun sıralamada dedim yok. Cumhuriyet Halk Partisi kazanacaksa orada olacağım kazanmayacaksa ben orada olmayacağım dedim ben öyle siyasete girdim ben. Kontenjan adayı demek o demek... Ergül başkan yani CHP kazanırsa ordasın kazanmazsa orada değilsin. Ben onu istedim. Ya dediler Arif niye öyle yapıyorsun. Birinci sıraya yazalım seni garanti olur. İkinci sıraya yazalım seni garanti olur. Yok, ben öyle bir şey istemiyordum dedim. Karşı taraftaki çünkü eniştemdir. Yarın öbür gün ben bu memlekette yaşayacaksam Arif bunu sattı demesinler. Yani eniştisini CHP’ye sattı demesinler diye dedim ben kontenjan adayı olacağım dedim. Öyle seçime girdik ve 87 oy farkla seçimi aldık.” (G12)

Yerel siyasal ağın oluşumunda diğer bir temel dinamiği parti aygıtları ve kimlikleri oluşturmaktadır. Partiler siyasal temsili eklemlenmenin temel aktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Adaylar çoğu zaman parti ağları üzerinden siyasal ağa dâhil olmaktadır. Yerel toplumsal yapıdaki çeşitlilik temsili siyasal eklemlenmenin tek bir unsur üzerinden gerçekleşmesinin önündeki en büyük engeli oluşturur. Parti ağları ve kimlikleri bunların hepsini içerisinde barındırma kapasitesine sahip olduğu için siyasal faaliyetlerin esas odağı haline gelebilmektedir. Ayrıca daha önce belirtildiği gibi dikey eklemlenme ağları da partilere geniş ölçeklerde (bölgesel, ulusal ve küresel gibi) eylem kapasitesi ve kaynak dağılımı imkânları kazandırdığından adaylar temelde bu ilişki ağı içerisinde kalmayı çabalamaktadırlar. Seçimlerde yer yer adayların bağımsız olarak seçime girdikleri görülmektedir. Fakat hiçbir bağımsız aday şimdiye kadar seçimi kazanma başarısını gösterememiştir. Bağımsız adaylar parti ağının dışına çıktıkları için veya sadece yerel toplumsal yapının birkaç unsurunu (aile/sülale, etnik veya ideolojik bağlılıklar gibi) ağlara dâhil etmek zorunda kaldıklarından başarılı olma şansları oldukça düşük kalmaktadır. Parti ağları içerisinde uzun süre bulunan adaylar farklı ölçeklerdeki ilişkileri kullanarak kendilerine yerelde zayıf desteği olsa bile avantajlı durumlar yaratabilmektedirler. Parti veya bürokratik ağların adayların başarısı üzerindeki etkisini göstermesi açısından eski belediye başkanı görüşmecinin ifadeleri oldukça önemlidir:

“1945 Kemalpaşa’da doğdum, Babam çok demokrattı. Annem de Osmanlıdan gelen bir otoriterlik vardı, görev nedeniyle 30 yıl bürokrasi içinde bulundum. 1968-1998 yılları arasında Çay İşletmeleri Genel Müdürlüğü’nde görev yapıyordum. Çeşitli görevler şube müdürlüğü, daire başkanlığı, sonra müşavir oldum. Emekliliğim tam seçimlere rastladı. Benim halkla, esnafla diyalogum her zaman iyiydi. Benim 30 sene

bürokratlığım var bir şeyler vermek istedim Kemalpaşa'ya. Geldim buraya 1999 genel seçimlerinde il genel meclisi üyesi oldum. Ben Hopa temsilcisiydim. O zaman ki valilerle diyalogumuz çok iyiydi. Belediye başkanlığı teklifi geldi. Ben zaten siyasetteydim, partiden bana teklif geldi dedim ben yaparım ama aday olanlarda var dedim, onlara hatırlattım. Tamam, onları da biz halledeceğiz öyle girdik işte. Parti bir kamuoyu araştırması yaptı. Halkın eğilimi benden yana çıktı o zaman. O zaman ki milletvekili parti binasında bir araya getirdi bizi, Yüksel Çorbacı. Ön seçim ben her zaman hazırdım zaten delegeye falanda olsa. Yüksel onları da dinledi beni de dinledi. Onları ikna etti, dedi ki herkes Yalçın'ın belediye başkanı olmasını istiyor, siz ön seçime girseniz bile rencide olacaksınız girmeyin dedi. Muhafif adaylar kabul ettiler, özveride bulundular. CHP'nin adayı ben oldum onlar o zaman benim yanımdaydılar. O çalışmamız çok güzel gitti onun için öyle birinci dönem öyle oy aldık. O zaman ki amaç sağ taraftan sola almak Kemalpaşa'yı. Büyük farkla ANAP'tan belediyeyi aldık... Ben yanıma etnisiteyi almadım Cumhuriyet Halk Partisi'ni aldım. Bir dönem beş yıl iyi bir görev yaptım. İkinci beş yıl içinse bitirmedığım projelerim vardı, bir dönem daha yaptım. Etnik olarak biraz darlaşanlar oldu. Benim ikinci dönemimde biraz sıkıntı yaşadık, benim sıkıntıya girdi seçimim. Ama bölündükleri için kazandık... Bağımsız Bayram Altunkaya. Esasen şöyle oldu; o esasen CHP'liydi. Bağımsız olmamış olsaydı yine ben alıyordum. Çünkü CHP'den ayrılmıştı o bağımsız. Ben aday olduğum için bana karşı oldular, yapmaması gerekiyordu. Yapmadı, akıl verenler yaptırmadılar ve gitti. Siyasette yatay ve dikey ilişkiler çok önemlidir. Yatay ilişkiler halkla olan diyalog mutlaka olmalı. Dikey ilişkiler siyasette bağımsız değilsinizdir. Bağımsız belediye başkanı valininin iki dudağının arasındadır. Devlet yönetimini tanımıyorsanız sıkıntı, benim öyle bir avantajım vardı. Siyasi görüşlerimiz farklı olmasına rağmen bütün vali ve kaymakamlarla aram çok iyi idi. Ben esasen öğretmenim, eğitim enstitüsü mezunuyum ondan sonra da Amme İdare Enstitüsü'nde okudum. Babam çay fabrikasında salon kâtibiydi." (G4).

Parti ağlarıyla iyi derece eklemlenmiş olan adayların aday gösterilme şanslarının daha yüksek olduğu görünmektedir. Adaylar rekabet içerisinde farklı aidiyet ve kimlikleri karşılıklı bir şekilde sahaya sürerek başarı elde etmeye çalışırlar. Parti kimlikleri sadece merkezi organlarca tanımlanmış ideolojik unsurları ve bağlılıkları içermekten ziyade adayların yerel toplumsal yapıya ait aidiyetlerini de kapsamaktadır. Böylece partiler bu kimliklerin adaylar tarafından karşılıklı sahaya sürüldüğü gerilimli bir arena dönüşmektedir.

"Biraz daha şovenizm vardı. Mesela bizim eski bir senatörümüz, SHP'nin eski bir senatörü buraya geldi. Asım ağabeyimin karşısında çalıştı, partili olmasına rağmen. Sonbaylardan, yani şovence tavır aldı. Asım ağabeyime karşı tavır aldı. Biz onu eleştirdik. Zonguldak senatörümüzdü bizim. O aile orada kalıyordu o yıllarda geldi. Asım ağabeyimin karşısında yer aldı. Yani o eski kafa şovence duygu. Ondan sonra ben ilçe başkanı (Hopa'yı kastederek) oldum 1990'da burada. Benim burada ilçe başkanı olmamı bile eleştirdi. Ankara'da birisiyle sohbet ediyor. Onun Hemşinli ve benim akrabam olduğunu bilmiyor. İşe bak diyor Kemalpaşa'da Hemşinli belediye başkanı oldu, o yetmiyormuş gibi de bir kardeşi de diyor Hopa'da ilçe başkanı oldu. Bu kafada ki adam Cumhuriyet Halk Partisi'nde senatörlük yapmış. Ama 1989'da Nurettin Ersoy bağımsız aday olduğu dönemde burada biraz şovenizm oynadı. Nurettin, Ersoylardan Lazlardandı o, rakip oldular. Aileye bakarsan biraz demokrat bir aile ama rakip oldular. Onlarda biraz şovenizm vardı mesela Nurettin biraz şovendi. O da bizim eski senatörümüzün sayesinde. 1994 seçiminde oynamadı." (G2).

Parti ağlarının ölçeksel özellikleri ile beraber yerel toplumsal yapı çeşitliliği bir aile/akraba veya etnik grubun yerel parti aygıtı içerisinde hâkimiyet kurmasını da zorlaştırmaktadır. Parti ağları içerisinde farklı ölçeksel ilişkiler kurmuş ve biriktirmiş ailelerin daha etkin konumlar edinebildiği görülmektedir. Yukarıda verilen Sonbay ailesi örneğinde görüldüğü gibi bu aile üyeleri tarihsel aktarıma dayalı etkin bir konum sahibidir. Ailenin sayısal genişliği yerelde zayıf olmasına rağmen temsili siyasal eklemlenmede önemli roller üstlenmektedir. Ailenin yereldeki toplumsal yapı ilişkilerinden hareketle örneğin Osmanlı ve Erken Cumhuriyetten aktarılan toprak sahipliği ve geniş ölçeklerle eklemlenmesini sağlayan eğitim ve bürokratik sermaye yoluyla hem yerelde hem de üst ölçeklerde etkin bir konumu vardır. Bu konum toprak sahipliğine dayalı patronaj tarzı bir siyasal

eklemlenmeden bürokratik parti kliyalizmine doğru evrilen bir özelliğe sahiptir.\* Aynı aileye mensup ve uzun süre muhtarlık yapmış bir görüşmeci bu eklemlenme biçimlerini şöyle dile getirmektedir:

“ Babam burada ortaokulu yaptı kendi, vatandaşın katkısıyla ortaokul binasını yaptı ortaokulun yerini bağışladı... Mustafa Üstündağ Milli Eğitim Bakanlığıken... Halk yaptı Ortaokulu babam çay topladı dağlardan odun kesti kimi makineyi verdiler şey yaptı ortaokul yaptı. Okul yapmadan daha önce şeyi bağışladı burda jandarma karakolu var polis karakolu var. Yer yeri bağışladı devlet yaptı yani okulun yeri de bağış devlete jandarma karakolu yeri de devlete bağış polis karakolu da şu anda hükümet binasının olduğu yerde devlete bağış artı hastane ve sağlık ocağı ondan sonra beş katlı bir hastana yaptık yani vatandaş burda ortaokulu vatandaş yaptı. Çok programlı liseyi vatandaş yaptı kendi para toplayıp çaydan para kestik. Şeyi de vatandaş yaptı hastaneyi de ve sağlık ocağını vatandaş yaptı tabi... Biz burda dernek kurduk hatta kaloriferi maloriferini hepsini biz yaptık... Ondan sonra vatandaş para topladık yüzde bir çay keserek dernek kurduk amcam var benim Ankara’da eski Zonguldak senatörü Behiç Sonbay geldi burda Kemalpaşa’yı Kalkındırma Derneği diye bir dernek kurdu. Dernek hem hastaneyi yaptı hem de liseyi vatandaş yaptı yerini vatandaş aldı.” (G10)

Yerelde önemli bir kaynak türü olan arsa sahipliği ve parti veya bürokratik ağlara eklemlenme birlikte işleyerek ailenin yerelin siyasal eklemlenme sürecinde önemli roller üstlenmesini sağlamaktadır. Görüşmecinin ifade ettiği “arsa bağışları” ve aileye mensup vekilin 1990’lı yıllarda dernekleşme faaliyetleri bu rolü göstermesi açısından önemlidir. Ailenin yoğunlaşan ilçeleşme çabalarını da bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Görüşmeciler aynı zamanda bazı aile/sülalelerin büyük kısmının belirli bir parti ağına eklemlendiği daha doğrusu seçim hesaplarında belirli ailelerin yoğun bir şekilde belirli partiye oy verdiği durumlardan bahsetmektedirler. Bu doğru olmakla birlikte aile/sülalelerin veya etnik toplulukların parti bağlarının çok partili hayata geçişle beraber oldukça dinamik bir hale geldiği söylenebilir. Adayların farklı özellikleri ve ölçeksel siyasetin yerel şekillenışı burada parti aidiyetinin yer yer arka plana düşmesini veya artmasını sağlamaktadır. Aday belirleme ve seçmenlerin oylarının güvence altına alınması parti bağlarıyla yerel kimliksel bağların her bir unsurunun içiçe geçtiği stratejik hesaplar üzerinden şekillenmektedir. Örneğin yerelde en güçlü parti olan CHP teşkilatını dikkate aldığımızda belediye başkan adayının belirli bir etnik gruba mensup olduğu düşünüldüğü durumlarda hem yerel parti başkanlığı hem de belediye meclis üyeliği dağılımında diğer etnik gruba öncelik verildiği görülmektedir. Zamansal ve oransal olarak “bir sizden bir bizden” gibi bir düşüncenin var olduğu da görülmektedir. Bu şekilde dengeli bir dağıtımın söz konusu olduğu durumlarda CHP teşkilatı seçimlerde büyük oranda başarılı çıkmıştır. 1999 seçimleri dışındaki bu yılda da CHP içerisinde yaşanan ayırım sonucunda ANAP adayları seçimleri kazanmıştır, bütün seçimleri CHP adaylarının kazandığı görülmektedir.\*

Çoklu kimlikler aynı zamanda seçimler söz konusu olduğunda kendi stratejik kurallarını ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir boyutta örneğin büyük sülaleler ortak aday çıkarma konusunda ne kadar başarılı olursa o kadar parti içerisinde etkin bir konum elde edebilmektedir. Bu genelde oldukça zor olduğundan çünkü sülale içi toplumsal yapılar oldukça karmaşıklaşmış olduğundan, bir sülaleden farklı adaylar farklı partilerden seçime girebilmektedirler. Aynı zamanda geniş sülalelerin parti adaylık ve seçim süreçlerinde genellikle daha baskın ve belirleyici olma şansları yüksek olduğu

\* Patronaj ve kliyalizm kavramları hakkında bkz. Güneş-Ayata: 1990 ve Umbehauen: 2006.

\* CHP’nin yerel temsili siyasal eklemlenmenin esas aktörü olmasında aynı zamanda yerelden önemli temsilcilerin üst ölçeklerde görev almasının önemli bir rolü vardır. Özellikle 1977 yılında senatoya seçilen Behiç Sonbay ve yine iki dönem (1965-69 ve 1973-77) TBMM’ye seçilen ve Hemişli toplulukların geniş desteğini kazanmış Turgut Altunkaya yerelin ulusal siyasal ağlara dâhil olmasında önemli roller oynamışlardır.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

görülmektedir. Bu öte yandan büyük sülale içerisinde oldukça yüksek bir rekabetin olmasını da beraberinde getirmektedir ki bu durum küçük aile veya sülale mensuplarının daha başarılı olduğu durumları da yaratabilmektedir. Bu bağlamda bir görüşmecinin şimdiye kadar seçilen belediye başkanlarının genelde görece küçük aile veya sülale mensupları olduklarına dair vurgusu oldukça dikkat çekicidir. Gerçekten de seçilen belediye başkanlarının sülalelerine bakıldığında görece küçük sülalelere mensup oldukları görülür. Bu adayların başarısı büyük oranda parti ağlarına ne oranda dâhil olduklarıyla ilişkilidir. Seçilen belediye başkanlarının ortak özelliklerinden bir tanesi gerçekten de parti aygıtı içerisinde önemli roller üstlenmiş olmalarıdır. İlginç bir şekilde küçük aile üyelerinin parti bağlarının daha güçlü olduğu görülmektedir. Toplumsal yapı içerisindeki zayıf sülale bağlantısı onların daha bağımsız hareket kapasitesine sahip geniş aile üyelerine kıyasla parti bağları vurgusu üzerinden daha kapsayıcı olma eğilimleri geliştirmelerine neden olmaktadır.\* Parti ağlarına daha sıkı eklenen adayların yereldeki sosyal yapı unsurlarını aşan tavır ve tutum almada, akrabalık veya Lazlık/Hemşinlilik karşıtlığı temelinde ayrışmalara karşı pozisyon almada daha kolay hareket ettikleri görülmektedir. Seçimlerde geniş aile kimliğine başvuramamakla beraber sülale içi artan çekişmelerden de kendilerini sıyrabilmektedirler. Küçük sülale içerisinde aynı zamanda ortak aday üzerinde uzlaşma daha kolay cereyan edebilmektedir. Bağımsız adaylarında büyük sülale ailelerinden gelmesi bu tespiti büyük oranda doğrulamaktadır. Sonuç olarak yerel kimliklerin seçim süreçlerinde siyasal ağ oluşumunda oldukça önemli rolleri olduğu görülmektedir. Kimlik inşasını kendi başına bir kültürel faaliyet olarak düşünmek yerine siyasal süreç ve mücadele içerisinde dâhil olarak biçimlenen çoklu bir etkileşim olgusu olarak analiz etmek gerekir. Seçim süreçlerinin analizi parti kimlikleri ve yerel toplumsal yapı kimliklerinin karşılıklı içe geçtiği ve birbirine nüfuz ettiği bir yerel siyasal eklemleme örüntüsü ve buna denk düşen bir yerel siyasal ağ oluşumunu karşımıza çıkarmaktadır.

## 6. SONUÇ

Bu çalışma Kemalpaşa yerinde gerçekleşen farklı tarzda ölçeksel eklemleme süreçlerini analiz etmeye çalışmıştır. Birinci bölümde daha çok tarihsel süreç içerisinde daha doğrusu Geç-Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine kadar yerel mekânın idari-siyasal eklemleme örüntüleri ve bu örüntülerin birçok gelişen diğer eklemleme biçimleriyle olan etkileşimi ele alınmıştır. Yerel topluluklar Osmanlı ve Rus hâkimiyet dönemlerinde Batum merkeziyle oldukça farklı eklemleme ilişkileri içerisindeyken ve köy statüsüne sahipken Cumhuriyet'le beraber ulusal ölçeğe doğru bir eklemleme örüntüsü hâkim hale gelirken yerel önce nahiye statüsü kazanmış ve daha sonra 1989 yılında Gürcistan'la olan sınır kapısının açılmasıyla eşzamanlı bir şekilde beldeleşme sürecine girmiştir. Sınırın açılmasıyla beraber yerelin eklemleme örüntüsü yeniden ulus-üstü bir nitelik kazanmaya başlayarak yerel köklü bir sosyo-mekânsal değişim süreciyle karşı karşıya kalmıştır. Yerel mekân temelde ticari ilişkilerin yoğunlaşması sonucunda hâkim olan kırsal niteliğini yitirmeye başlayarak taşra-kent formuna bürünmüştür. Yerelde yaşayanların "ahırlar ticarethane oldu" söyleminde belirginleşen bu süreç yeni bir kentsel toplumsallaşma sürecini harekete geçirerek ilçeleşme doğrultusunda birçok gelişmenin önünü açmıştır. Bu eklemleme süreçlerinin etkileri sonucunda yerel 2017 yılında ilçe statüsü elde ederek ilçeleşme süreci içerisinde girmiştir.

\* Küçük aile üyelerinin parti dışındaki başka özellikleri de onların seçilebilmesinde etkili olabilmektedir. Örnek olarak bürokratik tecrübeleri, eğitimleri ve sosyal sermayeye dayalı saygınlıkları gibi etkenleri de dikkate almak gerekmektedir. Bunların hepsi aynı zamanda yine parti bağlarıyla az ya da çok ilişkilidir.



Bir diğer önemli araştırma sorusu yereldeki temsili-siyasi eklemlenme süreçlerinin dinamiklerine dönüktür. Bu tarz eklemlenmenin analizi daha çok 1989 yılında yapılan ilk belde seçimleriyle başlayan yerel seçim süreçleri dikkate alınarak yapılmıştır. Bir taraftan yereldeki farklı toplumsal kimlikler öteki taraftan belde olmasıyla beraber hızlı bir biçimde oluşmaya başlayan yerel siyasal ağlar arasındaki ilişkiye odaklanan çalışma bu iki düzeyin etkileşiminin oldukça önemli olduğu sonucuna varmıştır. Adaylar ve partiler düzeyinde temsili-siyasal eklemlenmede yerel toplumsal yapıda var olan aile/sülale ve Lazlık/Hemşinlilik şeklindeki birlik veya kimliklerin önemli rolleri vardır. Bu iki aktör düzeyinde hem yerel toplumsal yapı unsurları ile hem de parti ve bürokratik ağlar üzerinden geniş ölçeksel eklemlenmeler seçim süreçlerinde yoğun bir şekilde ağ oluşumunun temelini oluşturmaktadır. Sonuçta seçim süreçlerinde bu şekilde oluşan siyasal ağlar toplumsal kimliklerle parti kimliklerinin karşılıklı iç içe geçtiği stratejik etkileşimli dinamikler kazanarak sürekli (yeniden) biçimlendiği görülmüştür.

## 7. KAYNAKÇA

- Abélés, M. (2012). *Devletin Antropolojisi*. Nazlı Ökten (Çeviren). Ankara: Dipnot
- Aksu, C. Özçep, M. (2016). *Kimlikler, Çıkarlar, Siyasetler: Karadeniz Siyasetine Hopa'dan Bakmak*. Yıldırım, D. Haspolat, E (Der.) Değişen Karadeniz'i Anlamak: İçinde 97-125. Ankara: Phoenix,
- Akyüz, L. (2014). *Liminal alanlar olarak sınırlar: Türkiye-Gürcistan sınırında ekonomik yaşam ve etnik kimliklerin sınır deneyimleri*. Toplum Ve Bilim, 131, 84-104.
- Badem, Candan (2018). *Çarlık Yönetiminde Kars, Ardahan, Artvin 1878-1918*, İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Balandier, G. (2010). *Siyasal Antropoloji*. Devrim Çetinkasap (Çeviren). İstanbul: Kültür
- Başaran, Sinan (2018). *Cumhuriyet Döneminde Rize İdari Tarihi*, Türk İdare Dergisi, sayı: 486, ss. 49-75.
- Bilgin, A. (2016). *Hopa'da Yerel Siyaset: Katılım, Seçimler ve Mücadele Örüntüleri*. Karadeniz Araştırmaları, 52 Kış, 273-301.
- Brenner, Neil (2001). *The limits to scale? Methodological reflections on scalar structuration*, Progress in Human Geography 25, 4, p. 591-614.
- Cox, Kevin (1997). *Spaces of dependence, spaces of engagement and the politics of scale, or: looking for local politics*, Political Geography, Vol. 17 No.1, p. 1-23.
- Demirel, Muammer (2009). *Artvin ve Batum Göçmenleri (1877-78 Osmanlı-Rus Savaşından Sonra)*, A. Ü. Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 40, 317-340.
- Durakbaşı, A. (2010). *Taşra burjuvazisinin tarihsel kökenleri*. Toplum Ve Bilim, 118, 6-38.
- Elias, Norbert und Scotson, L. John (1967). *Etablierten und Aussenseiter*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Güneş-Ayata, A. (1990). *Kasabada Politika ve Politikacı*. Toplum ve Bilim, 50 Yaz, 97-110.
- Hiçyılmaz, Murat Ümit (2015). *Çayeli'nden Oyani. 1835 Arhavi-Hopa-Fındıklı Nüfus Kayıtları*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Jonas E.G. Andrew (2011). *Scale and Networks Part 1*, In: Agnew A. John and James S. Duncan (Ed.) The Wiley-Blackwell Companion to Human Geography, United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication, p. 377-403.

Knoblauch, Hubert and Martina, Löw (2020). The Re-Figuration of Spaces and Refigured Modernity- Concept and Diagnosis, *Historical Social Research* 45 (2): 263-292.

Lefebvre, Henri (2014). *Mekânın Üretimi*, İstanbul: Sel Yayınları.

Massey, Doreen (2001). *Space, Place, and Gender*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Massey, Doreen, John Allen and Steve Pile (Ed.) (2005). *City Worlds*, London: Routledge.

Migdal, S. Joel (2004). *State in Society. Studying How States And Societies Transform And Constitute One Another*, Cambridge University Press.

Muvahhit, Zeki (1999). Artvin İli Hakkında Genel Bilgiler, İstanbul: Şavşat Kültür, Turizm ve Dayanışma Derneği Yayını.

Özel, Oktay (2010). *Migration and Power Politics: The Settlement of Georgian Immigrants in Turkey (1878-1908)*, *Middle Eastern Studies*, 46:4, 477-496

Özçelik, Katkat Münevver (2016). *Gürcistan ile Türkiye'nin Ticari İlişkisi ve Artvin'deki Ticarete Etkileri*, *Karadeniz Araştırmaları*, Kış Sayı: 52, ss.211-232.

Smith, Neil (2017). *Eşitsiz Gelişim. Doğa, Sermaye ve Mekânın Üretimi*, İstanbul: Sel Yayınları.

Smith, Neil (1992): *Geography, Difference and the Politics of Scale*, Doherty J, Graham E, Malek M (eds), *Postmodernism and social sciences*, içinde 57-78, London:Palgrave Macmillan.

Simonian, H. Hovann (2007). *The Hemshin: History, Society and Identity in the Highlands of Northeast Turkey*, Routledge: London and New York.

Soja, W. Edward (2017). *Postmodern Coğrafyalar - Eleştirel Toplumsal Teoride Mekânın Yeniden İleri Sürülmesi*, İstanbul: Sel Yayınları.

Swyngedouw, Eric (1992). The Mammon quest: glocalisation, interspatial competition and monetary order: the construction of new spatial scales. In Dunford, M. and Kafkalas, G., (Ed.), *Cities and regions in the new Europe*, London: Belhaven Press, 39-67.

Şengül, H. Tarık (2009). *Kentsel Çelişki ve Siyaset. Kentsel Gelişme Süreçlerinin Eleştirisi*, Ankara: İmge Yayınları.

Unbehaun, H. (2006). *Türkiye Kırsalında Kliyalizm ve Siyasal Katılım Dağça Örneği: (1923-1992)*. Mehmet Öztürk (Çeviren). Ankara: Ütopya

#### **Görüşmeciler:**

G1: Erkek, 54

G2: Erkek, 72

G3: Erkek, 65

G4: Erkek, 75

G5: Erkek, 62

G6: Erkek, 53

G7: Erkek, 87

G8: Erkek, 58

G9: Erkek, 52

G10: Erkek, 75

G11: Kadın, 50

G12: Erkek, 49

G13: Erkek, 38

**EKLER:****EK 1: Kemalpaşa Merkez Milletvekili Seçim Sonuçları (1961-1977)**

Yıllar	Partiler							
	CHP	AP	CKMP	MP	GP/CGP	TİP	MSP	MHP
1961	142	88	5					
1965	87	178						
1969	139	133		2	33	8		
1973	278	92			11		23	
1977	398	114					16	27

**EK 2: Kemalpaşa Merkez Milletvekili Seçim Sonuçları (1983-2018)**

PARTİLER	YILLAR									
	1983	1987	1991	1995	1999	2002	2007	2011	2015	2018
SHP/CHP	225 HP	503 SHP	528 SHP	342	501	864	2116	1731	1426	1481
DYP		132	159	325	175	244				
ANAP	363	362	433	662	424	262				
RP/ SAADET		12	55	142	98 (FP)		24			15
MHP		10		56	232	127	657	277	591	240
ÖDP					58	57	143			
HADEP/ HDP				56	21	6 DEHAP			311	533
AKP						284	1083	945	828	885
MDP	120									
DSP		40	38	173	417	19				
DP							416			

**MOLLA SADRETTİN YÜKSEL VE TEFSİR ANLAYIŞI\*****Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTIN\*\*****Özet**

İslam medeniyeti kurulduğu günden beri inşa ettiği sayısız eğitim kurumlarında nice âlim ve bilgin şahsiyetler yetiştirmiştir. 20. Yüzyılda Cumhuriyet dönemi Türkiye’inde yetişen âlimlerden birisi de Molla Sadrettin Yüksel’dir. 1920 yılında doğan Molla Sadrettin, aslen Bitlis’in Adilcevaz ilçesinden olup 11-12 yaşlarında Arapça tedrisata başlar. Norşin, Ohin ve Baykan’ın Havil köyünde okuyarak medrese eğitimini tamamlar ve Norşin medresesine dönüp orada ders vermeye başlar. 1958 yılında Siirt’in Baykan ilçesine müftü olarak atanır. Kısa bir müddet sonra bu görevden istifa eder ve tekrar Norşin medresesine döner. 1966 yılında ailesiyle beraber İstanbul’a göç eder. İstanbul’a yerleştikten sonra 1996 yılına kadar ulum-i diniyye ile ilgili özel dersler verir. Türkçe, Arapça, Kürtçe ve Farsça bilen Molla Sadrettin 25 Aralık 2004 yılında vefat eder. Molla Sadrettin, farklı alanlarda bir kısmı yayımlanmış bir kısmı da hala yayımlanmamış Türkçe ve Arapça irili ufaklı 33 eser kaleme alır. Bu eserleri arasında *Haşiye ‘Ala Tefsiri İşârâti’l-İ’caz fi Mezani’l-İcâz* ile *Fatiha Süresinin Meâli ve Tefsiri* de vardır. Bu iki çalışma onun tefsir ilmindeki vukufiyetini ve tefsir anlayışını göstermesi açısından önemlidir. Biz bu makalemizde söz konusu âlimimiz Molla Sadrettin Yüksel’in hayatı ve ilmi kişiliği ile tefsir anlayışını konu edineceğiz.

**Anahtar Kelimeler:** Tefsir, Kur’ân, Âlim, Medrese, Molla Sadrettin.

**MOLLA SADRETTIN YUKSEL AND HIS UNDERSTANDING OF TAFSIR****Abstract**

Since the day it was founded, Islamic civilization has raised many scholars and scholarly personalities in the numerous educational institutions it has established. Molla Sadrettin Yüksel is one of the scholars who grew up in the Republic period of Turkey in the 20th century. Molla Sadrettin, who was born in 1920, was originally from the Adilcevaz district of Bitlis and started teaching in Arabic at the age of 11-12. He completed his madrasa education by studying in the village of Havil of Norshin, Ohin and Baykan, and returned to the Madrasa of Norshin and began teaching there. In 1958, he was appointed as a mufti to the Baykan district of Siirt. After a short while, he resigned from this post and returned to the Norşin madrasah. He immigrated to Istanbul with his family in 1966. After settling in Istanbul, he gave private lessons on ulum-i diniyye until 1996. Molla Sadrettin, who knew Turkish, Arabic, Kurdish and Persian, passed away on 25 December 2004. Molla Sadrettin writes 33 large and small works in Turkish and Arabic, some of which have been published and some of which are still unpublished. Among these works are *Haşiye 'Ala Tefsiri İşârâti'l-İ'caz fi Mezani'l-İcâz* and the Translation and Interpretation of *Fatiha Sûra*. These two studies are important in terms of showing his knowledge of Tafsir and his understanding of tafsir. In this article, we will discuss the life and scientific personality of our scholar Molla Sadrettin Yüksel and his understanding of tafsir.

**Keywords:** Tafsir, Qur'an, Scholar, Madrasah, Molla Sadrettin.

\* Bu makale 3-4 Haziran 2021 tarihinde Bitlis Eren Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin düzenlediği Uluslararası Bitlis ve Yöresi Manevi Mimarları Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan "*Molla Sadrettin Yüksel ve Tefsir Anlayışı*" isimli tebliğin gözden geçirilip yeniden düzenlenmiş halidir.

\*\*Bitlis Eren Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü. e-mail: mehmet\_altin13@hotmail.com  
ORCID: 0000-0003-4441-0821 Araştırma Makalesi Sayfa Sayısı:1255-1273  
Makale Geliş Tarihi:25.06.2021 Makale Kabul Tarihi:15.09.2021 Makale Yayın Tarihi:31.12.2021



## Giriş

Bitlis, binlerce yıllık bir geçmişi olan ve birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir şehirdir. İnsanlığın birçok ortak kültür mirasına sahip olan bu şehrimiz aynı zamanda İslam Medeniyetinin de önemli merkezleri arasında yer almaktadır. Müslümanlar tarafından fethedildikten sonra Bitlis, hem bir kültür şehri olmuş hem de medreseleriyle de hep ön planda olmayı başarmış ve günümüze kadar da bu özelliğini koruyabilmiştir.<sup>1</sup> Çalışmalarımız sırasında Bitlis il merkezinde tespit ettiğimiz ve aralarında İdrisiye Medresesi, Şerefiye Medresesi, Şükriye Medresesi, Hamza Bey Medresesi, Hacı Bey Medresesi, Hatibiye Medresesi, İhlasiye Medresesi, Yusufiye Medresesi, Nuhiye Medresesinin de olduğu onlarca medresede zamanında ilmî faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan Bitlis, Hüsâmeddîn Ali el-Bitlisî, İdris-i Bitlisî, Şükrî-yi Bitlisî, Şeref Hân Bitlisî, Şems-i Bitlisî, Müştâk Baba, Şeyh Sıbğatullah Arvâsî, Şeyh Abdurrahmân Tâğî, Şeyh Fethullah Verkânîsî, Şeyh Muhammed Diyâüddîn, Şeyh Alâaddîn Ohinî, Said Nursî, Muhammed Küfrevî gibi yüzlerce âlim yetiştirmeyi başarabilmiştir.

Tarihten günümüze değin Bitlis, ilçe ve köylerinde ilim yuvaları olan söz konusu medrese kurumları devam etmiş 19. ve 20. yüzyılda özellikle Norşin ve Ohin gibi medreseler bu misyonu devam ettirerek günümüze kadar faaliyetlerini sürdürebilmiştir. Billhassa Norşin medresesi, gerek yetiştirdiği önemli ilmî şahsiyetler, gerekse bölge halkı üzerindeki sosyal, dini ve kültürel etkileri bakımından haklı bir üne kavuşmuştur.<sup>2</sup> Çalışmamıza konu olan Molla Sadrettin Yüksel'in hem Norşin medresesinde eğitiminin çoğunu almış olması hem de uzun yıllar bu medresede müderrislik yapmasından dolayı söz konusu medresenin kuruluşundan günümüze kadarki faaliyetlerinden kısaca bahsetmek isteriz.

Norşin medresesi Seyda lakabıyla meşhur Abdurrahman Tâğî (ö. 1886) tarafından kurulmuştur. Şeyh Sıbğatullah Arvasî'nin (ö. 1870) halifesi Abdurrahman Tâğî, İsparit nahiyesinde bulunan Tâğ Medresesi'nde müderrislik yapmaya devam ederken 1870 yılında şeyhi, vefat edince Hizan'ın Gayda köyüne gelir ve buradaki şeyhinin çocuklarına tekke ve irşad faaliyetlerinde yardımcı olur. Ancak bir süre sonra tekke ve irşad hizmetlerini şeyhinin oğlu Şeyh Celaleddin'e (ö. 1878) bırakarak takriben 1875 yılında Bitlis'in Norşin (Güroymak) nahiyesine yerleşir ve burada medrese ve tekkesini kurar.<sup>3</sup> Abdurrahman Tâğî, Norşin'deki etkili eğitim ve irşad alanındaki hizmetleri

<sup>1</sup> Mehmet İnbaşı – Mehmet Demirtaş (ed.), *Tarihî ve Kültürel Yönleriyle Bitlis* (Ankara: Kalkan Matbaacılık, 2019), 1/9.

<sup>2</sup> İmran Çelik, “Geleneği Olan Medreseler ve Tarihi Kökenleri (Tillo Ve Nurşin Örnekleri)”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum*, ed. Fikret Gedikli (Muş: Muş Alparslan Üniversitesi Yayınları, 2013), 1/105-106.

<sup>3</sup> Şefik Korkusuz, *Nehri'den Hazne'ye Meşayih-i Nakşibendî*, (İstanbul: Pak Ajans Yayıncılık, 2010), 86-95; Mehmet Saki Çakır, “Şeyh Abdurrahman Tâğî ve Norşin Tekkesi'nden Yayılan Kollar”, *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 3/2 (Temmuz 2017), 30.

buranın bölgenin en önemli ilim ve irfan merkezi olmasını sağlar. Nitekim bu medreseden istifade edenlerden biri olan Said Nursî'nin (ö. 1960) daha sonra buradaki insanlar hakkında övünerek söylediği şu sözler bu durumu özetlemektedir: “...Eğer istersen hayalinle Norşin karyesindeki Seyda'nın (Abdurrahman Tâgî) meclisine git bak: Orada fukara kıyafetinde melikler, padişahlar ve insan elbisesinde melâîkeleri, bir sohbet-i kudsiyyede göreceksin. Sonra Paris'e git ve en büyük localarına gir. Göreceksin ki akrepler insan libası giymişler ve ifritler adam suretini almışlar...”<sup>4</sup>

Şeyh Abdurrahman Tâgî 1886 yılında vefat edinceye kadar ilim ve irşad hizmetlerini kesintisiz olarak devam ettirir. Vefatından sonra Norşin'de yerine bir müddet halifesi Şeyh Fethullah Verkânîsî (ö. 1899) medrese ve tekke hizmetlerini yürütür. Ancak Verkânîsî, Tâgî'nin oğlu Şeyh Muhammed Diyaüddin (ö. 1924) icazet alınca medrese ve tekke hizmetlerini ona bırakır.<sup>5</sup> Norşin Medresesi bu dönemden itibaren bölgede en verimli, en kalabalık ve en kaliteli medrese tahsilinin yapıldığı merkezlerden biri haline gelir.<sup>6</sup>

Şeyh Muhammed Diyaüddin'den sonra kardeşi Abdurrahim'in oğlu Şeyh Muhammed Masum (ö. 1971) medrese ve tekke hizmetleriyle meşgul olur. Şeyh Masum döneminde Norşin Medresesi en parlak dönemini yaşar. Norşin Medresesi bu dönemde özellikle halk arasındaki anlaşmazlıkların çözüm merci olur.<sup>7</sup>

1950 yılının sonlarına kadar tek bir medrese ve divan olarak din eğitime hizmet eden Norşin Medresesi, bu tarihten sonra ilginin yoğunluğundan dolayı bölünmek zorunda kalır. Bu tarihten sonra Şeyh Masum ile Şeyh Takiyeddin (ö. 1967) Norşin'de talebe yetiştirmeye devam ederken, Şeyh Taha Muş'un Bulanık ilçesine bağlı Günbatmaz (Adgon) köyünde, Şeyh Nasır ise Bitlis Demirci köyünde medrese kurarak talebe yetiştirmeye başlarlar. Şeyh Taha ve Şeyh Nasır'ın çocukları daha sonra 1970'li yılların başlarında Norşin'de de medrese kurarlar. Şeyh Masum tarafından devam ettirilen medrese, Şeyh Masum'un vefatından sonra Şeyh Muhammed Maşuk (ö. 1975) tarafından idare edilir.

8

Günümüzde Şeyh Masum kanalıyla gelen medrese hizmetlerini Şeyh Nurettin yürütmekte idi. Ancak Covid-19 hastalığı sebebiyle 10 Aralık 2020 tarihinde vefat edince medrese ve divan hizmetlerini oğlu Abdülğani Mutlu üstlenmiş bulunmaktadır. Şeyh Takiyeddin kanalıyla gelen medrese geleneğini Şeyh Muhammed Hafit Efendi Medresesi ismiyle Şeyh Abdülkerim Çevik

<sup>4</sup> Said Nursî, *Mesnevî-i Nuriye* (İstanbul: Envar Neşriyat, 1995), 263.

<sup>5</sup> Çakır, “Şeyh Abdurrahman Tâgî ve Norşin Tekkesi'nden Yayılan Kollar”, 31.

<sup>6</sup> M. Halil Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencamı* (İstanbul: Beyan Yayınları, 2009), 158.

<sup>7</sup> Metin Ermiş, *Hâlidî Medrese Geleneği ve Norşin Medresesi* (Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 24.

<sup>8</sup> Ermiş, *Hâlidî Medrese Geleneği ve Norşin Medresesi*, 40-41.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

tarafından devam ettirilirken 19 Ocak 2020 tarihinde medresede öğrencilere ders verdiği esnada uğradığı silahlı saldırı sonucunda hayatını kaybetmiştir. Şeyh Nasır tarihiyle sürdürülen medrese Şeyh Fadli tarafından devam ettirilmiş onun da vefatıyla oğlu Şeyh Alameddin hâlihazırda medrese hizmetini sürdürmektedir. Şeyh Taha tarafından Bulanık Günbatmaz (Adgon) köyünde kurduğu medrese hizmetleri halen torunları tarafından sürdürülmektedir.<sup>9</sup>

Kurulduğu günden günümüze Norşin medrese ekolü binlerce talebe yetiştirmiştir. Bu medresede az veya çok kalarak istifade etmiş birçok şahsiyetten bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: Said Nursî, Şefik Arvasî, Halil Gönenç, Şeyh Alaaddin Ohinî, Şeyh Asım Ohinî, Mehmet Emin Er, Ali Arslan, Molla Muhammed Şirin, Mehmet Çağlayan, Abdulkerim Saruhan, Molla Burhan Mucahidi.<sup>10</sup>

Norşin medresesinin yetiştirmiş olduğu âlimlerden biri de Molla Sadrettin Yüksel'dir. Biz bu çalışmada evvela Molla Sadrettin Yüksel'in hayatı ve ilmi kişiliğini inceleyecek sonra da tefsir anlayışını ortaya koymaya çalışacağız.

## 1. Molla Sadrettin Yüksel'in Hayatı, İlmi Kişiliği ve Eserleri

### 1.1. Ailesi, Doğumu ve Evliliği

Sadreddin Yüksel aslen Bitlis'in Adilcevaz ilçesinin Erikbağı (Koçeri) köyünden olup ailesi Kürtlerin Haydaran aşiretinden gelmektedir. Babası Tahir Efendi (ö. 1927), annesi ise Hatun Hanım (ö. 1985)'dir. Birinci Dünya Savaşı'nda Rusların Ermenilerle birlikte Adilcevaz ve çevresine saldırmasından dolayı Tahir Efendi bir kısım akrabalarıyla beraber Konya'nın Sarayönü ilçesine göç etmek zorunda kalırlar.<sup>11</sup> Sadrettin Yüksel, 1920 yılında Sarayönü ilçesinde dünyaya gelir. Mütareke döneminin ardından Tahir Efendi ailesini alarak Konya'dan Koçeri köyüne tekrar döner. Yüksel henüz yedi yaşında iken babası hastalanarak Adilcevaz'ın Göldüzü (Arin) köyünde genç yaşta vefat eder.<sup>12</sup>

Molla Sadrettin küçük yaştan itibaren Bitlis ve çevre illerde bulunan bazı medreselerde tahsil gördükten sonra 1951 yılında Şeyh Masum'un kızı Sarete ile evlenir. 1955 yılında İzmir Menemen ilçesinde başladığı askerliğini Ankara'da tamamlar. 1958 yılında Ankara'da girmiş olduğu müftülük sınavında birinci olur ve Siirt'in Baykan ilçesine müftü olarak atanır. Fakat kısa bir süre sonra Norşin

<sup>9</sup> Geniş bilgi için bk. İzzettin Ürek, *Günümüz Bitlis Medreselerinde Mantık Eğitimi (Norşin Medreseleri Örneği)*, (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 32-35.

<sup>10</sup> İbrahim Baz, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Norşin Dergâhı ve Şeyh Abdurrahman-ı Tâgî", *Tasavvuf* /34 (Temmuz-Aralık 2014), 99-100.

<sup>11</sup> Müfid Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", *Tezkire* /41 (Kasım-Aralık-Ocak 2005), 202.

<sup>12</sup> Müfid Yüksel, "Sadreddin Yüksel", *Hadis Tetkikleri Dergisi* 3/1 (Haziran 2005), 195-196.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

medresesinde ders vermek üzere bu görevi bırakır. 1960 yılında ise fahri imamlık yapmak üzere Muş'un Bulanık ilçesinin Uzgörür (Neynik) köyüne taşınır.<sup>13</sup> 1966 yılında ailesini alarak İstanbul'a taşınır ve bazı özel kurslarda Arapça ve İslami ilimler okutur. 1968 yılında ise Diyanet İşleri Başkanlığınca İstanbul Merkez vaizliğine atanır. Bu görevini sürdürürken 1975 yılında İstanbul müftüsü Abdurrahman Şeref Güzelyazıcı'nın kendisine olumsuz bir tavır takınmasından dolayı görevinden istifa etmek zorunda kalır. Molla Sadrettin, Metin, Edip, Müfid ve Nedim dahil yedi çocuk babasıdır. 25 Aralık 2004 yılında bir Cumartesi günü sabah saat 10:30 civarında evinde vefat eder ve Edirnekapı Mezarlığı'na defnedilir.<sup>14</sup>

## 1.2. İlmî Hayatı

Molla Sadrettin Yüksel, babasının vefatından sonra daha 11-12 yaşlarında iken okumak üzere ailesinden ayrılır. Kur'ân-ı Kerim'i hatmettikten sonra Muş'un Bulanık ilçesinin Oğlakkaya (Purkaşın) köyünde Molla Zübeyr'in yanında sarf-nahiv okur. Sonra Elçiler (Resulan) ve Dokuzpınar (Koğak) köylerinde tahsiline devam eder. 1934 yılında bölgenin en büyük ilim merkezi kabul edilen Bitlis Norşin'de bulunan Şeyh Abdurrahman Tâğî'nin medresesine gider. Bu sırada medresenin başında Tâğî'nin torunu Şeyh Masum bulunur. Sadrettin Yüksel, bu medresede Şeyh Takiyuddin ve Molla Abdülbaki'nin (ö. 1972) yanında okur.<sup>15</sup>

Daha sonra Molla Sadrettin Yüksel, Mutki'nin Yukarı Koyunlu (Ohin) köyündeki medreseye giderek, burada Şeyh Fethullah Verkanisî'nin oğlu Şeyh Alauddin (ö. 1949) ve onun oğlu Şeyh Mazhar'ın (ö. 1988) yanında tedrisatına devam eder. Bu medresede eğitimini devam ettirirken Şeyh Alauddin'den el alarak Nakşibendi tarikatına intisab eder. Daha sonra Baykan ilçesinin Havili köyüne giderek Molla Muhyiddin Havilî'nin (ö. 1988) yanında medrese eğitimine devam eder ve tedrisatını burada tamamlar. Bundan sonra Norşin'e döner ve burada ders vermeye başlar. 1947 yılında Molla Sadrettin, Şeyh Maşuk ile beraber Suriye'de yaşayan Şeyh Ahmed el-Haznevî'yi (ö. 1950) ziyaret eder. O sırada Şam'da bulunan Şeyh Muhammed İsa'nın (ö. 1997) isteğiyle Şam'a gidip yerleşmek istese de Şeyh Masum gitmesini istemediğinden vazgeçerek Norşin'de medresede ders vermeye devam eder. 1945 yılında Bediüzzaman Said Nursî'yle tanışıp mektuplaşmaya başlar.<sup>16</sup> 1952 yılında birkaç kez bizzat Emirdağ'da kendisini ziyaret eder. 1958 yılında Bediüzzaman'ın isteğiyle İşaratü'l-i'câz tefsirini yayıma hazırlayıp bir takriz ile birlikte Ankara'da yayımlar.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", 204-207.

<sup>14</sup> Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", 204-207.

<sup>15</sup> Yüksel, "Sadreddin Yüksel", 196.

<sup>16</sup> Bk. Ek: 3

<sup>17</sup> Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", 204-207.



Molla Sadrettin Yüksel, 1964 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kur'ân-ı Kerim meâl ve tefsirini hazırlamakla görevlendirilir, ancak bu proje sonradan yarım kalır. İstanbul'a taşındıktan sonra Sultan Ahmed Camii imamı Gönenli Mehmed Efendi'nin (ö. 1991) kurslarında ve İsmail Ağa Kurs'unda talebelere Arapça ve İslami ilimleri okutur. İstanbul merkez vaizliği görevini sürdürürken Yüksek İslam Enstitüsü öğrencilerine özel dersler verir. Genelde sarf-nahiv dersleri başta olmak üzere usûl, fıkıh, tefsir, kelim, siyer ve mantık derslerini okutur. Bunların yanı sıra Mevlâna Celâleddîn-i Rumî'nin Mesnevisi, Sa'dî'nin Gülistan'ı, Molla Camî'nin Divân'ı ve Baharistan'ı, Mevlâna Halid-i Bağdadî'nin Divân'ı, Birgivi'nin Tarikat-ı Muhammediye'si, Bediüzzaman'ın İşârâtü'l-i'câz'ı, Mesnevî-i Nuriye'si ve Kızıl İcâz'ı gibi eserleri de okutur. Molla Sadrettin Yüksel, İslami ilimlere vukufiyeti yanında dil kabiliyeti de üst düzeyde olup Türkçe, Kürtçe, Arapça ve Farsça dillerini iyi derecede bilmekteydi.<sup>18</sup>

### 1.3. İlmî Kişiliği ve Eserleri

Molla Sadrettin Yüksel bölgenin en etkili medreselerinden olan başta Norşin ve Ohin olmak üzere değişik medreselerde köklü bir Arapça ve İslami ilimler tahsilini görmüş, keskin zekâsı ve azmi sayesinde dikkatleri üzerine çekebilmiş ve kısa sürede çevresinde ilmî kişiliğiyle tanınmıştır. Molla Sadrettin ibarelerin sathi manalarıyla yetinmeyip derinlemesine tahkik eden, okuduğunu eleştirel bir gözle inceleyip gerektiğinde birkaç nüshayı karşılaştıran bir âlimdir.<sup>19</sup> Diğer taraftan Molla Sadrettin, bazen okuduğu matbu bir kitabın basılmış olanıyla iktifa etmeyip gerek gördüğü yerleri el yazma nüshalarıyla karşılaştıran, okuduğu bir tercümeyle gerekli gördüğünde aslıyla karşılaştıran bir muhakkiktir. İşte bu muhakkikliği ve müdekkikliği Yüksel'de bir özgüven duygusunu oluşturmuş, mütevazı bir ahlaka sahip olmakla beraber yeri geldiğinde kendisi için "İslam âlimi" veya "İslami konularda yetkili bir kimse" tabirini kullanabilmiştir.<sup>20</sup>

Molla Sadrettin Yüksel, yaşadığı dönemde ortaya çıkan çağdaş problemlere kayıtsız kalmamış yerinde açıklamaları ve İslami kaynaklardan aktardığı hükümlerle önemli meselelere ışık tutmuştur. Yüksel'in İslami hükümleri cesaretle söyleyebilmesi ve fikhî bilgisini son derece pratik olarak kullanabilmesi insanların kendisine yoğun bir şekilde fetva sormasına neden olmuştur.<sup>21</sup>

Molla Sadrettin Yüksel'in diğer bir özelliği, bir taraftan ilmî çalışmalarla iştigal ederken diğer taraftan kimden ve/veya hangi kurumdan gelirse gelsin, yanlış bulduğu fikir ve fetvalarla şiddetle

<sup>18</sup> Yüksel, "Sadreddin Yüksel", 197; Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", 208.

<sup>19</sup> Mehmet Sadık Elçi, *Son Dönem Âlimlerden Molla Sadrettin Yüksel ve Fetvâları* (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 8.

<sup>20</sup> Elçi, *Son Dönem Âlimlerden Molla Sadrettin Yüksel ve Fetvâları*, 10.

<sup>21</sup> Sadrettin Yüksel, *İslamî Araştırmalar* (İstanbul: Madve Yayınları, 1992), 6.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

mücadele etmiş ve reddiyeler yazmıştır.<sup>22</sup> Sadece şahıslar değil mesela Diyanet İşleri Başkanlığı ve Din İşleri Yüksek Kurulu gibi bazı kurum ve kurullar da Molla Sadrettin'in eleştirilerine hedef olabilmıştır.<sup>23</sup>

Molla Sadrettin Yüksel, farklı alanlarda bir kısmı yayımlanmış bir kısmı da hala yayımlanmamış Türkçe ve Arapça irili ufaklı 33 eser kaleme almıştır. Bir kısmını şöylece sıralayabiliriz:<sup>24</sup>

1. *Prof. Muhammed Hamidullah'ın İslâm Peygamberi ve Muhammed Resulullah Adlı Eserlerine Reddiye*, Fazilet Neşriyat, İstanbul, 1975.
2. *Mevlâna Halid-i Bağdâdî'nin Divanı ve Şerhi*, Sabah Kültür Yayınları, İstanbul, 1977.
3. *İslâmî Araştırmalar*, Tûba Yayınları, İstanbul, 1982.
4. *İslâmî Açından Lâiklik*, Tahran, 1983.
5. *Makaleler-I*, Madve Yayınları, İstanbul, 1985.
6. *Makaleler-II*, Madve Yayınları, İstanbul, 1987.
7. *Günümüz Meselelerine Kur'an'dan Cevaplar*, *Makaleler-III*, Madve Yayınları, İstanbul, 1988.
8. *Makaleler-IV*, Madve Yayınları, İstanbul, 1990.
9. *İslâmî Araştırmalar*, Madve Yayınları, İstanbul, 1992.
10. *Makaleler-V*, Madve Yayınları, İstanbul, 1993.

Arapça eserleri:

1. *Şerhu'l-Elğâz*, Şamil Yayınevi, İstanbul, 1983.
2. *Risâletun fi Şe'ni'l-Cum'ati*, İstanbul, 1983.
3. *Haşiyetu 'ala Şarhi's-Sudûr fi Şerhi Hâli'l-Mevta fi'l-Kubûr*, Kahraman Yayınları, İstanbul, 1985.
4. *Haşiyetü 'ala Tefsiri İşârâti'l-İ'caz fi Mezani'l-İcâz*, Med-Zehra Yayınları, İstanbul, 1988.
5. *Şerhu İsagoci*, Tebliğ Yayınları, İstanbul, 1988.
6. *Tahkîk ve Haşiyetü 'ala Mecelleti'l-Ahkâmi'l-Adliyye* (Yayımlanmamıştır)
7. *Haşiyetü 'ala Divâni İbn Fârid* (Yayımlanmamıştır)
8. *Ta'likât 'ala Haşiyeti Kızıl İcâz fi 'İlmi'l-Mantik* (Müfid Yüksel tarafından yayıma hazırlanmış olup, yayımlanma aşamasındadır.)

Makalelerinin Yayımlandığı Gazeteler:

<sup>22</sup> Örneğin Muhammed Hamidullah'a yazdığı reddiye için bk. Sadreddin Yüksel, *Prof. Muhammed Hamidullah'ın İslâm Peygamberi ve Muhammed Resulullah Adlı Eserlerine Reddiye* (Fazilet Neşriyat, İstanbul, 1975)

<sup>23</sup> Elçi, *Son Dönem Âlimlerden Molla Sadrettin Yüksel ve Fetvâları*, 11-12.

<sup>24</sup> Bk. Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", 208-209.

1. Yeni İstiklâl (Haftalık Gazete, 1961-66 yılları arasında Mehmed Şevket Eygi Tarafından yayımlanmıştır.)
2. Bugün (Günlük Gazete, 1966-1971 yılları arasında yayımlanmıştır.)
3. Sabah (Günlük Gazete, 1981 yılına kadar yayınıni sürdürmüştür.)
4. Ufuk (Haftalık Gazete)
5. Büyük Gazete (Haftalık, 1976-1980 yılları arasında Mehmet Şevket Eygi tarafından yayımlanmıştır.)
6. Yeni Asya (Günlük Gazete)
7. Millî Gazete (Günlük Gazete)

#### Aylık Dergiler:

1. Hilâl (Salih Özcan Tarafından çıkarılan aylık dergi.)
2. İmza (1989-1994 yılları arasında yayımlanmıştır.)

## 2. Molla Sadrettin Yüksel'in Tefsir Anlayışı

Molla Sadrettin Yüksel, Arapça ve İslami ilimlerin hemen hemen her dalında mütehassıs ve söz sahibi birisidir. Ancak tedrisatı ve çalışmalarına bakıldığında daha çok tefsir alanına önem verdiği görülmektedir. Hâlihazırda Norşin medresesinin baş müderrisi olan Şeyh Abdülgani Mutlu'yla yaptığımız görüşmede Yüksel'in tefsir ilmine olan özel ilgisini bize şöyle anlatmıştır: “Molla Sadrettin, Norşin medresesinde müderrislik yaparken başta Beydâvî tefsiri olmak üzere birçok tefsiri hem okur hem de okuturdu. Onun başka ilginç bir tarafı da medreselerimizde fazla okunmayan Arap alfabesindeki noktasız harfler kullanılarak yazılan mühmel tefsirlere<sup>25</sup> olan özel ilgisiydi. Müellifini bilmediğim mühmel bir tefsiri sürekli mütalaa ettiğini hatırlıyorum.”<sup>26</sup> Molla Sadrettin Yüksel'in uzun yıllar Bediüzzaman Said Nursî'nin İşârâtü'l-i'câz'ını okutması da aynı şekilde Yüksel'in tefsir ilmine ayrı bir önem verdiğini göstermektedir. 1972-1974 yıllarında bu derslere katılan Edip Yılmaz,<sup>27</sup> yaptığımız mülakatta Yüksel'in ders işleyiş biçimini bize şöyle aktarmıştır: “Molla Sadrettin Yüksel hocamızın o dönem her hafta Pazar günü Fatih Camii Kütüphanesi'nde Yüksek İslam Enstitüsü öğrencilerine yönelik verdiği İşârâtü'l-i'câz derslerine bir yıl boyunca katıldım. Hoca efendi, İşârâtü'l-i'câz'da işleyeceği dersi önce okur, sonra tercüme eder ve daha sonra genişçe tahlilini yapardı. Talebelerin birçoğu dersleri ses bantlarına kayıt ederdi. Nitekim ben de işlediğimiz

<sup>25</sup> Mühmel tefsir ile ilgili geniş bilgi için bk. Mehmet Altın, “Mühmel Tefsirler Üzerine Bir Değerlendirme”, *Diyanet İlmî Dergi* 56/3 (Eylül 2020), 653-676.

<sup>26</sup> Abdülgani Mutlu, *Kişisel Görüşme* (10.05.2021).

<sup>27</sup> Edip Yılmaz halen Bitlis Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

derslerin birçoğunu ses bantlarında kayıt altına aldım ve hala da yanımda muhafaza etmekteyim.<sup>28</sup>

Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kur'ân-ı Kerim meâl ve tefsirini hazırlamakla görevlendirilmesi Molla Sadrettin Yüksel'in tefsir alanındaki yeterlilik ve yetkinliğini ifade etmektedir.

Molla Sadrettin Yüksel'in tefsir anlayışını irdelemeden önce tefsir alanında yaptığı çalışmalarına kısaca değinmekte yarar vardır. Bu çalışmaların bazıları aşağıdaki gibidir.

1. Haşiyeye 'ala Tefsiri İşârâtü'l-İ'câz fî Mezani'l-İcâz: Molla Sadrettin Yüksel daha öncede ifade ettiğimiz gibi 1945 yılında Bediüzzaman Said Nursî'yle tanışıp mektuplaşmaya başlar ve kendisini birkaç kez ziyaret eder. Bediüzzaman kendisinden İşârâtü'l-i'câz'ı yayıma hazırlamasını ister.<sup>29</sup> O da söz konusu eseri 1918 yılında basılan nüshasını esas alarak 1959 yılında bir takrizle yayıma hazırlar. Molla Sadrettin, İşârâtü'l-i'câz'ı yayıma hazırlarken sayfa kenarında kimi yerlerde kendi el yazısı ile haşiyeler düşer. Metin içinde bulunan matbaa hatalarını tashih eder ve kimi kelimelere hareke verir.<sup>30</sup> Daha sonra Med-Zehra yayınları Molla Sadrettin'in hem bu çalışmasını hem de İşârâtü'l-i'câz'ı talebelere okuturken yapmış olduğu düzeltme, gerekli ta'lik ve haşiyelerini dikkate alarak 1988 yılında *Haşiyeye 'Ala Tefsiri İşârâtü'l-İ'câz fî Mezani'l-İcâz* adıyla yayımlar.

2. Fâtiha Sûresi Meâl ve Tefsiri: *Molla Sadrettin Yüksel ve Fetvâları* adında bir Yüksek Lisans çalışmasını yapmış olan Mehmet Sadık Elçi aracılığıyla temin etmiş olduğumuz bu çalışma; Yüksel'in kendi el yazısıyla kaleme aldığı müsvedde halinde 20 sayfadan müteşekkil bir çalışmadır. Molla Sadrettin bu çalışmasında farklı tefsirlerden istifade ederek Fâtiha sûresini Arapça olarak tefsir etmiş ve açıklamalı bir Türkçe meâl ilave etmiştir. Bu çalışmasında daha çok Beydâvî Tefsiri ve haşiyelerinden yararlanmışır. Bunun yanında Râzî Tefsiri, Ebüssuûd Tefsiri, Fî zılâli'l-Kur'ân ve İşârâtü'l-i'câz gibi tefsirlerden de istifade ettiğini görmekteyiz. Yüksel'in Fâtiha sûresine yaptığı meâl ve çevirisi incelendiğinde açıklamalı ve daha çok bir tefsir görünümünü arz eden bir tarzda olduğu görülür. Birçok yerde dipnotlarla geniş açıklamalar yapmıştır.<sup>31</sup>

3. Günümüz Meselelerine Kur'ân'dan Cevaplar: 90 sayfalık bir eser olup 1988 yılında Madve Yayınları tarafından basılmışır. Bu eserinde güncel bazı konuları Kur'ân perspektifinden değerlendirmektedir.

Molla Sadrettin Yüksel'in yukarıdaki çalışmaları çerçevesinde takip ettiği tefsir metodu ve tefsir anlayışını şu şekilde ortaya koymak mümkündür.

<sup>28</sup> Edip Yılmaz, *Kişisel Görüşme* (15.05.2021).

<sup>29</sup> Yüksel, "Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından", 204-207.

<sup>30</sup> Bk. Said Nursî, *İşârâtü'l-i'câz*, (Ankara: DİB Yayınları, 2014), 62.

<sup>31</sup> Örnek için bk. Ek: 1; Ek: 2.



...  
**a. Âyeti Hadisle Tefsir Etmesi:** Molla Sadrettin Yüksel, âyetlerin izahı için genellikle Hz. Peygamber'in sünnetine müracaat etmiş ve Resulullah'ın açıklamaları doğrultusunda âyetleri tefsir etmeye çalışmıştır. Hatta Kur'an'ı tefsir edip de Hz. Peygambere ve hadislerine hiç yer vermeyen oğlu Edip ve benzerlerini sert bir dille eleştirerek şöyle der: "Böyle bir anlayış İslam peygamberine karşı korkunç bir cinâyettir. Sanki Allah tarafından Hz. Peygamber'e Kur'an'ın manalarını beyan etme yetkisi verilmemiştir. Ne biçim ilim ve ne biçim iman! Oysaki o yetki ve selahiyet Cenab-ı Hak tarafından son derece açık bir biçimde Nahl sûresinin 44. âyet ile Hz. Peygamber'e verilmiştir."<sup>32</sup> "İnsanlara indirdiklerimizi kendilerine açıklaman için ve (ola ki üzerinde) düşünürler diye sana da uyarıcı kitabı indirdik."<sup>33</sup>

Yüksel, çalışmalarında âyetleri genellikle hadislerle tefsir eder. Bu âyetlerden biri de hırsızın cezasını belirten Mâide 38. âyettir: وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ / "Hırsızlık eden erkek ve hırsızlık eden kadının yaptıklarına karşılık bir ceza, Allah'tan bir ibret olarak ellerini kesin. Allah güçlüdür, hikmet sahibidir."

Molla Sadrettin bu âyetin فاقطعوا أيديهما/ellerini kesin ifadesini açıklarken قطع/kat' kelimesinin 'kesip ayırmak' manasında olduğunu belirtir ve bu konuda birkaç sahih hadisin olduğunu söyler. Bir tanesini şöyle zikreder: "Efendimize bir hırsız getirildi, eli kesildi. Sonra Rasulullah'ın emriyle ibret olsun diye kesilen el, onun boynuna asıldı."<sup>34</sup> Yüksel'e göre bu hadis söz konusu kelimenin gerçek manasını ortaya koymaktadır. Ayrıca Molla Sadrettin âyette geçen 'el' kelimesinin mutlak bir ifade olduğunu belirtir ve şöyle der:

"El kelimesi lügat bakımından bileğe, dirseğe hatta omuza kadar da itlak edilir. Fakat burada -el kesme mevzuunda- peygamberin ve sahabeyi kiramin tatbikatları gayet açık bir şekilde sadece bileğe kadar murat olduğunu göstermektedir. Zira peygamberin emriyle hırsızın eli bilekten kesilmiştir. Bu konuda bir sürü hadis rivâyetleri de vaki olmuştur."<sup>35</sup>

**b. Nüzul Bilgilerine Yer Vermesi:** Molla Sadrettin, Fâtiha sûresini açıklarken sûrenin nüzülüyle ilgili bilgiler verir. Fatiha sûresine *es-seb'u'l-mesânî* denilmesinin bir sebebinin de nüzulünün tekrarlanması olduğunu belirtir ve şöyle der: "Fâtiha sûresi hem Mekke'de hem de Medine'de olmak üzere iki defa nâzil olmuştur. Mekke'deki nüzülü namaz farz kılındığında, Medine'deki nüzülü ise kiblenin tahvili esnasında gerçekleşmiştir."<sup>36</sup>

<sup>32</sup> Sadrettin Yüksel, *Günümüz Meselelerine Kur'an'dan Cevaplar*, (İstanbul: Madve Yayınları, 1988), 65.

<sup>33</sup> Nahl 16/44.

<sup>34</sup> Bk. Ebû İshâ Muhammed b. İshâ b. Sevre et-Tirmizî, *el-Câmi'u's-sahih*, thk. Muhammed Nasruddin el-Elbânî, (Riyad: Mektebetü'l-Maarif, 2000), "Hudûd", 17 (No. 1473).

<sup>35</sup> Sadrettin Yüksel, *Günümüz Meselelerine Kur'an'dan Cevaplar*, (İstanbul: Madve Yayınları, 1988), 31-33.

<sup>36</sup> Sadrettin Yüksel, *Fatiha Sûresi Meâl ve Tefsiri* (Musvedde El Yazması), v1.

...  
**c. Lügavî Tahliller Yapması:** Hemen hemen bütün müfessirler kelime ve cümlelerin anlamları üstünde durdukları gibi, Molla Sadrettin Yüksel de lügavî tahlillere önem vermiştir. Mesela “Allah” lafz-i celâli tahlil ederken aslının ilah olup *الله/e-le-he* kökünden geldiği ve mabud-u bi’l-hak olan Allah için kullanıldığını söyler. Aynı şekilde Taha 20/88. âyette geçen *فَأَخْرَجَ لَهُمْ عَجْلاً جَسَداً لَهُ خُوارٌ* ifadesini “*Derken onlara böğürebilen bez, tahta ya da deriden bir buzağı heykeli yaptı*” şeklinde anlayıp<sup>37</sup> bu buzağının cansız bir heykel olduğu iddiasında olanlara Yüksel *جسد* ve *عجلاً* kelimelerine yüklediği anlam üzerinden cevap verir ve der ki: “Söz konusu buzağı cansız bir heykel değildir. Zira *جسد* kelimesi çoğunlukla et ve kemikten müteşekkil bedene itlak edilir. *عجل* de Arap lügatinde heykel değil buzağı manasına gelir. Durum böyle olduktan sonra nasıl bez, tahta ya da deriden yapılmış bir heykel olduğu söylenebilir.”<sup>38</sup> Aslında Molla Sadrettin burada, Sâmîrî tarafından oluşturulan buzağının et ve kemikten bir buzağı olduğu görüşünde olan el-Hasan, Katade, es-Süddî gibi âlimlerin görüşünü<sup>39</sup> kabul etmekte ve bunu nakletmektedir. Ancak bu buzağı heykelinin ete, kemiğe büründürerek canlı saymak, Allah dışındaki mahluklara canlıyı yaratma sıfatını vermek gibi izahı mümkün olmayacak bir tartışma alanını açtığını/açabileceğini de ifade etmek gerekir.

**d. İsrailiyata Karşı Tutumu:** Molla Sadrettin Yüksel’in ve tefsir çalışmalarına bakıldığında israiliyata müracaat etmediği hatta tefsirlerde zikredilen bazı israiliyat rivâyetlerini çok sert bir dille eleştirdiği görülecektir. Açıkçası bu, israiliyata karşı kayda değer bir tavır koymadır. Dolayısıyla Yüksel’in bu tavrına bakarak, israiliyata karşı olduğu ve Kur’ân’ı tefsir etmede bu tür rivâyetlere müracaat etmeye gerek olmadığı görüşünün taraftarı olduğunu söyleyebiliriz. Mesela Hz. Peygamber’in Zeyneb’le evlenmesi konusunun ele alındığı Ahzab 37. âyetin tefsirini yaparken bazı müfessirlerin israiliyata ve din düşmanları tarafından dine sokulan uydurmalara aldanıp hataya düştüklerini belirtir ve şöyle der: “Sözde Rasulullah, Zeyneb’i görmüş son derece ona vurulmuş. Bu ise öyle bir şeydir ki değil insanların en şerefli olan Hz. Muhammed en adi bir fâsık bile kolay kolay irtikap edemez. Bu isnadın/rivâyetin, bu iftiranın aslı esası yoktur.” Yüksel, bu tespiti yaptıktan sonra çoğu zaman yanlış anlaşılmaya müsait olan söz konusu âyetin meâlini de şöyle verir: “*Hem Allah’ın nimetine –İslam’a- hem senin nimetine –hürriyete- mazhar olan kimseye “Eşini yanında tut Allah’tan kork” diyordun. Fakat Allah’ın açığa vuracağı şeyi -cahiliyet devrinden kalma bir geleneği ortadan kaldırmayı- içinde gizliyordun. İnsanlardan çekiniyordun. Oysaki asıl çekinmeye lâyık olan Allah idi. Zeyd o kadından alakasını kesince biz onu seninle evlendirdik ki (bundan böyle) evlatlıkları*

<sup>37</sup> Edip Yüksel’in böyle bir iddiası var. Bk. Yüksel, *Günümüz Meselelerine Kur’an’dan Cevaplar*, 61.

<sup>38</sup> Yüksel, *Günümüz Meselelerine Kur’an’dan Cevaplar*, 62-63.

<sup>39</sup> Bk. Ebû Abdullah Muhammed b. Ebû Bekr Kurtubî, *el-Câmi’ li ahkâmi’l-Kur’ân*, thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türki (Beirut: Müessesetü’r-Risâle, 2006), 14/121.

kadınlarıyla alakalarını kestikleri zaman o kadınlarla evlenmek hususunda mü'minler için bir güçlük olmasın."<sup>40</sup>

**e. Nesih Meselesindeki Yaklaşımı:** Günümüzde de hala tartışma konusu olan neshin varlığı ve kapsamı hususunda tarih boyunca üç ana akımın olduğu söylenebilir:

1. Neshi kabul edip mensuh âyetler konusunda aşırıya kaçanlar.
2. Neshi kabul etmeyenler.
3. Neshi kabul ettiği halde mensuh âyetlerin sayısı hususunda mutedil olanlar.<sup>41</sup>

Molla Sadrettin Yüksel, nesh konusunda geleneğe bağlı olup neshin varlığını kabul etmektedir. Mesela zina suçunu işleyenlere belli durumlarda uygulanan bir ceza olan recm ile ilgili açıklama yaparken şöyle der:

“Herkesin malumu olsun ki İslam’da ölümle neticelenen recm cezası sadece hadisle veya hulefâ-i raşidinin tatbikatıyla değil aksine evvelce nâzil olmuş sonra çok yüce bir hikmete binaen yalnız tilaveti nesh edilmiş bir âyet-i kerime ile sabittir. Hadisle tatbikat ancak o âyetteki hükmün tefsiri mahiyetindedir. Malum mevzuda bu kadar sahih hadisler varid olduktan sonra demek oluyor ki recm, tilaveti mensuh fakat hükmü bâki bir âyetle sabittir. Hadis ve tatbikata gelince o da âyetin tefsiridir. Hz. Ömer ile Ubey b. Ka‘b şöyle demişlerdir: “Kur’ân’da indirilen âyetler arasında ‘evli erkek ve evli kadın zina yaptıkları zaman onlara kesinlikle recm cezası tatbik edin’ âyeti de vardı ve okunuyordu ve sonra tilaveti nesh edildi, kaldırıldı.” Fakat bu âyetin hükmü bugüne kadar yürürlüktedir. Tilavetinin nesh edilme hikmeti şu olabilir: Mezkur hükmü toplum içinde yerleştirmek ve böyle bir çirkefe bulaşmayı düşünen evlileri de düşüncelerinden vazgeçirmek için başta bu âyeti kerime okunuyordu. Bu hüküm Müslümanların ruhlarında yerleştikten sonra yine çok önemli başka bir hikmet için de tilaveti neshedildi. Yani lafzının neshindeki gaye bu işin son derece çirkin ve şeni olduğuna işaret etmektir. Sanki Cenab-ı Hak onun tilavetinin kaldırmakla Müslümanlara şöyle bir hitapta bulunuyor: Ey müminler o malum olan fuhuş, çirkinlikte o kadar ileridir ki onu dinlemek ve ondan bahsetmek bile çirkindir. Binaenaleyh siz de kulaklarınızı onu dinlemekten ve dillerinizi de onu söylemekten tenzih edin, temiz tutun”.<sup>42</sup>

**f. Bilimsel/İlmî Tefsire Bakışı:** Kur’ân âyetleri ile bilimsel veriler arasında irtibat kuran ve bazı âyetleri bu veriler ışığında yorumlayan tefsir türüne bilimsel/ilmî tefsir denmektedir. Bu tefsir çeşidinin temel amacı, Kur’ân’ın mucize olduğunu pozitif bilimler açısından da ispatlamaktır.

<sup>40</sup> Yüksel, *Günümüz Meselelerine Kur’an’dan Cevaplar*, 11, 12-13.

<sup>41</sup> Remzi Kaya, “Kur’an-ı Kerim’de Neshi İddia Edilen Âyetler”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (Ocak 1998), 355; Şükrü Aydın, “Ebû Müslim Muhammed Bahr el-İsfahâni ve Tefsiri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi SBE Dergisi* 22 (2012), 134.

<sup>42</sup> Yüksel, *Günümüz Meselelerine Kur’an’dan Cevaplar*, 35-36.

Bilimsel tefsir, mazisi çok eskilere dayanmakla birlikte, özellikle yirminci yüzyılda netleşerek ortaya çıktığı ve geliştiği kabul edilen bir ekoldür.<sup>43</sup>

Molla Sadrettin Yüksel, Kur'ân'da fen ve tabiat ilimlerinin öğrenilmesini zımnen teşvik eden birçok âyetin<sup>44</sup> olduğunu belirtir ve bu âyetleri zikreder.<sup>45</sup> Daha sonra Yüksel, Kur'ân'ın bilim dışı bir kitap değil, aksine bütün bilimlerin kaynağı olduğunu söyler ve kâinatın genişlemesi, bazı yıldızlarda canlı varlıkların bulunabileceği, her şeyin çift olarak yaratılması, oksijenin yüksek hava tabakasında azalması, atomun parçalanabileceği gibi konular hakkında âyetler zikrederek bu konuları Kur'an çerçevesinde açıklamaya çalışır.<sup>46</sup>

**g. Kur'ân'ın Tercümesine Karşı Tutumu:** Kur'ân'ın hitabı yalnızca Araplara değil, bütün insanlardır. Bu yüzden, Kur'ân'ın mesajının Arap olmayan milletler tarafından anlaşılması ve yaşanması amacıyla tercümesi meselesi İslam'ın ilk devirlerinden itibaren gündeme gelen bir konudur. Selmân-ı Fârisî'nin (ö. 36/656) Fâtiha sûresini Farsça'ya çevirmesi ve bunu Hz. Peygamber'e arz ederek onun onayını alması Kur'ân'ın anlamının başka dillere aktarılmasının ilk örneklerinden biri sayılabilir.<sup>47</sup> O dönemden günümüze kadar farklı dillere Kur'ân'ın yüzlerce çevirileri yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir.

Molla Sadrettin Yüksel de birçok çalışmasında ele aldığı âyetlerin tercümesini yapmıştır. Öyle ki Fâtiha sûresini Arapça olarak tefsir ettiği çalışmasında söz konusu sûrenin âyetlerini de Türkçeye çevirmiştir. Ancak onun meâl ve çevirisi açıklanmalı ve daha çok bir tefsir görünümünü arz eden bir tarzdadır. Dolayısıyla Molla Sadrettin'e göre de Kur'ân başka bir dile tercüme edilebilir. Ancak özellikle Tanzimat'tan sonra tefsir ve tercüme faaliyetindeki artış milliyetçilik cereyanıyla ve buna bağlı olarak Kur'ân'ı ana dille okuyup öğrenme gereğine bağlanması Molla Sadrettin'in Kur'ân-ı Kerim'in tercümesi meselesine mesafeli ve ihtiyatla yaklaşmasına neden olmuş ve bu konuda uzunca bir makale de kaleme almıştır. O, makalesinde özetle şunlar söylemektedir:

“Kur'ân'a dair yazılacak hiçbir tercüme Kur'ân sayılmaz. Asırlardan beri İslâm âlimleri tarafından Kur'ân'ı açıklamak maksadıyla yazılmış bütün tefsir kitapları bile kâfi gelmiyor. Zira Kur'ân bütün insanlık alemine tevcih edilmiş ezeli ve ebedî bir hitabedir. Zaman ilerledikçe Kur'ân'ın işaretleri tavazzuh eder, meydana çıkar. Her asır ve her nesil Kur'ân'daki hissesini alır, gelecek asır ve nesillerin hisselerine karışamaz. Yani her müfessir ancak kendi asrına göre Kur'ân'a bir tefsir yazabilir. Zamanla

<sup>43</sup> Yunus Emre Gördük, “Bilimsel Tefsir ve 20. Yüzyıldaki Meşhur Temsilcileri Perspektifinden Hasan Basri Çantay'ın Açıklanmalı Meâli”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* /33 (Aralık 2014), 181, 182.

<sup>44</sup> Bk. Hicr 15/19; Fatır 35/27, 28; Zâriyât 51/21; 71/15-16; Târik 86/5-7.

<sup>45</sup> Bk. Yüksel, *İslamî Araştırmalar*, 156-161.

<sup>46</sup> Yüksel, *İslamî Araştırmalar*, 163-171.

<sup>47</sup> Yasin Pişgin, “Kur'an'ın Tercümesi Meselesine Eyüp Sabri Hayırlıoğlu'nun Bakışı”, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 6 (Mart 2019), 48.



tavazzuh edecek işaretlere nüfuz edemez. Madem kütüphaneleri dolduran yazılmış binlerce tefsir ciltleri Kur'ân'ı tefsir etmek hususunda kâfi gelmiyor ve Kur'ân'ın genişliğini ihata edemiyor, tek bir cilde sığacak kadar az beşerî bir tercüme mi kâfi gelecek? Kur'ân'ın yerini tutacak? Bu tercüme safsatasını ne mantık kabul eder, ne de ilim! Dahası var nahiv kaidelerine dayanan Arap lisanı yerine Kur'ân'ın meziyet ve nüktelerini başka bir lisan muhafaza edemez. Öyle ise hiç bir tercüme Kur'ân'ı ihata edemez ve onun yerini tutamaz. Eğer İslâm dininin esas kaynağını teşkil eden Kur'ân-ı Kerim Türkçeye çevrilip o tercüme aslın yerine ikame edilse zamanla Kur'ân'ın tercümelemleri çoğalıp diğer semavî kitaplar gibi maazallah büyük tahrifata uğrayarak semavîliğini kaybedecektir".<sup>48</sup>

### Sonuç

Kurulduğu günden günümüze Norşin medrese ekolü binlerce âlim/talebe yetiştirmiş olup bu âlimlerden biri de Molla Sadrettin Yüksel'dir. Molla Sadrettin'in ilmi kişiliği incelendiğinde onun Arapça ve İslami ilimlerin hemen hemen her dalında mütehassıs ve söz sahibi birisi olduğu görülecektir. Ancak tedrisatı ve çalışmalarına bakıldığında daha çok tefsir alanına önem verdiği görülmektedir.

Molla Sadrettin Yüksel'in tefsir alanında yaptığı çalışmaları incelendiğinde takip ettiği tefsir metodu ve tefsir anlayışını kısaca şu şekilde ortaya koymak mümkündür.

- Molla Sadrettin, âyetlerin izahı için genellikle Hz. Peygamber'in sünnetine müracaat etmiş ve Resulullah'ın açıklamaları doğrultusunda âyetleri tefsir etmeye çalışmıştır.
- Hemen hemen bütün müfessirler kelime ve cümlelerin anlamları üstünde durdukları gibi, Molla Sadrettin de kelime ve cümlelerin anlamları üstünde durarak lügavî tahlillerde bulunmuştur.
- Molla Sadrettin Yüksel'in tefsir çalışmalarına bakıldığında israiliyata müracaat etmediği hatta tefsirlerde zikredilen bazı israiliyat rivâyetlerini çok sert bir dille eleştirdiği görülmektedir.
- Günümüzde bile hala tartışma konusu olan neshin varlığı ve kapsamı hususunda Molla Sadrettin, geleneğe bağlı olup neshi kabul etmektedir.
- Tanzimat'tan sonra tefsir ve tercüme faaliyetindeki artış milliyetçilik cereyanıyla ve buna bağlı olarak Kur'ân'ı ana dille okuyup öğrenme gereğine bağlanması Molla Sadrettin'in Kur'ân-ı Kerim'in tercümesi meselesine mesafeli ve ihtiyatla yaklaşmasına neden olmuştur.

Netice itibarıyla 2004 yılında vefat eden Molla Sadrettin Yüksel'in çalışmaları incelendiğinde farklı alanlarda bir kısmı yayımlanmış bir kısmı da hala yayımlanmamış Türkçe ve Arapça irili ufaklı

<sup>48</sup> Yüksel, *İslami Araştırmalar*, 112-120.

olmak üzere 33 adet olduğu görülecektir. Yüksel'in bu çalışmalarının okuyucuların istifadesine sunmak için özellikle genç akademisyenlerin bu konuda üzerine düşen vazifeyi icra etmeleri büyük bir önem arz etmektedir.

### **Kaynakça**

- Altın, Mehmet (2020). "Mühmel Tefsirler Üzerine Bir Değerlendirme". *Diyanet İlmi Dergi* 56/3, 653-676.
- Aydın, Şükrü (2012). "Ebû Müslim Muhammed Bahr el-İsfahânî ve Tefsiri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi SBE Dergisi* 22, 133-164.
- Baz, İbrahim (2014). "Osmanlı'dan Cumhuriyete Norşin Dergâhı ve Şeyh Abdurrahman-ı Tâgî". *Tasavvuf* /34, 75-110.
- Çakır, Mehmet Saki (2017). "Şeyh Abdurrahman Tâgî ve Norşin Tekkesi'nden Yayılan Kollar". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 3/2, 26-53.
- Çelik, İmran (2013). "Geleneği Olan Medreseler ve Tarihi Kökenleri (Tillo Ve Nurşin Örnekleri)". *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum*. ed. Fikret Gedikli. 1/105-125. Muş: Muş Alparslan Üniversitesi Yayınları.
- Çiçek, M. Halil (2009). *Şark Medreselerinin Serencamı*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Elçi, Mehmet Sadık (2010). *Son Dönem Âlimlerden Molla Sadrettin Yüksel ve Fetvâları*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Ermiş, Metin (2019). *Hâlidî Medrese Geleneği ve Norşin Medresesi*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gördük, Yunus Emre (2014). "Bilimsel Tefsir ve 20. Yüzyıldaki Meşhur Temsilcileri Perspektifinden Hasan Basri Çantay'ın Açıklamalı Meâli". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* /33, 181-214.
- İnbaşı, Mehmet – Demirtaş, Mehmet (ed.) (2019). *Tarihî ve Kültürel Yönleriyle Bitlis*. 2 Cilt. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- Kaya, Remzi (1998). "Kur'an-ı Kerim'de Neshi İddia Edilen Âyetler". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1, 353-371.
- Korkusuz, Şefik (2010). *Nehrî'den Hazne'ye Meşayih-i Nakşibendî*. İstanbul: Pak Ajans Yayıncılık.
- Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ebû Bekr (2006). *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türki. 24 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Mutlu, Abdülğani (2021). *Kişisel Görüşme* (10.05.2021).
- Nursî, Said (2014). *İşârâtü'l-i'câz*. Ankara: DİB Yayınları.

Nursî, Said (1995). *Mesnevî-i Nuriye*. İstanbul: Envar Neşriyat.

Pişgin, Yasin (2019). “Kur’ân’ın Tercümesi Meselesine Eyüp Sabri Hayırlıoğlu’nun Bakışı”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 6, 48-68.

Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ b. Sevre (2000). *el-Câmi’u’s-sahîh*. thk. Muhammed Nasruddin el-Elbânî. 3 Cilt. Riyad: Mektebetü’l-Maarif.

Ürek, İzzettin (2020). *Günümüz Bitlis Medreselerinde Mantık Eğitimi (Norşin Medreseleri Örneği)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

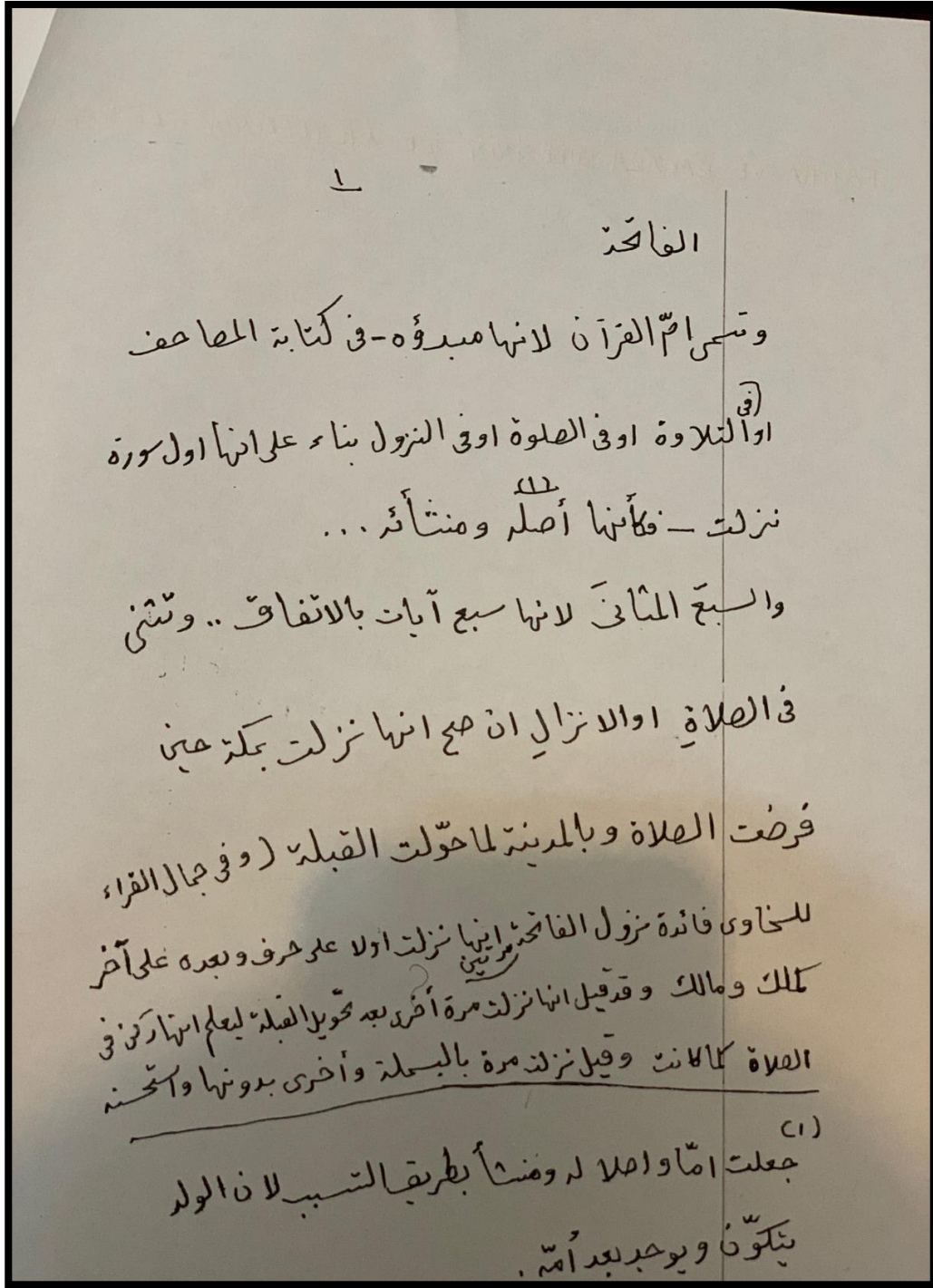
Yılmaz, Edip (2021). *Kişisel Görüşme* (15.05.2021).

Yüksel, Müfid (2005). “Sadrettin Yüksel Hocanın Ardından”. *Tezkire* /41, 202-209.

Yüksel, Müfid (2005). “Sadreddin Yüksel”. *Hadis Tetkikleri Dergisi* 3/1, 195-198.

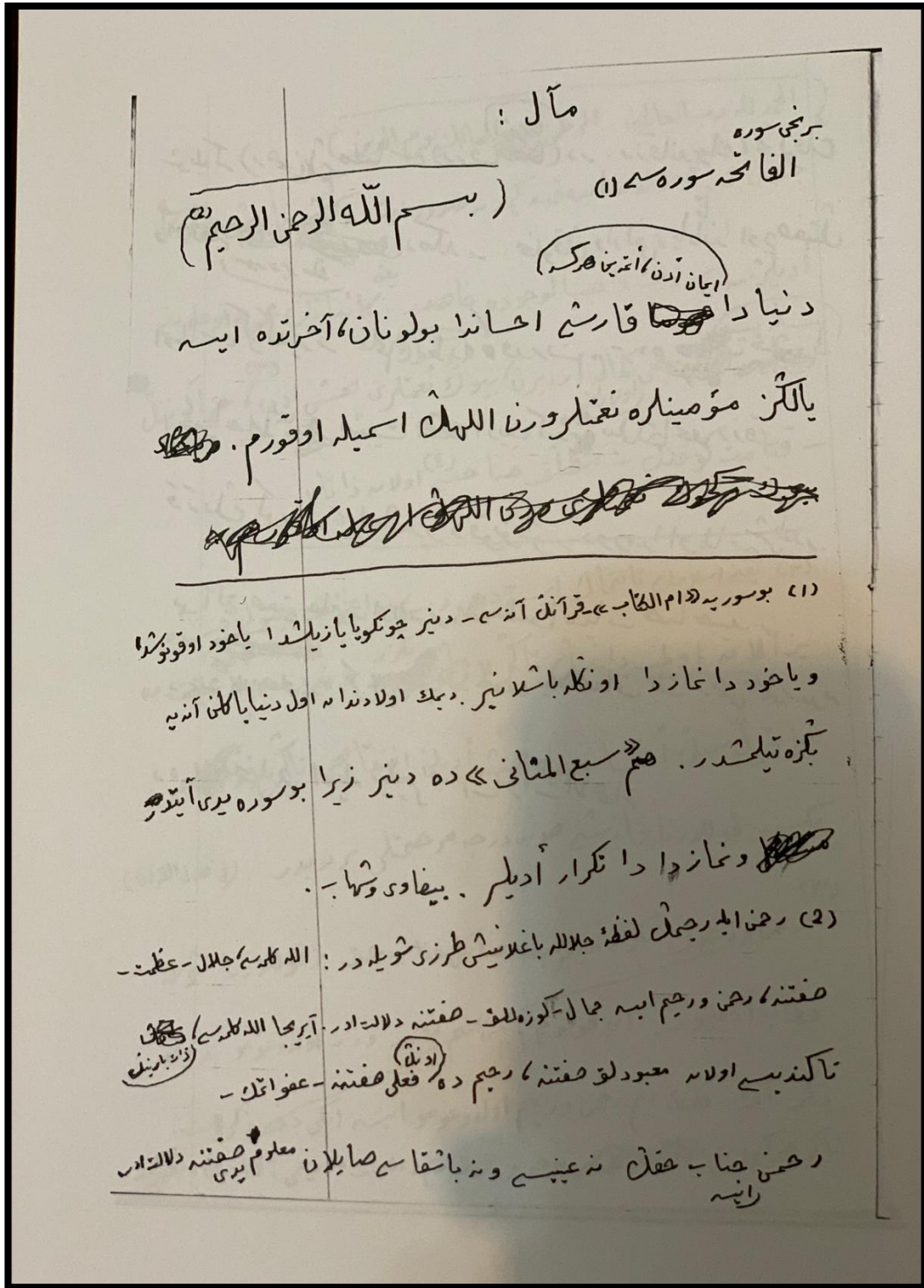
Yüksel, Sadrettin (1998). *Günümüz Meselelerine Kur’ân’dan Cevaplar*. İstanbul: Madve Yayınları.

Yüksel, Sadrettin (1992). *İslamî Araştırmalar*. İstanbul: Madve Yayınları.

**EKLER**

**Ek 1:** Molla Sadrettin Yüksel'in müsvedde halinde olan *Fatiha Sûresi Meâl ve Tefsiri*'nin ilk sayfası.





Ek 2: Molla Sadrettin Yüksel'in müsvedde halinde olan *Fatiha Sûresi Meâl ve Tefsiri*'nin Türkçe meâl kısmının ilk sayfası.



باسمہ سبحانہ  
السلام علیکم ورحمۃ اللہ وبرکاتہ  
بیک محترم و مبارک صدر البیت حضرت مولانا سید نور محمد صاحب  
بولکھنم کراچی سندھ حضرت استاد بزرگ علامہ سعید انور صاحب کے ہاتھ  
دفعہ سزوم و سعیدون و حضرت سیدنا مدرسہ سندن کتب ابدیہ کیسے اختیار  
سزہ سلامتی تمام نہایت اولاً سیدنا سعید انور صاحب کے ہاتھ عرض ایسے  
حضرت استاد بزرگ دیکھئے  
بہر امداد مدرسہ طلبہ سعید انور صاحب نے دیکھی ہے آئے  
طلبہ علوم کے روحانی تہذیبی این ملائکہ ایسے ہی و سعید انور صاحب کے  
برنوعندہ حرکت اچھی کی عجیب برنامہ جاری دارد۔ بولکھنم کراچی  
اسلامیہ ہونے کیسے۔ برادریہ انور ایمانہ کی نشانی و علمہ علوم کے  
قیمتی اعلان این و قرآن حقیقت کی دیکھن رسالہ نور۔ او  
مدرسہ کے وہ محصولی علمی جھنڈیہ علوم عالم اسلام کے بولکھنم  
و نشر حقیقت ہائے ایمانہ دن۔ بولکھنم کراچی دارد۔ شرف اؤنکے  
بن کھر صیباح او مدرسہ کے استاد بزرگ طلبہ کی شیخ مصوبی و صدر البیت  
و علامہ و مصوبی قرآن مجید کے صدر ایسے ہی۔  
کرت مصوبی نور بردہ۔ خطاب رسالہ سزہ۔ مصوبی بولکھنم کراچی  
مرازمہ لکھنم دائرہ کھنم بولکھنم۔ مصوبی بولکھنم مقالہ و غور ہے۔ نور

Ek 3: Bediüzzaman Said Nursî'nin talebesi Mustafa Sungur aracılığı ile Molla Sadreddin

Yüksel'e gönderdiği mektubu.

**ADAY ÖĞRETMENLERİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN  
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ:  
ATATÜRK ÖĞRETMEN AKADEMİSİ ÖRNEĞİ**

**Uzman Merve UYSAL\***  
**Dr. Ahmet Erman KARAGÖZ\*\***

**Özet**

Bu araştırmada, Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik aday öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Tarama modeli kullanılarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim bahar döneminde Atatürk Öğretmen Akademisi'nde uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 127 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için Demografik Bilgi Formu ile 'Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri' ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ile iki grup arasındaki farkın betimlenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada, aday öğretmenler tarafından ortaya konulan tutumlar doğrultusunda, uzaktan eğitim uygulamalarını orta seviyede başarılı bulduklarının tespiti yapılmıştır. Buna ek olarak, cinsiyet, internete erişim durumu ile derse katılım durumu değişkenlerine göre ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kuzey Kıbrıs, Covid-19, Uzaktan Eğitim, Aday Öğretmen

**EXAMINATION OF THE ATTITUDES OF PRE-SERVICE TEACHERS TOWARDS  
DISTANCE EDUCATION PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE  
CASE OF ATATURK TEACHER TRAINING ACADEMY****Abstract**

In this study, it is aimed to determine the attitudes of pre-service teachers regarding distance education practices carried out during the Covid-19 pandemic process. The study group of the research who agreed to participate it, which was designed using the survey model, consists of 127 pre-service teachers studying distance education applications at Atatürk Teacher Training Academy in the spring term of 2020-2021 education. The Demographic Information Form and the 'Views of Distance Education Students on Distance Education' scale were used to collect data in the research. Descriptive analysis method was used to analyze the data and the Mann Whitney U test was used to describe the difference between the two groups. In this study, in accordance with the attitudes put forward by the preservice teachers, distance education practices were determined to be moderately successful. In addition to this, there was a significant difference in the overall of the scale according to the variables of gender, having internet access and class attendance.

**Keywords:** North Cyprus, Covid-19, Distance Education, Preservice Teacher

**Jel Kodu:** I23

\* Lefke Avrupa Üniversitesi Doktora Öğrencisi, Lefke, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. ORCID: 0000-0003-3430-0194, ysl.mrv@gmail.com

\*\* Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. ORCID: 0000-0001-5260-7902, erman0902@hotmail.com

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 1274-1290

Makale Geliş Tarihi: 09.07.2021

Makale Kabul Tarihi: 15.09.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1. GİRİŞ

İnsan, her ülkenin gündeminde olan vazgeçilmez bir kaynaktır. Söz konusu kaynağın, ülkelerin ihtiyaçlarına yönelik yetiştirilmesi uygarlaşma yolundaki gayelerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. İnsanların tanımlanan bu gereksinimler doğrultusunda yetiştirilmesi sadece eğitim ile mümkündür. Bireyin merkezinde olan eğitim geçmişten günümüze birçok aşamadan geçmiştir. Çağımızdaki teknolojik ve bilimsel alanda yaşanan hızlı değişimler her şeyi etkilediği gibi eğitsel faaliyetleri de etkilemiş, eğitim anlayışı kendini yeniden oluşturma ihtiyacı duymuştur (Odabaş, 2003). Dijital bilgi işleme ve iletişimin yaygın bir şekilde gelişmesi ile birlikte sınıf içinde yapılan geleneksel öğretimlerden çok farklı ders tasarımları ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, teknolojik destekli öğrenmeyi içine alan uzaktan eğitim olgusu gün yüzüne çıkmıştır (Ateş ve Altun, 2008:127-128; Valenta, Therriault, Dieter ve Mrtek, 2001:112).

Uzun yıllardır birçok ülkede farklı sektörlerde ve kademelerde kullanılan bir eğitim yaklaşımı olan uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin farklı yerlerde bulunarak çoklu ortam teknolojisi sayesinde eğitim faaliyetlerini sürdürebilmesidir (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011:129). Moore ve Anderson'a (2003) göre uzaktan eğitim, teknoloji desteğiyle öğretmen ile öğrenci arasında bir köprü olmalıdır. Uzaktan eğitimin ilk uygulanmaya başlandığı tarihlerde amaç, zamandan ve mekândan bağımsız olmaktır. Dolayısıyla öğrenen ile öğretene farklı teknolojik yöntemler tercih ederek bu işlemi gerçekleştiriyordu. İçinde bulunduğumuz süreçte ise bu iletişimi sağlayan web tabanlı servis sağlayıcıları hızla çoğalmıştır. Neredeyse bir asır önce, mektupla başlayan uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde internet tabanlı olarak evrilmiştir (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Buna bağlı olarak, bilgisayar teknolojisinin de gelişmesiyle beraber web tabanlı uygulamalar hızla yükselen bir ivme kazanmıştır. Web tabanlı uzaktan eğitim faaliyetleri incelendiğinde, öğretene ve öğrenene arasındaki etkileşimi odak noktasına alan senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamanlı olmayan) araçlar ön plana çıkmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak farklı mekanlarda bulunmalarına rağmen etkileşim ve iletişimlerinin eş zamanlı olarak sağlandığı sisteme senkron eğitim denilmektedir. Asenkron eğitimde ise öğretmen ders içeriğini hazırlayarak video kaydını yapar öğrenci ise zaman mekân fark etmeksizin internet aracılığı ile sisteme girerek kayıtları dinleyebilir (Yorgancı, 2015:1402-1403). Öğrencinin zaman ve mekândan bağımsız olarak hareket edebilmesi asenkron eğitiminin en temel faydasıdır (Buxton, 2014). Senkron eğitimde ise ses ve/veya görüntü anlık gerçekleştiğinden anlık iletişim kurulur ve öğretmen geribildirim alabilir. Her iki eğitimde de ana hedef, öğrenenin uzaktan eğitim sürecine aktif olarak katılım sağlayabilmesidir (Giesbers, Rienties, Tempelaar ve Gijsselaers, 2014). İnternet erişimi sağlıklı ve kesintisiz olan öğrenenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri daha olumlu yönde gerçekleşmektedir (Pepeler, Özbek ve Adanır, 2018). Aynı zamanda, derse uzaktan eğitim yoluyla devam eden öğrenciler arasında düzenli olarak

dinleyen ve verilen ödevleri zamanında tamamlayanların başarı oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Demirkan, Bayra ve Baysan, 2016). Uzaktan eğitimde cinsiyet faktörünün de etkisi olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu etkinin araştırmalarda ele alınan değişkenlere göre farklılık göstermektedir (Ateş ve Altun, 2008; Çandarlı ve Yüksel, 2012; Doğan, 2020).

Uzaktan eğitim zaman ve mekâna bağlı olmadan öğrenen kişinin kendi öğrenme biçimi ile stiline göre aşama kaydettiği bir eğitim modelidir. Ancak bu eğitimin gerçekleşmesinin önkoşulları vardır. Bunlar dört ayrı grupta toplanabilir. Birincisi hem öğretene hem de öğrenen için yeterli donanım ve hıza sahip teknolojik altyapıdır. İkincisi, uzaktan eğitim sistemine uygun nitelikte görsel ve işitsel malzeme ile düzenlenmiş içerik sunulmalıdır. Üçüncü olarak uzaktan eğitim yöntemlerini kullanma becerine sahip öğretilere ihtiyaç vardır. Dördüncüsü ise öğrenenlerin beklenti ve bakış açısının çağın gereklerine uygun olarak değiştiğinin kabul edilmesidir (Düzgün ve Sulak, 2020: 622-623).

Uzaktan eğitim aynı zamanda geleneksel yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olan örgün eğitimi de desteklemektedir. Bununla beraber, teknolojiye yaşanan değişimler geleneksel yaşamı da yakından etkilemektedir. Bilhassa, doğal afetler, salgın hastalıklar ve savaşlar gibi olağanüstü koşullar değişimi hızlandırabilir (Düzgün ve Sulak, 2020: 622). Normal sürecin dışına çıktığı böyle dönemlerde eğitimin durması veya aksamasının önüne geçebilmek adına uzaktan eğitim uygulamaları ile hızlı bir çözüm üretilmeye çalışılmaktadır. Böyle belirsizlik ve kriz zamanlarında uzun dönemi kapsayacak planlamalar yapabilmek ve söz konusu planları hayata geçirebilmek oldukça zordur. 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde epidemik şekilde başlayan ve bütün dünya ülkelerine yayılan Coronavirus pandemisi bu kriz zamanlarından birisidir. Küresel bir trajedi olarak nitelendirilen virüs, kısa bir süre içerisinde bütün dünyaya yayılmıştır (Fauzi ve Khusuma, 2020: 59). Bütün dünyayı etkisi altına alan bu salgında ülkeler ekonomik ve sosyal açıdan oldukça yüksek derecede etkilendikleri gibi eğitim bakımından da fevkalade olumsuz etkilenmişlerdir (Çakın ve Akyavuz, 2020: 166). Küresel olarak tüm öğrencilerin %91'inin yüz yüze eğitimden mahrum kaldıkları bu ortamda uzaktan eğitim bir çare olarak sisteme eklemlenmiştir (International Labour Organization, 2021).

Teknolojik olanaklar açısından gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke, farklı etkili girişimler eşliğinde öğrencilerine başarılı bir şekilde uzaktan eğitim imkânı sunabilmiştir. Söz konusu ülkelerdeki okullar, kısa bir aradan sonra TV programları, radyo programları veya diğer çevrimiçi öğrenme türlerini kullanarak alternatif yollar ile evden eğitimi gerçekleştirebilmiştir (Basilaia ve Kvavdze, 2020). Birçok ülke, farklı öğretim stratejileri kullanarak öğrenme kaybını azaltmak için uzaktan eğitime yönelmiştir. Söz gelimi, Çin, İtalya, Fransa ve Almanya'daki okullar öğrencilere tamamen çevrimiçi eğitim vermiş, Vietnam ve Moğolistan'da cep telefonları veya televizyonlar

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

kullanılmıştır (Azzi-huck ve Shmis, 2020). Ancak OECD Eğitim Direktörü Andreas Schleicher (2020) tarafından hazırlanan raporun çıktıklarına göre teknolojik altyapısı yetersiz olan ülkeler bu süreçten olumsuz anlamda etkilenmiştir. Örneğin, Arnavutluk, Fas, Brezilya ve Yunanistan'da bir bilgisayarın 4 öğrenci tarafından paylaşılma zorunluluğu olmuştur.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) ise 10 Mart 2020 tarihinden itibaren vaka görülmeye başlanmıştır (Volkan ve Volkan, 2020: 539). Bu tarihten itibaren virüsün yayılmasının önüne geçilebilmesi için okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Bayrak Radyo Televizyonu (BRT) ile iş birliği içerisinde süreci yöneterek uzaktan eğitim materyalleri hazırlamış, televizyon ve medya kanalları ile öğrencilere online eğitim hizmeti sunulmuştur. Bununla beraber, KKTC lise öğrencilerinden Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) girmek isteyenler için 30 Mart tarihinden itibaren Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına ait Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanıma sunulmuştur. Ayrıca kullanıcılara Türkiye MEB'e bağlı eba.gov.tr sistemine daha rahat erişim sağlatabilmek amacı ile KKTC MEB'e ait eğitim.mebnet.net üzerinden kesintisiz bağlantı yapabilmek için ülkedeki GSM operatörleri 6GB interneti ücretsiz sağlamıştır (Egeli ve Özdemir, 2020). Ayrıca 2020 Mart ayı ortalarında -virüsün yayılmasını önlemek için- hükümetin emriyle tüm yükseköğretim kurumları kampüslerini geçici olarak kapatmıştır. Öğrencilerin çoğu ise ülkelere dönmüştür. 15 günlük bir aradan sonra, üniversiteler yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçmişlerdir. Bazı üniversiteler de Haziran 2020'den Ağustos 2020'nin sonuna kadar yaz okulu olarak çevrimiçi dersler vermiştir. Öğretim görevlileri, Mart 2020'den Haziran 2020'nin sonuna kadar farklı çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanarak öğrencilerine senkron veya asenkron gibi web tabanlı eğitimler sunmuşlardır. Bu süreçte, öğrencilerin çoğu önceden bilgi sahibi olmadan çevrimiçi eğitim görmüştür. Bazı akademisyenler ise çevrimiçi eğitim konusunda daha önce deneyime sahipti, ancak diğerleri üniversitelerindeki teknoloji ekiplerinden yardım alarak iki hafta içinde uzaktan eğitime adapte olmaya çalışmışlardır (Şenol, Lesigner ve Çağlar, 2021: 52).

Araştırma kapsamında ele alınan Kuzey Kıbrıs'ta devlete bağlı bir yükseköğrenim kurumu olan Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA), 1937 yılından beri sınavla öğrenci olarak devlet okullarına okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri yetiştiren tek devlet kurumudur. Kuzey Kıbrıs'ta bulunan vakıf veya devlet üniversitelerinin okul öncesi veya sınıf öğretmenliği bölümlerine KKTC vatandaşı olmayan alınmamaktadır. Dolayısıyla bu branştaki öğrenciler sadece Atatürk Öğretmen Akademisi'nde yetiştirilmekte ve mezun oldukları zaman sınavsız devlet okullarına asil öğretmen olarak atanmaktadırlar. Bu yüzden, o kurumda öğrenim görmekte olan öğrenciler aday öğretmen olarak değerlendirilmektedir. Kurum yalnızca Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü'nden ibaret olup programları Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği



programlarına uygun olarak düzenlenmiştir (İnceler ve Özder, 2020: 724). Salgının başlangıcından itibaren Atatürk Öğretmen Akademisi'nin fiziki alanları kullanıma kapatılmış, eğitim ise çevrim içi platformlar kullanılarak senkron veya asenkron olarak karma bir şekilde devam etmiştir. Bunun yanında, Atatürk Öğretmen Akademisi (2021), Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu'nun (YÖDAK) belirttiği bütün önlemler çerçevesinde 'Pandemi Komitesi' kurarak, önlemlerin yürütülmesinin takip ve kontrolü sağlamıştır.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitim sistemi ile ilgili olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçlara ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Odabaş, 2003; Ateş ve Altun, 2008; Birişçi, 2013; Öztaş ve Kılıç, 2017; Chakowa, 2018; Cacheiro, Medina, Domínguez ve Medina, 2019; Doğan, 2020). Ancak bu araştırmalar eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettiği süreçlerde yapılmışlardır. Herhangi bir kriz döneminin verilerini içermemektedir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin kökten sarsan, toplumun her noktasını etkileyen pandemi sürecinde uygulamalı bir meslek icra edecek aday öğretmenlerin görüşleri önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin gelecekteki ana öğelerinden biri olan öğretmen adaylarının da görüşlerinin alınması mekanizmanın sağlıklı kurgulanması açısından gereklidir. Covid-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmen görüşlerini de içeren çalışmalar sayıca çok değildir (Düzgün ve Sulak, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Hill, 2021; Sarıkaya, 2021). Tüm paydaşların çok kısa sürede uyum sağlamaya çalıştığı uzaktan eğitim sisteminin, fonksiyonelliğine dair yapılacak çalışmaların artması yeni düzenlemelerin yapılmasına imkân verecektir. Son bir yıla ait deneyimlerin paylaşılması ve bunların bilimsel çalışmalara dönüştürülmesi sistemin iyileştirilmesi adına da faydalı olacağını düşünülmektedir. Dolayısıyla akademi öğrencileri Kuzey Kıbrıs devlet okullarına sınavsız atandıkları için uzaktan eğitimin uygulama boyutunun zayıf kalması onların mesleğin ilk yıllarında zorluk yaşamalarına yol açacaktır. Bu minvalde, araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde çevrimiçi platformalarda yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik aday öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu, temel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Aday öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Aday öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları arasında internete erişim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Aday öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları arasında derse katılım durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Coronavirus pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik aday öğretmenlerin tutumlarının saptanması amaçlandığından tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının içinde bulunduğu durumun tespiti amaçlandığından araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında, kişi sayısı fazla grupların belirli bir duruma ilişkin görüşleri, tutumları veya bilgi düzeyleri evreni temsil eden bir örneklem grubu seçilerek tanımlanmaya çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 393).

### 2.2. Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu 2020-2021 eğitim öğretim bahar döneminde Atatürk Öğretmen Akademisi'nde uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenim gören 127 aday öğretmenden oluşmaktadır. Gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılara kolay örnekleme yöntemi ile ulaşılarak araştırma anketi gönderilmiştir. Araştırmada, pandemi koşullarının zorlayıcı şartlarından dolayı bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Zaman ve uygun koşullar göz önünde bulundurularak, seçilen söz konusu örnekleme yöntemi, araştırmacının hedeflediği evren kapsamında örneklemini oluştururken elde edebileceği en kolay unsurlara yönelmesidir (Patton, 2002). Aday öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Frekans Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	89	70,1
	Erkek	38	29,9
İnternete erişim durumu	Var	117	92,1
	Yok	10	7,9
Derse katılım durumu	Düzenli	120	94,5
	Düzenli değil	7	5,5

Tablo 1'deki bilgiler göz önüne alındığında, aday öğretmenlerin %70,1'i kadın, %29,9'u erkektir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin %92,1'inin evinde internet erişimi vardır. Evinde internete erişimi olmayan katılımcıların oranı ise 7,9'dur. Ek olarak, katılımcıların %94,5'i uzaktan yürütülen eğitim derslerine düzenli katılım sağlarken, %5,5'i derslerini düzenli takip etmemektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak iki bölümden meydana gelen bir form ile çalışılmıştır. İlk kısımda, aday öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenebilmesi için oluşturulan demografik bilgi formundan (cinsiyet, internet erişim durumu ve derse katılım durumu) yararlanılmıştır. İkinci

kısımda ise 2014 yılında Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman tarafından hazırlanan 'Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri' ölçeği bulunmaktadır. 5'li Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçekte yer alan ifadelere puanlaması 'Hiçbir Zaman Katılmıyorum' 1, 'Nadiren Katılıyorum' 2, 'Bazen Katılıyorum' 3, 'Genellikle Katılıyorum' 4, ve 'Her Zaman Katılıyorum' 5 rakamlarıyla kodlanmıştır. Ölçek, 'Kişisel Uygunluk', 'Etkililik', 'Öğreticilik' ve 'Yatkınlık' olmak üzere 4 değişik boyut ve 18 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık değeri 0,864 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörün ayrı ayrı yapılan iç tutarlılık analizlerinde ise sırasıyla 'Kişisel Uygunluk 0.862', 'Etkililik 0.818', 'Öğreticilik 0.807' ve 'Yatkınlık 0.799'dur. Elde edilen bu sonuçlar kullanılan ölçme aracının uzaktan eğitim alan öğrencilerin söz konusu eğitim sistemine yönelik görüşlerini değerlendirebilmek için geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

#### 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan ilk önce veri toplama aracı olarak belirlenen 'Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri' ölçeğini geliştiren Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman'dan (2014) elektronik posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Daha sonra, araştırmanın gerçekleştirildiği Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) Başkanlığından çalışmanın 21.05.2021 tarihinde onayı alınarak araştırmaya başlanmıştır. Veri toplama sürecinde, kullanılan ölçek pandemi sebebiyle uzaktan eğitime başlayan aday öğretmen için Google anket programı üzerinden dijital forma dönüştürülerek hazırlanmış, Atatürk Öğretmen Akademisi'nin 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde derslerin son iki haftasında araştırmacılar tarafından katılımcılara gönderilmiştir. Böylece, araştırma çevrimiçi formu gönüllük esasına dayanarak dolduran 127 aday öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Bununla beraber, ilk önce katılımcıların demografik bilgileri frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler şeklinde bulunmuştur. Katılımcıların, uzaktan eğitime yönelik tutumları ise değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) dışında normallik değer düzeyi .05'ten küçük olduğu için normal dağılım göstermeyen iki grup arasında kullanılan non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 'Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri' ölçeğine verdikleri yanıtların bütününden ve alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Aday Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Tanımlayıcı İstatistikleri**

Boyut	N	Min.	Max.	Ort.	Ss.
Kişisel uygunluk	127	7,00	30,00	17,00	5,14
Etkililik	127	5,00	25,00	11,16	4,70
Öğreticilik	127	4,00	20,00	15,58	4,06
Yatkınlık	127	3,00	15,00	6,31	3,05
Toplam	127	36,00	90,00	50,05	7,77

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının ortalamalarının 6,31 ile 17,00 arasında değiştiği görülmektedir. Aday öğretmenlerin 'Öğreticilik' ( $\bar{X} = 15,58$ ) ile 'Etkililik' ( $\bar{X} = 11,16$ ) boyutlarında ve toplam da ( $\bar{X} = 50,05$ ) verdikleri cevaplara yönelik puan ortalamaları en yüksek ve en düşük puan aralığında değerlendirildiğinde, %30-%70 aralığında olması gözlenmiştir. Bu nedenle, orta düzeyde olduğu kararına varılmıştır. Fakat aday öğretmenlerin 'Yatkınlık' ( $\bar{X} = 6,31$ ) boyutunda verdikleri cevapların düşük ortalamaya sahip olduğu, 'Kişisel Uygunluk' ( $\bar{X} = 17,00$ ) boyutunda ise en yüksek ortalama değerine eriştiği tespit edilmiştir. Böylelikle, aday öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yatkın olmamalarına rağmen kişilik özellikleri açısından uzaktan eğitim uygulamalarından memnun oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırmanın çalışma grubunun uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	P
Kişisel Uygunluk	Kadın	89	61,91	5510,00	1505	,326
	Erkek	38	68,89	2618,00		
	Total	127				
Etkililik	Kadın	89	59,83	5325,00	1320	,045
	Erkek	38	73,76	2803,00		
	Total	127				
Öğreticilik	Kadın	89	70,26	6253,00	1134	,003
	Erkek	38	49,34	1875,00		
	Total	127				
Yatkınlık	Kadın	89	58,17	5177,00	1172	,006
	Erkek	38	77,66	2951,00		
	Total	127				
Toplam	Kadın	89	62,43	5556,00	1551	,460
	Erkek	38	67,68	2572,00		
	Total	127				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 'Etkililik' ile 'Yatkınlık' alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek katılımcıların kadın öğretmen adaylarına göre elde ettikleri puan ortalamaları daha yüksektir. 'Öğreticilik' boyutuna bakıldığında ise kadın katılımcıların, erkeklere oranla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu göze çarpmaktadır. Aday öğretmenlerin eriştiği puan ortalama değerlerinin anlamlı bir farklılık içerip içermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre 'Etkililik', [U=1320, p<0.05] 'Öğreticilik' [U=1134, p<0.05] ile 'Yatkınlık' [U=1172, p<0.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, kadın öğretmen adaylarının 'Öğreticilik' boyutunda aldıkları puanların erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin genel neticesi incelendiğinde, cinsiyete bağlı olarak erkek öğretmen



adaylarının tutumlarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyet bağlı tutum farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmamıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının internete erişim durumları değişkenine göre analiz edildiği Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Aday Öğretmenlerin İnternete Erişim Durumu Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Boyut	İnternete Erişim	N	SO	ST	U	P
Kişisel Uygunluk	Var	117	65,91	7711,50	361,5	,045
	Yok	10	41,65	416,50		
	Total	127				
Etkililik	Var	117	62,14	7270,00	367	,050
	Yok	10	85,80	858,00		
	Total	127				
Öğreticilik	Var	117	66,16	7741,00	332	,023
	Yok	10	38,70	387,00		
	Total	127				
Yatkınlık	Var	117	64,46	7542,00	531	,625
	Yok	10	58,60	586,00		
	Total	127				
Toplam	Var	117	65,79	7697,00	376	,041
	Yok	10	43,10	431,00		
	Total	127				

Tablo 4'e göre, 'Kişisel Uygunluk' [ $U=65,91$ ,  $p<0.05$ ], ile 'Öğreticilik' [ $U=66,16$ ,  $p<0.05$ ], boyutlarında ve ölçeğin genelinde internete erişim imkanı olan aday öğretmenlerin ortalamalarının nispeten daha yüksek olduğu ve söz konusu farkın anlamlı seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. 'Etkililik' ve 'Yatkınlık' boyutlarında ise internete erişimi olmayan katılımcıların, internete erişimi imkanı olanlara göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermemesine rağmen farklı olduğu sonucuna varılmamaktadır.

Aday öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını düzenli takip edip etmeme durumları açısından Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Derse Katılım Durumu Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Boyut	Derse Katılım	N	SO	ST	U	P
Kişisel Uygunluk	Düzenli	120	63,78	7653,50		
	Düzensiz	7	67,79	474,50	393,500	,779
	Total	127				
Etkililik	Düzenli	120	65,65	7878,00		
	Düzensiz	7	35,71	250,00	222,000	,036
	Total	127				
Öğreticilik	Düzenli	120	64,30	7715,50		
	Düzensiz	7	58,93	412,50	384,500	,706
	Total	127				
Yatkınlık	Düzenli	120	61,95	7434,00		
	Düzensiz	7	99,14	694,00	174,000	,009
	Total	127				
Toplam	Düzenli	120	63,94	7673,00		
	Düzensiz	7	65,00	455,00	413,000	,941
	Total	127				

Tablo 5 incelendiğinde, 'Etkililik' ve 'Öğreticilik' alt boyutlarında uzaktan eğitim ile yürütülen dersleri düzenli izleyen aday öğretmenlerin düzensiz takip eden katılımcılara göre daha yüksek puan ortalamasına eriştiği saptanmaktadır. 'Kişisel Uygunluk' ile 'Yatkınlık', boyutlarında

ve ölçeğin genelinde ise çevrimiçi platformlarda işlenen derslere düzenli olarak katılmayan öğretmen adaylarının puan ortalaması daha yüksektir. Adayların puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı incelendiğinde ‘Etkililik’ [U=7878 p<0.05], ve ‘Yatkınlık’ [U=7434 p<0.05], boyutlarında anlamlı farklılık izlenmektedir. Bu farklılık ölçek genelinde ve ‘Etkililik’ boyutunda dersleri düzenli izleyen aday öğretmenlerin lehine, ‘Yatkınlık’ boyutunda ise derse düzensiz giren aday öğretmenlerin lehinedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Covid-19 pandemi sürecinde değişik platformlar kullanılarak yapılan uzaktan eğitim uygulamalarına dair aday öğretmenlerin tutumlarının ölçülmesinin hedeflendiği bu araştırmada, katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının orta seviyede ( $\bar{X} = 50,08$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan söz konusu sonuç, alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Ateş ve Altun, 2008; Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu, 2010; Birişçi, 2013; Hakkari, 2018; Almuraqab, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Utomo, Sudayanto ve Saddhono, 2020). Pınar ve Dönel Akgül (2020) yaptıkları çalışmada, salgın döneminde çeşitli platformlar üzerinden uygulanan uzaktan eğitimin, öğrencilerin eğitim sürecinden ayrı kalmamaları için bir alternatif olarak olduğunu ortaya koymuşlardır.

Değişken olarak cinsiyet ele alınarak sonuçlar incelendiğinde, erkek öğretmen adayların çevrimiçi platformlarda uygulanan öğretime karşı daha müspet bir tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Fakat bu farklılık anlamlı bir seviyede değildir. ‘Yatkınlık’ boyutu ele alındığında ise erkek öğretmen adaylarının lehine bir farklılık söz konusudur. Bu sonuca dayanarak erkek öğretmen adaylarının çevrimiçi platformlarda işlenen derse daha yatkın olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenini kullanan Birişçi’de (2013) erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran uzaktan eğitime daha olumlu bir tutum geliştirmesine rağmen bunun anlamlı olmadığı kanaatine varmıştır. Cinsiyetin uzaktan eğitim konusundaki tutumunu araştıran çalışmaların sonuçlarında kadın öğrencilerin daha müspet bir tutuma sahip oldukları neticesine ulaşan Doğan (2020), tarafından yürütülen çalışma bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Aralarındaki farka örneklem grubunun niteliklerinin yol açtığı düşünülmektedir.

Katılımcıların internete erişimleri değerlendirildiğinde ‘Kişisel Uygunluk’ ve ‘Öğreticilik’ boyutları açısından internete sorunsuz erişen öğrencilerin lehine bir fark görülmektedir. Bu yönü ile Barış’ın (2015) yaptığı araştırmayla uyumlu olarak kesintisiz internete sahip öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, Adnan ve Anwar’da (2020) yapmış oldukları çalışmada internete erişim imkânı olan öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarını daha

etkili buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarda bir tanesi de dersleri düzenli takip eden öğrenciler 'Etkililik' ve 'Öğreticilik' boyutlarında ve ölçeğin bütününe de olumlu görüş geliştirdikleri dolayısıyla anlamlı bir farkın olduğu şeklindedir. Demirkan, Bayra ve Baysan (2016), uzaktan eğitimde dersleri düzenli olarak takip edip gereklerini yerine getiren öğrencilerin başarı oranının yükselmiş olduğunu vurgulamışlardır. Başarılı olan öğrencinin uzaktan eğitime tutumu daha olumlu yönde olmuştur.

Bütün bunların ışığında, çevrimiçi öğrenme ortamlarını baz alınarak gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları tutarlık göstermektedir. Daha açık bir deyişle, tüm bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sistemine ilgileri orta düzeydedir. Bununla beraber, uzaktan eğitim uygulamalarının bazı yönlerden yetersiz olduğu düşünülmektedir. Olağan dışı kabul edilen Covid-19 pandemisi sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamına hızlı bir şekilde geçiş yapılması beraberinde farklı sorunları da meydana çıkarmıştır. İnternet erişimi, yeterli alt yapının bulunmayışı, geleneksel sınıf sosyalleşmesinin mümkün olmayışı, sistem ile ilgili herhangi bir konunun e-posta yoluyla iletilebilmesinden kaynaklı olarak yanıt sürecinin gecikmesi ve en önemlisi öğretmenlerle doğru etkileşimin sağlanamaması ana problemler arasında sayılabilir (Adnan ve Anwar, 2020). Christensen, Anakwe ve Kessler'e (2001) göre, uzaktan eğitim açısından en önemli iki unsur öğrencilerin tutumu ve eğitimi verecek kişilerin hazırbulunuşluk derecesidir. Öğretmenlerin hazırlıklı olmadığı hallerde ve öğrencilerin teknolojiye fayda görmedikleri inancında olduğu durumlarda uzaktan eğitim istenilen sonucu vermeyecektir.

Bu minvalde, elde edilen bulgular doğrultusunda bu araştırma uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin şu önerileri sunulabilir:

- Pandemi gibi öngörülemez kriz durumlarında hazırlık olmak adına okul paydaşları uzaktan eğitim sisteminin içerdiği tüm bileşenler ile ilgili eğitilmelidir.
- İnternet, kullanılan online platformdan kaynaklı sorunlar, elektrik, senkronizasyon, kullanılan cihazlar ile sistemin uyumsuzluğu gibi altyapı sorunları mümkün olduğu kadar en aza indirecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Öğrenci memnuniyetinin düzenli aralıklarla değerlendirilmesine ve gerekli destek hizmetlerinin sunulmasına gayret edilmelidir.
- Farklı bireysel öğretim tekniklerinin gözetilmesine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayanan - daha çok aktif olmalarına yardımcı olabilecek- değişik öğrenme modellerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- Öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşim ile iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulmasına ve zamanında geri bildirimler verilmesine azami dikkat gösterilmelidir.

- Bu araştırmada bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sistemine yönelik tutumlarına odaklanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda daha geniş bir örneklem eşliğinde söz konusu sistem farklı araştırma yöntemleri ve değişken türleriyle değerlendirilmesi farklı bulgulara erişim imkânı sağlayabilir.

### **KAYNAKÇA**

- Adnan, M. ve Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Almuraqab, N. A. S. (2020). Shall universities at the UAE continue distance learning after the COVID-19 pandemic? Revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5).
- Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) (2021). *Pandemi hazırlık*. <http://aoa.edu.tr/covid19> (7 Mayıs 2021).
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Azzi-huck, K ve Shmis, T. (2020). *Managing the impact of COVID-19 on education systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery*. <https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing> (6 Mayıs 2021).
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36- 46.
- Basilaia, G. ve Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS- CoV-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Buxton, E. (2014). Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(1), 17.
- Cacheiro-Gonzalez, M. L., Medina-Rivilla, A., Dominguez-Garrido, M. C. ve Medina- Dominguez, M. (2019). The learning platform in distance higher education: Student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71-95.
- Chakowa, J. (2018). Enhancing beginners' second language learning through an informal online environment. *Journal of Educators Online*, 15(1), 1-14.



- Christensen, E. W., Anakwe, U. P. ve Kessler, E. H. (2001). Receptivity to distance learnings the effect of technology, reputation, constraints, and learning preferences. *Journal of Research on computing in Education*, 33(3), 263-279.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çandarlı, D. ve Yüksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 357- 361.
- Demirkan, Ö., Bayra, E. ve Baysan, E. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönemsonu başarılarına etkisi (Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- Düzgün, S. ve Sulak, E. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Egeli, S. ve Özdemir, M. B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin KKTC eğitim sistemine yansımalarına genel bir bakış. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 779-804.
- Fauzi, I. ve Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. ve Gijsselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30-50.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research-SHSR Journal*, 5(23), 1140-1151.
- Hill, J. B. (2021). Pre-Service teacher experiences during COVID 19: Exploring the uncertainties between clinical practice and distance learning. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 1-13.
- International Labour Organization (ILO) (2021). *ILO Sectoral Brief. COVID-19 and the educationsector*[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/briefingnote/wcms\\_742025.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/briefingnote/wcms_742025.pdf) (7 Mayıs 2021).
- İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: KKTC örneği, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739.

- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52- 70.
- Moore, M. G. ve Anderson, W. (2003). *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. ve Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pepeler, E., Özbek, R. ve Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429.
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (12 Eylül 2021).
- Şenol, H., Lesinger, F. Y. ve Çağlar, M. (2021). Evaluation of online education delivered by the universities during pandemic COVID-19: A Case of North Cyprus. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 51-61.
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T. ve İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328.
- Utomo, M. N. Y., Sudayanto, M. ve Saddhono, K. (2020). Tools and strategy for distance learning to respond COVID-19 pandemic in Indonesia. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 25(3), 383-390.

Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M. ve Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *JALN*, 5(2), 111-127.

Volkan, E. ve Volkan, E. (2020). Under the COVID-19 lockdown: Rapid review about the unique case of North Cyprus. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 539-541.

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.

Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.

**JOHANN SEBASTIAN BACH'IN İYİ TAMPERE EDİLMİŞ KLAVYE I. KİTAP,  
RE MAJÖR PRELÜD, BWV 850'NİN ARMONİ ANALİZİ****Dr. Öğr. Üyesi Yakup ÖZDALGA\*****Özet**

Barok dönem bestecilerinden Johann Sebastian Bach, kullandığı armonik dil ve döneminin ötesindeki bestecilik anlayışıyla Batı Sanat Müziğine yön vermiş en önemli müzisyenlerden biridir. Bu çalışmada, piyano ve klavsen yorumcuları tarafından çalınması, uzun süre hafızada tutulması ve ikna edici bir şekilde yorumlanması oldukça zor ve karmaşık bir eser olan İyi Tampere Edilmiş Klavye, 1. Kitap, Re Majör Prelüd, BWV 850 eserinin armonik yönden ayrıntılı ve derinlemesine bir incelemesi yapılmıştır. Bu çalışma, klasik müzikle uğraşan bireyler açısından ilgi çekici, J. S. Bach'ın armonik dilinin daha iyi anlaşılabilmesi veya tonal armoni kurallarının daha iyi kavranabilmesi açılarından da eğitici olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Johann Sebastian Bach, Prelüd, BWV 850, Armonik Analiz.**A HARMONIC ANALYSIS OF THE PRELUDE IN D MAJOR FROM BOOK 1 OF THE  
WELL-TEMPERED CLAVIER (BWV 850) BY JOHANN SEBASTIAN BACH****Abstract**

Baroque composer Johann Sebastian Bach is one of the most influential icons in Western Art Music. He profoundly impacted music through his use of the harmonic language as well as his special and systematic approach towards composition, which was ahead of his time. In this article, the *Prelude in D Major from Book 1 of The Well-Tempered Clavier (BWV 850)* has been studied in depth and in detail from a harmonic point of view. This prelude is arguably a challenging piece of music for pianists and harpsichordists in terms of long term memorization as well as achieving a persuasive, satisfactory interpretation. This article may prove useful for those interested in classical music and may also be of some educational value to those desirous of penetrating the harmonic language of J. S. Bach or the laws or principles governing tonal harmony in general.

**Keywords:** Johann Sebastian Bach, Prelude, BWV 850, Harmonic Analysis.

\* Batman Üniversitesi Müzik Bölümü, Orcid: 0000-0002-5238-9391, ozdalga@gmail.com

Derleme Makale

Sayfa Sayısı:1291-1308

Makale Geliş Tarihi: 08.07.2021

Makale Kabul Tarihi: 19.09.2021 Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1. Giriş

Piyanistler için bir etüt niteliğinde olan bu prelüdü teknik ve müzikal yönlerden yorumlayabilmek oldukça zordur. Sol anahtarındaki karmaşık melodik yapı ile aralıksız, kesintisiz devam eden 16'lık notalar, piyanistlerin sağ elini yorabileceği gibi, eserin sonundaki serbest recitative edasıyla şekillendirilmiş olan kısım da üstün bir yorum kabiliyeti veya müzikalite yönünden deneyim gerektirebilir. Eserin ilk bir buçuk sayfasında, melodinin karmaşıklığından dolayı, en uygun parmak numaralarını dahi bulmak piyanistleri oldukça uğraştırabilir. Aynı zamanda, bu prelüd, armonik yönden de son derece özgün ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu armoniyi ilk dinleyişte, hatta peş peşe birçok kez dinledikten sonra dahi algılamak, çoğu kişi için (eğitilmiş müzisyenler de dâhil olmak üzere) pek de kolay olmayabilir. Bundan dolayı, eserin arka planındaki temel armoni düşüncesini kavramak adına ayrıntılı bir incelemeye gerek duyulmuştur. Bu eserin armoni analizinin yapılması, piyano yorumcularının eseri daha kolay bir biçimde ezberleyebilmelerine de yardımcı olabilir.

### 1.1. İyi Tampere 1. Kitabın Bestelendiği Tarihi Kontekst ve Önde Gelen Bach Uzmanlarının Bu Eser Hakkındaki Bazı Görüşleri Üzerine

İyi Tampere Edilmiş Klavye'nin 1. Kitabı, 1720'lerin başında derlenmiş ve 1722 senesinde, yani Bach'ın Cöthen döneminde tamamlanmıştır. Geçmişten günümüze önde gelen bazı Bach uzmanlarının ve müzik tarihçilerinin İyi Tampere 1. Kitap hakkındaki gözlemleri ve yorumları, eserin daha iyi tanınması ve anlaşılabilmesi açısından aydınlatıcı ve yardımcı olabilir. Acaba önde gelen Bach uzmanları veya müzik tarihçileri, İyi Tampere 1. Kitap hakkında ne bilmekte veya düşünmektedirler?

Grout ve Palisca'ya göre, J. S. Bach'ın "prelüd ve füg formunda bestelediği önemli eserlerin çoğu Weimar dönemine, sadece birkaç tanesi ise Cöthen ve Leipzig dönemlerine aittir." (Grout, Palisca, 1996:405). Burada kilit kelime "önemli" sözcüğü olabilir, yani çok geniş çapta, büyük formda ve org için bestelenen eserler. Bu kategoriye İyi Tampere'deki nispeten kısa prelüd ve fügler dâhil edilmemiştir. Bach, prelüd ve füg formundaki, en azından sayfa veya dakika sayısı açısından, daha geniş çaplı veya ağır eserlerini neden daha erken bir dönemde, yani Weimar'da bestelemiştir? Bu, acaba, Weimar'da bir org sanatçısı olarak çalıştığı ile alakalı olabilir mi?

