

**International  
Anatolian  
Social Sciences  
Journal**



**Uluslararası  
Anadolu  
Sosyal Bilimler  
Dergisi**

**Yıl: 2022, Cilt: 6, Sayı:2**

**Issn: 2619-9425**

**Akademik**

**Hakemli**

**Indexli**

**Uluslararası Dergi**



**EDİTÖR**

Doç.Dr. Yusuf ARSLAN (Batman Üniversitesi)

**DİL EDİTÖRLERİ**

Prof. Dr. Meryem Ayan (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)

Dr. Jeffrey HOWLETT (Girne Amerikan Üniversitesi)

Dr. Mehmet Sait Halim GENÇOĞLU (Ardahan Üniversitesi)

Dr. Aytunç AYDIN (Ordu Üniversitesi)

**YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Dosay KENJETAY (Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan)

Prof. Dr. Carol GRIFFITHS (Yeni Zelanda)

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)

Doç. Dr. Yusuf ARSLAN (Batman Üniversitesi)

Dr. A. Haydar SÖYSÜREN (Ardahan Üniversitesi)

Dr. Gülnare MANAFOVA (Azerbaycan Milli Konservatoriyası)

**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)

**Tarandığımız Dizinler:** DRJI, Index Copernikos, EBSCO, Ulrich, Asos Index, Infobase Index, Cite Factor, ICI, Research Bip,I2OR, ROOT Index, SIS, İSAM, Science Gate, Acarindex, ESJI.

## İÇİNDEKİLER

1. PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK, ETİK ve ETİK KARAR VERME KAVRAMLARI ÜZERİNE BİR DERLEME. Esin ERDOĞAN, Sevda ARSLAN- Sayfa: 424-441- Derleme Makale
2. İSLAM HUKUKU VE TASAVVUFTA İLMÎ BİR SINIFLANDIRMA OLARAK AVÂM-HAVÂS. Adnan ALGÜL - Meryem GÖKDERE Sayfa: 442-459- Araştırma Makalesi
3. MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ'NİN KURUMSAL İTİBARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA Feryat ALKAN- Mehmet ERDOĞAN- Araştırma Makalesi
4. ENDÜSTRİ 4.0'IN İŞGÜCÜ PİYASASINA ETKİLERİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ, Pelin YANTUR, Sayfa: 476-489 - Araştırma Makalesi
5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YARATICI DRAMA İLE ÖĞRENMENİN ÖNEMİ, Esra Gezen Sayfa: 490-500 Araştırma Makalesi
6. SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN FARKLI BRANŞLARDA GÖREV YAPAN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ Gamze AVCI-Mukaddes SAKALLI DEMİROK Sayfa: 501-520 Araştırma Makalesi
7. 2022 RUSYA'NIN UKRAYNA'YI İŞGALİ: AB ENTEGRASYONU İÇİN YENİ DÖNEM, Sinem ÇELİK Sayfa: 521-533 Araştırma Makalesi
8. BOĞAZKESEN: FATİH'İN ROMANI'NDA POSTMODERNİST TEKNİK, Hacire AKTAŞ Seyit Battal UĞURLU Sayfa: 534-554 Araştırma Makalesi
9. KUVEYKİR ÖĞRETİSİNDE İSA MESİH ANLAYIŞI, Melek ÖZTÜRK Sami KILIÇ Sayfa: 555-572 Araştırma Makalesi
10. PARAŞKEV HACİEV'İN "TEMEL MÜZİK TEORİSİ" KİTABININ İNCELENMESİ, Yusuf ÇETİNKAYA, Sayfa: 573-585 Araştırma Makalesi
11. ÖĞRETMENLER ODASI KONUŞMALARININ EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME Handan AKBULUT Hüseyin ASLAN Sayfa: 586-608 Araştırma Makalesi
12. ÇOCUK EDEBİYATI KİTAPLARINDA BİRLEŞİK SÖZCÜK GÖRÜNÜMLERİ, İlker AYDIN Selennur YILDIZ, Sayfa: 609-630 Araştırma Makalesi
13. MÜLTECİLERİN YAŞADIĞI PSİKOLOJİK SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ÜZERİNE MİNÖR BİR DEĞERLENDİRME Ayfer AŞKIN SARI, Sayfa: 631-642 Araştırma Makalesi
14. COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM YAŞANTILARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN VE AİLELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ, Aysun YÜKSEL BAŞAR Yüksel GÜNDÜZ , Sayfa: 643-662 Araştırma Makalesi
15. ERGENLİK DÖNEMİ ONİOMANİANIN DEPRESYON VE BENLİK SAYGISI ARACILIĞIYLA YORDANMASI ÜZERİNE BİR DERLEME ÇALIŞMASI, Fatma İŞİK Sevda ASLAN, Sayfa: 663-677 Araştırma Makalesi
16. BİREYLERİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE ROMANTİK KISKANÇLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ Necip KAPLAN Hande TASA Sayfa: 678-691 Araştırma Makalesi
17. İSİM-FİİL VE SIFAT-FİİL YAPILARININ TÜRK DİLİ VE FRANSIZ DİLİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ Ali ÇİÇEK Sayfa: 692-700 Araştırma Makalesi
18. TÜRKİYE VE KAZAKİSTAN'DAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL VE BEŞERİ SERMAYE ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELENME Hüseyin Hüsnü BAHAR Nursulu ABDREMANOVA Sayfa: 701-718 Araştırma Makalesi
19. ERGENLİK DÖNEMİ, PSİKOLOJİK ZİHİNLİLİK, EBEVEYNE BAĞLANMA STİLLERİ VE ALEKSİTİMİ KAVRAMLARI ÜZERİNE BİR DERLEME Hüma Nur SELÇUK Sevda ASLAN Sayfa: 719-735 Araştırma Makalesi
20. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARININ EĞİTİM ORTAMLARINDA UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ Mahmut KARATAY , Sayfa: 736-757 Araştırma Makalesi

**PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK, ETİK ve ETİK KARAR VERME KAVRAMLARI  
ÜZERİNE BİR DERLEME****Esin ERDOĞAN\***  
**Prof. Dr. Sevda ASLAN\*\*****ÖZET**

Bu çalışmada psikolojik danışmanlık, etik ve etik karar verme kavramları ile ilgili bir derleme çalışması yapılmıştır. Etik kavramı ve psikolojik danışmanlık mesleğinin etik kurallarını incelemek amacıyla Amerikan Psikolojik Danışmanlar Birliği (ACA, American Counseling Association), Amerikan Okul Danışmanları Birliği (ASCA, American School Counseling Association), Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği etik yaklaşım ve kodları ele alınmıştır. Etik ikilemler açıklanmış ve araştırmacıların gizlilik, ikili-çoklu ilişkiler ve yetkinlik üzerine çalışmalar yaptığına ulaşılarak bu kavramlar üzerinde durulmuştur. Araştırmacıların etik ikilemlerin çözümüne yönelik geliştirdiği etik karar verme modelleri incelenmiştir. Son olarak çalışma ile ilgili sonuç ve öneriler belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik danışmanlık, etik, etik karar verme.

**A REVIEW ON THE CONCEPTS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING, ETHICS AND  
ETHICAL DECISION MAKING****ABSTRACT**

In this study, a review study was conducted about concepts of psychological counseling, ethics and ethical decision making. In order to examine the concept of ethics and ethical rules of the psychological counseling profession, the ethical approaches and codes of the American Counseling Association (ACA), American School Counseling Association (ASCA), Turkish Psychological Counseling and Guidance Association are handled. Ethical dilemmas are explained and it is emphasized that researchers have done studies about confidentiality, bilateral-multiple relationships, competence and emphasized on these concepts. Ethical decision making models are examined that researchers are developed solutions for ethical dilemmas. Finally, the results and suggestions are indicated.

**Keywords:** Psychological counseling, ethics, ethical decision making.

\* Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. Orcid: 0000-0003-1957-7451 esiinerdogann@gmail.com

\*\* Kırıkkale Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. Orcid: 0000-0001-6544-3302 sevda.aslan@gmail.com

Derleme Makale

Sayfa Sayısı:424-441

Makale Geliş Tarihi: 15.11.2021

Makale Kabul Tarihi: 24.03.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022



## 1. GİRİŞ

Profesyonel olarak psikolojik danışmanlık mesleği 1997 yılında “Ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alacak şekilde uygulanması” olarak Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (APDD) tarafından tanımlanmıştır. Psikolojik danışma sürecinde bireyde değişim ve süreçten yarar sağlama amaçlanmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008).

Psikolojik danışmada psikolojik danışman önemli bir terapötik güçtür (Voltan Acar, 2012:76). Mesleki açıdan yetkinlik, temel mesleki değerlerin farkında olmak, danışanın yararını düşünmek psikolojik danışmanın sahip olması gereken özelliklerdendir (Türk PDR-DER, 2021:6). Etkili bir psikolojik danışman kişisel farkındalık ve anlayış, psikolojik bakımdan sağlıklı olma, etnik köken ve kültürel unsurların kendisi ve başkaları üzerindeki etkilerini anlama ve bunlara karşı duyarlı olma gibi özelliklere sahip olmalıdır. Aynı zamanda açık fikirli olma, nesnel olma, yetkin olma, güvenilir olma, kişiler arası ilişkilerde çekici olma gibi özelliklere de sahip olmalıdır (Hackney ve Cormier, 2008:13). Etkili psikolojik danışman özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Türk PDR-DER, 2021:6,7).

1. Ruhsal yönden sağlıklı, gereksinimleri ve yeterliliklerinin farkında olmalıdır.
2. Öz bakıma sahip olmalıdır.
3. Alanda teorik ve uygulama olarak yeterli olmalıdır.
4. Bütüncül bakış açısına sahip olmalıdır.
5. Kendini geliştirebilmeli ve yenileyebilmelidir.
6. Yaptığı çalışmalarda şeffaf ve açık olmalıdır.
7. Danışanına ve topluma yol gösteren nitelikte olmalıdır. Liderlik özelliklerini bulundurmalıdır.
8. Danışanın özerkliğine saygı duymalıdır.
9. Danışanın iyiliğini önemsemeli etik ve kültüre duyarlı olmalıdır.
10. Adil ve eşit hizmette bulunmalıdır.

Psikolojik danışmanın danışanın çıkarını ve iyiliğini gözetmesi etik kurallara uygun sorumlu olduğu bir davranıştır (İkiz ve Totan, 2014:271). Psikolojik danışman kendi değerlerinin ve mesleki değerlerin farkında olmalıdır. Danışanlarıyla yaşanan değer çatışmalarında değer aktarımı yapmamaları bu konuda farkındalık geliştirmeleri ve etik kodlara başvurmaları gerekmektedir. Etik kurallara uygun olmak, kişisel değerler ve mesleki değerleri gözetmek psikolojik danışmanın etkililiğini belirlemektedir (Türk PDR-DER, 2021).

Psikolojik danışma bir süreçtir. Bu süreçte psikolojik danışmanın hem kişisel hem de mesleki açıdan sorumlulukları bulunmaktadır. Kişisel olarak farkındalığının yüksek olması, mesleki yetkinlik düzeyinin yüksek olması ve mesleki etik ilke ve standartları benimsemesi sürecin etkililiğini artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı psikolojik danışmanlık, etik, etik ikilem ve etik karar verme kavramlarını, alanyazında belirtilen açıklamalar ışığında derleyerek ortaya koymaktır. Bu üç kavramın nasıl açıklandığını ortaya koymak ve bu konularda yapılan bazı araştırmaları derleyerek aktarmak amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine dayanmakta olup alanyazında konu ile ilgili açıklanan kavramlar doküman analizi tekniği ile toplanarak bir derleme şeklinde sunulmuştur. Doküman analizi tekniği, belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma süreçlerini içermektedir (Karasar, 2005).

## 3. ETİK

Doğru eylemler ortaya çıkarmak için belirli kültürel ve dini standartları ölçüt olarak geliştirilen, eylemi doğru ya da yanlış olarak ifade etmeye yarayan değerler sistemi ahlak olarak tanımlanmaktadır (Bond, 2017: 8). Genel olarak ahlak kelimesi ile etik kelimesi aynı anlamda kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklıdır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011:114). Ahlak kültüre özgü değerlere yönelirken etik çoğunlukla evrensel ahlaki değerlere yönelir (Bond, 2017:8). Etik, felsefi anlamda bireyin davranışlarının değerlendirilmesini inceler. Yanlışlığını doğruluğunu araştırırken olması gereken üzerinde durur. Etik duyarlılığın artması meslekleri etik ilkeleri oluşturma üzerinde çalışmaya yapmaya itmiştir. Mesleki kurumlar ve kuruluşlar ilkeler yayınlamaya üyelerinin uygulamalarına standartlar getirmiştir. Etik ilke ve standartlarla üyelerini korumak ve denetlemek amacıyla olmuşlardır (Taşdan ve Yalçın, 2007). Etik kuralları bilmek, bu kurallara uygun davranmak, güçlü bir mesleki kimliğe ulaşmayı sağlamaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2020: 1). Bir meslekte etik ilkelere göre hareket edilmesi toplumun da etik standartları benimsemesi açısından olumlu değerlendirilmektedir (Erdirençelebi ve Filizöz, 2019).

Bir meslek gurubunun ortaya çıkması etik kuralların da oluşmasını sağlamaktadır (Oktay ve Oktay, 2018:108). Alan bilgisi, genel kültürü ve formasyonu olan meslek üyelerinin; hizmet alanlarında, mesleki konularda ilgili yerlere ve diğer meslek üyelerine karşı tutumlarını belirleyen ilke ve standartlar meslek etiğini oluşturmaktadır (Türk PDR-DER, 2021:9). Meslek üyelerinin bağlı

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

buldukları dernekler, denetleme ve standart oluşturma amacıyla etik ilkelerle ilişkili etik kodları oluşturmaktadırlar (Arslan, Karataş ve Dostuoğlu, 2019:87). Türk Psikiyatri Derneği 2002 yılında, Türk Psikologlar Derneği ise 2004 yılında etik kodlarını yayınlamışlardır (Çetinkaya Yıldız, 2019:1473). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında etik ilkeler öncelikle Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA) tarafından ortaya konulmuştur. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında çalışanlar için etik ilkeler kitapçığı Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-DER) tarafından 1995 yılında hazırlanmış ve yayınlanmıştır (Taşdan ve Yalçın, 2007:100). 2006 yılında Türk PDR Derneği etik kodları revize etmiştir (Çetinkaya Yıldız, 2019:1473). Etik ilkeler okul psikolojik danışmanlarıyla birlikte tüm ruh sağlığı çalışanlarının uygulamalarını içermektedir (Taşdan ve Yalçın, 2007:100). Amerikan Psikolojik Danışmanlar Birliği (ACA, American Counseling Association) ve Amerikan Okul Danışmanları Birliğinin (ASCA, American School Counseling Association) etik yaklaşım ve kodları Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından yayınlanan temel standartlara referans olurken Türk PDR alan bilgisi ve uygulamalarına da referans olmaktadır (İkiz, Sevinç, Kaval, Yeğintürk ve Kalen, 2017:224,225). Türk PDR Derneği'nin etik ilkeler kitapçığında başlıca etik ilkeler: yetkinlik, dürüstlük, duyarlı ve saygılı olmak, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, toplumsal sorumluluk, mesleki ve bilimsel sorumluluk sahibi olmak olarak sıralanmaktadır (Çetinkaya Yıldız, 2019:1473). Siviş-Çetinkaya (2014) çalışmasında Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (APDD) etik kodlarının Türk PDR Derneği'ne göre kapsamının geniş, açıklamalarının daha açıklayıcı olduğunu belirtmiştir. Etik kod sayılarının da benzer olmadığına çalışmasında yer vermiştir. Ruh sağlığı dernekleri hem meslek yasasının çıkması hem de etik konusundaki ihtiyaçları karşılamak için çalışmalarına devam etmektedirler. Mevcut etik kodlar tüm dünyada ve Türkiye'de ihtiyaca istinaden oluşturulmuştur ve bundan sonra oluşacak kodlara etik ikilemler içeren durumlar meslek örgütlerine ya da mahkemelere yansdııkça çeşitlenecektir (Çetinkaya Yıldız, 2019). Psikolojik danışma alanının hızla gelişmesi ihtiyaç duyulan bir alan hâline gelmesi bazı yanlış uygulama ve etik sorunları da beraberinde getirmektedir (Bond, 2017: 13). Ayrıca ruh sağlığı yasasının eksikliği hizmetlerin sunulmasında sıkıntılara ve belirsizliklere yol açmaktadır (Çetinkaya Yıldız, 2019:1473). Bu sıkıntı ve belirsizlikleri giderebilmek, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek amacıyla Türk PDR derneği tarafından güncel etik kodları içeren Türk Psikolojik Danışma Etik Kodları kitabı 2021'de yayınlanmıştır.

Etik ilkelerin temelinde bulunan ahlaki ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Corey, Corey, Corey ve Callanan, 2015).

1. Özerklik: Danışanın kendi yönünü bağımsız bir şekilde belirleme davranışıdır.

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

2. Zarar vermeme: İstemli ya da istemsiz bir başkasına zarar verecek davranışlardan kaçınmayı ifade etmektedir.

3. Adalet: Bireysel farklılıklara bakılmadan herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

4. Sadakat: Bireylerle kurulan ilişkiyi kötüye kullanmamayı ifade etmektedir.

Ahlaki ilkelerin yanı sıra temel erdemlerin sunduğu görüşler de etik ilkelerin ortaya çıkmasında önemli olmaktadır. Bu açıdan ahlaki ilkeler ve etik ilkelerin eşdeğerde ağırlığı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bazı temel erdemler aşağıda sıralanmıştır (Gümüş ve Gümüş, 2020).

1. İhtiyatlılık: Ortaya çıkan davranışın muhtemel sonuçlarını düşünme, buna göre hareket etme, diğer birey için en iyisini düşünme, etik ilke veya kuralların uygun olanını seçme olarak ifade edilmektedir.

2. Dürüstlük: Genelin iyiliğini düşünerek hizmet etme, yanlış amaçlarla yanlış davranışlarda bulunmama olarak ifade edilmektedir.

3. Saygılı olma: İnsanın özel bir dikkate ve saygıya değer olduğunu kabul etme olarak ifade edilmektedir.

4. İyilikseverlik: Bireyin iyiliğini isteme olarak ifade edilmektedir.

Türk PDR-DER (2006) etik kurallar kitapçığında temel ilkeler olarak ilk bölümde yetkinlik, dürüstlük, duyarlılık ve hoşgörü, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, toplumsal sorumluluk, mesleki sorumluluk yer almaktadır. İkinci bölümde özerklik, zarar vermeme yararına olma ve adalet, sadakat ilkeleri yer almaktadır. Etik ilkeler başlığından sonra etik standartlar başlığı gelmektedir. Başlık ve altındaki maddeler şu şekildedir:

1. Genel standartlar:

- a) yetkinlik sınırları
- b) uzmanlıkta gelişme
- c) bireysel farklılıklar
- d) başkalarına saygı
- d) ücret
- e) duygusal ve cinsel taciz
- f) başkalarına zarar vermemek



g) profesyonel kimlik

2. Psikolojik Danışma İlişkileri: Bireyle ve grupla psikolojik danışma ilişkisine yönelik yer almaktadır.
3. Ölçme ve değerlendirme: Test ve test dışı tekniklere yönelik kurallar yer almaktadır.
4. Araştırma ve Yayın: Araştırma ve yayına yönelik kurallar yer almaktadır.
5. Konsültasyon: Müşavirlik hizmetine yönelik kurallar yer almaktadır.
6. Mesleğe hazırlık: Psikolojik danışmanların eğitimcilerine yönelik kurallar yer almaktadır.
7. Özel Çalışma: Doktora düzeyindeki psikolojik danışmanların psikolojik danışma hizmetlerine yönelik kurallar yer almaktadır.
8. Personel Yönetimi: Yönetici konumundaki psikolojik danışmanlara yönelik kurallar yer almaktadır.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2006) Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin etik kurallarını referans göstermiştir. ACA (2014) giriş bölümünde temel ilkeler olan özerklik, zarar vermeme, faydalı olma, adalet, sadakat, dürüstlük ile birlikte kuralların amaçları yer almaktadır. Etik kodlar dokuz başlıkta şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Psikolojik danışma ilişkisi
2. Gizlilik
3. Mesleki sorumluluk
4. Diğer ruh sağlığı uzmanları ile ilişkiler
5. Ölçme ve değerlendirme
6. Süpervizyon, eğitim ve öğretim
7. Araştırma ve yayın
8. Uzaktan psikolojik danışma, teknoloji ve sosyal medya
9. Etik sorunların çözümü

Psikolojik danışma süreci ve danışan-psikolojik danışman ilişkisinin sağlıklı olması için etik ilkelerin benimsenmesi önemli olmaktadır. Bu sebeple psikolojik danışmanların eğitimleri süresince öncelikle farkındalıklarını artırmaları, etik ilke ve değerleri içselleştirerek profesyonel kimliklerini özümsemeleri ve gereken kaynaklardan yararlanmaları gerekmektedir (Üzar Özçetin ve Yalçın, 2015:133). Meslek standartları düşük olan psikolojik danışmanlar sayıca çok az olmasına rağmen, danışanlara ve psikolojik danışmanlık mesleğine zarar vericidirler (Bond, 2017: 17).

Koocher ve Keith-Spiegel (2008) etik olmayan meslek üyelerini aşağıdaki gibi ele almaktadır.

1. Etik standartlarda yetersiz olma
2. Uygulama alanının dışına çıkma
3. Danışanın ihtiyacına karşı duyarsız olma
4. Danışanları çıkarları doğrultusunda istismar etme
5. Sorumsuz davranış gösterme
6. Algılanan zarar karşısında zararlı yanıt verme
7. Tükenmişlik yaşama
8. Sınır koymada yetersizlik
9. Bencil düşünme
10. Dikkat kaybı sebebiyle hata yapma.

Etik ilke ve standartlar, meslek üyelerinin hizmet verirken nasıl davranmaları gerektiğini düzenlemektedir. Psikolojik danışmanların yardım hizmeti sağlaması, mesleki etik ilke ve standartlara uygun davranılmasını önemli hâle getirmektedir. Dolayısıyla mesleki etik ilke ve standartların eğitim sürecinden itibaren benimsenmesi gerekmektedir.

#### 4. ETİK İKİLEMLER

Danışan için hangi kararın doğru olacağı yönünde karar verememe, seçenekler arasında çatışma yaşama durumuna etik ikilem denilmektedir (Bond, 2017:271). Mesleğin standart bir biçimde icra edilebilmesi için ilkeler, kurallar, standartlar, yasalar belirlenmiştir. Tüm bunlar hizmet verirken kılavuz niteliğinde olmaktadır. Bazı durumlarda bu kaynaklar birbiriyle çelişebilmektedir. Karar verilmesi gerektiğinde ise birden fazla doğrunun olması, ilke ve standartların birbiriyle çelişmesi, ahlaki olanla etik olanın örtüşmemesi, ilke ve standartların uygulanışında zorluklar yaşanması etik ikilem yaşanmasına sebep olabilmektedir (Türk PDR-DER, 2021:108).

Etik ikilemler çoğunlukla aşağıda sıralanan kaynaklardan meydana gelmektedir (Bond, 2017).

1. Psikolojik danışmanın kişisel etik ve değerleri: Profesyonel olarak üstlenilen roller, kişisel etik ile mesleki role uygunluk arasında bir ikilem yaratabilmektedir. Bir ilişkide etik olarak değerlendirilen farklı bir ilişkide etik olarak değerlendirilemeyebilir. Bu ayırım kişisel değerler ile mesleki değerler arasındaki tutarlılığı etkilemektedir. Bu nedenle danışmanların etik sorumluluğu hem kişisel hem mesleki olmalıdır.

2. Mesleki kurallar: Meslek alanının kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Meslek kuralları psikolojik danışmanın esas alacağı ilk kaynaktır.

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

3. Kurumun politikası: Özel ya da devlet kurumunda çalışmak, çalışılan yerin politikalarını takip etmeyi gerektirmektedir. Bazı durumlarda kurumun politikası mesleki etik ilkeler ve standartlarla çatışma yaratabilmektedir. Örneğin birçok kurum danışan gizliliğinden ziyade çocuğu koruma politikası geliştirmektedir.

4. Ahlak felsefesi: İyi ve kötünün ortaya çıkışını belirlemek, etik ikilemin sonuçlarını sorgulamak amacıyla mantıksal muhakemeyi kullanmaktır.

5. Danışma yaklaşımları: Danışan odaklı yaklaşım uyum, empati, koşulsuz kabul gibi koşullar sunmaktadır. Danışanın özerkliğini, özgürlüğünü savunmaktadır. Özerklik etiğine dayanarak psikolojik danışmanın doğrudan etkisini kısıtlamaktadır. Psikodinamik yaklaşımda ise psikolojik danışman danışanın sıkıntısını hafifletmek, danışanın faydasına olanı değerlendirmek amacıyla refah etiğine dayanarak kendi uzmanlığını kullanmaktadır. Danışan merkezli model ve transaksyonel analiz gibi içgörüyeye erişme konusunda iyimser olan yaklaşımlar özerklik etiğini vurgularlar. Bilişsel davranışçı yaklaşım bilgiye yönelik inançların dikkate alınması, kısıtlı kaynaklarla daha fazla sayıda insana yarar sağlama gibi sebeplerle oluşturulmuştur. Danışma yaklaşımlarına bakıldığında bu değerler her ne kadar savunulabilir olsa da bu değerleri sorgulamadan almak mantıklı olmayabilir.

6. Hukuki kurallar: Bu kurallar psikolojik danışmanlık uygulamaları ile çoğunlukla uyumludur ve hukuki bilgiye sahip bir psikolojik danışman hak ve sorumlulukları için yasaları kullanmaktadır.

Etik ikilemlerin kaynağını fark etmek çözümüne yönelik adım atmayı kolaylaştırmaktadır. Kaynaklar bir ya da birden fazla seçeneği kapsayabilmektedir. Bu sebeple çözüme yönelik doğru bir adım atabilmek için etik ikilemin kaynağına ulaşmaya çalışmak gerekmektedir.

Literatüre bakıldığında psikolojik danışma ve rehberlik alanında etik ve etik ikilemler hakkında yapılan çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında etik ikilemler ilgili yapılan çalışmaların gizlilik (Akfert, 2012; Çetinkaya, 2014; 2015; İkiz, Otlu ve Arslan, 2017; İkiz Sevinç, Kaval, Yeğintürk ve Kalen, 2017; İkiz, Şensoy, Balkan ve Akıman, 2017; Lehr, Lehr ve Sumarah, 2007; Yam, 2017; Çetinkaya Yıldız, 2019), ikili ilişkiler (Hardal, 2011; İkiz, Şensoy, Balkan ve Akıman, 2017; Arslan ve Sommers-Flanagan, 2018a) ve yetkinlik (Akfert, 2012; Arslan ve Sommers-Flanagan, 2018b; Camadan, 2018; Lehr, Lehr ve Sumarah, 2007) üzerine olduğu görülmektedir.

#### 4.1.Gizlilik

Psikolojik danışmanlar ve danışanları arasındaki gizlilik, mesleki bir yükümlülüktür. Gizlilik, danışana ve onun mahremiyetine saygı duymaktır. Psikolojik danışma sırasındaki bilgiyi korumak, psikolojik danışmanın yükümlülüğü ile ilgili etik bir ilkedir. Başarılı bir psikolojik danışmada güven, gizlilik neticesinde oluşmaktadır. Danışanların çoğu da psikolojik danışmandan öncelikle gizliliği beklemektedir (Çetinkaya Yıldız, 2019:1474). Gizliliğin sağlanması psikolojik danışman ile danışan arasındaki terapötik ilişkinin başlaması, sürdürülmesi, sonlandırılması ve daha sonrası için gerekmektedir. Danışan psikolojik danışmanın paylaştıklarını koruyup saklayacağına inancını kaybettiğinde güven ve danışma sürecinin başarısı zedelenecektir (Camadan, 2018:79). Danışanın gizliliğini korumak etik bir önceliktir (Bond, 2017:182). ABD’de 1319 psikoloğun katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada etik ikilemler incelenmiş ve gizliliğin en önemli etik ikilem olduğunu belirtilmiştir (Pope ve Vetter, 1992). Gelişen teknolojiyle birlikte psikolojik danışma ortamının kullanımı ve verilerin sanal ortamda yayılmasının daha kolay olması sebebiyle günümüzde gizliliğin korunması problemlili hale gelebilmektedir (Çetinkaya Yıldız, 2019:1474). Psikolojik danışmanlar danışanlarına ait bilgileri ve bu bilgilerin kayıtlarını saklamaları gerekmektedir. Ayrıca danışanlarının mahremiyetlerine saygı duymaları gerekmektedir. Psikolojik danışmanlar yalnızca danışma sürecine katkı sağlayacağını düşündüklerinde danışanlarından özel bilgi talebinde bulunabilmektedirler (Çetinkaya, 2020). Ön görüşmede danışan gizlilikle ilgili bilgilendirilmelidir. “Başlangıçta ve psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışmanlar, danışanlarını gizliliğin sınırlılıkları ve gizliliğin ihlal edilmesi gereken durumlar hakkında bilgilendirirler” (ACA, 2014). Danışanın bilgilerinin paylaşılmasına izin vermesi, yasanın gizlilik hakkında baskın olacak dengeleyici faktörünün olması, yasal olarak zorunlu bir durumun oluşması gizliliğin istisnai durumlarıdır (Bond, 2017: 186). Yasalar sebebiyle bilgi alınması gerektiğinde yalnızca danışanın onayının alındığı bilgiler ilgili kurum/ kuruluşlara açıklanabilmektedir (Herlihy ve Corey, 2015). Kamu yararı dengesi bireyin isteklerine uygun olmadığına ya da iznini almak mümkün olmadığına uygulanmaktadır. Ortada ciddi bir suç olması durumunda da gizlilik ihlal edilmektedir. Birden fazla psikolojik danışmanın yer aldığı kurumlarda bazı vakalar sıkı bir gizlilik temelinde ekip arasında paylaşılabilir. Danışanın özerkliğine saygı gösterilerek izin verme fırsatının olduğu danışana bildirilmektedir. Gizlilik danışanların danışma almaktan kaçınmalarını sağlamak ve psikolojik danışmayı etkili hâle getiren bir öncelik olmaktadır (Bond, 2017: 191). Ön görüşmeden itibaren psikolojik danışman danışanla arasındaki ilişkiyi yapılandırmakta ve güven ilişkisini oluşturmaya çalışmaktadır. Bilgilendirilmiş onay formuyla danışanı gizlilik konusunda bilgilendirerek onayını almaktadır (ACA,

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

2014). Zorunlu nedenlerden dolayı bilgilerin gizliliğinin ihlal edilebileceği ve yasal gelişmelerle istisnaların oluşacağı durumlarda danışan bilgilendirilmektedir (Türk PDR-DER, 2021:34,35).

Yardım alan kişiyle yardım veren arasındaki güven temelli ilişki psikolojik yardım meslekleri için bilgilendirilmiş onayı önemli kılmaktadır. Güvenin önemli olduğu psikolojik danışma ilişkisinde bilgilendirilmiş onay doğru ve yeterli olmalıdır (Gümüş ve Gümüş, 2020). Bilgilendirilmiş onayın alınması danışanın hak ve sorumluluklarını bilmesi ve sürece aktif katılmasını sağlamaktadır. Bilgilendirilmiş onay psikolojik danışmanlar ve danışanların aynı fikirde olduklarını beyan eder (Türk PDR-DER, 2021). Bilgilendirilmiş onay psikolojik danışmanın amaçlarını, olası risk ve sınırlılıkları, uygulanacak prosedürü, psikolojik danışmanın niteliklerini ve eğitimlerini, danışmadaki gizliliği, kayıtların korunmasını ve ücretini içermektedir (Welfel, 2012).

#### 4.2. İkili-Çoklu İlişkiler ve Cinsel İlişki

Çoklu ilişki psikolojik danışmanla danışan arasında danışma ilişkisinden farklı bir rol oluştuğunda ortaya çıkmaktadır. Roller eş zamanlı ya da sıralı oluşabilmektedir (Herlihy ve Corey, 2015). Bu roller şu şekilde sıralanabilmektedir (Türk PDR-DER, 2021:56,57).

1. Psikolojik danışmanın danışanı ya da yakınıyla eşzamanlı rol içerisinde bulunduğu çoklu ilişkiler. Örneğin, ticaret.
2. Danışan ya da yakınıyla ardışık rol içerisinde bulunduğu ilişkiler. Örneğin, psikolojik hizmet karşılığında danışandan hizmet almak.
3. Tesadüfi gelişen ilişkiler. Örneğin, spor salonunda rastlantısal karşılaşma.
4. İki tarafında isteği dışında gelişen ilişkiler. Örneğin, kulüp üyeliği.
5. Profesyonel rollerde bulunmaktan kaynaklanan ilişkiler. Örneğin, süpervizör ve psikolojik danışman rollerinin aynı anda oluşması.

Sınır ihlali oluşabilecek, objektifliğe zarar verecek, sömürüye istismara yol açacak tüm çoklu rollerden psikolojik danışmanın kaçınması gerekmektedir. Farkında olmadan girilen çoklu ilişkinin etik ilkelere uygun olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Türk PDR-DER, 2021). Okul psikolojik danışmanları ile yürütülen bir çalışmada, okullarda yapmaları istenen bazı işler (müdür yardımcılara yardım etme, disiplin kurulunda bulunma, yazışma işlerini yapma, gözetmenlik yapma vb.) sebebiyle psikolojik danışmanlar çoklu ilişkiler kurmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir (Erdur-Baker ve Çetinkaya, 2007). Oluşan bu gibi durumlarda psikolojik danışmanın



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

olabildiğince bu durumdan uzaklaşması gerekmektedir. Çoklu ilişkinin kaçınılmaz olduğu durumda danışana karşı hassas sınırlar koymak gerekmektedir. (Türk PDR-DER, 2021:58).

Danışanla cinsel ilişki en sömürücü ve zarar verici çoklu ilişkilerdendir. Cinsel ilişki güvene ihanet anlamına gelmektedir. Cinsel temastan uzak durulmasına ilişkin istisnai bir durum söz konusu değildir. Cinsel birliktelik psikolojik danışma bittikten 2 yıl sonra belirli ölçütler altında yaşanabilmektedir (Nagy, 2019: 190). Ölçütler aşağıda sıralanmaktadır.

1. Danışmanın bitişinden itibaren geçen süre (en az 2 yıl)
2. Danışmanın bitirilme koşulları (romantik ilişkiye ortam hazırlamak amacıyla aniden bitirilmemelidir)
3. Danışanın kişisel geçmişi (cinsel taciz, ensest ilişki gibi sınır ihlalleri)
4. Danışanın zihinsel durumu
5. Danışanın üzerindeki olumsuz etki olasılığı (zarar görmeyeceği net bir şekilde ortaya konulabilmelidir)
6. Danışma esnasındayken psikolojik danışmanın cinsel ilişkiye davet edici tavırları (psikolojik danışman, danışma sırasında cinsel ilişkiye ortam hazırladı mı?) (Nagy, 2019: 192).

Danışanına karşı cinsel çekim hissetmek etik olmayan bir durum değildir, ama psikolojik danışmanın bunu fark etmesi ve yeterli düzeyde ele alması etik bir sorumluluktur. Süpervizyon almak, meslektaşlardan yardım almak ya da psikoterapi almak bu sorunu çözmeye yardımcı olabilmektedir (Pope ve Vasquez, 2016: 254). Danışana karşı cinsel çekim hissetmenin oldukça yaygın bir durum olduğunu bilmek gerekmektedir. Cinsel çekim hissetmenin etik dışı olmadığını bilmek, fakat oluşan durumu hızla çözümlenmek ve farkındalığı artırmak gerekmektedir. Böyle durumlarda meslektaşlardan yardım istemek, süpervizyon almak ya da psikoterapiye başlamak faydalı olmaktadır. Lisans ve yüksek lisans sürecinde ruh sağlığı alanında hizmet verecek kişilerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Böylece cinsel çekim ve ilişkiler konusunda bilgi edinmek ve bunun tartışılacağı bir ortam yaratmak ileride yaşanabilecek durumlar açısından yarar sağlayıcı olacaktır. Cinsellik kapsamındaki etik dışı davranışların neler olduğunun ruh sağlığı alanında hizmet verecek kişilere aktarılması gerekmektedir. Ruh sağlığı alanında hizmet verecek kişilerin bu durumlarda neler yapmaları gerektiği danışanlar tarafından yapılabilecek kötü niyetli suçlamalara karşı kendilerini

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

nasıl savunacakları, kısacası tüm ruh sağlığı çalışanı yetiştiren bölümlerin etik kurallar konusunda bilinçlilik sağlamaları gerekmektedir (Oktay ve Oktay, 2018).

#### 4.3.Yetkinlik

Etik eylemler özellikle yetkinlikle ilişkilendirilmektedir. Psikolojik danışmanın süpervizyon olarak devam ettirdiği eğitimler, çoğunlukla yetkinliğin gerekliliklerini oluşturmaktadır (Pope ve Vasquez, 2016:70). Bu yeterlilikler hakkında danışana bilgi vermek ve yasal çerçevede hizmet vermek gerekmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2020:45). Teknolojik gelişmeler psikolojik danışma sunma yollarını genişletmektedir. Bu durum profesyonel bilgi ve becerileri artırmayı ve sürekli bir ilerleme hâlini ortaya çıkarmaktadır (Bond, 2017:140). Ön yargılara sahip olunan bir kişi ya da grupta çalışmak yanlı davranmaya yol açıyorsa bu konu hakkında meslektaşına danışmak, eğitim ve kurslara katılmak, psikolojik danışma almak, okumalar yapmak yetkinliğin iyileştirilmesini sağlamaktadır (Nagy, 2019:81,82). Yetkinlik sınırları ise psikolojik danışmanların, sadece aldıkları eğitim doğrultusunda profesyonel bir biçimde uzman oldukları alanda hareket edebilmelerini, yeni alanlardaysa bu konudaki yetkin kişilerden gördükleri eğitim sonrasında hizmet verebilmelerini içermektedir (Bond, 2017:138). Psikolojik danışmanın yetkinliğinin dışına çıkması, danışana zarar verebilmesi sebebiyle etik bir ihlaldir (Arslan, Karataş ve Dostuoğlu, 2019:96). Kolay Akfert (2012) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerin uzmanlıkları dışındaki alanlarda ders vermek zorunda kaldıklarında, okullarda çalışan psikolojik danışmanların ise yönetici ve ailelerin yetkinliklerinin dışındaki beklentileri karşısında etik ikilem yaşadıkları tespit edilmiştir.

#### 5. ETİK KARAR VERME ve KARAR VERME MODELLERİ

Psikolojik danışmanların çözülmesi zor etik ikilemlerle karşı karşıya kalmaları durumunda etik karar verme sürecine girmeleri beklenmektedir. Etik karar vermek bir süreçtir ve mevcut kaynaklara başvurmak gerekmektedir. Etkili karar alabilmek için etik karar verme modelleri bulunmaktadır. Karar verme modellerinin kullanılması etik ihlalin önlenmesi için önem taşımaktadır (Türk PDR-DER, 2021). Psikolojik danışmanların etik karar alma süreci etik kodların kendisinden daha önemli bir hale gelmiştir ve bu sebeple etik karar alma modellerini öğrenip takip etmek önerilmektedir (Luke, Goodrich ve Gilbride, 2013). Bazı önemli etik karar verme modellerinin basamakları şu şekildedir.

Forester-Miller ve Davis (1996); Psikolojik danışmanlar genellikle sağlam etik karar verme yeteneği gerektiren durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Zor bir etik ikilemle karşı karşıya kalındığında bu

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

zorluğun üstesinden gelmede yardımcı olmak için, yazarlar, bir çerçeve olarak etik karar verme modelini geliştirmiştir. Bu model, profesyonellerin etik konuları ele alırken kullanabilecekleri bir model sunmaktadır. Adımları aşağıdaki gibidir.

1. Problemi tanımlama
2. Etik kodlara başvurma
3. İkilemin boyutlarını belirleme
4. Eylemin olası yönünü belirleme
5. Seçeneklerin olası sonuçlarını belirleme
6. Bir eylemi seçme ve eylemin yönünü değerlendirme
7. Eylemin planını oluşturma

Corey, Corey, Corey ve Callanan (2015); Model, psikolojik danışmanın sorunu tanımlamasına, etiği incelemesine, meslektaşlarıyla istişare etmesine ve son olarak en iyi eylem planına karar vermesine rehberlik eden sekiz adımlı harita sunmaktadır.

1. Problemi fark etme
2. Potansiyel problemi fark etme
3. Etik kodları inceleme
4. Yasaları inceleme
5. Konsültasyon desteğinden yararlanma
6. Uygun olan eylemi inceleme
7. Kararların sonuçlarını inceleme
8. En uygun kararı inceleme

Freeman (2000); Model etik ikileme neden olan problemi belirleme ve karar vermeye yardımcı olabilecek ilkeler barındıran aşağıdaki gibi dokuz adımlı bir harita sunmaktadır.

1. Problemi belirleme ve tanımlama
2. Tanımlanan problemle ilgili etik kodları ve yasaları inceleme
3. Etik ilkeleri inceleme
4. Birden fazla etik ilke varsa, hiyerarşik bir sıralama oluşturma
5. Olması gereken işlemleri belirleme
6. Gereken eylemi gerekçelendirerek belirleme
7. Seçilen eylemi inceleme

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

8. Eylem planını belirleme
9. Karar ve eylemi uygulama

Welfel (2006); Psikolojik danışmanlar temele dayalı bir karara varmak için sezgiden daha yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Etik standartlar, yasalar, literatür, meslektaş bilgisi süreci profesyonel yürütmeye yardımcı olmaktadır. Model etik karar vermek için aşağıdaki gibi on adımlı bir harita sunmaktadır.

1. Etik ikilemi fark etme
2. Tarafları belirleme
3. Problemi ve seçenekleri belirleme
4. Etik standartlar ve yasaları inceleme
5. Literatür tarama
6. Kuramları inceleme
7. Meslektaş görüşüne başvurma
8. Karar verme
9. İlgili kişileri bilgilendirme
10. Seçilen eylemi dikkatle inceleme

Karar verme modellerine bakıldığında, büyük ölçüde birbirlerine benzer basamakları içermektedirler. Yeni bir model ortaya atmak amacıyla değil, ortak yönlerini bütün içinde görmek amacıyla yedi basamaklı bir model oluşturulmuştur (Gümüş ve Gümüş, 2020: 183).

1. Adım: Problemi tanımlama ve ilgili tarafları belirleme: Karşılaşılan etik ikilemin ana öğelerinin tanımının yapılmasıdır (Gümüş ve Gümüş, 2020: 183).
2. Adım: Etik ikilemin merkezi sorunları ve seçeneklerini belirleme: Bu aşamada psikolojik danışmanın duyguları üzerine odaklanılmaktadır. Korku, kendinden şüphe duyma, hayal kırıklığı veya ezici bir sorumluluk duygusu gibi duygular ikilemin kaynağına ulaşmada engelleyici olabilmektedir. Psikolojik danışmanın duygularının farkında olması durumu objektif değerlendirmeye yardımcı olmaktadır (Herlihy ve Corey, 2006: 21).
3. Adım: Etik standart, ilkelere, yasal konulara, meslektaş görüşlerine, literatüre bakma: Bu aşamada amaç olası çözüm yollarına yönelik etik ikilem hakkında bilgileri genişletmektir (Bond, 2017: 274). Etik kuralların sorunla doğrudan veya dolaylı ilgisi olup olmadığını, uygulandığında belirsizlik oluşturup oluşturmadığını, ikilem yaratıp yaratmadığını belirlemek için etik kuralları gözden geçirmek gerekmektedir. Yasal kuralların etik davranışı destekleyip

desteklemediğini belirlemek için de yasal kuralları gözden geçirmek gerekmektedir. Sorun üzerinde düşünmek için araştırma ve kuramları incelemek faydalı olmaktadır (Pope ve Vasquez, 2016: 137).

4. Adım: Danışanı karar verme sürecine katma ve ulaşılmak istenen sonuçları tanımlama: Danışanın ihtiyaçları, öncelikleri için danışanla işbirliği yapmak, karar verme sürecini onaylanabilir hâle getirmektedir. Bu sayede sürecin başarısızlığa uğraması engellenebilmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2020: 191).
5. Adım: Eylemin yönünü belirleyecek çözüm seçenekleri geliştirme ve bu seçenekleri değerlendirme: Seçeneklerin çokluğu çözüme ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Bond, 2017: 276) Ergene (2004) çözüm seçeneklerini belirlerken uygulanabilirliğini düşünmeden, önem sırası oluşturmadan, yaratıcı bir biçimde oluşturulması gerektiğini söylemektedir. Seçenekler oluşturulduktan sonra olası yarar ve risklerin neler olduğu, kısa ve uzun vadede ne gibi sonuçlar doğurabileceği, karardan etkilenecek kişilerin en iyi ve en kötü koşulda etkilenme düzeyinin nasıl olacağı, istenmeyen sonuçların neler olabileceği gibi konuları analiz etmek gerekmektedir (Pope ve Vasquez, 2016: 138).
6. Adım: Eylem yönü hakkında düşünme ve karar verme: Seçenekler arasında eleme yapılırken, olası yarar ve risklerin psikolojik danışman tarafından belirlenip danışana yazılı hâde sunulması, danışanın seçenekleri daha net görebilmesini sağlamaktadır. Danışanın olası sonuçların hepsini yarar ve riskleri karşılaştırarak bir değerlendirme yapması karar verebilmek için faydalı olabilmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2020:194). Eğer süre varsa karar üzerinde tekrar düşünmek, fark edilmeyen eksikliklerin fark edilmesini ve karardan emin olunmasını sağlamaktadır (Pope ve Vasquez, 2016:139).
7. Adım: Eylemi planlama, etkilenen kişileri bilgilendirme ve planı uygulama: Sürecin belgelenmesi karar vermede etkili olan unsuru görmeyi netleştirmektedir. Sonuçlar farklı problemlere yol açmışsa, kişisel sorumluluğu üstlenmek gerekmektedir (Pope ve Vasquez, 2016:140).

Etik ikilemin etik ihlale dönüşmesini engellemek gerekmektedir. Bu amaçla yedi adımlı bir karar verme modeli oluşturulmuştur. Bu karar verme modeli sistematik bir süreç içermektedir.

## 6. SONUÇ

Bu çalışmada psikolojik danışmada etik kavramı temel alınmak üzere etik ikilemler ve etik karar verme modelleri ile ilgili derleme çalışması yapılmıştır. Psikolojik danışmada danışanın iyiliğinin sağlanması, danışma sürecinin olumlu olması ve danışana fayda sağlaması amacıyla psikolojik



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

danışmanlığın gerektirdiği etik ilkeler ele alınmıştır. Etik ilkeler psikolojik danışmanların ikilemde kaldığı durumlarda karar vermelerini kolaylaştırmaktadır.

Psikolojik danışma ilişkisi danışanla psikolojik danışman arasında güven temelli bir ilişkidir. Bu ilişki sürecinde danışanın iyiliğini ve çıkarını düşünmek mesleki bir sorumluluktur. Mesleki etik ilke ve standartları içselleştirmek ve buna uygun davranmak bu sürecin danışanın faydasına olmasına hizmet etmektedir.

Yasalar, mesleki etik ilkeler ya da sosyal ortam bazı durumlarda danışan hakkında doğru karar vermek için birden fazla seçenek önerebilmektedir. Karar verilmesinde birden fazla seçenek olması durumu psikolojik danışmanların etik olarak ikilem yaşamasına sebep olmaktadır. Gizlilik danışma sürecinde psikolojik danışmanla danışan arasında güven ilişkisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Fakat bazı yasal durumlarda, gizlilik ihlal edilebilmektedir. Bu da gizlilik konusunda etik ikilem yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu durumda danışanı bilgilendirmenin gerektiği belirtilmiştir. Yetkinlik, psikolojik danışmanların uzmanlık alanlarında hizmet verebilmelerini gerektirmektedir. Psikolojik danışmanlardan yetkinlik alanının dışında hizmet verilmesi beklendiği takdirde, psikolojik danışmanlar kararsız kalarak etik ikilem yaşamaktadırlar. Bu durumda meslektaşlardan yardım almanın, eğitime katılmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Çoklu ilişki, danışma ilişkisi dışında bir ilişki oluşması durumudur. Böyle bir durumun oluşması danışma ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda, psikolojik danışmanın sonlandırılması ya da danışanın sevk edilmesi gerekmektedir. Bazı durumlarda zorunlu olarak çoklu ilişkiye girildiği, böyle durumlarda psikolojik danışmanın hassas sınırlar geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Danışanla cinsel ilişki yasaklanmış bir durumdur. Cinsel çekim hissetme durumunda süpervizyon almanın, meslektaşlardan yardım almanın ya da psikolojik danışma desteğinin gerektiği belirtilmiştir.

Sistematik olarak etik problem çözme basamaklarını içeren etik karar verme modellerinin etik ikilemler üzerinde psikolojik danışmanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışmada Forester-Miller ve Davis (1996), Corey, Corey, Corey ve Callanan (2015), Freeman (2000), Welfel'in (2006) etik karar verme modellerinin basamakları örnek gösterilmiştir. Bu karar verme modelleriyle etik ikilemlerin etik ihlale dönüşmesinin önlenebileceği düşünülmektedir (Türk PDR-DER, 2021). Alanyazın incelendiğinde psikolojik danışma alanında literatürü destekleyici çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu konularda çalışmalar yürütülebilir.

**KAYNAKÇA**

- Akfert, S. K. (2012). Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ile bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1791-1812.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.
- American Counseling Association (ACA). (2014). *ACA Code of ethics*. (Elektronik version).
- Arslan, Ü. ve Sommers-Flanagan, J. (2018a). Ethical beliefs of counseling students in Turkey. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAU Journal of Education]* 44,196- 212. doi: 10.9779/PUJE.2018.214
- Arslan, Ü. ve Sommers-Flanagan, J. (2018b). The new stage of the Turkish counseling system: explosive growth (2000 to the present). *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46, 115-128. doi:10.1002/jmcd.12096
- Arslan, Ü., Karataş, U.Y., Dostuoğlu, E. (2019). Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 86-103.
- Bond, T. (2017). *Psikolojik Danışmanlıkta Etik ve Yasal Konular*. (B. Yeşilyaprak, Çev.) (3. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Camadan, F. (2018). Psikolojik danışmanın yaşadığı çatışma: etik ikilem. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),76-94.
- Corey, G., Corey, M.S., Corey, C. ve Callanan, P. (2015). *Issues and ethics in the helping profession*. (9th Ed.). Pasific Grove, CA: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Çetinkaya, R. S. (2014). Ethical judgments of counselors: results from a Turkish sample. *Ethics & Behavior*, 25(5), 400-417. doi: 10.1080/10508422.2014.941981
- Çetinkaya, R. S. (2015). Ethical dilemmas of Turkish counsellors: a critical incidents study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 476-491. doi: 10.1080/03069885. 2014.987726
- Çetinkaya, R. (2020). *Psikolojik danışmanlıkta meslek etiği ve yasal konular*. (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya Yıldız, E. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik, çoklu ilişkiler ve mesleki yeterlik konularındaki etik ikilemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1472-1486.
- Erdirençelebi, M. & Filizöz, B. (2019). Meslek Etiği ve Akademisyenlerin Etik Değerleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1228-1258. doi: 10.26466/opus.599983
- Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta kırılma noktası. (R. Özyürek, F. Korkut-Owen, D. W. Owen, Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (ss. 163-182). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergene, T. (2004). Psikolojik danışmada etik ikilemler: Etik karar verme süreci. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 49 - 55.
- Freeman, S. (2000). *Ethics: An introduction to philosophy and practice*. Belmont, CA: Wadsworth.
- ForesterMiller, H. ve Davis, T. (1996). *A Practitioner's guide to ethical decision making*. American Counseling Association.
- Gümüş, A. E. ve Gümüş, M. A. (2020). *Psikolojik danışmada etik ve hukuk*. (3. bs.). İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı*. (T. Ergene, S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hardal, M. (2011). Common ethical violations and ethical action patterns among Turkish mental health professionals and the factors that influence them (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Herlihy, B., ve Corey, G. (2015). *ACA Ethical Standards casebook*. (7th Ed.) American Counseling Association (ACA).
- Herlihy, B., ve Corey, G. (2015). *Boundary issues in counseling*. American Counselling Association (ACA).
- İkiz, F. E., Otlu, B. M. ve Arslan, Ü. (2017). Trainee psychological counselors' understanding of ethics. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(2), 20-17.

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

- İkiz, F. E., Sevinç, A., Kaval, A., Yeğintürk, G. ve Kalen, S. (2017). Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 223-245.
- İkiz, F. E., Şensoy, G., Balkan, K. ve Akıman, H. (2017). Psikolojik danışmanların meslek etiğine yönelik algıları: özel çalışanlara yönelik bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 152-171.
- İkiz, F. E. ve Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 5(42), 269-279.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Koocher, G. P. ve Keith-Spiegel, P. (2008). *Ethics in psychology and the mental health professions: Standards and cases* (3th Ed.). New York: Oxford University Press.
- Lehr, R., Lehr, A. ve Sumarah, J. (2007). Confidentiality and informed consent: school counsellors' perceptions of ethical practices. *Canadian Journal of Counseling*, 41(1), 16- 30.
- Luke, M., Goodrich, K. M., & Gilbride, D. D. (2013). Intercultural model of ethical decisionmaking: Addressing worldview dilemmas in school counseling. *Counseling and Values Journal*, 58(2), 177-194.
- Oktay, B. ve Oktay, F. (2018). Bir Etik İhlal Olarak Hasta ve Terapist Arasındaki Cinsel İlişkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 103-110.
- Pope, K. S., ve Vetter, V. A. (1992). Ethical dilemmas encountered by members of the American Psychological Association: A national survey. *American Psychologist*, 47, 397-411.
- Siviş-Çetinkaya, R. (2014). Ethical judgements of counselors: Results from a Turkish sample. *Ethics and Behavior*, 25(5), 400-417. doi: 10.1080/10508422.2014.941981
- Taşdan, M., ve Yalçın, İ. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlikte etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 99-107.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar*. Ankara.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2021). *Psikolojik danışma etik kodları*. Ankara.
- Üzar Özçetin, Y. S. & Yalçın, İ. (2015). Grupla Psikolojik Danışma Sürecinde Bir Risk Alanı: Sınır Aşmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (43), 128-136.
- Voltan Acar, N. (2012). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Welfel, E.R. (2006). Ethics in counseling & psychotherapy. *Standarts, research, & emerging issues*. (3th Ed.). Belmont: Thomson.
- Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki 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.
- Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**İSLAM HUKUKU VE TASAVVUFTA İLMÎ BİR SINIFLANDIRMA OLARAK  
AVÂM-HAVÂS****Doç. Dr. Adnan ALGÜL\*****Meryem GÖKDERE\*\*****Özet**

Avâm, havâs ve havâsu'l-havâs, genellikle İslâm âlimleri tarafından dile getirilen ve insanların bilgi ve algılama seviyelerine göre belli bir hiyerarşi ile ele alınması gerektiğini konu edinen bir sınıflandırmadır. Konu derinlemesine incelendiğinde hemen her topluluğun (özellikle de kendi uzmanlaştıkları ilimler söz konusu olduğunda) benzer sınıflandırmaları yaptığı göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında örneğin bir cerrahın, cerrahî ilimler merkeze alındığında havâs, diğer bütün insanların da bu noktada avâm olarak nitelendirilebileceği bir gerçektir. Dolayısıyla sıradan halk ve seçkinler/uzmanlar ile ilgili yapılan tanımlamaların her toplulukta farklı bir anlam ifade ettiğini hatta bazen bir topluluk içindeki kişilerin bile birbirinden bağımsız tanımlar yaptıkları söylenebilir. Bu minvalde mevzubahis kavramların keskin bir sınırını çizmek veya efradını cami ağıyarını mâni bir tanımını yapmak pek de mümkün görülmemektedir. Bu nedenle çalışmamızda ilk olarak söz konusu kavramların lügat manalarına yer verilecek sonrasında ise bu sınıflandırmanın, konuyu ilim ve mârifet açısından ele alan Tasavvuf ve konuyu taklit ve içtihat açısından ele alan İslâm hukuku alanlarında hangi manayı ifade edecek şekilde kullanıldığına dikkat çekilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Fıkıh, Tasavvuf, İlim, Âlim, Avâm, Havâs.**'AWÂM-KHAWÂS AS A SCIENTIFIC CLASSIFICATION IN ISLAMIC LAW AND  
SUFISM****Abstact**

'Awâm, khawâs and khawâs al-khawâs is a classification that is generally expressed by Islamic scholars and that expresses people should be dealt with in a certain hierarchy according to their level of knowledge and perception. When the subject is examined in-depth, it is noteworthy that almost every community (especially when it comes to the sciences they specialize in) makes similar classifications. From this point of view, it is a fact that, for example, a surgeon can be described as khawâs when surgical sciences are at the center, and all other people can be described as 'awâm at this point. Therefore, it can be said that the definitions made about ordinary people and elites/experts have a different meaning in each community, and sometimes even people in a community make independent definitions. In this context, it is not possible to draw a sharp boundary or make a perfect definition of the concepts in question. For this reason, in our study, firstly, the lexical meanings of the aforementioned concepts will be included, and then attention will be drawn to what meaning this classification is used in the fields of Sufism, which deals with the subject in terms of 'ilm and ma'rifah, and Islamic law, which deals with the subject in terms of taqlîd and imân.

**Keywords:** Fiqh, Sufizm, 'ilm, 'âlim, 'awâm, khawâs.

\* Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, adnanalgul47@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1052-3548.

\*\* Gaziantep Üniversitesi SBE, mefkurem123@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2117-6182.

Araştırma Makalesi. Sayfa Sayısı: 442-459

Makale Geliş Tarihi: 10.02.2022 Makale Kabul Tarihi: 25.03.2022 Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

**Giriş**

Kulların “felsefe, tasavvuf, kelam ve fıkıh” gibi birçok alanda ilmî bir derecelendirmeye tabi tutulduğu görülmektedir.<sup>1</sup> Örneğin filozoflardan “Eflatun, Aristoteles ve Farâbî” gibi isimler, felsefe ilminin seçkinlere ait olduğunu, dolayısıyla sıradan insanların onu anlamayacağını düşünen kimselerdendir.<sup>2</sup> İslam’da da insanları çeşitli sınıflara ayırmanın olduğunu savunanlar bu düşüncelerini bazı âyetlere dayandırmışlardır.<sup>3</sup> Buna göre insanlara hitap etmek için “hikmet, öğüt ve cedel” olmak üzere üç tane yol vardır.<sup>4</sup>

Bu türden düşüncelerin merkezinde olan genel kanıya göre insanlardan kimisi gerek kavrayış ve kapasitesi gerekse daha üst mertebelere ulaşmak için çabalamadığından diğerlerinden geri kalmıştır. İlimde geri kalmış olan bu zümre “avâm, mukallid, mübtedî, âmmî ve cahil” gibi birtakım isimlerle anılmış, bunun karşısında bulunan ve ilimde ilerlemiş olan zümre ise “seçkin, havâsu’l-havâs, müctehid, müntehî ve ileri gelen kimseler” olarak isimlendirilmiştir. Söz konusu iki topluluğun arasında sayılan ve ilmî bakımdan kendisini geliştirmeye çalışan gayret sahibi kimseler ise “havâs, âlim, müctehit, filozof, müttebi’ ve mutavassıt” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Müslüman âlimler arasında yaygın olan avâmın ilmi ve imanına karşılık olarak batı kaynaklarında genellikle “kömürçünün imanı” ifadesi kullanılmıştır.<sup>5</sup> Bununla beraber aynı ifadeye Türkçe yazılan kitaplarda da rastlanmaktadır.<sup>6</sup> Kimileri tarafından avâmın bu tanımı Gazâlî’ye nispet edilse de bu iddianın gerçeği yansıtmadığı ifade edilmiştir.<sup>7</sup> Te’vil’in havassı ilgilendirdiğini ve avâmın te’vil ilminden uzak tutulması gerektiğini Gazzali özellikle İlcâmu’l-avâm isimli eserinde ifade etmiştir.<sup>8</sup>

Makalemizde, aşağıda daha detaylı anlatılacağı üzere tasavvuf ve İslam hukuku alanları merkeze alındığında ön plana çıkan “avâm, havâs, havâsu’l-havâs” ve “mukallid, müttebi’, müctehid” sınıflandırması üzerinde durulacaktır.