Grout ve Palisca'ya göre, İyi Tampere'deki tipik bir prelüd, belli bir teknik kabiliyeti geliştirmek amacıyla özel olarak tasarlanmıştır, yani her prelüd özel bir etüt niteliğindedir (Grout, Palisca, 1996:410). İyi Tampere'deki prelüd ve füglerin eğitim amaçlı oldukları zaten 1722'de Bach'ın kendi el yazısıyla kaleme aldığı kapak sayfasından da açıkça görülmektedir: "Öğrenmeye niyetli olan müzikal gençlerin faydalanmaları ve yararlanmaları için ve bu alanda kendilerini hâlihazırda ilerletmiş olanları uğraştırmak (veya meşgul etmek) için" (Butt, 2010:144).

Farklı tonlarda çok sayıda prelüd ve füg besteleme fikrini Bach icat etmemiştir. Richard Jones'a göre: "Güney Almanya'da J. C. F. Fischer, prelüd ve füg formatını ... daha küçük çaplı, yöreye özgün, kısa mısralar şeklinde kurgulayıp *Ariadne Musica* başlığı altında, 1702 senesinde, farklı tonlarda 20 adet prelüd ve fügden oluşacak şekilde yayınlamıştır." (Jones, 2007:51). Fakat aynı paragrafta, tekrar Jones'a göre, bu eserin, İyi Tampere "üzerinde aşikâr bir etkisi" olmadığı öne sürülmektedir. Jones'a göre, Bach, "eski nesiller için (Fischer hariç) daha kenarda veya kıyıda olan prelüd ve füg formatını öyle bir noktaya yükseltmiştir ki ... (bu format) çok yönlülükte ve boyutta



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

eşsiz ve rakipsiz hale gelmiştir.” (Jones, 2007:51). Yani, her tonda farklı bir prelüd ve füg besteleme fikrini Bach icat etmiş olmasa dahi, bu formu veya bu sanatı doruk noktasına taşıyan, önemini, potansiyelini kavrayabilen kişinin yine Bach olduğu ileri sürülebilir.

Robin A. Leaver’ın The Routledge Research Companion to Johann Sebastian Bach başlıklı kitabında, İyi Tampere ile ilgili şu ayrıntı dikkat çekmektedir: “Belirli (İng. “certain”) bir geleneğe göre (yani güvenilir olduğu anlamında belirli (İng. “certain”)), Bach, İyi Tampere Edilmiş Klavye’yi “bıkkınlık, can sıkıntısı ve herhangi bir müzikal çalgının yokluğunda” bestelemiştir.” (Leaver, 2017:36, 37). Tekrar aynı sayfada Leaver şunu öne sürmektedir: “İyi Tampere Edilmiş Klavye’nin kökenleri 1717’nin Kasım ayına kadar uzanmaktadır.” (Leaver, 2017:37)

Leaver’ın ve diğer önde gelen Bach uzmanlarının İyi Tampere’nin 1. Kitabının meydana gelme veya yaratılış süreciyle ilgili buna benzer, yakın görüşleri, ilginç bir olasılığa işaret etmektedir. (Not: bu sadece bir *olasılıktır*.) Bach’ın bu kadar “bıkkınlık, can sıkıntısı ve herhangi bir müzikal çalgının yokluğunda” olduğu bir zaman dilimi acaba hayatının hangi dönemine denk gelmektedir? Bach’ın, 1717 senesinin Kasım ayında, tam Weimar’daki işini terk edip Cöthen’e geçmek üzere iken, bir aya yakın bir süre boyunca hapisanede kaldığı bilinmektedir. Dolayısıyla acaba Bach, İyi Tampere’nin 1. Kitabının bir kısmını veya hatta önemli, büyük bir kısmını hapisanede bestelemiş olabilir mi? Bunu ispatlamak tabii ki de zor veya imkânsız olsa da Bach uzmanlarına göre bazı yönlerden mantıklı veya olası olduğu düşünülmektedir. Bu uzmanlara göre, ilk olarak, hapisanede mahkûmların herhangi bir müzikal çalgı çalmalarına izin verilmese de, en azından kâğıt ve kalemle mahrum edildiklerini düşünmek tamamen mantık dışı olmayabilir. İkinci olarak, yapayalnız ve boş bir ortamda, Bach’ın çalışma kapasitesi ve dehası da göz önünde bulundurulduğunda, günde ortalama bir prelüd ve füg besteleyebilmiş olabileceğini de düşünmek tamamen gerçek dışı olmayabilir. Üçüncü olarak, beste yaparken, Bach’ın, çalgı aletlerinden bağımsız kalmayı tercih ettiği de belirtilmektedir. Son olarak, *eğer* Bach bu prelüd ve füglerin çoğunu veya bir kısmını hapisanede bestelediye, bu eserlerin orada belki sadece temelleri atılmış olabilir. Eserlerin bugünkü mükemmel ve son şekillerine ulaşmaları daha uzun sürmüş olabilir.

Malcolm Boyd ise, Bach adlı kitabında İyi Tampere’ye dair her parçanın birbirinden ne kadar farklı olduğu konusuna değinmektedir: “*İyi Tampere Edilmiş Klavye*, bütünlüğünden ziyade çeşitliliği ile dikkat çekmektedir. Bu çeşitlilik tabii ki kendini en çok prelütlerde belli etmektedir çünkü onların sabit bir formu yoktur.” (Boyd, 2000:107). Boyd, daha sonra, bu farklılıkları ayrıntılı olarak tanımlayıp sıralamaktadır ve hatta bir tanesinin, 1. Kitap, No. 7, Mib Majör olanının, “boydan boy ve kapsamlı şekilde işlenmiş” bir çift füg (yani iki temalı füg) olduğuna işaret etmektedir. Boyd’a göre bu prelüdün içerisindeki çift füg o kadar görkemlidir ki “ardından gelen füg tamamen (prelüdün) gölgesinde kalmaktadır.” (Boyd, 2000:107). Boyd’un bu bakışı, ister istemez akla şu soruyu getirmektedir: 1. Kitap Re Majör Prelüd, BWV 850’nin formu nedir veya Boyd’un hangi tanımlarından birine uymaktadır? Burada muhtemelen “bir toccata veya doğaçlama tarzında süslenmiş akor dizileri” tasviri bu prelüd için uygun bir betimleme olabilir (Boyd, 2000:107).

Dünyanın en önemli Bach uzmanlarından birisi de tabii ki Prof. Christoph Wolff’tur. Leipzig’deki Bach arşivinin yönetmenliğini uzun yıllar yapmıştır ve Harvard Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde dekan olarak da görevde bulunmuştur. Bilindiği gibi Christoph Wolff’un Bach üzerine yayınladığı iki ana eseri, yani kitabı bulunmaktadır: birisi bestecinin *hayatı* üzerine olan

kitabıdır, (Bach: The Learned Musician), diğeriye kompozitörün *eserleriyle* ilgili olan kitabıdır (Bach's Musical Universe: The Composer and His Work). Tabi ki de Wolff'un bu iki ana kitabı dışında Bach ile ilgili başka önemli yayınları da bulunmaktadır. Wolff'un, Bach'ın *eserleri* üzerine kaleme aldığı kitapta, İyi Tampere ile ilgili bazı bilgiler yine dikkat çekmektedir ve diğeri önemli, kayda değer Bach uzmanlarının bilgilerini doğrular niteliktedir: "Bach, 1717 civarında, yeni bir çalışma kitabı projesi çerçevesinde büyük çaplı bir deneye başlamıştır." (Wolff, 2020:51). Burada yine İyi Tampere 1. Kitabın kökenlerinin 1717 senesine uzandığı görüşü teyit edilmektedir. Eğer bu görüş doğrusa, bir başka deyişle, Bach, bu ilk 24 prelüd ve füg üzerinde, yayınlamadan önce, en az beş sene uğraşmış olmalıdır.

Wolff, daha sonra, İyi Tampere 1. Kitabın en az iki büyük amaç için veya iki büyük düşünce hedef alınarak bestelendiğini ifade etmektedir. Wolff'a göre, Bach, bu parçaları bestelerken, (1) "On iki majör ve minör ton üzerine kurulu olan *modern tonal armoni*"\* (Wolff, 2020:50), sanatının sınırlarını olabildiğince genişletip, sonuna kadar zorlamak istemiştir ve (2) "Geleneksel meantone tampere sisteminin yerine geçebilecek ve klavyeli çalgılar için tüm yirmi dört majör ve minör tonlara uyum sağlayabilecek yeni bir tampere yaklaşımı" (Wolff, 2020:50) fikrinin pratikte uygulanabilir olabileceğini savunmak ve ispatlamak istemiştir. Wolff, özellikle bu ikinci fikrin, 18. yüzyılın başlarında "henüz kabul görmemiş" ve "henüz ispatlanmamış" olduğunu da ilave eder.

Bu sonuncu ve ikinci fikre dair, Wolff, bir takım zemin hazırlayıcı noktalara da değinmektedir: "1680'lerde Alman orgcu, matematikçi ve müzik teorisyeni Andreas Werckmeister, müzikal çalgıları akor etmek için "iyi tampere" olarak adlandırdığı çeşitli yeni tasarımlar teklif etmiştir." (Wolff, 2020:51) Buradan, "iyi tampere" (Alm.: "Wohltemperierte") kelimesinin de Bach tarafından bulunmadığı veya ilk kez kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Wolff'a göre, bu tasarımların veya "tekliflerin amacı, sık kullanılan tonlarda büyük üçlü aralıklarını temiz çalan, fakat uzak tonlarda üçlü akorları çalınamaz kılan, eski ve çok kısıtlayıcı meantone tampere sistemini yenisiyle değiştirmektir." (Wolff, 2020:51).

Wolff, bu dönemde, yani 17. yüzyılın sonlarına doğru veya 18. yüzyılın başlarında "modern tonal armoni" sistemi üzerinde çalışan tek bestecinin J. S. Bach olmadığını da hatırlatır: "genişletilmiş majör-minör tonaliteleriyle yeni deneylere kalkışmak için hevesli olan klavyeli çalgı bestecilerinden özellikle bir tanesi, Werckmeister'in arkadaşı olan Buxtehude idi." (Wolff, 2020:51).

Tonal armoninin bugün bilindiği veya öğretildiği şekliyle tam olarak yerine oturması 1700'lerin başında veya ilk on yılında henüz gerçekleşmemiştir: "Fakat tonal armonideki on iki notalı kromatik gam, onların majör ve minör modları ve onların donanımları arasındaki ilişkileri tanımlayan beşli çemberi fikri, ... (1711'de) Johann David Heinichen tarafından ilk kez yazılmıştır." (Wolff, 2020:51). Yani Bach, İyi Tampere 1. Kitabı bestelerken, henüz daha çok yeni oluşmuş bir armoni sisteminin sınırlarını ve potansiyelini tanıma çabası içerisindeydi.

Bach'ın en genç, en erken dönemlerinden biri olan Arnstadt'ta bile, Bach'ın iyi tampere sistemiyle akor edilen çalgılara erişebildiği de görülmektedir: "1703 senesinden sonra genç Bach

\* Son üç kelime makalenin yazarı tarafından vurgulanmıştır.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

(Buxtehude gibi) aynı renkten oynamıştır, çünkü Arnstadt'ta çalışırken, elinin altında iyi tampere edilmiş bir org bulunmaktadır.” (Wolff, 2020:51).

Wolff, Bach'ın en erken yıllarında bile, tonal armoninin prensiplerini ve sırlarını anlamaya veya çözmeye çalışmak için ne kadar meraklı ve kararlı olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır: “Erken dönemine ait klavye eserlerinde görüldüğü gibi, Bach, tonal armoninin sınırlarını test etmeye Arnstadt yıllarında dahi başlamıştır.” (Wolff, 2020:51). Fakat bu keşif veya çözümlene sürecinde İyi Tampere'nin ne kadar önemli bir yere sahip olduğu yine Wolff'un şu cümlesinden anlaşılmaktadır: “Fakat ancak 1722 yılında, adına İyi Tampere Edilmiş Klavye verdiği kavramın peşine düşene kadar bu mesele (yani tonal armoni meselesi) ile sistematik bir şekilde ilgilenebilmiştir.” (Wolff, 2020:51). Bir başka deyişle, bir bütün olarak İyi Tampere eserini bir nevi armoni/kontrpuan deney tahtası veya laboratuvarı olarak da düşünmek mümkündür.

Son olarak, Wolff, kitabındaki İyi Tampere 1. Kitap konusuna ayırdığı kısımda, bu parçaların bir *olasılığa* göre, Bach'ın hapisanede geçirdiği yirmi altı gün boyunca bestelenebilmiş olabileceği ihtimali üzerinde de durur (Wolff, 2020:51). Fakat Wolff, İyi Tampere 1. Kitabın meydana gelme sürecine dair önemli bir uyarıda da bulunur: “O seneden (1722) kalan otograf, temize çekilmiş bir kopyadır ve yaratılış süreciyle ilgili el yazılarının günümüze ulaşmadığı bu eserin kökenine veya başlama noktasına dair ipucu vermemektedir.” (Wolff, 2020:51). Yani İyi Tampere'nin meydana gelme sürecine dair kesin bir varlığa varmak mümkün değildir.

İlk Bach biyografisini yayınlayan Johann Nikolaus Forkel'in tarihteki diğer Bach uzmanlarına göre yeri ayrıdır çünkü J. S. Bach'ın oğullarıyla görüşüp mülakat yapma fırsatına sahip olmuştur. Bu sebeple Forkel'in biyografisi de bir nevi tarihi doküman niteliğindedir. Forkel'e göre, İyi Tampere'deki prelüd ve füglerin hepsi, “birincisinden sonuncusuna kadar, birer şaheserdir. Fakat birinci kitapta bazı prelüd ve fügler hamlik veya olgunlaşmamışlık belirtileri göstermektedir ve muhtemelen seriyi tamamlamak için diziyeye dâhil edilmiştir.” (Forkel: 2011:81). Forkel, Re Majör, BWV 850 eserini bu listeye katmamıştır ve sonra şu ifadeyi eklemiştir: “(Orada sayılanlar dışında, 1. Kitapta) geriye kalanlar mükemmeldir, hatta bazıları o kadar mükemmeldir ki 2. Kitaptaki parçalarla bile aynı seviyede sayılabilirler.” (Forkel: 2011:81). Buradan, Forkel'e göre, 2. Kitabın, 1. Kitaba nazaran kalite anlamında üstün olduğu düşüncesi görülmektedir. Aynı zamanda, Re Majör Prelüd ve Füg, BWV 850 eserinin Forkel'in değerlendirmesine göre çok yüksek seviyede olduğu sonucuna da varılabilir.

Son olarak 20. yüzyılın dünyaca ünlü “Rönesans adamı” tarzında çok yönlü dâhilerinden Albert Schweitzer'e ait iki ciltlik bir Bach biyografisi de bulunmaktadır. Schweitzer hem bir tıp doktoru, hem bir filozof, hem bir teolog (ilahiyatçı), hem bir müzisyen, hem de bir müzikolog olarak sosyal bilimlere damgasını vurmuş, iz bırakmış, önemli ve çok yönlü bir bilim adamı olarak tanınmakta ve anılmaktadır. İki ciltten oluşan Bach biyografisi kıymetli bilgiler ve yorumlar içermektedir. Schweitzer, biyografisinde, İyi Tampere hakkında üç ila dört noktaya değinmektedir.

İlk olarak, 1. Kitapta yer alan çok sayıda prelüdün, oğlu Wilhelm Friedemann için derlediği albüm veya çalışma kitabında daha önceden yer aldığıdır: “Friedemann'ın 1720'deki Klavierbüchlein defterinde 1. Kitapta yer alan on bir prelüd bulunmaktadır, aralarında Do Majör olan da dâhil olmak

üzere.” (Schweitzer, 1950:322). Yani, 1722 ve hemen öncesindeki senelerde, Bach, bu parçalarla kendini meşgul etmiştir ve onları vakit ayırmıştır.

İkinci olarak, Schweitzer, Bach’ın 1. Kitabı yayınlamadan önce, parçaları en mükemmel seviyeye getirmek için üzerlerinde epey uğraştığını öne sürmektedir, çünkü Wilhelm Friedemann için derlediği parçalarla, 1. Kitapta yayınladıkları halleri ile aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır, yani parçalar revize edilmiştir. “(Parçaların revize edilmesi) İyi Tampere Edilmiş Klavye koleksiyonundaki çoğu eserin bugünkü kusursuz şekline ilk kalemde veya çabada ulaşmış olmadığını, fakat besteci tarafından onu tatmin edene dek sürekli üzerinde çalıştığını göstermektedir.” (Schweitzer, 1950:322).

Üçüncü olarak olarak, Schweitzer, aynen Wolff gibi (ve belki de dolaylı olarak da Leaver gibi), 1. Kitabın hapishanede meydana gelmiş olabileceği efsanesi veya olasılığı üzerinde yine durmaktadır. Schweitzer, bu efsanenin kaynağı ve Bach’ın Leipzig dönemindeki öğrencilerinden biri olan Heinrich Nikolaus Gerber (1702-1775) adlı bir müzisyenden bahsetmektedir. Dolayısıyla buna “Gerber efsanesi” veya “Gerber’in geleneği” demek de mümkündür.

Gerber’in, J. S. Bach’ın bizzat ta kendisinden Leipzig’de klavsen dersleri aldığı ve bu dersler esnasında Bach’ın ona *bütün* İyi Tampere’yi baştan sona bir oturuşta çaldığı ve hatta bu tür oturuşları defalarca (en az üç kez) tekrar ettiği bilinmektedir. (Wolff, 2001:329) Schweitzer, bu efsanenin hangi yönlerden doğru veya akla yatkın olabileceğini değerlendirirken şunları yazmaktadır: “Her halükarda (“Gerber geleneği”) ... şu açıdan doğrudur ki, İyi Tampere Edilmiş Klavye derlemesindeki prelüd ve füglerin çoğu göreceli olarak kısa bir zamanda bestelenmiştir. Böyle bir yaratıcılık Bach’ın tarzına uygundur.” (Schweitzer, 1950:322).

Son olarak, Schweitzer, bazı prelüd ve füglerin çok erken dönemlerde ilk kez ortaya çıkmış olabileceklerini ileri sürmektedir: “Fakat bir takım prelüd ve fügler ise, Bach daha İyi Tampere fikrini düşünmeden önce meydana gelmiş olabilir. Bu, hem 1. hem de 2. Kitaplar için geçerlidir. Her ikisinde de öyle eserler vardır ki, Bach’ın en erken dönemlerine kadar uzanmaktadır.” (Schweitzer, 1950:322). Burada “en erken” ile muhtemelen Weimar, Arnstadt ve Mühlhausen yılları kastedilmektedir.

## 2. Eserin Armoni Analizi

Bach’ın eserlerinde sık sık rastlanan bir durum burada da dinleyiciyi karşılamaktadır: Eserin en başı veya açılışı, burada ilk iki ölçü, aldatici derecede basittir. Bir klasik dönem eserini andıracak sadelikte, son derece yalın bir tema ve eşlik dinleyiciyi karşılamaktadır. Zaman işareti dört vuruştur (“C”, İng. “common time”). Armonik ritim bu ilk iki ölçüde sadece dört veya iki vuruştaki bir değişmektedir: I – I<sup>6</sup> – ii<sup>7</sup> – V<sup>7</sup> – I. Bu, son derece sade, hafızaya kolay yerleşen ve zor unutulabilen bir açılıştır, hem melodik, hem de armonik olarak.

Birçok Bach eseri ve sayısız klasik eser buradaki I – ii – V – I kalıbıyla açılış yapmaktadır. Buna sadece bir örnek olarak Bach’ın *Do Majör Prelüd, I. Kitap, BWV 846* eserinin ilk dört ölçüsü işaret edilebilir: I – ii<sup>4/2</sup> – V<sup>6/5</sup> – I.

Burada incelenen prelütte, ilk iki ölçüden sonra, armonik yapı epey yoğunlaşacak ve karışacaktır. İki ölçü uzunluğundaki bu sade, yalın tema, Bach tarafından kırk farklı şekilde tekrarlanarak çeşitleme (yani varyasyon) yöntemiyle zenginleştirilecektir.

İlk iki ölçüye dair, son olarak, bir ufak ayrıntı daha dikkat çekmektedir: sağ el ile sol el arasındaki benzerlik veya imitasyon tekniği (İng. “imitation”). İlk ölçüde, sağ eldeki oktav La notaları T8 aralıklar ile güçlü vuruşlara denk getirilmiştir, yani 2., 3. ve 4. vuruşlara. Sol eldeki eşlik figürü de sağ eldeki melodinin bu dış uçlarına çok benzemektedir veya belki de doğrudan oradan türetilmiştir.

Yirminci ölçüde açılış temasının subdominant tonda transpoze şekilde tüm sadeliğiyle geri döndüğü kolaylıkla duyulmakta ve algılanmaktadır. Üçüncü ölçüden o subdominant geri dönüşü kadar olan kısım, yani 3. – 19. ölçüler, armonik olarak eserin en karışık veya üzerinde durulması gereken bölüm olarak nitelendirilebilir. Burada Bach’ın aklından neler geçmiş olabileceği ve tonal müziğin armoni yelpazesini zenginleştirmeye çalışmak için ne tür özgün, yaratıcı teknikler kullandığını merak ve hayranlıkla incelemeye ve anlamaya çalışmak müzisyenlere faydalı olabilir, ilham kaynağı bile olabilir.

İlk olarak, 3. – 19. ölçüler arasındaki kısımda, armonik ritim, ilk iki ölçüye nazaran çok daha hızlıdır. Sonuçta ilk ölçünün tümü tonik akor olarak da düşünülebilir. Bu denli yavaş bir armonik ritim üçüncü ölçüden sonra asla bir daha geri dönmeyecektir, en azından 20. ölçüye kadar, tabi ki. Üçüncü ölçüden sonra armoni genellikle her vuruşta veya iki vuruşta bir değişecektir.

İkinci olarak, 3. – 19. ölçüler arasındaki bölümde, tonal armoni paletinin birçok tekniği, (hepsi olmasa da birçok tekniği) ve bazen bu tekniklerin birleşiminden oluşan yöntemler, çok yoğun ve baş döndürücü hızda kullanılmaktadır. Bu tekniklerden özellikle iki tanesinin kombine edilmesi dikkat çekmektedir: (1) ikinci dominantlar ve (2) kırk kadanslar (İng. “deceptive cadence (DC)”).

Prelüdün tamamının armonik analizi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır. Analiz yöntemi olarak *Tonal Harmony* kitabının (Kostka/Payne) Romen rakamı sistemi kullanılmıştır.

Aşağıdaki tablo, her ölçü sayısına bir satır ve her vuruş sayısına bir sütun yer ayırmak suretiyle organize edilmiştir.

Akor dışı sesler (ADS) parantez içine alınmıştır. Pedal sesi için “p.”, geçit sesi için (İng. “passing tone”) “g.”, apojetür için (İng. “appoggiatura”) “a.”, geciken ses (İng. “suspension”) için ise “g.s.” kısaltmaları kullanılmıştır.

Aşağıdaki analize parçadaki bütün ADS’ler dâhil edilmemiştir, sadece armoni veya modülasyon yönünden önem taşıyan ADS’lere yer ayrılmıştır.

Ortak akor modülasyonu için (İng. “common chord modulation”) köşeli parantez işaretleri “[ ]” kullanılmıştır. Köşeli parantez içindeki akorlar, akabindeki altı çizili olan tona aittir.

Mod karışımları (İng. “mode mixture”), “m. mix.” olarak kısaltılmıştır.

İngilizcede *kromatik armoniler* üst kategorisinin *ikincil fonksiyonlar* alt kategorisi olarak bilinen armoniler için (“chromatic harmonies/secondary functions”) görsel yönden dikkati arttırmak, süratli akan müziğin takibini kolaylaştırmak ve kuşbakışı bir görüntü/özet sağlamak amacıyla ikincil fonksiyonların yanına çokgen işaretleri yerleştirilmiştir. Üçüncü derecenin ikincil fonksiyonları için



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

üçgen, dördüncü derecelerinki için *rombus* (eşkenar dörtgen), beşinci derecelerinki için *beşgen*, altıncı derecelerinki için *altıgen* ve ikinci derecelerinki için ise *daire* şekilleri kullanılmıştır.

33. ölçünün tamamı ikincil fonksiyon olduğundan, bütün ölçüyü kapsadığını belirtmek amacıyla, beşgen işareti vuruşların yanına değil, ölçü sayısının yanına yerleştirilmiştir.

**Tablo 1: Re Majör Prelüd, I. Kitap, BWV 850**

	1. v.	2. v.	3. v.	4. v.
1. ö.	I	-	$\text{-}_6$	-
2. ö.	$\text{ii}^7$	-	$\text{V}^7$	-
3. ö.	I	$\text{-M}^7$	$\text{vi}^6$	$\text{vi}^{6/5}$ (sol# g.)
4. ö.	$\text{V}^{4/2}/\text{V}$	-	$\text{V}^6$	$\text{iii}^{6/5}$
5. ö.	$\text{vi}^7$	-	$\text{V}^7/\text{V}$	-
6. ö.	V	$\text{-}_7$	$\text{iii}^6$	$\text{-}_6/5$
7. ö.	$\text{V}^{4/2}/\text{ii}$	-	$\text{ii}^6$	$\text{vii}^{6/5}$
8. ö.	$\text{V}^7/\text{vi}$	-	$\text{vi}^{6/4}$	$\text{-}_4/3$
9. ö.	$\text{vii}^{o7}/\text{iii}$ (fa# p.)	-	$\text{V}^7/\text{iii}$ (fa# p.)	-
10. ö.	$\text{iii}^7$	-	$\text{V}^7/\text{ii}$	-
11. ö.	$\text{İi}$	$\text{-}_7$	$\text{vii}^{o7}/\text{ii}$ (mi p.)	-
12. ö.	$\text{İi}$	$\text{-}_7$ (do# g.)	$\text{V}^7$	-
13. ö.	I	$\text{V}^7/\text{IV}$	$\text{IV}^{6/4}$	$\text{vii}^{o7}$ (re p.)
14. ö.	I	$\text{V}^7/\text{IV}$	$\text{vi}^6$	$\text{-}_6/5$
15. ö.	$\text{V}^{4/2}/\text{V}$	-	$\text{v}^6$	$\text{vii}^{o7}/\text{IV}$ (sol a.)
16. ö.	$\text{V}^7/\text{ii}$	-	$\text{İi}$	$\text{-}_7$
17. ö.	$\text{vii}^{o7}/\text{vi}$ (si p.)	-	-	$\text{V}^{6/5}/\text{vi}$
18. ö.	$\text{vi}$	$\text{-}_7$	$\text{V}^7/\text{V}$	-
19. ö.	$\text{v}^7$ [ $\text{ii}^7$ ]	-	$\text{V}^7/\text{IV}$ [ $\text{V}^7$ ]	-
20. ö.	Sol Maj.: I	-	$\text{-}_6$	-
21. ö.	$\text{ii}^7$	-	$\text{V}^7$	-
22. ö.	I	$\text{-M}^7$	$\text{ii}^7$	- (do# g.)
23. ö.	$\text{V}^{4/2}/\text{V}$ [ $\text{V}^{4/2}$ ]	-	$\text{V}^6$ [ $\text{I}^6$ ]	$\text{iii}^{6/5}$ [ $\text{vi}^{6/5}$ ]
24. ö.	Re Maj.: $\text{ii}^7$	-	$\text{V}^7$	-
25. ö.	I	-	$\text{-}_6$	$\text{V}^7/\text{IV}$
26. ö.	IV	-	-	$\text{vii}^{o6/5}/\text{V}$
27. ö.	V	$\text{-}_7$	$\text{I}^{6/4}$	$\text{vi}^{6/5}$
28. ö.	$\text{V}^7$	-	$\text{vi}^6$	$\text{vii}^{o6/5}/\text{V}$
29. ö.	$\text{vii}^{o7}$ (la p.)	-	i (m. mix.)	V
30. ö.	bVI (m. mix.)	-	$\text{vii}^{o7}/\text{V}$	-
31. ö.	-	-	$\text{V}^6/\text{V}$ (gam)	-
32. ö.	$\text{V}^7$ (fa 6-5 g.s.)	$\text{vii}^{o7}$ (la p.)	$\text{i}^{6/4}$ (m. mix.)	$\text{V}^7$
33. ö.	$\text{vii}^{o7}/\text{V}$	$\text{V}^7/\text{V}$ (gam)	$\text{vii}^{o7}/\text{V}$ (gam)	$\text{V}^{4/2}/\text{V}$ (gam)
34. ö.	$\text{vii}^{o7}$	$\text{vii}^{o4/3}/\text{V}$	$\text{V}^7$ (re 4-3 g.s.)	-
35. ö.	I	-	-	-

Bu prelüdün ilk dikkat çeken özelliklerinden biri, majör tonda ikincil fonksiyona sahip olabilecek *her derecenin* kullanılmış olmasıdır: ii, iii, IV, V ve vi. (Bilindiği üzere, majör tonlarda I ve vii<sup>o</sup> derecelerin ikincil fonksiyonları olmaz, mantıken olamaz.) Bu parçada ikincil fonksiyon ile tonisize edilen akorlar, aşağıda sıklık sırasına göre sıralanmıştır:

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- (1) V akoru – toplam **11** kez (33. ölçü bir bütün olarak düşünülmüştür)
- (2) IV akoru – toplam **5** kez
- (3) ii akoru – toplam **4** kez
- (4) vi akoru – toplam **2** kez
- (5) iii akoru – toplam **1 veya 2** kez - Ortanca yani iii akoru, aynı ölçü içerisinde (9. ölçü), peş peşe tonisize edildiğinden, parçada sadece bir kez belirmişçesine de düşünülebilir. Zaten vii<sup>o7</sup>/iii ile V<sup>7</sup>/iii arasında sadece yarım ses oynamaktadır, yani, mi# sol# si re ile do# mi# sol# si, do#/re.

Yukarıda sunulan Romen rakamı analizine bakıldığında, bir dikkat çekici nokta daha göze çarpmaktadır: tonik akoru, üçüncü ölçü birinci vuruştan, on üçüncü ölçü birinci vuruşa kadar asla tekrarlanmamaktadır. Aslında eserin armonik olarak en can alıcı kısmının bu on ölçü olduğu da düşünülebilir. Bu prelüd içerisinde tonik akorunun on ölçü boyunca belirmediği bir başka yer yoktur. Burada Bach sanki eksene çözümü geciktirmek için elinden geleni yapmıştır. Bach, tonik akorunu on ölçü boyunca ertelemeyi nasıl sağlamıştır veya başarmıştır?

- (1) İkinci dominantı kırık kadans kullanırmışçasına çözerek (4. ve 5. ölçüler)
- (2) İkincil fonksiyonları armonik akış içerisinde sıkça, serbestçe ve istediği yerde (?) kullanarak (7., 8. ve 9. ölçüler) ve
- (3) Tonal sekvensler (İng. “tonal sequence”) yaparak.

Yukarıdaki ilk noktaya (1) istinaden, ikinci dominantı kırık kadans (İng. “deceptive cadence, (DC)”) kullanırmışçasına çözmek, yani çözülen akorun kök sesini ortanca aşağı taşımak, son derece olağanüstü veya orijinal bir durum değildir. Bu fikir veya teknik, muhtemelen Bach’tan önce başka besteciler tarafından keşfedilmiş ve kullanılmıştır. *Tonal Harmony* kitabında da (Kostka/Payne) bu teknikten zaten söz edilmektedir.

Fakat bu fikir çok yeni veya orijinal olmasa dahi, yine de nadir rastlanan bir durumdur. Her eserde görülmeyebilir. 4. ve 5. ölçülerdeki V<sup>7</sup>/V – V – iii akor geçişini bu çerçevede düşünmek mantıklı olabilir. Netice itibarıyla, dominant akoru çok kısa süreliğine de olsa tonisize edildiğinden, (İng. “tonicization, to tonicize”), fa# minör akorunu *la majörün* alt ortancası olarak düşünmek veya algılamak mümkün olabilir. Re majörde dominanttan sonra gelen iii akoru bu sebepten dolayı güzel veya doğal duyuluyor olabilir. Yani, kısacası, çok kısa ve geçici olan tonisizasyon, V’ten sonra iii yerine, V’ten sonra vi algısı veya hissiyatı yaratma potansiyeline sahip olabilir. Çünkü bu özel durum haricinde, V’ten sonra iii ile karşılaşmak, muhtemelen pek olağan değildir. Tonal armonide dominanttan sonra ortancayı getirmek muhtemelen çok nadir veya yok denilebilecek kadar seyrek rastlanan bir geçiş olabilir.

Daha sonra bu tekniğe eser boyunca asla rastlanmamaktadır. 4. ve 5. ölçülerden sonra bu teknik bir daha tekrar etmemektedir. Fakat işin ilginç hatta tuhaf tarafı, (en azından ilk bakışta tuhaf gelebilecek olan tarafı) V’ten sonra iii, yine altıncı ölçüde ikinci dominant olmaksızın tekrarlanmaktadır! Bu son derece sıra dışı akor geçişini, yukarıda üçüncü noktada (3) belirtilen tonal sekvens ile açıklamak mümkün olabilir. (Bu konuya aşağıda daha sonra kısaca değinilecektir.)

Bütün prelüd içerisinde, en çok kafa karıştıran veya kural tanımayan akor geçişi, yedinci ölçünün dördüncü vuruşundan, sekizinci ölçünün ilk vuruşuna olan kısım olabilir, yani: vii<sup>o6/5</sup> – V<sup>7</sup>/vi. Bu

kadar değişik, hatta “radikal” olarak bile nitelendirilebilecek bir geçişi geleneksel tonal armoni “kurallarıyla” açıklamak mümkün olabilir mi?

Tonal armonide, armoni dizileri konusu irdelendiğinde (İng. “harmonic progression”) ikincil fonksiyonlar nerede, ne zaman, hangi armonilerden önce veya sonra kullanılabilir sorusu ister istemez akla gelebilir. Bunun bir kuralı veya genel mantığı olabilir mi? Bu prelüd incelendiğinde, ikincil fonksiyonların oldukça serbest bir biçimde kullanıldığı izlenimine varılabilir. Bu eserde armonilerin çoğu, beşli çemberi ters saat yönünde ilerlemektedir, fakat bu ters saat yönündeki akış, ikincil fonksiyonlar aracılığıyla istendiği zaman (?) beşli çemberinde iki, üç veya dört adım geri attırarak şekilde aniden yarıda bölünmektedir. Akış sonra yine aynı yönde genellikle devam etmektedir. En azından eser incelendiğinde oluşan izlenim bu yöndedir.

Buna rağmen, bir kaç paragraf önce bahsedilen  $vii^{o6/5} - V^7/vi$  geçişi hala fazlasıyla dikkat çekmekte ve düşündürmektedir.  $V$  veya  $vii^o$  akorlarını eksene veya alt ortancaya çözmeyip, ortancanın ikinci dominantına bağlamak, Batı Sanat Müziğinde eşi benzeri görülmemiş bir durum olabilir mi? Belki bu prelüdün en özgün, en eşsiz duyumu tam da burasıdır. En azından, ikincil fonksiyonların, dominant-tonik kalıbını bile bölebilme niteliğine sahip olmaları hafızaya not etmeye değebilir.

Aslında bu veya daha doğrusu buna benzer bir durum Batı Sanat Müziğinde çok olağandışı değildir, sıkça görülür. Örneğin, bu makalenin giriş kısmında bahsedilen *İyi Tampere Edilmiş Klavye, I. Kitap, Do Majör Prelüd, BWV 846* eserinin sonunda görülmektedir. Bu Do Majör Prelütte, parçanın sonuna doğru, 27. ölçüdeki  $V^7$  akorundan sonra, 28. ölçüde, ikinci tam eksik yedili gelmektedir (basta ADS ped. Sol notası). Yani burada da eksene çözümün ikincil fonksiyon aracılığıyla geciktirildiği görülmektedir. Fakat burada incelenen *Re Majör Prelüd, BWV 850, Do Majör Prelüd, BWV 846*’ya nazaran bir adım daha “radikal” sayılabilir, çünkü majör tonda neredeyse en uzak olan derece  $vi^o$ ’nın dominantına geçiş yapılmıştır.

Bu eserde, ikincil fonksiyonların, özellikle ikinci dominantların, *iki* farklı amaçla kullanıldıkları da gözlemlenebilir: (1) beşli çemberi akor zincirini devam ettirerek veya (2) bu zinciri bozarak. (Zaten mantıken başka türlü de mümkün olmayabilir.) Bu zincir bozulduğunda, armoni eksenden uzaklaşır, yani beşli çemberinde geriye atar. Bu zincir bozulmadığında ise armoni eksene hızla yaklaşmaya devam eder, fakat kromatik tımlar duyumu renklendirir.

Bu prelütte ikincil fonksiyonların kullanımına dair küçük bir nokta daha dikkat çekmektedir: 15. ö. 3. v. ve 4. v. ile 16. ö. 1. v. ve 2. v., yani  $vii^{o4/3}/IV - V^7/ii$ . Burada sırasıyla IV ve ii armonilerinin ikincil fonksiyonları peş peşe kullanılmıştır, önce yarım eksik yedili, sonra dominant yedili olarak. Burada tonisize edilen akorlar arasındaki ilişkiye İngilizcede “substitute chord” denir, yani “yerine gečen”. Önce Fa# La Do Mi, sonra Si Re# Fa# La gelmektedir, yani iki yedili akor arasında ortak iki ses bulunmaktadır, Fa# ve La. Do Mi ile Si Re# arasında ise sadece yarım ses oynamaktadır.

Son olarak, subdominantın tam eksik yedili yerine yarım eksik yedili ile tonisize edildiği de not etmeye değebilir.

### 3. Sekvensler

Bilindiği üzere tonal armonide iki tür sekvens bulunmaktadır: reel ve tonal. Nadiren de olsa Bach'ın eserlerinde reel sekvenslere rastlamak mümkündür; örneğin, *İki Keman İçin Konçerto, II. Bölüm, Largo, BWV 1043*. Öte yandan, müzikte tonal sekvenslere rastlamak son derece olağandır. Tonal sekvensler, modülasyon yapmak veya beşli çemberi ters saat yönü akışına (bkz: Ek 1) uymayan özgün duyular yaratmak için son derece elverişlidir. Buna çok güzel ve kolaylıkla hafızada kalabilecek bir örnek olarak Ludwig van Beethoven'ın *Waldstein Sonatının* ilk bölümünün açılışındaki çok meşhur ilk sekiz ölçüsü işaret edilebilir. Burada, beşinci ve altıncı ölçülerde görülen ve normalde Do majörden çok uzak olan Sib Majör akoru (dominantın dominantı olabilir ama subdominantın subdominantı pek düşünülemez veya en azından çok ücra sayılır), *sekvens tekniği* sayesinde tona güzelce ve gayet uyumlu bir şekilde karışmaktadır. Bu Waldstein örneğinde, sekizinci ölçüye kadar veya sekizinci ölçü hariç, reel sekvens kullanılmıştır.

Bu makalede incelenen Re Majör Bach prelüdünde en azından iki tane tonal sekvens rastlanmaktadır: (1) 3. ö. 1. v. – 4. ö. 3. v. / 6. ö. 1. v. – 7. ö. 3. v.; ve (2) bir nota farkıyla, 7. ö. 1. v. – 8. ö. 2. v. / 15. ö. 1. v. – 16. ö. 2. v. Aslında bunlar artarda çalınmadıklarından dolayı tam anlamıyla sekvens tanımına uymayabilirler ama yine de ölçüler arasındaki benzerlikler dikkat çekmektedir. Örneğin, 15. ve 16. ölçülerdeki IV – ii tonisizasyonu, 7. ölçüden 8. ölçüye geçerken kullanılan ve prelüdün en sıra dışı yeri olan  $vii^{6/5} - V^7/vi$  kısmını açıklamaya yardımcı olabilir mi, yoksa bu benzerlik sadece bir tesadüf müdür?

Sekvenslere dair son olarak, altıncı ölçünün üçüncü ölçüye benzerliği, altıncı ölçüdeki sıra dışı akor geçişi olan  $V^7 - iii^{6/5}$  tınısını açıklamaya yardımcı olabilir mi? Yani, burada sekvens kullanıldığı için mi V'ten sonra iii gelmektedir? Yukarıda bahsedilen *Waldstein* örneğine benzer bir durum burada da söz konusu olabilir mi?

### 4. Akor Dışı Sesler (ADS)

Bu prelütte, ADS'lerin kullanımına dair ufak bir ayrıntı göze çarpmaktadır: parçadaki ilk kromatik ADS, yani üçüncü ölçüdeki Sol# notası. Burada, yani tam olarak üçüncü ölçü dördüncü vuruşta, akor Si minör yedili birinci çevrimdir, yani  $vi^{6/5}$  veya Re Si Fa# La. Buradaki Sol# notası ADS'dir, fakat kromatik olduğundan, hemen ardından gelen ikincil fonksiyonun, yani  $V^{4/2}/V$  armonisinin yeden sesini önceden duyurmaktadır ve böylelikle kromatik armoniye geçişi daha akıcı hale getirmektedir. Yani, buradaki Sol# notası aynı anda *iki farklı* ADS görevi görmektedir: (1) *geçit sesi* (İng. “passing tone”), hem de (2) *önceden duyuran ses* (İng. “anticipation”). Bu teknik, tonisizasyon veya modülasyon yapmak için son derece elverişli olduğundan, eser süresince defalarca kullanılmaktadır.

ADS'ler üzerine son olarak, David Ledbetter'ın İyi Tampere üzerine yayınladığı kitaba göre, (s. 168), 33. ölçüdeki bas notasında La notası otografta bulunmaktadır fakat başka yakın olmayan kaynaklarda aynı yerde La yerine Si notası yazmaktadır. Bu çelişen kaynaklara rağmen, Ledbetter'a göre, “Bach'ın La notasını tercih ettiği daha olasıdır.” (Ledbetter, 2002:168).

### 5. Kostka/Payne Dışındaki Armoni Metotları veya Ekolleri Üzerine

Tarih süresince, Kostka/Payne dışında çok ünlü ve önemli teorisyen/bestecilerin de armoni konusunda son derece kıymetli çalışmaları ve katkıları olduğu aşikârdır. Bu çalışmalardan sadece bazı kilometre taşları:

- (1) Jean-Philippe Rameau'nun *Treatise on Harmony* (Fransızca aslı "*Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*")
- (2) P. I. Çaykovski'nin *Guide to the Practical Study of Harmony*  
Arnold Schoenberg'in teori/kompozisyon üzerine yazdığı üç ayrı kitabı bulunmaktadır.
- (3) *Fundamentals of Music Composition* (Schoenberg)
- (4) *Structural Functions of Harmony* (Schoenberg)
- (5) *Theory of Harmony* (Schoenberg)
- (6) Walter Piston'ın *Harmony* adlı ders ve çalışma metotları

Burada sıralanan yayınlar incelendiğinde, aradaki farklılıklardan ziyade ortak veya benzer yönlerin daha ağır bastığı düşünülebilir. Gelişen bir süreçten ve yazarların değişik tarz ve düşünce yapılarından kaynaklanan ayırımların, uyumsuzluğa sebep olmaktan ziyade, aynı hedefe varan bir bütünün farklı parçaları olarak algılanmaları daha doğru olabilir. Ancak, pedagojik ve çağdaş olma ile ilgili sebeplerden dolayı, bu analiz için *Tonal Harmony* sistemi benimsenmiştir. Batı Sanat Müziğinde tonal teorinin oturması veya bugün uygulandığı şekliyle günümüze ulaşması yüzyıllar boyu gelişen bir sürecin sonucudur. Yukarıdaki yayınlar arasında, Kostka ve Payne'in düşünce şekline en yakın olan yazarlar büyük olasılıkla Schoenberg ve Piston olabilir. Bu benzerliğin tarihi/kronolojik yakınlıktan kaynaklandığı da muhtemeldir.

## 6. Sonuç

Bach asla hafife alınmamalıdır. Bu kadar kısa bir prelüde bu kadar çok teknik veya düşünce sığdırabilmek muhtemelen son derece üstün bir müzikalite, armoni anlayışı, sezgi ve kabiliyet gerektirmektedir. Tonal armoninin bütün kuralları açık bir sır gibi herkesçe bilinmekte midir? Zira günümüzde böyle bir algıya rastlamak mümkündür. Bu algıya göre, Bach "avangarde" olmadığından, onun müziği nispeten basittir! Madem tonal armoninin tüm sırları biliniyorsa, Bach tarafından yaklaşık üç yüz yıl önce bestelenmiş iki sayfalık bir eser analizi neden bu kadar uğraştırıcı veya düşündürücüdür?

Özet olarak, bu analizin giriş kısmında bahsedilen, arka plandaki "temel armoni düşüncesini kavramak" gayesine henüz arzulanan derecede ulaşamamıştır. Bu olağanüstü prelüd hala bir sır olmaya devam etmektedir, fakat bu parçayı özel kılan bir takım teknikler not etmeye değebilir ve bunlar, kısaca, aşağıdaki beş maddede özetlenebilir:

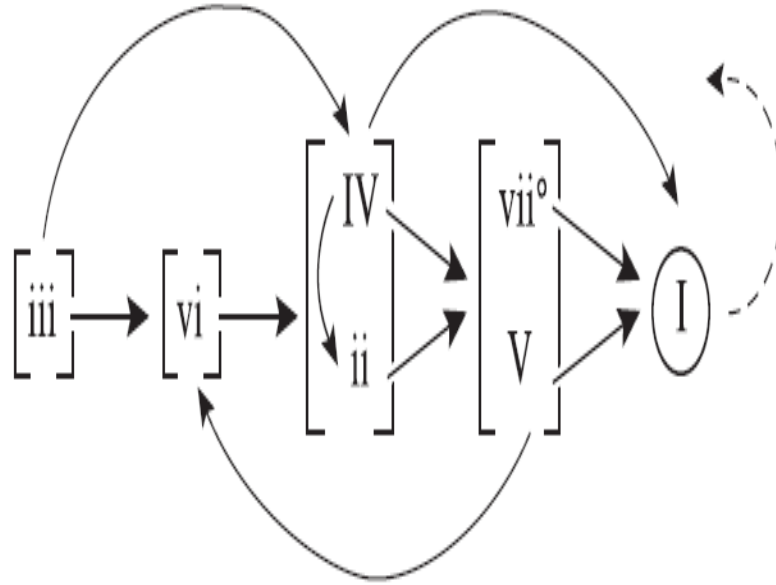
1. İkinci dominantı kırık kadans ile çözmek,
2. Tonal sekvens kullanarak beşli çemberine uymayan geçişler sağlamak,
3. İkincil fonksiyonları sıkça ve serbestçe (?) kullanmak,
4. Bir önceki maddenin özel bir açılımı olarak, tonal armonideki en kalıplaşmış çözümlerden biri olan vii<sup>06/5</sup> – I geçişini ikincil fonksiyon aracılığıyla yarıda bölüp altıncı derecenin dominantına bağlamak,
5. Bir notaya iki farklı ADS görevi yükleyip tonisizasyon veya modülasyon geçişlerini daha iyi hazırlamak.



Netice itibariyle, ikincil fonksiyonların kullanımına dair özete indirgenebilecek, temel veya bütünleştirici bir desen henüz algılanmamaktadır.

**Ek 1:**

Majör tonlarda sıkça kullanılan veya yasak olmadığı kabul edilen akor geçişleri  
Tonal Harmony Ders Kitabı, Sekizinci Baskı, Kostka/Payne, s. 105



**Ek 2:**

Son olarak, bu prelüd, bütün ADS'lerden arındırılmış ve sadeleştirilmiş bir biçimde ekte sunulmaktadır (İng. "harmonic reduction"). Eserin bu sadeleştirilmiş sunumu, armonik yapıların farklı bir şekilde gözlemlenmesine veya ilk bakışta fark edilemeyen ilişkilerin daha kolay ortaya çıkmasına yardımcı olabilir. Farklı bir bakış sağlayabilir. Aynı zamanda eseri öğrenmek veya ezberlemek isteyen piyanistler için de elverişli olabilir.

**Re Majör Prelüd  
İyi Tampere Edilmiş Klavye, I. Kitap  
BWV 850**

J. S. Bach

8 I ii7 V7 IM7 vi6/5 V4/2V V6 vi7 V7/V V iii6/5 V4/2/ii ii6 viio6/5

14 V7/vi vi4/3 viio7/iii V7/iii iii7 V7/ii ii7 viio7/ii ii7 V7 V7/IV Iv6/4 viio7

21 V7/IV vi6/5 V4/2/V viio4/3/IV V7/ii ii7 viio7/vi V6/5/vi vi V7/V v7[ii7] V7/IV[V7] I

28 ii7 V7 IM7 ii7 V4/2/V V6 [V4/2] [I6] ii7 V7 I V7/IV IV viio6/5/V V7 I6/4 vi6/5

32 V7 vi6 viio6/5/V viio7 i V bVI viio7/V V6/V

V7 viio7 i6/4 V7 V7/V viio7/V V4/2/V viio7 viio4/3/V V7 I

...

**Ek 3:**

PRAELUDIUM V  
BWV 850

J. S. Bach  
(1685-1750)



...

2

12

14

16

18

21

24

...

26 3

28

30

32

34



**Kaynakça**

- Bach, J. S. (2007). Das Wohltemperierte Klavier, Teil I (BWV 846-869), Urtext. Ernst-Günter Heinemann (ed.), Andras Schiff (finger numbers). G. Henle Verlag. Printed in Germany.
- Boyd, M. (2000). Bach. 3th edition. Oxford University Press. New York.
- Butt, J. (2010). The Cambridge Companion to Bach. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Forkel, J. N. (2011). Johann Sebastian Bach, His Life, Art and Work. Harcourt, Brace and Howe. New York.
- Grout, D. J., Palisca, C. V. (1996). A History of Western Music. 5th edition. W. W. Norton & Company. New York, Londra.
- Jones, R. D. P. (2007). The Creative Development of Johann Sebastian Bach, Vol. I: 1695-1717, Music to Delight the Spirit. Oxford University Press. New York.
- Kostka, S., Payne, D., Almén, B. (2018). Tonal Harmony: With An Introduction to Post-Tonal Music. 8th edition. McGraw-Hill Education. New York, NY.
- Leaver, R. A. (2017). The Routledge Research Companion to Johann Sebastian Bach. Routledge Taylor and Francis Group. Londra and New York.
- Ledbetter, D. (2002). Bach's Well-tempered Clavier, The 48 Preludes And Fugues. Yale University Press. New Haven and Londra.
- Schweitzer, A. (1950). J. S. Bach, Vol I. Ernest Newmann (translator). The Macmillan Company, New York; Lowe & Brydone Printers. Londra.
- Wolff, C. (2020). Bach's Musical Universe: The Composer and His Work. W. W. Norton & Company. Londra.
- Wolff, C. (2001). Johann Sebastian Bach: The Learned Musician. W. W. Norton & Company. New York, Londra.

**“ÇANKIRI DUYGU GAZETESİ”NDE BULUNAN HİKÂYE VE MASALLARDA MOTİF İNCELEMESİ****Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÖZER\*****Merve YALDIRAN\*****Özet**

İnsanlar dünyanın yaratılışından itibaren gerçek veya gerçeküstü olayları hikâye veya masal başlığı altında anlatmışlardır. Toplumlar yaşadıkları bölgeye, kültüre veya ihtiyaçlarına göre oluşturduğu anlatıları kendi kültürleri bağlamında dile getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Çankırı Duygu Gazetesi’nde bulunan hikâye ve masalların motif incelemesini yapmaktır. Gazetede bulunan bu hikâye ve masallar Türkiye Türkçesine aktarılmış daha sonra motif incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmamızda, Duygu Gazetesi’nde yer alan hikâye ve masalların özet kısımları verilmiş, sonrasında ise hikâyelerin ve masalların barındırdığı motifler ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çankırı, Duygu Gazetesi, Halk Hikâyesi, Masal, Motif**MOTIF ANALYSIS IN STORIES AND TALES IN “ÇANKIRI DUYGU NEWSPAPER”****Abstract**

Since the first time human beings came to the world, they have told real or surreal events under the title of story or fairy tale. Societies have told the narratives they have created according to the culture or needs of the region they live in, in the context of their own cultures. The aim of this study is to analyze the motifs of the stories and tales in Çankırı Duygu Newspaper. These stories and tales in the newspaper were translated into Turkey Turkish. Then, motif analysis was carried out. In this study, the summary parts of the stories and tales in Duygu Newspaper are given, and then the motifs of the stories and fairy tales are discussed.

**Keywords:** Çankırı, Duygu Newspaper, The Folk Story, Tale, Motif

\* Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/Çankırı- serifeozer@karatekin.edu.tr (ORCID ID: 0000-0002-1167-9317)

\* Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ana bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı-Türkiye, e-mail: merveyaldiran@gmail.com. (ORCID: 0000-0002-6667-736X)

Derleme Makale.

Sayfa Sayısı:1309-1330

Makale Geliş Tarihi: 23.08.2021

Makale Kabul Tarihi:26.09.2021

Makale Yayın Tarihi:31.12.2021

**Giriş**

Halk hikâyeleri, 15. yüzyıldan itibaren eski destanların yerini almış, âşıklar tarafından söylenmiştir. Halk hikâyeleri birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Boratav halk hikâyesini, “Çağdaş çağlara yaklaştıkça geçirdiği değişimle destanların yerini tutan halk ürünü.” olarak tarif etmiştir (Boratav, 1946: 147). Alptekin (2002: 18) ise halk hikâyelerini “Anadolu’da göçebelikten yerleşik hayata geçişin ilk edebî ürünlerinden olup aşk, kahramanlık vb. gibi konuları işleyen Türk, Arap, İran ve Hint kaynaklı olan, büyük ölçüde âşıklar ve meddahlar tarafından anlatılan, nazım nesir karışımı anlatmalardır” şeklinde açıklamıştır. Hikâye, insanoğlunun ilk edebi ürünlerinden olan destanlarla birlikte doğmuş ancak günümüze kadar önemli değişimlere uğramıştır. “Hikaye türünün en eski örnekleri olan ve destandan modern hikayeye geçişi sağlayan anonim eserlerdir.” (Albayrak, 1993: 5) Hikâyenin modern anlamda edebi tür haline gelmesi 19. yüzyıl yazarlarının metinleriyle olmuştur. Bütün hikâyelerde, olay veya durumları aktaran bir anlatıcı yer alır ve olayların içindeki kişiler karakteristik özellikleriyle ifade edilirler. Bu tür edebi metinlerde olaylar belirli bir zaman ve mekânda geçer.

Masal; insanın gerçekte gerçek üstünü harmanlayıp olmasını hayal ettiği dünyada, geçmişte belirsiz bir zamanda, sıradan insanların çoğu kez gerçeküstü güçlerle donanıplağan veya olağanüstü varlık ve olaylarla mücadelesinin anlatıldığı hikâyelerdir (Güzel ve Torun, 2008: 69). Türkçe Sözlük’te masal tanımına şu şekilde yer verilmiştir: “Genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, doğa dışı varlıklara yer verip çoğunlukla insanların belli olmayan bir zamanda ve yerde başından geçen, olağan dışı olayları aktaran bir anlatı türü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 1994: 514) Pertev Naili Boratav masalı “Nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekte ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı.” olarak tanımlamaktadır (Boratav, 1973: 80). Sakaoglu’na göre masal; kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu kadar dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür (Sakaoglu, 1999: 134). Görüldüğü gibi masal daha birçok araştırmacı tarafından farklı açılardan ele alınıp tanımlanmıştır. Buna göre masallar; günlük hayatın içinde bir anlatıcı tarafından eğlenme, eğitime, vakit geçirme, sosyalleşme gibi belirli ihtiyaç ve amaçlar doğrultusunda aktarılan; dinleyicinin düş gücüne hitap ederek ona belirli iletiler telkin eden; karakterleri, mekânı ve zamanı olağanüstü kurmaca özelliklere sahip olan her türlü anlatılardır. Masallarda iyilik, çalışkanlık, fedakârlık, emek vermek, doğru söylemek, büyüklere saygı duymak gibi erdemler ödüllendirilir; aksi olan kötü huy ve davranışlar ise cezalandırılır (Arslan, 2017: 21).

Sözlü edebiyatın temel taşlarından biri de motiftir. Motif olmayan masal, hikaye veya efsane düşünülemez. Stith Thompson motifi şu şekilde tanımlar; “Motif, eskiden beri yaşama kabiliyetine sahip olan, masalın en küçük unsurudur” (Thompson, 1951: 415, akt. Sakaoglu, 2007: 15). Sözlü edebiyat ürünlerindeki motifler, o toplumun, düşünce ve olaylara karşı bakışı hakkında fikirler vermektedir.

İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Çankırı'da Neolitik Devirden (M.Ö.7000-5000) bu yana yaşamın devam ettiği bilinmektedir. Günümüze kadar birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış olması sebebiyle Çankırı, zengin bir kültürel mirasa sahiptir.

Çankırı'da gazete ve dergi yayıncılığı Cumhuriyetin kuruluşundan iki sene öncesine kadar uzamaktadır. 1921'den itibaren birçok gazete ve derginin yayımlandığı Çankırı'da, "Duygu" gazetesi "1930-1938" yılları arasında 8 yıl boyunca haftalık gazete olarak yayın hayatına devam etmiş, toplamda 404 sayı çıkarmıştır. Aşağıdaki hikâyeler "Duygu" gazetesinin bütün sayıları taranarak özetlenmiştir. Ayrıca bu hikâyeler Dehri Dilçin tarafından bir kitap halinde yayımlanmıştır.\*

## 1. Duygu Gazetesinde Yer Alan Hikâyeler

### 1.1. Hikaye-i Şifayi ve Selvi Han

Zamanın birinde Nişabur şehrinde iki adam yaşarmış. Birinin adı Beyzade, diğerinin adı ise Ebusef'dir. Beyzade zengin, Ebusef ise fakirdir. Bir gün Ebusef, Beyzade'nin yanına varıp aşinalık etmek istemiş, fakat beyzade ona hiç iltifat etmediği için evine gidip hem fakirliğine hem de bir çocuğu olmadığı için ağlamaya başlamış. O sırada kapıdan içeri bir derviş girmiş. Derviş; Ebusef'e niye ağladığını sorduğu zaman, Ebusef çocuğu olmadığı için ağladığını söyler. Derviş hemen bir elma çıkarıp Ebusef'e vermiş, "Al bunu ye! Eğer bir oğlun olursa adını Şifayi koy!" dedikten sonra kalkmış gitmiş. Derviş oradan ayrılıp Beyzade'nin yanına varır, ona da "Eğer bir kız evladın olursa adını Selvi Han koy!" dedikten sonra kaybolmuş. Bir zaman geçtikten sonra Beyzade'nin bir kızı, Ebusef'in ise bir oğlu olmuş. Dört beş yaşına geldiğinde Beyzade kızını okula vermiş, Ebusef fakir olduğu için oğlunu okula verememiş. Ebusef'in oğlu bir gün okulun yanından geçerken Şifayi ve Selvi Han birbirlerini görmüşler ve o vakit birbirlerine âşık olmuşlar. Şifayi, fakir olduğundan utanmıştır. Ancak, o andan itibaren Şifayi ve Selvi Han söyleşmeye başlamışlar. Kız, oğlana babana söyle seni benim hocama versin deyince oğlan; "Benim babam fakirdir okula veremez." demiş. Kız, "Başımda birkaç altın var, al onları, babana ver! Seni okula versin." deyince oğlan altınları alıp babasına gidip, "Birkaç altın buldum beni okula ver." demiş. Babası da oğlanı hemen götürüp hocaya vermiş. Kız evlerinin yanındaki bahçeye anasından izin alıp okuldakileri bahçeye davet etmiş. Evdeki cariyeyi gönderip Şifayi'yide çağırtmış. Cariye kız, konuştuğundan sonra Selvi Han'a Şifayi'nin geleceğini haber etmiş. Onlar gelene kadar kız biraz uykuya çekilmiş, o sırada bir bülbül gelip acı acı ötmeye başlayınca Selvi Han bülbüle iki beyit söylemiş ve sonra uyumaya başlamış. Kız uykudayken mektep hocası ve çocuklar bahçeye gelmiş, her biri bir tarafa dağılarak oynamaya başlamışlar. O sırada mektep hocası ve Şifayi yalnız kalmışlar. Hocası "Kalk sende oyna!" dese de yerinden kalkmamış. Bir vakit sonra çocuklar yemişler, içmişler, herkes eğlendikten sonra evlerine dönmüş ama hala kız ortalarda yokmuş. Şifayi, cariyeye kız Kamile'ye Selvi Han'ın nerde olduğunu sormuş. O da köşkte uyduğunu söyleyince rüzgâra karşı durup birkaç beyit de söylemiş. Kız, uyanınca bir bakmış ki kimseler yok, herkes gitmiş, Şifayi'nin de gittiğini düşünerek birkaç beyitte o söylemiş. Kamile'yi çağırıp "Elimi tut!

\* Daha geniş bilgi için bk. (Dilçin:2002)

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Sevdiğimin yerleri bari gezeyim.” diyerek bahçenin kapısını açıp aşağı doğru inmeye başlamış. Bir de görmüş ki Şifayi havuzun başında oturup durur. Selvi Han Şifayi’ye doğru gelirken kızı fark etmiş, ona beyitler söylemeye başlamış. Selvi Han da gidip dizinin üzerine oturunca Şifayi, Kamile’den utanıp yüzünü çevirmiş. O yüzünü çevirince kızda ona gücenip kalkıp karşısına oturmuş. Şifayi, Kamile’den özür dilemiş. Selvi Han bu özrü sevap görmüş, oda cariyeden özür dilemiş. Ertesi gün okula gidince kız, “Babana söyle gelip beni istesin.” Deyince oğlan, “Benim babam fakirdir baban seni bana vermez.” demiş. Kızda “O zaman al başımdaki altınlardan babandan beni dile.” demiş. Şifayi altınları alıp hemen babasına varmış. “Şu kızı bana iste!” deyince babası “Oğlum o kızın babası zengindir bize kız vermez!” demiş. Oğlan çok ağlayınca, annesi dayanamamış ve kızı istemeye gitmiş. Fakat Selvi Han’ın babası onu evden kovmuş. Şifayi’nin annesi gidip oğluna olanları anlatmış. Oğlan ağlayarak bir arzuhal yazdırmış ve bu arzuhali ağlayarak Nişabur şahına vermiş. Şah, oğlana gözyaşlarını sildirip meclisi toplamış aldıkları karar ile Beyzade’yi getirmişler. Selvi Han’ın babasına “Karşı çıkma kızımı bu oğlana ver!” demişler. Beyzade o zaman bin kuruş başlık versin, benimde bir namusum var demiş. Kızın babasına Bey’in istediği parayı söylemişler. O da, “Bu kadar malım yok.” diyerek biraz müsaade istemiş. Kızın babası bir sene süre vermiş. Bu süre içerisinde istediklerini getirirse kızı vereceğini yoksa kızı vermeyeceğini söylemiş. Oğlan bunları duyunca para kazanmak için yola çıkmış ama son bir kez kızı görmek için kızın evine giderek, Kamile’ye kızı çağırtmış. Selvi Han, havuzun başına gelmiş ve ikisi de ağlayarak vedalaşmışlar. Şifayi, yolda giderken turnaların Nişabur’a gittiklerini fark etmiş ve turnalar ile Selvi Han’a mesaj göndermiş. Turnaların Nişabur şehrinin üzerinde sema ettiklerini gören Selvi Han turnalara birkaç beyit söylemiş. Şifayi, gittikten sonra günler geçmiş, kış gelmiş, bir şehre varmış. Gördüğü bir kahveye girmek istemiş ama kahveci ona kapıyı açmamış. Şifayi, kahveciye bir şeyler söyleyince kahveci kapıyı açıp onu içeri almış. Kahveci, Şifayi’nin halini görünce ne olduğunu sormuş. Şifayi, halini hem anlatmış hem ağlamış, onun bu halini gören kahvehanedekiler de ağlamaya başlamışlar. Sonra derdinin dermanının Şah Behvac olduğunu söyleyip ona gitmesini söylemişler. Şifayi de hemen yola çıkmış, bir şehre varmış ama o şehirde yaşayanlar fakir kimseleri misafir kabul etmediği için kimse onu misafir etmemiş. Şifayi de bir harabe köşeye çekilip geceyi orda geçirmiş. Ertesi gün yola devam etmiş, sonunda Şah Behvac’ın şehrine varmış. Şah’ın olduğu yere varıp bir arzuhal yazdırıp halini anlatmış ve bu arzuhali Şah’a ulaştırmış. Şah, oğlanın ağladığını görünce onu teselli ederek ona yardım edeceğini söylemiş. Biraz mal mülk verdikten sonra onu geri yollamış. Yolda giderken haramiler Şifayi’nin önüne geçip bütün malını mülkünü alıp onu hapsedmişler. Zindanda ağlayıp deyişler söylerken harami başının kız kardeşi, Şifayi’nin söylediklerini duymuş. Gece zindana gelerek Şifayi’yi zindandan kurtarmış. Oğlan, tekrar Behvac’ın huzuruna gidip olanları anlatmış. Şah, askerlerini göndererek haramileri dağıtmış. Ne kadar malı varsa hepsini de Şifayi’ye vermiş, Şifayi sevdiğine doğru yola çıkmış. Ama memleketinde kızı “Şifayi öldü.” diye haber getirmişler. Kız, bu haberi duyunca sürekli ağlamış durmuş. Şifayi, Nişabur’a yaklaşıncaya bir mektup yazıp kızı göndermiş. Kız, mektubu okuyunca sersemleyerek gidip bir köşeye oturmuş. Ana babası, kızın rızası olmadan onu başkasına verip düğün kurmuşlar. Nişabur’a on beş günlük yolu kaldığında yolda gördüğü kişiler ona “Buralarda ne durursun: Kıza on - onbeş güne düğün edecekler” deyince Şifayi ağlamaya başlamış. Yanına yaklaşan bir derviş, “Ağlamayı bırak! Seni ben inşallah yetiştiririm, gözünü yum.” demiş. Oğlan gözünü kapatıp açınca Nişabur şehrinin yakınlarında olduğunu



görmüş. Derviş o anda yok olmuş. Oğlunda yüklerini alıp anasının babasının yanına varmış. Kamile oğlının geldiğini görünce hemen kıza söylemiş. Kızda hemen bir mektup yazıp Kamile ile oğlana göndermiş. Oğlan mektubu okuyup oda hemen bir mektup yazarak kıza göndermiş. Şifayi hemen kızın babasına varıp “İstediklerini getirdim, Selvi Han’ı artık bana ver!” deyince babası “Kızı başkasına verdim, git kısmetini başka yerde ara!” demiş. Oğlan başka çare olmadığını anlayınca hemen bir arzuhal yazdırıp Nişabur Şahı’na göndermiş. Şah, hemen kızın babasını çağırıp olanları sormuş ve bu işi bozmasını söylemiş. Sonra Şah bir meclis kurdurup araya perde çekmiştir. Kızla oğlanı ayrı ayrı yere oturtup hep beraber olanları onlardan dinlemişler. Bütün meclistekiler, kızın da oğlanında doğru söylediğini duyunca kız oğlana verip düğün yapmışlar. (Çankırı Duygu Gazetesi, 1932).

### 1.1.1. Motifler

Hikâyeye kısa bir giriş formeli ile başlanmış bu kısa bir girişten sonra hikâyeye geçilmiştir. Çocuk sahibi olamayan kişilerin çocukları olmaz, bir dervişin verdiği yiyeceği yedikten sonra çocukları olur ve bu çocuklar büyüdüktan sonra birbirlerine âşık olurlar. Olaylar buradan sonra başlar. Kahramanın sevdiği ile evlenebilmek için verdiği mücadeleler etrafında olaylar gelişmiştir. Kahraman, zalim beye karşı yaptığı mücadeleleri kazanarak sevdiğine kavuşur. Zalim beye karşı başka şehirde yaşayan güçlü beyler sayesinde üstün gelmiştir. Hikâyede, hayvanlar kahramanlara yardımcı olmuşlardır. Hikâye bitiş formeli kullanılmadan mutlu bir sonla bitirilmiştir.

Hikayei Şifayi ve Selvi Han hikâyesi motiflerinin ayrıntıları için bu hikâye üzerinde çalışma yapmış olan Faruk Çolak’ın makalesine bakılabilir (Çolak, 2005).

**Tablo 1. Hikaye-i Şifai ve Selvi Han Hikâyesinde Yer Alan Motifler**

a. Zengin Adamlar	Selvi Han’ın babası Beyzade Bey
b. Çocuk Sahibi Olamayan kahramanlar	Beyzade Bey ve Ebusef.
c. Yardımcılar	Derviş, Cariye Kamile
ç. Olağanüstü Yiyecek	Dervişin verdiği elmayı yiyen Beyzade ve Ebusef’in çocukları olur.
d. Yiyecekle Hamile Kalma	Dervişin verdiği elma.
e. Çocuklara Ad Verme	Derviş, sihirli elmayı verirken doğacak çocuklarına isimlerini söyler.
f. İlk Görüşte Aşık Olma	Selvihan ve Şifayi ilk görüşte birbirlerine âşık olurlar.
g. Dünür Olma	Ebusef oğlu Şifayi’ye Beyzade’nin kızı Selvihan’ı istemeye gider.

...	
ğ. Evlenme Şartları	Beyzade Şifayi'den kızı Selvihan için dil ile tabir olunmadık mal ister.
h. Padişah	Şifayi, Nişabur Şahı'nın yanına derdini anlatmaya gider.
ı. Gurbete Gitme	Kızın babasının isteklerini yerine getirebilmek için oğlan gurbete çıkar.
i. Esnaflar	Oğlanı hiç kimse misafir almayınca kahvecinin yanına gider.
j. Baştan Geçeni Anlatma	Şifayi kahveciye ve oradakilere başından geçenleri anlatır. Şah Behvac'ın huzuruna gidince olanları anlatır.
k. Harami	Şah Behvac'ın verdiği malları memleketine götürürken haramiler Şifayi'nin mallarını alır.
l. Hapis Etme	Haramiler, Şifayi'yi zindana atarlar.
m. Hapisten Kurtulma	Harami başının kız kardeşi Şifay'yi zindandan kurtarır.
n. Kerametler	Elma yiyen beylerin çocukları olur. Dervişin yardımıyla Şifayi gözlerini açıp kapatınca Nişabur yakınlarına varır.
o. Mektup	Şifayi ve Selvihan birbirlerine mektup yazarak birbirlerinden haberdar olurlar.
ö. Aşk İmtihanı	Şahın huzuruna çıkan Şifayi ve Selvi Han şiirler ile aşklarını dile getirirler.
p. Düğün	Şah ve meclistekilerin kararı ile Şifayi ve Selvi Han'a düğün yapılır.

## 1.2. Esman ile Zeycan Hikâyesi

Söyleyim hikayeti güzeller elinden şikayeti; Zeycan ile Esman'ı yad edelim, işitenlerin gönüllerini nur ile abat edelim. Zamanın birinde Kal'a hoş şehrinde Kal'alı Bey adında bir kimse varmış. Onun da Derviş İsmail isimli bir yazıcısı varmış. Yazıcısı evlendirip çırağı etmiş. Kal'alı Bey ile Derviş İsmail'in çocuğu olmaz. Bir gün evlerine bir Tanrı misafiri gelir, misafir kişiye ikisi de çocuğu olmadığını söyleyince misafir, eline kalemi alıp üç satır yazı yazar. "Sabah olunca bir kurban alıp Murat suyuna varın, Murat suyundan iki dalga koparın, bu dalgaların arasında kurbanı kesip bırakın." der. Kurbanı alıp Murat suyuna giderler. Orada iki rekât namaz kıldıktan sonra sudan iki dalga kopar kurban kesip iki dalganın arasına bırakırlar. Bu dalgadan iki nar gelir. Narları alıp misafirin yanına giderler. Misafir: "O narları alıp eve gidin, yarısını siz, yarısını hanımlar yesin! Dokuz ay on bir gün deyince iki çocuğunuz olacak. Oğlan olursa adını Esman, kız olursa adını Zeycan koyun! Ama sakın birbirlerinden ayırmayın!" der. Misafir, el kaldırıp dua eder sonra da yok olur. Narları alıp eve giden Kal'a Bey ile Derviş İsmail hanımları ile narları paylaşıp yerler. Dokuz ay on bir gün sonra beyin kızı, Derviş İsmail'in de oğlu olur. Yedi yaşına girince ikisini de hocaya verirler. On dört yaşına

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

geldiklerinde gençler birbirlerini sever, birbirlerinden ayrılmazlar. Bir kocakarı gelip bunlar ‘Kardeş midir?’ diye sorar. Koca karı ‘Ateş ile penbeye (pamuk) şaka olur mu?’ der. Koca karı öyle deyince oğlanı başka hocaya kızı başka hocaya verirler. Beş sene birbirlerini hiç görmezler. Esmen bir gün Cuma namazı kılmaya giderken kocakarı ile karşılaşır. Kocakarı “Abdestin var mı?” diye sorduğunda Esmen “yok”, der. “O zaman gel! Sana bir yer göstereyim, orada abdestini al!” der. Bir sarayın bahçesine girerler birlikte, kocakarı oradan dönüp gider. Kırk kurnadan su akar. Zeycan Esmen’in cemalini görür, ah edip “Bana onu nasip eyle!” der. Esmen Zeycan’ı görür. Bunlar birbirlerine yanıp tutuşurlar, kız oğlana bir elmas küpe verir. Oğlan gider ama aşk ateşi ile gözleri kan ile dolar, gün ve gün sararıp solar. Anası bu halini görünce ‘Oğlum sana ne oldu?’ der, oğlan bir şeyin olmadığını söylese de anası tekrar ağlayarak tekrar sorar ‘Oğlum sana ne oldu?’ diye. O da, eğer babasına zarar gelmezse ne olduğunu söyleyeceğini söyler. Cumaya gittiğinde olanları anlatır ve bayılır, babası oğlunun o halini görünce hemen Bey’in yanına gider: “Sultanım, Allah’ın emri ile çocukları birbirine kavuşturalım!” der. Bey, karısına söyler, fakat karısı “Kızımı hizmetkârın oğluna mı vereceksin?” diye karşı çıkar. Kız, konuşulanları duyar gözleri kan ile dolar. Derviş İsmail 15 gün sonra tekrar gelir ama Bey yine “Olmaz!” der. Oğlan, anası ile babasının kendisini kandırdığını anlar, kalkıp abdest alır, yatsı namazı kılıp dua ederek yatar. Rüyasında bir mezarlıkta kırk tane pîrin ellerinde yeşil kaplama Kur’an’larla durduğunu görür. Karşılarında elini bağlayıp durur, halini sorarlar. O da “Sultanım, âşıklık isterim.” deyince pirlere bir kadehte “ab-ı hayat” verirler. Esmen, uykudan uyanır, sabah uyandığında aşk ile dolmuştur. Hemen kalkıp çarşıya gider, bir saz alıp eve gelir, sazı çalmaya başlar. Zeycan, kendisini Esmen’a vermeyeceklerini bildiği için gece gündüz ağlar, bir gün yatsıyı kılıp uyur, rüyasında “Kırklar”ı görür. Pirlere, “Muradın nedir?” diye sorduklarında Zeycan: “Âşıklık isterim.” der. Kırklar, ona bir kadeh “ab-ı hayat” verir. Zeycan, içince rüyasında kırk numaralı bahçede Esmen’ı görür, onun için kadehini içer ve uyanır. Uyanınca cariyeye bir saz aldırır. Babasına otağları yükletip Fırat suyu sahrasına gidelim ricasında bulunur. Babası bu ricasını kabul eder, hemen hazırlanıp Murat suyuna varırlar. Zeycan, orada sazı eline alıp söylemeye başlar. Babası bu halini görünce şair bulmaya gider. Bir sürü Şuara gelir, bunların içinden kim kızını mat ederse kızını ona vereceğini söyler. Esmen bunu duyunca hemen Murat suyuna varır. Başına acem börtü giyer. Beyin karşısına geçer. Bey “Eğer kızı vermezsen vebalini çekersin.” diye söyler, ama babası vazgeçip emrindeki adamlara “Boğazına taş bağlayıp Murat suyuna atın.” emrini verir. Esmen’in elini bağlayıp suya atmaya giderken Esmen, “Elimi çözü, abdest alayım, iki rekat namaz kılalım, sonra da Zeycan’a iki tane türkü söyleyeyim”, deyince adamlar isteğini yerine getirir. Esmen, türküsünde yedi yıla kadar kendisini beklemesini söyler, kız da kabul eder. Babasından izin alıp evden gider. Altı ay sonra bir dede sultan ile karşılaşır. Dede Sultan ile Büheylan suyunun kenarına varırlar. Esmen’a gözünü yumdurur, suyun öte yanına geçerler, gözünü açtığı anda karşısında iki at durur, atlara binerler. Esmen, yine gözünü yumar, açtığı anda büyük bir şehre varırlar. Orası “Mağrip” şehridir, orada bir kahveye otururlar. Kahveci, bir tecnis söylemesini ister. Sonra Derviş, Esmen’ı orada bırakıp kaybolur. Esmen, bir gün rüyasında “Kal’a hoş”ta düğün olduğunu görür. Dede Sultan’ın elini öper rüyasını anlatır. Dede Sultan, “Kal’a hoş”a varır. Zeycan’ı başka birine vereceklerini görür. Kızın bahçesine girip güllerine karşı oturur. Esmen’dan ona haber verir, kızda bir nağme yazıp dedeye verir. “Bunu sevdiğime ver.”

der. Derviş, nameyi alıp yoluna devam eder. Esman'ı, on sekiz kahveci ve bir cazı karıya peyda etmişler.

Kadına:

“Sen bu oğlanı alıp bir yere götür de nereye götürürsen götür.” derler. Kadın, Esman'ı kandırıp bir saraya götürürler. Saraya varınca Esman ağaçtan koparmak ister. Kadın: “Tabi kopar.” deyip oradan uzaklaşır. Esman, tam koparıırken bir kuyuya düşer, o kuyuda beş yüz Müslümanın elleri bağlı ciğerleri dağlıdır. Esman, ağlayıp sazını eline alır. Sultan, Mağrip şehrine gelince Esman'ı arar ama bulamaz. Cazı kadına Esman'ın nerede olduğunu sorunca cadı kadın “Bilmiyorum” diyerek ona yalan söyler. Dede Sultan, kadına: “Şu altın, lale, gümüş sümbülden iki tel kopar, seni azâd edeyim” der. Kocakarı tam koparıırken kuyuya düşer. Esman kadını görünce oracıkta öldürür. Derviş, Esman ile görüşüp oradaki beş yüz Müslüman da çıkarıldıktan sonra kahveye giderler. Esman, sazı eline alır, şehirden ne haber getirdiğini sorar. Derviş ile Esman “Kal'a hoş”a geldiklerinde derviş kaybolur. Esman yalnız kalır. Gezerken çarşıdaki kahvede kırk tane şuaranın oturup saz çaldığını görür. Esman içeri girer sazını duvardaki bir sazın üzerine asar. Bu saz, bir aşık erbabıdır. Aşık erbabı içeri girince “Bu sazı kim astı? diye sorar. Kahveci Esman'ı gösterir. Sazları eline alıp söyleşirler, aşık erbabı Esman'a mat olur. Bunu hemen Bey'e söylerler, erbabı kim mat ederse Zeycan ile onun evleneceğini söyler. Esman'ı saraya getirirler, beş on gün orada saz çalar. Zeycan, cariyeler ile kafesin arkasındaki Esman'ı görmeye gider. Bey, Esman'ın yanına gelip bir türkü söylemesini ister. Esman, sazı eline alıp söylemeye başlar. Bey, Esman'ın kim olduğunu anlayınca hemen konaktan kovdurur. Zeycan, cariyelerin sessizce bir yere gittiklerini görünce nereye gittiklerini sorar. Esman'ı görmeye gittiklerini anlayınca o da bir koca karı kıyafeti giyer, Esman'ın yanına gider. Zeycan, Esman'a bir bohça verir ve “Kırk yıl babamın karşısında dursan da beni sana vermez.” der. Esman, ondan sonra Zeycan'ın getirdiği bohçayı alıp kendi evine gider. Anasının babasının elini öpüp oturur, sazını alıp türkü söyler. Sonra, Esman Erzurum'a gider bir arzuhal yazdırır. Paşa'nın sarayına gider, Bölükbaşı Esman'ı görür, yanına çağırır. Esman'a ne derdi olduğunu sorar, Esman, sazı eline alıp ne derdi olduğunu söyler. Ondan sonra Bölükbaşı, Esman'ı alıp Paşa'ya götürür. Arzuhali Paşa'ya verir. Paşa, Esman'a biraz sazından çaldırır, arzuhali okutturduktan sonra Esman'a ne olup bittiğini sorar. Esman her şeyi olduğu gibi anlatır. Paşa, Bölükbaşını çağırır on bin erle Kal'a hoş'a gidip Zeycan'ı almasını söyler. Günler sonra Kara cehennem ile Esman, Kal'a hoş'a varırlar. Kara cehennem, Zeycan'ın babasına gidip ‘Bir kimse kızını sevdiğine değil de başkasına vermeli mi?’ diye sorar. Bey, “Olmaz öyle şey!” diye söyleyince onu tuttuğu gibi mahkemeye götürür. Mahkemede kadı efendi kızı getirtir, Kadı, Zeycan'a “Hangisini istersin?” diye sorunca Zeycan, Esman'ı söyler. Kadı efendi, kızı Esman'a verir, Bölükbaşı, Bey'i yakasından tutup dışarı çıkarır ve boynunu kılıca vurdurur. Kara cehennem, Zeycan'ı ve Esman'ı alıp saraya gider. Sarayda Esman'a kırk gün kırk gece düğün edip gerdeğe sokarlar. Esman, sazını eline alıp Zeycan'a türkü söyler (Çankırı Duygu Gazetesi, 1932).

## 1.2. Motifler

Hikâyenin başında, kısa bir giriş formeli söylendikten sonra hikâyeye başlanmıştır. Hikâyede, zengin ve fakir adamlar vardır. Çocuk sahibi olamayanlar dervişin söylediği yiyeceği yiyerek çocuk sahibi olmuşlar.

Doğan çocukların birbirine âşık olmaları klasik bir hikâyeye tabanını oluşturmaktadır. Kahraman, zalim Bey'e hayvanların ve diğer şehirlerin beylerinin yardımı sayesinde üstün gelir. Olaylar genellikle evlenme çerçevesinde oluşmuştur. Kahramanın çocuk yaşta âşık olması ve sevdiği ile evlenebilmek için yaşadığı mücadeleler vardır. Hikâyeye mutlu sonla bitirilir.

**Tablo 2: Esman ile Zeycan Hikâyesi'nde Bulunan Motifler**

<b>a.</b> Zengin Adamlar	Zeycan'ın babası Kal'a'lı Bey.
<b>b.</b> Çocuk Sahibi Olmayanlar Kahramanlar	Kal'alı Bey ve Derviş İsmail.
<b>c.</b> Yardımcı Kahramanlar	Beylerin çocuk sahibi olmasına vesile olan Tanrı misafiridir.
<b>ç.</b> Olağanüstü Yiyecek	Tanrı misafirinin söylediği narı, eşleriyle yiyen beylerin çocukları olur.
<b>d.</b> Yiyecek Yiyerek Hamile Kalma	Tanrı misafirinin verdiği narı yiyen eşler hamile kalır. Kal'a Bey'in bir kızı, Derviş İsmail'in ise bir oğlu olur.
<b>e.</b> Çocuklara Ad Verme	Tanrı misafiri yiyeceği verirken çocuklarını kız olursa Zeycan, erkek olursa Esman adını vermelerini söyler.
<b>f.</b> Aşık Olma	On dört yaşlarına geldiklerinde Esman ile Zeycan birbirlerine âşık olurlar.
<b>g.</b> Yardımcılar	Zeycan'a cariyeler ve Dede Sultan yardım eder.
<b>ğ.</b> Dünür Olma	Tanrı misafiri iki beye de çocuklarınızı ayırmayın der. Çocuklar büyüyüp birbirini sevince Derviş İsmail, Zeycan'ı Kal'a beyden istemeye gider.
<b>h.</b> Gurbete Gidiş	Kal'a Bey kızını Esman'a vermeyince oda sazını alır önce Mağrip şehrine oradan da Erzurum'a gider.
<b>ı.</b> Padişah	Esman, Erzurum'a giderek oradaki padişah'tan yardım ister.
<b>i.</b> Esnaflar	Esman Mağrip şehrinde karşılaştığı Dede Sultan ile birlikte kahvehaneye gider.
<b>j.</b> Baştan Geçeni Hikaye Etme	Esman önce Mağrip şehrinde karşılaştığı Dede Sultan'a her şeyi anlatır. Saha sonra Erzurum'a gittiğinde arzuhal yazdırarak önce bölükbaşına sonrada paşaya olanı biteni anlatır.
<b>k.</b> Esir Olma	Kal'a şehrinde Kal'a Bey, Esman'ı adamlarına yakalatıp kafesin içinde esir tutturur. Mağrip şehrinde Esman'ı on sekiz kahveci bir cızı kadına teslim ederler. O da bir kuyuya onu atarak esir alır.



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

<b>l.</b> Hapis Etme	Mağrip şehrinde kadın Esmen'ı kuyuya düşmesine sebep olup oraya hapseder. Esmen'dan öncede kuyuda beş yüz Müslüman kuyuya hapis edilmiştir. Kal'a Bey kızı Zeycan'ı kalesine hapseder.
<b>m.</b> Esirlikten Kurtulma	Dede Sultan, Esmen'ı şehirde bulamayınca araştırır kadına ulaşır. Hemen kuyunun başına giderek Esmen'ı ve oradaki Müslümanları kurtarır.
<b>n.</b> Kerametler	Dede Sultan ile Esmen Büheylan suyunun yanına geldiklerinde Dede Sultan Esmen'a gözlerini kapa-aç dediğinde suyun karşısına geçerler. Tekrar gözünü kapa-aç dediğinde suyun karşısında iki at belirir. Atlara binip oradan uzaklaşırlar.
<b>o.</b> Mektup	Dede Sultan Kal'a hos şehrine gittiğinde orada Zeycan'ı görür. Zeycan, 'Bu nameyi sevdiğime götür.' Diye verdiği mektubu dede Esmen'a götürür.
<b>ö.</b> Akıllı Adamlar	Erzurum'da ki kadı efendi iki sevgiliyi mahkemeye çıkarır. Zeycan'a kimi istediğini sorunca o da Esmen'ı isterim, der. Kadı babasının başını vurdurur.
<b>p.</b> Aşk İmtihanı	Zeycan saz çalıp söylemeye başlayınca babası şuaraları toplar kızımı kim yenerse ona kızımı vereceğim, der. Esmen bu haberi alır almaz hemen Murat suyuna varır Esmen ile Zeycan şiirlerle birbirlerini mat etmeye çalışırlar.
<b>r.</b> Düğün	Esmen yardım istediği Erzurum padişahının yardımıyla birbirlerine kavuşurlar. Kırk gün kırk gece düğün yaparlar.
<b>s.</b> Dua	Tanrı misafiri beylere çocukları olması için beylere dua eder.
<b>ş.</b> Bade İçme	Kırklar Esmen ve Zeycan'a içecek içirirler. İçeceği içtikten sonra aşık olurlar. Kalkıp saz çalarlar.
<b>t.</b> Sayılar	Kırk gün kırk gece düğün yapma, narı ikiye bölüp yeme, on sekiz kahveci, beş yüz Müslüman.
<b>u.</b> Kahramanı Engelleyen-Ayıran Kişiler	Koca kadın Esmen ile Zeycan'ın birlikte durmasının uygun olmadığını söyleyerek ikisinin ayrılmasına neden olur. Esmen'ın annesi Zeycan'ı istemeye gittiğinde kızın annesi fakire kız verilmez diye kızı vermeyerek aşıkların kavuşmasını engeller.
<b>ü.</b> Kılık Değiştirme	Zeycan, Esmen'ı görebilmek için kocakarı kılığına girer.
<b>v.</b> Ölümle Cezalandırma	Esmen ile Zeycan evlendikten sonra bölükbaşı Kal'a Bey'in boynunu vurdurur.

## 2. Duygu Gazetesinde Yer Alan Masallar

### 2.1. Yılan Bey

Bir varmış bir yokmuş, Allah'ın kulu çok imiş, çok söylemesi pek günah imiş, vakti zamanında zalim bir padişah varmış. Tanıdığı tanımadığı kim varsa gece rüyasında gördüyse sabah huzuruna çağırıp sorgusuz, sualsiz boynunu vurdurmuş. Bu padişahın zulmünün namı çevreye o kadar yayılmış ki hiç kimse korkusundan evlerinde ışık yakamaz olmuş. Gece olunca yanına kendi gibi zalim kötü birkaç vezir alır, sokaklarda gezermiş. Sokakta kime rast gelirse onu yolundan çevirip diri diri toprağa gömermiş. Bu padişah bir gün yanındaki zalimlerle ava çıkmış. Akşama kadar gezip tozduktan sonra dağ yolunu takip ederek şehre dönmüşler. Şehre dönerken ağaçların arkasından bir evin dumanının tüttüğünü görmüşler. Evin yanına gidip bakmışlar ki ev değil sanki bir konak olduğunu görmüşler. Hemen atlarının yönünü o tarafa döndürmüşler. İçlerinden biri kırbacıyla kapıyı çalmış. Padişah ve zalim vezirlerine kapıyı o evde yaşayan güzeller güzeli bir genç kız açmış. Onları karşısında görünce anasını çağırması. Kızın anası padişahı kapıda görünce eli ayağına dolaşmış içeri buyur etmiş hemen. Padişaha beyinin avda olduğunu ama hemen geleceğini söylemiş. Kız hemen bir kahve yapıp ikram etmiş. “Acaba bu ev kimin, kadın ve kız ne güzel.” diye konuşurlarken padişah ve vezirlerin kulağına bir at kişnemesi sesi gelmiş. Atın üzerinde yağız bir adam eve gelmiş. Adamın yanında iki aslan, iki kaplan, iki kurt ve bir sürü hayvanlarda varmış. Padişah ve adamları bu yırtıcı hayvanları görünce içlerine bir korku düşmüş. Adam içeriye adamların suratlarına mel mel bakmaktan başka bir şey yapmadığı için o korkuyu bastırmışlar. Padişah, bu evin zevk ve eğlenceye uygun bir yer olmadığını düşünmüş ve kızı ve annesini alıp sarayda eğlenmeyi düşünmüşler. Adamı başından göndermek için plan kurmuşlar, adamı şehre eğlenmek için şarap ve çalgıçı almaya göndermişler. Arkasından bir plan daha kurarak kız ve annesini koruyan vahşi hayvanları anasıyla kızına bağlatmışlar. Sonra bir oyun kurarak kız ve annesini zorla alarak saraya götürmüşler. Yatsıdan evvel adam padişahın istediği gibi çalgıcıları alıp eve dönmüş. Aramış taramış ama evde ne kızını ne de eşini bulamamış. Hayvanlara bakmış, onları bağlı görünce çözmüş, onları kurtarmış. Eşini kızını göremeyince her yerde aramış, bulamamış, yollarda bir iz aramış en sonunda kurtlar adama bir iz göstermiş. İzleri takip ederek hayvanları ile sarayın kapısına dayanmış. Bunu gören halk, adamın yanına gidip onu dinlemişler ve adama hak vermişler. Adama destek vererek sarayın kapısına vurmaya başlamışlar, kapıyı hayvanlarla kırmaya çalışmışlar. Kapı, sonunda kırılmış. Halk, dört bir yanı aramış fakat bulamamışlar. Bahçeye çıkmışlar. Kurtların toplanıp bir taşın altına deşelediğini gören halk o taşı kaldırmış, taşın altından bir kapak çıkmış fakat bu kapak kilitliymiş. Anahtar aramak yerine kapağın kenarına bir sopa sokup kaldırmışlar. İpe asılı merdiveni aşağı indirip arkasından kendileri de inmişler. Mahzenin bir köşesinde ana kızın büzülüp oturduğunu görmüşler. Adam vezirlerin hepsini kurtlara parçalamış. Sıra padişaha gelince padişah son bir şeyler söyleyip tövbe istiğfar etmiş. Kızı ve anası, padişahın suçsuz olduğunu söyleyince adam padişahı affetmiş. Kızın annesi Padişah ve kızın birbirine âşık olduğunu babasına söylemiş, babası da buna razı gelince nikâh kıyılmış. Aradan bir süre geçtikten sonra Fadime Sultan hamile kalmış. Dokuz ay sonra Fadime Sultan'ın doğum sancıları başlayınca memlekette ne kadar ebe varsa getirilmiş. Fakat ne çare çocuk bir türlü doğmamış. Derken oradan bir seyyah geçerken saraydaki telaşı görünce girip ne olduğunu sormuş, meseleyi anlatmışlar.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Seyyah, Fadime Sultan'ın sırtını sıvazlamış o anda bebek doğmuş. Fakat bu bebeğin ne eli ne de ayağı görünüyormuş. Bebek kese içindeymiş. Seyyah, keseyi usturayla kesip bebeği çıkarmış. Bebeğin adını Yılan Bey koymuşlar. Gel zaman git zaman Yılan Bey yedi sekiz yaşlarına gelmiş. Hocalardan ders almış. Yaşı on dörde gelince herkes gibi at binmeye, kılıç kuşanmaya, cirit oynamaya başlamış. Çok cesur ve yağız bir delikanlı olmuş Memlekette onun üstüne at binen, cirit oynayan, kılıç kuşanan kimse yokmuş. Onun babayığitliği dilden dile dolaşmaya başlamış. Yılan Beyin bunların dışında avcılığı da iyiymiş. Haftada bir gün arkadaşlarıyla ava çıkarmış. Günlerden bir gün yine Yılan Bey arkadaşlarıyla ava çıkmış. Ormanda gezip tozmuşlar, fakat hiçbir şey bulamamışlar. Aç ve yorgun düşen Yılan Bey atını bir ağaca bağlayıp, ağacın altına da kendi yatıp uyumuş. Uykusunun arasında ormanın derinliklerinden bir ceylan inmesi sesi duymuş. Fakat bunu rüya zannederek sese aldırış etmemiş. Tekrar aynı sesi duyunca kalkıp bakmak istemiş. Ormanın derinliklerine doğru sesi takip etmiş. Ormanın derinliğindeki ceylanın inmesini daha şiddetli duymaya başlamış. Biraz daha ilerlemiş fakat sesi takip etmemiş, ormanda yolunu bulmaya çalışmış. Sabaha karşı ormanda sevimli bir ceylan görmüş. Ceylanı takip etmiş. Vurmaya kıyamamış ve onu yaralamadan yakalamaya çalışmış. Yakalayamayınca öldürmeyeceği bir yerinden vurmaya çalışmış. Ceylan bunu fark ederek hızlanmış, bir ovaya doğru koşmuş. Yılan Bey de arkasından takip etmiş. Çadırdan, ceylanının kimin kovaladığını görmek için bir kız çıkmış ve Yılan Bey ile karşı karşıya gelmiş. Gözleri birbirlerine dalmış ve oracıkta büyük aşka tutulmuşlar. İkisi de aşklarını oracıkta itiraf etmişler. Kız, Yılan Bey'e eğer gönlü varsa elini çabuk tutmasını, on beş gün sonra burada olmayacağını, anasıyla babasından gelip istemesini söylemiş. Yılan Bey de bunu kabul edip yola çıkmış. Yılan Bey'in gönül verdiği Kutlu Kız, çadıra girer girmez hıçkırarak ağlamaya başlamış. Bunu gören kardeşi annesine haber vermiş. Kutlu Kız derdini kimseye söylemez, sadece ahretliği nazlı kıza söyler. O da Kutlu Kız'ın anasına söylermiş. Anası da Kutlu Kız'ın babasına yetiştirirmiş olanları. Babası kızına çok sinirlenmiş ve hemen çadırları toplayıp gitmişler. Yılan Bey, saraya ulaşmış, odasına kapanıp hıçkırarak ağlamaya başlamış. Bunun üzerine hizmetliler Fadime Sultan'a haber vermişler. Fadime Sultan'ı bir endişe kaplamış. Gözünden sakındığı oğlunun ağlaması ona göre korkunç bir durummuş. Olanları dinledikten sonra Fadime Sultan padişaha anlatıp, bu kızın bulunmasını ve oğluna alınmasını rica etmiş. Padişah bunu kabul etmiş ve çadırların bulunduğu yere dünürücü göndermiş. Adamlar yola çıkmış. Fakat oraya vardıklarında ne çadır ne de bir kimse varmış. Adamlar geri dönmüş ve gördüklerini anlatmışlar. Yılan Bey buna dayanamamış ve kızı aramaya gitmiş. Yedi yıl boyunca at üstünde Kutlu Kız'ı aramış. Günlerden bir gün dağın eteğinde çoban sürüsünü gören Yılan Bey yiyecek bir şey var mı diye sormak için Çoban'ın yanına gitmiş. Çabandan yiyecek istemiş, fakat çoban yiyeceği düello karşılığında vereceğini kaybederse yanında çalışması gerektiğini söylemiş. Yılan Bey bunu kabul etmiş. Düelloyu kaybetmiş. Fakat çoban isterse bunu kabul etmeyip yoluna devam edebileceğini, sadece babayığit gördüğü için düello yapmak istediğini söylemiş. Çoban, Yılan Bey'in adını merak edip sormuş. Yılan Bey'in ismini duyunca aklına direk Kutlu Kız gelmiş. Bunu Yılan Bey'e söylemiş. Bunu duyunca yerinde duramayan Yılan Bey, hemen Kutlu Kız'ın yanına gitmek istemiş. Çoban onu götürceğini söylemiş. Dağı kar basınca Yılan Bey ve çoban, sürüyü ağıla katıp saraya gitmişler. Çoban, Kutlu Kız'a haber vermek için saraydaki yaşlı bir kadının eline altın sıkıştırıp Kutlu Kız'ın yanına göndermiş. Yaşlı kadın kimseye belli etmeden Kutlu Kız'ın yanına gitmiş ve ona Yılan Bey'in

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

ismini sormuş. Kız oracıkta bayılmış. Yaşlı kadın “Keşke söylemeyeydim!” diyerek kızı uyandırmaya çalışmış. Kutlu Kız, uyanır uyanmaz Yılan Bey’i görmek istediğini söylemiş. Yaşlı kadın Yılan Bey’i içeri sokmak için bir yol aramış. Aklına gelen fikirle Yılan Bey’i kadın kılığında giydirmiş ve Kutlu Kız’ın odasına çıkarmış. Bir süre hasret giderdikten sonra Yılan Bey odadan çıkıp Kutlu Kız’ın anasını çağırıp olanları anlatmış. Kutlu Kız, çoban yamağıyla evlenmek istediğini söylemiş. Anası “Çoban yamağına kız mı verilir?” diyerek karşı çıkmış. Kutlu Kız bu sözlere sert tepki verince anası kızının delirdiğini düşünüp, kızına biraz öğüt verdikten sonra dışarı çıkmış. Kutlu Kız, Yılan Bey’in sevincindeyken babası ondan habersiz, kızı başka birine vermiş. Günler geçmiş, damadın “kaz kapması” töresi olacaktı. Herkes mağaranın önünde toplanmış. Kutlu Kız, beyaz bir atın üzerinde atın önünde de iki ayağından bağlanmış kaz varmış. Padişah’ın söz verdiği damat tam kazı kapacakken yandan yağız bir delikanlı onu engelleyerek kazı almış ve Kutlu Kız’ın atı ile birlikte meydana çıktığı kişi Yılan Beymiş. Damat, gelinin kaçırıldığını görünce hemen arkasından atlarıyla peşlerine takılmış ama izlerini kaybetmiş. Kutlu Kız ve Yılan Bey yorgun düşünce sabaha karşı bir ağacın altında dinlenmek için durup orada biraz uyumuşlar. Kutlu Kız bir atın kişneme sesini duyunca Yılan Bey’i uyandırmış. Kutlu Kız bizi buldular diye endişelenmiş. Yılan Bey onun çoban olduğunu görünce Kutlu Kız’a endişelenmemesi gerektiğini söylemiş. Çoban gelince ikisi de ayakta karşılaşmış. Çoban Kutlu Kız ve Yılan Bey ile sarayın yolunu tutmuş. Saraya yaklaşınca Yılan Bey çobanı anasına babasına haber etsin diye önden göndermiş. Çok geçmeden onların geldikleri haberi halka yayılmış. Halk yolcuları karşılaşmış. Yılan Bey babasının huzuruna çıkıp babasının ayaklarını öpmüş. Babası da oğlunu görünce ona kıyamayıp bağrına basmış. Yılan Bey kız kardeşinin de çoban ile evlenmesini istemiş. İkisine de kırk gün kırk gece düğün yapılmış. Onlar yemiş içmişler muratlarına ermişler (Çankırı Duygu Gazetesi, 1932-1933).

### 2.2.1. Motifler

Başlangıç formelleri kısa tutulmuştur. Kısaca giriş tekerlemesi kullanılmıştır. Zalim beyler ön plandadır. Kahraman başka bir şehrin beyi, şahı, padişahının yardımıyla zalim beye karşı üstün gelir. Masalda çeşitli hayvanlara yer verilmiştir. Hayvanların ve halkın yardımı ile kötülöklere karşı galip gelinmiştir. Masalların sonu nasihat veya bir atasözü içeren formellerle bitirilmemiştir. Kısa bitiş formelleri kullanılmıştır. Masalların sonu kahramanlar için mutlu bitirilmiştir.

**Tablo 3. Yılan Bey Masalında Bulunan Motifler**

a. Zengin Adamlar	Padişah
b. Yardımcı Kahramanlar	Nazlı kız, çoban
c. Aşık Olma	Yılan Bey ava gittiği zaman bir ceylanın peşinden koşarken çadırdan çıkan bir kızla karşılaşır. O anda birbirlerine tutulup kalır, aşık olurlar.
ç. Dünür Olma	Yılan Bey’in ailesi Kutlu Kız’a dünür olmaya giderler ama kızın babası otağını toplayıp sinirlenerek gitmişler.

...	
d. Gurbete Gidiş	Yılan Bey'in yedi yıl boyunca memleket memleket Kutlu Kız'ı araması.
e. Padişah	Yılan Bey'in babası.
f. Aşk İmtihanı	Yılan Bey Kutlu Kızı istediğinde anası babası vermez kaçır giderler. Kutlu Kızı başkası ile evlendirecekken Yılan Bey kızı alır kaçırır.
g. Düğün	Yılan Bey ile Kutlu Kız ve Çoban ile Yılan Bey'in kız kardeşine kırk gün kırk gece düğün yaparlar.
ğ. Sayılar	Kırk gün kırk gece düğün yapma, yedi sene boyunca beyin kızı araması.
h. Kahramanı Engellenen Kişiler:	Düğünden önce kaz kapması yapılacakken bir yağız delikanlı Yılan Bey'in önüne geçerek kazı kapmasını engeller.
ı. Kılık Değiştirme:	Yılan Bey, Kutlu Kızı görmek için kadın kılığına girer.

## 2.2. Hürü

Bir varmış, bir yokmuş Tanrının kulu çok imiş. Zamanın birinde Kasım ağa adında dini bütün bir Müslüman adam varmış. Bu adamın bir karısı, Halil adlı bir oğlu ve Hürü adlı peri gibi güzellerden güzel bir kızı varmış. Kasım ağa çok zengin olduğu için kimsenin iyisine kötüsüne karışmaz kendi halinde vakit geçirirmiş. Memleketin hocalarından imam Hacı Zahit Efendi, Kasım ağaya musallat olmuş: “Ölümlü dünyada bu kadar malın mülkün var, tek burası için değil biraz da öbür dünya için çalış, ben bile yedi kere hacca gittim geldim. Gözlerinden gaflet perdesini yırt, at, biraz da öbür dünya için çalış!” diye bir sürü laf etmiş. Bir gün cuma namazından çıktıktan sonra Kasım Ağa ile Hacı Zahit Efendi yine karşılaşmışlar. Hacı evvelki öğütlerini yine tekrarlamış. Bu sefer Hacı Efendi'nin sözleri Kasım ağanın gönlünü yumuşatmış, o yıl hacca gideceğini Hacı Zahit'e söz vermiş. Akşam olup eve gittiğinde karısına ve oğluna bu yıl hacca gideceğini söylemiş. Onlarda bizde geleceğiz diye tutturunca onları da götürmeye karar vermiş ama Kasım ağa evi kime bırakacağını düşünür durmuş. Karısı Hürü'yü evde bırakalım bir yıllık yiyeceğini alır eve koyarız, diğer ihtiyaçlarını da Hacı Zahit Efendi'den rica ederiz o yerine getirir, zamanı gelince de Hürü ile kocası gider gelirler demiş. Kasım ağada Hacı Zahit'ten zarar gelmeyeceğini düşünerek karısına hak vermiş. Hürü'nün bir yıllık ihtiyacını almışlar, durumu Hacı Zahit Efendi'ye anlatmışlar, oda bu durumu büyük bir memnuniyetle kabul etmiş. Hacıların gideceği gün kaz meydanında herkes hacıları yollamak için bir araya gelmiş. Zahit Efendi el kaldırıp dua etmiş. Herkes hep bir ağızdan 'Âmin!' demiş. Sonra hacılar atlarına binip Kabe yoluna doğru gitmişler. Hürü evine girip kapıları iyice kilitlemiş. Koca evde kendisini yalnız başına koyup gittikleri için canı sıkılmış, ağlamaya başlamış. Ağlaya ağlaya gözleri kan çanağına dönmüş halde, hem ağlayıp hem de ne olacağını düşünmüş. Aradan epey bir zaman geçtikten sonra bir gün hamama gidemediği için bir güğüm su ısıtıp avluda başını yıkayıp saçlarını taramış. O esnada Hacı Zahit Efendi de o gün ikindi ezanını okumak için



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

minareye çıkmış. Kasım ağanın evi camiye yakın olduğu için avluda Hürü'yü o halde görmüş ve o anda aşık olmuş, yalan yanlış namazı kıldırıp ne yapacağını bilmeden akşama kadar çarşı Pazar deli gibi gezmiş. En sonunda bir ciğer alıp hemen Kasım ağanın evine gidip, kapıyı çalmış. Hürü "Kim o?" diye seslenince Zahit Efendi kendisini tanıtıp, babasının onu kendisine emanet ettiğini, evine ciğer alıp ona da ciğer getirdiğini söylemiş. Hürü anasının babasının ona tembihlediği gibi kapıyı açmadan: "Dışarıdaki demire takın hoca efendi siz, ben oradan alırım" demiş. Zahit Efendi ciğeri demire asıp gitmiş. Birkaç gün sonrada bir okka şeker alıp gitmiş, yine Hürü'ye kapıyı açtıramamış. Bu duruma çok sinirlenerek: "Eğer ettiklerini senin yanına koyarsam bana da Hacı Zahit demesinler." diye söylenerek evine gitmiş. Günlerce, gecelerce bir şeytanlık düşünmüş, sonunda aklına bir fikir gelmiş. Eski dostlarından gönül işlerinden çok becerikli, yalancı, dolancı, büyücü bir cazı karı aklına gelmiş. Sabah olunca doğruca kadının evine varıp meseleyi anlatmış. "Beni bu kızla baş göz edersen, seni hediyelere boğarım, deyip birkaç altın verip evden ayrılmış. Cazı kadın bunu duyunca hemen giyinip yola düşmüş. Hürü'nün kapısını çalıp "Aç kızım, ben hacı nenem bilmedin mi?" demiş. Hürü, hacı neneyi sesinden tanımış ama tam açacağı sırada anasının öğüdü aklına gelmiş ve "Hacı nenem, anam babam giderken hiç kimseye kapıyı açma! dedi. O yüzden buradan konuşalım." deyince kadın sinirlenmiş ama belli etmeden konuşmaya başlamış. "Kızım, onların tembihleri erkeklere göredir, insan hiç hacı nenesine kapıyı açmaz olur mu? Hem anan seni bana da emanet etti, o yüzden yanına geldim" demiş. Bir sürü laf saydıktan sonra gider gibi yapmış. Hürü'nün bu sözler karşısında canı sıkılmış, anam babam nereden bilecekler diyerek kapıyı açıp koca karıyı eve almış. Koca karı, bin bir iltifattan sonra Hürü'ye: "Ben seni buraya asıl yarın Hayvar'ın oğlunun hızma töreni varmış, senide oraya götürmek için geldim" demiş. Hürü, önce yok dese de cazı kadın Hürü'ye kızıp küstüğü için, anası gelince niye küstürdün kadını diye kızmaması için sonradan kabul etmiş. Cazı kadın bir sevinçle ertesi gün buluşmak üzere evden ayrılıp hemen Hacı Zahit Efendi'nin yanına gitmiş. "Kıza öyle bir tuzak kurdum ki evine kimseyi almayan kız yarın hamama gelecek. Sen şimdi git, hemen hamamı tut! Yarın da gün doğmadan hamamda tek başına bekle" demiş. Hacı efendi bunu duyunca sevinçten koşa koşa kadının yanından ayrılarak hamamcıya gitmiş, onu ikna etmiş. Hürü, cazı kadın gittikten sonra bohçasını hazırlamış, başına gelecekleri hissetmiş gibi bohçanın içine biraz cam kırığı ve çirişi koymuş, yatıp uyumuş. Ertesi sabah erkenden kapı çalmış. Hürü hemen hazırlanıp giyinmiş. Hürü hamama gittiklerinde kimsenin olmadığını fark etmiş. Kadın: "Annenler gittiğinden beri hamama gelmedin. Kimseler gelmeden sen yıkan, temizlen, diye getirdim." demiş. Hürü, de bunu kabul ederek hazırlanıp hamam girmiş. İçeri girince Hürü, Hacı Zahit Efendi'yi kurnanın başında görünce şaşırılmış. Şaşkınlıktan ne içeri girebilmiş ne dışarı çıkabilmiş. Kadın, kızı hemen içeriye itip kapıyı üstlerinden kilitleyip kaçıp gitmiş. Hürü, ağlayarak kapıyı zorlamaya başlamış. Hacı Zahit kızı bileğinden tutup sürükleye sürükleye halvete sokmaya çalışmış. Kız, ne yaptıysa adamın elinden kurtulamayacağını anlayınca "Hoca Efendi; ben şimdi senin elinde, iki ayağından kapana kısılp sansar yoluna düşmüş yavru güvercin gibiyim; istediğin zaman yiyebilirsin. Yalnız senden bir şey isteyeceğim. Önce ikimizde temiz pak yıkanalım, sonra ne istersen onu yap." demiş. Hoca kızın bu isteğini kabul edip oturmuş, kız kafasını sabunlamaya başlamış. Hoca, bir taraftan sıcak suyun, öbür taraftan sabunun etkisi ile bayılacak dereceye gelmiş. Hoca bayılacak dereceye gelince canımı bağışla diye Hürü'ye yalvarmaya başlamış. Hoca bitkin bir haldeyken Hürü, peştamalın içine nalınlarını koyup vurmaya başlamış. Her yer kan

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

çinde kalmış, hoca ölü gibi yatmış. Kız yanına getirdiği cam külü ve çirişi de hamamın içine serpiştirip dışarı çıkmış. Hemen elbisesini giyiniş boğçasını alıp dış kapıya varmış. Ama dış kapının kilitli olduğunu görünce Allah'a yalvarmaya başlamış. Bir anda kapı kendiliğinden açılmaya başlamış. Kız dışarı çıkar çıkmaz kapı gerisin geri kapanmış. Hürü hemen kaçıp evine girmiş kapısını kilitleyip dinlenmek için uzanınca orada uyuyakalmış. Cazı kadın üç dört saat sonra hamama gittiğinde bir bakmış ki Hacı Zahit kanlar içinde yerde yatıp durur, kızdansa eser yok. Cazı kadın ağaya hemen gidip haber vermiş, olay bir anda herkese yayılmış. Aradan çok geçmeden hamamın içi dışı insan kalabalığından mahşer yerine dönmüş. Hacı Zahit'i sedyeye yatırıp evine götürmüşler. Bir süre sonra hacının kafası yerine gelmiş ama dilsiz gibi hiçbir şeye cevap vermeden durmuş. Dili söyleyemediği için cine batırmışlar, peri yeline uğradığı anlaşılınca siğdirici oğlunu getirip okutmuşlar. Konuşmaya başlayınca vali, kadı, müftü herkes birleşip ziyarete gelmiş. Ne olduğunu sorduklarında kimseyi görmediğini nasıl olduğunu bilmediğini söylemiş. Aradan bir zaman geçtikten sonra Zahit Efendi koca karı ile bir araya gelip konuşmuşlar, oturup Kasım ağaya yazdıkları bir mektupla Hürü'ye iftira atarak kızlarının onlar gittikten sonra şeytana uyduğunu türlü erkeklerle konuştuğunu yazmışlar. Hacı Kasım ağa mektubu almış almaz kan başına sıçramış. Oğlu Halil'i çağırıp hemen buradan memlekete git! O kızı al gel! demiş. Hacı Halil hemen oradan bir ata bindiği gibi geceyi gündüzüne katarak doğru memlekete gelmiş. Ama önce şu kızı bir deneyim belki yalandır belki gerçektir, diye düşünmüş. Hava kararınca kadar kimseye görünmeden orada burada vakit geçirmiş ortalıktan el ayak çekilince gidip kapıyı çalmış, 'Kimsin?' deyince oğlan "Aç, benim Havyar'ın oğluyum" deyince Hürü korkmuş. "Ne bitmez çilem varmış." diye ağlayarak içeri girmiş. Oğlan, kapının önünden gider, birer saat arayla gelip, yok Kirvan'ın oğluyum, yok Canbaz'ın oğluyum diye başka adlar verse de kız ne konuşmuş ne de kapıyı açmış. Hacı Halil, kardeşi hakkında söylenenlerin yalan olduğunu anlamış, bu sefer doğrudan gelip kapıyı çalmış. "Hürü, aç, ben kardeşin Hacı Halil, seni götürmeye geldim." dese de bir türlü inanmamış. Türlü şeyler söylese de bir türlü inandıramamış. En sonunda kardeşini görsen neresinden tanırısın, demiş. Hürü, "Parmağındaki hatemden." cevabını verince kapı deliğinden parmağını göstermiş, Hürü de kardeşi olduğunu anlayıp hemen kapıyı açmış. Halil içeri girince iki kardeş birbirlerine sarılıp ağlamışlar. "Orada, Kâbe sensiz içimize sinmedi, hazırlan, senide götüreceğim!" deyince Hürü hemen kalkıp kollarını sıvamış, bir yazma çöreği birazda helva yapıp hava kararmaya yakın kapıyı bacayı iyice kilitleyip yiyeceklerini yanlarına alıp atlara binerek yola çıkmışlar. Bir süre sonra dinlenmek için ormana girip orada ellerini yüzlerini yıkayıp oturmuşlar. Halil'i düşünceli gören Hürü ne olduğunu sormuş. Halil babasının söylediklerini söylemiş. Hürü önce korkmuş sonra başından geçenlerin hepsini anlatmış. Halil ile Hürü birbirine sarılıp ağlamışlar. Halil "Ben senin suçsuz olduğunu biliyorum, bunun için seni öldürmeyeceğim, ama anama babama söz verdim, seni şu ağaca bağlayıp serçe parmağını kesip gömleğini kana bulayayım, anama babama götüreyim." demiş. Hürü "Olmaz!" diye ağlayıp yalvarsa da Hacı Halil onu dinlememiş ve dediği gibi Hürü'yü ağaca bağlamış, serçe parmağını kesip gömleğini kana bulamış daha sonra atına binip Hürü'yü orada bırakarak uzaklaşmış. Hürü, kardeşinin kendisini orada yalnız bırakıp gittiği için ağlayarak deyişler söylemiş. Hava kararınca karşıdan beyaz bir ata binmiş, ihtiyar aksakallı, eli yüzü parlayan bir adamın kendisine doğru geldiğini görmüş. Hürü, bu adamın hayır mı şer mi olduğunu düşünürken ihtiyar adam yanına gelip selam vermiş. Hürü'nün ağaçtan iplerini çözmüş, parmağını sığamış,

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

parmağı eskisi gibi sapasağlam olmuş. Hürü'nün durmadan ağladığını görünce yaşlı adam:“Ağlama kızım! Hacı hoca ile cazı karının iki gözleri kör olsun! Ne yaparsın, kaderde varsa o başa gelir, başa gelende çekilir. Seninde çilen bu, çekeceksin. Sana her gün, sabah akşam bir geyik gelecek bir memesini sen, bir memesini de geyik yavrusu emsin. Yerde işin bittikten sonra” yanındaki kavak ağacını göstererek “Eğil kavağım eğil, ben çıkayım da sen doğrul, dersin. Çıkar üzerinde oturursun.” demiş ve parmağından hatemini çıkarıp Hürü'ye verip ortadan kaybolmuş. “Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.” derler meğerse bu adam Hızır Aleyhi's-salam imiş. Hızır gittikten sonra peşinde iki körpe yavrusu ile çengel boynuzlu geyik gelmiş hemen geyiğin bir memesine sarılıp karnı doyuncaya kadar emmiş ve kavağın üzerine çıkıp oturmuş. Böyle günler günleri kovalamış. Bir gün o memleketin Bey'i yanında kölesi ile av peşinde gezip tozarken yolları Hürü'nün bulunduğu ormana düşmüş. Atlarına binip pınarda ellerini yüzlerini yıkadıktan sonra atlarını da sulamak istemişler. Fakat suyun yüzüne Hürü'nün aksi yansıdığı için atlar bir türlü suya yanaşmayıp gerilmişler ve Bey, hayvanlar niye ürktüler diye etrafına bakınırken birden başını kaldırıncaya güzel bir kızın kavağın doruğunda oturduğunu görmüş. Kızı görür görmez âşık olmuş, atlarını unutup“Kız in misin cin misin?” diye sormuş. Kızda “Ne inim ne cinim, seni beni yaradan Ulu Tanrı'nın ben de bir kuluyum.” cevabını verince Beyin oğlu:“Bu memleketin beyinin oğluyum, gel, aşağı in! de seni evimize götürüp kendime nikah edeyim.” demiş. Hürü:“İyi ama benim bir babam var, akşamları yanıma gelir, bu akşam gelince bir defa kendine danışayım, eğer izin verirse yarın gel, götür, niçin gitmeyeyim, beni senden daha iyisine verecek değil ya.” demiş. Bu söz üzerine Beyin oğlu “tamam” deyip atına binip gitmiş. Akşam olunca Hızır gelmiş, kız meseleyi anlatmış, Hızırda “Tamam, zaten senin kısmetin odur, yarın gelince o sana verdiğim hatemi yala, ben gelir yetişirim.” deyip gözden kaybolmuş. Ertesi gün Beyin oğlu yanında bir atla çıkıp gelmiş, atları bir ağaca bağladıktan sonra kavağın altına gelerek “Hadi kavaktan aşağı in, gidelim! demiş. Hürü, hemen parmağındaki hatemi yalamış ve “Eğil kavağım eğil! Ben ineyim de sen doğrul!” deyip kavaktan aşağı inmiş. Hızır Aleyhi's-salam da gelip Beyin oğlu ile görüşüp konuşmuş, sonra el kaldırıp bir dua ederek nikâhlarını da kıymış, kız ile oğlan el ele vermiş ve ortadan kaybolmuş. Onlar da atlarına binip gitmişler. Eve varınca Bey:“Ana bak! sana bir dağ kızı getirdim.” demiş. Bu söze Hürü alınmış ve birdenbire dili tutulmuş, konuşmamış. Hürü'nün adı evin içinde dilsiz dağ kızı olarak kalmış. Aradan birkaç yıl geçtikten sonra biri kız biri oğlan nur topu gibi iki çocukları olmuş. Günlerden bir gün Bey'in karısını yakın köylerden birisinin düğününe çağırılmışlar ama kaynana “Dilsiz kızı nereye götüreyim.” diye yanına bir iki cariye alıp kadınlar ile birlikte düğüne gitmiş. Bey'in oğlu, anasının gelinini almadan düğüne gittiğini duyunca aralarında bir sorun olup olmadığını öğrenmek için Hürü'nün odasına doğru gelirken içeriden bir ses duymuş. Hürü, çocukları belemiş, uyumaları için ninni söylüyormuş. Hürü ninni söylerken Bey birden içeri girip:“Demek sen ananın, babanın hasretini çekiyordun da şimdiye kadar bana niye söylemedin. Hadi hazırlan! Seni anana, babana göndereyim, on beş gün durup gelirsiniz.” deyince Hürü,“Yok beyim, ben sensiz şuradan şuraya gitmem, başımdan geçen felaketleri biliyorsun.Ben bir çileli kadınıym.” demiş. Bey,“Benim hükümette on beş günlük işim var, seni kölele göndereyim, o size bir zarar gelmesini engeller.” demiş. Hediyeler, yolluklar hazırlandıktan sonra Arap köle ile beraber çocuklarını alıp bir tahtaravana binerek o gün yola çıkmışlar. Bir iki gün yol gittikten sonra dağlık, ovalık bir yere gelmişler. Oraya gelince Arap köle zavallı kıza musallat olmuş. Meğerse ilk

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

gördüğü günden beri Arap kölenin kızda gözü varmış, kıza saldırmaya başlamış. Kız: “Yapma, etme!” dese de kızın üstüne gitmeye devam etmiş ya benimle bilerek birlikte olursun ya da çocuklarını keserim, demiş. Kız da: “Kesersen kes, Allah yine verir, namus bir daha ele geçmez” deyince Arap, kızın üstüne gitmiş, ikisi boğuşmaya başlamışlar. En sonunda Arap, çocuklarına saldırmış, ikisini de kesip arabanın arka penceresinden aşağı atmış. Zavallı kız ağlaya ağlaya giderken yolları bir pınar başına gelmiş, burada durmuşlar. Arap’ın eziyeti artık son raddeye gelmiş. Kız, tekrar boğuşurlarsa gücünün yetmeyeceğini biliyormuş. Arap, sinirli sinirli solurken “Artık ne olursa olsun! Çocukları kestim, sözüme uymazsa bunu da keser, başımı alıp giderim.” diyerek son bir hamle daha yapmış. Kız kurtulamayacağını anlayınca bir çare düşünüp “Bana biraz müsaade et, gideyim pınardan abdest alıp iki rekat namaz kılayım. Ondan sonra ne istersen yap!” demiş. Böylelikle Arap’ın elinden kurtulup kaçmak istemiş. Arap, bunu kabul etmiş ama kızın beline bir halat urganı bağlayıp salıvermiş. Hürü, yavaş yavaş pınara doğru gelmiş, abdest alıp iki rekat namaz kılıp Allah’a yalvarmış, oturduğu yerde belinden urgan çözülmüş, ayağa kalkmış. Arap’ın arabanın içinde oturduğunu görünce hemen kaçmaya başlamış, çok gitmeden karşısına bir kaya çıkmış, korkudan bacaklarında hal kalmamış. Biraz daha koşup kayaya tırmanacağı sırada arkasından Arap’ın geldiğini görmüş, ne yapacağını tamamen şaşırılmış. Artık takati de kalmamış, etrafında yardım isteyecek kimse de olmayınca yüzünü kaldırıp Allah’a yalvarmaya başlamış. Hem Allah’a yalvarmaya hem de kayaya tırmanmaya uğraşıyormuş. Arap iyice kıza yanaşmış kız Arap’ın iyice yaklaştığını hissettikçe iyice korkmaya başlamış. Bu sırada Hürü’nün aklına, Hızır’ın verdiği hatem gelmiş. Hemen koynundan çıkarıp yalayarak önündeki kayaya “Açıl kaya, açıl! Ben gireyim sen örtül!” deyince hikmet-i Hüda, Tanrının izniyle kaya yarılıp kıızı içeri almış, o girer girmez kaya tekrar kapanıvermiş. Tam o anda Arap da kayanın dibine gelmiş, kayanın içinde hızlıca girerken Hürü’nün saçlarının örgülerinden bir tutamı dışarıda kalmış. Arap kayanın etrafında arayıp taradıysa da kıızı bulamamış. “Giden gelmez.” diyerek Arap, atına atladığı gibi geri gelmiş. Bey, Arap’ın yapayalnız geldiğini görünce aklı başından gitmiş. Arap’ın yanına gelip: “Ne oldu, neye geldin, karım, çocuklarım nerde? diye sorunca: “Buradan ayrılınca, iki gün gittikten sonra karının yabaniliği tuttu. Her ne kadar yalvarıp yakarsam da sözümü dinlemedi, gücümde yetmedi. Körpe kuzuları imiklerinden yakalamış, illa ben bu çocukları yiyeceğim, diye tutturdu. Zar zor, onu bundan vazgeçirdim. Namazı eda ederken ona dualar ettim, bir geldim baktım ki zavallı çocukların ikisini de çiğ çiğ yemiş, ağzının burnunun kanını yalayarak daha yukarılara kaçıp gidiyor, atıma binip peşinden gittimse de yakalayamadım. Dağdan geldi, yine dağa gitti. Benim günahım yok, ne yapayım?” demiş. Beyin oğlu, bu sözleri duyunca aklı başından gitmiş, adeta deli divane olmuş: “Karımı ve çocuklarımı bulamayınca bu dünya bana haram olsun.” diyerek hemen atına binip Arap’ı da önüne katarak karısıyla yavrularını aramaya gitmiş. Günler geçtikten sonra Hürü’nün kaybolduğu dağa gelmişler. Eşme Pınar’dan atını sularken Hürü’nün iki kaya arasında kalan örgüsüne gözü ilişmiş, saçı görünce renginden kokusundan karısını tanımış. Arap’ın dediği gibi aklı çatlayarak, deli olup dağlara kaçmadığını ve başına bir felaket geldiğini anlamış. Ağlayarak almış sazı eline bir türkü söylemeye başlamış. Sonra sazı elinden bırakmış Hürü’nün kaya arasındaki saçını çekip alıp koynuna koymuş. Arap’a: “Yezit fellah, düş bakalım önüme, karımı çocuklarımı ne yaptıysan ver. Yoksa esir pazarına düşürüp kul, köle diye sattın mı? Kırk yıl ekmeğimi yedin, en sonunda çanağını başıma geçirdin. Düş, melun, önüme nereye koyup geldiyse göster.” diyerek atını ormana doğru sürmüş. Şurası, burası derken yedi

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

yıl diyar diyar dolaşmışlar. Hürü, Arap'ın elinden kurtulduğunu anlayınca kayanın içinden dışarı çıkmış. Ağlaya ağlaya bir tarafa doğru giderken bakmış ki yol kenarında bir çoban koyun güdüyor. Çobanın yanına varmış. Çobana: “Sen şu sırmalı kaftanlarımı alıp bana sırtındaki eski abalarımı verir misin?” deyince çoban hemen kabul etmiş ve elbiselerini değiştirmişler. Çobanın elbiselerini giydikten sonra saçını da toplayarak kafasına bir şapka geçirmiş. Bir Keloğlan gibi olmuş. Çobana “Allah’a ısmarladık.” diyerek yola düşmüş. Kız, erkek kılığına girdikten sonra olur olmaz şeylerden korkmamış, dağlarda yatıp derelerde kalmış. Günlerden bir gün gezerken anasının babasının memleketine gelmiş. Akşam olup da herkes evine dağılırken o da kendi evlerine yakın bir yerde yolun üzerine çömelmiş dururken biraz sonra karşıdan babası Hacı Kasım ile kardeşi Hacı Halil'in geldiğini görmüş. Tam yanından geçeceklerken ayağa kalkıp selama durmuş. Babası bu halini görünce ona: “Keloğlan ne istiyorsun?” diye sormuş. Keloğlan da: “Ne isteyim ağam, meydanlarda kaldım, kimim kimsem yok, yatacak bir yer arıyorum.” diyerek Kasım ağanın ayaklarına sarılmış. Hacı Kasım'ın bu Keloğlan'a kanı kaynamış, hemen oğluna dönerek: “Keloğlan'ı içeriye al, garibe benziyor. Kaz damında yatsın, hem hiç değilse kazları da güder.” diyerek içeri almışlar. Kız evin eşiğinden girince ağlamaya başlamış. Ertesi gün sabah olunca kazları önüne katıp gütmeye başlamış. Akşam olunca da kazları geri alıp eve gelirmiş. Artık babasının kaz çobanı olmuş ama dünyayı gözü görmüyormuş. Beyin oğlu, düşünüp duruyormuş, körpe yavrularının melun Arap'ın elinde çırpına çırpına can verişleri gözünün önünden gitmiyor, sürekli ağlıyormuş. Hürü, tam yedi sene kaz gütmüş. Günlerden bir gün Keloğlan her zamanki gibi “Ballica” taraflarında kazları güderken karşıdan saçı sakalına karışmış bir garip âşığın geldiğini görmüş, yanına yaklaşınca bir bakmış ki âşık sandığı adam Beyin oğlu imiş, yanında da yavrularını kesen Yezit Arap varmış. Onlar geçip gittikten sonra Keloğlan hemen kazları toplayıp hızlıca eve dönmüş kazları yerine soktuktan sonra kapının önüne çıkıp düşünüp durmuş. Beyin oğlu ile nasıl görüşeceğini düşünmüş, acaba evlerini bulup da gelir mi diye düşünme düşünme saatler geçmiş, tam eve gireceği sırada sokağın köşesinden Beyin oğlu ile Arap'ı görmüş. Eve girmekten vazgeçip yine yolun kıyısına dikilmiş. Beyoğlu yedi yıl boyunca Hürü'yü arayıp da bulamayınca artık umudu kesilmiş, en iyisi gidip Hürü'nün başına gelenleri anasına babasına haber vereyim onlar da yollara bakmaktan kurtulsunlar diyerek gelmişmiş. Evi sora sora bulmuş, köşe başını dolanıp Keloğlan yanına gelince Beyoğlu, Keloğlan'a: “Buralarda Hacı Kasım'ın evi varmış, neresidir, biliyor musun?” diye sormuş. Keloğlan, “Efendim, işte bu evde diyerek kapıyı göstermiş.” Keloğlan Beyoğlu'na kapıyı açmış, oda türkü söyleyerek içeri girmiş. Hacı Kasım ağa ile oğlu, âşık babayı karşılayıp izzet ve ikramda bulunmuşlar. O gece Hacı Kasım ağanın evine bir âşığın geldiğini işiten herkes gelip toplanmışlar. Zahit Efendi de gelmiş. Yemekler yenilmiş, kahveler, şerbetler içildikten sonra âşık babadan biraz saz çalıp türkü söylemesini istemişler. Âşık baba da sazı alıp söylemeye başlamış. Sonra sazı elinden bırakıp ağlamaya başlamış. Bunu işitince Kasım ağanın yüreği sızlamış, hiç kimsede ses seda yokmuş. Herkes önüne bakıyormuş. Keloğlan, ağam müsaade edersen bir türkü de ben söyleyeyim demiş. Hacı Kasım ağa zaten canı dar olduğu için Keloğlana gözlerini açarak: “Çık dışarı!” diyerek onu kovmuş. Âşık baba: “Hacı ağa incitmeyin şu Keloğlan'ı! Varsın, o da söylesin.” deyince müsaade etmişler. Keloğlan ile Beyoğlu karşılıklı atışmaya başlamışlar. Atışmadan sonra herkes Keloğlan'ın Hürü olduğunu anlamış. Hürü, anası babası Beyin oğlu ve kardeşi ile birbirlerine sarılıp ağlamaya başlamışlar. Sonra Hürü başından geçenleri bir bir anlatmış. Hürü'nün anlattıkları karşısında herkes şaşırıp kalmış. Oradan



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

kaçmak isteseler de cadı kadın, Zahid Efendi ve Arap'ı orada hepsi bir olup dövmüşler. Üçünü de birer ters eşeğe bindirip üç gün üç gece memleketin içerisinde çarşı çarşı, sokak sokak gezdirmişler. Herkes yüzlerine tükürmüş. En sonunda memleketin hâkimi fetvalarını çıkarmış. Üçünü birer deli katırın üstüne bağlamışlar. Katırların kuyruğunun altına da birer diken kıştırıp salıvermişler. Katırlar kudurmuş gibi dağa yukarı hem kaçıp hem tekme atarak kaçıp gitmişler. Yarım saat geçmeden üçünün de parça parça olmuş her bir parçaları bir dağ başında kalmış. Böylelikle gizli düşmanlar en sonunda cezalarını bulmuşlar. Hacı Kasım, Hürü ile Beyoğlu'na yeniden bir nikâh kıydırmış, toy düğün kurdurmuş, yemekler döküp fakir fukarayı doyurmuşlar. Bunlar zevk ve sefa içindeyken bir gün Hızır Aleyhi's-selam çıkagelmiş. Beyin oğluna: "Beyim, artık buralarda durmanın zamanı geçti, zavallı ananın, babanın gözleri senin arkandan ağlaya ağlaya kör oldu. Yedi yıldır sırtlarından yas donlarını çıkarmadılar. Git onları da meraktan tasadan kurtar, son dönemlerinde dualarını al! deyip gözden kaybolmuş. Hızır'dan bu haberi alır almaz hemen atlara binip yola çıkmışlar. İki gün yol gittikten sonra çocukların kesildiği yere gelince Hürü ağlayarak türkü söylemeye başlamış. Hürü türküyü bitirir bitirmez yüce Tanrım karı ve kocanın hallerine acıyıp çocuklara yeniden can vermiş, çocukların ikisi de, yerden ot gibi bitmişler. Orada biraz ağladıktan sonra çocuklarını da alıp: "İnşallah bu son ağlayışımızdır." diyerek gözlerini silip atlarına binip yola devam etmişler. Eve vardıklarında Hızır'ın dediği gibi Bey'inde karısının da gözleri kör olmuş, Beyoğlu dua etmiş, "Amin!" demişler, Hızır'ın verdiği hatemi parmağından çıkarıp ikisinin de gözlerine sürmüş. Yedi yıldır ağlaya ağlaya kurumuş, sönmüş olan gözleri yaşarmaya başlamış, yavaş yavaş göz kapakları açılmış, üzüm gibi siyah göz bebekleri meydana çıkmış. Hepsi birbirlerine sarılmışlar orada kırk gün, kırk gece toy düğün kurup memleketin her tarafında şenlikler yapmışlar. Bey, çok ihtiyarlanmış olduğu için oğlunu kendi eliyle yerine geçirmiş. Onlar yemiş, içmiş muradına ermiş, böyle bilesiniz (Çankırı Duygu Gazetesi, 1933).

### 2.2.1. Motifler

Masal kısa bir giriş formeliyle başlamıştır. Masalda zalim hocaya karşı iyi yürekli Beyoğlu vardır. Âşık gençler ilk başlarda birbirlerinin aşkıyla yanıp tutuşsa da masalın sonu mutlu sonla bitirilmiştir. Âşıklar birbirlerine karşı sevgilerini, aşklarını, dertlerini şiirlerle dile getirmiştir. Masalın sonunda kötüler, zalimler ölümle cezalandırılmıştır. Kötü insanlar isimleriyle anılmamış cadı karı gibi isimler verilmiştir. Masalda kötü talihe isyan vardır. Masalda geçen hayvanlar kahramanlara yardımcı olmuşlardır. Kısa bir bitiş formeli kullanılarak masal bitirilmiştir.

**Tablo 2.2: Hürü Masalında Bulunan Motifler**

a. Zengin Adamlar	Kasım Ağa, Beyoğlu
b. Yardımcı Kahramanlar	Hızır Aleyhisselam
c. Olağanüstü Nesne	Hızır'ın Hürü'ye verdiği hatem (yüzük). Hürü'nün tepesine saklandığı kavak ağacı. "Eğil ağacım eğil." deyince eğilmesi. Hürü'nün Arabın elinden kaçarken bir kayanın içine gizlenmesi. Açıl kaya açıl demesi.
ç. Aşık Olma	Hacı Zahit, Hürü avlularında saçalarını tararken minareden gördüğü anda aşık olur. Beyoğlu pınarda elini, yüzünü yıkayıp atlarını sulayacakken kafasını kaldırdığında ağacın tepesinde Hürü'yü görür görmez aşık olur. Arap kölede suyun başında Hürü'yü görür görmez aşık olmuştur.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)	
d. Memlekete Gidiş	Kasım ağa, karısı ve oğlu ile Kabe'ye gitmesi. Hacı Zahid'in yazdığı mektup üzerine Hacı Halil'in hemen memlekete dönmesi Hürü'nün Arabın saldırısından sonra memleketine dönmesi. Beyoğlu'nun Hürü'yü bulmak için memleket memleket dolaşması. En son Hürü'nün memleketine gidip onu bularak tekrar memleketine dönmeleri.
e. Padişah:	Beyin babası.
f. Baştan Geçeni Hikaye Etme	Hürü, Beyoğlu ile karşılaşınca ona olanları anlatması. Hacı Zahid'in yazdığı mektup üzerine gelen Hacı Halil'e Hürü başından geçenleri bir bir anlatması. Hürü ailesi ve Beyoğlu ile kavuşunca ona yapılanların hepsini anlatması.
g. Esir Olma	Hacı Zahid ve cazı kadının Hürü'yü hamama hapsedmeleri. Kapıyı üstünden kilitleyip hacı adamın Hürü'ye fenalık etmek istemesi
ğ. Hapis Etme	Hacı Halil ana babasına söz verdiği için bacısını ağaca bağlayıp onu orada hapsederek gider.
h. Esirlikten Kurtulma	Hürü abisi onu ağaca bağladıktan sonra feryat figan edip ağlarken Hızır Aleyhisselam'ın gelip onu bağlarından kurtarması.
ı. Kerametler	Hürü'nün ağaçta yaşaması, karnını doyurmak için geyiğin memesini emmesi, kayanın içine gizlenmesi. Beyoğlu'nun ana babasının gözleri kör olunca Hürü'nün elindeki hatemi onların gözlerine sürerek gözlerini açması. Çocukların yeniden dirilmesi. Hızırın Hürü'nün kesilen parmağını sıvazlayınca tekrar düzelmesi.
i. Aşk İmtihanı:	Hacı Zahid bin bir kötülük yapsa da bu imtihanı kazanamaz Hürü'ye kavuşamaz. Beyoğlu ile Hürü evlenir çoluk çocuktan sonra Hürü memleketine giderken uğradığı fenalık sonucunda kaçıp gitmesi ve on dört senelik iki aşığın hasret çekmesi.
i. Aşk İmtihanı:	Hacı Zahid bin bir kötülük yapsa da bu imtihanı kazanamaz Hürü'ye kavuşamaz. Beyoğlu ile Hürü evlenir çoluk çocuktan sonra Hürü memleketine giderken uğradığı fenalık sonucunda kaçıp gitmesi ve on dört senelik iki aşığın hasret çekmesi.
k. Ölüp de Dirilme:	Arabın Hürü ve Beyoğlu'nun çocuklarını öldürdükleri yerden geçerken ağlamaları üzerine Tanrının onlara acıması ve çocuklarını yerden yeniden diriltmesi.
l. Sayılar:	Kırk gün kırk gece düğün yapma, yedi yıl ayrı kalmaları.
m. Kahramanı Engellenen Kişiler	Arabın Beyoğlu'na Hürü kaçtı gitti diyerek ona engel olmaya çalışması.
n. Kılık Değiştirme	Hürü memleketine giderken bir zarara uğramamak için Keloğlan kılığına girer.
o. Ölümle Cezalandırma	Hürü her şeyi anlattıktan sonra onun haklı olduğunu görenler Hacı Zahid, kocakarı ve arabı döverek eşeklere ters bindirip eşekleri dağlara kaçırtırlar, sağa sola giden eşeklerin üstünde parçalanarak ölürler.

### Sonuç

Bu makalede, Çankırı'da yayımlanan yerel yayın organı "Duygu Gazetesi"nde yer alan iki hikâye ve masal için motif çalışması yapılmış, Türk kültürüne ait halk hikâyelerinin tanıtılması ve kültürel değerlerin bilimsel yöntemler ışığında incelenerek halk edebiyatına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Halkın kültürünü yansıtan bu masal ve hikâyeler Çankırı'nın yöresel kültürü bağlamında ele alınmış, bu edebi metinler ve "Duygu Gazetesi" tanıtılarak halkın kültürel birikiminin yeni kuşaklara aktarılmasına katkı sağlanmıştır. Mezkûr halk hikâyeleri ve masallara bakıldığında; belirlenen motiflerin çoğunda İslamiyet etkisi görülmektedir. Ayrıca motiflerin bir kısmında Türklerin İslamiyet'i kabul etmeden önceki inançlarının da etkileri belirlenmiştir (Örneğin; Hürü masalında Hürü'nün geyiğin memesini emerek hayatta kalması, masal ve hikâyelerin sonunda kırk gün kırk gece düğün etmeleri gibi). Halk hikâyesine geçiş ürünlerinde görülen birçok motifin bu metinlerde de yer alması, bahsi geçen edebi metinlerin kültürel aktarımla, İslamiyet

öncesinden günümüze kadar geldiğinin kanıtıdır. Bunun yanında Çankırı yöresinde anlatılan hikâyelerin destansı ve masalsı özellikler kazandığı da görülmektedir.

### Kaynakça

- Alptekin, Ali Berat (2002). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*, Akçağ Yayınları, Ankara
- Arslan, Ahmet Serdar (2017). *Çankırı Masalları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Özkul Çobanoğlu), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halkbilimi Anabilim Dalı.
- Albayrak, Nurettin (1993): *Dinî Türk Halk Hikâyelerinden Geyik, Güvercin ve Deve Hikâyeleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (Danışman: Mustafa Uzun), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk-İslam Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Boratav, Pertev Naili (1946). *Halk Hikayeleri ve Hikayeciliği*. Ankara.
- Boratav, Pertev Naili (1973). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul, Gerçek Yayınevi.
- Çolak, F. (2005). *Şifai ile Selvi Han Hikayesi*. Türklük Bilgisi Araştırmaları, Editör: Şinasi Tekin, Gönül Alpay Tekin. Volum 30/1. 221-274.
- Çankırı Duygu Gazetesi* (9-11) (1932, Nisan-Haziran).
- Çankırı Duygu Gazetesi*(103-110), (1932, Ekim).
- Çankırı Duygu Gazetesi*(87-127), (1932-1933, Haziran-Nisan 18-15).
- Çankırı Duygu Gazetesi* (129-147), (1933, Nisan-Eylül).
- Dilçin, Dehri (2002). *Çankırı Masalları*, Okuyan Adam Yayınları, Ankara.
- Güzel, Abdurrahman; Torun, A. (2008): *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Sakaoğlu, Saim (1999). *Masal Araştırmaları*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Sakaoğlu, Saim (2007). *Masal Araştırmaları*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Thomson, Stith (1951). *The Folktale*, Kessinger PUBLISHING, New York.

## HORLATMALI DİLLİ KAVAL VE DİLSİZ KAVAL ÇALGILARININ ANATOMİK YAPISI BAĞLAMINDA TÜRK HALK MÜZİĞİ'NDE İCRÂ UYARLAMASI\*

Aytunç AYDIN\*\*  
Sercan ÖZKELEŞ\*\*\*

## Özet

Türk halk müziğinin sözlü (vokal) ve çalgısal ezgilerinin farklı çalgılarla icrâ edilerek uyarlandığı bilinmektedir. Türk halk müziğinin daha çok kendi dinamiği içerisinde, doğal seyirinde gerçekleşen uyarlamalar, değişim ve dönüşümü bünyesinde barındırmaktadır. İcrâcının çalgı üzerindeki hakimiyeti kadar çalgıya ait anatomik yapı, söz konusu değişim ve dönüşümlere etki eden önemli bir faktördür. Bu çalışmanın amacı anatomik yapı bakımından birbirine benzerlik gösteren Tokat bölgesi *horlatmalı dilli kaval* ile *dilsiz kaval*, perde delikleri arasındaki mesafe yönünden inceleyerek sözlü (vokal) örnek bir ezgi üzerinden uyarlanabilirlik durumlarını ortaya koymaktır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, doküman inceleme ve gözlem teknikleri ile elde edilmiştir. Uyarlamaya konu olan ezgi Tokat yöresine ait “Darı Goydum Ambara (Eminem)” adlı türkü olarak seçilmiştir. Görüşme sırasında kayıt altına alınan icrâ örnekleri araştırmacı Aytunç Aydın tarafından notaya alınmıştır. Nota yazımında finale (sürüm 26) ve logic pro x (sürüm 10.5.1) yazılımlarından istifade edilmiştir. Sonuç olarak, anatomik yapı bağlamında benzeseler de çalgıların arka bölümünde bulunan perde deliklerinin, ağızlık kısmına olan uzaklarının birbirlerinden farklı olarak konumlandırılmış olmaları aynı örnek ezginin icrâsında farklı ifadelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Uyarlanmış olan ezgi örneğindeki tezâhür eden değişimlerde, icrâcılarının ifadelerinin yanında anatomik yapı farklılıklarının önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Halk Müziği, Uyarlama, Dilli Kaval, Dilsiz Kaval

## IN THE CONTEXT OF THE ANATOMICAL STRUCTURE OF THE HORLATMALI DİLLİ KAVAL AND DİLSİZ KAVAL INSTRUMENTS PERFORMING ADAPTATION IN TURKISH FOLK MUSIC

## Abstract

It is known that the oral (vocal) and instrumental melodies of Turkish folk music were adapted with different instruments. Turkish music contains mostly its own dynamics, adaptations in its natural course, change and transformation. The anatomical structure of the instrument is a role that affects the changes and transformations as well as the instrumental dominance of the performer. The aim is to reveal the adaptability of the Tokat region with a verbal (vocal) sample melody by examining the *horlatmalı dilli kaval* and the *dilsiz kaval* in terms of the distance between the pitch holes. The scanning model was obtained only by examination, document examination, interview and observation style. The melody, which is the subject of the adaptation, was chosen as the folk song named “Darı Goydum Ambara (Eminem)” belonging to Tokat region. The performance samples recorded during the interview were noted by researcher Aytunç Aydın. Finale (version 26) and logic pro x (version 10.5.1) softwares have been utilized in the writing of notes. As a result, although they resemble in the context of the anatomical structure, the same sample, which is positioned differently from the differences of the pitch holes in the back part of the instrument and the distances to the mouthpiece part, has led to different expressions in the performance of the same sample melody. In the changes manifesting in the example of melody adapted, an important factor example of the anatomical structures was understood besides the expressions of the performers.

**Key Words:** Turkish Folk Music, Adaptation, Dilli Shepherd's Pipe, Dilsiz Shepherd's Pipe

\* Bu makale Ordu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen A-1804 nolu projeden üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, aytuncaydin@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7413-1754>

\*\*\* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, sercanozkeles@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2845-5667>

## 1. GİRİŞ

Tokat bölgesinde 1940-1980 yılları arasında yapımcılığı ve icrâcılığı yaygınlık kazanan ancak bölgede 1980’li yıllardan itibaren yaygınlığı giderek azalmış olan horlatmalı dilli kaval, bir kaval çeşidi olup kendine özgü üflemeli bir çalgıdır. Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda eğitimi verilen dilsiz kaval ile bazı anatomik özellikleri bakımından benzerlik göstermektedir. Bu benzerlikler bu iki çalgı arasında gerek eserlerin icrâsına gerekse kullanılan tekniklere yönelik uyarlanabilmesi açısından kolaylıklar sağlayabilmektedir.

Uyarlama, Türk Dil Kurumu’na göre *uyarlamak işi (1.)*, *adaptasyon (1.)*, *birbirine uydurma (3.)* olarak tanımlanmaktadır (TDK: 2020).

Uyarlama, “önceleri fen bilimi terimi olarak yaygınlaşan ve buradan da sosyal bilimlere geçen biyolojiden, sosyolojiye, optiğe, müziğe, sanat ve yazınsal alana dek çeşitli disiplinlerde” [...] zuhur etmiştir (Bulut 2018: 213).

Türk halk müziğinde herhangi bir çalgı repertuarına ait ezginin başka çalgılar ile icrâ edilmesi bir uyarlama biçimi olarak kabul edilmektedir. “Çalgılar, müzikte üslubu belirleyen bir öğe olmakla beraber eserin ruhunu da belirleyen önemli bir öğedir. Kendi doğal ortamından veya yöresinden başka bir yöreye taşınan çalgı o yörenin müziğini icra etmeye başlayınca, ortaya çıkan uyarlamanın sonucu olarak eserin dokusunda bu çalgının etkisi açıkça görülebilmektedir.” (Erzincan, 2006: 16). “Çalgı uyarlaması”, Uslu (2012:160) tarafından çeşitleme yöntemlerinden biri olarak belirtilmiştir.

Yerel veya bölgesel düzeyde kendi iç dinamiklerinden meydana gelen halk müzikleri uyarlamaları, Erzincan (2006:4) tarafından *doğal uyarlama* biçimi olarak kabul edilmiş olup kavram şu şekilde açıklanmıştır:

“Doğal uyarlama”, uyarlanılabilir olma şartlarını içeren kültür ve sanat eserlerinin, tarih boyunca tıpkı gelişim ve değişim geçiren canlı bir organizmanın evrimi gibi, doğal olarak gerçekleşmektedir ki, eserin temel özelliklerini koruyarak yeniden vücut bulma ve varlığını sürdürmesi yöntemidir. Bu tür bir uyarlamada “kendiliğinden” olma esastır. Var olan uyarlamanın doğallığı, eserin yaşamış olduğu zamana, kültüre, yaşayış biçimine, coğrafyaya ve ihtiyaçlara paralellik sağlayan bir uyum ile değişim geçirmesinden gelmektedir. Eserin yapısındaki farklılaşma, var olan her nesne ve kavramın varlığını sürdürebilmek için bulunduğu ortamın şartlarına ve değişime uyum sağlayabilme esnekliğine sahip olması zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. [...]”.

Türk halk müziği ezgilerinin ekseriyetle sözlü eserlerden oluştuğu bilinmektedir. Dolayısı ile kullanılan çalgıların asıl mahiyeti vokal müziğe eşlik etmektir. Bununla beraber sözsüz olan ve sadece bir çalgıyla özdeşleşmiş anonim eserler de mevcuttur. Hangi türe (vokal müziği/çalgı müziği) ait olursa olsun Türk halk müziği ezgileri farklı çalgılar ile uyarlanabilmektedir. Ancak uyarlaması yapılan ezginin hangi amaçla (vokal/çalgı) veya hangi çalgı için üretildiği, ezginin icrâsıyla ilgili belirli sınırlılıklar içermesi bakımından önemlidir ve bu bağlamda uyarlamada kullanılacak çalgılar için anlam arz etmektedir. Örneğin keman için bestelenmiş bir çalgı müziğinin mızraplı bir çalgı ile icrâ edilmesi veya herhangi bir çalgı ile özdeşleşmiş olan anonim bir ezginin (Karakoyun/Kaval,



Safranbolu Boğma Oyun Havası/Bağlama, vb.) başka çalgılarla icrâ edilmesi yahut sözlü bir eserin birbirinden farklı çalgılarla icrâ edilmesi o ezgide anlamlı değişiklikler pekâlâ yaratabilir. Çünkü söz konusu çalgıların farklı anatomik yapılarından ve buna bağlı olarak teknik olanaklarından dolayı konu olan ezgi bir takım değişiklik ile neticelenen yeni bir adaptasyon sürecini beraberinde getirmesi yüksek olasıdır. Öte yandan bir ezginin aynı çalgı grubunda yer alan çalgılarca uyarlanması, o çalgılarda bulunan benzer anatomik yapı özellikleri ve kullanılan benzer teknikler dolayısı ile nispeten daha kolay olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı dilsiz kaval ile Tokat bölgesi horlatmalı dilli kavalın, genel anatomik yapılarını inceleyip aynı ezgi örneği üzerinden icrâ uyarlamalarını kıyaslayarak icrâ sonucu oluşan yeni durumu ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Tokat bölgesi horlatmalı dilli kavalla icrâ edilen bir ezginin dilsiz kavala uyarlanması sonucu oluşan yeni dinamikler nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

### Alt Problemler

1. Horlatmalı dilli kavalın ve dilsiz kavalın fiziksel özellikleri nelerdir?
2. Çalgılara ait fiziksel özellikler arasındaki farklar icrâyaya nasıl yansımaktadır?

Çalışma söz konusu çalgılar arasındaki uyarlanabilirlik düzeyinin ortaya konulması, ayrıca kimi yönlerden benzer özellik taşıyan bu iki çalgının aynı ezginin icrâsında kullanılması sonrası hangi etkenlerle icrâyaya nasıl tezahür ettiğinin tespiti bakımından önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

Nitel özellik taşıyan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009: 77). Veriler doküman inceleme, görüşme ve gözlem tekniği ile elde edilmiştir.

Ekler bölümünde bulunan nota örneklerinden ikisi (ek-1/ek-3), görüşme sırasında kaydedilen ses kayıtları dikte edilerek oluşturulmuştur. Ek-1’de yer alan eser araştırmacı Aytunç Aydın tarafından dikte edilmiştir. Bu icrâ 2009 yılında *Yaşayan İnsan Hazinesi* olarak ilan edilen mahalli (Tokat bölgesi) çalgı yapımcısı ve icrâcısı (Kaval) Yaşar Güç’e aittir. Eser horlatmalı dilli kaval ile icrâ edilmiştir. Ek-2’de sunulan örnek, TRT Türk halk müziği repertuarında bulunmaktadır. Hayrettin koyuncu tarafından derlenen sözlü ezgi Mehmet Keleş tarafından seslendirilmiştir. Eser İsmet Akyol tarafından notaya alınmıştır. Ek-3’de bulunan eser araştırmacı tarafından dikte edilmiştir. Bu icrâ Sinop Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’nde mesleki çalgı (dilsiz kaval) eğitimi veren Öğr. Gör. Barış Yaşayan tarafından yapılmıştır.

Nota yazımında finale (sürüm 26) ve logic pro x (sürüm 10.5.1) yazılımlarından, perde frekans ölçümünde ise Melodyne (sürüm 4.1.0.001) yazılımından istifade edilmiştir.

Uyarlanan ezgi örneği olarak Tokat-Reşadiye yöresine ait “Emine’ m Darı Koydum Ambara” adlı türkü seçilmiştir.

### 3. BULGULAR ve YORUMLAR

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Horlatmalı dilli kaval, “bir gövde, gövdenin arka yüzünde ağızlık kısmına yakın yere açılan bir hava penceresi ve gövdenin ağızlık kısmına yerleştirilmiş sesin doğrudan çıkmasını sağlayan ve dil denilen bir düzenekten oluşmaktadır.” (Aydın, 2019: 306). Dilsiz kaval ise “iki ucu açık açık silindir boru şeklindedir” (Tekşahin, 2011: 5). Çalgılara ait genel anatomik yapı özellikleri tablo 1’deki gibidir.

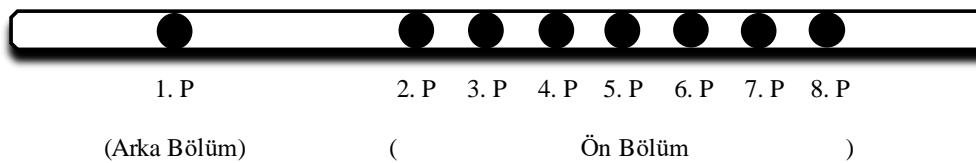
**Tablo 1. Çalgılara Ait Genel Anatomik Yapı Özellikleri**

Çalgı	Yapım Malzemesi	Ek Mekanizma veya Özellik	Perde Dizisi	Perde Delik Sayısı
Horlatmalı Dilli Kaval (Tokat)	Ağaç	Dil, Hava Penceresi	Kromatik	8
Dilsiz Kaval	Ağaç	-	Kromatik	8

Tabloda çalgıların anatomik yapı özelliklerinin büyük benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yörelere coğrafi özelliklerine göre yapımda kullanılan ağaç türü çeşitlilik gösterebilmektedir.

*Dil*, çalgının ağızlık kısmına yerleştirilen ve üflendiğinde sesin doğrudan çıkmasını sağlayan silindire benzeyen aparata denilmektedir. Horlatmalı dilli kavalda gövdenin arka yüzünde ağızlık kısmına yakın yere açılan ve çalgının karakteristik tınısı olan horlatma sesinin elde edilmesini sağlayan boşluk ise *hava penceresi* olarak bilinmektedir. Her iki çalgı da yarım tonların oluşturduğu ses dizine sahiptir. Ancak 1. ve 2. perdelere (1. P/2. P) kullanılan parmaklar ile 7. ve 8. perdelere (7. P/8. P) kullanılan parmakların art arda kaldırılmasıyla oluşan ses aralıklarında bu durum söz konusu değildir. Kullanılan sekiz perde deliği dışında, her iki çalgının üzerinde gövdenin alt kısmında çeşitli sayıda farklı yerlere açılan ve parmakların yerleştirilmediği delikler bulunmaktadır. Bu delikler akort yapmak amacıyla açılmaktadır. Parmakların yerleştirildiği perde delik numaraları şekil 1’de verilmiştir.

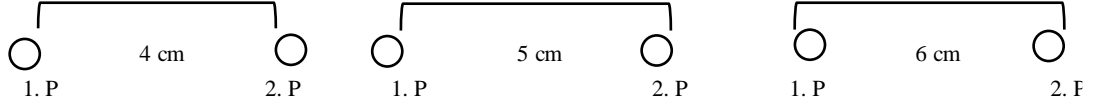
**Şekil 1. Perde Delik Numaraları ve Parmak Kullanımları**



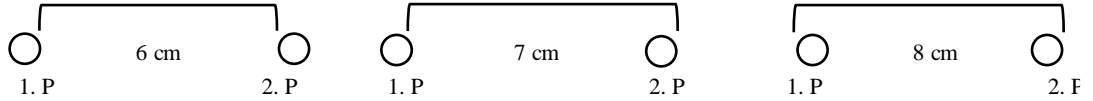
\* Türkü TRT Türk halk müziği repertuarında Darı Goydum Ambara (Eminem) ismiyle kayıtlıdır.

Perde delik numaraları ve parmak kullanımları her iki kaval çeşidi için de geçerlidir. 1. P baş parmak, 2. P işaret parmağı, 3. P orta parmak, 4. P yüzük parmağı, diğer el için 5. P işaret parmağı, 6. P orta parmak, 7. P yüzük parmağı ve 8. P serçe parmağıdır. Ancak perde delikleri arasındaki uzaklıklar farklılık göstermektedir. Örneğin 1. P ve 2. P numaralarına denk gelen perde delikleri arasındaki mesafe (cm) iki kaval çeşidinde aynı değildir. Bu mesafeler şekil 2 ve şekil 3'te gösterilmiştir\*.

### Şekil 2. Dilsiz Kavalda 1. P ve 2. P Delikleri Arasındaki Uzaklıklar



### Şekil 3. Horlatmalı Dilli Kavalda 1. P ve 2. P Delikleri Arasındaki Uzaklıklar



Şekil 2. ve şekil 3'de iki çalgının aynı perde deliklerine ait uzaklıklarda ikişer santimetre (cm) farklılık olduğu görülmektedir. Çalgılara ait 1. P ve 2. P deliklerinin aynı ölçülere sahip olmaması, bu perdelerin arka arkaya kullanılmasıyla oluşan ses aralıklarında farklılığa sebep olmaktadır. Bu farklılık ise beraberinde kullanılan ortak pozisyonlar dışında çalgılara özgü farklı pozisyon oluşumlarını meydana getirmektedir.

Pozisyon, çalgı eğitiminde/icrâsında genellikle oturuş, tutuş veya organların (dudak, parmak gibi) çalgı üzerindeki konumlarına/fiziksel duruş biçimlerine işaret eden bir kavram olarak kullanılmaktadır (Aydın, 2019:312).

Tokat yöresi horlatmalı dilli kaval ile dilsiz kavalda parmakların gövde üzerindeki konumu açısından 1. pozisyon ve 2. pozisyon kullanılabilir\*\* . Yörede (Tokat) horlatmalı dilli kavalın 1. Pozisyonda ve horlatma tınısıyla icrâ edilmesi tercih edilmektedir. Horlatma, hem horlatmalı dilli kavalda hem de dilsiz kavalda ancak farklı tekniklerle elde edilen, aynı anda ve özellikle birbirinin oktavı olacak şekilde ikiden fazla sesin duyulduğu, kulakta yükseklik yönünden daha çok pes ses (1. kademe) etkisi yaratan tınıdır.

\* Çalgıların akordu aynıdır. Her iki çalgı birinci pozisyon ve birinci kademe üflendiğinde karar sesi olan en pes ses C<sub>3</sub> (261,6 Hz.) olarak tespit edilmiştir. Çalgılar, Yaşar Güç (horlatmalı dilli kaval) ve Mehmet Çeltik (dilsiz kaval) tarafından imal edilmiştir.

\*\* Çalgıların yapısal özelliklerinin sınırı dâhilinde ve icrâcının yeteneği doğrultusunda farklı pozisyonlar üretilebilir.

Her iki çalgı için 1. pozisyonda ve 1. kademede, doğal perde diziliminde yer alan sesler Şekil 2’de ve Şekil 3’de verilmiştir. Şekil 2 ve Şekil 3, ‘‘Bir Performans Aracı Olarak Kaval ve Teknik Gelişimi’’ (Yurtçu, 2006:89) adlı sanatta yeterlik tezinde bulunan görselden uyarlanarak hazırlanmıştır.

#### Şekil 4. Horlatmalı Dilli Kaval 1. Pozisyon 1. Kademe Perdeleri

#### Şekil 5. Dilsiz Kaval 1. Pozisyon 1. Kademe Perdeleri

1. pozisyonda ve 1. Kademede, perde deliklerinin sırayla açılması sonucu elde edilen perde sayısının, her iki çalgıda da dokuz adet olduğu görülmektedir. Ancak tüm perde deliklerinin açık olması sonucu oluşan sesler birbirinden farklıdır. Bunun sebebi çalgıların arka bölümünde bulunan perde deliklerinin uzaklık açısından birbirlerinden farklı Şekilde konumlandırılmış olmalarıdır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Horlatmalı dilli kavalda 1. perde deliğinin açık oluşuna bağlı meydana gelen ses (Sol#), yörede icrâ edilen ezgi repertuarının\* genel makam özellikleri düşünüldüğünde farklılık arz etmektedir. Ancak bu perde deliğinin ağızlık bölümüne daha yakın konumlandırılıŐının bir işlevi bulunmaktadır. algıda diğer tüm perde deliklerinin kapalı ve sadece 1. perde deliğinin açık tutulmasıyla 1. pozisyonda oluşan en pes sesin bir st oktavı (La) elde edilmektedir. Bu durum bazı

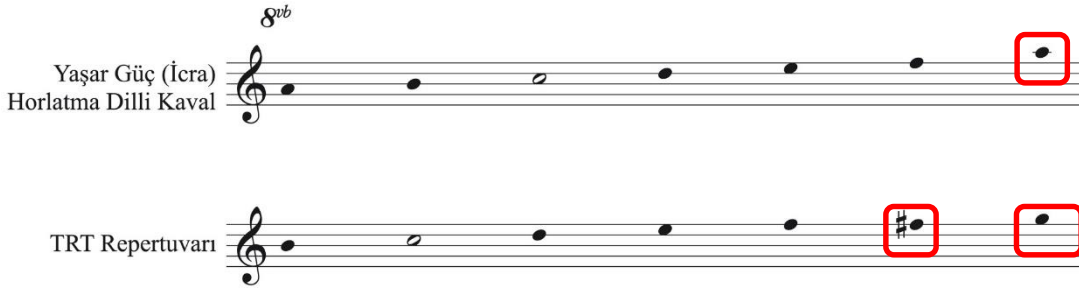
\* TRT THM repertuarına kayıtlı Tokat bölgesine ait türküler çoğunlukla Hüseyinî, UŐŐak, argh ve Karcığar makamlarından oluşmaktadır.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

eserlerde esasen bulunmayan ancak icrâda uygulanan 2. Kademede elde edilen en pes perdenin (dügâh/La) kullanılmasını sağlamakta ve dolayısı ile eserde değişikliğe sebep olmaktadır. Şekil 4’de “Emine’ m Darı Koydum Ambara” adlı türkünün TRT arşivinde yer alan örneğinde kullanılan perdeler ile aynı türkünün Yaşar Güç’ün icrasına dayalı dikte edilmesi sonucu oluşan örnekte kullanılan perdeler birlikte verilmiştir.

### Şekil 6. Emine’ m Darı Koydum Ambara Adlı Türküde Kullanılan Perdeler\*



Tokat bölgesine ait ezginin TRT THM repertuarına kayıtlı örneğinde eviç ve gerdâniye perdelerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak aynı bölgenin mahalli icrâcısı olan Yaşar Güç icrâsında bu perdeleri kullanmamaktadır. Çalgının arka bölümde bulunan 1. perde ve 2. perde deliklerinin birbirlerine olan uzaklık konumlarına bağlı olarak bu perdelerin kullanılamaması eserin icrâsında zorunlu değişiklikleri ve çalgıya özgü yeni kullanımları beraberinde getirmektedir.

Dilsiz kavalda 1. perde deliği açık olacak şekilde kullanıldığında 1. pozisyonda 1. kademede rast ve 2. kademede ise rast perdesinin oktavı olan gerdâniye perdesi elde edilmektedir. Bununla beraber perde deliğinin çalgı üzerinde konumlandırılışına dayalı olarak baş parmağa yönelik hareket değişiklikleri (perde deliğinin bir kısmını açma/kapama) rahatça yapılabilmekte ve bu perde deliğinden (1.) farklı sesler de (ıрак, eviç gibi) elde edilebilmektedir. Bu perdelerin, en azından birkaçının, dar aralıklı az sayıdaki başka perdelerden oluşan türküler dışında, hemen her eserde bulunduğu açıktır.

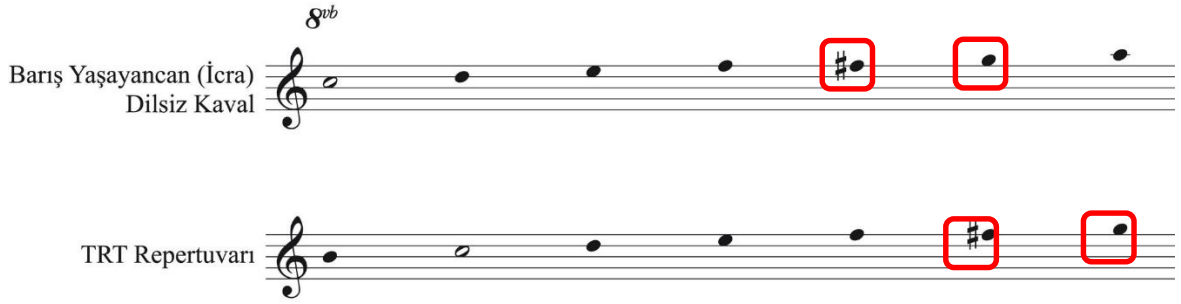
Şekil 7’de “Emine’ m Darı Koydum Ambara” adlı türkünün TRT arşivinde yer alan örneğinde kullanılan perdeler ile aynı türkünün Barış Yaşayancan’ın icrâsına dayalı dikte edilmesi sonucu oluşan örnekte kullanılan perdeler birlikte verilmiştir. Eser, Tokat bölgesinde mahalli sanatçı olan Reşadiye’li Murat Akkaya’nın TRT’de yayınlanan “Bergüzar” adlı programda\*\* yapmış olduğu seslendirmeden esinlenerek icrâ edilmiştir (Kişisel Görüşme, Barış Yaşayancan, 2020).

\* TRT THM repertuarındaki örneği ile rahat şekilde kıyaslanabilmesi için şekil 4’de yer alan Yaşar Güç’ün ezgi icrâsında kullandığı perdeler bir üst oktavdan yazılmıştır.

\*\* Programa <https://www.youtube.com/watch?v=EIGqflnOUeY> adresinden erişilebilir.



## Şekil 7. Emine'm Darı Koydum Ambara Adlı Türküde Kullanılan Perdeler\*\*\*



Şekil 7’de dilsiz kavalın doğal perde diziliminde bulunmasa da eviç perdesinin icrâcı tarafından seslendirildiği görülmektedir. Bunun sebebi yukarıda da bahsedildiği üzere çalgının arka bölümünde bulunan 1. perde deliğinin, baş parmağa rahatça hareket kabiliyeti sağlanacak şekilde konumlandırılmış olmasıdır. İcrâcının eserde *glissando* süsleme tekniğini\* uyguladığı tespit edilmiştir.

Çeşitli tekniklerle 1. kademe kabul edilen en tiz ve en pes perdeler esasen ilgili yönde bir ses daha genişletilebilir. Örneğin 1. Perde deliği açıkken parmak pozisyonu değiştirilmeksizin baş kısmın sola çalgının ise sağa doğru hareket ettirilmesiyle daha tiz bir perde edilebilmektedir. Bununla beraber tüm parmaklar kapalı konumdayken baş kısmın sağa çalgının da sola doğru hareket ettirilmesiyle daha pes bir perde edilebilir. Ancak bu perdeler dizide yer alan diğer perdelerle anlamlı bir bütün oluşturmadığı için perde dizilişini gösteren şekle dâhil edilmemiştir.

#### 4. SONUÇ

Çalışmaya konu olan çalgılar kromatik ses dizisine sahiptir ve doğal perde dizilimleri açısından büyük oranda örtüşmektedir. Bu durum ilgili sözlü eserin uyarlanabilmesi açısından kolaylık sağlamıştır. Buna karşın çalgılara ait 1. perde deliklerinin konumlandırılış biçimlerinin aynı olmaması eserin icrâsına yönelik farklılıklar oluşturmuştur. Horlatmalı dilli kavalla yapılan uyarlamada, 1. pozisyonda 1. perde deliğinden Irak, Rast, Eviç ve Gerdaniye perdelerinin elde edilememesinin ve Rast perdesinden Hüseyini-Aşiran perdesine doğru yapılan *glissando* tekniğinin uygulanamayışının bir neticesi olarak, eserin yeniden inşasının zorunlu hale geldiği anlaşılmıştır. Dilsiz kavalla yapılan icrâ örneği sonucunda tespit edilen perdelerin TRT repertuarında yer alan nota örneğindeki perdelerle örtüştüğü görülmüştür.

Kendine özgü tınıya sahip olan kromatik yapıdaki horlatmalı dilli kavalın gerek eğitim kurumlarında gerekse profesyonel icrâ ortamlarında yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Bu anlamda çalgının yapımına dâir bazı standartların oluşturulması için ilgili çalgı yapımcılar teşvik edilmeli ve bu ustalara gerekli destek sağlanmalıdır.

\*\*\* TRT THM repertuarındaki örneği ile rahat şekilde kıyaslanabilmesi için şekil 5’de yer alan Barış Yaşayanca’nın ezgi icrâsında kullandığı perdeler bir üst oktavdan yazılmıştır.

\* Tokat bölgesinde mahalli icrâlarda Gerdaniye perdesi civarından Hüseyini perdesine inerken *glissando* süsleme tekniği sıkça uygulanmaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Apple Inc. (2020). Logic Pro X (sürüm 10.5.1). [Yazılım]. Tedarik edilebileceği yer: App Store uygulaması.
- Aydın, Aytunç (2019). *Horlatmalı dilli kaval ve icrâ teknikleri*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 97, s. 303-317.
- Bulut, Sibel (2018). *Ahmet Vefik Paşa'nın Uyarlamalarında Halk Dili Kullanımı*. Milli Folklor Dergisi, Sayı 120, s.212-224.
- Celemony Software GmbH. (2016). Melodyne (sürüm 4.1.0.001). [Yazılım]. Tedarik edilebileceği adres: <https://www.celemony.com/en/start>  
<https://www.youtube.com/watch?v=EIGqflnOUeY>, E.T. 28.11.2020
- Erzincan, Mercan (2006). *Türk Halk Müziğinde Uyarlama Kavramı Ve Bağlamaya Uyarlanan Dört Zeybek Ezgisi Üzerinde Müzikal Analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler- Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Makemusic Inc. (2018). Finale (sürüm 26). [Yazılım]. Tedarik edilebileceği adres: <https://www.finalemusic.com>
- Uslu, Recep (2012). *Müzik Terimlerindeki Karmaşanın Akademik Çalışmalara Yansıması: Orijinal, Nazire, Çeşitleme, Varyant, Aranjman, Cover, İcra*. İdil Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, s. 144-165.
- Tekşahin, Fedai (2011). *Dilsiz Kaval Metodu*. İzmir: Nilmer Ofset & Matbaacılık.
- TDK (2020). <https://www.tdk.gov.tr/> E.T. 08.16.2020
- Yurtçu, C. (2006). *Bir Performans Aracı Olarak Kaval ve Teknik Gelişimi*, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

**Ekler**

**Ek-1 1. Nota Örneği\***

**Emine'm Darı Koydum Ambara**

Kaynak Kişi: Yaşar Güç  
Notaya Alan: Aytunç Aydın

$\text{♩} = 90$

The musical notation consists of six staves of music. The first staff begins with a tempo marking of quarter note = 90. The melody is written in a single treble clef and features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with frequent rests. The piece concludes with a double bar line.

**Ek-2 2. Nota Örneği**

**DARI GOYDUM AMBARA  
(EMİNEM)**

TRT Müzik Dairesi Yayınları  
Yöresi: Tokat-Resadiye  
Tm Rep. No: 2641

Kaynak Kişi: Mehmet Keleş  
Notaya Alan: İsmet Akyol

The musical notation consists of four staves of music. The melody is written in a single treble clef and features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with frequent rests. The piece concludes with a double bar line.

\* Eserin ismi Yaşar Güç tarafından Emine'm Darı Koydum Ambara olarak belirtilmiştir. (Kişisel Görüşme, Yaşar Güç, 2017-2019).

Ek-3 3. Nota Örneği

DARI GOYDUM AMBARA  
(EMİNEM)

İcracı: Barış Yaşayancan  
Notaya Alan: Aytunç Aydın

The musical score is written in 3/4 time and consists of four staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is characterized by a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together. Trills (tr) are indicated above several notes. The second staff continues the melody and includes a 'Glissando' marking above a group of notes. The third and fourth staves complete the piece, with the fourth staff ending with a double bar line. The score is presented in a clean, black-and-white format.

**FİNANSAL OKURYAZARLIĞIN GELİŞİMİNDE FİNANSAL SOSYALİZASYON  
TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ****Dr. Öğr. Üyesi Adem ÖZBEK\***  
**Dr. Ayşe AYDIN\*\*****Öz**

Geçmiş neslin, şimdiki nesle göre finansal kararlarda ve finansal davranışlarda daha başarılı olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bunun altında yatan en önemli sebep finansal sosyalizasyon kavramı altında özellikle de paranın erken yaş döneminde kazanılması ve kullanılmasının o dönemlerde daha yaygın olarak uygulatılmasıdır. Her konuda olduğu gibi gelişen ve değişen teknolojik çevre günümüzde, ailenin, ebeveynlerin ve iş hayatının oluşturduğu bu finansal sosyalizasyonun etkisini günden güne azaltmaktadır. Ülkemizde daimi statüde iş bulabilme aralığının 25-30'lu yaşlar olduğu düşünülürken, özellikle de bireysel anlamda, kazanılan para üzerinden elde edilen finansal tecrübenin birey açısından çok geç elde edildiği söylenebilir. Tartışılan diğer bir konu da alınan finansal eğitimin, finansal sosyalizasyon kapsamında zamansal uyumudur. Bu dönemde ebeveynler tarafından yapılan yanlışlardan birisi de çocuğun her konuda bilgiyi okulda alması gerekliliği ile ilgilidir. Burada ebeveynleri bu düşünceye iten sebeplerin başında ailelerde yaygın olarak anne ve babaların çalışıyor olmaları ve çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramamaları gelmektedir. Finansal eğitimin başlangıç noktası ve yeri aile, en etkili öğreticileri de ebeveynlerdir. Dolayısıyla ebeveynler sadece, çocuklarının iyi eğitim alarak iyi bir gelecek elde etmelerine yardımcı olmamalı aynı zamanda onların geleceklerini doğru finansal karar ve davranışlarla şekillendirecek davranışlar sergilemelidirler.

Bu doğrultuda çalışmada, bireylerin finansal bilgi, davranış ve kararlarında etkili olabilecek finansal sosyalizasyon kavramı üzerinde durulmaktadır. Ailenin, ebeveynlerin, para ve iş tecrübesinin ve eğitimin finansal sosyalizasyonun önemli kanalları olduğu vurgulanarak bu kanalların, bireylerin finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde önemli etkileri oluşturabileceği anlatılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Finansal Sosyalizasyon, Finansal Okuryazarlık, Aile, Ebeveyn, Para, İş

**THE SUGGESTION OF FINANCIAL SOCIALIZATION BASED MODEL IN THE  
DEVELOPMENT OF FINANCIAL LITERACY****Abstract**

It is a stubborn fact that the past generation is more successful in financial decisions and financial behavior than the current generation. The most important reason behind this is that under the concept of financial socialization, especially the earning and using of money at an early age is more common in those periods. Today, the developing and changing technological environment, as in every subject, reduces the impact of this financial socialization which is created by the family, parents and business life day by day. Considering that the range of finding employment in permanent status in our country is 25-30 years old, it can be said that the financial experience gained from the money earned on an individual basis is very late for the individual. Another issue discussed is the temporal cohesion of financial education within the scope of financial socialization. One of the mistakes made by parents during this period is related to the necessity of the child to receive information in every subject at school. Here, the main reasons for pushing parents to this idea are that parents are widely employed in families and they cannot spare enough time for their children. The starting point and place of financial education is family and the most effective teachers are parents. Therefore, parents should not only help their children to achieve a good future by receiving good education, but also to display behaviors that shape their future with the right financial decisions and behaviors.

Accordingly, the study focuses on the concept of financial socialization, which can be effective in individuals' financial information, behavior and decisions. It is emphasized that family, parents, money and work experience and education are important channels of financial socialization and these channels can have important effects on individuals' financial literacy levels.

**Keywords:** Financial Socialization, Financial Literacy, Family, Parent, Job, Money

\* Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Yönetim ve Organizasyon Bölümü Öğretim Üyesi, ORCID: 0000-0001-6599-6337, ademozbek@gumushane.edu.tr

\*\* Bağımsız Araştırmacı, ORCID: 0000-0001-7538-8407, aydinayse.tr@gmail.com

Derleme Makale.

Sayfa Sayısı: 1342-1349

Makale Geliş Tarihi: 26.09.2021

Makale Kabul Tarihi: 27.11.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021



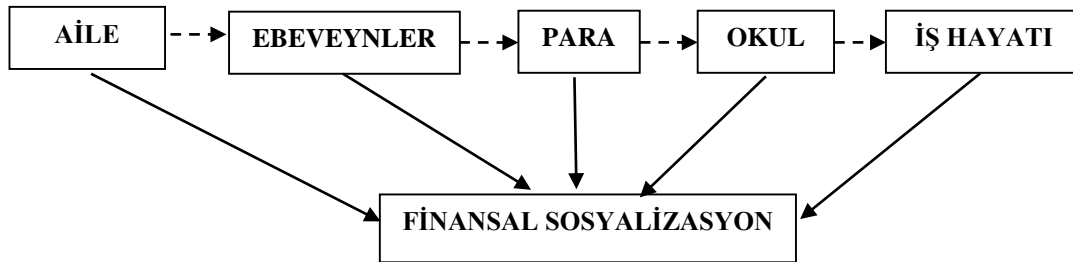
## 1. GİRİŞ

Kullanım faydasının bilinirliğine göre, bazen basit bir bilgi, insanlara çok önemli kazanımlar veya fırsatlar yaratabiliyorken, önemli olarak ifade edilen teorik altyapısı kuvvetli bir bilgi de hiçbir fayda sağlayamaz olabilmektedir. Finansal okuryazarlık, bilginin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve doğru finansal davranışlara dönüştürülmesidir. Bu kavramın temelinde yatan en önemli olan parametre bilgidir. Finansal sosyalizasyon, bireylerin yeni ekonomik tutumları, değerleri ve güncel bilgileri öğrendikleri ve devamlı olarak kendilerini ekonomik çevre ile uyumlu hale getirdikleri bir süreçtir (Hayta, 2008:167). Finansal sosyalizasyon, finansal okuryazarlık için gerekli olan uygulanabilir ve deneyimlenebilir bilginin alt yapısını oluşturmaktadır.

Finansal sosyalleşme perspektifi, sosyalleşmenin kişinin ve çeşitli ajanların belirli sosyal ortamlarda etkileşimi yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (McLeod ve O'Keefe, 1972:135). Drever vd. (2015), finansal sosyalizasyonun özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için anahtar görevi gördüğünü, finansal sosyalleşmenin, bir kişinin finansal faaliyetler için değerler, tutumlar, standartlar, davranışların kazanılması ve geliştirilmesi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir.

Sosyalleşme ajanlarını Şekil 1'de gösterildiği gibi aile, ebeveynler, para, okul ve iş olarak ifade etmek mümkündür. Finansal sosyalizasyon anlamında bahsi geçen ajanların bireylerin finansal okuryazarlıkları üzerindeki etkilerinin artırılmasının sağlanması konusunda şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Her bir ajanın, bireyin finansal sosyalizasyon süreci üzerindeki etkisi ve başarısının farklı gerçekleştiğinin bilinmesi.
2. Bu ajanlar arasındaki koordinasyonun düzgün sağlanması.
3. İfade edilen ajanlar vasıtasıyla sağlanan bilgileri erken yaş dönemi denilen çocukluk döneminde bireylere ulaştırılmasının ve aktarılmasının sağlanması.



Şekil 1. Finansal Sosyalizasyon Süreci Unsurları

### 1.1. Aile

Finans kavramının merkezinde para yer almaktadır. Bu nedenle finansal sosyalizasyon kavramı para üzerinden aktarılmalı ve para ile ilişkilendirilmelidir. Bireylerin finansal sosyalizasyon süreçlerinin başlangıç noktası aileleridir. Burada ailenin gelir seviyesi, gelir seviyesine bağlı olarak

tasarruf alışkanlıkları, anne ve babanın eğitim durumları ve finansal bilgi seviyeleri, çocukların elde edebilecekleri finansal tecrübelerin önemli kaynakları olabilmektedir.

Ailenin gelir seviyesine bağlı olarak ebeveynlerin tasarruf yapabilmeleri ve bu alışkanlığı çocuklarına aktarmaları, çocuğa düzenli harçlık verilmesi ve bu harçlığı kendi iradesine bağlı olarak kullanılmasının sağlanması, anne ve babanın finansal konulara karşı belli bilgi birikimine sahip olması gibi ailevi imkânlar çocuğun finansal sosyalizasyonu için ayrı ayrı deneyimler sunmaktadır. Hayta (2008), gelir seviyesi orta ve üst düzey olan Ankara da yaşayan aileler üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ailelerin tasarruf ve yatırım davranışlarını etkilediği ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça ailelerin daha fazla yatırım ve tasarruf yaptıkları gözlemlenmiştir. Çocuklar ebeveynlerini gözlemlerinden, finansal uygulamalara katılmalarından ve doğrudan eğitim almalarından dolayı aile onlar için önemli bir bilgi kaynağı olarak bilinir (Beutler ve Dickson, 2008).

## 1.2. Ebeveynler

Bir insanın yaşamı süresince bilgi ve deneyimin elde edilmesi bakımından her an başvurulacak temel kaynaklar ebeveynlerdir. Her konuda olduğu gibi finansal bilginin elde edilmesi hususunda da etkileri tartışılmazdır. Burada ifade edilen finansal bilgi, aile içerisinde kullanımda olan paranın yönetilme biçimidir. Bu yönetim, paranın elde edilmesi ve kullanılma sürecini kapsamaktadır. Çocuklar kasıtlı olarak aile içi etkileşimler yoluyla para etrafında finans hakkında çok şey öğrenirler, bu öğrenme biçimi genellikle çocukların finansal sosyalleşmesi üzerinde amaçlı eylemler kadar güçlü bir etkiye sahiptir (Danes, 1994). Bütçe yönetimi, finansal planlama, yatırım, tasarruf ve harcama gibi finansal davranışlar, bu sürecin önemli aşamalarını oluşturur. Ebeveynler bütçe ile ilgili gelir gider kontrolünün ve gelecek adına finansal planlamanın nasıl yapılacağına dair sahip oldukları deneyimleri çocuklarına aktarmalıdır. Çocuklar finansal yönetim davranışını gözlemler ve katılım yoluyla, sosyalleşme ajanlarının kasıtlı talimatlarıyla öğrenirler (Danes ve Dunrud, 1993). Flouri (2004), ailenin finansal sosyalizasyon bağlamında, özellikle de ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuğun finansal sosyalleşmesinde en önemli belirleyicilerden birisi olduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynler aşağıda sıralan finansal uygulamaları yerine getirerek çocukların finansal sosyalizasyon süreçlerinin sağlıklı oluşmasına imkân sağlayabilirler:

- Aile içerisinde, aile kumbaralarına veya bankalarda oluşturulan hesaplara düzenli olarak para birikimi yapılması.
- Aile içerisinde alınan finansal kararların çocuklara anlatılması ve bu kararlara onların dâhil edilmesi.

- ...
- Çocuklara erken yaşlarda özellikle de bütçeleme davranışının anlatılması.
  - Yapılan alış-verişlere çocukların götürülmesi.
  - Çocuğun finansal özgüveni açısından tek başına alış-verişe gönderilmesinin sağlanması.

Günümüzde ailelere bakıldığında, ebeveynler tarafından alınan finansal kararların çocuklara anlatılmadığı veya bu sürece çocukların dâhil edilmedikleri görülmektedir. Unutulmamalıdır ki finansal anlamda verilen her karar ailenin tüm fertlerini etkilemektedir. Solheim vd. (2011), birçok ebeveynin gelir, tasarruf ve borç gibi ailenin finansal bilgilerinin çocuklarla tartışılmaması gerektiğine inandıklarını ve bu durumda hiç de şaşırtıcı olmadığını ifade etmişlerdir.

Ebeveynler, gelecekte çocukları için çok önem arz edecek bu bilgi ve deneyimleri neden onlardan saklamakta veya onları bu deneyimsel bilgidен mahrum bırakmaktadır? Bu soruya verilebilecek cevapları:

- Ebeveynlerin, finansal bilgi anlamında yetersiz olmaları ve dolayısıyla yanlış finansal kararlar vermeleri,
- Finansal kararların paylaşımının çocuklar için erken olduğunu düşünmeleri,
- Finansal bilgiyi çocuklara anlatma ve aktarma konusunda kendilerini yetersiz görmeleri,
- Sadece okul eğitimi ile bu bilgilerin çocuklara verilebileceğini düşünmeleri,
- Çocukların erken yaşlarda kısmi zamanlı işlerde çalıştırılıp iş ve para deneyimi kazanmalarını düşünmemeleri olarak sıralamak mümkündür.

Finansal sosyalizasyon süreci içerisinde önemli bir aşamayı teşkil eden ebeveynler, özellikle de yaşanılmış ve tecrübe edilmiş finansal bilgiyi çocuklara aktararak ve ailede alınan finansal kararlara onları da dâhil ederek çocukların özgüven kazanması hususunda önemli bir adım atmış olacaktırlar. Çocukluk ve ergenlik döneminde ebeveyn-çocuk finansal tartışmasının, çocukların yetişkinlik dönemlerinde sağlıklı finansal davranışları olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Jorgensen vd., 2017). Son yıllarda, dünya ekonomisindeki çağdaş kaygılar nedeniyle eğitimciler, politika yapıcılar ve aileler arasında ihtiyaçların bir sonucu olarak finansal davranışların iyileştirilmesine yönelik ilgi artmaktadır (Gudmunson ve Danes, 2011:644).

### 1.3. Para

Sosyalizasyon sürecinin para ile ilgili aşamasında, ebeveynlerin, parayı nasıl ve ne şekilde elde ettikleri ile ilgili süreci çocuklarına net bir şekilde atlamaları gereklidir. Bunların yanında ebeveynler tarafından, çocuklara düzenli olarak harçlık verilmesi suretiyle bankada onlar adına tasarruf hesapları açılarak birikimlerini burada muhafaza etmelerinin veya kendi ihtiyaçları için

harcamaları kendilerinin yapması gibi uygulamalar yapılabilir. Buradaki amaç çocuğa, finansal davranış kapsamı içerisinde paranın fonksiyonlarının anlatılmasıdır. Çocuklarına para konuları hakkında konuşan ebeveynler, onların uzun vadeli finansal refahlarını etkileyebilmektedirler (Deenanath vd., 2019:93).

Para ile ilgi davranışlar, bireye yeni finansal yönetim bilgisi kazanma anlamında motivasyonunu artırıcı bir rol oynayabilir (Edwards vd., 2007:98). Buna ek olarak parayla ilgi olarak farklı algıların finansal bilgi ve davranışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Robert ve Jones, 2001:221). 1999 yılında Amerika’da yapılan çalışmada, 16-22 yaş aralığında yer alan bir grup öğrencinin yarısından fazlasının çalışarak para kazandıklarını ve para kazanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla tasarruf davranışı sergiledikleri gözlemlenmiştir (American Savings Education Council, 1999).

#### 1.4. Okul Eğitimi

Türkiye’de, ilk-orta ve lise eğitim müfredatlarında finansal eğitimle ilgili uygulamalara bakıldığında bireyler bu eğitimleri en erken lise seviyesinde almaya başlamaktadırlar. Lise olarak ifade ettiğimiz kuruluşları bazı özel okullar ve meslek liselerinin bazı bölümleri olarak sınırlandırmak gerekir. Bahsedilen okulların dışındaki eğitim kurumlarımızda finansal eğitim içeriğine sahip bir müfredat bulunmamaktadır. Bu tip okullarda eğitim almayan bireyler açısından finans eğitiminin başlangıç noktası üniversite eğitimleri olacaktır. Ailede başlayan, ebeveynler tarafından geliştirilen finansal sosyalizasyon süreci, çocukların ilköğretime başlangıç dönemleri ile devam ettirilmesi önem arz etmektedir.

İnformel ebeveyn eğitiminin, erken dönem formel okul eğitimi ile tamamlanması bireylerin finansal sosyalizasyon süreçlerini olumlu etkileyecektir. Burada üzerinde durulması gereken en önemli husus, eğitim müfredatının yeniden gözden geçirilerek finansal eğitimin erken yaş dönemlerinde verilmesinin sağlanmasıdır. Schug ve Walstad (1991), ilkokulda alınan finansal eğitimin, öğrencinin olumsuz alışkanlıklarının uzaklaştırılmasına ve okul dışındaki finansal sosyalleşme eksikliğine karşı koymaya yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Finansal eğitimle ilgili çalışmaların büyük bir kısmında, bir yetişkinin finansal kararlarında, çocukluk döneminde inşa edilen ekonomik kararların, sahip olunan paranın kullanılma şekli ve amacının, ebeveyn ve toplum ile sağlanan sosyal etkileşimin, pratik deneyimlerin yanı sıra demografik ve bireysel yönlerin de etkili olduğuna değinilmiştir (Özbek, 2019: 33).

#### 1.5. İş Hayatı

Bireylerin gerçek anlamda finansal yönetim becerilerini sergiledikleri dönem kendi kazançlarını elde ettikleri çalışma dönemidir. Bu dönemde, alınan finansal kararlar üzerinde aile ve ebeveyn etkisi kısmen daha az ve çocukluk döneminde bilgiye ve gözleme dayalı elde edilen

alışkanlıkların etkisi ise daha fazla olacaktır. Çalışma döneminde, çocukluk döneminde elde edilen bireysel alışkanlıklar somut olarak uygulanmaya çalışılır. Finansal sosyalizasyon üzerinde etkili olan aile, ebeveyn, para ve okul eğitimi gibi ajanlar vasıtasıyla aktarılan bilgi ve deneyimler özellikle de bireyin çalışma hayatı ile elde ettiği gelirin doğru kullanımına imkân sağlayacaktır. Bu noktada dikkate alınması gereken konu, bireysel alışkanlıkların oluşması esnasında, ifade edilen finansal sosyalizasyon ajanlarının kendilerine düşen görevleri zamanında ve etkin bir şekilde yerine getirmeleridir.

## 2. ÖNERİLER

Bireysel finansal sosyalizasyon sürecinin merkezinde ebeveynler yer almaktadır. Bu nedenle yapılan önerilerin birçoğu anne ve babaları yakından ilgilendirmektedir. Çalışmanın genelinde aktarılmaya çalışılan ve önemli olduğu düşünülen sosyalizasyon uygulamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Ebeveynler tarafından aile ortamında doğru finansal kararların verilmesinin sağlanması. Doğru kararlar doğru davranışların gelişmesine imkân sağlayacaktır.
- Tasarruf, harcama ve yatırım gibi finansal davranışların çocuklara somut uygulamalarla anlatılması ve gösterilmesi.
- Ebeveynler tarafından alınan finansal kararların ailenin her bir ferdi etkileyeceği düşüncesinden yola çıkılarak bu kararların çocuklara anlatılması veya bu kararlara çocukların dâhil edilmesi.
- Günümüzde yetişkinlerin dahi uygulamada zorluk yaşadığı bütçeleme yani gelir-gider kontrolünün nasıl yapıldığı hakkında çocukların bilgilendirilmesi.
- Çocukların, para ile ilgili somut davranışlar sergileyebileceği ve öğrenebileceği (alış-veriş yapma, bankada tasarruf hesabı açılması veya gelir düzeyine bakılmaksızın çocukların boş vakitlerinde kısa zamanlı çalıştırılmaları gibi) uygulamaların düzenlenmesi.
- Aile dışında finansal eğitimin özellikle de ilkökul seviyesinden başlatılarak verilmesi. Bu kapsamda eğitim öğretim müfredatına finansal okuryazarlık içerikli uygulamaların eklenmesi.

## 3. SONUÇ

Harcama, tasarruf ve yatırım gibi finansal davranışlar gün geçtikçe değişmekte, farklı kanallar ve farklı ürünler üzerinden gerçekleşmektedir. Eskisi gibi değil artık zaman, paranın karşısında, satın alabileceği birçok ürün söz konusudur. Bu denli finansal ürün yelpazesinin geniş olduğu bir dönemde bireyin kendi finansal yönetimini sağlaması geçmişe oranla daha da zorlaşmaktadır.

Aile yaşantısında en belirgin ve kilit rol ebeveynlere düşmektedir. Finansal okuryazarlık için temel olan bilgi okul bilgisi değil, görselliğe ve uygulamaya dayalı olan, ebeveynler tarafından



çocuklarına aktarılan bilgidir. Okul eğitimi ile alınan finansal bilginin bireylerin finansal okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisi söz konusu iken aynı oranda bu etki sergilenen finansal davranışlara yansımamaktadır. Finansal okuryazarlık ile finansal davranışlar arasındaki koordinasyonu sağlayacak kavram finansal sosyalizasyondur. Finansal sosyalizasyon bireye bilginin yanında deneyim değil deneyimin yanında bilgi imkânı sunmaktadır. Bu nedenle özellikle de ebeveynlere, çalışmanın önceki kısımlarında bahsedilen finansal deneyimlerin erken yaş dönemlerinde çocuklara aktarılması konusunda önemli görevler düşmektedir. Ebeveyn-çocuk finansal etkileşiminin çocukların finansal sonuçları üzerindeki etkileri yetişkinlik dönemine kadar uzanmaktadır (Webley ve Nyhus, 2006). Sonuç olarak finansal okuryazarlığın gelişmesi için finansal sosyalizasyon çerçevesinde aile, ebeveynler, para, okul eğitimi ve iş hayatı bireyin finansal dünyasına deneyim ve bilgi kazanımları sunmalıdır.

### **Kaynakça**

- American Savings Education Council. (1999). Youth & money 1999: Results of the 1999 youth and money survey. Retrieved March 31, 2006.
- Beutler, I., & Dickson, L. (2008). Consumer economic socialization. Handbook of consumer finance research, 83-102.
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. Journal of Financial Counseling and Planning, 5, 27-146.
- Deenanath, V., Danes, S. M., & Jang, J. (2019). Purposive and Unintentional Family Financial Socialization, Subjective Financial Knowledge, and Financial Behavior of High School Students. Journal of Financial Counseling and Planning, 30(1), 83-96.
- Drever, A., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M. and Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. The Journal of Consumer Affairs, 49(1), 13-38.
- Edwards, R., Allen, M. A. and Hayhoe, C. R. (2007). Financial attitudes and family communication about students' finances: the role of sex differences. Communication Reports, 20(2), 90-100.
- Gudmunson, C. G., & Danes, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. Journal of family and economic issues, 32(4), 644-667.
- Hayta, A. B. (2008). Socialization of the child as a consumer. Family and Consumer Sciences Research Journal, 36, 167-184.
- Jorgensen, B. L., Rappleyea, D. L., Schweichler, J. T., Fang, X. & Moran, M. E. (2017). The financial behavior of emerging adults: A family financial socialization approach. Journal of Family and Economic Issues, 38, 57-69.

McLeod, J. M., & O'Keefe, G. J. (1972). The socialization perspective and communication behavior. *Current perspectives in mass communication research*, 121-168.

Özbek, A. (2019). Erken Dönemde Ekonomi Eğitiminin Finansal Okuryazarlık Düzeyine Etkisi: Uluslararası Bakalorya (IB) Örneği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1-190.

Robert, J. and Jones, E. (2001). Money attitudes, credit card use, and compulsive buying among American college students. *Journal of Consumer Affairs*, 35, 213-240.

Schug, M., Walstad, W. (1991). Teaching and learning economics. In: Shaver, J. (Ed.), *MacMillian Reference Books. Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, 411-419.

Solheim, C. A., Zuiker, V. S., & Levchenko, P. (2011). Financial socialization family pathways: Reflections from college students' narratives. *Family Science Review*, 16(2), 97-112.

Webley, P., & Nyhus, E. K. (2006). Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, 27, 140-164.

**Çatışma Beyanı:** Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Makale katkı oranı:** Katkı oranı %50, %50'dir.

**THE CHANGING ROLE OF MANCHESTER FROM THE FIRST  
GLOBALISATION TO THE SECOND\*****Dr. Ayca SARIALIOGLU HAYALI, Associate Professor\*\*****Dr. Yontem SONMEZ, Senior Lecturer\*\*\*****Abstract**

Although Manchester was a small and not very populous market town at the beginning of the 18<sup>th</sup> century, it experienced a large increase in population both in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries thanks to the growth of the cotton industry attracting labour from the countryside. With the urbanisation brought about by the Industrial Revolution, Manchester achieved to become the centre and the first industrialised city of the world in the First Globalisation Era, which was the late 19<sup>th</sup> century. However, following the Great Depression of the 1930s and with an increase in foreign competition, textile industry was in decline and thus there was an outmigration of labour from Manchester causing a continuous decline in population as well. Therefore, it can be argued that Manchester lost its centred role in the 20<sup>th</sup> century. In order to improve the economic situation, Manchester's economy started to diversify into some other industries such as engineering, chemicals and electronics as well as services. However, it could not catch the requirements of the new era shaped by the Information and Communication Technologies (ICT) Revolution. Meanwhile, the Silicon Valley of the United States emerged as an important centre in the Second Globalisation Era, which was the 1990s. Although having lost its centred role in the second globalisation era, with the 21<sup>st</sup> century, Manchester has been re-emerging as an important point in the "Northern Powerhouse" as it has both the necessary infrastructure for Research and Development (R&D) and the innovative potential. The aim of this paper is to study the changing role of the Manchester city as an economic centre in the last three centuries, with an emphasis on the major changes taking place in the First and the Second Globalisation Eras. Since it is underlined that "Manchester's history is more than just the story of a town, it is a contribution to the history of the modern world" (Kidd, 2006), it should be well understood in order to comprehend the present stage that the humankind, industrialisation and the capitalism reached at.

**Keywords:** International Political Economy, Globalisation, International Economics, Economic History, Manchester

**BİRİNCİ KÜRESELLEŞMEDEN İKİNCİYE MANCHESTER'IN DEĞİŞEN ROLÜ****Öz**

Manchester, 18. yüzyılın başında küçük ve çok kalabalık olmayan bir pazar kasabası olmasına rağmen, kırsal kesimden emek çeken pamuk endüstrisinin büyümesi sayesinde hem 19. hem de 20. yüzyıllarda büyük bir nüfus artışı yaşamıştır. Sanayi Devrimi'nin beraberinde getirdiği kentleşme ile birlikte Manchester, 19. yüzyılın sonlarına denk gelen Birinci Küreselleşme Döneminde dünyanın merkezi ve ilk sanayileşmiş şehri olmayı başarmıştır. Ancak 1930'lardaki Büyük Buhran'ın ardından ve dış rekabetin artmasıyla birlikte tekstil endüstrisi gerilemeye başlamış ve bu nedenle Manchester'dan bir işgücü göçü meydana gelmiş ve bu da nüfusta sürekli bir düşüşe neden olmuştur. Bu nedenle, Manchester'ın 20. yüzyılda merkezi rolünü kaybettiği söylenebilir. Ekonomik durumu iyileştirmek için Manchester ekonomisi, mühendislik, kimya ve elektronik ile hizmetler gibi diğer bazı sektörlerle doğru çeşitlenmeye başlamıştır. Ancak, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Devrimi'nin şekillendirdiği yeni dönemin gereklerini yakalayamamıştır. Bu arada, Amerika Birleşik

\*Another version of this paper was presented orally at the International Conference called "The 28th Annual EAEPE Conference 2016: Industrialisation, socio-economic transformation and Institutions" organized by the European Association for Evolutionary Political Economy (EAEPE) and the Manchester Metropolitan University, in Manchester, the UK, on 03-05 November, 2016.

\*\* Corresponding Author, Karadeniz Technical University, Turkey, Department of Economics, ORCID No: 0000-0002-6613-7531, aycasarialiogluhayali@ktu.edu.tr.

\*\*\* Manchester Metropolitan University, the UK, Department of Accounting, Finance and Economics, ORCID No: 0000-0002-3262-222, y.sonmez@mmu.ac.uk.

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı:1350-1367

Makale Geliş Tarihi: 15.09.2021

Makale Kabul Tarihi: 01.12.2021

MakaleYayın Tarihi: 31.12.2021

Devletleri'nin Silikon Vadisi, 1990'lar olan İkinci Küreselleşme Döneminde önemli bir merkez olarak ortaya çıkmıştır. Manchester, ikinci küreselleşme döneminde merkezi rolünü kaybetmiş olsa da 21. yüzyılla birlikte, hem Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge) için gerekli altyapıya hem de yenilikçi potansiyele sahip olması nedeniyle “Kuzey Santrali”nde önemli bir nokta olarak yeniden ortaya çıkmaktadır. Bu makalenin amacı, son üç yüzyılda bir ekonomik merkez olarak Manchester şehrinin değişen rolünü Birinci ve İkinci Küreselleşme Dönemlerinde meydana gelen büyük değişimlere vurgu yaparak incelemektir. “Manchester'ın tarihinin sadece bir kasaba hikâyesinden daha fazlası olduğu, modern dünya tarihine bir katkı olduğu” (Kidd, 2006) vurgulandığından, insanlık, sanayileşme ve kapitalizmin ulaştığı günümüz aşamasını kavrayabilmek için iyi anlaşılması gerekir.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası Politik İktisat, Küreselleşme, Uluslararası Ekonomi, Ekonomi Tarihi, Manchester

## 1. Introduction

From the 5<sup>th</sup> century to the 15<sup>th</sup>, Manchester was not an important town; it was one of the many impoverished small market towns in the North West of England, which was part of the extensive Salford Hundred so was subordinated to Salford. The turning point in the economic development history of Manchester, which has initiated the transformation of Manchester into the “new regional capital of south-east Lancashire”, was the rise of the Lancashire cotton industry (Kidd, 2006: 5). Towards the end of the 17<sup>th</sup> century, Manchester, a centre of fustians and linen, together with the other newly-expanding middle-ranking towns such as Birmingham (already a centre of metal manufacturing), Nottingham and Leicester (hosiery) and Leeds (woollen textiles) started experiencing an economic transformation, which would raise it to the commercial preeminence and make it arguably the first modern city, at the same time making this group of towns/cities “the future industrial giants of the 19<sup>th</sup> century” (Kidd, 2006: 1-6). Hence, it can be said that although it was a small and not very populous (around 10,000) market town at the beginning of the 18<sup>th</sup> century, it experienced a large increase in population both in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries (700,000) due to the growth of the cotton industry attracting labour from the countryside. As a result of that boom in textile manufacturing during the Industrial Revolution, Manchester became the second biggest city of Britain (and the third largest of the United Kingdom-UK- after London and Glasgow). Therefore, it is underlined that “Manchester’s history is more than just the story of a town, it is a contribution to the history of the modern world” (Kidd, 2006: 1). In this respect, the reasons of the leadership of Manchester in Industrial Revolution are listed by Brown (2004) as the development of steam-powered spinning machinery, of which energy power such as coal could be sustained nearby, and the emergence of North America as a source of raw cotton, which could be easily imported from there, the availability of the rivers and a network of canals, which were used for transportation and communication and the mechanisation of production, such as spinning and weaving could be achieved more cheaply within factories.

According to Hodos (2011: 1552) “second cities offer historical alternatives to global cities in pathways to globalisation”. With the urbanisation brought about by the Industrial Revolution, Manchester became the centre and the first industrialised city of the world in the First Globalisation Era, which was the late 19<sup>th</sup> century (Kidd, 2006: 28). However, following the Great Depression of the 1930s and with an increase in foreign competition, textile industry was in decline and thus there was an outmigration of labour from Manchester causing a continuous decline in population as well. Therefore, it can be argued that Manchester lost its centred role in the 20<sup>th</sup> century. In order to improve the economic situation, Manchester’s economy started to diversify into some other industries such as engineering, chemicals and electronics as well as services. However, it could not catch the requirements of the new era shaped by the Information and Communication Technologies (ICT) Revolution. Meanwhile, the Silicon Valley of the United States (US) emerged as an important centre in the second globalisation era, which was the 1990s.

Although having lost her centred role in the second globalisation era, with the 21<sup>st</sup> century, Manchester is re-emerging as an important point in the “Northern Powerhouse” as it has both the necessary infrastructure for Research and Development (R&D) and the innovative potential. The aim of this paper is to study the changing role of the Manchester city as an economic centre in the last three centuries, with an emphasis on the major changes taking place in the first globalization era of the late 19<sup>th</sup> century following the UK based Industrial Revolution and the second globalisation era following the ICT revolution, in the late 20<sup>th</sup> century. In order to achieve this aim, the paper is organised as follows; following the introduction part, globalisation eras will be provided as a background, and then in order to explain the magnitude and the reasons for the changing pattern of the “Mancunian” economy and its role as a national, international and global centre as well as a part of the “Northern Powerhouse”, Manchester will be handled through last three centuries mainly focusing on the different Globalisation eras and try to have a qualitative and quantitative comparison of the last three centuries.

## 2. Globalisation Eras

Since the mid-19th century, there have been at least two episodes of globalisation (Baldwin and Martin, 1999) such as 19th Century Globalisation as First and 20th Globalisation as Second. It can be said that accelerated integration was observed in the mid-19th century and in the second half of the 20th century. So, it has often been marked by periods of accelerated integration (as observed in the 19th century and in the second half of the 20th century) and by periods of dramatic reversals (as in the inter-war period), sometimes with costly consequences. In this regard, First Globalisation is accepted as relatively shallow integration between independent countries/firms, as only reducing



or eliminating the trade barriers in commodities and international movement of portfolio capital and relatively simple direct investment. On the other hand, Second Globalisation occurs as a deep integration within a global network including mutual harmonisation of national rules and regulations organised primarily within and between geographically extensive and complex global production networks.

Although the notion of a globalised economic world has become widely accepted, the “newness” of the globalisation was debated since it has been argued that the world economy was actually more open and more integrated in the half century prior to the First World War (1870-1914) than it is today (Hirst and Thomson, 1996). It is maintained that it has only recently become as open and integrated as the regime that prevailed from 1870 to 1914, i.e. at the height of the gold standard in the late 19th century (Hirst et al., 2009). With the help of trade, investment and migration statistics, Hirst and Thompson (1996) argue that “the world economy was actually more open and more integrated in the half century prior to the First World War (1870-1913) than it is today” (Hirst and Thompson, 1996). On the other hand, it is argued that trade and financial integration in the 1990s based on the emerging of the Multinational Companies (MNCs) and the increase in the short run international financial flows including a wider range of assets and a greater range of economic activities have gone further than ever before (Perraton, 2001: 675-681). However, it is agreed on that international population migration has not returned to those earlier levels, at least in terms of the proportion of the world population involved in cross-border movement (Hirst and Thomson, 1996) since the restrictions on immigration were not as common during the 19th century. In US, immigration was responsible for 24% of the expansion of the labour force during the 40 years before the World War I (WWI). Consequently, labour’s international mobility was more comparable to that of capital. In this regard, the asymmetry between mobile capital (physical and human\*) and immobile natural labour is tackled as a relatively recent practical phenomenon of 1990s’ globalisation, although in theory globalisation is defined as the free movement of goods and services, capital and finally labour (Rodrik, 1997).

### 3. Manchester through Different Globalisation Eras

#### 3.1. Manchester before the 18th Century

Obtaining the right to an annual fair in 1223 (held every September after the harvest), being granted a charter in 1301 and the customary weekly Saturday market all contributed to Manchester’s trading

---

\* Human capital, here, refers to the well-educated human resource. Rodrik (1997) implicitly evaluates well-educated human resource as a capital element not a labour resource by using the term “mobile capital (physical and human)”.

function before the Industrial Revolution (Abell, 1978; Kidd, 2006). The 16th century Manchester was described as the “cheiffest town in Lancashire, next to Lancaster”, suggesting a centre of trade and industry with its market and fair (Willan, 1980). The increase in trade was reflected by the growth in markets and fairs and as a result also brought some improvement in transport activities such as bridges (Abell, 1978). During the Elizabethan Era, that is about two centuries before the Industrial Revolution, and thus before “the mechanisation of cotton production”, Manchester was already a manufacturing and market centre for woollens and linen, importing raw materials such as Irish linen yarn from Ireland (first recorded in 1543) and selling goods throughout the provinces as well as the London markets (Kidd, 2006: 5; Abell, 1978). Therefore, although in the industrial history, Manchester is known as “Cottonopolis”, i.e. a cotton town, Manchester’s cotton trade has its roots in the earlier textile industry. Winterbotham (1998) argues that raw fustian cloth having “a linen wrap and a cotton weft” was produced from raw cotton, i.e. cotton wool, towards the end of the 16th century in Manchester so both the linen and wool industries already had a significant impact there (Winterbotham, 1998: 22).

Industry played an important role in Elizabethan Manchester’s economy in addition to trade and to a lower extent agriculture. Although, it is difficult to determine the role of each sector, the sources reveal that much of the farming was done as a side-line and it was rare to see someone whose sole occupation was farming apart from the more rural parts of the parish. As a result, farming stock did not account for a large proportion of personal estates. In addition, arable farming was less important than animal husbandry and the main emphasis was on diary farming, concentrating in an urban area where the demand came either from the producer’s own household or from the market during Elizabethan Manchester (Willan, 1980). Although Manchester was not a leather town such as Leicester or Chester, there were people making leather and even exporting leather gloves, i.e. “Manchester gloves” through Liverpool to Dublin. In a similar way, although there were blacksmiths in Manchester, it was not a metal-working town. Since linen and cotton waste were used as raw materials in paper production together with water, another industry, which was established from 1670 to 1730, was the paper industry. The output was used as wrapping paper for the textiles.

The making and marketing of cloth were the key sectors contributing to the economy in this remote Lancashire commercial and manufacturing town (Kidd, 2006: 22-24). “Manchester’s role as a regional centre was combined with her role as a cloth town which involved her in the long distance trade in cloth. It was this combination that largely accounted for the wealth of the place” (Willan, 1980: 79). Relatively cheaper woollen cloths brought opposition to those infant industries in Lancashire and West Riding from the established producers in East Anglia. The scale of international

trade during this century was small and was subject to the growth of merchantilism. English merchants in London formed a cartel and they gradually gained the control of cloth exports to the chief European market, which was Antwerp as well as the Baltic, Spain and the Levant (Eastern Mediterreanean). France and Portugal also became the destination for exports by Elizabethan times (Abell, 1978). In spite of the London cartel, the woollen industry continued to grow in Lancasire and the West Riding. This has brought with it economic transformation as cottagers who were dependent on agriculture only, gradually became interested in spinning and weaving.

Manchester has been a cloth town; a manufacturing and market centre for wollens and linen since from around the mid 16th century, even before the Industrial Revolution. As the volume of trade increased with an increase in raw material imports such as linen yarn from Ireland and the exports to other provinces and the London market, so did the wealth of the merchanst as well as the number of the migrant workers. As its regional preeminence was gradually established, its population has risen from an estimated 2,300 in 1543 to around 43,000 in 1773 (Kidd, 2006: 5).

In the 17th century, Manchester continued to play a central role in the woollen and linen industries in the Lancashire region (notable for its smallware manufacture and silk weaving). The production of fustian cloth, which was a mixture of linen and cotton, has introduced cotton to the manufacturing sector. The trade in cotton products became even more significant and had started to rise at the beginning of the 17th century around 1600 with the introduction of new manufactures. Following such developments, the share of population employed in manufacturing started to exceed the share of population employed in agriculture as early as 1650 (Kidd, 2006: 5-7). By the end of the 17th century, it was not only Manchester which was a middle-ranking town specialising in a product (fustians and linen), to be the future industrial giant in it, in addition, Birmingham was specialised in metal-manufacturing, Nottingham and Leicester were specialised in hosiery and Leeds was specialised in woollen textiles (Kidd, 2006: 6).

### **3.2. Manchester in the First Globalisation Era**

#### **3.2.1. Manchester in the 18<sup>th</sup> Century**

After remaining as an underdeveloped town for many centuries, Manchester became a main centre of activity in the 18<sup>th</sup> century. The cotton trade was generating enough revenue to cover the total cost, including the cost of transportation in spite of the rather primitive ways of transportation. Although at the beginning of the century, cart or packhorse was still the basic way of transport, the development of canals, which was associated with the coal industry, and the improvement of river navigation and roads helped the cotton trade to thrive. Pressure for such improvements was the result of higher living

...

*(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)*

standards reflected by a larger population, high agricultural product prices and the increase in industrialisation and urbanisation (Abell, 1978). The coal industry also had a positive impact on the expansion of the cotton industry. Although it was very localised due to lack of suitable transport, it was used to warm the houses of cotton workers and to operate factories which were emerging as a result of mechanical developments and capital-intensive ventures (funded by the profits made in the slave trade by Liverpool merchants). It also had an important role in “stimulating the development of a practical steam engine” as water had to be pumped to drain deep mines including coal mine (Abell, 1978: 31). Although it was the silk industry which started to expand because of capital investments in machinery and plants outside the country, it was too expensive and bulky to be organised domestically as it involved the use of complicated machinery. Therefore, cotton gradually displaced the silk industry, although it was very fashionable and competitive, as it had to compete with the imports from the Far East and from Italy and France (Abell, 1978).

Due to the increase in competition caused by Indian cotton and muslin imports, the imports of printed calicoes were banned by the Acts of 1700 and 1721. East Anglian wool merchants attempted to extend this to cover the imports from Lancashire as well, which had a negative impact on the Lancashire textile industry. However, there were increasing levels of smuggling and evasion of such prohibitions in the 18<sup>th</sup> century, smoothing out such effects. Around the same time, due to the outbreak of plague in France, French textile industry lost its competitiveness. In addition, wars in India reduced the level of competition from 1750. Another important development helping the expansion of the sector was the increase in demand from Europe in 1760s, which helped to offset the reduction in demand in America caused by the end of smuggling following the end of the Seven Years War in 1763 and the disruption in cotton supplies caused by the American War of Independence in 1779. Furthermore, natural conditions in Manchester also helped the industry. It was damp so the humidity helped in handling cotton thread and water resources helped in increasing waterpower for the industry. Finally, successive inventions in weaving and spinning machinery increased the efficiency of the industry giving the region an advantage in comparison to the major competitors.

Cotton trade continued to flourish from 1700 to 1780 (as seen in Table 1, reflected by cotton imports), by increasing the amount of annual raw cotton consumption from 1.2 million pounds to over 5.2 million (as seen in Table 2).

**Table 1: Cotton Imports from Levant, West Indies, Europe and Africa**

Years	Cotton Imports from Levant, West Indies, Europe and Africa (lb)
1700	1,395,751
1720	1,968,305
1740	1,545,673
1760	2,358,923
1770	3,612,416
1775	6,693,734
1780	6,877,369

**Source:** Wadsworth and Mann, 1931.

As seen in Table 2, this has continued to increase steadily and slowly from 1698-1710 until 1741-1750 with the exception of relatively limited increase in 1721-1730 in comparison to the previous decade. From 1741-1750 until the end of 1770s the rate of increase accelerated, reaching around 39% in the last decade in question.

**Table 2: Average Annual Consumption of Cotton in Great Britain**

Years	Cotton Wool (lb.)	Cotton Yarn (lb.)	Cotton Total (lb.)	% Change
1698-1710	1,095,084	95,291	1,190,375	
1711-1720	1,476,107	77,538	1,553,645	30.5
1721-1730	1,505,273	88,181	1,593,454	2.6
1731-1740	1,717,787	97,807	1,815,594	13.9
1741-1750	2,137,294	46,316	2,183,610	20.3
1751-1760	2,759,916	64,139	2,824,055	29.3
1761-1770	3,681,904	75,887	3,757,791	33.1
1771-1780	5,127,689	76,849	5,204,538	38.5

**Source:** Wadsworth and Mann, 1931.

The expansion of the cotton industry totally transformed the sector in Manchester from a sector of “small cotton manufacturers” scattered over the country into a sector of “capitalist employers of all sizes of business and a growing number of dependent workpeople” (Wadsworth and Mann, 1965: 170-211). However, towards the end of the 18<sup>th</sup> century, the predominant trade was still the traditional woollen trade with Europe. For example, woollens made up 42% of English exports by value in comparison to linen’s 7.3% and cotton’s 2.3% (Abell, 1978: 30).





merchants manufacture, finish and market textiles has also changed. The new way of organising production gave Manchester a competitive advantage, increasing efficiency in the sector (Wyke, 2016).

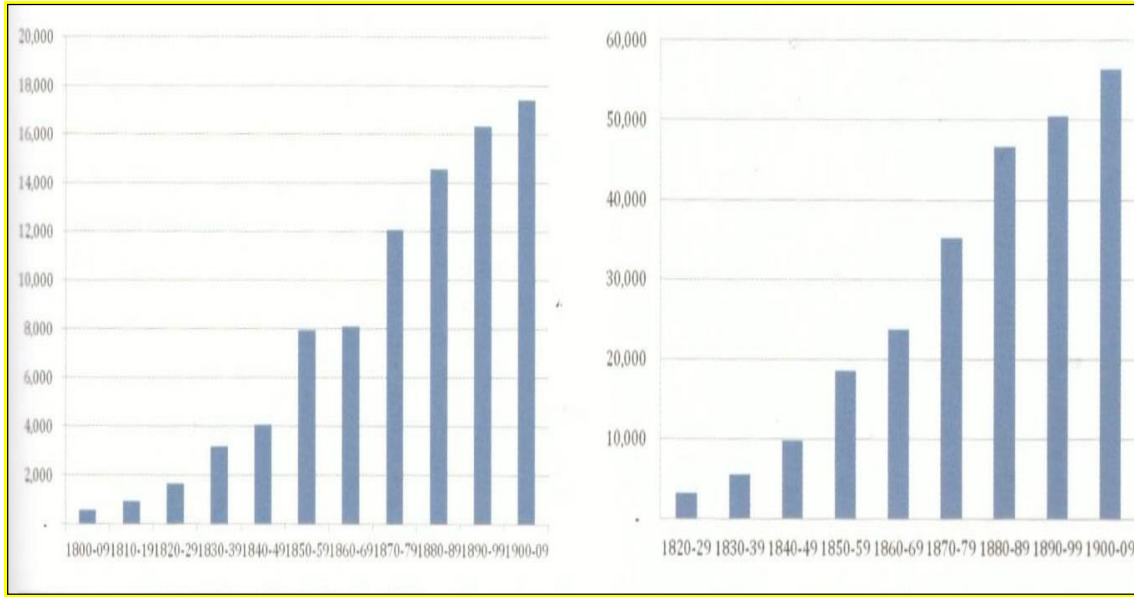
The invention of steam engine\* was another important factor in the expansion of cotton industry in Manchester, which made the mechanisation of cotton spinning possible. Canal transport was as important as steam engine and coal in the transformation of Manchester into the centre of urban industrial revolution. As the level of fuel used by steam engines in cotton mills was high, these mills were located by canal transport. Canals were the major network of transporting raw materials, fuel and any other bulky items. Transportation of coal to the cotton mills was an important source of income for the canals (Abell, 1978). During the industrial revolution, Manchester was a transport hub, an inland port in Castlefield was created with canals which was cutting through the town centre and the world's first railway station, leading railway lines between Liverpool and Manchester, linking an important manufacturing and commercial centre with its chief port (Abell, 1978; Kidd and Wyke, 2016). (From 1810 to 1824 the 110 million pounds of cotton shipped up to Manchester had increased to over 160 million while the 200 vessels in the Li-Man trade had increased to 250). In other words, since a large transport and distribution infrastructure were needed by Manchester's new working class attracted by the new factories, such well-designed transportation including canal system, railways and Manchester port was succeeded. Taylor and Holder (2008) maintain that the stuff, such as the food, fuel and general merchandise required by working population was sustained by the canal boats (Taylor and Holder, 2008: 19). In this regard, before directly exporting the Manchester products to abroad from Manchester port, which was built in 1894, Liverpool Port was used through connecting such port by the Manchester railway.

By the early 19<sup>th</sup> century, as seen in Figure 2, Mancunian merchants already had well established trading networks to import raw cotton and to export Manchester cotton "in ten thousand forms and colours" to "over all Europe and even into the distant continents". In addition, they already had an expertise in organising production, which gave Manchester a competitive advantage against other cities (Wyke, 2016: 71). In this regard, Figure 2 indicates the upward trend in both raw cotton imports and exports of cotton piece goods. By 1810, the cotton exports exceeded the woollen exports by value and continue to increase sharply in spite of the market disruptions and increases in tax prices caused by the long wars that Britain was fighting.

---

\* Converting heat/ thermal energy into controllable kinetic energy.

Figure 2: Left: Imports: Raw Cotton Consumption in Great Britain (million lb) & Right: Exports of Cotton Piece Goods (million yards)



Source: Wyke, 2016.

There was an increasing demand for cotton from “every section of an increasing population” due to as in comparison to woollen products, it was more comfortable to wear cotton, which could be dried and printed easily. Moreover, not only the population was increasing, but also the incomes of the consumers, which once again had a positive impact on cotton demand, were increasing (Wyke, 2016: 71). Furthermore, it was not only the domestic demand which was rising, but also the international demand for Manchester cotton from Europe and the United States was increasing. As a consequence of such increase in demand for cotton and the availability of the innovative machinery, the potential to make further profits in the sector has attracted both the existing manufacturers, merchants and new entrepreneurs, expanding the industry further (Wyke, 2016: 71-72).

Innovations were encouraged with the continuous increase in demand for cotton and as a result of new inventions and improvements, every stage of production could then take place in factories. Because there were quite a large number of small factories in the industry, it was quite competitive. Therefore, technical change played a key role in that industry, having a positive impact on productivity and thus consumer’s purchasing power as it helped to lower prices. The new urban environment in Manchester was made up of multi-storey steam powered cotton mills, built in groups, thus sharing the same infrastructure of canals and roads also having access to the same workforce. It is underlined that in Manchester there were more than fifty cotton-spinning mills and more were under construction by 1802 (Wyke, 2016: 72). The largest mills were employing hundreds of people

although the typical cotton masters employed only a small number of workers. Table 3 indicates the major employers in textiles in Manchester in 1815 and the number of their employees.

**Table 3: The Major Employers in Textiles in Manchester, 1815**

Employer	Number of Employees
Murray, Ancoats	1215
McConnel & Kennedy, Ancoats	1020
Philips&Lee, Salford	937
Houldsworth, Manchester	622
Birley & Hornby, Chorlton	549
<b>Total</b>	<b>4343</b>

**Source:** Wyke, 2016.

Although, there was geographical diversity due to the water-powered production of textiles, agglomeration effects were apparent in this new urban environment, as there was a concentration of production in towns due to the factors mentioned before. Moreover, because of the increase in population, the size of the towns and cities grew also causing a change in their character, such as residential suburbs around an urban core with separate industrial and commercial zones emerged. As a result, “the invention of the rotary steam engine transformed the topography of Manchester and created the first industrial city” (Kidd and Wyke, 2016: 3).

The 19<sup>th</sup> century Manchester was not only a powerhouse, which was a symbol of industrialisation, urbanisation, transformation and modernity, but it was also the home of new political and economic ideas that the industrial revolution initiated. It was “the home of the capitalist ideology of free trade and the place where Marx and Engels plotted the world communist revolution” (Kidd and Wyke, 2016: 5). It can be said that a new “economic superstructure” was sustained to Manchester by virtue of such “economic infrastructure”, capitalism of “laissez faire”, in both intellectual and political arenas. Hence, in the golden age of Manchester “innovations” were common such as “new industrial processes, new ways of thinking (the so called “Manchester School”, promoting free trade and laissez-faire), new classes or groups in society, new religious sections, and new forms of labour organisations” influencing all the world (Web1). In this regard, such economic superstructure created its new economic classes, “urban rich class and poor working class of factories” within a new class struggle, which was handled by Marx and Engels, the fathers of the scientific socialism, after their real observations in Manchester. Hetherington (2007) puts such golden age of Manchester with its “early wild capitalism background” that led to working class struggles having reflections on all over the world as “...But this was also the city of poverty and migrant the labour, notably Irish labour Engels’ city of working class poverty and struggle (1969)” (Hetherington, 2007: 632).

Manchester was the undisputed centre of the cotton industry at the beginning of the 19<sup>th</sup> century. In 1815, there were an estimated 90 cotton firms operating in Manchester. Due to its importance in the industry, Manchester has been used as a proxy for the Lancashire industry (Lloyd-Jones and Le Roux, 1980). From 1815 to 1841, is seen in Table 4:

**Table 4: The Structural Changes in Firms and Workforce Employed, 1815 and 1841**

Employee Size Class	Number of			
	Firms		Employees	
	1815	1841	1815	1841
1 - 50	43	23	908	648
51 - 100	19	14	1336	1165
101 - 150	9	17	1022	2176
151 - 200	3	17	554	2965
201 - 250	5	11	1222	2446
251 - 300	2	7	575	1956
301 - 350	0	11	0	3526
351 - 400	2	4	780	1469
401 - 450	0	5	0	2113
451 - 500	0	7	0	3331
501 - 600	3	3	1647	1511
601 - 700	2	1	1232	645
701 - 800	0	3	0	2252
801 - 900	0	0	0	0
901 - 1000	0	1	0	1000
1001 - 1100	2	1	2195	1018
1101 - 1200	0	2	0	2379
1201 - 1300	0	0	0	0
1301 - 1400	0	1	0	1303
	90	128	11,471	31,903

**Source:** Lloyd-Jones and Le Roux, 1980.

In 1870, accounting for about 40% of world trade in manufactures Britain was still by far the largest exporter of industrial goods, but competition was beginning to cause concern: A second Industrial Revolution was under way and in some new fields (electricity, the internal combustion engine and organic chemistry). In this regard, the newcomers, such as US and Germany, not Britain, were taking the lead. Difficulties arose since operatives left China, Japan, North Korea, South Korea, Malaysia, Mongolia, Taiwan, the Philippines and Indonesia (In addition to Japan, many countries of Far East).\*

\* The Far East also describes Southeast Asia, which includes some countries as Laos, Cambodia, Singapore and Vietnam.



### 3.3. Manchester in the Second Globalisation Era

#### 3.3.1. Manchester in the 20<sup>th</sup> Century

In 1913, Manchester was still the place where the 65% of the total world cotton manufacturing was produced although there was a decreasing trend in its cotton manufacturing. By having damaged such main industry of Manchester WWI changed everything. Following WWI, the downturn of Manchester was continued by the Great Depression. By air bombings of Germany during the Second World War (WWII) the real damages were made to Manchester, which lost its title of the “cottonopolis” as “the international trade and manufacturing centre of cotton” after such war. In the Post War period, in 1968, the cotton exchange was closed. The existing Manchester port, which was also closed in 1982, could not fulfil the new needs of new style huge cargo carriers and big container transportation. Furthermore, led by Thatcher government the economic policies of the 1980s that put an end to the “heavy industry policy”<sup>\*</sup> in Manchester declared the collapse of the Golden Age of Manchester, which, indeed, had been ended much more before. So, it can be said that when the global cotton industry shifted across the Atlantic due to the American dominance of technology that created the advanced factories and then eastwards back to the Asian producers, the cotton industry declined during the first half of the 20th century, and totally collapsed after the WWII (Kidd and Wyke, 2016). In this regard, the major geopolitical division of the world in the Cold War<sup>\*</sup> period between the capitalist West (the US and its allies) and the communist East (the Soviet Union & its allies) contributed it.

When industrialisation spread to other countries, Manchester’s central role in the world’s cotton industry was challenged. The Royal Exchange which was the symbol of Cottonopolis was closed in 1960s and Manchester became one of the first cities experiencing the problems of losing its dominant industry (Wyke, 2016). The collapse of the golden age of Manchester by the results of the urban decline and de-industrialisation process following the decline of the traditional manufacturing industries of the region is put by Hetherington (2007: 632), by also underlying its socioeconomic reflections such as high unemployment and welfare diminish, which have been illustrated by some cinema and music samples such as the northern realist cinema, the popular television soap of working class life, called Coronation street, and the popular music of Manchester bands, such as Joy Division and The Smiths in the 1970s/80s.

<sup>\*</sup> It is noted that near 150000 workers in manufacturing industry in Manchester lost their jobs between 1961 and 1983.

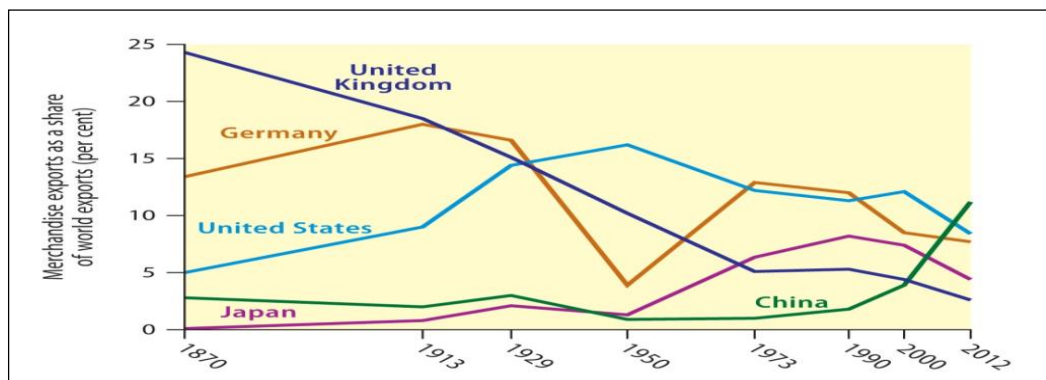
<sup>\*</sup> The capitalist West dominated by the US, who had emerged from the WWII strengthened, rather than weakened, had both the economic and technological capacity, and the political power to lead the way in building a new order (by 1950 it accounted for 27% of global GDP). The communist East- the Soviet bloc drew clear boundaries around itself and its Eastern European satellites and created its own economic system quite separate from the capitalist market economies of the West until 1989, such as CMEA.

In this regard, the rapid industrialisation of Japan in 1930s established her as a low-cost rival of Manchester for export markets. The trade depression of inter-war years as well as the shortage of shipping (a problem for an export-dominated industry that imported all of its raw materials) made Manchester's former customers such as India developed their own industries to supply their own markets due to the disruption caused by the war. Many countries of Far East developed export trades based on low-cost production. Moreover, operatives left the mills to enlist and in the Post-war years, massive investment was required in health, education and housing. In this regard, cotton was not included in the governments' nationalisation programme and the industry was all but side-lined by the following Conservative governments. In this respect, Margaret Thatcher pulled the plug on the industries of North West in the 1980s. Having being the symbol of industrialisation, Manchester was one of the first cities to face the problems posed by the loss of its dominant industry. It can be said that Manchester lost its dominant position in the Second Globalisation Era because of the facts that it could not catch the requirements of the new era shaped by the ICT Revolution in the 1990s. Meanwhile, the Silicon Valley of the US emerged as an important centre in the Second Globalisation Era.

### 3.3.2. Manchester in the 21<sup>st</sup> Century

The *re*-emergence of Asia as the world's most dynamic economic region, which was dominant in 1700 having 62% of global GDP compared to the West having only the 23% of the GDP\*, challenged the West including Manchester. In this regard, as seen in Figure 3, the most recent and the biggest development within East Asia was, of course, the (re) emergence of China, which has become a hugely significant presence in the world economy thanks to several facts such as its huge, cheap workforce, not unqualified but also qualified, its worldwide Foreign Direct Investments and mostly "wise globalism\*" practices.

**Figure 3: The Rise of China as A World "Mega-Trader"**



**Source:** Dicken, 2015.

\* By 1950, the position almost exactly reversed as the West almost had the 60% of the world GDP and Asia (including Japan) had the 19% of the world GDP. Much of this was due to the relative economic decline of China and India. In 1700 combined GDP share was 50% then by 1950 less than 10%.

\* Please see Rodrik (2011) for the Chinese success story on the globalisation.

A proposal to boost economic growth in the North of England, particularly, in the “Core Cities”, such as Manchester, Liverpool, Leeds, Sheffield and Newcastle, by the 2010-15 coalition government and 2015-20 Conservative government in the UK aimed to reposition the UK economy away from London and the South East. Under the new government of May, it was alleged that the focus on the North was to be downgraded into a nationwide agenda for boosting productivity outside the south-east. However, this was subsequently criticised by her who pledged to “help the great cities and towns of the North pool their strengths and take on the world” (Goldsmith, 2019). In this regard, it can be said that among these Northern cities Manchester tries to return its “golden age” of the 19<sup>th</sup> Century in the 21<sup>st</sup> century. Although the old manufacturing industries have declined, service industries seem to have thrived in place of them and also the discovery of the new material, *Graphene*, in Manchester, can contribute to Manchester’s affords to return back to its golden age. In this regard, it is noted that “According to the University of Manchester, which was the site of graphene’s discovery, ‘combining all of graphene’s amazing properties could create an impact of the scale last seen with the Industrial Revolution’” (Goldsmith, 2019).

#### 4. Conclusion

As Kidd and Wyke (2016) put “Manchester’s history is a history of ‘enterprise and innovation; of industry, science, technology and education, of music, performance and sport; of political ferment and popular protest; of urban growth and migration; of poverty and wealth; of slum and suburb’”. So, it should be well understood in order to cover the present stage that the humankind, industrialisation and the capitalism reached at.

At the beginning of the 18<sup>th</sup> century it was a small and not very populous market town, however, achieved to boom in textile manufacturing during the Industrial Revolution, having become “the centre of the centre”, i.e. the first industrialised city of the world in the First Globalisation Era. Then, Manchester lost its centred role in the Second Globalisation Era, i.e. late 20<sup>th</sup> century, no significance in the ICT Revolution. Moreover, the 21<sup>st</sup> century saw the re-emergence of China as a superpower and emergence of the BRICs. Although having lost her centred role in the Second Globalisation Era, with the 21<sup>st</sup> century, Manchester has been re-emerging as an important point in the “Northern Powerhouse” as it has both the necessary infrastructure for R&D and the innovative potential. It seems it wants to return back its “golden age” of the 19<sup>th</sup> Century in the 21<sup>st</sup> century.

#### References

Abell, P. H. (1978). *Transport and Industry in Greater Manchester*. UK: Barnsley Publishing.

- Baldwin, R., and Martin, P. (1999). Two Waves of Globalisation: Superficial Similarities, Fundamental Differences, in Siebert, H. (ed), *Globalisation and Labour* (pp. 3 – 59). Tubingen: J. C. B. Mohr for Kiel Institute of World Economics.
- Brown, R. W. (2004). The City in European History: Industrial Manchester in the Nineteenth Century. (Retrieved Date: 12/01/2015): <http://www2.uncp.edu/home/rwb/manchester19c.html>.
- Dicken, P. (2015). *Global Shift: Mapping the Changing Contours of the World Economy*. New York: The Guilford Press.
- Goldsmith, C. (2019). Graphene is the new wonder material transforming the energy sector. (Retrieved Date: 12/1/2019): <https://www.theneweconomy.com/energy/graphene-is-the-new-wonder-material-transforming-the-energy-sector>.
- Hetherington, K. (2007). Manchester's Urbis: Urban Regeneration, Museums and Symbolic Economies. *Cultural Studies*, 21 (4-5): 630-649.
- Hirst, P., and Thompson, G. (1996). *Globalisation in Question*. UK: Cambridge Polity Press.
- Hirst, P., and Thomson, G. and Bromley, S. (2009). *Globalisation in Question*. UK: Cambridge Polity Press.
- Hodos, J. I. (2011). *Second Cities: Globalisation and Local Politics in Manchester and Philadelphia*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kidd, A. (2006). *Manchester: A History*. UK: Carnegie Publishing.
- Kidd, A.J., and Wyke, T. (2016). *Manchester: Making the Modern City*. UK: Liverpool University Press.
- Lloyd-Jones, R., and Le Roux, A. A. (1980). The Size of Firms in the Cotton Industry: Manchester 1815-41. *The Economic History Review*, 33 (1): 72-82.
- Perraton, J. (2001). The Global Economy—Myths and Realities. *Cambridge Journal of Economics*, 25 (5): 669–684.
- Rodrik, D. (1997). Has Globalisation Gone Too Far?. *Californian Management Review*, 39 (3): 29-53.
- Rodrik, D. (2011). *Akıllı Küreselleşme (The Globalisation Paradox)*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Taylor, S., and Holder, J. (2008). *Manchester's Northern Quarter: The Greatest Meer Village*. UK: English Heritage.
- Vision of Britain (2014). Manchester District. (Retrieved Date: 12/1/2015): <https://www.visionofbritain.org.uk/unit/10033007/theme/POP>.
- Wadsworth, A. P., and Mann, J. de L. (1931). *The Cotton Trade and Industrial Lancashire, 1600-1780*. UK: Manchester University Press.

Wadsworth, A. P., and Mann, J. de L. (1965). *The Cotton Trade and Industrial Lancashire, 1600-1780*. UK: Manchester University Press.

Web1: Manchester. [http://www.webbritish.co.uk/city\\_display.asp?city=Manchester](http://www.webbritish.co.uk/city_display.asp?city=Manchester) (Retrieved Date: 12/1/2015)

Willan, T. S. (1980). *Elizabethan Manchester*. Manchester: Published for the Chetham Society by Manchester University Press.

Winterbotham, D. (1998). Sackclothes and Fustyans and Such Like Comodyties. Early Linen Manufacture in the Manchester Region (Occational Paper 38: 22-43). *Centre for North West Resgional Studies University of Lancaster*.

Wyke, T. (2016). Rise and Decline of Cottonopolis, in Kidd, A. and Wyke, T. (eds.), *Manchester: Making the Modern City* (pp. 347-396). UK: Liverpool University Press.

**Çatışma Beyanı:** Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Makale katkı oranı:** Katkı oranı %50, %50'dir.



**ERGENLERDE OKUL REDDİ VE SOSYAL DIŞLANMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ****Uzman Psikolojik Danışman Merve ÇALIK\*****Dr. Öğretim Üyesi Fatih BAL\*\*****ÖZET**

Bu araştırmanın amacı ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Sakarya'nın Adapazarı ilçesindeki meslek liselerinden seçilen 409 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu ve Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada iki bağımsız değişken arasındaki farkın analizi için t-testi ve çoklu grup arasındaki farkın analizi için ANOVA analizi uygulanmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Doğrusal Regresyon kullanılarak, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul reddi ile sosyal dışlanma ve alt boyutları, sosyal dışlanmanın görmezden gelinme, dışlanma deneyimi arasında, dikkat çekmek ilgi aramak ile sosyal dışlanmanın görmezden gelinme, dışlanma deneyimi arasında, okul dışı pekiştirme teşvik aramak ile dışlanma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bir diğer deyişle ergenlerde okul reddi arttıkça sosyal dışlanma artmaktadır. Ayrıca, ergenlerde kızlarda okul reddi erkeklere oranla daha düşük iken, dikkat çekmek ilgi aramak ve sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak erkeklere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 12.sınıf grubun Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğu ise araştırmanın diğer bir sonucudur. Sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ergenlik, Okul Reddi, Sosyal Dışlanma**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL REJECTION AND  
SOCIAL EXCLUSION IN ADOLESCENTS****ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the relationship between school refusal and social exclusion in adolescents. The sample of the study consists of 409 secondary school students selected from vocational high schools in the Adapazarı district of Sakarya. The School Rejection Evaluation Scale Child Form and Adolescent Social Exclusion Scale were used to collect data. In the study, t-test was used to analyze the difference between two independent variables and ANOVA analysis was used to analyze the difference between multiple groups. Pearson Correlation analysis was applied for the relationship between two or more variables. Using Linear Regression, the effect of independent variables on the dependent variable was observed. As a result of the research, a positive significant relationship was found between school refusal and social exclusion and its sub-dimensions, ignoring social exclusion, exclusion experience, seeking attention and ignoring social exclusion and exclusion, and seeking non-school reinforcement and exclusion. In other words, as school refusal increases in adolescents, social exclusion increases. In addition, while school refusal in adolescents is lower in girls than in boys, it has been determined that attracting attention, seeking attention and avoiding social and evaluative situations are more common than boys. Another result of the research is the result that the 12th grade group's social exclusion and ignorance is higher than that of the 9th, 10th and 11th grade students. The results are discussed in the light of the literature.

**Keywords:** Adolescence, School Refusal, Social Exclusion

\* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-1054-3124>, [merve\\_pdr35@hotmail.com](mailto:merve_pdr35@hotmail.com)

\*\*Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Sakarya, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-9974-2033>, [psikologfatihbal@hotmail.com](mailto:psikologfatihbal@hotmail.com)

## 1. GİRİŞ

Ergenlik boyunca olumlu akran ilişkileri kurmak, akademik becerileri geliştirmek ve uyum için temel oluşturmaktadır (Legkauskas ve Magelinskaite, 2019: 1262). Zayıf akran ilişkileri düşük akademik performansa sebebiyet verebilmekte, okulu bırakmaya neden olabilmekte, ergenin ileriki hayatında iş bulma, hayata uyum sağlama gibi zorluklara sebebiyet verebilmektedir (Ryan ve Shin, 2018: 637). Ergenlikte akran ilişkilerinde kabul olumlu duyguları yansıtırken, red olumsuz duyguları yansıtmaktadır. Kabul insanları bir arada tutan olumlu güçken, red insanları ayrı tutan itici bir güçtür (Blackhart vd., 2009: 269). Kabul görme isteği ait olma, sevme, sevilme ihtiyacından kaynaklıdır. Bu nedenden ötürü insan davranışlarının önemli bir kısmı, başkalarından kabul görme veya reddedilmekten kaçınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Leary, 2001: 321). Ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerine daha fazla zaman ayırmaları, akranlarının onayına, tavsiyelerine, fikirlerine daha fazla değer vermeleri ve akranlarını koruma konusunda daha fazla endişe duymaları yaygındır (Brown, 1990: 171; Parkhurst ve Hopmeyer, 1998: 125).

Okul reddinde, ergen duygusal zorluklar sebebiyle okula devam edememekte, okula devam etme düşüncesinin aşırı endişe ve korku uyandırmaktadır (Ayaydın ve Takatak, 2018: 28). Prabhuswamy vd., (2007: 375) okul reddinde bireylerin mizacının, aileleri ile olan iletişimlerinin ve diğer olumsuz çevre koşullarının etkili olabileceğini belirtmektedir. Kearney (2008: 451) okul reddinin bağlamsal risk faktörleri arasında evsizlik ve yoksulluk, ergen hamileliği, okul şiddeti ve mağduriyeti, okul iklimi ve aile değişkenlerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okul reddi sorunu yaşayan bireylerde içe dönüklük, özgüven düşüklüğü, sorunlarla baş etmekte güçlük, endişeli ve korkulu olma eğilimi, sosyal duyarlılıkların fazla olması, akran ilişkilerinde zorluklar yaşama eğilimi görülebilmekte, sosyal olarak dışlanmış hissedebilmektedirler (Thambirajah, Grandison ve De-Hayes, 2008: 220).

Sosyal dışlanma toplumsal hayatın dışında kalmayı ifade etmektedir (Semerci, 2013: 149). Çakır (2002: 84)'a göre sosyal dışlanma toplumla bireyin sosyal bütünleşmesini sağlayan sistemlerin tümünden, kısmen ya da tamamen yoksun olmasıdır. Sosyal dışlanma ve akran reddi, ergenlerin sosyal etkileşimlerinde yaygın fenomenlerdir. Dışlanma ve reddedilme pek çok nedenden dolayı meydana gelebilir. Dışlanma duygusal ve davranışsal açıdan yıpratıcı olmakla birlikte zaman içinde psikolojik sorunlara sebebiyet verebilmektedir (Killen ve Rutland, 2011: 280). Bunlardan bazıları; akademik zorluklar, toplum yanlısı davranışlarda azalma ve düşük benlik saygısıdır (Buhs, Ladd ve Herald, 2006: 1; Coyne vd, 2011: 657; Verkuyten ve Thijs, 2006: 110). Ergenlerin yaşadığı dışlanma deneyimi, kişiler arası veya gruplar arası olarak tanımlanabilmektedir (Abrams, Hogg ve Marquesve, 2005: 31). Kişilerarası dışlanma çekicilik gibi bireysel farklılıklar, utangaçlık, içe kapanma gibi mizaç

özellikleri veya sosyal eksiklikler nedeniyle bireyler ya da akran grupları tarafından reddedilmeyi içermektedir (Leets ve Sunwolf, 2005: 343; Bierman, 2004:81). Gruplar arası dışlama etnik köken, sosyoekonomik durum, dil, cinsiyet, kültür veya din gibi özellikler nedeniyle mağdura karşı önyargı veya reddedilmeyi kapsamaktadır (Killen ve Rutland, 2011:340). Kişiler ve gruplar arası dışlamanın farklı nedenleri olsa da çoğu zaman dışlanan ergenler psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Örneğin akran reddi, sınıf arkadaşlarını izole etmek ve alay etmek, algılanan popülerlik ile ilişkilendirilmektedir (Coie, Dodge ve Kupersmidt, 1990: 29; Juvonen Graham, ve Schuster, 2003: 1231). Sosyal olarak dışlanan ergenlerde; depresyon, kaygı, duygusallık ve sosyal olarak geri çekilme dahil olmak üzere psikolojik uyum sorunları görülmektedir (Graham, Bellmore ve Juvonen, 2003: 117; Abecassis vd, 2002: 1543). Ek olarak akran reddi, uzun vadede devam olumsuz zihinsel ve fiziksel sağlık sonuçlarına sebebiyet verebilmektedir (Lev-Wiesel vd., 2006: 131).

Sosyal dışlanmayı toplumsal yapıdan bir kopuş olarak değerlendirmek mümkündür (Çelikkaleli ve Tümtaş, 2019: 158). Okul reddi yaşayan bireyler sosyal dışlanma yaşayabilmektedir. Havik ve arkadaşları (2015: 221) yaptıkları araştırmada, akranlar ile zayıf ilişkilerin okul reddinde risk faktörü olabileceğini belirtmişlerdir. Özgü (2015: 92), okul reddinin artmasında akranların zorbalık davranışlarına maruz kalmasının etkili olduğunu bulmuştur. Alanyazına bakıldığında yapılan araştırmaların daha çok aileden ve bireyden kaynaklı faktörler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Okul reddi ile sosyal dışlanma arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma alanyazında sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu çalışmayla alanyazındaki bu boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişki incelenmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma, ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkiyi test etmek üzere hazırlanan ilişki tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modellerinin içinde yer alan ilişki tarama modellerinde iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmakta olup ilişki tarama ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişki olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir (Karasar, 1999). İslamoğlu (2003: 77) araştırmalar da geçmişteki ya da şu anda mevcut bir olayı var olduğu şekliyle betimlemeye yönelik olması durumunda “tarama” modellerinden yararlandığını ifade etmektedir.

### 2.2.Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Sakarya'nın Adapazarı ilçesindeki meslek liselerinden seçilen ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 146'sı erkek (%56,8), 111'i ise kadın (%42,4)'dır. Araştırma grubunun 148'i (%57,6) 9. sınıf, 76'sı (%29,6) 10. sınıf, 33'ü (%12,5) 11. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

**2.3.1. Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu (ORDÖ):** Kearney ve Silverman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Kearney tarafından (2002) gözden geçirilmiş olan "Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun (ORDÖ)" Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kayacı, Kaynak ve Kan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek 2002 yılında Kearney tarafından gözden geçirilerek toplam 24 maddeden oluşan dört alt boyutlu hale getirilmiştir. Ölçek "Negatif Etkilerden Kaçınmak" (altı madde), "İtici Sosyal ve Değerlendirici Durumlardan Kaçınmak" (altı madde), "Dikkat Çekmek, İlgi Aramak" (altı madde), "Okul Dışı Pekiştirici, Teşvik Aramak" (altı madde) şeklinde toplamda dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda iç tutarlık katsayısı 0,85, birinci alt faktöre ilişkin 0,73, ikinci alt faktöre ilişkin 0,71, üçüncü alt faktöre ilişkin 0,61, dördüncü alt faktöre ilişkin 0,67 bulunmuştur (Kayacı, Kaynak ve Kan, 2016: 91).

### 2.3.2. Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği:

Gilman ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Yaşantısı Ölçeği Mercan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre 14-17 yaş arası Türk ergenler arasında dışlanma deneyiminin iki faktörlü yapısının olduğu ve model verilere iyi uyum sağladı bulunmuştur. Toplam 11 maddeden oluşan ölçekte iki alt boyut bulunmaktadır. Öz-değerlendirme biçiminde, 5'li likert tipinde bir ölçek olup, sosyal dışlanmanın görmezden gelinme (5 madde) ve dışlanma deneyimini (6 madde) olarak iki alt boyutunu değerlendirmektedir. Maddelerin faktör yükleri .83 ile .59 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .83 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları görmezden gelinme alt boyutu için .82, dışlanma alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayıları görmezden gelinme alt boyutu için .65, dışlanma alt boyutu için .63 olarak bulunmuştur. Dış ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla UCLA yalnızlık ölçeği farklı bir gruba (n= 343) uygulanmış, korelasyon katsayısı görmezden gelinme alt boyutu için .55, dışlanma alt boyutu için .45 olarak elde edilmiştir (Mercan, 2016: 175-176).

## 2.4.Verilerin Çözümlemesi

Veri analizine başlamadan önce, toplanan veriler bilgisayar ortamına gönderilmiş ve istatistiksel analizi SPSS 25 programıyla yapılmıştır. Analizin ilk aşaması olan normallik testi uygulanmış ve basıklık-çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Basıklık-Çarpıklık değerleri -2, +2 arasında olduğundan dolayı normal dağılım olduğuna karar verilmiştir (George ve Mallery, 2010). Güvenilirlik düzeyi %95 olarak belirlenmiştir. İki bağımsız değişken arasındaki farkın analizi için t-testi uygulanmıştır. Çoklu grup arasındaki farkın analizi için ANOVA analizi uygulanmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Doğrusal Regresyon kullanılarak, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene etkisi görülmüştür.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ergenlerden ölçekler aracılığı ile elde veriler yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle analizi sonunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve tablolara yönelik açıklamalar yazılmıştır. Bulgular ve açıklamalar araştırmanın alt problemlerine göre sıralanmıştır.

### Araştırma Grubunun Sosyo-demografik Bilgilere İlişkin Değerler

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin Sosyodemografik Bilgi Formu ile toplanan verilerin analizi ve betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	N	%	
<b>Cinsiyet</b>	Kız	227	55.5
	Erkek	182	44.5
	Toplam	409	100.0
<b>Sınıf Düzeyi</b>	9.Sınıf	102	24.9
	10.Sınıf	124	30.3
	11.Sınıf	90	22.0
	12.Sınıf	93	22.7
	Toplam	409	100.0

Tablo 1’ de görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyet değişkenine bakıldığında %55,5’i (n=227) kız, %44’i (n=182) erkeklerden oluşmaktadır. Sınıf değişkenine bakıldığında %24.9’u (n=102)



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

9.sınıfta, %30, 'u(n=124) 10.sınıfta %22.0'ı (n=90) 11.sınıfta ve %22.7'si (n=93) 12.sınıfta eğitim görmektedir.

Örneklem grubuna uygulanan okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formu ile ergenler için sosyal dışlanma ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı testi sonuçları; örneklemin cinsiyet değişkenine göre okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formu ve ergenler için sosyal dışlanma ölçeği alt boyutları puanları için uygulanan bağımsız t-testi analizi sonuçları; örneklemin sınıf düzeyi değişkenine göre okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formu ve ergenler için sosyal dışlanma ölçeği alt boyutları puanları arasındaki farkı test etmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bu bölümdeki tablolarda yer verilmiştir.

**Tablo 2. Örneklem Cinsiyet Değişkenine göre Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu ve Alt Boyutları Puanları İçin Uygulanan Bağımsız t-Testi Analizi Sonuç Tablosu**

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Okul reddi ölçeği toplam	Kız	227	2.8678	.79140	407	1.344	<b>.000*</b>
	Erkek	182	3.8791	.68666			
Negatif Etkilerden kaçınmak	Kız	227	3.2952	.87042	407	-.344	.566
	Erkek	182	3.2692	.86621			
İtici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak	Kız	227	3.2952	.87042	407	-.123	<b>.001*</b>
	Erkek	182	2.3407	.82035			
Dikkat Çekmek İlgi Aramak	Kız	227	3,2643	.87275	407	2.344	<b>.012*</b>
	Erkek	182	2.9231	.86338			
Okul Dışı Pekiştirici Teşvik Aramak	Kız	227	2.8546	.84718	407	-.455	.355
	Erkek	182	2.8736	.84779			

\* $p < 0,05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunun Okul Reddi Ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı belirlemek için uygulanan bağımsız Grup t testi sonucunda, gruplar arasında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(407)}$ ,  $t=1.344$ ,  $p < 0.05$ ). Kızlarda okul reddi puanı erkeklere oranla daha düşüktür

Örneklem grubunun Okul Reddi Ölçeği Negatif Etkilerden Kaçınmak alt ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı belirlemek için uygulanan bağımsız Grup t testi sonucunda, gruplar arasında bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Örneklem grubunun Okul Reddi Ölçeğinin İtici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak alt boyutu puanından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı belirlemek için uygulanan bağımsız Grup

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

t testi sonucunda, gruplar arasında kızlar grubu daha fazla puan aldığından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlarda Okul Reddi Ölçeğinin İtici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak alt boyutu puanı erkeklere oranla daha yüksektir ( $t_{(407)}$ ,  $t=-123$ ,  $p<0.05$ ).

Örneklem grubunun Okul Reddi Ölçeğinin Dikkat Çekmek İlgi Aramak alt boyutu puanından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı belirlemek için uygulanan bağımsız Grup t testi sonucunda, gruplar arasında kızlar grubu daha fazla puan aldığından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlarda Okul Reddi Ölçeğinin Dikkat Çekmek İlgi Aramak alt boyutu puanı erkeklere oranla daha yüksektir ( $t_{(407)}$ ,  $t=-2.344$   $p<0.05$ ).

Okul Reddi Ölçeğinin okul dışı pekiştirici teşvik aramak alt boyutu puanından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı belirlemek için uygulanan bağımsız Grup t testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 3. Örneklem Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Değişkenler	Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Okul reddi ölçeği toplam	9.Sınıf	102	2.9706	.63645	408	988	.398
	10.Sınıf	124	2.8629	.72510			
	11.Sınıf	90	2.8222	.69634			
	12.Sınıf	93	2.8280	.68562			
	Toplam	409	2.8729	.68847			
Negatif Etkilerden kaçınmak	9.Sınıf	102	3.1176	.88210	408	1.668	.173
	10.Sınıf	124	3.3387	.87315			
	11.Sınıf	90	3.3333	.84800			
	12.Sınıf	93	3.3441	.85331			
	Toplam	409	3.2836	.86758			
İtici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak	9.Sınıf	102	3.2353	.88078	408	542	.654
	10.Sınıf	124	3.3790	.82238			
	11.Sınıf	90	3.3000	.85394			
	12.Sınıf	93	3.3333	.90089			
	Toplam	409	3.3154	.86079			
Dikkat Çekmek İlgi Aramak	9.Sınıf	102	3.0784	.86387	408	468	.705
	10.Sınıf	124	3.0565	.89536			

...		(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)						
	11.Sınıf	90	3.1667	.87730				
	12.Sınıf	93	3.1720	.90438				
	Toplam	409	3.1125	.88399				
<b>Okul Dışı Pekiştireç Teşvik Aramak</b>	9.Sınıf	102	2.8235	.84913				
	10.Sınıf	124	2.8468	.84627				
	11.Sınıf	90	2.8667	.83733	408	253		.859
	12.Sınıf	93	2.9247	.86271				
	Toplam	409	2.8631	.84646				

Örneklem grubunun, örneklemin sınıf düzeyi değişkenine göre Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu ve Alt Boyutları puanları arasındaki farkı test etmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4. Örneklem Cinsiyet Değişkenine göre Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları İçin Uygulanan Bağımsız t-Testi Analizi Sonuç Tablosu**

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Sosyal dışlanma Ölçeği</b>	Kız	227	3.3128	,86422	407	.946	.345
	Erkek	182	3.2308	,88044			
<b>Alt Boyutlar</b>							
<b>Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme</b>	Kız	227	2.8987	,84840	407	.036	.971
	Erkek	182	2.8956	,85726			
<b>Dışlanma deneyimi</b>	Kız	227	2.8502	,85421	407	-.276	.782
	Erkek	182	2.8736	,84779			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunun Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği, Sosyal Dışlanmanın Görmezden Gelinme ve Dışlanma Deneyimi Alt Boyutları Puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı belirlemek için uygulanan bağımsız Grup t testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p<0.05$ ). Kız ve erkeklerde Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları farklılık göstermemektedir.

**Tablo 5. Örneklem Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Değişkenler		n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı
								Fark
<b>Sosyal dışlanma toplam</b>	9.Sınıf	102	3.2745	84615	408	1.080	.357	-
	10.Sınıf	124	3.2984	.86466				
	11.Sınıf	90	3.3778	.84239				
	12.Sınıf	93	3.1505	.93188				
	Toplam	409	3.2763	.87136				
<b>Alt Boyutlar</b>								
<b>Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme</b>	9.Sınıf	102	2.8333	.85693	408	2.979	.031	<b>4&gt;1</b>
	10.Sınıf	124	2.7903	.81922				
	11.Sınıf	90	2.8889	.85387				
	12.Sınıf	93	3.1183	.85782				
	Toplam	409	2.8973	.85131				
<b>Dışlanma deneyimi</b>	9.Sınıf	102	2.8431	.87592	408	.496	.685	-
	10.Sınıf	124	2.8065	.83303				
	11.Sınıf	90	2.8667	.82380				
	12.Sınıf	93	2.9462	.87682				
	Toplam	409	2.8606	.85040				

Örneklem grubunun, örneklemin sınıf düzeyi değişkenine göre Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği toplam puanları arasındaki farkı test etmek için yapılan ANOVA testi Sonuçlarına göre gruplar arasında fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Örneklem grubunun, örneklemin sınıf düzeyi değişkenine göre Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme alt boyutu toplam puanları arasındaki farkı test etmek için yapılan ANOVA testi Sonuçlarına göre gruplar arasında fark bulunmuştur ( $F_{(408)} = 1.080$ ,  $p < 0.05$ ). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğini için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Varyansların homojen olması nedeniyle kullanılan LCD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre

12.sınıf grubun Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme puanları 9.sınıf grupların puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu 12.sınıf öğrencilerinin sosyal dışlanmanın görmezden gelme puanlarının 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Örneklem grubunun, örneklemin sınıf düzeyi değişkenine göre Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeğinin alt boyutu olan Dışlanma deneyimi toplam puanları arasındaki farkı test etmek için yapılan ANOVA testi Sonuçlarına göre gruplar arasında fark bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

**Tablo 6. Örneklem Okul Reddi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Sosyal Dışlanma Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuç Tablosu**

Değişkenler	Alt Boyutlar		
	Sosyal dışlanma ölçeği	Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme	Dışlanma deneyimi
<b>Okul reddi ölçeği toplam</b>	r	.034**	.028**
	p	<b>.001</b>	<b>.004</b>
	n	409	409
<b>Alt Boyutlar</b>			
<b>Negatif Etkilerden kaçınmak</b>	r	.259	-.007
	p	.330	.889
	n	409	409
<b>İtici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak</b>	r	.161	-.017
	p	.091	.735
	n	409	409
<b>Dikkat Çekmek İlgisi Aramak</b>	r	.230**	.120*
	p	<b>.000</b>	<b>.016</b>
	n	409	409
<b>Okul Dışı Pekiştireç Teşvik Aramak</b>	r	.008	-.112*
	p	.868	.295
	n	409	409

Tablo incelendiğinde katılımcıların Okul reddi ölçeği toplam puanı ile Sosyal dışlanma puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.034$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların okul reddi puanı arttıkça sosyal dışlanma düzeyi artmaktadır. Determinasyon kat sayısı ( $r=.034$ ) dikkate alındığında sosyal dışlanma puanlarının %12 varyansın okul reddi puanından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların Okul reddi ölçeği toplam puanı ile Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

( $r=028$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların okul reddi puanı arttıkça Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme düzeyi artmaktadır. Determinasyon kat sayısı ( $r=028$ ) dikkate alındığında Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme %7.84 varyansın okul reddi puanından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların Okul reddi ölçeği toplam puanı ile Dışlanma deneyimi puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=020$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların okul reddi puanı arttıkça Dışlanma deneyimi düzeyi artmaktadır. Determinasyon kat sayısı ( $r=020$ ) dikkate alındığında Dışlanma deneyimi %4 varyansın okul reddi puanından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların Negatif Etkilerden kaçınmak toplam puanı ile Sosyal dışlanma ölçeği puanı, Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme ve Dışlanma deneyimi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların İtici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak toplam puanı ile Sosyal dışlanma ölçeği puanı, Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme ve Dışlanma deneyimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ( $>.05$ ).

Katılımcıların Dikkat Çekmek İlgi Aramak puanı ile Sosyal dışlanma ölçeği puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=230$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların Dikkat Çekmek İlgi Aramak arttıkça Sosyal dışlanma düzeyi artmaktadır. Determinasyon kat sayısı ( $r=230$ ) dikkate alındığında Sosyal dışlanma %52 varyansın Dikkat Çekmek İlgi Aramak puanından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo incelendiğinde katılımcıların Dikkat Çekmek İlgi Aramak toplam puanı ile Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=120$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların Dikkat Çekmek İlgi Aramak puanı arttıkça Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme puanlarının %11,56 varyansın Dikkat Çekmek İlgi Aramak puanından kaynaklandığı söylenebilir. Tablo incelendiğinde katılımcıların Dikkat Çekmek İlgi Aramak toplam puanı ile Dışlanma deneyimi puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=120$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların Dikkat Çekmek İlgi Aramak puanı arttıkça Dışlanma deneyimi puanlarının %14.40 varyansın Dikkat Çekmek İlgi Aramak puanından kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcıların Okul Dışı Pekiştirici Teşvik Aramak toplam puanı ile Sosyal dışlanma ölçeği puanı ve Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ( $p>.05$ ). Tablo incelendiğinde katılımcıların Okul Dışı Pekiştirici Teşvik Aramak

toplam puanı ile Dışlanma deneyimi puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.112$ ,  $p<.05$ ). Buna göre katılımcıların Okul Dışı Pekiştireç Teşvik Aramak puanı arttıkça Dışlanma deneyimi düzeyi artmaktadır. Determinasyon kat sayısı ( $r=-.112$ ) dikkate alındığında Dışlanma deneyimi puanlarının %12.5 varyansın Okul Dışı Pekiştireç Teşvik Aramak puanından kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal dışlanma dinamik bir kavramdır (Çakır, 2002). İnsanı sosyal yaşama katan ve bu yaşamın bir üyesi olması sağlayan onun ihtiyaçlarının yeterince karşılanmasına bağlıdır. Bu bağlamda ergenlerde okula yönelik akademik ve gerekse akran ilişkilerinde bazı ihtiyaçlarının karşılanmaması okulu reddetme durumu ile karşı karşıya getirebilir. Okul reddi kavramı çocuklarda ve ergenlerde görülen okula gitmeme veya tüm günü okulda geçirme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Okulu reddetme okula gitmeme, sabahları okula gitmemek için aşırı tepki verme, okula sadece baskı altında devam etme, mazeret uydurma gibi davranışları içeren bir kavramdır. Okulu reddeden çocuk, okuldayken yoğun bir üzüntü ve sıkıntı yaşar (Kayacı, Kaynak ve Kan, 2016: 100). Bu araştırmada ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul reddi ile sosyal dışlanma ve alt boyutları, sosyal dışlanmanın görmezden gelinme, dışlanma deneyimi arasında, dikkat çekmek ilgi aramak ile sosyal dışlanmanın görmezden gelinme, dışlanma deneyimi arasında, okul dışı pekiştireç teşvik aramak ile dışlanma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle ergenlerde okul reddi arttıkça sosyal dışlanma artmaktadır. Masten ve arkadaşları (2009: 143) yaptıkları çalışmalara bakıldığında okul reddi ile sosyal dışlanma arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni bireyin yaşadığı okul başarısızlığı ya da akademik zorluklar olabilir. Örneğin okuldaki sosyal caydırıcı durumlardan (sınavlar, sözlü sunumlar, performans gösterileri vb.) kaçınma okul reddini açıklayabilir. Diğer taraftan bireyin yaşamış olduğu psikolojik süreçlerde bu okul reddinin nedenleri arasında olabilir. Bu işlev tipik olarak okulda akranları ve diğerleriyle iletişim zorluğu yaşayan çocuklar ve ergenler için geçerlidir. Çoğu zaman ortaokul veya lisede ergen, akranları tarafından asimile edilmeye zorlanır ve kendini dışlanmış hisseder. Bu işlev genel olarak Yaygın Anksiyete Bozukluğu ve Sosyal Anksiyete Bozukluğu'nun yanı sıra utangaçlık ve geri çekilme davranışı ile ilişkilidir (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı, 2009:310). Bu araştırmada ergenlerde kızlarda okul reddi erkeklere oranla daha düşük iken, dikkat çekmek ilgi aramak ve sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak erkeklere oranla kızlarda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında çoğu araştırma okul reddinin erkek ve kızlarda aynı oranda görüldüğünü göstermektedir. İngiltere'de 5-15 yaş aralığında yapılan bir çalışmada okul reddi sıklığı erkeklerde %5, kızlarda %3 olarak bulunmuştur. Ülkemizde yapılan bir araştırmada okul reddi davranışının daha çok erkeklerde özellikle lise

çağındaki erkeklerde görüldüğü belirtilmiştir. Okul reddi davranışının tüm sosyoekonomik düzeylerde görülebildiği bildirilmektedir (Kardaş, Kardaş ve Bildik, 2018: 159). Uluslararası bir çalışmada ise okul reddinin ergenlik döneminde çocukluk çağına kıyasla daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Galle-Tessonauv, Grondin, Koleck & Doron (2018).

Bu araştırmada 12.sınıf grubun sosyal dışlanmanın görmezden gelinme sorunu, 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında okul reddi okul hayatının herhangi bir döneminde görülebilmekle birlikte genellikle ilkokula, ortaokula ve liseye başlama gibi önemli geçişlerin yaşandığı dönemlerde veya okul değişimi durumlarında daha fazla görülmektedir (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı, 2009:317).

Ergenler utangaç, içine kapanık, kaygılı davranışlar sergilerlerse veya saldırganlık, dışsallaştırma gibi bir zorbalık döngüsüne yol açabilecek davranışlarla mücadele ederlerse reddedilebilirler. Utangaç, içine kapanık veya endişeli ergenler genellikle kişilerarası ilişkilerde reddedilmenin kurbanı olurlar, akranları mizaç farklılıklarından ötürü bu çocukları tehdit edici olmayan ve misilleme yapma olasılığı düşük olan sosyal eksiklikler olarak algırlar (Olweus, 2001: 3). Ek olarak, bu çocuklar sosyal etkileşimlerle ve akran grubu süreçleriyle mücadele

edebilir ve bu da reddedilme ve dışlanmaya yol açabilir. Araştırmalar, sosyal olarak içine kapanık olan ve akranlarının reddedilmesi ve dışlanmasına maruz kalan çocukların zamanla sosyal olarak daha fazla geri çekildiklerini göstermektedir (Williams, Forgas ve Von Hippel, 2005:225). Yapılan çalışmalara bakıldığında okul reddi önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir (London vd., 2007: 481).

## ÖNERİLER

Araştırma sonucuna doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanmayı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanları önleyici rehberlik çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Okul reddi ve sosyal dışlanma ile ilgili olarak risk grubunda bulunan bireylerle düzenli olarak okul psikolojik danışmanları tarafından bireysel görüşmelerle takibe alınabilir.
- Okul reddi ve sosyal dışlanmayla ilgili okul idaresi, rehberlik servisi ve okul öğretmenleri işbirliği içerisinde önleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul psikolojik danışmanları okullarda sosyal dışlanma ve okul reddine yönelik veli-öğrenci-öğretmen seminerleri verebilir, broşür-pano-bülten çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada okul reddi ile sosyal dışlanma arasında bir ilişki bulunmuş olsa da bu durumu azaltmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılması önerilir.

- Bu araştırma sadece Sakarya ilindeki bazı liselerdeki örneklemden elde edilmiştir, bu yüzden farklı illerde ve farklı örneklem gruplarında da bu araştırma yürütülerek araştırma sonuçları genişletilebilir.