**1.İslam Hukukunda İnsan Hiyerarşisi**

Fıkıhtaki “âmmî-âlim” sınıflandırması, tasavvuftaki “avâm-havâs” sınıflandırmasının bir karşılığı olarak görülebilir.<sup>9</sup> Dolayısıyla diğer disiplinlerde ilim sahibi olmasına rağmen İslam hukuku söz konusu olduğunda kendi başına fikir yürütemeyen ve bu alan ile işgal eden ulemânın açıklamalarına muhtaç olan herkes “âmmî/mukallid” sayılmaktadır.<sup>10</sup> Fakihlerin çoğunluğuna göre

<sup>1</sup> Emine Taşçı Yıldırım, “İslam Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 24/2 (15 Aralık 2020), 668.

<sup>2</sup> Taşçı Yıldırım, “İslam Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı”, 672.

<sup>3</sup> Nahl 16/125.

<sup>4</sup> Taşçı Yıldırım, “İslam Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı”, 680-682.

<sup>5</sup> Necmettin Tan, “Kömürçünün İmanı”, *Şarkiyat* 10/2 (30 Mayıs 2018), 626.

<sup>6</sup> Tan, “Kömürçünün İmanı”, 628-629.

<sup>7</sup> Tan, “Kömürçünün İmanı”, 631.

<sup>8</sup> Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Gazâlî, *İlcâmu’l-avâm an ilmi’l-kelem* (Beirut: Dâru’l-Minhâc, 1439), 46-49; Detaylı bilgi için ayrıca bkz: Abdülbaki Deniz, “İslam Hukuk Metodolojisinde Fikhî Bir İctihad Yöntemi Olarak Te’vil”, *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/2 (Aralık 2020), 642-651.

<sup>9</sup> Adnan Algül, *İzzüddîn b. Abdusselâm’ın İslam Hukuk Bilimindeki Yeri ve Önemi* (İstanbul: Çıra Akademi Yayınları, 2017), 278; Eyyüp Said Kaya, “Taklid- TDV İslâm Ansiklopedisi”, *TDV İslam Ansiklopedisi* (2010), 462.

<sup>10</sup> Kaya, “Taklid- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2010), 462.



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

özel bir çalışma gerektiren konuların icmâi konusunda avâmdan olan kimseler söz sahibi değildir.<sup>11</sup> Bununla beraber, akıl etmede herkesin müşterek olduğu bir takım mevzulara onların da katılması sakıncalı görülmemiştir.<sup>12</sup>

Fıkıh söz konusu olduğunda Gazâlî (ö.505/1111), *el-Mustasfâ* eserinde geçen bir ifadesinde nahiv ve kelimelerin de fikhî konularda avâm hükmünde sayıldığını dile getirmiştir. Mevzubahis ifadesiyle Gazâlî ulemâdan bir kimsenin, havâsı olduğu bir ilme sahip olmasının doğal olduğu kadar, avâmı olduğu bir ilmin de mevcut olabileceğini vurgulamak istemiştir.<sup>13</sup> O, bir başka ifadesinde mârifet sahibi olan velilerin de (sûfilerin seçkinleri) bilmediği ve anlamaktan aciz kalacağı birçok meselenin söz konusu olduğunu dile getirerek, her bilenün üstünde bir başka bilenün olduğunu ifade etmek istemiştir.<sup>14</sup> Gazâlî'nin ilim özelinde yaptığı başka bir (genel) tasnifine göre ise edebiyatçı, nahivci, muhaddis, fakîh, mütekellim, mârifet sahipleri, mâsivadan elini eteğini çekenler, dünyevî zevklerden imtinâ eden, ihlâs sahipleri ve şeriatın çizgisinden ayrılmayanların haricindeki herkes avâmdan sayılmaktadır.<sup>15</sup>

Kimileri ise bu mevzuyu “usulcü-fakîh” şeklinde ele almış ve fikhî meseleleri bilmeyen usulcünün de avâm olduğunu dile getirmiş, bazıları da bunun tam aksini iddia etmiştir.<sup>16</sup> Ancak konuyla ilgili genel bir inceleme yapıldığında taklit merkezli bir derecelendirme olan “mukallid, müttebi” ve müctehid” ayrımının olduğu göze çarpmaktadır. Kullanılan ilim bakımından “müctehidler, müttebi’ler ve avam” şeklinde incelenmesinin, genel olarak kabul edilmiş bir düşünce olduğu söylenir.<sup>17</sup>

### 1.1. Taklid ve Mukallid

Lügat manası olarak taklit, “Boyuna tasma, gerdanlık vb. takmak, kılıcın askısını omuza takmak” gibi anlamlara gelmektedir.<sup>18</sup> İstilah manası olarak ise “taklid, delilini bilmeksizin başkasının görüş, fikir ve içtihadıyla amel etmektir.”<sup>19</sup> Kısacası taklit, “Kitap, Sünnet ve İcmada bir delil bulunmayan hususta müctehid birisinin kavli ve fikri ile amel etmektir.”<sup>20</sup>

Taklidin yaygınlaşmasının ve fikhî mezheplerin oluşum sebeplerinden birisinin, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) vefatından sonra artan fetihlerin de etkisiyle İslamiyet’in daha fazla yayılması sonucunda, insanların soru sormaya ve öğrenmeye olan ihtiyacının artması olduğu söylenebilir.<sup>21</sup> Bu

<sup>11</sup> Yusuf Eşit, “Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 19/1 (26 Haziran 2019), 170-171.

<sup>12</sup> Eşit, “Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları”, 173.

<sup>13</sup> Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed el-Gazâlî, *el-Mustesfâ fî İlmi'l-Usûl*, thk. Muhammed Abdusselam Abdüşşafî (Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1413), 1/144.

<sup>14</sup> Gazâlî, *İlcâmu'l-avâm*, 62.

<sup>15</sup> Gazâlî, *İlcâmu'l-avâm an ilmi'l-kelâm*, 71.

<sup>16</sup> Eşit, “Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları”, 174.

<sup>17</sup> Muhsin Koçak vd., *Fıkıh Usûlü* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017), 415.

<sup>18</sup> İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, 3/365-367.

<sup>19</sup> Ebu Abdullah Muhammed b. Ali eş-Şevkani. *El-Kavlu'l-mufid fî edilleti'l-ictihadi ve't-taklid*, (Kahire: 1991), 101; Koçak vd., *Fıkıh Usûlü*, 414. Mustafa Ünverdi, *Dini Açından Taklit*, (Ankara: Araştırma Yayınları, 2013), 36.

<sup>20</sup> Ali Şafak, “İslâm Hukukunda Kaynaklar-İctihad-Müctehid-Mezheb- Taklid ve Telfik Meseleleri Üzerine Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi Dergisi* 3 (ts.), 16.

<sup>21</sup> Nazım Büyükbaş, “İmam Birgivi'nin İctihad ve Taklit Anlayışı”, *Balikesirli Bir İslam Âlimi: İmam Birgivi* 1/ (2019), 82.

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

anlamda, yapılan ilmî tartışmalar neticesinde “İrak (Kûfe)” ve “Hicaz (Medine)” ekolleri ortaya çıkmıştır. Devam eden gelişmeler sonrasında hicri dördüncü asırda fikhî mezheplerin isimlerinin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığı ve söz konusu mezheplerin net çizgilerle kendi çevrelerini oluşturdukları bilinmektedir.<sup>22</sup> Taklit etmenin niteliği ile ilgili olarak ortaya çıkan ilmî tartışmalar, mezheplerin oluşumu ve yayılımından sonra kendisini göstermiştir, denilebilir.<sup>23</sup> Yukarıdaki bilgilere paralel olarak Şevkânî (ö.1250/1834), ilk dönem Müslümanlarının çoğunun ne müctehid ne de mukallid olduğunu, dolayısıyla mezheplerin sahabe, tabiîn ve tebe-i tabiünden sonra ortaya çıktığını ifade etmiştir.<sup>24</sup> Dört mezhep imamının, yaşadıkları müddet boyunca birbirlerinden fikir alışverişi yaptıkları, ilim aldıkları ve birbirlerini ötekileştirmedikleri de bilinen bir durumdur.<sup>25</sup> Kısacası taklidin yayılımı hicri ikinci asırda kendini göstermeye başlamış ve sonraki asırlarda da giderek yaygınlık kazanmıştır.<sup>26</sup>

Bu minvalde fikhî mezheplerin yaygınlaşp toplum ve yöneticiler tarafından kabul görmesi bir yandan onların nüfuzunu arttırırken bir yandan da mukallid ve müctehid ayrımının doğmasına sebebiyet vermiştir. Sözelimi ulemâdan kimileri, içtihat ehli olmayıp taklide yönelen zümreler için mezheplerden birine tabi olmanın zorunlu olduğunu iddia etmiş, kimileri ise bunun aksini söyleyip “Avamın mezhebi olmaz; onların mezhebi kendilerine fetva veren müftünün mezhebinden ibarettir” düşüncesini savunmuştur.<sup>27</sup>

Gerek fakihler gerekse mütekellimler tarafından önemli görülüp tartışılan “mukallidin imanı”<sup>28</sup> mevzu, ilmî tasniflerdeki merkezi konumu işgal etmektedir. Ulemâdan kimisi taklide tamamen karşı çıkarken kimisi taklidi zorunlu görmüş, kimisi de orta yolu bularak bazı konularda taklidin caiz olduğunu bazı konuların ise araştırıp soruşturmayı gerekli kıldığını dile getirmişlerdir.<sup>29</sup> Sözelimi alimlerin çoğu amel ile ilgili mevzularda taklit etmeye cevaz vermiş fakat itikat ile ilgili mevzular söz konusu olduğunda aynı düşünceyi savunmamışlardır.<sup>30</sup> Cumhuru ulemaya göre, taklit eden kimse imandan çıkmamakla birlikte, sorgulayıp araştırmadığı için günaha girmektedir.<sup>31</sup>

Yukarıda da değinildiği üzere gelişen zaman, değişen kültür ve ortamlarla birlikte dinî soru ve sorunlar da artmış bu nedenle insanlar, içtihat etmek yerine taklit etmeye yönelmişlerdir.<sup>32</sup> Bu gelişmenin bir sonucu olarak taklit düşüncesine olumsuz yaklaşanlar, bu düşüncenin insanları

<sup>22</sup> Ferhat Koca, “Mezhep - TDV İslâm Ansiklopedisi”, *TDV İslam Ansiklopedisi* (2004), 537-538.

<sup>23</sup> İbrahim Paçacı, “Fıkıh Mezhepleri ve Taklid”, *Dini Araştırmalar* 2/4 (1999), 83.

<sup>24</sup> Muhammed b. Ali eş-Şevkânî, *el-Bedru't-tâli' bi-mehâsini men ba'del karni's-sâbi'* (Kahire: Matbaatu's-saâde, 1348), 83-84; İbrahim Paçacı, “Mezhepler ve Taklid”, *II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri: (23-27 Kasım 1998)* 1/ (2003), 305.

<sup>25</sup> Hayreddin Karaman, *İslam Hukukunda İctihad* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1985), 157.

<sup>26</sup> Yunus Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi”, *TDV İslam Ansiklopedisi* (2000), 443.

<sup>27</sup> Koca, “Mezhep - TDV İslâm Ansiklopedisi” (2004), 541.

<sup>28</sup> Mustafa Ünverdi, “Çağdaş İslam Düşüncesinde Taklit Karşılığı -Afganî, Abduh ve Musa Carullah Örneği-”, *IV. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi Tam Metin Kitabı*, (2018), 619.

<sup>29</sup> Abdullah Demir, “Ehl-i Sünnet ve Mu'tezile'ye Göre Mukallidin İmanı”, *Diyanet İlmî Dergi* 44/2 (ts.), 30; Paçacı, “Fıkıh Mezhepleri ve Taklid”, 72.

<sup>30</sup> Tevfik Yücedoğru, “Mukallidin İmanı”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (01 Ocak 2005), 25.

<sup>31</sup> Yücedoğru, “Mukallidin İmanı”, 20; Demir, “Ehl-i Sünnet ve Mu'tezile'ye Göre Mukallidin İmanı”, 33-34.

<sup>32</sup> Karaman, *İslam Hukukunda İctihad*, 170.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)  
gerileteceğini, cahil bırakacağını ve onların akıl gücünü körelteceğini iddia etmişlerdir.<sup>33</sup> Taklide karşı duran âlimler, her devirde içtihat eden birileri bulunsun diye insanları araştırıp sorgulamaya teşvik etmek için bir müçtehitte bulunması gereken özellikleri hafifletip kolaylaştırmışlardır.<sup>34</sup>

Taklidi caiz gören ulemâya göre taklit etme ile ilgili birtakım şartlar söz konusudur. Söz gelimi itikat ile ilgili meselelerde bir başkasını taklit etmeye cevaz verilmemiştir. Ayrıca taklit edilen kişinin dini öğrenmek için bir vesile olduğunun da unutulmaması gerekir. Dolayısıyla taklit konusu olan mesele hakkında tutuculuk ve bağınazlık yapılmamalı, her daim sorgulamaya ve öğrenmeye açık olunmalıdır.<sup>35</sup>

Usulcülerden bazıları ittibâ (الاتباع) ve taklit (التقليد) farkına vurgu yaparak, kişinin bir müçtehide uyarken onun yararlandığı kanıtları araştırıp bilmesine ve mutmain olmuş bir şekilde ona tâbi olmasına ittibâ, müçtehidin kanıtlarından bihaber olarak körü körüne tâbi olmaya ise taklit demişlerdir.<sup>36</sup> Bu minvalde birincisine “delilde taklit”, ikincisine ise “hükümde taklit” denilmiştir.<sup>37</sup> Yukarıdaki tanıma bağlı olarak taklit eden kimseye “mukallid”, ittibâ eden kimseye ise “müttebi veya tabi” denilmiştir.<sup>38</sup> Bu durum, “Kişi taklitte müçtehidin ichtihad sonucunda ulaştığı hükmü, ittibâda ise o hükmün dayandığı delili kabul etmektedir. Bu bakımdan ittibâ, ichtihadla taklit arasında orta bir mertebedir.”<sup>39</sup> şeklinde de özetlenebilir.

Buradan hareketle mukallit için, görüşünü benimsediği âlimin dayandığı tüm delilleri bilerek ona tabi olması farz olarak görülmemişse de en azından ittibâ ile hareket etmesi gerektiğinin teşvik edildiği söylenebilir.<sup>40</sup> Bununla beraber taklit edilen kişiye karşı duyulan körü körüne bağlılık da hoş karşılanmamış, hatta kimileri tarafından bir âlimin Kur'ân-ı Kerîm ve sünnet ile çelişen bir fikir ortaya atması durumunda ona uyan kimsenin de haram işlediği söylenmiştir.<sup>41</sup> Bu türden bir bağlılık ise “Taklîd-i Mahz” veya “Taklîd-i Mücerred”<sup>42</sup> olarak da bilinmektedir.<sup>43</sup>

## 1.2. İctihad ve Müçtehid

İctihad (الاجتهاد) kelimesi ise “cehd” (جهد) kökünden gelmekte olup<sup>44</sup> sözlük anlamı “kişinin olanca gücünü harcaması, büyük bir çaba sarf etmesi” gibi manaları ifade etmektedir.<sup>45</sup> Bir İslam hukuku terimi olarak ise içtihadın anlamı ve kapsamı hakkında çeşitli görüşler ileri sürülse de genel

<sup>33</sup> Kaya, “Taklid- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2010), 464.

<sup>34</sup> Karaman, *İslam Hukukunda İctihad*, 177-178.

<sup>35</sup> Koçak vd., *Fıkıh Usûlü*, 415-416.

<sup>36</sup> Paçacı, “Fıkıh Mezhepleri ve Taklid”, 66.

<sup>37</sup> Yücedoğru, “Mukallidin İmanı”, 24.

<sup>38</sup> Fahrettin Atar, “İttibâ - TDV İslâm Ansiklopedisi”, *TDV İslam Ansiklopedisi* (2016), 678.

<sup>39</sup> Atar, “İttibâ - TDV İslâm Ansiklopedisi” (2016), 678.

<sup>40</sup> Yusuf b. Abdülber en-Nemerî, *Câmiu Beyâni'l-İlmi ve Fadlihi* (Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1398), 109.

<sup>41</sup> Paçacı, “Fıkıh Mezhepleri ve Taklid”, 69.

<sup>42</sup> Taklîd-i Mahz/Taklîd-i Mücerred (Körü Körüne Taklîd): Kelime-i tevhid veya kelime-i şehâdeti söylemekle birlikte, inancında şüphe içinde olan ve inancının hatalı olabileceği kanaatini taşıyan, sırf başkalarına uyarak onlar iman etti diye iman eden, onlar inkâr ederse ben de inkâr ederim düşüncesi ile iman eden kimseler. Demir, “Ehl-i Sünnet ve Mu'tezile'ye Göre Mukallidin İmanı”, 32.

<sup>43</sup> Demir, “Ehl-i Sünnet ve Mu'tezile'ye Göre Mukallidin İmanı”, 32.

<sup>44</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 432.

<sup>45</sup> Muhammed b. Ömer b. el-Hasan er-Râzî, *el-Mahsûl fi İlmi'l-Usûl*, thk. Taha Câbir Feyyaz el-Alvânî (Riyâd: İmam Muhammed b. Suûdu'l-İslâmî Üniversitesi, 1400), 6/7.

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

olarak “fakihin herhangi bir şer’î hüküm hakkında zannî bilgiye ulaşabilmek için bütün gücünü harcaması” şeklinde ifade edildiği söylenebilir.<sup>46</sup> Ayrıca bu kelime Kur’ân-ı Kerîm ve sünnete dayanarak yapılan kıyas olarak da tanımlanmıştır.<sup>47</sup> Buradan yola çıkarak denilebilir ki, icthad hem Kur’ân-ı Kerîm ve sünnette hükmü bulunan bir mesele hakkında hem de hükmü bulunmayan meseleler hakkında yapılabilmektedir.<sup>48</sup> İctihat yapma ehliyeti olan kimseye de müctehit (مجتهد) denilmektedir.<sup>49</sup>

Cumhur ulemânın yaptığı tanıma göre icthada konu olan meseleler katî değil zannî olan hükümlerdir.<sup>50</sup> Ayrıca cumhur, Müslümanların icthad gerektiren dinî konularda icthada başvurmalarını zaruri bir durum olarak görmektedirler.<sup>51</sup> Dolayısıyla kesin ve sabit hükümler söz konusu olduğunda icthadın geçerli olmadığını ancak zanni ve müteşabih mevzularda icthadın söz konusu olabileceğini dile getirmişlerdir.<sup>52</sup>

### 1.2.1. İctihad Ehliyeti

Müctehidler hakkında ortaya çıkan tartışmaların hiç şüphesiz ki en önemlilerinden birisi icthad ehliyetine kimlerin sahip olabileceği ve taklidin hangi konularda caiz olduğu veya olmadığı mevzusudur. Genel olarak alimler, fikhî meselelerde uzmanlaşmış olan kişilerin bu konuda söz sahibi olduğunu dile getirmişlerdir. Gazâlî’ye göre icthad ehliyeti için iki temel şart vardır: Şer’in idrak yollarını bilmek ile adalet vasfını zedeleyecek günahlardan kaçınmak.<sup>53</sup>

Bu konu ile ilgili ilk açıklama yapan kişinin “İmam Şâfi” olduğu söylenmektedir.<sup>54</sup> İctihad ile ilgili yürütülen çalışmalar ve yapılan tartışmalar, daha öncesinde de var olmakla birlikte fikhî mezheplerin ortaya çıkmasıyla kendisini daha fazla göstermiştir.<sup>55</sup> Mevzubahis tartışmalarda uzlaşılan nokta, icthad yapacak olan kişinin İslam dininin kaynaklarına hâkim olması ve bu bilgilerden hüküm elde edebilecek yeteneğe sahip olması yani mevcut olan bilgilerden yeni bir yoruma nasıl ulaşabileceğini (usûl-i fıkıh) bilmesi gerektiğidir.<sup>56</sup> Bununla birlikte âlimlerin ekseriyeti “fürû-i fıkıh” bilgisini icthad ehliyeti için zaruri görmemişlerdir.<sup>57</sup>

Müctehid’de bulunması gereken özellikler arasında ön plana çıkan en önemli husus ise “kitap, sünnet, icma, kıyas ve Arapça” ilimlerine sahip olmaktır.<sup>58</sup> Bununla beraber icthad yapmak isteyen

<sup>46</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 432; Karaman, *İslam Hukukunda İctihad*, 20; Soner Duman, “İzzeddin Bin Abdüsselam’ın el-Kavâidü’l-kübra adlı eserinde icthadın anlam, kapsam ve sonuçları”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 14 (2009), 158.

<sup>47</sup> Muhammed b. İdris eş-Şâfi, *er-Risale*, (Beyrut: Daru’n-Nefâis, 1999), 242; İbn Manzûr, *Lisânu’l-Arab* (Beyrut: Dâr Sâder, 1994), 3/133-135.

<sup>48</sup> Karaman, *İslam Hukukunda İctihad*, 22.

<sup>49</sup> Abdullah Yeğin, *İslamî-İlmî-Edebî- Felsefî Yeni Lûgat* (İstanbul: Hizmet Vakfı Yayınları, 1983), 471.

<sup>50</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 437.

<sup>51</sup> Karaman, *İslam Hukukunda İctihad*, 29.

<sup>52</sup> Büyükbaş, “İmam Birgivi’nin İctihad ve Taklit Anlayışı”, 93.

<sup>53</sup> Gazâlî, *el-Mustesfâ fi İlmi’l-Usûl*, 1/342.

<sup>54</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 437.

<sup>55</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 432.

<sup>56</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 437.

<sup>57</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 439.

<sup>58</sup> Paçacı, “Fıkıh Mezhepleri ve Taklid”, 70; Paçacı, “Mezhepler ve Taklit”, 306.

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

kimsenin sadece bu ilimlere sahip olması yeterli görülmemiş, elde ettiği ilimleri zihninde yoğunlukla hükümleri tespit edebilmek için bir araca dönüştürebilme becerisi de aranmıştır.<sup>59</sup>

Gazâlî'ye göre de icthad, "Kitap, sünnet icmâ ve kıyas" ile yapılmaktadır. Bununla beraber onun Kur'ân-ı Kerîm ve sünneti bilmekten kastı salt ezber yapmak değildir. İhtiyaç duyulduğu vakitte nasslardan gerekli olanı bulabilmektir. Bununla beraber müçtehidin Arapçayı da iyi bilmesi gerekir.<sup>60</sup>

Râzî'nin (ö.606/1210) *el-Mahsûl* eserinde ifade ettiğine göre, icthad yapmak isteyen kişinin Kur'ân-ı Kerîm ve sünnetin manasını bilmesi, okuduğu kelimelerin şer'î, örfî ve lugavî anlamını kavrayabilmesi gerekmektedir.<sup>61</sup>

Söz konusu ilmî sınıflandırma, icmâ mevzusu bağlamında ele alındığında ise hem avâmın hem de şer'î hükümler hakkında uzmanlaşmamış olan diğer âlimlerin, icmâ yapılan konuda ittifakının gerekip gerekmediği de tartışılan meselelerden olmuştur.<sup>62</sup> Örneğin Hanefîlerden Cessâs (ö.370/981), iki türden icmânın mevcut olduğunu söyler. Onlardan birinde avâm ve havâs ortaktırlar. Buna göre umûmü'l-belvâ olan mevzularda her iki zümre de bilgi sahibidir. Ancak bazı fikhî konular da vardır ki bunları ancak ilimde derinleşmiş olan kimseler bilebilir. Örneğin zirâî ürünlerden verilen zekât miktarını belirlemek bunlardandır. Hakkında her kesimin fikir yürütemeyeceği bu türden ilmî meselelerin icmâ'ı ise sadece havâs ehline özeldir.<sup>63</sup>

Cüveynî (ö.478/1085) icmâ mevzusunda sadece fakihlerin söz sahibi olabileceğini dolayısıyla avâmın ve usulcülerin icmâda onayının olup olmamasının dikkate alınmayacağını ifade ederek bu konunun uzmanı olarak sadece fakihleri işaret etmiştir.<sup>64</sup> Gazâlî'ye göre ise avâmın, delilini bilmediği mevzularda havâsa tabi ve teslim olması onların da havâs ehlinin yaptığı icmâda ortak olduklarının bir göstergesi sayılır. Bu anlamda avâmın yetkin olmadığı ilmî konuları, ilmin uzmanlarına (havâs) bırakması gerektiğinin altını çizmiştir.<sup>65</sup>

Son dönem İslam âlimlerinden biri olan Bûtî, icthad sürecinin ilgili kaynakların derin bilgisini ve kuralları asıl kaynaklardan modern durumlara uygulayabilecek yeteneği gerektirdiğini, mukallidin ise müçtehidin bilgi seviyesine ulaşamadığı sürece ona uymak zorunda olduğunu belirtir. İctihada dair görüşünü Şâtıbî'yle destekleyen Bûtî, entelektüel açıdan mukallidin daha aşağı seviyede olması sebebiyle Kur'an ve Sünnet'in müçtehid için bağlayıcı olduğu gibi müçtehidin icthadının da mukallid için bağlayıcı olduğunu iddia eder.<sup>66</sup>

### 1.2.2.İctihadın Tecezzîsi

<sup>59</sup> Algül, *İzzüddîn b. Abdusselâm*, 270.

<sup>60</sup> Gazâlî, *el-Mustesfâ*, 1/342-343.

<sup>61</sup> Râzî, *el-Mahsûl fi İlmi'l-Usûl*, 6/30.

<sup>62</sup> Eşit, "Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları", 169.

<sup>63</sup> İmam Ahmed bin Ali er-Râzî el-Cessâs, *el-Fusûl fi'l-Usûl*, thk. Uceyl Câsim en-Nemşî (Kuveyt: Vizâretü'l-Evkâf ve Şuûni'l-İslâmiyye, 1408), 285; Eşit, "Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları", 170.

<sup>64</sup> Celalüddîn Muhammed b. Ahmed el-Mahallî, *Şerhu'l-Varakât*, 1420, 181-182.

<sup>65</sup> Gazâlî, *el-Mustasfâ fi İlmi'l-Usûl*, 1/143; Eşit, "Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları", 172-173.

<sup>66</sup> Mahsum Aslan, "Muhammed Said Ramazan el-Bûtî'nin Hayatı, Eserleri, İlmi Kişiliği ve Fıkıhçılığı", *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVII/1, (2015/1), 378.



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

Konu ile alakalı tartışmalı hususlardan bir tanesi de müctehidin “mutlak” veya “mukayyed” olması durumudur ki bu durum “şeriatla müctehid-mezhepte müctehid” olarak da adlandırılmıştır.<sup>67</sup> Bu adlandırmaya göre mutlak müctehid, icthad ehliyetine sahip olmakla beraber şer’î meselelerin hepsine de hâkimdir. Mukayyed müctehid ise kendini belli bir alanda geliştirmiş olan ve sadece uzmanı olduğu konularda söz söyleyebilen âlimdir.<sup>68</sup> İctihad mevzusunda bu şekilde bir ayrımın yapılmasına “İctihadın tecezzüsü” denilmiştir.<sup>69</sup> Ulemâdan “İbn Hazm, Ğazzâlî, İbnu’s-Sübkî, İbnu’l-Kayyim, Karâfî, ‘İzzüddîn b. ‘Abdisselâm, Âmidî, İbn Hümâm” gibi isimler icthadın bölünebileceğini savunanlar arasındadır.<sup>70</sup> Kimileri mukayyed müctehidin, bilgisinin olmadığı meselelerde başkasını taklit etmesinin caiz olmadığını çünkü mukallitlik vasfı ile müctehitlik vasfının bir arada bulunamayacağını dile getirmişlerdir.<sup>71</sup>

Âlimlerden bazısı insanları taklit açısından üç grupta incelemiştir. Bu düşünceye göre birinci grup olan cahil halk tabakasının, bilgi sahibi bir kimseyi taklit etmesi şarttır. Mutlak müctehid seviyesinde olmayan ancak belli ilimlerde uzmanlaşmış olan âlimler ise bilgi sahibi olmadıkları mevzularda tıpkı avâm gibidirler. Mutlak müctehidlere gelince, onların bir başkasını taklit etmesi hoş karşılanmamıştır, çünkü onlar araştırıp öğrenmek için yeterli donanımına sahiptirler.<sup>72</sup> Bir müctehidin, icthad ettiği konuya aykırı olarak başka bir müctehidi taklit etmesi de tartışmalı olmakla birlikte men’ edilen davranışlardan bir tanesidir.<sup>73</sup> Müctehidlerden bir kimsenin mecbur kaldığı zaman (meseleyi araştırarak yeterli zaman olmaması gibi durumlarda) başka bir mezhebi taklit edebileceği konusunda da görüş birliği vardır.<sup>74</sup>

Dört büyük fıkıh mezhebi özelinde incelediği zaman müctehidlerin derecelendirmesinin her mezhepte birbirinden farklı olduğu, kimisinin bu sınıflandırmayı daha geniş tuttuğunu kimisinin ise daha dar bir sınıflandırma ile konuyu ele aldığı görülmektedir.<sup>75</sup> Yapılan bu âlim hiyerarşisinde, kimi zaman en alt tabakada “mukallidler” şeklinde isimlendirilen bir sınıfın olduğu da dikkat çeken hususlardan bir tanesidir.<sup>76</sup>

## 2. Tasavvufta İnsan Hiyerarşisi

Avâm, sözlük anlamı olarak “Halktan ilmi irfanı kıt olan kimse.” anlamında kullanılırken<sup>77</sup> tasavvufta ise bu kelime genellikle “Hakikata tam erememiş, tevhîdin derin hakikatlarından haberi olmayan” manasında kullanılmıştır.<sup>78</sup>

<sup>67</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 439.

<sup>68</sup> Üzeyir Köse, “İctihadın Bölünmesi (Tecezzüü’l-İctihad)”, *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/25 (2015), 64.

<sup>69</sup> Köse, “İctihadın Bölünmesi (Tecezzüü’l-İctihad)”, 73.

<sup>70</sup> Karaman, *İslam Hukukunda İctihad*, 182.

<sup>71</sup> Köse, “İctihadın Bölünmesi (Tecezzüü’l-İctihad)”, 81.

<sup>72</sup> Şafak, “İslâm Hukukunda Kaynaklar”, 16-18.

<sup>73</sup> Apaydın, “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi” (2000), 442.

<sup>74</sup> Koca, “Mezhep - TDV İslâm Ansiklopedisi” (2004), 541.

<sup>75</sup> Fatih Çınar, “Müctehidlerin Tabakaları Hakkında Bir İnceleme”, *Bilimname: Düşünce Platformu* 1/44 (2021), 585-601.

<sup>76</sup> Çınar, “Müctehidlerin Tabakaları Hakkında Bir İnceleme”, 602.

<sup>77</sup> Yeğın, *Yeni Lûgat*, 41.

<sup>78</sup> Yeğın, *Yeni Lûgat*, 41.

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

Avâm kelimesinin zıddı olan havâs ise sözlükte “Keyfiyetler, hususlar, zenginler sınıfı, herkesin hürmet ettiği büyük zevât” gibi birtakım anlamlara gelmektedir.<sup>79</sup> Tasavvufta ise ledünnî ilmi elde etmiş, mânevî yönü kuvvetli, nefis terbiyesi süzgecinden geçmiş, keşf ve ilhâma mazhar olmuş kalp ehli evliyayı ifade etmektedir.<sup>80</sup>

Avâm, duyu ile elde edilen bilgi sahibi, havâs duyu ötesi bilgi sahibi şeklinde de açıklamak mümkündür.<sup>81</sup> Tasavvufî düşünceye göre ilmî olarak en üstün mertebedeki insanlar peygamberler ve evliyâlardır.<sup>82</sup>

Tasavvuf ehli “avâm, havâs ve havâsü’l-havâs” tasnifini yaparken yakînî ilim mertebelerinin üçlü tasnifine dayanmışlardır. Bu minvalde “ilme’l-yakîn” derecesi akıl eden herkesin ulaşabileceği bir mertebedir. Sonraki mertebeye olan “ayne’l-yakîn” ilimde ilerlemiş olanları ifade etmek için kullanılmaktadır. En üst mertebeyi ifade eden “hakka’l-yakîn” ise mârifet sahipleri olan âriflerin ulaştığı ilmî seviyedir.<sup>83</sup>

Sûfiler ve tasavvuf eserleri söz konusu olduğunda bilgiye dayalı yapılan tasnifler sıkça karşılaşılan bir durumdur.<sup>84</sup> Sûfilere göre havâsı avâmdan farklı kılan nokta ise seçkinlerin kalp gözünün açık olması sebebiyle ilimlerini “keşf ve ilham” denilen bâtinî yollarla elde etmeleridir.<sup>85</sup> Tasavvuf ehlinden birçok kimsenin, eserlerini telif ederken umûma kapalı olduğunu düşündükleri bazı bilgileri avâmdan sakındıkları ve bu bilgilere eserlerinde yer vermeme veya şifreli/kapalı bir şekilde bahsetme yolunu seçtikleri göze çarpmaktadır.<sup>86</sup> Bu düşünceye bağlı olarak bazı tasavvuf eserlerinde sûfilerin “ashâbu’l-âdât, ashâbu’l-ibâdât ve ashâbu’l-hakîka” gibi tasniflerle ele alındığı görülmektedir.<sup>87</sup>

Tasavvuf ehline göre, kulun dünyaya gönderilmesinin asıl sebebi Allah’ı (c.c.) tanımak yani mârifetullah bilgisine sahip olmaktır.<sup>88</sup> Mârifetullah mevzusunda birbirinden farklı tanımlar ileri sürülmüş olsa da bunların ortak noktasında, kulun Allah (c.c.) ile bilgiye hakikat vasıtasıyla ulaşmış olması yer almaktadır.<sup>89</sup> Mârifeti bu denli önemli gören tasavvuf ehline göre insanların dünyadaki en büyük vazifesi mâsivadan el etek çekerek mârifetullah bilgisine sahip olmak için çaba sarf etmektir.<sup>90</sup>

<sup>79</sup> İbn Manzûr, *Lisânu’l-Arab*, 1/25-26; Yeğîn, *Yeni Lûgat*, 206.

<sup>80</sup> Süleyman Uludağ, “Havas - TDV İslâm Ansiklopedisi” (1997), 517.

<sup>81</sup> Fehmi Soğukoğlu - Ramazan Biçer, “Hicrî V. Yüzyıla Kadar Olan Dönemde Sûfî ve Şîî Düşünce Açısından Epistemolojik İnsan Hiyerarşisinde Velî ve İmam’ın Konumu”, *Kader* 15/3 (31 Aralık 2017), 616.

<sup>82</sup> Soğukoğlu - Biçer, “İnsan Hiyerarşisinde Velî ve İmam’ın Konumu”, 620.

<sup>83</sup> İmâm Abdülkerîm b. Hevâzin el-Kuşeyrî, *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye*, thk. Yusuf Ali Bedevi (Beirut: Dâru’l-Yemâme, 1435), 158.

<sup>84</sup> Betül İzmirli, “İslâm Düşünce Tarihinde Sûfiler Hakkındaki Tasnif Biçimlerine Yönelik Bir Değerlendirme”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (16 Aralık 2019), 459.

<sup>85</sup> Süleyman Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2002), 371.

<sup>86</sup> Taşçı Yıldırım, “İslam Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı”, 678.

<sup>87</sup> Fahreddin er-Râzî, *İ’tikâdâtü’l-firaki’l-müslimîn ve’l-müşrikîn*, thk. Ali Sâmî en-Neşşâr (Beirut: Dâru’l-Kitâbu’l-İlmiyye, 1982), 1/72; İzmirli, “İslâm Düşünce Tarihinde Sûfiler Hakkındaki Tasnif Biçimlerine Yönelik Bir Değerlendirme”, 462.

<sup>88</sup> Fehmi Soğukoğlu, “Tasavvuf’ta Mârifetullah Düşüncesinin Hicrî V. Yüzyıla Kadar Gelişimi”, *Ululararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi* 6/48 (2019), 4666.

<sup>89</sup> Kuşeyrî, *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye*, 446-453.

<sup>90</sup> Kuşeyrî, *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye*, 452-453.

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

Dolayısıyla söz konusu bilgiyi elde eden kimseler havâs ehlerinden görülmüş ve onlara “velî, ârif, bâtin ehli, havâs ehli” gibi bir takım isimler verilmiştir.

Tasavvuf ehlinin yaptığı mârifet vurgusu, sûfiler haricindeki herkesin bu bilgidен yoksun olduğunu iddia etmek şeklinde anlaşılmalıdır. Nitekim mârifet onlar tarafından “kâl mârifeti” ile “hâl mârifeti” olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu düşünceye göre birinciye ait bilgi zâhirî yollarla elde edilirken, ikinciye ait olan bilgi ise ledünnî ve bâtinîdir.<sup>91</sup>

Tasavvuf ehlinin yukarıdaki düşüncelere bağlı olarak “ilim merkezli” ve “mârifet merkezli” olmak üzere iki türden bilgi yaklaşımının mevcut olduğunu söylemek mümkündür. İlim merkezli tasnife göre dinî ilimlerde uzmanlaşmış olan herkes havâs, geriye kalan taklit ehli ise avâmdandır. Mârifet merkezli tasnif ise tasavvuf özelinde ele alınmış olan bir sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmaya göre tasavvuf ilminde derinleşmiş olan ârifler havâs sayılırken, ledünnî ve tasavvufî ilmi elde edememiş olan herkes (bu ilimde) avâm hükmündedir.<sup>92</sup> Sûfiler, “hadis, fıkıh ve kelâm” nevinden farklı alanlar söz konusu olduğunda mevzubahis ilimlerden birinde uzmanlaşmış olan kimselerin o ilmin havâsı olduğunu kabul etmişler, bâtin ilmini de kendi sahaları olarak gördükleri için ilm-i bâtında uzman olan kimselerin de ârif yani havâstan sayıldığını iddia etmişlerdir.<sup>93</sup>

Tasavvuftaki ilim ve mârifet ayrımı düşüncesinin temelinde sûfilerin şeriat ve hakikate yükledikleri anlam farkının olduğu söylenebilir. Nitekim onlara göre insanlardan bazıları şeriat (zâhir) ilmine sahipken bazıları da hem şeriatı hem de hakikati (bâtin) bilmektedir. Ancak onların bu tasnifi salt bir ayırmadan ibaret değil bilakis iç içe geçmiş halkalar gibi birbirini kapsayan ve birinden (şeriat) geçmeden diğerine (hakikat) varmanın mümkün olmadığı ilmî bir derecelendirmeyi ifade etmektedir. Bu minvalde onlar şeriatla hakikatin birbirine temel oluşturduğunu ve hakikatin şeriata zıt olması durumunda makbul sayılmayacağını ifade etmişlerdir.<sup>94</sup>

Tasavvuftaki bu düşünce hicri ilk üç asırda kendini net bir şekilde göstermemişse de tasavvufun sistemleştiği sonraki asır ve eserlerde kendisine geniş bir yer bulmuştur.<sup>95</sup> Züht döneminde ilk olarak Ahmed b. Hanbel’in (ö.241/855) bu sınıflandırmayı yaptığına dair ifadelere hem onun kendi eseri olan *Kitâbü’z-Zühd*’de hem de Kuşeyrî’nin risalesinde rastlamaktayız.<sup>96</sup>

Sûfilerden Hakîm Tirmizî (ö.320/932) de evliyanın havâs zümresinden olduğunu vurgulayanlar arasındadır. Böylece o, Allah (c.c.) dostlarına ayrı bir önem atfederek ilmî ve manevî anlamda yükselmemiş olan kimseleri avâmdan saymıştır.<sup>97</sup> Tirmizî’nin yaptığı sınıflandırma bundan ibaret

<sup>91</sup> Hacı Bayram Başer, *Şeriat ve Hakikat Tasavvufun Teşekkül Süreci*, thk. M. Cüneyt Kaya (İstanbul: Klasik Yayınları, 2017), 205; Hücvirî Ali b. Osman Cüllâbî - Süleyman Uludağ, *Hakikat bilgisi = Keşfu’l-Mahcûb* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014), 334.

<sup>92</sup> Meryem Gökdere, *Tasavvufî Tecrübede Avâm-Havâs Ayrımının Anlamı ve Önemi: Gazâlî Örneği* (Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021), 12-13.

<sup>93</sup> Süleyman Uludağ, “Bâtin İlmi - TDV İslâm Ansiklopedisi” (1992), 188-189.

<sup>94</sup> Kuşeyrî, *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye*, 155.

<sup>95</sup> Gökdere, *Tasavvufî Tecrübede Avâm-Havâs*, 16.

<sup>96</sup> Ahmed B. Hanbel, *Kitâbü’z-zühd*, çev. Mehmed Emin İhsanoğlu (İstanbul: İz Yayıncılık, 1993), 2/408; Kuşeyrî, *er-Risâletü’l-Kuşeyriyye*, 202.

<sup>97</sup> Ebu Abdullah Muhammed b. Ali b. Hasan el-Hakîm et-Tirmizî, *Hatmü’l-evliyâ*, thk. Osman İsmail Yahya (Beyrut: el-Matbaatü’l-Katalûkiyye, 1965), 114; Soğukoğlu - Biçer, “İnsan Hiyerarşisinde Velî ve İmam’ın Konumu”, 617.

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

olmayıp evliyayı da kendi içerisinde “evliyaullah ve evliyayı hakkıllah” şeklinde iki grupta incelediğini görmekteyiz. Ona göre velayet mertebelerinden birisi (Allah'ın (c.c.) hakkının velileri) umûm Müslümanlara hitap ederken bir diğer velayet mertebesi ise (Allah'ın (c.c.) velileri) husûsiyet ifade etmekte ve sadece ledünnî bilgiye sahip olan kulları kapsamaktadır.<sup>98</sup>

Mârifet ve ilim sınıflandırmasını eserinde en çok hissettirenlerden birisi olan Ebû Nasr es-Serrâc (ö.378/988) bu konuyu çok sistemli ve düzenli olarak ele alması sebebiyle önemli görülen sûfilerdendir.<sup>99</sup> Ona göre ilk mertebe tasavvuf yoluna yeni giren başlangıç ehlinin ve avâmın (tasavvuf ilmine sahip olmayanların) seviyesidir. İkinci mertebe ise tasavvuf yolunda ilerlemiş olan kimselerin sahip olduğu ilmi ifade eder. En son mertebeye gelince, büyükler olarak da adlandırılan marifet sahiplerinin ulaştığı seviyedir.<sup>100</sup> Serrâc el-Lüma' adlı eserinde, ilmi sadece zâhirden ibaret görenleri eleştirerek bilginin ve hatta ibadetlerin bile bâtinî yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda o namaz, zekât, oruç, hac gibi zâhirî ibadetlerin yanı sıra ihlas, marifet, tevekkül, muhabbet, doğruluk, rıza, şükür, takva, murakabe, inâbe, sabır, teslim, hayâ ve Allah (c.c.) korkusu gibi bâtinî amellerin de mevcut olduğunu söylemiştir.<sup>101</sup> Bununla beraber Serrâc, “zâhir bâtinsiz yapamaz ve bâtin da zâhirsiz yapamaz” derken tasavvuf ehlinin zâhir ve bâtinî tıpkı ceviz ve kabuğu gibi iç içe gördüğünü ifade etmek istemiştir.<sup>102</sup>

Tasavvuf ehlinen Kelâbâzî (ö.380/990) de keşf ve ilham merkezli tasnif yapan kimseler arasındadır. O, Allah-u Teâlâ'nın kullarından bazısının asil, seçkin ve ümmetin en hayırlısı olduğunu ve bu kulların nefislerini dünyadan sakındıklarını, davalarında sadakat gösterdiklerini, ilimlerini hem dirâset (çalışarak) hem de virâset (keşf ve ilham) yoluyla elde ettiklerini ve bu Rabbânî ulemânın sûfiyye olarak isimlendirildiğini ifade etmiştir.<sup>103</sup>

Kelâbâzî, başka bir ifadesinde kâl mârifetinin (Allah'ı (c.c.) sadece akıl ile bilmek) yetersiz olduğuna vurgu yaparak aklın aciz olduğunu dolayısıyla onun sadece kendisi gibi aciz olanı hakkıyla bilebileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla o, Allah-u Teâlâ'nın tearruf ettiği (kendisini kuluna vebî yollarla tanıttığı) kulların haricinde kalanların Onu (c.c.) hakkıyla tanıyamayacağını iddia etmiştir.<sup>104</sup>

Mevzubahis sınıflandırmaya sûfî kimliğiyle de ön plana çıkan Gazâlî'nin birçok eserinde rastlanmaktadır. Ona göre dinî konulardaki kavrayışı zor ve tartışmaya açık meseleleri araştırmak havâsın görevidir.<sup>105</sup> Şayet böyle olmazsa, avâmdan bir kimse anlamaya güç yetiremeyeceği bir konuya daldığı vakit tıpkı ehliyeti olmayan bir kimsenin direksiyon başına oturması gibi yoldan sapabilir.<sup>106</sup>

<sup>98</sup> Tirmizî, *Hatmü'l-evliyâ*, 117-127.

<sup>99</sup> Soğukoğlu - Biçer, “İnsan Hiyerarşisinde Velî ve İmam'ın Konumu”, 636.

<sup>100</sup> Ebû Nasr Serrâc et-Tûsî, *el-Lüma'*, thk. Abdu'l-Halîm Mahmud - Taha Abdu'l-Bâkî Surûr (Mısır: Dâru'l-Kütübi'l-Hadîse ve Bağdat: Mektebetü'l-Müsennâ, 1380), 102-103.

<sup>101</sup> Tûsî, *el-Lüma'*, 43-44.

<sup>102</sup> Tûsî, *el-Lüma'*, 44.

<sup>103</sup> Ebu Bekir Muhammed b. İshak el-Kelâbâzî, *et-Tearruf li mezhebi ehli't-tasavvuf* (Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1413), 5-6.

<sup>104</sup> Kelâbâzî, *et-Tearruf li mezhebi ehli't-tasavvuf*, 69.

<sup>105</sup> Gökdere, *Tasavvufî Tecrübede Avâm-Havâs*, 29-37.

<sup>106</sup> Taşçı Yıldırım, “İslam Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı”, 677.

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

Gazâlî, anlamaya güç yetiremeyecekleri konularda avâmın sessiz kalıp soru sormamasını tavsiye etmiştir. Nitekim avâm böyle bir durumda bilgisi kıt kişilere soru sorduğunda yanlış yönlendirilmiş olacak, bilgisi derin bir kişiye sorduğunda ise onun lafızlarını anlamaya güç yetiremeyecektir. O, böylesi bir durumun yeni doğmuş bebeğe et ve ekmek yedirmekten farkının olmadığını belirtmiştir. Avâm, ehli olmadığı konulara karışmaya ve bu konular hakkında soru sormaya devam edip haddini aşarsa tazir cezasıyla cezalandırılacağını ifade etmiştir.<sup>107</sup> Ona göre müteşâbih ayetler gibi derin mevzular hakkında düşünmemek ve soru sormamak avâmın en ağır ve en şiddetli vazifesi sayılmaktadır.<sup>108</sup> Bu sözlerinden hareketle Gazâlî'nin, tevîl ettiği takdirde avâmın elinde zayi olmasından korktuğu derin ilimleri gizlemek konusunda çok ihtiyatlı davrandığı ve keskin sınırlar çizdiği söylenebilir.

Sûfilerden İbnü'l-Arabî (ö.638/1240), avâmın farkına varamadığı bir takım bâtinî meseleler söz konusu olduğunu ifade edenlerden birisi olarak, avâmın havassdan farkının her şeye zâhirî gözle bakmalarından kaynaklandığını ifade eder.<sup>109</sup>

Hz. Mevlânâ'nın (öl.672/1273) da sözün bâtinîna önem verdiğini ve zâhire takılıp kalmanın kişinin yükselişine bir engel teşkil ettiğini ifade ettiğini görmekteyiz.<sup>110</sup> Bununla beraber birçok yerde taklidi ve taklit eden kimseyi de çeşitli misaller yoluyla eleştirerek, bilgili ve bilinçli olunması gerektiğinin altını çizmiştir.<sup>111</sup> Ona göre kişinin taklide yönelmesinin “Nefsin arzu ve isteklerine uymak, gaflet, kibir ve tama” gibi nedenleri vardır.<sup>112</sup>

### 3. İslam Hukuku ve Tasavvuf Mukayesesi

Bir kefeye zâhir (şeriat) ulemâsı diğer kefeye ise bâtin (hakikat) ulemâsı koyulduğunda, bu iki topluluğun da birbirine paralel görüşleri taşıdığı tespit edilmiştir. Sözelimi şer'î ilimler mevzubahis olduğunda ictihad yapabilmek için sadece derin dinî meseleleri bilmek yeterli görülmemiş, elde edilen ilmi işletebilmek de önemli görülmüştür. Bu düşünce ise taklit etme ve tabi olma problemini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla taklit edenler avâm/âmmî, taklit edilenler ise müctehid ve seçkin olarak nitelendirilmiştir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta ise bir kimse farklı dinî disiplinlerde uzman olsa bile şer'î mevzular söz konusu edildiğinde taklit eden (ictihad edemeyen) bir kimse yine de avâm olarak görülmüştür.

Tasavvufî düşüncedeki sınıflandırma ise iki alt başlık içerisinde incelenmelidir. Buna göre sûfiler insanları şer'î ilimleri ve tasavvufî ilimleri merkeze alarak tasnif etmişlerdir. Şer'î ilimler merkeze alındığında avâm “taklitçi halk zümresini” ifade ederken, havâs ise “ilimde derinleşmiş olan âlimlerin hepsini” kapsayıcı bir şekilde kullanılmıştır. İkinci bir sınıflandırma olan tasavvuf merkezli tasnife göre ise tasavvuf yoluna girmemiş veya henüz yeni adım atmış olanlar avâm, tasavvufta belli

<sup>107</sup> Gazâlî, *İlcâmu'l-avâm an ilmi'l-keâm*, 63-64.

<sup>108</sup> Gazâlî, *İlcâmu'l-avâm an ilmi'l-keâm*, 88.

<sup>109</sup> Fikret Karaman, “İbnü'l Arabî'nin Düşüncesinde Kelam İlmi, Havas ve Avam İnancı” (Uluslararası İbnü'l Arabî Sempozyumu: İnsanlığın Hakikat Arayışı ve İbnü'l Arabî, Malatya, 2018), 228.

<sup>110</sup> Celâleddîn Rûmî Mevlânâ, *Mesnevî-i Şerîf Şerhi*, çev. Ahmet Avni Konuk, ts., 4/470.

<sup>111</sup> Adnan Karaismailoğlu, “Mesnevî'de ‘Taklid’ ve ‘Mukallid’ Kavramları”, *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi* 9-10 (1995 1994), 61-67.

<sup>112</sup> Nuran Döner, “Mevlânâ'da Taklit: Nedenleri ve Taklitten Kurtuluş Yolları”, *The Journal of Academic Social Science Studies* 69 (2018), 259-262.



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

bir bilgi birikimine sahip olmuş kimseler havâs; peygamberler ve evliyâlar ise havâsu'l-havâs olarak nitelendirilmiştir. Sûfilerin mârifeti merkeze alarak yaptıkları ikinci tasnifin sebebi ise, onlar tarafından ilim ve mârifetin, dolayısıyla âlim ile ârifin aynı görülmemesinden kaynaklanır. Bununla birlikte tasavvuf ehline göre ilimsiz mârifete erişilemez ve şeratsız hakikat da olamaz. Bu durum tıpkı deniz istiridyasının içinde saklı olan deniz incisine benzer ki, kabuğu olmadan incinin oluşumu da mümkün değildir.

Bu iki zümre arasındaki bir başka benzer noktaya gelince: Fikhî perspektiften bakıldığında havâs ehlinin tafakkuh, taakkul ve tefekkür ile ön plana çıktığı görülmektedir. Buna karşın avâm, “havass-ı hamse-i zahîrî”<sup>113</sup> de denilen beş duyu ile yetinmekte ve akıl etmek yerine taklit etmeyi tercih etmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta ise hem tasavvuf ehlinin hem de fukahânın havâs sınıflandırmasında “bâtînî bir vurgunun” yer almasıdır. Nitekim fakîhlerin nezdinde büyük bir önemi olan akıl, “havass-ı hamse-i bâtına”<sup>114</sup> olarak bilinen ve zahîrî duygulardan ayrı değerlendirilen bir kuvvettir. Kısacası onlara göre şer’î ilimlere sahip olup ezberlemek yetmez, sahip olunan bilgileri zihinde yoğurup akıl süzgecinden geçirerek tıpkı bir meyveden meyve suyu elde eder gibi ilmin özünü ve özetini ortaya çıkarabilmek de önemlidir. Bunu yapabilmek için de kişinin manevî yönünü kuvvetlendirmesi, tefekkür etmesi ve kavrayışının açık olması gerekmektedir.

Ulemânın çoğu insan hiyerarşisi söz konusu olduğunda bu mevzuu, tahkiki iman ve taklidi imana vurgu yapmak için ele alırken tasavvuf ehli konuyu marifet ve ilim özelinde ele almıştır. Nitekim tasavvuf ehline göre avâm-havâs sınıflandırmasının arka planında zâhir-bâtın ayrımı yatmaktadır ki bu da sûfilere şariat-hakikat ayırımına götürmüştür.<sup>115</sup> Sûfilere göre şariat ve hakikat bir paranın iki yüzü gibi birbirinden farklı ancak birbirine yakındır. Bu anlamda onlar şariatın bir görünen bir de görünmeyen yüzünün olduğunu ve görünmeyen kısmına hakikat dendiğini dile getirmek istemişlerdir. Hakikat olarak ifade ettikleri ledünnî bilgiye sahip olanlara ise gizliyi bilen anlamında “bâtın ulemâsı”, sadece şariat ve zâhir ile meşgul olanlara ise “zâhir ulemâsı” demişlerdir.<sup>116</sup> Tasavvuf ehli manevî yükselişin ve kalbi arındırmanın yolu olarak nefis terbiyesini ve ahlak merkezli bir yaşamı tavsiye etmiştir. Helal dairesinde bile olsa nefsinin istediği her şeyi yerine getiren ve sırf dünya için çalışıp çabalayan kimselerin maneviyatlarına yatırım yapmamaları sebebiyle bâtînî bilgilerden mahrum kalacaklarını vurgulamışlardır.<sup>117</sup>

Mutasavvıfların ve ulemânın yaptığı avâm ve havâs ayrımı başkalarını dışlayan/ötekileştiren, tahkir eden bir yaklaşım değildir.<sup>118</sup> Burada verilmek istenen mesaj ise her ilmin bir uzmanı, her insanın farklı algı veya bilgi düzeyine sahip olduğu vurgusudur. Bu anlamda onlar, küçük bir çocuğun eline tutuşturulan elmas ve şekerin o çocuğun nezdinde birbirinden çok da farklı olmadığını, sonuç olarak elmas değerindeki ince ilimlerin de kıymetini idrak edemeyecek olan insanların eline verilmemesi gerektiğini hatırlatmak istemişlerdir.

<sup>113</sup> Yeğin, *Yeni Lûgat*, 206.

<sup>114</sup> Yeğin, *Yeni Lûgat*, 206.

<sup>115</sup> Süleyman Uludağ, “Avâm - TDV İslâm Ansiklopedisi” (1991), 106.

<sup>116</sup> Uludağ, “Bâtın İlmi - TDV İslâm Ansiklopedisi” (1992), 188.

<sup>117</sup> Hasan Bulut, “Tasavvufî Bir Bakış Açısıyla Nefis”, *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 11/1 (2020), 168.

<sup>118</sup> Taşçı Yıldırım, “İslâm Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı”, 673.

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

Bu konuda iki zümreyi birbirinden farklı kılan nokta ise tasavvuf ehlinin birçok dinî meseleyi, tasavvufî hal ve makamları (ibâdet, tevhid, günah, tevbe vb.) ele alırken benzer şekilde üçlü sınıflandırmalara değinmiş olmasıdır. Örneğin klasik tasavvuf eserlerinden *Lüm'a* adeta baştan sona bu mantıkla yazılmış olan bir eserdir. Kitapta avâm ve havâsın tevhidinin farklı olduğuna dair yapılan vurgular kendini hemen belli eder.<sup>119</sup> Benzer bir şekilde avâmın günahları sebebiyle tövbeye yöneldiği havâsın ise gafletinden dolayı tövbe ettiği de dile getirilmiştir.<sup>120</sup> Tevekkül bahsini üç grupta inceleyen Serrâc'a göre mü'minler işlerini Allah'a (c.c.) havale ederek onun verdiklerine rıza gösterirler. Havâs, bir sebebe bağlı olmadan Allah'a (c.c.) bağlanıp tevekkül eder. Seçkinlerin seçkini olan havâsü'l-havâsa gelince onların tevekkülü elest bezmindeki gibi olmak ve Allah'tan (c.c.) başka her şeye sırtını dönmektir.<sup>121</sup> Yine onun iddia ettiği konulardan birisi Allah (c.c.) sevgisinin de üç türden olduğudur. Buna göre âmmî olanlar Rabbini nimet ve ikram vesilesiyle sevmektedir. Dolayısıyla kendilerine bahşedilen nimetlerde bir eksilme olduğu vakit muhabbetlerinde de aynı oranda azalma gerçekleşir. Sâdık kullara gelince onlar, Allah'a (c.c.) karşı besledikleri muhabbetten zevk alan kimselerdir. Ârifler ise hiçbir vasıta, sebep ve karşılık olmadan samimi ve içten seven, Allah (c.c.) sevgisinin içine dalıp kendini kaybeden kullardır.<sup>122</sup>

Sûfilerden Mekkî'nin (ö.386/996) de tıpkı Serrâc gibi birçok meseleyi ârif-âlim ve avâm-havâs farkına değinerek ele aldığı göze çarpmaktadır.<sup>123</sup> Aynı şekilde Herevî (ö.481/1089) *Menâzilü's-Sâirîn* eserini baştan sona mevzubahis üçlü tasnifle ele alan ve her konuyu bu doğrultuda işleyen mutasavvıflar arasındadır.<sup>124</sup> Bu örneklerin çoğaltılması mümkün olmakla birlikte tasavvuf ehlinin eserlerinde ilmî tasniflere sıkça yer vermeleri, onların bu meseleyi ne kadar çok önemseydiğini göstermektedir.

Yukarıda bahsi geçen bilgilerden hareketle, Tasavvuftaki “avâm, havâs ve havâsü'l-havâs” ayırımına paralel bir şekilde, İslam hukukunda da “mukallid, müttebi” ve müctehid” ayırımının olduğu tespit edilmiştir. Bu iki zümrenin bilgiye dayalı sınıflandırma yaparken dikkate aldığı nokta ise birinin ilmi ve zâhiri, diğerinin ise irfanı ve bâtını ön plana çıkarması olmuştur. Ancak şunu da hatırlatmak gerekir ki, bahsedilen tasniflerin keskin sınırlarla çizilmiş ve alt tabakadan üst tabakaya yükselmenin mümkün olmadığı bir hiyerarşi olduğu söylenemez. Nitekim Allah-u Teâlâ, tıpkı bir tohumun içinde sakladığı ağaç potansiyeli gibi insanoğlunu da yaratırken belli bir potansiyeli onun içine derç etmiştir. Buna rağmen kullardan kimisi kendisinde var olan bu gücü dışarıya çıkarmayıp sorgulamaktan ve araştırmaktan imtina etmekte dolayısıyla körü körüne taklit yolunu seçmektedirler. Makale boyunca üzerinde durulan nokta ise herhangi bir konudaki bilgisizliğin ve acemiliğin kişiyi o konu hakkında avâmdan yani taklit eden ve tabi olan kimselerden, tam aksinin ise kişiyi uzmanlardan ve bilginlerden

<sup>119</sup> Tûsî, *el-Lüma'*, 50-51; İzmirli, “İslâm Düşünce Tarihinde Sûfiler Hakkındaki Tasnif Biçimlerine Yönelik Bir Değerlendirme”, 456.

<sup>120</sup> Tûsî, *el-Lüma'*, 68.

<sup>121</sup> Tûsî, *el-Lüma'*, 78-79.

<sup>122</sup> Tûsî, *el-Lüma'*, 86-88.

<sup>123</sup> Ebû Talib el-Mekkî, *Kûtu'l-kulûb fî muâmeleti'l-mahbûb ve vasfî tariki'l-mürîd ilâ makâmi't-tevhid*, thk. Âsım İbrahim el-Kiyâlî (Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1426), 50; Mekkî, *Kûtu'l-Kulûb*, 86; Mekkî, *Kûtu'l-Kulûb*, 225; Mekkî, *Kûtu'l-Kulûb*, 245.

<sup>124</sup> Bk.Şeyhu'l-İslâm Abdullah el-Ensârî el-Herevî, *Kitâb-u Menâzilü's-Sâirîn* (Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1408) .

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

kıldığı, bu nedenle de hemen her zümrenin bilgiyi merkeze alarak kendine has birtakım tasniflerde bulunduğu düşüncesidir.

### Sonuç

İnsanlardan her birinin diğerinden farklı ahlaka, yeteneğe, kavrayışa ve maneviyata sahip olduğu gerçeği her işin ve ilmin bir uzmanı olduğu, dolayısıyla ihtisas ve derinlik gerektiren konularda onlardan kimisinin kimisine tabi ve teslim olması gerektiği gerçeğiyle paralellik arz eder. Sözelimi kimi insan amel ve çabası sayesinde kendisinde bulunan cevheri ortaya çıkarırken kimileri de günah ve sefahati nedeniyle kendisini hayvanlardan da aşağıya düşürür.

Tasavvuf ehline göre seçkinler “ilimde havâs” ve “mârifette havâs” olmak üzere iki türdür. Sûfiler her ilim dalının uzmanının o ilimde havâs olduğunu kabul etmişlerdir. Bununla beraber onlara göre kişinin manevî yükselişi kendi gayretinden halî olmamakla birlikte Allah-u Teâlâ'nın vehbî ilimleri bahşettiği kulları da mevcuttur. Mârifet söz konusu olduğunda ârif ile âlimi birbirinden ayrı kılan nokta ise tam olarak bundan kaynaklıdır. Nitekim âlimler ilimleri kesbî olarak elde eden kimselerdir. Ârifler ise hem kesbî ilme hem de vehbî ilme (keşf ve ilham yoluyla elde edilen ilim) sahip olan kimselerdir. Tasavvuf ilmi ve mârifetten yoksun olan kimselere ise avâm demişlerdir. Üçüncü bir sınıf olarak da havâsu'l-havâs zümresini yani peygamberler ve evliyâları zikretmişlerdir.

Çalışmamızda tasavvuf ehlinin söz konusu üçlü sınıflandırmasına paralel olarak fukahânın da üçlü bir tasnif yaptıkları tespit edilmiştir. Buna göre “mukallid, müttebi” ve müctehid” tasnifi “avâm, havâs ve havâsu'l-havâs” sınıflandırmasıyla örtüşmektedir. Her iki ilim dalının âlimleri de söz konusu ilimden yoksun olanları veya mübtedîleri “avâm/mukallid” olarak, ilimde ilerlemiş olan mutavassıtları “havâs/mübtedî” olarak, ilimde üst seviyeye ulaşmış olan müntehîleri ise “havâsu'l-havâs/ müctehid” olarak nitelendirmektedirler.

### Kaynakça

Ahmed B. Hanbel. *Kitâbü'z-zühd*. çev. Mehmed Emin İhsanoğlu. İstanbul: İz Yayıncılık, 1993.

Algül, Adnan. *İzzüddîn b. Abdusselâm'ın İslam Hukuk Bilimindeki Yeri ve Önemi*. İstanbul: Çıra Akademi Yayınları, 1. Basım, 2017.

Apaydın, Yunus. “İctihad- TDV İslâm Ansiklopedisi”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. 2000. Erişim 18 Ekim 2021. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ictihad>

Aslan, Mahsum. “Muhammed Said Ramazan el-Bûtî'nin Hayatı, Eserleri, İlmî Kişiliği ve Fıkıhçılığı”. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVII/1, (2015/1), 345-385.

Atar, Fahrettin. “İttibâ - TDV İslâm Ansiklopedisi”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. 2016. Erişim 18 Ekim 2021. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ittiba>

Başer, Hacı Bayram. *Şeriat ve Hakikat Tasavvufun Teşekkül Süreci*. thk. M. Cüneyt Kaya. İstanbul: Klasik Yayınları, 1. Basım, 2017.

Bulut, Hasan. “Tasavvufî Bir Bakış Açısıyla Nefis”. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 11/1 (2020), 165-188.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Büyükbş, Nazım. "İmam Birgivî'nin İctihad ve Taklit Anlayışı". *Balıkesirli Bir İslam Âlimi: İmam Birgivî 1/* (2019), 79-98.
- Cessâs, İmam Ahmed bin Ali er-Râzî el-. *el-Fusûl fi'l-Usûl*. thk. Uceyl Câsim en-Nemşî. Kuveyt: Vizâretü'l-Evkâf ve Şuûni'l-İslâmiyye, 1. Basım, 1408.
- Çınar, Fatih. "Müctehidler Tabakaları Hakkında Bir İnceleme". *Bilimname: Düşünce Platformu* 1/44 (2021), 577-609.
- Demir, Abdullah. "Ehl-i Sünnet ve Mu'tezile'ye Göre Mukallidin İmanı". *Diyanet İlmi Dergi* 44/2 (ts.).
- Deniz, Abdulkaki. "İslam Hukuk Metodolojisinde Fıkhi Bir İctihad Yöntemi Olarak Te'vil", *Sirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/2 (Aralık 2020), 637-664.
- Duman, Soner. "İzzeddin Bin Abdüsselam'ın el-Kavâidü'l-kübra adlı eserinde icthadın anlam, kapsam ve sonuçları", *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 14 (2009), 157-184.
- Döner, Nuran. "Mevlânâ'da Taklit: Nedenleri ve Taklitten Kurtuluş Yolları". *The Journal of Academic Social Science Studies* 69 (2018), 253-268.
- Eşit, Yusuf. "Fıkıh Usûlünde İcmâ Ehliyeti Tartışmaları". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 19/1 (26 Haziran 2019), 168-184. <https://doi.org/10.30627/cuilah.554730>
- Gazâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-. *İlcâmu'l-avâm an ilmi'l-keâm*. Beyrut: Dâru'l-Minhâc, 1. Basım, 1439.
- Gazâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed el-. *el-Mustasfâ fi İlmi'l-Usûl*. thk. Muhammed Abdüsselam Abduşşafi. Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1413.
- Gökdere, Meryem. *Tasavvufî Tecrübede Avâm-Havâs Ayrımının Anlamı ve Önemi: Gazâlî Örneği*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021.
- Herevî, Şeyhu'l-İslâm Abdullah el-Ensârî el-. *Kitâb-u Menâzilü's-Sâirîn*. Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1408.
- Hücvirî Ali b. Osman Cüllâbî - Uludağ, Süleyman. *Hakikat bilgisi = Keşfu'l-Mahcûb*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2014.
- İbn Manzûr. *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Dâr Sâder, 1994.
- İzmirli, Betül. "İslâm Düşünce Tarihinde Sûfiler Hakkındaki Tasnif Biçimlerine Yönelik Bir Değerlendirme". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (16 Aralık 2019), 449-476. <https://doi.org/10.17120/omuifd.561634>
- Karaismailoğlu, Adnan. "Mesnevî'de 'Taklid' ve 'Mukallid' Kavramları". *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi* 9-10 (1995 1994), 61-68.
- Karaman, Fikret. "İbnu'l Arabî'nin Düşüncesinde Kelam İlmi, Havas ve Avam İnançları". 217-235. Malatya, 2018.
- Karaman, Hayreddin. *İslam Hukukunda İctihad*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 3. Basım, 1985.
- Kaya, Eyyüp Said. "Taklid- TDV İslâm Ansiklopedisi". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 2010. Erişim 18 Ekim 2021. <https://islamansiklopedisi.org.tr/taklid--fikih>
- Kelâbâzî, Ebu Bekir Muhammed b. İshak el-. *et-Tearruf li mezhebi ehli't-tasavvuf*. Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1413.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Koca, Ferhat. "Mezhep - TDV İslâm Ansiklopedisi". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 2004. Erişim 26 Kasım 2021. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mezhep>
- Koçak, Muhsin vd. *Fıkıh Usûlü*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 4. Basım, 2017.
- Köse, Üzeyir. "İctihadın Bölünmesi (Tecezzü'ü'l-İctihad)". *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/25 (2015), 63-90.
- Kuşeyrî, İmâm Abdülkerîm b. Hevâzin el-. *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*. thk. Yusuf Ali Bedevi. Beyrut: Dâru'l-Yemâme, 1435.
- Mahallî, Celalüddîn Muhammed b. Ahmed el-. *Şerhu'l-Varakât*, 1420.
- Mekkî, Ebû Talib el-. *Kâtü'l-kulûb fî muâmeleti'l-mahbûb ve vaşfi tariki'l-mürîd ilâ makâmi't-tevhid*. thk. Âsım İbrahim el-Kiyâlî. Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1426.
- Mevlânâ, Celâleddîn Rûmî. *Mesnevî-i Şerîf Şerhi*. çev. Ahmet Avni Konuk, ts.
- Nemerî, Yusuf b. Abdülber en-. *Câmiu Beyânî'l-İlmi ve Fadlihi*. Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1398.
- Paçacı, İbrahim. "Fıkıh Mezhepleri ve Taklid". *Dini Araştırmalar* 2/4 (1999).
- Paçacı, İbrahim. "Mezhepler ve Taklit". *II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri: (23-27 Kasım 1998)* 1/ (2003), 297-317.
- Râzî, Fahreddin er-. *İ'tikâdâtü firaki'l-müslimîn ve'l-müşrikîn*. thk. Ali Sâmî en-Neşşâr. Beyrut: Dâru'l-Kitâbu'l-İlmiyye, 1982.
- Râzî, Muhammed b. Ömer b. el-Hasan er-. *el-Mahsûl fî İlmi'l-Usûl*. thk. Taha Câbir Feyyaz el-Alvânî. Riyâd: İmam Muhammed b. Suûdu'l-İslâmî Üniversitesi, 1400.
- Soğukoğlu, Fehmi. "Tasavvuf'ta Mârifetullah Düşüncesinin Hicrî V. Yüzyıla Kadar Gelişimi". *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi* 6/48 (2019), 4665-4669.
- Soğukoğlu, Fehmi - Biçer, Ramazan. "Hicrî V. Yüzyıla Kadar Olan Dönemde Sûfî ve Şîî Düşünce Açısından Epistemolojik İnsan Hiyerarşisinde Velî ve İmam'ın Konumu". *Kader* 15/3 (31 Aralık 2017), 615-642. <https://doi.org/10.18317/kaderdergi.353986>
- Şafak, Ali. "İslâm Hukukunda Kaynaklar-İctihad-Müctehid-Mezhep- Taklid ve Telfik Meseleleri Üzerine Bir Araştırma". *Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi Dergisi* 3 (ts.), 1979.
- Şâfî, Muhammed b. İdris eş-. *er-Risale*, Beyrut: Daru'n-Nefâis, 1999.
- Şevkânî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ali eş-. *el-Bedru't-tâli' bi-mehâsini men ba'del karni's-sâbi'*. Kahire: Matbaatu's- saâde, 1. Basım, 1348.
- Şevkânî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ali eş-. *El-Kavlu'l-mufid fî edilleti'l-ictihadi ve't-taklid*, Kahire: 1991.
- Tan, Necmettin. "Kömürcünün İmanı". *Şarkiyat* 10/2 (30 Mayıs 2018), 625-637. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.368403>
- Taşçı Yıldırım, Emine. "İslam Düşüncesinde Avâm-Havâs Ayrımı". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 24/2 (15 Aralık 2020), 665-685. <https://doi.org/10.18505/cuid.691572>
- Tirmizî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ali b. Hasan el-Hakîm et-. *Hatmü'l-evliyâ*. thk. Osman İsmail Yahya. Beyrut: el-Matbaatu'l-Katalûkiyye, 1965.
- Tûsî, Ebû Nasr Serrâc et-. *el-Lüma'*. thk. Abdu'l-Halîm Mahmud - Taha Abdu'l-Bâkî Surûr. Mısır: Dâru'l-Kütübî'l-Hadîse ve Bağdat: Mektebetü'l-Müsennâ, 1380.



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

Uludağ, Süleyman. “Avam - TDV İslâm Ansiklopedisi”. 1991. Erişim 13 Ekim 2020.  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/avam>

Uludağ, Süleyman. “Bâtın İlmi - TDV İslâm Ansiklopedisi”. 1992. Erişim 13 Ekim 2020.  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/batin-ilmi>

Uludağ, Süleyman. “Havas - TDV İslâm Ansiklopedisi”. 1997. Erişim 14 Ekim 2020.  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/havas--tasavvuf>

Uludağ, Süleyman. *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2002.

Ünverdi, Mustafa. *Dini Açıdan Taklit*, Ankara: Araştırma Yayınları, 2013.

Ünverdi, Mustafa. “Çağdaş İslam Düşüncesinde Taklit Karşılığı -Afganî, Abduh ve Musa Carullah Örneği-”.  
*IV. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi Tam Metin Kitabı*, 619-627.

Yeğin, Abdullah. *İslamî-İlmî-Edebî- Felsefî Yeni Lûgat*. İstanbul: Hizmet Vakfı Yayınları, 4. Basım, 1983.

Yücedoğru, Tevfik. “Mukallidin İmanı”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (01 Ocak 2005),  
19-40.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**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.

**Katkı Oranı:** Katkı oranları eşittir.



## ARAŞTIRMA

Öğr. Gör. Feryat ALKAN\*

Mehmet ERDOĞAN\*\*

## ÖZ

Saygı ya da itibar görmek bir ihtiyaçtır. Bu durum tarih boyunca da varlığını sürdürmüştür. İtibar kavramı, 1990'lı yıllarda kurumlar açısından özellikle de işletmelerde yapılan çalışmalarla alanda konuşulan bir konu haline gelmiştir. Kurumsal itibar, organizasyonlar açısından oldukça önemlidir. Küreselleşen dünyada yaşanan rekabetler, kurumların farklılaşma gereksinimini zorunlu kılmaktadır. Kurumsal itibar, bir örgütün paydaşlarının bu örgüt hakkındaki düşünceleri, varsayımları ve vermiş oldukları değerlerdir. İtibar, bir kurumun diğer bir kurumdan farklı olmasını sağlamakla birlikte, eğer, iyi bir şekilde yönetilirse kurumlara büyük değerler katmaktadır. Genellikle bu konu bazı sektörlerde etkin olan kamu ve özel kurumlarca incelenmektedir. Yapılan araştırmalar, birçok alanda değişimin olduğu günümüzde, kurumların varlıklarını devam ettirebilmeleri ve farklı açılardan rekabet avantajı sağlamaları için iyi bir itibara sahip olmalarının önemini göstermiştir. Bu doğrultuda, eğitim kurumları olan üniversitelerin yüksek itibara sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu çalışmanın amacı Muş Alparslan Üniversitesi'nin iç paydaşlarının gözünden kurumsal itibarını ele almaktır. Araştırmanın evrenini Muş Alparslan Üniversitesi'nin akademik ve idari personelleri olan iç paydaşları oluşturmaktadır. Araştırmada, kolayda örnekleme tekniğiyle tespit edilen 220 katılımcıyla bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. 5'li Likert tipi ölçekle elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22 (statistical packages for social sciences) programına aktarılarak analiz edilmiştir. Faktör analizi sonucunda altı faktör tespit edilmiş, bulgular yorumlanmıştır. Faktör analizi sonucunda birinci faktör; toplamda açıklanan varyansın %22,869'una, ikinci faktör; toplamda açıklanan varyansın %16,411'ine, üçüncü faktör; toplamda açıklanan varyansın %25,354'üne, dördüncü faktör; toplamda açıklanan varyansın %7,205'ine, beşinci faktör; toplamda açıklanan varyansın %4,533'üne ve altıncı faktör; toplamda açıklanan varyansın %11,778'ine sahiptir. Sonuçlar, katılımcıların kurumları hakkında pozitif görüşlere sahip olduklarını açık şekilde ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite, Kurumsal İtibar, İç Paydaş.

**A RESEARCH ON THE CORPORATE REPUTATION OF MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY****ABSTRACT**

Respect or esteem from someone is a need and has existed throughout history. From the point of view of institutions, the concept of reputation has come to the fore primarily with the studies carried out in enterprises since the 1990s and has become a topic of discussion in the field. Today, corporate reputation is very important for organizations. Competitions in the globalizing world necessitate the differentiation need of institutions. Corporate reputation is the opinions, assumptions and values of an organization's stakeholders about this organization. While reputation makes an institution different

\* Muş Alparslan Üniversitesi, Bulanık Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Bulanık, Muş, ORCID: 0000-0001-9962-4195, f.alkan@alparslan.edu.tr

\*\* 100/2000 Doktora Bursiyeri, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım ABD, merdogan0229@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1707-858X

Araştırma Makalesi. Sayfa Sayısı: 460-475.

Makale Geliş Tarihi: 11.02.2022 Makale Kabul Tarihi: 26.03.2022 Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

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

from another, if it is managed well, it adds great value to the institutions. Studies show that in today's conditions where there are changes in many areas, it is stated that it is important for institutions to have a good reputation in order to maintain their existence and to provide competitive advantage in various aspects. In this direction, it is argued that universities, which are educational institutions, should have a high reputation. The aim of this study is to examine the corporate reputation of Muş Alparslan University from the perspective of its internal stakeholders. The universe of the research is the academic and administrative staff of Muş Alparslan University, which are internal stakeholders. In the research, a field study was conducted with 220 participants determined by convenience sampling technique. The data obtained with a 5-point Likert type scale were transferred to the IBM SPSS Statistics 22 (statistical packages for social sciences) program and analyzed. As a result of factor analysis, six factors were determined and the findings were interpreted. As a result of the factor analysis, the first factor; accounted for 22,869% of the variance explained in total, the second factor; gave 16,411% of the total explained variance, the third factor; gave 25,354% of the total explained variance, the fourth factor; accounted for 7.205% of the total explained variance, the fifth factor; accounted for 4.533% of the total explained variance and the sixth factor; has 11.778% of the variance explained in total. The results clearly revealed that the participants had positive views about their institutions.

**Keywords:** University, Institutional Reputation, Internal Stakeholder.

## 1. Giriş

Hızlı bir şekilde gelişen teknolojiler ve küreselleşme olgusu, kurumları rekabet ortamına itmiştir. Rekabet şartlarının zorlaşması, kurumların var olabilmeleri ve varlıklarını devam ettirebilmeleri için rakiplerinden farklılaşmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kurumlar tarafından fark edilen bu durum, benzerlerinden bir adım önde olabilmek ve hedef kitlesine bağlayıcı şekilde duygusal olan mesajları verme stratejisini kendisiyle birlikte getirmiştir. Yaşamın her anında faaliyette bulunan organizasyonlar müşteri ile hem duygusal hem de sürekliliği olan bir ilişkinin bir formülünü aramaktadırlar. Bu yüzden ürün ve hizmetlerin birbirine benzediği günümüzde farklılaşabilmek ve öne çıkmak için kurumsal itibarın önemi artmaktadır. Ön plana çıkmış olan kurumsal itibarla birlikte internet ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de önem arz etmektedir. Bu durumun nedeni ise dünyada olan iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve dolayısıyla iletişim araçları sayesinde dünya her geçen gün daha fazla küreselleşerek küçülmekte ve bu sayede zaman ve mekân faktörleri göreceli bir hale dönüşmektedir. Bir kurumun benzerlerinden ya da rakiplerinden ayrılması ve hedef kitlesini etkilemesi noktasında belli başlı yollar vardır. Bu yollar; farklı olmak, tutarlı olmak, şeffaf olmak, güvenilirlik, görünürlük, özgün değerlerin ve kalitenin yerleştirildiği iyi bir kurum kültürü, tasarımı ve kurgusu ile farklılık oluşturan iyi bir kurumsal kimlik, kurumsal imaj, kurumsal iletişim stratejisi, işletme etiği, kurumsal sosyal sorumluluk, kurumsal marka ve bütün bu etmenleri içerisinde barındıran kurumsal itibara sahip olmaktan geçmektedir. Ayrıca bunlar kurumsal itibarın bileşenleri olarak da kabul edilmektedir. (Özdemir Çakır 2016: 23-41; Selvi ve Solmaz 2018: 71-74; Özbay ve Selvi 2014: 138-144; Gürbüz 2014: 36; Karaköse 2012: 12-23).

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

Nitekim Fombrun (1996: 37) itibarı kurumun tüm bileşenleri ile elde edilen bir değer olduğunu ifade etmektedir.

## 2. İtibar Yönetimi ve İtibar Bileşenleri

Kavramsal olarak itibar kavramı, Türkçede saygı görme, değerli olma, güvenilirlik, saygınlık ve prestij gibi anlamlara gelmektedir (TDK: 2021). Köken olarak Arapça olan itibar kavramı, Türkçe'ye geçmiş ve sayı sayma, bir şeyi sayma, saygı duyma, güven, kabullenme, riayet etme, hürmet gösterme, şeref, ticarete söze ve imzaya güven, güven duyma ve borç ödeme anlamlarına gelmektedir (Sungur 2015:181-182).

İtibar kavramının kurumlarca önemli olduğunun anlaşılması, iyi yönetilmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Nakra (2000: 35) şunu ifade etmiştir:

*“Kurum itibarı kimileri tarafından kurum kimliği, kimileri tarafından paydaşların kurumun geçmişteki etkinlikleri sonucunda oluşan ortak görüşleri olarak tanımlanmaktadır. Paydaşların olumlu geribildirimleri sonucunda stratejik ve finansal başarıları sağlayacak biçimde kurumun iyi bir isim elde etmesi ve sürdürmesini sağlayan yöntemdir. Ürün ve hizmetlerin satılması, yatırımcıların kuruma çekilmesi, yetenekli çalışanların kurumda tutulması ve devlet çevrelerini etkileme uygulamalarının geliştirilmesine etki eder. Yazarlar ve halkla ilişkiler uzmanları, itibarın güçlü bir kavram olduğunu, üzerinde önemle durmaya değer ve övgüyü hak edecek bir güç olduğu konusunu vurgulamaktadırlar. Bir kez kaybedilmesi ya da zedelenmesi durumunda yeniden kazanılmasının çok zor olduğunu belirtmektedirler.”*

İtibar yönetimi, kurumun tamamında, kurum içerisinde ve dışında olan bütün paydaşlara sağlayacağı psikolojik, sosyolojik ve ekonomik yararlarına bakıldığında, yalnızca bir kişi ya da bir departmana ait bir iş olarak görülmemesi gereken bir disiplindir.

Kurumlar açısından bakıldığında güçlü bir itibarın sağlamış olduğu yarar, itibar yönetiminin niçin gerekli olduğunu ve ayrıca ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir. İtibar; kurumların iç ve dış paydaşları ile olan ilişkilerindeki düzenli davranışlar sonucunda kazanılabilen, yönetilerek geliştirilebilen bir değerdir. Güvenilir olmak ile ilgili olduğundan “eylemlerin söylemlerle tutarlı olması ve eylemlerin nedenlerinin aktif olarak iletişiminin sağlanması itibar kazanmanın esasını oluşturur”. Uzun bir zaman diliminde kazanılan itibar, çok kısa bir zamanda kaybedilebilir. Zedelenmiş olan bir itibarın yeniden kazanılması ise oldukça zor ve uzun bir zamana yayılmaktadır. Bu sürecin kesinlikle çok iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu durumda, en büyük sorumluluk CEO'da daha sonrasında ise yönetim kuruluna aittir. Kadıbeşegil (2007: 75) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre üst düzey yöneticiler şirketlerin itibarlarını ortalama 3,7 yıl içinde onarabildiklerini saptamıştır. Öte taraftan, onarılsa dahi itibarın bir kere yara almış olması, şirketin insanların zihninde olumsuz bir yer edinmesi riskini taşımaktadır.

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

İtibar kavramı, inanılrlığı ve güveni içerdğinden dolayı kurumsal güven ortamının sağlanması gereklidir. İtibar yönetiminde bu öge göz ardı edilmemelidir. Güven ortamını oluşturmada üç farklı boyuta dikkat çekilmektedir (Argüden 2003: 9-10):

1. *İletişim için güven:* Çalışanlarla bilgilerin paylaşması ve sorunları çözmeye açık ve anlaşılır olunmasıyla sağlanmaktadır. Şöyle ki; kurum içerisinde bilginin kolayca paylaşılmasını ve böylece daha hızlı gelişimin sağlanmasını, eleştirilerin ise açık ve yapıcı olmasını, doğruların gün yüzüne çıkarılması ve hataların kabul edilerek iyileştirilmesini ve gizli bilgilerin üçüncü kişilerden korunmasını sağlar. Bunlar kurum adına rakiplerine karşı önemli bir rekabet avantajı sağlar.
2. *Kişilere duyulan güven:* Kurumların kendilerine uygun ve tutarlı stratejiler uygulamaları, kurum için önemli olan değerlerin hayata geçirilebilmesi, anlaşmalara her zaman sadık kalınabilmesi, kazan kazan ilişkilerinin kurulabilmesini içerir. Kurumun oluşturmuş olduğu güven ortamı sayesinde çalışanların, müşterilerin ve diğer paydaşların kuruma bağlılıkları artar. Ayrıca; kurumun istikrarlı kurumsal davranış sergilemesi, kurumun marka değerinin geliştirilmesinde önemli katkı sağlar.
3. *Yeteneğe duyulan güven:* Bu tür güven ortamının sağlanması, kurum çalışanlarının birbirlerinin çalışma yöntemleri ve yetenekleri ile hedefe ulaşabilecekleri konusundaki inançlarını ve dolayısıyla hareketlerini etkilemektedir. Kurum içerisinde güvenin artırılması için kişi yeteneklerinin açıkça tanınması, çalışanların karar alımında katkısının sağlanması, farklı bireylerden oluşan takımların oluşturularak çalışmaların yapılması ve yeteneklerin geliştirilerek eğitim ve deneyim kazanma programları uygulanması gereklidir.

İtibar kazanılması için kurumların tutarlı davranışlar sergilemesinin yanı sıra her etkinlikle ilgili neyin, ne için yapıldığının iyi bir şekilde anlatılması ve bu yapılanların kurumun misyonu, vizyonu ve değerleriyle bağlantısının sağlanması gerekmektedir. Kurumlar bunu yaparken kullanacağı iletişim araçlarının tutarlılığı da önem arz emektedir. Kurumların çalışanlarına sunduğu çalışma ortamı ve şartları, paydaşlarına sağladığı eğitim fırsatları, kurumsal kültürü geliştirme çabaları gibi konular kurumsal itibarı etkilemektedir (Argüden 2003: 10-12).

Harris Interactive Analiz Şirketi (2019) tarafından yapılan ilk araştırmada sekiz itibar değişkeni şöyle sıralanmaktadır:

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

1. *Tanınırlık, Bilinirlik*: Bir kuruma yönelik farkındalık ve algı olmadığında itibarın da olması imkânsızdır. Kurumun, ürünleri ya da hizmetleri, finansal performansı ve çalışanları ile tanınıp tanınmadığı ile ilgili maddelerden meydana gelmektedir.
2. *Operasyonel Yetenek*: Kurumun yönetsel olarak derinliğini ve becerilere yönelik algılanmayı betimlemektedir. Kurumun iyi yönetilip yönetilmediği, çalışanlarının yüksek niteliklere sahip olup olmadığını kapsamaktadır.
3. *Stratejik Konum*: Kalite, fiyat ve yenilikçilik bakımından kurumun rekabet durumunu belirler.
4. *Sektör Liderliği*: Kurumun pazar içerisindeki rekabet durumuna yönelik algıyı kapsar. Kurum kaynaklarının genişliğinin ne kadar olduğunu, sektördeki yerini ve güçlü olup olmadığı ile ilgilidir.
5. *Ayrıcalık ve Farklılık Alanları*: Kurumun ne oranda rakiplerinden farklılaştığını belirlemektedir. Bu durumda, kurumun yaptıklarıyla ayrıcalıklı, ayırt edilebilir özelliklerinin olması ve insanlar üzerinde iyi izlenimler bırakması iyi bir itibarın göstergesi olmaktadır.
6. *Güvenilirlik, İnanılabilirlik*: Kurumun yapmış olduğu açıklamaların inandırıcılığı, yaptığı anlaşmalar doğrultusunda hareket etmesi, dürüst ve toplumla kurulan iletişimin açık ve net oluşu, o kurumun güvenilirliğiyle ilgilidir.
7. *Etkili Olma*: Kurumun içinde bulunduğu topluma ne oranda değer kattığını ve toplumun ekonomik gelişime katkısını ölçmektedir. Kurumun ürünleri ya da hizmetleri toplum için önemli midir; kurum bireyler için bir farklılık oluşturuyor mu; dünyayı yaşanacak bir yer haline dönüştürmekte midir sorularına yanıt aramaktadır (Harrisinteractive: 2019).

### 3. Kurumsal İtibar ve İlişkili Olduğu Kavramlar

İtibarın kurum açısından “görülme” en önemli değer olduğunu ifade eden Fombrun (1996: 9), geçmişteki klasik yöntemlerin rekabet açısından şirketler için yeterli olmayacağı görüşündedir. Kurum için, paydaşlarının gözünde takdir edilmesi oldukça önemlidir. Schultz ve Werner’e (2005) göre “*itibar, örgütün sahip olduğu en önemli varlıklardan biri olarak düşünülmeli ve yönetilmelidir. İtibar yönetimi gerçekliği olduğu kadar algıyı da kapsayan*” bir konudur. Kurumsal itibarın tam olarak anlaşılabilmesi adına ilişkili olduğu kavramların incelenmesi gerekmektedir. Bu temelde kurumsal imaj, kurumsal kimlik ve kurumsal kültür kavramlarının açıklanması zaruridir. Aşağıda bu kavramlar sırasıyla açıklanmıştır.

### 3.1. Kurum İmajı

Örgütün kimliği sayesinde bireylerin örgüt hakkında bir görüş, resim ve düşünce oluşmaktadır. Kurumun kendisi hakkındaki düşüncesi kendi resmini tanımlamakta ve kurum kimliği olarak isimlendirilmektedir. Hedef grupların kurum hakkındaki düşünceleri ise yabancı bir resmi tanımlamakta ve kurum imajını oluşturmaktadır.

Peltekoğlu (2007) imaj ve itibar kavramları arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

*“İtibara giden yol, kurumsal kültürden kaynaklanan, kimlikle somutlaşarak imaja dönüşen algıdan geçer... Olumlu algı, itibarın da temel koşuludur. Kuşkusuz algı sonucu oluşan fotoğraflar, olumlu ya da olumsuz olabilir. Çünkü hedef kitlenin beklentilerine aldığı yanıt algıyı etkileyecektir oysa itibar tektir, ancak olumlu imaj, itibara giden yolun da başlangıcıdır. Zaten itibar kendisi olumlu anlam içeren bir kavramdır. Joe Marconi, kimlik, imaj ve itibar arasındaki ilişkiyi, “kurumun nasıl görüldüğü ve ne yaptığı imajını oluştururken, imajlar zaman içinde itibarı yaratır” diyerek tanımlamaktadır... Gösterilenin görünmesiyle (özellikle televizyonun insan yaşamına girmesiyle), iletişim alanında yeni bir meslek doğmakta, yeni sözcükler literatürde yer bulmakta, moda deyimle imajmakerlar ve imagologlar, göz önündeki insanlara uygun gördükleri kısa ömürlü görüntüyü, kısa sürede yüklemektedir... Pek çok bileşenle vücut bulan imaj, kurumsal kültür ve kimlikten kaynaklanmadığında, sadece göstergelerle yola çıktığında ise, yanulsamaların temel nedeni olmakta, negatif anlamlara yelken açmaktadır...Kimlik ve imaj arasında uyumun olduğu ve de eleştirel yaklaşımın geliştiği ortamda imaj, Lugovoy’un yaklaşımıyla, kişi ya da kişiler grubunun bir ürünle ilgili duygusal olduğu kadar rasyonel değerlendirmelerin bileşkesi haline gelerek, itibarın da başlangıcı olabilir. Belki de sorunu imaj kavramından çok, değişen ve dönüşen değerlerle, ileti çağı arasında sorgulamaktan vazgeçen, gösterilenlerle yetinerek yaşamın öznesi olmak yerine nesnesi olmayı tercih edenlerde aramak gerekir. İtibar kavramının itibarını koruması ise güvenilirlik ve saygınlığın, kavramın temel taşları olmayı sürdürmesiyle olanaklıdır.*

### 3.2. Kurumsal Kimlik

Bakan’ın (2005: 62) ifadesine göre, “kurumsal kimlik bir kuruma ait ürün, hizmet ya da markanın ismi, logosu, antetli kağıdı, taşıt araçlarının tasarımından kurum binasının genel görünümüne ve iç dekorasyonuna, sekreterin kıyafetinden satış elemanlarının davranışlarına, yöneticilerinin kalitesinden üretimine, hizmet ve servis anlayışına, reklam ve halkla ilişkiler çalışmalarında kullandıkları her türlü görüntü, still ve mesajlara kadar uzanan bir yelpazedir”.

Kurumsal kimlik genelde kurumun logosu, binalarının görünümü gibi görsel öğeler şeklinde bilinse de, aslında bunların ek olarak kurumsal iletişim, kurumsal kimlik, kurumsal davranış ve kurum felsefesi gibi öğeleri de kapsamaktadır.

Kurumsal kimlikte kurumun kendi kişiliğini açıkça ortaya koyması, kendini iç ve dış paydaşlarına karşı bu şekilde tanıtmaması durumudur. Kurumun çevresiyle kurmuş olduğu ilişkiler açısından bakıldığında kurum kimliği, bu kurumun rakiplerinden ayırt edilebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Şu durumda kurum, sahip olduğu her şey ile ya paydaşlarının beğenisini kazanarak rakiplerinden üstün olan yönleri sayesinde iyi bir itibar elde edecek ya da paydaşlarının beklentilerine cevap veremeyen bir kimlik nedeniyle itibarını kaybedecektir.



### 3.3. Kurumsal Kültür

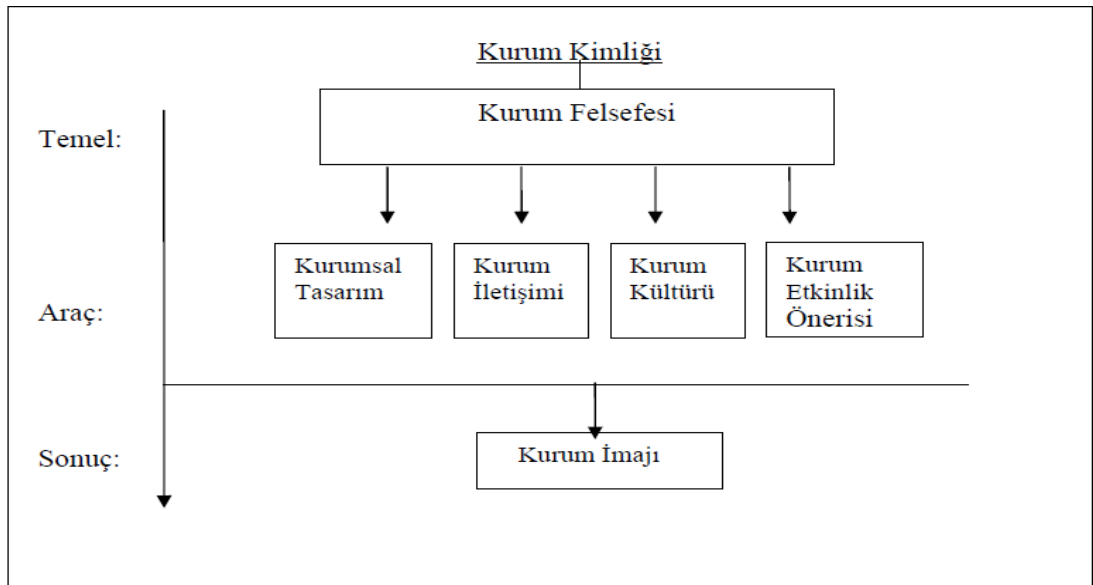
Kurum kültürü, bir kurumda var olan ve yeni gelen çalışanlarında bilgilendirildiği ortak kurallar ve değerlerin tümüdür. (Vechio, 1988: 542 ) Başka bir deyişle kurum kültürü, kurumun birimleri arasında bağlantıyı sağlayan bir yapıştırıcı görevi görmektedir. (Schneider, 1998: 231) Kurum kültürü, kurumu diğer kurumlardan farklı kılan ve üyelerce paylaşılan bir anlamlar sistemidir. (Robbins, 1993: 299)

Kurum kültürünü; bir kurum içindeki bireylerin hareketlerini yönlendiren norm, davranış, değer, inanç ve alışkanlıklar sistemi şeklinde ifade edilmektedir. Kurum kültürü, kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bütün çalışanların kabiliyet ve kapasitelerini tek bir noktada toplamak; her bir personelin farklı farklı olan hedeflerini gerçekleştirebilmesi için değil, ekip olarak ve yalnızca özellikle konuya odaklanması şeklinde ifade edilmektedir. (Dinçer, 1995: 402)

Kurum içerisinde çalışanların davranışlarını yönlendiren değerler, kurumda çalışan bireylerin giyim kuşamları, iletişim biçimleri, işyeri ortamının fiziksel özellikleri, kurumdaki öyküler dâhil birçok öğede etkilidir. Bu faktörler çalışanların başarısında ve ayrıca kurumun başarısında da rol oynadığı görülmektedir.

Okay'a göre (2003: 65) kurum kültürü ve imaj, kurum kimliğiyle etkileşim halinde olan kurumdan bağımsız bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Okay'ın (2003) belirttiği üzere Downey kurum kültürünü kurum kimliğinin bir sonucu olduğunu; Pflaum da kurum kültürünü kurum kimliğinin kurumsal imaja doğru ilerleyen bir öge olarak görmekte bu şekilde açıklamaktadır:

**Şekil 1. Kurum Kimliği ve Kurum Kültürü Arasındaki İlişki**



**Kaynak:** Okay (2003: 65).

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

Şekil 1’de belirtildiği üzere, kurum kimliği kurumun felsefesini esas alır. Kurum kültürü, kurumsal tasarım, iletişim, kurumun bir imaj oluşturmaya yönelik olarak gerçekleştireceği etkinlikler olarak üç şekilde incelenmesiyle birlikte bir araç konumundadır ve kurumsal imaj oluşturmaya çalışmaktadır. Kurum ne şekilde bir kimlik iletmek istiyorsa o kimliğe uygun bir kültür de geliştirmesi gerekmektedir. Kurumun olumlu bir kimliğe ve imaja sahip olması demek olumlu bir kurum kültürüne de sahip olduğu söylenebilmektedir.

#### 4. Üniversitenin İtibarı

İnsanlar ve kurumlar başkaları tarafından nasıl algılandığını ve kendi haklarında başkalarının ne düşündüğünü öğrenmek istemektedirler. Bu durumda gerçeğin açıkça ortaya çıkması için önemli bir çaba ortaya koymak gerekmektedir. Bir kurumun paydaşlarının gözünde nasıl algılandığını öğrenmenin yollarından bir tanesi de bilimsel verilere dayandırılan itibar çalışmalarının yapılmasıdır (Eroğlu ve Solmaz 2012: 2).

Bu güne kadar yapılmış olan kurumsal itibar çalışmalarında genel olarak ticari kurum itibarları üzerinde çalışılmıştır. Ancak itibar alanında yapılmış olan son çalışmalara bakıldığında ticari kurumlarla birlikte ticari olmayan ve kamusal hizmet veren kurumların itibarının çalışıldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye’de olan üniversitelerin itibar çalışmalarına yoğunluk kazandırmıştır (Oktar ve Çarıkçı 2012). Türkiye’de, Süleyman Demirel Üniversitesi (Oktar ve Çarıkçı 2012), Bitlis Eren Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Hakkâri Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Işık vd. 2016, Kobal, 2021), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Avcı 2019) için itibar çalışmaları yapılmıştır. Kurumsal itibar, bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumları için de oldukça önemlidir. Başka kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının da hem iç hem de dış paydaşları, hedef kitleleri ve müşterileri vardır. Bu yüzden eğitim kurumlarının tercih edilmesi için toplumsal olarak bu kurumun iyi bir imajının olması ve iyi bir şekilde algılanması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının itibar olarak iyi bir konumda olması gerekmektedir ki; bireyler bu kurumları tercih edebilsin. Eğitim kurumlarında itibarın inşa edilmesinde kurumsal güven önem arz etmektedir. Yani kurumsal güvenin iyi olması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında, kurumsal güven, duygusal bağ ve saygınlığın oluşması kurumun tercih edilmesinin önünü açmaktadır (Karaköse 2006: 23).

Üniversitelerin her kademesinde verilen eğitim, hem akademik hem de idari personel tarafından tercih edilmesinde kurumun sahip olduğu itibar oldukça önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumlu bir itibara sahip olan bir üniversitenin, ekonomik ve sosyal açıdan bulunduğu şehre katkı sağlaması noktası da önem arz etmektedir. Üniversitelerde, kurumsal itibarın etkin olarak yönetilebilmesi adına ölçülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda kurumsal itibar oldukça önemlidir.

## 5. Yöntem

### 5.1. Araştırmanın Uygulanması ve Örneklem

Muş Alparslan Üniversitesi'nin iç paydaşlarının gözünde itibarının ölçülmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Pilot araştırma için hazırlanan anketler 45 kişiye dağıtılmıştır. Ancak bazı anketlerin gelişigüzel doldurulduğu göz önüne alınarak 5 anket bu analize dâhil edilmemiş ve 40 kişi üzerinden pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada anketin güvenilirlik analizine bakılmış ve güvenilirliğin ,941 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, anketin uygulanması için gerekli güvenilirliği taşıdığını göstermiştir. Araştırmada kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma evreni Muş Alparslan Üniversitesi'nin akademik ve idari personelinden oluşmaktadır. Üniversitede 642'si akademik, 402'si idari kadroda görevli toplam 1044 çalışan bulunmaktadır. Çalışanların 220'si ile anket yapılmıştır.

### 5.2. Veri Toplama Tekniği

Araştırma ölçeği, Çillioğlu'na (2010) ait olup, söz konusu ölçek uyarlanarak tarafımızdan hazırlanmıştır. Veriler 43 sorudan oluşan bir anket çalışması ile elde edilmiştir. Bu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 4 sorudan oluşan demografik bilgiler ile ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümde ise 39 soru bulunmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde 5'li Likert Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre anket seçenekleri; 1 "kesinlikle katılmıyorum", 2 "katılmıyorum" 3 "fikrim yok" 4 "katılıyorum" 5 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde oluşturulmuştur.

### 5.3. Araştırma Verilerinin Analizi ve Kullanılan Testler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22 (statistical packages for social sciences) programına aktarılarak istatistik testler ile analizler yapılmıştır. Çalışmada betimleyici istatistik, ortalama, faktör analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans testleri uygulanmıştır.

## 6. Betimleyici İstatistikler

### 6.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya katılanların %34,1'i kadın, %65,9'u ise erkektir. Araştırmada; katılımcıların yaş ortalamalarına bakıldığında; %1,4'ü 18-25 yaş aralığında, %37,3'ü 26-33 yaş aralığında, %45,5'i 34-40 yaş aralığında, %13,6'sı 41-47 yaş aralığında, %5'i ise 48 ve üstü yaş aralığındadır. Araştırmada; katılımcıların %25,9'u 2 yıl ya da daha az, %56,8'i 3-5 yıl, %10,9'u 6-8 yıl, %6,4'ü 9-11 yıl ve üstü toplam çalışma süresine sahiptir. Ayrıca katılımcıların %62,7'si akademik personel, %32,7'si idari personel ve %4,6'sı ise diğer personelden oluşmaktadır.

**6.2. Faktör Analizi**

Faktör analizine tabi tutulan soruların, faktörler altında dağılımları şu şekildedir:

**Tablo 1. Faktör Analizi**

	Maddeler	Mean	SS	Faktör Yüktü
<b>Faktör 1- Yönetim</b>				
1	Kurum olarak iyi yönetilmektedir.	3,87	0,79	,856
2	Vizyonu açık ve anlaşılır olan bir kurumdur.	3,90	0,78	,837
3	Başka kurum ve kuruluşlarla iyi ilişkiler içindedir.	4,03	0,73	,836
4	Kurum içerisinde personel ve öğrencilere adil davranır	3,95	0,86	,773
5	Başarılar duyurularak kutlanır.	3,96	0,85	,717
6	Dilek ve şikâyetler için hassasiyet gösterilir.	3,89	0,89	,687
7	Tüm çalışanlara ve öğrencilere değer verilir.	4,01	0,88	,664
<b>Faktör 2- Hizmetler</b>				
8	Yayınları bilimsel açıdan kalitelidir.	3,95	0,98	,864
9	Bilimsel çalışmaları yakından izler ve katkıda bulunur.	3,98	0,97	,855
10	Vermiş olduğu hizmetlerin çeşitlenmesine önem verir.	4,06	0,83	,794
11	Yaratıcı ve yenilikçi hizmetleri sunar.	3,86	0,90	,769
12	Uluslararası düzeyde araştırmalar yapmaktadır.	3,81	0,91	,763
<b>Faktör 3- Çalışanlar</b>				
13	Çalışanlar kibar ve naziktir.	4,07	0,85	-,842
14	Kurumda kimin ne iş yapacağı bellidir.	4,06	0,87	-,806
15	Çalışanlar yeterince donanımlıdır.	3,94	0,96	-,803
16	Kurumun sahip olduğu insan kaynakları yeterlidir.	3,89	0,95	-,762
17	Çalışanların eğitim ve öğretimine önem verirler.	3,95	0,84	-,759
18	Çalışanlar arasında iyi ilişkiler kurulmaktadır.	3,86	0,85	-,711
19	Çalışanlar iyi bir şekilde işlerini yapmaktadır.	4,06	0,87	-,711
<b>Faktör 4- Kurum Kültürü</b>				
20	Logosu başarılı ve dikkat çekicidir.	4,05	0,83	,873
21	Açıklamalar ikna edici ve inandırıcıdır.	3,92	0,90	,751
22	Medya ile iyi ilişkiler kurar ve bu ilişkilere önem vermektedir.	3,95	0,79	,717
23	Kurum, tanıtım için çalışmalar yapmaktadır.	4,05	0,83	,716
<b>Faktör 5- Çalışma Ortamı</b>				
24	Çalışma saatleri uygun bir kurumdur.	3,90	0,80	,894
25	Hizmet verdiği yerler temiz ve güvenlidir.	3,97	0,79	,841
26	Çalışmak için uygun bir kurumdur.	3,98	0,84	,744
<b>Faktör 6- Toplumsal Sorumluluk</b>				

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)				
27	Bilimsel, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenmektedir.	4,03	0,87	,866
28	Kamuoyu oluşturulması için etkin bir rol üstlenir.	4,01	0,81	,747
29	Kar amacı gütmeye projeler yapmaktadır.	3,94	0,84	,658
30	Mezun öğrencilerle yakın ilişkiler kurar.	3,85	0,89	,626
31	Toplum yararına olan davranışları destekleyen bir kurumdur.	4,04	0,79	,588

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerle alakalı veriler değerlendirildiğinde, birinci faktör “yönetim faktörü” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör kurumun genel olarak nasıl bir yönetim anlayışı benimsediğini ifade eden 7 ifadeden oluşmaktadır. Birinci faktör toplamda açıklanan varyansın %22,869’una sahiptir. Ayrıca bu faktörün güvenilirliği ( $\alpha$ ) 0,917’dir. Yönetim faktörü aritmetik ortalaması 3,94 olarak saptanmıştır. Söz konusu faktörde görülen (0,856) ortalaması “kurum olarak iyi yönetilmektedir” yargısının en yüksek faktör yüküne sahip olduğunu göstermiştir. En düşük faktör yükü ise (0,664) “tüm çalışanlara ve öğrencilere değer vermektedir” yargısında gerçekleşmiştir.

Çalışmada ikinci faktör “hizmetler faktörü” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör kurumun hizmetleri hakkında bilgi veren beş ifadeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %16,411’ine sahiptir. Hizmetler faktörü iç paydaşların kurumun hizmetlerinin etkili olduğu düşünülen beş ifadenin aritmetik ortalaması 3,93 olarak gerçekleşmiştir. Bu faktörün güvenilirliği ( $\alpha$ ) 0,924’tür. Bu faktörde (0,864) ortalaması ile “yayınları bilimsel açıdan kalitelidir” yargısı en yüksek faktör yüküne sahiptir. En düşük faktör yükü (0,763) “uluslararası düzeyde araştırmalar yapmaktadır” yargısında gerçekleşmiştir (Tablo 1).

Çalışmada üçüncü faktör “çalışanlar faktörü” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör kurumun çalışanları hakkında bilgi veren yedi ifadeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %25,354’üne sahiptir. Çalışanlar faktörü iç paydaşların kurumun çalışanlarının davranışlarının etkili olduğu düşünülen yedi ifadenin aritmetik ortalaması 3,97 olarak gerçekleşmiştir. Bu faktörün güvenilirliği ( $\alpha$ ) 0,911’tür. Bu faktör de (0,842) ortalaması ile “çalışanlar kibar ve naziktir” yargısı en yüksek faktör yüküne sahiptir. En düşük faktör yükü ise (0,711) “çalışanlar arasında iyi ilişkiler kurulmaktadır” yargısında gerçekleşmiştir.

Çalışmada dördüncü faktör “kurum kültürü faktörü” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör kurum kültürü hakkında bilgi veren dört ifadeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %7,205’ine sahiptir. Kurum kültürü faktörü iç paydaşların kurumun kültürel olarak nasıl olduğu düşünülen dört ifadenin aritmetik ortalaması 3,99 olarak gerçekleşmiştir. Bu faktörün güvenilirliği ( $\alpha$ ) 0,816’dır. Bu faktör de (0,873) ortalaması ile “logosu başarılı ve dikkat çekicidir” yargısı en yüksek faktör yüküne

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

sahiptir. En düşük faktör yükü ise (0,716) “kurum, tanıtım için çalışmalar yapmaktadır” yargısında gerçekleşmiştir.

Çalışmada beşinci faktör “çalışma ortamı faktörü” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör kurumun çalışma ortamı hakkında bilgi veren üç ifadeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %4,533’üne sahiptir. Çalışma ortamı faktörü iç paydaşların kurumun çalışma ortamının nasıl olduğu düşünülen üç ifadenin aritmetik ortalaması 3,95 olarak gerçekleşmiştir. Bu faktörün güvenilirliği ( $\alpha$ ) 0,837’dir. Bu faktör de (0,894) ortalaması ile “çalışma saatleri uygun bir kurumdur ” yargısı en yüksek faktör yüküne sahiptir. En düşük faktör yükü ise (0,744) “çalışmak için uygun bir kurumdur” yargısında gerçekleşmiştir.

Çalışmada altıncı faktör “toplumsal sorumluluk faktörü” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör kurumun toplumsal sorumluluk anlayışı hakkında bilgi veren beş ifadeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %11,778’ine sahiptir. Toplumsal sorumluluk faktörü iç paydaşların kurumun toplumsal sorumluluk konusunda etkili olduğu düşünülen beş ifadenin aritmetik ortalaması 3,97 olarak gerçekleşmiştir. Bu faktörün güvenilirliği ( $\alpha$ ) 0,870’dir. Bu faktör de (0,866) ortalaması ile “bilimsel, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenmektedir ” yargısı en yüksek faktör yüküne sahiptir. En düşük faktör yükü ise (0,588) “toplum yararına olan davranışları destekleyen bir kurumdur” yargısında gerçekleşmiştir.

**Tablo 2. Faktörler ve Güvenilirlik Değerleri**

Faktörler	Varyans	C. Alpha	Mean
1-Yönetim	22,869	,917	3,94
2-Hizmetler	16,411	,924	3,93
3-Çalışanlar	25,354	,911	3,97
4-Kurum kültürü	7,205	,816	3,99
5-Çalışma ortamı	4,533	,837	3,95
6-Toplumsal sorumluluk	11,778	,870	3,97
Toplam Açıklanan Varyans: 88,15			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: 0,885			
Bartlett’s Test of Sphericity Approx Chi-Square: 5001,571 df: 465 sig: ,000			

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçüsü 0,885 olarak gerçekleşmiştir. Yapılan analizde faktör grupları arasında anlamlı fark değeri (sig: ,000) olarak bulunmuştur. Sharma’ya göre



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

bu oldukça iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı. 2006: 322). Genel olarak toplam varyansın %88,15'i açıklanmıştır. Bu değer sosyal bilimler açısından yüksek bir değer olarak kabul edilmektedir. Faktör analizleri sonucunda bütün maddelerin güvenlik değeri ise ( $\alpha=, 879$ ) yüksek oranda güvenilir bulunmuştur (Kayış, 2006: 405).

### 7. Faktörler ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırılması

Çalışmada katılımcıların cinsiyet, yaş, kurum ile ilişki süresi ve çalıştığı birim gibi özellikler ve faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) testi yapılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetleri ile faktörler arasında yapılan değerlendirme sonucunda; 1. Faktör/ Yönetim ( $t=1,842 P=0,670>0,05$ ), 2. Faktör/ Hizmetler ( $t=1,735 P=0,015>0,05$ ), 3. Faktör/ Çalışanlar ( $t=1,775 P=0,465>0,05$ ), 4. Faktör/ Kurum Kültürü ( $t=1,327 P=0,105>0,05$ ), 5. Faktör/ Çalışma Ortamı ( $t=0,438 P=0,440>0,05$ ), 6. Faktör/ Toplumsal Sorumluluk ( $t=2,322 P=0,318>0,05$ ) şeklindedir. Bu sonuçlar doğrultusunda faktörler ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Katılımcıların personel türü ile faktörler arasında yapılan değerlendirme sonucunda; 1. Faktör/ Yönetim ( $t=0,012 P=0,398>0,05$ ), 2. Faktör/ Hizmetler ( $t=-3,093 P=0,088>0,05$ ), 3. Faktör/ Çalışanlar ( $t=-0,636 P=0,219>0,05$ ), 4. Faktör/ Kurum Kültürü ( $t=-0,957 P=0,966>0,05$ ), 5. Faktör/ Çalışma Ortamı ( $t=-0,448 P=0,132>0,05$ ), 6. Faktör/ Toplumsal Sorumluluk ( $t=-1,291 P=0,124>0,05$ ) şeklindedir. Bu sonuçlar doğrultusunda faktörler ve personel türü arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Katılımcıların yaşları ile 1. Faktör/ Yönetim ( $p=0,405$ ), 2. Faktör/ Hizmetler ( $p=0,569$ ), 3. Faktör/ Çalışanlar ( $p=0,838$ ), 4. Faktör/ Kurum Kültürü ( $p=0,331$ ), 5. Faktör/ Çalışma Ortamı ( $p=0,771$ ), 6. Faktör/ Toplumsal Sorumluluk ( $p=0,645$ ) açısından anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Katılımcıların kurumla olan ilişkileri ile 1. Faktör/ Yönetim ( $p=0,074$ ), 2. Faktör/ Hizmetler ( $p=0,597$ ), 3. Faktör/ Çalışanlar ( $p=0,641$ ), 4. Faktör/ Kurum Kültürü ( $p=0,579$ ), 5. Faktör/ Çalışma Ortamı ( $p=0,886$ ), 6. Faktör/ Toplumsal Sorumluluk ( $p=0,315$ ) açısından anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

## 8. Sonuç ve Öneriler

Günümüz rekabet ortamı sürekli ilerleme ve gelişmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Bu yüzden ürün ve hizmetlerin birbirine benzediği günümüzde farklılaşabilmek ve öne çıkmak için kurumsal itibarın önemi de artmaktadır. İç paydaşların görüşleri doğrultusunda Muş Alparslan Üniversitesi'nin kurumsal itibar düzeyinin araştırıldığı bu çalışmada bir kurumsal itibar çalışmasıdır. Nicel araştırma yöntemi ile tamamen bilimsel metotlara uygun şekilde yapılan bu araştırma verilerine altı faktör üzerinden ulaşılmıştır. Bu faktörler 1. Faktör/ Yönetim, 2. Faktör/ Hizmetler, 3. Faktör/ Çalışanlar, 4. Faktör/ Kurum Kültürü, 5. Faktör/ Çalışma Ortamı, 6. Faktör/ Toplumsal Sorumluluk faktörü olarak belirlenmiştir. 1. Faktör/ Yönetim, varyansın %22,869'unu açıklamakta ve bu faktör kurumun itibarını en fazla etkileyen faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Bu faktör doğrultusunda aritmetik ortalamasının 3,94 olduğu ve personelin üniversite yönetimine güveninin iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların kurum vizyonunun açık olduğu konusunda olumlu duygulara (3,87) sahip oldukları anlaşılmış, üniversitenin kurumlarla iyi ilişkiler içinde olduğu (4,03), personel ve öğrencilerine adil davrandığı (3,95), dilek ve şikâyetlere hassasiyet gösterdiği (3,89), personeline değer verdiğine (4,01) inanılmaktadır. 2. Faktör/ Hizmetler, varyansın %16,411'ini açıklamaktadır. Söz konusu faktörün aritmetik ortalamasının 3,93 olduğu hesaba katıldığında personelin üniversite hizmetlerinden memnun olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca katılımcıların, üniversitenin uluslararası düzeyde araştırmalar yaptığını (3,81), yaratıcı ve yenilikçi hizmetler sunduğuna (3,86), bilimsel araştırmaları yakından takip ederek katkı sağladığına (3,98), yayınların bilimsel olarak kaliteli olduğuna (3,95) ve hizmetlerin çeşitlilik göstermesine önem verdiğine (4,06) inandıkları da ortaya çıkmıştır. 3. Faktör/ Çalışanlar, varyansın %25,354'ünü açıklamaktadır. Adı geçen faktörün aritmetik ortalamasının 3,97 olması, katılımcıların üniversite çalışanlarından memnun olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcılar, üniversite çalışanlarının işlerini iyi bir şekilde yaptıklarını (4,06), yeterli donanımına sahip olduklarını (3,94), kimin ne iş yapacağını belli olduğunu (4,06), kibar ve nazik olduklarını (4,07), çalışanların eğitim öğretimlerine önem verildiğini (3,95), ifade ederek memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. 4. Faktör/ Kurum Kültürü, varyansın %7,205'ini açıklamakta ve bu faktörün aritmetik ortalaması 3,99'dur. Buna göre, katılımcıların üniversitenin kurum kültürü hakkında olumlu düşündüğü görülmüş ve anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar üniversitenin tanıtımı için çalışmalar yapıldığına (4,05), logosunun başarılı ve dikkat çekici olduğuna (4,06), yaptıkları açıklamaların ikna edici ve inandırıcı olduğuna (3,92), medya ile iyi ilişkiler içerisinde olduğuna (3,95), inanmaktadır. 5. Faktör/ Çalışma Ortamı, varyansın %4,533'ünü açıklamaktadır ve aritmetik ortalaması 3,95'tir. Buna göre katılımcıların üniversitede çalışma ortamını uygun buldukları

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

anlaşmıştır. Nitekim, katılımcılar üniversitenin çalışmak için uygun bir kurum olduğu (3,90), hizmet verdiği yerlerin temiz ve düzenli olduğu (3,97), çalışma saatlerinin uygun olduğu (3,98), kanaatindedir. 6. Faktör/ Toplumsal Sorumluluk, varyansın %11,778'ini açıklamakta ve bu faktörün aritmetik ortalamasının 3,97 olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların üniversitenin toplumsal sorumluluk konusunda duyarlı olduğuna ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca katılımcılar üniversitenin kâr amacı taşımayan projeler ürettiğine (3,94), kamuoyu oluşturulması adına etkin rol üstlendiğine (4,01), bilimsel ve sanatsal etkinlikler düzenlediğine (4,05), toplum yararına olan davranışları desteklediğine (4,04) ilişkin olumlu görüş taşıdıkları da ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma sadece Muş Alparslan Üniversitesi personelinin kapsamış ve sadece 6 faktör baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda farklı üniversite çalışanları ve daha farklı faktörler gözönüne alınabilir. Örneklem sayısı artırılabilir. Nicel yöntemin yanında nitel yöntem de kullanılabilir. Böylece hem çok daha fazla kişiye ulaşılmış olur, hem de daha zengin ve derinlikli datalara ulaşılabilir. Ayrıca gerek üniversitelerin gerekse başka kurumların itibarlarıyla ilgili bilimsel literatüre yapılan katkı da artabilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Argüden, Y. (2003). İtibar Yönetimi. *ARGE Danışmanlık Yayınları*. 4, 1-63 Mayıs 2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir: <http://www.arge.com/UserFiles/Resources/02b477ae-5791-45dc-85f7-c56302300b34.pdf>
- Avcı, K. (2019). Üniversite İç Paydaşlarının Kurumsal İtibar Algısı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Kurumsal İtibar Araştırması, *Selçuk İletişim*, 12 (1): 42-63.
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal İmaj*. Konya: Tablet.
- Çillioğlu, A. (2010). İç ve Dış Paydaşların Değerlendirmelerine Göre Anadolu Üniversitesi'nin Kurumsal İtibarı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir
- Dinçer, Ö., Fidan, Y., (1995). *İşletme Yönetimi*, İstanbul, Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Eroğlu, E. ve Solmaz, B. (2012). Kurumsal İtibar Araştırması ve Bir Uygulama Örneği, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(4), 1-18.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*, Boston: Harvard Business School Press, ABD.
- Gürbüz, G. F. (2014). Corporate Image As An Indicator of Corporate Reputation, Haluk Sümer and Halmut Pernsteiner, (ed.), *İtibar Yönetimi-Reputation Management*, Beta Basım Yayın, İstanbul, 25-54  
[Http://www.tdk.com.tr](http://www.tdk.com.tr). 2021  
[Http://www.harrisinteractive.com](http://www.harrisinteractive.com), 17 Haziran 2020.
- Işık, M. Çiçek, B. ve Almalı, V. (2016). Üniversitelerin İç Paydaşlarının Kurumsal İtibar Algısını Ölçmeye Yönelik Bir Çalışma, *Bitlis Eren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 5: Ek Sayı Aralık, 163-180.