### **KAYNAKLAR**

- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H. J. & Lieshout, C. F. M. (2002). Mutual antipathies and their developmental significance. *Child Development*, 73, 1543-1556.
- Abrams, D., Hogg, M. & Marques, J. (2005). The social psychology of inclusion and exclusion. (pp.31-55).New York: Psychology Press.
- Ayaydın, H. ve Takatak, H. (2018). Farklı Sınıflara Verildikten Sonra İki Kardeşin Büyüğünde Gelişen Okul Reddi: Bir Olgu Sunumu. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 6(1), 28-31.
- Bahalı, K., Tahiroğlu, A.Y. ve Avcı, A. (2009). Okul Reddi Olan Çocuk ve Ergenlerin Klinik Özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10,310-317.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies. (pp.81-92). New York: Guildford.
- Blackhart, G. C., Nelson, B. C., Knowles, M. L. & Baumeister, R. F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem: A meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Personal. Soc. Psychol. Rev.*, 13, 269-309.
- Brown B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman, ve G. R. Elliot (Eds.) *At the threshold: The developing adolescent*.(pp.171). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher, ve J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development*. (pp.29-40).New York: Cambridge University Press.
- Coyne, S.M., Gundersen, N., Nelson, D.A. & Stockdale, L. (2011). Adolescents' prosocial responses to ostracism: An experimental study. *The Journal of Social Psychology*, 151, 657-661.
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 83-104.
- Çelikkaleli, Ö. ve Tümtaş, M. S. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Dışlanma ile Saldırganlık Arasındaki İlişkide Sosyal Yabancılaşmanın Aracı Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 156-175.

- Galle-Tessonnev M, Grondin O, Koleck M. & Doron J. (2018). Considerations Methodologiques Pour La Construction De Questionnaires: L'exemple De La School Refusal Evaluation (SCREEN). Methodological Considerations For Scale Design. The Example Of The School Refusal Evaluation (SCREEN) Survey. *Annales Medicopsychologiques*. Advance Online Publication. doi: 10.1016/j.amp.2017.03.029.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*, 17.0 Update. Boston: Pearson.
- Gilman, R., Carter-Sowell, A., DeWall, C. N., Adams, R. E., & Carboni, I. (2013). Validation Of The Ostracism Experience Scale For Adolescents. *Psychological Assessment*, 25(2), 319-330.
- Graham, S., Bellmore, A., & Juvonen, J. (2003). Peer Victimization İn Middle School: When Self and Peer Views Diverge. *Journal of Applied School Psychology*. 19, 117-137.
- Grandison, K. J. (2011). *School Refusal: From Short Stay School To Mainstream* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Birmingham, School of Education, United Kingdom.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School Factors Associated With School Refusal-And Truancy-Related Reasons For School Non-Attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240.
- Irmak, M. Y. (2016). Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu ile İlişkili Okul Reddi; Bir Ergen Olgu. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(4), 357-360.
- İslamoğlu, H. A. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, The Weak, And The Troubled. *Pediatrics*. 112, 1231-1237.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, Ö., Kardaş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde Okul Reddi Davranışı: Buzdağının Görünen Ucu. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 4(2), 159-167.
- Kayacı, Ü., Kaynak, S., ve Kan, A. (2016). Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45),91-100.
- Kearney, C. A. (2008). School Absenteeism and School Refusal Behavior İn Youth: A Contemporary Review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, And Group İdentity. (pp. 280-340). New York: Wiley/Blackwell.
- Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). School Refusal in Anxiety-Disordered Children And Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31-35.



- Leary, M. R. (2001). Social Anxiety As An Early Warning System: A Refinement And Extension Of The Self-Presentation Theory Of Social Anxiety. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.). *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives*. (pp.321).Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Leets, L., & Sunwolf (2005). Adolescent Rules For Social Exclusion: When is it Fair To Exclude Someone Else? *Journal of Moral Education*, 34, 343-362.
- Legkauskas, V., & Magelinskaite-Legkauskiene, S. (2019). Importance Of Social Competence At The Start Of Elementary School For Adjustment indicators A Year Later. *Issues Educ. Res*, 29, 1262-1276.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer Rejection During Adolescence: Psychological Long-Term Effects – A Brief Report. *Journal of Loss & Trauma*. 11,131-142.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social Causes And Consequences Of Rejection Sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481-506.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Borofsky, L. A., Pfeifer, J. H., McNealy, K., Mazziotta, J. C., & Dapretto, M. (2009). Neural Correlates Of Social Exclusion During Adolescence: Understanding The Distress Of Peer Rejection. *Social cognitive and affective neuroscience*, 4(2), 143-157.
- May, H. (2019). Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Mercan, Ç. S. (2016). Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*,132, 175-186.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues In Juvonen J & Graham S (Eds.). *Peer Harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York: Guilford.
- Özcan, Ö. (2006). Okul Korkusu Yakınması Olan Çocukların Ana Babalarında Ruhsal Bozukluklar (Yayınlanmış Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Özcan, Ö., Kılıç, B. G., & Aysev, A. (2006). Okul Korkusu Yakınması Olan Çocukların Ana Babalarında Ruhsal Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 173-180.
- Özgü, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Reddi ve Okul Terki Risklerinin Zorbalık-Mağduriyet Kategorilerine Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1988). Sociometric Popularity And Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions Of Peer Status. *Journal of Early Adolescence*. 18, 125-144.
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). Outcome Of Children With School Refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375-379.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Ryan, A., & Shin, H. (2018). Peers, Academics And Teachers. In W.B. Bukowski, B. Laursen, K.H. Rubin (Eds). *Handbook Of Peer Interactions, Relationships And Groups*. (pp.637). New York: Guilford Press.

Semerci, P. U. (2013). Ayrımcılık Bağlamında Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma. Çayır, K. ve Ceyhan, M. A. (Der.). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*, 149-162.

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). Understanding School Refusal: A Handbook For Professionals in Education, Health And Social Care. Jessica Kingsley Publishers. (pp. 220-245).

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2006). Ethnic Discrimination and Global Self-Worth in Early Adolescents: The Mediating Role Of Ethnic Self-Esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 107-116.

Williams, K. D., Forgas, J. P., & Von Hippel, W. (2005). The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, And Bullying. (pp.325-330). London: Psychology Press.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

**ERKEN DÖNEM UYUM BOZUCU ŞEMALAR VE DUYGULARI İFADE EDEBİLME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ****Dr. Öğr. Üyesi Kahraman GÜLER\*****Psikolog Ayşe Mine TUNCAY\*\*****ÖZ**

Bu araştırma yetişkinlerde erken dönem uyum bozucu şemalar ve duyguları ifade etme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların erken dönem uyumsuz şemalarının ve duygularını ifade etme becerilerinin cinsiyet, yaş, eğitim süresi ve gelir durumları gibi değişkenlerle birlikte ele alınarak aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 230 (%63,5)'u kadın ve 132 (%36,5)'si erkek olmak üzere 18-45 yaş arası 362 yetişkin katılmıştır. Katılımcıların kişisel verileri ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", erken dönem uyum bozucu şemaları ölçmek amacı ile "Young Şema Ölçeği-Kısa Form-3", ve duyguları ifade etme becerisi ölçmek amacı ile "Duyguları İfade Etme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Duyguları İfade Etme Ölçeği ile Young Şema Ölçeği arasındaki ilişkiler alt boyutlara göre farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre, Duyguları İfade Etme Ölçeği ile Yüksek Standartlar ve Bastırılmışlık Şema Alanı ve Zedelenmiş/Zayıf Sınırlar Şema Alanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Duyguları İfade Etme Ölçeği ile diğer şema alanlarının ise anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar, Duyguları İfade, Duyguları İfade Edebilme Becerisi

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AND THE ABILITY TO EXPRESS EMOTIONS****ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the relationship between early maladaptive schemas and the ability to express emotions. In the study, participants' early maladaptive schemas, and ability to express their emotions were examined together with variables such as gender, age, education period and income, and whether there was a significant relationship between them. The study included 362 participants aged 18 to 45, with 230 (63.5%) women and 132 (36.5%) men participating. Young Schema Scale-Short Form-3, and The Emotional Expression Questionnaire were used in the study. In addition, to determine the sociodemographic features of the participants, a personal data form was formed. The correlations between the Emotional Expression Questionnaire and the Young Schema Scale differ depending on the sub-dimensions, according to the research findings. According to the results, it was determined that there was no significant relationship between the Emotional Expression Questionnaire and the high standards schema domain and the impaired limits schema domain. It was also shown that the Emotional Expression Questionnaire and other schema domains had a significant and negative relationship.

**Key Words:** Early Maladaptive Schemas, Express Emotions, Ability to Express Emotions.

\* İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-0049-0658>, [kahramanguler@aydin.edu.tr](mailto:kahramanguler@aydin.edu.tr)

\*\* İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-9506-8320>, [aysetuncay@stu.aydin.edu.tr](mailto:aysetuncay@stu.aydin.edu.tr)

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 1385-1405

Makale Geliş Tarihi: 19.10.2021

Makale Kabul Tarihi: 16.12.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1. GİRİŞ

İnsanın hayattan edindiği deneyimleri algılama, açıklama ve tepki verme noktasında etkili olan şemalar, hayat boyu gelişimini sürdüren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuramcıların hayatın erken dönemlerinden itibaren geliştiğini ileri sürdüğü şema kavramı, bir noktadan sonra gündelik hayatla uyumumuzu da olumsuz etkileyerek işlevi bulunmayan davranışlar göstermemize sebep olabilmektedir (Rafaeli, Bernsteind & Young, 2011: 16). Genel itibariyle bir tasarım, bir yapı olarak ifade edilen şema, ilk kez bilişsel psikoloji ile karşımıza çıkmıştır. Kişinin yaşamında aldığı kararlarda etki gösterebilen şemalar, geçmişte yer alan deneyimlerin hatırlanarak güncel hayatın etkilenmesine ve bireyin, bu etki altında hareket ettiğinin çoğu kez farkına varamamasına neden olmaktadır (James, Southam & Blackburn, 2004: 370).

Bireyin anıları, duyguları ve düşüncelerini kapsayan erken dönem uyum bozucu şemalar, kişinin kendisine ve kurduğu tüm ilişkilere etki eden ve yaşamı boyunca kendini tekrar eden bilişsel örüntüler olarak tanımlanmaktadır (Young, Klosko & Weishaar, 2009: 28). Duygu, düşünce ve davranışları etkileme gücüne sahip olan bu şemalar, kişinin yetersiz olduğu ya da sevmeye layık olmadığı gibi olumsuz ön kabulleri de beraberinde getirebilirler (Türkçapar & Işık, 2000: 46).

Olumsuz yaşam deneyimleriyle şekillenen ve kişinin kendisi hakkında olumsuz fikirler üretmesine neden olan şemalar, bireyin duygusal destek arayışlarının başkaları tarafından karşılanmayacağına dair bir ön kabul geliştirmesine sebep olabilmektedir. Bu durum bireyin duygularını ifade etmek yerine onları baskılaması veya yok sayması gibi kendini kısıtlayıcı davranışlar sergilemesine yol açabilmektedir (Young, Klosko & Weishaar, 2009).

Duyguları ifade etmenin kişinin psikolojik iyi oluşuna olumlu katkısının bulunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Kişinin sorun olarak gördüğü duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi hem olumlu duygunun artmasına hem de negatif düşüncelerin azalmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bu durum kişinin sahip olduğu problemlerine karşı iç görüsünün artmasına da fayda sağlamaktadır (Kuzucu, 2011: 780).

### 1.1. Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar

Kişinin karar alma sürecinde etkili olabilen şemalar, bireyin bunu çoğu zamanda farkında olmadan yapmasına sebep olabilmektedir (James, Southam & Blackburn, 2004: 370). Kişinin, yaşadığı olayların arasından onun şemalarına uygun olacak biçimde olumsuz olan taraflarını görmesine ve şemaları ile uymayan kısımları görmezden gelmesine sebep olabilen erken dönem uyum bozucu şemalar, bireyin yaşam deneyimlerini objektif biçimde gözden geçirebilmesine de engel oluşturmaktadır (Welburn, Coristine, Dagg, Pontefract & Jordan, 2002: 520).

... Oluşumu çocukluk ve ergenlik dönemlerine kadar uzanan şemalar, varlıklarını devam ettirebilmek adına oldukça ısrarcı olabilir ve bu konuda da başarı sağlayabilirler. Şema terapinin, çocukluk ve ergenlikte yaşanan ve şema gelişimine neden olan kökenleri bularak çalışmalarını bu nokta üzerinden sürdürmesi de şemalarla baş etmede kullanılabilir bir yöntem olarak bizlere şema terapiyi sunuyor. Bir şemanın farkına varabilmek zordur. Bu farkındalığın kişide görülebilmesi çoğu zaman ancak şemanın bir olay sonucu patlak vermesiyle mümkündür. Bu da kişinin bir olay sebebiyle tetiklenmesi ve o anda daha yıkıcı düşüncelere sürüklenmesi ile ciddi seviyede olumsuz duygular deneyimlemesine neden olmaktadır (Bricker & Young, 2012: 4-5).

Erken dönem uyum bozucu şemalar beş alan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu beş alanda on sekiz tane şema boyutu mevcuttur. İlk alan kopukluk alanıdır. Bu alandaki şemalara sahip olanlar, kararlı olma, zarar görmeyeceği hissetme, çevresinde değer verdiği insanlar tarafında sevelebilmek, bakım görme ve ait olma ihtiyaçlarının karşılanmayacağı ile ilgili bir inanç gösterirler. Bu da diğer insanlarla aralarına mesafe koymalarına sebep olabilmektedir. Bağ kurmaları durumunda ise bağın devamlılığı ile alakalı olarak sorun yaşayabilirler ya da bu bağın kurulmasından tamamen kaçınabilirler (Young, Klosko & Weishaar 2009). İkinci alan ise zedelenmiş otonomi alanıdır. Bu alandaki şemalara sahip kişilerin bağımsız hareket etme ve aileden ayrılma konularında kendilerini yeterli hissetmedikleri görülür. Birey, kendi fikirlerini oluşturmada zorluk çeker ve kendine ait bir yaşam kurmak onun için sıkıntılı bir durum haline gelebilir. Bu noktada karşımıza çocuğunu olması gerekenden daha fazla koruyup kollayan ve onun için her şeyi yapmaya uğraşan ebeveynler çıkmaktadır. Aynı zamanda tam tersi biçimde çocuğu ile neredeyse hiç ilgilenmeyen bir bakım veren de bu alandaki şemaların oluşumuna sebebiyet verebilmektedir (Young vd., 2009). Üçüncü alan zedelenmiş sınırlar alanıdır. Bu şema alanındaki kişilerin genellikle benmerkezci davranışları mevcuttur ve çevrelerine karşı sahip oldukları sorumluluklardan kaçma eğilimi gösterebilmektedirler. Kendilerini etraflarındaki insanlarından üstün görebilen bu bireylerin iş birliği içerisinde herhangi bir çalışma yürütmekte zorlanmaları olağan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kişilerin bakım verenleri genelde fazla hoşgörülü kişilerdir. Bu sebeple büyürken diğer insanları da düşünerek hareket etmek veya kendini denetlemek konusunda dikkatli olma eğilimi göstermezler (Young vd., 2009). Dördüncü alan diğerleri yönelimlilik alanıdır. Bu şemaya sahip olanlar etraflarındaki insanları kendilerinden daha fazla düşünme eğilimindedirler. Buradaki davranışın altında yatan amaç ise diğer insanların onayını alabilmektir. Bu kişiler diğerleriyle geliştirdikleri ilişkilerde sorun yaşamamak adına kendilerini ikinci plana atabilirler (Güler & Gümüş, 2018: 382). Bu alandaki şemaların oluşmasında ise sevgiyi koşullu biçimde veren ebeveyn davranışı söz konusudur. Bu tarz ebeveynler kendi ihtiyaçlarını çocuğun ihtiyaçlarından daha fazla önemseyen ve ön plana koyan kişilerdir.



Beşince alan ise yüksek standartlar ve bastırılmışlık alanıdır. Bu alanın şemalarına sahip olanlar kendi kendilerini baskılayıp hayatlarını katı kurallara göre yaşayabilmektedirler. İçselleştirdikleri bu katı kurallara uymadıkları zaman da korku, kaygı ve karamsarlık hissedebilirler. Bu şemanın oluşumunda sert, baskıcı ve kuralcı ebeveynler rol oynayabilmektedir (Young vd.,2009). Bu alanda oluşan şemaların bireyin kendisi ve dış dünyaya karşı ciddi biçimde eleştirel yaklaşmasına sebep olabilmekte ve hayattan zevk alma, rahatlama, başarıyı özümseme ve özgüvenli hissetmede sıkıntı yaratabilmektedir (Güler & Gümüş, 2018: 382).

## 1.2.Duyguları İfade Edebilme Becerisi

İnsanların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilmek için diğer insanlarla beraber yaşamaya ve dolayısıyla onlarla iletişim halinde olmaya ihtiyaçları vardır. Kişilere fayda sağlayan insan ilişkilerinin geliştirilebilmesi için bu gereklidir. Bu sebeple insanoğlu, duygularının ve düşüncelerinin farkına varabilmesi ve bunları ifade edebilmesi gerekliliği ve bu konudaki becerileriyle hayatta var olan diğer canlı formlarından ayrılmaktadır (Koçak, 2002: 183). İnsanların dünyaya bakış açılarını ve gündelik yaşantılarını etkileyen duyguların anlaşılması önemlidir. Yaşam kalitesini etkileyen duygular, onların üzerinde herhangi bir kontrol gücümüz olmadığında bizleri pek çok olumsuz durumla karşı karşıya bırakabilirler (Bozoğlan & Çankaya, 2012: 16). Duyguların ayırt edilebildiği ve ifade edilebildiği durumlarda ise iletişimin daha sağlıklı biçimde sürmesi olasıdır. İnsan, kendisini ifade edebildiği, duygularını anlamlandırabildiği ve olabildiğince kontrol edebildiğinde bu durumda psikolojik sağlığı da olumlu biçimde etkilenmektedir (Çarkıt & Yalçın, 2018: 196). Bu nedenle duyguları anlaşılabilmesi ve ifade edilebilmesi oldukça önemlidir.

Sonuç olarak yapılan araştırma; yetişkin bireylerde erken dönem uyum bozucu şemaların duyguları ifade edebilme becerisini olumsuz olarak etkileyebileceği hipotezi üzerinden ilerleyerek kurulmuştur. Bu noktada literatüre bakıldığında iki ölçeğin bir arada kullanıldığı başka herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İleride yapılacak çalışmalara da ışık tutması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması ümit edilmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada iki ve üstü değişkenin arasında bir değişimin olup olmadığını ve/veya derecesinin tespitini amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012:81).

## 2.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanı evreni 230 (%63,5) tanesi kadın, 132 (%36,5) tanesi erkek, 362 kişiden meydana gelmektedir. Yaşları 18 ile 45 arasında olan katılımcılar çalışmayı gönüllülük esasıyla gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların 24 (%6,6) tanesi ilkokul mezunu, 28 (%7,7) tanesi ortaokul mezunu, 70 (%20,2) tanesi lise mezunu, 189 (%52,2) tanesi üniversite mezunu, 48 (%13,3) tanesi yüksek lisans (uzman statüsü) ve üzeri mezun, 154 (%42,5) tanesi evli, 208 (%57,5) tanesi bekar, 48 (%13,3) kişinin geliri 0-2324 TL arası, 135 (%37,3) kişinin geliri 2324-6543 TL arası, 179 (%49,4) kişinin geliri 6543 TL üzeridir. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmadaki kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda katılımcılara yaş, cinsiyet, eğitim süresi, medeni hal ve gelir bilgileri sorulmuştur.

### 2.3.2. Young Şema Ölçeği Kısa Form 3 (YŞÖ-KF3)

Young (2003) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin 5 şema alanı ve 18 şema alt boyutu ve 90 maddesi bulunmaktadır. Ülkemizdeki geçerlik güvenirlik çalışması, Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından gerçekleştirilmiş olan ve 6'lı likert tipi üzerinden puanlanmaktadır. Alt ölçeklerin puanlarının artışı o şemanın özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek şema alanları ise kopukluk, zedelenmiş otonomi, zedelenmiş/zayıf sınırlar, diğerleri yönelimlilik, yüksek standartlar ve bastırılmışlık olmak üzere beş tanedir. 18 şema; “terk edilme, iç içe geçme/gelişmemiş benlik, bağımlılık, dayanıksızlık, güvensizlik, kusurluluk, sosyal izolasyon, başarısızlık, haklılık, yetersiz öz denetim, duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, boyun eğcilik, kendini feda, onay arayıcılık, cezalandırıcılık, karamsarlık, yüksek standartlardır”.

Ölçekte yapılan faktör analizi sonucu bulunan şema alanlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları  $\alpha = .53-.81$  arasında değişmektedir. Ayrıca şema alanları için yapılmış olan test- tekrar test güvenirliği analizi sonuçlarında Pearson korelasyon katsayıları  $r = .66-.83$  ( $p < .01$ ) arasındadır. Sonuç, kabul edilebilir düzeyde anlamlı sonuçların bulunduğunu göstermektedir. Young Şema Ölçeği Kısa Form 3 (YŞÖ-KF3)'ün geçerlik, güvenirlik düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

### 2.3.3. Duyguları İfade Etme Ölçeği

King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilmiş olan Duyguları İfade Ölçeği, Kuzucu (2011) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan, 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ve 7'li likert

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

tipi üzerinden puanlanan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları yakınlık, olumlu duygu ifadesi ve olumsuz duygu ifadesidir. 6. ve 14. maddeler ters puanlanmaktadır.

Ölçekte Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin faktörlerine göre hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ile yakınlık için .68, olumlu duygu için .70 ve olumsuz duygu için .64 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler ölçeğin geçerlik, güvenilirlik düzeylerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 arasında yer almaktadır. Bu değerlerin -2 ve +2 arasında yer alması George ve Mallery (2010)' a göre normal dağılım için yeterlidir. Groeneveld & Meeden (1984), Moors (1986), Hopkins & Weeks (1990) ile De Carlo (1997) için ise değerlerin -3 ve +3 arasında olması yeterli olarak değerlendirilmektedir.

#### Çizelge 1. Duygularını İfade Etme Ölçeği ve Young Şema Ölçeğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
<b>Duygularını İfade Etme Ölçeği</b>	-1.219	2.173
Yakınlık	-0.820	0.705
Olumlu Duygu	-0.627	0.407
Olumsuz Duygu	-0.952	0.858
<b>Young Şema Ölçeği</b>		
Duygusal Yoksunluk	1.218	1.070
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	0.974	0.887
Kusurluluk	1.350	1.314
Duyguları Bastırma	0.831	0.221
İç içe Geçme/Bağımlılık	1.108	1.096
Terk Edilme	1.214	1.179
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	1.039	1.334
Başarısızlık	1.172	1.574
Karamsarlık	1.059	0.827
Ayrıcalıklılık/Yetersiz Öz Denetim	0.215	-0.558
Kendini Feda	0.480	-0.437
Cezalandırılma	0.075	-0.315
Yüksek Standartlar	0.425	-0.638
Onay Arayıcılık	0.000	-0.656

Normal dağılıma karar verildikten sonra parametrik analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmadaki demografik değişkenlerle alakalı tanımlayıcı istatistiklerin hesaplanması da normallik analizinin sonrasında yapılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi ile Duygularını İfade Etme Ölçeği ve

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Young Şema Ölçeği değişkenlerinin arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ölçeklerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılması için adına bağımsız örneklem için T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Eğitim süresinin ve gelirin sıralı değişken olması ve ölçeklerden elde edilen puanların sürekli değişken olması nedeniyle değişkenler arası korelasyon hesaplamasında Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanımı tercih edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordamasıyla ilgili analizler için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmış ve Stepwise yöntemi seçilmiştir.

### Çizelge 2. Korelasyon Katsayısına İlişkin Sayısal Sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
0.00 – 0.30	Düşük düzey ilişki
0.31 – 0.70	Orta düzey ilişki
0.71 – 1.00	Yüksek düzey ilişki

Kaynak: Büyüköztürk (2011).

### 2.5. İşlem

Bu araştırma Ayşe Mine Tuncay'ın "Yetişkinlerde Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların ve Bağlanma Stilllerinin Yaşam Doyumu ve Duyguları İfade Edebilme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezinden üretilmiş olup İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 01.04.2021 tarih ve E-88083623-020-9139 Sayısı ile Etik Kurul İzni Alınmıştır. Çalışmada katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmış ve ölçekler uygulanmıştır. İşlem her bir katılımcı için yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### 3. BULGULAR

#### Çizelge 3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile İlişkisi Bulunan Şema Puanlarının Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
İç içe Geçme/Bağımlılık	Kadın	230	15.30	5.76	2.35	360	0.019*
	Erkek	132	13.92	4.75			
Terk Edilme	Kadın	230	8.31	3.26	2.23	360	0.027*
	Erkek	132	7.54	3.01			
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	Kadın	230	11.58	5.19	2.96	360	0.003*
	Erkek	132	10.02	4.19			
Kendini Feda	Kadın	230	14.93	5.50	2.47	360	0.014*
	Erkek	132	13.50	4.93			
Karamsarlık	Kadın	230	11.38	5.41	2.48	360	0.014*
	Erkek	132	9.99	4.61			

\*p<0.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Bulguların incelenmesi sonucunda, iç içe geçme/bağımlılık alt boyutundan ( $t(360)=2.35$ ,  $p<0.05$ ), terk edilme alt boyutundan ( $t(360)=2.23$ ,  $p<0.05$ ), tehditler karşısında dayanıksızlık alt boyutundan ( $t(360)=2.96$ ,  $p<0.05$ ), karamsarlık alt boyutundan ( $t(360)=2.48$ ,  $p<0.05$ ), kendini feda alt boyutundan ( $t(360)=2.47$ ,  $p<0.05$ ) alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

#### Çizelge 4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Duygularını İfade Etme Ölçeği Alanı Puanlarının Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
	Erkek	132	15.90	4.14			
Duygularını İfade Etme Ölçeği	Kadın	230	70.09	17.34	2.39	360	0.018*
	Erkek	132	65.80	14.77			
Yakınlık	Kadın	230	28.22	7.72	2.45	360	0.015*
	Erkek	132	26.23	6.79			
Olumlu Duygu	Kadın	230	22.58	6.41	2.29	360	0.022*
	Erkek	132	21.02	5.91			
Olumsuz Duygu	Kadın	230	19.29	5.64	1.26	360	0.208
	Erkek	132	18.55	4.92			

\* $p<0.05$  Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda, Duygularını İfade Etme Ölçeğinden ( $t(360)=2.39$ ,  $p<0.05$ ), yakınlık alt boyutundan ( $t(360)=2.45$ ,  $p<0.05$ ), olumlu duygu alt boyutundan ( $t(360)=2.29$ ,  $p<0.05$ ) katılımcıların aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamaların karşılaştırılması sonucunda kadınların, erkeklere kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Olumsuz duygu alt boyutunun ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ).

#### Çizelge 5. Yaş, Eğitim Süresi, Gelir Değişkeni ile Duygularını İfade Etme Ölçeği ve Young Şema Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

	Yaş	Eğitim Süresi	Gelir
Duygularını İfade Etme Ölçeği	0.059	.129*	0.037
Yakınlık	0.089	.177**	.112*
Olumlu Duygu	-0.067	0.056	-0.068
Olumsuz Duygu	.137**	0.071	0.051
Duygusal Yoksunluk	0.082	-.177**	-.105*
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	-.141**	-0.074	-0.030
Kusurluluk	0.024	-.222**	-.210**
Duyguları Bastırma	-0.087	-.158**	-0.038
İç içe Geçme/Bağımlılık	-0.005	-.242**	-.144**
Terk Edilme	-0.041	-.140**	-.162**
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	-0.078	-.169**	-.107*
Başarısızlık	-.114*	-.193**	-.135*



...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)		
<b>Karamsarlık</b>	-.108*	-.218**	-.166**
<b>Ayrıcalıklılık/Yetersiz Öz Denetim</b>	-.138**	0.035	-0.048
<b>Kendini Fedâ</b>	0.046	-.177**	-0.101
<b>Cezalandırılma</b>	-0.019	-0.097	0.010
<b>Yüksek Standartlar</b>	-0.032	-0.040	0.053
<b>Onay Arayıcılık</b>	-.126*	.143**	0.102

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$  Kullanılan test: Pearson ve Spearman Korelasyon Testi

Elde edilen verilere göre, Duygularını İfade Etme Ölçeği ve eğitim süresi ( $r=.129$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Yakınlık ve eğitim süresi ( $r=.177$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviye ve pozitif bir ilişki, yakınlık ile gelir ( $r=.112$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Olumsuz duygu ve yaş ( $r=.137$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Duygusal yoksunluk ve eğitim süresi ( $r=-.177$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, duygusal yoksunluk ve gelir ( $r=-.105$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sosyal izolasyon/güvensizlik ve yaş ( $r=-.141$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kusurluluk ve eğitim süresi ( $r=-.222$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, kusurluluk ve gelir ( $r=-.210$ ,  $p < 0.01$ ) puanlarının arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Duyguları bastırma ve eğitim süresi ( $r=-.158$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

İç içe geçme/bağımlılık ve eğitim süresi ( $r=-.242$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, iç içe geçme/bağımlılık ile gelir ( $r=-.144$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Terk edilme ve eğitim süresi ( $r=-.140$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve bir negatif ilişki, terk edilme ve gelir ( $r=-.162$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tehditler karşısında dayanıksızlık ve eğitim süresi ( $r=-.169$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, tehditler karşısında dayanıksızlık ile gelir ( $r=-.107$ ,  $p < 0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Başarısızlık ve yaş ( $r=-.114$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, başarısızlık ve eğitim süresi ( $r=-.193$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, başarısızlık ve gelir ( $r=-.135$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karamsarlık ve yaş ( $r=-.108$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, karamsarlık ile eğitim süresi ( $r=-.218$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, karamsarlık ve gelir ( $r=-.166$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ayrıcalıklılık/yetersiz öz denetim ve yaş ( $r=-.138$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kendini feda ve eğitim süresi ( $r=-.177$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Onay arayıcılık ve yaş ( $r=-.126$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, onay arayıcılık ve eğitim süresi ( $r=.143$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

#### Çizelge 6. Duygularını İfade Etme Ölçeği ile Young Şema Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

	Duygularını İfade Etme Ölçeği	Yakınlık	Olumlu Duygu	Olumsuz Duygu
Duygusal Yoksunluk	-.296**	-.295**	-.268**	-.191**
Sosyal	-.307**	-.294**	-.283**	-.206**
İzolasyon/Güvensizlik				
Kusurluluk	-.347**	-.400**	-.213**	-.267**
Duyguları Bastırma	-.297**	-.327**	-.243**	-.177**
İç içe Geçme/Bağımlılık	-.228**	-.242**	-.158**	-.180**
Terk Edilme	-.255**	-.260**	-.214**	-.174**
Tehditler Karşısında	-.264**	-.289**	-.225**	-.149**
Dayanıksızlık				
Başarısızlık	-.278**	-.283**	-.198**	-.233**
Karamsarlık	-.215**	-.274**	-.140**	-.119*
Ayrıcalıklılık/Yetersiz	-0.019	-0.025	-0.029	0.009
Özdenetim				
Kendini Feda	-.118*	-0.098	-.154**	-0.050
Cezalandırılma	-.125*	-.117*	-.136**	-0.064
Yüksek Standartlar	-0.027	-0.048	-0.074	0.069
Onay Arayıcılık	0.010	0.023	-0.040	0.045

\*\* $p<0.01$ , \* $p<0.05$  Kullanılan test: Pearson Korelasyon Testi

Elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda, duygusal yoksunluk ve duygularını ifade etme ölçeği ( $r=-.296, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, duygusal yoksunluk ve yakınlık ( $r=-.295, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, duygusal yoksunluk ve olumlu duygu ( $r=-.268, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, duygusal yoksunluk ve olumsuz duygu ( $r=-.191, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sosyal izolasyon/güvensizlik ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.307, p<0.01$ ) puanları arasında orta seviyeli ve negatif bir ilişki, sosyal izolasyon/güvensizlik ve yakınlık ( $r=-.294, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, sosyal izolasyon/güvensizlik ve olumlu duygu ( $r=-.283, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, sosyal izolasyon/güvensizlik ve olumsuz duygu ( $r=-.206, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kusurluluk ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.347, p<0.01$ ) puanları arasında orta seviyeli ve negatif bir ilişki, kusurluluk ve yakınlık ( $r=-.400, p<0.01$ ) puanları arasında orta seviyeli ve negatif bir ilişki, kusurluluk ve olumlu duygu ( $r=-.213, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, kusurluluk ve olumsuz duygu ( $r=-.267, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Duyguları bastırma ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.297, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, duyguları bastırma ve yakınlık ( $r=-.327, p<0.01$ ) puanları arasında orta seviyeli ve negatif bir ilişki, duyguları bastırma ve olumlu duygu ( $r=-.243, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, duyguları bastırma ve olumsuz duygu ( $r=-.177, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

İç içe geçme/bağımlılık ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.228, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, iç içe geçme/bağımlılık ve yakınlık ( $r=-.242, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, iç içe geçme/bağımlılık ve olumlu duygu ( $r=-.158, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, iç içe geçme/bağımlılık ve olumsuz duygu ( $r=-.180, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Terk edilme ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.255, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, terk edilme ve yakınlık ( $r=-.260, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, terk edilme ve olumlu duygu ( $r=-.214, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, terk edilme ve olumsuz duygu ( $r=-.174, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tehditler karşısında dayanıksızlık ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.264, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, tehditler karşısında dayanıksızlık ve yakınlık ( $r=-.289, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, tehditler karşısında dayanıksızlık ve olumlu duygu ( $r=-.225, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, tehditler karşısında dayanıksızlık ve olumsuz duygu ( $r=-.149, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Başarısızlık ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.278, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, başarısızlık ve yakınlık ( $r=-.283, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, başarısızlık ve olumlu duygu ( $r=-.198, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, başarısızlık ve olumsuz duygu ( $r=-.233, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karamsarlık ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.215, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, karamsarlık ve yakınlık ( $r=-.274, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, karamsarlık ve olumlu duygu ( $r=-.140, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, karamsarlık ve olumsuz duygu ( $r=-.119, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kendini feda ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.118, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, kendini feda ve olumlu duygu ( $r=-.154, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Cezalandırılma ve Duygularını İfade Etme Ölçeği ( $r=-.125, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, cezalandırılma ve yakınlık ( $r=-.117, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki, cezalandırılma ve olumlu duygu ( $r=-.136, p<0.01$ ) puanları arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

### Çizelge 7. Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların Duyguları İfade Etmeyi Yordamasına İlişkin Bulgular

	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
(Sabit)	88.74	2.55		34.85	0.000*
<b>Kusurluluk</b>	-1.01	0.26	-0.22	-3.95	0.000*
<b>Sosyal İzolasyon/Güvensizlik</b>	-0.45	0.15	-0.17	-3.06	0.002*
<b>Duygusal Yoksunluk</b>	-0.50	0.25	-0.12	-2.02	0.044*
<i>R=.41</i>	<i>R<sup>2</sup>=.16</i>				
<i>F=23.42</i>	<i>p=0.000</i>				

\* $p<0.05$  Kullanılan test: Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Regresyon modelinin kurulma aşamasında yöntem olarak Stepwise yöntemi tercih edilmiş ve bu sayede en uygun regresyon modeli kurulmaya çalışılmıştır. Stepwise yönteminde regresyon modelinde yordayıcılığı olmayan alt ölçekler çıkarılmıştır ve en uygun olan regresyon modeline ulaşılmıştır. Bulguların kontrolü sonucunda, kusurluluk, sosyal izolasyon/güvensizlik, duygusal yoksunluk bağımsız değişkenlerinin duygularını ifade etme bağımlı değişkenini yordadığı sonucuna varılmıştır ( $R^2=.16$ ,  $p<0.05$ ). Modeldeki bağımsız değişkenlerin duygularını ifade etme bağımlı değişkenindeki toplam varyansın %16'sını açıkladığı görülmüştür. Betaya göre görelî etki sırası kusurluluk ( $\beta=-.22$ ), sosyal izolasyon/güvensizlik ( $\beta=-.17$ ), duygusal yoksunluk ( $\beta=-.12$ ) şeklindedir. Kusurluluk, sosyal izolasyon/güvensizlik, duygusal yoksunluk alt ölçeklerinin etkisinin negatif olduğu gözlemlenmiştir. Duygularını ifade etmeyi en çok açıklayan değişken ise kusurluluk olarak tespit edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, erken dönem uyum bozucu şemalar ile duyguları ifade etme becerilerinin bir ilişkisinin olup olmadığını öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan demografik bilgilerle bu değişkenlerin ilişkisi de ayrıca incelenmiştir. Çalışmanın bu kısmında ise, yanıtları aranan sorulardan elde edilmiş analizlerin bulgularıyla ilgili yapılan tartışmalar yer almaktadır. Klinik alanda 18 şema alt boyutu kullanılmasına rağmen araştırmaların analiz sürecinde şemalar, 14 alt boyutta ele alınmaktadır (Soygüt, Karaosmanoğlu & Çakır, 2009).

##### 4.1. Demografik Değişkenler ile Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların İlişkisi

Şema alt boyutlarından karamsarlık, tehditler karşısında dayanıksızlık, terk edilme, bağımlılık ve kendini feda alt boyutları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buradaki şemaların çoğu kopukluk şema alanına dahil olan şema alt boyutlarıdır. Bu alt boyutlara göre kadınların, erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin de kullanıldığı ve erken dönem uyum bozucu şemalarla ilgili olarak yapılan bir araştırmada ise bizim çalışmamızdan biraz farklı olarak erkeklerin, bazı şema alt alanlarından kadınlara göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu şema alanları, kopukluk (duygusal yoksunluk, sosyal izolasyon/güvensizlik, duyguları bastırma, kusurluluk) ve diğerleri yönelimlilik (kendini feda, cezalandırılma) şema alanlarıdır (Yiğit & Çelik, 2016: 81). Çakırca (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise kişilerin erken dönem uyum bozucu şemaları ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre erkek katılımcıların duyguları bastırma, kusurluluk (kopukluk şema alanı) ve yüksek standartlar (yüksek standartlar ve bastırılmışlık şema alanı) şemalarından kadın katılımcılara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırmada kadın katılımcıların ise



karamsarlık şemasından (zedelenmiş otonomi şema alanı) erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Buna göre farklı çalışmalarda cinsiyet üzerinden yapılan çıkarımların araştırmacıyı farklı sonuçlara ulaştırabileceğini görmekteyiz.

Şema alt boyutlarından başarısızlık, sosyal izolasyon/güvensizlik, karamsarlık, ayrıcalıklılık/yetersiz öz denetim ve onay arayıcılık şemalarının yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlar ile yaş arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Uygur (2020: 48), erken dönem uyum bozucu şemalar ve yaşın arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği çalışmasında, karamsarlık alt boyutunun yaş değişkeniyle arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Buradan çıkan sonuçları göz önünde bulundurduğumuzda, yaşın ilerlemesinin şemaların kişide yarattığı etkinin seviyesini azalttığı görülmektedir.

Şema alt boyutlarından terk edilme, kusurluluk, başarısızlık, duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, tehditler karşısında dayanıksızlık, iç içe geçme/bağımlılık, karamsarlık, kendini feda ve onay arayıcılık şemaları ile eğitim süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre bu alt boyutlar ve eğitim süresi değişkeninin arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bulgular, eğitim süresinin uzamasını kişinin şema oluşumunu engelleyebilecek bir unsur olarak öne çıkarmaktadır. Benzer olarak Altun (2019: 77-81)'un çalışmasında, erken dönem uyum bozucu şemalar ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Eğitim düzeyinin ortaokul, lise ve üniversite olarak ayrıldığı çalışmada kusurluluk şemasının en fazla lise mezunu olanlarda, yüksek standartlar şemasının en fazla ortaokul mezunlarında olduğu saptanmıştır. Öteki şemalarla eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiş olsa da sonuçlar, anlamlı ilişki bulunan şemaların eğitim düzeyinin düşmesi ile görülme ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bizim çalışmamızda ise, eğitim süresi ile arasında anlamlı bir ilişki bulunan bu şemalara baktığımızda yalnızca zedelenmiş sınırlar şema alanının eğitim süresi ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığını görüyoruz. Yani hemen hemen tüm şema alanları ile ilişkisi olan eğitim süresinin önemi bu noktada öne çıkmaktadır. Eğitimin sürekliliğinin şema oluşumunda negatif bir etki yaratıyor olması bireyin, kendine yaptığı yatırımlara ve kurduğu sosyal ilişkilere dikkat çekmektedir. Bu yatırımların şema oluşumunda negatif etki yarattığı düşünülmektedir.

Şema alt boyutlarından iç içe geçme/bağımlılık, tehditler karşısında dayanıksızlık, terk edilme, duygusal yoksunluk, kusurluluk, başarısızlık ve karamsarlık şemalarının gelir değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu şema alt boyutlarının gelir puanlarıyla arasında zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki söz konusudur. Sonuçlar, gelir seviyesinin düşüklüğünün bazı şemaların oluşmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Gelir ve erken dönem uyumsuz şemaların ilişkisini

inceleyen farklı araştırmalar da mevcuttur. Biçer (2019:59), yaptığı araştırmasında karamsarlık ve yetersiz öz denetim Őema alt boyutlarının gelir ile anlamlı bir iliŐkisi olduğunu söylemiŐtir. Buradan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların gelirlerine dair memnuniyet seviyelerinin dűŐmesiyle bu Őemalardan daha yüksek puanlar aldıkları görűlmektedir. Bunun yanı sıra, Özmen ve arkadaŐları (2008: 13), araştırmalarında gelir ve umutsuzluk arasında anlamlı bir iliŐkiye rastlamıŐtır. Araştırmanın sonucuna göre, dűŐük gelir seviyesine sahip insanların yaŐama daha karamsar biçimde yaklaŐtıkları görűlműŐtür.

#### **4.2. Demografik Değişkenler ile Duyguları İfade Etme İlişkisi**

Duyguları İfade Etme Ölçeđi'ne ait olumlu duygu ifadesi ve yakınlık alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaŐtıđı sonucu elde edilmiŐtir. Bulgular, kadınların bu alt boyutlardan erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Buradan elde edilen sonuca göre kadınların duygularını ifade edebilmede erkeklere kıyasla daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Benzer biçimde Dađda (2017:166)'nın cinsiyet ve duyguları ifade etme düzeyleri arasındaki iliŐkiyi incelediği çalıŐmasındaki sonuçlar da kadınların, erkeklere göre duygularını ifade edebilme seviyelerinin daha yüksek olduğuna iŐaret etmektedir. Kadınların, duyguların ifade edilmesinde erkeklerden daha iyi olmaları literatürdeki benzer çalıŐmalar da baz alınarak tahmin edilebilir bir durum olarak karŐımıza çıkmaktadır. King ve Emmons (1990), ın yaptıkları bir araştırmada, kadınların erkeklere göre duygularını daha fazla ifade ettikleri sonucuna varılmıŐtır. Bu konuyla ilgili genel inanıŐ, kadınların duygularını daha açık biçimde yaŐadıkları ve ifade edebildikleri yönündedir (Kuyumcu, 2011: 106). 2016 yılında Akan ve BarıŐkın'ın yaptıkları çalıŐmada da kadınların duygusal ifadesellik alt ölçeklerinden daha yüksek puan aldıkları görűlműŐtür. Alan yazın araştırması yapılırken pek çok kaynakta benzeri sonuçlarla karŐılaŐılmıŐtır. Araştırmamızdan çıkan sonuç da bu anlamla literatürdeki genel kanıyı destekler nitelik taŐımaktadır.

Duygularını İfade Etme Ölçeđi ve eğitim süresi deđiŐkeninin puanları arasında zayıf seviyeli ve pozitif bir iliŐki olduğu görűlműŐtür. Sonuçlar, kiŐinin aldığı eğitimin süresinin artıŐının duyguları ifade edebilme becerisine olumlu anlamlı bir katkı sunabileceğini iŐaret etmektedir. Eđitim süresi deđiŐkeni, Őemaların oluŐumunda negatif etkisi olan yani Őemaların oluŐumunu engelleyen bir faktör olarak karŐımıza çıktığı gibi burada da duyguların ifadesine katkı sağlayan bir deđiŐken olarak görűlmektedir.

#### **4.3. Duyguları İfade Etme ile Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların İlişkisi**

Araştırmanın sonuçları, erken dönem uyum bozucu Şemalar ve duygularını ifade edebilme becerisi arasındaki ilişkinin ölçeklerin alt boyutlarına göre farklılık gösterdiğini söylemektedir.

Bulgular, Duyguları İfade Etme Ölçeği ile duyguları bastırma, terk edilme, tehditler karşısında dayanıksızlık, kendini feda, iç içe geçme/bağımlılık, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, ayrılcıklılık/yetersiz öz denetim ve cezalandırılma şema alt boyutlarının zayıf seviyeli ve negatif bir ilişki içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Duyguları İfade Etme Ölçeği'nin sosyal izolasyon/güvensizlik ve kusurluluk şema alt boyutları ile ise orta seviyeli ve negatif bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Yüksek standartlar ve onay arayıcılık ile Duyguları İfade Etme Ölçeği puanları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bulgular, duyguları ifade edebilme becerisi ile yalnızca yüksek standartlar ve bastırılmışlık şema alanı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ve diğer şema alanları ile duyguları ifade edebilme becerisinin negatif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Şema oluşumunun, duyguların ifadesinde bir farklılık yarattığı ancak bu farklılığın duyguların ifade edilmesinde olumsuz bir etki ile ortaya çıktığı görülmüştür.

Şemaların oluşumunun, bireyin duygularını ifade edebilme becerisinde yalnızca negatif yönde etkiler yarattığı ya da bir ilişkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Temelinde olumsuz yaşam deneyimleri olan şemaların, bireyin duygularını ifade ederek gündelik yaşamında kurduğu ilişkilerde bir sorun olması durumunda karşı tarafla iletişim kurarak bu sorunu bertaraf etmesine engel oluşturmaktadır. Olumsuz yaşam deneyimlerinden meydana gelen ve kişinin hayatını zorlaştıran şemaların, iletişim becerilerini de bu şekilde kısıtlaması ve genel itibarıyla olumsuz etkiler yaratması şemaların özünde sahip olduğu yıkıcı etkileri tekrar kanıtlar biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Erken dönemde edinilen tecrübelerden oluşan şemaların, bireyin ailesiyle kurduğu ilişkiden etkilenebilmesi olasıdır. Bu nedenle çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin aileden gördüğü destek, şemaların oluşma sürecine etki eden önemli bir faktör olarak kabul görmektedir. Aile, üzerinde düşen sorumlulukları yerine getirmediğinde ya da bireyi olumsuz yaşam deneyimleri ile baş başa bıraktığında kişinin sosyal ilişkiler kurmakta zorlanma (sosyal izolasyon), duygusal ilişkilerde kendisini yeterli ifade edememesi (duygusal yoksunluk) veya bu duyguları görmezden gelmesi (duyguları bastırma) ya da diğer insanlardan zarar göreceğine dair şüphe duyması (güvensizlik) gibi durumların yaşanma ihtimalinin artması daha olası hale gelmektedir. Ailenin, bireye karşı olan sorumluluklarını yerine getirmediği ya da hatalı biçimde bunu yaptığı durumlarda zedeleyici yaşam deneyimlerinin oluşması ve böylelikle oluşabilecek şema sayılarının artması olasılığı güçlenmektedir (Kapçı & Hamamcı, 2010: 134). Bu durumda ailenin de bireyin geliştirdiği şemalarda aldığı rol ortaya çıkmaktadır. Bakım verenin eksik veya hatalı davranışı ile ortaya çıkabilen şemalar, ilerde duygu ifadesinde de etkili olabilirler.

Araştırmanın sonuçları duyguları ifade etmeye yönelik girişimlerin, olumlu duygu ifadesi ya da olumsuz duygu ifadesi olarak bile farklılaşmaksızın erken dönem uyum bozucu şemalar ile negatif

bir ilişkisi olduğunu söylemektedir. Yani insanların şemalarının olması, onların duygularını ifade edebilme becerilerini ve isteklerini negatif biçimde etkilemektedir. Çocukluk döneminde şema oluşmasının önüne geçilebilmesi için çocuğun, duygularını ve ihtiyaçlarını açık bir biçimde ifade edebilmeye ihtiyacı vardır. Söz konusu ihtiyacın giderilmediği durumlarda, gelecekte yaşanabilecek olası bir ilişkiden alınan doyum dahi etkilenebilmektedir. Örneğin, evli ve romantik bir ilişki içerisinde olan insanlar üzerinden yürütülen bir çalışmada, kopukluk şema alanının (kusurluluk, sosyal izolasyon/güvensizlik, duygusal yoksunluk ve duyguları bastırma) ilişki doyumunu negatif yönlü ve anlamlı olarak yordadığı, evli veya romantik ilişkisi olan katılımcılarda bu şema alanının ilişki doyumuna ulaşamamaya ilişkili olduğu bulunmuştur (Yiğit & Çelik, 2016: 84). Burada özellikle duyguları ifade etmede (duyguları bastırma) ve hissetmede (duygusal yoksunluk) yaşanan sorun dikkat çekmektedir. Kişinin, ilişkide duygularını rahatça yaşayabilmesi adına bir engel olarak karşısına çıkabilen bu şemalar, önemli ötekilerle kurulan iletişimde ve duyguların ifadesinde etkili olabilirler.

## 5. SONUÇ

Şema alt boyutlarından bazıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterirken bazı alt boyutlar göstermemektedir. Literatürde benzer örneklerle karşılaştırma yapıldığında ise cinsiyet ile şema alanlarının ilişkisi incelendiğinde sonuçların değişkenliği göze çarpmaktadır. Buna göre cinsiyetlerin oranının veya katılımcı sayısının her çalışmada birbirinden farklılaşabilmesi ihtimalini de göz önünde bulundurarak, cinsiyet ile ilgili sonuçların çalışmalarda farklı şekillerde sonuçlanabilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Yaş ile şema alt boyutlarının ilişkisi incelendiğinde ise bazı alt boyutlar ile şemaların arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Literatürde bunun gibi farklı örnekler de bulunmaktadır. Yaşın artışı ile bireyin hayatında edindiği tecrübelerin de artması ve bu tecrübelerin artışının kişinin farkındalık seviyesini de artırabileceği, olumsuz hayat tecrübelerinin yetişkin bir bireyi problem hakkında düşündürebilmesi nedeniyle bireyin olan bitenin zemininde yatan nedenler hakkında daha fazla düşünebileceği ve sorunun kökeni ile ilgili daha eleştirel olabilmesi ihtimalinin de dolayısıyla artabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Böylelikle bireyin, yaşının artışıyla birlikte soruna dair farkındalığının da artması sebebiyle, sahip olduğu şemalarının kendi üzerinde yarattığı olumsuz etkileri şemalarına rağmen daha iyi kontrol edebileceği düşünülmektedir.

Eğitim süresi ile şemaların ilişkisine bakıldığında ise eğitim süresinin bazı şemalarla anlamlı ve negatif ilişki içinde olduğunu görmekteyiz. Burada hem eğitimin devamlılığının şema oluşumuna negatif olarak etki ettiğini hem de eğitim hayatının kişinin sosyal ilişkilerine sağladığı katkıyı

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

düşünürsek anlamlı bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. Yani bireyin, eğitim hayatında ilerledikçe bu alanda kazandığı bilgiler ve edindiği sosyal ilişkilerle şema oluşumuna negatif bir etkinin oluşumunu sağlayabilmesi olası hale gelmektedir. Eğitim süresinin bu anlamdaki katkısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Gelir ile şema alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bazı şema alt boyutlarıyla gelir arasında negatif ilişkiler mevcuttur. Şemalar, olumsuz ve zorlu yaşam koşulları ile oluşumu desteklenen yapılardır. Gelir faktörü de bu olumsuz ve zorlu koşulların bertaraf edilebilmesi adına güçlü bir etken olmakla birlikte, sıkıntı yaşanması halinde koşulları tam tersine çevirebilecek bir kavramdır. Şemaların, gelir seviyesinin düşük olduğu aile ortamlarında büyüyen insanlar için oluşumunun daha olası olması da öngörülebilir bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duyguları İfade Etme Ölçeği alt boyutlarından yakınlık ve olumlu duygu ifadesinin cinsiyet ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ve kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu konu ile ilgili literatürde mevcut olan benzer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bizleri bu sonuca götüren sebeplerden birisi de toplumdaki cinsiyet rolleri ile ilgili olabilir. Erkekler duygularını ifade etmeleri konusunda daha dar bir alan bırakılması ihtimalinin, erkek katılımcıların bu ve benzeri çalışmalarda daha düşük puanlar almasına yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Duyguları İfade Etme Ölçeği ve eğitim süresi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yani eğitimin süresinin uzaması araştırmamıza göre, kişinin duygularını ifade edebilme becerisine olumlu bir katkı sunmaktadır. Bu noktada eğitimin süresinin uzamasının, alınan eğitimin kademesinin yükselmesinin ve eğitimin sürekliliğinin genel anlamda bireyin hayatına olumlu bir katkı sunduğu çıkarımı yapılabilir. Bireyin, eğitim hayatına katıldıkça zamanla daha fazla öğrenebilmesi ve sosyal yaşantıda kendisine daha kolay yer edinebilmesinin, duyguların ifadesine olumlu anlamda katkı sağladığı düşünülmektedir.

Erken dönem uyum bozucu şemalar ve duyguları ifade edebilme becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde ise duyguları ifade edebilme becerisinin yüksek standartlar ve bastırılmışlık şema alanı haricinde geri kalan tüm alanlarla anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Hayatı boyunca geliştirdiği şemaların, bireyin duygularını -olumlu ya da olumsuz olarak fark etmeksizin ifade etmekte sorun yaratması ve diğer insanlarla yakınlık kurabilme becerilerini zedeleyici etkiler yaratması olası bir sonuç şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda duyguların ifade edilebilme becerisi, şemaların varlığı ile kısıtlanmakta ve zarar görmektedir diyebiliriz.



Yapılan çalışmada erken dönem uyum bozucu şemalar ile duyguları ifade edebilme becerisinin ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın literatür taraması sürecinde, erken dönem uyum bozucu şemalar ve duyguları ifade edebilme becerisi değişkenleri arasındaki ilişkiye dair çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştür ve bu durum karşımıza bir sınırlılık olarak çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmamızın, literatüre fayda sağlaması ve bundan sonra yapılabilecek benzeri çalışmalarda araştırmacılara katkılı olması amaçlanmıştır.

### KAYNAKÇA

- Akan, Ş.T., & Barışkın, E. (2017). Kültür ve cinsiyet bağlamında Berkeley duygu ifadesi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27, s.43-50.
- Altun, N., (2019) Kadınlarda Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Çocukluk Çağı Travmaları ile Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Biçer, F. (2019). Genç yetişkinlerde psikosomatik belirtilerin erken dönem uyum bozucu şemalar ile ilişkisi, (Yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozoğlan, B., & Çankaya, İ. (2012). Psikolojik Danışmanların Duygularla Başa Çıkma Yollarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), s. 15-27.
- Bricker, D. C., Young, J. E. (2012). A client's guide to schema therapy. <http://davidbricker.com/clientsguideSchemaTherapy.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, E., & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), s. 195-210.
- Çakırca, F. (2020). Kişilerin erken dönem uyumsuz şemaları ve öfke kontrol düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağda, G. (2017). Aday Psikolojik Danışmanların Empatik Eğilim ve Duygularını İfade Etme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, (Yüksek lisans tezi), Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Gazimağusa.
- De Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*. 2(3), s. 292.
- George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference. GEN, Boston, MA: Pearson Education.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33(4), s. 391-399.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Güler, K., & Gümüş, Z., (2018). Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Yordayıcısı Olarak Çocukluk Çağı Travmalarının İncelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(81), s. 379-398.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), s. 717-729.
- James, I. A., Southam, L. ve Blackburn, I. M. (2004). Schemas Revisited. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11(6), s. 369-377.
- Kapçı, E. G., & Hamamcı, Z. (2010). Aile işlevi ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Erken dönem uyum bozucu Şemaların aracı rolü. *Klinik Psikiyatri*, 13(3), s. 127-136.
- Karasar, N., (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), s. 183-212.
- Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), s. 104-113.
- Kuzucu, Y. (2011). Duyguları İfade Etme Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3), s. 779-792.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined, *The American Statistician*. 40(4), s. 283-284.
- Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O., & Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 9(1), s. 8-15.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. E. (2012). Şema Terapi ayırıcı özellikler. (M. Şaşıoğlu, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., & Çakır, Z. (2009). Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bir - İnceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), s. 75-84.
- Türkçapar, M. H., & Işık, B. (2000). Borderline kişilik bozukluğu, *Psikiyatri Dünyası*. 4(2), s. 44-49.
- Uygur, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete düzeyinin erken dönem uyumsuz Şemalar ve üst bilişler ile ilişkisinin incelenmesi, (Yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Welburn, K., Coristine, M., Dagg, P., Pontefract, A., & Jordan, S. (2002). The Schema Questionnaire—Short Form: Factor analysis and relationship between schemas and symptoms, *Cognitive therapy and research*, 26(4), s. 519-530.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Yiğit, İ., & Çelik, C. (2016). İlişki doyumunun erken dönem uyum bozucu şemalar, kişilerarası ilişki tarzları ve kendilik algısı açısından değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), s. 77-87.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2009). Şema Terapi. İstanbul: Litera Yayıncılık.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma Ayşe Mine Tuncay'ın "Yetişkinlerde Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların ve Bağlanma Stillerinin Yaşam Doyumu ve Duyguları İfade Edebilme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezinden üretilmiş olup İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 01.04.2021 tarih ve E-88083623-020-9139 Sayısı ile Etik Kurul İzni Alınmıştır.

**ÜNİVERSİTELERDE ALTERNATİF YÖNTEMLERLE BİR SERİGRAFI BASKİRESİM ATÖLYESİ KURULUMU****Doç. Dr. Erol Murat YILDIZ\*****Arş. Gör. Buse Kızılırmak ÇEKİNMEZ\*\*****ÖZ**

Sanat ile uğraşan bireyler yaratım süreçlerini kolaylaştırabilmek için uygun bir atölye ortamına ihtiyaç duymaktadırlar. Bünyesinde yüksek baskı, çukur baskı, düz baskı ve serigrafi baskı gibi birbirinden bağımsız alanları barındıran baskiresim dersleri, atölye ortamında gerçekleştirilen uygulamalı derslerden biridir. Baskiresim derslerini, diğer uygulamalı derslerden ayıran temel farklılık her bir baskı alanına ait uygulama atölyelerinin ekipman ve materyal açısından değişiklik göstermesidir. Sanat eğitimi alan bireylerin ders kapsamında karşılaştıkları baskiresim, okul yaşantıları haricinde sanatsal üretim yapmak istediklerinde atölye ortama ihtiyaç duyacaklardır. Atölye ortamında özel bir alana ihtiyaç duyan serigrafi baskı hem sanatsal hem de endüstriyel alanda kullanımı oldukça yaygındır. Serigrafi baskı üniversitelerin uygun atölye altyapısına sahip olduğu durumlarda, zorunlu veya seçmeli ders olarak programlardaki yerlerini almaktadır. Ancak birçok üniversitede bu imkanlar sağlanamadığı için serigrafi baskı dersleri verilememektedir. Baskı atölyelerinde yüksek ve çukur baskı haricinde önemli bir baskı çeşidi olan serigrafi baskının da öğretimi, öğrencinin çeşitli teknikleri bir arada deneyimleyebilmesi için oldukça önemlidir. Bu makale ile serigrafi baskı tekniğini deneyimlemek isteyen kişi, kendi imkanları dahilinde atölye kurulumunu gerçekleştirebilir hale gelecektir. Ayrıca düşük maliyetler ile ev veya uygun bir atölye ortamında alternatif yöntemler ile nasıl verimli bir atölye kurulumu gerçekleştirebileceği hakkında bilgiler verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Baskiresim, Serigrafi Baskı, Atölye Kurulumu, Alternatif Yöntemler**SETTING UP A SCREEN PRINTING ATELIER WITH ALTERNATIVE METHODS IN UNIVERSITIES****ABSTRACT**

Individuals dealing with art need a suitable atelier environment in order to facilitate their creation processes. Printmaking classes, which include independent fields such as relief printing, intaglio printing, flat printing and screen printing, are one of the applied courses held in the atelier environment. The main difference that distinguishes printmaking courses from other applied courses is that the practice ateliers of each printing area vary in terms of equipment and materials. The printmaking technique that individuals who receive art education encounter within the scope of the course will need a atelier environment when they want to make artistic production outside of their school life. Screen printing, which needs a special area in the atelier environment, is widely used in both artistic and industrial areas. Screen printing takes its place in the programs as a compulsory or elective course when universities have the appropriate atelier infrastructure. However, since these opportunities cannot be provided in many universities, screen printing courses cannot be given. The teaching of screen printing, which is an important type of printing in addition to relief and intaglio printing in printing atelier, is very important for the student to experience various techniques together. In this article, since the person who wants to experience the screen printing technique will need a workshop environment, information will be given about how to set up an efficient atelier with low costs, at home or in a suitable atelier environment, with alternative methods.

**Keywords:** Printmaking, Screen Printing, Atelier Setup, Alternative Methods

\* Giresun Üniversitesi Görele Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim ve Baskı Sanatları Bölümü, erolmurattr@gmail.com  
ORCID NO: 0000-0003-1065-0771

\*\* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi  
Anabilim Dalı, busekizilirmak@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9407-5868

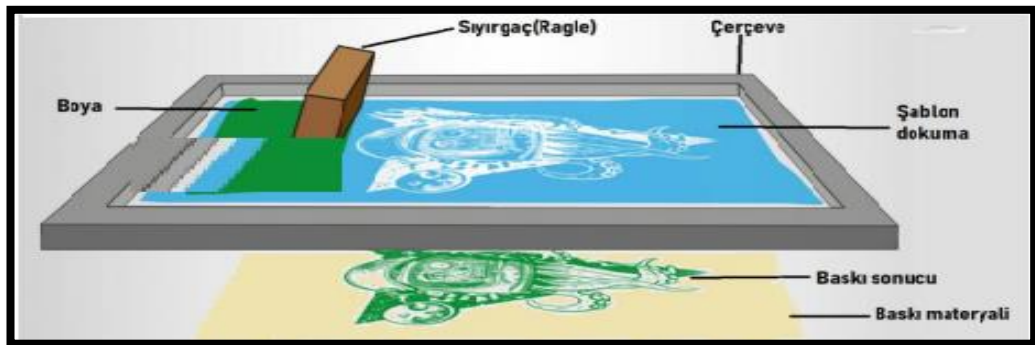
Araştırma Makalesi Sayfa Sayısı: 1406-1428

Makale Geliş Tarihi: 20.10.2021 Makale Kabul Tarihi: 17.12.2021 Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1. GİRİŞ

Serigrafi baskı, aynı zamanda elek baskı, ipek baskı ve şablon baskı isimleriyle de anılmaktadır. Serigrafi; bir kasnak (çerçeve) üzerine gerilmiş ipeğin kalıp hazırlama sürecinde açık bırakılan gözeneklerinden boya geçirilmesi ve yüzeye aktarılması esasına dayalı bir baskı tekniğidir. Sanatsal anlamda sıklıkla başvurulan bir baskıresim tekniği olan serigrafi, işlevsel açıdan sağladığı kolaylık nedeni ile endüstriyel alanda da geniş kullanım olanaklarına sahip bir çoğaltım yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başlangıç tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte, 5000 yıllık bir geçmişe dayandığı ve Çinliler tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Teknolojinin gelişimi ile yakın tarihlerde isminden söz ettirmeye başlayan serigrafi baskı, özellikle endüstride geniş bir kullanım alanı bulmuştur. İlk şablonlar ve pigmentler organik malzemelerden yapıldığı için günümüze kadar ulaşamamışlardır. MS. 500-1000 yılları arasında Çin ve Japonya'da geliştirilen şablon uygulamaları kesin olarak belgelenmiştir (Saff & Sacilotto:1978-289). Uzak Doğu'da Buda'nın resimlerini çoğaltmak için yapılan şablon baskılarda boya sürülürken kopmaların yaşanması ve detaylı tasarımların elde edilememesinden dolayı birçok sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunları giderebilmek adına Japonlar, eleğe benzer ipek geliştirmişlerdir. Gelişen teknoloji ile de naylon ve polyester olarak da çeşitlendirmişlerdir (Zencirci,2008: 62). Serigrafi baskının sanayileşmesi ise 17. yüzyıl başlarında başlamıştır. Bu alanda ilk patent 1907 yılında İngiltere'de İngiliz "Samuel Simon" tarafından alınmıştır (Işık,2003: 4). 19. yüzyılın sonlarına doğru teknolojik, bilimsel ve endüstriyel olanakların da gelişmesi ile serigrafi tekniği de hızlı gelişme fırsatı bulmuştur. 20. yüzyılın başlarından itibaren serigrafi Batılılar tarafından zengin ifade biçiminden dolayı geliştirilip profesyonel anlamda kullanılmaya başlanmış ve baskıresim sanatçıları arasında da yaygınlaşmıştır.



**Görsel 1:** Serigrafi Baskı İşlemi Kaynak: (Uğur,2019: 528)

Serigrafi tekniği, yaratıcı düşünce ve eyleme büyük etkileri olan bir tekniktir. Diğer baskı tekniklerinden ayrılan en önemli özelliği her türlü materyale baskı yapabilme şansının olmasıdır



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

(Kılınçeri,2004: 7). Serigrafi değişik yüzeyle elekten boyanın ragle yardımıyla geçirilmesi ile oluşturulan çoğaltma ve sanatsal üretim tekniğidir (Görsel 1) (Bayram,1996:1). Teknolojinin de gelişmesiyle birçok yüzeyde kullanılan serigrafi baskı temel özellikleriyle eleğin hazır hale getirilmesi, eleğin ışığa duyarlı emülsiyonlarla kaplanması, şablonun pozlanarak kalıba aktarılması ve basım sürecini kapsamaktadır. Ayrıca sanat eğitimi verilen kurumlarda serigrafi eğitimi alan öğrenciler değişik materyaller üzerine de serigrafi uygulayabilmektedir. Öğrencilere bu süreçte bütün aşamaların birbiri ile ilişkileri kavratıldıktan sonra, ayrıntılı düşünme, düzenek, araç ve gereçleri tanıma ve kullanma alışkanlığı kazandırılmaktadır. Bugün bazı okullarda yeterli düzenek, araç ve gereç bulunmadığı için serigrafi tekniği sınırlı bir şekilde uygulanabilmektedir (Kılınçeri,2004:8). Bu makalede serigrafi baskı tekniği için alternatif atölye koşulları oluştururken nelere dikkat edileceği ve sarf malzemelere alternatif olarak daha az maliyetli hangi malzemelerin kullanılabilceğine dair öneriler sunularak sürecin daha kolay bir şekilde işlemlerine yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

## 2. SERİGRAFI BASKIDA KULLANILAN MALZEMELER

### 2.1. Serigrafi Tekniğinde Kullanılan Araç ve Gereçler

**2.1.1. Baskı ipekleri:** Serigrafi baskıda doğal, sentetik ve madeni bezler olmak üzere üç çeşit bez kullanılmaktadır. Doğal bezlerin (ipek) kullanımı çok eskilere dayanmaktadır. Önceleri kullanılan saf ipekler 1 santimetrekare de 75 tane iplik örülebilir ve çekilme kısılma yapmazdı. İplikleri oldukça pütürlü, kalınlığı değişken ve kimyasal maddelerden zarar görmekteydi (Bayram, 1996:8). Pütürlü yapısının çok daha iyi emülsiyon tutması avantaj sayılabilirken, çok pahalı ve kolay aşınabilir olmaları kullanım sıklığını düşürmüştür. Gelişen teknolojiler ile ipekler yerini sentetik bezlere bırakmıştır. Serigrafi baskı işleminde kullanılmak üzere üretilen sentetik dokumalar, polyamid (nylon) ve polyester hammaddeden üretilmektedirler. Polyamid (nylon) sentetik dokumalar tek lifli yapıya sahipken, polyester dokumalar da çok lifli yapıya sahiptirler. Bu iki bezde ham madde özelliklerine göre performans açısından farklılıklar göstermektedirler. (Uğur, 2019: 526). Nylon bezler günümüzde serigrafi de kullanılan en verimli bezlerdir. Sağlam yapıları, dikkatli kullanıldığı zaman çok uzun süre dayanabilmektedir. Ayrıca yüksek gerilme gücü, uygun fiyatı ve boya geçirgenlikleri oldukça iyidir. Dokuları da çok sık olduğu için ince bir boya tabakası elde etmek mümkündür ve çok sağlamdır. İyi kullanıldıkları zaman uzun süre dayanabilmektedirler. Ayrıca yüksek gerilme gücüne sahiplerdir, fiyatları uygundur, mürekkep geçirgenlikleri çok iyidir, dokuları çok sık olabildiği için yüzeyde ince bir mürekkep tabakası elde etmek mümkündür (Kara,1989:9). Madeni iplikler de ender olarak kullanılmaktadır. Daha çok endüstriyel alanda alüminyum, PVC, pleksiglass gibi maddelerin üzerine trikromi baskıda kullanılmaktadır. Avantajlarına rağmen sert

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

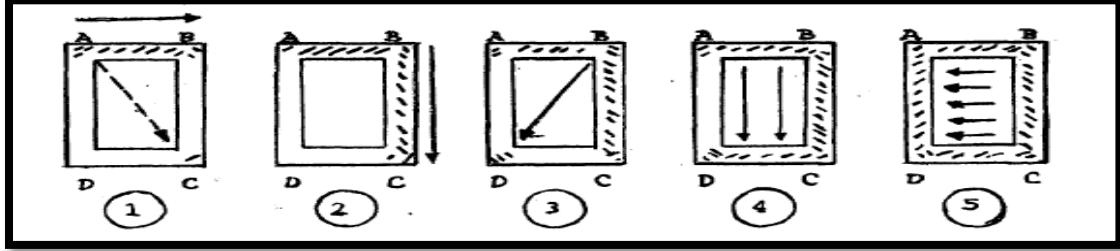
dokumasının kolaylıkla gevşemesi, bükülmesi veya kırılması olumsuz özelliklerindedir. (Duppen, 1987, akt. Akgül,2012: 23). Serigrafi bezleri,yapılacak işin detayına ve istenilen görüntü özelliklerine göre bezin türü ve sahip olduğu santimetreye düşen iplik sayıları farklılaşmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Akgül (2012: 26)'ün açıklamaları şu şekildedir: “Yüksek tram sıklığı kullanılan trigromi baskılarda 120'lik ve üzeri gaze numarası ve monofil ipliklerden oluşan gerginliğini kaybetmeyen metal ve sentetik gazeler kullanılmalıdır. Yüksek tirajlı işlerde kalın ipliklerden oluşan sentetik gazeler veya metal gazeler kullanılmalıdır. Fazla mürekkep transferi gereken işlerde iplik çapı 0.75- 0.07 mm olan ve 10-77'lik gazeler kullanılmalıdır. Viskozitesi yüksek ve pigment partikülleri büyük mürekkeplerin kullanıldığı, seramik ve cam materyalleri gibi yüzeylere yapılacak baskılarda 80-120'lik gazeler kullanılmalıdır. Mürekkep emme gücü yüksek yüzeylere sahip materyaller üzerine yapılacak baskılarda düşük numaralı gazeler tercih edilmelidir.”

**2.1.2. Çerçeveler (Kasnaklar):** Öncelikle eleğin titizlikle hazırlanması sürecin sağlıklı yönetilebilmesi için çok önemlidir. Hazırlanan eleğin pratik, kullanışlı ve ekonomik olması göz önünde bulundurulması gereken noktalardır. Elek çerçeveleri ahşap ve metal olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Ahşap çerçeveler en ekonomik malzeme olmasının yanı sıra kullanım süresinin kısalığı gibi dezavantajları da vardır. Kişi özenli kullanımı ile ahşap çerçeve kullanım süresini uzatabilir. Ahşap çerçeveleri oluştururken yumuşak bir ağaç kullanmak yerine çam veya köknar gibi sert bir yapıya sahip ağaçlar tercih edilmelidir. Üzerine gerilecek olan bez ile esneme ve deformasyon olmaması gerekmektedir. Ahşap yüzeyi iyice zımparalanmalı ve bezin hassas yapısının ahşap ile birleştiği yerlerden zarar görmemesi için köşeleri yumuşatılmalıdır. Ayrıca ahşap üzerine vernik atılması kullanım süresinin uzamasına yardımcı olacaktır.Serigrafi de kullanılacak elek (bez)'in gerilmesi oldukça önemlidir. Ahşap çerçeveye gerilecek olan elek, çerçeve kenarlarından ikişer santim pay bırakılarak kesildikten sonra germe işlemine başlamadan ıslatılmalıdır. Görsel 2'de görüldüğü gibi ıslatılan ve kenarlara paralel kesilen elek çerçevenin bir kenarına tam bir şekilde zimba veya raptiye yardımıyla sabitlenir.



**Görsel 2:** Ahşap Serigrafi Eleği Kaynak: URL1

Daha sonra başlanılan köşenin tam karşı kenarına tek zımba vurularak ilk zımbalanan köşeye göre sabitleme devam edilir. Diğer köşelere aşağıda gösterildiği gibi zımbalama işlemi devam ettirilir. İşlemin daha kolay anlaşılabilmesi için Görsel 3'te süreç detaylandırılmıştır. Zımbalama işlemi bittikten sonra bir tutkal yardımıyla sabitlenen bezin çerçeveye iyice yapışması sağlanır.



**Görsel 3:** Eleğin Çerçeveye Gerilmesi Kaynak: (Uğur, 1993:43).

Profesyonel kullanımlar için, metal çerçevelerin tercih edilmesi tavsiye edilmektedir. Dayanıklılığının çok yüksek olmasının yanı sıra paslanmaz, hafif ve ıslanmalara karşı dayanıklı olması en önemli avantajlarıdır.

**2.1.3. Serigrafi Baskı Boyaları:** Hazırlanan eleğin boş kalan kısımlarından geçen boya baskı yapılan yüzeyi boyamaktadır. Bu boyalar özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Sentetik, selülozik, akrilik, plastik ve tekstil boyaları serigrafi baskı da kullanılmaktadır. Sağlık ve kullanım pratikliği açısından akrilik boya büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Serigrafi için boya üreticilerin özel ürettikleri akrilik boyalar istenen tüm özellikleri karşılamaktadır. Kullanılan boya türüne göre boyanın hızlı kuruması için hızlandırıcılar ve yavaş kuruması için geciktiriciler de boyalara karıştırılarak kullanılmaktadır. Her renk için ayrı kalıba ihtiyaç duyulan serigrafi baskı da boyanın kaç adet basılacağı göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca hazırlanan boyanın kıvamı da özen gösterilmesi gereken bir konudur. Gereğinden fazla inceltip sulandırılan boya elek üzerinden hızlıca geçip akmalara ve boyanın dağılmasına sebebiyet verebileceği gibi, çok katı hazırlanan boya da eleğin gözeneklerini tıkayıp eleğin geçirgenlik özelliğini kaybettirebilir. İyi bir boya eleğin gözeneklerinden rahatlıkla geçebilmeli, hızlı ve kontrollü kuruma sağlanabilmeli ve baskıda tam ve keskin hatlar oluşturabilmelidir (Işık,2003: 24).

**2.1.4. Emülsiyonlar (Fotoşablon Lakı):** İpek üzerine görüntü aktarmada kullanılan ışığa karşı duyarlı kimyasal malzemelerdir. Emülsiyonların su bazlı boyalara ve sentetik bazlı boyalara karşı dayanıklı olan iki çeşidi vardır. Emülsiyonlar bikromat adı verilen sertleştiricilerle karıştırılarak kullanılır.

**2.1.5. Geçici Emülsiyon Lak:** Fotoşablonu alınmış kalıp üzerinde, pozlama aşamasında meydana gelebilecek istenilmeyen açıklıkların kapatılması için kullanılan ve kolaylıkla temizlenebilen bir emülsiyon laktır.

**2.1.6. İnceltici ve Temizleyiciler:** Serigrafi tekniğinde kullanılan baskı boylarına bağlı olarak kullanılan inceltici ve temizleyicilerde farklılıklar göstermektedir. Su bazlı boyların inceltmesinde su ve pat adı verilen bir kimyasal kullanılırken, sentetik bazlı baskı boylarının inceltmesinde ise tiner ve terebentin türevi kimyasallar kullanılmaktadır. Baskı işlemi tamamlanan kalıbın yüzeyindeki emülsiyon lakın temizlenmesi için genellikle pregasol adı verilen lak sökücüler kullanılmaktadır.

**2.1.7. Ragle (Boya sıyıcıları):**Baskıresim tekniklerinde olduğu gibi serigrafi tekniği de görüntünün aynı kalite de tekrar basılabilmesi ilkesine bağlıdır . Diğer baskı tekniklerinin yanı sıra üst üste baskı yapılarak farklı renklerin elde edilmesi için baskı eleğinin tezgâha sabitlenmesi temiz sonuç elde edebilmek için büyük önem taşımaktadır. Baskı aşamasında bir diğer önemli araç ise ragledir (görsel 4). Baskı mürekkebinin baskı yapılacak yüzey ile buluşmasını sağlayan bu araç kauçuk veya plastik malzemedendir oluşmaktadır.



**Görsel 4:** Ragle Kaynak: URL2

Boyayı elek yüzeyine yayarak, pozlanan şablonun açık kalan yerlerinden kâğıdın yüzeyine basınç ile boya geçmesini sağlayan araç ragledir (Grabowski & Fick, 2012: 58). Şerit halinde olan bu parça ağaç veya metal bir düzeneğe sabitlenir. Ragleyi doğru seçmek yapılan baskının kalitesini doğrudan etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Rastgele alınıp kullanılan ragleler baskı aşamasında kararma, detayların yok olması ve fazla boya tüketimi gibi olumsuzluklara neden olabilmektedir.(Esen & Gündoğdu, 2021: 412).Ragle boyutu basılacak olan desenin boyutunu geçecek şekilde seçilmelidir. Ayrıca ragle tek bir hareket ile hızlı bir şekilde eleğin üzerinden belirli bir basınç uygulayarak geçirilmelidir. Elek üzerinde ragle ile duraksamalar ve yavaş hareketler

istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu işlem farklı renklerle ve sayılarla tekrarlanarak baskı süreci tamamlanmış olur. Ragle lastiklerin farklı şekilli ağızları da mevcuttur. Kare ağızlı olan ragle kâğıt yüzeyine baskı yapmak için en sık kullanılan çeşittir.

### 3. SERİGRAFİ BASKI AŞAMALARI

Serigrafi baskı, diğer baskıresim tekniklerinde olduğu gibi belirli prensipler dâhilinde uygulanması gereken bir tekniktir. Kullanılan malzemeler ve aşamaları diğer baskı alanlarına göre farklılıklar göstermektedir. Endüstriyel alanda da sıklıkla kullanılan serigrafi baskı tekniğinde, kullanılacak boyanın ve ipek gözeneklerinin hem baskı yapılacak yüzeyle, hem de foto emülsiyonla uyumlu olması gerekmektedir. Baskı esnasında işlem basamaklarına harfiyen riayet edilmesi, uygulamayı yapan kişiye yadsınamaz kolaylıklar sağlayacaktır. Aksi durumda baskı hazırlık sürecinde birtakım aksiliklerle karşı karşıya kalınmasına, bununla birlikte zaman ve malzeme açısından kayıplar yaşanmasına sebebiyet verecektir.

#### 3.1. Serigrafi Tekniği İşlem Basamakları:

- 1- Baskısı yapılmak istenilen çalışmanın tasarımı yapılır.
- 2- Tasarımı yapılan çalışma istenilen ebatlara uygun olarak film oluşturmak amacıyla transparan bir yüzey (asetat, aydıngeçir) üzerine aktarılır.
- 3- Kaskak üzerine gerilmiş ipeğin iç kısımda bulunan kenarlarına, foto emülsiyon lak ve baskı boyasının geçmesini engellemek amacıyla bant çekilir.
- 4- Hazırlanan ipek üzerine homojen bir şekilde foto emülsiyon lak sürülerek kurumaya bırakılır ya da kurutucular ile kurutulur.
- 5- Baskısı alınacak film pozlandırılmak üzere ışıklı masa üzerine yerleştirilir.
- 6- Karanlık bir ortamda foto emülsiyon lak çekilmiş ve kurutulmuş kaskak, filmin üzerine dengeli bir şekilde yerleştirilir. Kaskağın iç yüzeyi ışığı geçirmemesi düşüncesinden hareketle, uygun karton türevi bir malzemeyle kapatılır.
- 7- Kapatılan kaskak üzerine ipeğin cam yüzey ile temasını kuvvetlendirmek amacıyla ağır bir malzeme konularak ışıklı masanın lambaları yakılır.
- 8- Kullanılan ışığın yoğunluğuna göre 2-4 dakika arası pozlama yapılır.
- 9- Pozlama işlemi bitirilen kaskak derince bir tekne içerisinde tazyikli su ile iyice yıkanır. Film üzerinde bulunan ve ışığın geçmesine engel olan alanlar yıkama esnasında dökülür. Işığı geçiren kısımlar ise sertleşerek kalıp üzerinde kalır.
- 10- Yıkama işleminden sonra kalıp kurumaya bırakılır veya kurutulur.



11- Kalıp üzerinde istenilmeyen açıklıklar meydana gelirse geçici lak kullanılarak kapatılır ve kalıp baskısı yapılmak üzere, baskı tezgâhı üzerinde bulunan aparata bağlanarak poza ayarı yapılır.

12- Kasnak üzerine dökülen baskı boyası ragle yardımı ile çekilir ve kalıp üzerinde açığa kalan alanlardan kâğıt üzerine geçirilmek suretiyle istenilen sayıda baskısı alınır.

13- Tasarımda birden fazla renk mevcut ise bu anlatılan bütün bu süreçler her renk için tekrarlanmalıdır. Ayrıca renkli çalışmalarda renklerin doğru bir şekilde üst üste yerleştirilmesinde referans sağlaması için tasarımın kenarlarına kros işaretleri eklenmelidir.

14- Baskı işlemi tamamlanan çalışmalar kurumak üzere sergenlere bırakılır. Kuruyan baskılar imzalanarak işlem sonuçlandırılır.

**3.1.1. Film Hazırlanması:** Serigrafi eleğine aktarılması için görüntünün şeffaf bir yüzeye işlenmesi gerekmektedir. Asetat üzerine yapılan çizimler rahatlıkla pozlanabilir. Ayrıca serigrafi filmi hazırlanmasında pozitif filmler kullanılmaktadır (Esen & Gündoğdu, 2021: 412). Çizim asetat üzerine doğrudan da yapılabilir. Negatif değerler serigrafi film hazırlığında önemsizdir. Ara değerlerin ve yumuşak ton geçişlerini elde edebilmek için çizimi yapılan işin fotografik görüntüsü veya dijital bir görselin filme aktarılması için bilgisayar ortamında tram ayarlamaları yapılmalıdır. Tram, bir şekil veya lekenin yan yana gelen noktacıklardan oluşmasıdır. Bu noktacıkları büyüklüğü küçüklüğü numaralarla tespit edilmiştir (Bayram,1996: 23). Görüntünün tram değerleri oluşturulduktan sonra filme yazdırılır ve direk serigrafi film şablonu olarak kullanılabilir. Lokal renklerin hakimiyeti olan serigrafi baskıda renk geçişleri ve yumuşak ton değerlerinin kullanılması için tram kullanılmaktadır. İdeal bir filmin koyu yerinde yani ışık geçirmeyen yerlerinde 4 densite veya üzeri yoğunlukta olmalıdır. Açık yeri yani şeffaf kısımları da en fazla 0,10 densite olmalıdır. İdeali sıfırdır (Işık,2003: 22).

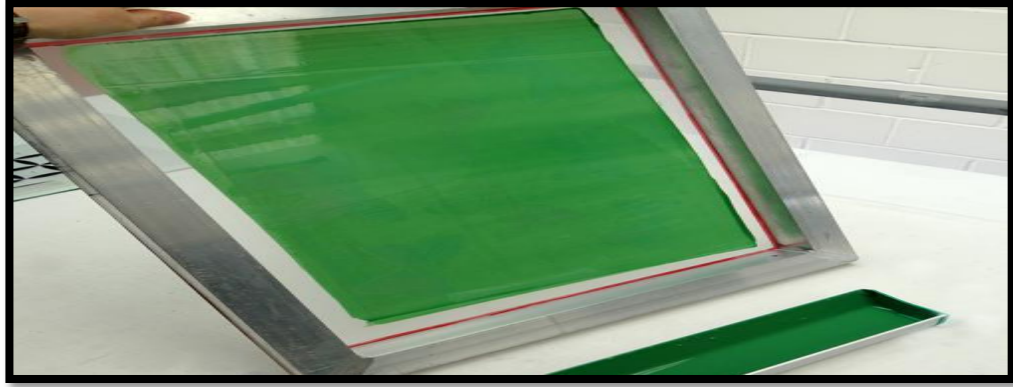
**3.1.2. Elek Çerçevesinin Hazırlanması:** Serigrafi baskıda kullanılacak kasnaklar temiz ve tozdan arındırılmış olmalıdır. Kasnakların iç kısımları, kullanılan baskı boyalarının ve emülsiyonların çerçeve aralarına girmelerini engellemek ve bu sayede ipeğin zarar görmesini engellemek amacıyla, kalın bantlar yardımıyla muhafaza altına alınmalıdır.

**3.1.3. Emülsiyon İşlemi:** Elek üzerinde boyanın geçip geçmeyeceği yerleri sınırlandırabilmek için ışığa duyarlı emülsiyonlar kullanılmaktadır. Bu emülsiyonlar hazır halde satılmaktadırlar. Bu emülsiyonların raf ömrünün uzun olabilmesi için de serin, kuru ve karanlık saklama ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Birçok farklı emülsiyon bulunmaktadır. Emülsiyon seçimi yapmadan önce basılacak alanın niteliği, boyanın özelliği ve eleğin özellikleri gibi konuların net bir şekilde belirlenmiş olması gerekmektedir. Bazı emülsiyonlar direk kullanıldığı gibi bazıları da hassaslaştırıcıları ile karıştırılarak kullanılmaktadır. Kullanıma hazır diazo tek kür foto

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

emülsiyonlar, diazo tuzları kullanılarak hassaslaştırılmış serigrafî emülsiyonlarıdır ve pozlama süreleri uzundur(Esen & Gündoğdu, 2021: 416). Direk kullanıma hazır halde satılan emülsiyonların ise pozlama süreleri daha kısadır ancak dayanıklılık açısından zayıftır. Bir diğer emülsiyon türü ise diazo çift kür emülsiyonlarıdır. Diazo tek kür emülsiyonların ve kullanıma hazır emülsiyonların dezavantajlı yönlerini geliştirerek daha avantajlı hale getirilmiştir. Pozlama süreleri kısa ve daha dayanıklı yapıda olan bu emülsiyonlar hem çok detaylı görüntülerin aktarılmasında hem de geniş yüzeylerin kullanımında büyük avantajlar sağlamaktadır (Esen & Gündoğdu, 2021: 416).



**Görsel 5:** Emülsiyon Çekme İşlemi Kaynak: URL3

Emülsiyon çekilmeye başlamadan önce eleğin üzeri yağlı dokuların ya da tozların giderilmesi için iyice temizlenmelidir. Emülsiyon eleğin ön yüzüne şerit bir şekilde döküldükten sonra ağız kısmı düz ve temiz bir cetvel ile duraksamadan aşağı doğru çekilirken, emülsiyon küreği ile de (Görsel 5) yine duraksamadan seri bir şekilde aşağıdan yukarıya doğru çekilir. Tam kapanmayan kısımlar için bu süreç tekrarlanabilir.

**3.1.4. Kurutma İşlemi:** Emülsiyon çekme işlemi tamamlandıktan sonra, ipek kasmağın pozlama işlemi yapılmadan önce kurutulması gerekmektedir. Bu süreçte yüzeyin herhangi bir şey ile temas etmemesi ve kolayca kurumaması için kurutma fırınlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

**3.1.5. Pozlama İşlemi:** Emülsiyonlar ile hassaslaştırılmış elek yüzeyini ve filmi hazırladıktan sonra bu filmi elek yüzeyine aktarılması için ışıklı masa yardımıyla pozlama işlemi gerçekleştirilmektedir.



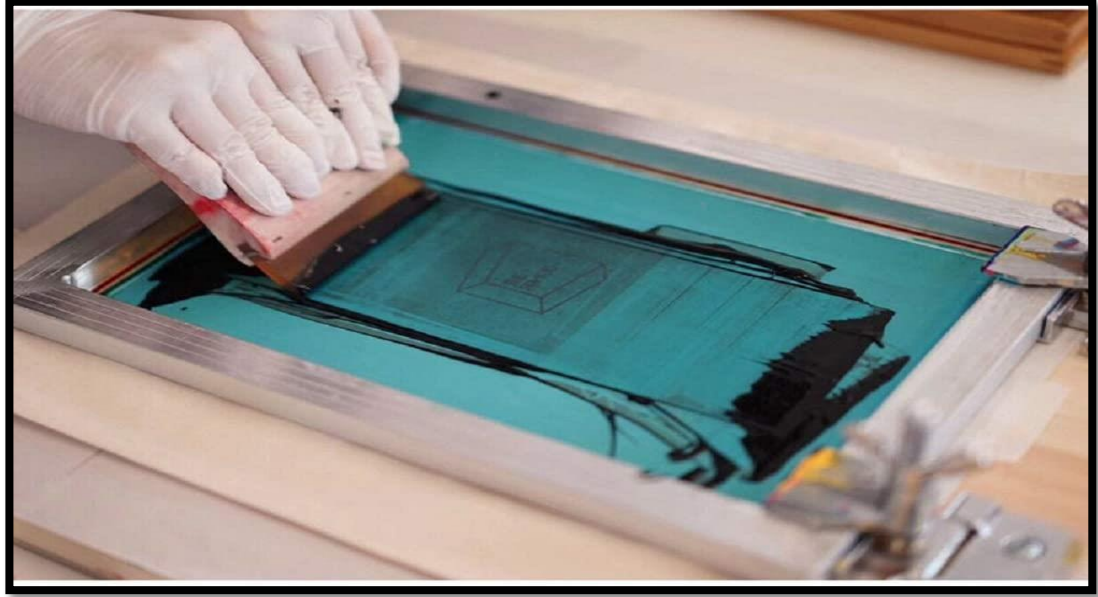
**Görsel 6:** Pozlama İşlemi

Görsel 6'da görüldüğü gibi ışığa duyarlı hale getirilmiş yüzeye film yerleştirildikten sonra ışığa maruz bırakılması ile ışık görmeyen kısımlarında emülsiyonların dökülmesi ve ışık alan kısımların sabitlenmesi ile baskısı yapılacak görüntü meydana gelmiştir. Yıkama sonrasında dökülmeler fazla ise bu pozlama süresinin kısalığından kaynaklanmış olabilir. Bunu da eleğin baskıda kullanılmayacak bir kısmına küçük şerit kâğıt parçaları koyularak test edilebilir. Önceki sürelerinin ortalaması bir süre kadar pozlama yapıldıktan sonra bu şeritlerden biri elek oynatılmadan ve üzerindeki ağırlık kaldırılmadan çekilir. Sadece test şeridinin alındığı yere üstten bakılır. Şeridin biçimine göre bir renk farkı açık-koyu fark oluşmuşsa pozlama süresi yeterlidir. Henüz görüntü oluşmamışsa 1-2 dakika daha beklenebilir. İstenilen pozlama süresi bu şekilde tekrar edilerek ayarlanabilir (Bayram, 1996: 37). Pozlama makinaları temelinde elek düzeneğini ışığa maruz bırakacak şekildedir. Vakumlu pozlama makinaları profesyonel kullanımlar içindir ve kasnağın sabitlenerek daha net bir görüntü elde edebilmek için gereklidir. Vakumsuz ışık düzenekli pozlama makinelerinde de üzerine mutlaka ağırlık konularak sabitlenmesi gerekmektedir. Pozlandırma işlemleri sırasında yapılan hazırlıklar karanlık veya kırmızı loş bir ışık ile yapılması gerekmektedir.

**3.1.6. Kalıp Yıkama:** Kontakt kopyalama cihazlarında pozlama işlemi yapılan kalıbın baskıya hazırlanma sürecinde, tazyikli su ile yıkanması ve baskı alan gözeneklerinin açılması gerekmektedir. Yıkama kabinleri hem pozlama sonrasında ışık görmeyen emülsiyon dökülmelerini gerçekleştirmek için, hem de baskı süreci sonlandırıldığında eleğin boyadan ve emülsiyondan arındırılma işlemlerinde kullanılmaktadır.

**3.1.7. Kalıp Kurutma İşlemi:** Yıkama işlemi tamamlanan kalıplar, kalıp kurutma fırınlarında veya alternatif yöntemler kullanılarak kurutulmalıdır. Baskı esnasında sorun yaşamamak için kalıbın tamamıyla kurduğundan ve profil boşluklarından sızıntı olmadığından emin olunmalıdır.

...  
**3.1.8. Baskı Süreci:** Pozlama işlemi sonrasında yıkama kabinlerinde tazyikli su ile yıkanan ve kurutulan elek baskı aşamasında hazır demektir. Baskı tezgahına bağlanan eleğin her basım sonrasında yine aynı noktaya baskı yapılması için tespit noktalarının hizalanarak sabitlenmesi gerekmektedir. Bu tespit noktalarına göre kalıp ve kâğıt yerleştirilip hizalandıktan sonra elek üzerine desenin üst kısmına gelecek şekilde şerit halinde boya dökülür. Görsel 7’de görüleceği üzere desen üzerinden ragle yardımı ile tek seferde çekilir ve kasnak yavaşça yukarı kaldırılır.



**Görsel 7:** Serigrafi Baskı İşlemi Kaynak: URL4

**3.1.9. Eserin Kurutulması:** Baskı sonrası kurutma işleminin yapıldığı çeşitli düzenekler kurulmalıdır. En basit şekilde iki uçtan bağlanan ip üzerine mandal yardımıyla kâğıdın asılmasıdır. Kurutma rafları (sergen) en kullanışlı olanıdır. Hareket edebilen bir sistemi olan sergenler baskı yapılan alana kolaylıkla çekilerek sürecin hızlı ilerlemesine oldukça fayda sağlamaktadır. Ayrıca çok sayıda baskıyı aynı alanda barındırması ve derli toplu bir şekilde bir arada tutulması atölyenin verimli kullanılması açısından da oldukça önemlidir. Yapılan baskıların kuruma süresi, boyanın özelliği ve atölyenin nem oranına göre de değişiklik göstermektedir. Hızlandırıcı ile kullanılan akrilik boya on dakika gibi kısa bir sürede kururken, sentetik boyaların kuruması günler almaktadır.

**3.1.10. Eleğin Temizlenmesi ve Saklanması:** Baskısı tamamlanan elek hemen yüzey boyalarından arındırılmalıdır. Elek üzerinde kuruyan boyalar eleğin tıkanmasına ve bir daha kullanılmamasına sebebiyet vermektedir. Boyadan temizlenen elek tekrar kullanılmayacak ise emülsiyon sökücü maddeler ile temizlenmesi gerekmektedir. Emülsiyon sökücü maddelere rağmen elek üzerinde oluşan lekeleri gölge silici malzemeler ile temizlenmelidir. Gölge silici yerine selülozik tinerde bu lekelerin giderilmesinde tercih edilen bir yöntemdir. Eleğin boyadan, emülsiyondan ve

gölgelerden arındırılarak temizlenmesi bu eleğin tekrar kullanımı için gerekli olan en önemli aşamadır. Gerekli temizlik işlemlerinden sonra eleğin direktgün ışığı görmeyen, nemsiz ve kuru bir ortamda saklanması gerekmektedir.

#### 4. PROFESYONEL BİR ATÖLYE DÜZENİ

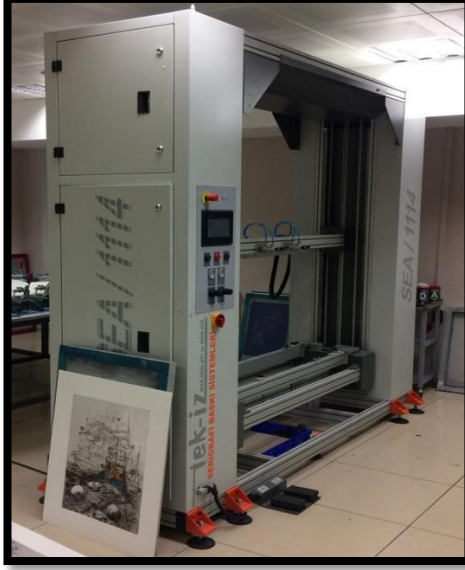
Profesyonel serigrafi baskı atölyelerinde çeşitli boy ve ebatlarda kasnaklara işlem yapabilme yetisine sahip foto emülsiyon çekme makinesi, kalıp kurutma fırını, kontakt kopyalama cihazı, kalıp yıkama kabini, farklı ebatlarda baskı yapmaya imkân sağlayacak büyüklükte vakumlu, yarı otomatik ve otomatik baskı tezgâhı ve kurutma sergenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Işığa duyarlı malzemelerin sağlıklı kullanılabilmesi için işin ve işlemin uygunluğuna göre ekipmanların yer alacağı bir karanlık oda düzenin hazırlanması zorunludur. Atölye ortamı, baskı sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi ve çalışmaların zarar görmemesi amacıyla son derece temiz ve titiz kullanılmalıdır. Atölyede kullanılan ekipmanlar işlem sırasına uygun bir şekilde düzenlenmeli, cihazlar arasında çalışmaya engel olmayacak şekilde mesafe planlamaları yapılmalıdır.

#### 5. SERİGRAFİ DE KULLANILAN EKİPMANLAR VE ALTERNATİFLERİ

Tam teşekküllü bir serigrafi baskı atölyesi profesyonel kullanımlar haricinde pek fazla karşımıza çıkmamaktadır. Sanatsal üretimine devam etmek isteyen bireylerin çeşitli atölye dışı ortamlarda da iyi sonuçlar alabilmesi için bu kısımda yukarıda anlatılan malzeme ve kullanım durumlarında çeşitli kolaylıklar sunulması amaçlanmıştır. Öncelikle bir serigrafi atölyesi kurulurken planlanması çok iyi yapılmalıdır. Hedeflenen işlerin hangi kalitede olacağı, atölyede bulunacak kişi sayısı ve aletlerin konumları çalışma alanını daraltmayacak şekilde planlı bir şekilde belirlenmelidir. Planlamalar dahilinde alternatif malzemeler ve yapılanma ile işlevsel bir serigrafi baskı düzeneği kurulabilir.

Bir serigrafi çalışma ortamı için mutlaka bağımsız bir atölye oluşturulması şart değildir. Bir atölye olmadan serigrafi yapılamaz gibi bir düşünceye saplanmak oldukça yanlıştır. Hobi çalışmaları ve bireysel sanat çalışmaları için bir evin mevcut düzeninden geniş ölçüde yararlanılabilir (Bayram,1996: 60). Öncelikle dayanıklı bir ağaçtan ahşap bir çerçeve elde edilebilir. Serigrafi malzemeleri satışı yapan mağazalardan yapılacak çalışmaya uygun bez alındıktan sonra belirli bir düzen içerisinde ahşap çerçeveye bez gerilir. Germe sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar Eleğin ahşap çerçeveye gerilmesi başlığı altında detaylı işlenmiştir.





**Görsel 8:** Profesyonel Emülsiyon Çekme Makinesi



**Görsel 9:** Manuel Emülsiyon Çekme İşlemi

Elek hazır hale getirildikten sonra yine serigrafi malzemeleri satışı yapan yerlerden emülsiyon alınabilir. Görsel 9’ da görüldüğü gibi emülsiyon çekilirken sert ışıktan izole edilmiş loş ışıklı bir ortamda gerçekleştirmek gerekmektedir. Aksi takdirde ışığı karşı duyarlı olan emülsiyonda bozulmalar meydana gelebilmektedir. Emülsiyona alternatif olarak katı arap zıncı eritilip sürülerek de uygulamalar yapılabilmektedir. Su ile karıştırılıp metal bir kap içerisinde eritilen arap zıncı elek yüzeyine sürülür. Zıncının yoğun sürüldüğü yerlerden boya akışı gerçekleşmeyecek ve bu şekilde

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

serigrafi baskı gerçekleştirilebilir. Ayrıca Bayram(1996 : 27) “*çalışmasında istenen resimin elek üzerine yağlı pastel yağlı kalem terebentin gaz gibi maddelere batırılan fırçalarla çizilir. Su ile gerektiğinde inceltilen emülsiyon, fotoemisyona sürülüşü gibi tüm yüzeye sürülür ve kuruduktan sonra resim alanları gazla silinir. Bu işlem sırasında yağlı malzemelerle çizilen yerler su karışımı emisyona kabul etmez, diğer yerler emülsiyonlanır. Yağlı malzeme kalıntıları da temizlendiği için basım alanları açık kalır.*” şeklinde farklı bir yöntem de belirtmiştir.

Yeteri kadar pozlama işlemi gerçekleştirildikten sonra elek yıkama standına alınır. Işık geçiren ve geçirmeyen yüzeyler pozlama sırasında sabitlenir. Işık görmeyen kısımlarda yıkama sırasında açılmalar yaşanmakta ve bu açılmalar ile elde edilmek istenen tasarım ortaya çıkmaktadır. Gözeneklerin tamamen açılana kadar tazyikli yıkama işlemi eleğin içinden ve dışından olacak şekilde devam edilir. Tam olarak ortaya çıkan açık kısımlardan boya akışı gerçekleşecek ve görüntünün yüzeye aktarımı sağlanacaktır. Kalıbın yıkanma işlemi profesyonel kullanımlarda kalıp yıkama kabinlerinde gerçekleştirilirken alternatif olarak ev içerisinde banyonun kullanılması bu işlem için uygundur. Küvet veya duş kabini içerisinde tazyikli duş fışkiyesi ile elek üzeri yıkama gerçekleştirilir. Pozlama sonrası yıkamada, renk değişiminde kalıbın yıkanmasında ve emülsiyon sökümünde kullanılacak olan bu yıkama alanları oldukça önemlidir. Üniversite içerisinde atölyeler içerisindeki musluğa paslanmaz çelikten üretilmiş sanayi tipi derin emayeler takılarak yıkama ünitesi oluşturulabilir. Ayrıca veteriner hekimlerin kullandığı köpek yıkama üniteleri veya benzerinin yaptırılması atölye için en uygun alternatiftir (Görsel 10).



**Görsel 10:** Atölyeler İçin Alternatif Yıkama Ünitesi (Kaynak: URL5)

Kurutma sistemlerinde ise emülsiyon çekilen yüzeyin veya yıkama işlemi gerçekleşen eleklerin kendi halinde kuruması çok uzun süreceğinden elek kurutma fırınları kullanılmaktadır. Profesyonel üretimlerde kullanılan bu kurutma fırınlarına alternatif olarak saç kurutma makineleri kullanılabilir. Dikkat edilmesi gereken bir husus ise saç kurutma makinesi ile çok yüksek ısıya

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

eleği maruz bırakmamaktır. Çok yakından ve yüksek sıcaklığa maruz kalan elek zarar görebilir ve çekilmiş olan emülsiyonu bozabilmektedir. Düşük sıcaklıkta belirli bir mesafeden tutulan saç kurutma makinesi kısa bir zamanda eleğin ve emülsiyonun kurumasında yardımcı olabilmektedir.



**Görsel 11:** Kurutma Fırınlarına Alternatif İpek Kurutma İşlemi

Kalıp üzerine emülsiyon çekilip kurutulduktan sonra şablon oluşturmada asetat üzerine çizim gerçekleştirilebileceği gibi direkt elek üzerine de kullanılacak emülsiyon ile çizimler gerçekleştirilebilir. Ayrıca fotografik görüntülerinde basımına uygun olan serigrafi baskı herhangi bir yüzey üzerine çizimi yapılan görüntü fotoğraflandıktan sonra repro merkezlerinde görüntünün tramları ve boyutları serigrafi baskıya hazır bir şekilde çıktısı alınabilmektedir. Bu çıktıyı da direkt şablon olarak kullanıldığında ton değerleri daha yüksek ve net görüntüler elde edilebilmektedir.

Pozlandırma aşamasında da kullanılacak pozlama cihazı bulunmuyorsa üstten tek kaynaklı pozlama yolu en basit çözümdür. Bu aşamada bir masa lambası kullanılabilir. Eleğin üst yüzeyine koyulan desenin üzerine bir cam yüzey konularak desen sabitlenir. Üsten ışık kaynağına maruz kalan emülsiyonda açılmalar gözlemlenebilir.



**Görsel 12:** Profesyonel Kontakt Pozlama Cihazı



**Görsel 13:** Alternatif Pozlama Makinesi Yapımı

Ayrıca pozlama cihazına alternatif olarak Görsel 13'te görüldüğü gibi metal ya da ahşap malzemeden hazırlanan içeriye doğru konik bir şekilde derinleşen düzenek de yapılabilir. Daha sonra içerisine hem UV hem de normal floresan ışığının olacağı elektrik düzeneği kurulur ve sabitlenir. UV



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

ışığı opsiyoneldir. Daha sonra üzerine cam kesilir ve sabitlenir. Bu düzeneğe bir kapak yapmak çalışmanın sabitlenmesi açısından önemlidir. İmkân var ise kapak kısmına vakum düzeneği kurularak pozlama sırasında kasnağın sabitlenmesi de sağlanabilir. Ancak kapak veya vakum imkânı yok ise de yine üzerine ağırlıklar konularak çalışmanın sabitlenmesi sağlanabilir.



**Görsel 14:** Manuel Serigrafi Tezgâhı Kaynak: URL6

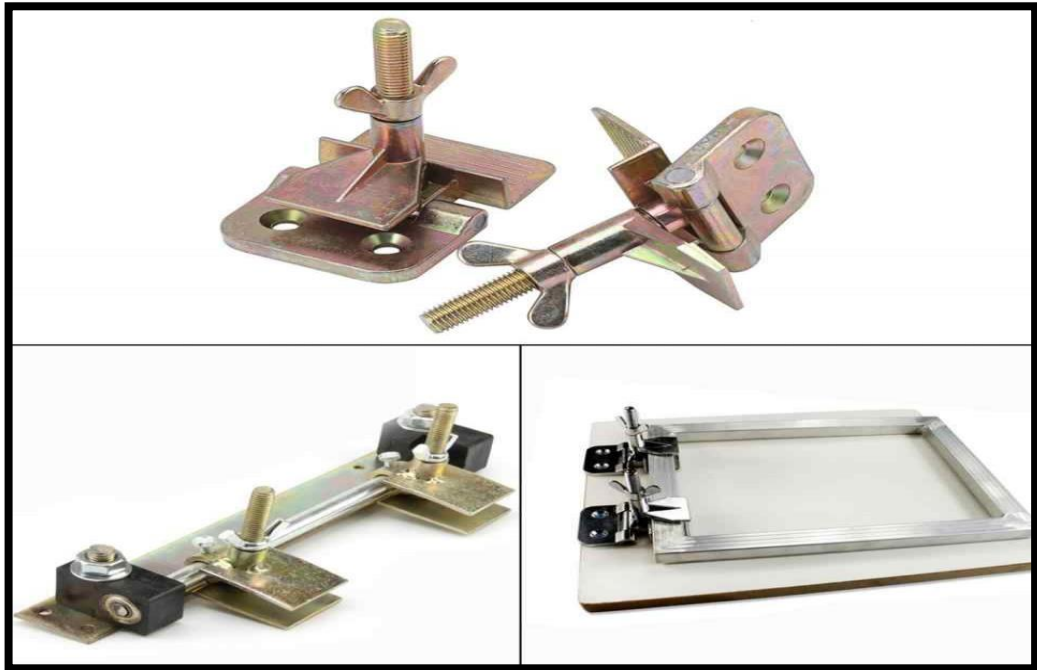
Görsel 14’de görüldüğü üzere baskı tezgâhı, baskı yapılacak yüzey ile temasını tam sağlayacak şekilde ayarlamalar yapılmasına izin veren aşağı yukarı, sağa sola ayarlamaları yapılabilen bir düzenektir. Baskı işleminin gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Pozlama tezgâhları genellikle vakumlama özelliğine de sahiptir. Tezgâha sabitlenen elek, masaya indirildiği zaman vakum özelliği aktifleşerek baskı yapılacak olan yüzeyin masaya sabitlemesini sağlamaktadır. Tezgâhtan kaldırılan elek vakumu etkisiz hale getirir ve kâğıt masadan ayrılır.

Baskı tezgâh düzeneği ise yine en basit şekilde masa üzerine sabitlenmiş menteşeler ile gerçekleştirilebilir (Görsel 16). Serigrafi malzemeleri satışı yapan sitelerde serigrafi baskı için özel olarak tasarlanmış kelebek menteşeler bulunmaktadır.





**Görsel 15:** Manuel Vakumlu Baskı Tezgâhı (Kaynak: URL7)



**Görsel 16:** Serigrafi Kelebek Mentеше (Kaynak: URL8)

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Bu menteşelerin serigrafi masalarındaki gibi tam düzenek sağlamasa da eleğin sabitlenmesi ve aşağı yukarı hareketini kolaylıkla sağlayabilmektedir. Bu menteşeler bir ahşap plaka üzerine sabitlenebilir. Bu ahşap düzenek herhangi bir masa üzerinde kolaylıkla çalışma imkânı sağlayabilir. Daha da çeşitlendirmek isteyen kullanıcılar, bu tahta yüzeye delikler açarak masa içerisine yerleştirilecek bir vakum motoru ile de daha kullanışlı bir serigrafi baskı tezgâhı elde edinilebilir.



**Görsel 17:** Gliserin İle Karıştırılmış Akrilik Boya ve Örnek Çalışma

Serigrafi boyları ise kullanım amacına göre çeşitlenmektedir. Sentetik, selülozik, akrilik ve tekstil boyları serigrafi de kullanılan boya çeşitlidir. Ekonomik, sağlık, kullanım kolaylığı ve eleklerin uzun süreli kullanımı açısından akrilik boylar tavsiye edilmektedir. Su bazlı olan bu akrilik boylara alternatif olarak resim yapımında kullanılan akrilik boylar kullanılabilir. Hem renk çeşitliliği hem de daha kolay ulaşılabilirliği açısından tercih edilebilen bu akrilik boylara serigrafi eleğinden kolayca geçebilmesi ve elek gözeneklerini tıkamaması için bitkisel gliserin ilave edilebilir (Görsel 17). Boyanın çabuk kurummasını engellemek için yavaşlatıcılarda bu aşamada kullanılabilir.



**Görsel 18:** Ahşap Ragle (Kaynak URL9)

Basım aşamasında kullanılan ragle ise hem eleğin zarar görmemesi hem de basınç durumunda farklılıklar oluşturabileceği için alternatif bir yöntem tavsiye edilmemektedir. Ragle lastikleri oldukça uygun fiyatlı olup belirli ölçülerde kesildikten sonra ahşap ragle (görsel 18) düzeneklerine sabitlenerek kullanılabilir. Bir marangozda istenilen boyutlarda hazırlanabilecek bir tutamaç yapıldıktan sonra freze yardımıyla alt kısmına açılacak şerit açıklığa lastik sıkıştırılarak kolayca ragle elde edilebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi kullanıma hazır çeşitli boyutlarda metal raglelerin satın alınması hem sağlıklı bir sonuç elde etmede hem de uzun süreli kullanım yönünden tavsiye edilmektedir.



**Görsel 19:** Serigrafı Baskı Kurutma Sergeni Kaynak: URL10





**Görsel23:** Alternatif İp ile Kurutma Sistemi

Baskısı alınan işlerin kurutulmasında ise atölyenin iki köşesine gerilen bir ipe mandal yardımıyla baskıların asılması en kolay çözümdür. Baskı süreci bittikten sonra odanın camlarının açılması da bu kuruma sürecini hızlandıracaktır. Ayrıca akrilik boya tercih edildiğinde bu kuruma süresi daha da kısıllanacağı için baskıların çok uzun süreler asılı kalmayacak ve atölye kullanımını zorlaştırmayacaktır.

Eleğin temizlenmesinde kullanılan emülsiyon sökücüler ise çok kısa sürede etkili sonuçlar verebilmektedir. Buna emülsiyon sökücülere alternatif olarak da selülozik tiner ve çamaşır suyu da kullanılabilir. Hiçbiri fayda etmez ise sudan kostik (sodyum hidroksit) kullanılabilir (Grabowski & Fick, 2012: 57). Sudan kostik, yumuşak ve suda çözünebilir bir malzeme olup sabun hissi veren bir çözüldür.

## 6. SONUÇ

Serigrafi baskıda kullanılan ekipmanlar, teknolojik gelişmelere paralel olarak bir değişim ve gelişim sürecindedir. Hayatımızda önemli bir yere sahip olan serigrafi baskının sanatsal üretimlerde de kullanımı oldukça yaygındır. Üniversitelerin güzel sanat eğitimi verilen bölümlerinde serigrafi baskı ana sanat veya seçmeli sanat atölye dersi olarak müfredatlar da yer almaktadır. Ancak birçok üniversitede atölye olanakları kısıtlı olduğu için serigrafi baskı dersleri verilememektedir. Serigrafi baskı atölyesi bulunmayan bölümlerin serigrafi tekniği uygulanabilmesi ve uygun atölye ortamı

sağlanabilmesi için makale içerisinde çeşitli alternatif önerilerde bulunulmuştur. Serigrafi baskı teknik yönünden uygun malzemeler ve şartlar sağlandığında mekân fark etmeden kolaylıkla deneyimlenebilecek bir tekniktir. Bu nedenden ötürü tekniği deneyimlemek isteyen tüm bireyler, fiziki şartları uygun farklı sosyal yaşam alanlarında dahi, serigrafi baskı yapabilecekleri ortamları rahatlıkla oluşturabileceklerdir. Olmazsa olmaz malzemeler; kullanıma hazır bir elek, emülsiyon, ragle, pozlama masası, kelebek menteşe, baskı tezgâhı, boya ve gliserindir. Bu malzemeler elde edildikten sonra imkanlar dahilinde kolaylıkla üretilebilecek ışıklı bir masa düzeneği sayesinde pozlama işlemi gerçekleştirilebilir. Serigrafi baskı tezgâhını elde etmek içinde sabit bir masa veya masa üzerine yerleştirebileceğiniz düz bir tablaya sahip olmak gerekmektedir. Bu masa veya tablaya yerleştirilen kelebek menteşe, eleğin sabitlenip aşağı yukarı hareket etmesini sağlayacaktır. Yine alternatif olarak resim yapımında kullanılan akrilik boyalara bitkisel gliserin ekleyerek su bazlı serigrafi boyası da elde edilebilmektedir.

Araştırmada önerilen malzemeler ve yöntemler serigrafi baskı yapılabilecek mekana entegre edilerek sanatsal üretimlerin yapılmasını kolaylaştıracağı ve serigrafi baskı imkanı bulamayan eğitim kurumundaki öğrencilerin de tekniği uygulama imkanına sahip olacağı düşünülmektedir.

## **KAYNAKLAR**

- Akgül, A. (2012). Serigrafi Baskı Sisteminde Gaze Seçim Parametrelerinin İrdelenmesi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*.3(7). 22-27.
- Bayram, B. (1996). Grafik Sanatlarında Sanatsal Amaçlı Serigrafi Tekniği ile Yaklaşımlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Esen, E. & Gündoğdu, D. (2021). Su Bazlı Boyalarla Yapılan Serigrafi Baskı Tekniğinde Karşılaşılan Yaygın Problemler ve Çözümleri. *SDÜ Art-E, Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*:14(27).406-433.
- Grabowski, B. & Fick, B. (2012). Baskıresim. Kapsamlı Materyaller & Teknikler Rehberi. Simper Atay Eskier – (Arif Ziya Tunç, Çev.) İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.
- Işık, A. R. (2003). Serigrafi Baskı Problemlerinin Çözümüne Yönelik Tespitler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kara, D. (1989). Serigrafi Baskı Resim. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kılıçeri, Ü. (2004). Serigrafi Baskı Tekniği ve Eğitimde Kullanım Alanları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Saff, D. & Sacilotto, D. (1978), *Printmaking History and Process*, Thomson Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.



Uğur, E. (1993). Serigrafi Baskıda Fotomekanik Yöntemler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Uğur, E. (2019). Serigrafi Baskı Tekniğinde Kalıp Malzemesi Olarak Kullanılan Sentetik Dokumaların Baskı Kalitesi ve Kullanım Performansını Belirleyen Üretim Süreçlerinin Analizi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (15), 526-534.

Zencirci, E.D. (2008). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Öz-Yeterlik Algısı Üzerindeki Yansıması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

### **İnternet Kaynakları**

URL1:<https://tr.aliexpress.com/i/1005001906375891.html> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL2:<http://www.cemserigrafi.com.tr/tr/urunler/serigrafi-baski-malzemeleri/ragle-ve-lastik.html> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL3:<https://handprinted.co.uk/blogs/blog/common-problems-with-diazo-photo-emulsion> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL4:<https://www.amazon.it/schermo-alluminio-serigrafia-semplice-principianti/dp/B08C7VK855> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL5:[http://turkish.custommetal-products.com/photo/ps25815971indoor\\_outdoor\\_stainless\\_steel\\_dog\\_wash\\_tub\\_professional\\_dog\\_grooming\\_tubs.jpg](http://turkish.custommetal-products.com/photo/ps25815971indoor_outdoor_stainless_steel_dog_wash_tub_professional_dog_grooming_tubs.jpg) 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL6:<http://payersigrafi.com/wp-content/uploads/2013/02/eltezgahi.jpg> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL7:[http://www.tekizgroup.com/default.asp?mid=140&L=TR&cat=20&u\\_id=561](http://www.tekizgroup.com/default.asp?mid=140&L=TR&cat=20&u_id=561) 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL8: <https://id.aliexpress.com/i/32856973479.html>

URL9:<https://www.cimri.com/en-ucuz-h-hilabee-15-tur-serigrafi-ragle-ahsap-sapli-basincli-ragle-kaziyici-tam-malzeme-kahve-30-cm-65--fiyatları,782866488> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

URL10:<https://www.ardadanal.com/serigrafi-malzeme/serigrafi-kurutma-sergeni/> 12.10.2021 tarihinde erişildi.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, Etik Kurul Kararı gerektiren makaleler arasında yer almamaktadır.

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE KANUN ÇALGISINI ÖĞRETMEYE YÖNELİK SİSTEMATİK YAKLAŞIMLAR****Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU\*****ÖZET**

Bu çalışma, T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Akhisar Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin kanun icrâ tekniklerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim modelinin öğrenciler üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla oluşturulmuş bir öğretim programına ilişkindir. Söz konusu öğretim modeli, Renzulli'nin "Üç Halka Kuramı" (Üçlü Çember Modeli) olan Ortalama Üstü Yetenek, Yaratıcılık ve Motivasyon özelliklerine değinilerek hazırlanmıştır. Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin kanun çalgısı eğitiminde "Üç Halka Kuramı"nın kullanılabilirliğini sağlayarak, özel yetenekli öğrencilerde çalgı eğitiminin daha anlamlı ve verimli hale getirilmesi adına geliştirilmiş olan öğretim modelini uygulama amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu yansız bir şekilde kontrol grubu (n=4), deney grubu (n=4) olarak belirlenmiştir. Öğretim modeli 8 ders süresince sürdürülmüştür. Ön test – son test sonuçlarının iki uzman tarafından değerlendirilmesinin ardından Mann – Whitney U Testi ile anlamlı bir fark aranmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Denklik testi de TestMaker 9.3 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak oluşturulan öğretim modelinin kanun icrâ tekniklerini algılama sürecinde üstün performans gösterebilme yetisini geliştirerek bir esere daha önceden sergilenmemiş müzikal özellikler kazandırmanın ve esere kanun icrâ tekniklerini farklı açılardan uygulayabilmenin etkisi ortaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Kanun Eğitim Stratejileri, Kanun İcrâ Teknikleri, Üç Halka Kuramı, Üçlü Çember Modeli, BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi), Özel Yetenekli Öğrenciler.

**SYSTEMATIC APPROACHES TO TEACHING THE KANUN INSTRUMENT TO GIFTED STUDENTS****ABSTRACT**

This study is about a curriculum created to determine the effects of the teaching model prepared for the development of Kanun playing techniques of the special talented students studying at the Akhisar Science and Art Center of the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. The teaching model has been prepared by referring to the features of Above Average Ability, Creativity and Motivation in relation to Renzulli's Three Ring Theory (Triple Circle Model). This study was designed to implement the teaching model developed in order to make instrument education more meaningful and efficient for special talented students by ensuring the usability of the Three Ring Theory in Kanun instrument education of special talented students. In the research, it was used experimental pattern with pretest-posttest control group. The study group was determined unbiasedly as the control group (n=4) and the experimental group (n=4). The teaching model in the study was continued for 8 lessons. After the pre-test and post-test results were evaluated by two experts, a significant difference was sought with the Mann – Whitney U Test. The data were analyzed using the SPSS 20 package program. The equivalence test was also analyzed in the TestMaker 9.3 package program. As a result of the study, the effect of the teaching model created for special talented students by improving the ability to show superior performance in the process of perceiving Kanun playing techniques, giving a musical features that have not been exhibited before, and applying Kanun playing techniques to the work from different angles has been revealed.

**Keywords:** Kanun Education Strategies, Kanun Playing Techniques, Three Ring Theory, Triple Circle Model, Bilsem (Science and Art Center), Special Talented Students.

\* Millî Eğitim Bakanlığı Akhisar Bilim ve Sanat Merkezi, <https://orcid.org/0000-0003-4465-4404>, nuraydonmez83@icloud.com

**1. GİRİŞ**

Tarih boyunca müzik alanında üstün başarı gösteren sanatkarların birçoğunun özel yetenekli bireyler olduğu tahmin edilmektedir. Bu özel yetenekli sanatkarların keşfedilmesi ve eğitimine destek verilmesi ile muazzam başarılar oluşmuştur.

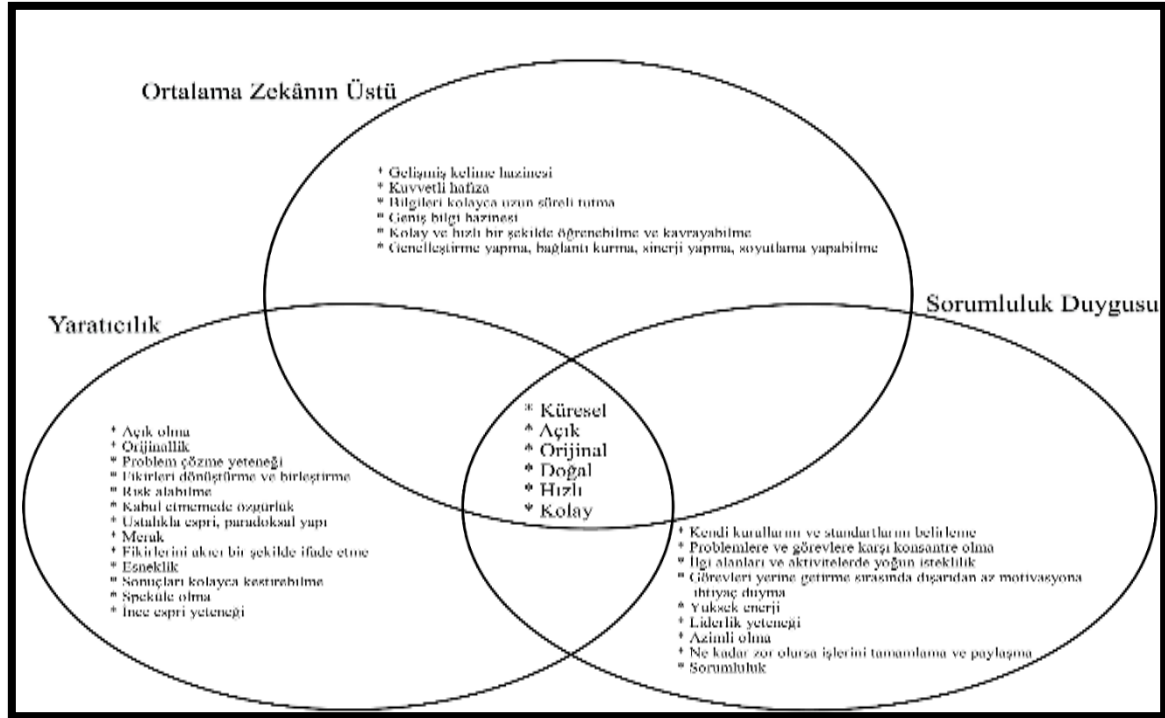
Beethoven'nın müzik öğretmeninun onun için "ümitsiz vaka" ifadesini kullanması, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretim programlarında özerk eğitim sisteminden keskin bir ayrışma içerisinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Batı müziğinin etkilerini yansıtan geleneksel Türk mûsikîsi eserlerinden esinlenerek oluşturulan etütler fiske tekniği, fiskeli glissando, kromatik teknik, akor ve arpej figürasyonları ile desteklenen kanun icrâ teknikleri, özel yetenekli öğrencilerin seviyesine uygun olarak oluşturulmuştur. Bu öğretim modeli, öğrencilerin kolaylıkla icrâ edebileceklerinin yanı sıra bir o kadar da sorumluluk bilinciyle çalışabilecekleri farklı çalışma etütlerini kapsamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin kanun çalma becerilerindeki gelişimler, Renzulli'nin "Üç Halka Kuramı" ele alınarak hazırlanan öğretim sistemi ile incelenmiştir. Renzulli'nin her çocuğa farklı müfredat uygulama tekniğinin icrâ becerilerinin geliştirilmesinde oldukça yaratıcı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler için kanun çalgı metodunun olmayışına dikkat çeken bu araştırmada; kanun çalgısının, bu eğitim modelindeki eksiklikleri gidermek için geliştirilmiş olan öğretim metodunun özel yetenekli öğrenci gelişimine etkisi incelenmektedir.

Yetenek, yaratıcılık ve motivasyon özellikleri kapsamında oluşturulan öğretim modeli, çalgı icrâ becerisinin gelişiminde ne derece etkili olduğu çalışmada incelenmektedir.

**1.1 Renzulli Üç Halka (Küme) Kuramı**

Şekil 1.1. Renzulli'nin "Üç Halka Kuramı" (Karabey ve Yürümezoğlu 2015'den uyarlanmıştır).

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

“Renzulli, üstün zekâ tanımını birey değil davranış kavramı üzerinden yapmakta ve geliştirdiği üçlü halka yaklaşımı ile bunu açıklamaktadır. Üstün davranışlar, üç temel insan özellikleri kümesi olan normalüstü yetenek, yaratıcılık ve yapılan işe bağlılığın etkileşimi ile ortaya çıkar. Renzulli, üç özelliğin de üstün davranışın gelişmesine aynı derecede katkı sağladığını ve her üçünün de önemli olduğunu belirtmektedir” (Renzulli ve Reis, 1997, Aktaran: Öpengin, 2011: 10, 11). “Bu üç özelliğin birincisi olan normalüstü yetenek, genel yetenek ya da özel yetenek gerektiren bir alanda gösterilen üst düzey performans ya da potansiyeldir. Normalüstü yetenek hem genel yetenek olarak tüm alanlarda hem de özel yetenek olarak belirli bir alanda görülebilir. Renzulli, bunu bir alanda gösterilen performansın %15 ile %20 üst dilimi olarak belirtmektedir” (Renzulli, 2005 Aktaran: Öpengin, 2011: 11). “Bu görüş, üstün zekâlılığı test sonuçlarına göre %3 ile %5 üst dilime yerleştiren Marland Raporu gibi geleneksel yaklaşımlardan farklılık göstermektedir” (Kaufman ve Sternberg, 2008, Aktaran: Öpengin, 2011: 11).

“Üç halka kuramına göre bireyin motivasyon, ortalama üstü yetenek ve yaratıcı olması üstün yetenekli olarak tanımlanması açısından önemlidir. Ancak Renzulli, üstün yetenekli olabilmek için bu üç alanının üçünde de çok yüksek potansiyele sahip olunmasının bir önemi yoktur demiştir” (Renzulli, 1978, Aktaran: Karabey ve Yürümezoğlu, 2015: 94).

### 1.1.1 Ortalama Üstü Zihinsel Beceri

Renzulli ortalama üstü zekâ halkasında; kuvvetli hafıza, bilgileri kolayca uzun süreli tutma, gelişmiş kelime hazinesi, geniş bilgi hazinesi, bağlantı kurma, kolay ve hızlı bir şekilde öğrenebilme ve kavrayabilme, genelleştirme yapma, soyutlama yapabilme, sinerji yapma, gibi becerilerin üst düzeyde olmasını savunmaktadır.

“Sözel ve sayısal beceriler bu alana girmektedir. Bireyin bu alanda gösterdiği performans açısından önemli ölçütlerden biri de kolay ve hızlı bir şekilde öğrenebilmedir. Bu kısım özellikle çocuklarda ciddi bir ayırt edicilik ortaya koymakta ortalama üstü performans açısından önemli bir değişkendir” (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015: 95).

### 1.1.2 Yaratıcılık

“Üç halka kuramı açık olarak üstün yeteneğin bir parçası olarak yaratıcılığı görmektedir. Aslında yaratıcılık hem yetenekliliğin hem de zekânın önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır” (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015: 95).

Renzulli'nin yaratıcılık halkası; orijinallik, sonuçları kolayca kestirebilme, fikirleri dönüştürme ve birleştirme, ustalıklı espiri, açık olma, paradoksal yapı, merak, fikirlerini akıcı bir şekilde ifade etme, kabul etmemede özgürlük, speküle olma, problem çözme yeteneği, ince espri yeteneği, risk alabilme gibi özelliklerden oluşmaktadır.

### 1.1.3 Motivasyon

Renzulli'nin motivasyon halkası kendi kurallarını ve standartlarını belirleme, liderlik yeteneği, ilgi alanları ve aktivitelerde yoğun isteklilik, görevleri yerine getirme sırasında dışardan az motivasyona ihtiyaç duyma, sorumluluk, azimli olma, yüksek enerji, problemlere ve görevlere karşı konsantre olma, ne kadar zor olursa olsun işlerini tamamlama ve paylaşma gibi özelliklerden oluşmaktadır.

“Motivasyon konusunun eğitimcileri ilgilendiren tarafı öğrencilerin nasıl güdüleneceğidir. Birçok eğitimcinin düşüncesine göre öğrenci, öğrenmeyi isteyen yani güdümlü olan öğrencidir” (Fenmen, 1991). “Bu anlayışın temelinde güdümlü öğrencilerin, öğretmenin işini kolaylaştırıyor olması görüşü yatmaktadır. Bu tür öğrencilerin öğretmenleri de güdülediği ve öğretmenin öğrencilerine bu etkiden dolayı daha kaliteli öğretim vermeye, yeniliklere açık nitelikte dersler vermeye çalıştığı gözlenmektedir” (Sungurtekin, 2010: 29).

Bu doğrultuda müzik eğitiminin alt dallarından olan çalgı eğitimi müzik disiplininin içindeki en somut alanlarından biridir. Bireyin bir eseri seslendirebilme becerisi, içsel veya çevresel pekiştireçler neticesinde farklılık gösterebilmektedir. Müzik disiplinine karşı olumlu pekiştireçler eğitim – öğretim alanının diğer alt dallarında da güdülenmeye katkı sağlayabilir.

“Çalgı eğitiminde öğretmenin en büyük görevi, öğrenciye çalgıyı değil, müziği sevdirmektir. Çünkü çalgı bir araç, müzik ise amaçtır. Müziksel motivasyonda ruhsal/duygusal durumun sürekli gözlenmesi ve bir odak haline gelmesi esas olmalıdır. Motivasyon konusunun yoğun birikiminin olmasına karşın öğrencilerin güdüsüzlüğünü, okullarda yaşanan en önemli sorunlardan biri olma özelliğini sürdürmektedir” (Sungurtekin, 2010: 32).

## 1.2 Araştırma Problem Cümlesi

Renzulli'nin “Üç Halka Kuramı”nın (Üçlü Çember Modeli) özel yetenekli öğrencilerin kanun çalgısı eğitiminde kullanılabilirliği, özel yetenekli öğrencilerin seviyelerine uygun olarak geliştirilmiş sistematik bir öğretim programı ile müzik eğitiminde farkı kazanımlar sağlayabilir mi?

Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi “özel yetenekli öğrenciler özelinde müzik dersi öğretimine yönelik olarak geliştirilmiş sistematik yaklaşımların, kanun çalgısında akor, arpej, fiske, fiskeli glissando, kromatik icrâ teknikleri açısından yeteneğin gelişimine ne derece etkisi olmuştur?” biçiminde oluşturulmuştur.

### 1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesine ilişkin maddeler halinde sunulan alt problemlere sonuçlar aranmıştır.

Birinci kademe özel yetenekli öğrencilerin kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sisteminin;

1. Deney grubu öğrencilerinin akor tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi nedir?
2. Deney grubu öğrencilerinin arpej tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi nedir?
3. Deney grubu öğrencilerinin fiske ve fiskeli glissando tekniklerini seslendirme düzeylerine etkisi nedir?
4. Deney grubu öğrencilerinin kromatik tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi nedir?
5. Yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulanabilir becerileri ne düzeyde gelişmiştir?
6. Araştırmaya yönelik oluşturulan çalışmaların kolayca ve uzun süreli hafızaya alma yöntemi ile diğer teknikler üzerine aktarma becerileri ne düzeyde gelişmiştir?

## 1.3 Araştırmanın Amacı

Özel yetenekli öğrenciler için kanun çalgı metodunun olmayışı üzerine planlanmış bu çalışmada; kanun çalgı eğitim modelindeki bu eksiklikleri gidermek için geliştirilmiş olan öğretim planı ile özel yetenekli öğrenci eğitiminde kanun icrâ yeteneğinin artırılması amaçlanmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler, yeteneklerini özgün bir şekilde icrâ edebilecekleri nitelikte hazırlanmış bir eğitim programına gereksinim duymaktadırlar. Bu çalışma, özel yetenekli öğrenci eğitiminde kanun çalgısının ileri düzey icrâ teknikleri kapsamında oluşturulan öğretim sisteminin öğrenciler üzerindeki etkilerini saptama amacıyla geliştirilmiştir. “Üç Halka Kuramı”, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kanun çalgısının kullanılabilirliğinin sağlanması, özel yetenekli öğrencilerin çalgı eğitimini daha anlamlı ve verimli hale getirilmesi adına geliştirilmiş olan öğretim sistemini uygulama amacı ile tasarlanmıştır.

## 1.4 Araştırmanın Hipotezleri

Bu çalışmada, kanun çalgısı özelinde, özel yetenekli öğrenci eğitiminde kullanılan sistematik yaklaşımların Renzulli'nin “ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcılık ve motivasyon” özelliği çerçevesinde geliştirici olacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilere kanun çalgısını öğretmeye yönelik geliştirilen bu öğretim modeli, Bilim ve Sanat Merkezinde kanun çalgı eğitimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



1. Akor öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar, deney grubundaki öğrencilerin akor seslendirme becerilerini olumlu yönde geliştirecektir.
2. Arpej öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar, deney grubundaki öğrencilerin akor seslendirme becerilerini olumlu yönde geliştirecektir.
3. Fiske öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar, deney grubundaki öğrencilerin akor seslendirme becerilerini olumlu yönde geliştirecektir.
4. Fiskeli glissando öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar, deney grubundaki öğrencilerin akor seslendirme becerilerini olumlu yönde geliştirecektir.
5. Kromatik öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar, deney grubundaki öğrencilerin akor seslendirme becerilerini olumlu yönde geliştirecektir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntem ve buna ilişkin ayrıntıları alt başlıklar biçimde düzenlenerek hazırlanmıştır.