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

Kadıbeşegil, S. (2007). *İtibar yönetimi*. İstanbul: Media Cat.

Kalaycı,Ş.(2006). “Faktör Analizi”, İç. Şeref Kalaycı (Ed.), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayınları, Ankara, ss.321-331.

Karaköse, T. (2006). Eğitim Örgütlerindeki İç ve Dış Paydaşların Kurumsal İtibara İlişkin Algılamaları, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Karaköse, T. (2007) Örgütlerde İtibar Yönetimi, Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 11, 2.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16.baskı). Ankara: Nobel.

Kayış,A. (2006). “Güvenilirlik Analizi”, İç. Şeref Kalaycı (Ed.), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayınları, Ankara, ss.403-419.

Kobal, H. Y. (2021). Hakkâri Üniversitesi'nin Faaliyetlerinin Kurumsal Kuram Varsayımları Çerçevesinde İncelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 238-263.Nakra, P. (2000). Corporatereputation management: CRM With a Strategic Twist? *Public Relations Quartarely Volume*, Summer45(2), 35-42.Okay, A. (2003). *Kurum kimliği* (4.baskı). İstanbul: MediaCat.

Oktar, Ö.F. ve Çarıkçı, İ. H. (2012). Farklı Paydaşlar Açısından İtibar Algılamaları:Süleyman Demirel Üniversitesi'nde Bir Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 15.

Özbay, D. ve Selvi, Y. (2014). Kurumsal İtibarın Ölçümü: Bir Model Önerisi, İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi, 76, 135-159.

Özdemir Çakır, H. (2016). Sosyal Medyada Kurumsal İtibar Yönetimi, Kriter, İstanbul.

Peltekoğlu Balta, F. (2007). *İmajın Çekiciliği Mi, Sokrates'in İtibarı Mı?* 22 Nisan 2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir: [www.filizbaltapeltekoğlu.com/ijaj.kimlik.erciyes.kitap.2007.doc](http://www.filizbaltapeltekoğlu.com/ijaj.kimlik.erciyes.kitap.2007.doc)Robbins, Stephen P., (1993), *Organizational Behavior*, USA, Prentice-HallInc.Schneider, B., Smith, D.B., Taylor, S., & Fleenor, J, (1998). “Personalityand Organizations: A Test of The Homogeneity of Personality Hsypothesis”, *Journal of Applied Psychology*, 83, ss.462-470Schultz, H.B and Werner, A. (2005). *Reputation management*. 10 Mart 2021 tarihinde şu adresten erişilmiştir: [http://www.oxford.co.za/download\\_files/cws/Reputation.pdf](http://www.oxford.co.za/download_files/cws/Reputation.pdf)

Selvi, Ö. ve Solmaz, B. (2018). İtibar Yönetimi ve Özel Sağlık Kurumlarına Yönelik Bir Uygulama, e-GİFDER, 6(1), 68-100.

Sungur, S. (2015). Kurumsal İtibarın Epistemolojisi, Mine Demirtaş (ed.), Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Kurumsal İtibar, 181-192, Derin Yayınları, İstanbul.

Vechio, R., (1988). *Organizational Behavior*, NY, USA, Printice-HallInc**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.**Etik Kurulu Kararı:** Bu araştırmanın etik kurul izni, Muş Alparslan Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulundan 29.05.2019 tarih ve 79236777 sayı ile alınmıştır.**Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Dr. Öğr. Üyesi Pelin YANTUR\*

**ÖZET**

İlk yolculuğu 18. yüzyılda başlayan endüstrileşmenin bugün dördüncüsü yaşanırken ülke ekonomileri, kendilerini bu yeni ve gelişen teknolojiye entegre etmeleri ve doğru üretim tarzlarını benimsemeleri gerekmektedir. Teknolojik gelişmeyle birlikte birtakım iş alanlarında işsizlik artarken, bu sürece entegre olmak yeni sektör ve meslekleri beraberinde getirirken, bir taraftan da istihdam oranını artırmaktadır. Yüksek verimliliğin yaşanması ve sürdürülebilir üretimin sağlanabilmesi adına diğer sanayi devrimlerinde de olduğu gibi bu sürece entegre olmak önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, teknolojik dönüşümün işgücü piyasasına olası etkilerini analiz etmek ve negatif etkilerine karşı önlemleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması yapılmış olup, Endüstri 4.0 ile yeni iş kollarının ortaya çıkışı ve bu kolların işgücü piyasasına entegre süreci ele alınmaktadır. Çalışma sonucunda, Türkiye'deki firmaların yalnızca yüzde 22'sinin yeni sanayi devrimine dair geniş bilgi sahibi olması bu sürece entegrasyonu zorlaştıran etkenlerden biri olarak ortaya çıkarken, istihdamın yüzde 54,9'unu oluşturan hizmet sektörünün, otomasyon ve siber fiziksel sistemlere uyum sağlamaması durumunda büyük bir tehdit ile karşı karşıya olduğu bulgulanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Endüstri 4.0, İşgücü, Sanayi Devrimi, Yeni İş Kolları, Dijitalleşme.

**EFFECTS OF INDUSTRY 4.0 ON THE LABOR MARKET: THE CASE OF TURKEY****ABSTRACT**

Industrialization began its first journey in the 18th century. As the fourth is experienced today, national economies need to integrate themselves into this new and emerging technology and adopt the right production methods. With technological development, unemployment is rising in certain business areas. Integrating into this process brings new industries and professions along with higher employment rates. Integrating into this process, like other industrial revolutions, is necessary for achieving high efficiency and ensuring sustainable production. The purpose of this study is to analyze the possible effects of technological transformation on labor market and to reveal the measures to counter the negative effects. The study analyzes the literature under qualitative research methods and discusses the emergence of new business lines with Industry 4.0 and the integration of these branches into the labor market. As a result, while only 22 percent of companies in Turkey have extensive knowledge of the new industrial revolution, this was considered to be a complicating factor in their integration, the service industry, which accounts for 54.9 percent of employment, faces a major threat if it does not comply with automation and cyber-physical systems.

**Keywords:** Industry 4.0, Labour, Industrial Revolution, New Business Lines, Digitalization.

\* İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, pelin.yantur@yeniyuzyil.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2558-6218

Araştırma Makalesi. Sayfa Sayısı: 476-489  
Makale Geliş Tarihi: 11.02.2022 Makale Kabul Tarihi: 29.03.2022 Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022



## 1. Giriş

Bir ülkenin refahı belirli bir dönemde ürettiği mal ve hizmetin ve buna bağlı olarak gelirin artışı ile ilintilidir. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte ülkelerin refah seviyeleri büyümelerini de artıracak endüstri devrimleriyle ilişkili olmuştur. Yaşanan Endüstri 1.0, 2.0, 3.0 ve 4.0 yeni stratejileri ortaya çıkarırken beraberinde daha fazla üretim isteği ve büyümeyi de getirmiştir. Böylece kendi alt yapısını bu düzleme dahil etmek isteyip, rekabetçi yapıyı yakalamak isteyen ülkeler için refah düzeyi de böylece artmış olacaktır. Dördüncü Sanayi Devrimi olarak isimlendirilen Endüstri 4.0, 2011 yılından itibaren ülkeleri yeni bir üretim düzeni yarışı içerisine dahil etmiş dijitalleşme ve nesnelerin birbirine bağlanması yönünde bir teknik oluşturmuştur. Bu düzene dahil olmak ise yeni iş kollarını ve iş alanlarını yaratmaktan geçmektedir (Dünya Ekonomik Forumu, 2017).

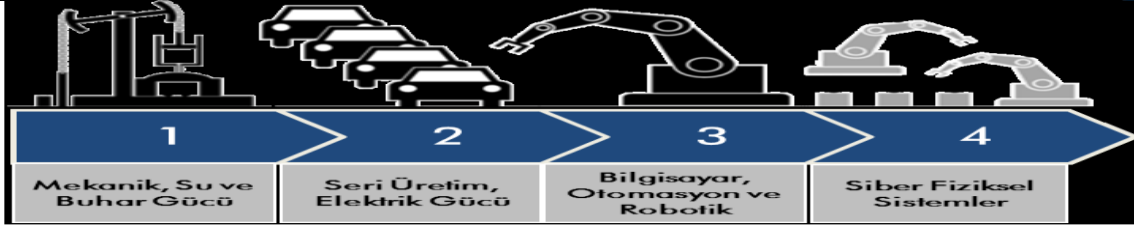
Çalışmanın amacı, dijitalleşme ve teknolojik dönüşümün işgücü piyasasına olası etkilerini analiz etmek olup, potansiyel negatif etkilerine karşı önlemleri ortaya çıkarmaktır. Çalışma kapsamında Sanayi Devrimi ve bu devrimin gelişim sürecine değinildikten sonra Endüstri 4.0 ve dijitalleşme işbirliği sonucunda ortaya çıkacak yeni iş imkanları analiz edilecektir.

## 2. Sanayi Devrimleri'nin Tarihsel Süreci

18. yüzyılın ortalarında İngiltere'de bir değişim akımı olarak başlayıp daha sonra Avrupa'ya yayılan teknolojik keşifler ve bunların üretime etkisi endüstri devrimiyle beraber olmuştur. Buhar gücüyle beraber kitlesel üretime geçilmesi sürecin en önemli belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır (Pamuk ve Soysal, 2018:42).

Endüstri 4.0 öncesinde günümüze kadar üç endüstri devrimi yaşayan dünyada bu dönüşüm öncesinde insan, toprak ve hayvandan oluşan üretim faktörleriyle tarım, hayvancılık, marangozluk (demircilik) sektörleri ortaya çıkıyordu (Drath ve Horch, 2014:56).

Madencilik, su ve buhar gücüyle çalışan sistemler yaklaşık 300 yıl içerisinde ikinci, üçüncü sanayi devrimini de geçirerek günümüzde siber fiziksel sistemlerin yer aldığı dördüncü devrimini yaşamaktadır (TÜBİTAK, 2016:1).



Şekil 1. Sanayi Devrimi Gelişimi (TÜBİTAK, 2016:1)

Şekil 1’de görüldüğü üzere Sanayi 1.0 ile birlikte kas gücünden buhar gücüne geçilerek üretilen mal ve hizmet miktarı artmış olup, buharlı gemilerin yaygınlaşmasıyla ülkeler arası ticaret hacmi de artış göstermiştir. Böylelikle sadece tarım değil hizmet ve sanayi sektörleri de ön plana çıkmaya başlamıştır (Genç, 2018:237).

Buhar gücünden faydalanan fabrikalarla birlikte üreticilerin daha fazla mal üretip verimlilik elde etmesiyle daha geniş pazarlara ve hammaddeye ihtiyaç duyulmuş ve böylece denizaşırı ülkelere yapılan ihracat gelişmiştir (Pamuk ve Soysal, 2018:2).

Buhar makinesinin yanında dikiş makineleri, uçak ve motorlu araçlar gibi yeni teknolojiler bulunmuş ve bu dönemde sosyal ekonomik yapı gelişim göstermiştir. Bu doğrultuda nüfusta artış görülürken yaşam süresinde de bir uzama gerçekleşmiştir. Yaratılan katma değer ile birlikte kişi başı gelir de artış göstermiştir (Ege Bölgesi Sanayi Odası, 2015).

Birinci sanayi devriminin devamıyla birlikte ülkeler arasındaki teknolojik ilerleme gelişme kaydetmiş olup 20. yüzyılın başlarında ikinci sanayi devriminin temelleri atılmıştır. Fabrikalardaki üretimde elektrik teknolojisinin, kömür yerine ham petrol kullanması ve seri üretim ile montaj gibi yeni üretim şekillerinin gelişmesi Endüstri 2.0 döneminde kaydedilmiştir. Henry Ford’un geliştirdiği bu teknolojiye ülkeler Fordist seri üretim yöntemiyle bir araya gelmiştir (Alçın, 2016:20). Bu dönemde telefon, telgraf gibi iletişim araçlarıyla birlikte dayanıklı tüketim malları da icat edilmiştir. Birinci sanayi devriminde etkili olan İngiltere ve Avrupa’nın yanı sıra bu devrim ABD ve Japonya başta olmak üzere birçok ülkeyi de etkisi altına almıştır. 1970’li yıllara gelindiğinde ise, bilgi teknolojileri üretimin içerisine dahil edilmiş ve dijital teknolojilerin görüldüğü bilgisayar destekli üretim otomasyonunun yaşandığı üçüncü sanayi devrimi meydana gelmiştir (Soylu, 2018:44).

1970’lerden günümüze kadar bu devrim kapsamında etkili olan mekanik elektrik ile çalışan hesap makinesinin bulunuşuyla birlikte ilk mikro bilgisayarların, cep telefonlarının, internetin ve hibrit otomobillerin ortaya çıktığı bir dönüşüm yaşanmıştır. Meydana gelen bu gelişmelerle birlikte iletişim ve ulaşım ağları genişlemiş ve beraberinde ticaret alanında küreselleşmeyi getirmiştir. Böylelikle sahip olunan dünya kaynaklarının tükenmeye başlaması sürdürülebilirlik kavramını öne

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

çıkarmıştır. Birinci sanayi devriminde su ve buhar gücü, ikinci sanayi devriminde elektrik ve petrol, üçüncü sanayi devriminde ise yenilenebilir enerji kaynakları ön plana çıkmıştır (Taş, 2018:1822).

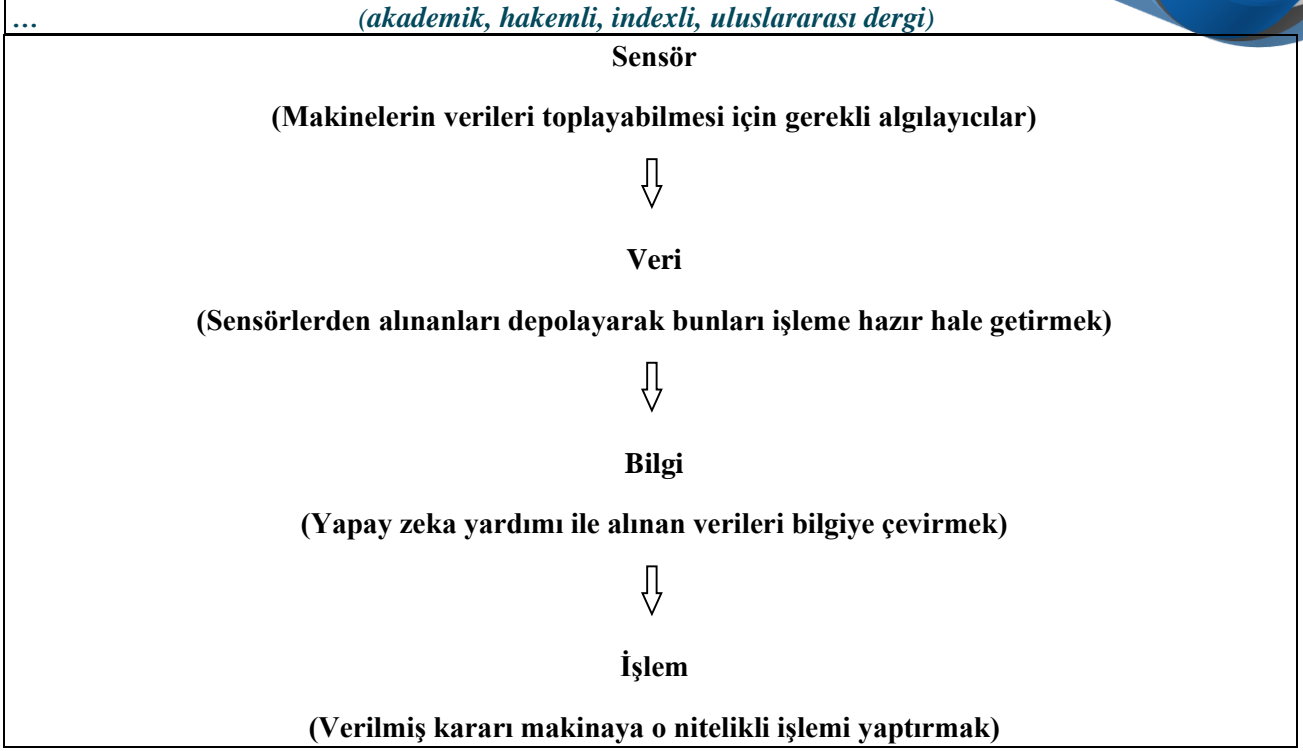
21. yüzyıl başlarında internetin yaygınlaşması, yazılımın güçlenerek üretim sürecine dahil edilmesi dördüncü sanayi devrimini başlatmıştır. Akıllı üretim sistemlerinin geliştirilmesiyle birlikte, siber fiziksel sistemlerin üretimde yer alacağı görüşü bu dönemde bahsi geçen bir konu olmuştur. Dördüncü sanayi devrimi kapsamında akıllı üretim ve nesnelerin interneti teknolojisi kilit önemde olan konuların başında gelmekte, ve bu yüzyıl için mühim bir rol oynamaktadır (Kabaklarlı, 2016:39).

### 3. Endüstri 4.0 ve İşgücü Piyasasına Etkisi

Endüstri 4.0, 2011 yılında Almanya’da düzenlenen Hannover Fuarı’nda ilk kez Almanya hükümetinin ileri teknoloji bir projesi olarak lanse edilmiştir (Banger, 2016:79). Almanya’nın ardından dünyada Endüstri 4.0’ın öne çıkması ve ülkelerin bu sürece dâhil olma isteği beraberinde rekabeti de getirmiştir. Bu bilgiler ışığında Türkiye’nin de diğer ülkelerle rekabet edebilmesi adına Endüstri 4.0’a geçiş ve bu sürecin önünde olan engellerin aşılması önem arz etmektedir.

#### 3.1. Endüstri 4.0

Dördüncü sanayi devrimini diğer devrimlerden ayıran özellikler; sensör, veri, bilgi ve işlem şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlar Endüstri 4.0 kapsamında niteliksiz işgücünün önemini azaltıp, hatasız ve istikrarlı işlemleri öne çıkarmaktadır. Endüstri 4.0’ı diğer sanayi devrimlerinden ayıran özelliği, sahip olduğu bu dört unsurdur. Bu dört unsurla birlikte gerçekleşen üretim süreci kalifiyesiz işgücünü ortadan kaldırıp, hatasız ve istikrar sağlayan bir üretim modelini beraberinde getirmektedir. Şekil 2’de dördüncü sanayi devrimi kapsamında sırasıyla dört aşama şeklinde gerçekleştirilen üretim modellemesi gösterilmektedir.



Şekil 2. Dördüncü Sanayi Devrimi'ndeki Üretim Modellemesi (Elevli ve Sener, 2017:26).

Şekil 2'de ifade edilmiş üretim düzeninden de anlaşıldığı üzere Endüstri 4.0, özellikle iş kolları üzerinde değişim sürecini başlatmış ve nitelik gerektiren yeni iş kollarını da beraberinde getirmiştir.

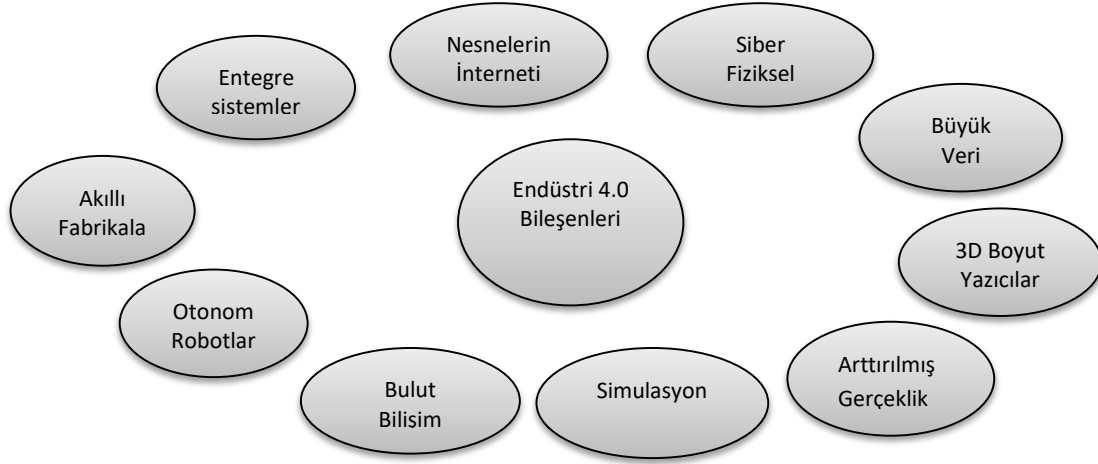
Dördüncü sanayi devrimi, üçüncü sanayi devrimiyle bilgisayar teknolojileri alanında benzerlik gösterse de bu teknolojileri daha da geliştirerek bütünleşik hale büründürme açısından ve ekonomik dönüşümü sağladığından ötürü daha fazla öne çıkmaktadır. Makinelerin koordineli ve entegre bir şekilde çalışmasının mümkün olduğu bu dönemde, endüstriyel robotların yaygın kullanımıyla akıllı fabrikalar sayesinde insanların işyerlerinde geçirdiği zamanlar azalacak ve kol gücü önemini yitirecektir. Böylece nitelik gerektiren yeni iş kolları ortaya çıkacaktır. Nanoteknoloji, gen dizilemesi, yenilenebilir enerji ile teknoloji iç içe geçmiş diğer dönemlerden daha hızlı ilerleme sağlamıştır (Schwab, 2017:17).

Bu nedenle 2011 yılında Almanya tarafından ortaya atılan dördüncü sanayi devrimi sadece Almanya ile sınırlı kalmamış, çoğu ülke bu dönüşümü yaşamak için yol haritalarını bu sanayi devrimine göre stratejik plana oturtarak oluşturmuş ve ardından ulusal girişimler başlatarak kendi kavramlarını meydana getirmişlerdir.

İngiltere, katma değerli imalat girişimi ve 7 uzmanlaşmış merkez oluşumuna giderken; ABD akıllı imalat koalisyonu ve akıllı imalat platformu; AB kamu- özel sektör ortaklıkları, geleceğin fabrikaları, kaynak ve enerji verimliliği ile sürdürülebilir proses endüstrilerine yönelik stratejilerini

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)  
belirlemiştir. Japonya ise Toplum 5 kapsamında yetkinliklerini ve özgünlüklerini Akıllı Üretim Sistemleri ve Yeni İmalat Sistemleri yönünde hedef belirlemiştir (TÜBİTAK, 2016:2).

Endüstri 4.0 sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için iç içe geçmiş bileşenlerin entegre olması gerekmektedir. Endüstri 4.0 bileşenleri şu şekildedir:



Şekil 3. Endüstri 4.0 Bileşenleri (Görçün, 2016:46)

Dördüncü sanayi devrimi kapsamında yukarıda yer alan nesnelerin interneti, siber fiziksel sistemler, büyük veri, 3D yazıcılar, arttırılmış gerçeklik, simulasyon, bulut bilişim, otonom robotlar, akıllı fabrikalar, entegre sistemler gibi bileşenlerin sorunsuz işleyebilmesi ve entegre olması, sistemin geleceği ve niteliği açısından önem arz eden konuların başında gelmektedir.

### 3.2. Endüstri 4.0 Kapsamında Türkiye İşgücü Piyasası

Yaşanan teknolojik dönüşümün mesleklere olan etkisini anlatan Yetenek Devrimi (The Skills Revolution) araştırma raporu Manpower Group şirketi tarafından 2017 yılında yayımlanmıştır. Araştırma raporunda 43 ülke ve 18.000'den fazla işveren yer almıştır. Rapora göre, otomasyonun üretim sürecine daha fazla dahil edilmesiyle bazı sektör ve alanlarda istihdam oranı azalış gösterse de yeni iş alanlarında çok fazla istihdam yaratılabileceği vurgulanmıştır. Ülkelerin bu fırsatı yakalayabilmeleri adına yeteneklere yatırım yapmaları kaçınılmazdır (ManpowerGroup, 2017:3). Türkiye'deki şirketlerin bu konudaki farkındalıkları analiz edildiğinde; yüzde 19'unun bilgisi olmadığı, yüzde 59'unun ise sadece genel bilgisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna ilave olarak, firmaların akıllı otomasyon ve siber fiziksel sistemlerinde şu an belirli bir stratejilerinin olmadığı; ancak yüzde 50'sinin 3- 5 yıl içerisinde ilgili teknolojileri entegre etme girişim hedefleri olduğu belirtilmektedir (TÜBİTAK, 2016:4).



Endüstri 4.0 kapsamında istihdam piyasasındaki çalışan sayısının azalması endişesi de ManpowerGroup'un raporunda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Raporda, firmalar teknoloji ile entegresini sağladığında teknolojik gelişmelerin işleri yok edeceğine dair korkulara rağmen çoğu şirket için işlerin değişmeyeceği ve aslında daha fazla firmanın çalışan sayısını azaltmak yerine pozisyonları artırmak istediği ifade edilmektedir (ManpowerGroup, 2017:5). Fakat TÜBİTAK'ın yayınlamış olduğu anket ve analiz raporuna göre Türkiye'deki firmaların yalnızca yüzde 22'si yeni sanayi devrimiyle ilgili kapsamlı bir bilgiye sahiptir.

Dördüncü sanayi devrimi işgücü piyasasına ilişkin olası riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu süreçte his ve duygu gerektirmeyen işlerde emek talebi ortadan kalkabilir, otomasyon ve yapay zekâ, istihdamı azaltıcı bir sonuç ortaya çıkarabilir. Bu husus, endüstri 4.0'a yönelik temel bir endişe oluşturmaktadır. Nitekim dünya ekonomik forumunda da belirtildiği gibi emek piyasasında robotlar ve yazılımlar işgücünün yerini alma açısından risk taşımaktadır. Dünya Ekonomik Forumu 2017 Global Riskler Raporu'na göre, her iki işten biri mutlaka gelişen teknolojiyle ve dönüşümle birlikte geliştirilecek ve belki de tamamen değiştirilecektir. Böylece manuel ve idari iş kollarının büyük bir tehdit altında olduğu anlaşılmaktadır. Yaklaşık 5,1 milyon işgücünün işsiz kalacağı rapor edilmektedir (Dünya Ekonomik Forumu, 2017).

Üretim sürecinde ekipmanlar, otomatik makineler ve robotlar olacağından mevcut işler de otomatik hale getirilecektir. Böylece işgücü bu süreç içerisinde daha fazla bilgi içeren karar alma sürecinde olacak ve mühendislik endüstrisinin bir parçası olacaktır. Kuşku yok ki, işçi sayısının azalmasından dolayı kendi içerisinde yüksek risk taşımanın yanında insan tamamen iş sürecinden çekilmeyecek, akıllı robotlar ve makinelerle birlikte ara yüzleri kullanarak entegre şekilde çalışmaya devam edecektir (Stock ve Seliger, 2016:539). Bu doğrultuda artık kas gücünün değil akıl gücünün önem kazandığı bu dönemde, teknolojik gelişmelerle meslek kaybı olacağı ifade edilmekte ve teknolojik işsizlik kavramından bahsedilmektedir. Fakat bu durum kısa vadede nicelik ve nitelik açısından işgücü piyasasına olumlu katkı sunacaktır (Ege Bölgesi Sanayi Odası, 2015:38-39). Dördüncü sanayi devriminde de daha önceki devrimlerde olduğu gibi işgücüne duyulan ihtiyacın azalmasından çok, nitelikli ve eğitilmiş işgücü gerektiren işlere geçileceğinden dolayı yüksek düzeyli ve katma değer yaratabilecek potansiyele sahip işgücü varlığı konuşulmaktadır. Bu nedenle işgücü piyasasının 4. Sanayi Devrimi'ne rasyonel şekilde entegrasyonu, işgücü ve sanayinin negatif bir şekilde etkilenmemesi açısından önem arz etmektedir. Bu dönüşüme ayak uydurulması ise eğitim ve istihdam politikalarının uyumundan geçmekte olup, nitelik açısından gelişimi zorunlu hale getirmiştir.

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

Günümüzde kas gücü yerine daha çok karar verme, bilgi, uygulama, araştırma ve geliştirme süreçlerinin içerisinde olan işgücü gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de istihdamdaki azalış, tedirginlikleri de beraberinde getirmektedir. Bunun yanı sıra kimya, maden, inşaat gibi tehlikeli iş gruplarında, işgücünün yerine işin robotlar tarafından yapılması iş sağlığı ve güvenliği açısından da önem arz etmektedir. Bu iş alanlarında açığa çıkan işgücünün, eğitim sürecinden geçirilerek başka alanlara kaydırılması öngörülmektedir (Bozlar, 2018:65). Aksi takdirde Sanayi 4.0 ile ucuz işgücü rekabetinin görüldüğü Uzakdoğu Asya ülkeleri ile gelişmekte olan ülkeler açısından kayıp büyük olabilir. Ucuz işgücünün önemini yitirmesiyle tekrardan avantajı yakalayabilme fırsatı olan ABD, Almanya ve Japonya gibi ülkelerin küresel pazarlarda öne çıkma ihtimali yüksektir (Alçın, 2016:22).

Bu bilgiler ışığında, Türkiye'nin küresel pazarda sahip olduğu düşük işgücü maliyeti gibi rekabetçi özelliği önemini yitirecek ve tekrar rekabeti sağlayabilmek adına yeni yatırımlar ve Ar-Ge çalışmalarıyla dönüşüme ayak uydurması zorunlu hale gelecektir. Aksi takdirde Türkiye'nin ekonomik faaliyetlere göre istihdamın dağılımı göz önünde bulundurulduğunda, istihdamın yüzde 18,4'ünü barındıran tarım sektöründe, yüzde 26,7'ini kapsayan sanayi sektöründe ve yüzde 54,9'unu oluşturan hizmet sektöründe büyük istihdam kayıpları oluşacak, açığa çıkan işgücü işsizlik oranını artıracaktır (Kemer, 2021: 1141). Teknolojik gelişmeyle birlikte açığa çıkan işgücünün yeni iş kollarına kaydırılması kaçınılmaz hale gelmektedir. Eğitimle birlikte desteklenerek sürece hazırlanması gereken işgücü için yeni ve farklı iş kolları ortaya çıkmıştır. Yavaş yavaş faaliyete başlamış olan iş kolları için ve zamanla faaliyette olan sektörlerin de büyük bir bölümüne sıçrayacaktır. Ortaya çıkan ve önem kazanan yeni iş kolları; endüstriyel yazılım programcıları, bilişim sistemleri ve nesnelerin interneti çözüm üreticisi, endüstriyel veri analiz uzmanı robot koordinatörü programcısı ve tamircisi, üretim teknolojileri uzmanı, akıllı şehir planlayıcıları, ürün tasarımcı ve üreticiler şeklinde sıralanabilir (Sener ve Elevli, 2017: 30-34).

Devrimle birlikte işgücünde kas gücünü zorlayan işler yerine insanın daha çok karar ve yön verme, uygulama- geliştirme ve yönetme aşamalarında yer alacağı ifade edilebilir. Sanayi 4.0 düşük kalifiye işgücüne yönelik talebin azalmasına sebep olurken üretim sektöründe yüzde 6- 10'luk farklı yetkinliklere sahip olan alanlarda istihdam artışı olacaktır (Ege Bölgesi Sanayi Odası, 2015:25).

Manpower Group Yetenek Devrimi Araştırması'na göre, Z neslinin sahip olacağı mesleklerin yüzde 65'i henüz dünyada olmayan mesleklerdir (ManpowerGroup, 2017:5).

Farklı yetkinlikler kazanan ve akıllı ürünleri kullanabilecek ve üretebilecek nitelikli işgücünün temin edilebilmesi için matematik, fen ve okuma yeterliliği temel eğitimi nitelikli işgücü açısından önem arz etmektedir.

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

15 yaş grubu öğrencilerin fen ve matematik okuryazarlığı ile okuma becerilerini ölçmek için Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılan uluslararası araştırma olan PISA testi sonuçları Türkiye'nin bu dönüşüme entegre olabilmesi için büyük çaba göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

PISA 2018 araştırmasına göre, Türkiye'nin puanları ve sıralamadaki yeri yükselse de hala 79 ülke içerisindeki sıralaması gerilerdedir. Türkiye, okuma yeterliliğinde 466 puanla, ortalaması 487 puan olan OECD'nin altında kalırken, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığında da OECD ortalamasının gerisindedir. Matematik okuryazarlığında Türkiye'nin puanı 454 iken OECD ortalaması 489 puandadır. Fen okuryazarlığında da 468 puana sahip olan Türkiye, 489 puana sahip olan OECD'nin gerisinde kalmaktadır (OECD, 2018:1).

Türkiye PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında okuma becerilerinde 40. sırada yer alırken 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada yer almaktadır (OECD, 2018:37). Matematik alanındaki performanslar analiz edildiğinde ise, 37 OECD ülke arasında Türkiye 33. sırada yer alırken, PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında 42. sıradadır (OECD, 2018:62). Fen performansları incelendiği zaman Türkiye, teste katılan 79 ülkeden 39. sırada yer alırken, 37 OECD ülkesi arasında 30. sıradadır (OECD, 2018:84). Üç alanda da en yüksek ortalamaya sahip olan ülke ise Çin Halk Cumhuriyeti olarak gözlemlenmektedir. Türkiye ekonomisinin küresel bağlamda rekabet edebilmesi için planlı bir yapısal gelişime ve dönüşüme geçmesi gerekmektedir. Türkiye, dijitalleşmeyle birlikte değişen üretim yapısı içerisinde işgücü niteliklerinin de revize edilmesi gereken bir dönem içerisinde. Eğitim düzeyinin düşük olduğu meslek gruplarında emek talebi olumsuz etkilenirken işgücü piyasasına dahil olamama tehlikesiyle de karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü Endüstri 4.0 ile birlikte talep edilen temel beceriler de değişime uğramıştır.

Yaşanan dijitalleşme ve teknolojik dönüşümle birlikte işgücünde olması gereken "Geleceğin 10 Temel Becerisi" şu şekilde sıralanmıştır (Dünya Ekonomik Forumu, 2016):

- Problem çözme becerisi
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcılık
- İnsan yönetimi
- İşbirliği
- Duygusal zeka
- Muhakeme ve karar verme
- Hizmet oryantasyonu
- Müzakere becerileri

- Bilişsel esneklik

Rapora göre, işgücü piyasasında özellikle mimari, mühendislik, matematik ve bilgisayar alanları ön plana çıkacaktır. Bu doğrultuda Türkiye'nin PISA testi sonuçları ile temel becerileri göz önünde bulundurulduğunda bu alanlara eğilimi elzem hale gelmektedir. Bu doğrultuda insani gelişme endeksi ve bu endeks kapsamında eğitim endeksi de önem arz etmektedir. Aşağıdaki tabloda uluslararası seçilmiş göstergeler kapsamında Türkiye'nin de yer aldığı endeksler gösterilmektedir.

**Tablo 1. Ülkelerin İnsani Gelişme Endeksi ve Eğitim Endeksi, 2018**

Ülke Adı	İnsani Gelişme Endeksi: İnsani Gelişme Endeksi	İnsani Gelişme Endeksi: Eğitim Endeksi
Türkiye	0,806	0,712
Avusturya	0,914	0,871
Avustralya	0,938	0,923
Belçika	0,919	0,893
Kanada	0,922	0,891
İsviçre	0,946	0,896
Şili	0,847	0,807
Çekya	0,891	0,892
Almanya	0,939	0,946
Danimarka	0,93	0,92
Estonya	0,882	0,881
İspanya	0,893	0,824
Finlandiya	0,925	0,915
Fransa	0,891	0,811
İngiltere	0,92	0,916
Yunanistan	0,872	0,833
Macaristan	0,845	0,816
İrlanda	0,942	0,918
İsrail	0,906	0,876
İzlanda	0,938	0,918
İtalya	0,883	0,793

**Kaynak:** TÜİK, Uluslararası Seçilmiş Göstergeler, 2018.

Dijitalleşme ve teknolojik dönüşüme entegre sürecinde eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda yıllara göre artış göstermesine rağmen halen Türkiye'nin insani gelişme endeksi ve eğitim endeksi diğer ülkelere kıyasla daha düşük seviyelerde seyretmektedir. 2011 yılında Almanya tarafından ortaya atılan yeni dönüşüm süreci eğitim endeksinde de bu durum kendini göstermiş olup, Almanya'da eğitim endeksi 0,946 ile en yüksek seviyede gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise eğitim endeksi, yukarıda sıralanan ülkeler arasında en düşük düzeye sahip olan ülke olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sürece entegre olma açısından eğitim endeksinin çok daha ön planda tutulup düzeyin artırılması adına birinci öncelikli çalışma olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye'deki nüfusun eğitim düzeyi incelendiği zaman, doktora derecesine sahip olan nüfusun toplam nüfustaki payı sadece 0,4 düzeyinde gerçekleşmektedir. Yüksek lisans düzeyinde eğitim gören nüfusun payı da yüzde 2,3 ile düşük seviyede seyretmektedir. Lisans programlarından mezun olan

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

nüfusun oranı ise yüzde 19,1 ile yeterli düzeyde gerçekleşmemektedir. Üst- orta eğitim oranı ise yüzde 39,0 düzeyindedir (Dünya Bankası, 2017).

Eğitim içerisinde yenilikçi ve yapısal yenilikçi kavramları da ön planda tutulup istihdam yapısının bu doğrultuda geliştirilmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Türkiye, dijital dönüşüm içerisinde yenilikçi olup olmama yönünden analiz edildiğinde; işgücü piyasasında toplam istihdamın sadece yüzde 13,7'si yenilikçi olarak tanımlanırken, yapısal yenilikçi grubun oranı ise daha da düşük seviyede gerçekleşmiş olup, yüzde 4,8 düzeyindedir (Özen, 2014:4). Eğitim kapsamında yenilikçi ve yapısal yenilikçi kavramlarıyla ele alındığında oran düşük düzeylerde gerçekleşirken bu alanın da önemle ele alınması kaçınılmaz bir boyut halini almaktadır.

Bu bağlamda Türkiye'de, cinsiyete göre dijital dönüşüm entegre edildiğinde, bu dönüşüme entegre olamamaları halinde kadınların yüzde 61'i, erkeklerin ise yüzde 58'i işini kaybetme açısından yüksek riskli konumdadır (Özen, 2017:3). Cinsiyet açısından oranlar birbirine yakın seyretmekle beraber bu dönüşüm sürecinde de cinsiyete yönelik ayırım öne çıkmaktadır.

İşgücü piyasası ve eğitim bağlamında işini kaybedenlerin oranı incelendiği zaman ise, herhangi bir okulu bitirmeyenler yüzde 80'in üzerinde bir oranla en yüksek risk grubundayken; ilkökul mezunları yüzde 70'in üzerinde yüksek ihtimalle işini kaybedecek yerini bilgisayarlar alacaktır. Ortaokul, mesleki ve teknik ortaokul mezunlarının risk oranı ise yüzde 68 ile yüksek seviyededir. Mesleki, teknik ve genel lise mezunlarının da risk oranı yine azımsanmayacak oranda olup, yüzde 50'inin üzerinde seyretmektedir. 2 yıllık ve 4 yıllık yüksek okul mezunlarının işini kaybetme oranı yüzde 28 iken, yüksek lisans ve doktora mezunlarının oranı yalnızca yüzde 6 olarak seyretmektedir (Özen, 2017:3).

Dijital dönüşüm sürecine entegre olmaya çalışan girişimlerin işe alım sürecinde bir takım güçlüklerle karşılaştıkları ifade etmek gerekir. Oransal olarak incelendiği zaman bu sürece entegre olmaya çalışan girişimlerin sayısı da oldukça düşük seviyelerde seyretmektedir. Bu durum aşağıdaki tabloda oransal olarak belirtilmektedir.

**Tablo 2. Bilişim Uzmanı Alan veya Almayı Deneyen ve Alım Sürecinde Güçlkle Karşılaşan Girişimler, 2018 (%)**

Çalışan sayısına göre büyüklük grubu	Bilişim uzmanı alan veya almayı deneyen girişimler	Bilişim uzmanı alan veya almayı deneyen girişimlerden güçlkle karşılaşanlar
10-49	5,7	47,3
50-249	4,2	49,5
250+	30,3	46,2

**Kaynak:** TÜİK, Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2014-2019



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

Dijital dönüşüm kapsamında bilişim uzmanı alan veya almayı deneyen ve çalışan sayısı 250 ve üzeri olan girişimlerin oranı yüzde 30,3 iken bu girişimlerin yüzde 46,2 ile yaklaşık yarısına yakını güçlkle karşılaşmaktadır. Çalışan sayısı 10 ile 49 düzeyinde olan girişimler ise sürece oransal olarak daha az entegre olurken bu girişimlerin de yüzde 47,3 ile yaklaşık yarısı güçlkle karşılaşmaktadır. Bu süreç içerisinde gözlemlenen girişimler sürece entegre olmasının yanında emek arzının da sürece entegre zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Büyükölük grubuna göre bilişim (ICT/ IT) uzmanı istihdam eden girişimler analiz edilecek olunursa tablo 3'te ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir;

**Tablo 3. Büyükölük Grubuna Göre Bilişim (ICT/IT) Uzmanı İstihdam Eden Girişimler, 2014-2019 (%)**

Yıllar	Toplam	10-49	50- 249	250+
2014	10,5	7,1	20,5	53,7
2015	13,8	9,4	26,9	57,6
2016	13,0	9,2	23,5	55,3
2017	10,8	6,8	22,5	53,4
2018	11,6	8,2	24,3	57,4
2019	13,7	10,1	26,3	64,8

**Kaynak:** TÜİK, Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2014-2019.

Büyükölük grubuna göre bilişim (ICT/IT) uzmanı istihdam eden girişimler analiz edildiğinde istihdam oranı şirket büyüklüğü ile doğru orantılı olarak gerçekleşmektedir. Küçük işletmelerde çalışan ICT/IT uzmanı çok daha az iken çalışan sayısına göre büyük işletmelerde bu oran çok daha fazla oranda gerçekleşmektedir. 2019 yılı verilerine göre 10- 49 arasında çalışan sayısına sahip olan işletmelerde bilişim uzmanı istihdam oranı yüzde 10,1 iken çalışan sayısı 50 ile 249 olan işletmelerde bu oran yüzde 26,3 düzeyindedir. Çalışan sayısı 250 ve üzeri olan işletmelerde ise bu oran çok daha yüksek olup yüzde 64,8 seviyesindedir.

Türkiye'nin üretim yapısında KOBİ'lerin oranının çok daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda tablo analizi sonucunda küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin büyük işletmelere oranla dijitalleşme ve teknolojik dönüşümün sağlanabilmesi adına çok daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de Endüstri 4.0 ile birlikte dijitalleşme ve teknolojik dönüşümün sağlanabilmesi ve sonucunda akıllı üretime entegre olunabilmesi için bu eğitim performansı sonuçlarıyla birebir çalışması ve kendine yol haritası çizip, strateji belirlemesi zorunludur.

#### 4. Sonuç ve Değerlendirme

Endüstri 4.0 kapsamında yaşanan teknolojik ve dijital dönüşüm ile birlikte bazı ülkelerin fırsatlarla, bazı ülkelerin ise krizlerle karşı karşıya kalacağı açıktır. Bu aşamada Endüstri 4.0'ın fırsata çevrilebilmesi adına önemli olan otomasyon sürecine ne şekilde ve nasıl entegre olunacağıdır. Yapılan bazı bilimsel çalışmalarda, Endüstri 4.0 ile gelişen teknolojinin mesleklerin bir bölümünü yok edeceği endişesi yer alırken, yeni mesleklerin de ortaya çıkışı ile işgücü kaybının önleneye şeklinde bulgulara da yer verilmiştir. Bu sonuca göre, şirketler çalışan sayısını azaltmak yerine yeni meslekler için yeni pozisyonlar açarak istihdamı artırıcı hamlelerde bulunacaklardır.

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

Türkiye'deki şirketlerin güncel farkındalık durumu analiz edildiğinde, özellikle otomasyon ve siber fiziksel sistemler konusunda firmaların şu an stratejilerinin olmadığı, gelecek içinse yeni yeni entegrasyon girişimlerini başlattıkları ifade edilmektedir. Hâlbuki sürecin Almanya'daki başlama tarihi 2011 yılıdır. Bu nedenle Türkiye'deki firmaların entegre girişimlerinde geciktikleri anlaşılmaktadır. Türkiye'deki firmaların yalnızca yüzde 22'si yeni sanayi devrimiyle ilgili geniş bir bilgiye sahiptir.

Yapılan bazı araştırmalarda, Endüstri 4.0 ile manuel ve idari iş kollarının tehdit altında olduğu ve 5,1 milyon çalışanın işsiz kalacağı tartışılmıştır. Bu durumun teknolojik işsizliği doğuracağı açıktır. Bu bağlamda sürece hızlı bir şekilde entegre olmak kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Türkiye'nin küresel pazardaki düşük işgücü maliyeti gibi rekabetçi özelliğini kaybetmesi ihtimal dahilinde olup, yeni fırsatları yakalamak için önündeki sürece entegresi önem kazanmaktadır. İstihdamın yüzde 54,9'unu oluşturan ve bu süreç içerisinde tehdit altında olan hizmet sektörü için otomasyon ve siber fiziksel sistemlere uyum büyük önem arz etmektedir. İşgücünün yeni iş kollarına kaydırılması ve bu sürecin eğitimle birlikte hazırlanarak tamamlanması krizi fırsata çevirecek önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Hizmet sektöründe var olan iş kollarının yeni dönüşümde öne çıkan endüstriyel yazılım programcılığı, bilişim sistemleri ve nesnelerin interneti çözüm üreticiliği, endüstriyel veri analiz uzmanlığı, robot koordinatörlüğü gibi yeni iş kollarına dönüşümü kaçınılmazdır. Aksi takdirde işgücü piyasasındaki tehdit azımsanmayacak boyuttadır. Yukarıda sıralanan yeni iş kollarının fen ve matematik eğitimi ile ilişkisi de doğrudan önemli konuların başında gelmektedir. Fen ve matematik eğitimi ile okuma yeterliliği analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar oldukça düşük skorlardır. Türkiye'nin fen, matematik ve okuma yeterliliğinde OECD ülkelerinin ortalamasının altında kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda dönüşüme entegre olmak açısından eğitimden başlayarak yoğun çaba gösterilmesi gerekmektedir. Geleceğin 10 temel becerisi olarak sıralanan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, insan yönetimi, bilişsel esneklik, muhakeme ve karar verme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek için ülkemizin fen, matematik ve okuma yeterliliği eğitiminde bir nitelik gelişimi ihtiyacı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Yeni mesleklerde aranan beceriler kas gücüyle değil yoğun olarak bilgi ve bilişim gücüyle doğru orantılıdır. Makalede gösterilen eğitim endeksi incelendiği zaman Türkiye'nin insani gelişme endeksi kapsamında eğitim endeksi tabloda sıralanan ülkeler arasında 0,712 ile en düşük puana sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu doğrultuda eğitime eğilim elzem hale gelmektedir. Bunun yanı sıra eğitim düzeyi arttıkça dönüşüm sürecinde işini kaybedenlerin sayısının da azaldığı yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda Türkiye'deki eğitim düzeyi ve iş kaybetme olasılığı analiz edildiğinde, işgücü piyasasındaki riskin fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü nüfusun sadece yüzde 0,4'ü doktora, yüzde 2,3'ü yüksek lisans, yüzde 19,1'i lisans eğitimi düzeyine sahiptir. Oranlar göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeylerinin artırılması yönünde çalışma projelerinin ortaya konması, olası iş kaybetme etkisini hafifletici bir sonuç da oluşturabilir. Buna ek olarak, eğitim düzeylerinin artırılması yönünde çabalar ortaya atılırken dijital dönüşüm adına yenilikçi ve yapısal yenilikçi kavramları da ön planda tutularak bu adım atılmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

Alçın, S. (2026). Üretim İçin Yeni Bir İzlek: Sanayi 4.0. *Journal of Life Economics*, 2: 19-30.

Banger, G. (2016). *Endüstri 4.0 ve Akıllı İşletme*. Ankara: Dorlion Yay.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Bozlar, T. (2018). 4. Sanayi Devriminin İşgücü Piyasasına Olası Etkileri. *İŞKUR İstihdamda 3İ Dergisi*, 27: 62-67.
- Drath, R., ve Horch, A. (2014). Industrie 4.0: Hit or Hype. *IEEE Industrial Electronics Magazine*, 8(2): 56-58.
- Dünya Bankası, Databank, *World Development Indicators*. <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>. (02.02.2022)
- Dünya Ekonomik Forumu (2017, Ocak). *Global Risks Report*. Davos.
- Ege Bölgesi Sanayi Odası Sanayi 4.0 Araştırması, (2015). [http://www.ebso.org.tr/ebsomedia/documents/sanayi-40\\_88510761.pdf](http://www.ebso.org.tr/ebsomedia/documents/sanayi-40_88510761.pdf) (Erişim Tarihi: 01.02.2022)
- Genç, S. (2018). Sanayi 4.0 Yolunda Türkiye. *Sosyoekonomi Dergisi*, 26(36): 235-243.
- Görçün, Ö.F. (2016). *Dördüncü Endüstri Devrimi- Endüstri 4.0*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kabaklarlı, E. (2016). *Endüstri 4.0 ve Dijital Ekonomisi: Dünya ve Türkiye Ekonomisi İçin Fırsatlar, Etkiler ve Tehditler*. (1. Basım), Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Kemer, E. (2021). Eğitim Seviyesinin Endüstri 4.0 Farkındalığına Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2): 1138- 1149.
- ManpowerGroup (2017). *The Skills Revolution*. [https://www.manpowergroup.com/wcm/connect/5943478f-69d4-4512-83d8-36bfa6308f1b/MG\\_Skills\\_Revolution\\_lores.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-5943478f-69d4-4512-83d8-36bfa6308f1b-my5Ra0M](https://www.manpowergroup.com/wcm/connect/5943478f-69d4-4512-83d8-36bfa6308f1b/MG_Skills_Revolution_lores.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-5943478f-69d4-4512-83d8-36bfa6308f1b-my5Ra0M) (Erişim Tarihi: 23.01.2022)
- OECD (2018). *Pisa Testi Sonuçları*. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) (Erişim Tarihi: 23.01.2022)
- Özen, E. N. (2017). Bilgisayarlı Otomasyon ve Türkiye’de İşgücü Piyasasının Geleceği. *TEPAV*, [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1490690332-8.Bilgisayarli\\_Otomasyon\\_ve\\_Turkiye\\_de\\_Isgucu\\_Piyasasinin\\_Gelecegi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1490690332-8.Bilgisayarli_Otomasyon_ve_Turkiye_de_Isgucu_Piyasasinin_Gelecegi.pdf). (Erişim Tarihi: 25.01.2022)
- Pamuk, N. S., ve Soysal M. (2018). Yeni Sanayi Devrimi Endüstri 4.0 Üzerine Bir İnceleme. *Verimlilik Dergisi*, 1(1): 41-66.
- Schwab, K. (2017). *Dördüncü Sanayi Devrimi*. (Çeviren, S. Talay, Dü., ve Z. Dicleli), İstanbul: Optimist Kitap.
- Sener, S., ve Elevli, B. (2017) Endüstri 4.0’da Yeni İş Kolları ve Yüksek Öğrenim. *Mühendis Beyinleri Dergisi*, 2(1): 25-37.
- Soylu, A. (2018) Endüstri 4.0 ve Girişimcilikte Yeni Yaklaşımlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32: 43- 57.
- Stock, T., ve Seliger, G. (2016). Opportunities of Sustainable Manufacturing in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, (40): 536-541.
- Taş, H. Y. (2018). Dördüncü Sanayi Devrimi’nin (Endüstri 4.0) Çalışma Hayatına ve İstihdama Muhtemel Etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16): 1817-1836.

**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, Etik Kurul Kararı gerektiren makaleler arasında yer almamaktadır.

Esra GEZEN\*

**ÖZ**

Bu incelemede okulöncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin eğitime hazırlık sürecindeki önemi üzerinde durulmaktadır. Pedagojik yaklaşımda çocuğun erken yaşta okul ile tanışmasını ve öğrenme sürecine hazırlık olarak yaratıcı drama üzerinden teşvik edilmesi güncel pek çok araştırmanın ilgisini çekmektedir. Yaratıcı drama ya da oyunun eğitime hazırlık sürecindeki etkisi, öğrenmenin bizzat yaşamın kendisinden beslenmesinden ileri gelmektedir.

Yaratıcı drama ile öğrenme gerek çocukluk gerekse yetişkinlikte kendine çokça yer bulan bir olgudur. Bu olgu, rekabetin, yarışmanın veya yaygın olarak eğlenerek öğrenmenin bir yolu olarak ortaya çıkar. Öğrenme ortamlarının ve bizzat yaşantılarımız yoluyla karşılaşılan problemlerin drama üzerinden gerçekleşmesi süreci, okulöncesi dönemde öğrenciyi motive ettiği gibi ezberci eğitimin güdüleyici ve sınırlayıcı etkilerinden uzaklaştırmaktadır. İncelememiz yaratıcı dramanın okulöncesi eğitimdeki yeri ve önemi konusunu kuramsal bir çerçeve içinde temellendirmeyi denemektedir. Bunun yanında çağdaş eğitim anlayışının yaratıcı drama ile ilgili köklü bağları gösterilmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi, Yaratıcı Drama, Eğitim.

**THE IMPORTANCE OF LEARNING WITH CREATIVE DRAMA IN PRE-SCHOOL EDUCATION****ABSTRACT**

This review emphasizes the importance of learning with creative drama and the process of preparation for education in pre - school education. In pedagogical approach, it is attracted the attention of many studies currently that creative drama encourpoes the child to meet school at an early age and as a preparation for the learning process. The effect of creative drama or game on the preparation for education comes from the fact that learning is nourished by life itself.

Learning with creative drama is a phenomenon which finds place in both childhood and adulthood. This phenomenon emerges as a way to compete or commonly learning while having fun. The process of realizing the learning environments and the problems encountered through our own lives through drama motivates the child in the pre-school period as well as distracts the student from motivating and limiting effects of rote learning. Our review is trying to ground the place and importance of creative drama in pre-school education within a theoretical framework. İn addition to this, it will be tried to show the strong ties of the contemporary education approach to creative drama.

**Keywords:** Preschool, Creative Drama, Education.

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Müdürü. Dicle Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi.

ORCID: 0000-0003-4309-4580 esragezen20@gmail.com

Derleme Makale.

Sayfa Sayısı: 490-500

Makale Geliş Tarihi: 13.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 25.04.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

## 1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim, erken çocuklukta başlayan ve hayat boyu süren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresinde olup bitenlere karşı duyarlılığının serpilmeye başladığı ilk öğrenme evresidir. Bu dönemde çocuk bazı beceriler kazanırken bunu kendi özgün çevresel koşulları içinde edinir. Çocuğun alıcılarının açık olduğu bu evre sadece olumlu uyaran veya koşullardan ibaret değildir. Bu dönemde ortaya çıkıp kök salma potansiyeli taşıyan olumsuz uyaranlar da vardır. Erken çocukluğun en hassas ve kırılgan döneminde çocuğa uygun ortam ve gelişimini destekleyecek koşulların sağlanması onu olumsuz uyaranlara karşı koruyacaktır.

Ülkemizde okulöncesi eğitimin genel amaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocukların beden, zihin, duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir (Haktanır, 2008: 5). Bu süreci yönetecek ve çocuğa gereken donanımı sağlayacak olan bir eğitimin ortam ve koşullarının sistematik temelleri, ebeveyn başta olmak üzere öğretmen ve eğitim uzmanlarının işbirliği ile desteklenmelidir. Okulun ilk basamağı olarak okulöncesi dönemin eğitimi özgür, eleştirel ve yapıcı bir ortamı tesis etmeyi amaçlamalıdır. Nitekim çağdaş eğitim de sorgulayan, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini ilke edinir. Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin baş döndürücü hızının temelinde de böylesi bir eğitimle sağlanan yaratıcı aklın kendisi yatmaktadır.

Toplumsal ilerleme ve sosyal gelişmelerin eğitim sayesinde sağladığı başarılar ‘daha iyi hayat’ ideali arayışının bir sonucu olarak meydana gelmiştir. Bu arayışın dinamik doğası içinde eğitim, güncel gelişmelerin ve beklentilerin de eşlik ettiği canlı bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Çağımızda da pek çok tartışmanın odağında yer alan “doğru eğitim modeli nedir?”, “nasıl olmalı ve ne şekilde uygulanmalı?” gibi sorulara cevap arayışlarının kökeninde de böylesi bir ilerleme idealine duyulan özlem yatmaktadır.

Bu anlamda eğitimin bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için vazgeçilmez önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Eğitimin erken çocukluktan başlayıp süren yapısının en kritik evresini oluşturan okulöncesi dönem çocuğun hayat boyu edineceği alışkanlıkların ve davranışlarının temelini oluşturur. Ne var ki, bu dönemin planlaması ve organizasyonu sanıldığı kadar kolay değildir. Eğitim ve insan söz konusu olduğunda pek çok alanda olduğu gibi bu alanın da kendine özgü sorunları karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmeye ‘açık’ olunan bir dönemi ifade eden bu evrede doğru uyaranların seçilmesi, yerinde rehberliğin sağlanması ve öğrenmeyi teşvik edecek uygun yaklaşım ve kaynakların sağlanması okulöncesi eğitim müfredatının çözüm bekleyen sorun alanlarından sadece birkaçını oluşturmaktadır.



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

Ülkemizde okulöncesi eğitim süreci, yukarıda belirtilen sorunlara rağmen hızlı bir ilerleme içindedir. Kaynak, müfredat ve uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi, okul ortamlarının geliştirilip iyileştirilmesi durumunda çağdaş standartların yakalanması mümkün hale gelebilecektir. Bunun gibi pedagojik yönelimin kaynağına, eğitimi ‘sorun’ çözen bir anlayış içinde hazırlamak ve planlamak uygun koşulların gelişmesine zemin hazırlayacaktır.

Buna göre, gelişmiş ülkelerde çağdaş eğitim ile sağlanan standartların hedef olarak alınması bu konudaki ilk adımın temellerinden sadece birini oluşturmaktadır. Bilindiği üzere, okulöncesi eğitimin standartlarının yukarıya çekilmesi çağdaş, bilimsel ilerlemenin de zeminini oluşturacaktır. Bu anlamda, söz konusu dönemin planlanması ve düzenlenmesinde çocuğun psiko - sosyal motor becerilerinin ve mental gelişimine ilişkin bilimsel araştırmalar yön verici olmalıdır. Çünkü bu dönemde çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun uyaranlarla beslenmesi onları genel olarak yaşama özel olarak okula hazırlayan önemli bir basamağı temsil eder.

### 1.1. Çağdaş Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yeri

Çağdaş eğitim anlayışı, bireyin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini esas almaktadır. Bu öğrenme modeli yapılandırmacı eğitim anlayışı olarak benimsenmiştir. Bireyin kendini tanınması, yeteneklerinin bilincine ulaşarak üretken olmasını amaç edinen bu anlayışın temelinde yaratıcı drama ile öğrenme yer almaktadır.

“Drama kavramının tam olarak Türkçe karşılığı olmamakla birlikte sözcük Yunancada yapmak, etmek, eylemek anlamına gelen ‘dran’ dan türetilmiştir. Drama sözcüğü, Yunancada Dramenon’ daki seyirlik olarak benzetme anlamına daha yakındır ve eylem anlamını taşır. Ayrıca, yine eski Yunancada drama sözcüğünün karşılığı oynamaktır. Ancak antik tiyatrunun gelişiminden bu yana bu sözcük yalnızca herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması değil, belli bir kimsenin katılanlara anlamlı bir şey yapması anlamında kullanılır” (Erdoğan, 2016: 4). Bu anlamıyla bakıldığında, eğitimde yaratıcı drama belirli bir ders konusunun veya metnin hedef kitlenin özümsemesi için yaşantı yoluyla dışa vurulması olarak gelişir.

Yaratıcı drama ezbere dayalı ve teorik düzeyde kalan soyut öğrenme biçiminin yerine somut, yorumlanabilir, yaratıcı ve deneyimle kazanılan bir öğrenme sürecidir. Bilgi ve deneyimin birleştiği bu süreç öğrencide bilişsel ve psikolojik bir bütünlüğün gelişmesini sağlamaktadır (Demir, 2021:109). Bunun yanında “yaratıcı drama bireylere; kendini ifade etme, hayal gücünün gelişimi ve sanatsal farkındalık, sosyal farkındalık, bilişsel farkındalık, konuşma akıcılığı, kendini tanıma,



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

özsaygı geliştirme, kendine güven ve kendini disipline etme gibi özellikler kazanmasına yardım etmektedir” (Scher & Verrall, 1975: 3 - 4).

Yaratıcı drama çocuğun bireysel ve sosyal becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında çocuğun fiziksel becerilerinin gelişmesi ve yüzleştiği sorunları çözebilme kapasitesini de güçlendirir. “Yaratıcı drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir. Yaratıcı dramada insanlar, bilgi ve yaşantıları üzerine hayal ettikleri bir dünyayı yaratırlar. Diğer taraftan, sosyal bir süreç olan drama, iletişim kurmayı gerektirir. Yaratıcı dramanın anlamı bireylerin katılımlarını geliştirmektir” (O’Neill & Lambert, 1995: 13). Yaratıcı drama ile bireyin işbirliğine dayalı ve kurallara bağlı toplumsal birlikteliğini güçlü kılan değerlerin öğrenilmesinin de tohumları atılmaktadır. Buna göre, belirli kültürel ve ahlaki bağlar içinde bir arada yaşayan insanların hayatlarının ilk evresinde oyunun onarıcı, yapıcı etkisi toplumsallığın inşası için önemli bir destek noktasını temsil etmektedir.

Eğitmen eşliğinde bir tür canlandırma etkinliği olarak gelişen yaratıcı drama, oyunun karakteristik öğelerinden ilham alır. Kuşkusuz böylesi bir yaklaşım belirlenmiş yaratıcı drama tekniklerine dayalı olarak gerçekleşir. Eğiticinin liderliğinde gelişen yaratıcı drama ile öğrenme yaklaşımı çocuğun katılımını aktif kılan, empati duygusunu harekete geçiren ve çeşitli becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaç edinmektedir. Bir başka anlamda yaratıcı drama, okul ortamında okul dışındaki hayatı simüle eden ve okul ile hayatı birleştiren deneyim ve kazanımları temel alır.

Genel olarak yaratıcı drama ile öğrenme faaliyeti pedagojik anlamda çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bakımdan gelişmesini bir bütün olarak ortaya çıkarır. Okulöncesi dönemde, ortaya çıkan kavramlar, yönelim ve hedefler eğitim biliminin geniş boyutunun henüz ilk işaretlerini bize göstermektedir. Yaratıcı drama faaliyeti bu boyutuyla kendine özgü yöntem ve bağımsız bir öğrenme tekniği olarak eğitimde yer edinmiştir.

Kültürden kültüre değişkenlikler gösteren yaratıcı drama olgusu, süreç içerisinde çocuğun pek çok yönüyle gelişmesine ve hayata hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Nitekim erken çocuklukta drama temelli oyunun eğitim alanında gösterdiği kayda değer etkiler, günümüzde bilimsel pek çok araştırmanın ilgisini çekmiştir. Bu sebeple drama eşliğinde öğrenmenin bireysel gelişime olan etkisi oldukça ilgi uyandırmıştır. Eğitim konusunda böylesi bir pencerenin açılmış olması, ona ilişkin pek çok çağdaş yaklaşımın ortaya çıkmasına da zemin oluşturmuştur.

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

Klasik dönemde eğitim 'istendik davranışları sağlayan bir araç olarak görülüyordu. Koşullanma temelli bir yönlendirme ile böylesi bir anlayış, dikte etmeyi, yukarıdan aşağıya bilgiyi vermeyi eğitim olarak tasarlamıştı. İlerlemeyi kendine referans alan bilimsel eğitimin köklerinde koşullanma temelli bir eğitimin yeri yoktur. Çocukta 'istenilmeyen' davranışları belirleyen toplumsal kabuller ve normlara göre belirlenen bu süreç klasik eğitim yaklaşımlarının köklerindeki temel güdüyü oluşturuyordu. Güdüleyici bir beklentinin altında bireyin içinde yaşadığı topluma uyum ideali vardı. Günümüzde bu eğitim anlayışının yerine katılımcı, özerk, değerleri ön planda tutan eleştirel bir yaklaşım söz konusu olmuştur. Bireysel gelişime, ortak akla ve demokratik değerleri öne çıkaran yapılandırmacı eğitim özgün bir modeli sunmaktadır.

Bu anlayış, erken çocukluktaki eğitimin geleceği de biçimlendireceği düşüncesinden hareketle, eğitimin okulöncesi dönemdeki önemine dikkat çekiyordu. Okulöncesi dönemdeki bireylerin psiko-sosyal açıdan gelişiminin sonuçları hem bireysel hem de toplumsal olarak hayat boyu sürececek bir etkiyle daha kalıcı değerler ortaya çıkarıyordu. Bu anlamda, etkisini bütün bir hayat olarak ortaya koyan bir eğitim anlayışı ile birlikte okulöncesi eğitim tartışılmaz bir yere ve öneme sahip olmuştur.

Hızla gelişen dünyada eğitimle kazanılacak bilginin değeri ve niteliği konusu bu çerçevede içinde değişen ihtiyaçlara göre yeniden planlanmıştır. Buna göre, eğitimin temeline ezberci anlayış yerine uygulamada hayat bulan yaratıcı bir anlayışın yerleştirilmesi bilgiyi ve öğrenmeyi dinamik gören bir anlayıştan gücünü almaktadır.

Okulöncesi dönemdeki eğitimin en belirleyici gerekçelerinden birini oluşturan bu yaklaşım yaratıcı drama ile öğrenmeyi merkeze almıştır. Böylelikle, drama temelli oyun ile elde edilecek kazanımlarla yetişen bireyler, bilgiyi canlı bir süreç içinde deneyimleme, yorumlama imkanına kavuşacaktır. Bu dönemde uygulamaya yönelik beceri temelli bilgilerin öne çıkarılması bireylerin karşılaşılabileceği olası güçlükleri ve problem çözme yeteneklerini geliştirecektir. Sorunlarla yüzleştğinde, onlarla başa çıkma güvenini aşıl原因 uygulamalar güçlü bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Böylelikle, drama temelinde oyunlarla öğrenmeye aktif bir şekilde katılan birey öğrendiği şeyi hayata tatbik etmede sorun yaşamayacaktır.

Bunun yanında yaratıcı drama ile öğrenme ve bunun okulöncesi dönemde çocukların gelişimi üzerindeki etkisi disiplinlerarası bir araştırmanın konusudur. Çocukluğun karmaşık ve kendine özel hassas yapısı içinde meydana gelen değişim ve gelişmeler bu araştırmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Özel olarak oyunun çocuklar üzerindeki pedagojik etkileri, psikolojiden antropolojiye, sosyolojiden felsefeye dek uzan geniş bir ilgi içinde bu olgu araştırma konusu

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

edilmektedir. Genel olarak pratik alandan teorik alana kadar uzanan bir süreç içinde yaratıcı drama ile öğrenme çocuğu kendi ortamında en doğal şekilde tanınmanın bir aracı olarak görülmektedir.

Yaratıcı drama temelinde oyun, çocuklara bilgiyi yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı sunan onların mental, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir olgudur. Hayal gücü, beceri ve yorumlamanın oyunla birleştiği böylesi yaratıcı bir süreç çok yönlü gelişimin kapılarını açar. Çocuklar için asla boş bir zaman dilimi olarak görülmemesi gereken oyun bireyin sadece oyalandığı veya zaman geçirdiği bir süreç değildir. Tersine oyun çocuğun yaratıcı tüm becerilerinin sergilendiği bir tür laboratuvar olarak görülmelidir.

Oyun, çocukta kişiliğin gelişmesine, yaşamda karşılaşılan çeşitli problemlerle yüzleşip çözümler geliştirmesine, paylaşım, emek, dayanışma vb. duyguların psikolojik anlamda doyum yaşadığı belirli bir zaman dilimi olarak ortaya çıkar. Kuşkusuz bu zaman diliminin cazip etkisini kalıcı kılan en önemli özellik onun doğal bir eğlence ortamı sunmasıdır. Okulöncesi dönemde çocuklarda bunun kalıcı ve olumlu bir etki olarak öğrenme ortamında değerlendirilmesi oyunun çok yönlü niteliğinden ileri gelir.

Okulöncesi eğitimde oyun, çocuklukta adeta rehabilite edici bir işlev ile ortaya çıkıyor. Bu durum, çocuğun hem akranları hem de sosyal çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar. Başka bir deyişle, oyun çocukla kurulacak dilsel bağın kendisi kadar etkili bir iletişim aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun sosyal ortamıyla ve kişilerarası bir tür iletişim kanalı olarak gelişen bu süreç, güçlü bağların üzerine kurulduğu bir olguyu temsil eder.

Çocuk oyunlarının son derece sosyal olduğunu söyleyen Piaget'e göre, oyun kuramı ön plana çıkmaktadır. Piaget oyunu, kendiliğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan, bir düzenleme içermeyen eğlenceli bir davranış olarak ele almakta ve çocukta bilişsel gelişimin bir parçası olarak tanımlamaktadır (Piaget, 1976: 11-23). Nitekim yaratıcı drama ile çocuk görev bilincini ve takım içinde sorumluluk alma, işbirliğinde bulunmak gibi alışkanlıkları edinir. Kavcar'a göre, yaratıcı drama ile "öğrencide kendini başkasının yerine koyabilme, dayanışma ve hoşgörü duyguları da gelişir. Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini, başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, toplumsallaşmasını sağlar" (Kavcar, 1985: 37). Eş deyişle oyun, çocukla ve onun kendi akranlarıyla kurduğu iletişim ve ilişkilerinin sağlandığı en güçlü bağı temsil eder.

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

Yaratıcı drama ile elde edilen bu yararların verimli ve etkin bir çerçeve içinde sağlanması için müfredat, eğitici eğitimi ve gereken düzeylerde ebeveyn desteğinin sağlanıp geliştirilmesi de önemli bir yer tutar. Okul ortamının bu iklim içinde desteklenecek temalarla gereken eğitim araç - gereçlerinin drama ile öğrenmeyi teşvik etmesi bireysel verimliliği de yükseltecektir. Bireysel ve sosyal becerilerin gelişmesi, yaratıcı dramanın eğitimin birinci basamağında sağlıklı nesillerin ve güçlü toplumsal bağların gelişmesinde köklü bir yere işaret eder. Sorias'a göre, yaratıcı drama ile gelişen sosyal beceriler "doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır" (Sorias, 1986: 25). Genel olarak, sosyal becerilerin bireyin içinde bulunduğu topluma adapte olmasını kolaylaştırıp iletişimini güçlendiren ve bireyin benlik gelişimindeki sosyalleşmenin olumlu etkilerini barındıran özelliğini de göz ardı etmemek gerekir. Bu çerçeve içinde La Greca'nın sosyal beceriyi "olumlu sosyal etkileşimlerin başlaması ve devam etmesi için gerekli olan sosyal davranışlar" olarak tanımlaması dikkate değerdir (La Greca, 1993: 288).

Sosyal becerilerin kazanılıp geliştirilmesi elbette pek çok başka etmenin bir araya gelmesi ile de belirlenen bir niteliğe sahiptir. Özellikle disiplini temel alan klasik eğitim modelinde belirlenen olumlu ve olumsuz uyarıların devrede olduğu durumlarda bu söz konusu olabilmektedir. Ne var ki yaratıcı drama ile sağlanan, benimsenen kısacası içselleşen tutumların daha kalıcı ve motive edici içsel dinamikleri harekete geçirdiği gerçeği önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı drama ile sağlanan yararlar kadar kazanılmış becerilerin korunması ve gelişmesi için destekleyici faaliyetlerin ilerleyen süreçlerde sağlanması önem arz etmektedir. Akademik becerilerin de bilişsel olarak destekleyici bir unsur olarak devreye girmesiyle eğitim faaliyetinin bütünleştirici bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Eğitimi hayatın bir parçası kılan böylesi bütünsel yaklaşımların özünde okulu hayat ile özdeş gören bakış açısı yatmaktadır. Eğitimi hayata adaptasyonun bir parçası kılan bu yönelimin köklerinde bireyin toplumsal, sosyal bir varlık olarak görülmesi anlayışı yer alır.

Drama temelli oyunun çocuğun davranış örüntülerinin onarıcı ve geliştirici bir olgu olarak okul öncesi eğitimde yer alması, günümüz eğitim sistemlerinin bireysel becerileri sosyal ve toplumsal formasyon içinde davranışa dönüştürme arzusunu ortaya koymaktadır. Bu arzu kuşkusuz çocukların oyun temelli bir eğitimden edinmiş olduğu becerilerinin toplumsallaşmasını ifade eder. Yaparak, yaşayarak kısacası oyun yoluyla öğrenmeyi ve sosyal becerilerin kazandırılmasını betimleyen bu durum günümüzde en yaygın ve uygun öğretme ve

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

öğrenme modeli olarak öne çıkmıştır. “Bunun için yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların dramaya geçişi de doğal bir biçimde gelişen dramatik oyunları oluşturmalarını destekleyecek uygun çevre koşullarının ve eğitim programlarının gerçekleştirilmesi son derece önemli görülmektedir” (Ömeroğlu, 2003: 22).

## 2. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Okulöncesi eğitim aracılığıyla erken yaşta okul kültürü ile tanışan bireylerin gelişim süreçlerinin izlenmesi sağlıklı bir toplum inşa etmenin ilk aşamasıdır. Günümüzde eğitim sahasının bütün aktörleri ve bileşenlerinin bu konuya ilgiyle eğilmesi bu alandaki bilinçlenmenin öncüsü olacaktır. Disiplinlerarası bir çaba ve dayanışma ile çocukluğun ilk evresinde meydana gelen bu hazırlık süreci sağlıklı nesillerin gelişimlerinin ve ihtiyaçların belirlenmesi adına önemli bir süreci ifade eder.

Yaratıcı drama ile bu potansiyelin görülmesi çocuğun içinde bulunduğu ruhsal durum dinamikleri, zeka yapısı, sosyal olayları değerlendirmedeki tutarlı durumu, varsa gelişim aksaklıkları oyuna yansıtacağından oyun içerisinde bunları gözlemek ve incelemek mümkün olabilecektir (Hazar, 1996: 7 – 18). Bununla birlikte, oyun içerisinde çocuğun ruhsal, fiziksel ve sosyal gelişimi ile birlikte ilişki kurma biçim ve davranışları da gelişir.

Okullarda yaratıcı drama temelli öğrenme ortamlarının hazırlanması, seçilen oyunların niteliği ve oyunun özelliğine göre oyuncuların seçimine kadar titizlikle bir hazırlığın sağlanması eğitim ile arzulanan amacın gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır. Çocuğun hayal gücünü, pratik becerilerini, fiziksel olarak kas kuvvetini geliştiren oyun, çocukta psiko - motor denilen becerilerin gelişmesinde başat bir rol oynar. Okulların oyun tabanlı öğrenme imkanlarının kurumsal olarak geliştirilip buna göre dizayn edilmesi önem taşımaktadır. Çocukluğun bu safhasında uygulanacak müfredat, ders dışı egzersiz ve oyunların niteliklerine kadar her detay uzmanca bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Drama temelinde oyun, çocuklukta yetişkinlikten farklı bir şekilde gelişir. Çocuklukta ortaya çıkan oyunun daha esnek ve kendine özgü koşul ve kuralları olur. Bu dönemde, çocuğun eğlenceyi, zevki öncelediği oyun esnek bir durum halinde gelişir (Kuru, 2008: 50). Bu gelişme, çocuğun yüksek ilgi ve motivasyonu içinde ortaya çıkar. Çocuk drama temelli gelişen bu oyun anlayışını aynı zamanda ciddi bir şekilde ve tüm yeteneklerini ortaya serecek şekilde icra eder.

Oyun, çocukluk döneminin temel amacı öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan,

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

haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak özetlenebilir (Poyraz, 1999:136).

Okulöncesi dönemde çocuklar, içinde buldukları dünyadaki her şeyi ya da hayal ettikleri bir şeyi temsil etme yeteneğine sahiptir. Çocukların dünyaya, olaylara, insanlara bakışları ve kim oldukları oyunla ortaya çıkmaktadır (Sevinç, 2004: 90). Oyun sayesinde biz çocuğun, duygu ve düşüncelerini, kişiliğinin izlerini görebileceğimiz bir zemin görmekteyiz.

Yaratıcı drama ile eğitim, pek çok etkinliğe göre daha verimli ve etkili sonuçlar göstermektedir. “Çocuk tarafından oyun olarak algılanan drama etkinlikleri, diğer birçok etkinliğe oranla çocuğun ilgisini daha fazla uyandırabilir; bu nedenle tüm gelişim alanlarında daha iyi bir performans göstermesini sağlayabilir” (Önder, 2002: 84). Yaratıcı drama sayesinde çocuğun türlü becerilerinin keşfedilmesinin yanında onun hayal dünyasını ve psikolojik süreçlerinin de bize ipuçlarını sunmaktadır. Bu yönüyle yaratıcı drama çocukları tanımamız açısından çok yönlü bir gelişim perspektifi sunmaktadır.

Yaratıcı dramadan ayrı olarak kendi başına oyun, çocuğun gelişim dinamikleri açısından sınırlı kalacaktır. Drama temelli oyunlar çocuğun gelişim özelliklerini, kavramsal bir temel içinde bilimsel bir ilgi ve analizle gözlemleyip sonuçlar ortaya koymaktadır. Dramada amaçlar ve hedefler belirli bir sistem dahilinde belirlenmiştir, aynı şey oyun içerisinde söz konusu değildir. Drama etkinliği içinde çocuk süreçlere ve durumlara göre değerlendirme yapabilirken, katı kurallara oyundaki gibi baştan tabii değildir. Oyunun kuralları baştan belirlenmiştir ve çocuk bu kuralların dışına çıkamamaktadır.

Yaratıcı drama ile öğrenme sayesinde bilginin süreç içinde inşası başka deyişle ilişkilere, bağlantılara göre yorumlanması mümkün olmaktadır. Bilgi baştan yukarıdan dikte edilecek bir şekilde sunulmamaktadır. Tersine yapılandırmacı bir yaklaşımla bilginin yeni baştan kurulduğu ve yorumlandığı bir deneyim söz konusudur. Böylesi bir yaklaşımın okul öncesi çağda kendini göstermesiyle çocuğun öğrenme faaliyetine fiili katılımı oyun gibi bir kurmaca ile eğlenceli bir alışkanlığa dönüşür. Bu sayede öğrenci öğrenme sürecinde aktif bir rol oynayarak katılımcı ve üretken bir rol üstlenir.

Bilgi çağında eğitim dinamiğinin kendini sürekli yenilediği gerçeğini göz önüne getirdiğimizde, böylesi bir anlayış öğrenme ortamlarının felsefesi olarak kendini kurması; yaratıcılığa ve yeniliğe açık bir yaklaşım sunmaktadır. Böyle bir ortamda öğretmen, öğretenden çok rehberlik



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

eden ve öğrenciler de verili olanı alan değil üreten olarak ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı drama ile birlikte işbirliği, dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü ve karşılıklı anlayışın özgüvenle pekiştiği bir ortam sunulmaktadır. Bunun yanında çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi, öğrenmenin öğrenilmesi, bireysel - sosyal farklılıkların kendini ortaya koyabildiği etkileşime açık çok yönlü bir deneyim sunulmaktadır.

Bilimsel normların sürekli değiştiği; yeni teknolojilerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geliştiği günümüzde eğitim gibi bir alanın da sürekli bir dinamizm içinde bu değişimlere göre<sup>125</sup> yeniden planlanması zorunludur. Eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olan insanın bu çerçevede değerlendirilmesi ve kendini yeniden kurması disiplinlerarası bir ilgiyi göstermektedir. Pedagojiden psikolojiye ve doğal olarak eğitim bilimlerinin diğer unsurlarının da bu ilgi içinde kendini yenilikçi gelişmelere göre kurmalıdır.

Yaratıcı drama tekniği ile eğitimin kendini bu çerçevede kurması çocuğu günlük hayatta karşılaştığı problemlere karşı daha üretken ve dayanıklı kılacaktır. Dünyayı, hayatı ve çevresini yeniden anlamlandırıp yorumlayan nesillerin varlığı çağdaş eğitimin hedeflerine uygun bir yaklaşımı geliştirecektir.

Okul kültürü içinde drama temelli oyunlar sayesinde çocuklar yenme yenilme, güven duygularının geliştirilmesi, karar verme, eleştirel yaklaşımlarda bulunma ve problem çözme becerilerinin pek çoğunu deneyimlemektedir. Yaratıcı drama ile eğitimin çocuklara sağladığı bu bilgi ve beceriler okulöncesi dönemdeki önemini göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Haktanır, G. (2008). Okulöncesi Eğitime Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hazar, M. (1996). Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Ankara: Tubitay Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1985). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (56), s.32-41.
- Kuru, O. (2008). 7- 12 Yaş Çocuklarının Psikomotor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- La Greca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here?. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), s. 288-298.
- O'neill, C. & LAMBERT, A. (1995). Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers.

...

London: Hutchinson.

Ömeroğlu, E. (2003). Okulöncesi Eğitimde Drama. Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2002). Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. B. Inhelder, H. H. Chipman, C. Zwingmann, (Ed.),

Piaget and his school: A reader in developmental psychology. New York: Springer.

Poyraz, H. (2003). Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Ankara: Anı Yayıncılık.

Scher, A. & Verral, C. (1975). 100+Ideas for Drama. England: Clays Ltd.

Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Yaylacık

Matbaası.

Sorias, O. (1986). Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Türk Psikoloji Dergisi*,

5(20), s. 25-29.

Yağan- Güder, S. ve Taş, I. (2016). Drama ve Dramanın Boyutları. S. Erdoğan (Ed.),

Çocuk ve Drama (s.4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

**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, Etik Kurul Kararı gerektiren makaleler arasında yer almamaktadır.

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)  
**SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN FARKLI BRANŞLARDA  
GÖREV YAPAN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ\***

Arş. Gör. Gamze AVCI\*\*

Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıfında özel gereksinimi olan öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Eskişehir ilinde görev yapan 11 gönüllü ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı – yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak hazırlanan sorularla toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilere katkılarına, yapılan düzenlemelere, ders dışında yapılan etkinliklere, destek alınan kişilere, zorlanılan konulara, BEP hazırlama süreçlerine ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler yaptıkları uyarlamalara ilişkin özel gereksinimli öğrencinin oturma düzenini oluşturmasına odaklandıkları, ders dışında ayrıca bir etkinlik yapmadıkları ve BEP hazırlama konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, öğretmen görüşleri, özel gereksinimi olan öğrenci.

### THE OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS WORKING IN DIFFERENT BRANCHES WITH SPECIAL NEEDS STUDENTS IN THE CLASSROOM ON INCLUSIVE EDUCATION

#### Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of secondary school teachers working in different branches, who have students with special needs in their class, on inclusive education. The study group of the research consists of 11 volunteer secondary school teachers working in Eskişehir, which is affiliated with the Ministry of National Education of Turkey. Research data were collected with questions prepared using semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods. In the research, the opinions of the teachers on the necessity of inclusive education, their contributions to the students with special needs and normal development, the arrangements made, the extracurricular activities, the people who received support, the difficult issues, the IEP preparation processes and the evaluation processes were taken. The findings of the study indicate that teachers

\* Bu makale, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından 28-29 Mayıs 2021 tarihleri arasında düzenlenen 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, gamze.avci@neu.edu.tr. Orcid: 0000-0001-6125-4256

\*\*\* Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, mukaddes.sakalli@neu.edu.tr. Orcid: 0000-0002-4221-3050

|...

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

have positive opinions regarding inclusive education. According to the results of the research, teachers stated that inclusive education is necessary. It seems that the teachers focus on creating the seating arrangement of the students with special needs regarding the adaptations they make, they do not do any activities outside of the lesson and they have deficiencies in preparing IEP.

**Keywords:** Inclusive education, teacher opinions, students with special needs.

## 1. Giriş

Özel gereksinimli bireyler, bireysel özellikleri ve eğitim yeterliliği açısından tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık gösteren kişiler olarak tanımlanır (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015). Yaşamımızın her alanında birçok sebepten kaynaklı yetersizliğe sahip olan ve yaşamını bu şekilde sürdüren bireylere rastlanılmaktadır. Özel gereksinimli olan her birey farklı bir yetersizlik türüne sahip olabilmektedir (Yılmaz ve Batu, 2016: 248). Bu bireyler, zihin yetersizliği, görme-ışıtme yetersizliği, fiziksel yetersizlik, dikkat ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, ve özel yetenekli öğrenciler olarak özel eğitim adı altında sınıflandırılmaktadır (Camcı-Erdoğan, 2021:284). Özel gereksinimli olan öğrenciler akranları gibi eğitime gereksinim duymaktadırlar (Yılmaz, 2013:26). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin tüm öğretim kademelerinde tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada sürdürdüğü eğitim olarak tanımlanmaktadır. (Özaydın ve Çolak, 2011:191)

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin toplumun bir parçası haline gelerek hayatlarını devam ettirebilmeleri için eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanmaları gerekmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008: 142). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin toplumda bağımsız bir birey olarak yer alabilmesi ve hayatını idame ettirebilmesi oldukça önemlidir. Gözün ve Yıkılmış (2004: 67), özel gereksinimi olan öğrencilerin toplumun bir parçası olması adına, öğrencinin yapamadıklarından çok yapabildiklerine odaklanması gerektiğini, eğitim ihtiyaçlarının belirlenip eğitim ortamlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı, özel eğitime ihtiyacı olup da okula devam edemeyen öğrenciler için, fırsat eşitliği yaratmaya çalışmış ve gezerek özel eğitim veren öğretmenlerden yararlanma yoluna gitmiştir (Arslan, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilere en uygun eğitim ortamı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak görülmektedir (Turhan, 2007: 17). En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli öğrencilere göre en yakın eğitim ortamına yerleştirilmesi olarak tanımlanır. En az ve en çok kısıtlayıcı ortamlar, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve düzeylerine bağlıdır (Chapman, 1988).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında mı yoksa yetersizliği olan akranıyla mı aynı eğitim ortamlarında eğitim alacakları tartışılmaya devam etmektedir. Temel insan hakları göz önüne alındığında her öğrencinin farklılıklarını gözetmeksizin normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitimi almaları gerektiği de savunulmaktadır (Demir ve Açar, 2010: 752). Özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları gibi gereksinimlerini karşılamak için uygun eğitim ortamlarından faydalanma hakkı vardır (Batu, Kırçali İftar ve Uzuner, 2004).

1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde kaynaştırma uygulamaları yasal olarak kabul edilmiştir. Daha sonra diğer ülkelerde de kaynaştırma eğitimi uygulamaya konulmuştur. Yasada özel

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

gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamlarında eğitim almalarının gerekliliği belirtilmiştir (Sucuoğlu, 2004: 52).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte ve düzenli olarak eğitim alma süreci olarak tanımlanır (Chander, 2016). Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, normal gelişim gösteren akranlarına, ailelere ve öğretmenlere tecrübeler kazanmaları için fırsatlar verdiği ve öğrencilerin farklı becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Kaynaştırma eğitimine dâhil edilen özel gereksinimi olan bireylere, sosyal ve akademik beceri kazanma süreçlerinde, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim alma imkânı sağlanır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin beceri geliştirme sürecinde normal gelişim gösteren akranlarını örnek almaları önem teşkil etmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için, toplumun, öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olumlu tutum sergilemesi önemlidir (Şahin ve Gürbüz, 2016: 143).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkileyen ana faktörlerden biri öğretmenlerin olumlu tutumudur (Bradshaw ve Mundia, 2006: 35). Öğretmenler, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, olumlu iletişim ortamı yaratma, eğitim ortamlarının toplum tarafından kabul görmesi gibi konularda önemli role sahiptir. Öğretmenlerin bireysel farklılıkların farkında olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim kalitesinin etkilenmemesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları da büyük önem taşımaktadır (İlik ve Deniz, 2020: 347). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimi olan öğrencilerin sayılarının her geçen gün artmasıyla, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ile ilgili yeterlilik kazanmaları için bilgilendirilmeleri gerekliliği önem kazanmıştır (Deniz ve Çoban, 2019: 736).

Bir ortaokulda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilen özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgileri ve yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşlerine bilimsel çalışmalarda yer verilmesi birçok eğitimciye yol gösterececektir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazına katkı yapacak olan araştırmalar kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini vurgulayacağını belirtmek gerekir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde önemli yeri olan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ortaöğretim kurumlarında görev yapan farklı branştan öğretmenlerin (Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) görüşleri de alınarak okuldaki eğitimcilerin bakış açısını ve görüşlerini yansıtmaya açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bir ortaöğretim kurumunda çalışan farklı branştan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerinin ortaya konulmaya çalışıldığı bu araştırma, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlere kaynaştırma eğitimiyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, sınıfında özel gereksinimi olan öğrenciye sahip farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumunda çalışan farklı branştan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

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

2. Ortaöğretim kurumunda çalışan farklı branştan öğretmenlerin özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilere kaynaştırma eğitiminin katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?

3. Ortaöğretim kurumunda çalışan farklı branştan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına (yapılan düzenlemeler, ders dışında yapılan etkinlikler, destek alınan kişiler, zorlanılan konular, BEP hazırlama süreçleri ve değerlendirme süreçlerine) ilişkin görüşleri nelerdir?

### 3. YÖNTEM

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada sınıfında özel gereksinimi olan öğrenciye sahip farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel yöntem kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi niteliksel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik niteliksel bir sürecin izlendiği araştırmalar niteliksel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

#### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, sınıfında özel gereksinimi olan öğrenciye sahip farklı branşlarda görev yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllük çerçevesinde araştırmaya katılmış ve Eskişehir ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleridir. Araştırmanın yapılabilmesi için Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'nun 29.12.2020 tarihli ve YDÜ/EB/2020/561 sayılı kararına göre etik kurul izni alınmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n
Yaş	30 yaş altı	2
	31- 40 yaş arası	6
	41- 50 yaş arası	1
	51 yaş ve üzeri	2
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	4
Mezun Olduğu Kurum	Üniversite	6
	Yüksek Lisans	3
	Doktora	2
Branş	Türkçe Öğretmeni	4
	Matematik Öğretmeni	2
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	1
	İngilizce Öğretmeni	1
	Fen ve Teknoloji Öğretmeni	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2



...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)	
	6-12 yıl	2
	12-20 yıl	4
	20 yıl ve üzeri	3
<b>Kaynaştırma ile ilgili katılan Kurs/Seminer Sayısı</b>	0	2
	1-5	5
	6 ve üzeri	4
<b>Sınıf Mevcudu</b>	10-15	1
	15-20	2
	21-25	4
	26 ve üzeri	4

Araştırmaya katılan 11 öğretmenin 7'si kadın 4'ü erkektir. Öğretmenlerin yaşlarının 30 ile 51 yaş arasında değiştiği ve 6 öğretmenin 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı lisans mezunu olup 5'inin lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 4'ü Türkçe, 2'si matematik, 2'si sosyal bilgiler, 1'i İngilizce, 1'i görsel sanatlar, 1'inin ise fen ve teknoloji öğretmeni olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi aldıkları seminer/kurs sayılarına bakıldığında 2 öğretmenin hiçbir eğitime katılmadığı, 5 öğretmenin 1-5 arası eğitime katıldığı, 4 öğretmenin ise 6 ve fazlası eğitimine katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen 13-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim aldığı sınıf mevcutlarına bakıldığında 10 – 15 sınıf mevcudu aralığında 1 öğrenci, 16 – 20 sınıf mevcudu aralığında 2 öğrenci, 21 – 25 sınıf mevcudu aralığında 4 öğrenci, 26 ve üstü sınıf mevcudu aralığında 4 öğrencinin olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun alanyazında yer alan kaynaklar ve yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları oluşturulmuş ve alandan 4 uzmanın görüşüne, bu sorular sunulmuştur. Formların gönderildiği uzmanlar özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptirler. Uzmanlardan gelen geri dönütler ile görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Soruların öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmede gerçek görüşmede de kullanılan; onam formu, kişisel bilgi formu ve görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme, ses kaydı yapılarak yapılmış ve sorulan soruların öğretmen tarafından anlaşılır olduğu belirlenmiş ve pilot görüşmeden sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

### 3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın yapıldığı okulda çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili okul idaresiyle görüşülüp gerekli izinler alınmış ve gönüllü öğretmenlerle uygun zamanlarında görüşülmüştür. Okulda görevli 11 öğretmen gönüllü çalışmaya katılabileceğini ifade etmiştir. Araştırmanın verileri 02.10.2020 ile 15.10.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 30 ile 40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Veriler analiz edilirken görüşme yapılan öğretmenlere Ö1, Ö2, gibi kodlar verilmiştir. Araştırmacılar tarafından alınan ses kayıtları dinlenerek katılımcıların söylediği cümleler değiştirilmeden Microsoft

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

Word programında yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler, derinlemesine inceleme yapılabilmesi için içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmesi sağlanmıştır. İçerik analizi tekniği nitel araştırmalar da en sık kullanılan tekniklerden biridir (Özdemir, 2010). Verilerin kodlama, temaları bulma, kod ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama aşamalarıyla tamamlanmıştır (Uğurlu, Şimşek ve Usta, 2015). Katılımcılar ile yapılan görüşmelere ait bulgular tablo ve frekanslar ile gösterilmiştir.

## 5. BULGULAR

Bu bölümde, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular, katılımcıların cevapları doğrultusunda temalara ayrılmış, katılımcıların cevapları değiştirilmeden tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Kaynaştırma Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencilerin Tanılarına İlişkin Veriler

Tanı	N
Öğrenme güçlüğü	4
İşitme Yetersizliği	3
Zihin yetersizliği	2
Fiziksel yetersizlik	1
Dil ve konuşma güçlüğü	1

Tablo 2’de öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin tanılarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenler sınıflarında en fazla öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci olduğunu ifade etmiştir.

### 5.1 Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere kaynaştırma eğitiminin gerekli olup olmadığı hakkında görüşleri sorulmuş ve öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminin Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Kaynaştırma Eğitiminin Gerekliliği	N
Gerekli Buluyorum	10
Öğrencilerde Davranış Problemi Yoksa Gerekli Buluyorum	1

10 Branş öğretmeni kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğuna ilişkin görüş belirtirken yalnızca 1 öğretmen eğer öğrencinin davranış problemi yoksa kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğu görüşünü belirtmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların toplum yaşamına uyum sağlamaları açısından önemli buluyorum. Bu çocukların ayrı sınıflarda, ayrı eğitim almalarını insan haklarına aykırılık olarak görüyorum. (Ö11)*

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

*Gerekli bence. Bir öğrencim zihin yetersizliği yaşıyor. Sınıfta birileri bir şey yapıyor, akranlarını örnek alıyor. Derse katılmaya çalışıyor. Öğrencim ödevini eksiksiz getirir. Yardım almadan tamamen kendisi yapmıyor belki ama gayret sarf ediyor. Öğrencim kendini kaynaştırma sınıfında iyi hissettiğini düşünüyorum. (Ö8)*

*Kaynaştırma eğitimini gerekli buluyorum. Buna ihtiyaç duyan öğrencinin sosyalleşmesi, gelişmesi ve gelişiminin farkına varması, kendini değerli hissetmesi, eğitim ve öğretimi yaşlıları ile benzer ortamda almasının faydalı olduğunu düşünüyorum. (Ö7)*

*Öğrencilerde davranış problemi yoksa gerekli buluyorum. (Ö2)*

## 5.2 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Gereksinimi Olan Öğrencileri İçin Yaptıkları Öğretimsel/Çevresel Düzenleme ve Uyarlamalara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel/çevresel düzenlemelere ve uyarlamalara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Özel Gereksinimli Öğrenci İçin Öğretimsel/Çevresel Düzenleme ve Uyarlama

Öğretimsel/Çevresel Düzenleme ve Uyarlama	Sayı
Oturma Düzeni (Öğretmene Yakın Mesafe ve Tahtaya Yakın Olma)	9
Seviyelerine Uygun Araç – Gereçler	8
Işık Ayarı	3
Ses Yalıtımlı Duvar Döşemesi	2
Yer Döşemesi	2
Müfredat Dışında Ayrı BEP Uygulama	2
Rampa	1
Düzenleme Yapmıyorum	1

Sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılan öğretimsel/çevresel düzenleme ve uyarlamaya ilişkin öğretmenlerin yoğun olarak oturma düzeni ve görsel materyalleri uyarlama ve seviyeye göre uygun araç – gereçler düzenleme yaptığı görülmektedir. Öğretimsel düzenleme/uyarlama yapmayan 1 öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Çevresel düzenleme olarak bir şey yapmıyorum açıkçası. Ders arasında onunla ilgilenmek çok zor oluyor. Zaten basit düzeylerde plan hazırlamaya çalışıyorum. Örnek vereyim anlatıyorsun, konuşuyoruz. “Tamam öğretmenim” diyor o gün söylüyor. Ertesi gün hiçbir şey yok silmiş gelmiş. Zaten tamamen bilmesini beklemiyorsun. Bunu bir yere kadar yapabiliyorsun bir yerden sonra ilerlemiyor. (Ö8)*

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

Seviyesine uygun BEP, yine seviyesine uygun kitaplar ve eğitsel değeri olan materyaller araştırıyorum. Seviyesine uygun sınavlar planlıyorum. Tamamlayıcı olarak da genelde sözcük avı, bulmaca vb. etkinlikler yapıyoruz. (Ö3)

Sınıfta öğrenciler “U” şeklinde oturuyor. Böylece öğrenciler birbirlerinin ve öğretmenin yüzünü görüyor. Dudak okuyarak duymadıkları sesleri tamamlıyorlar. (Ö2)

Öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin oturma düzeni çok önemli bence. Özel gereksinimli öğrencim öğretmen masasına yakın bir sıraya oturuyor. Daha çabuk müdahalede bulunabilmek, gözlemleyebilmek ve uı takip edebilmek için bu şekilde oturma düzenini uygun gördüm. Yanında oturduğu öğrenci de önemli yardımcı olabilecek arkadaşına yol gösterebilecek birinin olması gerekli diye düşünüyorum. Bazı materyalleri basite indirgeyip öğrencinin anlamasını kolaylaştırıcı araç – gereçler tercih etmeye çalışıyorum. Fakat materyal eksikliği olabiliyor bazen materyalleri kendim hazırlıyorum diyebilirim. Görsel algıyı destekleyici materyalleri tercih etmeye çalışıyorum. (Ö6)

### 5.3 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Olumlu etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciye kattığı olumlu etkilere ilişkin soru yönelmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Olumlu Etkileri

Özel Gereksinimli Öğrencilere Olumlu Etkileri	Sayı
Aidiyet Duygusu Kazanma	9
Topluma Uyum Sağlama	8
Özgüven Kazanma	8
Soyutlanmamış Hissetme	7
Sosyal Becerileri Geliştirme	6
Sorumluluk Duygusu Geliştirme	4
İşbirliği Becerisi Kazanma	3
Akademik Becerilerini Kazanma	1
Sosyal ve Duygusal Olarak İyi Hissetme	1

Öğretmenlerin Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciye kattığı olumlu etkileri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplar 9 tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşan temalarda en fazla 9 yanıt ile özel gereksinimli öğrencilerin aidiyet duygusu kazandıklarını, 8 yanıt ile öğrencilere topluma uyum sağlama ve özgüven kazanma olarak olumlu etkileri olduğunu 1 öğretmenin sosyal/duygusal olarak iyi hissetme ve akademik beceri kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

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

Öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile sosyalleştiğini, özgüven, topluma uyum sağlama ve aidiyet duygusu kazandığını düşünüyorum. (Ö7)

Sosyal olarak ve duygusal olarak kendini daha iyi hissediyor. Öğretim olarak birebir öğretim daha iyi onun için ama ders içerisinden sınıfta olmaktan, beraber bir şey yapmaktan mutlu. Mesela biz grup etkinlikleri yapıyoruz o sırada kendini çok mutlu hissediyor. Bir şeyler yapabiliyor olmak onları iyi hissettiriyor. Örneğin, bir oyun oynuyoruz bir tanesini bile yapsa çok mutlu oluyor. Kendi grubu kaybetse bile o bir tane yaptıysa çok mutlu oluyor. Kaynaştırmanın öğretimsel olarak çok katkısı olduğunu düşünmüyorum ama sosyal açıdan öğrenciye olumlu katkı sağlıyor diye düşünüyorum. Öğretimsel açıdan birebir eğitim daha çok katkı sağlayacaktır. (Ö8)

Kaynaştırma eğitiminin o kadar çok olumlu etkileri var ki öğrencilere, öğretmenlere aslında kaynaştırma eğitimi denildiği zaman sanki özel gereksinimli öğrencilere özgüymüş gibi bir algı yaratılıyor. Kaynaştırma eğitimi u tüm çocuklar için var sadece özel gereksinimli öğrencinin kaynaşması değil olay. Özel gereksinimli öğrencilere katkılarında bahsedecek olursak öncelikle çocuğu soyutlamamış oluyoruz onunda toplumun bir parçası olduğunu ve kimseden farkı olmadığını görüyoruz. Özel gereksinimli öğrenci akranlarına bakıyor örnek alıyor ve bu şekilde topluma uyum sağlamaya çalışıyor. Sosyal açıdan inanılmaz katkılarını biliyoruz, görüyoruz zaten. Bir şey anlatayım size u ben öğrenciye basit görevler veriyorum mesela inanılmaz derece o sorumluluğu yerine getirmek için canı pahasına çalışıyor. Ben genelde işbirliği ruhuna çok inanırım bunu sağlayabilmek için u öğretmenlere büyük sorumluluklar düşüyor. Öğrencilere görevleri küçük gruplara bölüp veriyorum bazen işbirliği, paylaşmayı, yardımlaşmayı, fikir alışverişleri yapabilmelerini sağlamak için. (Ö4)

#### 5.4 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere sınıfında olan kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere olumlu etkilerine ilişkin soru yönelmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Olumlu Etkileri

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Olumlu Etkileri	Sayı
Empati Becerisi Geliştirme	10
Yardımlaşma	9
Bireysel Farklılıkları Anlama/Saygı Duyma	7
Olumlu İletişim Becerileri Geliştirme	6
Hoşgörü	3
Sabır	3
Ahlaki Gelişimlerini Destekler	1

...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)	
Olumlu Etkileri Olmadığını Düşünüyorum		1

Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere olumlu etkileri nedir? sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin cevapları şöyledir:

11 branş öğretmenin bu soruya verdiği cevaplardan 8 tema oluşturulmuş ve 10 yanıt ile normal gelişim gösteren öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. 9 yanıt ile öğrencilerde yardımlaşma becerilerinde olumlu etkilere sahip olduğunu, ahlaki gelişimini desteklediğini ve kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere olumlu etkisi olmadığını ifade eden 1 tema belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

*Diğer öğrenciler için olumlu etkileri oluyor. Farklılıklara saygı duymayı öğreniyorlar. Özellikle yardımlaşmayı öğreniyorlar. Empati kurabiliyorlar. Bazı küçük yaş grupları öğrencileri daha acımasız olabiliyorken yetersizliği olan öğrencilere daha hoşgörülü davrandıklarını, yardım ettikleri, korumacı yaklaştıklarını gözlemliyorum. (Ö9)*

*Bakın şöyle anlatayım, özel gereksinimli bireyler ile bir arada olmakla olmamak arasında çok fark var. Özel gereksinimli bir arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin etkilerini kıyaslayan birçok çalışma okudum yurtdışında. Ciddi anlamda özel gereksinimli bireylerin diğer öğrencilere katkıları var. Empati becerisi, iletişim becerisi daha hoşgörülü davranma bir de farklılıklarımızı görüyorlar ve saygı duyuyorlar. Herkesin aynı olamayacağını farklılıklarımızın olduğunu ve bu farklılıklara saygı göstermemiz gerektiğini anlıyorlar. (Ö11)*

*İletişim becerilerini öncelikle çok etkiliyor. Hatta bizim okulumuzda daha önce özel gereksinimli öğrencimiz yoktu. Biz belli izinleri alarak birkaç öğretmen ve öğrencilerle beraber özel eğitim kurumuna ziyaret düzenlemiştik. Orada gördüğümüz etkileşimler çok olumluydu. Önceden böyle bir sosyal sorumluluğu yerine getirdiğimiz için sınıfta özel gereksinimli öğrenciyi ayırtmıyorlar hatta ben şöyle düşünüyorum yetersizliği olduğunu bile düşünmüyorlar öyle bir kaynaşma var sınıfımızda. Empati becerileri gelişiyor daha sonra bireysel farklılıklara saygı gösteriyorlar. Şunu da diyeyim gözlemlerime dayanarak yardımlaşma olayı özel gereksinimli öğrenci geldikten sonra daha fazla arttığını gördüm. (Ö4)*

### 5.5 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Branş Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ile İlgili Yeterlilikleri

BEP Hazırlama ile İlgili Yeterlilikler	Sayı
--	------



...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
Yetersiz Buluyorum	6
Yeterli Buluyorum	5

Öğretmenlerin 6'sı BEP hazırlama konusunda kendini yetersiz bulduğunu, 5'i ise yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*Kesinlikle yetersiz olduğumu düşünüyorum. Bu konuda bilgi eksikliğim olduğunu düşünüyorum (Ö2).*

*Yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu BEP ile ilgili bir eğitimde aldım. Bazı seminerler ve eğitimlere katılıyorum. Şunu da diyeyim BEP uygulanmıyor aslında usulüne göre. Ben önceden bu konuda baya eksiktim bundan dolayı kendime bu alanda da geliştirdim (Ö6).*

### 5.6 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci ile İlgili Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama süreci ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Branş Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

BEP Hazırlama Sürecinde Yaşanan Zorluklar	Sayı
Öğrencinin Seviyesine Uygun Plan Yapamıyorum	6
Zorluk Yaşamıyorum	5
Kazanımları Takip Edememe/Belirleyememe	4
BEP Hazırlamak Çok Zaman Alıyor	1

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda BEP hazırlama sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin 4 tema belirlenmiştir. Öğrencinin seviyesine uygun plan yapamadığını belirten öğretmenlerin çoğunlukta olmasına rağmen, BEP hazırlama sürecinde zorluk

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

yaşamadıklarını ifade eden öğretmenlerin de olduğu saptanmıştır. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*BEP hazırlarken öncelikle öğrencinin seviyesini tam olarak kestiremiyorum. Hangi kazanımları ne kadar öğrenebilir bunun cevabını veremediğim için kazanımları belirleme de zorluk yaşıyorum (Ö8).*

*BEP ile ilgili bir eğitim almıştım. Eğitimi de zorlandığım için almıştım. Şuan öğrendiğim için zorluk yaşamıyorum. Öğretmenlerin BEP hazırlama ile ilgili bir kurs verilmeli. Çoğu öğretmen bilmiyor ya da prosedürü yerine getirmek için yapıyor diye düşünüyorum. Milli eğitim tüm öğretmenlere bu konu da eğitim sağlasa çok daha iyi olur (Ö6).*

*BEP hazırlamak çok meşakkatli bir iş. Çok zaman alıyor hazırlarken. İnternette hazır BEP'ler tablolar halinde var ama doğru BEP olduğunu düşünmüyorum bunların. Kendim hazırlarken de biraz zaman aldığı için yoruluyorum açıkçası (Ö2).*

*BEP'in nasıl hazırlanacağını aşamalarını iyi bilerseniz zorluk yaşamazsınız. Ayrıca öğrenciyi de iyi tanımak özellik ve düzeylerini bilmek gerekir ki zorluk yaşanmasın. Ben bundan dolayı zorlanmıyorum (Ö11).*

### 5.7 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrenciler İle Ders Saatleri Dışında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, kaynaştırma öğrencileriyle ders saatleri dışında neler yaptıklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Branş Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencileri ile Ders Saatleri Dışında Yaptıkları Etkinlikler

Ders Saatleri Dışında Yapılan Etkinlikler	Sayı
Herhangi Bir Etkinlik Yapmıyorum	5
Okuma Çalışmaları	4
Eğitici Oyunlar	4
Egzersiz/Spor Etkinlikleri	2
Resim Etkinlikleri	2
Konuşma Çalışmaları	2
Müzik Etkinlikleri	1

...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
Şiir Okuma Çalışmaları	1

Öğretmenlere, özel gereksinimli öğrenci ile ders saatleri dışında neler yapıyorsunuz? Sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda 5 öğretmenin ders dışında herhangi bir etkinlik yapmadığı, 4 öğretmenin kuma çalışmaları yaptırdığı, 1 öğretmenin şiir okuma ve müzik etkinliği yaptıkları görülmektedir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*Okulda ders saatleri dışında kaldığım zamanlarda eğitici oyunlar oynayarak ek dersler yaptırıyorum. Ek dersten kastım öğrencinin ihtiyacını karşılayabilecek oyunlar buluyorum bunlar ile gereksinimini destekliyorum. (Ö11)*

*Ders saatleri dışında bir etkinlik yapmıyorum. (Ö2)*

*Ders saatleri dışında uuu okuma çalışmaları yaptırıyorum öğrencinin düzeyine göre. Bazen de resim yaptırıyorum bu resimleri daha sonra hikâyeleştiriyoruz. Yaptığı resimlerdeki olaylardan yola çıkarak öğrenciden sözel olarak anlatmasını söylüyorum. (Ö3)*

*Öğrencinin gelişim seviyesine uygun tekrar dersleri, çeşitli eğitsel etkinlikler, konuşma etkinlikleri, kitap ve şiir okuma çalışmaları yapıyorum. Öğrencinin yazdıklarından bazen psikolojik tahminlerde bulunduğum olup hemen psikolojik danışman veya psikoloğa yönlendirdiğimde oluyor. Bu çok önemli çocukların resimleri nasıl yorumlanıyorsa yazdıkları da yorumlanabilir. Bunlara dikkat ediyorum. (Ö6)*

*Ders dışında okulda haftanın belli günleri belirliyorum zaten bir öğrencimizin öğrenme gücü var. Onunla birlikte müzik etkinlikleri yapıyorum. Ben görsel sanatlar öğretmeniyim fakat müzik eğitimim de kendimi geliştirdiğim kadar orta düzeyde. Öğrenciye ders saatleri dışında güzel sanatlar lisesine kazandırmak için boş sınıfta çalışmalar yaptırıyorum. Okulumuzda müzik aleti gibi bir materyal yok fakat ritim çalışmalarımız oluyor. Örneğin cisimlere vurarak masa, sıra, tahta... Her şey müzik aleti olarak kullanılabilir aslında. Ritim ve nota çalışmalarlarıyla öğrencinin kendini kendine kanıtlamasını istiyorum. Benim hiç kimseden farkım yok bende bir şeyler yapabiliyorum diyebilme bunu sağlamak için elimden geleni yapıyorum. Öncelikle güzel sanatlar lisesinin müdürü ile görüştim şartları öğrendim. İuu durumu da aktardım. Öğrenciden beklentilerine göre müzik eğitimini gerçekleştiriyoruz öğrenci ile birlikte. (Ö5)*

### 5.8 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Zorluk Yaşadıklarında Destek Aldıkları Kişilere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, kaynaştırma eğitiminde zorluk yaşadıklarında destek aldıkları kişilere ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Branş Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Destek Aldıkları Kişiler

Kaynaştırma Eğitiminde Destek Alınan Kişiler	Sayı
Aileden Destek Alıyorum	10

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)	
Psikolojik Danışmanından Destek Alıyorum	6
Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıyorum	3
Kaynaştırma Eğitimi Kitaplarından Destek Alıyorum	3
Okul Yöneticilerinden Destek Alıyorum	2
Kaynaştırma İle İlgili Kurum Ve Kuruluşlardan Destek Alıyorum	1

Öğretmenlere kaynaştırma eğitiminde zorluk yaşadığınız zaman destek ihtiyacı duyuyor musunuz? Cevabınız evet ise kimden. Cevabınız hayır ise neden? Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun aileden destek aldığı görülmektedir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*Öncelikle aile ile görüşüyorum. Zorluğun nedenini araştırıyorum. Bu zorluk benden kaynaklı olabilir mi? Kendimi sorguluyorum. Tespit edilen duruma başka bir yetersizlik eşlik ediyor mu? Çocuğun evdeki durumu, ailesinin ona olan tutumu hepsini araştırıyorum. Çocukla sohbetler ediyorum. Farklı ortamlarda gözlemliyorum. Yani kendim çözüyorum. Özel eğitim uzmanı olan arkadaşlarıma danışıyorum. Bu durumda onlar ne yapıyorlar soruyorum. Sorun psikolojikse aileyi bir çocuk psikoloğu ile görüşme konusunda bilgilendiriyorum ve sürecin takipçisi oluyorum. (Ö11)*

*Aslında bakacak olursak ekip işi çok önemli aileden tutundan okuldaki tüm personellere kadar herkesten destek alınması gerekiyor. Tek bir öğretmenin ya da aile ile olacak iş değil. Tek başına yetebilir mi bir kişi? O yüzden psikolojik danışman, özel eğitim öğretmeni, okul yöneticileri, psikolog, aile hepsinden destek alıyorum. (Ö6)*

*Aileden destek alıyorum. Çünkü benim, okulda verdiğim eğitimi evde devam ettirebilsin ki öğrenci için bir gelişme sağlansın. Yoksa benim sadece okulda verdiğim eğitim yeterli gelmez. Evde aile öğrenciyi destekleyecek ki öğrenci ilerleyebilsin. (Ö9)*

### 5.9 Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencileri Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirmelerine ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.** Branş Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencileri Değerlendirmesi

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Değerlendirmesi	Sayı
Sınıf İçerisindeki Performanslarını Değerlendiriyorum	7
Öğrencinin Seviyesine Göre Basitleştirerek Sorular Hazırlıyorum	10
Tüm Öğrencileri Aynı Sınava Tabii Tutuyorum, Sınavını Değerlendirirken Sübjektif Değerlendiriyorum	1

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

Öğretmenlere Özel gereksinimli öğrencinizin başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna en fazla 10 yanıt ile özel gereksinimli öğrencilerin seviyelerine göre basitleştirerek sorular hazırladıkları görülmektedir. 11 öğretmen arasından 7 yanıt ile sınıf içerisindeki performansı da değerlendirildikleri görülmüştür. 11 öğretmen içinden en az 1 yanıt ile özel gereksinimli öğrenciyi tüm öğrencilere yaptığım sınava tabii tuttuğu ve değerlendirmede subjektif olduğu görülmektedir. 11 öğretmenin tümünün özel gereksinimli öğrencileri sınıftaki diğer öğrenciler ile aynı koşullarda değerlendirmedikleri görülmektedir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*Öğrencinin ders içi performansı, ödevleri zamanında yapması gibi etkenleri göz önünde bulunduruyorum ve öğrencinin düzeyine göre soru basit sorular hazırlıyorum. Öğrencinin daha çok yapabildiklerine göre şekillendiriyorum aslında. (Ö1)*

*Tüm öğrencileri aynı sınava tabii tutuyorum, sınavını değerlendirirken subjektif değerlendiriyorum. Çünkü sınıfta sınav bittikten sonra kağıtlarını öğrencilere karışık bir şekilde dağıtıyorum kontrol edebilsinler ve sınıfta tartışalım diye. Eskiden ayrı sınav yapıyordum özel gereksinimli öğrenciye daha sonra diğer öğrenciler sorgulamaya başladı niye o farklı sorular olduğuna dair. Özel gereksinimli öğrenci de bu konuda dışlandığını hissetmemesi için ben aynı sınavı yapıyorum okurken tabii ki öğrencinin durumunu göz önünde bulundurarak bir puanlama yapıyorum. (Ö5)*

*Öğrencinin seviyesine göre sınavlar yapıyorum. Öğrencinin yapabileceği soruları soruyorum. Öğrencinin düzeyine göre soruları sorarak öğrencinin özgüvenini ve motivasyonunu düşüreceğini düşündüğüm için bunu tercih ediyorum. (Ö11)*

## 6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada sınıfta özel gereksinimi olan öğrenciye sahip farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, öğretimsel/çevresel uyarlamalar, BEP, değerlendirme, etkinlikler, kaynaştırmanın gerekliliği, destek aldıkları kişiler ve kaynaştırmanın öğrencilere sağladığı olumlu etkilerine ilişkin görüşleri alınarak yapılmış olan diğer çalışmalar ile tartışılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde bazı öğretmenlerin, öğretimsel/çevresel düzenleme ve uyarlama, BEP hazırlama, ders dışı etkinlikler, kaynaştırma eğitimi ilişkin eksik bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu mesleki tecrübelerine dayanarak kaynaştırma eğitimine dâhil edilen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini sağlayabilmek için kaynaştırma ile ilgili eğitim veya seminerlere katılarak bilgiler elde etmeye çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yorumlarında kaynaştırma eğitiminin olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu İlik ve Deniz (2020) ile Engin ve Sema'nın (2016) yaptığı araştırmayla örtüşmektedir. İlik ve Deniz'in (2020) yaptığı araştırmada farklı branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu bakış açıları olduğu belirlenmiştir. Engin ve Sema'nın (2016) yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma eğitimini iyi olarak değerlendirdiği ve olumlu bakış açılarına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Goldberg'in (2012: 39), öğretmenlerin, tüm çocuklar için en iyi derecede kaliteli eğitim deneyimi sağlamak için hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin

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

kaynaştırılması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Şahin ve Gürbüz'ün (2016) yaptıkları çalışma ile bu araştırmanın bulguları örtüşmemektedir. Şahin ve Gürbüz'ün yaptığı araştırmanın bulgularına ilişkin çoğu öğretmenin kaynaştırma eğitiminin faydalı olmadığını ifade ettikleri saptanmıştır. Demir ve Açar (2011), öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitimini desteklemediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan çoğu öğretmenin özel gereksinimli öğrenci için öğretimsel/çevresel düzenleme ve uyarlamalara ilişkin araç gereçler ve oturma düzeni oluşturdukları görülmektedir. Uyarlamalı öğretimde, öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması ve genel eğitim ortamında özel gereksinimli öğrenciler için düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmiştir (Zigmond, Kloo, ve Volonino, 2009: 194-195). Yapılan birbirinden farklı çalışmalarda her çocuğun ihtiyaçlarında farklılıklar görüldüğü ve başarılı bir kaynaştırma uygulaması gerçekleştirmek için yapılacak olan uyarlamaların önemli olduğu vurgulanmaktadır (Web 1). Bu bulgu Vural ve Yıkılmış'ın (2008) yaptığı araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Vural ve Yıkılmış'ın (2008) yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde kaynaştırma sınıfında öğretmenlerin öğretim/ortam düzenlemesinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin özel gereksinimli öğrencinin oturma düzenini uyarlamaya odaklandıkları görülmektedir. Zeybek'in (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunun görsel materyaller kullandıkları, gerçek nesnelere, kitap, çalışma kağıtları gibi araç-gereçler tercih ettikleri ifade edilmiştir. Koçyiğit'in (2015) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine uygun araç gereç kullandıkları belirlenmiştir. Sanır'ın (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretimsel düzenleme yapmadıkları saptanmıştır. Deniz ve Çoban (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin çoğunun araç gereçlerde uyarlama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları Sanır (2009) ile Deniz ve Çoban'ın (2019) yaptığı çalışmalar ile örtüşmemektedir.