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, ön test ve son test kontrol gruplu model oluşturmuştur.

“Deneysel bir çalışmada araştırmacı en azından bir bağımlı değişkeni maniple (istediği şekilde değer verir – ışık, ısı oranını artırmak gibi) eder ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışır. Bu sebeple kontrol deneysel çalışmalarda temel bir rol oynar. Araştırmacı deney grubu ile kontrol grubu arasında her şeyin eşit olmasını ister. Ancak bu sayede maniple edilen bağımsız değişkenin etkisini doğru olarak tespit etmek mümkün olur” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010, s. 65).

### 2.2 Çalışma Grubu

Araştırma 2019 – 2020 Eğitim – Öğretim yılında Akhisar Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) özel yetenek müzik bölümü öğrencileri (n=8) ile gönüllülük esaslı ve veli muvafakatnameleriyle gerçekteştirilmiştir.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Kontrol ve deney gruplarına deneysel işlem öncesi denklik testi uygulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında ön test, son aşamasında ise son test Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın dereceli puanlama anahtarı (rubric) geçerliğinin sağlanması için uzman görüş formu hazırlanmıştır. Form, araştırmanın uyumluluğu, denklik testi, dereceli puanlama anahtarındaki zaman, puanlama anahtarı, soru ve cevap maddeleri sorgulanmasına yöneliktir. Form 10 maddeden ve beşli likert tipi sistemde hazırlanmış ve uzmanlara yönlendirilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine ilişkin korelasyon 0,92 katsayısındadır. Bu veri dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik göstergesidir.

### 2.4 Verilerin Analizi

Araştırmadaki gruplar denklik testi verilerine göre (n=4) atanmıştır. Kontrol ve deney gruplarında 4 kişi (n=4) ve toplamda da 8 kişi (n=8) bulunmaktadır. Öğretim sistemi 8 ders süresince sürdürölmüştür. Ön test – son test sonuçlarının iki uzman tarafından değerlendirilmesinin ardından Mann – Whitney U testi ile anlamlı bir fark aranmıştır.

“Mann – Whitney U Testi iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır” (Büyüköztürk, 2010, s.155). Veriler SPSS 20 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin tahlilinde 0.05 ehemmiyet teşkil etmiştir.

TestMaker 9.3 paket programı, denklik testinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılmıştır. Denklik testi sonuçlarında grup oluşturma yansız ve puan eşitlikleri baz alınarak yapılmıştır. Veri toplamada

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

öğrencilere kanun icrâ tekniklerini kapsayan uygulamalı sorular sorulmuştur. Uzman görüşü formları, iki öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Sonuç itibarıyla denklik testinin güvenilirliği sağlandığı söylenebilir.

## 2.5 Deneysel İşlem

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin sürdürülebilirliğine etkisini belirlemek amacıyla oluşturulan ve sekiz haftalık ders sürecini kapsayan bu araştırmada kanun çalgı eğitiminde zorluk mertebesi en yüksek olan fiske tekniği, fiskeli glissando, kromatik tekniği, akor ve arpej tekniklerine yer verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim programı doğrultusunda hazırlanan öğretim sistemi, 8 haftalık ders süresini kapsayan deneysel işlem sürecinden oluşmaktadır. Deneysel işlem sürecinde ön test ve son test sorularında toplam 4 ünite konularına yer verilmiştir. Batı müziğinin etkilerini yansıtan geleneksel Türk mûsikîsi eserlerinden esinlenerek oluşturulan akor tekniği, arpej teknik, fiske, fiskeli glissando ve kromatik figürasyonları ile desteklenen farklı etütlerin kontrol ve deney grubu öğrencileri üzerinde uygulanan öğretim sistemi 30 dakika  $\times$  4 = 120 dakika süre zarfında uygulanmıştır.

Deneysel işlem sürecinde kontrol ve deney gruplarına uygulanan öğretim programları ve işleyişleri Tablo 2. 3, 2., 4, 2. 5, 2. 6 ve 2. 7.'de sunulmuştur.

Deneysel işlem sürecinde çalışmaların karışıklığa sebebiyet doğmamasından dolayı üniteler ve aşamaları özel kodlama biçimde hazırlanmıştır. Ünite aşamaları ve deneysel işlem sürecinin taslağı “Ünite İçeriklerinin Kodları” başlıklı tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2.1. Ünite İçeriklerinin Kodları**

İşlenecek Ders Haftaları	Deneysel İşlem Kazanım Rumuzları	Deneysel İşlem Kazanımı Başlıkları
1. 2.	A	Kanun Çalgısının Tarihi
1. 2.	B	Kanun Çalgısının Teknik Özellikleri
1. 2.	C	Kanun Çalgısının Anatomik Yapısı
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	D	Geleneksel Türk Mûsikî Perde Sistemimde Notaların İsimleri
3. 4. 5. 6. 7. 8.	E	Geleneksel Türk Mûsikî Perde Sisteminin Kanun Çalgısı Üzerinde Gösterimi
3. 4. 5. 6. 7. 8.	F	Kanun İcrâ Teknikleri
4. 5. 6. 7. 8.	G	Kanun Çalgısında Akor Tekniği
4. 5. 6. 7. 8.	H	Kanun Çalgısında Arpej Tekniği
5. 6. 7. 8.	I	Kanun Çalgısında Fiske ve Fiskeli Glissando Tekniği
5. 6. 7. 8.	J	Kanun Çalgısında Kromatik Tekniği
5. 6. 7. 8.	K	Türk Mûsikîsinde Eser Çalışması

### 2.5.1 (A) Kanun Çalgısının Tarihçesi

“Kanunu, aslen bir Türk olan ve Türkistan’ın Farab kasabasında doğan, zamanının büyük filozofu ve mûsikî bilgini olarak tanınan Fârâbî’nin (870-950) icat ettiğini birçok kaynak belirtmektedir” (Açın, 1994: 149).

“Evliya Çelebi de seyahatnamesinde kanun sazından bahseder. Çalgı tarihi konusunda kesin bir saptama yapmak zordur, çünkü müzik aletleri insanla beraber doğmuş ve gelişmişlerdir. Adlarının geçtiği en eski kaynaklardan, doğmuş olabilecekleri çağ hakkında yaklaşık bir fikir elde edinilebilir. Hepsinin doğum yeri, medeniyetin daha önce geliştiği Asya kıtasıdır” (Bebek, 2011: 3).

“Kanunun bugünkü şeklini ne zaman aldığı konusunda kesin bir bilgi yoktur. Maragalı Abdülkâdir’in (1350? – 1435) edvârında yaptığı “kanun” tanımından 14. yüzyılda kullanılan kanunun bugünkü şekline yakın olduğu anlaşılmaktadır” (Günelçin, 2010: 10).

“Kanun ülkemize Kanunî Ömer Efendi ve Kanunî Hacı Arif Bey gibi iki büyük isimle tanınmıştır” (Tanrıkorur, 2001: 169). “Kanunu mandalsız olarak çalan Hacı Arif Bey’in (1862 – 1911) besteci Hacı Arif Bey’le (1831 – 1885) karıştırmamalıdır” (Açın, 1994: 152).

### 2.5.2 (B) Kanun Çalgısının Teknik Özellikleri

“Ali Rıfat Bey, ‘Türk Tarihinin Anahatları’ adlı eserinde kanunun bir sesindeki her üç telin aynı sesle akortlu, 25 perdeden ibaret olduğunu, 19. yüzyıla gelinceye kadar modülasyon gerektiğinde sol elin başparmağının istenilen telin üzerine basılarak, telin boyunun ayarlandığını ve daha sonra mandal sisteminin icat edilip geliştirildiğini belirtmiştir” (Somakçı, 2000: 17).

“Kanun sazına mandallar İstanbullu saz yapımcıları tarafından takıldığı sanılmaktadır. Bu konu kesin olarak bilinmemektedir ama ilk mandalın Kanunî Ömer Efendi tarafından takıldığı sanılmaktadır” (Kahyaoğlu, 2011: 13). “Kanun yapımcılığındaki tarihsel sürece bakıldığında, değişen kültür ve talepler kanun yapımını da etkilemiştir. Bu bağlamda en büyük değişim olarak, kanuna mandal sisteminin ilave edilmesi gösterilebilir. Daha önceleri mandalsız çalınan kanuna mandal eklenmesi 1880’e doğru Kanuni Hacı Arif Bey tarafından gerçekleştirilmiştir” (Öztuna, 2006: 431). “Mızrap; kanunu çalarken kanundan pürüzsüz ve gür ses elde edebilmek için kullanılan gereçlerden biridir. Hammadde olarak bağa (su kaplumbağası) manda boynuzu ve fildişi kemiği kullanılır” (Somakçı 2000: 38). Mızraplar sağ ve sol elin ikinci parmaklarını saran yüksük ile icrâ edilmektedir.

### 2.5.3 (C) Kanun Çalgısının Anatomik Yapısı

Kanun çalgısının anatomik yapısını ses kutusu (gövde), ses (üst) tablosu, ses kafesleri, yanlık, balkonlar, burguluk, burğu, baş eşik, tel yatağı, mandal tahtası, mandal, filâtolar, deri, tel takacağı, eşik, köprü, tel sürgüsü, tel, alt tablo ve mızrap bölümleri oluşturmaktadır.

“Kanun geometrideki dik yamuk şeklinde, boyu 95 – 100 cm, eni 38 – 40 cm derinliği ise 5 cm`dir. Ses tablosu genellikle çınar ağacından yapılır ve üzerinde sedeften veya kendi ağacından oyularak yapılmış ses kafesleri bulunur. Yanları lâdin veya gürgen ağacından yapılır ve üzerine işlemler kaplanır. Alt tablosu için en ideal ağaç ıhlamurdur” (Açın, 1994: 153).

Kanun çalgısı isteğe bağlı olarak 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve üzeri sabit perdeden üretilmektedir. Günümüzde ise yaygın olarak 26 sabit perdeli kanun kullanıldığı söylenebilir. Her perde eşit frekans değerine sahip 3 telden oluşmaktadır. Böylece 26 sabit perdeli bir kanunda toplam (26 × 3) 78 tel bulunmaktadır.

### 2.5.4 (D) Geleneksel Türk Mûsikîsinde Ses Sistemi ve Perde Adları

“Türk mûsikîsinde bir sekizli içinde birbirinden eşit uzaklıkta olmayan 24 aralık bulunduğunu görürüz. Bu 24 aralıkta meydana gelen 25 sesin her birinin ayrı ismi vardır” (Özkan, 1998: 37). Bu perde dizgesi ve adlandırılmaları Şekil 2. 1 ve 2. 2.`de sunulmuştur.

Kaba Çârgâh Kaba Nîm Hicaz Kaba Hicaz Kaba Dik Hicaz

Yegâh Kaba Nîm Hisâr Kaba Hisâr Kaba Dik Hisâr

Hüseynî Aşîrân Acem Aşîrân Dik Acem Aşîrân Irâk

Geveşt Dik Geveşt Rast Nîm Zîrgüle Zîrgüle Dik Zîrgüle

Dügâh Kürdî Dik Kürdî Segâh Bûselik

Dik Bûselik Çârgâh Nîm Hicaz Hicaz Dik Hicaz

Nevâ Nîm Hisâr Hisâr Dik Hisâr Hüseynî

Acem Dik Acem Eviç Mâhûr Dik Mâhûr

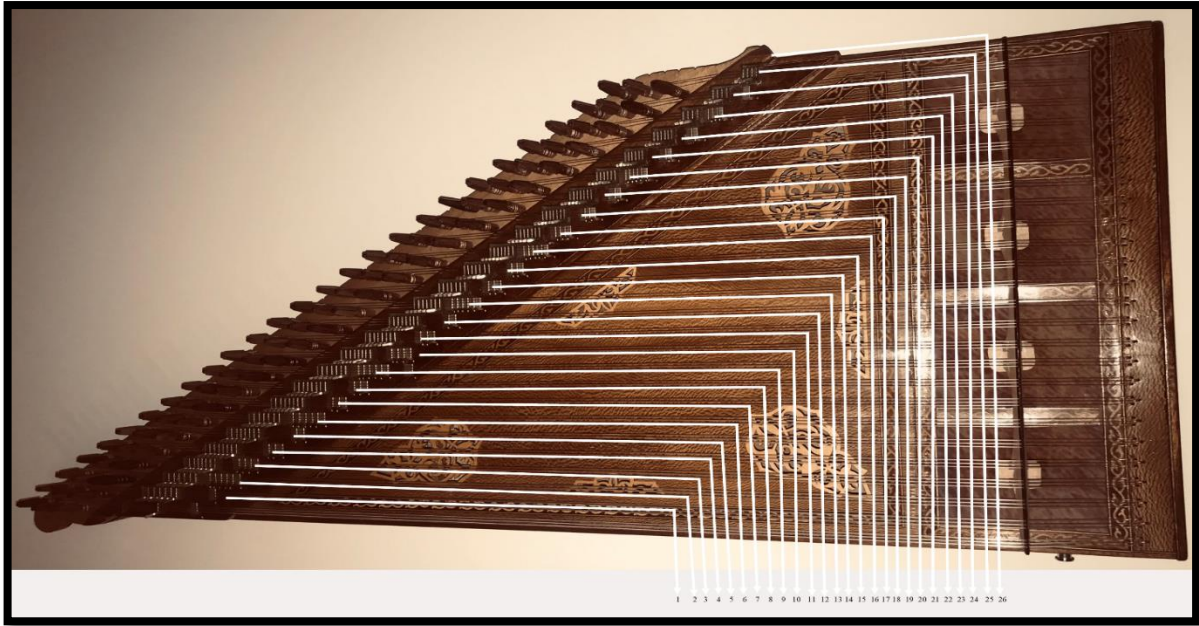
Şekil 2.1. Türk Mûsikîsinde Kullanılan Perde Dizgesi (Sayfa 1)

...

Gerdâniye Nîm Şehnâz Şehnâz  
Dik Şehnâz Muhâyyer Sûmbüle  
Dik Sûmbüle Tiz Segâh Tiz Büselik  
Tiz Dik Büselik Tiz Çârgâh Tiz Nîm Hicaz  
Tiz Hicaz Tiz Dik Hicaz Tiz Nevâ  
Tiz Nîm Hisâr Tiz Hisâr Tiz Dik Hisâr  
Tiz Hüseyinî Tiz Acem Tiz Dik Acem  
Tiz Eviç Tiz Mâhûr Tiz Dik Mâhûr Tiz Gerdâniye

Şekil 2.2. Türk Müsıkisinde Kullanılan Perde Dizgesi (Sayfa 2)

### 2.5.5 (E) Geleneksel Türk Müsıkî Perde Sistemimin Kanun Çalgısı Üzerinde Gösterimi



Şekil 2.3. Kanun Çalgısındaki Tellerin Perde Adları



Tablo 2.2. Kanun Çalgısındaki Tellerin Perde Adları (Şekil 2. 3. 'e İlişkin)

Kanun Çalgısındaki Tellerin Perde Adları (Şekil 2. 3. 'e İlişkin)			
Tel Numarası	Telin Perde Adı	Tel Numarası	Telin Perde Adı
1	Kaba Yegâh	2	Kaba Hüseyinâşîrân
3	Kaba Acemaşîrân	4	Kaba Rast
5	Kaba Dügâh	6	Kaba Bûselik
7	Kaba Çârgâh	8	Yegâh
9	Hüseyinâşîrân	10	Acemaşîrân
11	Rast	12	Dügâh
13	Bûselik	14	Çârgâh
15	Neva	16	Hüseyinî
17	Acem	18	Gerdâniye
19	Muhayyer	20	Tiz Bûselik
21	Tiz Çârgâh	22	Tiz Nevâ
23	Tiz Hüseyinî	24	Tiz Acem
25	Tiz Gerdaniye	26	Tiz Muhayyer

### 2.5.6 (F) Kanun İcrâ Teknikleri

Kanun çalgı eğitimi, geleneksel icrâ teknikleri ile başlayıp öğretim programında çalgı hâkimiyetinin sağlanması nihayetinde modern icrâ teknikleri ile kazanım oluşturmaya hedefleyen bir eğitim sistemi özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde anlamlı bir öğrenme sağlayabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde, kanun icrâ teknikleri içinde yer alan akor tekniği, arpej tekniği, fiske tekniği, fiskeli glissando ve kromatik tekniğin yaygın öğretim sisteminde uzun bir eğitim – öğretim planını kapsadığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin ortalama üstü bir yeteneğe ve zekâya sahip olduğu bilinciyle, her öğrencinin seviyesine uygun öğretim programının geliştirici öğretim modeli ile kazanım becerilerinin daha kısa bir program ile saptanacağı belirtilebilir. Akor tekniği, arpej tekniği, fiske tekniği, fiskeli glissando tekniği ve kromatik tekniklerinin eser üzerindeki koordinasyon yeteneği, kanun icrâ tekniklerinin tüm öğelerini uygulama becerisini geliştirmek suretiyle ve bu teknikleri kapsayan etütlerin moderato (orta hızda 108 – 120) ve presto (çok hızlı 168 – 200) gibi metronom değerleri eşliğindeki görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesiyle anlam kazanacaktır.

Kanun çalgısında kullanılan teknikler icrâ edilirken parmakların ve ellerin kanun çalgısına (kanun tellerine) yakın konumlandırılması büyük önem teşkil etmektedir. Ajilite gerektiren etütlerin uygulamasında sağ ve sol elin bulunduğu konuma göre pozisyon alması pürüzsüz bir icrâ tekniğinin oluşumunu sağlayacaktır. Akor ve arpej tekniğinde farklı figürasyonlardan oluşan etütler çalışmayı monotonluktan kurtararak yepyeni taze bir yaklaşım ile performans esneklik kazandıracaktır. Perde geçişlerinde değiştirme işaretlerinin yer aldığı pasajlarda, bilakis kromatik tekniğinde ortaya çıkan koordinasyon sorunlarının çözümü, problemin saptandığı pasajlara yönelik oluşturulan öğretim modelinde yer alan etüt çalışmalarıyla yapılandırılabilir.

Kanun çalgısına özgü bir teknik olan fiske tekniğinin, ince motor becerilerinin gelişim aşamasındaki çocuklar üzerinde uygulanması, öğrencinin sol el birinci tırnak ya da derinin tahrişine ve tekniğin pürüzsüz bir şekilde icrâ edilemeyeşine neden olabilmektedir. “Üç parmağın birleşimiyle uygulanan fiske tekniği” olarak adlandırılabilir tekniğin birinci kademe öğrenciler üzerinde uygulanması, parmaklar üzerinde herhangi bir tahrişe sebebiyet vermeyerek tekniğin pürüzsüz bir şekilde icrâ edilmesini sağlayabilir. Bu sebeple özellikle birinci kademe seviyesindeki öğrenciler üzerinde fiske tekniğinin sol el üzerinde üçüncü, dördüncü ve beşinci parmağın birleştirilerek tekniğinin uygulanması, ince motor beceri gelişimini tamamlayana kadarki zaman diliminde çalgı eğitiminde kolaylık sağlayabilir.



**Şekil 2.4.** Üç Parmağın Birleşimiyle Uygulanabilir Fiske Tekniği

Fiskeli glissando tekniğinde icrâ pozisyonu; sol el birinci parmak ve üçüncü parmağın birleşiminin ardından birinci parmağın tırnak bölümü ile perdenin çalgı üzerinde mandal tahtasının bitiminden sonra mandal tahtasını takip eden filâtolar hizasından, erişilebilir ses aralığı kısmına doğru sesin akışkan biçiminde kaydırılarak, glissandonun son sesinin sağ el ikinci parmak eşliğinde duyumu ile sağlanır. “Sol el fiske pozisyonu alır ve sağ el tele bir kere vurduktan sonra varılacak sese kadar tel üzerinde eşige doğru kaydırılır. Burada bir nevi fiske hareketi yapıldığından buna Fiskeli Glissando demek daha doğru olur” (Ayangil, 2005, Aktaran: Toksoy Kostak, 2018: 59). Fiskeli glissando tekniğinin, ince motor becerilerinin gelişim aşamasındaki çocuklar üzerinde uygulanması, sesin akışkan duyumunun net bir biçimde uzaklaşmasına sebebiyet verebilir. Bu sebeple, fiskeli glissando tekniğinin sol el birinci parmak üzerinde yer alan yüksük ile icrâ biçimi akışkan ve güçlü bir sesin duyumuna katkı sağlayabilir. “Yüksük ile uygulanan fiskeli glissando tekniği” olarak adlandırılabilir tekniğin birinci kademe seviyesindeki öğrenciler üzerinde uygulanabilirliği, ince motor beceri gelişimini tamamlayana kadarki zaman diliminde çalgı eğitimine anlamlı bir katkı sağlayabilir.



**Şekil 2.5.** Yüksük ile Uygulanabilir Fiskeli Glissando Tekniği

## 2.5.7 (G) Akor Tekniği

Temeli oluşturan kök ses ullerin en az u ses kümelerinin bir arada seslendirilme biçimidir.

Kanun icrâ tekniğinde sağ el ve sol el kullanım alanını birinci, unc, dördüncü ve beşinci parmaklar oluşturmaktadır. Akorlarda birinci parmağımızla icrâ ettiğimiz ilk nota kök sesi oluşturur ve bu elde edilen kök sesin üzerine ul veya daha fazla sesler eklenebilir. Kök sesin üzerine eklenerek icrâ edilen bu aralıklar unc parmakla akorun uls, dördüncü parmakla akorun beşlisi, beşinci parmakla akorun yedilisi biçiminde ifade edilir. G derslerinde oluşturulan etütlerin kanun çalgısında akor tekniğinin uygulanabilirliği açısından art arda gerçekleştirilirken, akor bitiminde birlik nota değerindeki sus işaretlerinin var oluşu bu çalışmayı daha anlamlı kılacaktır. Bu çalışmada kaba argh perdesi sol el birinci parmak, hseynaşirn perdesi sol el unc parmak, rast perdesi sol el dördüncü parmak, argh perdesi sağ el birinci parmak, hseyn perdesi sağ el unc parmak, gerdaniye perdesi sağ el dördüncü parmak, tiz argh perdesi sol el beşinci parmak ile aynı anda uygulanır. Kök, ul ve beşli akor figürasyonları ile temel sesi katlanmış u sesli akor figürasyonları, diğer perdeler üzerinde de uygulanmıştır.

### 2.5.7.1 Deneysel işlem Sürecinde Akor Tekniği Kazanımları ve Materyaller

- Etüt çalışmalarının bonasını ve solfejini yapar.
- Etüt çalışmalarını farklı metronom eşliğinde icrâ eder.
- Etüt çalışmalarını kolay ve hızlı bir Şekilde öğrenip, kavradığı etüdü hafızaya alarak uygular.
- Etüt çalışmalarını uzun süre ve kolayca hafızada tutabilme becerisini diğer teknikler üzerinde uygular.
- Diğer kanun icrâ teknikleri ile bağlantı kurabilme becerisini sergiler.
- Tonal ve makamsal türde oluşturulan etütlerin farklılıklarını saptar.
- Kanun icrâ tekniklerine yönelik geliştirilen ğretim sisteminde yer alan etütleri kolay ve hızlı bir Şekilde ğrenir.

### Akor Etütleri - I -

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİGLU

Şekil 2.6. Akor Etütleri - I -

## Akor Etütleri - II -

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU

Şekil 2.7. Akor Etütleri – II –

Şekil 2. 7.'de sunulan etüt ferâhfezâ makamında “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı eserin aranağmesinden oluşturulmuştur.

Kanun icrasının en meşakkatli teknikleri içinde yer alan akor tekniğinin gelişimini desteklemek adına düzenlenmiş olan bu etüt, sadece ders takviminde kullanılmıştır.

### 2.5.8 (H) Arpej Tekniği

Kanun çalgısı ile uygulanan arpej tekniği birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci parmakların kullanımı ile oluşturulan akorların art arda seslendirme biçimleridir. Arpej figürasyonlarının kanun icrâ tekniklerindeki kullanım alanları oldukça geniştir. Eser içinde birlik, ikilik, dörtlük ve sekizlik nota değerleri üzerinde uygulanması, teknik olarak oldukça elverişli sağlayabilecektir. Arpej çalışmalarının ilk aşamasında kaba çargâh perdesi sol el birinci parmak, hüseyinâşirân perdesi sol el üçüncü parmak, rast perdesi sol el dördüncü parmak, çargâh perdesi sağ el birinci parmak, hüseyinî perdesi sağ el üçüncü parmak, gerdaniye perdesi sağ el dördüncü parmak, tiz çargâh perdesi sol el beşinci parmak ile uygulanır. H dersinde, çıkıcı olarak uygulanan çalışmalar, arpej tekniğinin son aşamasında inici olarak uygulanan icrâ teknikleri ile sonlandırılır. Bu arpej figürasyonları diğer perdeler üzerinde de uygulanmıştır.

#### 2.5.8.1 Deneysel İşlem Sürecinde Arpej Tekniği Kazanımları ve Materyaller

- Etüt çalışmalarının bonasını yapar.
- Eserin solfejini usûl eşliğinde uygular.
- Etüt çalışmalarını farklı metronom eşliğinde icrâ eder.
- Etüt çalışmalarını kolay ve hızlı bir şekilde öğrenip, kavradığı etüdü hafızaya alarak uygular.

- Etüt çalışmalarını uzun süre ve kolayca hafızada tutabilme becerisini diğer teknikler üzerinde uygular.
- Diğer kanun icrâ teknikleri ile bağlantı kurabilme becerisini sergiler.
- Tonal ve makamsal türde oluşturulan etütlerin farklılıklarını saptar.
- Kanun icrâ tekniklerine yönelik geliştirilen öğretim sisteminde yer alan etütleri kolay ve hızlı bir şekilde öğrenir.

**Arpej Etütleri - I -**

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU



The image displays a musical score for 'Arpej Etütleri - I -' in 4/4 time. The score consists of ten staves of music, each starting with a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff begins with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature. The music is written in a single melodic line. The score is divided into two systems of five staves each. The first system contains five staves, and the second system contains five staves. The music is a series of arpeggiated chords, with each chord being played in a specific sequence of notes. The chords are marked with '8vb' and a flat symbol, indicating an octave below the written notes. The score is enclosed in a black rectangular border.

Şekil 2.8. Arpej Etütleri - I -



**Arpej Etütleri - II -**

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU



The image displays a musical score for 'Arpej Etütleri - II -'. It consists of eight staves of music, each starting with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The first staff begins with a 3/4 time signature. The music is written in a style that combines traditional Turkish makam notation with Western musical notation, featuring various rhythmic patterns and melodic lines. The score is enclosed in a black rectangular border.

**Şekil 2.9. Arpej Etütleri – II–**

Şekil 2. 9.'da sunulan etüt ferâhfezâ makamında “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı eserin aranağmesinden oluşturulmuştur.

Kanun icrasının en meşakkatli teknikleri içinde yer alan arpej tekniğinin gelişimini desteklemek adına düzenlenmiş olan bu etüt, sadece ders takviminde kullanılmıştır.

### 2.5.9 (I) Fiske ve Fiskeli Glissando Teknikleri

Kanun çalgısına özgü bir teknik olan fiske tekniği, ses üzerinde kesik fakat duyumsanır bir vurgu ile ses frekansını oluşturma yetisini sağlayan geleneksel icrâ tekniklerindedir. Bu teknik sol el birinci parmak ve üçüncü parmağın birleşimi ile birinci parmağın tırnak ve deri kısmını kapsayan bölümün perde üzerinde bir ya da birden fazla notanın kesik bir ifade şeklinde duyumunu sağlayan bir süsleme biçimidir. Fiske tekniğinde tele uygulanan her vuruş bir fiskeyi temsil etmektedir. Nota değeri ve metronom hızı fiske tekniğinin uygulandığı ses frekansının yayılma hızına yön veren önemli faktörlerdendir. Kısa nota değerlerinde uygulanan fiske sayısı, uzun nota değerlerinde yerini çoklu fiske sayısına da bırakabilir. Bu sebeple kısa nota

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

değerli ve ağır metronom ile uygulanan fiske tekniğinde ses frekansının yayılma hızı, çoklu fiske tekniğindeki ses frekansının yayılma hızına oranla daha duyumsanır niteliktedir. Ölçsüz yapılan fiske tekniği ise yoruma açık icrâlarda veya taksim icrâlarında kullanılmaktadır. I derslerinde fiske tekniğinin gelişimini destekleyen etüt çalışmaları çârgâh, buselik, düğâh, rast, acemaşîrân, hüseyînâşîrân, yegâh ve kaba çârgâh perdelerini kapsamaktadır. Bu etüt çalışması tiz çârgâh, tiz bûselik, muhayyer, gerdaniye, acem, hüseyînî, nevâ, çârgâh perdelerinden başlayarak bir oktav dizi aralığında uygulanmıştır.

Fiskeli glissando tekniğinde icrâ pozisyonu; sol el birinci parmak ve üçüncü parmağın birleşiminin ardından birinci parmağın tırnak bölümü ile perdenin çalgı üzerindeki mandal tahtasının bitiminden sonra mandal tahtasını takip eden filâtolar hizasından, erişilebilir ses aralığı kısmına doğru sesin akışkan biçiminde kaydırılarak, glissandonun son sesinin sağ el ikinci parmak eşliğinde duyumu ile sağlanır. I derslerinde fiske tekniğinin gelişimini destekleyen etüt çalışmaları çârgâh, buselik, düğâh, rast, acemaşîrân, hüseyînâşîrân, yegâh ve kaba çârgâh perdelerinde uygulanmıştır.

### 2.5.9.1 Deneysel İşlem Sürecinde Fiske ve Fiskeli Glissando Tekniklerinin Kazanım ve Materyalleri

- Etüt çalışmalarını farklı üslup teknikleri ile sergilemek için alternatif çözüm yöntemleri üretir, çözüm yöntemlerini merakla araştırır, uygular ve sonuca varır.
- Kazanım dahilinde bulunan etüt çalışmaları ile ilgili fikirlerini özgürce dile getirir ve akıcı bir icrâ tekniğiyle sergiler.
- Tekniği farklı bir makamsal etüde dönüştürür ve diğer teknik etütler ile birleştirme becerisini sergiler.
- Kazanım dahilinde bulunan etüt çalışmalarını daha önce icrâ edilmemiş perde üzerine göçürebilme becerisini üst düzey seviyede gösterir.

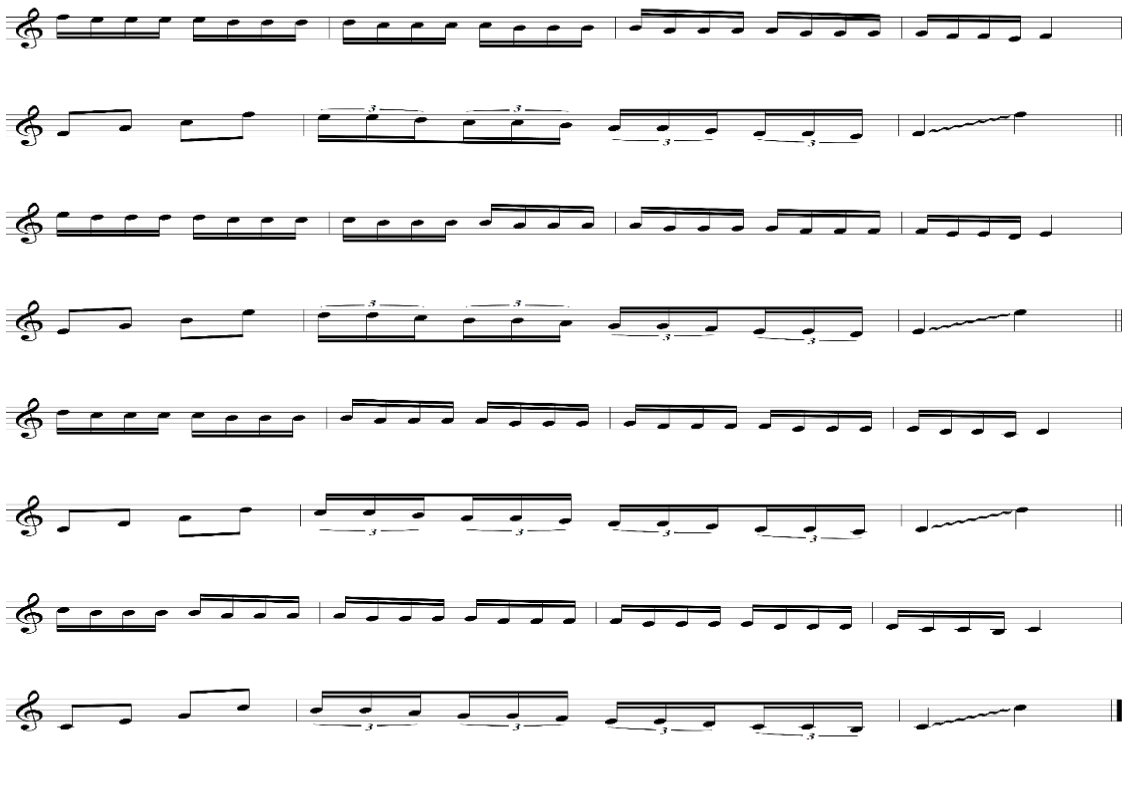
**Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri - I -**

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU

The image shows a musical score for a piano. It consists of eight staves of music. The first staff is a treble clef with a 3/4 time signature. The music is written in a single melodic line. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are also some triplets and glissando markings. The score is presented in a clean, black and white format.

Şekil 2.10. Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri – I – (Sayfa 1)

2 Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri - I -




The image shows a musical score for 'Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri - I -'. It consists of eight staves of music. The first staff is a treble clef with a 2/4 time signature. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The second and fourth staves include triplets and glissando markings. The score is presented in a clean, black and white format.

Şekil 2.11. *Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri – I –* (Sayfa 2)

Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri - II -

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU



The image shows a musical score for 'Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri - II -'. It consists of eight staves of music. The first staff is a treble clef with a 3/4 time signature. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The score is presented in a clean, black and white format.

Şekil 2.12. *Fiske ve Fiskeli Glissando Etütleri – II –*

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Şekil 2. 12.'de sunulan etüt ferâhfezâ makamında “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı eserin aranağmesinden oluşturulmuştur.

Kanun icrasının en meşakkatli teknikleri içinde yer alan fiske ve fiskeli glissando tekniğinin gelişimini desteklemek adına düzenlenmiş olan bu etüt, sadece ders takviminde kullanılmıştır.

### 2.5.10 (J) Kromatik Tekniği

Kanun çalgısı üzerinde uygulanan kromatik tekniği, mandalların yarım ya da tam kaldırma tekniğinin kullanımı sonucunda teller üzerinde meydana gelen fiziksel farklılaşma nihayetinde sesin yarım ses değişmesini sağlar. Mandalların tam veya yarım kaldırma tekniği, eserin sistematik yapısıyla farklılık göstermektedir. Bu teknikte mandalların hafifçe tutulup sesin doğru frekansa erişmesinden sonra ipeksi bir dokunuşla bırakılması icrâ açısından büyük önem arz etmektedir. Bu etüt kaba çârgâh, kaba nîm hicaz, yegâh, kaba nîm hisâr, hüseyînâşîrân, acemaşîrân, ırâk, rast, nîm zirgüle, dügâh, kürdî, bûselik, çârgâh, nîm hicaz, çârgâh, bûselik, kürdî, dügâh, nîm zirgüle, rast, ırâk, acemaşîrân, hüseyînâşîrân, kaba nîm hisâr, yegâh, kaba nîm hicaz, kaba çârgâh perdelerinin art arda seslendirilmesiyle oluşmaktadır. Bu etütlerin iki oktav ses aralığında uygulaması kromatik tekniği üzerinde gelişim sağlayacaktır.

#### 2.5.10.1 Deneysel İşlem Sürecinde Fiske ve Fiskeli Glissando Tekniklerinin Kazanım ve Materyalleri

- Kazanıma dahil edilen görev ve sorumluluk bilincine konsantre olur.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak oluşturulan öğretim sistemi belirli kurallar ve standartlar dahilinde uygulanır.
- Görev ve sorumlulukları yerine getirme becerisinde dışardan gelen motivasyona az seviyede ihtiyaç duyar.
- Kazanıma dahil edilen etüt çalışmalarında öğrenci liderlik yeteneği gösterir. Azimle yürüttüğü çalışmaları yüksek enerjiyle icrâ eder.
- Tekniğin zorluk seviyesine karşın tamamlayıcı ve paylaşımcı davranışlar sergiler.

**Kromatik Etütleri - I -**

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU

Şekil 2.13. Kromatik Etütleri – I – (Sayfa 1)

2 Kromatik Etütleri - I -

Şekil 2.14. Kromatik Etütleri – I – (Sayfa 2)

Kromatik Etütleri - II -

Hazırlayan ve Düzenleyen:  
Nuray DÖNMEZ DEVECİOĞLU

Şekil 2.15. Kromatik Etütleri – II –



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Şekil 2. 15.`te sunulan etüt ferâhfezâ makamında “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı eserin aranağmesinden oluşturulmuştur.

Kanun icrasının en meşakkatli teknikleri içinde yer alan kromatik tekniğinin gelişimini desteklemek adına düzenlenmiş olan bu etüt, sadece ders takviminde kullanılmıştır.

### 2.5.11 (K) Türk Mûsikîsinde Eser İcrâsı

Şarkı, tüm uluslarda farklı adlarla adlandırılrsa da ortak özellikleri bünyesinde barındıran eserlerdir. “4, 5, 6, 8 mısralı kıt`aların bestelenmesinden meydana gelmiş bir formadır. Terennümsüzdür. Ekseriyetle 10 zamanlıya kadar küçük usullerle ve nadiren de bazı büyük usullerle ölçülmüşlerdir” (Özkan, 1998: 87).

#### 2.5.11.1 Şarkıların Deneysel İşlem Sürecindeki Kazanımları

- Eserin diktesini ve deşifresini yapar.
- Semâî usûlü eşliğinde eserin solfejini yapar.
- Eserin bestekârı ve güftekârı hakkında bilgi edinir.
- Eserin dönemi hakkında bilgi edinir.
- Eser üzerinde geleneksel Türk mûsikîsi perde sistemindeki notaların isimlerini ayırt eder.
- Eseri çözümler ve kanun icrâ tekniklerini kapsayan ölçüleri keşfeder.
- Kazanımları dahilinde eseri tanılama becerileri doğaçlama yöntemi ile kanun icrâ tekniklerini uygular.
- Eserin aranağmesini farklı artikülasyon teknikleri ile icrâ eder.
- Eserin aranağmesini largamente / largo (genişçe – çok yavaş 40 bpm ve altı), lento (çok yavaş 60 – 40 bpm), larghetto (tercihen genişçe ve kararlı 60 – 66 bpm), adagio (yavaş ve görkemli, kararlı 66 – 76 bpm), andante (yürüyüş hızında 76 – 108 bpm), moderato (orta hızda 108 – 120), presto (çok hızlı 168 – 200) metronom eşliğinde icrâ eder.
- Eserin ilgili ölçüleri akor ve arpej figürasyon teknikleri ile yorumlanır.
- Eserin ilgili ölçülerinde fiske, fiskeli glissando ve kromatik tekniklerini uygular.
- Solo ve toplu icrâlarda refakat tekniğinin önemini vurgulayan eser örneklerini inceler ve eser analizini yapar.
- Kazanım dahilinde bulunun eser pilot alınarak kanun icrâ tekniklerini kapsayan özgün bir beste yapar.

Çalışmada kullanılacak olan eser, TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları TSM Sözlü Eserler arşivinin 2328 sayılı repertuarı olan “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı eserdir. Hamâmîzâde İsmâil Dede Efendi`ye ait olan bu eser semâî usulündedir. Eserin notası Şekil 2. 16.`da sunulmuştur.

TRT MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI  
TÜRK SAN'AT MÜZİĞİ NO: 70

HAMMÂMÎ-ZÂDE İSMÂİL  
Dede Efendi(1778-1846)

SEMÂÎ

SÜRE 1,40'x3

♩ = 176

2 3 2 8

**FERÂHFEZÂ ŞARKI**  
BİR VERD-i RA'NÂ, ETDİM TEMÂŞÂ

1- BİR VER-Dİ RA' NÂ ET - DİM TE - MÂ - SÂ  
2- KİŞ - MÎ - Rİ DİL - BER ET - DİM TE - MÂ - SÂ  
3- BİR SÜ - Hİ DİL - CÜ DEN - DÂ - Nİ İN - MER CÜ

1- DİL SEN - DE HÂ - LÂ AH DİL - Sİ - TÂ - NİM  
2- GİY - SÜ - SU AN - BER AH DİL - Sİ - TÂ - NİM  
3- SÜN - BÜ - LÎ GİY - SÜ AH DİL - Sİ - TÂ - NİM

ARANAĞMESİ

BİR VERD-i RA'NÂ, ETDİM TEMÂŞÂ,  
DİL SENDE HÂLÂ, AH, DİL-SİTÂNİM!  
KİŞMİRİ DİL-BER, ŞİRİN-i ESMER,  
GİYSÜSU ANBER, AH, DİL-SİTÂNİM!  
BİR ŞÜH-i DİL-CÜ, DENDÂNI İNCÜ.  
SÜNBLÜ GİYSÜ, AH, DİL-SİTÂNİM!

VEZNİ: MÜSTEF'İLÂTÜN MÜSTEF'İLÂTÜN

Şekil 2.16. Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ Adlı Ferâhfezâ Makamındaki Şarkının Notası

## 2.6 Kanun Çalgısında Akor, Arpej, Fiske, Fiskeli Glissando ve Kromatik Tekniklerinin Kontrol (Geleneksel) ve Deney Gruplarındaki (Renzullî'nin “Üç Halka Kuramı”) Kazanımlar, Ders Uygulamaları ve Çalışma Takvimi

Tablo 2.3. Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem) (Akor ve Arpej İcrâ Teknikleri)

Dersin Adı	Müzik (Kanun)
Sınıf	ÖYG – 4, ÖYG – 5A/B, Proje – 2
Etkinlik Adı	Akor Tekniği – Arpej Tekniği
Önerilen Süre	4 + 4= 8 Ders
Yöntem	Geleneksel Yöntem
Eser	Hammâm – î zâde İsmâil Dede Efendinin “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı Ferâhfezâ Şarkı
Önerilen Ders Saati	Kazanımlar
2 Ders	• Akor tekniğini tanımlar ve uygular.



...	2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik tekniğini tam ve yarım uygulama egzersizleri ile icrâ eder.</li> </ul>
	2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik tekniğini ikinci ve üçüncü oktav üzerinde uygular.</li> </ul>
	2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik tekniğini doğru ve pürüzsüz seslerle uygular.</li> </ul>

**Tablo 2.5. Deney Grubu (Kanun İcrâ Teknik Öğretimine Yönelik Stratejiler) (Akor ve Arpej İcrâ Teknikleri)**

<b>Dersin Adı</b>	Müzik (Kanun)
<b>Sınıf</b>	ÖYG – 4, ÖYG – 5A/B, Proje – 2
<b>Etkinlik Adı</b>	Akor ve Arpej Tekniği
<b>Süre</b>	(4 + 4) + (4 + 4) = 16 Ders
<b>Yöntem</b>	Kanun İcrâ Teknik Öğretimine Yönelik Stratejiler
<b>Eser</b>	Hammâm – î zâde İsmâil Dede Efendinin “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı Ferâhfezâ Şarkı
<b>Önerilen Ders Saati</b>	<b>Uygulama Basamakları Kazanımlar</b>
2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akor ve Arpej Tekniğini tanımlar ve uygular. Kanun icrâ tekniklerini kapsayan etütlerin uygulamasında sağ ile sol elin aynı anda farklı artikülasyonlarla uygulayarak beyin sağ ve sol yarı kürenin gelişimini destekleyen etüt çalışması yapar.</li> </ul>
2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akor ve Arpej Tekniğini ikinci ve üçüncü oktav üzerinde uygular.</li> <li>Uyumsuz notaların birleşiminden oluşan seslerin orta çağda yasaklanmasının altında yatan nedeni bulması için fikirler üretmesi sağlanarak bu uyumsuz seslerin yarattığı etkiyi diğer seslerden ayırıştırmasını sağlayıcı egzersizler verilir.</li> </ul>
2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eserin armonik çözümlenmesini açıklar ve uygular.</li> <li>Batı müziği etkilerinde bestelenen geleneksel Türk mûsikîsinin eserlerinden esinlenerek oluşturulan etütlerin hangi esere ait olduğu ile ilgili fikirler üretir.</li> </ul>
2 Ders	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Farklı seslerin birleşiminden doğarak oluşan ses uyumunun en güzel örneği, doğanın içinde saklıdır” düşünce ile araştırma modelinde kullanılan tekniği, doğanın içinde duyulabilen sesler üzerinde uyarlanması istenir.</li> <li>Akor ve Arpej Tekniğini doğru ve pürüzsüz uygular.</li> </ul>

**Tablo 2.6. Deney Grubu (Kanun İcrâ Teknik Öğretimine Yönelik Stratejiler) (Fiske ve Fiskeli Glissando İcrâ Teknikleri)**

<b>Dersin Adı</b>	Müzik (Kanun)
<b>Sınıf</b>	ÖYG – 4, ÖYG – 5A/B, Proje – 2
<b>Etkinlik Adı</b>	Fiske ve Fiskeli Glissando İcrâ Teknikleri
<b>Süre</b>	4 + 4 = 8 Ders

...	
<b>Yöntem</b>	Kanun İcrâ Teknik Öğretimine Yönelik Stratejiler
<b>Eser</b>	Hammâm – î zâde İsmâil Dede Efendinin “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı Ferâhfezâ Şarkı
<b>Önerilen Ders Saati</b>	<b>Uygulama Basamakları Kazanımlar</b>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiske ve fiskeli glissando tekniklerini tanımlar ve uygular.</li> <li>Yepyeni bir eser bestelemiş olsaydınız kanun icrâ tekniklerini eserin hangi bölümlerinde yer verirdiniz? sorusu yöneltilir.</li> </ul>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiske ve fiskeli glissando tekniklerini ikinci ve üçüncü oktav üzerinde uygular.</li> <li>Kalp atışlarının hangi ritim kalıplarında attığı konusu irdelenir. 2/4'lük ve 3/4'lük ritim kalıplarının ayırımı yapılarak hissedilen kalp atışlarıyla Fiske Tekniğini uygulaması istenir.</li> </ul>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eser deşifresinde fiske ve fiskeli glissando tekniklerini çözümler ve uygular.</li> <li>Her eserin farklı bir ruha sahip olduğu ve her eserin içinde farklı İcrâ tekniklerinin kullanılmayacağı ayırımının hissedilmesi için eserin ilk örneklerinin analizi yapılır.</li> </ul>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bomboş bir odada teknik uygulanırken bir vuruşluk sus işareti olan ölçülerde yankı etkisinin duyumu sağlanacaktır. Yankı Tekniği ile doğal yöntemlerle ritim uyumunu yakalayabilecek egzersizler ile yavaş, orta ve hızlı metronom eşliğinde tekniğin uygulanması istenir.</li> <li>Fiske ve fiskeli glissando tekniklerini doğru ve pürüzsüz uygular.</li> </ul>

Tablo 2.7. Deney Grubu (Kanun İcrâ Teknik Öğretimine Yönelik Stratejiler) (Kromatik İcrâ Tekniği)

<b>Dersin Adı</b>	Müzik (Kanun)
<b>Sınıf</b>	ÖYG – 4, ÖYG – 5A/B, Proje – 2
<b>Etkinlik Adı</b>	Kromatik Tekniği
<b>Süre</b>	4 + 4 = 8 Ders
<b>Yöntem</b>	Kanun İcrâ Teknik Öğretimine Yönelik Stratejiler
<b>Eser</b>	Hammâm – î zâde İsmâil Dede Efendinin “Bir Verd – i Ra'nâ, Etdim Temâşâ” adlı Ferâhfezâ Şarkı
<b>Önerilen Ders Saati</b>	<b>Uygulama Basamakları Kazanımlar</b>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik Tekniği ile inici ve çıkıcı etütleri birlik, ikilik, dörtlük ve sekizlik değerler ile uygular.</li> <li>Müzik hafızasını geliştirmeye yönelik çalışmalarla kanun icrâ tekniklerini kapsayan etütleri notaya bakmaksızın seslendirmesi istenir.</li> </ul>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik Tekniğini tam ve yarım uygulama egzersizleri ile İcrâ eder.</li> <li>Kromatik Tekniği uygulamasında kullanılan ölçülerin diğer ölçülerden ayrılan genel özelliklerini etütlerin yapısal özelliklerine bakarak bulmaları istenir.</li> </ul>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik Tekniğini ikinci ve üçüncü oktav üzerinde uygular.</li> <li>Kanun icrâ teknikleri eserler ve kanun taksim analizleri ile anlamlandırılır. Kanun icrâ tekniklerinden Kromatik Tekniğini içine alan bir taksim örneği oluşturulması istenir.</li> </ul>
<b>2 Ders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kromatik Tekniğini doğru ve pürüzsüz seslerle uygular.</li> <li>Oktav sesinin keşfi ile ilgili ön bilgi verildikten sonra bu tekniğin Kanun çalgısında oktav sesinin tek bir perde üzerinde nasıl elde edilebileceğini bulması istenir. Bir oktav üstü ses üzerinden tüm etütler göçürülür.</li> </ul>



### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sıralı biçimde alt problemlere ilişkin testlerin sonuç verileri sunulmuştur. Ön ve son testlerdeki çıktılar Mann – Whitney U Testi kullanılarak sonuç verilerine ulaşılmıştır. Sonuçlar ayrıntılı olarak tablo biçiminde sunulmuştur.

#### 3.1 1. Alt Problem Bulguları

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki akor tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 1.'de ilan edilmiştir.

**Tablo 3.1. Akor Tekniğini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Ön Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	4	3.5	14	14.000	-1.528	.127
Kontrol	4	3.5	22			
Toplam	8					

Tablo 3. 1. verilerinde gruplarda akor tekniğini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir (U=14.000; p>0.05). Sıra ortalama verilerinde deney grup ortalamasının yukarisındadır. Bu verinin de istatistiksel yönden anlamsal bir farkın olmadığı denilebilir.

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki akor tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 2.'de ilan edilmiştir.

**Tablo 3.2. Akor Tekniğini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Son Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	4	6.5	26	.000	-2.494	.013
Kontrol	4	2.5	10			
Toplam	8					

Tablo 3. 2. verilerinde gruplarda akor tekniğini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel yönden bir fark görülmektedir (U= .000; p>0.05). Bu sonuçlar yönünden deney grubunda sunulan eğitimin akor tekniği üzerine geliştirilen öğretim sisteminin öğrenciler üzerinde becerilerini önemli derecede artırdığı denilebilir.

#### 3.2 2. Alt Problem Bulguları

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki arpej tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 3.'te ilan edilmiştir.

**Tablo 3.3. Arpej Tekniğini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Ön Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	4	4.5	18	8.000	.000	1.000
Kontrol	4	4.5	18			
Toplam	8					

Tablo 3. 3. verilerinde gruplarda arpej tekniğini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir (U= 8.000; p>0.05). Sıra ortalama verileri yönünden de gruplar arasında eşitlik söz konusudur.

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki arpej tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 4.'te ilan edilmiştir.

**Tablo 3.4. Arpej Tekniğini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Son Test)**

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)						
Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	4	6.5	26			
Kontrol	4	2.5	10	.000	-2.428	.015
Toplam	8					

Tablo 3. 4. verilerinde gruplarda arpej tekniğini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel yönden bir fark görülmektedir ( $U = .000$ ;  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar yönünden deney grubunda sunulan eğitimin arpej tekniği üzerine geliştirilen öğretim sisteminin öğrenciler üzerinde becerilerini önemli derecede artırdığı denilebilir.

### 3.3 3. Alt Problem Bulguları

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki fiske ve fiskeli glissando tekniklerini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 5.'te ilan edilmiştir

**Tablo 3.5. Fiske ve Fiskeli Glissando Tekniklerini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Ön Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	4.5	18			
Kontrol	4	4.5	18	8.000	.000	1.000
Toplam	8					

Tablo 3. 5. verilerinde gruplarda fiske ve fiskeli glissando tekniklerini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir ( $U = 8.000$ ;  $p > 0.05$ ). Sıra ortalama verileri yönünden de gruplar arasında eşitlik söz konusudur.

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki fiske ve fiskeli glissando tekniklerini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 6.'da ilan edilmiştir.

**Tablo 3.6. Fiske ve Fiskeli Glissando Tekniklerini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Son Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	6.38	25.5			
Kontrol	4	2.63	10.5	.000	-2.381	.017
Toplam	8					

Tablo 3. 6. verilerinde gruplarda fiske ve fiskeli glissando tekniklerini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel yönden bir fark görülmektedir ( $U = .000$ ;  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar yönünden deney grubunda sunulan eğitimin fiske ve fiskeli glissando teknikleri üzerine geliştirilen öğretim sisteminin öğrenciler üzerinde becerilerini önemli derecede artırdığı denilebilir.

### 3.4 4. Alt Problem Bulguları

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki kromatik tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 7.'de ilan edilmiştir.

**Tablo 3.7. Kromatik Tekniğini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Ön Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	5.25	21			
Kontrol	4	3.75	15	5.000	-.949	.343
Toplam	8					

Tablo 3. 7. verilerinde gruplarda kromatik tekniğini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir ( $U = 5.000$ ;  $p > 0.05$ ). Sıra ortalama verilerinde deney grup ortalamasının yukarıdadır. Bu verinin de istatistiksel yönden anlamsal bir farkın olmadığı denilebilir.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki kromatik tekniğini seslendirme düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 8.'de ilan edilmiştir.

**Tablo 3.8. Kromatik Tekniğini Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Son Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	6.5	26	.000	-2.530	.011
Kontrol	4	2.5	10			
Toplam	8					

Tablo 3. 8. verilerinde gruplarda kromatik tekniğini seslendirme düzeylerine yönelik istatistiksel yönden bir fark görülmektedir (U= .000; p>0.05). Bu sonuçlar yönünden deney grubunda sunulan eğitimin kromatik tekniği üzerine geliştirilen öğretim sisteminin öğrenciler üzerinde becerilerini önemli derecede artırdığı denilebilir.

### 3.5 5. Alt Problem Bulguları

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulama düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 9.'da ilan edilmiştir.

**Tablo 3.9. Yetenek, Yaratıcılık ve Motivasyon Yöntemleriyle Öğrenilen Etütlerin Eser İçinde Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Ön Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	3.5	14	4.000	-1.528	.127
Kontrol	4	5.5	22			
Toplam	8					

Tablo 3. 9. verilerinde gruplarda yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulama düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir (U=4.000; p>0.05). Sıra ortalama verilerinde kontrol grup ortalamasının yukarisındadır. Bu verinin de istatistiksel yönden anlamsal bir farkın olmadığı denilebilir.

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulama düzeylerine etkisi gruplarda ölçülmüş ve Tablo 3. 10.'da ilan edilmiştir.

**Tablo 3.10. Yetenek, Yaratıcılık ve Motivasyon Yöntemleriyle Öğrenilen Etütlerin Eser İçinde Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Son Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	5	20	6.000	-.667	.505
Kontrol	4	4	16			
Toplam	8					

Tablo 3. 10. verilerinde gruplarda yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulama düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir (U=6.000; p>0.05). Sıra ortalama verilerinde deney grup ortalamasının yukarisındadır. Bu verinin de istatistiksel yönden anlamsal bir farkın olmadığı denilebilir.

### 3.6 6. Alt Problem Bulguları

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki kolayca ve uzun süreli hafızaya alma yöntemleri ile diğer teknikler üzerine aktarma düzeylerine etkisi ölçülmüş ve Tablo 3. 11.'de ilan edilmiştir.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

**Tablo 3.11. Kolayca ve Uzun Süreli Hafızaya Alma Yöntemleri ile Diğer Teknikler Üzerine Aktarma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Ön Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	5	20			
Kontrol	4	4	16	6.000	-1.000	.317
Toplam	8					

Tablo 3. 11. verilerinde gruplarda yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulama düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir (U=6.000; p>0.05). Sıra ortalama verilerinde deney grup ortalamasının yukarıdadır. Bu verinin de istatistiksel yönden anlamsal bir farkın olmadığı denilebilir.

Kanun seslendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim sistemindeki kolayca ve uzun süreli hafızaya alma yöntemleri ile diğer teknikler üzerine aktarma düzeylerine etkisi ölçülmüş ve Tablo 3. 9.'da ilan edilmiştir.

**Tablo 3.12. Kolayca ve Uzun Süreli Hafızaya Alma Yöntemleri ile Diğer Teknikler Üzerine Aktarma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Son Test)**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	4	5.25	21			
Kontrol	4	3.75	15	5.000	-.949	.343
Toplam	8					

Tablo 3. 12. verilerinde gruplarda yetenek, yaratıcılık ve motivasyon yöntemleriyle öğrenilen etütlerin eser içinde uygulama düzeylerine yönelik istatistiksel bir fark görülmemektedir (U=5.000; p>0.05). Sıra ortalama verilerinde deney grup ortalamasının yukarıdadır. Bu verinin de istatistiksel yönden anlamsal bir farkın olmadığı denilebilir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Renzulli'nin "Üç Halka Kuramı" bağlamında hazırlanan öğretim programı ve bu programda uygulanan kanun çalgı teknik icrâlarındaki çalışmalar, elde edilen bulgu sonucu ortaya çıkan çalışmalar ile bağdaştığı görülmüştür.

Renzulli'nin "Üç Halka Kuramı"nın birinci halkasında geniş bilgi hazinesi, bilgileri kolayca ve uzun süreli tutma becerisi, kuvvetli hafıza, kolay ve hızlı bir şekilde öğrenme ve kavrayabilme, bağlantı kurma, genelleştirme yapma gibi özelliklerin, özel yetenekli öğrencilerde akor ve arpej tekniği üzerinde geliştirilmiş öğretim sistemi, çalışmanın 1 ve 2'nci alt problemine ilişkin bulgu sonuçları doğrultusunda örtüştüğü görülmüştür.

Özel yetenekli öğrenci eğitiminde kanun icrâcılığında şimdiye kadar uygulanmamış teknikler hakkında sorular sormak, geliştirilmiş teknikler doğrultusunda yepyeni bir eser ya da düşünce ortaya koymalarının istenmesi yaratıcılığı geliştirmede etken oluşturmuştur. Renzulli'nin her çocuğa farklı müfredat uygulama tekniğinin kanun icrâ edebilme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça yaratıcı sonuçlar verdiği görülmüştür.

"Üç Halka Kuramı"nın diğer bir halkası olan yaratıcılık halkasında yetenek kadar zekânın da önemi vurgulanmaktadır. Bu halkada; kabul etmemede özgürlük, orijinallik, sonuçları kolayca kestirebilme, merak, problem çözme yeteneği, esneklik, fikirlerini akıcı bir şekilde ifade etme, fikirleri dönüştürme ve birleştirme, risk alabilme gibi özelliklerin özel yetenekli öğrencilerde kanun çalgısına özgü bir teknik olan fiske ve fiskeli glissando tekniği üzerine geliştirilmiş öğretim modeli, çalışmanın 3'üncü alt problemine ilişkin bulgu sonuçları doğrultusunda örtüştüğü görülmüştür.

Fiske ve fiskeli glissando tekniklerinin birinci kademedeki öğrenciler üzerinde uygulanabilirliği “üç parmağın birleşimiyle uygulanan fiske tekniği” olarak adlandırılabilir tekniği ve “yüksük ile uygulanan fiskeli glissando tekniği” olarak adlandırılabilir tekniği ile oluşturulan öğretim sistemi, öğrencilerin icrâ kabiliyet yetisini arttırdığı görülmüştür.

Birinci kademe öğrencilere yönelik geliştirilen bu öğretim sistemi ile hem telin pürüzsüz bir şekilde kapatılması, hem de sesin akışkanlığını sağlamada çok az bir fiziksel güce ihtiyaç duyulması neticesinde kullanılabilirliğin daha verimli bir hale getirilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Renzulli'nin “Üç Halka Kuramı”nın diğer bir halkası olan görevleri yerine getirme sırasında dışardan az motivasyona ihtiyaç duyma, problemlere ve görevlere karşı konsantre olma, yüksek enerji, motivasyon, sorumluluk, ne kadar zor olursa olsun işlerini tamamlama ve paylaşma, liderlik yeteneği, azimli olma, ilgi alanları ve aktivitelerde yoğun isteklilik gibi özelliklerin özel yetenekli öğrencilerde kromatik tekniği üzerine geliştirilmiş öğretim sistemi ile monoton bir ders işleyişinin önüne geçerek daha eğlenceli bir öğretim sistemi geliştirildiği çalışmanın 4'üncü alt problemine ilişkin bulgu sonuçları doğrultusunda örtüştüğü görülmüştür.

Motivasyon, ilgi alanları ve aktivitelerde yoğun isteklilik faktör dayanağı ile desteklenerek performans niteliğini arttıran bir olgu niteliğine dönüştürülebilir

Özel yeteneğe sahip öğrencilerin ders sırasında istenen tüm soruları kısa bir sürede algılaması ve uygulaması beklenen sonuçlardandır. Bu sebeple; öğrenciye seviyesinden çok düşük ya da seviyesinden çok yüksek bir eğitim verilmesi öğrencinin motivasyonunu etkileyebilir. Her iki durumda da öğrenci yeteneğini tam anlamıyla sergileyememiş olur. Bu çalışmada öğrencilerin seviyelerine uygun olarak oluşturulan çalışma planı ile öğrencilerin kazanımları artırılmıştır. Kanun çalgı eğitiminde öğrencinin motivasyonunu sağlamak için bu çalgının kullanılabilirliğini yüksek tutan öğretim programlarından kaçınılması gerekmektedir.

Kanun çalgısının özel yetenekli öğrenci eğitiminde kullanılan sistematik yaklaşımların Renzulli'nin ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcılık ve motivasyon özelliği ile öğrenimin orijinal, doğal, kolay ve hızlı geliştiriciliği öngörülmektedir. Bu araştırma Batı müziğinin etkilerini yansıtan geleneksel Türk mûsikîsi eserlerinden esinlenerek oluşturulan fiske tekniği, fiskeli glissando tekniği, kromatik teknik, akor ve arpej figürasyonları ile desteklenen farklı etütlerin özel yetenekli öğrenciler üzerinde yetenek gelişimine anlamlı kazanımlar sağlayabilir.

Bu çalışmada, kanun çalgısı özelinde, özel yetenekli öğrenci eğitiminde kullanılan sistematik yaklaşımların Renzulli'nin “ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcılık ve motivasyon” özelliği çerçevesinde geliştirici olacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilere kanun çalgısını öğretmeye yönelik geliştirilen bu öğretim modeli, Bilim ve Sanat Merkezlerinde kanun çalgı eğitimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma doğrultusunda, kanun çalgı icrâ tekniklerinin uygulanabilirliğine yönelik yapılan çalışmaların farklı icrâ teknikleri ile uygulanması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açın, C. (1994). *Enstrüman bilimi (organoloji)*. (1. Basım). İstanbul: Yenidoğan Basımevi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. (6. Basım). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Bebek, E. (2011). *Kanun sazında belli başlı tekniklerin eğitiminde geleneksel Türk sanat müziğindeki şarkı formundaki eserlerin aranağmelerinin kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Günelçin, S. (2010). *Kanun metotlarının sağ ve sol el teknikleri açısından incelenmesi ve bu tekniklerin kanun eğitimine yönelik olarak örnek eserler üzerinde gösterilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahyaoğlu, Y. (2011). *Kanun sazı öğretiminde klasik Türk müziği saz eseri formlarının fonksiyonlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (86 – 106).
- Öpengin, E. (2011). *Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli alguları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkan, İ. H. (1998). *Türk müzikîsi nazariyatı ve usûlleri kudüm velveleri*. (5. Basım). Ankara: Ötügen Neşriyat.
- Öztuna, Y. (2006). *Türk müzikîsi*. Ankara: Orient Yayınları.
- Somakçı, P. (2000). *Mesleki müzik eğitimi yapan üniversitelerde başlangıç düzeyi için kanun öğretim yöntemine ilişkin sistematik bir yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sungurtekin, M. (2010). *Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri*. *New World Sciences Academy Fine Arts (NWSA)*, 5 (1), 28 – 34.
- Tanrıkorur, C. (2001). *Biraz da müzik*. (1. Basım). İstanbul: Feza Gazetecilik A. Ş.
- Toksoy Kostak, A. (2018). *Kanunda süsleme ve modern çalgı teknikleri için alıştırılmalar – etütler*. (1. Basım) İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müzikîsi Devlet Konservatuvar Yayınları: 14.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

**ERGENLERDE BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ İLE DEPRESİF BELİRTİLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME**

**Psk. Yeter ÇELİK \***  
**Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AYNA \*\***

**ÖZET**

Alanyazında duygu düzenleme ve kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (kendini suçlama, başkalarını suçlama, ruminasyon, felaketleştirme, kabul etme, planlamaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, perspektife koyma) depresif belirtiler ile ilişkili olduğu raporlanmıştır. Ayrıca pek çok çalışma daha spesifik olarak ergenlik döneminde deneyimlenen duygu düzenleme güçlüklerini depresif belirtiler için bir risk faktörü olarak değerlendirmiştir. Öte yandan söz konusu çalışmaların bulgularını sistematik bir biçimde bir arada değerlendiren bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda şimdiki çalışmada ergenlerde duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yöntemleri ve bulguları gözden geçirilerek sistematik olarak derlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla kapsadığı yıllar açısından herhangi bir sınırlama yapılmaksızın, PubMed, Springer Link, ScienceDirect, Wiley Online Library, YÖK Tez ve ULAKBİM veri tabanlarında “Cognitive emotion regulation and adolescent and depressive symptoms”, “Emotion regulation and depressive symptoms”, “Emotion regulation and adolescent” anahtar kelimeleri kullanılarak Nisan-Mayıs 2021 tarihleri arasında literatür taraması yapılmıştır. İncelenen araştırmaların bulguları, duyguları düzenlemede güçlük çeken ergenlerin, daha fazla depresif belirtiler bildirdiklerini göstermiştir. Bunun yanında, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ruminasyon ve felaketleştirme, kendini suçlama gibi uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri depresif belirtilerle pozitif yönde ilişkili iken; olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma gibi uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ise depresif belirtilerle negatif olarak ilişkili olduğu bulgularda belirtilmiştir. Ergenlerde duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkileri açıklamaya katkı sağlamaya çalışılmış ve ergenlikte depresyonun tedavisi ve önlenmesinde duygu düzenlemenin etkileri tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu düzenleme, depresif belirtiler, ergen, sistematik derleme

**EXAMINATION OF THE RELATIONS BETWEEN COGNITIVE EMOTION REGULATION STRATEGIES AND DEPRESSIVE SYMPTOMS IN ADOLESCENT: A SYSTEMATIC REVIEW****ABSTRACT**

Emotion regulation and cognitive emotion regulation strategies (rumination, catastrophizing, positive reappraisal, positive refocusing, self-blame, other-blame, acceptance, putting into perspective, refocus on planning) have been linked to depressive symptoms, according to the literature. Furthermore, many studies have looked specifically at emotion regulation difficulties experienced during adolescence as a risk factor for depressive symptoms. On the other hand, no study has been found that systematically evaluates the findings of these studies. In this direction, the purpose of this study was to conduct a systematic review of the methods and findings of studies investigating the relationship between emotion regulation and depressive symptoms in adolescents. For this purpose, without any limitation in terms of years covered, a literature review was conducted between April-May 2021 using the keywords “Emotion regulation and adolescent and depressive symptoms”, “Cognitive emotion regulation and depressive symptoms”, “Emotion regulation and adolescent” in PubMed, Springer Link, Sciencedirect, Wiley Online Library, YÖK Tez, and ULAKBİM databases. According to the findings of the studies reviewed, adolescents who had difficulty regulating their emotions reported more depressive symptoms. Furthermore, a meaningful relationship was discovered between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms. In general, it was stated in the findings that maladaptive cognitive emotion regulation strategies such as rumination, catastrophizing and self-blame were

\* Tunceli Devlet Hastanesi - e-mail: yeterkac@gmail.com ORCID : 0000-0002-9701-2096

\*\* Dicle Üniv. Edebiyat Fak. Psikoloji Bölümü - e-mail: yunusemreayna@gmail.com - ORCID: 0000-0003-3321-1894

positively associated with depressive symptoms, while adaptive cognitive emotion regulation strategies such as positive reappraisal and positive refocusing were negatively associated with depressive symptoms. It has been attempted to contribute to explaining the relationship between emotion regulation and depressive symptoms in adolescents, as well as the effects of emotion regulation in the treatment and prevention of depression in adolescence.

**Keywords:** Emotion regulation, depressive symptoms, adolescent, systematic review

## 1. GİRİŞ

Ergenlik dönemine geçişte bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal dönüşümlere farklı duyguları deneyimleme eşlik eder. Bireye eşlik eden söz konusu farklı duygudurumları inişli çıkışlı bir şekilde değişkenlik gösterebilmektedir. Bu dönemde duygusal durumlar tahmin edilemeyen dalgalanmalara da eğilimlidir. Bunun yanı sıra ergenler, genel olarak yetişkin bireylere kıyasla daha sık ve yoğun duygular yaşayabilmektedir (Silk, Steinberg, ve Morris, 2003). Dolayısıyla ergenlik dönemi boyunca birey farklı, değişken ve görece yoğun duygular ile baş etmek durumunda kalabilmektedir. Bireyin duygularını düzenlemekte sorun yaşaması, pek çok olumsuz sonuç gibi depresif belirtileri de yanında getirebilmektedir. Bu depresif belirtiler hem ergenlik döneminde hem de yetişkinlik döneminde görülen kaygı, panik bozukluk gibi diğer psikopatolojilerin birçoğuna eşlik eden yaygın bir psikolojik rahatsızlık olarak karşımıza çıkabilmektedir (Annagür ve Savaş, 2011:87-88; Nair, Paul, ve John, 2004:573). Ergenlik döneminde görülen depresif belirtiler bireyin normal gelişimine müdahale etmekte bunun yanı sıra ileri zamanlarda psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkması, kendine zarar verme, okulu bitirememesi gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Özkul ve Parlak Günüşen, 2019:204).

Yaşı önemli olmaksızın duyguları düzenleme konusunda güçlük yaşayan bireylerin, daha fazla psikolojik sorun yaşadıkları bilinmektedir (Southam-Gerow ve Kendall, 2002). Bu bağlamda ergenlerin duygu düzenleme sürecinde kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri de depresif belirtiler gösterip göstermeyeceklerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle ergenlerde duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin ele alınıp incelenmesinin; olası psikolojik bozuklukları önleme veya tedavi etme sürecinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu çalışma boyunca ergenlerde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişki analiz edilecektir. Bu analizi yapabilmek için bu kavramların alanyazında genel kabul gören tanımları tartışılacaktır. Bu kavramların başında duygular gelmektedir.

Duyguların, günlük yaşamda önemli ve işlevsel rolleri bulunmaktadır. Örneğin duygusal ifade, başkalarıyla ve çevreyle kurulan bireysel etkileşim hakkında bilgi sağlamaya yardımcı olmaktadır. Duygular basit anlamda, önemli veya anlamlı bir durum, fırsat veya zorluk ile karşılaştığımızda ortaya çıkan ve söz konusu önemli çevresel durumlara yanıt verme şeklimizi düzenleyen biyolojik temelli tepkiler olarak tanımlanabilir (Garnefski, Van Kommer ve ark.,2002:404; Gross ve Muñoz, 1995:152). Başka bir deyişle duygular, neyi nasıl algılayacağımızı, belirli bir olay karşısında ne düşüneceğimizi ve durumlara nasıl tepki vereceğimizi etkilemektedir. Bu nedenle belirli bir anda duyguların farkında olma ve duyguları düzenleyebilme becerisi bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir (Purnamaningsih, 2017).

Birey öfke, üzüntü ve kaygı gibi olumsuz duyguları azaltmaya çalışırken sevgi, keyif ve mutluluk gibi olumlu duyguları da artırmaya çalışmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Öte yandan verilen duygusal tepkiler, çoğu zaman değişen yaşam koşullarına uyum sağlarken bazı durumlarda verilen duygusal tepkiler değişen yaşam koşulları ile uyum sağlayabilmektedir. Bu nedenle bireylerin duygularını nasıl düzenleyebildikleri önemlidir. Çünkü duyguları düzenleyebilmek çoğu zaman uyumlu bir şekilde avantaj sağlasa da kimi zaman mevcut işleyişi tehlikeye sokarak duygudurum ile ilgili sorunlar yaratabilmektedir (Marganska, Gallagher, ve Miranda, 2013). Duyguların uyumsuz bir şekilde düzenlenmesi psikopatolojinin gelişiminde rol oynayabilmektedir (Cole, 2016:4-5).

Birey uyumsuz duygusal tepkiler verdiğinde verilen duygusal tepkileri amacına uygun bir şekilde düzenlemeye çalışmaktadır (Gross, 2002:282). Duyguların amaca uygun bir şekilde düzenlenebilme süreci, böylelikle duygusal tepkilerin ifade edilmesini de şekillendirmektedir. Bu nedenle duyguları yönetebilme ve düzenleme becerisi bireyin sosyal ve psikolojik işlevselliği için gerekli ve önemlidir.

## 1.2.Duygu Düzenleme Modeli

Duygu düzenleme becerisi; bireyin olumlu duygusunu başlatmada, motive etmede, düzenlemede ve olumsuz duygusunu önlemede kritik bir öneme sahiptir (Garnefski, Van Kommer, ve ark., 2002). Duygu düzenleme, olumlu ve olumsuz duyguların yoğunluğunu, süresini ve etkisini artırma, sürdürme veya azaltma stratejilerini de içermektedir (Young, Sandman, ve Craske, 2019). Duygu düzenleme kavramının tanımına ilişkin farklı görüşler bulunmakla birlikte, alanyazında en çok kabul gören tanım Thompson'un duygu düzenleme tanımıdır. Thompson (1991) duygu düzenleme kavramını, genel olarak bireyin amacına ulaşması için özellikle yoğun ve geçici nitelikteki duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirmekten sorumlu tüm içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamaktadır (Thompson, 1991:271-275). Duygu düzenleme süreci, duygusal bir tepkinin bir veya daha fazla bileşenini artırmak, sürdürmek veya azaltmak için kullandığımız bilinçli ve bilinçsiz tüm stratejileri içermektedir. Bu bileşenler; duygunun bilişsel, davranışsal ve fizyolojik tepkilerinden oluşmaktadır (Gross, 2001:215; Suri, Sheppes, ve Gross, 2013:196-197).

Duygu düzenleme süreci modeline (Gross, 2013) göre; duyguları harekete geçiren uyaranlar duygusal tepki verilmeden önce bir dizi değerlendirme sürecinden geçmektedir. Bu değerlendirme sürecinden sonra deneyimsel, davranışsal ve psikolojik yapıları kapsayan düzenlenmiş birtakım tepkiler dizisi harekete geçer. Bu tepkiler harekete geçtiğinde duygular her bireyde farklı biçimlerde düzenlenmektedir (Gross, 2013:198). Bu süreç aynı zamanda bireylerin hangi duyguları deneyimlediğini, duygularını ne zaman ve nasıl ifade ettiklerini de etkileyebilmektedir (Gross, 2002; Siener ve Kerns, 2012).

Gross'un modelinde duygu düzenleme bireyin duygularına karar vermesi ve karar verdiği duyguları ne zaman, nerede ve nasıl yaşanması gerektiğini bilmesi ile ilişkilendirilmiştir (Gross, 1998). Gross (1999), duygu düzenleme sürecinde bu temele dayanan beş farklı duygu düzenleme stratejisi tanımlamıştır. Bunlar; durum seçme, durum değiştirme, dikkat dağıtma, bilişsel değişim ve tepki düzenleme stratejilerinden oluşmaktadır (Gross, 1999:556-559). Birey duygu düzenleme sürecinde bu beş farklı duygu düzenleme stratejilerini kullanarak duygularını kontrol altında tutabilmektedir.

*Durum seçme*, bireyin bir durumun istenen ya da istenmeyen duygusal sonucuna göre bir durumu tercih etmesi ya da bir durumdan kaçınmasını içeren bir duygu düzenleme süreciyken *Durum değiştirme* ise bireyin belirli bir durumu, ihtiyaçlarına ya da o durumun duygusal etkisine göre değiştirmesi veya uyarılma sürecidir (Gross, 2013:360-361). *Dikkat dağıtım* stratejisi, bireyin bir olayın istenilen yönlerine odaklanarak olayın duygusal etkisini değiştirme sürecini ifade ederken, *Bilişsel değişim* stratejisi, bireyin durumun belirli bir yönüne odaklandıktan sonra, durumu yeniden değerlendirerek durumun duygusal değerini ya da anlamını yeniden inşa etme sürecini ifade etmektedir (Gross, 2013:360-361). Son strateji olan *tepki düzenleme* ise psikolojik, duygusal ve davranışsal tepkilerin düzenlenmesini içermektedir (Werner ve Gross, 2010:17).

Duygu düzenleme süreci biyolojik, sosyal, davranışsal, bilinçli ve bilinçdışı bilişsel süreçleri içine alan karmaşık ve geniş bir yelpazeden oluşan bir yapı olduğu için, bir anda duygu düzenleme sürecinin bütününe odaklanmak oldukça zordur (Garnefski ve ark., 2001; Gross, 2001). Gross'un geniş bir şekilde tanımlanan duygu düzenleme modeli psikopatolojide duygu düzenlemenin rolünü incelemek için yararlı bir kuramsal çerçeve sağlamakla birlikte, duygu düzenlemeye dair bütüncül bir çerçeve sunması bakımından da oldukça önemlidir.

### 1.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

Bilişlerin duyguları etkilediği gibi, duygular da bilişleri etkilemektedir. Dolayısıyla duygu ve bilişleri iki ayrı yapı olarak ele almanın yapay bir ayırım olacağı ileri sürülmektedir (Lazarus, 1991:610). Bilişsel süreçler duyguları düzenleyebilmeyi sağlayabilmektedir (Garnefski ve ark., 2001). Duyguların düşünceler ya da bilişler yoluyla düzenlenebilmesi, insan yaşamının her alanıyla ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir. Örneğin, bireyin stresli bir olayın deneyimlenmesinin ardından, duygularını bilişler yoluyla düzenleyebilmekte ve bu süreç ayrıca bireyin zihin sağlığını korumasına da katkıda bulunabilmektedir (Garnefski ve Kraaij, 2006; Silk ve ark., 2003). Bu nedenle duygu düzenleme kavramı, psikopatolojinin gelişiminde bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışan araştırmacılar için gün geçtikçe popüler bir kavram hâline gelmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, duyguları harekete geçiren olaylara yönelik bireyin durumunun etkisini ya da önemini değiştirmek amacıyla bireyin verdiği bilinçli ya da bilinçdışı bilişsel tepkilerdir (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010:974). Birey, stres yaratan ya da tehdit edici olaylar karşısında deneyimlenen olumsuz duygularını düzenleyebilmek adına bilişsel duygu düzenleme stratejilerini, baş etme yöntemleri olarak kullanmaktadır (Thompson, 1991).

Alanyazında kavramsal olarak dokuz farklı bilişsel duygu düzenleme stratejisinden bahsedilmektedir. Bu stratejiler: (1) kendini suçlama, (2) diğerlerini suçlama, (3) kabul, (4) plan yapmaya yeniden odaklanma, (5) olumlu yeniden odaklanma, (6) ruminasyon, (7) olumlu yeniden değerlendirme, (8) perspektife koyma, (9) felaketleştirme (Garnefski ve ark., 2001:1313-1316; Garnefski ve ark., 2005:623). Söz konusu stratejilerden bazıları bireyin psikolojik ve sosyal işlevselliğine katkıda bulunan uyumlu stratejiler iken; diğer stratejiler uyumsuz veya işlevsel olmayan stratejilerdir (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010:976). Uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri; kabul etme, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve perspektife koyma stratejilerinden oluşurken uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ise; kendini suçlama, başkalarını suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerinden oluşmaktadır (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010:978).

#### 13.1. Uyumlu Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

*Kabul etme stratejisi*, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve fizyolojik tepkilerini değiştirmeye, kontrol etmeye veya onlardan kaçınmaya çalışmadan yaşanan olumsuz olayları kabul etmesidir. *Olumlu yeniden değerlendirme stratejisi*, bireyin olumsuz durumun duygusal etkisini değiştirecek şekilde bilişsel olarak olumlu yorumlama biçimidir (Wolgast, Lundh, ve Viborg, 2011:859). *Olumlu yeniden odaklanma stratejisi*, bireyin yaşanmış olumsuz olayları düşünmek yerine yaşanan olayların olumlu yönlerine odaklanma biçimidir. *Perspektife koyma stratejisi*, yaşanan asıl olumsuz olayın yaşanan diğer olaylar ile karşılaştırması yapılarak değeri azaltılması tarzıdır (Garnefski ve ark., 2001:1316). *Plan yapmaya yeniden odaklanma stratejisi*, deneyimlenen olumsuz yaşam olayları karşısında bireyin ne yapması gerektiği ve bununla nasıl baş edileceği ile ilgili düşüncelerdir (Garnefski ve ark., 2001:1315).

#### 1.3.2. Uyumsuz Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

*Kendini suçlama stratejisi*, bireyin yaşadığı olumsuz olaydan kendini sorumlu tutması ve kendini suçlamaya ilişkin düşüncelere sahip olması anlamına gelmektedir. *Diğerlerini suçlama stratejisi*, bireyin yaşadığı olumsuz olaydan diğerlerini sorumlu tutması ve olumsuz duygularının nedeni olarak diğer insanları suçlamaya ilişkin düşünceleri ifade etmektedir (Garnefski ve ark., 2001:1314). *Ruminasyon stratejisi*, bireyin geçmişe takılarak problemini çözmek adına harekete geçmeksizin içinde bulunduğu duygudurumunun olası sebeplerini ve sonuçlarını tekrar tekrar düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (De Lissnyder ve ark., 2012:520). *Felaketleştirme stratejisi* ise, bireyin yaşadığı olumsuz olayın dehşet verici olduğunu vurgulamaya ilişkin düşüncelerini ifade etmektedir (Berman ve ark., 2011).



Depresyon ve anksiyete gibi birçok psikopatolojinin olası nedenlerinden birinin, duygu düzenlemedeki güçlük veya olumsuz duygusal durumlar ile sonuçlanan uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması olduğu düşünülmektedir (Gross, 2013; Silk ve ark., 2003). Son yıllarda yapılan bir dizi araştırma (ör., Gonçaves ve ark., 2019; Kullik ve Petermann, 2013; Martin ve Dahlen, 2005) bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile deneyimlenen duygusal sorunlar arasında güçlü ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

#### 1.4.Ergenlikte Depresyon

Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında köprü kuran bir büyüme ve gelişme dönemidir (Geçkil ve Dündar, 2011). Bu dönem fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan birçok değişimin görüldüğü ve hız kazandığı özel bir dönemdir. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, WHO), ergenleri 10 ila 19 yaş arasındaki bireyler olarak tanımlarken Birleşmiş Milletler tarafından 15-24 yaş arasındaki bireyler olarak tanımlamaktadır (Web1). Son dönemde yapılan çalışmalar ise ergenlik döneminin 10-24 yaş aralığına kadar genişlediğini ortaya koymaktadır. (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne ve Patton, 2018:224).

Ergenlik; vücutta, davranışta ve duygularda dramatik değişkenlerin yaşandığı bir gelişimsel dönem olarak ele alınmaktadır (Paus, Keshavan, ve Giedd, 2008). Bu dönemde aynı zamanda belirgin biyolojik ve sosyal değişimler de yaşanmaktadır. Ergenlik boyunca, gelişmiş sosyal anlayış ve öz farkındalık, ödüle verilen tepkiler ile ilgili beyinde değişiklikler, tehlike ve özellikle strese toleransın artması gibi birçok bilişsel olgunlaşma da gerçekleşmektedir (Thapar, Collishaw, Pine, ve Thapar, 2012:1507). Psikolojik, fizyolojik, bilişsel ve sosyal olmak üzere çok yönlü bir gelişim sürecini içine barındıran ergenlik dönemi bireyin hayatına bütüncül olarak etki etmektedir. Bu nedenle ergenlik dönemini daha iyi analiz edebilmek adına ergenlik sürecini bir bütün olarak ele alıp incelemek daha uygun olabilmektedir.

Ergenlik döneminde, bireyin beyni daha plastik bir yapıda olup yapısal veya fizyolojik değişikliklere uğramaktadır. Bu dönem boyunca, nörotransmitter sistemlerde (Nöron oluşumu, hücre kaybı, aksonal dallanma, dendritik uzama ve kısalma, sinaps oluşumu gibi) değişimler meydana gelir. Bu değişimlerle birlikte beyin işlevlerinde yeni düzenlemeler meydana gelmektedir. Beyinde meydana gelen bu değişimler ve yeniden düzenlemeler, ergende bilişsel işlevlerde ve duygulanımda değişimlere neden olmaktadır (Akyel, Kayış, ve Yüncü, 2018; Casey, Jones, ve Hare, 2008).

Öte yandan bu gelişim evrenin getirdiği değişim süreçleri; ergende birçok sosyal, fiziksel, cinsel ve entelektüel zorluklara yol açabilmektedir. Bu dönem aynı zamanda çoğu ruhsal sıkıntılarının klinik başlangıcı için en yoğun zaman olarak da bilinmektedir (Lee ve ark., 2014). Ergenlik dönemi boyunca bireyler, sayısız psikolojik sorun geliştirmeye eğilimlidir ve zihin sağlığını etkileyen birçok bozukluk ilk kez bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Anksiyete, depresyon, psikoz gibi çeşitli psikiyatrik hastalıkların görülme sıklığı bu dönemde artmaktadır (Paus ve ark., 2008:952). Ergenlik döneminde zihin sağlığını etkileyen en yaygın sorunlardan birinin de depresyon olduğu bilinmektedir (Schäfer, Naumann, Holmes, Tuschen-Caffier, ve Samson, 2017). Ülkemizde yakın zamanda yapılan bir çalışmada da ergenlerde depresif belirti yaygınlığının %41,9 olduğu bulunmuştur (Özkul ve Parlak Günüşen, 2019:207).

Depresyon; büyük bir üzüntü, endişe, suçluluk ve değersiz hissetme, başkalarından uzaklaşma, uyku, iştah, cinsel istek kaybı ya da her zamanki faaliyetlere karşı ilgisizlikle belirginleşen duygudurumdur (Davison, Neale, ve Kring, 2001:235). Aynı zamanda bireyin işlevsellik kapasitesini önemli ölçüde etkileyen somatik ve bilişsel değişikliklerin eşlik ettiği üzgün, boş veya huzursuz ruh hâlinin varlığı olarak da tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği,2003).

Gelişim aşamasındaki kritik değişimlerden dolayı depresyon belirtileri, cinsiyet farkı olmaksızın büyük ölçüde ergenlik döneminde artış göstermektedir (Alba, Calvete, Wante, Van Beveren, ve Braet, 2018). Ergenlerde depresif belirtiler; intihara girişim, kendine zarar verme, madde kullanımı gibi riskli davranışların

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

görülme olasılığını artırmaktadır (Aktepe, 2011; Gonçalves ve ark., 2019:1-2). Ergenlik döneminde depresif belirtilerin yaygınlığı göz önünde bulundurulduğunda depresif belirtilerin nedenlerini anlamak önemlidir. Depresyonun diğer psikolojik bozukluklarla birlikteliği, kronik olma eğilimi, yetişkinliğe değin uzanabilmesi ve yol açtığı olumsuz sonuçlar nedeniyle ergenlik dönemi depresyonunu araştırmaya yönelik ilgi artarak güncelliğini halen korumaktadır (Annagür ve Savaş, 2011; Duarte, Matos, ve Marques, 2015; Özkul ve Partlak Günüşen, 2019).

### 1.5.Ergenlerde Depresyon ve Duygu Düzenleme İlişkisi

Ergenlik döneminde meydana gelen gelişimsel geçişler, bireyin biliş, duygu ve davranış arasındaki ilişkileri etkileyerek bu süreçlerin karşılıklı olarak yeniden düzenlenmesini gerektirir (Curtis, 2015). Duyguları düzenleyebilme süreci, ergenlik psikopatolojisinin çeşitli biçimlerinde de yer almaktadır (Garnefski, Van Kommer, ve ark., 2002). Bu psikopatolojilerden biri olan depresyon, üzüntü ya da olumsuz duyguları düzene sokma ve sürdürme güçlüğü gibi duyguları düzenleme becerisindeki eksikleri içermektedir (Cole ve ark., 1994; Dryman ve Heimberg, 2018). Duygu düzenlemedeki zorluklar, ergenlik dönemindeki depresif belirtiler için risk faktörü oluşturmaktadır (Garnefski ve ark., 2005).

Depresyona yatkın olan ve olmayan bireyler öncelikle olumsuz bir olaya ilk tepkileri açısından değil, ortaya çıkan olumsuz duygudan kurtulma yeteneklerinde farklılık göstermektedir. Bu nedenle, belirli duygu düzenleme stratejilerinin alışılmış kullanımındaki bireysel farklılıklar depresyonun başlangıcında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Joormann ve Gotlib, 2010:285).

Duygudurum bozuklukların çağdaş etiyolojik modeline göre; duyguyla ilişkili zorlukların ya da duyguların düzenlenmesindeki zorlukların depresyonun oluşumunda merkezi bir yer aldığı düşünülmektedir (Abela ve Hankin, 2008:38). Yani depresif bozukluğun gelişiminde duygu düzenlemenin temel bir rolü bulunduğu işaret edilmektedir. Diğer yandan duygu düzenlemenin altında yatan hormonal, sinirsel ve bilişsel gelişimlerin büyük bir bölümü ergenlik dönemi boyunca olgunlaşmaktadır (Spear, 2000:419-421). Ergenlik dönemi, duyguların daha yoğun yaşandığı ve duyguların daha değişken olduğu bir geçiş dönemidir (Larson, Csikszentmihalyi, ve Graef, 1980). Bu dönemde risk alma eğilimi ile paralel olarak duygu düzenleme ihtiyacının arttığı ve buna bağlı olarak farklı duygu düzenleme yöntemlerinin de kullanılabildiği görülmektedir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, ve Stegall, 2006). Bu gerekçelerden dolayı duygu düzenlemenin daha iyi anlaşılması için ergenlik dönemi uygun bir zaman olarak görülmektedir (Silk ve ark., 2003).

Ergenler, stresli yaşam olaylarına tepki olarak duygularını düzenlemek için belirli bilişsel duygu düzenleme stratejilerini işlevsel olarak kullanabilmektedir (Garnefski ve ark., 2005). Bunun yanında bazı durumlarda olumsuz duygularını düzenleyebilmek için gerekli stratejilere erişemeyebilmektedirler. Bunun sonucu olarak ergenler ya duygu düzenlemeden tamamıyla kaçınabilmekte ya da uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanabilmektedir (Gonçalves ve ark., 2019). Özellikle uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri (ruminasyon, felaketleştirme, kendini suçlama vb.) depresif belirtilerde büyük rol oynamaktadır (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010:975). Ergenlerin kullandığı uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresif belirtilerinde artış ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Garnefski ve Kraaij, 2018:7). Dolayısıyla ergenlik döneminde kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejileri depresyonda ve depresif belirtilerde önemli bir rol oynamaktadır.

### 1.6.Araştırmanın Amacı

Alanyazında ergenlerde duygu düzenleme ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Diğer yandan bu çalışmalardan gelen sonuçların karşılaştırılmalı analizi ihmal edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan şimdiki çalışma, ergenlerde bilişsel duygu düzenleme ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Böylelikle ergenlerin

depresif belirtilerini anlamada duygu düzenlemenin ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin nasıl bir rolü olduğunu gösterme olanağı sunabilecektir. Ayrıca uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımının ergenlerde depresif belirtileri açıklamada belirli bir örüntü gösterip göstermediği sorusuna da cevap aranacaktır. Başka bir deyişle ergenlerde depresyonda hangi bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha sık kullanıldığını, hangi stratejilerin depresyonda farklılaştığını belirlemek amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada ergenlerde bilişsel duygu düzenleme ve depresif belirtileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sistematik olarak derlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen çalışmalar; çalışma bilgisi, araştırmanın amacı, katılımcılar, uygulama özellikleri, ölçme araçları ve bulgular kriterleri doğrultusunda açıklanmıştır (Tablo 1). Makalelerin çalışmaya dâhil edilme süreçleri PRISMA tarafından hazırlanan akış şeması ile belirtilmiştir (Moher, Liberati, Tetzlaff, ve Altman, 2009).

### 2.1. Veri Kaynakları ve Literatür Taraması

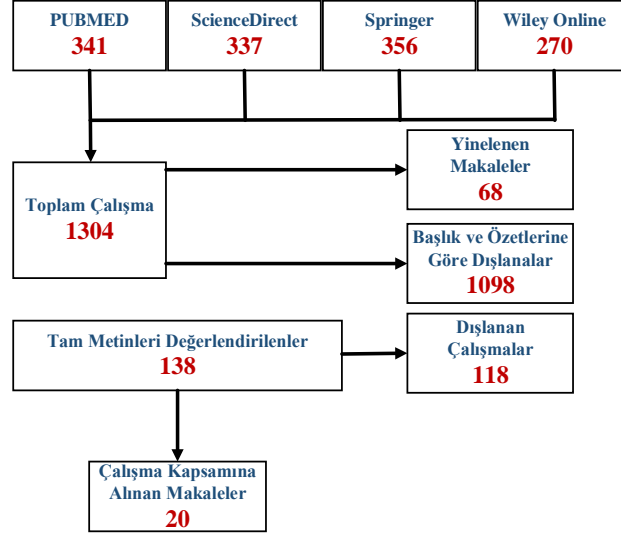
Bu sistematik derlemede; araştırmaların kapsadığı yıllar açısından herhangi bir sınırlama yapılmaksızın PubMed, Springer Link, ScienceDirect, Wiley Online Library, YÖK Tez ve ULAKBİM veri tabanlarında İngilizce dilinde yapılan aramalarda “Cognitive emotion regulation and adolescent and depressive symptoms”, “Emotion regulation and depressive symptom”, “Emotion regulation and adolescent”; Türkçede yapılan aramalarda “Bilişsel duygu düzenleme ve ergen, depresif belirtiler”, “duygu düzenleme, depresyon, ergen” anahtar kelimeleri kullanılarak Nisan-Mayıs 2021 tarihleri arasında literatür taraması yapılmıştır.

### 2.2. Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Bu sistematik derlemeye seçilecek araştırmalara karar verebilmek için bazı dâhil etme kriterleri belirlenmiştir. Bunlar: (1) duygu düzenleme ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkinin ele alınması, (2) ampirik bir araştırma makalesi olması, (3) ergenlik döneminin erken, orta veya geç olmak üzere spesifik bir dönemine odaklanmadan bir bütün olarak ergenlik döneminin değerlendirilmesi, (4) makalenin başlık, anahtar kelimeleri veya özetinde uygun anahtar kelimelerin yer alması, (5) makalenin tam metnine erişimin sağlanması. Sistematik derlemeden dışlama kriterleri; derlemeler ve ölçek geliştirme çalışmaları, meta-analiz ve sistematik derleme çalışmaları, duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi inceleyen (ergenlik döneminin dahil olmadığı) farklı yaşta örneklem gruplarının kullanılması olarak belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler yazılarak yapılan literatür taramasının ilk aşamasında, konu ile ilişkili olarak ScienceDirect veri tabanında 7.341, PubMed veri tabanında 1.011, Wiley Online Library veri tabanında 17.998 ve son olarak da Springer Link veri tabanında 13.748 yayın görüntülenmiştir. YÖK Tez ve ULAKBİM gibi Türkçe veri tabanlarında ilgili çalışmaya uygun kriterlerde bu ilişkiyi sınavan çalışma görüntülenememiştir. Literatür taramasının ikinci aşamasında çalışmalar dâhil edilme kriterlerine göre sınırlandırılmıştır ve toplam 1.304 çalışmaya (ScienceDirect: 337, PubMed: 341, Springer Link: 356, Wiley Online Library: 270, YÖK Tez: 0, ULAKBİM: 0) ulaşılmıştır. Literatür taramasının üçüncü aşamasında başlık ve özetler incelenmiştir. Başlık ve özetlerine göre (çalışmayla ilgisi olmayan makaleler) 1098 makale dışlanmıştır. Tekrarlayan 68 makale daha çıkarılmıştır.

Literatür taramasının son aşamasında, kalan 138 çalışmanın tam metinleri değerlendirilerek dışlama ve dâhil edilme kriterlerine uymayan (derlemeler, ölçek geliştirme, meta-analiz çalışmaları gibi) 118 çalışma daha dışlanmıştır. Ölçütler doğrultusunda yapılan elemeler sonucunda araştırma kapsamına 20 çalışma alınmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışmaların Sistematik Derlemeye Dâhil Edilme Sürecinin PRISMA Formatında Gösterimi (Moher ve ark., 2009).

### 3.BULGULAR

Bu sistematik derlemede, ergenlerde bilişsel duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkileri konu alan ve dâhil edilme kriterlerini karşılayan, 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış olan toplam 20 çalışma incelenmiştir. Bu doğrultuda; çalışma bilgileri (araştırmanın yazarı ya da yazarları, sürdürüldüğü yıl, araştırma verisinin toplandığı ülke) araştırmanın amacı, katılımcıların özellikleri (yaş aralığı ve yaş ortalaması, cinsiyetleri, toplam katılımcı sayısı), uygulama özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve bulguları olmak üzere incelenmiş ve Tablo 1’de özet hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 1. Sistematik Derlemeye Dâhil Edilen ve Ergenlerde Bilişsel Duygu Düzenleme ve Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkileri Sınayan Çalışmalar**

ÇALIŞMA BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AMACI	KATILIMCILAR	UYGULAMA ÖZELLİKLERİ	ÖLÇME ARAÇLARI	BULGULAR
1. Garnefski ve ark., (2001) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Çalışmanın amacı, ergenlerde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve anksiyete ile ilişkilerinin incelenmesidir.	Yaşları 12-16 arasında değişen ( $\bar{X}=13.11$ ) 487 katılımcı (200 kız, 287 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), SCL-90 Ölçeği	Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin tümünün depresyon ve anksiyete ile pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir.  Uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma gibi) depresyon ve anksiyete ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.  Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (ruminasyon, felaketleştirme gibi) ise depresyon ve anksiyete ile pozitif yönde ilişkili oldukları tespit edilmiştir.
2. Garnefski ve ark., (2002) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Çalışmanın amacı hem ergenlerde hem de yetişkinlerde	Yaşları 12-16 arasında değişen ( $\bar{X}=13.11$ ) 487 katılımcı	Ergen grubu öğrencilerden oluştuğu için ölçüm araçları	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ),	Ergenlerde, depresif belirtilerin en önemli yordayıcıları ruminasyon, kendini suçlama, felaketleştirme stratejileri olduğu görülmüştür.

...	depresyon ve anksiyete belirtileri ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.	(288 kız, 199 erkek olmak üzere) Yaşları 18-71 arasında değişen ( $\bar{X}=42$ ) 630 katılımcı (376 kadın, 254 erkek olmak üzere)	sınıflarda uygulanmıştır. Yetişkin grubu örneklemin den ise; posta yolu ile veriler elde edilmiştir.	SCL-90 Ölçeği	Yetişkinlerin tüm duygu düzenleme stratejilerini ergenlere göre daha fazla sıklıkta kullandıkları bildirilmiştir.  Ergenler tarafından en sık bildirilen bilişsel duygu düzenleme stratejisi planlamaya yeniden odaklanma stratejisi iken; en az bildirilen bilişsel duygu düzenleme stratejisi ise felaketleştirme olduğu bulunmuştur.
3. Garnefski ve ark., (2003) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Çalışmanın amacı, ergenlerde olumsuz yaşam olayları (kayıp, sağlık tehdidi, ilişkisel stres olmak üzere) boyunca bilişsel duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.	Yaşları 14-18 arasında değişen ( $\bar{X}=15.15$ ) 129 katılımcı (69 erkek, 60 kız olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Olumsuz Yaşam Olayları Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), SCL-90 Ölçeği	Sağlık tehdidi deneyimleri olanların kendini suçlama stratejisini; ilişkisel stres deneyimleyenler ise başkalarını suçlama stratejisini diğer gruplardan daha fazla kullandıklarını bildirmişlerdir.  Kayıp deneyimleri olanlar için hem kendini suçlama hem de diğerlerini suçlama stratejilerinin en az kullanılan strateji olduğu görülmüştür.  Olumsuz yaşam olayları kontrol edildiğinde depresif belirtiler varyansının önemli bir oranının, kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve olumlu yeniden değerlendirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasıyla açıklanabileceği gösterilmiştir.
4. Kraaij ve ark., (2003) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde ebeveyne bağlanma, bilişsel duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaş ortalamaları 18 olan ( $\bar{X}=18.00$ ) 1310 katılımcı (20 kız, 590 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Olumsuz Yaşam Olayları Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), SCL-90 Ölçeği, Ebeveyn Bağlanma Ölçeği (PBI)	Depresif belirtiler gösteren ergenlerin uyumsuz stratejileri (kendini suçlama, ruminasyon gibi) daha yüksek oranda kullandıkları; uyumlu stratejileri (olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme gibi) ise daha düşük düzeyde kullandıkları bildirilmiştir.  Daha fazla olumsuz yaşam olayı, daha fazla ebeveyn kontrolü ve daha az ebeveyn bakımı bildiren ergenlerin depresyon puanlarının önemli ölçüde daha yüksek görülmüştür.  Kendini suçlama ve ruminasyon stratejilerinin kullanımı artıkça veya olumlu yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımı azaldıkça stres ve depresif belirtiler arasındaki ilişki güçlenmektedir.
5. Garnefski ve ark., (2006) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Çalışmanın amacı, farklı yaş gruplarında olan beş ayrı örnekleme bilişsel	1. Grup Yaşları 12-15 arasında değişen ( $\bar{X}=13.11$ ) 597 katılımcı	Erken ve geç ergen gruba sınıf ortamında ölçme araçları uygulanmıştır.	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), SCL-90 Ölçeği	Ergenler bilişsel duygu düzenleme ölçeğinden, yetişkin örneklemine kıyasla daha düşük puanlar almıştır.  Erken ergenlik dönemindeki çocuklar, geç ergenlik dönemindeki çocuklar ve yetişkinlere oranla, bütün bilişsel duygu



...

	duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.	(341 kız, 256 erkek olmak üzere) 2. Grup Yaşları 16-18 arasında değişen ( $\bar{X}=16.11$ ) 1164 katılımcı (617 kız, 547 erkek olmak üzere) 3. Grup Yaşları 18-65 arasında değişen ( $\bar{X}=41.11$ ) 611 katılımcı (367 kadın, 244 erkek olmak üzere) 4. Grup Yaşları 66-97 arasında değişen ( $\bar{X}=77.02$ ) 89 katılımcı (47 kadın, 42 erkek olmak üzere) 5. Grup Yaşları 18-65 arasında 300 katılımcı (200 kadın, 100 erkek olmak üzere)	Yetişkin grubu ve yaşlı grubu bir kasabada rastgele seçilmiş ve ölçüm araçları e-mail aracılığıyla uygulanmıştır. Klinik örneklem, bir psikiyatri kliniğinde ayakta tedavi gören hastalardan seçilmiştir.		düzenleme stratejilerini daha az sıklıkta kullandıklarını bildirmişlerdir.  Uyumsuz bilişsel stratejilerin en çok ve uyumlu bilişsel stratejilerin en az kullanımı psikiyatrik tedavi alan grupta görülmüştür.  Tüm örneklemelerde bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresyon belirtiler varyansını açıklamada anlamlı olduğu görülmüştür.
6. Acremonta ve ark., (2007) İsviçre, Kesitsel Çalışma	Ergenlikte bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler ve dürtüsellik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaşları 13-19 arasında değişen ( $\bar{X}=15.21$ ) 216 katılımcı	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği (RADS), Dürtüsel Davranış Ölçeği (UPPS)	Uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve dürtüsellik ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.  Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ise depresyon ve dürtüsellik ile pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.  Regresyon analizi sonuçları kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme pozitif yönde ve olumlu yeniden değerlendirme ise negatif yönde, depresif belirtileri yordadığını göstermiştir.
7. Betts ve ark., (2009)	Çalışmanın amacı, duygu düzenleme	Yaşları 12-16 arasında değişen	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu	Reynolds Ergen Depresyon	Depresif belirtiler, mizaç özelliği olarak esneklik, pozitif duygu durumunda düşük puanlar ile karakterize edilmiştir.

...

Avustralya, Kesitsel Çalışma	stratejileri ile ebeveynlik stratejileri ve mizaçın depresif belirtilerle ilişkilerinin incelenmesidir.	( $\bar{X}$ =13.92) 88 katılımcı  (55 kız, 3 erkek olmak üzere)	için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	n Ölçeği-2; Duygu Düzenleme Ölçeği (ERQ) Mizaç Boyutları Araştırma sınıfın Gözden Geçirilmiş Formu Ölçeği (DOTS-R), Ebeveyn Bağlanma Ölçeği (PBI)	Depresif belirtiler, bakımın az olduğu, aşırı korumacı davranışın ise daha fazla olduğu (başka bir deyişle şefkatsiz-kontrollü ebeveynlik) ebeveynlikle ilişkilendirilmiştir. Depresif belirtileri yüksek olan ergenlerin depresif belirtileri düşük olan gruba göre; duygu düzenleme stratejilerini anlamlı şekilde daha sık kullandıkları ve ayrıca olumlu yeniden değerlendirmeyi daha az kullandıkları görülmüştür.
8. Tortella-Feliu ve ark., (2010) İspanya, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde depresyon ve anksiyete belirtilerini belirlemede olumsuz duygulanım ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.	Yaş aralığı 12-17 arasında değişen ( $\bar{X}$ =14.04) 1441 katılımcı (693 erkek, 748 kız olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Çocuklar-Gençler İçin Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği (PANASCY) Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), Cezaya-Ödüle Duyarlılık Ölçeği (SPSRQ-J) Spence Çocukların Anksiyete Ölçeği (SCAS), Çocuk Depresyon Ölçeği (CDI)	Olumsuz duygulanımın ve cezaya duyarlılığın artması, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerin (kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme, başkalarını suçlama) kullanımının artması ile ilişkili bulunmuştur.  Olumsuz duygulanım ve cezaya duyarlılığın artmasının, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerin kullanımında artış aracılığıyla anksiyete belirtilerini yordadığını; devamında ise anksiyetenin de büyük ölçüde depresif belirtileri belirlediğini göstermiştir.
9. Öngen, (2010) Türkiye, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde bilişsel duygu düzenlemenin kullanımında cinsiyet, depresif belirtiler ve boyun eğici davranış arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.	Yaşları 15-17 arasında değişen 1. Grup 9.sınıf öğrencileri (147) 2.Grup 11.sınıf öğrencileri (123) Toplam katılımcı 270	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), Beck Depresyon Ölçeği (BDI), Boyun Eğici Davranış Ölçeği (SAS)	Ergenlerde kullanılan uyumsuz bilişsel stratejiler (felaketleştirme, ruminasyon gibi) depresif belirtiler ile pozitif yönde; uyumlu bilişsel (olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme gibi) stratejileri ise negatif yönde ilişkilendirilmiştir.  Araştırmaya katılan ergenlik dönemindeki erkeklerin, kızlara kıyasla daha az depresif belirti göstermişlerdir.  Kızların uyumlu bilişsel stratejileri (planlamaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme gibi) daha fazla

					kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ruminasyon kızlar tarafından daha sık bildirilmiştir.
10. Rey ve ark., (2012) İspanya, Kesitsel Çalışma	Kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin, depresyon ve sözel ve fiziksel saldırganlığı yordayıp yordamadığını ve bu ilişkilerde cinsiyetler arası fark olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.	Yaşları 11-18 arasında değişen ( $\bar{X}=13.99$ ) 248 katılımcı 132 kız, 116 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu (CERQ-SHORT) Çocuk Depresyon Ölçeği-Kısa Formu (CDI:S) Fiziksel ve Sözel Saldırganlık Ölçeği (AFV)	Kabul etme, ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerinin depresyon düzeyinin en önemli yordayıcıları oldukları gösterilmiştir.  Kızların depresif belirtilerde erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.  Ayrıca erkek çocuklarında kendini suçlama ve ruminasyon stratejilerinin, sözel ve fiziksel saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Diğer yandan kızlar için duygu düzenleme stratejilerinin hiçbirinin saldırganlığı anlamlı biçimde yordamadığı görülmüştür.
11. Silk ve ark., (2013) ABD, Kesitsel Çalışma	Günlük yaşamında deneyimlenen duygusal dinamikler (üzüntü, kaygı, duygu yoğunluğu, gibi) ve duygu düzenleme süreci ile depresif belirtiler ve problemler davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaşları 12-17 arasında değişen ( $\bar{X}=13.89$ ) 152 katılımcı (73 erkek ve 79 kız olmak üzere)	Veriler haftalık olarak 15-20 kişilik gruplar şeklinde toplanmıştır. Katılımcılardan, kol saatleri her bip sesi çıkardığında anlık yaşadıkları duyguları kaydetmeleri istenmiştir. Kol saatinden gelen bip sesine yanıt olarak mevcut düşünce ve duygularla ilgili veriler kaydedilmiştir.	Çocuk Depresyon Ölçeği (CDI), Gençlik Öz bildirim Formunun Dışsallaştırma Ölçeği (GDTİÖ), Ergenler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR), Duygu Düzenleme Güçlüğü	Olumsuz duyguları düzenlemekte güçlük çeken katılımcılar, olumsuz duyguları daha fazla düzenleyebilenlere oranla hem depresif belirtilerde hem de problemler davranışta anlamlı olarak daha yüksek puanlar almışlardır.  Ayrıca daha fazla öfke, üzüntü yoğunluğu bildiren ergenler önemli ölçüde daha fazla depresif belirtiler bildirmişlerdir.  Kızlar erkeklere oranla daha fazla üzüntü, öfke ve kaygı yoğunluğu bildirmişlerdir.  Bunların yanı sıra daha fazla kaygı yoğunluğu bildiren ergenlerin, daha fazla depresif belirtiler bildirme eğiliminde oldukları görülmüştür.
12. Kullik ve ark., (2013) Amerika, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde duygu düzenlemenin ebeveynlere ve akranlara bağlanma ile depresif belirtiler	Yaşları 12-17 arasında değişen ( $\bar{X}=14.41$ ), 248 katılımcı (127 kız, 121 erkek	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Çocuklar İçin Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği (CES-DC),	Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresif belirtilerle pozitif yönde; uyumlu bilişsel stratejilerinin ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.  Ayrıca uyumsuz bilişsel stratejilerinin, ebeveynlere bağlanma ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu tespit edilmiştir.

...

	arasındaki ilişkilerdeki aracı rolünün incelenmesidir.	olmak üzere)		Duygu Düzenleme Ölçeği (ERQ), Ebeveyn-Akran Bağlanma Envanteri (IPPA)	Hem ebeveynlere hem de akranlara daha az bağlanmanın, daha fazla depresif belirti ile ilişkili olduğu bildirilmiştir.
13. Zhao ve ark., (2015) Çin, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinden yeniden değerlendirme ve bastırmanın, okula bağlılık ve depresif belirtiler ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaşları 16-18 arasında değişen ( $\bar{X}=12.61$ ) 504 katılımcı (316 kız, 188 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Duygu Düzenleme Ölçeği (ERQ), Olumlu ve Olumsuz Duygulanım Ölçeği (PANAS), Okul Üyeliğinin Psikolojik Duygusu Ölçeği (PSSM) Çocuklar İçin Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği (CES-DC)	Duygu düzenleme güçlüğü olumlu yeniden değerlendirme ve bastırma stratejileri ile ölçülmüştür. Diğer stratejilerin etkileri sınırlanmıştır.  Duygu düzenleme stratejilerinden biri olan olumlu yeniden değerlendirme stratejisinin depresif belirtiler ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Bastırma stratejisinin ise depresif belirtiler ile pozitif yönde anlamlı korelasyonu olduğu tespit edilmiştir.  Olumlu yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerinden oluşan duygu düzenleme güçlüğü ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiye okula bağlılık değişkeninin aracılık ettiği bulunmuştur.
14 Sai ve ark., (2016) Çin, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin kullanma eğiliminin gelişmesi ve bu stratejilerin depresif belirtiler ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaş aralığı 12-18 arasında değişen Katılımcı sayısı 639 (345 kız, 294 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Duygu Düzenleme Ölçeği (ERQ), Çocuklar İçin Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği (CES-D)	Olumlu yeniden değerlendirme kullanımı ile depresif belirtiler arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.  Bastırmayı kullanma eğiliminin ise depresif belirtileri pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.
15. Wante ve ark., (2016) Belçika, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde yürütücü işlev bozukluğu, uyumlu ve uyumsuz duygu düzenleme stratejileri ve depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Yaş aralığı 10-16 arasında değişen ( $\bar{X}=12.06$ ) 579 katılımcı (318 kız, 261 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Beck Depresyon Ölçeği (BDI), Çocuklar için depresyon ölçeği (CDI) FEEL-KJ Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış	Uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha az kullanan ergenlerin depresif belirtilerinin daha fazla olduğu bulunmuştur.  Yürütücü işlev bozukluğu ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiye uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha sık kullanımı ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha az kullanılması aracılık ettiği bulunmuştur.

...

	i amaçlanmı ştır.			Değerlend irme Envanteri (BRIEF), Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL)	
16. Stikkelbroekve ark., (2016) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Stresli yaşam olayları (özellikle sevilen birinin kaybı, sağlık ile ilgili tehdit, ilişkisel zorlanmalar ele alınmıştır) ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiye bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık edip etmediği ve bu stratejilerin stresli yaşam olaylarının türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.	Yaşları 11-22 arasında değişen ( $\bar{X}$ =16.937) 389 katılımcı (270 kız, 128 erkek olmak üzere)  Katılımcılar depresif belirtilerde aldıkları puanlara göre depresif grup ve (109 kişi)  Depresif olmayan grup (289 kişi) olarak ikiye ayrılmıştır.	Ölçme araçları çevrim içi olarak uygulanmıştır.	Çocuk Depresyon Ölçeği - 2 (CDI-2) Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), Yaşam Olayları Listesi	Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme) daha sık kullanımı daha fazla depresif belirtilerle; uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (yeniden değerlendirme, planlamaya yeniden odaklanma) daha sık kullanılmasının, daha az depresif belirtilerle ilişkili olduğu görülmüştür.  Depresif olmayan grupta, kendini suçlama ve olumlu yeniden değerlendirmenin ve planlamaya yeniden odaklanma stratejilerinin belirgin bir şekilde depresyon belirtileriyle ilişkili bulunmuştur.  Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiler, depresif ve depresif olmayan gruplar arasında farklılaşmamıştır.
17. Garnefski ve ark., (2018) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde anksiyete belirtileri kontrol edildiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki biricik ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaşları 13-16 arasında değişen ( $\bar{X}$ =14.24), 582 katılımcı (279 kız, 303 erkek olmak üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	SCL-90 Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ)	Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden; kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme, diğerlerini suçlama pozitif yönde, olumlu yeniden odaklanma ise negatif yönde olmak üzere hem depresyon hem de anksiyete belirtileri ile anlamlı korelasyonlar göstermiştir.  Depresyon belirtileri kontrol edilerek sürdürülen çok değişkenli regresyon analizi sonucunda; felaketleştirme ve diğerlerini suçlamanın anksiyeteyi biricik olarak pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.  Kızların erkeklere oranla anlamlı olarak daha fazla depresyon ve anksiyete belirtisi rapor ettikleri ayrıca kendini



...

					suçlama, kabul etme, ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıklarını rapor ettikleri bulunmuştur.
18. Van Beveren ve ark., (2018) ABD, Kesitsel Çalışma	Ergenlerde mizaç, uyumlu duygu düzenleme stratejileri ve depresyon arasındaki ilişkilerinin geniş bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.	Yaş aralığı 7-16 arasında değişen ( $\bar{X}=11.41$ ) 1646 katılımcı (888 kız, 758 erkek üzere)	Katılımcılar öğrencilerden oluştuğu için ölçme araçları sınıflarda uygulanmıştır.	Çocuklar için Olumlu ve Olumsuz Duygulanım Çizelgesi (PANAS-C), Erken Ergen Mizaç Ölçeği (EATQ-R), FEEL-KJ, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (CDI)	Uyumlu bilişsel duygu düzenleme yerine, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanan ergenlerde, depresif belirtilerin daha fazla olduğu görülmüştür.  Mizaç özelliklerinden olumlu ve olumsuz duygulanımın, kullanılan duygu düzenleme stratejileri ile depresyon arasındaki ilişkiye katkıda bulunduğu görülmüştür.  Olumlu yeniden odaklanma stratejisinin aynı zamanda olumsuz duygulanım ile depresif belirtiler ilişkisine önemli ölçüde aracılık ettiği görülmüştür.
19. Gonçalves ve ark., (2019) ABD, Kesitsel-Boylamsal Çalışma	Erken ergenlikte depresif belirtilerin bir yordayıcısı olarak duygu düzenleme güçlüklerinin kesitsel olarak ve erken ergenlikten orta ergenliğe kadar boylamsal olarak incelemektedir. Ayrıca bu ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü de sınanmıştır.	İlk ölçümler alındığı esnada, başka bir deyişle Zaman-1'de katılımcılar yaşları 11-14 arasında değişen ( $\bar{X}=12.61$ ) 246 katılımcı (126 erkek ve 120 kız) erken ergenlik dönemindeydiler. Zaman-2'de katılımcıların %9,76 (22 kişi). Zaman-3'te katılımcıların %14,2'sinin (11 kişi) yıpranma nedeniyle verileri eksikti.	Katılımcılardan alınan ilk ölçümler Zaman-1 için verileri oluşturmuştur. Katılımcılardan 1 yıl sonrasında alınan takip verileri Zaman-2'deki verileri oluşturmuştur. Son olarak katılımcılardan ilk uygulamadan 2 yıl sonra bir kez daha veri toplanarak Zaman-3 verileri elde edilmiştir.	Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (REQ), Çocuklar İçin Depresyon Envanteri (CDI)	Araştırmanın bulguları, erken ergenlikte deneyimlenen duygu düzenleme güçlüğüne depresif belirtiler için hem kesitsel hem de boylamsal olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.  Buna göre erken ergenlikte duygu düzenlemede deneyimlenen daha fazla güçlük hem aynı dönemde hem de iki yıl içinde raporlanan depresif belirtilerde artmayı yordamaktadır.  Ayrıca duygu düzenleme güçlüğü ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici etkisinin sadece erken ergenlik dönemi için geçerli olduğu bulunmuştur.  Erken ergenlikte kız çocukları için, duygu düzenleme güçlüğü ile depresif belirtilerde artış daha güçlü bir biçimde ilişkili bulunmuştur.

20. Van den Heuvel ve ark., (2020) Hollanda, Kesitsel Çalışma	Depresif belirti gösteren ve göstermeyen ergenlerden oluşan iki farklı grupta, stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmada kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ayırt edilip edilemeyeceğini araştırmaktadır.	Yaşları 12-21 arasında değişen 1.Klinik Olmayan Grup 2.Klinik Olarak Depresif Grup 411 katılımcı	Her iki grup genel popülasyon dan seçilerek ölçme araçları bireysel olarak uygulanmıştır.	Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ) SCL-90 Ölçeği; Çocuk Depresyon Ölçeği-2 (CDI-2), Yaşam Olayları Listesi	Klinik olarak depresyon tanısı almış katılımcıların, uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerden daha az yararlandığı ve uyumsuz stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.  Hem klinik hem de klinik olmayan örnekleme uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanan ergenlerin, uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanan ergenlere kıyasla, daha yüksek düzeyde depresif belirtiler bildirdikleri görülmüştür.
---	---	---	---	--	---

### 3.1. Örneklem Özellikleri

Derlemeye dâhil edilen çalışmaların özetlendiği Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak kesitsel olup yalnızca bir çalışmada (Gonçalves ve ark., 2019) hem kesitsel hem boylamsal yöntemin kullanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca çalışmaların ikisinin amaçlarına uygun olarak ergenlik çağındaki bireylerin yanında yetişkin bireyleri de araştırmaya dâhil ettikleri görülmüştür (Garnefski ve Kraaij, 2006b; Garnefski, Legerstee, Kraaij, Van Den Kommer, ve Teerds, 2002). Değerlendiren araştırmaların örneklem büyüklükleri incelendiğinde en az 88 katılımcı (Zhao ve Zhao, 2015), en fazla 2.164 katılımcı (Garnefski ve Kraaij, 2006) ile araştırmaların sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Bu doğrultuda incelenen tüm çalışmalarda toplam 11.852 ergen ve 1.630 yetişkin katılımcı bulunmaktadır. Son olarak incelemeye dâhil edilen 20 çalışmada Türkiye ve Çin hariç ağırlıklı olarak Batı toplumlarından (ABD, İspanya, Hollanda, İsviçre, Avustralya, Belçika) veri toplanmış olduğu görülmektedir.

### 3.2. Kullanılan Ölçüm Araçları

Bu başlık altında derlemeye dâhil edilen çalışmalarda, duygu düzenleme ve depresif belirtileri değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçme araçlarının özelliklerine değinilecektir.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DERS; Gratz ve Roemer, 2004); bireylerin duygu düzenlemede yaşadıkları güçlükleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği; duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmaması (farkındalık), duygusal tepkilerin anlaşılması (açıklık), duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (kabul etmeme), etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim (stratejiler), olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşama (dürtü), olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşama (amaçlar) alt boyutlarını kapsamaktadır. Otuz altı maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 5 dereceli Likert tipi skalada (1=hemen hemen hiç, 5=hemen hemen her zaman) değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan deneyimlenen duygu düzenleme güçlüğüne artışa işaret etmektedir (Gratz ve Roemer, 2004:43-45).

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ); Duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için Gross ve John (2002) tarafından geliştirilmiştir. Duygu düzenleme stratejilerinden bastırma ve olumlu yeniden değerlendirme

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

stratejilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Altı maddelik olumlu yeniden değerlendirme stratejisi alt ölçeği ve 4 maddelik bastırma stratejisi alt ölçeği olmak üzere toplam 10 maddeden oluşmaktadır. 1'den 7'ye kadar (1= hiç doğru değil, 7= tamamen doğru) 7 dereceli Likert tipi ölçek skala üzerinden değerlendirilmektedir (Gross ve John, 2002).

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (CERQ), Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen bireyin stres veren yaşam olayları ve genel durumlar karşısında kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Beşli dereceli Likert tipi skalada (1=bana hiç uygun değil, 5=bana tamamıyla uygun) değerlendirilen 36 maddeden oluşmaktadır. Kendini suçlama, başkalarını suçlama, ruminasyon, felaketleştirme, perspektif oluşturma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, kabul ve plan yapmaya yeniden odaklanma olmak üzere toplam 9 alt ölçekten oluşmaktadır (N. Garnefski ve ark., 2001a).

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği-Kısa Formu (CERQ-SHORT): Garnefski ve Kraaij (2006) tarafından geliştirilmiştir. Her biri 5 dereceli Likert tipi skalada (1=neredeyse hiçbir zaman, 5=hemen hemen her zaman) puanlanan dokuz boyut içermektedir (Garnefski ve Kraaij, 2006a).

FEEL-KJ: Cracco ve ark. (2015) tarafından geliştirilen 90 maddelik bir öz bildirim ölçeğidir. Bireylerin yaşadıkları kaygı, üzüntü ve öfkeye verdikleri tepkileri değerlendirmek için kullanılan 15 duygu düzenleme stratejisinden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin içerdiği uyumlu duygu düzenleme stratejileri; bilişsel problem çözme, problem çözme, kabul etme, kabul etme, unutma, dikkat dağıtma, yeniden değerlendirme ve mizah geliştirme iken uyumsuz duygu düzenleme stratejileri ise vazgeçme, geri çekilme, saldırgan eylemler, kendini değersizleştirme ve ruminasyondur. Diğer üç strateji ise ifade, sosyal destek ve duygusal kontrolden meydana gelmektedir (Cracco, Durme, ve Braet, 2015).

Derlemeye dâhil edilen çalışmalarda depresif belirtileri değerlendiren ölçüm araçları incelendiğinde; Çocuk Depresyon Ölçeği (M, 1985); çocuklarda depresif belirtileri ölçen 27 maddelik bir ölçektir. 0-54 arası olarak puanlandırma yapılmaktadır. Yüksek puan almak daha fazla depresif belirtiler olduğunu göstermektedir (M, 1985).

Çocuklar İçin Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği (Radloff, 1977); ergenlerin depresif belirtilerini değerlendirmek için son bir hafta içinde yaşadıkları çeşitli depresif belirtileri soran 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Katılımcıların her bir belirtinin görülme sıklığı 1 (hiç değil) ile 4 (çok) arasında değişen 4 puanlık bir ölçekte derecelendirilir. Yüksek puan daha fazla depresyona işaret ettiğini göstermektedir (Radloff, 1977).

SCL-90 Ölçeği (Derogatis ve Cleary, 1977); Bireydeki psikolojik sorunları ve bu sorunların seviyesini belirlemek üzere uygulanan bir ölçme aracıdır. 9 adet alt test ve 1 adet ek skala olmak üzere toplam 10 adet alt testi içermektedir. Bu çalışmada depresyon ve anksiyete belirtileri ölçmek için depresyon ve anksiyete alt ölçekleri kullanılmıştır. Depresyon alt ölçeği 16 madden oluşurken anksiyete alt ölçeği ise 10 maddeden oluşmaktadır (Derogatis ve Cleary, 1977).

Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği (Reynolds ve Mazza, 1998); ergenlerde depresyonu değerlendirmek için tasarlanmış 30 maddelik bir ölçektir. Ölçekte cevaplar 1 (Neredeyse hiçbir zaman) ile 4 (Neredeyse her zaman) arasında değişen bir likert ölçeğinde verilmektedir. 13-18 yaş arasında uygulanmaktadır (Reynolds ve Mazza, 1988).

Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği-2 (Reynolds, 2010), 1988 yapılan ilk form genişletilmiştir. 11-20 olan uygulama yaş aralığı yeniden başka bir örnekleme uygulanarak standart hâle gelmiştir. Disforik ruh hâli,

anhedoni/negatif etki, olumsuz öz değerlendirme ve somatik şikâyetler şeklinde alt ölçekler oluşturulmuştur ve toplam 30 sorudan oluşmaktadır (Reynolds, 2010).

Çocuk Depresyon Ölçeği-Kısa Formu (Barrio, Capilla, Olmedo, ve Colodrón, 2002); CDI-S, çocukların depresyonunun en temel belirtileri olan çocuk depresyon ölçeğinin 10 maddesine sahiptir. Çocuk depresyon ölçeğinin kısaltılmış hâlidir (Barrio, Capilla, Olmedo, ve Colodrón, 2002).

Beck Depresyon Ölçeği (Beck, Steer, ve Brown, 1996); depresyon belirtilerini ölçen 21 madden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınacak toplam puan 0-63 arasında değişmektedir. Şiddet olarak; 0-9=Minimal, 10-16=Hafif, 17-29=Orta, 30-63=Şiddetli, şeklinde yorumlanmaktadır (Beck, Steer, ve Brown, 1996).

### 3.3. İncelenen Araştırmalardan Gelen Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi

Derlemeye dâhil edilen araştırmaların sonuçları genel olarak ergenlik döneminde deneyimlenen duygu düzenleme güçlüğünün, depresif belirtiler veya depresyon ile ilişkili olduğuna işaret etmiştir (ör., Betts ve ark., 2009; Kullik ve Petermann, 2013; Zhao ve Zhao, 2015). Bu bulguya daha yakından bakıldığında uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma, kabul etme ve planlamaya yeniden odaklanma ) depresif belirtiler ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (d'Acremont ve Van der Linden, 2007; Garnefski, Boon, ve Kraaij, 2003; Kullik ve Petermann, 2013; Van Den Heuvel, Stikkelbroek, Bodden, ve Van Baar, 2020). Bununla paralel olarak uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ise (ruminasyon, felaketleştirme, kendini suçlama ve başkalarını suçlama) depresif belirtiler ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Garnefski, Kraaij, ve Spinhoven, 2001b; Garnefski ve Kraaij, 2006b; Öngen, 2010).

Derlemeye dâhil edilen çalışmaların ulaştığı bir diğer dikkate değer ortak bulgu; duygu düzenlemede cinsiyetler arası fark bulunduğudur. Buna göre ergenlik dönemindeki kızlar, erkeklere kıyasla daha fazla duygu düzenleme güçlüğü deneyimlediklerini bildirmişlerdir (Gonçalves ve ark., 2019; Silk ve ark., 2003). Yine bu bulguyla paralel olarak kızlarda, bilişsel duygu düzenleme stratejilerin kullanımının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Garnefski ve Kraaij, 2018; Öngen, 2010; Rey Peña ve Extremera Pacheco, 2012). Son olarak kızların depresif belirtilerde de daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Öngen, 2010; Rey Peña ve Extremera Pacheco, 2012).

İncelenen çalışmalardan gelen bir diğer önemli bulgu da anksiyetenin, depresyon gibi olumsuz bir sonuç olması nedeniyle duygu düzenlemede depresyonunun örüntüsüne benzeyen sonuçlar elde edilmesidir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile anksiyete arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Anksiyetenin olumlu yeniden değerlendirme, planlamaya yeniden odaklanma gibi uyumlu bilişsel stratejiler ile negatif yönde ilişkili olduğu; ruminasyon, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama gibi uyumsuz bilişsel stratejiler ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Garnefski ve Kraaij, 2018; Tortella-Feliu ve ark., 2010).

Son olarak çalışmalarda ele alınan stresli yaşam olayları, okula bağlılık, ebeveyne bağlanma ve akrana bağlanma, dürtüsellik gibi çeşitli değişkenlerle duygu düzenleme ve depresif belirtiler arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (d'Acremont ve Van der Linden, 2007; Kullik ve Petermann, 2013; Sai, Luo, Ward, ve Sang, 2016; Stikkelbroek ve ark., 2016; Zhao ve Zhao, 2015). Bu değişkenlerin (dürtüsellik, okula bağlılık, ebeveyne bağlanma vb.) ergenlerde depresif belirtilerinin düzeyiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öte yandan bahsi geçen değişkenlerin, uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha az kullanımı ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerin daha çok kullanılmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı çalışmalar depresif belirtiler ile aralarındaki ilişkilere duygu düzenlemenin aracılık etmiş olabileceğini göstermiştir (d'Acremont ve Van der Linden, 2007; Stikkelbroek, Bodden, Kleinjan, Reijnders ve Van Baar, 2016).

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Depresyonun, ergenlik döneminde en yaygın psikopatolojik sorunlardan biri olduğu kabul edilmektedir (BE, J, ve SS, 2004:21). Ayrıca ergenlik döneminde görülen depresif belirtilerin, ergenlik gelişim dönemini aştığı ve erişkinliğe değin devam edebildiği bilinmektedir (BE ve ark., 2004; Ruscio ve Ruscio, 2000). Ergenlik döneminde başlayan depresyonun kronikleşebilen bu etkileri göz önünde bulundurulduğunda; ergenlik döneminden başlanarak depresyona yönelik önleyici müdahalelerin pratik ve ekonomik açıdan fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle depresyonun etiyojisine ilişkin faktörlerin incelenmesi önem taşımaktadır. Alanyazında depresyon ile sıklıkla ilişkilendirilen duygu düzenleme mekanizmalarının hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak, ergenlik döneminde gelişen depresyona yönelik tedaviye veya önleyici müdahalelerin planlanmasına yönelik de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim farklı gelişim dönemlerinde bulunan bireyler ile sürdürülen bir çalışmada (ör., erken ergenlik, geç ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık ve klinik grup) depresif belirtiler ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında ilişkilerin tüm yaş grupları için tutarlı olduğu gösterilmesine rağmen bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ergenlikten sonra da gelişmeye devam ettiği ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımındaki artışın psikopatolojik belirtilerle ilişkili olabileceği gösterilmiştir (Garnefski ve Kraaij, 2006). Bu sonuçlar, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin anlaşılmasının yanı sıra yetişkin psikopatolojisinin anlaşılmasında da ergenlik döneminin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Bu doğrultuda şimdiki çalışmada, ergenlerde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yöntemleri ve bulguları sistematik olarak eleştirel bir biçimde gözden geçirilmiştir. Araştırmaların bulgularında ortak olan bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki incelenen çalışmalarda tutarlı olarak duygu düzenlemede yaşanan güçlüğü, depresif belirtiler ile pozitif yönde ilişkili olduğudur (ör., Gonçalves ve ark., 2019; van den Heuvel ve ark., 2020). Ayrıca belirli duyguların nasıl ve ne zaman hissedildiğini düzenlemek için kullanılacak pek çok bilişsel duygu düzenleme stratejisi bulunmasına rağmen, bazı “uyumlu” bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon belirtilerinde azalma; bazı “uyumsuz” bilişsel stratejilerin ise depresif belirtilerde artış ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (ör., d’Acremont ve Van der Linden, 2007; Stikkelbroek ve ark., 2016). Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullanan ergenlerin, depresif belirti göstermeleri daha olası olabileceği düşünülmektedir. Yine bu bulgular bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresif belirtiler ile korelasyonlarına dair bilgi vermesine rağmen bilişsel hangi stratejinin ya da stratejilerin depresyon belirtileri için daha önemli olabileceği hakkında bilgi verici değildir. Öte yandan depresif belirtilerin spesifik olarak hangi uyumlu veya uyumsuz strateji/stratejiler ile ilişkili olabileceğini belirlemek depresif belirtiler ile ilişkili olabilecek bilişsel duygu düzenleme stratejileri örüntülerine dair anlayışımızı geliştirebilir. Bununla paralel olarak Garnefski ve ark. (2001), depresyon ve anksiyetenin, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden spesifik olarak biri ile ilişkili olmaktan ziyade, birden fazla stratejinin kombinasyonunun mümkün olabileceğini tartışmışlardır. Bu doğrultuda derlemeye dahil edilen araştırmaların bulguları incelendiğinde; uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerden kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirmenin (Acremonta ve ark., 2007; Kraaij ve ark., 2003; Stikkelbroekve ark., 2016; Garnefski ve ark., 2002; Garnefski ve ark. 2018; Öngen, 2010); uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerden ise olumlu yeniden değerlendirmenin (Acremonta ve ark., 2007; Kraaij ve ark., 2003; Zhao ve ark. 2015; Garnefski ve ark. 2018; Stikkelbroekve ark., 2016) öne çıktığı ve bulgularda tekrarlandığından bahsedebiliriz.