Araştırmada yer alan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için olumlu etkilerine baktığımızda topluma uyum sağlama, aidiyet duygusu ve özgüven kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almasından kaynaklı olarak gözlem yapabilmeye ve kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetme duygularına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Sanır (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve özel gereksinimli öğrencilerin etkileşim ve iletişim becerilerinde yeterlilik gösteremediklerini ve sosyal olarak uyumlu olmadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise özel gereksinimli öğrenciye, sınıftaki diğer öğrencilerin desteği ile iletişim ve etkileşim becerilerine katkı sağladığı yönündedir. Akman, Mercan Uzun ve Yazıcı'nın (2018) yaptığı çalışmada da öğretmenler ve öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitimi almasının sosyalleşme, gelişim alanlarını destekleme, akranlarıyla bir arada olması gibi olumlu etkileri olduğu raporlanmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin tipik gelişim gösteren öğrencilere yardımlaşma ve empati konusunda olumlu açıdan katkı sağladığı görülmüştür. Bu araştırma Gülyüz'ün (2009) yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Gülyüz'ün (2009) yaptığı çalışmada tipik gelişim gösteren çoğu öğrencinin özel gereksinimli sınıf arkadaşlarını kabullenmekte zorlandıkları ve onları dışlayıp gruplara almama davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece bir bölümünün kaynaştırmaya karşı ılımlı yaklaştıkları belirtilmiştir. Akman, Mercan Uzun ve Yazıcı'nın (2018) yaptığı çalışmada ise öğretmen ve öğretmen adaylarının, tipik



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

gelişim gösteren öğrencilerin empati duyguları kazanma ve farklılıklara saygı gösterme gibi olumlu etkiler geliştirebilecekleri ifade edilmiştir. Elde edilen bulguya göre, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle birarada eğitim almalarından dolayı özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olma, yardımlaşma ve empati kurma gibi olumlu tutumları geliştirme konusunda desteklediği sonucuna ulaşılabılır. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler kadar normal gelişim gösteren öğrencilere de dikkate almak gereklidir ve kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla kuracakları etkileşimlerden elde edeceği ve ileriki yaşantılarında tecrübe kazanmalarını sağlayacaktır (Açar ve Demir, 2010).

Araştırmaya katılan çoğu öğretmenin BEP hazırlama konusunda kendilerinin yetersiz olduklarını ifade ettikleri saptanmıştır. BEP’i hazırlama sürecinde çoğu branş öğretmenin yaşadıkları zorluklara bakıldığında, öğrencinin seviyesine uygun plan yapma ve kazanımları belirlemede zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna ile Avcıoğlu’nun (2011) yaptığı çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Avcıoğlu’nun (2011) yaptığı çalışmada zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP’in bölümleri ve öğrencilerin kazanımlarını belirlemeye ilişkin yetersiz bilgileri olduğu sonucuna varılmıştır. Öztürk, Eratay (2010) ve Zeybek’in (2015) yaptığı çalışmada ise BEP hazırlama ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Bunun sebebi, BEP hazırlama konusunda yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamalarıdır. Ancak Engin ve Sema’nın (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin BEP konusunda yeterli oldukları saptanmıştır.

Bu araştırma öğretmenlerinin BEP hazırlarken zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile Anılan ve Kayacan’ın (2015) yaptığı araştırma örtüşmektedir. Anılan ve Kayacan’ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere uygun uygulama, BEP planını yürütme, birebir ilgilenme ve aileleri ile iletişim kurmakta zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bazı branş öğretmenlerinin BEP hazırlama süreçlerinde sorun yaşamadıkları görülmektedir. Bu durumun nedeni ise, öğretmenlerin BEP hazırlama ile ilgili yeterli donanımları olmadığını ve bu konuda kendilerini geliştirmedikleri sonucuna ulaşılabılır. Bu bulgu Evyapan’ın (2020) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir. Evyapan’ın (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin BEP’in içeriğine hâkim oldukları, akademik beceri ve kazanımları oluşturdukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çoğu öğretmenin, ders dışında özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenmedikleri görülmektedir. Bu bulgu İlik ve Deniz’in (2016) yaptığı araştırma sonucuyla örtüşmektedir. İlik ve Deniz’in (2016) yaptığı araştırmanın bulgularında farklı branş öğretmenlerinin bazısının ders dışında ilgilerini göstermeye devam ettikleri, bazı öğretmenlerin ise ilgilenmediği yönünde öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Gök ve Erba’nın (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin bazıları sınıflarında kaynaştırma öğrencisine yönelik farklı etkinlikler yapmadıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedenin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli donanıma ve bilgiye sahip olamamaları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, branş öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitiminde aileden destek aldıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Deniz ve Çoban’ın (2019) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Deniz ve Çoban’ın (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çoğu aileden destek aldıklarını belirtmiştir. Bu duruma göre, özel gereksinimli çocukların hayatlarında en çok yer alan kişilerin aile üyeleri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Buna göre, özel gereksinimli çocuklar hakkında en doğru bilgilere ulaşabilme, çocuklarıyla ilgili görev ve sorumlulukları yerine getirme ve aile içinde de yapılması gereken aktiviteler olduğu için en çok ailelerden destek alındığı sonucuna varılabilir. Gök ve Erba (2011), öğretmenlerin çoğunun ihtiyaç duyduklarında uzman yardımına başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularıyla Vural ve Yıkılmış’ın (2008) ve Cankaya’nın (2010) yapmış oldukları araştırma bulguları birbiriyle örtüşmemektedir. Vural ve Yıkılmış’ın (2008) yaptığı

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

çalışmanın bulgularında bazı öğretmenlerin ailelerden destek almadıkları saptanmıştır. Cankaya'nın (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgilere sahip olmadıklarının ve bundan dolayı işbirliğinin olması gerekenden daha az olduğunu belirtmiştir. Aileler, kaynaştırma eğitiminde çok önemli rol oynar ve en büyük destekçilerdir. Kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgi edinmesi sınıfta olan tüm öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesine etki etmektedir (Koçyiğit, 2015).

Araştırmada branş öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri değerlendirirken normal gelişim gösteren akranlarından farklı sınav yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine göre basit ve yapabilecekleri soruları tercih ettikleri ayrıca dersteki performansına da baktıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları Sanır'ın (2009) yaptığı çalışmada bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sınav yapmadıklarını, bazı öğretmenlerin ise planlı, programlı ve öğrencilere kendi içinde bir değerlendirme yaptıkları saptanmıştır. Zeybek'in (2015) yaptığı araştırmada 19 öğretmenin kaynaştırma öğrencileri için sınavlarda uyarlamalar yaptıklarını saptamıştır. Buna göre, özel gereksinimli öğrencilerin yapabildiklerine odaklanarak, motivasyonlarını düşürmemek ve daha çok başarabilme duygusu kazandırmak amacıyla özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı sınava tabii tutulmadığı sonucuna varılabilir. Deniz ve Çoban'ın (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmelerde uyarlamalar yaptıkları belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ödev vererek ve yazılı sınav yaparak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Bu araştırma sonucunda yapılabilecek bazı öneriler şunlardır: Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşmeler yerine daha farklı veri toplama teknikleri kullanılabilir. Ortaokulda özel gereksinimli öğrencileri olan öğretmenler haricinde diğer öğretim kademelerinde de özel gereksinimli öğrencileri olan öğretmenler ile ilgili görüşmeler yapılabilir.

Uygulamaya yönelik önerilerde ise farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama ile ilgili detaylı eğitimler sağlanmalı ve bu eğitimler zorunlu hale getirilmelidir. Bu eğitimler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilmelidir. Farklı branş öğretmenlerinin hizmet öncesi, hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler düzenlenerek kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi edinmeleri ve eğitimlerden yararlanmaları sağlanabilir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitime yönelik zorunlu veya seçmeli dersler konulabilir. Sınıfında özel gereksinimli öğrencileri olan farklı branş öğretmenlerine göreve başlamadan önce kaynaştırma eğitimi programları hazırlanarak bilgilendirmeleri sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Anılan, H., ve Kayacan, G. (2015). "Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği". XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda Sunulan Sözlü Bildiri (Batman:21-23.05.2015).
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000156
- Akman, B., Mercan Uzun, E., ve Yazıcı, D. N. (2018). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305108>
- Arslan, Y. (2015). Türkiye'de Kitleleşen Bir Eğitim Topluluğu: Gezerek Özel Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139-153.
- Bradshaw, L., ve Mundia, L. (2006). Attitudes To And Concerns About Inclusive Education:

- Bruneian Inservice And Preservice Teachers. *International Journal Of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Batu, S., İftar, G. K., ve Uzuner, Y. (2000). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.  
[https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000082](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082)
- Camcı-Erdoğan, S. (2021). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 22(2). DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.663271
- Cankaya, Ö. (2010). İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Chander, R. (2016). Attitudes of Teachers and Students Towards Mainstreaming. *International Journal of Research in Social Sciences*, 6(2), 381-394.
- Chapman, J. W. (1988). Special Education in The Least Restrictive Environment: Mainstreaming or Maindumping?. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 14(2), 123-134.
- Deniz, E., ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. DOI: 10.17755/esosder.448379
- Demir, M. K., ve S. Açar (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demir, M. K., ve Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3), 749-770.
- Doğaroğlu, T., ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.
- Evyapan, G. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Goldberg, S. S. (2012). *Special Education Law: A Guide For Parents, Advocates, and Educators*. New York: Springer Science & Business Media.
- Gök, G., ve Erba, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları ile İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gözün, Ö., ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 65-77. DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000081
- İlik, Ş. Ş., ve Deniz, S. (2020). Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gözlemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 338-351. DOI: 10.24106/kefdergi.3611
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415. DOI: 10.7884/teke.409
- Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226. DOI:10.23863/kalem.2017.6
- Öztürk, C. Ç., ve Eratay, E. (2010). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sanır, H. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 51-64. DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000079
- Şahin, Z. G., ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma Öğrencilerini Eğiten Ortaokul Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160. DOI: 10.17984/adyuebd.89881
- Turhan, C., (2017). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşler (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uğurlu, C. T., Usta G., H. ve Şimşek S., A. (2015). Yükseköğretimde Devamsızlık Olgusu ve Nedenlerine İlişkin Öğretim Üyeleri ve Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1009-1030.
- Yılmaz, E., ve Batu, S. E. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316
- Vural, M., ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yılmaz, M. F. (2013). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Uygulanmasında İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Engellerin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zigmond, N., Kloo, A., ve Volonino, V. (2009). What, Where, And How? Special Education İn The Climate Of Full İnclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. DOI:10.1080/09362830903231986
- Web 1: Cross, A. F. (2004). Adaptations to support development and membership. Indiana University-Bloomington, Indiana Institute on Disability and Community, Early Childhood Center. <https://www.iidc.indiana.edu/ecc/index.html> (Erişim Tarihi: 20.11.2020).
- 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 Kararı:** Bu araştırmanın etik kurul izni, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 29.12.2020 tarihinde YDÜ/EB/2020/561 proje numarası ile alınmıştır.

**Katkı Oranı:** Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı da bulunmuştur.



Dr. Öğr. Üyesi Sinem ÇELİK\*

**ÖZET**

Avrupa Birliği (AB) ilk etapta Avrupalı devletlerin ekonomik hedefler doğrultusunda bir araya gelmesiyle kurulan ve zaman içinde siyasi süreçleri de içeren kapsamlı bir entegrasyona dönüşme amacı taşıyan bir topluluktur. Entegrasyon sürecinin bir parçası olan genişleme dalgalarıyla hâlihazırda 27 üyesi bulunan AB, uluslararası siyasette birçok alanda belirleyici aktörlerden biri haline gelmiştir. AB özellikle beşinci genişleme dalgası ile birlikte Ukrayna’nın komşularını da Birliğe dâhil edecek şekilde coğrafi anlamda ciddi bir genişleme göstermiştir. Söz konusu Doğu genişlemesi, AB’yi 2014 yılı itibariyle önemli bir sorun haline gelen Ukrayna Krizi’nden fazlasıyla etkilenir hale getirmiştir. AB açısından bu kriz, Rusya’nın Şubat 2022’de Ukrayna’yı işgaliyle beraber yeni bir boyut kazanmıştır. Birliğin barış içinde genişleme döneminin son bulması, Avrupa güvenlik ekosisteminin yeniden şekillenmesi ve entegrasyonun güvenliğini tehdit eden bu zorlu süreçten tüm olumsuzluklara rağmen güçlenerek çıkması başta olmak üzere yeni gelişmelerin muhtemel olduğu bir sürece geçilmiştir. Bu noktada, Birliğin karar alma mekanizmalarının güçlenmesi, kıtadaki aşırı sağ grupların etkisinin azalması, üye devletlerin AB’ye daha fazla entegre olması, Rusya doğalgazına bağımlılığı azaltacak alternatif yolların zorlanması ve NATO şemsiyesi altında daha etkili bir güvenlik paradigmasının oluşturulması noktasında savunma harcamalarının artırılması gibi pek çok gelişmenin gündeme gelmesi olası görülmektedir. Bu çalışma, Rusya’nın Ukrayna’yı işgal etmesiyle birlikte AB entegrasyonu için yeni bir dönemin başlayacağı savından hareketle, işgalin entegrasyon açısından barındırdığı tehdit ve fırsatları incelemeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** AB Entegrasyonu, NATO, Rusya, Ukrayna.

**2022 RUSSIA’S INVASION OF UKRAINE: A NEW ERA FOR EU INTEGRATION****ABSTRACT**

The European Union (EU) is a community that was initially established by the coming together of European states in line with economic goals and aims to transform into a comprehensive integration that includes political processes over time. The EU, which currently has 27 members, has become one of the major actors in many spheres of international politics as a result of the enlargement waves that are part of the integration process. Especially with the fifth enlargement wave, the EU has expanded geographically to include Ukraine’s neighbors into the Union. With this Eastern enlargement, the EU has become highly affected by the Ukraine Crisis, which has made an important problem as of 2014. For the EU, this crisis has gained a new dimension with the Russian invasion of Ukraine in February 2022. The process in which new developments are likely, especially the end of the period of peaceful enlargement of the Union, the reshaping of the European security ecosystem, and despite all the negativities, the strengthening of EU integration in this challenging process that threatens security, has begun. At this point, it seems likely that many developments such as strengthening the Union’s decision-making mechanisms, decreasing the influence of far-right groups in the continent, being greater integration of member states into the EU, forcing alternative ways to reduce dependence on Russian natural gas, and increasing defense expenditures to create a more effective security paradigm under the security umbrella provided by NATO. This study aims to examine the threats and opportunities of the invasion in terms of integration, with reference to argument that a new era will begin for EU integration with Russia’s invasion of Ukraine.

**Keywords:** EU Integration, NATO, Russia, Ukraine.

\* Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, sinem.tan@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9072-7542.

## 1. Giriş

II. Dünya Savaşı'nın bitişinin ardından, Avrupa ülkeleri özellikle barış, istikrar ve ekonomik büyüme çerçevesinde entegre olmaya başlamış ve bu entegrasyonlarını giderek derinleştirmeye çalışmışlardır. AB adı altında bir birlik haline gelen Avrupalı üye devletler, başlangıçta bir ekonomik topluluk olarak kurulan Birliğe zaman içinde daha fazla karar alma yetkisi sundukça, otoritelerini de istikrarlı olarak genişletmiş ve güçlendirmişlerdir. Avrupa'da ekonomik ve politik bir istikrar unsuru olarak görülen AB'nin izlediği genişleme politikasının, Birliğin uluslararası sahada etkinliğini artırdığını, entegrasyon sürecini güçlendirdiğini ve küresel anlamda etki alanını genişlettiğini söylemek mümkündür. Birliğin uluslararası siyasette edindiği yer, AB'nin uluslararası ilişkiler noktasında taşıdığı önemin en belirgin kanıtı olarak görülebilir. Nitekim Birlik, savunduğu normatif değerler, üçüncü dünya ülkelerine sunduğu insani yardımlar, uluslararası ticarete sahip olduğu tartışmasız güç ve çatışma çözümünde üstlendiği arabulucu roller sayesinde uluslararası siyasette etkinliği olan çoğu ülke için göz ardı edilmesi zor bir topluluk olarak kabul edilmektedir. Avrupa entegrasyonunun kurumsal yapısının temsili olan AB, büyük oranda Avrupa kıtasını bütünleştirerek, bölgesel anlamda istikrar, barış ve refaha ciddi katkılar sunmakta olup, bu özelliğiyle örnek bir bölgesel entegrasyon sürecini temsil etmektedir.

Çok taraflılığın kapsayıcı bir anlayışın ürünü olduğunu düşünen AB; Rusya, Çin, ABD ve Kanada gibi uluslararası siyasette önemli bir konumda bulunan devletlerle savunma, güvenlik, insan hakları, çevre ve eğitim gibi alanlarda stratejik ilişkiler sürdürmektedir. AB'nin bu çok yönlü anlayışı çevresinde dünyada meydana gelen gelişmelere karşı seyirci kalması beklenemez. Birliğin kendi istikrarı, güvenliği ve entegrasyonunun geleceği mevzu bahis olduğunda ise AB'nin olayları değerlendirme biçimi, attığı adımlar, yürüttüğü politikalar ve uyguladığı yaptırımlar daha kapsamlı ve aciliyet arz eden bir hal almaktadır. Şubat 2022'de Rusya'nın Ukrayna'yı işgal etmesi, AB güvenliliği ve istikrarı açısından önemli bir tehdit olarak görülmektedir. Rusya'nın Ukrayna'ya yönelik gerçekleştirdiği açık saldırıyla birlikte Avrupa kıtasında bir kez daha savaş trajedisi patlak vermiştir. Beklenenin aksine AB, fikir ayrılıkları yaşamadan, tereddütleri ortadan kaldırarak hızlı bir reaksiyon göstermiş, Ukrayna'ya destek verme noktasında rekor bir hızla hareket etmiştir. Birlik, Rusya Merkez Bankası varlıklarının dondurulması, önemli Rus bankalarının SWIFT sisteminden çıkarılması gibi yaptırımlar uygulamış ve ilk defa 500 milyon Euro ile Rusya'nın işgaline uğrayan Ukrayna'ya askeri teçhizat temin eden AB üyesi ülkeleri desteklemiştir. Bu hızlı reaksiyonun en önemli sebepleri arasında Ukrayna'nın AB açısından taşıdığı stratejik önem yer almaktadır. Ukrayna'nın Rusya tarafından işgal edilmesi demek, AB entegrasyonunun, güvenliğinin ve istikrarının sıkıntıya girmesi ve dolayısıyla Birliğin kıtadaki varlığı açısından bir tehdit oluşması anlamını taşımaktadır.

Bu çalışma, Şubat 2022'de Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle patlak veren Rusya- Ukrayna Savaşı'nın AB entegrasyonuna nasıl etki edeceğini ve onu nasıl dönüştüreceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada ilk olarak AB entegrasyon süreci, Birlik düşüncesinin fikri temellerinden siyasi entegrasyona uzanan bir perspektifte ele alınmıştır. İkinci olarak, 2014'te başlayan ve günümüzdeki sürece uzanan Ukrayna Krizi genel hatlarıyla incelenmiş ve bu krizin savaşa evrilmesine yol açan gelişmeler ışığında hâlihazırdaki Rusya- Ukrayna Savaşı değerlendirmeye alınmıştır. Son olarak, Rusya'nın Ukrayna işgalinin AB entegrasyonu açısından ne gibi tehditler ya da fırsatlar barındırdığı ve entegrasyon sürecinin nasıl bir dönüşüm yaşayabileceği üzerinde durulmuştur.

## 2. AB Entegrasyon Süreci

AB kurulduğu andan günümüze kadar hem kapsadığı alan hem de kurumları itibarıyla değişim ve dönüşüme uğrayarak sürekli gelişim içinde olmuş ve 2021 yılında Brexit sürecinin tamamlanmasıyla ülke sayısını 27 olarak güncellemiştir. Gerçek bir siyasi hedef haline gelmeden



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

önce, Avrupa'nın birleşmesi fikri yalnızca felsefeci ve düşünürlerin akıllarındaki bir hayalden ibaret olmuştur. Ancak 20. yüzyılın ilk yarısında kıtayı harap eden korkunç savaşlar sebebiyle bu hayallerin gerçek olabilme durumu ortadan kalkmıştır. Her şeye rağmen özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa'da nefret ve düşmanlığa bir son verip kalıcı bir barış için gerekli koşulları yaratmaya kararlı olan Robert Schman, Konrad Adenauer, Jean Monnet, Winston Churchill ve Alcide de Gasperi halklarını yeni bir döneme ikna etmeye koyulmuştur (McNeill, 1986: 62-64; Fontaine, 2014: 5).

Entegrasyon doğrultusunda atılan adımlar üç temel fikirden kaynaklanmıştır. Bunlardan ilki, dünya sahnesinin merkezindeki konumunu savaş ve çatışmalar neticesinde kaybeden Avrupalı devletlerin kendi güçsüzlüğünün farkına varması olmuştur. Yeni bir askeri çatışma ihtimalinin tamamen ortadan kaldırılmasının elzem olduğu doğrultusundaki düşünce de birliğin kurulması yönündeki çabalarda etkili olan ikinci husustur. Bu üç temel fikirden sonuncusu ise, uluslararası ilişkilerin daha düzenli ve etkili bir şekilde yürütüleceğine, daha adil ve özgür bir dünya oluşturulmasına duyulan inanç olmuştur (Şahin, 2000: 43-44).

II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da ortaya atılan entegrasyon fikirlerinin neredeyse hepsinde Jean Monnet'in katkılarını görmek mümkündür. Avrupa Kömür Çelik Topluluğu fikrinin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynayan Monnet, AB entegrasyonunun fikir babası olarak anılmaktadır. Batı Avrupa'da devletlerin ortak çıkarlarına dayanan ve bütün ülkeler arasında eşitliği ve hukukun üstünlüğünü garanti eden antlaşmalar üzerine kurulmuş yeni ve dinamik yapılar oluşturulması fikri Robert Schuman tarafından ilan edilse de özde Monnet tarafından geliştirilmiştir (Fontaine, 2014: 5; Özdemir, 2015: 176-177).

Schuman, Monnet'in fikirleri temelinde şekillenen bir plan doğrultusunda 9 Mayıs 1950'de bir Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kurulmasını teklif etmiştir. Plana göre; yeni bir Avrupa barışının kurulmasına yardımcı olabilecek bir ulusüstü otoritenin kurulması adına Fransa'nın ulusal egemenlik araçlarının bir kısmından vazgeçmesi gerekmektedir (Gillingham, 1991: 231). Radikal bir taslak olan bu plan doğrultusunda 1950'de Altılar grubu (Batı Almanya, Fransa, İtalya, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg) hükümetleri tarafından müzakerelere başlanmıştır. Çoğu kez kopuşun eşliğine gelen tartışmalara rağmen nihayetinde 18 Nisan 1951'de imzalanan Paris Antlaşması ile birlikte Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kurulmuştur. Bu, Avrupa içi ekonomik ilişkiler kurmanın ilk adımı olmuştur (McCormick, 2015: 85).

Avrupa entegrasyonu için bir ilk adım olarak görülen AKÇT'nin kapsam olarak kısıtlı olması nedeniyle altı AKÇT üyesi ülke bir ortak pazarın kurulması noktasına odaklanmışlardır. 25 Mart 1957 tarihli Roma Antlaşması ile insanların, malların, sermaye ve hizmetlerin serbestçe dolaşabileceği bir Avrupa pazarı yaratmayı amaç edinen Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) kurulmuştur (Middelaar, 2014: 206-207). Roma Antlaşması, AET'nin ana organlarını ve kurumsal yapısını ortaya çıkarmış, ortaya konan hedefler ve oluşturulan kurumsal yapının yanında gelişime açık bir oluşum da yaratmıştır. Topluluğun gelişime açık olduğunu gösteren en somut madde olan 235. madde, yeni politika alanları ve yeni yetkiler yaratılabilmesi hususunda Topluluğun önünü açmıştır (Özdemir, 2015: 194). 1960'larda özellikle tarım ve ticaret alanlarında ortak politikalar uygulanmaya konmuştur. Ancak yine de, 1960'lar boyunca AET üyesi devletler ortak pazar önündeki gümrük vergileri dâhil tüm engelleri kaldırmadıkları için entegrasyonun önemli bir aşaması olan ortak pazar konusunda istenen şekilde ilerleme sağlayamamışlardır (McCormick, 2015: 89).

1965 yılında imzalanıp 1967'de yürürlüğe giren "Füzyon Antlaşması" ile AKÇT, EURATOM ve AET organları tek bir çatı altında birleştirilerek Avrupa Topluluğu (AT) kurulmuştur. 1968 yılında altı ülke arasında gümrük vergilerinin de kaldırılmasıyla AT başarı grafiği hızla yükselme eğilimine

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

girmiştir. Diğer bir ifadeyle AKÇT, EURATOM ve AET antlaşmalarında amaç olarak belirlenen ekonomik hedefler hızlı bir biçimde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Mor, 2010: 510; Fontaine, 2014: 11). 1970 yılına gelindiğinde Avrupa entegrasyonu için yeni bir açılım olarak değerlendirilen Avrupa Siyasal İşbirliği Antlaşması (ASİA) imzalanmıştır. ASİA, temel olarak üye ülkeleri belirli bir taahhüde sokmadan, sürekli şekilde görüşmelerde bulunup, fikir alışverişi gerçekleştirmek suretiyle dış politika çerçevesinde ortak tutum geliştirmeyi ve işbirliği sağlamayı amaçlamıştır (Mor, 2010: 511).

1973 yılında ilk genişleme dalgası yaşanmış, Danimarka, İrlanda ve üyelik başvurusu Charles de Gaulle tarafından iki kez (1963,1967) veto edilen İngiltere AET'ye üye olmuştur. İlk genişleme dalgası, genişleme sürecinin sorunsuz işlemediğini ve krizler eşliğiyle devam ettiğini göstermiştir. Tüm sorunlara rağmen önemli olan nokta, ulus-üstü entegrasyon seçeneğinin artık Avrupa'da genel kabul görmeye başlaması ve bu durumun da genişleme politikası olarak Avrupa topluluklarını yansımasıdır. Bu başlangıçla birlikte ilerleyen dönemde artık üye sayısı istikrarlı bir biçimde artmaya devam etmiştir (Özdemir, 2015: 283). Avrupa entegrasyon sürecinde 1973 petrol krizinin etkisiyle başlayan ve 1970'li yılların sonlarına kadar süren duraklamanın ardından, 1981 yılında Yunanistan da AET'ye üye olmuş, böylelikle AET ikinci genişlemesini yaşamıştır (Mor, 2010: 512).

İkinci genişlemenin ardından 1986 yılında İspanya ve Portekiz de Topluluğa katılmıştır. Aynı yıl imzalanan ve 1987'de yürürlüğe giren Avrupa Tek Senedi Antlaşması, Avrupa entegrasyon süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Ekonomik anlamda Avrupa iç pazarını kurma amacıyla olan antlaşma, entegrasyon sürecinin kayda değer kilometre taşlarından biri niteliğindedir. Antlaşma ile kurulması amaçlanan söz konusu iç pazar, her türden mal, sermaye, emek ve hizmetlerin herhangi bir engelle karşılaşmadan, tüm üye ülke pazarlarında serbest bir biçimde hareket edebildiği entegre olmuş tek bir pazarı oluşturmayı temel hedef edinmiştir. Avrupa Tek Senedi, para politikası, sosyal politikalar, çevre politikası, ekonomik ve sosyal uyum politikası ve dış politikada uyum ile tek pazarın 1992 yılında tamamlanmasını ve Ekonomik ve Parasal Birliğe geçişi öngörmüştür (Dedeoğlu, 2003: 56).

1989'da Berlin Duvarı'nın çökmesiyle Soğuk Savaş döneminin sona ermesi, Topluluğun küresel çapta kendisini ortaya koymasının aciliyetini göstermiştir (McCormick, 2015: 109). AT'yi AB'ye dönüştüren süreç 1990'ların başında başlamıştır. Giderek daha fazla konuda ortaklık kurulması sonucunda, "Birlik" aşamasına geçilmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Aynı zamanda Avrupa entegrasyon sürecini gerekli kılan dış tehdit olan SSCB'nin yıkılması ve buna bağlı olarak uluslararası sistemde iki bloklu yapının ortadan kalkması da bu gereklilikte etkili olan bir husus olmuştur. Nitekim SSCB'nin yıkılışı "istikrarsızlık" başlığı altında yeni ve daha kapsamlı bir tehdit ortaya çıkarmıştır. İçsel ve dışsal konjonktür ile ABD'nin sistemde artan ağırlığı, üye ülkelerin birlik olgusuna yönelik yaklaşımlarını çeşitlendirmelerini beraberinde getirmiştir (Dedeoğlu, 2003: 57). Soğuk Savaş sonrası dönemde Avrupa entegrasyon süreci farklı bir boyut kazanmış ve 1992 yılında Maastricht Antlaşması imzalanmıştır. Bu antlaşma ile tek bir Avrupa para birimi planı onaylanmış, ortak bir dış politika izlenmesinin önemi yeniden vurgulanmış ve Topluluğun adı Avrupa Birliği olarak değişmiştir. Artık Topluluk daha geniş bir tabanı olan AB'nin bir parçası olacaktır (Fontaine, 2014: 12; McCormick, 2015: 109).

Temel olarak AB'yi kurmayı amaçlayan bir antlaşma olarak hazırlanan 1992 Maastricht Antlaşması çerçevesinde Birlik üç sütun üzerine inşa edilecektir. Bunlar; 1) Avrupa Toplulukları Sütunu, 2) Ortak Adalet ve İçişleri Sütunu 3) Ortak Dışişleri ve Güvenlik Politikası Sütunu şeklindedir. Söz konusu üç sütun üzerine inşa edilen AB çatısı altında, 1951'de AKÇT ile ilk adımı atılan Avrupa entegrasyon sürecinin tamamlanması tasarlanmıştır. Maastricht Antlaşması sonrası, Avrupa entegrasyon sürecinde derinleşmeye ilişkin, coğrafi anlamda bütünleşmeyi tamamlayıcı

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

genişleme adımlarının atıldığı görülmektedir. 1995 yılında Avusturya, Finlandiya ve İsveç ile yapılan katılım antlaşması sonucu AB üye sayısı on beşe çıkmıştır (Mor, 2010: 520-521). Bu genişleme dalgası, AB'nin Soğuk Savaş döneminde tarafsızlık politikaları ile bilinen ülkeleri kendi tarafına çekmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu genişlemenin Avrupa'yı bütünleştirme noktasında atılan önemli bir adım olduğunu söylemek mümkündür. Bir sonraki adım Soğuk Savaş'ta karşı tarafı oluşturan Doğu Avrupa'nın kazanılması olacaktır. (Özdemir, 2015: 289).

Maastricht'e tamamlanmamış organizasyonel değişikliklere yönelik olarak 1999 yılında yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması ve 2003 yılında yürürlüğe giren Nice Antlaşması ile kurumsal yapı ve işleyişe ilişkin entegrasyon sürecini şekillendiren birtakım değişimler gerçekleşmiştir (McCormick, 2015: 151). 2004 yılına gelindiğinde ise AB'nin beşinci genişlemesi yaşanmış ve Çek Cumhuriyeti, Estonya, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Polonya, Slovakya ve Slovenya 2004'te, Bulgaristan ve Romanya ise 2007 yılında AB'ye üye olmuştur. Bu genişlemeyle birlikte AB'nin üye sayısı 27'ye çıkmıştır. Böylelikle yeni bir dönem başlamış, ekonomik olarak diğer ülkelere göre daha düşük refah seviyesine, siyasi olarak sığ demokratik deneyimlere sahip çok sayıda aday ülke, üyelik kriterleri temelinde nesnel bir takip sistemini (ilerleme raporları, katılım ortaklığı belgesi, üyelik kriterleri vb.) gerekli kılmıştır.

Ekim 2007'de, AB'ye üye söz konusu 27 ülkenin devlet ve hükümet başkanları Lizbon'da bir araya gelmiş ve "Reform Antlaşması" adıyla anılan bir metin üzerinde mutabık kalmışlardır (Mor, 2010: 530). Lizbon Antlaşması, özellikle siyasal anlamda AB'yi daha bütünleşmiş bir hale getirmiştir. 2000'li yıllardan beri tartışılan AB'nin geleceği ve dışarıdan bakıldığında daha bütünleşmiş olarak görülmesini sağlamak amacıyla tartışma konusu olan uygulamaların çoğu Lizbon Antlaşması ile hayata geçirilmiştir. Özellikle dış politikada görünürlüğü artırmak ve AB kimliğini daha somutlaştırmak için AB Başkanlığı ve Yüksek Temsilcilik görevinin oluşturulması buna örnek verilebilir (Özdemir, 2015: 326).

Entegrasyonun kapsamı ve etkileri giderek gelişip güçlendikçe AB'ye katılım başvuruları da daha karmaşık ve üyelik bekleyen ülkelerden daha fazla şeyin talep edildiği bir yapıya dönüşmüştür (McCormick, 2015: 193). AB'nin beşinci genişlemesinden bu yana Birlik bünyesine kattığı tek ülke Hırvatistan (2013) olmuştur. Günümüz itibarıyla Birliğe aday ülkeler Türkiye, Makedonya, Karadağ, Sırbistan ve Arnavutluk iken potansiyel aday ülkeler Bosna- Hersek ve Kosova'dır. Birliğin genişleme sürecinin eskiye nazaran artık çok daha zor olduğu açıktır. Çünkü AB kendi içinde de birçok sorunla boğuşmaktadır. Özellikle son dönemde AB, Orta Doğu ve Afrika'dan gelen göçmen ve mülteci akını, 2008 küresel mali krizi, Brexit süreci, Covid-19 salgını ve Rusya- Ukrayna Savaşı da dâhil olmak üzere bütünleşmesini ve uyumunu test eden bir dizi krizle baş etmeye çalışmaktadır (McBride, 2020). Ayrıca bünyesindeki ülkelerde yaşanan azınlık sorunları da giderek Birlik entegrasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecek bir boyut kazanmaya da başlamıştır. Ancak yine de AB kurulduğu günden beri dünyada meydana gelen gelişmelerde kayda değer etkisi bulunan, dünya siyasetinde ağırlığını giderek arttırmaya odaklanan ve uluslararası meselelerde önemli bir yer teşkil eden tartışmasız bir güç olarak varlığını sürdürmektedir.

### 3. Ukrayna Krizi ve Rusya'nın Ukrayna'yı İşgali

Ukrayna ve Rusya 70 yıldan fazla bir süredir aynı devletin (SSCB) parçalarıydı. Ortak tarih, bir noktaya kadar ilişkilerin gelişmesi üzerinde etkili oldu. 1991 yılında SSCB'nin yıkılmasıyla bağımsız olan iki devlet arasında Ukrayna her zaman Rusya'nın küçük kardeşi ve onun etki alanı olarak algılanmıştır (Kappeler, 2014: 111). Ukrayna söz konusu algıların varlığına rağmen, bağımsızlığını kazandığından beri dış politikasının yönünü belirlemede güçlük çekmiş, Batı merkezli mi yoksa Rusya yanlısı mı siyaset yürütme hususunda çelişki yaşamıştır. Ülkenin Batısı ve Doğusu arasında bölünmüş bir siyasi yapıda olması, Ukrayna'nın dış politikasını belirlemede hayati önem

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

taşımaktadır. Ukrayna'nın doğusunda çoğunlukla Ruslar yaşamaktayken, ülkenin batısında etnik köken olarak Ukraynalılar yaşamaktadır. Ülkenin batı kesimi Batı yanlısı politika yürütülmesini desteklerken, ülkenin Doğu kesimi Rusya yanlısı politika oluşturulması ve takip edilmesi taraftarı olmuştur (Ahmadli ve Taşkiran, 2020: 126-127).

2004 yılına kadar Ukrayna, Rusya ve Batı arasında belirli bir ölçüde denge kurmaya çalışsa da 2004 Turuncu Devrim ile birlikte Batı yanlısı bir pozisyon almayı tercih ederek, Batı yönlü bir politika oluşturmayı öncelikli hedef haline getirmiştir. Ancak Turuncu Devrim akabinde ülkedeki istikrarı sürekli kılacak reformların hayata geçirilememesi ve AB'nin üyelik perspektifi sunmak yerine Ukrayna'yla ikili ilişkileri geliştirmeyi önermekle yetinmesi, ülkede 2013 sonrası patlak veren siyasi krizin olgunlaşmasında etkili olan unsurlar olmuştur (Uğur, 2016: 199). Söz konusu unsurlar ülke içi siyasi dengelerin değişmesini beraberinde getirmiş ve neticede Turuncu Devrim ile yüzünü Batı'ya çeviren Ukrayna, 2010'da yapılan seçimlerde Rusya yanlısı olan Viktor Yanukoviç'in devlet başkanı olarak seçilmesiyle yeniden Rusya ve AB arasında ikilemde kalacağı bir siyasi durumun içine düşmüştür (Kuzio, 2012: 407). Bu karmaşık siyasi tablo içerisinde bir seçim yapma sürecine giren Ukrayna, Yanukoviç'in etkisiyle Rusya ile ilişkileri düzeltmeye yönelmiştir.

Rusya ile yakın ilişkilerin yeniden tesis edilmesi taraftarı olan Yanukoviç'in 2013 yılında AB ile imzalanması beklenen Ortaklık ve Serbest Ticaret Anlaşmasını 10 gün kala imzalamaktan vazgeçerek askıya alması Ukrayna Krizi'nin başlamasının temel nedeni olarak görülmektedir (Özdal vd., 2014: 3). Yanukoviç AB ile Ortaklık Anlaşması imzalamamak için Rusya'dan Avrasya Ekonomik Birliği'ne üyelik sözü ve ekonomik yardımları içeren birtakım teşvikler almıştır. Fakat Yanukoviç liderliğindeki Ukrayna'da Rusya yanlısı bir dış politika izlenerek, AB Ortaklık ve Serbest Ticaret Anlaşması sürecinin sekteye uğraması, Yanukoviç için baş edilmesi güç sorunları beraberinde getirmiştir (Kalkan ve Kılıç, 2019: 200). Anlaşmanın Ukrayna devletince imzalanmayacağını açıklanmasının ardından Kasım 2013'te Batı yanlısı halk tarafından Kiev şehrinde protestolar başlamıştır. Yanukoviç ile Putin arasında 15 milyar dolar tutarında ekonomik yardım ve doğal gaz fiyatında indirimle gidilmesini içeren anlaşma imzalanması Batı yanlısı kesimi rahatsız ederek, ülkede tansiyonun giderek yükselmesine sebep olmuştur. Başlangıçta sadece AB ile anlaşmanın imzalanmaması dolayısıyla başlayan protestolar, yükselen tansiyon ortamında yolsuzluk ve insan hakları ihlallerini de konu edinen bir hal almış ve giderek daha da büyümüştür (Ahmadli ve Taşkiran, 2020: 128).

Protestoların şiddetlenmesi ve bu bağlamda can kayıplarının artması, 22 Şubat 2014'te Yanukoviç'in Rusya'ya kaçarak ülkeyi terk etmesine sebep olmuştur (Korovkin ve Makarin, 2021: 8). Bunun üzerine Yanukoviç, Ukrayna Parlamentosu tarafından görevinden azledilmiştir. Yanukoviç'in görevden alınması ve akabinde Batı yanlısı yeni bir hükümetin kurulması, protestolarla yükselen tansiyonu düşürmüş ve ülke yeni bir döneme girmiştir (Uğur, 2016: 200). Yeni kurulan hükümet Rusya aleyhine kabul edilebilecek kararlar (Ukrayna'nın 13 bölgesinde Rusçaya bölgesel dil hakkı tanıyan yasayı iptal etmek vb.) almakla Rusya ile ilişki kurmayacağını ve Batı yanlısı bir perspektifte ilerleyeceğini göstermiştir (Giulan, 2016: 46). Bunun üzerine Doğu Ukrayna'da Rusya yanlısı ve hükümet aleyhine protestolar başlamış ve söz konusu iktidar karşıtı halk hareketi, Ukrayna'daki siyasi ve ekonomik istikrarı tamamen altüst etmiştir. Bu yaşanan gelişmeler neticesinde, Rusya durumu lehine çevirmek amacıyla Kırım üzerinde politikalar üretmeye başlamıştır. Rusya'nın Kırım'a gerçekleştirdiği askeri müdahale Ukrayna krizini tırmanışa geçirmiştir (Semercioglu, 2016: 190).

Rusya tarafından Kırım'ın ilhak edilmesi ve Ukrayna'nın doğu kesiminde yaşayan Rus kökenli halkın Rusya'nın kışkırtmasıyla başlatmış oldukları ayrılıkçı hareketler, krizi uluslararasılaştırmıştır. Kırım'ın Rusya tarafından ilhakının, Ukrayna'nın Batı yönlü politika izleme



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

isteğine bir cevap niteliği taşıdığı söylemek mümkündür (Ahmadli ve Taşkıran, 2020: 128). Kırım'ın ilhakı, Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından Avrupa'nın istikrarlı ve güvenli bir yer olduğu ve Rusya'nın bir düşmandan ziyade müttefik olarak görülebileceği düşüncesine büyük zarar vermiştir (Larrabee vd., 2015:1). Şubat 2014'te Kırım Parlamentosunun işgal edilmesi sonrasında kurulan yeni Rusya yanlısı özerk hükümet, bağımsızlık sorununun tartışılacağı bir referandum düzenleneceğini açıklamıştır (Polochaninov, 2021: 38). 16 Mart 2014'te düzenlenen ve katılımın % 83 olduğu referanduma katılım sağlayanların % 97'si Rusya'ya bağlanma doğrultusunda fikir beyan etmiştir. Uluslararası alanda geçerli kabul edilmeyen bu referandum akabinde, Kırım tek taraflı olarak bağımsızlığını ilan etmiş, 18 Mart'ta ise Vladimir Putin tarafından Kırım'ın Rusya'ya bağlanmasını öngören yasal düzenleme yapılmıştır (Taşdemir, 2015: 52).

Kırım'ın Rusya'ya bağlanmasının hemen ardından Ukrayna'nın Donetsk ve Luhansk eyaletlerinde (Donbas bölgesi) Rus yanlısı protestolar başlamış ve çok geçmeden bu eyaletler Ukrayna'dan bağımsızlık ilan ederek, "Donetsk Halk Cumhuriyeti" (7 Nisan 2014) ile "Luhansk Halk Cumhuriyeti"ni (27 Nisan 2014) kurmuşlardır (Korovkin ve Makarin, 2021: 8). Mayıs 2014'te Donetsk ve Luhansk'ta bağımsızlık için gerçekleştirilen referandumun ardından bu iki bölgenin Rusya'ya dâhil olması için adım atılmıştır. Ancak Rusya söz konusu bölgelerin kendi bünyesine dâhil edilmesi girişimini kabul etmemiş, bunun yerine bölgede desteklediği güçleri, Ukrayna'nın NATO'ya girmesini engellemek için kullanmayı tercih etmiştir. 2015 yılının Şubat ayına kadar Ukrayna güçleri ile ayrılıkçılar arasında çatışmalar yaşanmaya devam etmiş, Ukrayna özellikle 2015'in başında büyük bir yenilgi yaşamıştır. Böyle bir ortamda, Fransa ve Almanya, taraflar arasında anlaşma yapılması için arabuluculuk faaliyetine girişmiştir. İki Avrupa devletinin arabuluculuk girişimiyle, Şubat 2015'te, Belarus'un başkenti Minsk'te Ukrayna, Rusya ve ayrılıkçı liderler arasında Minsk Anlaşması imzalanmıştır. Anlaşmada ateşkesin sağlanması için tüm ağır silahların geri çekilmesi kararı alınmıştır (VOA Türkçe, 2022). Ancak bu anlaşma her iki tarafça da sıklıkla ihlal edilmiştir. Tüm bu yaşananlar göz önüne alındığında Ukrayna krizinin, hem Rusya hem de Ukrayna ile bağlantılı bir dizi içsel ve dışsal jeopolitik faktörün doruk noktası olduğunu söylemek mümkündür.

Ukrayna Kırım'ın ilhakından bu yana Batı yanlısı pozisyonundan vazgeçmemiştir. Rusya ise Ukrayna'nın Minsk Anlaşması'nı ihlal ettiğini öne sürerek Ukrayna'nın doğusundaki ayrılıkçı hareketleri desteklemeyi sürdürmüştür. Rusya'nın Ukrayna sınırına yaklaşık 180 bin asker yığması ve NATO'nun Ukrayna krizi nedeniyle bölgeye asker ve silah sevkiyatını yoğunlaştırması gerilimin tırmanmasına yol açmıştır. Krizin çözümüne yönelik gerçekleştirilen diplomatik çabalarda da somut bir ilerleme sağlanamamış, son günlerde ülkenin doğusundaki çatışmaların tekrardan yükselişe geçmesi de krizi giderek derinleştirmiştir. Putin 21 Şubat 2022'de Ukrayna'nın iki ayrılıkçı bölgesi olan Donetsk ve Luhansk'ın bağımsızlığını tanıdığını açıklamıştır (Euronews, 2022). Rusya'nın ayrılıkçı bölgelerin bağımsızlığını tanınması ve taraflar arasında karşılıklı devam eden askeri yığınağın varlığı gibi çıktılar pek çok gözlemci tarafından Rusya ve Ukrayna arasında silahlı çatışmanın yaşanmayacağı ve Rusya'nın askeri operasyonları durduracağına dair yanlış yorumlanmıştır (Topsakal ve Zengin, 2022).

Putin, 22 Şubat 2022'de sabahın erken saatlerinde yaptığı ulusa sesleniş konuşmasında 2015'te imzalanan Minsk Anlaşması'nın artık geçersiz olduğunu söyleyerek, Donbas bölgesine askeri operasyon başlattığını duyurmuştur (BBC News, 2022). Yaptığı konuşmada bunun bir işgal olmadığını belirtmiş, Ukrayna'ya yönelik başlatılan operasyonun "özel askeri operasyon" olduğunu dile getirmiştir. Putin, askeri operasyonun amacının Ukrayna'yı silahsızlandırmak ve Neo-nazilerden temizlemek olduğu iddiasındadır. Putin'in ulusa sesleniş konuşmasının akabinde açıkladığı Ukrayna ile normalleşme şartları ise şu şekildedir: "Ukrayna Kırım'ın yasa dışı ilhakını tanıyacak, NATO'ya katılmayacağına dair garanti verecek, silahsızlandırılacak ve Donbas bölgesindeki soruna somut bir çözüm bulunacak". Bahse konu şartların Donbas bölgesinin ötesine geçtiği açık bir şekilde

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

görülmekte ve Donbas'ın yalnızca bir başlangıç olduğu bu şartlardan net olarak anlaşılmaktadır (Güler, 2022). Putin, Ukrayna'nın Rusya'nın parçası olduğuna inanmakta ve iki ülkeyi tek bir halk olarak görmektedir.

Ukrayna'ya Rusya tarafından yapılan saldırı ve Ukrayna'nın topyekün işgali "II. Dünya Savaşı'ndan beri Avrupa'da yaşanan en büyük kara savaşı" olarak nitelendirilmektedir. Kısa vadede masada olan husus, Ukrayna'nın toprak bütünlüğü ve egemenliği iken, orta vadede sahada uluslararası sistemin ve güç rekabetinin geleceği vardır (Duran, 2022). Savaşın uzaması durumunda Rusya'nın savaş tazminatı ihtimaline, daha ağır ekonomik yaptırımlara ve savaş suçları işlediği suçlamasına uzanan bir dizi sıkıntıyla yüzleşeceğini söylemek mümkündür. Aynı zamanda hâlihazırda ağır finansal yaptırımlar ve Ukrayna hükümetine askeri malzeme göndermek ile yetinen Batı Bloğu (ABD ve AB) savaş uzadıkça enerji gibi farklı alanlarda da Rusya'ya karşı yaptırım kararları alma noktasında cesaretlenebilir (Duran, 2022).

Rusya, saldırıların başlamasından hemen sonra dünyanın en fazla yaptırıma (toplam 7 bin 116) uğrayan ülkesi haline gelmiştir. Castellum.ai adlı sitenin verilerine göre, Ukrayna'ya gerçekleştirdiği saldırı öncesinde Rusya, 2 bin 754 yaptırıma maruz kalıyorken, saldırıların hemen ardından gelen ek 4 bin 362 yaptırımla zirveye oturmuştur. Rusya'ya en sert tepkiyi veren ülke 801 yaptırımla İngiltere olmuş, onu 774 yaptırımla İsveç, 705 yaptırımla AB, 696 yaptırımla Fransa ve 526 yaptırımla Kanada izlemiştir. ABD'nin ise şimdiye kadar Rusya'ya 293 yaptırım uyguladığı bildirilmiştir (Castellum.AI, 2022). Devam etmekte olan savaşta Rusya'nın NATO'yu sürecin dışında tutmak için nükleer silahlar olmak üzere tüm kartları ortaya koyduğu ve NATO'nun da hâlihazırda Ukrayna'ya askeri yardım sürdürmeye çalıştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin NATO üyesi olmasına rağmen tarafsız kalma çabasında olduğu da dikkat çekmektedir.

#### **4. Rusya'nın Ukrayna'yı İşgalinin AB Entegrasyonu Açısından Taşıdığı Fırsat ve Tehditler**

Ukrayna'nın AB açısından önemini, daha çok Ukrayna'nın jeopolitik konumu, enerji kaynaklarına erişimi ve beşinci AB genişlemesiyle birlikte oluşan komşuluk ilişkileri üzerinden değerlendirmek mümkündür. Ukrayna, beşinci AB genişlemesinin akabinde Birliğe katılan Doğu Avrupa ülkelerinin güvenliği noktasında AB tarafından oldukça önemli görülmüştür. Birlik bünyesine alınan Doğu Avrupa ülkeleri içerisinde Avrupa'nın normatif değerlerini sağlamlaştırma amacıyla olan AB için sınır komşusu olan Ukrayna'da Rusya etkisinin artması, AB entegrasyonu açısından bir tehdit olarak değerlendirilmektedir. AB'nin Ukrayna politikası, üyelik perspektifinden ziyade komşuluk politikası çerçevesinde AB'nin hâlihazırdaki sınırlarını korumaya yönelik olmuştur. AB için Batı yanlısı bir anlayışla yönetilen Ukrayna ile komşuluk ilişkilerine sahip olmak gerek sınır güvenliğini sağlamak gerekse Ukrayna üzerinden doğalgaz ihtiyacını karşıladığı Rusya ile karşı karşıya kalmak anlamına gelmektedir (Kalkan ve Kılıç, 2019: 198).

2014 yılında patlak veren Ukrayna Krizi, SSCB'nin çöküşünden bu yana, Avrupa güvenliğini doğrudan tehdit eden en önemli gelişmeyi oluşturmaktadır. Krizi sonrası AB'nin Rusya'ya yönelik izlediği dış politika, caydırıcılık ve işbirliği olmak üzere iki farklı temelden hareketle belirlenmiştir (Vitkus, 2015: 14-17). AB'nin, Rusya'nın Kriz sürecinde yürüttüğü eylemlerini engelleyebilme noktasında ilk olarak caydırıcılık kartını kullanması gerekmiştir. Avrupa güvenliğine ilişkin norm ve kurumların aşındığı söz konusu süreçte, Birliğin kıtada yeniden istikrar yaratabilmesi için ekonomik caydırıcılık seçeneğini ön plana çıkarmaktan başka çaresi kalmamıştır. Ancak AB'nin, kriz sürecindeki eylemleri dolayısıyla Rusya'yı dışlayacak bir politika yürütmesinin bölgesel çatışmaları giderek tırmandıracağına inanması, işbirliği süreçlerine de gereklilik duyulduğunu ortaya koymuştur. AB'nin Rusya'ya karşı ön plana çıkardığı ekonomik caydırıcılığın yanında, diplomasi kartını da



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

etkinleştirmesi, kriz sonrası iki nükleer güç arasında (ABD-Rusya) yeni bir soğuk savaşın patlak vereceği endişesinden kaynaklanmıştır (Chivvis, 2015, s. 41).

Aynı zamanda Avrupa'nın, Ukrayna Krizi'ne rağmen Rusya'yı Soğuk Savaş'ın bitişiyle beraber bir düşman, tehdit olarak görmekten vazgeçtiğini söylemek mümkündür. Avrupalı liderler zaman zaman Rusya'yı Avrupa istikrar ve güvenliğinin bir partneri olarak gördüklerine dair söylemlerde bulunmaktadır. Ancak Ukrayna Krizi'nin bir önceki başlıkta anlatılan gelişmeler doğrultusunda 2022 Rusya- Ukrayna Savaşı'na dönüşmesi sonrasında Avrupa güvenliği tartışmasının tüm ekosisteminin değiştiğini söylemek mümkündür. Bu savaş ile birlikte Avrupa'nın tüm kıtayı kapsayan bir güvenlik anlayışının ortadan kalkacağı, bunun yerine Avrupa'da artık AB, Batı ve NATO üçgeninde bir güvenlik mimarisi oluşacağı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle artık Rusya, Batı Bloğu ve özelde ise AB için Avrupa güvenliğini tehdit eden bir konuma yerleşmiştir.

Rusya'nın yeniden bir tehdit olarak algılanmaya başlaması ile birlikte AB ülkeleri ve diğer Batılı güçler, saldırgan bir güç olarak addettikleri Rusya'ya olan enerji bağımlıklarını azaltmanın bir stratejik zorunluluk olduğunu net bir biçimde anlamışlardır. Çoğu Birlik üyesi ülkenin daha evvel mesafeli durduğu "Enerji Geçişi", işgal ile birlikte Rusya doğalgazına bağımlılığı azaltacak planlamalar üzerinden bir dönüşüm yaratmayı vadetmektedir. Avrupa'nın güvenliği ve AB entegrasyonunun istikrarı noktasında tehdit olarak görülmeye başlanan Rusya'nın savaşma kabiliyetini finanse etmemek için Avrupalı ülkelerin yeşil enerjiye geçişinin Ukrayna işgali ile ivme kazanacağı da düşünülmektedir.

Bilindiği üzere, AB entegrasyonunun askeri boyutu, konvansiyonel askeri faaliyetlerin dışında kalmaktadır. "Acil Müdahale Gücü" olarak bilinen AB içerisindeki askeri iş birliği, yalnızca barış gücü faaliyetleri ile sınırlıdır. AB'nin silahlı bir saldırı ile karşı karşıya kalan bölgelere kurumsal olarak yardım yapabilecek askeri altyapısı yoktur. Birliğin, sınır güvenliği tehlikeye girdiğinde dahi en fazla yapabilecek olduğu, NATO şemsiyesi altında belirli ölçüde muharip askeri birlik sevkiyatıdır (Ülger, 2021). Ancak Birlik hâlihazırda ilk kez savaşta olan bir ülke için silah satın alıp, tedarik etmektedir. Ukrayna'nın Rusya tarafından işgali ile birlikte AB entegrasyonunun geleceği ve dolayısıyla Avrupa'nın istikrarı açısından güç siyaseti dünyasında, Birliğin ve Birlik üyesi Doğu Avrupa ülkelerinin kendini savunma kapasitesine ihtiyacı olduğu algısı giderek güçlenmeye başlamış ve buna Birliğin askeri yollar da dâhil çeşitli açılardan gelişmesi gerektiği düşüncesi de eklenmiştir.

Ukrayna işgali ile Avrupalıların, yaklaşık otuz yıldır süren barış ile birlikte savaşın artık bir Avrupa gündemi olmaktan çıktığına dair uzun süredir devam eden inançlarını tekrardan değerlendirme hususundaki baskıların da artacağını söylemek mümkündür. Bu durum muhtemelen, AB'nin son zamanlarda savunma kabiliyetini geliştirmeye ilişkin adım ve girişimlerini (Avrupa Savunma Fonu vb.) giderek daha cezbedici hale getirecektir. İşgal sonrası AB entegrasyonu açısından önem taşıyan başka bir gelişme ise, Putin ile yakın ilişki içinde olan AB bünyesindeki aşırı sağcı siyasi partilere (örneğin Fransa'da Ulusal Birlik, İtalya'da Lig Partisi, Almanya'da AfD Partisi, Hollanda'da Demokrasi Forumu Partisi vb.) yönelik eleştirilerin artmış olmasıdır (Seçkin, 2022). AB entegrasyon düşüncesine zarar vermeyi temel alan aşırı sağ partilerin işgal ile birlikte eleştiri konusu olması, AB entegrasyonunu güçlendirecek ve AB ile entegre olmanın önemini anlaşılmasını da beraberinde getirecektir. Aynı zamanda, son dönemde AB'nin aykırı üyeleri olarak nitelendirilen ve AB karşıtlığının yükselişe geçtiği ülkeler olan Polonya ve Macaristan'ın, özellikle işgal sonrası yeniden Birliğin önemli bir parçası rolüne büründüğü de dikkat çekmektedir (Adler, 2022).

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

Diğer yandan, AB'nin işgalden hemen sonra ilk yaptırım paketi konusunda hızlı bir biçimde mutabakata varması, Birliğin Ukrayna işgalinin entegrasyon üzerinde yaratacağı gelişmelerden doğru sonuçlar çıkardığını göstermektedir. AB, Rusya'ya yaklaşımında uzun süreden beri var olan ayrışmaların üstesinden gelerek karar verme süreçlerini ona göre işletmektedir. AB'nin Ukrayna işgalinden çıkaracağı en önemli ders ise barış harcamaları döneminin kesin bir biçimde sona ermiş olduğudur. Ukrayna'nın Birlik açısından entegrasyon ve güvenlik bağlamında önemi düşünüldüğünde, Rusya'ya yaptırım uygulamasını sürdürmek ve Ukrayna'ya destek vererek insani krizle başa çıkmak, AB bünyesinde yer alan ülkelerde ciddi bir seferberlik gerektirmektedir. Uzun vadede, AB bünyesinde önemli bir savunma ve güvenlik politikasının oluşturulması, asimetrik bağımlılıkların en aza indirilmesi ve NATO eliyle caydırıcılığın güçlendirilmesi için ciddi bir yatırıma ihtiyaç duyulacağı açıktır.

Rusya'nın Ukrayna işgaline ilişkin olarak AB entegrasyonu açısından not edilmesi gereken bir diğer husus da Ukrayna üzerinden bir AB genişlemesi yaşanacaksa bunun yalnızca Batı Ukrayna ile sınırlı olacaktır. İşgalden bu yana yaşanan gelişmeler karşısında, Ukrayna'nın artık tamamının AB'ye üyeliğinin söz konusu olmadığını söylemek mümkündür. Savaşa ilişkin senaryolara bakıldığında, Ukrayna'nın egemenlik haklarını tamamen yitirmesi, 3 ya da iki parçalı yapıya bölünmesi ya da Donbas bölgesinin özerkliğine ilişkin değişiklikler yapması ve Kırım ilhakını tanınması karşılığında Rusya güdümünde olan bir ülkeye dönüşmesi ihtimalleri ön plana çıkmaktadır. Her üç senaryo durumunda da AB entegrasyonunu bekleyen süreç pek de kolay olmayacaktır. En iyi senaryoda dahi AB entegrasyonu Rusya tehdidinin varlığıyla bir dönüşüm süreci içine girecek ve bu tehdidin gereklerine göre varlığını sürdürmeye ve güçlendirmeye çalışacaktır.

## 5. SONUÇ

Rusya'nın Ukrayna'yı işgalinin AB entegrasyonu açısından muhtemel sonuçlarını şu hususlar çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Burada esas mesele savaşın nasıl sonuçlanacağına ilişkin olsa da Ukrayna'nın tam bağımsız olamadığı bütün senaryolarda AB entegrasyonunun özellikle güvenlik ve istikrar bağlamında tehdit altında olacağı söylenebilir. Ancak bu, AB entegrasyon sürecinin söz konusu işgalle birlikte yalnızca tehditlerle kuşatılacağı anlamını da taşımamaktadır. Nitekim Ukrayna için felaket olan birçok husus AB için zaman içinde fırsata dönüşebilir. AB entegrasyonu genişleme dalgalarının durup, elde olanı güçlendirmeye odaklanan çok boyutlu bir yapıya evrilebilir. Aynı zamanda entegrasyon, güvenlik ihtiyacının arttığı, korumacı paradigmanın güçlendiği ama demokrasinin de buna eşlik ettiği bir sürece girebilir.

İşgalle birlikte AB entegrasyon düşüncesinin güçlü bir ötekisi haline gelen Rusya, Birlik bünyesinde yer alan AB karşıtlığının ve aşırı sağ partilerin yükselişe geçtiği ülkelerin Birliğe daha çok entegre olması noktasında bir itici güç olabilir. Bu durum da entegrasyonun sınırları koruyup güçlenme fikrini destekler bir şekilde entegrasyon sürecinin dönüşümünde bir katalizör görevi üstlenebilir. Diğer bir ifadeyle, SSCB tehdidinin Soğuk Savaş sürecinde Avrupalı devletleri kendi aralarında bir entegrasyon oluşturmaya zorlamış olmasına benzer şekilde, Rusya'nın AB üyesi ülkeleri, güvenlik odaklı daha fazla entegrasyonun mümkün olduğu ikinci bir aşamaya zorlaması muhtemel olarak görülmektedir.

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

Diğer yandan, Rusya'nın Ukrayna işgaliyle birlikte AB entegrasyon sürecinin güvenliği açısından önem teşkil eden bir savunma ve güvenlik politikasının oluşturulması ve NATO şemsiyesi altında caydırıcılığın güçlendirilmesi amacıyla kayda değer yatırımlar yapılmasının da önu açılabilir. Ayrıca Rusya doğalgazına bağımlılığı azaltacak planlamalar doğrultusunda kısa ve orta vadede alternatif ülkelerden enerji tedarik edilmesinin, uzun vadede ise Avrupalı ülkelerin yeşil enerjiye geçişinin mümkün olabileceğini de söylemek mümkündür.

#### KAYNAKLAR

- Adler, K. (2022). "Ukrayna'nın İşgali: AB Liderleri Putin'in Açtığı Savaş Karşısında Birleşiyor mu?" <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-60678238>. (Erişim Tarihi: 22.03.2022).
- Ahmadli K. ve Taşiran, C. (2020). Ukrayna Krizi Bağlamında Avrupa Birliği Tarafından Rusya'ya Uygulanan Yatırımlar ve Etkileri. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), s. 125-138.
- BBC News (2022). "Rusya-Ukrayna Krizi Nasıl Savaşa Dönüştü, Bugüne Nasıl Gelindi?". <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-60477870>. (Erişim Tarihi: 16.03.2022).
- Castellum.AI (2022). Russia Sanctions Dashboard. <https://www.castellum.ai/russia-sanctions-dashboard>. (Erişim Tarihi: 21.03.2022).
- Chivvis, C. (2015). "Deterrence in the New European Security Context". *içinde* (33-45), R. Alcaro (Ed.), West-Russia Relations in Light of the Ukraine Crisis. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Dedeoğlu, B. (2003). "Avrupa Birliği'nin Bütünleşme Süreci II: Avrupa Birliği'nin Yakın Geçmişi". B. Dedeoğlu (der.), *Dünden Bugüne Avrupa Birliği*, İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Duran, B. (2022). "Ukrayna Krizinde Zorlu Denklem". *Kriter Dergisi*, 6 (66), <https://kriterdergi.com/ukrayna-krizinde-zorlu-denkleml>. (Erişim Tarihi: 17.03.2022).
- Euronews (2022), "Rusya'nın Ukrayna'daki Ayrılıkçı Bölgeleri Tanıması Ne Anlama Geliyor?", <https://tr.euronews.com/2022/02/21/rusya-n-n-ukrayna-daki-ayr-1-kc-bolgeleri-tan-mas-ne-anlama-geliyor>. (Erişim Tarihi: 15.03.2022).
- Fontaine, P. (2014). AB nedir?, Ankara: Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu.
- Gillingham, J. (1991). Coal, Steel, and the Rebirth of Europe, 1945-55. New York: Cambridge University Press.
- Giulan, R. (2016). European Union-Russia Relations After the Annexation of Crimea, Confirmation of Neorealism?. Aalborg Üniversitesi, Danimarka.
- Güler, M.Ç. (2022). Rusya-Ukrayna Krizinin Savaşa Evrilen Süreci. *SETA Perspektif*, 331, s. 1-3.
- Kalkan, E. ve Kılıç, E. (2019). Avrupa Birliği Ortak Güvenlik ve Savunma Politikasında Yumuşak Güç Krizi: Ukrayna Örneği. *İmgelem*, 3(5), s. 193-206.
- Kappeler, A. (2014). Ukraine and Russia: Legacies of the Imperial Past and Competing
- Korovkin, V. ve Makarin, A. (2021). Conflict and Inter-Group Trade: Evidence from the 2014 Russia-Ukraine Crisis. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3397276>.
- Kuzio, T. 2012. Ukraine's Relations with the West since the Orange Revolution. *European Security*, 24(3), s. 395-413.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Larrabee, S. F., Wilson, A. P. ve Gordon, J. (2015). Ukrainian Crises and European Security: Implication for the United States and US Army. Santa Monica: RAND Corporation.
- McBride, J. (2020). How does the European Union Work?. (Erişim Tarihi: 05.03.2022): <https://www.cfr.org/backgrounder/how-does-european-union-work>.
- McCormick, J. (2015). Avrupa Birliği Siyaseti (D. Özsel, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Memories. *Journal of Eurasian Studies*, 5(2), s. 107-115.
- Middelaar, L. V. (2014). Avrupa: Bir Geçiş Süreci (B. Çölgeçen, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mor, H. (2010). Avrupa (Birliği) Bütünleşme Süreci ve Sorunları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14(2), s. 499-541.
- Özdal, H., Özertem, H. S., Has, K. ve Yegin, M. (2014). Ukrayna Siyasi Krizinde Rusya ve Batı'nın Tutumu. *USAK Analiz*, 28, s. 1-23.
- Özdemir, H. (2015). Avrupa Mantığı: Avrupa Bütünleşmesinin Teori ve Dinamikleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Polochaninov, D. (2021). The Influence of the Russian-Ukrainian Crisis of 2014 on the Relations Between the European Union and Ukraine (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Webster Üniversitesi, Missouri.
- Seçkin, B. (2022). "Avrupa'nın Aşırı Sağcı Siyasetçileri Rusya Paradoksu Yaşıyor", <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/avrupanin-asiri-sagci-siyasetcileri-rusya-paradoksu-yasiyor/2534380>. (Erişim Tarihi: 22.03.2022).
- Semercioğlu, H. (2016). Ukrayna Krizi Bağlamında AB-Rusya İlişkilerinin Ekonomi Politikası. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), s. 188-202.
- Şahin, M. (2000). Avrupa Birliği'nin Self-Determinasyon Politikası. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşdemir, F. ve Özer A. (2015). Uluslararası Hukuk Açısından Kırım Sorunu: Kosova'nın Rövanş Mı?. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(1), s. 43-61.
- Topsakal, İ. ve Zengin A.K. (2022). "Ukrayna-Rusya Hattında Askeri Tırmanmadan Savaşa", *Kriter Dergisi*, 6 (66), <https://kriterdergi.com/ukrayna-rusya-hattinda-askeri-tirmanmadan-savasa>. (Erişim Tarihi: 16.03.2022).
- Uğur, Ö. (2016). "Ukrayna Krizi Çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Doğu Avrupa'daki İstikrara Etkisi". *içinde* (199-205). S. Sarı, A. Gencer ve İ. Sözen (der.), Uluslararası Avrasya Ekonomileri Konferansı Bildiriler.
- Ülger, İ. K. (2021). "AB Perspektifinden Ukrayna-Rusya İhtilafı", *Kriter Dergisi*, 6 (57), <https://kriterdergi.com/dosya-karadenizin-jeopolitigi/ab-perspektifinden-ukrayna-rusya-ihtilafi>. (Erişim Tarihi: 22.03.2022).
- Vitkus, G. (2015). Towards Stronger Normative Power: The Nature of Shift in EU Foreign Policy in the Context of the Crisis in Ukraine. *European Integration Studies*, 9, s. 8-19.
- VOA Türkçe (2022). "8 Yıldır Süren Rusya-Ukrayna Gerginliği Nasıl Başladı?". <https://www.amerikaninsesi.com/a/rusya-ile-ukrayna-arasindaki-gerilim-neden-tirmandi-/6343152.html>. (Erişim Tarihi: 15.03.2022).

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**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.

**Katkı Oranı:** Makale tek yazara aittir.

Hacire AKTAŞ\*

Seyit BATTAL UĞURLU\*\*

**ÖZ**

Sanatta olduğu gibi kurgusal bir tür olan romanda da klasik, modernist ve postmodernist aşamalar gözlenir. İlki yirminci yüzyılın başlarında sona ererek yerini aynı yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren modernist estetiğe terk eder. Postmodernist dönem ise 1960'larda görülmeye başlamakla birlikte hem teorik hem de anlatı sanatı açısından 1980'lerde yoğun şekilde tartışılmaya başlanır. Önce sosyal bilimler sonra da edebiyat kuramı alanında temel metinlerin yazılmasıyla birlikte postmodern roman sayısında artış görülür. İlk örnekleri yaklaşık yirmi yıl önce gözlenmesine rağmen postmodern romanın Türk edebiyatına girişi Orhan Pamuk'un 1990'da yayınlanan *Kara Kitap* adlı eseri ile başlar. Türk romanının önemli yazarlarının yazdığı eserler günümüze kadar çeşitlenerek artış göstermektedir.

Roman sanatının üçüncü kez form değiştirerek geldiği yeni aşamada teknik fazlasıyla öne çıkar. Yeni bir tarih ve toplum yorumu, toplumsal hiyerarşi dengesinin kaotik bir hal alması, üstkurmaca, oyunsuluk, çoğulculuk, metinlerarasılık, parodi, pastiş, polisiye, gerilim gibi öğelerle bezeli bu yeni anlatının insan ve mekânı veriş biçimi de parçalı bir durumu ortaya koyar. Roman sanatının bu aşamasında yazar ve okur rolleri de yeniden şekillenir.

Nedim Gürsel'in (1951-) *Boğazkesen/Fatih'in Romanı* (19915) adlı eseri postmodern bir romanda görülebilecek hemen hemen bütün anlatı teknikleri ile başarılı bir şekilde yazılmıştır. Eserin anlatı zamanında Boğaziçi'nde bir yalıda romanını yazmakta olan bir kurgusal yazar, tarihten ve gündelik yaşamdan kesitlerden güç alarak ilerler ve Fatih Sultan Mehmet zamanı ile eserin güncel zamanı arasında sarmal bir yapı inşa eder. Bu ikili zaman arasında gelgitlerle ilerleyen eseri besleyen alt öykülerde kadın ve aşk ve güç ilişkileri üzerinden çeşitlenir. Bu makale, Gürsel'in anılan eserinin oluşum sürecini ve postmodern tekniklerin kullanımını çözümlemeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Postmodernist roman, anlatı tekniği, Nedim Gürsel, *Boğazkesen: Fatih'in Romanı*, tarih.

**POSTMODERN TECHNIQUES IN BOĞAZKESEN: FATİH'S NOVEL****ABSTRACT**

Classical, modernist and postmodernist stages are observed in the novel, which is a fictional genre as in art. The first one ended at beginning of the twentieth century and left its place to the modernist aesthetics as of the first quarter of the same century. The postmodernist period, on the other hand, started to be seen in the 1960's, but began to be discussed intensively in the 1980's, both in terms of theory and narrative art. With the writing of basic texts first in the field of social sciences and then in the field of literary theory, an increase in the number of postmodern novels is observed. Although the first examples were observed about twenty years ago, the entry of the postmodern novel into Turkish literature begins with Orhan Pamuk's work called *Black Book*, published in 1990. The works written by the important writers of the Turkish novel have been increasing and diversifying until today.

In the new stage, in which the art of the novel changed form for the third time, technique comes to the fore. A new interpretation of history and society, the chaotic state of the social hierarchy balance, the way this new narrative presents people and space, adorned with elements such as metafiction, playfulness, pluralism, intertextuality, parody, pastiche, detective crime, and tension, also reveals a fragmented situation. At this stage of the art of the novel, the roles of writer and reader are also reshaped.

\*Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. hacire.aktas00@gmail.com, orcid:0000-0003-4791-9092

\*\* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mail: ugurlu@yyu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-5814-8820>.



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Nedim Gürsel's (1951-) Boğazkesen/Fatih's Novel (1995) was written successfully with almost all the narrative techniques that can be seen in a postmodern novel. A fictional writer, who is writing his novel in a mansion in the Bosphorus during the narrative time of the work, advances by taking strength from sections of history and daily life and builds a spiral structure between the time of Fatih Sultan Mehmet and the current time of the work. In the sub-stories that feed the work, which progress with the tides between this dual time, it diversifies through the relationship of woman and love and power. This article aims to analyse the formation progress of Gürsel's work and the use of postmodern techniques.

**Keywords:** Postmodernist novel, narrative technique, Nedim Gürsel, Boğazkesen: Fatih's Novel, history

### Giriş

Postmodernizm, insanın Orta Çağ'dan Rönesans'a ve sonraki dönemlerde modernizm içindeki gelişimini, dönüşümünü, getirdiği kurallar çerçevesindeki düzeni sorgular. İnsanın özgürlüğü ve refahı üzerine odaklı yeni düzenin (modernizmin) bilim, teknoloji, sanayi vb. çerçevesinde kurulan yeni dünya düzenine, bu düzen içerisinde yer alan insan ve ona dair bütün değerleri sorgular. Postmodernizm, araştırmacılarca farklı yorumlarla tanımlanıp üzerinde ortak bir fikir birliği sağlanmamış bir akımdır. Genellikle modernizm odağında, zamanla şekillenip modernizm sonrasını sorgular.

Postmodernizm sözcüğü, var olan modernizm kavramının önüne "post-" ön eki getirilerek oluşturulmuştur. Postmodernizm kavramıyla yeniçağ anlamlandırılmaya çalışılır. 1930'lu yıllarda bu kavramı kullanan ilk kişi Federico de Onis, modernizmin gerilemesi, modernizm sonrası ve ötesi anlamında kullanır (Anderson, 2009: 9). II. Dünya Savaşı'ndan sonra bu kavram, Avrupa ve Amerika'da edebiyat ve sanatta yeni, radikal içerikli eserler için kullanılır. Modernizm çerçevesinde gelişen postmodernizmin kesin bir tarihi belirlenememiştir. 1950'li yıllardan sonra ortaya çıkıp günümüze kadar etkisini sürdürür. Postmodernist eserler, geleneksel olandan uzaklaşıp şekil, içerik ve üslupta yeniliği baz alarak radikal bir tutumla yeni anlatım tekniklerine yönelir (Huyugüzel, 2019: 385-386). Çoğulculuk, postmodernizmin temel ilkesidir. Bu kavram üzerine tartışmalar 1950'lerde Amerika'da başlar. 1970'lerde ise Avrupa'nın gündeminde yer alır. Edebiyat tarihlerindeki akımların karşıtlıktan doğmasına dayanarak modernizm ve postmodernizmin aynı olmadığı kanısına varılabilir (Aytaç, 1999: 204-206). 1970'te Avrupa'da Jean-François Lyotard, *Postmodern Durum* (1979) adlı kitabında, ortada artık tek bir us olmadığını, farklı uslar olduğunu, bu nedenle bütünleştirici bir us hakkında konuşulmayacağını dile getirir (Sarup, 2017: 188).

Postmodernizmin; resim, edebiyat, mimarî ve güzel sanatlarda, özellikle felsefe ve sosyolojide ağırlığını hissettirmiş önemli bir hareket, akım, durum veya yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Postmodernizmin sanattaki karşılıkları noktasında tam bir uzlaşma olmasa da araştırmacıların farklı görüşlerinden yola çıkılarak bir çerçeve oluşturmak mümkündür. Metinde, vurguyu içerikten biçim ve üsluba kaydırmak, çelişki, kargaşa, ironi, sınırları silme, otoriteyi yıkmak,

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

eklektik olma, metni odağa alma, modernizmi eleştirme, siyasî, dinî veya toplumsal nitelikli evrensel olana itiraz etme gibi unsurlar üzerinde bir konsensüs olduğu görülmektedir. Modern çağın söylemlerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı oluşu postmodernizmin başka bir niteliği olarak belirmektedir. Üzerinde ‘büyük anlatılar’ın şekillendirildiği bilgi birikimine karşı kuşkucu bir tavır takınan postmodernist tutumda tarihin bilindik formlarının karşısına mikro-anlatılar çıkarılır. Teori ve hakikat kavramlarına şüpheyle bakar, bunları temsili bir “sahtekârlık” olarak görür (Cevizci, 1999: 699-700).

Postmodernizm çağdaş kültüre göndermede bulunur. Belli bir tarihsel dönemi çağrıştırır. Klasik hakikat, kimlik, akıl, objektif ve evrensellik düşüncesinden bilimsel açıklamanın başvurabileceği tekil çerçeveler ile büyük anlatılardan kuşku duyar. Aydınlanma’nın getirdiği normlara karşı dünyanın temelsiz, çeşitli, belirsiz, istikrarsız dağınık kültürlerden (yorumlardan) ibaret olduğunu öne sürer. Bu anlamda gerçek, tarih, norm, kimlik vb. gibi kavramlara kuşkuyla yaklaşır (Eagleton, 2011: 9).

Modernizmden yola çıkarak postmodernizm kavramını ortaya atan Jean-François Lyotard, *Postmodern Durum* adlı eseri ile 1980’den sonra postmodernizmin sanat ve edebiyat dünyasında tartışılmasının önünü açar. Bu tartışmalar ve görüşler Türk edebiyatında da yankılar bulur. 1970’ten sonra Oğuz Atay’ın *Tutunamayanlar* (1971) romanındaki üslup, içerik ve anlatım biçimi göz önünde bulundurularak Türk edebiyatında bu akımı ilkin romanla başlatanlar (Huyugüzel, 2019: 386-389) vardır. Ecevit ise Atay’ın postmodernist unsurlar taşısa da *Tutunamayanlar* romanını, James Joyce’un *Ulysses*’ini (1922) ilham aldığını, bu nedenle Türk romanında öncü modernist bir yazar olduğunu haklı olarak vurgular. Ecevit, Türk edebiyatında geleneğe karşı yeni biçimler deneyen yazarların 1980 sonrasında etkili olduğunu dile getirir. Bu yazarlar arasında, Latife Tekin, Nazlı Eray, Orhan Pamuk, İhsan Oktay Anar, Hasan Ali Toptaş, Nedim Gürsel vb. romancılar yer alır (2001: 86). Sağlık, postmodernizmi modern Türk edebiyatı metinlerinde üçe ayırır. Birincisi, yazarın kuramı bilinçli kullanması, ikincisi, yazarın yeni anlatım teknikleri arayışında tesadüfen ortaya çıkması, üçüncüsü ise tarihsel metinlerde modern kuramlara uygun örneklerin bulunmasıdır (2017: 1-16). Yazarın postmodernizmin bu şekilde konumlandırması ve divan edebiyatının anlatım tekniğiyle yorumlaması, Türk edebiyatında tartışılan bir konudur. Edebi bir metinde bir tekniği farkında olmaksızın kullanan sanatçının, söz konusu tekniğin geçerli olduğu edebi tutum, durum ya da akım ile anılmasının doğruluğu yanlışlığı konusunda ortak bir konsensüs görünmemektedir.

Türk edebiyatında postmodern anlatım tekniklerini kullanan yazarlardan biri de Nedim Gürsel’dir (1951-). İkinci romanı olan *Boğazkesen/ Fatih’in Romanı* (1995) tarihi konu edinir. Fatih

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

Sultan Mehmed'in İstanbul'un fethini anlatan bu roman, konusundan dolayı, yurtiçinde ve yurtdışında çok tartışılmıştır (Yılancıoğlu, 2014: 17). Bu eser, tarihî gerçekleri yeni tarihselci bir yaklaşımla günümüzde yorumlayarak belli bir kurgu çerçevesinde yeniden şekillendirir. Biçimi, konusu, kurgusu ve anlatım tekniğiyle avangart bir roman olan *Boğazkesen*'de teknik öne çıkar. Yazar barok gibi parçalı, süslü, gösterişli bir üslup içinde, postmodernist teknikleri kullanır. Koçakoğlu'nun da belirttiği gibi Nedim Gürsel, "*Boğazkesen ve Resimli Dünya* adlı romanlarının postmodern öğeler taşıyabileceklerini inkâr etmediğini, ancak o romanları kendisinin barok roman yazma iddiasıyla yazdığını söyler" (2012: 199). Bu makale, *Boğazkesen*'de belli başlı postmodern anlatım teknikleri olan tarihe yönelme, üstkurmaca, metinlerarasılık, polisiye/gerilim, (Sazyek, 2002: 493) kullanılış biçimine odaklanmaktadır.

### 1. Tarihe Yönelme

Roman sanatı gibi tarih yazımının da öznel bir boyutu vardır. Dil yazı içinde gerçeği olduğu gibi şeffaf aktarmaz. Bu nedenle postmodern tarih kuramı, tarih anlatılarının sosyo-kültürel, ideolojik, politik söylem içinde hangi perspektiften yazıldığını sorgulamamızı önerir. Bu anlatılara eleştirel yaklaşır. Tarihin metinselliği ve bağlanılması geleneksel tarih anlayışını sarsar. Bu düşünce Yeni Tarihselciliği doğurur, her tür deneyimin ve gerçekliğin metinler aracılığıyla üretilmesi düşüncesi bu kuramın merkezinde yer alır. Jacques Derrida, "gösterenin, gösterilene doğrudan bağlı olmadığını savunur" (Sarup, 2017: 56). Barthes, tarihsel söylemin bir ideoloji ürünü olduğunu dile getirir. Ona göre tarihin bilimsellik iddiası, tarihçinin olayları bir seçme süreci sonucu belli bir düzen içinde anlatmaya aktarmasıyla yıkılır. Tarih ve kurmaca sorunu söz konusu edilir. Hayden White göre tarih anlatısı edebiyat metni gibi yazınsal kurallar çerçevesinde yazılır. Roman yazarı hayalindeki, tarihçi ise geçmiş olayları bu düzen içinde inşa eder. Bu anlamda nesnel bir tarih anlayışı olmadığı gibi tarihin üst-anlatı oluşu da sorgulanır (Oppermann, 2006: 1-15). İlhan Tekeli, *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek* (1998) adlı kitabında tarih yazımının sürekliliğinin tartışılır olduğunu dile getirir. Çünkü tarih, sürekli kurulan, yeniden yazılan ve yorumlanan metinlerden meydana gelir. Tarihçi de bir sanatçı gibi geçmişteki kopuk olaylar arasında gizli kalmış olan öyküyü ortaya koyar. Tarihçi bu öyküyü bir varsayım üzerine geliştirir, fakat okuyucuya otoriter duruşundan dolayı yorum bırakmaz (Tekeli, 1998: 67-68).

Serpil Oppermann, *Postmodern Tarih Kuramı* adlı eserinde, Michel Foucault'nun, tarihin geçmişten günümüze doğru, düz bir çizgide ilerleyen kronolojik öyküler dizisi olarak algılamının bir yanılsama olduğunu dile getirir. Geçmiş ve bugün arasındaki kopukluklar bütüncül bir tarih anlayışını yok eder. Postmodern tarih kuramı, tarihsel anlatıların metinsellik boyutunu ortaya koyarak, tarihin,

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

tarihçinin edebi bir düzene koyduğu birçok öyküden oluşur. Belli bir öykünün anlatımın merkezini oluşturması, tarihsel olayların özünde olan değildir, bu tarihçinin seçimine bağlıdır. 1980'lerden sonra ortaya çıkan yeni tarihselci eleştiri, aynı tarihsel döneme ait edebi olan ve olmayan metinlerin paralel okunuşuna dayanan bir yöntem olarak bilinir. Bu eleştiri, tarih yazımının öznel olduğunu, tarihin kesin doğruları ve hakikati söylemediğini öne sürer. Tarihe ilgisi 1980'lerde başlayan postmodern roman, yeni tarihselci söylemi analitik bir tutumla sorunsallaştırır. Metinlerin tarihselliğiyle tarihin metinselliği arasında kurduğu edebi ve teorik bağlantıyı kendi perspektifiyle yeniden yazar. Geçmişteki gerçeği yeniden kurmaya çalışır, bu kurguyla tarih metinlerinin de kurgusal olduğuna dikkat çeker (2006: 13-20). S. Dilek Yalçın Çelik *Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları* adlı eserinde, “değişen tarih anlayışına paralel olarak ilerleyen Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Postmodern Roman kavramlarını eleştiri ortamına taşımak ve tahlil denemesi yaparak 1980 sonrası Türk edebiyatında görülen tarihi romanlara açıklık getirmek ana hedefimiz olmuştur” (2005: 10) der. Yazar, eserinde, tarihi roman, yeni tarihselcilik kuramı, postmodern roman kurgusu vb. konular üzerinde yoğunlaşır. 1980 sonrasında yazılan romanları bu çerçevede inceler. Çelik'e göre “Tarihin metinselliği/kurgulanabilir bir disiplin oluşu, onun sadece dil içerisinde gerçekleşebileceği kabulü, kaydedilmiş gerçeklerin bile tarihçi tarafından yeniden yorumlanarak ortaya çıkartılması süreci ‘tarih’ kavramının geleneksel anlamını temelden sarsmış ve tarihe yeni bir anlam kazandırmıştır” (2005: 25). Çelik ve Oppermann tarihi romanlar, postmodern romanlar gibi eserler üzerinden yaptığı incelemelerle yeni tarihselciliği konu edinip tarihi romanların öznel oluşunu dile getirir.

## 2. Postmodern Tarihi Roman ve *Boğazkesen*

Nedim Gürsel'in *Boğazkesen*'i, tarihî verileri postmodern bir tutumla yeniden kurgular. Romanın adı, konusu, tarihi olaylardan ve kişilerden alınır. Eserin adı olan “Boğazkesen” (Anadolu Hisarı), tarihî anlamda boğazı savunmak için kıyıya yapılan bir yapıdan gelir. Romanın birinci bölümündeki şu alıntı, tarihe muhalif ve eleştirel bir yaklaşımın ipuçlarını verir:

Sultan Mehmed -o vakit Fatih değildi henüz -ona 'Boğazkesen' adını verirken yıllar, yüzyıllar sonra birinin bu sözcükten yola çıkarak bir anlatı yazmaya kalkışacağını bilemezdi elbet. Saltanatı süresince boğaz kesenlerin, kesilen boğazların bir gün tarihçiler tarafından araştırılıp gün ışığına çıkarılacağını... (Gürsel, 2018: 14).

Romanın başlangıcında Marcel Proust'un *Geçmiş Zamanın Peşinde (1913)* adlı eserinden romanın başında epigraf olarak kullanılan şu alıntı da herhangi bir tarih metninde görülemeyecek, ancak bir roman kurgusunda görülebilecek bir durumu metinsel gönderme ile vurgular:

Ve Swann, Bellini'nin yaptığı portreden tanıdığı II. Mehmed'i kendine çok yakın hissediyordu. İstanbul fatihi, Venedikli biyografinin anlattıklarına bakılırsa, tutkuyla sevdiği bir cariyenin saplantısından kurtulabilmek için onu kendi elleriyle hançerlemiş, böylece kafa esenliğine kavuşabilmişti (Gürsel, 2018: 1).

Gürsel'in, Proust'tan yaptığı bu alıntı, Fatih'in İstanbul'a olan sevgisini bir kadına olan tutkusuyla özdeşleştirir. Romanın kurgusu, paralel iki anlatı şeklinde ilerler. İlki, yazar Fatih Haznedar'ın şimdiki (güncel) zaman olan 1980'de *Boğazkesen* romanını yazması. İkincisi de yazar Haznedar'ın roman içinde yazdığı tarihî kurgulardır. İstanbul kuşatmasını anlattığı tarihî kurgunun içine yerleştirdiği "Seyir Kâtibi Nicolo'nun Günlüğünden" başlığı altında çerçeve hikâye olarak aynı konuya vurgu yapar. Bu üç farklı kurguda da İstanbul bir kadınla özdeşleştirilir: Proust'un alıntısı, Fatih'in İstanbul aşkı, kadınlar üzerinden tarihi kurgular bu üçlü halkayı oluşturur. Fatih Haznedar, Fatih'in sevdiği cariyesi Bizanslı İrini'ye tutkuyla bağlı olduğu için onu öldürdüğünü dile getirirse de bu tezini çürütür: "Gerçekte Mehmed'in yaşamında hiçbir kadını tutkuyla sevmediğini bilsem de. Ne güzel kahramanlarımın tümü öldükleri yaşta (Gürsel, 2018: 233). Ölüm ve İstanbul ilişkisi, kent ve kadın bedeninin bir aradalığından ilham alan arzu ve tutkunun yansımaları olarak eserdeki hemen her kişi dolayısıyla dokunulan, dolayısıyla metnin tümüne sinen temel bir tema olarak imgeleştirilir. Bu imge Fatih'te Bizanslı İrini, Seyir Kâtibi Nicolo'da Bizanslı kadın, Fatih Haznedar'da ise Deniz'dir. Bu üç örnek üzerinden arzu ve tutku, üç ayrı zamanda geçen üç ayrı öyküye yerleştirilerek sarmalanır, eserin de sarmal yapısına ciddi malzeme taşıyan kurgunun sürükleyiciliğini üstlenen temel harç işlevini üstlenir.

Tarih, aynı konuda yazılmış farklı tarihi romanlarda yazarın hayal dünyasına göre değişiklikler gösterebilir. Tarihsel gerçeklik önce tarihçinin, daha sonra da romancının yazma aşamasındaki kurgusuna tabi olur (Çelik, 2002: 50-54). Aktulum, romanın tarihle olan ilişkisinin bir yeniden yazma yöntemine yaslanılarak kurgulanmasında uyarılama, alıntılama, anıştırma, yalın gönderme, taklit, öykünme, çeviri, vb. biçimsel ve anlamsal dönüştürme yöntemleriyle ciddi bildirimler vermek, roman kurgusunu sorunsallaştırmak, türü tekniklerle tarihsel olanın yeni bir gözle algılatılmanın hedeflendiğini söyler (2015: 7). Gürsel, *Boğazken*'de tarihi yeniden kurgular. Bu yeniden kurgulamada İstanbul'un kuşatılma ve ele geçirilmesi tahkiye edilirken tarihi belgelere, Hz. Muhammed'in İstanbul'un fethi ile ilgili olduğu kimilerince varsayılan hadisine, *Kuran-ı Kerim*'e, *Mesnevî*'ye, *İskendernâme*'ye, *İncil*'e, efsane ve menkıbelere göndermelerde bulunulur.

Gürsel, Seza Yılcıoğlu'na romanının oluşumu hakkında şunları söyler:

*Boğazkesen* iki eksen üzerine kurulu bir roman. Roman ilerledikçe bu iki eksen önce kesiyor, sonra iç içe geçiyor. Romanın tarihsel kısmı için Osmanlı ve

Bizans kaynaklarına başvurduğum. Sadece belgesel bilgilere dayalı bir roman yazmak imkânsız olduğu için 15. yüzyılı başarıyla yansıtan bir ortam ve atmosfer yaratmaya çalıştım. Bir tarih kitabı değil bir roman yazdım. Ayrıca okur başkahraman Fatih Haznedar'ın dünyasının içine girdikçe, romanın yazarının dünyasını da keşfediyor, böylece Fatih Haznedar'ın başına gelenleri öğreniyor (Yılancıoğlu, 2014: 260).

Postmodern tarihsel romanda odak, olayın gösterim biçimi üzerinedir (Aktulum, 2015: 10). Gürsel'in romanı iki addan oluşur: “*Boğazken*” ve “*Fatih'in Romanı*”. Kapaktaki Fatih resmi, içindekiler kısmının vakayinâme düzeninde oluşturulması, on iki bölümden oluşan eserin altıncı bölüme kadar paralel iki anlatı şeklinde ilerlemesi, yazar Fatih Haznedar'ın güncel zamanda geçen anlatısının 1.-12. bölümler arasında kurgulanması, eserin yapısının birinci aşamasını şekillendirir. İkinci aşamada ise Fatih Haznedar'ın oluşturduğu tarihî kurgular ise Gürsel'in de yukarıda dile getirdiği gibi altıncı bölümden sonra paralel yapı terk edilir, iç içe roman dokusuna geçilir. Haznedar'ın anlatısında tarihsel kurgu oluşumu ve esin kaynakları dağınık bir yapı arz eder.

Postmodernist roman tarihe yönelirken tarihî romanın idealist dünyasını sıradanlaştırır, gündelik hayat içindeki sıradan insanı da ele alır. Postmodernist romanın tarihî kişilikleri, tarihin oluşumuna büyük katkıları bulunmayan, belirgin bir statünün sahibi olmayan kişilerdir. Bir başka deyişle onlar tarihi kuran değil; sadece yaşayanlardır (Sayzek, 2002: 508). Gürsel de tarihi idealize eden ve ‘tarih yapan’ kişiler üzerinden yürüyen tarihi romanların aksine, sıradan kişileri anlatırken tipik bir postmodernist bir tutum geliştirir. “Bu bölüm Kaptan Antonio Rizzo'nun nasıl tutsak edildiğini ve acıklı sonunu işte onları anlatır” kısmında Kaptan Antonio'nun Venedik'teki hayatı çocukluğundan başlatılarak anlatılır. Bu hikâyede orta yaş üstü olan kaptanın Nefeli adlı Rum sevgilisine ve denize sevgi ve bağlılığı aktarılır. Osmanlı ordusuna esir düşen Antonio gördüğü işkence neticesinde trajik şekilde ölür. Romanın büyük bir kısımda yer edinen Seyir Kâtibi Nicolo'nun günlüğü, onun şimdisini ve geçmişini anlatırken eserin kurgusunu güçlendiren alt öykülerden biri olur.

### 3. Üstkurmaca

Üstkurmaca (Metafiction) terimi, ilk kez Amerikalı William H. Grass tarafından *Fiction and the Figure of Life* (1971) adlı eserde kullanmıştır. Üstkurmacanın tarihi Avrupa edebiyatlarında 17. yüzyıla kadar geri götürülür. Üstkurmaca, anlatı içinde anlatının araştırılması, yazılmakta olan metnin oluşum sürecinin okuyucuyla paylaşılması (Aytaç, 1999: 207) olarak anlaşılabilir. Bu teknik postmodernist romanda sıklıkla tercih edilir. Modernist edebiyat somuttan soyuta, dıştan içe yönelirken 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra görülmeye başlayan postmodernist edebiyatta edebi



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

eserler iç ya da dış dünya, soyut-somut olanın dışında bir seyir izler. Yazar-anlatıcı metnin kurgulanma sürecine okuru tanık ettirir ve anlatı sorunlarını onunla tartışır (Ecevit, 2001: 97-98).

Postmodernist romanlar, “yansıtmacı geleneği sürdüren modernist romanların” karşıtıdır. Bu nedenle onlardan farklı özellikler gösterirler. Metnin kurmaca olduğu her aşamada hissettirilir. Böylece metnin yazılma süreci aynı zamanda romanın ana konularından biri haline gelir. Geleneksel tarzda yazılan eserlerdeki gerçeklik, yazarın da içinde soluk alıp verdiği realite iken postmodernist anlatıda kurmaca evrende başlı başına bir gerçeklik olarak algılanır, gerçeklik ile fantastik olan ile iç içe bazen de birbirinin yerine geçer, anlatıcı öne çıkar çıkar, çok kez çoğullaşır (Sazyek, 2002: 493-500). *Boğazkesen*, üstkurmaca tekniğinin çok yoğun işlendiği bir anlatıdır. Yazar, *Mesnevi*, *Binbir Gece Masalları*, *Mantık-al Tayr* gibi Doğu klasiklerini çerçeve hikâye içinde örer, bunu üstkurmaca ile sentezler.

Romanın birinci bölümünde yazar Fatih Haznedar, okuyucuya yazacağı metin hakkında bilgi verir. Yazarın özel hayatına dair kesitler sunar. Eşiyle Paris’ten İstanbul’a geldiği seyahati anlatır. Bu romanı yazmak için bütün belgelerin hazır olduğunu, fakat Topkapı Müzesi’nde bir hafta arşivde çalışacağı için Paris’teki üniversite derslerine geç başlayacağını dile getirir. Burada hem eserdeki kurgusal yazar Fatih Haznedar’ın, hem de gerçekteki yazar (Nedim Gürsel’in) yazma serüveninin iç içe geçtiği görülür:

Uzun süre sabahları erken kalktım. Yazmak için. Ama bir gün her şeyi yüzüstü bırakıp bu eski yalının bir odasına sığınacağımı, her sabah dağılan sisle birlikte başladığım güz günlerinin dışarıda, cumbanın altından akıp giden Boğaz’ın ayna suları gibi beni beklenmedik girdaplara, yüzeyde beliren kabarmaların dipteki derin oluşumlarına çekeceklerini bilseydim bu anlatıyı yazmaktan vazgeçerdim... (Gürsel, 2018: 13).

Romanın ikinci bölümü, aynı zamanda yazar Fatih Haznedar’ın anlatısının ikinci kısmını oluşturur. Haznedar numaralandırılmış bölümlerde kurguladığı tarihî gerçeklerin hikâyelerin arka planını anlatır. Bu bölümde yalıda Boğaz’a karşı ilk bölümü bitirmenin huzuruyla sigara içer. Suda çırpınan bir yunus balığını görünce görünce sonraki bölümde bir savaş tutsağının çırpınısını, acıklı sonunu yazacağını dile getirir. Kaptan Antione’ın trajik hikâyesi, üçüncü kısımda tarihsel belgelerden esinlenerek yazılır. Haznedar, “Bizanslı tarihçi Dukas’ın kazıkta can çekişirken gördüğü Venedikli kaptan hakkında hemen hiçbir şey bilmediğim için ona bir yaşamöyküsü uydurmak gerektiğini düşünmüştüm...” (Gürsel, 2018: 41), der. Haznedar, tarihi belgelerde tutsak bir kaptanın kazığa oturtulduğuna rastladığını, gerisini kurguladığını dile getirir. Kendisine misafir gelen Deniz isimli kadınla yaşadığı tensel birliktelikten sonra yalnız kalınca dört duvara sıkışmış gibi huzursuz hisseden

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

yazar, sonraki bölümün konusunu kendi isteğiyle zindanın duvarlarını ördüren Çandarlı Halil olarak belirler.

Yazar Haznedar, üçüncü kısım olan “Bu bölüm Veziriazam Çandarlı Halil Paşa’nın sonunu işte onu anlatır” başlıklı bölümde, Türkmen Çandarlı soyundan gelen sadrazam Halil Paşa ile Fatih Sultan Mehmed ilişkisini, İstanbul’un fethini, vezirin kurnazlıklarını ve ölümünü anlatır. Burada tarihsel verilerin yeniden kurgulandığı gözlenmektedir. Gürsel, yazar Haznedar’ın yazma sürecini dördüncü bölümde de sürdürülür. Yalıdan çıkıp vapurla İstanbul turu yaparken zihni yazma eylemi ile meşgul olur:

Bu kentteki tek nedenim Boğazkesen’di. Romanımı yazmak için gerekli tüm belgeleri, notları, tarih kroniklerini toplamıştım. Yalıda, cumbalı odanın raflarında gelişigüzel yığılmış, bir anlatının somut dünyasına, o dünyada yaşayan, soluk alıp veren kişilerin alnyazılarına dönüşecekleri günü sabırla bekliyorduk. Kitabımın iskeletini oluşturan başka kitapları, özellikle de eski elyazmalarını anımsayınca biraz rahatlar gibi oldum... (Gürsel, 2018: 73).

Yazar Haznedar, numaralandırılmış bölümlerde anlatıyı deşifre ederken kurgunun esin kaynağını da anlatır. Dördüncü bölümden sonra gelecek olan “Bu bölüm İstanbul’un kuruluş efsanelerini işte onları anlatır” adlı kısım önceki bölümde okuyucuya sunulur. Yazar İstanbul gezisinin sonunda Fatih Kitaplığı’nda İstanbul’un efsanelerini anlatan bir el yazması okur. Bu kitap, sonraki bölümün içeriğinin kurgulanmasında ilham kaynağı olur. Yazar Haznedar’ın kendisini anlattığı numaralandırılmış beşinci bölümde, Fatih Kitaplığı’ndan Fatih Külliyesi’ne giderek Fatih’in türbesini ziyaret eder. Oradan Çiçek Pasajı’ndaki bir meyhanede zaman geçirir. O gece yalıya dönmez, geceyi Tepebaşı’ndaki bir otelde geçirir. Yalıda olmadığı için *Boğazkesen*’i yazamadığını, kafasını toparlayamadığını, iç sıkıntılarını, anlatıyla ilgili sorunlarını dile getirir. Ayrıca yazar Haznedar’ın kendini anlattığı, anlatıyı deşifre ettiği bu bölümlerde de üstkurmaca içinde üstkurmaca vardır. Yazar otobiyografik kurgusunda da ziyaret ettiği Fatih Sultan Mehmet’i hayali bir şekilde konuşturur.

Resimlerdeki gibi sakallı, soluk. Şimdi sandukasının içinde doğrulsa, kalkıp türbenin kapısını açsa, bana doğru gelse, kucaklasa... Ya da yanına çağırsa beni, ‘sayende canlandım. Canıma can kattın, nabzımı tuttun kalemle. Sana bir can borçluyum, yeni bir hayat’ diye mırıldansa. Ama değil mırıldanmak, dudaklarını bile kıpırdatamaz. Ölüler konuşamaz çünkü... (Gürsel, 2018: 86).

Yazar, Fatih’e *Boğazkesen*’in kurgusu hakkında yorum yaptırır. Bu bölümde Fatih ile ilgili gezi ve izlenimlerinden yola çıkarak bir sonraki “Bu bölüm Fatih Sultan Mehmed’in kendi yaptırdığı külliye hali nicedir işte onları anlatır” bölümünün arka planını ve esin odağını açıklar. Haznedar’ın

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

yazdığı tarihî kurgunun son bölümü “Bu bölüm İstanbul’un kuşatılmasını ve fethini işte onları anlatır” başlığını taşır.

İstanbul kuşatmasını da okuduğu yazmalardan kurguladığını söyler. Romanın iki anlatı şeklindeki altıncı bölüme kadar paralel bir şekilde ilerlemesinin bir nedeni de üstkurmaca tekniğidir. Yazar Haznedar, altıncı bölümden sonra gerçek tarihten aldığı şahsiyet ve olayları yeniden kurguladığını dile getirir. *Boğazkesen*’in arka planı olan Haznedar’ın romanı yazma aşamasındaki bölümde kurgulanan tarihî kurgu parçaları, esin kaynağı, yeniden oluşturduğu kısımları, tarihin bir kurgu olduğunu ve bunun tekraren kurgulanabildiğini okurla paylaşır. Ana metnin fonunda, biçiminde yer alan üstkurmaca roman içerisindeki bütün anlatıcıların anlattığı olaylarda da kendini deşifre eder. Anlatıcılar bunun bir kurgu olduğunu okura sürekli tekrar eder. Dış gerçeklikteki yazar Gürsel’in romanını deşifre etmesi, Anlatıcı-yazar Haznedar’ın tarihî kurgularını deşifre etmesi, Seyir Kâtibi Nicolo’nun günlüğünü aktarırken kendini deşifre etmesi, Nicolo’nun günlüğündeki Tursun Bey’in günlüğünü deşifre etmesi, üstkurmacanın romandaki hemen her alt anlatı parçasına işlendiğini gösterir.

#### 4. Oyunsuluk

Roman bütünde kurgu, biçim, içerik açısından oyunsu bir atmosfere sahiptir. Yazar Haznedar, bir anlamda anlatıyı deşifre ettiği kısımlarda kendi yaşamını da otobiyografik şekilde aktarır. Kaldığı yalıda kurgu için esinlendiği malzemeyi, tarihî belgeleri, hislerini, aşklarını, cinsel yaşamını öğreniriz. Diğer taraftan kurguladığı tarihî anlatılarda ve bu anlatıların içine yerleştirilen çerçeve hikâyelerle metinlerarası göndermeler yapar. Romanda “Bu bölüm İstanbul’un kuşatılmasını ve fethini işte onları anlatır” kısmı yazarın isimlendirdiği son tarihî kurgudur. Bu bölümün içinde Venedik asıllı içoğlan Nicolo’nun (Selim) günlüğünden İstanbul kuşatmasını öğreniriz. Savaş sürerken birden “ölürsem bu günlüğü bulan hayırla ansın...” diye sonlandırılır. Bu kısımdan sonra yedinci bölümde yazar, Nicolo’nun ölümünün kendi elinde olduğunu, çizilen bu karakteri isterse onu öldürebileceğini söyler. Bunu kanıtlamak için de İstanbul kuşatmasını anlatır, Nicolo’nun babasının annesinin aşığı tarafından öldürüldüğünü, Nicolo’nun İstanbul ile özdeşleştirdiği Bizanslı kadına sahip olmak isterken kadın tarafından hançerlenerek öldüğünü anlatır (Gürsel, 2018: 209-220). Gürsel, bu romanda iki anlatı toplamını paralel ilerletir. Biri tarihi geçmişe dair kurgulanan anlatılardır. Diğerisi ise yazar Haznedar’ın, romanı kurgulayışı, yazma aşaması, okuyucuya anlatıyı deşifre ettiği şimdiki zamandır. Bu, yedinci bölümde yazarın eşinin arkadaşının arkadaşı olan Deniz’in 1980 darbesi dolayısıyla ona sığındığı zamandır. Deniz’in ona sığınması eserin anlatı zamanını oluşturur. Bu bölümde yazar Haznedar, Nicolo’nun hikâyesinin sonunu kendi anlatısına

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

aktararak bir kez daha bunun bir oyun olduğunu gösterir. Aşağıdaki alıntı, aynı zamanda İstanbul'un fethine ilişkin gerçeklik, efsane, uydurma ve yalanların iç içe geçişini, bundan dolayı tarihsel bilgiye olan güven sorununu ortaya koyar:

Osmanlı vakanüvislerinin de anlattıkları buna benzer daha nice olayı yazmaya kalkışsam Nicolo'nun sonunu merak edenlerin sabrı tükenebilir. Bu nedenle sözü hemen içöğlanı Selim'e getirmek istiyorum. Yoksa İstanbul'un fethiyle ilgili gerçeklerin sonu gelmez. Yalnızca gerçeklerin mi? Efsanelerin, sonradan uydurulmuş yalanların da... (Gürsel, 2018: 213).

Romanın başından beri sürmekte olan paralel ikili anlatı düzeni yedinci bölümden sonra bozulur. Romanın yedinci bölümden sonuna kadar (on ikinci bölüm) aynı teknik kullanılır. Bu kısımlar, yazar Haznedar'ın kendini anlattığı kurguda tek bir akış halinde ilerler. Yazar Haznedar daha önce düzenli başlıklarla kurguladığı tarihî anlatıları burada ruh halleri çerçevesinde kurgular. Anlatı kişileri Haznedar'ın rüyalarında, ya da eserin herhangi bir anında kulağına "beni de yaz" diye fısıldar. Burada okur, yazar Haznedar'ın kişilerini zihninde dönüştürmelerine, onları yazma sürecine tanık ettirilir.

Eserin yedinci bölümüne kadar Nedim Gürsel, yazar Haznedar'ı ve onun tarihsel kurgusunu paralel işler. Bu paralellik üç katmanda bozulur: Gürsel'in kurgusunda, Haznedar'ın kurgusunda, Haznedar'ın kurgusundaki anlatıcıların aktarımında. Böylece roman her katmanında okuyucuya bir kurgu ile karşı karşıya olduğunu hatırlatır. Eser, temelde oyun içinde oyun olarak kurgulanır. Bu oyunsuluk, okuru anlatının yazılış sürecine dahil eder, okuru gerçeklik karşısında şüpheye düşürür ve anlatının kodlarının anlaşılmasına da zemin hazırlar. Yazar Haznedar'ın zihin karışıklığını ortaya koyan şu sözleri, eserin oluşum sürecinde olup bitenler hakkında bilgi verdiği gibi, oyunsuluk ile karşı karşıya olduğumuzu açığa çıkarıyor:

Yazmak istediğim bölümler bunlardan ibaret değildi. Ama bir süre sonra her şey karışmaya başlıyor, bir olayı ya da bir sahneyi düşlerken imgelemim bir başkasına atlıyor, tam bir diyalogu, benzersiz olmasına çalıştığım bir betimlemeyi tasarlarlarken öykülerini anlatamadıklarımın önce biri, sonra birkaçı, giderek tümü birden söze karışıyorlardı. 'Beni de yaz! Beni de yaz' diyen seslerini duyuyordum... (Gürsel, 2018: 250).

Yazar Haznedar, on ikinci bölümde tarihsel kişilerini yeniden kurgularken onların neden ölmediği konusunda giriştiği spekülasyonla oyunsuluğa devam eder:

Yaşatmaya çalıştığım, oysa çoktan ölmüş olan bu insanların – Boğazkesen'in bundan beş yüz yıl önce yaşamış kahramanlarının – kurmaca dediğimiz o tuhaf etkinliği sayesinde canlanmalarını garipsiyordum doğrusu. Onlar yaşayıp ölmüşlerdi... Üstelik eceliyle ölmemişti hiçbiri... Kitaplardan okuduğumuz kadarıyla tarih öldürmüştü onları... (Gürsel, 2018: 255).

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

Oyunsuluğa eserin son bölümünde de devam eden Yazar Haznedar, *Boğazkesen* romanının ‘deniz’ yüzünden “ipinin kaçtığı” söyleyerek kelime oyunu yapar. Deniz, yazarın Rumeli Hisarı yalısından görebildiği Boğazkesen olarak bilinen Anadolu Hisarı kıyıları, yani İstanbul’dur. Öte yandan 12 Eylül darbesi döneminde yazarın yaşadığı yalıya sığınan sevgilisi Deniz’dir. Bu kelime oyununda, bir kent ve bir kadın, ortak bir zaman ve zeminde yazarın odakta olduğu bir yaşam kesitinde birleşir: İstanbul ve Deniz iç içe geçen bir aşk öyküsünün mekân ve kişileri olarak eserin şimdiki zamanında birleşir. Yazarın zihin bulanıklığı eseri muğlâk bir sona ulaştırır. Ancak eserin tarihsel olana dönük anlatı katmanında başka kadın ve İstanbul aşkları da vardır. Fatih’in İstanbul’a olan tutkusu eserin ilk epigrafında kadın imgesiyle verilmişti. Fatih ve cariyesi İrini, Nicola ve sahip olmak istediği Bizanslı kadın eserin ilk bölümlerinde yer almıştı. Fatih Haznedar’ın Deniz ile yaşadığı aşk, kadın, kent ve deniz üzerinden imgeleştirir. Bu imgede güçlü bir erkeğin bir kadına ve ikisi de dışıl olan bir kente ve denize hükmetme arzusunun yansıması olarak karşımızda durmaktadır. Gürsel’in bu üçlü öyküyü birleştirerek yazarsal gücü ile okurun karşısına çıkması, eserin muğlâk sonu ile duyurulmuş olur. Bu muğlaklık aynı zamanda postmodern anlatılarla daha çok öne çıkmaya başlayan tarihsel gizem, merak, serüvene de aracılık eder.

### 5. Çoğulculuk

Eserin belli bir bölüme kadar ikili bir kurgu üzerinden inşa edildiği yukarıda belirtilmişti. Yazar Haznedar’ın şimdiki zamanda ve kurgu içinde ilerleyen metni, birinde yazarın (Haznedar) metni kurguladığı şimdiki zaman diğeri ise kurgu içerisinde kurguladığı tarihi anlatılardır. Bu anlamda iki kurguda iki farklı anlatıcı söz konusudur. Yazarın tarihsel kurgusundaki son bölüm olan “Bu bölüm İstanbul’un kuşatılmasını ve fethini işte onları anlatır”da farklı anlatıcılar eşliğinde gerçeğin değişkenliği algılanıp kurgulanır. Bu bölümde yazar (Haznedar) bir önceki 6. bölümde kendisini saklamadan “İstanbul’un kuşatılmasını ve fethini anlatan bölümü yazmaya başladım” (Gürsel, 2018: 144) diyerek kurguladığı anlatıdaki anlatıcıyla farklıdır. Bu bölümde daha önce bulunan tarih kurgularındaki kişiler yer edinir. Romanın başlarında yer edinen “Bu bölüm Veziriazam Çandarlı Halil Paşa’nın sonunu işte onları anlatır”da anlatılan Sadrazam Halil’in ölümü anlatılırken nedeni açıkça belirtilmez. Bu bölümde tekrar Sadrazam Halil ile Fatih Sultan Mehmet arasındaki soğukluk anlatılır. Çünkü sadrazam İstanbul kuşatmasına karşı, “derviş takımı ve devşirmelerle” hareket eder. Bu bölümde çerçeve hikâyeye tekniğiyle anlatıcılar artar. “Sevir Kâtibi Nicolo’nun günlüğünden” başlığıyla bu bölüme İstanbul kuşatmasını anlatan bir günlük yerleştirilir. Bu günlük, “Bu bölüm Kaptan Antonio Rizzo’nun nasıl tutsak edildiğini ve acıklı sonunu işte onları anlatır” bölümünde Rizzo’unun gemisinde onunla beraber tutsak edilen seyir kâtibi Nicolo’nundur.

Nicolo İslâm dinini benimseyip sarayda içöğlan Selim olarak yaşamını sürdürürken kuşatmanın yakından bir izleyicisi olarak olayları bize aktarır. Çoğu zaman tarafsız bir gözlemci olduğunu dile getirir. Nicolo’nun günlüğünden İstanbul kuşatmasını öğrenirken metin içerisinde Fatih Sultan Mehmet’in divanını hazırlayan Tursun Bey’in de bir tarihî günlük tuttuğunu öğreniriz. Böylece bu bölümde İstanbul kuşatmasının farklı üç anlatıcı tarafından aktarıldığını görürüz. Yazarın bu tutumu, tarihin farklı kişiler tarafından farklı şekillerde kurgulandığını okuyucuya sunmasından öte gelir. Nicolo, Tursun Bey’e başından geçenleri anlattığında, bir Osmanlı vakanüvisi olarak bunların onun işine yaramayacağını dile getirir.

Ona her şeyi anlattım. Gemimizin Boğazkesen'den atılan bir top güllesiyle nasıl batırıldığını, Kaptan Antonio Rizzo'nun kazıkta nasıl can verdiğini, Cihannüma Kasrı'nda geçirdiğim günleri, her şeyi bir solukta anlattım. Beni dikkatle dinledi. Anlattıklarımın dışı dokunur bir şey çıkmayacağını, yazmakta olduğu tarihe yalnızca Sultan Mehmed'in fetihlerini koymakla, onun kahramanlıklarını övmekle yükümlü olduğumu söyledi... (Gürsel, 2018: 195).

Gürsel'in iç içe çerçeve hikâyelerle çoğalttığı anlatıcılar farklı niteliklere sahiptir. Nicolo, Osmanlı'ya esir düşen bir Venedikli, sonradan Selim adını alıp Fatih'in içoğlanı olarak sarayda yer alır. Tursun Bey Osmanlı'nın tarih yazarıdır. Fatih Haznedar 1980'de romanda günümüz tarih yazarıdır. Gürsel de postmodern tarihî roman yazarı olarak son anlatıyı oluşturan kişidir. Bu şekilde farklı dört anlatıcı tarafından İstanbul'un kuşatılmasını farklı yorumlarla okuruz.

## 6. Metinlerarasılık

Metinlerarasılık, yansıtmacı, modernist ve postmodernist tarzların ortak ögesidir. Ögeye bakış açıları farklıdır. Yansıtmacı romanda metinlerarasılık, yazar merkezli iken öteki iki tarz da metin merkezlidir. Postmodernist romanda metinlerarasılığın işlevi çok farklıdır. Metinler artık bir oyunun parçası durumundadırlar. Ne dış ne iç gerçeklik önemszenir. Roman bir sanal gerçeklik ortamı (simülasyon\*), çoğulcu bir sentez (diyaloji\*\*) olarak görülür. Postmodernist yazar, metinlerin sanal gerçekliği içinde, anlatılar arası geçiş yapar (Sazyek, 2002, 501-503).

Metin ise, daha önce başka yazarlar tarafından yazılmış metinlerden izler taşıyan metinlerarası (intertextual) bir doğayla bütünleşerek gelişir... Bu yazı evreninin odağında eski metinlerin kişileri, Hamlet'ler, Macbeth'ler, Don Kişot'lar kol gezmektedir. 20. yüzyıl edebiyatının bu yeni doğasında yazar-anlatıcı yalnızca kurgulamıyor, metni nasıl kurguladığı konusunu malzeme olarak ele alıp onu ikinci bir düzlemde yeniden kurguluyordur. Yazarın/anlatıcının/okurun hep birlikte metnin içinde yer aldıkları, giderek birer roman kişisine dönüştükleri bir ortamda konu, metnin neyi anlattığı değil, nasıl kurgulandığıdır artık (Ecevit, 2001: 98).

Edebi olan ve olmayan teknik metinler de dışı kapalı değildir. Metnin dokusuna farklı disiplinlerdeki metin parçaları katılabilir. Dilin bütüncül bir deney olduğu bu şekilde kanıtlanır (Aytaç, 1999: 231). Genellikle postmodernist anlatılarda kullanılan bir anlatım tekniği olan metinlerarasılık, postmodern edebiyat kuramında parodi ve pastiş gibi terimlerle ele alınır (Korkmaz, 2017: 72). Gürsel, *Boğazkesen* romanında ağırlıklı olarak klasik metinler olmakla beraber yeni

\* Simülasyon: Benzetim (TDK).

\*\* Diyaloji: Hakikatin gerek formel gerekse tarihsel olarak sıfır noktasından yola çıkılarak kurulamayacağını, aksine nesnenin tarihi ile ve ona yönelmiş olan bakış açıları ile girilen ilişki içerisinde, çok taraflı olarak kurulabileceğini imler (İlim, 2017, 205).



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

edebiyat metinlerinden de yararlanır. Roman bir metinler mozaği olarak görünse de aynı konu ve amaç için ortak bir paydada buluşur. Bu anlamda yazar metinlerarasılık tekniğini baskın olarak parodi ve pastişle başarılı bir şekilde işlese de metin farklı okumalara açıktır. Bu araştırmada parodi ve pastiş üzerinde durulacaktır.

### 6.1.Parodi

Parodi, postmodernist romanda belli bir türün konusunu örnek alır. Pastişte belli bir türün üslûbu, anlatımı esas alınırken parodi konuyu esas alır. Parodi, yapı konumundaki pastişin konu/içerik bazındaki benzeridir. Parodi önceki metinden sonraki metni yaratır. Bir metni yeni bir metin yaratmak için kullanır. Parodi iki biçimde uygulanır. Birincisi, yazar örnek aldığı ana metni konusunu dönüştürerek eserine uygular. İkincisinde ise kısmî nitelikli parodi, metne ait bir parça, cümle, başlık özgün yapısıyla yeni metne aktarılabilir. Epigraf olarak da kullanılır (Sazyek, 2002: 5007). Gürsel de romanın başlangıcında Marcel Proust'un *Geçmiş Zamanın Peşinde (1913)* adlı eserinden alıntıladığı pasajı epigraf olarak kullanır ve böylece metnin içeriğine dair göndermede bulunur.