İncelenen çalışmalarda ayrıca bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile (ruminasyon, felaketleştirme, kendini suçlama, planlamaya yeniden odaklanma) anksiyete arasında; depresif belirtiler ile benzer ilişkiler olduğu bulunmuştur (Garnefski ve ark., 2007; Garnefski, Legerstee, ve ark., 2002; Garnefski ve Kraaij, 2018; Tortella-Feliu ve ark., 2010). Anksiyetenin, depresyon gibi, zihin sağlığı veya psikopatoloji için olumsuz etkileri bulunduğu düşünüldüğünde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyonun gösterdiğine benzeyen örüntüde ilişkileri olması beklenebilir. Bununla beraber anksiyete ve depresyon belirtileri klinikte



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

sıklıkla bir arada bulunabilmektedir (Annagür ve Savaş, 2011:89). Bu doğrultuda depresyon belirtileri kontrol edilerek sürdürülen güncel bir çalışmada; felaketleştirme ve diğerlerini suçlamanın biricik olarak anksiyeteyi pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir (Garnefski ve ark., 2018:4-5). Benzer şekilde anksiyete belirtileri kontrol edildiğinde ise; ruminasyon, kendini suçlama pozitif yönde, olumlu yeniden odaklanma ve olumlu yeniden değerlendirmenin negatif yönde depresif belirtileri biricik olarak yordadığı tespit edilmiştir (Garnefski ve ark., 2018:4-5). Nitekim bu bulgu incelenen çalışmalarda, depresif belirtiler ile ilişkili olarak tekrarlanan bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile uyumludur (ör., Acremonta ve ark., 2007; Kraaij ve ark.; 2003; Zhao ve ark. 2015; Garnefski ve ark. 2018; Stikkelbroek ve ark., 2016).

Derlemeye dâhil edilen çalışmaların ulaştığı bir diğer dikkate değer ortak bulgu; duygu düzenlemede cinsiyetler arası farklar bulunduğu. Buna göre ergenlik dönemindeki kızlar, erkeklere kıyasla daha fazla duygu düzenleme güçlüğü deneyimlediklerini bildirmişlerdir (Gonçalves ve ark., 2019; Silk ve ark., 2003). İncelenen araştırmaların yalnızca birinde bu örüntü geçerli bulunmamış ve ergenlik dönemindeki erkek çocuklarının, yaşlıları kızlardan daha yüksek düzeyde depresif belirti rapor ettikleri bulunmuştur (Zhao ve ark., 2015). Ergenlik dönemindeki kızlarda depresif belirtilerin daha yüksek olduğu bulgusuyla paralel olarak kızlarda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı da daha yüksek bulunmuştur (Garnefski ve Kraaij, 2018; Öngen, 2010; Rey Peña ve Extremera Pacheco, 2012). Nitekim alanyazında ergenlik dönemi depresyonunda, kızların erken ergenlik döneminde depresif belirtilerde artış yaşadığı, erkeklerin ise geç döneme kadar daha fazla depresif belirti geliştirmedikleri gösterilmiştir (Salk, Petersen, Abramson, ve Hyde, 2016; Yap, Allen, ve Sheeber, 2007). Alanyazında yapılan iki farklı çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur (Duarte ve ark., 2015; Garnefski ve ark., 2004). Ülkemizde yapılan çalışmalar da bu bulgularla tutarlı olarak ergenlik dönemindeki kızlarda, erkeklerden daha fazla depresif belirtiler gösterdikleri bulunmuştur (Akça, Selen, Demir, ve Demir, 2018; Emiroğlu, Murat, ve Bindak, 2011). Böylelikle ergenlik dönemindeki kızların depresyon için daha fazla risk altında oldukları düşünülmektedir. Depresif belirtiler için ergenlik dönemindeki kızların erkeklerden daha fazla risk altında oldukları düşünüldüğünde uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasını artırmak ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerin kullanımını azaltmak için ergenlik dönemindeki kızlara özel müdahale programlarının geliştirilmesi önerilebilir. Dahası kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında cinsiyetler arası farkları sınavan az sayıda çalışmadan gelen bulgular incelendiğinde ülkemizde sürdürülen bir çalışmada ergenlik dönemindeki kızların en fazla ruminasyon stratejisini kullandıkları görülmüştür (Öngen, 2010). Yine başka bir çalışmada kızların kendini suçlama ve felaketleştirme stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Rey ve ark. 2012:1249-1251). Son olarak ergenlik dönemindeki kızların kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma stratejilerinin daha fazla kullandıklarını rapor ettikleri bulunmuştur (Garnefski, 2018:4-5).

İncelenen çalışmalardan gelen diğer bulgular, duygu düzenlemenin yaşam olayları, ebeveynlere bağlanma, mizaç özellikleri, yönetici işlev bozukluğu, dürtüsellik gibi değişkenler ile de ilişkili olduğunu göstermiştir (d'Acremont ve Van der Linden, 2007; Kullik ve Petermann, 2013; Stikkelbroek ve ark., 2016; Zhao ve Zhao, 2015). Örneğin, ebeveynlere daha az bağlanmanın daha fazla depresif belirti sergileme ile ilişkilendirilmiştir ve olumsuz yaşam olayları ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiye duygu düzenleme stratejilerinin aracılık ettiği görülmüştür (Betts ve ark., 2009; Kraaij ve ark., 2003; Kullik ve Petermann, 2013; Stikkelbroek ve ark., 2016). Ayrıca bireyin sahip olduğu dürtüsel özelliklerin, uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerin daha az; uyumsuz stratejilerin daha fazla kullanımı aracılığıyla depresif belirtilerde artışı yordadığı tespit edilmiştir (Acremonta ve ark., 2007:278-279). Nitekim ülkemizde sürdürülen bir çalışmada duygu düzenlemenin sosyal kaygının belirleyicisi olduğu da gösterilmiştir (Yılmaz, Yazar ve Tolan, 2021). Yine ülkemizde sürdürülen başka bir çalışmada, ergenlerde duygu düzenlemenin öfke kontrolü üzerinde de etkisinin olduğu bulunmuştur (Duman, Yılmaz, Umunç ve İmre, 2019). Bu bulgular, duygu düzenlemenin ergenler arasındaki davranışsal ve duygusal sorunların merkezi bir bağlantısı olabileceği görüşünü destekler niteliktedir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

Derlemeye dâhil edilen çalışmaların bazı sınırlılıkları bulunduğundan bahsedebiliriz. Bunlardan ilki, incelenen çalışmaların ağırlıklı olarak kesitsel veriye dayanması nedeni ile depresyon veya depresif belirtiler ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkide varsa nedensel bağlar hakkında bir sonuca varmaya katkı sağlamaktan uzak olmalarıdır. Başka bir deyişle duygu düzenlemede yaşanan güçlük, depresif belirtiler için bir öncül olabileceği gibi depresif belirtilerin bir sonucu da olabilir. Bununla beraber duygu düzenleme süreci ve depresyon ya da depresif belirtiler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin anlaşılabilmesi için daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle müdahale çalışmaları formatında yürütülen ve ergenlere belirli pratikleri uygulaması öğretilen ve bu deneysel grubun sonuçlarını kontrol grubun sonuçlarıyla karşılaştıran deneysel desenli çalışmaların yapılmasının alan için faydalı olacağı düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalardan yalnızca birinin (Gonçalves ve ark., 2019) boylamsal etkileri sınıdığı görülmüştür. Bu anlamda ergenlerde duygu düzenlemenin gelişimsel etkilerini ve depresyonu ve iyi oluşu nasıl etkilediğini anlayabilmek için boylamsal olarak daha fazla incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Depresyonun bir psikopatoloji olmasına rağmen, incelenen çalışmalar arasında, klinik olarak depresyon tanısı almış ergenler ile tanı almamış bireyleri karşılaştıran çalışmaların da azlığı (Van Den Heuvel ve ark., 2020) bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum, bulguların klinik örneklem için genellemesini de engellemektedir.

Ayrıca incelenen çalışmalarda depresyon ya da depresif belirtiler, katılımcıların öz-bildirim ölçeklerine verdikleri tepkiler ile ölçülmektedir. Çalışmalarda hem depresif belirtiler hem de diğer değişkenler için ölçümlerin ağırlıklı olarak öz-bildirime dayanması, bireylerin benlik yanlılıklarından ve sosyal istenirlikten uzak, tarafsız biçimde tepki verdikleri sayılına dayanmaktadır.

İncelemeye dâhil edilen ve farklı ülkelerde sürdürülen çalışmalardan gelen bulgular, ergenlikte duygu düzenleme güçlüğü ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide kültürel farkların bulunup bulunmadığı hakkında bir çıkarım yapabilmemize de olanak sağlayabilmektedir. İncelenen çalışmaların bulguları, tutarlı olarak duygu düzenleme ve depresif belirtilerin ilişkili olduğunu göstermektedir. Kültür, hem duyguları ve hem de duygu düzenleme süreçlerini birçok yönden biçimlendiren önemli bir etkidir. Kültürel özellikler, temel olarak hangi duygunun daha yoğun hissedileceğini, hissedilen duyguya atfedilen anlamları ve diğerleri tarafından duyguya verilmesi gereken tepkileri belirleyebilmektedir (Mesquita, De Leersnyder, ve Albert, 2014). Bu nedenle farklı kültürlerdeki bireyler kendi toplumsal normlarına göre duygularını düzenlemeyi öğrenmektedir. Örneğin, Doğu kültürlerinde temel amaç bireyin toplumda uymak zorunda olduğu davranış biçimlerini göstermek olmasına karşın Batılı kültürlerde bireyin özerkliğini ön plana çıkaran duygu ifadesini ve bağımsız duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri öğretilmektedir (Ulaşan Özgüle ve Sümer, 2017). Batı kültüründe aynı zamanda bireysellikte beraber kişisel başarı da önemlidir ve bireylerin başarılı olduklarında duygularını ifade etmeleri beklenilir. Doğu kültürlerinde ise kişiler arası ilişkiler daha önemlidir ve her duygunun ifade edilmesi beklenilmez (Fei-Yin Ng, Pomerantz, ve Lam, 2007; Mesquita, De Leersnyder, ve Albert, 2014). Bireysellik, toplumsal normlar, kişiler arası ilişkiler gibi kültüre özgü özelliklerin duyguların düzenleme sürecini etkilediği görülmektedir.

Buradan hareketle derlemeye dâhil edilen çalışmaların Türkiye ve Çin dışında çoğunlukla batılı, endüstrileşmiş, eğitilmiş, varlıklı ve demokratik (WEIRD; Western, educated, industrialized, rich and democratic) özelliklere sahip toplumlardan gelmesi nedeniyle, bu özelliklerin dışında yer alan toplumların yeterince temsil edilmediği söylenebilir. Ayrıca duyguların düzenlenmesinde kültüre özgü özelliklerin gözden kaçırılabilmesi bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak derlemeye dâhil edilen çalışmalardan gelen bulgular, tutarlı olarak duygu düzenlemenin ergenlerde depresif belirtilerin analizinde anlamlı yapılar olduğunu göstermektedir. Ayrıca ergenlerde depresif

belirtilerin, belirli bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda duygu düzenleme güçlükleri konusunda ergenlik dönemindeki bireylerde, sosyal-duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlayan eğitim programlarının planlanması önerilebilir. Ergenlik dönemindeki bireyleri depresyonun yıkıcı etkilerinden korumak adına okullarda, özel eğitim kurumlarında, çocuk yetiştirme yurtlarında vb. yerlerde belirli periyotlarda taramalar yapılması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Abela, J. R. Z. ve Benjamin L. Hankin. (2008). Handbook of depression in children and adolescents. In *Guilford Press*. New York: Guilford Press.
- Akça, S. Ö., Selen, F., Demir, E. ve Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıkların ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 45(3), 255–264.
- Aktepe, E. (2011). Ergenlerde kendine zarar verme davranışı. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 10(2), 201–210. Retrieved from <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRJNE5qazVPUT09/ergenlerde-kendine-zarar-verme-davranisi>
- Akyel, B., Kayış, H., ve Yüncü, Z. (2018). Ergenlikte Beyin Gelişimi, Risk Alma ve Bağımlılığa Yatkınlık. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry - Special Topics*, 4(2), 134–139. Retrieved from <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-ergenlikte-beyin-gelisimi-risk-alma-ve-bagimlilik-yatkynlik-82627.html>
- Alba, J., Calvete, E., Wante, L., Van Beveren, M. L. ve Braet, C. (2018). Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Association between Bullying Victimization and Depressive Symptoms in Adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 42(1). <https://doi.org/10.1007/s10608-017-9874-5>
- Aldao, A. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974–983. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>
- Alexa C. Curtis. (2015). Defining the adolescent. *Journal of Adolescent and Family Health*.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013) Ruhsal bozuklukların tanımsal ve sayımsal el kitabı (DSM-5). (E. Köroğlu, Çev.) Hekimler Yayın Birliği.
- Annagür, B. B. ve Savaş, H. A. (2011). Depresyonda ekhastalık, ekhastalık olarak depresyon: Türkiye’de yapılmış çalışmaların gözden geçirilmesi. *Journal Of Mood Disorders*, 1(2), 87–94. <https://doi.org/10.5455/JMOOD.20110618110559>
- Barrio, V. del, Capilla, M. L. R., Olmedo, M. ve Colodrón, F. (2002). First adaptation of the CDI-S for Spanish population. *Acción Psicológica*, 1(3), 263–272. <https://doi.org/10.5944/AP.1.3.558>
- Be, C., J. C.-S. ve SS, J. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 33(1), 21–31. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301\\_3](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_3)
- Beck, A. T., Steer, R. A. ve Brown, G. K. (1996). *Beck depression inventory (BDI-II)* (Vol. 10). Pearson.
- Berman, M. G., Peltier, S., Nee, D. E., Kross, E., Deldin, P. J. ve Jonides, J. (2011). Depression, rumination and the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5). <https://doi.org/10.1093/scan/nsq080>
- Betts, J., Gullone, E. ve Sabura Allen, J. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and

- parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2). <https://doi.org/10.1348/026151008X314900>
- Casey, B. J., Jones, R. M., ve Hare, T. A. (2008). The Adolescent Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111. <https://doi.org/10.1196/ANNALS.1440.010>
- Cole, P. M. (2016). Emotion and the Development of Psychopathology. In *Developmental Psychopathology*. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy107>
- Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Cracco, E., Durme, K. Vanve Braet, C. (2015). Validation of the FEEL-KJ: An Instrument to Measure Emotion Regulation Strategies in Children and Adolescents. *PLoS ONE*, 10(9). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0137080>
- d'Acremont, M. ve Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30(2). <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.007>
- Davison, G. C., Neale, J. M. ve Kring, A. M. (2001). *Abnormal psychology*. John Wiley New York.
- De Lissnyder, E., Koster, E. H. W., Goubert, L., Onraedt, T., Vanderhasselt, M. A. ve De Raedt, R. (2012). Cognitive control moderates the association between stress and rumination. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(1), 519–525. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.07.004>
- Derogatis, L. R. ve Cleary, P. A. (1977). Confirmation of the dimensional structure of the SCL-90: A study in construct validation. *Journal of Clinical Psychology*, 33(4), 981–989.
- Dryman, M. T. ve Heimberg, R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: a systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, Vol. 65. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.07.004>
- Duarte, A. C., Matos, A. P. ve Marques, C. (2015). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: Gender's Moderating Effect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.632>
- Duman, N., Yılmaz, S. A., Umunç, Ş. ve İmre, Y. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Duygudurum Düzenleme ve Öfke. *Ululararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.21733/IBAD.505283>
- Emiroğlu, M., Murat, M. ve Bindak, R. (2011). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerini Yordayan Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 262–274.
- Fei-Yin Ng, F., Pomerantz, E. M., ve Lam, S. fong. (2007). European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: implications for children's responses. *Developmental Psychology*, 43(5), 1239–1255. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1239>
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001a). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8). [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001b). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, Nadia, Boon, S. ve Kraaij, V. (2003). Relationships between Cognitive Strategies of Adolescents



- and Depressive Symptomatology Across Different Types of Life Event. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6). <https://doi.org/10.1023/A:1025994200559>
- Garnefski, Nadiave Kraaij, V. (2006a). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045–1053. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2006.04.010>
- Garnefski, Nadiave Kraaij, V. (2006b). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>
- Garnefski, Nadiave Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3). <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garnefski, Nadiave Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 32(7). <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Garnefski, Nadia, Kraaij, V.ve van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5), 619–631. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009>
- Garnefski, Nadia, Legerstee, J., Kraaij, V., Van Den Kommer, T.ve Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25(6). <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0507>
- Garnefski, Nadia, Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M.ve Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(1). <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0562-3>
- Garnefski, Nadia, Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J.ve van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2). [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00083-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00083-7)
- Garnefski, Nadia, Van Kommer, T. Den, Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J.ve Onstein, E. (2002). The Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison between a Clinical and a Non-Clinical Sample. *European Journal of Personality*, 16(5). <https://doi.org/10.1002/per.458>
- Geçkil, E.ve Dündar, Ö. (2011). Turkish adolescent health risk behaviors and self-esteem. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 219–228. <https://doi.org/10.2224/SBP.2011.39.2.219>
- Gonçaves, S. F., Chaplin, T. M., Turpyn, C. C., Niehaus, C. E., Curby, T. W., Sinha, R.ve Ansell, E. B. (2019). Difficulties in Emotion Regulation Predict Depressive Symptom Trajectory from Early to Middle Adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 50(4). <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00867-8>
- Gratz, K. L.ve Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 2004 26:1, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, Vol. 2. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>



- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, Vol. 39. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3). <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J. ve Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.) *Handbook of Emotion Regulation*.
- Joormann, J. ve Gotlib, I. H. (2010). Emotion regulation in depression: Relation to cognitive inhibition. *Cognition and Emotion*, 24(2). <https://doi.org/10.1080/02699930903407948>
- Kraaij, V., Garnefski, N., De Wilde, E. J., Dijkstra, A., Gebhardt, W., Maes, S. ve Ter Doest, L. (2003). Negative Life Events and Depressive Symptoms in Late Adolescence: Bonding and Cognitive Coping as Vulnerability Factors? *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3). <https://doi.org/10.1023/A:1022543419747>
- Kullik, A. ve Petermann, F. (2013). Attachment to parents and peers as a risk factor for adolescent depressive disorders: The mediating role of emotion regulation. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(4). <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0347-5>
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M. ve Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6). <https://doi.org/10.1007/BF02089885>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand.
- Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., estan, N., Weinberger, D. R. ve Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health--Opportunity and obligation. *Science*, 346(6209). <https://doi.org/10.1126/science.1260497>
- M, K. (1985). The Children's Depression, Inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21(4), 995-998. Retrieved from <http://europepmc.org/article/MED/4089116>
- Marganska, A., Gallagher, M. ve Miranda, R. (2013). Adult Attachment, Emotion Dysregulation, and Symptoms of Depression and Generalized Anxiety Disorder. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1). <https://doi.org/10.1111/ajop.12001>
- Martin, R. C. ve Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249-1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>
- Mesquita, B., De Leersnyder, J., ve Albert, D. (2014). The cultural regulation of emotions. In *The Handbook of Emotion Regulation* (pp. 284-301).
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ve Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ (Online)*, Vol. 339. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Nair, M. K. C., Paul, M. K. ve John, R. (2004). Prevalence of depression among adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics* 2004 71:6, 71(6), 523-524. <https://doi.org/10.1007/BF02724294>
- Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.358>
- Özkul, B. ve Partlak Günüşen, N. (2019). Lise öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığının ve etkileyen etkenlerin incelenmesi: Epidemiyolojik bir araştırma. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 21(2), 203-210. <https://doi.org/10.5455/apd.54064>
- Paus, T., Keshavan, M. ve Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence?

- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401.
- Rey Peña, L.ve Extremera Pacheco, N. (2012). Physical-Verbal Aggression and Depression in Adolescents: The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Universitas Psychologica*, 11(4). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-4.pada>
- Reynolds, W. M. (2010). Reynolds Adolescent Depression Scale. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.CORPSY0798>
- Reynolds, W. M.ve Mazza, J. J. (1998). Reliability and Validity of the Reynolds Adolescent Depression Scale with Young Adolescents. *Journal of School Psychology*, 36(3), 295–312. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00010-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00010-7)
- Ruscio, J.ve Ruscio, A. M. (2000). Informing the continuity controversy: a taxometric analysis of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 473.
- Sai, L., Luo, S., Ward, A.ve Sang, B. (2016). Development of the tendency to use emotion regulation strategies and their relation to depressive symptoms in chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01222>
- Salk, R. H., Petersen, J. L., Abramson, L. Y.ve Hyde, J. S. (2016). The contemporary face of gender differences and similarities in depression throughout adolescence: Development and chronicity. *Journal of Affective Disorders*, 205. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.071>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., ve Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B.ve Samson, A. C. (2017). Emotion Regulation Strategies in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2). <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Siener, S.ve Kerns, K. A. (2012). Emotion regulation and depressive symptoms in preadolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(3). <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0274-x>
- Silk, J. S., Steinberg, L.ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6). <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Southam-Gerow, M. A.ve Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189–222. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(4). [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)
- Stikkelbroek, Y., Boddien, D. H. M., Kleinjan, M., Reijnders, M.ve Van Baar, A. L. (2016). Adolescent depression and negative life events, the mediating role of cognitive emotion regulation. *PLoS ONE*, 11(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161062>
- Suri, G., Sheppes, G.ve Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation and Cognition. In *Handbook Of Cognitif and Emotion*.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S.ve Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, Vol. 379. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4)

- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4). <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Tortella-Feliu, M., Balle, M.ve Sesé Albert, A. (2010). Relationships between negative affectivity, emotion regulation, anxiety, and depressive symptoms in adolescents as examined through structural equation modeling. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(7). <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.04.012>
- Van Den Heuvel, M. W. H., Stikkelbroek, Y. A. J., Bodden, D. H. M.ve Van Baar, A. L. (2020). Coping with stressful life events: Cognitive emotion regulation profiles and depressive symptoms in adolescents. *Development and Psychopathology*, 32(3). <https://doi.org/10.1017/S0954579419000920>
- Web1:Adolescence: a period needing special attention - recognizing-adolescence. (n.d.) <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section2/page1/recognizing-adolescence.html> Erişim Tarihi: 21.06.2021
- Werner, K.ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. *Emotion Regulation and Psychopathology*.
- Wolgast, M., Lundh, L. G.ve Viborg, G. (2011). Cognitive reappraisal and acceptance: An experimental comparison of two emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 49(12). <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.09.011>
- Yap, M. B. H., Allen, N. B.ve Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(2). <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0014-0>
- Yılmaz, L.,Yazar, R., ve Tolan, O. (2021). Prediction of Social Anxiety in Adolescence in the Context of Parental Attitudes and Emotion Regulation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13, (4), <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.016>
- Young, K. S., Sandman, C. F.ve Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, Vol. 9. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C.ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, Vol. 27. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zhao, Y.ve Zhao, G. (2015). Emotion regulation and depressive symptoms: Examining the mediation effects of school connectedness in Chinese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.009>
- Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.
- Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
- Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.
- Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, etik kurul izni geektiren araştırmalar kapsamında olmadığından etik kurul izninden muaftır.

**ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI İŞLEVINİN ÖĞRENME İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA NİTEL YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI**

Uzman Klinik Psikolog M. Can HASATEŞ\*

Doç. Dr. Özden BADEMCI\*\*

Öğr. Gör. Dr. Neslihan ZABCI\*\*\*

**ÖZ**

Alanyazında öğretmenlerle ilgili çalışmaların daha çok öğretmenlerin mesleki algı ve doyumları ile öğretmenlik mesleğinde fark yaratılması gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçları karşısında öğretmenlerin kapsayıcı işlevi hakkındaki araştırmaların ise Türkiye’de sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmenin kapsayıcı işlevinin öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında ve öğretmenin bakış açısıyla ele alınmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul’un farklı bölgelerinde yaşayan eğitimin çeşitli kademelerinden 11 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin söylemlerinin analizi tema analizi ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleriyle yapılmıştır. Analizler sonucunda “öğretmen- öğrenci ilişkileri”, “öğretmenin kaynakları” ve öğretmenin kapsama ihtiyacı” ana temalarına ulaşılmıştır. “Sınıf içinde/dışında öğretmen- öğrenci ilişkisi”, “otantisiteye karşı öğretmen tipolojisi”, “duyguların kapsama(ma)sı”, “öğretmenin rol ve işlevleri”, öğrenmeye etki eden duygusal faktörlere sınıf dışında çözüm arama”, “kaynak olarak çocuklar”, “ekip çalışması”, “takdir edilme”, “aktif katılım”, “veli ile ilişkiler”, “duygusal yük (okul dışına taşan duygular: sindirme ihtiyacı)”, “mesleğe hazır oluş” , “daha fazla psikoloji ve hizmet içi eğitim” ve “dinlenilmenin terapötik ve motive edici etkisi” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri ile akademik performansla dayalı ilişki kurdukları, öğrencileri ile ilişkilerinin sınıf içinde ve dışında farklılaştığı, öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının öğretmen- öğrenci ilişkisinin dışında tutulduğu, öğrenciye karşı empatik yaklaşımın bir risk olarak değerlendirildiği, öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlarına farkındalıklarının sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğrencilerini kapsayabilmeleri için öncelikle kendilerinin kapsaması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Akademik başarıya odaklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kendi sosyal ve duygusal gereksinimleri kapsanmayan öğretmenlerin, kendilerini bilinç-dışı koruma stratejisi olarak düşünülebilir. Çalışma ayrıca, klinik psikoloji ve eğitim psikolojisi alt alanlarının kesişim noktalarına işaret etmesinin yanı sıra klinik psikolojinin sadece birey odaklı araştırmalar ve/veya müdahalelerde değil, eğitim ve okul gibi toplum temelli çalışmalar içerisindeki önemini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen-öğrenci ilişkisi, kapsayıcı işlev, öğretmenlerin kapsayıcı işlevi, öğrenmede sosyal-duygusal ihtiyaçlar.

**RESEARCH OF TEACHERS’ CONTAINING FUNCTION IN THE CONTEXT OF LEARNING RELATIONS WITH THE QUALITATIVE METHOD****ABSTRACT**

In the literature, it is seen that the studies about teachers mostly focus on issues such as teachers' professional perception and satisfaction and making a difference in the teaching profession. It is understood that researches on teacher-student relations and the containing function of teachers against students' social emotional needs is

\* Işık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, TÜRKİYE;  
<https://orcid.org/0000-0002-5501-1511>, can.hasates@yahoo.com

\*\* Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, TÜRKİYE;  
<https://orcid.org/0000-0002-6116-1786>, ozdenbademci@maltepe.edu.tr

\*\*\* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, TÜRKİYE;  
<https://orcid.org/0000-0001-5305-7009>, neszabci@superonline.com

Araştırma Makalesi.

Sayfa Sayısı: 1486-1514

Makale Geliş Tarihi: 17.10.2021

Makale Kabul Tarihi: 24.12.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

limited in Turkey. This study was carried out in order to understand the dynamics of learning relationships by exploring the containing function of teachers in the context of teacher-student relationship. The in-depth interview technique was conducted with the participants of the research consist of eleven teachers living in different parts of Istanbul, Turkey. Discourses of the teachers were analyzed using thematic analysis and interpretive phenomenological analysis methods. As a result of the analysis, it was reached these main themes: “teacher-student relations”, “teacher’s resources” and “the socio-emotional and contained needs of the teacher”. In addition, it was reached sub-themes: “teacher- student relationship inside and outside the classroom”, “authenticity vice versa teacher typology”, “containing and not containing the emotions”, “teacher’s role and functions”, “searching a solution outside the classroom for the emotional factors that affect learning”, “children as a resource”, “team work”, “to be appreciated”, “participation actively”, “relationships with childrens’ parents”, “emotional labor (emotional pressure and a need for emotion processing)”, “being ready for (teaching) occupation”, “more psychology, in-service training and the motivational and therepetic effects of being listened”. It was found that teachers focus on academic performance within the scope of their perceived roles and responsibilities and they have different experiences of establishing relationships within and outside the classroom. In addition, they believe that social-emotional needs should be excluded from the teacher-student relationship in general and they do not care about the social-emotional needs of themselves and their students, considering empathy as a risk. It was also understood that teachers need to be contained in the system, especially by the school and family in order to contain their students. The study also points out the intersection points of clinical psychology and educational psychology sub-fields, as well as reveals the importance of clinical psychology not only in individual-oriented research and/or interventions, but also in community-based studies such as education and school.

**Keywords:** Teacher-student relationship, containing function, teachers’ containing functions, social-emotional needs in learning.

## 1. GİRİŞ

Çocuk eğitim almaya başlamadan önce kişiliğın sosyal ve duygusal bileşenleri bağlanma ilişkileri ile belirlenmektedir. Sosyal ve duygusal ihtiyaçların tutarlı bir biçimde karşılanması güvenli bir bağlanma ilişkisinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Winnicott, 1974). Bu bağlamda, okulun; güvenli bir çevre olarak algılanması için sosyal ve duygusal ihtiyaçların farkında olunduğu, olumlu etkileşimlerin olduğu, öğrencilerin güvenliğinin sağlandığı, öğrencilerin bireysel ve kültürel ihtiyaçlarına cevap veren pratiklerin yer aldığı bir bağlam özelliğini taşıması gerekmektedir (Cavanaugh, 2016: 42). Sosyal-duygusal ihtiyaçların fark edilmesi ve güvenli bir ortam sunularak bu ihtiyaçların giderilmesi, olumlu ve yeterince güvenli ilişkiler kurulması; öğrenme için anahtar bir rol üstlenmektedir (Hallam, 2009: 315). Bu sebeple, sosyal-duygusal ihtiyaçların karşılanmadan önce anlaşılması ve fark edilebilmesi gerekmektedir. Sosyal duygusal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik travma bilgisine dayalı geliştirilen müdahale programları genellikle çocuğun gelişiminin desteklenmesine, kendisine ve diğerlerine dair olumlu his ve değerlendirmeler edinebilmesine odaklanmaktadır (Woolf, 2012: 29). Bununla birlikte, bu müdahale programları aracılığıyla çocukların iletişim kurabilme, yardım isteyebilme, arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme gibi sosyal yeteneklerinin gelişmesine yardım edilmesi de amaçlanmaktadır (Woolf, 2012: 29).

Psikodinamik-psikanalitik yaklaşım, erken dönemde kişiler arası ilişkilerin kişilik gelişiminde ve sosyal-duygusal gelişimde etkili olduğu üzerine odaklanmaktadır (Shaver ve Milkulincer, 2002:



140; Bowlby, 1969; Erikson, 1964). Bu yaklaşımdan hareketle, sınıf için düşünüldüğünde; iyi nitelikli ilişkilerin gelişimi için bir çocuğun geçmiş deneyimlerinin anlaşılması ve öğrenmede zorluk yaşayan çocuğun duygusal süreçlerinin öğretmen tarafından kapsanması oldukça önem taşımaktadır (Colley ve Cooper, 2017: 21). Geddes (2006), özellikle öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin güvenli, tutarlı ve süreklilik içerdiği durumlarda okulda öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, bir bağlam olarak okulun güvenli olmasının ötesinde öğretmenle kurulan güvenli ilişkinin öğrenme deneyimindeki etkisi yadsınamayacak derecede önem arz etmektedir (Riley, 2011; Reinstein, 2006; Twemlow ve ark., 2002: 305; Bevan, 1981: 129).

Sosyal-duygusal ihtiyaçların farkında olan ve bağlanma temelli stratejilerin uygulandığı İngiltere'deki bazı okullarda yapılan ön araştırmalar bu uygulamaların çocukların davranışını, okula katılım göstermelerini ve akademik durumlarını olumlu olarak etkilediğini de göstermektedir (Parker, Rose ve Gilbert, 2016: 465; Rose, McGuire-Snieckus ve Gilbert, 2016). İngiltere'de yürütülen bağlanma temelli stratejilerin yer aldığı okulların uygulamalarının etkisinin araştırıldığı bir başka pilot çalışmada ise çocukların İngilizce 'de, Matematik 'de ve Okuma derslerinde akademik puanlarının arttığı saptanmıştır (Rose ve ark., 2016). Bu araştırmada; aynı zamanda çocukların davranışlarını ve duygularını düzenleyebildikleri gözlemlenmiş ve empati kurabilme becerilerinde de bir artışın söz konusu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesi, davranışlarının sorumluluklarını almaya dair eğilimlerinin artması ve okul personeliyle daha iyi ilişkiler geliştirmeye başlamaları ulaşılan diğer önemli bulgulardandır. (Rose ve ark., 2016).

### **1.1.Duygular ile Öğrenme İlişkisi ve Bedenin Öğrenmedeki Rolü**

Duygular, çevreyi ve kurulan ilişkileri bir araya getirir, birleştirir. Duyguların, mantığımızı kullanma yeteneğimiz, davranışlarımız ve verdiğimiz tepkiler üzerinde bir etkisi olabileceği düşünülmektedir (Colley ve Cooper, 2017: 25). Duyguların sadece bilişsel süreçlerle anlaşılmaya çalışılması aslında duyguların doğasına uygun olmayan açıklamaları beraberinde getirmektedir. Bazı eğitim-öğretim modellerinde ise pedagoji odağı alınarak zihin, beden ve duygular öğrenme deneyiminde birleştirilmeye-bütünleştirilmeye çalışılmaktadır (Sund ve ark., 2019: 3). Özellikle Kanada ve Yeni Zelanda'da zihin, beden ve duyguların bütünleştirilmesini hedefleyen eğitim programlarında öğrencilerin olgunlaştığı ve öz-düşünümsellik/yansıtma (reflexivity) ile eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Broom ve Murphy, 2005: 110).

## 1.2.Kapsayıcı İşlev

Sosyal ve duygusal bileşenler ile öğrenme arasındaki ilişki bağlamında yapılan literatür taraması neticesinde öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin tamamlayıcı ve bütünleştirici bir özelliği olabileceği düşünülmektedir (Dale ve James, 2013: 3).

Kapsayıcı işlevin öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde bütünleştirici etkisi olabileceği düşüncesini detaylandırabilmek için kapsayıcı işlev literatürüne yer verilmesi planlanmıştır. Bu bağlamda, Wilfred Bion'un (1962) "kapsayıcı işlev" kavramı annenin bebeğin başedilemez duygulanımlarına bir anlam vererek, kendi düşlem ve düşüncelerini bebeğin hizmetine sunması olarak tanımlanabilir (Emanuel, 2012: 269). Yenidoğanın bu ihtiyacının kaynağı bebeğin doğar doğmaz açlık, susuzluk, gürültü gibi içsel ve dışsal uyarılımlara (tanınmayan, aşına olunmayan bir ortama girmek gibi) maruz kalması ve yaşadığı kaygıdır (Zabcı, Erol ve Şimşek, 2018: 191). Bu zorlayıcı iç ve dış uyarılımlar, Bion (1962) tarafından "Beta Öğeleri" olarak adlandırılmaktadır. Bebeğin bu iç ve dış uyumunu bozucu, rahatsız edici durumunun anlaşılması ve ihtiyaçlarının anne ya da bakımveren tarafından karşılanması, bebeğin kapsanması anlamına gelmektedir (Zabcı ve ark., 2018: 192). İhtiyaçları karşılanan ve yeniden rahatlatılmayı deneyimleyen bebek, bu olumsuz uyarıların tahammül edilebilir deneyimlere (alfa öğelerine) dönüştürülebildiğini keşfeder (Bion, 1962). Ötekine yansıtılan bu başedilemez duygulanımlar sonuçsuz kalırsa, Bion (1967) öznenin merak etmeyi, dolayısıyla düşünmeyi bıraktığını ifade eder.

Sosyal duygusal ihtiyaçlar, merak etme ve öğrenme arasındaki ilişki düşünüldüğünde kapsayıcı işlevin evden okula uzanan bir süreci takip etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu kapsayıcı işlev ile ilgili rolün bir bölümünü çocuklar okula başladığında üstlendiğini görmek mümkündür (Dale ve James, 2013: 2). Sınıf ortamı düşünüldüğünde, okula yeni başlayan çocukların birçoğunun öğretmenlerine "anneciğim" diye hitap etme eğiliminde olmasının yanlışlıkla ilişkili olmadığı görülmektedir (Youell, 2017: 175). Bu durum, bilinçdışı olarak, ebeveyn ve onun uzantısı olan öğretmenden beklenen kapsayıcı işleve yaslanma ihtiyacını düşündürmektedir. Çocuğun veya ergenin işlemekte, anlamakta ve dile getirmekte zorlandığı duygulanımları akademik süreçlere yansıdığına, bunları anlamaya çalışıp, adlandırmaya çalışan bir öğretmen, kendi düşünce becerilerini öğrencinin hizmetine sunarak, onun da düşünme becerilerini geliştirmesini, dolayısıyla deneyimden yola çıkarak öğrenmesini sağlayacaktır. Çocuk, düşünebilmeyi sağlaması için bir katalizöre (işleme aracı) gereksinim duyabilir ki, bu da duyarlılığı ile öne çıkan ve yetişkin olan ötekidir. Öğrencinin öğrenme süreçlerinde zorlanması durumunda öğretmenin öğrencinin duygulanımsal zorlanmalarını anlamaya çalışması ve bu duygulanımsal

sorunlara duyarlı bir varlık (Şahin, 2019: 138) olarak yaklaşması kapsayıcı işlev olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenin bu kapsayıcı işlevi sayesinde; öğrenci için anlaşılabilir ve anlaşılır kılınabilecek ve baş edilemeyen duygusal sorunların tahammül edilebilir olmasını sağlayacak bir işleme aygıtı da öğrencinin kullanımına sunulabilecektir.

### 1.3.Öğrenme Deneyimleri Bağlamında Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğrenme deneyimi ve serüveni, önce anneyi daha sonra tüm dünyayı merak etme ile başlamaktadır (Erten, 2019: 81). Öğrenmenin güdüleyicisi olan merak, bilgi edinme ile buluşunca ve bu deneyimden keyif alınınca yaşam boyu bu deneyimden öğrenme (learning from experience) devam etmektedir (Bion, 1962). Bu bağlamda, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yaşamın en erken dönemlerinde öznenin önce anne ve daha sonra da öteki nesnelere (arkadaşlar, öğretmen ve dünyanın geri kalanı) ilişki kurması ve ilişki içinde olması gerekmektedir.

Yaşamın en erken dönemlerinde başlayan öğrenmenin okulda devam ettiği düşünülürse öğrenme deneyiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenin yeni öğrenmeler için öğrenciyi cesaretlendirmesi de öğrencinin akademik ve sosyal anlamda edindiği öğrenme deneyiminden memnuniyet duymasının yolunu açabilir. Dolayısıyla bu keşif sürecinin sınıf içinde öğretmenle kurulan olumlu ilişkiler sayesinde devam edebileceği düşünülmektedir. Buna karşılık, her gün yirmiden otuz beşe kadar varan öğrenci sayısına sahip sınıflara ders vermekte olan öğretmenler, çocukları anlamak için bütün ilgilerini kullanma konusunda kısıtlanmaktadır (Youell, 2006). Bununla birlikte, öğretmenlerin bazı evrak işlerini tamamlamak zorunda olmaları ve belirlenen programa uymak ya da müfredatı yetiştirmek zorunda olmaları sebebiyle, her bir çocuğun ihtiyaçlarını anlamaları ve çocukların duygusal gelişimlerini de desteklemeleri zorlaşmaktadır (Youell, 2006).

Öğrencinin öğretmen tarafından karşılanan psikolojik ihtiyaçları (ilişki kurma, duygularının anlaşılması, güven duyma vb.) öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğrencinin iyilik halini ya da memnuniyet düzeyini de etkilemektedir (Froilan, Worrell ve Oh, 2018: 866). Öğretmen- öğrenci ilişkisi ile ilgili yapılan bir dizi çalışma, olumlu öğretmen- öğrenci ilişkisini destekleyen öğretmenlerin öğrencilerinin kendi kendilerini motive edebildiğini, mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu, başkalarına yardımcı olabilmek için öğrenmeyi bir amaç ve araç olarak değerlendirdiğini ve psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasının duygusal sağlıklarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Froiland ve ark., 2018: 868; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007: 84). Yapılan bazı araştırmaların bulguları ise öğrencilerin öğretmenleri tarafından önemsendiklerini hissetmelerinin

okula olan bağlılıklarını arttırdığı ve öğrenmekten keyif aldığı yönündedir (Sakiz, Pape ve Hoy, 2012: 236).

#### 1.4.Öğretmenlik Kimliği ve Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Algılarına Karşılık Otantisite

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde kendilerini konumlandırışları ya da ilişki kurarken odağa aldıkları bileşenlerin (duygular, psikolojik ihtiyaçlar, empati, akademik başarı vb.) öğretmenlik mesleğine dair algılarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin katılımcı olduğu öğretmenlik ve öğretme işi üzerine yapılan bir araştırmada katılımcıların sadece %10'u spontan bir şekilde öğretmenlik mesleğinin sevgi ve önemsemek duygularıyla ilişkili bir meslek olduğu hakkında görüş bildirmiştir (Sutton ve Wheatley, 2003). Katılımcıların %70'i ise, hakkında görüş bildirmeleri istenen yazılı bir duygu listesi verildiğinde sevgi ve önemsemekten bahsetmiştir (Sutton, 2000).

Öğretmenlerin mesleğe dair algılarının ve düşüncelerinin yaşanılan toplumun ve dönemin özelliklerinden etkilenebildiğini de söylemek mümkündür (Çetin ve Ünsal, 2020: 36; Sudhakar ve Dayakara, 2017: 131). Bu kapsamda, öğretmenlik mesleğine dair uygulamaların, rol ve sorumluluk anlayışlarının, algıların, zihinsel temsillerin, pratiklerin; toplumun, devletin ve ailelerin beklentilerinden de etkilenecek değiştiği ve her döneme özgü öğretmen "tipolojisi" oluştuğu görülmektedir (Yıldız, 2013: 45). Bu bağlamda, öğretmenliğe dair algıların, bireysel farklılıkları ve öğretmenlerin otantisitelerini kısıtlayıcı özellikte olabileceği düşünülmektedir. Otantisite; bizim sosyal, politik, ahlaki ve felsefi açıdan benliğimizi yapılandırmak için harcadığımız çabayı ve kendimiz için oluşturmak istediğimiz doğru benliği temsil etmektedir (Feldman, 2015). Otantik olmak aynı zamanda birinin büründüğü kişiliği yerine (false persona) gerçek kişiliğini ifade etmesiyle de ilişkilidir (Josephs ve ark., 2019: 120).

Beklenen bu rol ve sorumluluklar çerçevesinde oluşan öğretmenlik tipolojisi (Yıldız, 2013) sonucunda, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları "akademik başarıyı" odağa alma, "bilgi kaynağı olma" şeklinde olup öğretmenlerde bahsedilen sorumlulukları yerine getirince iş doyumuna ulaşabilme düşüncesine sebep olmakta ve akademik başarı böylelikle öğrencilerle ilişkinin merkez noktası haline almaktadır (Koç, 2014).

#### 1.5.Veli/Aile ve Okul İlişkileri

Aile, çocuğun üyesi olduğu ilk grup özelliğini taşımaktadır. Çocuk, gelecek öğrenme deneyimlerini burada inşa etmeye başlamaktadır (Youell, 2009). Psikanalitik yaklaşıma göre, aile ve grup davranışı anne-baba ve çocuk üçlüsünün duygusal deneyimleri ve bunların ifade buluş biçimleri

çocuğun kişiliğini şekillendirmekte ve ileriki yaşamında (yetişkinlikte veya okul yaşamında) grup deneyimlerini etkilemektedir (Youell, 2006). Akranlarla ve öğretmenlerle kurulan ilişkiler ve bu ilişkilerde gerekli olan sosyal-duygusal yeteneklerin ebeveynlik tutumundan etkilenmesine ek olarak, birçok araştırma bulgusu ebeveynlik tutumlarının öğrencilerin akademik başarısı, okula olan bağlılıkları, okula olan uyumları ve sınıftaki sosyal yeterlilikleri üzerinde de etkisi olduğunu göstermektedir (Caputi, Lecce ve Pagnin, 2017: 142; Perdue, Manzeske ve Estell, 2009: 1086).

Yapılan araştırmalar neticesinde ailelerin de zihinlerinde belirli bir okul temsili/imagosu ile okula geldikleri görülmektedir (Youell, 2009). Çocuklar okula başladığında ebeveynlerin bilinçdışındaki kendi okul deneyimleri ile ilgili hatıralar ve duygular canlanmakta ve bu durum ebeveynlerin öğretmenlerle kurduğu ilişkiyi etkilemektedir (Youell, 2009). Kendi olumsuz öğrencilik deneyimlerine takılı kalmış ebeveynlerin okul hakkındaki düşünceleri, okulun tehlikeli bir yer olduğu yönünde olup, öğretmenlerle kurduğu ilişki de bu doğrultuda gelişmektedir (Caputi ve ark., 2017: 144).

Alanyazında öğretmenlerle ilgili çalışmaların daha çok öğretmenlerin mesleki algı ve doyumları ile öğretmenlik mesleğinde fark yaratılması gibi konulara odaklandığı görülmektedir (Yıldız, 2013; Koç, 2014; Çetin ve Ünsal, 2020). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçları karşısında öğretmenlerin kapsayıcı işlevi hakkındaki araştırmaların ise Türkiye’de sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlarına dair farkındalığı, benimsedikleri mesleki rol, sorumluluk ve öğrenme ilişkileri bağlamında kapsayıcı işlevinin öğretmenlerin bakış açısıyla anlaşılmasının amaçlandığı bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, ayrıca, klinik psikoloji ve eğitim psikolojisi alt alanlarının kesişim noktalarına işaret etmesinin yanı sıra klinik psikolojinin sadece birey odaklı araştırmalar ve/veya müdahalelerde değil, eğitim ve okul gibi toplum temelli çalışmalar içerisindeki önemini ortaya koymaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırma Deseni

Nitel araştırma, insanların “deneyimlerini” anlamaya çalışmaktadır. İnsanların deneyimlerinin anlaşılmasına çalışılmasına ek olarak, nitel araştırmalar sosyal pratikler olarak da anılmaktadır (Silverman, 2016). Bu bağlamda, insanların sosyal pratiklerine ve belirli bir konuya dair deneyimlerine yükledikleri anlamları incelemeyi sağlayan bir model sunması gerekçesiyle araştırmada tarama modeli benimsenmiştir (Ekiz, 2003; Karasar, 2012). Bu araştırmada kişilerin



kendi doğal koşulları içerisinde belirli bir konu özelinde deneyimlerine ait herhangi bir değişkeni etkileme girişimi ya da amacı bulunmadığından ve bu deneyimlerin bütüncül bir şekilde anlaşılması amaçlandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2005) bu çalışma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür.

## 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın hız kazanması ve çalışmaya katılabilecek gönüllü öğretmenlere ulaşmada araştırmacının kendi kaynaklarının bulunmaması sebebiyle kar topu örnekleme modeli (Büyüköztürk ve ark., 2013; Gürbüz ve Şahin, 2014) baz alınarak görüşülen her bir öğretmenden bu çalışmaya katılabilecek gönüllü bir öğretmen arkadaşını yönlendirmesi rica edilmiştir. Öğretmenlerin kendi sosyal ağlarında yer alan öğretmenlere ulaşılmış ve derinlemesine görüşmeler online olarak yapılmıştır. Bu çalışma Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 28.11.2019 tarihinde 2019/07-37 karar numarası ile “etik olarak uygun” şeklinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın amacı ve konusu kapsamında 11 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerle yürütülen bu çalışma kapsamında bir sefere mahsus olmak üzere görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcı olarak görüşme yapılabilecek öğretmenler için bazı seçim kriterleri belirlenmiştir. Bu seçim kriterleri herhangi bir ayrımcılık sürecine işaret etmemekle birlikte, araştırmanın konusuyla paralel olarak “öğrenciler ile öğrenme bağlamında ilişki kurma” hususuna uygun seçim kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple, öğrencilerle ilişki kurabilmeye yetecek kadar ve bu ilişkilere dair deneyimleri yansıtabilecek kadar sürenin okullarda gerçekleşebileceği düşünüldükten hali hazırda okullarda öğretmenlik yapan öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu seçim kriterleri aşağıda da özetlenmiştir:

- Görüşmenin yapıldığı dönem içerisinde hâlihazırda öğretmenlik yapan öğretmenler ile görüşülmüştür.
- İstanbul’da herhangi bir okulda öğretmenlik yapan öğretmenler ile görüşülmüştür. Özel öğretim kurslarındaki öğretmenler ile bir çalışma yürütülmemiştir. (Özel öğretim kurslarına öğrencilerin belirli ve kısıtlı sürelerle gittiği ancak okullarda devam zorunluluğu bulunması sebebiyle okullarda öğrencilerin öğretmenlerle daha çok bir arada olduğu ve öğrencilerin en çok okullardaki öğretmenlerle ilişki kurma deneyimleri olabileceği düşüncesiyle bu seçim kriteri belirlenmiştir)

Katılımcı olmayı kabul eden ve görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin yaş ortalaması 35,63’dür. Katılımcı öğretmenlerden 1’i biyolojik cinsiyetini “erkek” olarak; diğer 10 katılımcı öğretmen ise biyolojik cinsiyetlerini “kadın” olarak belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 1).

Tablo.1 Katılımcıların Cinsiyet, Branş ve Mesleki Deneyim Dağılımları

Katılımcı Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim (yıl)	Öğretmenlik Yapılan Okul Sayısı	Bulunulan Okuldaki Mesleki Deneyim (yıl)
Açelya	42	K	İngilizce	11	2	7
Kemal	32	E	Beden Eğitimi	5	2	3
Zerrin	39	K	Fen Bilimleri	15	2	7
Filiz	29	K	Okul Öncesi	7	2	6
Melek	37	K	Beden Eğitimi	7	2	4
Pervin	37	K	Sosyal Bilgiler Sınıf Öğretmenliği	13	1	13
Canan	43	K	İngilizce	23	5	13
Gamze	29	K	Okul Öncesi	6	3	1/2
Sema	35	K	Türk Dili ve Edebiyatı	13	3	4
Tülay	38	K	Rehber Öğretmenliği	14	6	3
Belma	31	K		7	3	1
<b>N</b>	<b>Ort. (yaş)</b>			<b>Ort. (deneyim/yıl)</b>		
11	35.63			11		

Katılımcılara çalışmanın öncesinde “*Bilgilendirilmiş Onam Formu*” iletilmiştir ve onam formunda çalışmanın konusu, çalışmanın amacı, görüşmenin nasıl yapılacağı ve diğer hususlar hakkında (tüm kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, çalışmadan herhangi bir aşamada ayrılmaya karar verme hakkı, kayıtların silinmesini isteme hakkı, istenen soruların yanıtlanmaması hakkı vb.) gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler ile birebir tek seferlik 30 dakika ile 1 saat arasında süren online görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında sadece ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınmadan önce ve ses kaydı sonlandırılmadan önce katılımcı öğretmenlere bunun bilgisi verilmiştir.

### 2.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Katılımcıların düşüncelerini ifade etme ve yansıtmaya süreçlerini etkilememek amacıyla ve katılımcılara esneklik sağlayabilmek amacıyla (Bogdan ve Biklen, 2003; Smith ve Osborn, 2004; Gürbüz ve Şahin, 2014) açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form kullanılması tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, detaylı bilgi edinmeyi sağlaması ve katılımcıların deneyimleri ya da bir olay/durum hakkındaki görüşlerini görünür kılınmasını sağlaması gerekçesiyle (Creswell, 2002; Kerkhof, 2006; Marshall ve Rosmann, 2006),

yapılan derinlemesine görüşmelerde kullanılmıştır. Buna ek olarak, bu görüşmeler sırasında katılımcıların onayları alınarak ses kaydı alınmıştır ve bu ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirildikten sonra analizler yapılmıştır.

## 2.4.Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz teknikleri (yorumlayıcı fenomenolojik analiz ve tematik analiz vb.) kişilerin belirli bir konu özelindeki deneyimlerini ve sosyal çevrelerini algılama biçimlerini nesnel bir yargıya varmaya çalışmadan derinlikçi bir yaklaşımla anlama imkanı sunmaktadır (Smith ve Osborn, 2004; Smith ve Eatough, 2007; Pietkiewicz ve Smith, 2014). Bu bağlamda, daha çok nicel araştırmalar için kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarıyla nitel araştırmaları değerlendirmeye çalışmak (iki yöntemin doğalarının, amaçlarının ve sunacağı bulguların farklı olması bakımından) hatalı olabilmektedir (Stenbacka, 2001). Buna ek olarak, Morrow'a (2005) göre nicel araştırma desenlerindeki nesnel veya objektif yaklaşımlara karşılık nitel araştırmalarda analizlerin doğası sebebiyle subjektif bir gerçeklik söz konusudur.

Araştırmanın şeffaf bir süreçte ilerlemesi ve niteliğinin kontrol edilebilmesi için literatürde önerilen yöntemlerden biri (Elliot, Fischer ve Rennie, 1999), araştırmaya nitel araştırmacı olan bir süpervizörün eşlik etmesidir. Nitekim araştırmacı analizleri bu doğrultuda gerçekleştirmiştir. Buna ek olarak, kendisi de nitel araştırmacı olan süpervizör ve araştırmacı dışında araştırma grubunda yer alan diğer iki araştırmacı da ses kaydı dökümlerini incelemiş ve ortak olmayan ve örtüşmeyen ifadeler ve temalar belirlenerek ilerlenmiştir. Bu kapsamda, bazı temalar elenmiş bazıları ise araştırmacıların benzer görüşleri doğrultusunda ortak temalar niteliğini koruduğu için analize ve çalışmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada tematik analiz ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz ve tematik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

### 2.4.1.Tematik Analiz

Nitel araştırma yöntemlerini iki ana gruba ayırmak mümkündür. İlk gruptaki analiz teknikleri belirli bir kuramsal arka plandan beslenir ya da belirli bir kurama sıkı sıkıya bağlıdır denebilir. İkinci gruptaki yöntemler ise özellikle kuramdan ve epistemolojiden bağımsızdır ve kuramsal ya da epistemolojik yaklaşımla çalışılmış olguların analizinde de kullanılabilir. Tematik analiz, bu ikinci grupta yer almaktadır. Tematik analizin belirli bir kurama bağlı olmama özelliğinin sağlamış olduğu bağımsızlık ve özgürlük ile ilişkili olarak; tematik analizin araştırmacılara oldukça esnek ve kullanışlı bir analiz aracı sağladığı da söylenebilir (Braun ve Clarke, 2006; Roulston, 2001: 79).

Nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan tematik analiz, 6 temel adımda yapılabilmektedir. 1) Toplanan veriyi tanımak; eğer veriyi toplayan araştırmacı ise analize geçmeden önce veri hakkında bilgi sahibi olması söz konusu olabilir. Ancak bu aşamada toplanan verinin “tekrarlı okumalar” ile gözden geçirilmesi şiddetle tavsiye edilir. 2) Kodlama: Bu aşama, araştırmacının veriye yeterince hakim ya da tanıdık olduğunu düşünmesiyle başlar. Toplanan tüm verideki araştırma sorusuyla ilgili olan kısımlar belirlenir ve kodlar oluşturulur. 3) Tema oluşturma: Bu aşama kodlama aşamasından daha kapsamlı ve detaylı taramayı içermektedir. Bir önceki aşamada oluşturulan kodlar muhtemel temalarla ilişkili olabilecek biçimde bu temalara dahil edilerek temalar oluşturulmaya çalışılır. 4) Temaların gözden geçirilmesi: Tema olmaya aday olan kodların gruplanmasının bitmesiyle bu aşama başlar. Temalar tekrar gözden geçirilir ve toplanan veri tekrar gözden geçirilerek temalara ilişkin kanıtlar aranır. 5) Temalarının tanımlanması ve isimlendirilmesi: Bu aşamada temalara isimler verilir. Her temanın özellikle içerdiği bilgi ve altında toplanan kodlardan yararlanır. Temaların isimleri oluşturulan kodların özelliklerini özetleyen ya da temsil eden şekilde belirlenir. 6) Rapor oluşturma: Analizin ve araştırma sorusunun, literatür bilgisi doğrultusunda, ilişkisine yönelik bilgi üretilir (Braun ve Clarke, 2006). Bu çalışmada da Braun ve Clarke’ın (2006) önerdiği 6 basamaklı tematik analiz modeli uygulanarak tematik analiz gerçekleştirilmiştir.

#### 2.4.2. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz

Yorumlayıcı fenomenolojik analizin temel amacı bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Bu bağlamda, insanların kendi kendini değerlendiren varlıklar olduğu ve olayları, nesnelere ve hayatlarındaki diğer insanları da değerlendirdikleri varsayılmaktadır (Taylor, 1985: 47). Bu süreci anlayabilmek için yorumlayıcı fenomenolojik analiz tümevarımsal, hermeneutik ve idiyografik bir çerçeve sunmaktadır (Pietkiewicz ve Smith, 2014: 8).

Storey (2007:60) yorumlayıcı fenomenolojik analiz için 4 basamaklı bir model önermektedir. İlk aşamada her bir katılımcının söylemleri araştırmacıya tanıdık gelene kadar tekrarlı bir şekilde okunur ve araştırmacıya göre önem arz eden söylemler belirlenir. İkinci aşamada ise tekrar eden temalar belirlenerek not alınır ve söylemler yeniden okunarak değerlendirilir. Üçüncü aşama temalar arası ilişkinin kurulduğu aşamadır. Tekrar eden temalar ve söylemler değerlendirilerek alt temalar belirlenir. Son aşamada ise tekrar eden temalar ve alt temalar arasındaki ilişkiler incelenerek uygun olmadığı düşünülen alt temalar çıkarılır ve geriye kalan alt temalar tekrar eden temalarla eşleştirilerek analiz sonlandırılır.

## 2.5.Araştırmada Etik Hassasiyet

Araştırma verilerinin sonuçlarının kontrolü tamamen araştırmacıda bulunmamaktadır ve “zarar vermeme” etik ilkesini bazı durumlarda gerçekleştirmek oldukça zorlayıcı olabilmektedir (Reid, Brown, Smith, Cope ve Jamieson, 2018: 71). Bunun gibi durumlar için araştırmacının dikkatli olması ve katılımcılara gerekli bilgilendirmeleri yaptığından emin olması gerekmektedir. Bu kapsamda, derinlemesine gürüşme formlarında hangi soruların yer alacağı üzerine araştırmacılar son derece titizlikle düşünmüş ve çalışmıştır. Bu bağlamda, zorlayıcı olabileceği düşünölen sorulardan önce katılımcılara kendilerini destekleyici kaynaklar buldurtabilecek sorulara yer verilmiştir. Zorlayıcı veya olumsuz duygulanımların oluşabilme ihtimaline karşılık daha önceden üzerine konuşulan destekleyici kaynakların gürüşme sırasında hatırlatılabilmesi ve bu yolla katılımcıya zarar vermeme amaçlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan katılımcılara gürüşmelerin öncesinde sunulan detaylı bilgilendirilmiş onam formunda gürüşme sırasında rahatsızlık yaratan soruların sorulması durumu söz konusu olursa cevap vermemeyi tercih edebilecekleri ve araştırmanın herhangi bir aşamasında bir gerekçe göstermeden araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi de aktarılmıştır.

Araştırma etiği literatürü genellikle veri toplama, katılımcıların iyilik hali, anonim olabilme, gizlilik ve bilgilendirilmiş onam gibi konular üzerine odaklanmaktadır (Kara ve Pickering, 2017: 239). Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından katılımcıların kimlik bilgileri gizlenerek her bir katılımcı için bir “takma isim” belirlenmiş ve kullanılmıştır.

Katılımcıların gizliliği ile ilgili alınan önlemlere ek olarak, katılımcıların araştırmaya katılmadan önceki iyilik hallerinin (Kara ve Pickering, 2017) devamı da araştırmacılar tarafından son derece önemsenmiştir. Araştırma sonrasında katılımcılarda araştırma kaynaklı olumsuz duygular oluşursa bu duygulara alan açabilmek ve kapsayabilmek amacıyla, ihtiyaç duyulursa, bir gürüşme daha yapılabileceği ifade edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın nitel bulgularını öğrenme ilişkileri kapsamında öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde kendilerini ve öğrencilerini konumlandırışlarını, öğrenme deneyiminin temeli olan sosyal-duygusal bileşenlere dair değerlendirmelerini, algılarını, düşüncelerini ve duygularını anlamak üzere öğretmenlerle yapılan derinlemesine gürüşmelerin neticesinde öğretmenlerin paylaşımlarının analizi oluşturmaktadır. Paylaşımlar, tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir ve “öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “öğretmenin kaynakları” ve “öğretmenin sosyal-duygusal ve kapsanma ihtiyaçları” ana temalarına ulaşılmıştır. (Bkz. Tablo 2).



Tablo 2. Tema Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	2. Öğretmenin Kaynakları	3. Öğretmenin Sosyal Duygusal/Kapsanma İhtiyaçları
1.1 Öğretmen- Öğrenci İlişkileri: Sınıf İçinde/Dışında	2.1 Kaynak Olarak Çocuklar	3.1 Öğretmenin Duygusal Yükü: Okul Dışına Aktarılan Duygular: Sindirme İhtiyacı
1.2 Otantisiteye Karşı Öğretmen Tipolojisi	2.2 Ekip Çalışması	3.2 Öğretmenin İyilik Hali/ Hazır Oluşu
1.3 Duyguların Kapsanma(ma)sı	2.3 Takdir Edilmek	3.3 Daha Fazla “Psikoloji”
1.4 Öğretmenin Rol ve İşlevleri	2.4 Aktif Katılım	3.4 Hizmet İçi Eğitim
1.5 Öğrenmeye Etki Eden Duygusal Faktörlere Sınıf Dışında Çözüm Arama(ma): Uzmana Yönlendirme	2.5 Veli ile İlişkiler	3.5 Dinlenilmenin Terapötik ve Motive Edici Etkisi

### 3.1.Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

#### 3.1.1.Öğretmen- Öğrenci İlişkileri: Sınıf İçinde/Dışında

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencileriyle sınıf içinde ve sınıf dışında farklı ilişki kurma pratiklerine sahip olduklarını anlattıkları görülmüştür.

*“Öğrencilerimle aslında öğrenci öğretmen ilişkisini çok aşmamaya çalışırım. Yani ders içerisinde öğretmen öğrenci ilişkimiz var. Ders dışında onlarla konuşurum arkadaşlık ve sohbet ederim. Yani ders içerisinde daha farklıyım ders dışında çok daha farklıyım. Ders içerisinde sıkıcı bir tip olabiliyorum. Ama ders dışında daha arkadaş canlısı daha eğlenceli hatta çok şaşırıyor çocuklar. Derste böyle değil ders dışında nasıl böyle eğlenceli oluyorsunuz diye. Çok farklı iki kişiliğe bürünebiliyorum.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

Öğretmenler, öğrencileriyle olan ilişkilerinde açık bir şekilde kendilerini sınıf içinde ve dışında “farklı” konumlandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerden bazıları ise öğrencileriyle kurdukları ilişkilerinin sınıf içinde veya sınıf dışında farklılaşmadığını ve öğrencileriyle öğrenme bağlamında kurdukları ilişkide öğrencilerin de bu ilişkiden aldıkları doyumunu gözettiklerini anlatmışlardır.

*“Öğrencilerimle olan ilişkim çok güzel yani iki tarafı da çok mutlu eden bir ilişki iletişime dayalı genel anlamda onların neler hissettiğini o gün nasıl olduklarını çok önemsiyorum.”* (Kadın, T., 38, Edebiyat)

#### 3.1.2.Otantisiteye Karşı Öğretmen Tipolojisi (Başarılı, Kuralcı: Otoriter ve Katı Üstbenlik)

Öğretmenlerin ilişki kurmak, iletişim kurmak ve bunu güvenli bir bağlamda gerçekleştirebilmek için kendi kişisel kaynaklarını kullanarak ilişki kurmak için çaba içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin “sınıf içinde/dışında” farklılaştığını ifade eden

katılımcı öğretmenlere ek olarak, öğretmenlerden bazılarının sınıfta performans odaklı olduğu ve dolayısıyla akademik bir düzlemde, “başarıyı” ve “performansı” odağa alarak ilişki kurdukları görülmektedir.

*“Yani çalışkan öğrencilerle zeki çocuklarla daha iyi anlaşıyorum. Başarı seviyesi düşük çocuklar da tamam ders başarısı önemli değil de. Ders başarısı düşük çocuklarla da iletişime geçiyorum.”* (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

Öğretmenlerden bazılarının öğrencileriyle ilişki kurmada akademik başarıyı bir kriter olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencileriyle kurdukları ilişkileri anlatırken otantikliklerinden bahsetmekte ve “öğretmen tipolojisi” (Yıldız, 2013) ifadesine denk gelen söylemlerde de bulunmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri aracılığıyla; öğretmenler için kendi otantisitelerinin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde bir anlam ifade ettiği görülmektedir.

*“Başarmayı sevdiğimi bilirler farkındalar. O yüzden onlara da geçti aslında. Bilmiyorum olumlu bir şey mi olumsuz bir şey mi ondan da emin değilim aslında belki olumlu belki olumsuzda olabiliyor bazen. Çocuklara da o hırsı aşmış oluyorum aslında. Bir taraftan da olumsuz bir özellik. Çalışkan ve dakik derler çocuklar. Dakiğimdir. Hani derslere geç kalmam.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Öğrencilerle aslında resmiiim benden çekinirler çünkü sınıfta ortamında otoriterim. Bana kolay kolay açılmazlar her zaman. Bu benim kişiliğim özel bir çaba sarf etmiyorum.”* (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

*“Disiplin ve otokontrolü çok önemserim öğretmenlikte. Öğretmenlikte ilk başladığım şeyde buydu.”* (Kadın, P., 37, Sosyal Bilimler)

*“Yani ben çok kez sesim yokken hastayken bile gitmişimdir. Öğretmenlik mesleği gereği. Yeter ki çocuklar mağdur olmasın.”* (Kadın, G., 29, İngilizce)

Öğretmenlerin öğrencileriyle “başarılı”, “kuralcı: otoriter” ve “katı üstbenlik” olgularıyla ilintili ilişkiler kurduğu ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bu çerçevede şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda her koşulda (bir sağlık sorunu söz konusu olsa bile) okulda bulunmanın öğretmenliğin doğal bir sonucu veya özelliği gibi olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.1.3. Duyguların Kapsanma(ma)sı: Öğretmenin Kendisinin ve Öğrencilerinin Duygularına

#### Alan Açma(ma)sı

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri anlatırken sıkça belirttikleri bir diğer hususun duyguların kapsanması ile ilintili olduğu görülmektedir.

*“Genelde şöyle bir öğretmenden ihtiyaç duyulmadığı sürece devreye girilmez.”* (Erkek, K., 32, Beden Eğitimi)

Öğretmenlerin çoğunlukla ihtiyaç duyulduğunda bir kaynak olabileceği ancak yine de ihtiyaç sonucu yardım talebi sözle ifade edilmese de öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişkide kendisini destek veren olarak konumlandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bazılarının kendi duygularını öğrencilerine ifade etmediği görülmektedir. Bazı öğretmenler duygularını sınıfın dışında bırakmaya çalıştıklarını ifade ederken bazı öğretmenler yalnızca belirli duygu durumlarını (üzgün, kızgın) paylaştıklarını anlatmaktadırlar.

*“Her şeyi kapıda bırakmalıyız. Nitekim öyle de oluyor sınıfa girdiğiniz anda. O yüzden sınıf içerisinde benim ne hissettiğimi bilmezler.”* (Kadın, G., 29, İngilizce)

*“Tabi ki biz bunları işimize yansıtılmamak durumundayız ama sonuçta insanız bazen yansıtabiliyoruz. Bu durumlarda işte çocuklar bugün ben biraz yorgunum, kızgınlım işte birlikte bugünü atlatabiliriz diyerek bana biraz yardımcı olmalarını onlardan istiyorum açıkçası.”* (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

Öğretmenlerden bazıları duygu durumunu öğrencileriyle paylaştığını ve öğrencilerinden destek talebinde bulunduğunu anlatmışlardır. Öğretmenlerin bir bölümü ise öğrencilerinin duygularını fark etme ve alan açma konularında yaptıkları hataları fark etmeleri için öğrencilerini yalnız bıraktığını ifade etmişlerdir.

*“Hani bazı çocuk üzümüştür neden ya hiç çalışmamıştır. Ya tekrar etmemiştir. Ya ödev yapmamıştır. O zaman sınıfta o kurallarımı şey yaparaktan üzülün isterim evet üzülmelisin diyorum mesela. Bu sefer çocuk daha çok üzülüyor. Daha çok ağlıyor evet üzülün üzülmelisin çünkü bu senin sorumluluğun. Sorumluluğunu yapmadığın için üzülmelisin deyip onu biraz baş başa bırakıyorum kendiyse sınıf içerisinde.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Bir kere öncelikle arkadaşlarının ayırım yapar gibi aaa bakın arkadaşınız üzgün demek yerine onu işte ona güzel kelimelerle onu motive ederek, onun iyi davranışlarını ödüllendirerek bakın arkadaşınız çok güzel cevaplar verdi hadi alkışlayalım diyerek onu böyle motive ederek üzgün duygusunu üzerinden atmasını sağlarım.”* (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

Öğretmenlerin bir diğer bölümü ise öğrencilerinin duygularına direkt alan açmanın öğrenciyi arkadaşlarının arasında zor durumda bırakacağını düşündüğü için öğrencileriyle sınıfta dersler ya da etkinlikler sırasında daha çok temas kurarak veya katılımını teşvik ederek onları desteklemeye çalıştığını anlatmaktadır.

### 3.1.4. Öğretmenin Rol ve İşlevleri

Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerinden kendilerini sorumlu tuttıklarını anlatmaktadırlar. Buna ek olarak, öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için okul dışı aktivitelere katıldıkları ya da okul dışı aktivite önerisinde buldukları görülmektedir.

"Anne ve babadan sonra en çok onları şekillendiren etkileyen insanlar bizleriz. İşte bir film varsa izlemeleri gereken söylüyorum ya da okumaları gereken bir kitap. Sorumlu hissediyorum ve öneride bulunuyorum." (Kadın, T., 38, Edebiyat)

"Hayvanları koruma gününde köpek resmi boyamanın hayvanları koruma fikriyle bir alakası olduğunu düşünmüyorum. Onun yerine işte bir barınağa götürüyorum. Mesela kötü, yaralanmış hayvanları falan gördüler. Etkilenmeleri gerekiyor. Ben hani madalyonun diğer kısmını da görmeleri için mücadele ediyorum." (Kadın, S., 35, Okul Öncesi)

### 3.1.5. Öğrenmeye Etki Eden Duygusal Faktörlere Sınıf Dışında Çözüm Arama: Uzmana Yönlendirme

Öğretmenlerin, öğrenmeye etki eden duygusal faktörler ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini belirttikleri ifadeler öğretmen- öğrenci ilişkisinin bir başka boyutunu ortaya koymaktadır.

"Ben genel anlamda öğrencilerime baktığımda ciddi anlamda bir bilgi eksikliği var. Nasıl dinlemesi gerektiğini nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmiyor yani çocuk. Çocuk eve gidince defterin kapağını kaldırmasa bu işte kesinlikle başarılı olamaz bunu anlatamıyorsun." (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

"Aslında bizim Türkiye'nin genel sorunu çocukların tekrar etmemesinden kaynaklı öğrenemediğini düşünüyorum. Ama bazı çocuklar da tekrar etmelerine rağmen maalesef öğrenemiyorlar. Bunun da mutlaka nedenleri vardır. Yani ya genetik nedenleri vardır. Ya da psikolojik nedenleri vardır. Ama bunların bir nedeni olduğunu düşünüyorum ama bununla ilgili aslında rehberliğe yönlendiriyorum genelde ben." (Kadın A., 42, İngilizce)

Öğretmenlerin belirttiği üzere öğrenmeye etki eden duygusal faktörlerin genellikle sadece öğrenmede sorun yaşama olarak değerlendirildiği ve bu sorunu da bilgi eksikliği ya da yeterli çalışmanın yapılmamasıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise genetik nedenlerin varlığını ifade ediyor olmasına karşılık öğrenmeye etki eden faktörlerin psikolojik yani duygusal faktörlerden kaynaklandığını vurguladığı da görülmektedir. Buna ek olarak, bazı öğretmenler genetik veya organik sebeplerden kaynaklanan öğrenme problemlerinin var olduğunu düşündüklerinde öğrencilerini bir uzmana ya da rehberlik servisine yönlendirdiğini anlatmışlardır. Sınıf dışı çözüm yollarını aktif kullanmakla birlikte, öğretmenler sosyal, kültürel ve ailenin çocuğa sağladığı koşulların da öğrenmede etkili faktörler olabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrenmeye etki eden faktörlere dair farklı değerlendirmelere sahip olsalar da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenmeye etki eden problemleri sınıf dışında bir uzmana başvurma yoluyla çözümlenmeye çalıştıkları ve bu problemlerin psikolojik veya duygusal sorunlardan çok yeterli çalışmama gibi durumlardan kaynaklandığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

### 3.2.Öğretmenin Kaynakları

Öğretmenlerin kendi iyi oluş halleri için ve karşılaştıkları sorunlar ile baş etmede kullandıkları yöntemler ve motivasyonları ile ilgili ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmenlerin kaynaklarının çocuklar (kaynak olarak çocuklar), ekip çalışması, takdir edilmek, aktif katılım ve veliler ile kurulan ilişkiler olduğu görülmektedir.

#### 3.2.1.Kaynak Olarak Çocuklar

Öğretmenlerin öğrencilerinin varlığını kendi iyi oluş halleri için bir kaynağa dönüştürebilmelerinin yanı sıra öğretmenlerin bazıları öğrencilerinin dersleri anlamasının ve sınıf arkadaşlarına göre daha az başarılı olan öğrencilerin daha başarılı hale gelmesinin de kendileri için bir kaynak olabileceğini anlatmaktadırlar.

*“Benim için genelde o çitanın altında kalan çocuklar çok önemli onları yükselttiğimde davranışlarını değiştirdiğimde davranış bozukluğu gösteren çocuklarda ben daha mutlu hissediyorum kendimi.”* (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

*“Çocuklar beni daha canlı heyecanlı tutuyorlar. Yeni şeyler öğreniyorum aslında onlardan. Çünkü onlar işte ne bileyim gündemi daha çok takip ettikleri için beni canlı tutuyorlar.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

#### 3.2.2.Ekip Çalışması

Öğretmenlerin tamamı sadece işbirliğini değil aynı zamanda mesleklerini icra ederken çalışma arkadaşları ile iletişim, ilişki kurmanın ve doğru anlaşılmanın da bir kaynak olduğunu söylemleri ile ortaya koydukları görülmektedir

*“Okul bir ekip işidir. Bizim kurumda çok iyi hissedebilmemiz için rehberliğin ya da diğer branşların çok daha böyle iç içe hepsi bir bütün olması gerektiğini düşünüyorum.”* (Kadın, T., 38, Edebiyat)

*“Mümkün olduğu kadar işinde verimli olmak istiyorsan tamamen dediğim gibi fiziksel koşulları çok dikkate almadan diğer insanlara da iyi bir koordine halinde olmalısın. Öğretmen arkadaşlarıyla da bu anlamda paylaşmalısın.”* (Kadın, M., 37, Beden Eğitimi)

*“Anlaşılmak diğer arkadaşlarınız tarafından çok önemli. Anlaşıyorsanız hedefe çabuk ulaşırsınız.”* (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

Öğretmenlerin bireysel olarak iş arkadaşlarıyla iletişim halinde olmalarının yanı sıra okuldaki bütün branş öğretmenlerinin ve rehberlik servisinin de içinde olduğu bir destek ağının varlığını deneyimlemeleri ve algılamalarının kendi iyi oluşları için bir kaynak olarak gördükleri anlaşılmaktadır.



### 3.2.3. Takdir Edilmek

Öğretmenlerin büyük bir bölümü algıladıkları ya da beklentisinde oldukları bir diğer kaynağın takdir edilmek olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler için genellikle okuldaki varlıklarını hissedebilmek; bir diğer ifadeyle okulda var olabilmek için takdir edilmenin veya geribildirim almanın önemli bir kaynak olduğu anlaşılmaktadır.

*“Gerek idareden gerek zümre arkadaşlarımdan takdir almak ya da güzel olmuş farkllymış denmesi ya da çok hani şöyle dönüt alınca çok mutlu oluyorum.”* (Kadın, S., 35, Okul Öncesi)

*“Bir şey başardığın zaman takdir edilmesi beni çok destekler.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

### 3.2.4. Aktif Katılım

Öğretmenlerin çoğunluğu mesleklerini yaparken kesinlikle kolaylaştırıcı buldukları durumu ve ortaklaştıkları görüşü “yönetime aktif bir şekilde katılabilmek, yönetsel anlamda da söz sahibi olabilmek ve yönetim (idare) tarafından fikirlerinin alınması” şeklinde ifade etmektedirler.

*“Bu şöyle olur yönetsel olarak değerlendirildiğinde fikirlerinize açık bir yönetim olması gerekir. Yani sizin öğretmenliği benimsemeniz için önünüzün tıkanmaması gerekir.”* (Erkek, K., 32, Beden Eğitimi)

*“Bazı şeylerin mantığıma oturması için ben de karar verebilmeliyim bazı şeylerde. Mantığıma oturmayan şeyleri benim mantığıma oturtmam gerekiyor. Yoksa beni biraz demoralize edebiliyor ya da istemiyorum.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Ailelerin zorlaştırdığını biraz düşünüyorum. Çok müdahale edildiğini düşünüyorum. Öğretmene velilerin sonsuz bir şekilde güvenmediğini düşünüyorum.”* (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

### 3.2.5. Veli İle İlişkiler

Okul sisteminin içindeki bir diğer bileşen olan veliler/aileler de öğretmenlerin paylaşımlarında yer almaktadır.

*“Ailelerin zorlaştırdığını biraz düşünüyorum. Çok müdahale edildiğini düşünüyorum. Öğretmene velilerin sonsuz bir şekilde güvenmediğini düşünüyorum.”* (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

*“Mesleğimi zorlaştıran yanları veli ile iletişim tabi ki. Seni anlamaması çünkü en nihayetinde herkes devre dışı kalıyor veli siz ve öğrenci kalıyorsunuz iletişim kuramadığınız zaman benim bütün modum düşüyor.”*

*“Benim bir lafım vardır. Beni ergenler değil beni ergen ebeveynleri yoruyor diye onların istediği şudur onlar gibi okulda davranmamı bekliyorlar annesi gibi abla gibi yaklaşmamı bekleyen veliler oluyor. Sizden rolünüzü değiştirme beklentisi içinde oluyorlar bu beni çok zorluyor.”* (Kadın, B., 31, Rehberlik)

Öğretmenlerin veliler ile olan ilişki deneyimlerinin de öğretmenler için bir diğer kaynak olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin büyük bir kısmının ifadelerinden anlaşıldığı üzere velilerin öğretmenler ile işbirliği içinde olması ve öğretmen-veli arasında olumlu bir iletişimin

kurulabilmesi öğretmenin hem duygu durumunu hem de mesleği ile ilgili iş doyumunu etkileyebildiği görülmektedir.

### 3.3. Öğretmenin Sosyal Duygusal/Kapsanma İhtiyaçları

Öğretmenler genel olarak hissettikleri duygusal yükten söz etmişler (okul dışına taşan duygular: sindirme ihtiyacı), daha fazla “Psikoloji”, hizmet içi eğitime (seminer, atölye vb.) olan ihtiyaçları ile dinlenilmenin terapötik ve motive edici etkilerini anlatmışlardır.

#### 3.3.1. Öğretmenin Duygusal Yükü: Okul Dışına Aktarılan Duygular (Sindirme İhtiyacı)

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin duygusal yükünün genellikle okula gidemedikleri zamanlarda belirginleştiğini anlatmaktadırlar. Öğretmenlerin okula gidemediklerinde kendilerini suçlu hissettikleri anlaşılmaktadır.

*“Çoğunlukla hasta bile olsam giderim. Çok suçlu hissederim. Mümkün olduğunca benim gitmiyor olmam için gerçekten yataktan kalkamıyor olmam gerekiyor. Eğer gitmemişsem de kendimi çok kötü hissederim.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Okula gidemediğimde çok kötü hissediyorum kendimi. Hem arkadaşlarıma yük olduğumu düşünüyorum. Hem de kendimi eksik hissediyorum. Okulu ve çocukları düşünüyorum. .”* (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

Öğretmenlerin mesleklerinin duygusal yükünü ifade ederken suçluluk duygusuyla ilintili söylemleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin okul dışında buldukları ortamlarda zihinlerinin okulda olduğu; okul, öğrenciler ve derslerle ilgili zihinsel meşguliyetlerinin devam ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak okulda yaşadıklarını okul dışına aktardıkları ve bu durumun onları rahatsız ettiği de görülmektedir.

*“Çocuklarla ilgili işte ne bileyim kızdıysam şöyle yaptı böyle yaptı diye öğretmen arkadaşlarla paylaşımlarda bulunuyoruz aslında. Öğretmenliğin aslında en kötü yanı bu. Genelde sosyal hayatımıza taşıyoruz bazı şeyleri.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Duygularımı okul dışına yansıttığım kesinlikle oluyor. Mesela arkadaşlarım der ne oldu sana diye beni üzgün görünce.”* (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

*Öğretmenlik tek okulda yapabildiğiniz orada bırakabildiğiniz bir şey değil. Çocuk sizinle özel bir şey paylaşıyor. Çocuk o özel şeyi paylaştıktan sonra kendime gelemediğim durumlarda oluyor yani.”* (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerini olumsuz etkileyen öğrencilerinin özel sorunlarından ve bunun neden olduğu duygusal yükten söz etmektedirler.

### 3.3.2.Öğretmenin İyilik Hali/ Mesleğe Hazır Oluşu

Okul dışına aktarılan duyguların sindirilmesi ihtiyacına ek olarak, öğretmenlerin kendi psikolojik durumlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler, mesleğe hazır hissetmelerine ve iyilik hallerinin devamı için daha fazla mesleki, iletişim teknikleri vb. dersleri almaya ihtiyaç duyduklarını anlatmaktadırlar.

*“Bol bol belki de mesleğe başlamadan daha stajın uzun olması olabilir.”* (Kadın, G., 29, İngilizce)

*“Öğretmen önce kendi psikolojisini hazır tutmalı öğretmenlik için çünkü kolay bir meslek yapmıyoruz. Biz bir çocuğa dokunuyoruz. O yüzden de kendi psikolojimiz çok önemli bu meslek için diye düşünüyorum.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Yöntem ve teknik konusunda uygulamalı dersler alabiliriz bence. Yöntem ve teknik nedir işte anlatım yoluyla basamaklı öğretim bir sürü yöntem ve teknik var. Öğrencilere nasıl hitap etmemiz gerektiği ile alakalı yöntem ve tekniklerle ilgili ben eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.”* (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

Öğretmenler için öğrenci ile ilişki kurmanın öğrencinin hayatına dokunmak, öğrenciyi bir anlamda şekillendirmek ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin böylesine önemli bir sorumluluğu mesleklerinin rol ve görevleri arasına dahil edebilmelerinin ön koşulunun kendi psikolojik sağlamlıklarının ya da iyilik hallerinin (bu sorumluluk için) yeterli düzeyde olması gerektiğini düşünüyor olabilecekleri görülmektedir. Öğretmenler, mesleğe hazır hissetmelerine ve iyilik hallerinin devamına dair (mesleği gerçekleştirirken yeterli hissetmekle birlikte iyilik halinin devamı ya da sağlanması şeklinde) gerekli deneyimleri edinmek ve daha fazla mesleki ders almak gibi ihtiyaçları olduğunu anlatmaktadırlar.

### 3.3.3.Daha Fazla Psikoloji

Öğretmenler ifadelerinde bir diğer ihtiyaçlarının daha fazla “Psikoloji” olduğunu ortaya koymaktadırlar. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkide psikolojinin etkisinin ötesinde öğrenme deneyiminde ve sosyal hayatta psikolojinin etkisinden bahsetmelerine karşılık öğretmenler tarafından bilgi düzeyinde farkında olduğu anlaşılmaktadır.

*“Çocuğun psikolojisini hazırladığımız zaman zaten otomatikman çocuğun öğrenmesini de sağlıyorsunuz. Çünkü her sosyal hayatta da psikoloji çok önemli aslında. Yani bütün hayatımızı etkileyen şey aslında hep bizim psikolojimizle alakalı. O yüzden de hani tekrar söyleyeceğim ama alandan önce psikoloji. Öğrenmemizi de etkiliyor.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“Psikoloji alanında bence eğitim almamız gerekiyor. Evet formasyon ucundan kıyasından alıyoruz ama bence ucundan kıyasından alıyoruz gerçekten. Bu konuda kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.”* (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

*“Kesinlikle pedagojik olarak çok eksikler öğretmenler.”* (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken psikolojiye ihtiyaç duyduğunu anlatmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler “öğretmen yetiştirme programları”nda psikolojiye daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

### 3.3.4.Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün hizmet içi çalışmalara duyulan ihtiyacı sıkça ifade ettiği görülmektedir.

*“Bir kere hizmet içi eğitim çok fazla aldım ben. Donanımı artırmak için çok uğraştım ki çocuklara daha fazla şey aktarabileyim. Kendini eğitmek istekli olarak bir yerlere katılmak çabalamak çok önemli diye düşünürüm.”* (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

*“Bizim ülkemizde seminer yapılıyor. Bir kişi anlatıyor anlatıyor öğretmen bunu öğrensin hayır öyle değil. Öğretmenin de işin içine katıldığı uygulamalı eğitimlerin olmasını isterim açıkçası.”* (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

*“Seminerler belki daha fazla sıklaştırılabilir.”* (Erkek, K., 32, Beden Eğitimi)

Öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi çalışmaları kişisel gelişimle ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken mesleki olarak öğrencilere sunabilecekleri katkıyla ilişkilendirirken öğretmenlerin diğer bir kısmı da eğitimlerin daha sık ve daha interaktif yapılması gerekliliğine dair değerlendirmelerini anlatmaktadırlar.

### 3.3.5.Dinlenilmenin Terapötik ve Motive Edici Etkisi

Etik ilkeler ve hassasiyetler kapsamında görüşmecilere bilinçli olarak zarar verilmemesi için bazı önlemler alınmıştır. Bu bağlamda, görüşmeye katılmış olmanın öğretmenlere nasıl hissettirdiği sorulmuştur ve görüşmelerin analizi sonucunda “dinlenilmenin” de terapötik ve motive edici bir etkisi olduğu ve bunun aynı zamanda öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.

*“Aslında kendimi tekrardan hani evet böyle yaptın aslında tekrar hatırladım neler yapmam gerektiğini. Çünkü bazen unutabiliyoruz insanız. İyi hissettim aslında güzel yani demek ki yeni güzel iyi şeyler yapmam gerekiyor. Yani daha öğrencilerle iletişim halinde olmam gerekiyor. Mesela bu konuşmadan sonra yarın öğrencilerimle mutlaka bire bir konuşmak istiyorum.”* (Kadın A., 42, İngilizce)

*“İyi hissettirdi. Düşüncelerimin merak edilmesi, onaylanması çok güzel. Öğretmen gerçekten çocuğun geleceğini anne babadan sonra belirleyen şekillendiren bir heykeltıraş bir doktor bir ruhbilimci ne dersiniz deyin. Bu yüzden onların şikâyetlerini onların önerilerini dikkate almak çok önemli bu yüzden teşekkür ederim size.”* (Kadın, T., 38, Edebiyat)

*“Öğretmenlikle ilgili hani öğretmenliğin umursandığını görmek bununla ilgili çalışmanın yapılmış olduğunu görmüş olmak da keyif verdi keyifliydi.”* (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

Öğretmenlerin genellikle görüşmeye katılmaya dair hissettikleri duyguların “önemsenmek, eğitim sisteminin ihtiyaçlarının belirlenmesine dair sevinç” gibi duygular olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kendi mesleki deneyimlerini aktarmalarının olumlu ve terapötik bir etkisinin olabileceği görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA

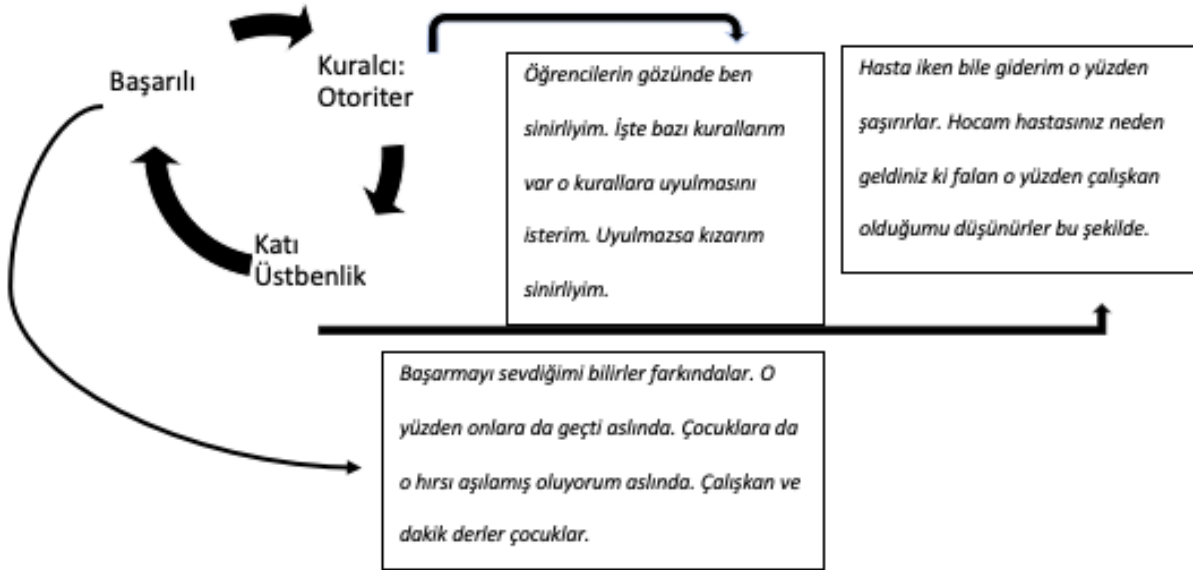
Öğrenme deneyiminin temel bileşenlerinden olan sosyal-duygusal ihtiyaçlar (Youell, 2006) ve bu ihtiyaçların öğretmen öğrenci ilişkisi içerisinde öğretmen tarafından nasıl değerlendiriliyor olduğunun anlaşılması amacıyla ve öğretmenlerin öğrenme bağlamı içerisinde öğrencileriyle kurdukları ilişkide meslekleri için tanımladıkları ve algıladıkları rol ve sorumlulukların anlaşılması amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Öğretmen öğrenci ilişkisinin dinamiklerinin keşfedilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yürütülen tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz neticesinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencileriyle sınıf içinde ve sınıf dışında farklı ilişkiler kurdukları, akademik başarıyı odağa alarak öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kendi görev ve sorumluluk alanları dışında gördükleri, öğrenmeyi etkileyen duygusal faktörler için sınıf dışında bir uzmana yönlendirmeyi çözüm önerisi olarak kullandıkları, öğretmenlerin kendi duygularına ve öğrencilerinin duygularına alan açmamayı öğrencileri mahcup etmeme şeklinde gerekçelendirdikleri ve öğretmenlik mesleğinin gereği kendi duygularının okul dışında bırakılması gerektiği şeklinde değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde hissettikleri zorlayıcı duyguların (öfke, suçluluk, üzüntü, kızgınlık) okul dışına aktarıldığı ve bunların duygusal bir yüke dönüşerek işlenmesi veya sindirilmesi ihtiyacında oldukları da anlaşılmaktadır.

Öğretmen öğrenci ilişkisinde öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kendi görev ve sorumluluk alanlarının dışında görmesine dair ulaşılan bulgular ile literatürde belirtilen öğretmenler tarafından algılanan öğretmen olabilme kriterleri ve dönemin toplumunun öğretmenlerden beklentileri (Bkz. Şekil 1) doğrultusunda oluşan öğretmenlik tipolojilerinin örtüştüğü anlaşılmaktadır (Yıldız, 2013; Koç, 2014; Göker ve Gündüz, 2017; Çetin ve Ünsal, 2020). Buna ek olarak, öğretmenliğin “başarılı olma” tipolojisine dair öğretmenlerin bazı tekrarlayan ifadeleri oldukça dikkat çekmektedir. Başarıyı önemseydiğini ifade eden öğretmenlerin başarılı öğrencileri ile daha çok ilişki kurma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Sosyal duygusal ihtiyaçların öğretmenler tarafından görev ve sorumluluk olarak algılanmaması bulgusuna ek olarak, öğrenmeye etki eden faktörlerin çözümü için sınıf dışında bir uzmana yönlendirmede bulunma ise öğretmenlerin Psikoloji eğitimine duydukları ihtiyacı ortaya



koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarını yetersiz buluşları ile uyumlu olarak literatürde öğretmen yetiştirme programları hakkında yürütülen çalışmaların ilişkiyi



Şekil 1. Savunma Mekanizması Olarak Öğretmen Tipolojilerinin Birbirini Besleme Döngüsü

odağa almadıkları ve çoğunlukla teorik eksiklikleri değerlendiren nitelikte olduğu da görülmektedir. (MBS, 1973; Yıldırım ve Demirtaş, 2008: 683; Arslan ve Aytaç, 2010: 842; Gömleksiz, Karadağ ve Akkaya, 2013: 180; Kartal, 2018; YÖK, 2018; Sağdıç, 2020).

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin büyük bir bölümü kendi duygularına alan açmadıklarını, öğretmen öğrenci ilişkisi temelinde duygulara yer vermediklerini, duygularını ilişkinin dışında bıraktıklarını ifade etmektedirler. Bu durum öğrencilerin de öğretmenleriyle ilişkilerinde duygularına alan açamayacağı, duyguların dışarıda bırakıldığı/bastırıldığı bir ilişki kurma biçimini benimseyebilecekleri ve/veya sürdürebileceklerini düşündürmektedir. Nitekim öğretmenlerin söylemleri analiz edildiğinde kendi duygularına alan açmakta zorlanan öğretmenlerin, öğrencilerinin de duygularını ifade etmekte aynı zorluğu yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğinde ekip çalışmasının çok önemli olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenciler okula sosyal ve duygusal deneyimlerini, kültürel, sosyal, etnik arka planlarını, beklentilerini ve öğrenme ilişkilerine doğrudan etki eden çevresel faktörlerden kaynaklı sorunlarını getirmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenin kendisini sınıf içerisinde ya da okulda yalnız hissetmemesi ve disiplinlerarası bir ekiple desteklenmesi son derece kritik bir öneme sahiptir ki bunun da öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişkinin şekillenmesinde etkili olabileceği açıktır. Öğretmenin

aktif katılımının, mesleğine, okuluna, sınıfına ve öğrencileriyle kurduğu ilişkiye dair aidiyet geliştirmesine ve dolayısıyla “burada ve şimdi” de olma haline de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerde öğretmen olmak için alınan formel eğitim müfredatlarında psikolojiye dair derslerin varlığı söz konusu olsa da öğretmenler tarafından bu dersler yetersiz bulunmakta ve önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerle olumlu ilişkilerin kurulmasının desteklenmesi, öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının fark edilmesi, olumsuz duygularının anlaşılabilmesi ve travmatik yaşantıların tetiklenmemesi konusunda hassasiyet geliştirilebilmesi için okullarda travma bilgisine dayalı eğitim programlarının geliştirilmesi ve bahsi geçen bu konuların öğretmen yetiştirme eğitimlerine de dahil edilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin kendini güvende hissetmesiyle ikinci bağlanma figüre olan öğretmene güvenli bağlanarak öğrenme deneyiminin iyileştirilebileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, psikoloji, insanları ve insanların kurduğu ilişkileri ve dinamiklerini anlamak için bir araç olma özelliğini taşısa da tek başına yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, Kanada, Yeni Zelanda ve İngiltere’de yürütülen bütüncül eğitim modellerine (Parker, Rose ve Gilbert, 2016; Broom ve Murphy, 2005) benzer şekilde (çıktılar dikkate alındığında) duyguları, zihni ve bedeni bütünleştirmeye çalışan programların geliştirilmesi önerilmektedir.

Son olarak, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimi için öğrenmenin bir parçası olan sosyal-duygusal ihtiyaçlarının fark edilerek öğrencinin kapsanabilmesi için öncelikle öğretmenin kapsanması gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin öncelikle öğretmen yetiştirme programları başta olmak üzere sistem içerisinde (okul, aile, sosyal politikalar ve kurumlar) kapsanması önerilmektedir. Ancak kendisi kapsanan ve kişisel kaynaklarının ve ihtiyaçlarının farkında olan öğretmen, kendisini destekleyerek, psikolojik iyilik halini mümkün kılabilir ki bunun da öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerine olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Arslan, D. & Aytay, A. (2010). Development of Attitude Scale about the Lesson of the Teaching of Primary Reading and Writing. *Elementary Education Online*, 9(3), s. 841-850.
- Avis, M. (2005). Is There an Epistemology for Qualitative Research? *Qualitative Research in Health Care*. Immy Holloway. (Ed.), Berkshire: Open University Press.
- Bevan, W. (1981). On coming of age among the professions. *School Psychology Review*, X(2), s. 127-137.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann. (Reprinted London: Karnac, 1984).
- Bion, W. R. (1967). A theory of thinking In W. R. Bion (ed.) *Second Thoughts: Selected Papers on Psychoanalysis*. Londra: Heinemann.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (4. Baskı). New York: Pearson Education.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (1. Baskı). Londra: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77-101.
- Broom, C., & Murphy, S. (2015). Social studies from a holistic perspective: A theoretical and practical discussion. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(1), s. 109-119.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caputi, M., Lecce, S., ve Pagnin, A. (2017). The role of mother-child and teacher-child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), s. 141-158
- Cavanaugh, B. (2016). Trauma-Informed classrooms and schools. *Beyond Behavior*, 25(2), s. 41-46.
- Colley, D. (2017). Emotional Development and Missed Early Experiences: The Nurture Group Approach. David Colley & Paul Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in the classroom* (s. 117-137). Londra: Jessica Kingsley.
- Colley, D., Cooper, P. (2017). Models of Emotional Development. David Colley & Paul Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in the classroom* (s. 21-37). Londra: Jessica Kingsley.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum Dergisi*. Doi. 10.12658/M0331.
- Dale, D., James, C. (2013). The importance of affective containment during unwelcome educational change: The curious incident of the deer hut fire. *Educational Management Administration & Leadership*, s. 1-15.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 38(3), s. 215-229.
- Emanuel, L. (2012). Holding on; Being Held; Letting Go: The relevance of Bion's thinking for psychoanalytic work with parents, infants and children under five. *Journal of Child Psychotherapy*, 38(3), s. 268-283.

- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erten, Y. (2019). Merak ve Öğrenme. Dürrin Tunç (Ed.), *Psikanaliz defterleri 3 çocuk ve ergen çalışmaları öğrenme ve bilinçdışı* (s. 81-93). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Feldmen, S. (2015). *Against Authenticity: Why You Shouldn't Be Yourself*. London: Lexington Books.
- Froiland, J., M., Worrell, F., C. ve Oh, H. (2018). Teacher- student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), s. 865-870.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school*. London, England: Worth.
- Göker, S. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim*, 213, s. 177-196.
- Gömleksiz, M.N. (2013). sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), s. 197-211.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review Education*, 35(3), s. 313-330.
- Josephs, L., Warach, B., Goldin, K. L., Jonason, P. K., Gorman, B. S., Masroor, S., Lebron, N. (2019). Be yourself: Authenticity as a long-term mating strategy. *Personality and Individual Differences*, 143, s. 118-127.
- Kara, H. ve Pickering, L. (2017). New directions in qualitative research ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, (20)3, s. 239-241.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kartal, H. (2018). Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar. *Kastamonu Educational Journal*, 26(2), s. 509-521.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 47- 72.
- Mevzuat Bilgisi Sistemi (MBS) (1973), 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 5101-5113, [Online] Mevcut: <<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>>, [Erişim tarihi: 02.09.2020].
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250.
- Parker, R., Rose, J., Gilbert, L. (2016). Attachment aware schools: An alternative to the Behaviourist Paradigm. H.E. Less & N. Noddings (Ed.), *the palgrave international handbook of alternative education* (s. 463-484). Londra: Palgrave.
- Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, s. 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., ve Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46, s. 1084-1097. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20446>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), s. 7-14.
- Quinodoz, J., M. (2004). *Freud'u okumak* (G. Küey ve N. İğdem, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Reid, A., Brown, J. M., Smith, J. M., Cope, A. C. ve Jamieson, S. (2018). Ethical dilemmas and reflexivity in qualitative research. *Perspectives on Medical Education*, 7, s. 69-75.
- Reinstein, D. K. (2006). *To hold and be held: The therapeutic school as a holding environment*. New York, NY: Routledge.
- Riley, P. (2011). *Teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London, England: Routledge.
- Rose, J., Mcguire-Snieckus, R., Wood, F., Vatmanides, O. (2016). *Impact evaluation of the Attachment Aware Schools Project for BUNES and Stoke on Trent Virtual Schools: Phase:1 Pilot Study- Combined Summary Report* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi). Bath: Institute for Education, Bath Spa University.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and theorizing as ideology. *Qualitative Research*, 1, 2, s. 79-302.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştiriminin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), s. 1-15.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), s. 235-255.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and human development*, 4. Baskı, (s. 133-161).
- Silva, C. N. (2008, July). Catherine Marshall & Gretchen B. Rossman (2006). Designing Qualitative Research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, (9)3.
- Silverman, D. (2011) *A Very Short, Fairly Interesting, Reasonably Cheap Book about Qualitative Research* (2. Baskı). Londra: Sage.
- Silverman, D. (2016). *Introducing Qualitative Research*. *Qualitative Research*. Londra: Sage Publications.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative research in psychology*, 1(1), s. 39-54.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, 5(1), s. 9-27.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. *Doing social psychology research*, s. 229-254.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management decision*, 39(7), s. 551-556
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. *Analysing qualitative data in psychology*, s. 51-64.



- Sudhakar, K ve Dayakara V. (2017). A study on attitude of teachers towards teaching profession. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), s. 130-134.
- Sund, L., Quennerstedt, M. ve Öhman, M. (2019). The embodied social studies classroom- Repositioning the body in the social sciences in school. *Cogent Education*, 6(1), s. 1-21.
- Sutton, R. E. (2000, Nisan). The emotional experiences of teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), s. 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Şahin, A (2019). Öğrenme Üzerine Psikanalitik Bir Açılım. Alper Şahin (Ed.), *Psikanaliz Defterleri 3, Çocuk ve Ergen Çalışmaları* (s. 127-141). İstanbul: YKY.
- Taylor, C. (1985). Self interpreting animals. *Philosophical Papers 1: Human agency and language* (s. 45-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2002). Feeling safe in school. *Smith College Studies in Social Work*, 72(2), s. 303-326.
- Winnicott, D. (1974). *Playing and reality*. Harmondsworth: Pelican Books.
- Woolf, A. M. (2012). Social and emotional aspects of learning: teaching and learning or playing becoming? *Pastoral Care in Education*, 31(1), s. 28-42.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. & Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), s. 681-695.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), s. 43-50.
- Youell, B. (2006). *The learning relationship: Psychoanalytic thinking in education*. Londra: Karnac Books, The Tavistock Clinic Series.
- Youell, B. (2009). *Families and Schools. The learning relationship*. Londra: Karnac Books.
- Youell, B. (2017). A Psychoanalytic Understanding of Change and Transition in Education. David Colley & Paul Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in the classroom* (s. 165-176). Londra: Jessica Kingsley.
- YÖK (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden ulaşılmıştır.
- Zabcı, N., Erol, E., Şimşek, Ö. F. (2018). Ebeveyn çocuk kapsayıcı işlev ölçeği geliştirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), s. 190-212.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** T.C. Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ)’ne ve SOYAÇ’ın kurucu müdürü Sayın Doç. Dr. H. Özden Bademci’ye bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sırasındaki desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

**Katkı Oranı Beyanı:** Makale, araştırmacı M. Can Hasateş'in, Doç. Dr. H. Özden Bademci'nin danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, yazar sıralaması makale çalışmasına katkıları doğrultusunda yapılmıştır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma M. Can Hasateş'in "Sosyal Duygusal İhtiyaçlar Bağlamında Öğretmenlerin Kapsayıcı İşlevlerinin Araştırılması Üzerine Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 28.11.2019 tarih ve 2019/07-37 sayısı ile Etik Kurul İzni alınmıştır.

SANDIKTA BİTMEYEN SEÇİM:  
17 KASIM 1963 İSTANBUL BELEDİYE BAŞKANLIĞI SEÇİMİ

Özcan ÇÖLÜK\*

ÖZET

Bu çalışma İstanbul'da belediye başkanının halk tarafından ilk defa doğrudan seçildiği 1963'teki seçimleri ele almaktadır. İsmet İnönü'nün başbakanlığındaki CHP – YTP -CKMP koalisyon hükümeti döneminde gerçekleştirilen bu seçimler, İstanbul'da belediye başkanının halk tarafından doğrudan seçildiği ilk seçimler olması ve seçimlerden birinci çıkan AP adayını yerine ikinci çıkan CHP adayının başkanlığa gelmesi bakımından önem arz eder. Çalışmada, 1960'lı yıllara kadar İstanbul belediye başkanlığının belirlenmesine ilişkin tarihsel süreçte dair bazı hatırlatmalar yapıldıktan sonra, 1963 seçimlerine katılan partilerin aday belirlemesi, vaatler ve seçim çalışmaları üzerinde durulmuş, devamında seçim sonuçları ve oy oranı itibarıyla ikinci sıradaki adayın başkan yapılmasına yol açan gelişmeler ve tartışmalar değerlendirilmiştir. Partilerin aday belirlemesi, vaatler, seçim çalışmaları ve seçim sonrası gelişmeler dönemin gazeteleri üzerinden izlenmiş, Milliyet ve Cumhuriyet gazeteleri ana veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İstanbul Belediye Başkanlığı, AP, CHP, 1963 Seçimleri, Nuri Eroğan, Haşim İşcan.

THE NON-ENDING ELECTION:  
17 NOVEMBER 1963 ISTANBUL MUNICIPAL ELECTION

ABSTRACT

This study deals with the elections in 1963, which was the first election in Istanbul where the mayor was directly elected by the people. These elections, which were held during the CHP - YTP - CKMP coalition government led by İsmet İnönü, are important in that they are the first elections in Istanbul in which the mayor is directly elected by the people, and that the CHP candidate who comes second comes to the presidency instead of the AP candidate who came first in the elections. In the study, after some reminders about the historical process of determining the Istanbul mayorship until the 1960s, the nomination of candidates, promises and election activities of the parties participating in the 1963 elections were emphasized, followed by the developments that led to the election of the second candidate in terms of election results and vote rate, and discussions were evaluated. The nomination of candidates, promises, election activities and post-election developments were followed through the newspapers of the period, and Milliyet and Cumhuriyet newspapers were used as the main data source.

**Keywords:** Istanbul Metropolitan Municipality AP, CHP, 1963 elections, Nuri Eroğan, Hasim İşcan

\* Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, ocoluk2015@gmail.com ORCID NO: 0000 0001 8393 8253

Araştırma Makalesi

Sayfa numarası: 1515-1535

Makale Geliş Tarihi: 18.11.2021

Makale Kabul Tarihi: 30.12.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1. GİRİŞ

İstisnai bir düzenlemeye tabi tutulan İstanbul'da 1950'li yılların sonuna kadar vali aynı zamanda belediye başkanlığını görevini üstlenmiştir. 1954 yılında, başkanın belediye meclisi üyeleri tarafından seçilmesine yönelik bir düzenleme yapılmış, ancak belediye meclisi görevdeki valileri belediye başkanı seçmek suretiyle, bir süre daha iki makamın aynı şahısta birleşmesi uygulamasını fiilen devam ettirmiştir. Ancak 1950'li yılların sonunda belediye meclisi validen ayrı bir belediye başkanı seçmiştir.

Bu çalışma İstanbul'da belediye başkanının halk tarafından doğrudan seçildiği ilk seçim olan 1963'teki seçimleri ele almaktadır. Ekim 1961 seçimleri ardından İsmet İnönü'nün Başbakanlığında kurulan CHP – AP koalisyon hükümeti uzun ömürlü olamamış, 25 Haziran 1962 tarihinden itibaren yine İsmet İnönü'nün başbakanlığında CHP'nin Yeni Türkiye Partisi (YTP) ve Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi (CKMP) ile kurduğu koalisyon hükümeti Türkiye'yi yönetmeye başlamıştır. Çalışmaya konu 1963 yerel seçimleri bu koalisyon hükümeti döneminde yapılmıştır.

1963 seçimleri yalnızca İstanbul belediye başkanının ilk defa doğrudan halk tarafından seçilmesi bakımından değil, seçim sonrasındaki gelişmeler bakımından da önemlidir. Seçimde en yüksek oyu alan Adalet Partisi (AP) adayı, bulunduğu görevden süresinde istifa etmediği gerekçesiyle başkanlık koltuğuna oturamamış, onun yerine ikinci sıradaki Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) adayı başkan olmuştur.

Çalışmada öncelikle İstanbul belediye başkanlığının belirlenmesine ilişkin tarihsel sürece dair bazı hatırlatmalar yapılacaktır. Ardından 1963 seçimlerine katılan partilerin aday belirlemesi ve bu adayların vaatleri ve seçim çalışmaları üzerinden durulacaktır. Devamında seçim sonuçları ayrı bir başlıkta değerlendirilecektir. Belediye başkanlığının, seçimden birinci çıkan aday yerine ikinci adaya verilmesine ilişkin gelişmeler bu başlık altında ele alınacaktır.

### 1.1. 1963 Seçimleri Öncesine İlişkin Bazı Hatırlatmalar

İstanbul'da ilk belediye teşkilatının kurulduğu 1854 yılından itibaren belediye başkanları ve belediye meclisi üyeleri padişah tarafından atama ile tayin edilmiştir (Ortaylı,1985:121-122). Cumhuriyet döneminde de belediye başkanı atama ile belirlenmeye devam etmiştir. 1930 yılında çıkarılan 1580 Sayılı Belediye Kanunu'nda, belediye başkanının, belediye meclisi tarafından kendi içinden veya o bölgede ikamet eden ve seçilme yeterliliğine sahip kişiler arasından seçilmesi öngörülmüşken İstanbul ve Ankara için istisnai düzenlemeler getirilmiştir. Kanun, Ankara belediye başkanının eskiden olduğu gibi İçişleri Bakanlığınca belirlenmesini hüküm altına almıştır.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

İstanbul'da ise vali aynı zamanda İstanbul belediye başkanı sayılmış, İstanbul İl Genel Meclisi ile İstanbul Belediye Meclisi birleştirilerek Meclis-i Umumi kurulmuştur (Resmî Gazete:1930).

Söz konusu kanun yürürlüğe girdikten sonra, 1930 yılında yapılan yerel seçimler, aynı zamanda Cumhuriyet döneminin ilk çok partili seçimi olarak kayıtlara geçmiştir. Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF)'nin yanı sıra, Mustafa Kemal'in teşvikiyle kurulmuş bulunan Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) seçimlere katılmıştır. SCF adayları, meclis üyelikleri için propaganda kampanyaları düzenlemiş, ücretli propagandacılar ve parti üyeleri seçim çalışması yürütmüşlerdir. Birinci partinin bütün üyelikleri kazandığı çoğunluk esasına göre yapılan seçimleri Cumhuriyet Halk Fırkası adayları kazanmışsa da oy kullanan 49.024 seçmenin 12.810'unun SCF'yi tercih etmesi, yeni kurulmuş muhalefet partisinin azımsanmayacak bir oy sayısına ulaştığını göstermektedir. Seçime iktidar partisi olmanın avantajıyla giren CHP'nin, birçok usulsüzlük yaptığı, seçimlere hile karıştırdığı ve seçmenlere baskı yaptığı iddia edilmiş, fakat bunlar iddianın ötesine geçmemiştir. Ülkenin diğer yerlerinde seçilmiş belediye meclis üyeleri belediye başkanını seçerken, İstanbul'da Kanun'daki istisnai düzenleme kapsamında vali, belediye başkanlığı görevini de üstlenmiştir. SCF aynı yıl içerisinde kendisini feshettiği ve başka bir parti sahneye çıkmadığı için, 1934, 1938 ve 1942'deki seçimlere sadece CHP'li adaylar katılmıştır. Bununla birlikte belediye meclisi üye sayısının iki katı kadar adayın seçime girmesi sağlanarak bir seçim rekabetinin oluşması hedeflenmiş, seçmenin seçim ve demokrasi bilincine ulaşması arzulanmıştır (Üste, 2006: 9-36).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de başlayan çok partili hayatın ilk seçim deneyimi 1946 yılında yaşanmıştır. 1945'te kurulan Milli Kalkınma Partisi (MKP) ve 1946 başında kurulan Demokrat Parti (DP), iktidardaki CHP'nin karşısına çıkmıştır. İktidar partisinin inisiyatifiyle 1946'da yapılması kararlaştırılan yerel seçimlere katılım hususu tartışma yaratmıştır. Muhalefet partileri seçim yasasının değişmesini, "açık oy gizli tasnif" yerine "gizli oy açık tasnif" usulünün benimsenmesini istemiş ve bunu seçime katılma şartı olarak öne sürmüşlerdir. İktidar partisi böyle bir değişiklik için adım atmamıştır. Buna karşılık DP, seçime katılmayacağını açıklamış, MKP ise önce seçimlere katılmayacağını ilan etmiş, ancak daha sonra kararını değiştirerek, katılacağını açıklamıştır. Seçim kampanyası sürecinde MKP, uçaktan bildiri atmak gibi renkli yollarla halka ulaşmaya çalışmıştır. MKP bu bildirilerde birçok vaatte bulunmuş özellikle Üsküdar ile Sarayburnu arasında bir köprü yapılacağı vaadi dikkat çekmiştir. DP ise seçimi dikkatle takip etmiş ve seçime katılma oranının düşüklüğünü kendisinin başarısı olarak göreceğini açıklamıştır. Seçim çalışmalarına katılan MKP, seçim sabahı saat 11'de aldığı bir kararla seçimlerin adil yapılmadığını ileri sürmüş ve çıkan sonucu meşru saymayacaklarını ilan ederek seçimden çekildiklerini duyurmuştur. Seçimi CHP



ezici bir farkla kazanmasına rağmen seçime katılımın %50'nin altında kalması DP adına bir kazanım olarak görülmüştür (Kayış, 2008: 405-417).

14 Mayıs 1950'de yapılan genel seçimler, CHP'nin iktidarına son veren DP'yi iktidara taşıyarak ülkede yeni bir dönem başlatmıştır. DP iktidarı döneminde İstanbul belediye meclis üyeleri için yapılan 1950 ve muhalefet partilerinin katılmadığı 1955 seçimlerini DP'li adaylar kazanmıştır (Yılmaz, 2013: 82-84). 1955 Seçimlerinden evvel önemli bir değişiklik yapılmıştır. İstanbul'da belediye başkanlığının vali tarafından yürütülmesine ilişkin eleştiriler bu dönemde sonuç vermiş, muhalefette olduğu yıllarda bu yapıya açıkça karşı çıkan DP, muhalefette bulunan CHP'nin ısrarlarına dayanamayıp 1954 yılında "*İstanbul'un Birleşik İdaresinin Ayrılması Hakkında Kanun*" ile belediye ve il idaresinin birbirinden ayrılmasını sağlamıştır (Yılmaz, 2013:43-45). Böylece meclis-i umumi yerine, il genel meclisi ve belediye meclisi yeniden oluşturulmuş, belediye başkanının belediye meclisi tarafından seçilmesi uygulamasına başlanmıştır. Bununla birlikte kanun, mevcut belediye başkanının 1 Mart 1955'e kadar görevde kalmasına izin vermiştir. Kanun, belediye sınırlarının çizmek bakımından da önemlidir. Belediye sınırları içinde kalan ilçe belediyelerinin, belediye ile bir bütün teşkil ettiği ve şubelere ayrıldığı hükmü gereğince, Fatih, Eminönü, Eyüp, Bakırköy, Beyoğlu, Şişli, Sarıyer, Beşiktaş, Üsküdar, Kadıköy, Beykoz, Zeytinburnu ve Adalar ilçelerine İstanbul Belediye Başkanlığına bağlı şube müdürleri atanmıştır (Resmî Gazete:1954). 1963 yılında Gaziosmanpaşa'nın ilçe olmasıyla İstanbul Belediyesi'ne bağlı ilçe sayısı 14'e ulaşmıştır (Resmî Gazete,1963:4 Eylül).

Kanun çıktığı sırada görevde bulunan Fahrettin Kerim Gökay, öngörülen süreye kadar vali ve belediye başkanı olarak İstanbul'u yönetmeye devam etmiş, kanununun öngördüğü sürenin bitiminde toplanan belediye meclisi, ilk defa İstanbul Belediye Başkanını seçmiştir. Belediye meclisinin seçtiği kişi yine Fahrettin Kerim Gökay'dır. Bu durumda Gökay'ın üzerinde atanmış vali ve seçilmiş belediye başkanı olarak iki unvan birleşmiş ve bu durum 1957 yılına kadar devam etmiştir. 1957 yılından sonra iki unvan bu kez Mümtaz Tarhan'ın üzerinde birleşmiş, Tarhan'ın ardından göreve gelen Ethem Yetkiner, vali olarak görev yapmış, belediye başkanlığına ise Kemal Aygün seçilmiştir (Yılmaz,2013:47).

27 Mayıs 1960'ta ordunun yönetime el koymasıyla İstanbul'un idari yapısı bir kez daha değiştirilmiştir. General Refik Tulga darbe günü radyodan yayımlanan bir emirle vali ve belediye başkanı olarak görevlendirilmiş, görevlendirmenin ardından belediye meclisi feshedilerek yetkileri, üyeleri askerler tarafından belirlenen encüme devredilmiştir. 26 Şubat 1962 tarihinde Turan Ertuğ valilik unvanı olmaksızın belediye başkanı olarak vekâletle atanınca (Turan,2008: 101-102), söz

konusu uygulama kaldırılmış gibi görünse de bir müddet sonra İstanbul Valisi Niyazi Akı vekaletle belediye başkanlığı görevini üstlenmiştir. Niyazi Akı iki unvanı bir arada taşıyan son validir. Akı'nın ardından Kamuran Görgün (Milliyet,1962:1) ve daha sonra İstanbul Emniyet Müdürlüğünde görev yapan Necdet Uğur İstanbul Belediye Başkanlığına tayin edilmiştir (Milliyet, 18 Şubat 1963:1).

1961 Anayasasının kabul edilmesi ardından, yönetimin yeniden sivillere geçişiyle birlikte belediyeler ve yerel seçimlerle ilgili önemli düzenlemeler yapılmıştır. Anayasa, yerel yönetimleri anayasal bir kurum olarak tanımlayarak tüzel kişiliklerinin bulunduğunu hükme bağlamış, yerel yönetimlerin kendilerine özgü gelir kaynakları sağlamasına imkân veren düzenlemelerin önünü açmıştır (Turan, 2008: 103). 27 Temmuz 1963'te Resmî Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe giren 307 sayılı “*Belediye Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*” ile, belediye başkanının; serbest, eşit, gizli, tek dereceli, genel oy, açık sayım ve döküm esaslarına göre doğrudan halk tarafından seçilmesinin yolunu açmıştır. Aynı Kanun ek bir madde ile yerel seçimlerin 17 Kasım 1963 yılında yapılması kararlaştırılmıştır. Kanunun Ek 5. Maddesi ise seçim sonrasında yaşanacak tartışmaların belirleyicisi olması bakımından önem arz etmektedir. Bu madde, 25 Mayıs 1961 tarihli Milletvekili Seçim Kanunu'nun 17. Maddesinin yerel seçimlerde aynen uygulanacağını hüküm altına almıştır (Resmî Gazete,1963:27 Temmuz). Atıfta bulunulan 25 Mayıs 1961 tarihli Milletvekili Seçim Kanunu'nun 17. Maddesine göre memurlar; “...genel ve ara seçimlerin başlangıcından iki ay önce, seçimin yenilenmesine karar verilmesi halinde, yenileme kararının ilânından başlayarak yedi gün içinde istifa etmedikçe, görevli buldukları seçim çevresinden adaylıklarını koyamazlar, aday gösterilemezler ve seçilemezler”di (Resmî Gazete:1961).

## 2- İSTANBUL BELEDİYE BAŞKANLIĞI SEÇİM SÜRECİ

### 2.1. Belediye Başkan Adaylarının Belirlenmesi

1963 yılı yerel seçim takviminin açıklanmasıyla birlikte kamuoyunda İstanbul için tarafsız belediye başkanlığı seçeneği tartışması başlamış, gazetelerde konuya dair pek çok haber ve değerlendirme yer almıştır (Milliyet, 8 Ekim 1963:1; Tercüman, 16 Ekim 1963:1; Cumhuriyet, 16 Ekim 1963:1). Bu kapsamda öne çıkan isim ise mevcut belediye başkanı Necdet Uğur'du. Siyasi partiler arasında tarafsız belediye başkanlığı fikrinin öncüsü ise Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi (CKMP) idi. CKMP il binasında, Adalet Partisi (AP), Yeni Türkiye Partisi (YTP), CHP ve CKMP il başkanlarının katıldığı toplantılar yapılmış, fakat bu toplantılar özellikle AP'nin takındığı olumsuz tutum nedeniyle sonuçsuz kalmıştır. AP İl Başkanı Nuri Eroğan, ancak diğer partilerin AP'nin göstereceği aday üzerinde uzlaşması şartıyla tarafsız aday fikrini kabul edebileceklerini açıklamıştır (Milliyet,7 Ekim 1963:1). Şüphesiz Eroğan'ı böyle bir özgüvenle konuşuran, partisinin seçimi zaten

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

kazanacağına dair inancıydı. Bu durumda tarafsız aday seçeneği gündemden düşmüş, tarafsız aday olarak öne çıkan mevcut belediye başkanı Necdet Uğur bir süre daha bekledikten sonra, aday olmayacağını ilan etmek zorunda kalmıştır (Milliyet, 19 Ekim 1963:1).

Tarafsız belediye başkanlığı seçeneğinin geri plana düşmesiyle partilerin kendi adaylarını belirleme süreci başlamıştır. Seçimi kazanacağına kesin gözüyle bakan AP, adayını ön seçimle belirlemiştir. AP adaylığı için adı geçenlerden biri, ileride AP’de genel başkanlık koltuğuna oturarak, Türk siyasetinde uzun yıllar ön safta yer alacak olan Süleyman Demirel’dir. Demirel, adaylık teklifini işlerinin yoğunluğu gerekçesiyle reddetmiştir (Turgut,1992:203-204). Adaylık için ayrıca eski İstanbul Valisi ve Belediye Başkanı Lütfi Kırdar’ın yeğeni Sami Kırdar (Cumhuriyet,29 Eylül 1963:7) ile DP iktidarı döneminde İstanbul belediye başkanlığı görevinde bulunmuş Mümtaz Tarhan gündeme gelmiş, ilerleyen günlerde Tarhan’ın adı öne çıkmış ve adaylığı neredeyse kesinleşmiş gibi bir hava doğmuştur (Hürriyet, 7 Ekim 1963:1). Ancak Tarhan, adaylık için başvuruda bulunmamıştır (Milliyet, 8 Ekim 1963:7). Anlaşıldığı kadarıyla adaylık için partiden resmi teklif bekleyen Tarhan, böyle bir teklifin gelmemesi üzerine vazgeçmiş ve AP adaylığı için başvuruda bulunmayacağını açıklamıştır. Tarhan’ın açıklamasından bir gün sonra, AP il başkanı Nuri Eroğan adaylığını ilan etmiştir. Eroğan, Tarhan’a adaylık başvurusunda bulunması için teklifte bulduklarını fakat aday olmayacağını bildirmesinden sonra arkadaşlarının ısrarıyla kendi adaylığının gerçekleştiğini belirtmiştir (Son Havadis, 10 Ekim 1963:1-5). *Akis* dergisinin iddiasına göre, AP içinde Tarhan’ı destekleyen bir hizip vardı ve Tarhan’ın CKMP desteğinde bağımsız aday olması üzerine bu hizip Tarhan için çalışacaktı (*Akis*, 9 Kasım 1963:23). Gerçekten de Tarhan daha şanslı bir aday olarak görülüyor ve Eroğan’ın adaylığının diğer partilerin lehine olacağı düşünülüyordu.

Eroğan’ın ardından Sami Kırdar ve Mehmet Yorgancıoğlu da AP adaylıklarını açıklamıştır (Tercüman, 11 Ekim 1963:5). 13 Ekim 1963’te İstanbul Spor ve Sergi Sarayı’nda yapılan ön seçimi, Eroğan\* büyük farkla kazanarak AP İstanbul belediye başkan adaylığı seçilmiştir (Tercüman, 14 Ekim 1963:1).

AP’de belediye başkanlığı için Süleyman Demirel’in adının geçmesi gibi CHP adaylığı için de sürpriz isimler gündeme gelmiştir. CHP, İstanbul’da kazanabilecek güçlü bir aday peşindeydi. Bunlardan biri Çalışma Bakanı Bülent Ecevit’ti. İleriki yıllarda İstanbul Belediye başkanı seçilecek olan Ahmet İsvan, CHP İstanbul ilçe başkanlarının yaptığı bir toplantıda Ecevit’in gündeme geldiğini,

\* 1919 yılında İzmir’de doğan Eroğan, Balıkesir Necatibey Öğretmen Okulu’nu bitirmiş,1948 yılında İstanbul Hukuk Fakültesi’nden mezun olmuştu. DP döneminde belediye meclis üyeliği yapan Eroğan, Denizcilik Bankası’nda müşavir avukat olarak görev yapıyordu. Evli ve iki çocuk babasıydı (Hürriyet,20 Ekim 1963:7).

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

fakat onun parti içindeki yükselişinden rahatsız olanların bu adaylığı engellediği görülmüştür (İsvan, 2002:23-24). Sadi İrmak, İsmail Gürkan ve Orhan Eyüboğlu'nun da CHP adaylığı için isimleri geçmiştir. Bu üç isim arasında seçilme şansı en yüksek görünen Eyüboğlu'nun, halen milletvekili bulunması adaylığını engellemiş görünmektedir. Adaylığı, meclis içinde milletvekiline ihtiyacı duyan İnönü'nün engellemesine takılmıştır. Adı geçen diğer adayların başvuru yapmaması üzerine CHP'nin adayı Haşim İşcan\* olarak belirlenmiştir (Milliyet, 10 Ekim 1963:1). Adaylığı açıklandıktan sonra AP yanlısı basın, özellikle de *Son Havadis* gazetesi, "koyu partizanın ta kendisi" ifadeleriyle İşcan'ın partizanlığını vurgulamış, valilik yaptığı yıllarda CHP'ye olan yakınlığını ön plana çıkaran haberler yapmıştır. Aynı gazete, İşcan'ın Bursa Valisi iken 1946 yılındaki seçimlerde CHP lehine baskı ve usulsüzlük yaptığı iddialarını da dile getirmiştir (Son Havadis, 1 Kasım 1963:3).

YTP, belediye başkan adayı olarak, kamuoyunda "*Menderes'in avukatı*" olarak bilinen Burhan Apaydın'ı belirlemiştir. Apaydın, 1924 yılında İstanbul'da doğmuş, İstanbul Hukuk Fakültesini bitirerek avukat olmuştur. Yassıada yargılamaları sırasında Menderes'in avukatlığını yaparken iki kez tutuklanmıştı. AP'nin kuruluşuna katılan ve bu partiden Ankara milletvekili seçilen Apaydın'ın adı AP genel başkanlığı için geçmiş, ancak AP Genel Başkan'ı Ragıp Gümüşpala ile yaşadığı tartışmanın ardından partisinden istifa ederek YTP'ye geçmişti (Yurdakul, Erdinç: 2012). Apaydın, genç bir politikacı olarak sağın liderliğine oynayan isimlerden biriydi.

Apaydın'ın adaylığı AP'de tepkiyle karşılanmıştır. Kazanamayacağını bildiği halde seçime girdiği ileri sürülen Apaydın'ın bu hareketiyle CHP'ye seçim kazandırmak amacıyla olduğu iddia edilmiş, CHP seçmeninin asla başka bir partinin adayına oy vermediğini, Apaydın'ın ise AP oylarını bölmek için CHP tarafından adaylığa yönlendirildiği savunulmuştur (Son Havadis, 11 Kasım 1963:2).

Tarafsız aday konusunda yaptığı çalışmalardan bir netice alamayan CKMP, kendi içinden bir aday çıkarmak yerine bağımsız bir adayı destekleme kararı almıştır. Önce, belediye başkan yardımcısı iken başkanlık yarışına giren Kadri İlkay'a desteğini belirtmiş, ancak birkaç gün sonra Mümtaz Tarhan'ın\* bağımsız adaylığını açıklamasıyla tutumunu farklılaştırmıştır. Kadri İlkay'ın belediye başkanlığı görevinden istifa etmesi gerektiği halde buna yanaşmamasını gerekçe gösteren CKMP,

\* Haşim İşcan, 1900 yılında doğmuş, Mülkiye'den mezun olduktan sonra birçok ilin valiliğini yapmıştı (Hürriyet, 21 Ekim 1963:7). Antalya Valiliği sırasında Cumhurbaşkanı İnönü'nün ziyaretiyle yıldızı parlamış, "*hiçbir güçlükten yılmayan icraatçı kişiliği*" basının ve İnönü'nün dikkatini çekmişti (İnönü, 1998:110). Adaylık için başvuru yaptığı sırada Koç Ticaret Şirketi'nde müdür ve müşavir olarak çalışmaktaydı (Cumhuriyet, 4 Kasım 1963:1).

\* 1907'de İstanbul'da dünyaya gelen Tarhan, 1931'de Ankara Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuş, bürokraside aldığı çeşitli görevlerin ardından DP döneminde Ankara milletvekilliği ve 1957'de de İstanbul Valiliği ve belediye başkanlığı yapmıştı. Aday olduğu dönemde öğretmenlik ve avukatlık yapan Tarhan ayrıca kendi kurduğu Tarhan Koleji'nin yöneticiliğini yapmaktaydı (Hürriyet, 19 Ekim 1963:7).

Mümtaz Tarhan'a desteğini açıklamıştır. Aynı gün Kadri İlkey adaylıktan çekilmiştir (Son Havadis, 19 Ekim 1963:5).

AP oylarını bölmek suçlaması Apaydın gibi Tarhan'a da yöneltilmiştir. Bizzat AP içinde, adaylığın onun hakkı olduğunu, yapılan haksızlıktan dolayı adaylığının gerçekleşmediğini düşünen birçok partili dahi, Tarhan'ın CKMP destekli bağımsız adaylığının AP oylarını bölmekten başka bir işe yaramayacağını ifade etmekten kaçınmamıştır. Tarhan ise AP oylarını bölmek gibi bir niyetle aday olmadığını İstanbul'a hizmet etmek için böyle bir yola girdiğini söyleyerek kendisini savunmuştur (Milliyet,22 Ekim 1963:1-7).

Millet Partisi (MP)'nin adayı ise emekli General Sadık Aldoğan'dı. Mevcut adayların en yaşlısı olan Aldoğan, 1888 yılında İstanbul'da doğmuş, seçtiği askerlik mesleğinde 1939 yılında generallik rütbesine yükselmiş ve askerlikten emekli olduktan sonra 1946 yılında DP'den Afyonkarahisar milletvekili seçilmişti (Hürriyet,15 Ekim 1963:7). CHP iktidarına karşı gerçek bir muhalefet yürütmedikleri gerekçesiyle DP yönetimine tavır alarak ayrılanların safında yer alan Aldoğan, DP'den istifa ederek Millet Partisi'ni\* kuranlar arasında yer almıştı. Aldoğan, Genel Başkanı Osman Bölükbaşı karşısında defalarca genel başkanlık için adaylığını koymuş ve yenilmekten kurtulamamıştı (Güler, 2017: 82-87). Cumhuriyet gazetesinin kendisiyle yaptığı söyleşide Aldoğan, belediye başkan adaylığının, arkadaşlarının isteği üzerine ve tesadüfen gerçekleştiğini belirterek, başkan seçildiği takdirde daha çok yorulacağını ve başarılı olmasının ise tesadüflere bağlı olduğunu belirten ilginç bir açıklama yapmıştır (Cumhuriyet, 31 Ekim 1963:1-7).

Adaylar içinde en genci Türkiye İşçi Partisi (TİP) adayı Orhan Arsal'dı. Fransa'da hukuk ve iktisat doktorası yapmış olan Arsal, 1950'de DP listesinden milletvekili adayı olmuş fakat son anda listeden çıkarılmış ve siyasi hayatını kurduğu Demokrat İşçi Partisi ile devam ettirmişti. Yassıada yargılamaları sırasında DP'li Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı'nın avukatlığını yapan Arsal'ın adı, kurucularından olduğu TİP'in genel başkanlığı için de geçmişti (Ünsal,2019:103-120).

\* DP'den ayrılanların 1948 yılında kurdukları MP, 1954 yılında, irticai faaliyette bulunduğu gerekçesiyle kapatılmıştır. 1950 seçimlerinde MP'nin tek milletvekili olarak Meclis'e giren Osman Bölükbaşı'nın liderliğinde Cumhuriyetçi Millet Partisi (CMP) kurulmuştur. CMP, 1957 seçimlerinin ardından, Türkiye Köylü Partisi (TKP) ile birleşerek Osman Bölükbaşı'nın liderliğinde Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi (CKMP) kurulmuştur. Genel Başkan Osman Bölükbaşı 1961 yılında partisinin CHP ile koalisyon hükümeti oluşturmasına itiraz etmiş, partisinin kendisine rağmen koalisyon hükümetine katılması üzerine CKMP'den istifa ederek , MP adıyla yeni bir kurmuştur (Güler, 2017: 87-102).



## 2.2. Adayların Vaatleri ve Seçim Çalışmaları

Her seçim gibi, 1963 İstanbul Belediye Başkanlığı seçimi de adayların vaat yarışına sahne olmuştur. Bir yandan seçmenin karşı karşıya bulunduğu sorunları ortaya koymak, öte yandan bu sorunları nasıl çözeceklerine dair inandırıcı bir yol göstermek, seçim çalışmasının merkezinde yer almıştır. Bu itibarla vaatler aynı zamanda vaatlerin gerektirdiği kaynakların nasıl temin edileceği meselesini de gündeme taşımış, adaylar seçildikleri takdirde yapacakları harcamaların kaynağına dair açıklamalarda bulunmuşlardır.

Vaatlerin inandırıcılık kazanması, öngörülen harcamaların karşılanacağı kaynağı ortaya koymakla mümkündür. Belediye gelirlerini artırma gereğini işaret eden AP adayı Eroğan, bu kapsamda turizmi geliştirmek ve belediyeye ait gayri menkulleri değerlendirmekten bahsetmiş ayrıca Amerikalı ekonomistlerin yolundan giderek özel girişimi destekleyeceğini ve halkın belediye işbirliklerine katılımını sağlayacağını ifade etmiştir. Belediyeye ait geliri arttırmanın, belediyenin devlete bağımlılığını azaltacağını vurgulayan Eroğan'a göre, tarafsız belediye başkanı fikrinde ısrar edenler, bağımlılık ilişkisinin devamından yana olanlardı (Cumhuriyet, 3 Kasım 1963:7). Eroğan, ayrıca belediyenin tahsil edilememiş alacaklardan kaynaklı kaybına dikkat çekmiş, tahsildarlar görevlendirmek suretiyle söz konusu alacakları tahsil edeceğini ve böylece belediye gelirini arttıracağını vadedmiştir. Eroğan, üretim ve alt yapıya önem verildiği takdirde halkın temel ihtiyaçlarının karşılanabileceği, fiyatların düşebileceğini savunmuştur. Gecekondu sorununa yönelik çözümü ise halka yaşayabileceği konutlar sunmaktı (Cumhuriyet, 3 Kasım 1963:1-7).

Eroğan, 14 Kasım 1963'te yayımladığı seçim beyannamesinde, “*yol, su, elektrik, kanalizasyon, imar, temizlik*” gibi genel belediyecilik hizmetlerinin yanı sıra üniversite öğrencilerine yardım etmek, esnafın sorunlarına önemle eğilmek, şoförleri “*incitmemek*”, turizmin geliştirilmesi için her türlü imkânı sefer etmek, hayat pahalılığı ile savaştan bahsetmiştir. “*Belediye yasağı üç gün devam eder fikrini vatandaş zihninden sileceğini*” belirtmek suretiyle kararlılık mesajı vermiştir (Milliyet, 15 Kasım 1963:7).

Seçimlerin yerel hüviyetini vurgulayan Eroğan, genel seçim havasına sokulmasına sıcak bakmamıştır. “*Partilerin radyodaki konuşmalarına göre sanki umumi seçim var. Oysa teşkilat çalışmalarımız bölge esasına göredir*” diyerek yerel seçimleri hükümete karşı bir güvenoyuna dönüştürme stratejisine mesafeli durmuştur. Esasen eleştirdiği stratejiyi takip eden etkili güç kendi partisiydi. Dolayısıyla bu konuda partisinden ayrıştığı söylenebilir. Eroğan'ı endişelendiren bir diğer konu aynı tabana hitap ettiğini düşündüğü YTP adayı Apaydın ile CKMP destekli bağımsız aday Tarhan'dı. “*Bazı partilerin ileri sürdükleri Belediye Başkan adayları asla AP oylarını*

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

*bölemeyecektir*” (Tercüman, 15 Kasım 1963:5) sözleri aslında bu noktada dile getirilen düşüncelere karşı dillendirilen bir argümandı. DP’lilerin avukatlığını yapmakla ünlenmiş Apaydın ve AP’de adaylığı ciddi şekilde gündeme gelmiş Tarhan’ın, Eroğan’ın hitap ettiği tabandan az veya çok oy alması doğaldı. Alacakları her oyun, AP’nin en büyük rakibi CHP’nin şansını arttıracacağı ise bilinen bir husustu. Bu bakımdan Eroğan’ın söz konusu kişileri hatırlatır şekilde sözler kullanması şaşırtıcı değildir.

En büyük rakibi durumundaki CHP’yi *“Atatürk sevgisini”* kendi tekeline almaya çalışmakla, vatandaşı ancak seçim zamanı hatırlamakla suçlayan Eroğan, milli irade vurgusunu öne çıkarmış, kendisini milli iradenin bekçisi olarak nitelemiştir (Tercüman, 16 Kasım 1963:7). Böylece bir taraftan CHP’nin tutumunu soyut bir Atatürkçülüğe, diğer taraftan halktan kopuk bir platforma yerleştirerek, kendisini halkın içinde, halkın yanında konumlandıran bir söylemi tercih etmiştir.

CHP adayı Haşim İşcan, *“iddiam yok, mazim var”* diyerek geçmişte Vali iken yaptığı hizmetleri, gelecekte yapacaklarına referans veren bir tutumla kamuoyu önüne çıkmıştır. Adaylığı açıklandıktan sonra düzenlediği basın toplantısında belediye başkanlığının siyaset yeri olmadığını belirterek partizanlıktan uzak duracağını vurgulayan İşcan, Beyoğlu’ndan bulunan ilk yardım hastanesinin yetersizliğine işaret etmiş, şehrin Avrupa ve Anadolu yakalarında birer tane daha ilk yardım hastanesi kurmak için çalışma sözü vermiştir. Tarihi eserlerin tamiri, bahçelerin düzenlenmesi ve ağaçlandırma, otuz saha ve iki yüzme havuzu vaatleri arasındaydı (Milliyet, 20 Ekim 1963:1). *“Elektrik, su, çöp, yol ve kanalizasyon işlerinin”* yanı sıra, *“şehrin nazım ve imar planını umumun göreceği bir yere asma”*, gecekonduları ıslah etme, pahalılıkla mücadele etme, *“Şoförlerin dertlerini dindirme”*, ve esnafın rahatça çalışmasını temin sözü veren İşcan, belediyede kırtasiyeciliği sona erdireceğini de vaatleri arasına katmıştır (Tercüman 20 Ekim 1963:7).

İşcan, imar konusunun belediyeçilik için arz ettiği önemi öne çıkarmış ve bu konudaki ehliyetinin altını çizmiştir. *Hürriyet* gazetesinde çıkan bir röportajında geçen; *“nasıl ki otomobilden anlamayan biri, şoför olarak direksiyon başına oturamazsa, imarla uğraşmamış bir kimseyi de Belediye Başkanı yapmak, herhalde doğru olamaz”* ifadeleri bir taraftan konunun önemine vurgularken, diğer taraftan diğer adaylar karşısındaki üstünlüğünü göstermeye dönük söylemin parçasıydı. Başkan seçildiği takdirde gecekondu sorununu çözeceğini söyleyen İşcan’ın referansı yine geçmişiydi; yaptıklarını anlatarak gelecekte yapabilecekleri hususunda ikna edici bir profil çizmek istiyordu. *“Bugün gecekondu davasında düğümlenen, bilhassa göçmen dertlerini iyi bilirim. Hele Toprak İskân Umum Müdürü olduğum sıralarda, Bulgaristan’dan gelen 165 bin göçmeni, ben*

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

yerleştirmiştim. Gazi Osman Paşa ilçesi olan Taşlıtarla'nın nüvesini oluşturan gene benim..." (Hürriyet,21 Ekim 1963:1-7).

Seçim kampanyası boyunca açık hava toplantılarından ziyade kapalı salon toplantılarını tercih eden İşçan, CHP adayı olmasının sağladığı avantajla basında kendine bir hayli yer bulmuştur. Yaşlılığını bir dezavantaj olarak gündeme getirenlere karşı, deneyimi üzerinden "yaş"ı avantaja çevirmeye yönelmiştir; "Yüzümün çizgilerinde çalışmalarımın izleri vardır. Bunlar sefahat alemlerinin çizgileri değildir. Seçilirse bir kuyumcu dikkati ile bu şehrin güzelliklerini teker teker işleyeceğim... Bana ihtiyar diyorlar... Benim yüzümdeki bu çizgiler zevk sefa aleminin çizgileri değildir. Bu çizgiler 27 yıl devlet hizmetinde geçen bir ömrün ifadesidir... Bu çizgi İskenderun'dur. Bu çizgi Antalya'dır. Bu çizgi Bursa'dır. Bu çizgi Samsun'dur. Bu çizgi Tekirdağ'dır. Hayatlarında tavuk kümesi bile yapmamış insanların Belediyecilik konusunda beni tenkid etmelerini garipsiyorum" (Milliyet,5 Kasım 1963:1).

YTP adayı Burhan Apaydın, AP adayı Nuri Eroğan gibi belediyeye işletmecilik vasfı kazandırarak belediye gelirlerini arttırabileceği düşüncesindeydi. Turizm gelirlerinin arttırılması, gecekondu sorununu orada yaşayanlara konforlu konutlar sağlayarak çözmek Eroğan gibi Apaydın'ın da hedefleri arasındaydı (Milliyet,20 Ekim 1963:1-7). İstanbul'daki sanayi tesislerini İzmit ovasına taşımayı vaat eden Apaydın, Haliç'i turistik saha haline getirmek için, buradaki tesisleri *Davutpaşa, Haramidere arasındaki sahada* toplayacağını, İstanbul'un enerji sorununu çözmek için Ambarlı tarafından bir termik santral kuracağını vaat etmiştir. Trafik sorununa da eğilen Apaydın, trafiğin yoğun olduğu yerlere yaya geçitleri "*Ayvansaray'dan geçecek çevreyolu köprüsü*" "*Tarlabaşı-Dolapdere yolu*" sözü vermiştir (Milliyet,25 Ekim 1963:1-7).

Apaydın, İstanbul'un "*büyük şehir*" olarak ele alınması gerektiği konusundaki görüşleriyle diğer adaylardan farklılaşmıştır. Bu konuda kanuni bir düzenleme gerektiğini belirten Apaydın, belediyede hem idari yapılanma hem de kadro bakımından değişikliğe gidilmesinden yanaydı (Cumhuriyet, 1 Kasım 1963:1-7). Onu diğer adaylardan farklılaştıran bir başka özellik, partisinin iktidar ortağı olmasından kaynaklı avantajlardan yararlanabileceğine dair mesajlardı. İstanbul'un nazım planını hazırlamak üzere İmar ve İskân Bakanlığında 72 uzmanın çalışmaya başladığını söylerken (Milliyet,25 Ekim 1963:1-7), şüphesiz bu bakanlığın partisi YTP'de bulunmasının rahatlığıyla konuşmaktaydı.

Yoğun bir kampanya sürdüren Apaydın sendikalar, esnaf örgütleri ve dini cemaatlere yaptığı ziyaretlerle toplumun her kesimini kucakladığını göstermek istemiştir (Cumhuriyet, 18 Ekim 1963:7). Basında sıkça yer bulan Apaydın, kendi arkadaşlarınca dahi seçilme şansı zayıf görülse de, seçimleri

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

büyük bir farkla kazanacağına dair inancını sıkça tekrarlamıştır. Hatta seçimleri az bir farkla kazanırsa istifa edeceğini söyleyecek kadar kendinden emindir (Milliyet,25 Ekim 1963:1-7). Aslında Apaydın adaylığı, siyasal geleceği için bir kaldıraç olarak kullanmış gibidir. Seçim konuşmaları sırasında bir belediye başkan adayından ziyade bir parti genel başkanı gibi ülkenin bütünü ilgilendiren konuşmalar yapması ve sık sık AP Genel Başkanı Ragıp Gümüşpala ile polemige girmesi (Milliyet,7 Kasım 1963:7), bu gözlemi destekleyen unsurlardır.

CKMP tarafından desteklenen bağımsız aday\* Mümtaz Tarhan, geçmiş hizmetlerini vurgulaması itibariyle CHP adayı Haşim İşcan'a benzer bir strateji benimsemişti. 1957 yılında İstanbul'un belediye başkanlığı ve valiliğini birlikte yürütmüş Tarhan, zaten "acemilik devresini" atlatmış olduğunu belirterek deneyimini öne çıkarmıştır. O dönemde 300 milyon lira borçlanarak birçok iş yaptığını ve üstelik bu borcu geri ödediğini belirterek ne kadar başarılı bir performans gösterdiğini vurgulamıştır. "Enerji, içimde şaha kalkmış küheylan halinde" diyen Tarhan, kararlılığını şu sözlerle ifade etmekteydi: "İstanbul'un hizmet bekleyen birçok dertlerini halledeceğim. Trafik, yol, elektrik, su, eğitim, sosyal davalar bütün dertleri... Bunların halledileceğine bütün kalbimle inanıyorum. Nasıl halledeceğim belki sorulabilir. Hayal içinde değilim. Tekrar ediyorum çalışmakla her şey halledilebilir" (Milliyet,28 Ekim 1963:1-7). Temizlik konusunu sürekli vurgulayan Tarhan'ın bu konuda ilginç bir beyanı vardı: "Şehri pislikle tükürükle kirletenler bana oy vermesinler" (Milliyet,4 Kasım 1963:7).

Daha önce vurgulandığı gibi Tarhan'ın AP'den aday olması halinde çok daha şanslı olacağı muhakkaktı. CKMP'nin desteklediği aday olarak çok fazla şans verilmese de Tarhan aynı fikirde değildi. CKMP adaylığının kendisini daha şanslı kıldığını söyleyen Tarhan, İstanbul'a hizmet için göreve talip olduğunu şu sözlerle vurguluyordu: "Ben boşta iş arayan bir adam değilim. Ne şan ne paye ne de koltuk peşindeyim. Bütün bu mevkileri çoktan geride bıraktım" (Milliyet,6 Kasım 1963:7).

\* Mümtaz Tarhan dışında seçime katılan başka bağımsız adaylar da vardı. Tarhan'ın aksine bunlar herhangi bir parti tarafından desteklenmiyordu. Basında çok sınırlı şekilde yer bulan bu adaylar, zaman zaman ilginç çıkışlarla gündeme gelebildiler. Bunlardan Demir Abaan, diğer adaylara birer mektup göndererek İstanbul için yapacağı hizmetlerin eşsiz olacağını bu nedenle kendisi lehine adaylıktan çekilmelerini isterken (Milliyet,23 Ekim 1963:7), Denizcilik Bankası'nda müşavir olarak çalışan Saadettin Ertur, "bir yanlışlık olur da belediye başkanı seçilirse" Hürriyet Meydanı'nın ortasına bir havuz yapacağını belirtiyordu (Cumhuriyet,7 Kasım 1963:1-7). Ruhi Kolçak ise siyasi partilere tanınan radyodan propaganda yapma hakkının bağımsız adaylardan esirgenmesinin anayasanın eşitlik ilkesine aykırı olduğunu savunuyordu (Tercüman,13 Kasım 1963:7). Diğer bağımsız adayların isimleri ise şöyleydi: İsmail Fuat Ercan, Mustafa Kemal Ekşi, Sinan Sadi Sükan, Selahattin Ural, Celalettin Sorgunç, Fahreddin Yasa, Tefik Tetik, Saadettin Ertur (Tercüman, 22 Ekim 1963:5).

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

MP adayı Sadık Aldoğan iddiasız tutumu ve politikacılara yönelik eleştirel tavrı ile dikkat çekmiştir. Seçime kazanmak için girmediklerini, parti olarak sosyal bir görevden kaçmış bir pozisyona düşmemek için katıldıklarını belirten Aldoğan, sönük ve heyecandan uzak kampanyasıyla basında en az yer bulan adaylardan biriydi. Halkta hayal kırıklığı yaratacağı için politikacıların tutamayacağı sözler vermemesi gerektiğine işaret eden Aldoğan'ın seçim boyunca en çok ses getirecek beyanı ise *“biz sosyolojik bakımdan sanki kusursuzluğa erişmişiz de kalkmış Belediye Başkanı seçiyoruz...”* (Hürriyet, 15 Ekim 1963:1-7) sözleriydi. Seçim beyannamesi oldukça sadeydi. Beynamede *“İstanbulluyu insanca yaşatacak imkanların”* sağlanacağı belirtilmiş ve şöyle ifadeler kullanılmıştı: *“Parti olarak huzurunuzda tahakkuku imkânsız süslü vaadlerle çıkmıyoruz. Zira, yalnız seçilmek için bugüne kadar sizden büyük vaadlerle oy toplayanların, demokrasi terennümü ile halk şuurunu ve iradesini hiçe sayanların, karşınızda bugünkü mevkii ve durumlarını çok iyi takdir etmekteyiz...”* (Milliyet,31 Ekim 1963:7).

Seçimlerde ilk defa halkın karşısına çıkan TİP, bu fırsatı seçmene kendisini anlatmak için kullanmıştır. TİP, ülke genelinde olduğu gibi İstanbul'da da dar gelirli vatandaşların sorunlarına yönelik bir seçim kampanyası sürdürmüştür. Partinin İstanbul adayı Orhan Arsal, partisi adına radyoda yaptığı konuşmada dar gelirliyle seslenmiş ve şöyle demiştir: *“Bu seçimler ne ki deme! Kanun yapanların yolu da bu sandıklardan geçer. Büyük seçimlere gidiş de vilayet ve belediye seçimlerinden başlar... Siz İstanbul'un Kuştepesinde, Gültepesinde, Taşlıtarlasında, Zeytinburnu semtlerinde yaşayanlar... Seçim sandıklarına koşunuz. Köylüye toprak, herkese iş verebilmek için, başlarınızı sokabileceğiniz bir yuva, evinize ışık, su, kanalizasyon, memleketimize okul ve doktor sağlayabilmek için Türkiye İşçi Partisi adaylarına oy veriniz”* (Türkiye İşçi Partisi Radyo Konuşmaları,1964:10).

Arsal, seçimden önce diğer adayları tartışmaya çağırılmış, böylece kimin haklı kimin haksız olduğunun halk tarafından belirlenebileceğini savunmuştur (Hürriyet, 17 Ekim 1963:7). Arsal, belediye kadrolarını daraltacağını, daralma sonucu boşa çıkacak personeli ise halkın hizmetine sunacağını, temel ihtiyaç maddelerinin fiyatlarını indirerek halkın refahını arttıracığını belirtmiştir (Cumhuriyet, 2 Kasım1963:1-7). Yoksul semtlerin sorunlarına daha çok eğildiği gözlenen Arsal, araçları ortadan kaldırarak ekmek fiyatlarını düşürebileceği, belediyenin ekmek üretmek maliyetinin altına satış yapabileceği, termik santral yaparak ucuz enerji sağlanabileceği üzerinde durmuş, *“Hedef, kaloriferli, asansörlü halk meskenleri inşa etmektir”* diyerek gecekondu sorununa ilişkin alternatifini dile getirmiştir (Cumhuriyet, 2 Kasım 1963:1-7). Vaatlerinin gerçekleşmesi için halkın gönüllü katılımının şart olduğunu vurgulayan Arsal, yeni iş sahaları açmak ve az kazananlardan az çok



kazanandan çok vergi almak suretiyle kaynak sorununu çözebilecekleri düşüncesindeydi (Cumhuriyet, 2 Kasım1963:1-7).

### 2.3. Sandıktan Çıkan Tablo ve Kazanırken Kaybetmek

Köy ve kentlerdeki seçmenlerin tümünü gösteren il genel meclisi sonuçlarına göre AP yüzde 45,48 ile seçimden birinci çıkarken, CHP yüzde 36,22 oy oranıyla ikinci sırada kalmıştı. Sonuçlar CHP'nin koalisyon ortakları YTP ve CKMP için tam bir hezimetti. 1961 genel seçimlerinde elde ettikleri oranlardan çok daha düşük bir oy alabilmişlerdi. YTP'nin aldığı oy oranı yüzde 6,51, CKMP'nin ise yüzde 3,06 idi. CKMP'den ayrılanların kurduğu MP %3,1 oranında oy toplarken TİP yüzde 1'in altında kalmıştı. Bağımsızlar %5,24'lük oran ile dikkat çekici bir sonuç elde etmişlerdi (Arslan,2016: 111). AP, en büyük 9 kentin belediye başkanlığı dahil, il belediye başkanlıklarının 40'ını kazanırken, 24'ünü CHP, ikisini Bağımsızlar ve birini YTP kazanmıştı (Turan,2008:115). Sonuçlar, AP'nin arzu ettiği gibi hükümete yönelik bir güvensizlik oyu olarak görülmüş, YTP ve CKMP, oy oranlarındaki büyük düşüşü koalisyonda olmalarına bağlayarak hükümetten çekildikleri açıklamış ve Başbakan İsmet İnönü istifa etmek zorunda kalmıştır (Bozkurt,2014:302).

İstanbul seçimlerinin galibi AP adayı Nuri Eroğan'dı. İstanbul seçimindeki oy dağılımı şöyleydi:

**Tablo 1: 1963 İstanbul Belediye Başkanlığı, Belediye Meclisi ve İl Genel Meclisi Sonuçları**

Parti	Bel. Baş. Adayı	Belediye Başkanlığı	%	Belediye Meclisi	%	İl Genel Meclisi	%
AP	Nuri Eroğan	128.785	40,29	138.748	46,43	231.144	45,70
CHP	Haşim İşcan	111.686	34,91	106.377	35,60	173.412	34,30
BAĞIMSIZ(CKMP)	Mümtaz Tarhan	36.216	11,32	9.312	3,12	18.800	3,72
MP	Sadık Aldoğan	16.089	5,02	18.973	6,35	32.763	6,47
YTP	Burhan Apaydın	9.766	3,05	11.528	3,85	22.028	4,35
TİP	Orhan Arsal	6.305	1,97	8.486	2,83	14.457	2,85
BĞMSIZLAR		11.041	3,44	5.468	1,82	13.212	2,61
TOPLAM		319.888	100	298.892	100	505.816	100

**Kaynak:** D.İ.E (1965:34/2,3,4,5,6).

İstanbul'da Belediye başkanlığı seçimine katılım oranı %55'in altında kalmıştı. Katılımın en yüksek olduğu ilçe Zeytinburnu, en düşük olduğu ilçe Şişli'ydi. CHP, seçmenlerin sosyo-ekonomik

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

düzeyi daha yüksek olan Bakırköy, Beşiktaş, Şişli, Eminönü ve Kadıköy gibi ilçelerde AP'nin biraz üzerinde oy alırken, AP özellikle gecekondu bölgelerinin yoğunlaştığı Zeytinburnu ve Gaziosmanpaşa'da ezici bir çoğunluk sağlamıştır (D.İ.E, 1965: 34/2,3,4,5,6).

AP'nin belediye başkanlığı seçiminde ulaştığı oy oranı, il genel meclisi ve belediye meclisinde ulaştığı oy oranına göre belirgin şekilde daha düşüktür. Belediye başkanlığı seçimindeki beş puanı aşan bu farkın, CKMP destekli bağımsız aday Mümtaz Tarhan lehine teşekkül ettiğini söylemek mümkün görünmektedir. Mümtaz Tarhan'ın yüzde 11,32'lik oy oranına karşılık kendisini destekleyen CKMP'nin il genel meclisinde yüzde 3,72'de kalması böyle bir çıkarımı olanaklı kılmaktadır.

Kazandığı seçimin ardından Nuri Eroğan gazetelere yazılı bir beyan göndererek İstanbul seçmenine teşekkürlerini sunmuştur: *“İstanbulullara şükran duygularımı ifade etmek için kelime bulamıyorum. Büyük bir imtihan daha verilmiştir. Millet olarak büyüklüğümüzü ve demokrasiye candan bağlılığımızı bir kere daha ortaya koymuş bulunuyoruz. Benim için çalışma ve hizmet devri başlıyor. Rakiplerimize hayat yolunda başarılar dilerim”* (Cumhuriyet, 20 Kasım 1963:1-7).

CHP adayı Haşim İşcan, *“Söyleyecek bir şeyim yok. Söyleyeceklerimin hepsini propaganda süresince söyledim”* demekle yetinirken, MP adayı Sadık Aldoğan, *“haberim yok”* (Milliyet,19 Kasım 1963:1) demek suretiyle ilgisizliğini ortaya koymuştur. Seçim öncesinde iddialı çıkışlarıyla dikkat çeken YTP adayı Burhan Apaydın için sonuç hayal kırıklığıydı, parti grubunda bir konuşma yaparak YTP'den ayrılabilceği mesajını vermiştir (Son Havadis, 28 Kasım 1963:1). CKMP destekli bağımsız aday Mümtaz Tarhan, *“Faka basturdılar beni!”* diyerek başarısızlığı, AP teşkilatının, kendisinin Eroğan lehine adaylıktan çekildiği propagandasına ve oy pusulalarının kaybolmasına bağlamıştır: *“Seçim günü bile benim adaylıktan vazgeçtiğimi her tarafa yaymışlar. En yakın arkadaşlar niçin adaylıktan vazgeçtiğimi soruyorlar. AP teşkilatının her tarafına benim, Eroğan'ı desteklediğimi yaymışlar. Ayrıca pek çok sandıkta da oy pusulaları kayboldu. Şikâyetlerimizi Seçim kuruluna bildirdik”* (Akis, 23 Kasım 1963:12).

Yenilgiyi kabul eden TİP adayı Arsal, seçimin partisi için umut verici ipuçları ortaya koyduğu düşüncesindeydi: *“Her güreşçi yeneceğini düşündüğü gibi yenileceğini de aklına getirir. Bu seçim İşçi Partisi olarak bizi sevindirici bir şekilde sonuçlanmıştır. Sıfırdan başlayarak bu sonuca ulaşmak bizim için memnuniyet vericidir. Menemen gibi bir bölgede dahi İşçi Partisine kaydolanlar ve son seçim bilançosu geleceğe ümitle bakmamızı gerektiriyor. Bu yeni bir uyanışın ifadesidir. Bu partiyi zararlı hale sokmayacak ihtiyatı ve dikkati daima göstereceğiz. Kazananları tebrik ederiz.”* (Milliyet,19 Kasım 1963:1).

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Bu ortamda CHP'nin attığı bir adım gündemi değiştirmiş, AP adayı Eroğan'ın zaferini tartışmaya açmıştır. CHP İstanbul İl İdare Kurulu, AP adayı Eroğan'ın adaylığının geçersiz sayılması için il seçim kuruluna başvurmuştur. CHP iddiasını, yerel seçimlerde de uygulanacağı hüküm altına alınmış 25 Mayıs 1961 tarihli Milletvekili Seçim Kanunu'nun 17. Maddesine dayandırıyor, Eroğan'ın Denizcilik Bankası Deniz Yolları işletmesinde sürdürdüğü müşavir avukatlık görevinden kanunun öngördüğü süre içerisinde istifa etmediğini savunuyordu. Seçim kuruluna sunulan dilekçede, AP adayı Eroğan'ın "*halen Denizcilik Bankası Deniz Yolları işletmesinde hizmetli olarak müşavir avukatlık yapmakta olduğu... Yüksek Seçim Kurulunca verilen karar gereğince 22 Eylül 1963 gününe kadar hizmetli bulunduğu görevden çekilmemiş bulunmasına binaen SEÇİLME YETERLİLİğİ mevcut olmadığından adaylığının iptaline sandık kurullarına dağıtılmış olan oy pusulalarının kaldırılmasına ve seçildiği takdirde seçilmemiş sayılmasına...*" (Erdem, 2009:18), karar verilmesi isteniyordu.

Aslında mesele, daha seçim öncesinde CHP'lilerin fark ettiği, ancak gündeme getirmeyi kasten seçim sonrasına bıraktıkları bir durumdu. Aynı zamanda İl Seçim Kurulu'nda CHP temsilciliğini yürüten CHP İstanbul İl Örgütü görevlisi Tarhan Erdem, kanuni düzenlemenin Eroğan için sorun yaratacağını fark etmişti. Fakat seçimlerden önce itiraz ettiği takdirde, Eroğan'ın adaylığının düşeceğini ve AP'nin yeni bir aday bularak veya bağımsız bir ismi destekleyerek seçimi kazanabileceğini düşünmüş, itirazı seçim sonrasına bırakmayı tercih etmişti. Böylece CHP adayının seçimlerde ikinci sırada kalsa bile, Eroğan'ın adaylığının geçersiz sayılmasıyla belediye başkanlığını kazanacağını hesaplamıştı (Erdem: 2009).

İl Seçim Kurulu, ilgisiz makama yapıldığı gerekçesiyle itirazı reddettiğinde, CHP başvurusunu merkez ilçe sayıldığından Eminönü İlçe Seçim Kuruluna yönlendirmiştir. İtirazın ekinde Nuri Eroğan'ın Denizcilik Bankası'nda hukuk müşaviri olduğunu belirten Denizcilik Bankası Genel Müdürlüğünden alınmış, yazılı ve sesli kanıtlar da mevcuttu (Milliyet, 18 Kasım 1963:7). Bir hâkim ve parti temsilcilerinin görev yaptığı İlçe Seçim Kurulu'nda başvuru 5'e karşı 2 oyla reddedilmiş (Milliyet, 1 Aralık 1963:1), CHP bu kez itirazı bir üst organ olan İl Seçim Kurulu'na götürmüştür. AP, İl Seçim Kurulu'nun 2 Aralık'ta yapılan toplantısında Eroğan'ın 17.maddede sayılan hükümlere tabii bulunmadığını ve devlet memuru sayılmaması gerektiğini savunurken CHP Eroğan'ın Emekli Sandığı kesintisi yapılan bir devlet memuru olduğunu, Denizcilik Bankası'nın da iktisadi devlet teşekkülü olduğunu dile getirmiştir. Üç hâkimden müteşekkil İl Seçim Kurulu, Eroğan'ın devlet memuru olduğunu ve adaylık için başvuran her devlet memuru gibi 22 Eylül tarihine kadar istifa etmesi gerektiği halde bu işlemi yerine getirmediği gerekçesiyle aldığı oyların iptal edilmesine ve

kendisinden sonra en yüksek oyu alan Haşim İşcan'ın belediye başkanı sayılmasına karar vermiştir (Akis,14 Aralık 1963:16-17).

İl Seçim Kurulu'nun kararına Eroğan, Yüksek Seçim Kurulu (YSK) nezdinde itirazda bulunmuş, ancak YSK da memur statüsünde yer aldığı karara katılarak, Eroğan'ın kanunun öngördüğü sürede istifa etmediğinden adaylık şartını yerine getirmediği gerekçesiyle itirazı reddetmiştir. YSK, Eroğan memur statüsünde bulunduğu için, 15 Eylül 1963 tarihini takip eden yedi gün içinde istifa etmesi gerektiğini belirtmiştir. Alınan kararın “*milli iradeye*” aykırı olduğu yönündeki itirazı ise “*yasalarda belirtilen koşullar gerçekleşmemişse milli irade onun yararına değil, ona karşı tecelli etmiştir*” gerekçesiyle reddetmiştir. (Resmî Gazete,1963:13 Aralık).

Eroğan'ın bir hukukçu olmasına rağmen böyle bir konuda sorun yaşamaması izaha muhtaçtır. Üstelik CKMP'nin ilk desteklediği bağımsız aday Kadri İlkey, belediye başkan yardımcılığından öngörülen sürede istifa etmediği için adaylıktan çekilmişti. Yani süresinde istifa meselesi Kadri İlkey vesilesiyle seçim öncesinde gündeme gelmişti. AP ve hukukçu Eroğan'ın bu boyutu dikkate almaması ve gereken incelemeyi yapmamasının tek sebebi, Eroğan'ı devlet memuru olarak değerlendirmemeleriydi. Oysa 8 Haziran 1949 tarihli Emekli Sandığı Kanunu'nun 12. Maddesi; özel kanunlarla kurulmuş ve kurulacak bankalarda, özel kanunlarla kurulmuş devlet kurumlarında, sermayesinin yarısından fazlası devlete ait olan kurum ve kuruluşlarda çalışanların Emekli Sandığı'na tabi devlet memurları olduklarını hüküm altına almış bulunuyordu (Resmî Gazete,1949:17 Haziran).

Böylece AP adayı Eroğan belediye başkanı olamamıştır. Yerel seçimlerden hemen sonra YTP ve CKMP'nin çekilmesiyle hükümetin dağılması ülkedeki gündemi etkilemiş ve AP, bütün dikkatini hükümet kurma çalışmalarına vermiştir. Bu ise Eroğan'ın başkanlığı meselesinin ikinci planda kalmasına yol açmış, Eroğan, partisinden beklediği desteği görememiştir. Bu arada CHP adayı Haşim İşcan 10 Aralık sabahı mazbatasını alarak göreve başlamıştır (Tercüman, 11 Aralık 1963:1-7).

### 3. SONUÇ

17 Kasım 1963 İstanbul Belediye Başkanlığı seçimi, belediye başkanının seçmenler tarafından doğrudan seçildiği ilk seçim olarak öne çıkmaktadır. Siyasi partiler AP dışında adaylarını genel merkezleri aracılığıyla tayin etmişlerdir. AP'nin adayını önseçimle belirlemiş olması demokratik bir tutum olarak ön plana çıkmaktadır.

Seçime katılan adayların vaatleri üzerinden 1963 yılında İstanbul'un ve İstanbul Belediyesi'nin sorunları ortaya çıkmaktadır. Buna göre İstanbul Belediyesinin en önemli sorunu mali açıdan güçsüzlüğü olarak görünmektedir. Buna yetkisizlik de eklenmelidir. Türkiye'nin en büyük şehrinin küçük bir belde belediyesi ile aynı yasal, idari ve mali statüde sayılması sorunların

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

çözümünde handikap yaratmıştır. İstanbul şehri ise sürekli artan nüfusuyla bir sorunlar yumağı haline gelmiştir. Artan nüfusun yarattığı barınma ihtiyacı gecekondu bölgelerinin oluşmasına yol açmış, bu bölgelerin sakinleri belediye hizmetlerinden mahrum kalmışlardır. Trafik, toplu taşımada yaşanan sorunlar, yolların yetersizliği, pahalılık, içme suyu şebekelerinin yetersizliği, elektrik kesintileri, temizlik, çevre düzenlemesi, yeşil alan ihtiyacı, sosyal ve kültürel faaliyetlerin eksikliği bu dönemde İstanbul'da yaşayanların üstesinden gelmek zorunda oldukları problemlerdir.

Belediye başkan adayları sorunlara çözüm getirmeye yönelik vaatlerle seçmenin karşısına çıkmışlardır. Sağ kanatta yer alan partiler sorunların çözümünü serbest piyasa kurallarının işletilmesinde görürken, Sol kanattaki TİP'in çözümü; halkın yönetime katılımını sağlamak, istihdam yaratmak, adil bir vergileme sistemi getirmek ve dar gelirliilere devlet desteği sağlamaktır. CHP'nin ise iki görüşün arasında bir yerde durduğu görülmektedir.

Seçimin galibi Nuri Eroğan'ın aldığı oy oranı ile AP'nin belediye meclisinde aldığı oy arasındaki 6 puanlık farkın sebebi Mümtaz Tarhan olmalıdır. Zira seçime CKMP'nin desteğinde giren Tarhan'ın oy oranı ile CKMP'nin belediye meclisinde aldığı oy oranı arasında büyük bir fark vardır. AP'li seçmenin bir kısmı belediye meclisi seçimlerinde partisine bağlılığını sürdürmüş, belediye başkanlığında seçiminde ise tercihini Tarhan'dan yana kullanmıştır.

Ülke genelinde partilerin aldıkları oy oranları ile İstanbul'da alınan oylar karşılaştırıldığında ise Eroğan ve Tarhan arasındaki geçişkenlik dışında ciddi bir fark gözlenmemektedir. Bu durum İstanbul'daki seçmen tercihinin ülkedeki genel eğilim paralelinde şekillendiğini göstermektedir.

AP adayı Eroğan sandıktan galip çıksa da, CHP'nin itirazıyla gelişen süreç neticesinde başkanlık koltuğuna oturamamıştır. Denizcilik Bankası'nda avukat olarak çalışırken adaylık başvurusunda bulunan Eroğan'ın, kanunda öngörülen süre içinde görevinden istifa etmediği gerekçesiyle adaylığının geçersiz sayılmasına yönelik itiraz YSK tarafından haklı bulunmuş, sandıkta ikinci sırada çıkan CHP adayının belediye başkanı seçilmesine karar verilmiştir. YSK bu karara varırken Eroğan'ın Denizcilik Bankası'ndaki görevini diğer memurlar gibi Emekli Sandığı mensubu olarak yürütmesini esas almıştır. YSK'nın kararı yürürlükteki mevzuat bakımından doğru görünse de, seçmen iradesinin sakatlanmış olması kayda değer bir tartışmadır. Burada oy veren seçmenin bir hatası mevcut değildir. Öte yandan kanuna uygun olmayan bir davranışın "milli irade" adıyla meşrulaştırılması da hukuka aykırı sonuçlar doğuracaktır. Aslında sorun, seçmen iradesinin bu derece sakatlandığı durumlarda seçimin yenilenmesine gidilecek bir kanuni düzenlemenin bulunmuyor olmasıdır.



...  
Günümüzde de benzer tartışmaların yaşandığı göz önüne alındığında kanun koyucunun bu tür tartışmalar konusunda ayrıntılı yasal düzenlemeler yapmasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Seçmen iradesinin sakatlanmaması ve seçim sonuçlarının toplum vicdanında kabul görmesi için yasal düzenlemelerin yanı sıra seçim işlerinden sorumlu kurum olan YSK'nın da gerekli dikkat ve özeni göstermesi elzemdir. Böylece demokratik yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan seçimlerin meşruiyetine gölge düşüren benzer olaylar yaşanmayacaktır.

### **KAYNAKÇA**

- Akis Dergisi, 9 Kasım 1963. Sayı 489. "Seçimler" s.23.
- Akis Dergisi, 23 Kasım 1963. Sayı: 491. "Asıl Cümbüş" s.12.
- Akis Dergisi, 14 Aralık 1963. Sayı 494. "İstanbul" s.16-17.
- Arslan, A. (2016). Geçmişten Günümüze Genel ve Yerel Seçimler Temelinde Türkiye'nin Siyasi Yapısı ve Milletvekilleri. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Bozkurt, C. (2014). 27 Mayıs 1960'tan 12 Mart 1971'e, Modern Türkiye Tarihi. S. Beyoğlu, A.Satan (Ed.) (s.297-308) İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınevi.
- Cumhuriyet Gazetesi, 29 Eylül 1963. "Partiler Belediye Başkan Adaylarını Tespite Başladılar. s.7
- Cumhuriyet, Gazetesi, 16 Ekim 1963. "Aday Yoklamalarının Sonucu İstanbulluları Memnun Etmeydi." s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 18 Ekim 1963. "Apaydın Din Adamlarını Ziyaret Etti." s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 31 Ekim 1963. "Adaylığımı Koymam Bir Tesadüften İbarettir." s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 1 Kasım 1963. "Burhan Apaydın" s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 2 Kasım 1963. "Hedef, Kaloriferli, Asansörlü Halk Meskenleri İnşa Etmek" s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 2 Kasım 1963. "Orhan Arsal" s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 3 Kasım 1963. "Geliri Arttırmak İçin Tahsildara Mutlaka Yüzde Vermek Lazımdır." s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 3 Kasım 1963. "Nuri Eroğan" s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 4 Kasım 1963. "Sorduklarımız Hakkında Malumatım Acem Tıbbi Gibi" s.1.
- Cumhuriyet Gazetesi, 7 Kasım 1963. "Bir Yanlışlık Olur da Başkan Seçilirse" s.1-s.7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 20 Kasım 1963. "Nuri Eroğan Tarafsız İdare İçin Söz Verdi" s.1-s.7.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1965). 17 Kasım 1963 Mahalli Seçim Sonuçları. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Erdem, T. (2009). Oy Aldılar Seçilemediler-1963 ve 1968 Mahalli İdareler Seçimleri, İstanbul: Yalçın Yayınları.
- Güler, K.K. (2017). Alparslan Türkeş-Türk Milliyetçiliği Fikri ve CKMP. Ankara: Deli Dumrul Kitap.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Hürriyet Gazetesi, 7 Ekim 1963. "AP'nin Belediye Reisi Adayı: Mümtaz Tarhan." s.1.
- Hürriyet Gazetesi 15 Ekim 1963. "Sadık Aldoğan Bol Keseden Söz Vermiyor" s.1-s.7.
- Hürriyet Gazetesi, 15 Ekim 1963. "Sadık Aldoğan Kimdir." s.7.
- Hürriyet Gazetesi, 17 Ekim 1963. "İstanbul'un Belediye Başkan Adayları: 3, Orhan Arsal Rakiplerini Münazaraya Davet Etti." s.1.
- Hürriyet Gazetesi, 19 Ekim 1963. "Tarhan Kimdir?" s.7.
- Hürriyet Gazetesi, 20 Ekim 1963. "Eroğan Kimdir?" s.7.
- Hürriyet Gazetesi, 21 Ekim 1963. "İstanbul'un Belediye Başkan Adayları: 7. CHP Adayı Haşim İşcana'a Göre Başkan, İyi Bir İmarcı Olmalı..." s.7.
- İnönü, E. (1998). Anılar ve Düşünceler. 2. Cilt. İstanbul: Yorum Kitapları.
- İsvan, A. (2002). Başkent Gölgesinde İstanbul. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kayış, Y. (2008). 1946 Belediye Seçimleri ve Basın. Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi, VII/16-17. s.402-417.
- Milliyet Gazetesi, 3 Mart 1962. "Vali ile Belediye Başkanı, İnönü'ye Dün Takdim Edildi." s.1.
- Milliyet Gazetesi, 18 Şubat 1963. "N. Uğur Belediye Başkanı Oldu" s.1.
- Milliyet Gazetesi, 7 Ekim 1963. "İstanbul'a Belediye Başkanı" s.1.
- Milliyet Gazetesi, 8 Ekim 1963. "Tarafsız Belediye Başkanı Fikri Gelişiyor." s.1-s.7.
- Milliyet Gazetesi, 10 Ekim 1963. "C.H.P Başkan Adayı" s.1.s.7.
- Milliyet Gazetesi, 19 Ekim 1963. "Uğur Başkan Adayı Olmuyor" s.1.
- Milliyet Gazetesi, 20 Ekim 1963. "İşcan İddiam Yok, Mazim Var, Diyor." s.1.
- Milliyet Gazetesi, 20 Ekim 1963. "Apaydın. Büyük Ekseriyetle Kazanmazsa Çekilecek" s.1-s.7.
- Milliyet Gazetesi, 22 Ekim 1963. "Tarhan İddiaları Reddetti" s.1- s.7.
- Milliyet Gazetesi, 23 Ekim 1963. "Bir Aday Diğerlerinin Feragat Etmesini İstedi." s.7.
- Milliyet Gazetesi, 25 Ekim 1963. "Apaydın Seçilmeden Temaslara Başladı." s.1- s.7.
- Milliyet Gazetesi, 28 Ekim 1963. "Tarhan, Hücum Etmeyecek" s.1-s.7.
- Milliyet Gazetesi, 31 Ekim 1963, "MP İlk Açık Hava Toplantısını Yaptı" s.7.
- Milliyet Gazetesi, 4 Kasım 1963. "Tarhan 'Şehri Kirletenler Bana Oy vermesin' Diyor" s.7.
- Milliyet Gazetesi, 5 Kasım 1963. "Haşim İşcan'ın Yüzündeki Çizgiler." s.1.
- Milliyet Gazetesi, 6 Kasım 1963. "Tarhan, 'Ne Şan Ne de Koltuk Peşindeyim' Dedi." s.7.
- Milliyet Gazetesi, 7 Kasım 1963. "Alican Dün Gümüşpala'nın Konuşmasına Cevap Verdi." s.7.
- Milliyet Gazetesi, 15 Kasım 1963. "Eroğan'ın Beyannamesi" s.7.
- Milliyet Gazetesi, 18 Kasım 1963. "Eroğan'a İtiraz" s.7.
- Milliyet Gazetesi, 19 Kasım 1963. "Nuri Eroğan "Hizmet Devri Başlıyor" Dedi." s.1.
- Milliyet Gazetesi, 1 Aralık 1963. "CHP'nin Eroğan'a Yaptığı İtirazı, Seçim Kurulu Reddetti." s.1.
- Ortaylı, İ. (1985) Tanzimatdan Cumhuriyete Yerel Yönetim Geleneği. İstanbul: Hil Yayınevi.
- Resmî Gazete, 14 Nisan 1930.
- Resmî Gazete, 17 Haziran 1949.

- Resmî Gazete, 18 Mart 1954.
- Resmî Gazete, 30 Mayıs 1961.
- Resmî Gazete, 4 Eylül 1963.
- Resmî Gazete, 27 Temmuz 1963.
- Resmî Gazete, 13 Aralık 1963.
- Son Havadis Gazetesi, 10 Ekim 1963. “Halk, Ümidini A. P’ye Bağladı.” s.1-s.5.
- Son Havadis Gazetesi, 19 Ekim 1963. “Belediye Reisliği İçin Adaylık Müddeti Bitti” s.1-s.5.
- Son Havadis Gazetesi, 1 Kasım 1963. “İşte Haşim İşcan! Koyu Partizanın Ta Kendisi” s.3.
- Son Havadis Gazetesi, 11 Kasım 1963. “Y.T.P’nin Adayı” s.2.
- Son Havadis Gazetesi, 28 Kasım 1963. “Burhan Apaydın, YTP’den Ayrılıyor” s.1.
- Tercüman Gazetesi, 20 Ekim 1963. “Eroğan ‘Tarafsız Adayları C.H.P İcat Ediyor’ Dedi” s.7.
- Tercüman Gazetesi, 22 Ekim 1963. “Şişli İlçe Seçim Kurulu Başkanlığı’ndan” (İlan) s.5.
- Tercüman Gazetesi, 11 Ekim 1963. “Diğer Parti Adayları.” s.5.
- Tercüman Gazetesi, 14 Ekim 1963. “Partiler Bütün Yurtta Adaylarını Tespit Etti.” s.1.
- Tercüman Gazetesi, 16 Ekim 1963. “İstanbul’a Tarafsız Belediye Başkanı İsteniyor” s.1-s.5.
- Tercüman Gazetesi, 13 Kasım 1963. “Bir İddia” s.7.
- Tercüman Gazetesi, 15 Kasım 1963. “A.P Toplantısı” s.5.
- Tercüman Gazetesi, 16 Kasım 1963. “A.P’liler Dün İstanbul’da Toplandı.” s.7.
- Tercüman Gazetesi, 11 Aralık 1963. “İşcan, ‘Mazbatayı Elime Alana Kadar Çok Terledim’ Dedi” s.1-s.7.
- Turan, A.E. (2008). Türkiye’de Yerel Seçimler. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Turgut, H. (1992). Demirel’in Dünyası. İstanbul: ABC Ajansı Yayınları.
- Türkiye İşçi Partisi Radyo Konuşmaları-Yurt Sorunları ve Çözüm Yolu. (1964). Türkiye İşçi Partisi Ankara İli Araştırma ve Yayın Bürosu Yayınları: 2. Ankara: Kardeş Yayınları.
- Ünsal, A. (2019). Umuttan Yalnızlığa Türkiye İşçi Partisi, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Üste, R.B. (2006). Tek Partili Dönemde Yerel Seçimler. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, İ. (2013). Demokrat Parti Döneminde İstanbul’un Siyasi ve Sosyal Yapısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, D. Erdinç, C. (2012). Adalet Savaşçısı-Menderes’in Avukatı Burhan Apaydın’ın Anıları, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Çalışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.
- Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
- Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, Etik Kurul Kararı Gerektiren makaleler arasında yer almamaktadır.

**ÖĞRETMENLERİN PROAKTİF KİŞİLİK BOYUTU VE İNTİHARA YÖNELİK DAMGALAMA DÜZEYLERİ İLE İNTİHARA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Arş. Gör. Bala Nur TORUN \*

Dr. Öğr Üyesi Özlem ÇAKMAK TOLAN \*\*

**ÖZET**

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin intihara yönelik bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bilgi düzeyleri ile intihara yönelik damgalama düzeyleri ve proaktif kişilik özelliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 264 ortaokul ve lise öğretmeninden (%68.2 kadın, %31.8'i erkek) oluşmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Form, İntihara İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği, İntihara Yönelik Damgalama Ölçeği ve Kısa Proaktif Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis, Mann Whitney U ve Spearman korelasyon analizleri sonucunda intihar bilgi düzeyi ile proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı ilişkiler olmadığı, ancak intihar bilgi düzeyi ile intihar damgalama düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi düzeyi ölçeğinde doğru yanıt ortalamalarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ilgili alanyazın ışığında yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İntihar, İntihar Bilgi Düzeyi, Damgalama, Kişilik, Öğretmen

**EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROACTIVE PERSONALITY TRAIT AND LEVELS OF SUICIDE STIGMA AND SUICIDE KNOWLEDGE LEVELS****ABSTRACT**

In this study, it was aimed to determine teachers' level of knowledge about suicide, to examine the relationships between teachers' level of knowledge and their stigmatization levels and proactive personality trait. The study group of the research consisted of 264 secondary and high school teachers (68.2% female, 31.8% male). Demographic Form, the Knowledge Level of Suicide Scale, the Stigma of Suicide Scale and the Short Proactivity Scale were used as data collection tools in the study. As a result of Kruskal Wallis, Mann Whitney and Spearman correlation analysis, it was found that there was no significant relationship between suicide knowledge level and proactive personality trait, but there were significant relationships between suicide knowledge and suicide stigmatization levels. Average correct answers in the teachers' knowledge level scale were found to be low. The findings of the research were interpreted in the light of the relevant literature and suggestions were presented.

**Keywords:** Suicide, Suicide Knowledge Level, Stigma, Personality, Teacher

\* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Psikoloji Bölümü. torunbalanur@hotmail.com Orcid: 0000-0002-4846-3229

\*\* Dicle Üniversitesi Psikoloji Bölümü, ozlemtolan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8128-6498

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 1536-1559

Makale Geliş Tarihi: 09.09.2021

Makale Kabul Tarihi: 30.12.2021 Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1.GİRİŞ

Yaşamış ve yaşamakta olan bütün topluluklarda görülen intihar toplumsal ve bireysel açıdan ciddi sonuçlar doğurabilen bir olgudur. İntihar hem bütün dünyada hem de ülkemizde görülmekte ve bir halk sağlığı sorunu olarak ele alınmaktadır (Deveci vd., 2005). Özkıyım olarak da adlandırılan intihar çok boyutludur ve hakkında birçok farklı disiplin ve ekol tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Ancak kuramcılar genel olarak intiharın hiçliğe gidiş ya da yok oluş olduğunda birleşmişlerdir (Bayraktar, 2015:141). İntihar girişimi başarılı ise tamamlanmış intihar, başarısız bir girişim ise tamamlanmamış intihardır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. versiyonuna göre ise (DSM 5) “Yineleyen ölüm düşünceleri, özgül bir tasarı kurmaksızın yineleyen intihar etme düşünceleri, intihar girişimi” şeklinde ifade edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ) intihar ve intihar girişimi olarak sınıflandırdığı terim ilk kez 17. yüzyılda İngiltere’de kullanılmış olup, O’Carroll vd.’nin (1996) intihar düşüncesi ve davranışı tanımı bu alanda en çok kabul edilen tanım olarak kabul edilmektedir (Karthick ve Barwa 2017:101).

İntihar davranışı (suicidology); intihar düşünceleri, kendini kesme davranışı yoluyla düşük düzeyde ölümcül girişimler, tehdit, engellenmiş ya da yarım kalmış intihar girişimleri ve tamamlanmış intihar olmak üzere geniş bir davranış yelpazesini içermektedir (Bridge vd., 2006:372). Aynı zamanda yeterli ve kapsayıcı bir intihar davranışı tanımı için niyet (kişinin kendini öldürmek isteyip istememesi); eylem (kişinin kendini öldürmek için eylemde bulunup bulunmaması) ve güdü (kişinin özkıyımındaki amacı ve sebepleri) unsurlarının da ele alınması gerekmektedir (Eskin, 2012:4-5).

DSÖ (2019) verilerine göre; dünyada intihar sonucu ölüm oranı yüz binde 10.1 iken Türkiye’de 2016 yılında bu oran yüz binde 7.3 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet bakımından ise, kadınlarda 3.3, erkeklerde 11.4 olarak bulunmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2019 yılı verilerine göre; Türkiye’deki kaba intihar hızı yüz binde 4.12, intihar kaynaklı ölüm sayısı ise 3.406’dır. Bu verilere göre ülkemizde 15-19 yaş arası intihar oranı %9.3; 20-24 yaş arası %12.2; 25-29 yaş arasında ise %10.7 olmak üzere intihar ölüm oranlarının yaklaşık üçte birinin 15-29 yaş aralığında (%32.2) olduğu görülmektedir. DSÖ (2020) intiharın, geç ergenlerde (15-19 yaş) üçüncü önde gelen ölüm nedeni olduğunu bildirmektedir. Öztürk ve Akın’a (2016:3) göre Türkiye’de intihar ölüm oranları düşük olmakla birlikte, düşünce ve girişimlerin çoğunluğu 15-24 yaş grubunda görülmektedir. Bayraktar’a (2015:141) göre ise, intihar girişimleri, intiharların ortalama 16 katıdır ve ergenlerde intihar girişimlerinin yaşam boyu yaygınlığı %3.5 ile %11 arasındadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ergenlerde intihar davranışının azımsanmayacak düzeyde olduğu çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

İntiharın altında yatan sebepler üzerine birçok kuram ve model vardır. İntihar biyopsikososyal bir fenomen olarak kabul edilmekte (Bulut vd., 2012) ve bu kuramlar genel olarak biyolojik, psikolojik ve sosyolojik yaklaşımlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bununla birlikte; psikososyal, biyopsikososyal, aile, sosyolojik, psikodinamik, bilişsel davranışçı, gelişimsel ve medikal dâhil olmak üzere farklı perspektiflerden modeller söz konusudur (Karthick ve Barwa 2017). Biyolojik kuramlar genetik ve endokrinolojik yaklaşımları içermekte, intihar davranışında genetik faktörler ve bazı hormonların, biyokimyasal yapıların rolü üzerinde durmaktadır (Eskin, 2012; Yeğenoğlu, 2015; Yüksel, 2016). Baldessarini ve Hennen’in (2004:10) genetik faktörler üzerine yapılan aile, ikiz, evlat



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

edinme ve moleküler genetik arařtırmalarını derlediđi bir çalıřmada, tek bařına intiharı açıklamakta yetersiz olduđu dűřnűlse de intihara meyilli, depresif veya ruh hastalıđı olan kiřilerin yakın akrabaları arasında, intihar davranıřı risklerinin (tamamlanmıř intihar ve giriřimler) yaklařık  kat arttıđı gűrűlműřtir. Sosyolojik kuramda ise 1897 yılında Durkheim'in yayımladıđı eserinde intihar, bireylerin toplumdaki kısıtlayıcı ahlaki gűlerle ne kadar dűzenlendiđi ve bűtűnleřtiđi ile tanımlanmıř; sınıflandırdıđı dűrt tűrden 'Bencil' ve 'Elcil' (Altruistik\ özgeci) intiharin bireyin toplumla yetersiz ve ařırı bűtűnleřmesinden; 'Kuralsızlık' (Anomik) ve 'Kaderci' İntiharin toplumun yetersiz ve ařırı dűzenlemesinden kaynaklandıđı belirtilmiřtir (Karthick ve Barwa 2017:105).

Psikolojik kuramlar intiharı açıklarken kiřinin geçmiři, yařanılan evre, temel ihtiyaçlar, ruhsal durum, tutum ve davranıř gibi birçok psikolojik nedeni gűz nűne alır (Sűmer, 2014:88) ve psikolojik kuramlar arasında Psikodinamik Kuram, Sosyal đrenme, Umutsuzluk ve Schneidman'ın İntihar Kuramı bařta gelmektedir. Psikodinamik kurama gűre intihar; bilinçsiz dűrtűler, ařırı ve u duygusal durumlar, psikolojik acıdan kaçma isteđi ve anlam arayıřındaki sorunlardan kaynaklanmaktadır (Boz, 2020; Karthick ve Barwa 2017; Ogbodo, 2019). Freud, intihar davranıřının dođasında 'geriye dűnűk öfkenin', dűřmanca saldırganlıđın içe dođru yűnelmesi yani bařlangıçta önemli olan birine odaklanan saldırgan bir dűrtűnűn olduđunu öne sűrműřtir (Karthick ve Barwa, 2017; Rado, 1951). Kiřinin bilinçaltından ziyade öđrenme yoluyla intihar ettiđi izerinde duran Sosyal đrenme Kuramı ise, insanın bařkalarını ve çevresini gűzlemleyerek geniř bir yelpazede davranıř, dűřűnce ve duygular kazandıđını vurgulamaktadır (Santrock, 2016). İntiharin psikososyal nedenlerine odaklanan Shneidman (1993) psikolojik acının intiharin gerçekleřmesi için gerekli bir kořul olduđunu (Troister ve Holden, 2010:689) ve bu davranıřının kendi içinde tutarlılık gűsterdiđini ifade etmiřtir (Yeđenođlu, 2015; Yıldız, 2018). Umutsuzluk kuramında ise, bireyin intihara yűklediđi anlam yani biliř merkeze alınmakta, bireyin biliřlerindeki hataların psikolojik problemlere yol açtıđı ifade edilmektedir (Rudd, 2000:19). Beck vd., gűre (1985) depresyon ve intihar arasında kuvvetli bir iliřki vardır ve bu iliřki için kilit nokta; intiharı bařlatan ve sűrdűren en önemli etmen olan umutsuzluktur. Ayrıca kiřinin umutsuzluk řeması, negatif űlű olarak bilinen kiřinin kendisi, çevresi ve dűnya hakkındaki negatif ve çarpıtılmıř dűřűnceleri, çaresizlik, deđersizlik ve zayıf stres tolerans etmenleri ile birlikte intihar olasılıđı gűlenmektedir (Eggert vd., 1995; Karthick ve Barwa, 2017; ztűrk ve Akın, 2016; Rudd, 2000).

İntihar ile ilgili risk faktűrleri arasında en sık rastlanan psikolojik bozukluklar arasında duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları ve madde kullanım bozuklukları yer almaktadır (Dođan vd., 2018; Foley vd., 2006; Joiner vd., 2005; Kroning ve Kroning, 2016; Nock vd., 2013; Akman, 2019). Psikopatolojik risk faktűrleri dıřında biyolojik, ailesel, durumsal ve ekonomik gibi çok boyutlu risk faktűrleri ve tetikleyiciler de bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: cinsiyet (Bayraktar, 2015; Eskin vd., 2007; Wasserman ve McReynolds, 2006) madde bađımlılıđı (Bayraktar, 2015; Bridge vd., 2006; Bursztein ve Apter, 2008; World Health Organization, 2021) umutsuzluk (Beck vd., 1985; Bridge vd., 2006), suça eđilim (Wasserman ve McReynolds, 2006), asosyallik (Bridge vd., 2006), zorlu okul yařamı (Bridge vd., 2006), iletiřim sorunları (aile, evre, arkadař ve okul) (Bayraktar, 2015; Bridge vd., 2006); aile içi sorunlar (Bridge vd., 2006; Eskin vd., 2007;), istismar (Bayraktar, 2015; Bridge vd., 2006; World Health Organization, 2021), karřı cinsle ilgili sorunlar (reddedilme, terk edilme) (Bayraktar, 2015; World Health Organization, 2021; Ash, 2007), intihar fikri (Bridge vd., 2006; Wasserman ve McReynolds, 2006), aile içinde intihar giriřimi ykűsűnűn

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

olması (Bayraktar, 2015; Bridge vd., 2006), yardım aramaya karşı damgalanma (World Health Organization, 2021), yalnızlık (Bayraktar, 2015; World Health Organization, 2021); anne-baba otorite tipi (Bayraktar, 2015), anne-babası tarafından sevilmeyen ve istenmeyen çocuk olma algısı (Bayraktar, 2015), arkadaşının intihar girişiminde bulunması ya da intihar etmesi (Bridge vd., 2006; Ash, 2007) ve problemlili internet kullanımı (Weinstein vd., 2021) şeklindedir.

İntihar davranışı araştırılırken, insan davranışları için belirleyici etkisi olan tutumlar üzerinde de durulmakta ve toplumun intihara yönelik tutumlarının o toplumun intihar hızı üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir (Öncü, 2008). İntihara yönelik tutum genelde olumsuzdur ve bu çoğunlukla damgalama tutumu olarak kendini göstermektedir (Öztürk ve Akın, 2016). Damgalama (stigma) kişilerin görünüş, ırk, beden ve ruh sağlığı açısından farklı olan gruplara ve bireylere gösterdiği olumsuz bir tutum olarak ifade edilmekte (Gholamrezaei vd., 2019:352) ve ipuçları, stereotipler, önyargı ve ayrımcılık olarak dört sosyal-bilişsel süreci içermektedir (Corrigan, 2004:615). Goffman (1963) damgalamayı bedensel tiksinti/nefret, bireysel karakter kusurları ve kabilesel/etnolojik damgalama şeklinde üç türe ayırmıştır (Goffman, 1997; Özmen ve Erdem, 2018; Öztürk, ve Akın, 2016). İntihar davranışına yönelik damgalamanın, yardım arama tutumunu azalttığı belirtilerek (Calea vd., 2014; Chan vd., 2014; Öztürk, ve Akın, 2016) intihar düşüncelerini başkalarına anlatmayan ergenlerde daha fazla intihar düşüncesinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Eskin, 2003:4). İntiharı çevreleyen damgalama (stigma) oldukça karmaşıktır (Öztürk ve Akın, 2016) ve damgalamanın sebeplerinden biri olan bilgi eksikliği önemli bir rol oynamaktadır. Bilgi eksikliğinin genel anlamda ruhsal durum ve hastalıklarla ilgili damgalamada rol oynadığı bilinmektedir (Griffiths vd., 2008; Ludwig vd., 2021:1). Ruhsal sağlık bilgi düzeyi (mental health literacy) ruhsal bozuklukları tanıma, müdahale ve önleme anlamında bilgi ve inançları ifade etmekte (Jorm vd., 1997; Ludwig vd., 2021), terim olarak esasen ruhsal sağlık okuryazarlığı anlamına gelmekte ve Türkçede bilgi düzeyi şeklinde kullanılmaktadır. İntihara yönelik bilgi düzeyi intihara yönelik damgalamayı azaltan önemli bir etmen olarak görülmektedir (Chan vd., 2014; Kölves vd., 2007; Öztürk ve Akın, 2018). Ayrıca intihara yönelik bilgi düzeyi ve düşük intihara yönelik damgalama düzeyinin, intihar davranışında yardım arama tutumunu pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Calea vd., 2014:528).

İntihara yönelik bilgi düzeyi ve damgalama düzeyini ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek için toplum genelinde (Batterham vd., 2013; Jorm vd., 1997; Ludwig vd., 2021), risk grubunda olan üniversite öğrencileriyle (Aldalaykeh vd., 2020; Calea vd., 2014; Eskin vd., 2016; Han vd., 2017), lise öğrencileriyle (Eskin, 1995), öğretmenlerle (Appleby, 2016; Crawford ve Caltabiano, 2009; Leane ve Shutter, 1998; Macdonald, 2004; Schepp ve Biocca, 1991; Scoullar ve Smith, 2002; Quick, 2018), sağlık çalışanları ve sağlık çalışanı aday öğrencilerle (Chan vd., 2014; Gholamrezaei vd., 2019; Öztürk ve Akın, 2018) birçok çalışma yapılmıştır. İntihara yönelik bilgi düzeyinin toplum genelinde ölçüldüğü çalışmalara bakıldığında, Avustralya'da yürütülen bir çalışmada intihara daha az maruz kalma, yaşlılık, erkek cinsiyeti, eğitim düzeyinin düşük olması ve kültürel açıdan farklı altyapılardan olmak, daha zayıf bilgi düzeyine sahip olmak ile ilişkili olduğu; genç yaş, erkek olmak ve kültürel açıdan farklı alt yapıya sahip olmanın ise daha damgalayıcı olmak ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Batterham vd.,2013:406). Almanya'da yürüten bir çalışmada Ludwig vd. (2021), intihara yönelik bilgi düzeyinin buna yönelik damgalamayla negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

... Türkiye dahil 12 ülkeden üniversite öğrencilerinin katıldığı bir çalışmada, Türk örneklemini dışında Müslüman ülkelerden ve Japonya'dan gelen öğrencilerin sosyal damgalamanın açık bir göstergesi olan intihar davranışının gizlenmesi gerektiği görüşünde oldukları bulunmuştur (Eskin vd., 2016:561). Chan vd., (2014) tıp öğrencileriyle yaptığı başka bir çalışmada, intihara eğilimli kişilere maruz kalmanın intihar hakkındaki bilgi düzeyini arttırdığını ve damgalamayı azalttığını ancak öğrencilerin intiharı tanımada zorlandıklarını ortaya koymuştur. Türkiye'de üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise intihara yönelik bilgi düzeyi ve intihara yönelik damgalama düzeyleri arasında ilgili alanyazınla uyumlu olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Öztürk ve Akın, 2018:101). Ayrıca Eskin'in (1995) İsveç ve Türkiye'de lise öğrencileriyle yaptığı karşılaştırmalı bir çalışmada, intihara eğilimli bireylerin Türk kültürüne göre İsveç'te daha fazla damgalandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İntihar davranışı geliştiren ya da intihar riski taşıyan ergen veya çocukların tespit edilebilmesi ve intiharın önlenmesi için öğretmen becerileri önem taşımaktadır (Crawford ve Caltabiano, 2009; Scoullar ve Smith, 2002). Ergenlik dönemi, fiziksel değişimlere uyum çabasının olduğu ve rol karmaşasının yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir (Önder ve Karakaya, 2020:1). Kimlik arayışının, rol karmaşasının yaşandığı, kişilerarası ilişkilerde bocalamaların meydana geldiği ve duygusal iniş çıkışların yoğun olarak yaşandığı bu dönemde ergenler zamanını en çok okulda geçirmektedir (Karakaya, 2019). Siyez'e (2006:417) göre, intihar eden her 10 ergenden 9'u intihar etmeden önce ipucu vermektedir. Bu ipuçlarını tespit etmek, intihar davranışına erken müdahale etmek ve önlemek için okul temelli müdahaleler oldukça önemlidir (Chagnon vd., 2007; Ergene vd., 2019). İntihar davranışını okulda önleme çalışmaları, intihar davranışının veya düşüncesinin hemen ardından başlayan ikincil önleme stratejileri içinde yer almaktadır (Eskin, 2012; Öztürk, 2016). Bu anlamda öğretmen ve okul profesyonellerinin bilgi ve damgalama düzeyleri kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin intihara ilişkin bilgi düzeyi ve veya damgalama düzeylerini araştıran çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin bilgi düzeylerinin düşük (Leane ve Shutter, 1998; Macdonald, 2004; Schepp ve Biocca, 1991; Scoullar ve Smith, 2002) ya da orta düzeyde (Appleby, 2016; Crawford ve Caltabiano, 2009; Tran, 2002) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda bilgi düzeyi ölçeklerinden alınan, düşük ve orta düzeyde bulunan skorlar %37 (Öztürk ve Akın, 2016) ile %69 (Crawford ve Caltabiano, 2009) arasında değişmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin intihar bilgi düzeyi ve veya damgalama düzeyini araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini intihar eğilimli öğrencileri tanıma ve müdahale etmek için yeterli görmedikleri bulunmuştur (Jones, 1998; Schepp ve Biocca, 1991; Scoullar ve Smith, 2002).

Öğretmenlerin damgalama düzeylerini kişilik özelliklerine göre inceleyen bir çalışmada; öğretmenlerde dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk gibi özelliklerin damgalama davranışını etkileyebileceği belirtilmiştir (Akın Bayramlık ve Uluğ, 2019:14). Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2006:23). İsrail'de yapılan bir çalışmada hem bireysel düzeyde hem de sınıf düzeyinde öğretmen desteğinin intihar düşüncesi ve davranışları ile yüksek oranda ilişkili olduğu; öğretmenlerle duygusal olarak bağ kuran ve öğretmenleri destekleyici olarak algılayan öğrencilerde, daha düşük intihar tutumları olduğu görülmüştür (Madjar vd., 2018). Ayrıca intihar eğiliminde olan öğrencilerin yardım arayışında özellikle güven ve sevgi bağını kurabildikleri öğretmenleri tercih ettikleri bildirilmektedir

(Jones, 1998:62). Bu anlamda öğretmenlerin proaktif kişilik özelliği düzeylerinin intihara yönelik bilgi ve damgalama düzeyiyle ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Proaktif insanlar, çevresel koşullar tarafından nispeten kısıtlanmayan, çevresel değişimi etkileyen, fırsatları tespit edip inisiyatif kullanan, değişiklik için harekete geçip ısrar eden kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bateman ve Krant, 1993; Seibert ve Crant, 1999). Proaktivite değişimi yaratmaktır ve proaktif kişilik özelliği yüksek bireylerin sorumluluk duygusunun gelişmiş olması hem toplumsal hem öznel olaylarda aktif rol oynama eğilimlerini yükseltmektedir (Çini, 2014:3). Proaktif davranış modelinde, bir öğretmenin proaktif kişiliği, kişisel yeterlilik düzeyine, bireysel girişimcilik özelliğine, kontrol mekanizmasını kullanma becerisine ve bilgiyi etkin bir şekilde aktarmasına göre tanımlanabilmektedir (Yücel ve Koçak, 2010:130). Proaktif kişilikte, koşulların ne olduğu değil, var olan koşullar ile neler yapılabileceği, risklerle karşılaşıldığında dış faktörlerden etkilenmeden inisiyatif alma özellikleri en çok odaklandıkları kısımdır (Çini, 2014:6; Karasu, 2013). Ayrıca proaktif kişilik özelliği büyük beşli olarak adlandırılan Beş Faktör Kişilik özelliklerinden dışadönüklük, deneyime açıklık, özdisiplin ve nevroitiklik ile ilişkili bulunmuştur (Fuller Jr ve Marler, 2009:332).

İntihara yönelik bilgi düzeyi ve buna yönelik damgalama arasındaki ilişki son yıllarda araştırılmış olsa da bu araştırmaların yeterli olmadığı ve toplumun geneline temsil edecek çalışmaların eksik olduğu bildirilmektedir (Ludwig vd., 2021:2). Bu bağlamda, risk grubunda olan ergenlerin intihar davranışının önlenmesi ve tekrarının engellenmesi üzerinde başta öğretmenler olmak üzere okul personeli önemli bir rol üstlenmektedir. İntihara yönelik bilgi düzeyi ve damgalama bu noktada önemlidir. Ancak ilgili alanyazında öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve damgalama düzeylerini ölçen az sayıda çalışmanın olması ve Türkiye’de yapılan bir çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı mevcut çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan mevcut çalışmanın öğretmen-egitimci odaklı intihar hakkında bilinçlendirme, önleme ve eğitim çalışmaları açısından alana katkı sunması beklenmektedir.

Mevcut çalışmada, ortaokul ve lise öğretmenlerinin intihara yönelik bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ile intihara yönelik damgalama ve proaktif kişilik özelliğinin intihara ilişkin bilgi düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma soruları:

- 1: Öğretmenlerin intihara ilişkin bilgi düzeyi ile intihara ilişkin damgalama ve proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2: Eğitim düzeyi, cinsiyet, deneyimli olma gibi demografik değişkenlerle intihara ilişkin bilgi düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3: İntihara ilişkin damgalama ve proaktif kişilik özelliği, öğretmenlerde intihara ilişkin bilgi düzeyinin bir yordayıcısı mıdır?
- 4: Eğitim düzeyi, cinsiyet, deneyimli olma gibi demografik değişkenlerle intihara ilişkin damgalama düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli ve Örnekleme

Bu çalışmada iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi tanımlayan, neden sonuca ilişkin durumların belirlenmesini araştıran ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk vd., 2016: 14) kullanılmıştır. Bu kapsamda bağımlı değişken intihara yönelik bilgi düzeyi, bağımsız değişkenler ise intihara yönelik damgalama düzeyi ve proaktif kişilik özelliği olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında çevrimiçi anket aracılığıyla ortaokulda ve/veya lisede görev yapan 264 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamasının 35.8 olduğu, %64.4’ünün eğitim fakültesi mezunu olduğu, %77.7’sinin daha önce psikoloji dersi aldığı görülmüştür.

**Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Kişisel Bilgiler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	180	68,2
	Erkek	84	31,8
Okul Türü	Ortaokul	152	57,6
	Lise	91	34,5
	Ortaokul ve Lise	21	8,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	201	76,1
	Lisansüstü	63	23,9
Hizmet Süresi	0-2 Yıl	23	8,7
	2-4 Yıl	18	6,8
	4-6 Yıl	41	15,5
	6-8 Yıl	33	12,5
	8-10 Yıl	33	12,5
	10 ve Üzeri	116	43,9

### 2.2. Veri Toplama Araçları

#### 2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü fakülte/yüksekokul, öğrenim düzeyi, çalışılan öğretim düzeyi, çalışılan branş, gelir düzeyi, psikiyatrist/psikolog desteği öyküsü, intihar girişimi ve öğrenci intihar tanıklık öyküsüne ilişkin sorular yer almıştır.

#### 2.2.2. İntihara İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği (İBDÖ)- [Literacy of Suicide Scale (LOSS)]

İBDÖ Calcar vd. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali ve Türkçeye uyarlaması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olup toplum genelinde intihar bilgi düzeyini ölçmek hedeflenmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Öztürk ve Akın (2016) tarafından yapılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan ve dört intihar bilgisi alanını



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

değerlendiren ölçeğin alt boyutları; Belirtiler/Semptomlar (6 madde), Nedenler/Tetikleyiciler (10 madde), Risk Faktörleri (7 madde), Tedavi\Önlem (4 madde) şeklindedir. İBDÖ' de ki her madde 3'lü Likert ölçeği üzerinden ("Doğru", "Yanlış" veya "Bilmiyorum") değerlendirilmekte, toplam puan 0 ile 27 arasında değişmekte, yanlış cevap vermek veya 'Bilmiyorum' cevabı 0 puan, doğru cevap ise 1 puan olarak değerlendirilmektedir (Calear vd., 2014). Yüksek İBDÖ puanı intihara ilişkin bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Öztürk ve Akın, 2016). Ölçek doğru- yanlış gibi kategorik cevapları içerdiğinden güvenilirlik çalışmaları için Madde Tepki Kuramı'ndan (MTK) yararlanılmıştır (Chan vd, 2014; Öztürk ve Akın, 2016). Bu kapsamda iki değerli ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için kullanılan Kuder-Richardson 20 (KR-20) analizleri orijinal ölçekte uyumlu ve güvenilir bulunmuş (Calear vd., 2014); Türkçeye uyarlama çalışmasında ise benzer şekilde uyumunun yüksek olduğu, güvenilirlik katsayısının ise 0.68 olduğu görülmüştür (Öztürk, 2016). Bu çalışma için yapılan ölçümlerde ise KR-20 katsayısı 0.69 olarak bulunmuştur.

### 2.2.3. Kısa Proaktif Ölçeği (KPÖ)- [Proactive Personality Scale (PSS)]

KPÖ Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilmiş ve orijinal formu 17 maddeden oluşmakta olup 7'li Likert tipi (1 Kesinlikle katılmıyorum-7 Kesinlikle katılıyorum) tek boyutlu bir ölçeğe aracıdır. Claes vd. (2005) tarafından revize edilerek 10 maddeye indirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Akın vd. (2011) tarafından yapılmış, cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur (Çini, 2014). Elde edilen toplam puan arttıkça proaktif kişilik özelliği düzeyi artmaktadır. Mevcut çalışmada ölçeğin cronbach alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

### 2.2.4. İntihara Yönelik Damgalama Ölçeği (İYDÖ) [Stigma of Suicide Scale (SOSS)]

Batterham vd. tarafından (2013) geliştirilen ölçek, intihar eden birini tanımlayan bir ya da birkaç kelimele bir dizi ifadeyi içermektedir (Öztürk, 2016). İYDÖ'nde ana faktör intihar davranışını tamamlamış insanlara karşı olan damgalamayı (28 madde) ölçmek olup, izolasyon\depresyon (16 madde) ve intiharın normalleştirilmesi\yüceltilme (11 madde) şeklinde üç faktörden oluşmaktadır, ayrıca toplumdaki intihar damgasını doğrudan ölçmek için tasarlanmış ilk tutum ölçeğidir (Batterham vd., 2013). İYDÖ' de maddeleri daha kapsamlı puanlandırmak amacıyla 5' li Likert ölçeği [kesinlikle katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), kararsızım (3 puan), katılıyorum (4 puan), kesinlikle katılıyorum (5 puan)], birbirine zıt tanımlayıcı ifadelerle (güçlü biridir, zayıftır gibi) birlikte kullanılmıştır. Ölçek Öztürk vd. tarafından (2016) Türkçeye uyarlanmış olup, toplam ölçek için cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Damgalama alt boyutu için ise .95, İzolasyon/Depresyon alt boyutu için .90 ve Yüceleştirme/Normalleştirme alt boyutu için .88 bulunmuştur (Öztürk vd., 2016). Mevcut çalışmada ise toplam ölçeğin cronbach alfa katsayısı .94,

Damgalama alt boyutu için .94, İzolasyon/Depresyon alt boyutu için .94 ve Yüceltirme/Normalleştirme alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir.

### 2.3. İşlem

Araştırma Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından incelenmiş, 01.04.2021 tarih ve 53096 sayısı ile onaylanmıştır. Sürecin başında katılımcılara gönüllü onam formu sunulmuştur. Örneklem basit seçkisiz atama yöntemiyle seçilmiş ve Google Forms formatıyla veri toplanmıştır. Yaklaşık 15 dakika süren çalışmada, aktif olarak bir kurumda lise ve ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapıyor olmak kriterini sağlayan bireylere Mart-Haziran 2021 tarihleri arasında ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan ölçekler -demografik bilgi formu, bütün katılımcılarda ilk sırada verilmiş olup- alışkanlık ve yorgunluk etkisinin önüne geçmek amacıyla, ölçek seti içinde farklı sıralarda verilmiştir.

### 2.4. İstatistiksel Analiz

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanacak analizlerin tespiti için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olmadığı için (Tabachnick ve Fidell, 2013; akt. Demir vd., 2016) değişkenlerin normal dağılmadığı tespit edilmiş, analizlerde parametrik olmayan analiz türleri kullanılmıştır. İntihar Bilgi Düzeyi Ölçeği alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla; belirtiler/semptomlar =.426/ =-.861; nedenler/tetikleyiciler =.412/ =-.209; risk faktörleri =.076/ =-.453; tedavi ve önlem =-.609/ =-.173 bulunmuştur. İntihara Yönelik Damgalama Ölçeği alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla; damgalama =.234/ =.037; izolasyon/depresyon =-1.062/ =1.131; Yüceltme/normalleştirme =.613/ =.716 olarak bulunmuştur. Kısa Proaktif Ölçeği çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla; =-1.743/ =2.766 olarak bulunmuştur. ‘Parametrik olmayan analiz genellikle bir evren dağılımından bağımsız olarak, beklenen-gözlenen değer farkları, sıra ve sıra farkları gibi daha temel ve betimsel kestirimlere dayalı algoritmalar içeren esnek yöntem ve tekniklerdir’ (Demir vd., 2016:131). İntihara ilişkin bilgi düzeyi, intihara ilişkin damgalama düzeyi, proaktif kişilik özelliği düzeyi ile demografik formdaki değişkenlerin anlamlı bir şekilde değişip değişmediği Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri ile; intihar belirtileri bilgi düzeyi, intihar tetikleyicileri bilgi düzeyi, intihar risk faktörleri bilgi düzeyi, intiharı önleme ve tedaviye yönelik bilgi düzeyi, intihara ilişkin damgalama düzeyi, intiharı yüceltme\normalleştirme düzeyi, intihar izolasyon-depresyon ve proaktif kişilik özelliği arasındaki korelasyon ise Spearman korelasyon testi ile ölçülmüştür.

## 3.BULGULAR

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %31'i 'Daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?' sorusuna 'evet'; 'Oldu ise ölümle sonuçlandı mı?' sorusuna ise %13'ü 'evet' cevabı vermiştir. İntihar bilgi düzeyini ölçen İntihara ilişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nde (İBDÖ), alınan puan yükseldikçe bilgi düzeyi yükselmektedir. Buna göre öğretmenlerden oluşan katılımcıların intihar bilgi düzeyi ortalamasınının 9.4 ve alınan puanların 0-19 arasında olduğu, ölçeğin %34.9'unun doğru cevaplandığı görülmüştür.

**Tablo 2. İntihara Yönelik Damgalama Düzeyi Alt Boyutları ve Proaktif Kişilik Özelliği Puanlarının Farklı Değişkenlere Göre Mann Whitney-U Sonuçları**

Boyut		N	SO	ST	U.	p.
Daha Önce Psikoloji Dersi Aldınız mı?						
İYDÖ-Damgalama	Evet	205	127.13	26062.0		
	Hayır	59	151.15	8918.0	4947.0	.033*
Daha Önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?						
İYDÖ-Damgalama	Evet	82	106.56	8738.0		
	Hayır	182	144.19	26242.0	5335.0	.00**
Cinsiyet						
İYDÖ-Depresyon/İzolasyon	Kadın	180	145.44	26178.5		
	Erkek	84	104.78	8801.5	5231.5	.00**
Cinsiyet						
İYDÖ-Yüceltme/Normalleştirme	Kadın	180	121.62	21891.0		
	Erkek	84	155.82	130089.0	5601.0	.001**
Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?						
İYDÖ-Yüceltme/Normalleştirme	Evet	21	102.64	2155.5		
	Hayır	139	77.15	10724.5	994.5	.019*
Daha Önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?						
Proaktif	Evet	82	150.84	12369.0		
	Hayır	182	124.24	22611.0	5958.0	.009**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  İYDÖ: İntihara Yönelik Damgalama Ölçeği

Tablo 2'de görüldüğü üzere intihara yönelik damgalama puanları daha önce psikoloji dersi almış olan öğretmenlerde ( $X=127,13$ ), almayan öğretmenlere ( $X=151,15$ ) göre ( $p=.033$ ) ve 'daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?' sorusuna evet diyenlerde ( $X=106,56$ ), hayır cevabı verenlere ( $X=144,19$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük ( $p=.000$ ) bulunmuştur. İntiharı depresyon\ izolasyonla ilişkilendirme puanları, kadın öğretmenlerde ( $X= 145,44$ ) erkek öğretmenlere ( $X=104,78$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ( $p=000$ ). İntiharı yüceleştirme\ normalleştirilme puanları ise erkek öğretmenlerde ( $X=155,82$ ) kadın öğretmenlere göre ( $X=121,62$ ) daha yüksek ( $p=.001$ ); 'Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?' sorusuna hayır cevabı verenler ( $X=77.15$ ) evet cevabı verenlere ( $X=102,64$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p=.019$ ). Ayrıca Proaktif kişilik özelliği puanıyla tek anlamlı ilişki bulunan demografik değişken 'Daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?'

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

ifadesidir. Buna göre bahsi geçen soruya evet yanıtı veren öğretmenlerin ( $X=150,84$ ) hayır cevabı veren öğretmenlere göre ( $X=124,24$ ) intihar belirti bilgi düzeyleri puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ( $p=.009$ ).

**Tablo 3. İntihara Yönelik Bilgi Düzeyi Alt Boyutları Puanlarının Farklı Değişkenlere Göre Mann Whitney-U Sonuçları**

Boyut		N	SO	ST	U	p.
Öğrenim Düzeyi						
İBDÖ- Belirti/Semptom	Lisans	201	126.42	25410.0		
	Lisansüstü	63	151.90	9570.0	5109.0	.016*
Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?						
İBDÖ- Belirti/Semptom	Evet	21	100.05	2101.0		
	Hayır	139	77.55	10779.0	1049.0	.031*
Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?						
İBDÖ-Tedavi ve Önlem	Evet	21	59.17	1242.5		
	Hayır	139	83.72	11637.5	1011.5	.017*
Cinsiyet						
İBDÖ Risk Faktörleri	Kadın	180	125.45	22581.0		
	Erkek	84	147.61	12399.0	6291.0	.025*

\* $p < .05$ , İBDÖ: İntihara İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği

Tablo 3'te görüldüğü üzere intihar belirtileri\semptomlar puanları öğrenim düzeyi, cinsiyet ve 'Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?' sorusuna göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin ( $X=151,90$ ) lisans mezunu olan öğretmenlere ( $X=126,42$ ) göre intihar belirti\semptom puanlarının daha yüksek olduğu; lisede öğretmenlik yapanların ( $X=142,66$ ) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ( $X=131,81$ ) ( $p=.021$ ); gelir düzeyi yüksek olanların ( $X=211,11$ ) orta ( $X=133,29$ ) ve düşük olanların ( $X=63,42$ ) aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p=.021$ ). Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?' sorusuna göre incelendiğinde ise evet cevabı verenlerin ( $X=100,05$ ) belirti bilgi düzeyi puanları hayır cevabı veren öğretmenlere ( $X=77,55$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ( $p=.031$ ). İntiharı önleme ve tedavi bilgi düzeyi puanları bakımından incelendiğinde ise 'Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?' sorusuna hayır cevabı verenler ( $X=83,72$ ) evet cevabı verenlere ( $X=59,17$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir ( $p=.017$ ). İntihar risk faktörleri puanları incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin ( $X=125,45$ ) erkek öğretmenlere göre ( $X=147,61$ ) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır ( $p=.25$ ).

**Tablo 4. İntihara Yönelik Bilgi Düzeyi ve Alt Boyutları Puanlarının Farklı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Boyut		N	SO	x <sup>2</sup>	p.
Gelir Düzeyi					
İBDÖ	Düşük	13	75.08	10.185	.006**
	Orta	242	134.04		
	Yüksek	9	174.0		
Meslekteki Yıl					
İBDÖ-Tedavi ve Önlem	0-2 Yıl	23	155.15	12.119	.033*
	2-4 Yıl	18	136.92		
	4-6 Yıl	41	125.66		
	6-8 Yıl	33	155.11		
	8-10 Yıl	33	152.64		
	10 ve Üzeri	116	117.58		
Meslekteki Yıl					
İBDÖ-Tedavi ve Önlem	0-2 Yıl	23	163.80	16.501	.006**
	2-4 Yıl	18	155.14		
	4-6 Yıl	41	145.21		
	6-8 Yıl	33	137.70		
	8-10 Yıl	33	145.25		
	10 ve Üzeri	116	113.19		
Öğretim Düzeyi					
İBDÖ-Belirti/Semptom	Ortaokul	152	131.81	7.701	.021*
	Lise	91	142.66		
	Ortaokul ve Lise	21	93.50		
Gelir Düzeyi					
İBDÖ-Belirti/Semptom	Düşük	13	63.42	21.908	.00**
	Orta	242	133.29		
	Yüksek	9	211.11		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  İBDÖ: İntihara İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği

Tablo 4'te görüldüğü üzere, intihara yönelik bilgi düzeyi toplam puanları ve intihara yönelik bilgi düzeyi alt boyutları, öğretmenlerin gelir düzeyi; çalıştıkları öğretim düzeyi; meslekteki yıla göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin intihar bilgi düzeyi gelir seviyesi 'düşük' ile 'orta' olan ( $U=872.0$ ,  $Z=-2.716$ ,  $p=.007$ ); gelir düzeyi 'düşük' ile 'yüksek' olan grupları arasında ( $U=13.0$ ,  $Z=-3.055$ ,  $p=.002$ ), gelir düzeyi 'düşük' olan grubun aleyhinde farklılık gösterdiği bulunmuştur. İntihar belirti/semptomlarını tanıma alt boyutunun gelir düzeyine göre farklılaştığı gruplara bakıldığında ise anlamlı farklılığın 'düşük' ile 'orta' grupları ( $U=725.0$ ,  $Z=-3.417$ ,  $p=.001$ ); 'düşük' ile 'yüksek' grupları ( $U=8.5$ ,  $Z=-3.695$ ,  $p=.00$ ); 'orta' ile 'yüksek' grupları arasında ( $U=431.5$ ,  $Z=-3.194$ ,  $p=.001$ ) olduğu bulunmuştur. İntihar belirti/semptomlarını tanıma düzeyinin görev yapılan öğretim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı gruplar ise 'ortaokul' ile 'lise ve ortaokul' ( $U=1124.0$ ,  $Z=-2.298$ ,  $p=.022$ ); 'lise' ile 'lise ve ortaokul' ( $U=608.5$ ,  $Z=-2.689$ ,  $p=.007$ ) olarak, 'lise



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

ve ortaokul' grubu aleyhinde bulunmuştur. İntihar bilgi düzeyinin öğretmenlerin meslekteki yıl değişkenine göre anlamlı farklılaştığı gruplar, '0-2 yıl' ile '10 ve üzeri yıl' (U=939.0, Z=-2.25, p=.024); '6-8 yıl' ile '10 ve üzeri yıl' (U=1317.0, Z=-2.742, p=.006); '8-10 yıl' ile '10 ve üzeri yıl' (U=1427.5, Z=-2.233, p=.026) olarak belirlenmiştir. İntiharı önleme ve tedavi düzeyinin öğretmenlerin meslekteki yıl değişkenine göre anlamlı farklılaştığı gruplar ise '0-2 yıl' ile '10 ve üzeri yıl' (U=827.5, Z=-2.997, p=.003); '2-4 yıl' ile '10 ve üzeri yıl' (U=704.5, Z=-2.32, p=.02); '4-6 yıl' ile '10 ve üzeri yıl' (U=1830.0, Z=-2.28, p=.023); '8-10 yıl' ile '10 yıl ve üzeri' (U=1440.5, Z=-2.265, p=.024) olarak, '10 ve üzeri yıl' grubunun aleyhinde bulunmuştur.

**Tablo 5. İntihara Yönelik Bilgi Düzeyi ile İntihara Yönelik Damgalama Düzeyi Ölçeği, İntihara Yönelik Damgalama Düzeyi Alt Boyutları, Proaktif Kişilik Özelliği Değişkenlerine İlişkin Spearman Korelasyon Tablosu**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
İBDÖ						
İYDÖ	-.14	----				
İYDÖ / Damgalama	-.17**	.89**	----			
İYDÖ İzolasyon \ Depresyon	.18**	.53**	.21**	----		
İYDÖ Yüceltme\ Normalleştirme	-.23**	.47**	.39**	-.05	----	
Proaktif	.09	.22**	.01	.34**	.06	----

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  İBDÖ: İntihara İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği, İYDÖ: İntihara Yönelik Damgalama Ölçeği

Tablo 5'te görüldüğü üzere intihar bilgi düzeyi ortalama puanı ile intihara yönelik damgalama ortalama puanı ve proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı ilişkiler yoktur. Ancak intihara yönelik damgalama alt boyutlarıyla güçlü düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Buna göre intihar bilgi düzeyi ile intihar damgalama alt boyutu olan damgalama ( $r = -.17, p < .01$ ) arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunurken, intiharı izolasyon\ depresyonla ilişkilendirme ( $r = .18, p < .01$ ) arasında anlamlı ve pozitif yönde, intiharı yüceltme\ normalleştirme ( $r = -.23, p < .01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca intihara yönelik damgalama puanı ile proaktif kişilik özelliği ( $r = .22, p < .01$ ) arasında anlamlı ve pozitif; proaktif kişilik özelliği ile intiharı izolasyon\ depresyonla ilişkilendirme ( $r = .34, p < .01$ ) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İntihar bilgi düzeyi alt boyutları ile intihara yönelik damgalama düzeyi, intihara yönelik damgalama düzeyi alt boyutları olan damgalama, izolasyon\ depresyon, yüceltme\ normalleştirme ve proaktif kişilik özelliği arasındaki ilişki düzeyi ise Tablo 6'te verilmiştir.

**Tablo 6. İntihar Bilgi Düzeyi Alt Boyutları ile İntihar Damgalama Düzeyi, Damgalama Düzeyi Alt Boyutları ve Proaktif Kişilik Özelliğine İlişkin Spearman Korelasyon Tablosu**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
İBDÖ Belirtiler\ Semptomlar	----								
İBDÖ Nedenler\ Tetikleyiciler	.32**	----							
İBDÖ Risk Faktörleri	.36**	.29**	----						
İBDÖ Tedavi ve Önlem	.31**	.26**	.21**	----					
İYDO	.00	-.25**	.09	-.07	----				
İYDÖ\Damgalama	-.07	-.29**	.03	-.08	.89**	----			
İYDÖ İzolasyon\ Depresyon	.16**	.07	.23**	.07	.53**	.21	----		
İYDÖ Yüceltme\ Normalleştirme	-.08	-.24**	-.08	-.23**	.47**	.39**	-.05	----	
Proaktif	.10	.04	.04	.03	.22**	.01	.34**	.06	----

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  İBDÖ: İntihara İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği, İYDÖ: İntihara Yönelik Damgalama Ölçeği

Tablo 6’da görüldüğü üzere intihar bilgi düzeyi alt boyutları olan intihar belirtileri\ semptomları bilgi düzeyi, intihar nedenler\ tetikleyiciler bilgi düzeyi, intihar risk faktörleri bilgi düzeyi, intiharı önleme ve tedaviye yönelik bilgi düzeyi ile proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı ilişkiler yoktur. Ancak intihar damgalama düzeyi ve alt boyutları olan damgalama, izolasyon\ depresyon, yüceltme\ normalleştirme ile anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre intihar bilgi düzeyi alt boyutu olan belirtiler\ semptomlar bilgi düzeyi ile intihar izolasyon\ depresyon ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. İntihar nedenler\ tetikleyiciler bilgi düzeyi ile intihar damgalama düzeyi ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif ve anlamlı; intihar damgalama düzeyi alt boyutu olan damgalama ( $r=-.29$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif ve anlamlı; intiharı yüceltme\ normalleştirme ( $r=-.24$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif ve anlamlı düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. İntihar risk faktörleri ile damgalama alt boyutu izolasyon\ depresyon ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İntihar tedavi ve önlem bilgi düzeyi ile intiharı yüceltme\ normalleştirme ( $r=-.23$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif ve anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmenlerin intihara yönelik bilgi düzeyleri ve intihara yönelik damgalama düzeyleri ile proaktif kişilik özelliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre, intihara yönelik bilgi düzeyi ve bilgi düzeyi alt boyutları ile proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı ancak intihara yönelik bilgi düzeyi ve bilgi düzeyi alt boyutları ile intihara yönelik damgalama düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen demografik bulgulara göre, ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri ‘Daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?’ sorusuna ‘evet’; ‘Oldu ise ölümle sonuçlandı mı?’ sorusuna ise bu grubun %13’ü ‘evet’ cevabı vermiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bir çalışmada öğretmenlerin yarısının intihar eğilimli öğrencilerle

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

karşılaştıkları (Leane ve Shutter, 1998), bir çalışmada öğretmenlerin %61'inin en az bir intihar düşüncesinde ya da girişiminde bulunan öğrenci tanıdıkları (Appleby, 2016:59) bir diğer çalışmada bu oranın %58 olduğu ifade edilmiştir (Freedenthal ve Breslin, 2010). İntihar deneyimini ifade eden 'Daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?' sorusu mevcut çalışmada intihar bilgi düzeyi ile anlamlı ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir (Batterham vd., 2019; Leane ve Shutter, 1998). Bununla birlikte, bahsi geçen soruya hayır cevabı veren öğretmenlerin evet cevabı veren öğretmenlere göre risk faktörleri bilgi düzeyinden anlamlı olarak daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde 'Öğrenciniz intihar teşebbüsünde bulundu ise ölümle sonuçlandı mı?' sorusuna hayır cevabı verenler evet cevabı verenlere göre intihar tedavi ve önlem düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. İntihar davranışıyla ilgili deneyimin bilgi düzeyini arttırmadığı bulgusu çarpıcıdır; doğru bilinen yanlışların düzeltilmemesi ya da bu alanda verilen eğitimlerin az oluşu, öğretmenler intihar davranışıyla karşılaştığında aynı hataları ve eksik müdahaleyi sürdürmelerine sebep olabileceğini düşündürmektedir. Deneyimin doğru bilgiyi, bilgi düzeyini getirmediğini bilmek yapılacak eğitim programlarında dikkate alınması gereken bir husustur denilebilir. Ancak deneyimin intihar risk faktörlerini tanıma alt boyutunda bir fark yarattığı ve tanımayı kolaylaştırdığı mevcut çalışmada görülmüştür. Risk faktörlerinin farkında olmanın ergenleri daha dikkatli takip etmek ve tedbirli olmak anlamında bir fark yaratabileceği düşünülmektedir.

"Daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?" sorusuna evet cevabı veren öğretmenlerin, hayır cevabı veren öğretmenlere ve psikoloji dersi alan öğretmenlerin almayanlara göre intihar damgalama puanları anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. İlgili alanyazınla uyumlu bir şekilde intiharla karşılaşmış olmanın damgalama ile negatif düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Chan vd., 2014; Ludwig vd., 2021). İntiharla ilgili deneyimin ve eğitimin damgalama düzeyini ciddi anlamda etkilediği göz önüne alındığında, hem toplumla hem de öğretmenlerle yapılacak bilinçlendirme çalışmalarının güçlü etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, yürütülecek programların hem intihar düşüncesi olan ergenlerin daha fazla kendilerini açmaları ve yardım aramaları hem de intihar teşebbüsü sonrası ergenlerin topluma kazandırılması ve destek olunması anlamında önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca "Daha önce herhangi bir öğrenciniz intihar düşüncesinde ya da teşebbüsünde bulundu mu?" sorusuna evet cevabı veren öğretmenlerin hayır cevabı veren öğretmenlere göre proaktif kişilik özelliği puanı daha yüksek bulunmuştur. Proaktif kişilik özellik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla intihar davranışı deneyimlerinin olmasının, öğrencilerle daha aktif, çözüm odaklı ve iyi ilişkiler içerisinde olmalarından kaynaklanabileceği ve intihar eğilimi olan öğrencilerin bu öğretmenlere daha fazla kendilerini açıyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Cinsiyet açısından intihar bilgi düzeylerine bakıldığında, mevcut çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak intihar risk faktörleri bilgi düzeyi kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. İlgili alanyazında cinsiyet ile ilgili bulgular bazı çalışmalarda anlamlı bulunmazken (Appleby, 2016; Batterham vd., 2013; Ludwig vd., 2021); bazı çalışmalarda erkek cinsiyetinin daha az bilgi düzeyi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Batterham vd., 2019). Mevcut çalışmada erkek-kadın katılımcıların eşit dağılmamasının elde edilen sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyet ile damgalama düzeyi arasında ilişkiler ise ilgili alanyazında incelendiğinde bazı çalışmalarda erkek cinsiyeti daha damgalayıcı tutum ile ilişkili

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

bulunmuştur (Batterham vd., 2019; Ludwig vd., 2021). Ancak mevcut çalışmada intiharı depresyon\ izolasyonla ilişkilendirme puanlarının kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında intiharı depresyon/izolasyona ilişkilendirme erkeklerde (Batterham vd., 2013; Calaer vd., 2014; Ludwig vd., 2021) benzer olarak daha düşük bulunmuştur. Elde edilen sonuç üzerinde kadın öğretmenlerin depresyon belirtilerine karşı daha duyarlı olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. İntiharı yüceleştirme\ normalleştirilme puanları ise erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuç üzerinde intihara yüklenen olumlu anlamların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Meslekteki yıl bakımından incelendiğinde ise, mevcut çalışmada intihar bilgi düzeyi ile meslekteki yıl arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak ilgili alanyazında intihar bilgi düzeyi ile meslekteki yıl arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır (Appleby, 2016). Mevcut çalışmada bilgi düzeyi alt boyutu olan intihar tedavi ve önlem puanlarının meslekte çalışma süresi on yıl ve üzeri olan öğretmenlerde daha düşük bulunması dikkat çekicidir. Bu bulgunun öğretmenlik mesleğinde on yıl ve üzeri süredir çalışan öğretmenlerin, intiharı önleme ve tedavi alanında eksik bilgi ve eğitime sahip olabileceklerini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, intiharın belirti\semptomlarını tanıma düzeyi lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerde lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İlgili alanyazında bir çalışmada (Tran, 2002) eğitim düzeyi anlamlı bulunmamış olup, başka bir çalışmada (Batterham vd., 2013) eğitim düzeyi intihar bilgi düzeyiyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin eğitim seviyesinin, intihar bilgi düzeyini pozitif yönde etkilediğini ortaya koyan mevcut çalışma, ilgili alanyazınla uyumludur. Bu bağlamda intihar belirti\semptomlarını tanımanın eğitim faaliyetleriyle artırılabilmesi düşünülmektedir. Ayrıca intihar belirti\ semptomlarını tanıma lisede görev yapan öğretmenlerde ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Lise düzeyinde olan ergenlerin ortaokul düzeyinde olanlara göre daha fazla intihar davranışında bulunmalarının lisede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde intihar belirti\semptomlarını tanıyabilmelerinin bir sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin intihar bilgi düzeyi ortalaması 27 soru üzerinden 9.4 olarak bulunmuş ve ölçek maddelerinin yaklaşık %34'ünün doğru cevaplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi düzeyi yapılan mevcut çalışmada düşük bulunmuş ancak ilgili alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırdığında çok daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bir çalışmada, öğretmenler soruların %63'üne (Appleby, 2016); başka bir çalışmada, %69'una (Crawford ve Caltabiano, 2009) doğru yanıt vermişlerdir. Benzer şekilde yürütülen çalışmalarda intihar konusunda eğitim ve bilgi düzeyi düşük (Leane ve Shutter, 1998; Schepp ve Biocca, 1991; Scoullar ve Smith, 2002) ve orta düzeyde (Batterham vd., 2013; Ludwig vd., 2021) bulunmuş, öğretmenlerin tanıdıkları ipuçlarının davranışsal düzeyde olduğu görülmüştür (Schepp ve Biocca, 1991). Farklı örneklerde ise bilgi düzeyi alanyazınla uyumlu bir şekilde düşük bulunmuştur (Aldalaykeh vd., 2020; Batterham vd., 2013; Calear vd., 2014; Chan vd., 2014; Gholamrezaei vd., 2019; Han vd., 2017; Ludwig vd., 2021; Öztürk ve Akın, 2016). Buna göre Çin'de yapılan bir çalışmada doğru yanıt oranı %53 (Han vd., 2017); Avustralya'da yapılan bir çalışmada %63 (Calear vd., 2014); Avustralya'da yapılan başka bir çalışmada %63 (Chan vd., 2014); Ürdün'de yapılan bir çalışmada %55 (Aldalaykeh vd., 2020); Türkiye'de yapılan bir çalışmada %37 (Öztürk ve Akın, 2016) olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de üniversite öğrenci örnekleme ile yürütülen

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

çalışmanın (Öztürk ve Akın, 2016) sonuçlarının mevcut çalışmayla benzer olması Türkiye'deki intihar bilgi düzeyinin düşük olabileceğini düşündürmektedir. Buna göre kullanılan ölçeklerin farklı olması, alanyazında yeterli çalışma olmaması ve mevcut çalışmanın sınırlılıklarının bu sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde intihar bilgi düzeyi ve intihar bilgi düzeyi alt boyutları ile proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Alanyazında intihar bilgi düzeyi ve proaktif kişilik özelliği değişkenlerini ele alan çalışmaya rastlanmamış olup bu çalışmadaki öğretmen örnekleminde proaktif kişilik özelliğinin bilgi düzeyini etkilemediği görülmüştür. Ancak intihar bilgi düzeyi ve alt boyutları ile intihar damgalama ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, intihar bilgi düzeyi ortalama puanı ile damgalama düzeyi ortalama puanı arasında anlamlı ilişkiler bulunmamışken; intihar damgalama alt boyutu olan damgalama arasında negatif ve anlamlı ilişki; intiharı izolasyon\ depresyonla ilişkilendirme arasında anlamlı ve pozitif yönde; intiharı yüceltme\ normalleştirme arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin intihar bilgi ve damgalama düzeylerinin ele alındığı ve mevcut çalışmadaki ölçeklerin kullanıldığı Appleby'ın 2016'da yürüttüğü tez çalışması görülmektedir. Ancak bahsi geçen çalışmada öğretmenlerin damgalama düzeyleri orta derecede bulunmuş olup bilgi düzeyi ve damgalama düzeyi iki bağımsız değişken olarak ele alınmış, aralarında zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğuna değinilmiştir. Başka bir çalışmada ise, intihar damgalama düzeyi ile bilgi düzeyi arasında anlamlı negatif düzeyde ilişki bulunmuştur (Quick, 2018). Bilgi eksikliğinin genel anlamda ruhsal durum ve hastalıklarla ilgili damgalamada rol oynadığı bilinmekte (Griffiths vd., 2008; Ludwig vd., 2021) ve alanyazında intihar bilgi düzeyi ile intihar damgalama düzeyi arasında negatif düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir (Batterham vd., 2013; Calcar vd., 2014; Chan vd., 2014; Gholamrezaei vd., 2019; Ludwig vd., 2021; Öztürk ve Akın, 2016). Bu çerçevede, mevcut çalışmadan elde edilen sonucun ilgili alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir. İntiharı damgalama tutumunun, intihar davranışını düşünen bireylerde yardım arama tutumunu da azalttığı (Calcar vd., 2014) göz önüne alındığında bu kapsamda öğretmenlerin intihar bilgi düzeyini arttıracak çalışmaların intiharı damgalama düzeyini azaltacağı düşünülmektedir. Ayrıca intiharı damgalama düzeyi alt boyutları ile proaktivite kişilik özelliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerde damgalama tutumu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen Akın Bayramlık ve Uluğ (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, gelişime açıklık ile negatif yönde anlamlı, duygusal dengesizlik ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuş; Halıcı Karabatak, (2018) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, gelişime açıklık ile proaktif kişilik özelliği arasında pozitif düzeyde anlamlı, duygusal dengesizlik ile negatif düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bu bağlamda, intihar damgalama düzeyi ile proaktif kişilik özelliği arasındaki ilişkilerin alanyazınla uyumlu olduğu, proaktif kişilik özelliğinin intihar damgalama düzeyini etkileyen bir kişilik boyutu olabileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazında yeterli çalışmanın olmaması ve mevcut çalışmanın sınırlılıklarının bu bulguyu etkileyebileceği düşünülmekte ve bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

## 5. SONUÇ

Sonuç olarak ortaokul ve lise öğretmenlerinin intihar bilgi düzeylerinin düşük seviyede olduğu, intihar bilgi düzeyi ile intihar damgalama düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. İntihar bilgi düzeyi ile proaktif kişilik özelliği arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmadığı



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

görülmüştür. Ergenlerin intihar davranışını tespit edebilmek için önemli bir konuma sahip olduğu düşünülen öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri ve buna bağlı olarak damgalama düzeylerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yürütülen çalışmalara göre örnekleme yer alan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin oldukça düşük bulunması bu alanda araştırmaların ve psiko-eğitim programlarının gerekliliğini göstermektedir. Okul personeline yönelik oluşturulacak psiko-eğitim programlarının hem intihara ilişkin uyarı sinyallerinin tespit edilebilmesi ve önlem alınabilmesi için hem de intihara yönelik damgalama tutumunu azaltabilmek için önemli olduğu düşünülmektedir. Oluşturulacak programlarda yaş gruplarına göre risk faktörleri; belirtiler; intihar davranışı ile ilgili yanlış bilinen bilgiler; müdahale gerektiğinde ulaşılabilecek kaynaklar ve yapılması gereken öncelikli müdahaleler gibi konularda psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi, yaygınlaştırılması, bu programların etkilerinin ve sonuçlarının araştırılması önerilmektedir. Aynı zamanda ailelere uygulanabilecek kısa süreli psiko-eğitim programlarının da faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları mevcuttur. Örnekleme yer alan öğretmenlerin kadın-erkek oranının eşit dağılmaması, örneklem sayısının düşük olması bu çalışmanın sonuçları üzerinde etkisi olabileceği düşünülen sınırlılıklardandır. Kesitsel bir çalışma olması yine başka bir sınırlılık olup bu kapsamda yeni yapılacak araştırmalarda daha geniş öğretmen örneklemiyle farklı ölçme araçları geliştirilerek, daha farklı kişilik özellikleri ve değişkenlerle boylamsal çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

### **KAYNAKÇA**

- Akın Bayramlık, H, Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 4-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/44881/496001>
- Akın, A., Abacı, R., Kaya, M., & Arıcı, N. (2011). Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği'nin (KPÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. Presented at the ICES11 International Conference on Educational Sciences, June, 22-25, Famagusta, Cyprus.
- Aldalaykeh, M., Dalky, H., Shahrour, G., & Rababa, M. (2020). Psychometric properties of two Arabic Suicide Scales: stigma and literacy. *Heliyon*, 6(4), e03877. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03877>
- Appleby, W. (2016). *Teacher perceptions of youth suicide: knowledge and opinions of suicide and perceived self-efficacy in the identification of students at risk for suicide* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Texas Woman's University.
- Ash, P. (2007). Suicidal behavior in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 37(10), 675. <https://doi.org/10.3928/02793695-20080101-01>
- Baldessarini, R. J., & Hennen, J. (2004). Genetics of suicide: an overview. *Harvard Review Of Psychiatry*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10673220490425915>
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal Of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Batterham, P. J., Calear, A. L., & Christensen, H. (2013). The Stigma of Suicide Scale: Psychometric properties and correlates of the stigma of suicide. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 34(1), 13–21. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000156>
- Batterham, P. J., Han, J., Calear, A. L., Anderson, J., & Christensen, H. (2019). Suicide stigma and suicide literacy in a clinical sample. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(4), 1136-1147. <https://doi.org/10.1111/sltb.12496>.
- Bayraktar, S. (2015). İntihar kavramının çocuklar ve ergenler açısından ele alınması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 139-159. <https://doi.org/10.13114/MJH.2015111373>
- Beck, A. T., Steer, R. A., Kovacs, M., & Garrison, B. (1985). Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicide ideation. *American Journal of Psychiatry*, 142 (5), 559–563. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1176/ajp.142.5.559>
- Birliği, A. P. (2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. E Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 158.
- Boz, E. (2020). *Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Çalışan Hemşirelerin İntihar Ve İntihar Eden Bireye Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bridge, J. A., Goldstein, T. R., & Brent, D. A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 372-394. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01615.x>
- Bulut, E., Küçüker, H., & Bulut, N. (2012). İntiharın kısa tarihçesinden sebep ve yöntemlerine genel bir bakış. *Cumhuriyet Medical Journal*, 34(1), 128-137. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cmj/issue/4220/56008>
- Burger, J. M. (2006). Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri (1. Baskı). (Erguvan-Sarioğlu Çev. Ed.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursztein, C., & Apter, A. (2009). Adolescent suicide. *Current Opinion In Psychiatry*, 22(1), 1-6. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/YCO.0b013e3283155508>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Calear, A. L., Batterham, P. J., & Christensen, H. (2012). The Literacy of Suicide Scale: Psychometric properties and correlates of suicide literacy. *Unpublished manuscript*.
- Calear, A. L., Batterham, P. J., & Christensen, H. (2014). Predictors of help-seeking for suicidal ideation in the community: risks and opportunities for public suicide prevention campaigns. *Psychiatry Research*, 219(3), 525-530. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.06.027>
- Chagnon, F., Houle, J., Marcoux, I., & Renaud, J. (2007). Control-group study of an intervention training program for youth suicide prevention. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(2), 135-144. <https://doi.org/10.1521/suli.2007.37.2.135>
- Chan, W. I., Batterham, P., Christensen, H., & Galletly, C. (2014). Suicide literacy, suicide stigma and help-seeking intentions in Australian medical students. *Australasian Psychiatry*, 22(2), 132-139. <https://doi.org/10.1177/1039856214522528>

- Claes, R., Beheydt, C., & Lemmens, B. (2005). Unidimensionality of abbreviated proactive personality scales across cultures. *Applied Psychology*, 54(4), 476-489. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00221.x>
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59(7), 614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
- Crawford, S., & Caltabiano, N. J. (2009). The School Professionals' Role in Identification of Youth at Risk of Suicide. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 28-39. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n2.3>
- Çini, P. E. (2014). *Yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Deveci A., Taşkın E. O., DüNDAR E. P., Demet M. M., Kaya E., Özmen E., & Horasan G. D (2005). Manisa ili kent merkezinde intihar düşüncesi ve girişimi yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 170-178.
- Doğan, M., Öztürk, S., Esen, F., Demirci, E., & Öztürk, M. A. (2018). İntihar girişiminde bulunan çocuk ve ergenlerin değerlendirilmesi. *Bozok Tıp Dergisi*, 8(3), 30-34. <https://doi.org/10.16919/bozoktip.382378>
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., & Nicholas, L. J. (1995). Reducing suicide potential among high-risk youth: Tests of a school-based prevention program. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 25(2), 276-296.
- Ergene, T, Özer, A , Gençtanırım-kurt, D , Arıcı-şahin, F , Demirtaş-zorbaz, S , Kızıldağ, S , Acar, T & Hoard, P . (2019). The Risk Behaviors of High School Students and Causes Thereof: A Qualitative Study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1) , 197-217. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037862>
- Eskin, M. (1995). Adolescents' attitudes toward suicide, and a suicidal peer: A comparison between Swedish and Turkish high school students. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 36(2), 201-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1995.tb00979.x>
- Eskin, M. (2003). A cross-cultural investigation of the communication of suicidal intent in Swedish and Turkish adolescents. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 44(1), 1-6. DOI: 10.1111/1467-9450.t01-1-00314
- Eskin, M. (2012). İntihar, Açıklama, Değerlendirme, Tedavi, Önleme. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü Hekimler Yayın Birliği.
- Eskin, M., Ertekin, K., Dereboy, C., & Demirkiran, F. (2007). Risk factors for and protective factors against adolescent suicidal behavior in Turkey. *Crisis*, 28(3), 131-139. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.28.3.131>
- Eskin, M., Kujan, O., Voracek, M., Shaheen, A., Carta, M. G., Sun, J. M., ... & Tsuno, K. (2016). Cross-national comparisons of attitudes towards suicide and suicidal persons in university

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- students from 12 countries. *Scandinavian journal of psychology*, 57(6), 554-563. [Httsp://doi.org/10.1111/sjop.12318](https://doi.org/10.1111/sjop.12318)
- Foley, D. L., Goldston, D. B., Costello, E. J., & Angold, A. (2006). Proximal psychiatric risk factors for suicidality in youth: the Great Smoky Mountains Study. *Archives of general psychiatry*, 63(9), 1017-1024. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.9.1017>
- Freedenthal, S. & Breslin, L. (2010). High school teachers' experiences with suicidal students: A descriptive study. *Journal of Loss and Trauma*, 15(2), 83-92. <https://doi.org/10.1080/15325020902928625>
- Fuller Jr, B. & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal Of Vocational Behavior*, 75(3), 329-345. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.008>
- Gholamrezaei, A., Rezapour-Nasrabad, R., Ghalenoei, M., & Nasiri, M. (2019). Correlation between suicide literacy and stigmatizing attitude of nurses toward patients with suicide attempts. *Revista Latinoamericana de Hipertension*, 14(3), 351-355.
- Goffman, E. 1997. Selections from stigma. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader*, 203-215. New York: Routledge.
- Griffiths, K. M., Christensen, H., & Jorm, A. F. (2008). Predictors of depression stigma. *BMC Psychiatry*, 8, Article 25. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-25>
- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua*, (5), 48-64. DOI: 10.32579/mecmua.381993
- Han, J., Batterham, P. J., Calcar, A. L., Wu, Y., Shou, Y., & Van Spijker, B. A. (2017). Translation and validation of the Chinese versions of the suicidal ideation attributes scale, stigma of suicide scale, and literacy of suicide scale. *Death studies*, 41(3), 173-179. <https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1214633>
- Joiner Jr, T. E., Brown, J. S., & Wingate, L. R. (2005). The psychology and neurobiology of suicidal behavior. *Annual Review of Psychology*, 56, 287-314. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070320>
- Jones, J. D. B. (1998). *A qualitative analysis of preservice and inservice teachers' preparedness to help children cope with stress, manage crisis, avoid suicide, and foster resilience*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Indiana University of Pennsylvania, PA.
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). "Mental health literacy": a survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical journal of Australia*, 166(4), 182-186. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>
- Karakaya, D. (2019). Çocuk ve ergen ile iletişim. Üstün B, Demir S, (Ed). *Hemşirelikte İletişim*. İstanbul: Akademi Basın ve Yayıncılık; 2019.
- Karasu, H. (2013). *Ergenlerde özerkliğin yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Karthick, S., & Barwa, S. (2017). A review on theoretical models of suicide. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 3, 101-109. <https://doi.org/10.7439/ijasr>
- Kölves, K., Tran, U. S., & Voracek, M. (2007). Knowledge about suicide and local suicide prevalence: Comparison of Estonia and Austria. *Perceptual And Motor Skills*, 105(1), 3-7. <https://doi.org/10.2466/PMS.105.5.3-7>
- Kroning, M., & Kroning, K. (2016). Teen depression and suicide: A silent crisis. *Journal Of Christian Nursing*, 33(2), 78-86. <https://doi.org/10.1097/cnj.0000000000000254>
- Leane, W., & Shutter, R. (1998). Youth suicide: The knowledge and attitudes of Australian teachers and clergy. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 28(2), 165-173.
- Ludwig, J., Dreier, M., Liebherz, S., Härter, M., & Von Dem Knesebeck, O. (2021). Suicide literacy and suicide stigma—results of a population survey from Germany. *Journal Of Mental Health*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1875421>
- MacDonald, M. G. (2004). Teachers' knowledge of facts and myths about suicide. *Psychological reports*, 95(2), 651-656. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.651-656>
- Madjar, N., Walsh, S. D., & Harel-Fisch, Y. (2018). Suicidal ideation and behaviors within the school context: perceived teacher, peer and parental support. *Psychiatry Research*, 269, 185-190. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.045>
- Nock, M. K., Green, J. G., Hwang, I., McLaughlin, K. A., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2013). Prevalence, correlates, and treatment of lifetime suicidal behavior among adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement. *JAMA Psychiatry*, 70(3), 300-310. <https://doi.org/10.1001/2013.jamapsychiatry.55>
- O'Carroll, P. W., Berman, A. L., Maris, R. W., Moscicki, E. K., Tanney, B. L., & Silverman, M. M. (1996). Beyond the Tower of Babel: a nomenclature for suicidology. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 26(3), 237-252.
- Ogbodo, J. N. (2019). Cultural Differences and Role of the Media in Suicide: A Cross-Continental Literature. Review. *Journal of Communication* 5(1):28-39.
- Akman, Ö. A. (2019). İlaç Alımı ile Özkıyım Girişiminde Bulunan Ergen Yaş Grubunun Değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 13 (1) , 7-12. <https://doi.org/10.12956/tjpd.2018.379>
- Öncü, B. (2008). İntihar davranışına yönelik tutumlar. *Türkiye klinikleri Psikiyatri-Özel Konular*. 1(3):23-7
- Önder, M., & Karakaya, D. (2020). İntihar Girişiminde Bulunan Ergenlerin Ebeveynlerinin Öğrenim Gereksinimleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 7(1), 67-72. <https://doi.org/10.31125/hunhemsire.715172>
- Özmen, S & Erdem, R. (2018). Damgalamanın kavramsal çerçevesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (1) , 185-208. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduibfd/issue/52998/702901>



- Öztürk A & Akın S. (2016). The Turkish Version Of Literacy Of Suicide Scale (Loss): Validity And Reliability On A Sample Of Turkish University Students. *UHPPD*, 20–42. <https://doi/10.17360/UHPPD.2016723150>
- Öztürk, A., & Akın, S. (2018). Evaluation of knowledge level about suicide and stigmatizing attitudes in university students toward people who commit suicide. *Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2), 96-104. <https://doi/10.14744/phd.2018.49389>
- Öztürk, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin intihara ilişkin bilgi düzeylerinin ve intihar eden kişilere yönelik damgalama tutumlarının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Quick, K. N. (2018). Factors Influencing Teacher and Administrators' Knowledge and Attitudes about Adolescent Depression, Suicide, and Prevention. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eastern Illinois University, Charleston.
- Rado, S. (1951). Psychodynamics of depression from the etiologic point of view. *Psychosomatic Medicine*, 13, 51–55. <https://doi.org/10.1097/00006842-195101000-00005>
- Rudd, M. D. (2000). The suicidal mode: a cognitive-behavioral model of suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 30(1), 18-33.
- Santrock, J. W. (2016). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi (13. Basım)(G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schepp, K. G., & Biocca, L. (1991) Adolescent suicide: views of adolescents, parents, and school personnel. *Archives of Psychiatric Nursing*, 5, 57-63. [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(05\)80017-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(05)80017-2)
- Scoullar, K.M & Smith, D.I. (2002). Prevention of youth suicide: How well informed are the potential gatekeepers of adolescents in distress? *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 32 (1), 67 – 79. <https://doi.org/10.1521/suli.32.1.67.22182>
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal Of Applied Psychology*, 84(3), 416. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.3.416>
- Shneidman, E. S. (1993). Commentary: Suicide as psychache. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 181(3), 145–147. <https://doi.org/10.1097/00005053-199303000-00001>
- Siyez, D. M. (2006). Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 413-420.
- Sümer, N. (2014). Antik ve İlkel Toplumlarda İntihar Olgusu. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 83-116.
- Tran, A. (2002) *High school teachers' level of knowledge about teenage suicide*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. California State University., Long Beach.
- Troister, T., & Holden, R. R. (2010). Comparing psychache, depression, and hopelessness in their associations with suicidality: A test of Shneidman's theory of suicide. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 689-693. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.006>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) \ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.05.2021.

Wasserman, G. A., & McReynolds, L. S. (2006). Suicide Risk at Juvenile Justice Intake. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(2), 239–249. <https://doi.org/10.1521/suli.2006.36.2.239>

Weinstein, E., Kleiman, E. M., Franz, P. J., Joyce, V. W., Nash, C. C., Buonopane, R. J., & Nock, M. K. (2021). Positive and negative uses of social media among adolescents hospitalized for suicidal behavior. *Journal of Adolescence*, 87, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.003>

World Health Organization (WHO) (2019). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide> Erişim Tarihi: 23.04.2021

World Health Organization (WHO) (2020). <https://www.who.int/data/gho/data/themes/mental-health> Erişim Tarihi: 20.04.2021

World Health Organization (WHO), (2021). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health#:~:text=An%20estimated%2062%20000%20adolescents,adolescents%20living%20in%20those%20countries.> 13.04.2021

Yeğenoğlu, İ. (2015). *İntihar'ın Anlamı, İntihar ve İntihara Yönelik Tutumlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, T. (2018). *İntihar Girişimiyle Gelen Hastaların Yakınlarının İntihara Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yücel, A. S., Koçak, C., & Cula, S. (2010). An analysis on proactive-reactive personality profiles in student-teacher relationship through the metaphorical thinking approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(2), 129-137. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75234>

Yüksel, E. (2016). *İntihar nedeniyle Düzce üniversitesi Tıp fakültesi hastanesi çocuk kliniği ve başvuran adolesanlarda intihara yönelten etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Tıp Fakültesi.

**Çalışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Katkı Oranı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırmanın etik kurul izni, Dicle Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 01.04.2021 tarih 52276 sayısı ile alınmıştır.

...  
**ŞİA'DA İMAMLARIN MASUMİYETİ TELAKKİSİ VE ARKA PLANI****Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YALÇINKAYA\*****ÖZET**

Şia mezhebinin ortaya çıkışını sağlayan faktörler göz önünde bulundurulduğunda siyasi meşruiyet noktasında öncelikle akla imamet teorisi gelmektedir. Nitekim Şia'yı diğer itikâdî İslam mezheplerden ayıran en temel faktör kuşkusuz imamet meselesi olmuştur. İmametın gerek vuku bulan hadiselerden siyasi pay devşirmek gerekse karizmatik liderci anlayışın bir tezahürü olarak mutlak manada gerekliliği imamet anlayışını inanç sisteminin en temel dinamiği yapmaktadır.

Şii düşüncenin teşekkülünden itibaren imamet telakkisine sahip çıkıp itikâdî bir anlayış ortaya koyan Şia, bu anlayışından hiçbir zaman ödün vermemiş ve imamet telakkisi üzerine birçok olgu inşa etmiştir. Bu inşa süreci Sıffin'den Kербela'ya, Emevi Saltanatı'ndan, Abbasi Hareketi'ne kadar yaşanan hadiselerin Şii düşüncenin dinamik bir yapıya kavuşmasını ve nihayet müesseseseleşip kendi iktidar yapısına ulaşmasının önünü açmıştır. Şia'ya göre imamete inanmak, iman etmenin kesinlikle bir gereği olduğu gibi kişinin de ancak diğer inanç esaslarıyla birlikte imameti de kabul edip iman ederse gerçek manada bir Şii/Müslüman olacağı kabul edilmektedir. Şia, imamet telakkisini ortaya koyarken yalnızca imamın varlığına inanmayı öngörmemiştir. Bunun dışında imamın peygamberler gibi hata ve günahlardan da masum olduğunu iddia ederken bu manada imamlara da bir nevi nübüvvetin devam ettiricisi manasını yüklemiştir. Şia'ya göre imamlar, peygamberlerin varisleridir ve peygamberlerden sonra şeriatı korumakla görevli, olmazsa olmaz, kutsal nitelikli şahsiyetlerdir. İmamlar hakkındaki görüşlerini ifade ederken aklî çıkarımların yanı sıra Kur'an ve Sünnet'ten de birtakım deliller getirmişlerdir.

Şia'nın masumiyet anlayışı ilk olarak karşımıza hicri birinci asrın sonlarında Kûfe bölgesinde ortaya çıkmıştır. Siyasî anlamda zaten sıkıntılar çeken Ehl-i Beyt taraftarları, bir yandan da masumiyet, vasiyyet, rec'at, mehdilik ve gaybet gibi dinen net bir hükmün yani nassın olmadığı düşüncelerle de tanışmaya başlamış ve zamanla da kendi bünyesine almıştır. İlk zamanlarda bu düşüncelere karşı Ehl-i Beyt taraftarları önce sert sonrasında da mesafeli bir reaksiyon gösterse de yaşanan süreç içerisinde imamlar, bu düşüncelere karşı kalkan olamamışlardır. Hz. Peygamber'in Arap toplumuna kattığı en önemli şeylerden birisi olan yönetim ve devlet anlayışının O'nun vefatı sonrasında toplumun lidersiz kalma ve nihayetinde bu hususta kimin lider olacağı konusunda ayrılığa düşmesine sebep olmuştur. Kabileci bir yapıda olan Arapların bir lider etrafında toplanması ve nizami bir yapıya kavuşması Hz. Peygamberin vefat etmesiyle birlikte sekteye uğramıştır. Hz. Osman'a kadar olan süreçte sevk ve idarenin devamlılığı söz konusu olsa da Hz. Osman döneminde bu durum tersine dönmüş ve nihayetinde İslam toplumu bölünmeye başlamıştır. Hz. Ali döneminde daha da belirginleşen ayrışmalar, siyasi ve sosyal anlamda önce Emevilerin (özellikle Arap-Mevali ayrımı) olumsuz yaklaşım ve uygulamaları İslam toplumunda rahatsızlık oluşturmuş ve nitekim muhalif bir kanadın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Emevilerin hilafeti saltanata dönüştürme süreçlerinde yaşanan bu hadislerin ve nitekim toplumdaki huzursuzluğun açığa çıkması isyan hareketlerine sebebiyet vermiş ve nihayet Abbasi Hareketi ile de Emevi Saltanatı son bulmuştur. Bu süre zarfında muhalif kanat olarak yekpare bir hareket oluşmuş olsa da bu hareketin dinamizmini Ehl-i Beyt taraftarları oluşturmuştur. Bu minvalde Abbasi Hareketinin Şia'nın müesseseseleşme sürecinin önemli bir sac ayağı olduğu aşikârdır. Abbasi Hareketinin Hilafete akabinde ise saltanata dönüşmesiyle birlikte Ehl-i Beyte karşı tutunduğu tavır da değişmiş ve hâkimiyet noktasında kendilerine karşı bir rakip olarak görmeye başlamışlardır. Bir süre sonra siyasî üstünlük kazanan Şia, başta Hişâm b. El-Hakem gibi kelamcıları sebebiyle bahsettiğimiz bu inançları resmen kendi bünyesine katmıştır. Masumiyet telakkisinin arka planını oluşturan en temel faktör her ne kadar siyasî olarak görülsede Şia'nın eski din ve kültürlerle olan bağlantısı da hemen göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Şia'ya mensup olan ana kitlelerin çoğunluğu, Arap olmayan yahut iktidarı desteklemeyen topluluklar olarak ele alındığında sosyo-kültürel yapının çeşitliliği gerek düşünce gerekse inanç açısından İslamla harmanlanan yeni bir oluşumun vuku bulmasını kaçınılmaz kılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Şia, İmamet, Masumiyet

\* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kelam A.B.D, ORCID: 0000-0003-0401-1893, myalcinkaya@erzincan.edu.tr

**THE HISTORY AND BACKGROUND OF THE INNOCENCE OF IMAMS IN SHIA****ABSTRACT**

Undoubtedly, considering the factors that led to the emergence of the Shia sect, the imamate theory first comes to mind at the point of political legitimacy. As a matter of fact, the most basic factor that distinguishes Shia from other itikadi Islamic sects has undoubtedly been the issue of imamate. The absolute necessity of the imamate, both as a political share of the events that have taken place and as a manifestation of the charismatic leadership approach, makes the understanding of the imamate the most basic dynamic of the belief system. Shia, who has owned imamet telakki from an early age and has put forward an understanding of itikadi, has never compromised this understanding and has built many facts on imamet telakki. This construction process paved the way for the events from Siffin to Karbala, Umayyad Reign to the Abbasid Movement to achieve a dynamic structure of Shiite thought and finally become an institution and reach its own power structure. According to Shia, it is accepted that believing in the imamate is absolutely a necessity to believe, and that a person will become a Shia/Muslim in the true sense only if they accept and believe in the imamate along with other principles of faith. The Shia did not envisage believing only in the existence of the imam when establishing the imamate's theory. In addition, he claimed that the imam was innocent of mistakes and sins, just like the prophets, and in this sense, he loaded the imams with the meaning of a kind of continuer of nubuvvah. According to Shia, imams are the heirs of the prophets and are the holy qualified personalities who are tasked with protecting Sharia after the prophets. While expressing their opinions about Imams, they also brought some evidence from the Qur'an and Sunnah as well as mental inferences.

The concept of Shia innocence first appeared in the Kufa region at the end of the first century of the Hijra. Ahl al-Bayt supporters, who are already suffering from political difficulties, have also started to get acquainted with thoughts that there is no clear religious provision, namely nassin, such as innocence, testament, rec'at, mahdi and gaybet, and over time they have taken it into their own. Although the Ahl al-Bayt supporters reacted harshly to these thoughts at first and then distantly, the imams could not be a shield against these thoughts during the process. One of the most important things that the Prophet Muhammad added to the Arab society, his understanding of governance and the state, caused the society to remain leaderless after His death and ultimately to be divided about who will be the leader in this regard. After the death of the Prophet Muhammad, the Arabs, who were in a tribal structure, gathered around a leader and achieved a regular structure, were interrupted. Although there is a continuity of referral and administration in the process up to the Caliph Uthman, this situation was reversed during the Uthman period and eventually the Islamic society began to divide. The divisions that became more obvious during the reign of Caliph Ali, the negative approaches and practices of the Umayyads (especially the Arab-Mawali distinction) in the political and social sense first created discomfort in Islamic society and, as a matter of fact, laid the groundwork for the formation of an opposing wing. The revelation of these hadiths and the unrest in society that occurred during the processes of the Umayyads converting the caliphate to the sultanate caused the rebellion movements and finally the Umayyad Reign ended with the Abbasid Movement. Although a monolithic movement was formed as an opposition wing during this time, the Ahl al-Bayt supporters formed the dynamism of this movement. In this context, it is obvious that the Abbasid Movement is an important pillar of the establishment process of the Shia. With the transformation of the Abbasid Movement into the Caliphate and then into the sultanate, the attitude towards the Ahl al-Bey also changed and they began to see it as a rival against them at the point of domination. After a while, Shia gained political superiority, especially Hisham B. He has officially incorporated these beliefs that we are talking about because of his words such as al-Hakem into his structure. Although the most basic factor that forms the background of the decency theory is considered to be political, the connection of Shia with ancient religions and cultures should not be ignored immediately. Considering that the majority of the main masses belonging to the Shia are not Arabs or do not support the government, the inevitability of the emergence of a new formation blending the diversity of the socio-cultural structure with Islam, both in terms of thought and belief, is obvious.

**Keywords:** Shia, Imamate, Innocence



## GİRİŞ

Şiyâ' kökünden türemiş olan "Şia" kelimesi, sözlükte "tâbi olmak, desteklemek; şâyi olmak, çoğalmak" gibi anlamlara gelirken genel olarak ise "bir kimse etrafında toplanan taraftar, yardımcı, destekleyici" manasına gelmektedir. Tekili şîi'dir. Terim olarak, "Hz. Peygamber'in vefatıyla birlikte siyasi otoritenin Hz. Ali ve evlatlarına geçmesi gerektiğini düşünen gruplar" şeklinde ifade edilmektedir.\*

Şia kavramının ilk dönem kullanılış şekilleri de sözlük ve terim anlamlarıyla Sünni ve Şii kaynaklarında geçmektedir. Örneğin, Hz. Ömer döneminde İran'ın fethi sırasında Sâsâniler'in komutanı ve ileri gelenlerinden oluşan bir topluluk Medine'ye getirildiklerinde Hz. Ömer, "Bu adamı ve şiasını İslam'a boyun eğdiren Allah'a hamdolsun" demiştir.\* Cemal Vakası bitişinde bir kişi Hz. Ali'ye muhaliflerini niçin öldürdüğünü sormuş ve Hz. Ali de "Onlar da benim şiamı öldürdüler" cevabını vermiştir.\* Şii kaynaklarda ise genellikle terim anlamı kullanılmış olup, "Ali Şiası" olarak kavramın kullanıldığı ve bu kavramın Hz. Ali'nin üstünlüğünü kabul ederek onun taraftarlığını yapanların oluşturmuş olduğu topluluğa nispet edildiği ifade edilmektedir.\*

Kur'an-ı Kerim'de de Şia kavramı birçok yerde zikredilmiştir. Ancak zikredilen ayetler incelendiğinde bu kavramın günümüzde veya geçmişte kullanıldığı terim anlamından ziyade sözlük anlamında kullanıldığı görülmektedir. "عَتِيًّا الرَّحْمَنُ عَلَىٰ أَشَدِّ أَيُّهُمْ شَيْعَةً كُلِّ مَنْ لَنَزَعَنَّا نُمُّ" Bu ayette şia kelimesi "grup, topluluk" anlamlarında kullanılmış, cümle olarak ise Allah'a karşı isyan edenlere bir tehdit manası bulunmaktadır. "عُدُوِّهِ مِنْ وَهَذَا شَيْعَتِهِ مِنْ هَذَا" Bu ayette şia kelimesi "taraftar, yanlı" anlamlarında kullanılmış olup Hz. Musa'nın yaşamış olduğu bir kıssayı anlatmaktadır. "عَلَّا رُغُونَ فِي إِنْ" Yine Kasas Suresi'ndeki bu ayette de şia kelimesi farklı bir kalıpta kullanılmış ancak anlam olarak yine "grup, topluluk" manasını ihtiva etmekte ve Firavun'un yaptıkları anlatılmaktadır. "لِأَبْرَاهِيمَ شَيْعَتِهِ نَمُ وَإِنْ" Bu ayette şia kelimesi "izlenilen yol" anlamında kullanılmış ve İbrahim (a.s)'in Nuh (a.s)'un çizdiği istikamette ilerlediği belirtilmiştir. "مِنْ أَرْسَلْنَا وَقَدْ"

\* Mustafa Öz, "Şia", *DİA*, XXXIX, 116-120. İbn Haldûn Mukaddime'sinde bu kavram hakkında şöyle denilmektedir: "Bil ki Şia'nın lügat manası arkadaşı ve etba demektir. Halef ve seleften olan fakih ve mütekellimin, Şii ve Şia tabirini bir ıstılah olmak üzere Hz. Ali ve oğullarına taraftarlık edenlere tahsis etmişlerdir." İbn Haldûn, Abdurrahman b. Muhammed, Mukaddime, (çev. Z. Kadiri Ugan), I, (İstanbul: 1374/1954), 525. Hasan Onat Şia terimini açıklarken şu ifadelerle yer vermiştir: "Ali b. Ebi Talib'in Hz. Muhammed'den hemen sonra nass ve tayinle halife olduğuna inanan, imametın insanlığın sonuna dek, Ali'nin soyunda devam edeceğini ileri süren, bu imamların masum olduklarını iddia eden toplulukların müşterek adıdır." Hasan Onat, *Emevî Dönemi Şii Hareketleri*, (Ankara: Endülüs Yayınları, 1993), 15. Son olarak kamus tercümesinde ise bu terim şu şekilde açıklanmıştır: "Şiy'a kelimesinin kesreli okunması durumunda, "Bir kimsenin medâr-ı kuvveti olacak müttefik etbâi ve ensârı" anlamı çıkmaktadır. Denir ki; Hum şiatuhu. Yani, ona tâbi olanlar ve onun yardımcıları. Ol kimse tâife-i mezkûre ile mütekavvî olup nâm ve şöhret bulduğu için itlak olunmuştur. Şia kelimesi başlı başına bir fırka-i insânîyeye itlak olunur. Ve işbu lafzın müfred, tesniye, cemi, müzekker ve müennesi beraberdir. Ba'dehu lafz-ı mezkûr imam Ali el-Murtaza kerremallâhu vecheh hazretlerinin ve hânedan-ı âlilerine muhib ve Mihriban olanlara bi tarîkî'l-galebe itlak olunur. Hatta bu, onlara ism-ü has oldu. Cem'i eşya, meibun vezinde şiyeyun'dur." Mütercim Âsım Efendi, *Kamus Tercümesi*, III, (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu, 2013), 313.

\* İbn Sa'd, Ebu Abdillâh Muhammed, *eş-Tabakâtü'l-kübrâ*, (Nşr. İhsan Abbas), Beyrut 1377/1957, V, 89.

\* Nasr b. Müzâhim, *Vağ'atü Şiffin* (nşr. Abdüsselâm M. Hârûn), Kahire 1401/1981, 5, 576.

\* Nevbahî, Ebu Muhammed Hasan b. Musa, *Firaku's-Şia*, II, (İstanbul: 1352/1931), 17.

\* Meryem 104/69. "Sonra her gruptan, rahmana en çok âsi olanlar hangileri ise çekip çıkaracağız."

<sup>49</sup> Kasas 28/15. "Kendi tarafından olan kişi düşman olan kişiye karşı."

\* Kasas 28/4. "Kuşkusuz ülkesinde Firavun ululuk taslamış, (ayrımcılık yaparak) halkını da gruplara ayırmıştı."

\* Saffat 37/83. "Kuşkusuz İbrahim, Nuh'un yolunu izleyenlerdendi."



...  
”الأوليين شيع في قبلك“ Bu ayette de yine şia kelimesi “topluluk, kavim” anlamlarında kullanılmış ve Hz. Peygamber’e hitap edilerek daha önceki kavimlere de peygamber gönderildiği ifade edilmiştir. ”شيعاً وكانوا بينهم فرقا الذين“ Bu ayette de şia kelimesi “grup, fırka” gibi manalara gelmektedir. Allah bu ayette, dinlerini bölüp firkalara ayıranların Hz. Peygamber ile bir alakasının olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda bu ayet, çok benzer bir şekilde Rum Suresi’nde de geçmekte olup yine orada da şia kelimesi “grup, fırka” manalarına gelmektedir.\* Ayetlerde görüldüğü üzere şia kelimesi tamamıyla sözlük anlamında kullanılmış ve bahse konu olan terim anlamıyla hiçbir ayette geçmemektedir. Şia kavramı, hadis literatüründe de kullanış açısından Kur’an-ı Kerim’deki kullanış şekliyle çok yakın bir benzerlik göstermektedir. Kullanış açısından tespit edilen şia kelimesi ve türevleri ise aynı Kur’an-ı Kerim’deki gibi şî’atihi, şeyyaa, şeyyaa gibi kelimelerdir.\*

Şia, hicri birinci asrın sonlarından itibaren Müslümanlar arasında meydana gelen bazı ihtilaflar çerçevesinde ortaya çıkarak varlığını günümüze kadar sürdürmüş siyasî-itikadî nitelikli bir firkadır. İslam dünyasında Şia hakkında yapılan en temel tartışmalar genellikle Şia’nın imamet anlayışı perspektifinde olmuştur. Şia, imamet meselesini temel inanç esaslarından saymış ve böylece kendi içinde bile firkalara ayrılmıştır.

Şia için imamet teorisi ne kadar önemliyse imamlar hakkındaki masumiyet telakkisi de o derece önemlidir. Çünkü Şîi alimler, imamet teorisini masumiyet telakkisinden ayrı bir biçimde düşünmemiştir. Şia, imamların günahsız olduğu fikrine dair birçok teori ileri sürmüş ve mutlak manada imamın günahsız oluşunu kabul etmiştir. Hz. Peygamber tarafından yürütülen ilahî iradenin insanlara aktarılması görevi, O’nun vefatı ile birlikte toplumsal alanda büyük bir boşluk yaratmıştır. Hz. Peygamber’in vefatıyla ortaya çıkan lider boşluğu, İslam toplumu tarafından doldurulmak istenmiştir. Bu arzu ilk olarak Ehl-i Beyt taraftarları arasında kendisini göstermiş ve zamanla da tüm boyutlarıyla Şîi İslam anlayışı ortaya çıkmıştır. Şia mensuplarının zamanla imam olarak gördükleri kişilere masumiyet, vasiyyet, rec’at gibi fikirler isnat etmiş ve bu şekilde “Şîi İmamlar”, taraftarlarının gözünde özgün karizmatik şahsiyetler olarak belirmişlerdir. İmamların, Hz. Peygamber’in vasîsi olduğunu, söz ve fiillerinde masum olduklarını belirtmişlerdir. İmama itaat etmenin farz olduğunu, buna karşı çıkanın ise kâfir olduğunu iddia etmişlerdir. Böylece Şia’da imamların masumiyeti telakkisi resmen ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada Şia’nın imam olarak kabul ettiği kişilere addettikleri masumiyet anlayışı ve arka planı ele alınmaya çalışılmıştır.

## 1. ŞİA’NIN DOĞUŞU VE GELİŞİM SÜRECİNE KISA BİR BAKIŞ

Şia’nın doğuşu veya bu firkanın ne zaman ortaya çıktığı hususunda tam bir görüş birliği yoktur. Şîi alimlerin genel kabulüne göre Şia, Hz. Peygamber’in sağlığında oluşmaya başlamış ve bunu müteakiben de Hz. Peygamber’in vefatından sonra bir fırka olarak gün yüzüne çıkmıştır. Şia’ya mensup ilk kişiler olarak da Ebuzer Gıfarî, Selman el-Farisî ve Ammâr b. Yâsir zikredilmektedir.\*

\* Hicr 15/10. “Andolsun senden önce de eski topluluklar arasından elçiler göndermiştik.”

\* En’am 6/159. “Dinlerini bölüp gruplara ayrılanlar var ya ...”

\* Rum 30/32. “Dinlerini parçalayıp -her bir gurubun kendindekini beğendiği- firkalara ayrılanlardan olmayın.”

\* Bkz. Müsned, II, 67; Dârimî, “Salat”, 165; Ebû Dâvûd, “Sünnet”, 16.

\* eş-Şeybi, M. Kamil, *es-Sılatu Beyne ’t-Tasavvuf ve ’t-Teşeyyu*, II, (Beirut: Dâru’l-Endelüs, 1982), 18-19

Şii alimlerin bu iddia da bulunmalarının iddialarının da sebeplerini tam manasıyla izah edebilmek amacıyla tarihî serüvene kısaca bir göz atmamız gerekmektedir.

### a. Gadir-i Hum Olayı

Gadir-i Hum denilen bölge, Mekke ile Medine arasındaki Cuhfe yakınlarında bulunan bataklık bir bölgedir. Şii rivayetlere göre Hz. Peygamber, Veda Haccı dönüşünde bu mevkinden geçerken aniden burada konaklamak istedi. Hava o kadar sıcaktı ki insanlar başlarına sardıkları sarıkları ve kıyafetleri ayaklarını kumdan korumak için ayaklarına sarmıştı. Burada konaklamanın sebebi ise Cebrail'in Hz. Peygamber'e gelerek Hz. Ali'nin ayağa kaldırılarak bütün insanlara imam tayin edildiğinin tebliğ edilmesini istemesidir. Hz. Peygamber, bu emri yerine getirmeyi arzulamadı. Böyle olunca da şu ayet indi: *"Ey peygamber! Rabbinden sana indirileni tebliğ et! Eğer bunu yapmazsan O'nun mesajını iletmemiş olursun. Allah seni insanlardan koruyacaktır. Şüpheli yok ki Allah, kâfirler topluluğunu hidayete erdirmez."*\* Bunun üzerine Hz. Peygamber yüksekçe bir yere çıktı ve sağına da Hz. Ali'yi alarak ilk önce ölümünün yaklaştığını bildiren bir konuşma yaptı ve sonra da Hz. Ali'nin elini havaya kaldırarak şunları söyledi: *"Ben kimin mevlâsıysam, Ali de onun mevlâsıdır. Allah'ım ona dost olana dost, düşman olana da düşman ol. Ona yardım edene yardım et, ona yardım etmeyeni de yardımsız bırak. Ben ondanım. Onun benim yanımdaki konumu, Harun'un Musa'nın yanındaki konumu gibidir. Ancak benden sonra nübüvvet yoktur."*\* Şii kaynaklara göre bu konuşmadan sonra da bütün müminler Hz. Ali'ye biat ettiler.

Bahsettiğimiz bu olay, bütün Şia müellifleri tarafından kabul görmekte ve Hz. Ali konusundaki iddialarının temel dayanağı olarak bilinmektedir. Bu hadisede bahsi geçen ayet, Maide Suresi 67. ayettir. Şia'ya göre bu ayet, Hz. Ali hakkında nazil olmuştur. Ayette görüleceği üzere burada Hz. Peygamber'e bir ikaz vardır. Hz. Peygamber, Hz. Ali'nin amcası oğlu olması hasebiyle onun hilafetini, imametini, vesayetini ve velayetini açıklaması halinde insanlardan tepki göreceğini düşünmüş ve bundan ötürü de insanlardan bunu saklamıştır. Bunun üzerine de Allah, Hz. Peygamber'e insanlardan korkmaması gerektiğini, kendisinin peygamberini koruyacağını ve insanlara gerekeni tebliğ etmesini emreden bir ayet indirmiştir. Sonra da Hz. Peygamber, insanlara bu açıklamayı yapmış ve insanlar da Hz. Ali'ye biat etmişlerdir.\*

### b. Kırtas Olayı

Hz. Peygamber, vefatına yakın bir zamanda çok hastalanmış ve düşkün bir hal almıştır. Bir ara kendine gelir gibi olmuş ve biraz da zorlanarak mescide namaz kılmak için gitmiştir. Fakat bu son namazından sonra durumu daha da ağırlaşmış ve çok kısa bir süre sonra da vefat etmiştir. Ancak vefat etmeden önce çevresindekilere birkaç nasihatle bulunmuş ve son olarak da bir kâğıt ve kalem istemiştir. O esnada etrafta bir kargaşa ortamı vuku bulmuş ve kalem-kâğıt unutulmuş, Hz. Peygamber'de herkesi dağıtmıştır. Şia, orada Hz. Peygamber'in kâğıt-kalem istemesini Hz. Ali'yi vekaleten yerine bırakacağına bağlamış ve orada karışıklığa sebep olan Hz. Ömer başta olmak üzere sahabeleri tenkit etmiştir. Bu olay hakkında Sünnî kaynaklarda geçen bir hadis şu şekildedir: *"İbn Abbas (r.a)'dan rivayet edildiğine göre o şöyle dedi: Hz. Peygamber(sav.)'in yanında, içlerinde*

\* Maide 5/67.

\* Tirmizi, *Kitabu'l-Menakib*, 20/3712; Taberani, *el-Mu'cemu'l-Evsat*, II, 324; Heysemi, *Mecmeu'z-Zevaid*, IX, 108.

\* Cemal Sofuoğlu, "Gadir-i Hum Meselesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXVI, (1983): 461.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Ömer b. Hattab'ın da bulunduğu bir esnada Peygamber(sav.): "Getirin size bir yazı/name yazayım da ondan sonra bir daha sapıtmayasınız!" buyurdular. Bunun üzerine Ömer: Peygamber(sav.)'in baş ağrısı arttı. Kur'ân elimizdedir. Allah'ın kitabı bize yeter, dedi. Müteakiben ehl-i beyt ihtilaf ve münakaşa ettiler. Kimisi getirin Rasulullah (sav.) size bir daha asla sapıtmayacağınız bir yazı yazsın diyor kimisi de Ömer'in dediğini diyordu. İhtilaf ve münakaşa çoğalınca Peygamber(sav.): "Yanımdan kalkınız!" buyurdular. Ubeydullah der ki: İbn Abbas dedi ki: Musibetin en büyüğü Rasulullah(sav.) ile bu yazıyı kendilerine yazmasının arasına giren ihtilaf ve gürültülerdir, demiştir.\*

Şii kaynaklarda da bu konu ile alakalı hadisler yer almakta ve bir tanesi şu şekildedir: "Rasulullah (sav) yorgunluk ve üzüntüden dolayı bayıldı. Biraz baygın kalınca Müslümanlar ağladılar. Hanımlarının, çocuklarının, Müslüman kadınların ve orada hazır bulunan tüm Müslümanların haykırışları yükselmeye başladı. Ayıldığında onlara baktı sonra, 'Bana kalem ve kürek kemiği getirin ki benden sonra asla sapıklığa düşmeyeceğiniz bir yazı yazayım' dedi. Sonra bayıldı. Orada hazır bulunanlar kalem ve kemik aramaya başladılar. Ömer, 'Döniin o sayıklıyor' dedi. Rasulullah ayıldığında oradakiler kemik ve kalem getirmediklerinden birbirlerini kınadılar. Rasulullah'a, 'Kalem ve omuz kemiği getirelim mi?' dediler. Rasulullah, 'Bu söylediklerinizden sonra mı? Hayır getirmeyin. Fakat Ehl-i Beyt'im için hayır tavsiye ediyorum' dedi. Sonra yüzünü topluluktan çevirdi.\*"

Sünnî ve Şii kaynaklarından aldığımız bu hadisler konuyu aydınlatmaktadır. Şia, bu olayı Hz. Ali'nin hilafetine bağlamış ve eğer orada Hz. Peygamber'e kâğıt-kalem verilseydi Hz. Ali'yi halife olarak seçeceğini iddia etmektedir. Buna engel olan yahut Hz. Ali'nin vasiliğini engelleyen kişi olarak da Hz. Ömer görülmektedir.

### c. Kerbela Olayı

Hz. Peygamber'in vefatından sonra sırasıyla hilafet makamına Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali geçmiştir. Hz. Ali döneminde Muaviye ile sıkıntılar başlamış ve İslam toplumu ikiye bölünmüştür. Hz. Ali'nin şehit edilmesiyle Iraklılar, Hz. Hasan'ı halife ilan etmişler ancak Hz. Hasan birtakım sebeplerden dolayı Muaviye'ye karşı mücadeleden vazgeçmiş ve aralarında yapılan bir anlaşmayla hilafeti Muaviye'ye devretmiştir. Böylece hilafet makamı resmen Emevî Hanedanına geçmiştir.\*

Muaviye, yaşlandığını hissederek yerine veliaht olarak oğlu Yezid'i geçirmek istemiş ancak Yezid'in bazı hal ve hareketlerinden ötürü bu fikir halk tarafından çok hoş karşılanmamıştır. Bunun üzerine Muaviye, oğlu Yezid'in halk tarafından itibar kazanması için bazı girişimlerde bulunmuş ve kısmen de başarılı olmuştur. Bir müddet sonra Muaviye vefat etmiş ve makamını da oğlu Yezid'e bırakmıştır. Yezid'in ilk işi, kendisine biat etmeyen kişilere yönelmek olmuştur. Bu kişiler arasında da Hüseyin b. Ali, Abdullah b. Zübeyr ve Abdullah b. Ömer gibi önemli kişiler bulunmaktadır. Bu kişilerin Yezid'e biat etmemelerinin ve tepki göstermelerinin en önemli sebebi ise hilafetin bir

\* Müslim, 1992: 2, 1256; Harun Reşit Demirel, "Hadis Edebiyatında Peygamber(sav.)'in Son Günleri ve Kırtas Olayı", *Türkoloji Araştırmaları* 13/25, (2018): 168-169.

\* Müfid, *el-İrşâd*, 98; et-Tabersî, Ebû Ali el-Fadl b. el-Hasan, *İ'lâmu'l-Vera bi A'lamu'l-Huda*, 167; el-Meclisî, XXII, 474, 468.

\* İbrahim Sarıçam; İrfan Aycan, *Emevîler*, (Ankara: TDV Yayınları, 2014), 3-5.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

saltanat biçimine dönüşmesidir. Bununla birlikte Yezid'in hilafete gelmesine bir tepki de Iraklılardan gelmiştir. Çünkü Yezid'in hilafete gelmesiyle birlikte Iraklılar Suriyeliler karşısında ikinci sınıfa düşmüştür.\*

Yezid, Hüseyin b. Ali ve Abdullah b. Zübeyr'e karşı biat için harekete geçmiş fakat her defasında başarısız olmuştur. Bu arada Hz. Hüseyin'de boş durmamıştır. Zaten Yezid yönetiminden rahatsız olan Kufe halkı/Iraklılar, Hz. Hüseyin'e çeşitli davetler göndermişler ve Yezid yönetimini tanımadıklarını, halifelğe aday olması halinde Hz. Hüseyin'in arkasında duracaklarına dair mektuplar göndermişlerdir. Hz. Hüseyin de Mekke'de aradığı taraftar kitlesini bulamayınca hicri 61 yılında Kûfe'ye hareket etmiştir. Ancak Hz. Hüseyin'in Kûfe'ye hareket ettiği istihbaratını alan Yezid, askerlerini bölgeye göndererek Hz. Hüseyin'in Kufe'ye ulaşmasını engellemiş ve onları Kerbela denilen bir bölgeye gitmek zorunda bırakmıştır. Bu arada Kerbela'ya gelen Hz. Hüseyin ve taraftarları, Kufelilerin kendilerine destek vermek yerine düşman saflarına geçtiğini ancak anlayabilmiştir. Bunun üzerine sayıları çok az olan Hz. Hüseyin taraftarları ile Yezid ordusu savaşmış ve sonuç olarak da Hz. Hüseyin ve taraftarları şehit edilmiştir. Bu olay tarihle "Kerbela Olayı" olarak geçmiştir.\*

İslam dünyasında büyük bir yaraya sebep olan bu hadise, bütün Müslümanlarda derin bir üzüntü meydana getirmiştir. Ancak Şia, yaşanan bu olayı diğer Müslümanlardan kendilerini soyutlamak suretiyle imamet nazariyesine dönüştürmüştür. Bunun sonucunda da birtakım itikadî uygulamalara gitmişlerdir. Kerbela, Şia için kutsal bir mekân olarak addedilmiş, Hz. Hüseyin'in kabrini ziyaret etmek dinî bir ritüel olmuş ve Hz. Hüseyin'e büyük bir kutsiyet atfedilmiştir. Dolayısıyla bu uygulamalara gitmelerindeki düşünce ise İmameyi Nübüvvetin devamı olarak saymalarındır.\* Sünnî kaynakların çoğuna göre, Şia'nın doğuşu bu olaydan sonra gerçekleşmiştir.

#### d. Tevvabun Hareketi

Kerbela olayından sonra Kûfe halkı çok derin bir hüzne kapılmıştır. Zira onlar, Hz. Hüseyin'i halifelik için destekleyeceklerini söyledikleri halde Hz. Hüseyin'e ihanet etmiş ve Hz. Hüseyin'i yalnız bırakmışlardır. Ancak Hz. Hüseyin'in şehit edilmesiyle Kufeliler, işledikleri cürümden çok pişmanlık duymuş ve harekete geçmeye karar vermişlerdir. İşledikleri bu günahattan ancak Hz. Hüseyin'i şehit edenleri öldürmekle kurtulabileceklerine inanan bu gruba Süleyman b. Surad liderlik etmiş ve harekete "Tevvabîn/Tevvabûn Hareketi" denilmiştir.\*

Hz. Hüseyin'in şehit edilmesinden sonra Yezid, sert tedbirlere ve baskılı idareye devam ederek ilk etapta bir karşı atak gelmesini önlemiştir. Fakat Yezid'in ölmesiyle birlikte devlet başkanlığına oğlu Muaviye gelmiş, işler değişmiş ve Hz. Hüseyin'in intikamını alma düşüncesi insanlarda yerleşmiştir. Kufeliler kendi aralarında istişare toplantıları düzenleyerek halkın önde gelen kesiminden biri olan Süleyman b. Surad'ı kendilerine lider olarak seçmişler ve halkı da yanlarına alarak Emevîler'e karşı isyan bayrağını açmışlardır. Hedefleri ilk önce Hz. Hüseyin'in şehit edilmesinde gayret sarf eden komutan ve valiler olmuştur. Emevi Valisi Ubeydullah b. Ziyad'ın

\* Âdem Apak, *Ana Hatlarıyla İslam Tarihi*, (İstanbul: Ensar Yayınları, 2016), III, 71-84.

\* Ünal Kılıç, "Kerbela Vakası (Tarihi Süreç)", *Çeşitli Yönleriyle Kerbela (Tarih Bilimleri)*, I, (Sivas 2010): 22-38.

\* Selim Özarlan, "Kerbela Olayının Şii İnançlar Üzerine Etkisi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/36 (Temmuz-Aralık 2016): 67-68.

\* İsmail Yiğit, "Tevvabîn", *DİA*, XXXXI, 49-50.

üzerine giderek Emevî ordusunu bozguna uğratarak valiyi öldürmüşlerdir. Bunun haberi devlet başkanına ulaşınca orduya destek mahiyetinde 8 ve 10 binlik kişilik iki ayrı ordu göndermiş ve Kûfeliler çatışmalardan mağlup olarak ayrılmıştır. Böylece tarihlere Tevvabîn/Tevvabûn hareketi olarak geçen bu olay, ilk Şii olayları/isyânları arasında yer almaktadır.\*

#### e. Muhtar es-Sakafî İsyânı

Kerbela olayına Tevvabûn Hareketi'nden sonra ikinci bir tepki de Muhtar es-Sakafî isyanı olmuştur. İsyân, Muhtar es-Sakafî tarafından başlatılıp yürütülmüş ve böylece de bu olay Muhtar es-Sakafî ismiyle anılmıştır. Muhtar, hicretin birinci yılında dünyaya gelmiş, babası ve amcası da Hz. Ali saflarında çarpışmışlardır. Muhtar, Hz. Hüseyin'in intikamını almak amacıyla Abdullah b. Zübeyr'e gitmiş ancak kendisine güvenilmediği gerekçesiyle beklediği desteği ve ilgiyi görememiştir. Bunun üzerine Hz. Ali taraftarlarına yardım etmek gayesiyle Kûfe'ye dönmüş lakin yardım etmek bir tarafa Tevvabûn Hareketine dahi destek vermemiştir. Kûfe'ye geldiğinde ilk işi, kendisinin liderlik edeceği bir hareket oluşturmak olmuştur. Hz. Ali'nin diğer oğullarından Muhammed b. Hanefiyye'nin mehdi olduğunu iddia etmiş ve onun adını kullanarak, kendisini emir tayin ettiğini ileri sürmüş ve diğer kesimler tarafından ihmal edilen Arap olmayan (mevali) unsurlara yakınlaşarak faaliyete geçmiştir. Daha geniş kitlelere hitap edebilmek adına Hz. Ali'nin ünlü komutanı Eşter'in oğlu İbrahim'e Muhammed b. Hanefiyye'nin ağzından bir mektup yazarak onu da yanına çekmeyi başarmıştır. İbrahim ile birlikte harekete geçen Muhtar, bir isyan başlatarak şehri ele geçirmiş ve hemen arkasından Ehl-i Beyt'in intikamını almak propagandası ile Kûfelilerden biat almaya başlamıştır. Bu gelişmeler üzerine Abdullah b. Zübeyr de Muhtar'a karşı harekete geçerek hacca gelen Muhammed b. Hanefiyye'yi tutuklamış (Abdullah b. Zübeyr, Muhammed b. Hanefiyye'yi kendisine biat etmeye davet etmiş fakat Muhammed b. Hanefiyye bunu reddedince tutuklamıştır) ancak Muhtar'ın sonradan yaptığı hamle ile Muhammed b. Hanefiyye elinden kurtulmuştur. Bu olaydan sonra Muhtar'ın itibarı halk nezdinde daha da artmıştır. Muhtar, Kerbela olayında kusurlu olan bütün Kûfelileri öldürmüş ve Emevî devletine büyük bir gözdağı vermiştir. Fakat Muhtar'ın bu isyanı her ne kadar Emevîler'e karşı olsa da esasen mücadelesi Abdullah b. Zübeyr ile olmuştur. Nitekim Abdullah b. Zübeyr, kardeşi Musab'ı Muhtar'ın üzerine göndermiş ve dört aylık bir muhasaradan sonra Muhtar öldürülmüş ve Muhtar es-Sakafî isyanı Abdullah b. Zübeyr tarafından durdurulmuştur.\*

Sonuç olarak bahsi geçen hadiselerden de anlaşılacağı üzere Şia, sosyo-politik mevzular sebebiyle ortaya çıkmıştır. Şia'nın kendilerinin hak olduğunu iddia etmesindeki en önemli unsur ise kendilerini Hz. Peygamber'in yaşadığı zaman dilimine isnat etmeleri olmuştur. Fakat Sünnî kaynaklara bakılması durumunda tarihî gerçeklerle bağdaşmayan bir tarih anlayışı olduğu fark edilecektir. Belki de bu sebepten dolayı Şia'nın doğuşu hakkında diğer mezheplere nazaran çok daha fazla görüş ileri sürülmüştür. İçtimai olaylara bakıldığında Şia'nın iddiaları doğrulanmamaktadır.\* Genel kabulü ve tarihî serüveni göz önüne alacak olursak diyebiliriz ki, Şia Kerbela Olayı'ndan sonra ortaya çıkmıştır.

\* Ethem Ruhi Fırlalı, "İlk Şii Olaylar: 1. Tevvabun Hareketi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26/1 (Ağustos 1984): 335-352.

\* Yiğit, "Muhtar es-Sakafî", *DİA*, XXXI, 54-55.

\* Hasan Onat, "Şiiliğin Doğuşu Meselesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 36/1 (Ankara 1997):



Kerbela Olayı'ndan sonra Hz. Ali ve Hz. Hüseyin taraftarlığını yapan kişiler, Emevîler'e karşı birtakım ayaklanma girişimlerinde bulunmuşlardır. Bu girişimlerden biri olan Muhtar es-Sakafi isyanı, sadece devlete karşı bir başkaldırma değil aynı zamanda Şii düşüncelerin ilk tohumunun atıldığı bir simge haline almıştır. Çünkü Muhtar es-Sakafi, bir yandan Hz. Ali taraftarlığı yapıp intikam almak sloganıyla hareket etmiş bir yandan da kendi düşüncelerini yanındakilere empoze etmeye çalışmıştır. Mehdilik, gâib imam, ric'at ve bedâ' gibi görüşler serdederek kendisinden sonra daha köklü bir yapıya ulaşacak olan Şia'ya esaslı bir malzeme ve zemin oluşturmuştur.\* Dolayısıyla şiddetle yayılan Emevî düşmanlığıyla birlikte evlad-ı Ali'nin mazlum olması ve haksız yere zulme uğramaları düşüncesiyle onlara karşı duyulan siyasî taraftarlık, zamanla onları mezhepleşme ve sistemleşme yoluna sokmuştur. Ancak Şia'daki mezhep anlayışı diğer mezhepler gibi olmamış, süreç içerisinde birçok oluşum meydana gelmiş ve bunların da kendi aralarında ayrılması suretiyle Keysâniyye, Zeydiyye, İsmailiyye, İmamiyye/İsnâaşeriyye, Gâliyye gibi birçok fırka türemiştir.

## 2. ŞİA'DA İMAMLARIN MASUMİYETİ TELAKKİSİ VE ARKA PLANI

Masumiyet, masum kelimesinden türemiş olup Türkçe sözlükte "suçsuz, günahsız" gibi anlamlara gelmektedir.\* Kelimenin aslı Arapçadaki "İsmet" kelimesi olmakla birlikte dilimize sonradan geçmiş ve kullanılmıştır. "İsmet" kelimesi ise sözlükte "engel olmak, gelebilecek zararları bertaraf edip korumak" anlamında isim olarak kullanılmaktadır. Kalam literatüründe ismet kelimesi terim olarak, "peygamberlerin Allah tarafından günah işlemekten korunması" şeklinde tanımlanmıştır.\*

İsmet kavramı ve türevleri, Kur'an-ı Kerim ve hadislerde de birçok yerde kullanılmıştır. Maide Suresi 67. ayette geçen "Allah seni insanlardan koruyacaktır" denilirken "ya'sımuke" ifadesiyle koruma anlamı ifade edilmiştir.\* Hud Suresi 43. ayette geçen "Beni sudan koruyacak bir dağa sığınacağım" denilirken "ya'sımunı" ifadesi kullanılarak yine kelimenin koruma anlamı kullanılmıştır.\* Ahzab Suresi 17. ayette geçen "Allah'a karşı sizi kim koruyabilecektir" denilirken de yine bu kelimenin koruma anlamında kullanıldığı görülmektedir.\* Yunus Suresi 10. ayet, Hud Suresi 43. ayet ve Mümin Suresi 33. ayette de bahsi geçen kelimenin "âsım" şeklinde kullanılmış olduğu ve mana olarak koruyucu, kurtarıcı manalarında kullanıldığı da görülmektedir.\* Buna ilaveten hadislerde de bu kökten gelen masum kelimesi Hz. Peygamber tarafından "Allah tarafından korunan kimse" şeklinde izah edilmiştir.\*

İsmet sıfatı, İslam literatüründe Hz. Peygamber'in vefatından sonra ortaya çıkmış ve daha sonra da Şia içerisinde imamlar için de kullanılan bir olgu olmuştur. Peygamberlerin günahattan korunmuş olması yani ismet sıfatına sahip olması, ilk dönemlerden itibaren tartışma konusu olmuş ve Ehl-i sünnet tarafından kabul görmüştür. Peygamberler, nübüvvet görevini üstlendikten sonra iradeleri devre dışı bırakılmaksızın günah işleme fiilinden Allah'ın kendilerini uyarması suretiyle engellenmişlerdir. Nitekim insanlara önderlik yapmaları açısından ismet sıfatının önemi ortaya

\* Ethem Ruhi Fırlalı, "Şiiliğin Doğuşu ve Gelişmesi", *Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiilik Sempozyumu*, (İstanbul 1993): 40.

\* Türkçe Sözlük, "Masum", (İstanbul: Sait Matbaacılık, 2017).

\* Mehmet Bulut, "İsmet", *DİA*, XXIII, 134-136.

\* Maide 5/67.

\* Hud 11/43.

\* Ahzab 33/17.

\* Yunus 10/27, Hud 11/43, Mümin 40/33.

\* Buhari, Kader, 8; Nesai, Bey'at, 32.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

çıkılmaktadır. İradelerinin devre dışı bırakılmaması ise peygamberlerin de imtihana tabi tutulmaları dolayısıyladır. Bununla birlikte peygamberlerin hatadan münezzehe olduğu kastedilmemiştir. Çünkü hatasızlık Allah'ın bir sıfatıdır ve O'ndan başkası -ki bu peygamber de olsa- buna sahip değildir.\* İslam alimleri peygamberlerin hatalarını “zelle” kavramıyla belirtmişlerdir. Zellelerin istisna edilmesi durumunda Allah elçilerinin diğer insanlardan ayrıldığı açıkça görülmektedir. Allah, muttaki kullarına hidayet noktasında yardım etmiş ancak ismet sıfatını peygamberler haricinde kimseye lütfetmemiştir. Dolayısıyla İslam alimleri, ismet sıfatını sadece peygamberlere hasretmişlerdir.\*

Peygamberlerin ismet sıfatına sahip olmaları hakkında herhangi bir nass bulunmamaktadır. Burada şu soru akla gelmektedir: Nasslarda bir hüküm yok ise İslam alimleri neden ismet sıfatını peygamberlere hasretmişlerdir? Buna cevaben İslam alimleri, ismet sıfatı hakkında doğrudan bir nass bulunmasa da dolaylı olarak bazı ayetlerin peygamberlerin korunmuş olduğuna delalet ettiğini kabul ettikleri için bu görüşte mutabık olmuşlardır. Ebu Mansur el-Maturidî (333/944), İsra Suresi 74. ayeti “Hatta seni yerinde sağlam tutmasaydık neredeyse -biraz da olsa- onlara kayacaktın”\*, ve Hac Suresi 52. ayeti “Senden önce hiçbir resul ve nebî göndermedik ki, o bir temennide bulunduğu şeytan ille de onun arzularına bir şeyler katmaya kalkışmasın. Fakat Allah şeytanın katmaya çalıştığını iptal eder. Sonra Allah kendi ayetlerini (onun kalbine) sağlam olarak yerleştirir”\* ayetlerini delil göstererek bu ayetlerin Hz. Peygamber'in ismetine delalet ettiğini ifade etmiştir.\* Hz. İbrahim, Hz. İshak ve Hz. Yakub peygamber hakkında nazil olan “Ahiret yurdunu hatırda tutmadaki samimiyetleri sayesinde onları günahlardan arındırdık” ayetini delil olarak gösteren Fahreddin er-Râzi (606/1210), bu ayetlerin de yine peygamberlerin korunmuş olduğuna delalet edeceği yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca Râzi “Garanik Ayeti” olarak da bilinen Hac suresindeki 52. ayeti, peygamberlerin bilerek hata işlemekten korunduğuna ancak şeytanın vesvesesinden korunamadıklarına, vesveseye kapıldıkları takdirde bunun Allah tarafından giderileceğine de yormuş ve bu şekilde ifade etmiştir.\*

Ele almış olduğumuz nakli delillerin yanında peygamberlerin günahlardan korunması meselesine akli deliller de getirilmiştir. Öncelikle konuya peygamberlerin peygamberlik öncesi yaşantıları örnek gösterilmiştir. Örneğin, peygamber olmadan önceki yaşantılarında peygamberler, ufak hatalar haricinde büyük ve küçük günah işlememişlerdir. Çünkü günah işlemeleri halinde vahiy geldikten sonra insanlara tebliğ görevi bulunan peygamberler, tebliğ sırasında insanlar tarafından yadırganabilir ve önceki günahları dolayısıyla suçlanabilir. Buna en güzel örnek Hz. Peygamber'in peygamberliği öncesinde halk arasında *el-Emin* lakabıyla tanınmış olmasıdır. Bununla birlikte peygamberler fitrat olarak güzel şeylere meyilli ve kötü işlerden de uzaktırlar. Hüsün ve kubuhu bilirler, mekruh, kabih

\* Örneğin; Hz. Yusuf'un Züleyha'ya karşılık vermekten vazgeçmesi Allah'ın kendisini uyarması sonucuyla gerçekleşmiştir. Hz. Nuh'un iman etmeyen oğlunu gemiye almak istemesi, Hz. Yunus'un ilahî emri beklemeden kavmine kızması sonucu onlardan ayrılması, Hz. Peygamber'in münafıkların reisi Abdullah b. Selûl'un cenaze namazını kıldırması gibi olaylar peygamberlerin de hata yapabildiklerini göstermektedir.

\* Bekir Topaloğlu; Yusuf Şevki Yavuz; İlyas Çelebi, *İslam'da İman Esasları*, (Ankara: DİB Yayınları, 2015): 353-355.

\* İsra 17/74.

\* Hac 22/52.

\* Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd el-Mâturidî, *Te'vilâtu Ehli's-Sunne*, thk. Dr. Mecdî Baslûm, (Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1426/2005), c. VIII, 413.

\* Fahreddin Muhammed b. Ömer er-Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1420), c. XXIII, 239.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

ve haram olana da iltifat etmezler. Dindar ve adaletli bir kişi bile günahlardan kaçınırken peygamberlerin günahlardan uzak durmaması düşünülemez.\*

Peygamberlerin ismeti hakkında görüş bildiren diğer bir grup ise Şia'dır. Şia'nın önde gelen alimlerinden İbn Bâbeveyh el-Kummî (381/991), Nebi ve resullerin büyük ve küçük günahlardan münezzehe olduğunu ve Allah'a karşı gelmeyeceklerini, peygamberlerin gûnahtan korunmuş olması durumunu inkâr edenin de küfre düşeceğini iddia etmiştir.\* Peygamberlerin masumiyetinin doğumların itibaren başlayıp ölene kadar devam ettiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca peygamberlerin ismet sıfatına sahip olmalarını şu şekilde savunmuşlardır: "Peygamberler hem aldığı vahyi koruma hem de onu tebliğ konusunda hatasız olmalıdır. Aksi takdirde getirdiği hükümlere kendisinin aykırı hareket etmesi durumunda toplum nazarında kendisine ve getirdiği mesaja karşı güveni yok eder, ayrıca bu durum çağrının hedefini lekeler."\*

Şia'da imamların masumiyetine geçmeden önce onların imamlık anlayışına değinmemiz gerekmektedir. Çünkü Şia'da masumiyet kavramı, onların imam olarak kabul ettiği kişiler üzerinden tasvir edilmektedir. Erken dönemlerden itibaren Şia, kendi içerisinde her ne kadar farklılaşmalar yaşamış olsa da imamet anlayışından kesinlikle vazgeçmemiştir. Sünnî kaynaklarda hilafet ile imamet kavramları aynı anlamda kullanılmaktayken, Şii kaynaklarda bu iki kavram birbirinden ayrılmaktadır. Bunun en temel sebebi ise Şia'nın hilafet ile imamet kavramlarına yüklediği anlamdan kaynaklanmaktadır. Şia; imam kavramını, nass ve tayinle belirlenmiş lider olarak tanımlarken, halifeyi ise nass ve tayinin dışında bir yolla Müslümanların başına geçen lider olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere halifenin imamların hakkını elinden alan kimseler olarak kabul edilmesi hasebiyle halife kavramı tercih edilmemiş ve imam kavramının kullanımı önem arz etmiştir.\*

İmam kavramı sözlükte "kendisine uyulan kimse, önder, lider ve başkan"\*, "insanların önüne geçen kişi"\* anlamlarında kullanılmaktadır. İstilah olarak ise "nass ile tayin edilmiş olup topluma dinî, siyasî ve sosyal alanlarda liderlik, önderlik yapan kimse"\* anlamlarına gelmektedir. İmamet anlayışı Şii düşüncede inanç esaslarından biri olarak kabul edilmektedir.\* İmamete inanmak, iman etmenin kesinlikle bir gereğidir ve kişi ancak diğer inanç esaslarıyla birlikte imamete de iman ederse Şii olmuş olur. Allah nasıl ki insanlara dinini anlatması için peygamber göndermiş ise, her asırda da nübüvvet görevinin bir benzeri olan imamın varlığına kesin gözüyle bakılmaktadır. Bundan dolayı da

\* Eyüp Koç, *İmamiyye'de İmamların Masumiyeti*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1998), 52.

\* Ebû Ca'fer Muhammed b. Ali b. Bâbeveyh el-Kummî, *Risaletü'l-İ'tikâdâtü'l-İmamiyye*, Çev: Ethem Ruhi Fığlalı, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1978), 113.

\* Muhammed Husayn Tabâtabâî, *İslam'da Şia*, çev. Kadir Akaras-Abbas Kazımî, (İstanbul: Kevser Yayınları, 1993), 132.

\* Halil İbrahim Bulut; Özkan Gül, "İmamiyye Şia'sında İlmü'l-İmam İnanç", *Marife Dergisi* 5/1 (Bahar 2005): 75-76.

\* İbn Manzur, *Lisanü'l-Arab*, Beyrut 1388/1968, XII, 24-25.

\* Firûzabâdî, Ebu't-Tâhir, *el-Okÿânusü'l-Basît fi tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît*, (trc. Âsım Efendi), İstanbul 1304-1305, IV, 179.

\* Şeyh Müfid, Ebû Abdullah İbnü'l-Muallim Muhammed b. Muhammed, *Evâilü'l-Makâlât fi'l-Mezâhibi'l-Muhtârât*, (Nşr. İbrahim el-Ensârî), Beyrut 1414/1993, 65.

\* Avni İlhan, "Şia'da Usulü'd-din", *Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiilik Sempozyumu*, (13-15 Şubat 1993: İstanbul): 409-433.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

imamet, kişinin Şîî olup olmadığını gösteren en önemli karinelere biri olarak görülmektedir. Şîa'daki en önemli fırka olan İmamiyye, imamlardan herhangi birini inkâr eden kişinin kâfir olduğunu ve sonsuza dek cehennemde kalacağı yönünde görüş belirtmektedir.\* İmâmiyye Şîası'nın dört temel hadis kitabının birincisi olan el-Kâfi'nin müellifi olan Küleyni imamete inanmayan kişinin akıbeti için şu ifadelerde bulunmuştur: “İmamete inanmadığından dolayı Allah korusun ona (imamete inanmayana) hiçbir şekilde kin ve garez beslenmez, hakkında menfi düşünülmez, kötü söz söylenmez. Evet imamete inanırsa ahirette mükafatını görür fakat dünyada bütün Müslümanlar birdir, birbirine eşittir, kardeşirler. Ahirette ise elbette dereceleri ve amelleri bakımından Allah katındaki mertebelerinde ayrılık, üstünlük olacaktır. Buna ait bilgi de Allah katındadır. Ancak bu hususta kimse bir şey söyleyemez.”\* Küleyni'nin bu sözlerinden, Şîi inanca göre kişinin mevcut bulunan imama inanmaması durumunda Müslümanlık dairesinden çıkmayacağı yönünde bir sonuca ortaya çıkmaktadır.

Buraya kadar Şîa'daki imamet anlayışına dair birtakım bilgiler verdik. Şîa'daki masumiyet teorisinin ilk filizlenmeye başlaması hicri birinci asrın sonlarından ikinci asrın başlarına kadar sürmüş ve bir akide olarak ortaya konulması ise siyasî ve sosyal olayların seyri çerçevesinde daha yavaş ilerlemiştir. Bahsedilen siyasî ve sosyal olayların merkezi ise ağırlıklı olarak o dönemin iktidarına muhalefet eden Kûfe bölgesidir. Masumiyet anlayışının temelleri ilk olarak Kûfe bölgesinde atılmıştır. Masumiyet telakkisi ile birlikte vasiyyet, rec'at, mehdilik ve gaybet gibi kavramlarda uzun uzadıya tartışılmış ve masumiyet anlayışı, saydığımız bu inanışlardan da beslenerek bazı taraflarca yer edinmesi daha kolay olmuştur. Şîî alimlerin ileri sürmüş oldukları bazı deliller şunlardır:

“... Ey peygamber ailesi! Allah'ın istediği, sizden kirliliği gidermek ve sizi tertemiz kılmaktan ibarettir”\* ayetince Şîa alimleri, ayette zikredilen peygamber ailesinden kastın eşleri ve çocukları olduğunu, dolayısıyla da Hz. Fatıma'nın çocukları olan Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in soyundan gelen imamlarında bu kategoriye gireceğini belirtmişlerdir. Bundan ötürü de ayette zikredilen kirleri gidermekten anlaşılması gerekenin imamların masumiyeti olduğunu savunmuşlardır.\*

“Ey iman edenler! Allah'a itaat edin, peygambere itaat edin, sizden olan ulu'l-emr'e de...”\* ayeti çerçevesinde Şîa alimleri, ayetteki ulu-l emr'den kastın imamlar olduğunu ve Allah'a, peygambere itaat etmek gibi onlara da itaat etmenin farz olduğunu, dolayısıyla da peygamberler masum olduğu için imamların da masum olduğunu savunmuşlardır.\*

\* Kâşifu'l-Ğitâ, Muhammed Hüseyin, *Aslu's-Şîa ve Usûlihâ*, Kahire 1958, 221.

\* Dr. Ali Ahmed es-Sâlûs, *Eseru'l-İmamet fi'l-Fıkhı'l-Ca'feri ve Usûlihî*, Katar 1402/1982, 30.

\* Ebu Cafer Muhammed b. Yakub el-Küleyni, *el-Usûl mine'l-Kâfi*, Şiraz 1347/1926, I, 205.

\* Ahzab 33/33.

\* Ali b. Hüseyin el-Müsevî el-Murtaza, *Tenzihü'l-Enbiyâ*, (Beyrut: 1419/1998), 105. Tabersî buradaki “tathîra” sözcüğünün Ehl-i Beyt ve mensuplarının masum olduklarını ifade ettiğini söylemektedir. “innemâ” edatı ile başlayan bu ayetin anlamının bu yönde yorumlanması gerektiğini dolayısıyla da Ehl-i Beyt'in inanlar içerisindeki herkesten farklı ve masum olduğunu, peygamberler gibi korunduğunu ifade etmektedir. Tabersî, c. VII, s. 138; Tabâtabâi, *el-Mizân fi Tefsiri'l-Kur'an*, c. XVI, s. 316.

\* Nisa 4/59.

\* Muhammed Âli Kâşif el-Ğitâ, *Caferi Mezhebi ve Esasları*, çev. Abdülbaki Gölpınarlı, (Kum: 1992), 60. Bkz. Ebû Ali el-Fadl b. Hasen et-Tabersî, *Mecmau'l-Beyân fi Tefsiri'l-Kur'an*, (Beyrut: Darü'l-Fikr, 1414/1994), VIII, 138;

“Vaktiyle Rabbi İbrahim’i bazı sözlerle sınavı da İbrahim onları eksiksiz yerine getirince, “Ben seni insanlara önder(imam) yapacağım” buyurmuştu, ...”<sup>\*</sup> ayetinde yer alan imam kelimesini kullanarak imamın meşruiyetini tanımaya ve tanıtmaya çalışmışlar ve bu imamın ise ancak masum olduğu sürece önderliğinin kıymeti olabileceğini belirtmişlerdir. Çünkü Hz. İbrahim’in o mertebeye yükselmesinin sebebini masumiyet olarak addetmişler ve imamın da bu masumiyet ekseninde düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.<sup>\*</sup>

“Doğrusu onlar bizim katımızda gerçekten seçkin kılınmış, hayırlı kimseler arasındadırlar”<sup>\*</sup>, “Bunları, bilerek çağdaşları olan topluluklara tercih ettik ve onlara, kendileri için apaçık imtihan içeren mucizeler verdik”<sup>\*</sup>, “Daha önce bizden en güzel sonucun vaadini almış olanlara gelince, işte onlar cehennemden uzak tutulurlar”<sup>\*</sup> ayetlerini de imamların masumiyetine örnek olarak ileri sürmektedirler.<sup>\*</sup>

Şia’ya göre; peygamberlerin insanların hidayeti için gönderilmesi ne kadar büyük bir lütuf ise imamların varlığı da bunun gibi ilahî bir lütuftur. Peygamber ve imamların görevleri insanları hidayete çağırarak olduğu için misyon açısından görevleri aynıdır. O halde görevleri aynı olanların sıfatları da aynı olması muhtemeldir. Peygamberlerin ismet sıfatına sahip olması imamların da ismet sıfatına sahip olduğu manasına gelmektedir.<sup>\*</sup>

Şia’ya göre; şeriat, kıyamete kadar devam edecektir. Peygamberler hayatta iken kendi dönemlerindeki şeriatları korumuşlardır. Son peygamber Hz. Muhammed(sav.)’den sonra ise peygamber gönderilmemiştir. Bu durumda şeriat, korumasız kalmaktadır. İmamların görevi peygamberden sonraki şeriatı korumaktır. İmamın bu görevi hakkıyla eda edebilmesi için masum olması gereklidir. İnsanlar hataya düşebilir ancak imamın hataya düşmesi düşünülemez. Çünkü imam masum olmazsa şeriate halel gelebilir. Bundan dolayı da imam masum olmalıdır.<sup>\*</sup>

Şia’ya göre; Allah Teala, imamları çocukluklarından itibaren hata ve günahlardan korumuştur. Çünkü insanların hidayeti için gönderilmiş görevli kişilerin hata etmeleri ve günah işlemeleri Allah’ın imamları gönderiş amacıyla çelişmektedir. Allah ise işlerinde çelişkiye düşmez. Dolayısıyla imamlar ismet sıfatına sahiptir.<sup>\*</sup>

Muhammed Huseyn et-Tabâtabâî, *el-Mizân fî Tefsîri'l-Kur'an*, (Beyrut: Müessesetü'l-'Alemiyye li'l-Matbûât, 1417/1997), c. IV, 398-399; c. XVI, 302.

<sup>\*</sup> Bakara 2/124.

<sup>\*</sup> Kummî, “Şeyh Saduk”, Ebu Câfer Muhammed b. Ali İbn Bâbeveyh, *Risâletü'l İ'tikadî'l-İmâmiyye (Şii İmamiyye'nin İnanç Esasları)*, çev. Ethem Ruhi Fırlalı, (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1978), 110.

<sup>\*</sup> Sad 38/47.

<sup>\*</sup> Duhan 44/32.

<sup>\*</sup> Enbiya 21/101.

<sup>\*</sup> Şeyh Müfid, *Şerhu Akaidi's-Sâdük ev Tashihi'l-İ'tikad*, (Tebriz: 1371/1950), 61.

<sup>\*</sup> Ahmed Mahmud Subhî, *Nazariyyetü'l-İmâme Lede's-Şiati'l-İsnâ Aşeriyye*, (Beyrut: 1991), 116.

<sup>\*</sup> *Risâletü'l-İtikadî'l-İmâmiyye*, 109-112.

<sup>\*</sup> Şeyh Müfid, *Evâilu'l-Makâlât fî Mezâhibi'l-Muhtârât*, (nşr. Mehdi Muhakkik), (Tahran: 1372/1952), 19.



Şia'nın önemli temsilcilerinden olan Hişam b. Hâkem, masumiyet teorisini peygamberler ile imamların ismetini karşılaştırarak açıklamaktadır. Ona göre peygamberler hata ve günah işleyebilirler. Bu durumda kendilerine vahiy gelerek işledikleri hata ve günahlardan dolayı uyarılırlar. Ancak imama vahiy gelmemektedir. Dolayısıyla da bir hata veya günah işlediği zaman bunu düzeltme şansı bulunmamaktadır. Bundan ötürü imam masum olmalıdır.\*

Şia'daki masumiyet anlayışını pekiştiren diğer bir delil ise "mistik spekülasyon" delilidir. Mistik spekülasyon teorisi, doğu Helenistik dünyasına ait olmakla birlikte metafizik öğeler ve kader doktrini ile harmanlanmıştır. Hz. Âdem yaratılmadan önce Allah Teala nûr-u Muhammedî diye adlandırılan ilâhî bir ışık yaratmış ve bu ışık her bir nesilde seçilmiş bir kişinin cevherine geçmektedir. Şia'ya göre bu ışık, ilk olarak Hz. Ali ve daha sonrasında da onun soyundan gelen imamlara geçmiştir. Dolayısıyla kendisine ilâhî bir ışık verilen imam, hata ve günahlardan beridir.\*

Dolayısıyla aynı dönem içerisinde ve Gulât diye isimlendirilen benzer gruplar tarafından masumiyet kavramı ve benzer tarzdaki türevleri sürekli olarak gündeme taşınmıştır.\* Hatta o dönemlere bizim için ışık tutması açısından Hasan b. Muhammed b. El-Hanefiyye (100/718)'nin telif ettiği *Kitabu'l-İrcâ* adlı eserden şunu alıntılatabiliriz: "*Sebeyye'nin bildiğimiz düşmanlıklarından birisi de insanların şaşıracağı, yüz çevirdiği bir vahiy ile ve gizli bir ilim ile hidayete erdik demeleridir.*"\* O dönemki karışık ortamda ne tür düşüncelerin ortaya çıktığı metinde yer alan bu ifadeyle görülebilmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki o dönemki Ehl-i Beyt mensupları bu tarz aşırı fikirlere karşı zıt bir tavır almıştır. Örneğin Kûfelilerden bir grup, Câfer es-Sâdık'a gelerek "Ey Ebu Abdullah! Bazı insanlar gelip, Ehl-i Beyt içerisinde kendisine itaat edilmesi Allah tarafından emredilen bir imamın bulunmakta olduğunu söylüyorlar. Bu doğru mudur?" diye sormuşlardı. Câfer Sâdık ise bu soruya, "Hayır, Ehl-i Beytim içerisinde böyle bir kişinin varlığından haberim yok" diyerek bu soruya karşı sert bir tutum sergilemiştir.\*

Şii düşüncede aşırılıkçı yaklaşımların oluşması ve doktrinel bir hal almasının temelinde elbette ki sosyal ve siyasi hadiseler etkili olmuş, Emevilerin tutumları, ardından Abbasi İhtilalini birlikte gerçekleştirdikleri Ehl-i Beyt'e sonrasında gösterilen tutum ve takibat; bu düşünce içerisinde çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına, aşırılıkçı bir yapının doğmasına neden olmuştur diyebilir. Örneğin, Muhammed b. El-Hanefiyye'nin ölümünden sonra oğulları hakkında birtakım iddialar ortaya atılmıştır. Cafer Sâdık'tan sonra ise Musa Kâzım ve Ali er-Rıza gibi şahsiyetler de bu tür fikirlerin cemaat içerisinde yer edinmesini engelleyememiştir. Zaten bu dönemlerden itibaren devlet tarafından göz hapsinde tutulan imamlar, cemaate sahip çıkamamış ve dolayısıyla da cemaat, imamlardan bağımsız ayrı bir istikamette gelişmiştir. Nitekim Bermekîlerin Abbasî sarayında etki

\* Metin Bozan, *İmamiyye Şiasının İmâmet Tasavvuru*, (Ankara: İlahiyat Yayınları, 2007): 113-125.

\* Mohamed Aisah, "Şia'nın İmâmette İsmet Doktrininin Eleştirisi", (çev. Ömer Aydın), *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Darulfunun İlahiyat]* sayı: 8 (İstanbul 2003): 238-239.

\* Cemil Hakyemez, "İmamiyye Şiasında İsmet İnancı -İlk Tezahürleri, Teşekkülü ve İtikadileşmesi-", *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi [Bilimsel Birikim]* 7/1 (Bahar 2007), 175-176.

\* Sönmez Kutlu, "İlk Mürciî Metinler ve Kitâbü'l-İrcâ", (içinde Kitâbü'l-İrcâ Tercümesi) *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XXXVII* (Ankara: 1997), 327.

\* Seffar el-Kummî, Ebu Ca'fer Muhammed b. El-Hasan b. Ferrüh, *Besairi'd-Derecati'l-Kübrâ*, (tsh. Mirza Muhsin), Tahran 1374/1953, 195-196.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

göstermesi üzerine de Şia tarihinde çığır açacak ilk düşüncelerin tohumları atılmış ve bahse konu olan fikirler açık bir şekilde konuşulmaya başlanmıştır. Böylece rec'at ve masumiyet gibi anlayışlar çoğu Şii'ler tarafından kabul görmeye başlamıştır.\* Masumiyet anlayışı dahil olmak üzere rec'at, vasiyyet, gaybet gibi inançları günümüz Şia doktrinine yakın bir şekilde işleyen Şia kelmacıları arasında Ebû Ca'fer el-Ahvel, Hişâm b. El-Hakem ve Yunus b. Abdurrahman gibi Allah hakkında teşbihçi ve tescimci yaklaşımlarıyla tanınan kişiler bulunmaktadır.\*

Masumiyet anlayışının Şia'da yer etmesinin en temel faktörünün din olgusunun siyasî oluşundan kaynaklandığı ifade edilebilir. Ancak arka planının sadece bundan ibaret olduğunu söylemek yetersiz kalmaktadır. Çünkü farklı din ve kültürlerin Şia'daki masumiyet telakkisine etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Şia'ya mensup kitlelerin, Yemen'den gelen kabileler ile Eski İran topraklarında yaşayıp sonradan Müslüman olan topluluklar olduğu düşünülürse, farklı din ve kültürlerin Şia'ya nasıl tesir ettiği tezi daha da güçlenmektedir.\* Buna en güzel örnek, İslam öncesi İranlıların İslam kaynaklarına göre Mecüsîlik, Batı kaynaklarına göre ise Mazdeizm olarak adlandırılan bir dine sahip olmalarıdır.\* Mazdeizm anlayışına göre İranlı krallar, ataması direkt yaratıcı tarafından yapılmış kutsal varlıklar olmakta ve aynı zamanda da krallar yaratıcının yeryüzündeki halifesi rolünde görülmekteydi. İran kültürüne çok yakın benzerlik gösteren ki zaten aralarında da etkileşim olan Eski Hint kültüründe de en üst seviyedeki din adamlarına, yaratıcı tarafından atanmış, hata ve günahlardan korunmuş, yaratıcının insan şeklinde tezahür etmiş olduğu şeklindeki düşüncelerle bakılmaktaydı.\* Dolayısıyla Şia, eski din ve kültürlerin etkisiyle ve hatta bunların üzerine eklediği bazı mistik öğelerle birlikte hatasız ve günahsız bir imam teorisi geliştirmiştir.\*

Bütün bu anlatılanlardan hareketle diyebiliriz ki; Şia, imamların ismet sıfatı taşıdığına inanmanın farz olduğunu ifade etmiş ve bunu belirli dayanaklarla savunmuştur. İmamın peygamberin yarısı olduğunu ve peygamberlerin taşıdığı bütün vasıfların imam tarafından da taşındığını belirtmişlerdir. Şia'ya göre imamlar, peygamberlerin yerine geçen varislerdir ve tıpkı peygamberler gibi çocukluktan itibaren her türlü günahlardan ve hatalardan korunmuşlardır. İmamların göğüsleri de tıpkı Hz. Peygamber gibi yarılmış ve her türlü manevî kirlerden temizlenmişlerdir. Dolayısıyla imamlar, hatalardan ve yanlışlardan güvenli kılınmışlardır.\*

### 3.SONUÇ

Şia, büyük oranda diğer İslâmî ekollerle hem-fikir olmasına rağmen imamet anlayışı sebebiyle onlardan derin bir çizgiyle ayrılmıştır. Onlara göre imam olan kişi, peygamberden sonraki şeriatın koruyucusu, uygulayıcısı ve yorumlayıcısıdır. Bundan dolayı da hata ve günahlardan tenzih edilmiş ve "imam masumdur" denilmiştir. Bahsettiğimiz bu masumiyet telakkisini, Hz. Peygamber'den sonra

\* Hakyemez, "İmamiyye Şiasında İsmet İnancı -İlk Tezahürleri, Teşekkülü ve İtikadîleşmesi-", 176-177.

\* Mehmet Ali Büyükkara, "İmamiyye Şia'sının Hadis Usulünde "Mezhebi Bozuk" Raviler (II): Örneklerle Mezhebi Bozuk Ricâl ve Rivayetlerinin Değeri", *İslâmî Araştırmalar Dergisi* 17/4 2004, 359.

\* Hakyemez, "İmamiyye Şiasında İsmet İnancı -İlk Tezahürleri, Teşekkülü ve İtikadîleşmesi-", 171.

\* Şinasi Gündüz, "Mecüsîlik", *DİA*, XXVIII, 279-284.

\* Mehmet Mahfuz Söylemez, *Bedevilikten Hadâriliğe Kûfe*, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2001), 159-160.

\* Sönmez Kutlu, "İslam Düşüncesinde Tarihsel Din Söylemleri Olgusu", *İslâmîyât Dergisi* 4/4 (Ekim-Aralık 2001), 29-30.

\* Emrullah Fatiş, "Şia'nın İmametle Şekillenen İnanç Esasları", *Bilimname: Düşünce Platformu* 1/23 (Şubat 2012), 92-93.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

onun yerine Hz. Ali ve soyunun nass ile tayin edildiği inancı üzerine oturtmuşlardır. Bu iddialarını temellendirmek için Kur'an'dan ve Hz. Peygamber döneminde yaşanmış birtakım olaylardan delil getirmişlerdir. Bununla birlikte Şia, Sünnî kesimin karşısında genellikle muhalefet durumunda kalmıştır. İddia ettikleri siyasî hakları halk tarafından itibar görmeyince, imamet nazariyesinin ortaya çıkışı kaçınılmaz olmuştur.

Bütün dinlerde ibadet açısından daha samimi ve dini konularda daha bilgili oldukları kabul edilen din adamları vardır. Bundan dolayı onlara saygı gösterilmesi pek tabiidir. Ancak din adamlarını bu özelliklerinden dolayı kutsallaştırmak, ilahî iradenin üzerlerinde tevarüs ettiğini düşünmek insanları hurafelere teslim etmektir. Genellikle bu tarz kutsallaştırmalar, beşerî ve tahrif edilmiş din anlayışlarında karşımıza çıkmaktadır. Bunun sonucunda da dinlerde kâhinlik ve ruhbanlık sınıfları ortaya çıkmıştır. Dinî otoriteyi temsil eden din adamlarının, beşer olmaları açısından diğer beşerlerden bir farkları yoktur. Özellikle Sünnî İslam anlayışında din bilgininin Allah'a götüren bir aracı olduğuna inanılmaz ve din adamlarının otoriteleri de mutlak bir otorite ifade etmez. Hz. Peygamber'in vefatıyla oluşan otorite boşluğunu farklı kavram ve farklı kişilerle aynı otorite yerine koymak İslam'ın özüne aykırı durmaktadır.

“Vaktiyle Rabbi İbrahim'i bazı sözlerle sınavıp da İbrahim onları eksiksiz yerine getirince, “Ben seni insanlara önder yapacağım” buyurmuştu. İbrahim, ‘soyumdan da’ deyince Rabbi, ‘Vaadim zalimleri kapsamaz’ buyurdu” ayetini imamet nazariyesinin varlığına delil olarak kullanan Şia, ayetteki “imam/önder” lafzını yorumlamak suretiyle nazariyesini temellendirmiş ve ayetin devamını es geçmiştir. Çünkü Şia, imametın Ali soyundan geleceğini iddia etmiş ancak kendi imamlarına delil olarak kullandıkları ayetin soy ile yorumlanamayacağını aksine liyakatin esas kılındığı ifadesini kendilerine göre tevil etmişlerdir. Görüldüğü üzere Şia, delil olarak ileri sürdükleri nassları kendi düşünce yapılarına göre tevil edip yorumlamalara tabi tutarak nazariyelerini delillendirmişlerdir. Böylece imam olarak addettikleri kişilere olan bağlılıklarının boyutu bundan doğan aşırılıkçı düşüncelerle İslam toplumu içerisinde protest bir yapı oluşturmuşlardır.

Sonuç olarak Hz. Peygamber'in vefatıyla birlikte nübüvvet sona ermiş ve ondan sonra meydana gelen otorite boşluğu eski din ve kültürlerin de etkisiyle farklı yollar ve düşüncelerle doldurulmaya çalışılmıştır. Ancak kanaatimizce Hz. Peygamber'den sonra onun görevini yerine getirecek bir şahsiyete ihtiyaç yoktur. Soy esasına dayalı olarak birtakım insanların mutlak manada üstün sayılması ve bu şekilde imam olarak masum bir şekilde aktarılması, Şia'nın kendi meşruiyetini temellendirme çabası olmaktan başka bir şey değildir.

### **KAYNAKÇA**

Aisah, Mohamed. “Şia'nın İmâmette İsmet Doktrininin Eleştirisi”. (çev. Ömer Aydın). *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Darulfunun İlahiyat]* sayı:8 (İstanbul 2003): 231-246.

Apak, Âdem. *Ana Hatlarıyla İslam Tarihi III*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2016.

Arı, Mehmet Salih. “Sünnî ve Şiî Kaynaklarına Göre Hz. Ömer ve Kırtâs Olayı”. *Ululararası Hz. Ömer Sempozyumu II*, (Sivas 2018): 323-332.

Arslan, İhsan. “Gadir-i Hum Hadisesinin Değerlendirilmesi”. *e-Makâlât Mezhep Araştırmaları* 12/2 (Güz 2019): 610-651.

Bozan, Metin. *İmâmiyye Şiasının İmâmet Tasavvuru*. Ankara: İlahiyat Yayınları, 2007.

Bulut, Halil İbrahim; Gül, Özkan. "İmamiyye Şia'sında İlmü'l-İmam İnanıcı". *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi (Bilimsel Birikim)* 5/1 (Bahar 2005): 75-92.

Bulut, Mehmet. "İsmet", *DİA*, XXIII, 134-136.

Büyükkara, Mehmet Ali. "İmamiyye Şia'sının Hadis Usulünde "Mezhebi Bozuk" Raviler (II): Örneklerle Mezhebi Bozuk Ricâl ve Rivayetlerinin Değeri". *İslamî Araştırmalar Dergisi* 17/4 2004: 354-368.

Demir, Recep. "İmamiyye Şia'sındaki İsmet Doktrini Çerçevesinde Hz. İbrahim'in Babasına İstiğfarı Meselesi". *Ulularararı Hz. İbrahim (a.s) ve Nübüvvet Sempozyumu Tebliğler Kitabı I*, (İstanbul 2019): 614-633.

Demirel, Harun Reşit. "Hadis Edebiyatında Peygamber(sav.)'in Son Günleri ve Kırtas Olayı". *Türkoloji Araştırmaları* 13/25 (Aralık 2018): 161-177.

el-Kummî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Ali b. Bâbeveyh. *Risaletü'l-İ'tikâdâtü'l-İmamiyye*, çev: Ethem Ruhi Fığlalı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1978.

El-Küleynî, Ebu Cafer Muhammed b. Yakub. *El-Usûl mine'l-Kâfi*. I. Şiraz: 1347/1928.

el-Mâturîdî, Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed b. Mahmûd. *Te'vilâtu Ehli's-Sunne*, thk. Dr. Mecdî Baslûm, Beyrut: Darü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1426/2005, VIII.

El-Murtaza, Ali b. Hüseyin el-Mûsevî. *Tenzihü'l-Enbiyâ*. Beyrut: 1419/1998.

er-Râzî, Fahreddîn Muhammed b. Ömer. *Mefâtihu'l-Gayb*, Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1420, XXIII.

Es-Sâlûs, Dr. Ali Ahmed. *Eserü'l-İmamet fi'l-Fıkhü'l-Ca'feri ve Usûlihî*. Katar: 1402/1982.

eş-Şeybi, M. Kamil, *es-Sılatu Beyne't-Tasavvuf ve't-Teşeyyu*, Beyrut: Dâru'l-Endelüs, 1982, II.

et-Tabâtabâi, Muhammed Huseyn, *el-Mizân fi Tefsîri'l-Kur'an*, Beyrut: Müessesetü'l-'Alemiyye li'l-Matbûât, 1417/ 1997, IV.

et-Tabâtabâi, Muhammed Huseyn. *İslam'da Şia*, çev. Kadir Akaras-Abbas Kazımî, İstanbul: Kevser Yayınları, 1993.

et-Tabersî, Ebû Ali el-Fadl b. Hasen. *Mecmau'l-Beyân fi Tefsîri 'l-Kur'an*, Beyrut: Darü'l-Fıkr, 1414/1994, VIII.

Fatiş, Emrullah. "Şia'nın İmametle Şekillenen İnanç Esasları". *Bilimname: Düşünce Platformu* 1/23 (Şubat 2012): 85-103.

Fığlalı, Ethem Ruhi. "İlk Şiî Olaylar: 1. Tevvabun Hareketi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26/1 (Ağustos 1984): 335-352.

Fığlalı, Ethem Ruhi. "İsnâşeriyye", *DİA*, XXIII, 142-147.

Fığlalı, Ethem Ruhi. "Şiîliğin Doğuşu ve Gelişmesi". *Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiîlik Sempozyumu* (Şubat 1993): 33-46.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Firûzabâdî, Ebu't-Tâhir Mecdüddîn Muhammed b. Ya'kub b. Muhammed. *el-Okyânusü'l- Basit fi tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît*. IV. (trc. Âsım Efendi). İstanbul: 1305/1886.

Gökalp, Yusuf. "İmamet Nazariyesi Bağlamında Zeydiyye'nin İmamiyye'ye Yönelik Eleştirileri". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (Ocak-Haziran 2014): 89-126.

Gökalp, Yusuf. "Zeydiyye Mezhebi'nin Doğuşu, Teşekkül Süreci ve Tarihçesi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/2 (Temmuz-Aralık 2007): 55-93.

Gökalp, Yusuf. "Zeydiyye", *DİA*, XXXIV, 328-331.

Gündüz, Şinasi. "Mecûsîlik", *DİA*, XXVIII, 279-284.

Hakyemez, Cemil. "İmamiyye Şiasında İsmet İnancı -İlk Tezahürleri, Teşekkülü ve İtikadîleşmesi-". *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi [Bilimsel Birikim]* 7/1 (Bahar 2007): 167-192.

İbn Haldun, Abdurrahman b. Muhammed. *Mukaddime*. (çev. Z. Kadiri Ugan). I. İstanbul: 1375/1954.

İbn Manzur, Muhammed b. Mükerrrem. *Lisanü'l-Arab*. XII. Beyrut: 1388/1968.

İbn Sa'd, Ebu Abdillah Muhammed. *Et-Tabakâtü'l-Kübrâ*. (Nşr. İhsan Abbas). Beyrut: 1377/1957

İlhan, Avni. "Şia'da Usulü'd-Din". *Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiilik Sempozyumu* (Şubat 1993): 409-433.

Kâşifü'l-Ğitâ, Muhammed Hüseyin b. Ali. *Aslu's-Şia ve Usûlühâ*. Kahire: 1379/1958.

Kâşifü'l-Ğitâ, Muhammed Hüseyin b. Ali. *Caferi Mezhebi ve Esasları*. (çev. Abdülbaki Gölpınarlı). Kum: 1413/1992.

Kılavuz, Ahmet Saim. *İslam Akaidi ve Kelam'a Giriş*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2015.

Kılıç, Ünal. "Kerbela Vakası (Tarihi Süreç)". *Çeşitli Yönleriyle Kerbela (Tarih Bilimleri) I*, (Sivas 2010): 15-48.

Kocadağ, Yaşar. *Keysaniyye'nin Doğuşu, Gelişimi ve Düşünceleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004.

Koç, Eyüp. *İmamiyye'de İmamların Masumiyeti*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1998.

Kummî, "Şeyh Saduk", Ebu Câfer Muhammed b. Ali İbn Bâbeveyh, *Risâletü'l-İ'tikadî'l-İmâmiyye (Şii İmamiyye'nin İnanç Esasları)*, çev. Ethem Ruhi Fığlalı, (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1978)

Kutlu, Sönmez. "İlk Mürciî Metinler ve Kitâbü'l-İrcâ". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XXXVII (Ankara 1997): 317-331.

Kutlu, Sönmez. "İslam Düşüncesinde Tarihsel Din Söylemleri Olgusu". *İslâmiyât Dergisi* 4/4 (Ekim-Aralık 2001).

Mütercim Asım Efendi. *Kâmus Tercümesi*. III. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu, 2013.

Nasr b. Müzâhim, Seyyâr el-Minkârî et-Temimî. *Vak'atü Siffîn*. (Nşr. Abdüsselâm M. Hârûn). Kahire: 1401/1981



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Nevbahtî, Ebu Muhammed Hasan b. Musa. *Firaku 'ş-Şia*. (Nşr. H. Ritter). İstanbul: 1350/1931.

Onat, Hasan. "İsmail b. Ca'fer es-Sâdık", *DİA*, XXIII, 91-92.

Onat, Hasan. "Şiiliğin Doğuşu Meselesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XXXVI*, (Ankara 1997): 79-118.

Onat, Hasan. *Emevî Dönemi Şii Hareketleri*. Ankara: Endülüs Yayınları, 1993.

Oruç, Haydar. "İmamet İnancı ve Şia Fırkalarındaki Farklı Yorumları". *Ortadoğu Araştırmaları Merkezi*.

Öz, Mustafa. "Galiyye", *DİA*, XIII, 333-337.

Öz, Mustafa. "İsmâiliyye Mezhebi". *Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiilik Sempozyumu* (Şubat 1993): 605-645.

Öz, Mustafa. "Keysaniyye", *DİA*, XXV, 362-364.

Öz, Mustafa. "Şia", *DİA*, XXXIX.

Öz, Mustafa. "Şii ve Galiyye'de Gayb Anlayışı". *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları-V: (İslam Düşüncesinde Gayb Problemi-I)*, *Tartışmalı İlmî Toplantı V* (Ekim 2002-2003): 225-232.

Öz, Mustafa. *Ana Hatlarıyla İslam Mezhepleri Tarihi*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2014.

Öz, Mustafa; Şek'a, Muhammed. "İsmâiliyye", *DİA*, XXIII, 128-133.

Özalp, Mürsel. "Katolik Kilisesi ve İmamiyye Şiası'nın Yanılmazlık/Masumiyet Anlayışlarının Mukayesesi". *Türkoloji Araştırmaları* 12/27 (Ankara 2017): 373-392.

Özarlan, Selim. "Kerbela Olayının Şii İnançlar Üzerine Etkisi". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/36 (Temmuz-Aralık 2016): 51-71.

Sarıçam, İbrahim; Aycan, İrfan. *Emevîler*. Ankara: TDV Yayınları, 2014.

Sarıkaya, Mehmet Saffet. *İslam Düşünce Tarihinde Mezhepler*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2019.

Seffar el-Kummî, Ebu Ca'fer Muhammed b. El-Hasan b. Ferrûh. *Besairi'd-Derecâti'l-Kübrâ*. (tsh. Mirza Muhsin). Tahran: 1374/1953.

Sofuoğlu, Cemal. "Gadir-i Hum Meselesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XXVI*, (Ankara 1983): 461-470.

Söylemez, Mehmet Mahfuz. *Bedevîlikten Hadârîliğe Kûfe*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2001.

Subhî, Ahmed Mahmud. *Nazariyyetü'l-İmâme Lede's-Şiati'l-İsnâ Aşeriyye*. Beyrut: 1412/1991.

Şeyh Müfid, Ebû Abdullah İbnü'l-Muallim Muhammed b. Muhammed. *Evâilü'l-Makâlât fi'l-Mezâhibi'l-Muhtârât*. (Nşr. İbrahim el-Ensârî). Beyrut: 1414/1993.

Şeyh Müfid, Ebû Abdullah İbnü'l-Muallim Muhammed b. Muhammed. *Şerhu Akaidi's-Sâdük ev Tashihu'l-İ'tikad*. Tebriz: 1371/1950.

Şeyh Sâdük, İbn Bâbeveyh el-Kummî. *Risâletü'l-İtikadâti'l-İmâmiyye*. (çev. Ethem Ruhi Fığlalı). Ankara: 1978.

Teber, Ömer Faruk. “İbn Hazm’ın Galiyye’ye Eleştirisi Üzerine”. *Dini Araştırmalar Dergisi* 10/29 (Eylül-Aralık 2007): 115-128.

Topaloğlu, Bekir; Yavuz, Yusuf Şevki; Çelebi, İlyas. *İslam’da İman Esasları*, Ankara: DİB Yayınları, 2015.

Türkçe Sözlük, “Masum”, İstanbul: Sait Matbaacılık, 2017.

Yiğit, İsmail. “Muhtar es-Sakafi”, *DİA*, 54-55.

Yiğit, İsmail. “Tevvabîn”, *DİA*, XXXXI, 49-50.

**Çatışma Beyanı:** Makalenin yazarı bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Etik Kurul İzni:** Çalışma etik kurul izninden muaf araştırmalar kapsamındadır.

**KADIN HAREKETİNDE SOSYAL ÇALIŞMA ÖNCÜLERİNİN YERİ: ALİCE SALOMON ÖRNEĞİ**

Arş. Gör. Dr. Beyhan DOĞAN\*  
Havvanur TORAMAN\*\*

**ÖZ**

Kadınların eşit haklar ve özgürlükler için başlattığı mücadele, Feminizm olarak adlandırılan kadın hareketi aslında birçok sancılı süreçlerden geçmiş bir sosyal eylemdir. Bu harekette kadın ve erkek dünyası birbirinden farklı, birbirine eşit ya da birbiri ile yarışmaması gereken gibi özelliklerle tartışıla gelmiştir. Sosyal çalışma disiplini de insanlar arasında ayırım gözetmeksizin sosyal adaletin savunuculuğunu yapan bir meslektir. Bu çalışma ile insanların sosyal yaşamında radikal değişimler yaratan iki olgunun kesişme noktaları bu mesleğin öncülerinden biri olan Alice Salomon'un hayatı üzerinden ele alınmıştır. Sosyal çalışma disiplini gibi, kuruluşunda kadınların daha aktif bir rol üstlendiği bir mesleğin, kadınların haklarının savunuculuğunda ne kadar etkisi olduğu gösterilmiştir. Bunun ortaya konulması için ise sosyal çalışma öncülerinden kabul edilen Alice Salomon'un yaşamı üzerinden bir durum tespiti yapılmıştır. Çünkü Alice Salomon hem sosyal çalışma mesleği ve disiplininde hem de kadın hareketleri içerisinde döneminin çizgisi dışına çıkmış önemli nadir isimler arasındadır.

Sosyal çalışmanın Almanya'da bir meslek ve disiplin olarak kabul görmesini sağlamak ve dönemin kadınları arasındaki sosyal farkları kapatmak Alice'in önemli işleri arasındadır. Alice kadınları yine kadınlar için harekete geçirmiş ve sosyal çalışma mesleğini de kadınların aktif olarak görev alması gereken bir disiplin olarak yönlendirmiştir. Alice, yaşamı boyunca sosyal adaletin savunuculuğunu yapmış, eşitsizliklerin giderilmesi için çalışmıştır. Buna rağmen yaşadığı dönemin ırkçı tehditleri altında kaldığı için çalışmalarının değeri kendisinden sonra ancak anlaşılabilmiştir. Hayatının en verimli zamanını, yalnızlık ve sefalet içerisinde geçirmesine rağmen en kıymetli eserlerini de yine bu dönemde ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın hareketi, sosyal çalışma öncüleri, Alice Salomon, eşitsizlikle mücadele

**THE PLACE OF SOCIAL WORK PIONEERS IN THE WOMEN'S MOVEMENT: THE CASE OF ALICE SALOMON****ABSTRACT**

The struggle that women started for equal rights and freedoms, the women's movement called Feminism, is actually a social action that has gone through many painful processes. In this movement, the world of men and women has been discussed with features such as different from each other, equal to each other or that they should not compete with each other. Social work discipline is also a profession that advocates social justice without discrimination between people. In this study, the intersection points of two phenomena that create radical changes in people's social life are discussed through the life of Alice Salomon, one of the pioneers of this profession. It has been shown that a profession, such as the social work discipline, in which women take a more active role in its establishment, has an impact on the advocacy of women's rights. In order to reveal this, a situation analysis was made on the life of Alice Salomon, who is accepted as one of the pioneers of social work. Because Alice Salomon is among the rare names that went beyond the line of her period both in the profession and discipline of social work and in the women's movements.

Making social work accepted as a profession and a discipline in Germany and closing the social differences between the women of her period are among the important works of Alice. Alice mobilized women for women and directed the social work profession as a discipline that women should take an active role in. Throughout her life, Alice has been an advocate for social justice and has worked for the elimination of inequalities. Despite this, the value of his work could only be understood after him, as he was under the racist threats of his time. Although she spent the most productive time of her life in loneliness and misery, she also revealed her most precious works in this period.

**Keywords:** Women's movement, social work pioneers, Alice Salomon, fighting inequality

\* Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, beyhandogan48@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9803-1248

\*\* Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet tezli yüksek lisans öğrencisi, havvanurtoraman@gmail.com ORCID NO: 0000-0001-8135-3382

Derleme Makale

Sayfa Sayısı: 1580-1595

Makale Geliş Tarihi: 27.08.2021

Makale Kabul Tarihi: 31.12.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

## 1.GİRİŞ

Sosyal hizmet disiplini insan haklarını temel alan bir insana yardım mesleğidir. Büyük Veba Salgını, Magna Carta, Sanayi İnkılabı, 1789 Fransız İhtilali, 1917 Bolşevik İhtilali gibi toplumun yapısını derinden etkileyen olay ve devrimlere son olarak Uluslararası İnsan Hakları Beyannamesi'nin eklenmesi sosyal hizmetin iskeletine insan hakları, özgürlük, demokrasi, insana değer gibi felsefelerin girmesinde rol oynamıştır. Bu hareketlerin ortak noktası toplumsal değişim-dönüşüm ve hak vurgusudur. Aynı zamanda bu hareketlerin pek çoğu toplumda artan yoksulluğun beraberinde getirdiği sosyal sorunların bir kriz yaratması ve değişimi mecburi kılması ile de karakterizedir (Singh, 2019). Bu devrimlerin ortak başka bir noktası bireylerin hak temelinde refah seviyesinin artırılmasını talep etmeleri ve bunu bir hak olarak nitelendirmeye başlamalarıdır (Staub-Bernasconi, 2017).

Bu noktada sanayileşmeyle birlikte işçi sınıfının doğması, kapitalist sistemin yol açtığı yoksulluk gibi sosyal sorunlar, sosyal hizmet disiplininin 19. yy. sonlarına doğru filizlenmesine ortam hazırlamıştır. Sosyal hizmetin bugünkü anlamıyla var olmasında, felsefesinin şekillenmesinde öncü isimler vardır. Bu öncüler halen sosyal hizmet disiplinine ışık olmaya devam etmektedir.

Sosyal hizmet, var olan yapısının dışında bir disiplin olarak 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkarken; alanın doğuşunda etkili olan bazı isimler, zamanlarının ötesinde, halen bir yön gösterici olarak göze çarpmaktadır. Bu yön göstericilerden birisi de Alice Salomon'dur. Salomon'un yaşadığı dönemde burjuvazinin zengin kadınları ev içi yaşama hapsetmesi Salomon'un hayatında kritik bir kırılmaya sebep olmuştur. Çünkü Alice bu durumu, kendi yaşamı hakkında sorgulamaya dair süreci başlattıktan sonra ve ucuz işgücü olarak sömürülen kadınlarla tanışması ve gizlice aldığı eğitim sayesinde eleştirmeye başlamıştır. Bu durum ise Alice'in sosyal hizmet disiplini için mihenk taşı kabul edilebilecek adımlar atmasını sağlamıştır (Kuhlmann, 2008).

Sosyal hizmet disiplininin eleştirel ve aktivist rolleriyle feminizm akımı arasındaki kesişim noktaları feminist düşünceler ile Alice 'in hareketlerinin ışıklarının çarpışarak huzmeler doğurmasına yol açmıştır. Çünkü kadın hareketinin çalışmaları sonucunda 1918'de Versailles Antlaşması ve Milletler Cemiyeti'ne "eşit işe eşit ücret" ilkesi koydurulmuştur. Alice ise 1906 yılında, kadınlarla erkeklerin eşitsiz maaş almaları hakkındaki doktora tezini yazıp doktor unvanını almıştır. 21. yy. da olduğumuz şu günlerde bile Alice'in özellikle kadın alanındaki "eşit işe eşit ücret" ilkesi işlerliğini korumaktadır.

Bu çalışmanın amacı sosyal hizmet biliminin sistemli bir şekilde sunulması için okullaşma adımını başlatan, kadın alanında dikkat çeken çalışmaları bulunan Alice Salomon'un hayatındaki kritik noktaları ve kadın hareketlerinin birbirleriyle etkileşim noktalarını esas alarak aktarmaktır. Ulusal literatür tarandığında Alice Salomon'un hayatının ve bakış açısının ekonomi, sosyal güvenlik

gibi alanlarda ele alındığı dikkat çekmektedir. Oysa sosyal hizmetin ve kadın hareketlerinin Almanya temsili olan ve ABD’de var olmuş sosyal hizmette mihenk taşı olarak kabul edilen bir bilim kadının sosyal hizmet perspektifinden kadın hareketlerindeki rolünün sunulması sosyal hizmet öğrencilerinin, akademik okurların, bilim dünyasının sosyal hizmet felsefesini ve başlangıç noktasını anlamlandırabilmeleri açısından önemlidir. Araştırmacılar bahsi geçen motivasyonla bu araştırmada Alice’in yaşamının kadın hareketleri ve sosyal hizmet disiplini açısından önemini ortaya koymayı hedeflemektedir.

## 2. Kadın Hareketinin Kısa Tarihi

Feminizm olarak adlandırılan kadın hareketinde kayda değer çalışmaların 18.yüzyılın sonlarına doğru oluşmaya başladığı bilinmektedir. Bu anlamda feminist teori tarihinde ilk önemli çalışma Mary Wollstonecraft’a aittir. “A Vindication of the Rights of Women”(Kadın Haklarının Doğrulanması) adlı çalışma 1792 yılında Wollstonecraft tarafından ele alınarak kadınların yeni çıkarılacak olan anayasaya dahil edilmesi gerektiği belirtilerek dönemin Fransız bakanına ithaf edilmiştir. Wollstonecraft’ın bu çalışmasından 4 ay önce Fransa’da “Kadın Hakları” adlı bir el broşürü yayınlanmıştır. Ayrıca bir yıl öncesinde de Judith Sargent Murrey “Cinsiyetler arasındaki eşitlik üzerine” adlı eserini yayınlamıştır. 18.yüzyılın sonlarına denk gelen, feminizm alanında ortaya konan bu çalışmaların Aydınlanma döneminin devrim dalgasının etkisi altında kaldığı ve insanların doğum hakkıyla kazandıkları, vazgeçilmez haklarının olduğu düşüncesiyle evrildiği görülmektedir. Kadın hareketinde bu anlamda Fransız Devriminden gelen akılcılık ve özgürlük düşüncelerinin etkisi varlığını hissettirmektedir. Bu bağlamda feminizmin ilk teorisyenlerinin kadınların da erkeklerin sahip olduğu “doğal haklara” sahip olması gerektiği üzerine çalışmaları göze çarpmaktadır. Doğal haklar geleneğine göre hareket eden bu feminist kuramcılar kadınların da birer vatandaş olarak erkekler ile aynı temel haklara sahip birer insan olduğu düşüncesini yaymaya çalışmışlardır (Donovan, 2015, s. 21-23). Wollstonecraft tarafından başlatılan bu farkındalık 19.yüzyılın ortalarında feminizm adını almıştır. Hooks feminizmi “cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir hareket” olarak adlandırarak basit ve yanlış anlatımların önüne geçmeye çalışmaktadır. Cinsiyetçi uygulamalarla mücadele eden bu hareket birbirini takip eden üç dalga halinde yayılan tarihsel dönemlere ayrılmaktadır. Feminist teori alanında eser ortaya koyan yazarlardan bazıları feminist hareketi bu dönemlere ayırma işini bir yandan işlevsel bulmakla birlikte diğer yandan da yanıltıcı bulduğunu ifade etmektedirler. Çünkü kadın hareketinin ilk dalgasının savunmuş olduğu fikirlerin 15. 16.ve 17.yüzyıllarda da dile getirildiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte feminizmin 17.yüzyılın sonlarında belirmeye başlayarak “18.yüzyıl başında iyice öne çıkan bu dalgasını, 18.yüzyılın büyük bir bölümünde, feminist taleplerin alaya alındığı... bir devrim takip



etti” şeklindeki ifadesiyle Donovan (Donovan, 2015, s. 15) birinci dalga olarak adlandırılan feminist hareketin bazı taleplerini elde etse de sonuçta bastırıldığını belirtmektedir.

Aslında her dönemin kendi içerisinde ortak tek bir amaca hizmet ettiği bilinmektedir. Bununla birlikte her dönemde bu ortak amaca ulaşmak için izlenen yöntemin farklılık göstermesi yaşanan zaman diliminin gereklilikleriyle yakından ilgilidir. 19.yüzyılın sonu ile 20.yüzyılın başları feminist harekette ilk dalga olarak adlandırılan dönemdir. Wollstonecraft’ın eserinde de bahsettiği üzere bu dönemde kadınlar siyasal alanda erkeklerle aynı haklara sahip birer vatandaş olmak için mücadelede bulunmuşlardır (Donovan, 2015, s. 22). Seçme ve seçilme hakkı, mülkiyet hakkı, eğitim hakkı gibi haklar bu dönemin sonunda elde edilen kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kolay, 2015). Bir asırdan fazla bir zamana denk gelen bu hareket feminizmin en uzun süren dönemi olarak tarihe geçmiştir. Bu çalışma ile feminist harekete katkısı incelenecek olan Alice Salomon’un yaşamış olduğu dönem de bu birinci dalga hareketin etkisi altında kalan süreci içine almaktadır. 1916 yılında Alice Salomon “Eşit işe eşit ücret” adlı doktora tezini yazarak 1918 yılında kabul edilen antlaşmaya bu maddenin eklenmesi adına verilen mücadeleye büyük katkılar sunmuştur. Aydınlanmacı liberal feminizmin, kültürel feminizmin temelleri, Marksist feminizm, Freudçu feminizm gibi feminist teoriler bu dönemin tartışılan teorileri arasındadır.

İkinci dalga feminist harekette -1960’lı yıllarla başlayıp 1990’a kadar devam eden süreç-kadınlar kendilerine verilen haklarla toplumsal yaşama katılsalar da, onların bu hakları yasalarla güvence edilmiş olsa da kendilerinin erkeklerden farklı yaşamsal pratiklere sahip olduklarının bilincine varmışlardır. Kadınların erkek dünyasından ayrılan bu yaşamsal pratiklerinin onların kazanımlarını kullanamamalarına neden olduğu fikri sorgulanmaya başlanmıştır. İkinci dalga feminizme önemli eserleri ile katkıda bulunan isim ise Simone de Beauvoir’dır. “İkinci Cins” adlı kitabında kadın olmanın sosyolojik, psikolojik ve felsefi temellerini herkesin anlayabileceği bir üslup ile örneklendirerek aktarmıştır. Bu bağlamda da kadınların ikincilleştirilmesine ve ataerkilliğin yaygınlaşmasına zemin hazırlayan ev ortamı ve aile yaşamının yeniden düzenlenmesi, kadınların kendi bedenleri üzerinde söz hakkı sahibi olmayı istemeleri gibi konular gündeme gelmiştir. Edebiyattan medyaya, kültürden sanata, eğitimden akademiye her alanda cinsiyetçi kodlar deşifre edilerek bunlarla mücadele başlatılmıştır. Eleştirel anlamda incelendiğinde ikinci dalga feminist hareketin feminizmin örgütlenmesi ve kurumsallaşması anlamında öne çıkan çalışmalarının kuram üretmekten daha etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Donovan, 2015, s. 223). Bu dönemde tartışılan feminist teoriler varoluşçu feminizm ve kültürel feminizmin devamı niteliğindedir. Radikal feminizmin de ayrıca bu dönemde oluşmaya başlayan önemli feminist teoriler arasında yerini aldığı bilinmektedir (Donovan, 2015, s. 265).

1990'lı yıllar itibariyle başlayan üçüncü dalga feminist hareketin ise post modernizm ve çok kültürcü teorinin etkisi altında kalarak kadınlar arasındaki farklılıklara odaklandığı görülmektedir. Her kadının yaşamış olduğu toplumsal yapı ve kültürel değerler içerisinde cinsiyetçi uygulamalardan farklı düzeyde etkilendiği düşüncesi ortaya konmuştur. Bu farklılık aynı zamanda kadınların sahip olduğu etnik kimliği ve cinsel yönelimi tarafından da etkilenmektedir. Bununla beraber kadınların ait olduğu sınıfın da kadınların ezilme biçimleri üzerinde doğrudan etkide bulunduğu düşünülmüştür (Donovan, 2015, s. 349).

### **3. Alice Salomon'un Yaşadığı Dönemin Kadına Bakış Açısı ve Kadın Hareketinin Oluşumu**

Alice'in yaşadığı yıllar içinde (1872 – 1948) kadınların temel olarak ikiye ayrıldıkları dikkat çekmektedir. Bu sınıflamada ilk kategoride maddi durumu iyi bir ailede doğan, sınırlı eğitim alabilen, erkeklere yardımcı konumunda öğretmenlik, büro personeli gibi işlerde düşük ücrete çalışabilen kadınlar yer almaktadır. Bu kadınların evlenmeleri kutsiyet arz etmektedir ve mutlak surette evlenmeleri beklenir. Yine aynı kategorideki kadınlar sosyal yaşamdan izole ederler. Yükseköğrenim hakları yoktur. Bunun yerine dikiş, dans, müzik, yemek gibi dönemin zihniyetince kadınlara layık olarak görülen alanlarda eğitim alırlar. Bu dönemde burjuvazi kadınları dahi yönetim gibi eğitim, bilgi gerektiren işlerde çalıştırılmazdı. Dönemin ünlü filozofları bile kadınların kamusal alana çıkışını "büyük aptallık" olarak nitelendirmekteydi (Salihoğlu, 1988). Kadınlar şefkat verme, erkeğin ihtiyaçlarını karşılama aracı olarak görülür, çocuklarının yaşamı hakkında bile fikir sunamaz, çocuklarının gelecek planlarına müdahil olamazlardı (Seyyar ve Köleoğlu, 2021, s.151). Bu noktada bu dönem burjuvazi kadınlarının sosyal hayatı 3 "k" larla sınırlandırılmıştı: Kinder-Küche-Kirche (Çocuk-Mutfak-Kilise). 1945 yılı öncesine kadar Almanya'da ideal kadını formüle etmek için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkan 3k'ların\*, Nazi Almanya'sında devletin genel politikası olarak uygulandığı, ikinci dünya savaşından sonra ise kadın hareketinin de etkisiyle sadece bir söylem olarak Almanca kullanım içerisinde yer aldığı bilinmektedir.

Diğer kategorideki kadınlar ise Sanayi İnkılabıyla endüstrileşen toplumda ucuz iş gücü olarak görülen ve düşük ücretlere uzun saatler çalıştırılan işçi kadınlardır. Bu kadınlar çalışsalar da ev içi üretim yükünü üstlenmişler ve eşlerine itaatle mecbur kılınmışlardı. Bir bakıma emekleri evin geçimine katkı sunmak ve erkeğin yükünü hafifletmekten öteye gidemiyordu. Özellikle savaş yıllarında erkeklerin cephede olmasıyla işçi kadınların yükü hepten ağırlaşmış fakat bu emek karşılığını bulamamıştır. Öte yandan çocuk, çalışma performansı üzerinde etkili olduğundan bir yük olarak görülmekteydi (Kuhlmann, 2008).

\* Kavram 16.yüzyılda ilk kullanıldığı dönemlerde; yatak odası, çocuk, mutfak, kilise ve kiler olarak ifade edilmekteydi.

İlginç olan burjuvazi kadınıyla işçi kadınının temelde erkek hegemonyasına tabii oldukları, ikinci sınıf insan muamelesi gördükleri bu dönemde iki kesimin birbirinden habersiz olmasıydı (Salomon ve Lees, 2004). Alice de yazılarında bu durumu vurgulamaktadır.

Alice'in yaşadığı dönemin kadın hareketinde birinci dalga feminist dönem olarak adlandırılan süreci kapsadığı görülmektedir. Yukarıda verilen kısa bilgiler bağlamında da ifade edildiği üzere bu dönemin feminist hareketi kadınların da erkeklerle eşit haklara sahip olması için mücadele vermiştir. 18.yüzyılın sonlarına doğru -1792 Wollstonecraft'ın eseri- ses getirmeye başlayan kadın hakları mücadelesi, Alice'in doğduğu yıl olan 1872 yılına kadar –yani aradan yarım asır geçtikten sonra- toplumsal yaşamda siyasal, ekonomik, sosyal ve düşünsel alanlarda bazı gelişme ve özgürleşmelerin meydana geldiği bilinmektedir. Sanayileşmeye başlanmasının ve liberal aydınlanma düşüncesinin etkisi ile ortaya konulan bu gelişmelerin Alice'in yaşadığı çevre ve onun yaşamında da önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Zaten Alice Salomon'un bir meslek olarak sosyal hizmetin gelişimine katkısının da iki toplumsal hareket tarafından şekillendiği görülmektedir. Bunlardan ilki sosyo-politik reformist hareket ve ikincisi de burjuva kadın hareketidir (Herz, 1997).

Almanya tarihinde kadın hareketinin İngiltere ve Fransa'dan sonra başladığı bilinmektedir. Almanya'da bu bağlamda ilk devrimci hareketlerin 1848'de ortaya çıktığı görülmektedir. Louise-Otto-Peters 1849 yılında ilk kadın gazetesinde kadınların özgürlüğü üzerine bir yazı kaleme almıştır. Nitekim kadınların oy hakkı talepleri burada tartışılmıştır. Auguste Schmidt ve Henriette Goldschmid'in de mensubu olduğu bu ilk kadın hareketi kuşağının en önemli hedefi kadınların çalışma ve eğitim hakkı olmuştur. 1865'te Almanya'da ilk kez Genel Alman Kadınlar Derneği'nin (Der Allgemeine Deutsche Frauenverein) kurulduğu bir kadın konferansı düzenlenmiştir. Düzenlenen bu konferansın temel amacı ise "kadın cinsiyetinin artan eğitimi ve kadın emeğinin tüm engellerden kurtarılması" olarak bilinmektedir. Resmi olarak bu, burjuva kadın hareketi olarak da bilinen ilk Alman kadın hareketinin işaretidir. 1849 yılından sonra kadın hareketinde oy hakkı üzerine uzun bir dönem tartışma yapılmamıştır. Konferansın ardından kurulan Kadınlar Derneği'nin Almanya'nın her yerinde yerel derneklerini kurarak 1870 yılında 10.000 üye sayısına ulaştığı görülmektedir (Herz, 1997, s. 12).

İlerleyen yıllarda kadınlara eğitim ve çalışma hakkı üzerine farklı derneklerin de kurulduğu bilinmektedir. Burjuva kadın hareketinden sonra ortaya çıkan proleter kadın hareketi arasında bir iki nokta haricinde çok ortak alan olmadığı görülmektedir. Proleter kadın hareketi ise kadın işçilerin toplumsal durumları üzerine yoğunlaşmıştır. Bununla beraber “burjuva kadın hareketinin proleter kadın hareketi zeminini yumuşattığı” da Clara Zetkin'in kendi cümleleriyle ifade edilmektedir. Burjuva kadın hareketi başından beri feminist bir hareket olarak görülmektedir. Bu da iki nedene bağlanmaktadır. Birincisi kadınlar aracılığıyla kadınlar için harekete geçmesidir. İkinci neden ise

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

mevcut ekonomik ve toplumsal düzen içerisinde kadınların kaygı ve talepleri için çalışmasıdır. Buna karşın proleter kadın hareketinin ise sosyalist işçi hareketinin içinde örgütsel olarak yerleştiği görülmektedir. Almanya'daki burjuva ve proleter kadın hareketi bağlamında ele alındığında Alice'in de burjuva kadın hareketi içinde yer almaya başlayarak feminist çalışmalara katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim çalışmanın ilerleyen kısımlarında da görüleceği üzere Alice'in kadın çalışmalarına girişinin 1893 yılı olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte Almanya'da proleter kadın hareketinin başlangıcı 1894 olduğundan Alice'in kadın hareketi ile burjuva kadın hareketi sayesinde tanışmış olması şaşırtıcı olmayacaktır (Herz, 1997, s. 16).

#### 4. Alice Salomon'un Doğumu ve İlk Yaşantısı / 1872 – 1892

Bu yıllar Alice için dönemin liberal ve varlıklı ailelerinin kızlarında olduğu gibi geçmiştir. Alice Salomon 19 Nisan 1872 Berlin doğumludur. Salomon'un babası Albert Salomon 18. yüzyıldan beri kuzey Almanya taraflarına yerleşmiş Yahudi olarak büyük Friedrich'in koruması altında bulunan tüccar bir aileden gelen zengin bir işadamı olup deri ticareti ile uğraşmaktadır. Bu göç halkasında Alice'in babası üçüncü jenerasyonu oluşturmaktadır. Alice Salomonun annesi Anna Salomon ise Breslau kökenli saygın bir bankacı ailesinden gelmektedir. Alice, üç kız ve iki erkek kardeşi ile Berlin'de görkemli bir evde büyümüştür. Büyük bir bahçesi bulunan bu evi Alice kendi cümleleri ile "Çocukluğumuzun cenneti" olarak tarif etmektedir ve Alice'in çocukluğu iyi korunmuş ve Berlin'in işçi kesiminden çok uzak bir yaşamdır. Babası sık sık iş seyahatlerine çıkan ve liberal görüşlü bir kişidir. Sosyal sorunlarla az ilgilenmektedir. Babasının ticaretle uğraşması sebebi ile Alice'in çocukluğunda evde genelde ticari bir atmosfer bulunmaktadır.

Annesi ise sivil muhafazakâr bir yaşam tarzı ile Alice'i eğitmiştir. Aile her ne kadar Yahudi olsa da din onların ev yaşamında büyük bir rol oynamamıştır. Onlar her zaman Hristiyanlığa göre kutlamalarını ve dini görevlerini yerine getirmişlerdir. Yahudilik onlarca sadece geleneklerin bir parçası olarak görülmüş ancak uygulanması zorunlu olarak hissedilmemiştir.

6 yaşında Zimmermannsche Höhere Töchterschule'ye başlaması eğitim hayatının başlangıcı olmuştur. Bu okul bir Hristiyan mezhep okuludur. Alice bu okulu tutkuyla severek ziyaret etmiştir. Alice ilköğrenimin ardından eğitimine devam ettiği Yüksek Kız Okulu'ndan (Höhere Töchterschule) sonra –bu okul 5.sınıftan 10.sınıfa kadar sürmektedir- Yüksek Sanat Okulu'nda Dikiş işleri üzerine eğitim almıştır. Alice'in yaşadığı dönemde kızların üniversiteye geçiş yapabileceği bir okul bile bulunmamaktadır. Yalnız Alice devam ettiği okuldaki edindiği bilgiler hakkında şöyle bir tanımlama yapmaktadır; "Her bir uğraşı hiçbir şey yapmamaktan daha iyi olmalıdır" (Salomon, 2004, s.125).

15 yaşında ailesine göre Alice'in eğitim hayatı son bulmuştur. Bu dönemde Alice Victoria-Lyzeums olarak adlandırılan bir nevi kız meslek yüksekokulu olan okulun sınavlarına hazırlanmıştır. Onun okul yıllarında başlayan ve ailesi tarafından şiddetle reddedilen öğretmen olma hayali için gizlice

öğretmenlik sınavlarına hazırlansa da bunda da başarılı olamamıştır. 15 ve 20 yaş arasında geçen yıllar Alice tarafından hayatının en mutsuz yılları olarak tanımlanmaktadır. Çünkü dönemin anlayışına göre varlıklı ailelerin kızlarının çalışması mümkün değildi. Bu nedenle Alice ev içerisinde kısıtlı bir yaşama tabi olmak durumunda kalmıştır. Diğer taraftan ise bu zaman dilimi Alice'in gelecekteki kariyeri için belirleyici bir rol oynamıştır. Çünkü kadınların paternalist\* toplum düzeninde yaşadıklarını bizzat deneyimleme fırsatı yakalamıştır.

### 5. Alice Salomon' un Yeniden Doğuşu/1893-1913

Alice yeniden doğuşunda kız kardeşinin evlenmesi ve çocuk sahibi olmasından sonra "teyze olmak, evde oturmak" gibi paternalist seçeneklerden sıyrılıp gönüllü olarak çalışabileceği bir vakıf bulmasının etkili olduğunu vurgulamaktadır (Salomon ve Lees, 2004).

Alice, Kadınlar ve Kızlar İçin Sosyal Yardım Çalışması Grubu'ndan 5 Aralık 1893'te Halk Salonunda başlayacak olan açılış toplantısı için bir davetiye almıştır, bu bir parça kâğıt Alice'in yaşamını değiştirecek kadar büyük rol oynamıştır. Bu grup hayırsever kuruluşlarda gönüllü hizmet sunmayı amaçlamaktadır ve adı geçen bu gruba Alice de böylelikle üye olmuştur. Bu üyelik Alice'in hayatında önemli bir başlangıç ve radikal bir değişimdir. Alice için kapanık ve kasvetli hayatından dışa dönük bir hayata doğru somut adımlar atılmaya başlanmıştır. İlk olarak sadece haftada bir gün kız yurdunda yardım etmeye başlamıştır. Çünkü bu sayede elit yaşamından sıyrılıp farklı bir yaşama sahip kadınların dünyasına geçiş yapmayı başarmış ve bu onun anlam dünyasını derinden etkilemiştir.

Alice için organizasyonun yöneticisi Jeanette Schwerin bir anne ve bir arkadaş olarak onun akıl hocası olmuştur. Ayrıca ailesinden göremediğini söylediği tanınma ve övgüyü Jeanette Schwerin'de bulmuştur. Bu durum Alice'te bulunan işlevsel olma, kadın hakları, bireysel değeri için mücadele verme tutkularının açığa çıkmasını sağlamıştır.

Ayrıca bu kurumda Alice, Jeanette Schwerin'in tavsiyeleri üzerine sosyal kritik yayınları okumaya ve felsefe literatürü ile ilgilenmeye başlamıştır. Otobiyografisinde belirttiğine göre Alice burada vatandaşlık ve sosyoloji dersleri de almıştır. Alice bu dersler sayesinde ufkunu genişletmiş ve kamusal alanda kadının görünmezliği üzerine eğilmeye başlamıştır (Waaldijk, 2012). Alice böylelikle sağlık sorunları yaşadığı için organizasyonda sıkıntılar çeken Bayan Jeanette'nin sağ kolu olmuştur. Onun sayesinde ulusal ve uluslararası kadın hareketi ile tanışmıştır. Bu gelişmeler Alice'in kadın hareketleri hakkında harekete geçmesini sağlamıştır. 1896'da Berlin'de düzenlenen "Uluslararası Kadın Çalışmaları ve Gayretleri" Kongresine katılmıştır. Aynı yıl İngiltere'ye ziyarette bulunup

\* Paternalizm veya Babacılık, toplum veya aile yönetimlerinde kararların, rehber ve ideal kabul edilen kişi veya kişilerce alınmasını öngören yönetim sisteminin adıdır. Toplum ve aile içerisinde bir hiyerarşik yapı bulunması gerekliliğine ve hiyerarşide en üst olan kişiler veya kişinin yürütmeyi elinde bulundurması gerekliliğini savunur.



oradaki yerleşim evi hareketinin temsilcileriyle görüşmüştür. Döndükten sonra ise kızlar için bir toplum merkezinin açılışını gerçekleştirmiştir.

Nitekim bunun ardından Alice'nin dönemin çalışan kadınlarının sosyal sorunlarını çözümlenebilmek amacı ile Çalışan Kadınlar Kulübünü kurmuştur. Bu noktada hizmet sunabilmek için kulübün gönüllü üyeleri mali destek sağlayıcısı konumundadırlar. Bu konumda başı çeken Alice olduğundan annesiyle çatışma yaşamıştır. Toplumun elit bir kızının varoş kesimi kadınlarıyla ilgilenmesi hakkındaki baskısı Alice'i yıldırمامıştır. Aksine bu kulüpte hizmet almanın çalışan kadınlar için bir hak olduğuna dair argümanlarını yurttaşlık bilgisiyle sağlamlaştırmıştır. Bu nedenle bu kadınlara sunulan hizmetleri bir eğitime tabii tutmuştur.

“Uluslararası Kadın Kongresi (International Council of Women/ICW)” tarafından düzenlenen bir konferansa 1899 yılında katılmıştır. 1909'da buranın sekreteri, 1920'de ise ikinci başkanı olarak seçilmiştir (Seyyar ve Köleoğlu, 2021, s.137).

Çalışan Kadınlar Kulübü'nde 1899'da ilk kez; bir yıllık sosyal hizmet programını başlatmıştır. Sosyal Çalışma için 1 yıllık eğitim kursu açmıştır. Bu Alice'in sosyal hizmetin bir mesleğe dönüşmesi anlamında ortaya koyduğu ilk yaşam eseridir. Bu kurslarda katılımcılar ekonomi politikası, sosyal politika, hukuk, sağlık bakımı, pedagoji ve çocuk bakımı derslerini dinlemişlerdir. Ve böylelikle mesleki anlamda sosyal çalışmanın ilk temelini Alman toplumuna kazandırmıştır. Ayrıca onun ortaya koyduğu tüm uğraşılarda bazılarının iddia ettiği gibi kadın olarak kendini gerçekleştirme gayesi değil de sınıf farklılıklarının üstesinden gelmek bulunmaktadır. Bu farklılıklarda onun odak noktası özellikle kadınlar üzerinedir (Knüppel, 2004). Onun başlattığı bu kadın hareketinin yönü resmi olarak “organize olmuş annelik” olarak adlandırılmıştır. Çünkü dönemin toplumsal, siyasi ve ekonomik yapısı halen kadını özel alanda baskın görmüştür. Dolayısıyla Alice'in bu çabaları kadın hareketlerine öncü olurken paternalist kabuğunu henüz yeni kıran Alman toplumu tarafından bu şekilde değerlendirilmiştir (Feustel, 2006).

Diğer yandan Alice 1900'lerin başında, öğrenci olarak kaydolmadan üniversitede derslere katılmaya başlamasıyla hayatının kritik bir kararını da almıştır. 1902 yılında resmi olmasa da üniversitede dersler almaya başlamıştır. Prusya Eyaletine bağlı üniversiteler 1896 yılında bayan misafir öğrencileri kabul etme kararı almışlardır. Alice de bunu fırsat bilerek Berlin Friedrich-Wilhelms Üniversitesi'nde sosyoloji ve kamu yönetimi ile ilgili seminerlere dinleyici olarak katılım sağlamıştır (Seyyar ve Köleoğlu, 2021, s.137). Salomon burada ekonomi biliminin öncülerinden Max Sering, Max Weber ve Gustav Schmoller'den ders almıştır. 1902 yılında ise Alice bu üniversitede istisnaya tabi tutulmuş tarih, iktisat ve felsefe alanlarında resmi olarak ders almaya hak kazanmıştır. Buradan 1904'te tamamladığı ders döneminin ardından senato kararı ile doktora tezi yazma hakkı elde edip 1906'da mezun olmuştur. 1906 yılında, günümüzde bile tartışılan kadınlarla erkeklerin

eşitsiz maaş almaları hakkında tezini yazıp doktor unvanını almıştır. Doktora tezinin başlığı ise “Kadın ve erkek işçilerin eşit işlerinin eşit olmayan ücretlendirmesinin sebeplerinin belirlenmesi” dir. Alice Salomon bu tezinde ücret sistemindeki adaletsizliğin doğal yasalardan kaynaklanmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla verilecek mücadelelerle ve yapılacak düzenlemelerle bu eşitsizliğin ortadan kaldırılabilir olduğunu savunmuştur. Salomon bu tezi ile aynı zamanda “eşit işe eşit ücret” ilkesini akademik anlamda ilk öne atandır. Kadınların yaptıkları işlerin değersizleştirilmesinin önüne geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Salomon, 1906).

Alice’in kadın erkek eşitsizliği noktasındaki çabalarının etkisi doktora tezinde de görülmektedir. Kadınların ucuz işgücü olarak görüldüğü, elit ya da işçi olduğuna bakılmaksızın eğitim, yurttaşlık gibi haklarının olmadığı, yönetim ve organizasyon gerektiren işlerde çalıştırılmadığı gibi düşüncelerle bu dönemde Alice kadın hareketleri için devrim sayılabilecek adımlar atarak bunu akademi dünyasına da taşımıştır (Feustel, 2006). Çalışan kadınların ihtiyaçları ve ücret eşitsizliği noktasında akademide de çalışmıştır. Çalıştığı konular bugün bile güncelliğini korumakta ve kadın hareketlerince konuşulmaktadır.

### **6.1908 Sosyal Kadın Okulu**

Alice’in kadın alanındaki çalışmaları ve bilim insanı kimliği sosyal hizmet sunumunun bir eğitime, bir uzmanlığa bağlı olması fikrini açığa çıkarmıştır. Alice sosyal hizmet sunacak kimselerin yurttaşlık, pedagoji gibi eğitimler almasının bu hizmetlerin kalitesini artıracaklarını savunmuştur. Çünkü Alice’e göre toplum yapısı bireyin refahını kendi çabalarıyla yükseltmesine imkân vermiyorsa -kapitalist düzen gibi- devlet emek sahiplerine iyilik halleri için gerekli hizmetleri sunmalıdır. Bu noktada hak olarak tanımlanan bu faaliyetlerin sistemli, planlı ve şeffaf sürdürülebilmesi bu tip bir okulun açılmasıyla mümkündür (Salomon ve Lees, 2004).

Bu nedenle 1908 yılında Berlin Schöneberg’de yöneticiliğini de üstlendiği Sosyal Kadın Okulunu açmıştır. Bu okul halen bugün de eğitim vermeye devam etmektedir. İlk zamanlar Sosyal Pedagoji ve Sosyal Çalışma için Yüksekokul adı altında öğrenci yetiştiren okulun adı 1993 yılında değiştirilerek bugüne kadar Alice Salomon Meslek Yüksekokulu olarak gelmiştir.

Alice Salomon’un kariyerindeki bu adım sosyal hizmet eğitiminde çağ açmıştır. Nitekim 1929-37 yılları arasında Alice “Sosyal Hizmet Okulları Birliği”nin başkanlığını yürütmüştür (Kniephoff-Knebel ve Seibel, 2008). İkinci dünya savaşının ayak seslerinin duyulduğu yıllarda Alice kadın hareketleri noktasındaki çalışmalarına ara vermezken sosyal hizmet alanındaki ilk kitap kabul edilen Mary Richmond’un “Sosyal Teşhis”ini Almancaya çevirmiştir.

Diğer yandan 1909 yılında Lady Aberdeen vasıtasıyla Uluslararası Kadın Birliğinin gönüllü sekreteri olarak görev yapmaya başlamış ve böylece Amerika’ya ilk seyahatini gerçekleştirmiştir. 1904’ten beri tanıştığı Lady Aberdeen Alice için Bayan Jeanette’nin yerini almış ve ona anne gibi

akıl hocalığında bulunmuştur. Alice, Lady Aberdeen ile daha önce de İrlanda'da görüşüp annesinin ölümünden sonra da burada Hristiyanlığa geçiş yapmıştır. 1925 yılında Almanya Kadınlar İçin Sosyal ve Eğitsel Çalışmalar Akademisini kurmuştur. Bu akademi farklı çalışmalar ve gelişim kurslarının yanı sıra akademide bir araştırma bölümü de kadının aile, iş ve kamu hayatındaki özel tecrübe ve görüşlerini değerlendirmek için kurulmuştur (Sagebiel, 2010, s. 55).

### 7.Savaş'ın Gölgesinde Geçen Yıllar

1933 yılında "Sosyal ve Pedagojik Kadın Çalışması için Alman Akademisi" kendiliğinden kapanmıştır. Akademinin kapanma sebebi akademiye yönelik Nazi tehdididir. Akademinin kapanmasıyla akademi yöneticileri tarafından burada bulunan kadınlar arşivi, akademideki öğrencilerin listesi ve üyelerin isimleri imha edilmiştir. Bu durum da kaçınılmaz bir şekilde Alice'in hayatının en olgun döneminde ortaya koyduğu eserlerin tahrip edilmesine yol açmıştır. Nazi yönetiminin ilk yarısında Alice kazandığı ve sahip olduğu tüm kamusal görevlerini yitirmiştir. Sadece resmiyette bulunmayan akademinin başkanlığı ve Sosyal Kadın Okulları Konferansı yöneticiliği bunların dışındadır.

Bundan sonra Alice bir yardım komitesinde Yahudi kadın sığınmacılar için çalışmış ve Uluslararası Sosyal Okullar Komitesi başkanı olarak kalmıştır. Bu komitenin vekaletinde sosyal yüksek öğrenim hakkında 32 ülkede geniş kapsamlı, karşılaştırmalı ve ücretli bir araştırma yürütmüştür. Onun arkadaş çevresi arasında yaygınlaşan bir söylentiye göre Alice o kadar fakirleşmişti ki üyesi bulunduğu birliklerin aidatını dahi ödeyemeyecek duruma gelmişti. 1934 yılı içerisinde bu araştırma için 6 ay boyunca bir kütüphanede çalışmıştır. 1936/1937 yıllarında dört aylık bir süre için tekrar Amerika'ya seyahat etmiştir. Amerika'dan Almanya'ya dönüşünden üç ay sonra ise Naziler tarafından Almanya'dan kovulmuştur. 25 Mayıs 1937'de gerçekleşen ve dört saat süren bir gestapo sorgulamasından sonra ona Almanya'yı üç hafta içerisinde terk etmesi gerektiği aksi takdirde eğitim kampına gönderileceği söylenmiştir. Tüm uyarılara rağmen Alice genç meslektaşlarına kaçış için yardım etmiş ve daha sonra İngiltere üzerinden Amerika'ya geçiş yapmıştır.

Önceleri Alice kesinlikle gönüllü olarak iltica edeceği üzerine düşünmemiştir. Ancak kırk yaş altındaki insanların Nazi baskısı nedeniyle Almanya da varlık gösterememesi Alice'in Almanya'yı terk etme fikrine alışmasını sağlamıştır. Bu nedenle ABD'ye iltica ederek New York'a göç etmiştir. Unvanları elinden alınmış; eserlerinin yok oluşunu da seyretmiştir. Alice'in kendi tanımlamalarına göre onun ilk sürgün yılı acıklı ve yalnız geçmiştir. Yeğeni Albert Salomon ile kalmaya çalışmış ancak din değişikliği gibi sebeplerden dolayı bu onu zorlamıştır. Daha sonra 4 yıl boyunca kendisine bir yer buluncaya kadar otellerde, yurtlarda ve geçici konaklama yerlerinde kalmıştır. Sığınmacılığının ardından iki yıl geçtikten sonra 1937 yılında Alman vatandaşlığı ve doktor unvanı

alınmış, Amerikan vatandaşlığını ise ilk olarak 1944 yılında alabilmiştir. Alice Salomon daha sonra tarihe en önemli Alman sığınmacı olarak geçecek bir şekilde 29 yada 30 Ağustos 1948'de New York tarihinin en sıcak günlerinden birisinde evinde ölü olarak bulunmuştur. Brooklyn'de hiçbir cenaze töreni yapılmadan defnedilen Alice'in yaşamının son 11 yılı yalnızlık içerisinde böylelikle sona ermiştir. Bütün bunlara rağmen Alice arkasında 28 kitap ve 250 den fazla makale bırakarak feminizm ve sosyal hizmet çalışmaları için bir öncü olmayı başarmıştır (Kraimer ve Altmeyer, 2016).

### 8.Kadın Hareketleri ve Alice Salomon

Alice Salomon 1909'dan itibaren Uluslararası Kadın Konseyi'nin yönetim kurulunda görev almış, Hollanda ve İrlanda gibi farklı ülkelerde, incelemelerde bulunmuştur. Aynı zamanda çalışma yaşamında kadınlar ve aile hakkında bir araştırma yapmıştır. Yahudi kökenli ve kadın olmak\* gibi toplumsal cinsiyete dayalı sorunları aynı anda yaşamış buna rağmen çığır açmış bir isimdir. Bu nedenle kadın hareketlerinde Alice uluslararası çalışmaları ve bakış açısı ile feminist sosyal hizmet uygulaması içinde kritik öneme sahiptir (Kuhlmann, 2008).

Alice'in zamanında sosyal çalışma kişisel yardım olarak anlaşılrsa da onun için bu ezilmiş sınıfların yükseltilmesi olarak ele alınmıştır. Alice buna bir yandan politikada aktif olarak çalışma aracılığıyla diğer yandan ise günlük yaşam sorunlarına somut yardımlar sunan kurum ve kuruluşlar aracılığıyla ulaşmaya çalışmaktadır. Alice 27 yaşında iken 1899 yılında 2. Uluslararası Kadın Kongresi'ne katılarak ilk defa uluslararası bir tartışmada aktif olarak bulunmuştur. Salomon bu katılımı birinci dalga olarak adlandırdığımız o dönemin kadın hareketini Almanya için daha yapılandırılmış ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını amaçlamaktadır. Bu amacı için ise Alice kadınların sosyal hizmet eğitiminde ve pratiğinde daha fazla yer alması gerektiğine inanmaktadır (Feustel 2006).

Alice de bu dönemin kadın hareketi anlayışına uygun olarak kadın ve erkeklerin temelde farklı olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte kadın haklarının kazanılmasında temel esasın kadın ve erkeklerin birbirini bütünleyiciliği olması gerektiği vurgusunu yapmaktadır. Buradan hareketle söylenebilir ki Alice'in yardım teorisi sosyal adalet üzerine kurulmuştur. Çünkü Alice toplum içinde eşitsizliklerin giderilmesiyle sosyal refaha ulaşabileceğini savunmuştur. Bu noktada feminist sosyal hizmet çalışmalarını da başlatan kişidir. Birinci dalga kadın hareketinin de savunduğu üzere erkek ve kadınların mülkiyet, iş yaşamı ve eğitim gibi konularda eşit haklara sahip olması gerektiği Alice'in çalışmalarında da görülmektedir. Bu bağlamda Alice Salomon liberal sosyal reformcu olarak kadın hareketinde yerini almaktadır. Özellikle iş yaşamı konusunda Alice kadınların sosyal hizmet gibi

\* Kadınların yaşamış olduğu çift dezavantajlılık durumu her ne kadar "kesişimsellik" kavramıyla ifade edilse de Aksu Bora kadınların yaşamış olduğu her türlü dezavantajlılığın zaten toplumsal cinsiyet çatısı altında ele alınacağına inandığından bu kavramı gereksiz gördüğünü ifade etmektedir.

alanlarda daha aktif bir rol alarak toplumun şekillenmesine katkıda bulunacağına inandığını belirtmektedir. Çalışma olmadan kadınların topluma adapte olamayacağını düşünmektedir. Kadın hareketinin savunmuş olduğu kadınların da erkeklerle eşit eğitim hakkına ise Salomon farklı bir şekilde yaklaşarak okulların kız çocukları yararına yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşündüğünü söyleyerek fikirlerini beyan etmiştir (Sagebiel, 2010, s. 46).

Nitekim I. Dünya Savaşı sırasında orduya alınan kadınlar için gönülsüz de olsa çalışan Alice yaşamın bütün noktalarında kadınların dişilik, doğurganlık gibi özelliklerinden ötürü ezildiğini vurgulamıştır. II. Dünya Savaşına kadar Jane Addams gibi savaş karşıtı bir duruş sergilemiştir.

Alice Salomon kadın ve erkeklerin yetenek ve kalite bakımından birbirlerinden farklı oldukları görüşünü temsil etmektedir. Bu farklılık modeli üzerine temellenen Alice'in düşünceleri kamusal alanda kadına özel bir misyon yüklemektedir ve O bununla kadının sosyal çalışmada öncülük etmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Alice Salomon'un sosyal çalışmaya kadın çalışması olarak bakışının temel fikri kadınlar arasındaki kaynak değiş tokuşuna dayanmaktadır. Hem burjuva kadınları hem de işçi kadınların bir baskı altında bulduklarını savunmaktadır. İşçi kadınlara işveren tarafından aşırı iş saati ile yüklenilirken burjuva kadınlarının da iş hayatına geçişleri reddedilmiştir ve altın kafeste eve bağlı bir hayat sürmektedirler. Alice sosyal eğitim sayesinde birine eksik olanla diğerine fazla olanı denkleştirmeyi sağlamak ve para, zaman, iş gücünde değişimi gerçekleştirmek istemiştir. Mülk sahibi kadınlar işçi kadınların çalışma saatlerinin kısaltılması için işe başlayacak, çocuk ölümlerine ve gençliğin istismarına karşı mücadele edecek, çocuklar için bakım imkanları oluşturacak ve daha iyi yaşam koşulları sağlayacaklardı. Salomon'un görüşüne göre kadınlar olayın içinde bulduklarından dolayı problem çözümünde daha yetenekli olmaktadır. Alice'in yaptığı çalışmalar olumlu sonuç vermiş ve kadın derneği tarafından her geçen gün daha fazla sosyal çalışma görevi üstlenilmiştir. Buna eş zamanlı olarak da kadın hareketi sayesinde çocuk ve anne koruma yasası çıkarılmıştır (Sagebiel, 2010).

Çalışmada belirtildiği üzere kadın hareketinde düzenlenen politik uygulamalara aktif katılımı\* sosyal hizmet için ulusal ve uluslararası kadın hareketini desteklemesi\*\* de Alice'i önemli kılan etkenler arasındadır. Jane Adams ve Mary Richmond'un fikirlerini Almanya'ya getiren kişidir. Alice muhatapları sadece kadınlar ve kızlar olan bir eğitimi kadınların yararı için uygun görmüştür. O böylelikle kadınlara sorumluluk, gönüllü atılganlık, toplumsal ve siyasal süreçlere katılım, tatmin

\* Alice'in siyasal arenadaki kadın haklarının savunuculuğu anlamında gerçekleştirdiği çalışmalara vurgu yapmaktadır.

\*\* Jane Adams gibi Barış ve Özgürlük İçin Uluslararası Kadın İşbirliği'ne katılmıştır. Uluslararası Kadın Kongresi'ne katılmıştır.



edici bir iş sağlanması önünü açmıştır. Özellikle Almanya'nın o dönem içinde bulunduğu durum değerlendirildiğinde Alice'in katkılarının önemi paha biçilemez bir değer kazanmıştır.

Alice tarafından en çok da radikal feminizm savunucuları eleştiriye maruz kalmışlardır. Çünkü radikal feministlerin kadınlar yararına olduğunu savunduğu aşırı eşitlikçi ve köktenci istekleri mevcut imkanları zorlamaktadır. Bu da kadınlara yönelik yapılması gereken cinsiyetçi ayrımı sona erdirici uygulamaların pratiğe geçirilmesini engellemektedir. Aynı zamanda radikal feministlerin bu tavrının kadının aile içindeki özel konumunu tehlikeye attığını da belirtmektedir. Çünkü bu hareket kadının sosyal ve siyasi hayattaki yerine odaklanmaktadır. Alice'in bu alandaki temel hedefinin ise aile içindeki kadının koruyucu tutumunu sosyal hizmet mesleğine ve alanına aktararak toplumsal yaşamda kadının sosyal rolünün ve statüsünün yükseltilmesi olduğu görülmektedir. Nitekim Alice'i hem bir sosyal çalışmacı hem de bir kadın hareketi savunucusu yapan temellerden birisi de budur (Seyyar ve Köleoğlu, 2021, s152).

Ancak sosyal çalışma ve kadın hareketinin tarihi incelendiğinde Alice'in savunmuş olduğu fikirlerin tam anlamıyla yerleştiği iddia edilememektedir. Bunun temel nedeni ise kapitalist sistemin oluşturduğu düzenden önce ataerkil sistemin var olmuş olması şeklinde ifade edilebilmektedir (Seyyar ve Köleoğlu, 2021, s. 153).

Alice Salomon'un çalışan kadınları desteklemek ve onların çalışma koşullarında iyileştirmelerin yapılması amacıyla ortaya koyduğu mücadele de kadın hareketinin bir dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Demir çelik fabrikasında çalışan erkeklerin günlük 10 saat çalışma hakkının kendilerine de verilmesi için grev yapan tekstil işçisi kadınları yaptığı çalışmalarla desteklediği bilinen mücadele örneklerinden sadece birisidir (Seyyar ve Köleoğlu, 2021, s.151). Çalışmak mecburiyetinde olan kadınların ailevi sorumluluklarını yerine getirme ve çalışma yaşamının rekabetçi dünyası arasında sıkışıp kalmalarından dolayı dezavantajlılık durumlarının arttığını ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte çocuk yetiştirme konusunda daha uzmanlaşmış bir bakış açısıyla kadınların faydalanabileceği gündüzlü bakım hizmetlerinin ve aile danışma merkezlerinin olmasını savunmaktadır. Bu bağlamda da Alice sosyal çalışmayı dezavantajlı konumdaki her kadına yapılacak ne sadece maddi destek ne de psiko sosyal destek olarak görmenin ötesinde "annelik işinin" toplumca kabul edilmesini ve bir meslek olarak görülmesini amaçlamaktadır (Kuhlmann, 2000, s.77).

Salomon çalışmalarında kapitalist sistemin kadınlar üzerindeki olumsuz etkilerine de değinmiştir. Kapitalist sistemin toplumsal örgütlenmesinin bir tür erkek otoritesine dayandığını ve bunun da kadınların ezilmesine sebep olduğunu belirtmektedir. Ataerkil sistemin, kapitalist sistemin desteğini de arkasına alarak yoksulluğu ve kadınların ezilmesini artırdığını ifade etmektedir. Alice Salomon kadınların lehine yürüttüğü kadın aktivistliği çalışmalarında daha önceki alanlarda olduğu

gibi burada da burjuva kadının hemcinsleri olan işçi kadınlarını ataerkil kapitalist sistemin ezilmesinden korunmasına yardımcı olması gerektiğini düşünmektedir (Seyyar ve Köleoğlu, 2021).

### 9. Sonuç

Alice Salomon (1872-1948), modern sosyal hizmetin en önemli öncülerinden biridir. Bununla birlikte, Alice Salomon'un Almanya'dan bir Yahudi olarak Nasyonal Sosyalist diktatörlüğünden kaçmak zorunda kalması nedeniyle, çalışmaları ve sosyal hizmet pratiği, teorisi ve mesleği konusundaki başarıları, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki ilk on yıllarda bilinmiyordu. Bu çalışmada Alice Salomon'un yaşamının ve çalışmalarının kadın hareketleri için önemi irdelenmiştir. Alice Salomon dönemin burjuva kadınlarının yaşamına başkaldırmakla yetinmemiş aynı zamanda işçi sınıfı kadınlarının sorunlarına da eğilmiştir. Bu noktada kendisi birinci dalga feminizmin Almanya ayağı olarak görülmektedir. Almanya'da kadın hareketinin geçirmiş olduğu tarihi süreç göz önünde bulundurulduğunda Salomon'un 20'li yaşlarında katıldığı feminist hareketin yönünün daha çok burjuva kadın hareketi olduğu görülmektedir. Ancak Alice burjuva kadın hareketinin kadınlar için daha yüksek eğitim hakkı ve iş yaşamında istihdam hakkı elde edebilmesi için olan çalışmalarını daha da genişleterek aynı zamanda bu kadınların işçi sınıfının sorunlarına duyarlı hale gelmesi için de çabalamıştır. Dönemin siyasi buhranları ve kadınların erkeklerden bariz bir şekilde aşağı görülmesi Alice'in başlıca ilgi alanını oluşturmuştur. Nitekim Alice çalışmalarına kadın alanında başlayıp doktora unvanını da kadın erkek eşitsizliği alanında yazdığı tezle almıştır. Bu nedenle dönemine damga vurmuş ve geniş kitlelerce kadın hareketleri için öncü olarak görülmüştür. Bu çalışmada da vurgulandığı gibi Alice'in kadın hareketlerine olan katkıları ulusal sosyal hizmet literatüründe daha az yer bulmaktadır. Oysa birinci dalga feministlerin talepleri için mücadele etmekten çekinmeyip aynı zamanda sosyal hizmetin bilimselliği noktasında kıymetli ve yeri doldurulamaz katkıları olan Alice bugünkü kesişimsel\* sorunlar olarak addedilen pek çok duruma kendi döneminde çözüm geliştirmek için çabalamıştır.

Nitekim annelik, çalışmak, yurttaşlık, kadınlık gibi birden fazla sıfatı kadınların taşımasında paternalist toplum yapısının engelleri üzerine düşünmüş ve uluslararası bilim dünyasına da bu noktada çalışılması için bilgiler sunmuştur. Alice hakkında yapılan bu çalışmanın onun kadın hareketi ve sosyal çalışma için verdiği mücadeleyi hangi amaçla ortaya koyduğunun gösterilmesi için kendi cümleleriyle bitirilmesi en uygun olacaktır: *"Hayatımda yaptıklarımın içerik olarak tek bir gayesi vardı: Daha çok adaletin olduğu bir sosyal nizamın, fırsat eşitliğinin, daha derin bir dayanışma ve kardeşlik duygusunun oluşması için katkı sağlamak."* (Salomon, 1983).

\* Kavramın açıklaması çalışmanın daha önceki kısımlarında yapılmıştır.

**KAYNAKÇA**

- Barney, D. D., ve Dalton, L. E. (2006). Social Work Under Nazism. *Journal of Progressive Human Services*, 17(2), 43-62. doi:10.1300/J059v17n02\_04
- Donovan, J. (2015). Feminist Teori. (M. A. Aksu Bora, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Feustel, A. (2006). The significance of international relations and cooperation in the works of Alice Salomon. *Translated by Swantje Siepmann, [http://www.uni-kassel.de/frau-bib/publikationen/ariadne\\_alt\\_inhalt\\_49\\_text\\_feustel\\_en.htm](http://www.uni-kassel.de/frau-bib/publikationen/ariadne_alt_inhalt_49_text_feustel_en.htm) (accessed February 22, 2009), 24-29.*
- Herz, R. N. (1997). Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Kniephoff-Knebel, A., ve Seibel, F. W. (2008). Establishing international cooperation in social work education: The first decade of the International Committee of Schools for Social Work (ICSSW). *International Social Work*, 51(6), 790-812.
- Kolay, H. (2015). Kadın hareketinin süreçleri, talepleri ve kazanımları.
- Kraimer, K., ve Altmeyer, L. (2016). The relationship between social work and social pedagogy—similarities in theory and profession from a German perspective. *Sociální pedagogika, Social Education*, 4(1), 25-37.
- Knüppel, H. (2004) Bibliographische Annäherungen an die Gründerinnen und Gründer der professionellen Sozialarbeit, Hochschulbibliothek, Fachhochschule Potsdam
- Kuhlmann, C. (2008). Alice Salomon (Germany), President 1928/29-1946. *Social Work and Society*, 6(1), 128-141.
- Sagebiel, J. (2010). Alice Salomon - Pionierin der Sozialen Arbeit in Disziplin, Profession und Ausbildung. C. Engelfried, & C. V. Kellenbeck içinde, *Gendered Profession* (s. 43-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Salihoğlu, H. (1988). Almanya'da ondokuzuncu yüzyıldaki kadın hakları tartışmalarına bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Salomon, A. (1906). Die Ursachen der ungleichen Entlohnung von Männer-und frauenarbeit. Leipzig: Duncker & Humblot Verlag.
- Salomon, A. (1983). *Charakter ist Schicksal*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Salomon, A., ve Lees, A. (2004). *Character is destiny: The autobiography of Alice Salomon* (A. Lees Ed.). Germany: University of Michigan Press.
- Seyyar, A., ve Köleoğlu, Y. (2021). Sosyal Politikalar Tarihi Açısından Alice Salomon'un Dünya Görüşü. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 10(26), 132-156.
- Singh, R. (2019). Pioneering in Professional Social Work Contribution of Mary E Richmond.
- Staub-Bernasconi, S. (2017). The problem with 'social problems' as domain of social work: a critical approach to the Melbourne 'global definition of social work' of 2014 and constructivist theories of social problems. *European Journal of Social Work*, 20(6), 958-971. doi:10.1080/13691457.2016.1278522
- Waalwijk, B. (2012). Social Worker Alice Salomon as pioneer of critical Social Sciences. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 21(4), 89-94.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, Etik Kurul Kararı gerektiren makaleler arasında yer almamaktadır.