“Ve Swann, Bellini'nin yaptığı portreden tanıdığı II. Mehmed'i kendine çok yakın hissediyordu. İstanbul fatihi, Venedikli biyografinin anlattıklarına bakılırsa, tutkuyla sevdiği bir cariyenin saplantısından kurtulabilmek için onu kendi elleriyle hançerlemiş, böylece kafa esenliğine kavuşabilmişti”

Proust'tan alınan bu epigraf metnin ana konusuna gönderme yapar. Nitekim daha önce dile getirdiğimiz gibi İstanbul tutkusu kadınla özdeşleştirilir. Buradaki kadın imgesi üzerinden İstanbul tutkusu belirginleştirilir. Ölüm ve tutku metnin bütün yapısında işlenir. Gürsel, Proust'un geçmiş zaman anlayışından etkilenir. Bu metnin parodisini romanın çok katmanlı yapısına yerleştirir. Gürsel, *Boğazkesen* romanında farklı anlatılarla Proust'un metindeki konusunun parodisi yapar. Bu eserde, Fatih-cariye, Nicolo-Bizanslı kadın, yazar Fatih Haznedar-Deniz, Gürsel-Boğazkesen ikilemleri üzerinden parodi yapılır. Bellini'nin resmindeki Fatih Sultan Mehmet'in heybetli duruşunun parodisi de yapılır.

Peki Fatih Sultan Mehmed – o vakit Fatih'ti- saltanat kayığıyla Üsküdar'a geçerken, Bellini'nin resminden tanıdığımız tat düşkünü güzel ağzının, siyah sakallarının köpük içinde kalacağını, damla hastalığından şişmiş şehvetli parmaklarıyla bir minyatürde tutup kokladığı gülün-hasbahçeden koparılmış üç yapraklı imparatorluk gülünün-solacağını da biliyor muydu? Bilmiyordu elbet (Gürsel, 2018: 15).

Birinci bölümden sonraki “Bu bölüm Sultan Mehmed Han Gazi'nin Boğazkesen'i nasıl yaptırdığını işte onları anlatır” kısmında Fatih Sultan Mehmet'in Boğazkesen (Anadolu Hisarı) yapması anlatılır. Bu kısımda tarihi metinlerin parodisi yapılır. Özellikle Hz. Peygamberin

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

İstanbul'un fethi üzerine olan hadisi, Fatih'in Hz. Muhammed'i rüyasında görmesiyle giriştiği İstanbul fethi, romanda ironik bir anlatımla aktarılır.

Birden, ağarmaya başlayan gökyüzünde bir yıldızın kaydığını gördü. Bizans'ın sonunu haber veriyordu belki de. Bu sabah temele konacak ilk taşla başlayacak sonun müjdesini. Hazreti Peygamber'in, Kostantiniyye'yi fethedecek asker için söylediklerini anımsadı... (Gürsel, 2018: 20).

Roman numaralandırılmış ve isimlendirilmiş bölümlerle ikiye ayrılır. Numaralandırılmış bölümler yazarın (Haznedar) konuştuğu, isimlendirilmiş kısımlarda ise anlatıcının konuştuğu bir paralellikte altıncı bölüme kadar devam eder. İsimlendirilmiş altı bölümde belli eserlerden yapılan alıntılarla sayfa başında epigraf kullanılır. "Bu bölüm Sultan Mehmed Han Gazi'nin Boğazkesen'i nasıl yaptırdığını işte onu anlatır" başlıklı ilk kısmında Âşıkpaşazade'nin *Tevarihî Âli Osman*'ından, "Bu bölüm Kaptan Antonio Rizzo'nun nasıl tutsak edildiğini ve acıklı sonunu işte onları anlatır" başlıklı ikinci kısımda Nicolo Barbaro'un *Kostantiniyye Muhasarası Ruznamesi*'nden, üçüncü kısımda "Bu bölüm Veziriazam Çandarlı Halil Paşa'nın sonunu işte onları anlatır" da Âşıkpaşazade'nin *Tevarihî Âli Osman*'ından, dördüncü kısımda "Bu bölüm İstanbul'un kuruluş efsanelerini işte onları anlatır" Gelibolulu Ahmed Bican'ın *Dürri Meknun*'undan, beşinci kısımda "Bu bölüm Fatih Sultan Mehmed'in kendi yaptırdığı külliyyede hali nice dir işte onu anlatır" Nedim'in *İstanbul Kasidesi*'nden, altıncı kısımda "Bu bölüm İstanbul'un kuşatılmasını ve fethini işte onları anlatır" Cafer Çelebi'nin *Mahrusai İstanbul Fetihnamesi*'nden alıntılarla oluşturulur. İsimlendirilmiş tarihî kurgulardan oluşan bölümlerin hepsinde kullanılan epigraflar alınan metnin konusunu işler, bu anlamda o metinlerin parodisi de yapılır. Bütün epigraflar Proust'un ilk alıntısıyla konu bakımında uyum içindedir.

Gürsel, "Bu bölüm İstanbul'un kuruluş efsanelerini işte onları anlatır" bölümünde başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere eski metinlerden, tarih metinleri ve efsanelerden yararlanarak Süleyman Peygamber ve Ankur, Yanko, İskender-i Zülkaryen'in İstanbul'un kuruluşundaki hadis, efsane, anlatılardaki rollerinin parodisini yaparak bu anlatımı yeniden kurar. Bu bölümde İstanbul'un yedi kez yıkılıp yeniden kurulduğunu dile getirir. "Yedi kez yıkılıp yeniden kurulan yedi tepeli kentin deniz ejderhasının alevinde yanacağına, sizleri bilmem ama ben inanıyorum..." bu anlatıda okuyucuyla konuşan, fikrini beyan eden yazar Haznedar, "sudan doğan kentin sonu ateş" diyerek Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Otuz Beş Yaş" şiirinden de küçük bir parça yerleştirir. "Su insanı boğar, ateş yakar. Ve her geçen günün bir dert olduğunu insan ancak İstanbul'da yaşarken anlar," ile sonlandırır. Gürsel, İstanbul'un kuruluşuyla ilgili önceki metinlerin parodisini yaparken ironik bir dil kullanır.

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

İnanılan farklı metinlerden yola çıkıp tarihteki üstanlatı niteliğini sarsarak bu metinlerin parodisini yapar.

İstanbul'un kuruluş efsanelerini atalarımız ve ustalarımızdan sonra bir de biz anlatalım dedik. Anlatalım da bu kentte doğup orada ölenlerin ruhları şad ola... Bunun üzerine Süleyman kuş diliyle kuşlara, cin diliyle cinlere, peri diliyle perilere, dev diliyle devlere dünyada bir eşi bulunmayan güzel bir belde bulmalarını buyurdu...Nedense tarihçilerin gözünden kaçan bu olayı bari biz dile getirelim dedik... İskender bu hiç zindanda durur mu! Bir yolunu bulup kurtuldu elbet, döndü ülkesine geldi... (Gürsel, 2018: 78-83).

Yazar, 5. bölümünde Fatih Kitaplığı, Fatih Külliyesi, Çiçek Pasajı ve Tepebaşı Otel'in arasında gezinirken geçmiş ve gelecek zaman içerisinde anılarını hatırlar. Buna metinlerarasılıkla Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Ne İçindeyim Zamanın" şiirindeki "Ne içindeyim zamanın ne de büsbütün dışında" dizelerine atıfla bu düşüncenin antitezini "hem içinde hem dışındayım zamanın"ı savunarak bu düşüncenin parodisini zaman konusunu işleyerek yapar. Romanın başındaki Proust'un anlatısına da gönderme yapar. Yazarın çocukluğu, annesi, babası, İstanbul ve Paris anılarını farklı zamanlardaki izlenimlerini öğreniriz.

Zaman bu eski duvarlar, molla, danışment ve suhte odalarının gizi, kurşun kubbelerin yalnızlığıydı. Benim dışımda, geçmişte kalmış bir gerçeklik, geri dönmesi mümkün olmayan bir şeydi. Ne gerçekliği, bir düştü düpedüz! Ama o düşü içimde taşıyor, besleyip büyütüyordum. Zaman bir parçamdı benim. Gövdemin en işlevsel uzvu, bilincimin odak noktasıydı... (Gürsel, 2018: 86).

Bu bölümde zamana metinlerarası bir atıf da Saddettin Kaynak'ın bestelediği, Zeki Müren'in seslendirdiği "Ne dert kalır ne hüznün Bir sudur akar" şarkısıdır. Eserde "Radyoda bir şarkı eski günlerden söz ediyor: 'Bir sudur akar zaman.' Doğru, bir sudur akar zaman, boğaz bir sudur akar gider. Akıp gitmeyen sözcükler yalnızca..." (Gürsel, 2018: 90). Yazar önceki anlatılarda yer alan zaman konusunun parodisini birçok farklı metin kullanarak yapar.

Yazar (Haznedar), "Bu bölüm Fatih Sultan Mehmed'in kendi yaptırdığı külliyyede hali nicedir işte onu anlatır" bölümünde birçok metin parçası Fatih Sultan Mehmet'in dünyaya hâkim olma idealinin nasıl oluştuğu, hocaları, divanı, şadırvana girişi vb. konular iç içe geçirilen eski metinler çerçevesinde bilgi verilerek gerçekleştirir. Bu anlatım tarzı Mevlana'nın *Mesnevi*'sindeki düşünceleri, kıssalar, hikâyeler, Kur'an-ı Kerim, menkıbeler vb. metinlerin çerçevesinde aktarılır. Gürsel'in anlatımındaki bu bölümde ise Fatih Sultan Mehmet, sık sık *Mesnevi*'yi okur, birkaç beyit de direkt metne yerleştirilir. Anlatıda Yunus Emre, Hacı Bayram Veli, İskendername, Kur'an-ı Kerim, Fethiye, Muhammediye vb. eserlerden alıntılar ve atıflar vardır. Fatih Sultan Mehmet ve

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

hocası Akşemsettin arasındaki sevginin Mevlâna ile Şems'in sevgisi gibi olmadığı anlatılıp onun parodisi yapılır. Bu bölümün başlangıcı Ziya Osman Saba'nın "Sebil ve Güvercinler" şiirine atıfla Fatih'in ve etrafındakilerin parodisi yapılır.

Mehmed atından indiğinde maiyetindekilere ardından gelmelerini buyurdu. Yalnız kalmak istiyordu. Zaten ne vakit buraya gelse, merdivenden çıkıp ne vakit kendini cami avlusunun geniş, ferahlatıcı boşluğunda bulsa yalnızlığı arıyordu...Şadırvanın yanındaki mermer taşlardan birinin üzerine oturdu...Benliğiyle uzlaşmış, çevresindeki mimari gibi dünyayla uyumlu, sebilden su içen güvercinler kadar rahat... (Gürsel, 2018: 95, 96).

Bu şiirin parodisi başlangıçta yapılsa da anlatının ilerlemesiyle birçok metnin parodisi yapılır, fakat temel alınan metin *Mesnevi*'dir.

Sonunda çözümü *Mesnevi*'de bulmuştu işte! Mübahasede kimin nereye oturacağı her defasında sorun oluyor, tartışma çıkıyor, onun hakemliğine başvurulduğunda ne söyleyeceğini bilemiyordu. Celaleddin'in bu sözleri soruna çözüm getirebilirdi. Bilginler ister beğensin ister beğenmesinler bundan böyle bu beyitlerin yorumuna göre oturulacaktı mübahaseye... *Mesnevi* gerçek bir hazineydi herhangi bir kitap değil. (Gürsel, 2017: 115).

Romanın 6. bölümünde yazarın (Haznedar) yazma aşamasında bir önce yazdığı "Bu bölüm Fatih Sultan Mehmed'in kendi yaptırdığı külliyyede hali nicedir işte onu anlatır" kısmında anlattığı Mimar Yusuf Sinan hakkında birçok tarihî kaynak okuduğunu, bunun neticesinde metni kurguladığını dile getirir. "Aslında yalnızca tarihsel gerçekleri değil efsaneleri, o dönemde yaşamış insanların üzerine anlatılanları da kimi zaman Boğazkesen'e eklediğim oluyor..." (Gürsel, 2018: 141). Yazar bir önceki bölümde birçok efsane ve eski anlatılara gönderme yapar. Bu bölümde de açıkça bunu dile getirir. Diğer bölüm için de "Masaya oturup lambayı yaktım. Çayımdan bir yudum alarak İstanbul'un kuşatılmasını ve fethini anlatan bölümü yazmaya başladım," (Gürsel, 2018: 144) der.

"Bu bölüm İstanbul'un kuşatılmasını ve fethini işte onları anlatır" kısmında "Mahrusai İstanbul Fetihnamesi" epigrafi ile İstanbul kuşatmasını konu alan hadisin parodisi yapılır. Kıyametin kopuşu, İstanbul'un fethi, Nuh gemisi üzerine olan hadislerin, İncil'in, tarihi metinlerin parodisi yapılarak bu konuyla alakalı metinler İstanbul kuşatması çerçevesinde yeniden kurulur. Yazar (Haznedar) bu bölümde kendisi kuşatmayı kurgularken, metin içine yerleştirdiği Nicolo'nun günlüğü, günlüğün içinde Tursun Bey günlüğünden farklı anlatıcılar tarafından bize bu tarihî olayı aktarır. Bu aktarımlarda bütün anlatıcılar bunun bir kurgu olduğunu okuyucuya anlatır. Ayrıca Gürsel kendi yazdığı *Boğazkesen* romanının da parodisini yapar.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Neyse, bu kadar şairlik yeter! Hani gördüklerimi yazacaktım! Yalnızca tarafsız bir tanığı, tanıktan da öte, kül yutmaz bir gözlemcisi olacaktım bu savaşın! İnsan alışkanlıklarından kurtulamıyor demek ki! Gemide bir başka defterim daha vardı. Boş zamanlarımda duygularımı, düşlerimi yazardım o deftere. Gitmediğim limanlardan tanımadığım ülkelerden söz ederdim. Günbatımında...Ve elbette kaptan Rizzo'nun hayalimde daha da zenginleşip güzelleşen serüvenlerinden. Bu yazdıklarımın seyir defteriyle o özel defterimin bileşkesi gibi. Öyle olduğu için de benden, Selim'in kalemini tutan ben Nicolo'dan başkası anlayamaz. (Gürsel, 2018: 177).

Gürsel, yazar Haznedar'ın kurgusunun içine yerleştirdiği Seyir Kâtibi Nicolo'nun günlüğünde, onunla kendi özdeşleşir, kendi romanın da parodisini yapar.

## 6. 2. Pastiş

Pastişin, başlangıçta kelime anlamı bir sanatçıyı taklit etmektir. Daha sonra postmodern bir teknik olarak romanda biyografi, otobiyografi, bilimsel metin vb. söylem alanlarına ya da destan, masal, halk hikâyesi, söylence gibi türlere özgü üslup öğelerini, söyleyiş tarzlarını metnin temel üslubu edinmek şeklinde kullanılır. Pastişte taklit, metnin ancak üslubuyla sınırlı kalır. Metnin konusu bu ilişkinin dışındadır (Sazyek, 2002: 501). *Boğazkesen* romanında Fatih Sultan Mehmed'in korumak istediği halde koruyamadığı, yakılan Hurufî dervişi için Yunus Emre'nin bir beytiyle gönderme yapılır. "Aşk oduna yananların külli vücudu nur olur" (Gürsel, 2018: 22). Romanda Kaptan Antione'nin anlatıldığı kısım halk hikâyesi üslubuyla aktarılır. Zaman zaman halk söyleyişleri de kullanılır:

hasret kalmış iki sevgili gibi murat alıp murat verecekler... cümbüşün yorgunluğundan yunup arınmasını bilmişti...Boğazın sularından Marmara'ya doğru süzülüyordu ki, bir burnu döndüğünde Kaptan Antonio'nun talihi de dönüverdi. Antonio bir düşten uyanırcasına irkildi ansızın... (Gürsel, 2018: 33, 34).

Romanın isimlendirilmiş üçüncü kısmında ise yazarın (Haznedar) Kaptan Antonio'nun kurgusunu anlattığı kısımda o gece Leyla ile Mecnun, Romeo ile Juliet, Kerem ile Aslı, Ferhad ile Şirin'i düşündüğünü dile getirir. Bu anlamda halk hikâyesi üslubunun etki odağını da kanıtlamış olur (Gürsel, 2018: 43). "Bu bölüm İstanbul'un kuruluş efsanelerini işte onları anlatır" bölümünde Kur'an-ı Kerim surelerinden, efsanelerden, tarih kitaplarından yola çıkarak anlatılan İstanbul'un kuruluş hikâyelerini yeniden kurarken üslup olarak da bu metinleri taklit eder. Kuran-ı Kerim'deki üslubu taklit şu şekilde yapılır.

Gökleri ve yerleri, cümle mahlukat ile Âdem'i yaratan yüce Tanrı'ya hamdolsun ki onun sevgili kulu ve elçisi Hazreti Muhammed Sallallahu Aleyhi ve Sellem Efendimiz, 'Hiç duyduunuz mu, bir kent ki bir yanı kara iki yanı deniz ola!' deyip kutsal kent İstanbul'un eşsizliğini belirtmişlerdir... (Gürsel, 2018: 77).

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

Yazar efsane üslubunu da taklit ederek halk edebiyatında kullanılan formelleri kullanır. “Yedi yıl gece gündüz demeden kireç kuyularında harç karıldı, taş yontuldu, kurşun döküldü. Yedinci yılın yedinci ayının yedinci gününde...” (Gürsel, 2018: 80). Eski metinlerdeki üslubu yazar birçok yerde hissettirir. Anlatıdaki çoğu yerde “şöyle rivayet ederler ki” ile giriş yapar. Nicolo’nun savaşta ölen Ahmet için söylediği beyit “Alev alev yanarak öldün Ahmed, boynuna saplanan bir okla Toprağın bol, makamın cennet ola!..” (Gürsel, 2018: 188). “Bu bölüm İstanbul’un kuşatılmasını ve fethini işte onları anlatır” da *Binbir Gece Masalları*’ndaki gibi bir üslup hâkimdir. Kuran-ı Kerim, İncil, Hadis, Menkıbe, Tarih, rüya vb. metinlerden yeni bir metin kurgulanırken çoğu yerde bu anlatıların üslubu da taklit edilir.

Peygamber’in hadisi şerifini duyan Mehmed’in kendine güveni iyice arttı. –O kalenin benim elimde fetholması mukkader olmuş ola! Diye haykırdı. Burc u baruları seng ü hâkden değil aheni pakden dahi olursa ateşi hışm u kahr ile eridüb mum gibi her meyliyeyim!.. (Gürsel, 2018: 152).

Gürsel, dinî, edebî, tarihî, halk anlatıları; modern metinler (şiir, roman, şarkı) gibi önceki eserlerden yararlanarak metinlerarası bir ilişki kurar. Bu ilişkiden yeni bir metin oluşturur. Yararlandığı birçok metnin üslubunu da romana yansıtır.

### 7. Polisiye/Gerilim

Polisiye roman, esrarlı işlenmiş bir suçu veya bir cinayet olayını, olayın çözülmesini anlatan hikâye ve romanlardır. Bu tür romanların diğer bir yönü ise meraklı ve hareketli bir olay örgüsüne sahip olmasıdır (Huyugüzel, 2019: 380-382). Berna Moran’a göre de yapısalcılık ve Rus biçimciliğiyle beraber polisiye roman da sınıf değiştirir. J. L. Borges, A. Robbe-Grillet, Umberto Eco vb. yazarlar dedektif roman fonlarını kendi amaçları için romanlarında kullanırlar. Pınar Kür’ün *Bir Cinayet Romanı*’nı inceleyen Moran, onun da polisiye dokusunu postmodern romanda kullandığını saptar (1998: 107-108).

Yazar Fatih Haznedar’ın anlatısında ve kurguladığı tarihî anlatının içinde de bir gerilim polisiye havası vardır. Romanda yazar Haznedar’ın tarihî kurgularındaki kişiler, Fatih Sultan Mehmet, Çandarlı Sadrazam Halil, Kaptan Antonio Rizzo, Seyir Kâtibi Nicolo gibi tarihî kişilikler Fatih dışında diğerleri işledikleri suçlardan dolayı öldürülmüşlerdir. Romanın bütün çerçeve hikâyelerinde ölüm, gerilim, tutku vardır. Nicolo’nun günlüğünde, geçmişte babası annesinin âşığı tarafından öldürüldüğü anlatılır. Rizzo, kazığa çakılarak öldürülür, Çandarlı Halil asılarak öldürülür. Fatih’in öldürmek istedikleri ile onu öldürmek isteyenler, romanın farklı katmanlarında işlenir. Romanda İstanbul imgesi olarak yer edinen kadınlar, âşıkları tarafından engel olarak görülüp öldürmek istenir, bu durum eserdeki gerilimi artırır. Fatih sevdiği cariyeyi bu yüzden öldürmek



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

isterken, yazar Fatih Haznedar kendisini Fatih Sultan'la özdeşleştirerek sevgilisi Deniz'i romanın sonunda öldürmek ister veya öldürmüştür.

Romanın farklı katmanlarında yer alan bu gerilim havası hep canlı tutulur. Yazar Haznedar, bu gerilim havasını yalıza gelen Deniz üzerinden aktarır. 12 Eylül 1980'de yaşanan darbe gecesinin ertesi günü onu saklaması için yazara sığınır. Deniz daha gelmeden anlatıda bu gerilim havası verilir: "Sular, belli belirsiz, Venedik aynasında kıpırdar gibiydi. Merdivenin başına geldiğimde yeniden duydum ayak seslerini. Giriş katında birisi olmalıydı. Basamakları heyecanla indim. Kapı aralıktı. Baktım aşağıdaki sofada da kimseler yok. Odaları teker teker dolaşarak köşe bucak her yeri aramakta kararlıydım..." (Gürsel, 2018: 220). Deniz'i yalıda saklayan yazar Haznedar, alışverişe çıktığında şüphe çekmemek için tek kişilik alışveriş yapar. Bu kısımda sürekli bir polis tarafından yakalanma korkusu hâkimdir: "-Polis olabilir, dedi, ben evde yokum! –Canım neden polis olsun, komşudur belki...". Gürsel, muhtemelen bilinçli bir şekilde ölüm, tutku ve suç etrafında bir gerilim yaratmıştır.

### Sonuç

Nedim Gürsel'in *Boğazkesen/Fatih'in Romanı* konu, biçim, üslup, kurgu bakımından geleneksel romanın karşısında radikal bir tutum sergiler. Posmodernist bir eksende kurgulanan romanın içerik ve biçimi yeni roman yaklaşımından da etkiler gösterir. Romanda sorgulanan tarih (Fatih Sultan Mehmet ekseninde) biçim, üslup ve kurgu üzerinden tasarlanır.

Romanın konuları matruşka gibi iç içe geçen kutular gibi açılırlar. Yazarın romandaki asıl hüneri ise anlatım yöntemlerinde sergilenir. Yazar birçok teknik ve anlatım tarzı sergiler. Romanın ilk postmodernist özelliği yeni tarihselcilik anlayışı ile tarihi konu almasıdır. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethedişini konu alan eser, biçim ve içeriği paralel bir eksende verir. İstanbul tutkusu, İstanbul'u elde etme ve sahip olma isteği, tutku ve ölüm çerçevesinde işlenen kadın imgesiyle özdeşleştirilir. Tarihten alınan öykülerde bu tema yeniden kurgulanır. İç içe geçen metin parçalarında, kahramanların bu tutkusu kadın imgesi üzerinden işlenir.

Romanın ikili yapısında üstkurmaca, metinlerarasılık, polisiye-gerilim, teknikleriyle Fatih'in İstanbul tutkusu, sahip olma hırsı metinlerarası bir yöntemle klasik ve modern metinlerden yararlanarak gerçekleştirilir. Romanı ikili bir yapıda kurgulayan Gürsel, bir bölümü yazarın (Haznedar) *Boğazkesen*'i yazma zamanında aktarırken diğer bölümleri de Haznedar'ın ürettiği tarihî kurgular olarak belirler. Böylece bir roman yazarının yazma serüveni, esin noktaları, beslendiği kaynaklar okuyucuya deşifre edilir. Okuyucu bu kurgunun arka planını öğrenmek bunun bir kurgu olduğunu öğrenir. Üstkurmaca tekniği hem büyük anlatıda hem de iç içe geçen anlatıların bütün anlatıcıları tarafından uygulanır. Romanın konusu olan İstanbul'a sahip olma hırsı kadın imgesiyle

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

özdeşleştirilirken büyük anlatıda ve iç içe geçen anlatılardaki kahramanların tutkuyla âşık oldukları kadınları öldürmek isteği gerilim/polisiye havasında kurgulanır. Romanının konusu ve yapısı anlatım teknikleriyle paralel bir şekilde kurgulanır.

### **KAYNAKÇA**

- AKTULUM, Kubilay (2015). “Romanesk Söylemin Tarihselleştirilmesi Ya Da Tarihi Yaniden Yazmak”. *Bilig* (23):1-16.
- ANDERSON, Perry (2002). *Postmodernitenin Kökenleri*. Çev: Elçin Gen, 1. Baskı. İstanbul: İletişim.
- AYTAÇ, Gürsel (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs.
- CEVİZCİ, Ahmet (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- ÇELİK, Yakup (2002). “Tarih Ve Tarihî Roman Arasındaki İlişki Tarihi Romanda Kişiler”. *Bilig* (22): 49-68.
- EAGLETON, Terry (2011). *Postmodernizmin Yanılsamaları*. Çev: M. Küçük, 4. Baskı, İstanbul: Ayrıntı.
- ECEVİT, Yıldız (2001). *Türk Edebiyatında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim.
- GÜRSEL, Nedim (1997). “Tarihsel Roman Tarihi Yorumlayan Romandır”. *Hürriyet Gösteri* (197-198): 74-75.
- GÜRSEL, Nedim (2018). *Boğazkesen Fatih'in Romanı*. İstanbul: Doğan.
- HUYUGÜZEL, Ömer Faruk (2019). *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh.
- İLİM, Fırat (2017). *Diyaloji, Karnaval Ve Politika*. İstanbul: Ayrıntı.
- KOÇAKOĞLU, Bedia (2012). *Anlamsızlığın Anlamı/ Postmodernizm*. Ankara: Hece.
- KORKMAZ, Ferhat (2017). “Metinlerarası İlişkilerin Klasik Retorikteki Kökeni Üzerine Bir Araştırma”. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*. (Özel Sayı 3): 71-88.
- MORAN, Berna (1998). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3*. İstanbul: İletişim.
- OPPERMANN, Serpil (2006). *Postmodern Tarih Kuramı*. Ankara: Phoenix.
- SAĞLIK, Şaban (2017). “Postmodernizmin Modern Türk Edebiyatında Üç Hali”. *VYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Özel Sayı 1-2):1-16.
- SARUP, Madan (2017). *Post-Yapısalcılık Ve Postmodernizm*. Çev: Abdülbaki. Güçlü, İstanbul: Bilim Ve Sanat.
- SAZYEK, Hakan (2002). “Türk Romanında Postmodernist Yöntemler Ve Yönelimler”. *Hece*. (Roman Özel Sayısı): 493-509.
- SAZYEK, Hakan (2021). *Roman Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hece.
- TEKELİ, İlhan (1998). *Tarihyazını Üzerine Düşünmek*. Ankara: Dost.
- YALÇIN-ÇELİK, Sıdıka Dilek (2005). *Yeni Tarihselcilik Kuramı Ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları*. Ankara: Akçağ.
- YILANCIOĞLU, S. Seza (2014). *Göçebeliğin Büyüsü*, İstanbul: Doğan.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki 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.

**Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Melek ÖZTÜRK\*\*

Prof. Dr. Sami KILIÇ\*\*\*

**ÖZET**

Kuveykirlar, Avrupa’da, reform hareketinin etkisiyle ortaya çıkan mistik bir gruptur. Protestanlık çatısı altında yer alan Kuveykirlar, XVII. yüzyılda George Fox tarafından kurulmuştur. Kuveykir öğretilisinde genel Hıristiyanlık anlayışında olduğu üzere, İsa’nın âlemin yaratılışı esnasında yaratılış işlemine katılması yönüyle logos oluşuna ve Mesih olması yönüyle çarmıh olayıyla birlikte tüm insanlığın kurtarıcısı oluşuna inanç esastır. Dolayısıyla Kuveykirlar, İsa’nın hem beşeri hem de tanrısal yönünü kabul etmişlerdir. Bununla birlikte Kuveykir öğretisi daha çok İsa Mesih’in ruhsal rehberliğini merkeze alan bir hareket olmuştur. Kuveykir öğretilisinde *İç Işık* doktrini esas kabul edilmiştir. Fox, Mesih’in kurtarıcılığına imanla birlikte kişinin ancak içinde parlayacak olan Mesih ışığıyla ruhsal aydınlanmaya ulaşabileceğini ifade etmiştir. Fox, İsa’nın Mesih oluşu ile tanrısallığı inancı yanında Tanrı’nın tüm insanların kurtuluşunu murat edeceği ve gerçeğin tek olmasının gerekliliği gibi düşünceleri öğretilisinde esas kabul etmiştir. Bu bağlamda Fox, diğer tüm inanç sistemlerindeki kurtarıcı figürlerin de tanrısal öze sahip olabileceği gibi bir fikre sahip olması yönüyle öğretilisini, İsa merkezli olarak ve tüm insanlara hitap edecek şekilde sistemleştirmiştir. Zira Fox’a göre, diğer dini sistemlere ait kurtarıcılar da ikinci derecede kurtarıcı olarak kabul edilmiştir. Böylece iç ışık doktrini ile birlikte evrensellik doktrini de Kuveykir öğretisinin temelinde yer almıştır. Bununla birlikte başlangıçta kendilerini tek kurtuluş yolu olarak gören Kuveykirlar, tarihsel süreç içerisinde bu düşünceden uzaklaşarak evrensellik fikrini benimsemişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** George Fox, Kuveykirlar, İsa, Mesih, Hıristiyanlık.

**THE CONCEPTION OF JESUS CHRIST IN THE QUAKER TEACHING****ABSTRACT**

Quakers are a mystical group that emerged in Europe under the influence of reform. The Quakers, under the umbrella of Protestantism, were founded by George Fox in the seventeenth century. In the Quaker doctrine, as in the general Christian understanding, it is believed that Jesus was logos in terms of his participation in the creation process during the creation of the world, and that he was the savior of all humanity with the crucifixion event in terms of being the Messiah. Therefore, the Quakers accepted both the human and divine aspects of Jesus. However, the Quaker doctrine has been a movement centered on the spiritual guidance of Jesus Christ. In the Quaker doctrine, the doctrine of inner light has been accepted. Fox stated that with faith in Christ’s redemption, one can reach spiritual enlightenment with the light of Christ, which will shine within the individual. Fox, in addition to thoughts such as God’s will for the salvation of all people, the necessity of the truth to be one, Jesus’ being the Messiah and his divinity, as well as the idea that the savior figures in all other belief systems can have divine essence, he teaches his teaching as Jesus-centered and systematized in a way that appeals to all people. Because, according to Fox, saviors belonging to other religious systems were also accepted as secondary saviors. Thus, together with the doctrine of inner light, the doctrine of universality became the basic doctrine of the Quaker doctrine. However, Quakers, who initially saw themselves as the only way of salvation, moved away from this thought in the historical process and adopted the idea of universality.

**Keywords:** George Fox, The Quakers, Jesus, Messiah, Christianity.

\* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında yürütülmekte olan “Kuveykirlar (Ortaya Çıkışı ve Gelişimi)” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Fırat Üniversitesi Doktora Öğrencisi, angelworks25@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-2834-9362.

\*\*\* Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, skilic1@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9954-5312

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 555-572

Makale Geliş Tarihi:14.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 02.05.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

## 1. GİRİŞ

Kuveykırlar, orta çağ Avrupası'ndaki reform hareketlerinin bir uzantısı olarak ortaya çıkan ve Hıristiyanlık içinde reformdan sonra oluşan gruplar arasında Katolikliğin tam karşı ucunda tanımlanan Protestan bir dini gruptur (Comford, 1949: 97). İngiltere'de XVII. yüzyılda George Fox\* tarafından kurulmuş olan Kuveykırlar (Tümer, Küçük, 1993: 292; Sarıkçıoğlu, 2002: 394; Aydın, 2005: 356; Kılıç, 2005: ss. 219-228; Gündüz, 2017: 296), diğer adıyla *Dostlar Cemaati* günümüze kadar varlığını devam ettirmesiyle dikkat çeker. Kuveykırlar, sayıca çok fazla olmasalar da, hak ve adalete yaptıkları vurguyla, çevrenin korunması, eğitim, köleliğin kaldırılması (Hallowell, 1870: ss. 23-24), hapishane şartlarının düzeltilmesi (Dandelion, 2008: ss. 26-27) gibi dünya barışına yönelik görüşleriyle diğer Hıristiyan gruplarından farklılık göstermektedirler (Comford, 1949: ss. 178-179; Dandelion, 2008: 1).

Çalışmada bu konunun seçilmesinin temel sebebi, Protestanlığa bağlı diğer gruplar hakkında Türkçe kaynaklar bulunmasına rağmen, Sami Kılıç'ın, Kuveykırları genel olarak tanıtan, "Kuveykırlar" (Kılıç, 2005) adlı makalesinden başka, bu grup hakkında yazılan Türkçe bir çalışmanın bulunmayışı olmuştur. Genel Dinler Tarihi kaynaklarında da Kuveykırlar hakkında kısa ansiklopedik bilgiler verilmiş, gerek tarihi gelişimi gerek inanç esasları ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Bu sebeple çalışmada Kuveykırlar ile ilgili yabancı dildeki kaynaklar taranmış, Kuveykırların internet sitelerinde yer alan bilgilere de başvurulmuştur. Dolayısıyla bu makalede öncelikle Hıristiyanlık inancındaki İsa anlayışı aktararak Kuveykırların bu anlayışa getirdikleri yeni yorumlamalar değerlendirilecektir. Kuveykırların tarihi süreçteki İsa anlayışlarının yansıtılmasıyla birlikte günümüzdeki İsa anlayışları ve bu çerçeveden diğer dini sistemlere olan yaklaşımlarının aktarılması da hedeflenmektedir.

Kuveykırlar, inanç esasları ve öğretilerinde Hıristiyanlığın başlangıç dönemindeki sadeliğe ulaşmayı yani ilksel Hıristiyanlığı yeniden canlandırmayı hedeflemişlerdir (Janney, 1853: 415; Tümer, Küçük, 1993: 292; Anderson, 2015: 183). Genel olarak ilk Kuveykırlar, bireyin kendi ruhsal deneyimini esas alan mistik bir Hıristiyanlık öğretisine sahip olmuşlardır (Cantor, 2005: 20). Rufus Jones\*, erken dönem Kuveykırlarını, *evrensel ilahi iç ışık ve Tanrı'nın doğrudan ve ilk elden deneyimi*

\* George Fox (1624-1691) İngiltere'nin Leicestershire kentine bağlı Drayton kasabasında Christopher ve Mary Lago'nun oğlu olarak dünyaya gelmiştir. Anne-babası dürüstlüğü ve kültürlü kişiliğiyle tanınan kişiler olup Presbiteryen'dir. Fox dini yaşantıya önem veren bir aile ortamında yetişmiş olmasının sonucu olarak erken yaşlardan itibaren dini meselelerle iç içe olmuştur. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Clarkson, 1806: I/VIII; Watson, 1860: 11; Budge, 1934: ss. 5-6; Schaff, 1952: 348).

\* Rufus Matthew Jones (1863-1948); dini bir lider ve filozoftur. İngiliz Kuveykır John Wilhelm Rowntree (1868-1905) ile birlikte mistisizm ve Kuveykırların tarihi ile ilgili çalışmalar yapmak için bir proje başlatmışlar ancak Rowntree'nin ölümü üzerine Jones yalnız olarak çalışmalarına devam etmiştir. Jones, yirminci yüzyılın ilk yarısında Kuveykırların önde gelen sesi olmuş ve onun zamanında Kuveykırlara duyulan saygı artmıştır. Harverford College'de uzun yıllar felsefe

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

şeklinde tanımladıkları vizyonlarıyla öne çıkan mistisizm örnekleri olarak değerlendirmiştir (Kershner, 2019: 6). Jones'a göre Fox, ruhsal gerçeğin taşıyıcısı ve dağıtıcısı olmaya layık bir biçimde donatılmış yeni bir mistik toplum tipinin organizatörüdür. Bu mistik perspektifleri sebebiyle *İç Işık* doktrini, Kuveykır öğretisinin temelini oluşturmuştur (Roberts, 1954: ss. 3-9).

Kuveykır Tanrı'nın ruhunun, insanın ruhsal kurtuluşunu sağlayan yani, manevi olarak yeniden doğuşunu ve ruhsal tekâmülünü gerçekleştirmesine destek olarak mükemmelliğe ulaşmasını sağlayan içsel gücü, "*Inner Light - Inward Light - Light Within*" (İç Işık, İçsel Işık veya Mesih'in Işığı) (Hallowell, 1870: 19; Comford, 1949: 64; Dandelion, 2008: 64; Kershner, 2019: 8) şeklinde tanımlamışlardır. İncil'de geçen, "*Tanrı'dan doğmuş olan, günah işlemez. Çünkü Tanrı'nın tohumu onda yaşar. Tanrı'dan doğmuş olduğu için günah işleyemez.*" (Yuhanna'nın 1. Mektubu, 3: 9.) ifadesini de bu kabullerine delil göstermişlerdir (Clarkson, 1806: ss. 173-175). Aslında bu ilke, tüm Hıristiyanlar tarafından kabul ediliyor olmakla birlikte Kuveykır buna çok daha fazla vurgu yapmışlardır (Tuke, 1819: 64). Zira Kuveykır, İncil'de bu kavramın, "*dünyaya gelen her insanı aydınlatan ışık*", (Yuhanna, 1: 9.) "*Tanrı'nın lütfü*", "*Tanrı'nın Ruhü*" ya da "*Mesih'in Işığı*" (Yuhanna, 8: 12; 9: 5.) gibi ifadelerle yer aldığına işaret etmişlerdir (Marsh, 1881: 409). Dolayısıyla *İç Işık* doktrini Kuveykır inancının kök doktrini olarak kabul edilmiştir (Hancock, 1859: 19; Hallowell, 1870: 19).

Kuveykır, tanrısal bir lütuf olarak tüm insanlığa verilmiş olan bu *İç Işığın* gücünün ruhsal olarak hissedilebileceğine ve bu içsel gücün kalbin saflaşıp kutsallaşmasının yolu olduğuna inanmışlardır. Kuveykırara göre birey, *İç Işık* vasıtasıyla ilahi gerçeğin en üst seviyedeki bilgisine ulaşabilecek ve deneyim yoluyla hayat ışığına sahip olabilecektir (Cunningham, 1868: ss. 18-19). Bu sayede İsa Mesih'in İncil'de söylediği gibi, kişi ruhsal olarak yeniden doğacak ve Cennetin krallığına kavuşacaktır (Clarkson, 1806: 176). Bu bağlamda Kuveykır *İç Işığı*, kişiyi Tanrı'ya ulaştıran gerçek bir arabulucu diğer bir deyişle kurtarıcı olarak görmüşlerdir. Bu bağlamda Kuveykır'ın, Augustin\* (354-430) çizgisinde oldukları anlaşılmaktadır. Zira Augustin, İsa'nın *Logos* olması yönüyle ilâhlığını ve ölümsüzlüğünü ifade ederken, insan olması hasebiyle de Tanrı ile insanlar arasındaki aracılığını savunmuştur. Buna göre Augustin, insanın Mesih'ten başka bir kurtuluş yolu ve Tanrı ile bağlantısını sağlayacak başka bir aracı aramasının gereksizliğini ifade etmiştir (Roberts, 1954: 95).

öğretimiyle meşgul olmuştur (Birkel, 2004: ss. 924- 925; Encyclopaedia Britannica; <https://www.britannica.com/biography/Rufus-Matthew-Jones/27.01.2022>).

\* Augustin hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Matthews, 2005: 113.



## 2. HİRİSTİYANLIKTAKİ İSA MESİH ANLAYIŞI

Hıristiyanlık inancında teslisin ikinci unsuru, Oğul olarak tanımlanan İsa, tanrısal öz olarak Baba ve Kutsal Ruh'la özdeşleşmiş kabul edilir (Aydın, 2002: ss. 120-124). Kutsal Kitap'ta İsa'nın *Tanrı Oğlu* olduğu pek çok kez vurgulanmaktadır. Yahudi anlayışında ise, Tanrı'dan gelen emirlere uyan kişilerin, *Tanrı Oğlu* şeklinde tanımlandığı bilinmektedir. İsa'nın İsrailoğullarından olup Yahudi geleneği içerisinde büyüdüğü ve ilk Hıristiyanların da Yahudi olduğu dikkate alınırca buradaki mecazi anlamda kullanılan *Tanrı Oğlu* kavramının, daha sonraki dönemlerde, Hıristiyanlık anlayışında, gerçek anlamda kullanılarak Baba-Oğul ilişkisine dönüştüğü anlaşılmaktadır. (Kurt, Aykıt, 2019: 259; Aydın, 2002: 132; Hick, 1995: 93; Aydın, 2000: ss. 59-62).

İsa'nın *Tanrı Oğlu* oluşuna dair en net ifadeler, Yuhanna İncilinde (Yuhanna 8/58; 17/5) yer almaktadır. Yuhanna İncili'nde yer alan "Kardeşlerime git ve onlara söyle, benim Babam'ın ve sizin Babanız'ın, benim Tanrım'ın ve sizin Tanrınız'ın yanına çıkıyorum (Yuhanna 20/17)" ifadesi bu yorumu desteklemektedir. Yine aynı İncil'de İsa hakkında geçen "Kendisini kabul edip adına iman edenlerin hepsine Tanrı'nın çocukları olma hakkını verdi (Yuhanna 1/12; Yuhanna 1. Mektup, 3/1)." sözü, herkesin Tanrı'nın çocuğu şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmektedir.

Hıristiyanlık inancına göre, İsa'nın yaratılıştaki asli unsur olma, kurtarıcılık ve yargılayıcılık şeklinde üç temel işleve sahip olduğuna inanılmaktadır (Yearly Meeting, 2005: ss.77-78). Yuhanna İncili'nde, "Başlangıçta Söz vardı. Söz Tanrı'yla birlikteydi...(Yuhanna 1/1-4)" ifadeleriyle İsa'nın Tanrı'yla birlikte yaratma işine dâhil olduğu bildirilmektedir. Söz (Kelâm) olarak tanımlanan İsa'nın *Logos* (Gündüz, 2019: 124; Kurt, Aykıt, 2019: 259; Aydın, 2002: 57) olduğu kabul edilmiştir. İncil ifadelerine göre *Logos* (Yuhanna 1/1-4, 10, 14, 17, 18, 30; Pavlus'tan Korintliler'e I. Mektup 8/6), bedenleşerek inkarnasyon) insanlar arasında yaşamıştır. Hıristiyanlık düşüncesinde İsa, vahyin kendisi kabul edildiği için Eski Ahit peygamberlerinin aldığı şekilde vahiy alması söz konusu değildir. Bu inanç ile onun tanrısallığı ön plana çıkarılmıştır (Kurt, Aykıt, 2019: 259) İsa'nın Yuhanna İncili'nde yer alan "Ben Baba'dan çıkıp dünyaya geldim (Yuhanna 16/28).", "Bana iman edin. Ben babadayım, Baba da bendedir (Yuhanna 14/11; Yuhanna 17/20-21)." şeklindeki sözleri, bu inanca delil olarak gösterilmiştir (Gündüz, 2017: 124). Matta İncili'ndeki "Göklerden gelen bir ses, 'Sevgili Oğlum budur, O'ndan hoşnudum' dedi (Matta 3/17)." sözü de yine İsa'nın *Tanrı Oğlu* kabul edilmesine delil olarak gösterilmektedir. Hıristiyan teolojisinde tanrısallığı yanında Oğul İsa'nın en önde gelen fonksiyonu, kurtarıcılığı olmuştur. Çünkü insanın, Âdem'le kendisine yüklenen Asli Günah'tan Mesih aracılığıyla kurtulduğuna inanılmaktadır. Bu inanca göre İsa Mesih, Âdem'in Cennet'te yasak meyveyi yiyerek insanlığa bulaştırdığı günahıtan çarımıta kendisini feda ederek tüm insanlığı kurtarmıştır. Tanrı'nın insanlığa olan sonsuz sevgisi gereği İsa'da bedenlenmesi ve merhametinin



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

evrenselliği gereği tüm insanlığın günahlarına kefarete olarak çarmıhta ölmesi, Hıristiyanlık inancının temelini oluşturmaktadır (Forrest, 1901: ss. 228-232; Eroğlu, 2015: 151,159; Marsh, 1881: 380; Yearly Meeting, 2005: ss. 77-79; Kurt, Aykıt, 2019: 265; Yuhanna, 3/15-17; Barclay, 1848: 17). Zira onun çarmıha gerilişinden üç gün sonra dirilmesi, tanrısallığının kanıtı olarak gösterilmektedir. Kırk gün süreyle Havarileriyle görüştüğü, onlarla oturup yemek yediği anlatılan İsa'nın bu süre sonunda göğe yükselip Tanrı'nın sağına oturduğu kabul edilmiştir (Forrest, 1901: ss. 228-232; Eroğlu, 2015: 233; Tümer, Küçük, 1993: 233; Markos, 16: 9- 19; Luka, 24: 36- 51; Yuhanna, 20: 14- 17; Elçilerin İşleri, 1: 3). Dolayısıyla İsa, insan görünümünde bir süre dünyada yaşamış Tanrı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca İsa'nın Âdem'den önce hatta tüm yaratılıştan önce var olduğuna inanılmaktadır (Moore, 2000: 108). Asli Günah temelli, İsa'nın merkeze alındığı bu Hıristiyan anlayışının Pavlus tarafından oluşturulduğu (Gündüz, 2004: ss. 107-109) ve sonraki süreçte Aziz Augustin tarafından sistemleştirildiği iddia edilmektedir (Eroğlu, 2015: 159; Tümer, Küçük, 1993: 255; Kurt, Aykıt, 2019: 265).

Yuhanna İncili'nde İsa'nın, halka şöyle seslendiği aktarılmaktadır: “Ben dünyanın ışığıyım. Benim ardımdan gelen asla karanlıkta yürümez, yaşam ışığına sahip olur” (Yuhanna 8/12). Yine aynı İncil'de, “İsa yüksek sesle, ‘Bana iman eden bana değil, beni gönderene iman etmiş olur’ dedi. ‘Beni gören beni göndereni de görür. Bana iman eden hiç kimse karanlıkta kalmasın diye, dünyaya ışık olarak geldim’ (Yuhanna 12: 44- 46) şeklindeki İsa'nın sözleri, kendisine inananlar için önemini ifade etmektedir. Bu anlayışa göre Hıristiyanlık'ta İsa, insanlara Tanrı'ya giden yolu göstermeye gelmiş ve insanlığı Tanrı ile birleştirmek için ölmüştür (Anderson, 1994: 3).

### 3. KUVEYKIRLARDA İSA MESİH ANLAYIŞI

Diğer Hıristiyan gruplarda olduğu gibi Kuveykırların inanç sistemlerinde de İsa, merkezi bir yere sahiptir. Kuveykırlar, kitaplarında yer yer İncil'den aktarımlar yaparak inanç sistemlerindeki İsa Mesih inancını ifade etmişlerdir. Kuveykır öğretisinin oluşumunda George Fox'un hapis hayatı yaşadığı süreçte Kuveykır öğretisini aktarmak amacıyla yazdığı mektuplar (Cunningham, 1868: 89.) ve yine Fox tarafından 1669 tarihinde yazılan “*Canons And Institutions*” (Kanonlar ve Kurumlar) (Fox, 1669) adlı yönetmelik taslağının hazırlanması esas olmuştur. (Faith and Practice, 2005: 2) Bununla birlikte William Smith de 1665'de yazdığı “*A New Catechism*” (Yeni İlmihal) (Smith, 1665) adlı çalışmasında Kuveykırların temel inanç esaslarını aktarmıştır (Tuke, 1828: ss. 11-12).

Kuveykırlar tarafından 1675 tarihinde Baba ve İsa merkezli olarak bir inanç beyannamesi hazırlanmıştır. Bu beyannameye göre Kuveykır inanç esasları şu şekildedir: “*Gökte ve yerde her şeyin yaratıcısı ve yarattığı her şeyin koruyucusu olan tek bilge, her şeye gücü yeten ve sonsuz olan Tanrı'ya inanırız. Tanrı, sonsuza dek kutsanmıştır, şan, şeref, egemenlik ve şükran şimdi ve sonsuza*

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

dek O'na aittir." "Bizler, sevgili ve tek Oğlu olan, Kutsal Ruh tarafından gönderilen ve Meryem Ana'dan doğan İsa Mesih'e inanıyoruz. Bizim için çarmıha gerildiğine, üçüncü gün dirildiğine ve Tanrı'nın katına yükseldiğine inanıyoruz. O'nun kanıyla günahların bağışlanmasıyla kurtuluşa sahibiz." (Tuke, 1828: ss. 7-8; Yuhanna 1/29)."

Pink Dandelion, Fox ve ilk Kuveycıklar tarafından aktarılan inanç esaslarını derleyerek ilk Kuveycık teolojisi kitabını yazmıştır (Dandelion, 2008: ss. 55- 56). Kuveycık teolojisini oluşturma noktasındaki en önde gelen isim ise Robert Barclay (1648- 1690)\* olmuştur. Barclay, 1676 tarihinde yazdığı "Apology" (Savunma)\*\* adlı çalışmada, Kuveycık inanç esaslarını bir araya getirerek on beş madde şeklinde ayrıntılı olarak aktarmıştır (Barclay, 1848: ss. 25- 28; 28- 72; 72- 97; 97- 109; 109- 188; 188- 229; 229- 249; 249- 256; 256- 321; 321- 380; 380- 413; 413- 450; 450- 474; 474- 527). Dolayısıyla Kuveycıkların, on iki maddelik Havariler Kredosu'ndan ziyade, bu on beş maddelik Kuveycık inanç esaslarını kabul ettikleri görülmektedir. Önde gelen Kuveycık yazarlarından Cunningham ise, "The Quakers" (Kuveycıklar) adlı çalışmada Barclay'in kitabındaki inanç esaslarını maddeler halinde özetlemiştir (Cunningham, 1868: ss. 90- 91).

Kuveycıklar İsa'dan bahsederken, "Mesih", "İçimizdeki İnci", "İçimizdeki Ölçü", "İçteki Tanrı Sözü", "Tohum", "Madde", "Tanrı'nın Gücü", "Kutsal Ruh", "Gerçeğin Ruhu", "İçteki Haç", "Hayat", "Mesh Etme" ve "İkinci Âdem" (Tuke, 1828: 10) terimlerini kullanmışlardır (Roberts, 1954: 115). George Fox İsa'ya atfen, daha çok "Tanrı'nın Tohumu", "İçinizdeki Tanrı'nın Sözü" ve "İçindeki Işık" ifadelerini kullanırken, William Penn'in\*\*\* (1644- 1718) "İnsandaki Tanrı'nın Büyük İlkesi" ile "İlahi Tözün Kökü ve Pınarı" ifadelerini kullandığı, Robert Barclay'in ise İsa'yı, "Gerçek, Ruhani Bir Madde" ile "İlâhi İhsan" şeklinde tanımladığı kaynaklarda yer almaktadır (Yearly Meeting, 2005: 11).

Fox, İsa'yı Eski Ahit peygamberleri tarafından tarif edilen, havariler vasıtasıyla onaylanan ve Yahudilerce beklenen Mesih olarak kabul etmiş, tarihsel İsa'nın doğumu ve yaşantısına yönelik geleneksel inanca sahip olmakla birlikte kendi öğretisinde, daha çok onun ruhsal rehberliği üzerine

\* Barclay, 1648 tarihinde doğan ve 1666 yılında Kuveycıklar arasına katılan önde gelen Kuveycık teoloji yazarlarındandır. (Bkz. Faith And Practice, 2005: 32).

\*\* Robert Barclay, *An Apology For The True Christian Divinity; Being An Explanation And Vindication Of The Principles And Doctrines Of The People Called Quakers*, Birmingham 1765; Canada, Victoria 1765; London 1825; Philadelphia 1848.

\*\*\* İngiliz kökenli bir hukukçu ve şair olan William Penn, Katolik Hıristiyan düşüncesine karşı reformist bir akım olarak doğan Kuveycıklar ve diğer Hıristiyan dini azınlıklar için Pensilvanya'nın ılımlı Hıristiyanlığın merkezi olmasını sağlayan bir Kuveycık lideri olarak tanınmıştır. Fox'un seyahatlerinde sık sık kendisine eşlik eden Penn, Kuveycık hareketinin yazılı ve sözlü savunucusu ve ilk Kuveycık ilahiyatçısı olarak bilinmektedir. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Holland, 1915)

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

eğilmiştir. Mesih öğretisini açıklarken bunun bir gizem olduğunu ifade eden Fox, bu sırrın yine Mesih ışığıyla anlaşılabilceğini vurgulamıştır (Roberts, 1954: 92,96).

Kuveykılar'a göre İsa, insanın hem yaratıcısı hem kurtarıcısı olarak kendisini sınırsız sevgiyle ve bilgelikle ortaya çıkarmıştır. O, gökte ve yerdeki her şeyi yaratan olduğu gibi, aynı zamanda Kutsal Ruh tarafından Meryem'e gönderilen, etten, kemikten bir insandır. Diğer bir ifadeyle İsa, tanrılık ile beşeriyetin kendisinde birleşmiş olduğu yüce bir varlık olarak kabul edilmiştir (Yearly Meeting, 2005: ss. 77-78). İsa'nın doğumu, mucizeleri, ölümü ve dirilişinin Tanrı'nın vahyiyle gerçekleştiğinin kabul edildiğine dikkat çeken Kuveykır yazar Arthur O. Roberts de, İsa'nın tanrısallığının yine Tanrı merkezli olduğunu vurgulamıştır (Roberts, 1954: 87). Dolayısıyla Kuveykılar, özünde Tanrı (Baba) ile İsa'yı (Oğul) birbirinden ayırmamışlardır. Tanrı'nın İsa'yı Mesih ilan ettiğini kabul eden Kuveykılar, yaşamı da Tanrı tarafından insanlara bahşedilen bir ışık olarak görmüşlerdir. Kuveykılar, ayrıca Mesih'in, kendisine iman edenlerin kalbine bir ışık olarak gelip onları aydınlatacağına inanmışlardır. Zira inançlarına göre Mesih, tanrısal öze sahiptir (Yearly Meeting, 2005: 18).

Kuveykılar tarafından İsa, soyut Tanrı'nın somut yansıması olarak algılanmıştır. Buna göre, Tanrı'nın insanlığa olan sonsuz sevgisi ve şefkati gereği İsa, kendisindeki yüceliği insanlara karşı perdeleyerek sonsuz zenginlik sahibi olmasına rağmen fakir gibi yaşamıştır. İlahlık gücüyle her şeyi yapabilecek konumda olmasına rağmen insanlara olan sevgisi ve onların kurtuluşunu sağlama arzusuyla insanoğlunun çektiği en ağır eziyetleri çekmeye katlanmıştır. İsa, bu yolla insanların Mesih'in tüm insanlığa karşı duyduğu sevgiyi anlamalarını ve Mesih'e inanarak yücelmelerini istemiştir. İsa, özveri, doğruluk ve sevginin mükemmel bir örneğini hem hayatta olduğu süreçte hem de çarmıhta ölümü kabul edişiyile göstermiştir. Genel Hıristiyanlık inancında olduğu üzere Kuveykılar tarafından da İsa'nın çarmıhta öldükten üç gün sonra dirilerek Tanrı'nın yanına yükseldiği kabul edilmiştir. Bu hadiseyle İsa'nın ölümü yendiğine ve Tanrı'nın katında sonsuz yaşama kavuştuğuna inanıldığı gibi kendisine inananların da ona olan imanları sayesinde aynı şekilde sonsuz yaşama kavuşacaklarına inanılmıştır (Yearly Meeting, 2005: ss. 75-77).

Fox'a göre, İsa'ya imanla birlikte yaşanacak olan bu ruhsal değişim, kişinin İsa Mesih tarafından kutsanması merkezli olarak gerçekleşmelidir. Bu bağlamda Fox, kendisinin bireyleri Mesih'e bağlayan ve Mesih inancına dair fikirleri en sade şekilde aktaran, İsa'nın kurtarıcılığının sözlü temsilcisi olduğunu iddia etmiştir (Beck, 1877: 2; Murray, 1880: 5). Ayrıca Fox, yaşadığı vizyonlar yoluyla Tanrı'nın kendisine, Mesih'e inananların üzerinde Mesih'in ışığının nasıl parladığını gösterdiğini de ifade etmiştir (Fox, 1952: 33).

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

Kuveykılar, sahip oldukları mistik bakış açısıyla, Mesih'le kurulacak ruhsal bağlantıya yeni bir yorum getirmişlerdir. Geçmiş ve gelecek zaman mefhumlarının Mesih'in ebediliği dairesinde değerlendirildiğinde, Mesih'in zaman olgusunun üstünde bir var oluşa sahip olduğuna inanan Kuveykılarca Mesih, kendisine inananlarla şimdiki zamanda bir araya gelmektedir (Kershner, 2019: 8). Zaman ve mekân kavramlarının ortadan kalktığı bu kabulde kronolojik olarak gelen İsa ile zamansızlık boyutunda var olan İsa birleşmiştir (Hinds, 2011: 88). Edward Burrough, \* Mesih'e inananların ruhen Mesih'le bütünleştiğini ifade etmiştir (Barbour, 1964: 145). İsa'ya inanmakla kendisinin İsa'nın zaman boyutuna geçtiğini iddia eden Fox'un sözlerinin de bu fikri desteklediği bildirilmiştir (Roberts, 1954: 179). Bu düşüncüyü paylaşan Hilary Hinds'e\* göre ise zaman kronolojisini aşır zamansızlığa ulaşan Mesih ile zamanda yaşayan insan bir arada var olmuş, diğer bir deyişle bütünleşmiştir. Mesih'le ruhsal bütünlüğü gerçekleştirenler için, zaman ve mekân olgularının sınırları ortadan kalkmıştır. Böylece Mesih, kendisine inananlara ruhsal olarak geri dönmüştür (Hinds, 2011: 88).

Kuveykılar, Mesih ışığının bireyin kalbinde hissedilmesini özellikle vurgulayarak bu duygunun en iyi şekilde yaşanması için sessizliğin önemine işaret etmişlerdir. Öğretilerindeki mistik deneyimlerin önemini vurgulayan Kuveykılar, yaşadıkları ruh hâlinin daha iyi anlaşılması için kendi dönemdeki bazı olaylarla benzetmeler kurmuşlardır. Ortadoğu Hıristiyan dünyasındaki öğle sıcağının hem sürü hem de çoban için dinlenme zamanı olması yanında âşıkların da buluşma vakti olmasından yola çıkarak Fox, bu vakti ruhun sevgilisi olan Tanrı ile sessizlikte buluşma zamanı olarak tanımlamıştır. Yine Eski Ahit'teki Ezgiler Ezgisi bölümüne atfen, şarkı namerinin insanın doğayla kurduğu bağlantısına ve hissettirdiği ahenge vurgu yapan Fox, bu sessizlikteki mistik deneyimi aktarmıştır. Fox aynı zamanda dinlenme metaforlarını Yuhanna İncili'ndeki (Yuhanna 4/16, 6/48-51) İsa'nın sözlerine işaret ederek beslenme imgeleriyle eşleştirmiştir. Zira bu öğle vakti aynı zamanda bir rızık zamanı kabul edilmiştir. Bu süreçte sürü ve çoban beslenme ve dinlenme ihtiyacını karşılayarak bedenini güçlendirirken Kuveykır algısına göre ise ruh, beslenme ihtiyacını karşılar. Burada dikkat çekilen bir diğer nokta ise sürünün kolektif bilincidir. Böylece Kuveykır öğretisinde,

\* Baroni'deki Underbarrow adlı köyde doğan Edward, Kendal'da iyi eğitim veren bir devlet okulunda ilk eğitimini almış, ilerleyen yıllarda ise piskoposluk eğitimi almıştır. On yedi yaşına kadar Presbiteryen kilisesine bağlı olan Burrough, Fox'la tanışmasından sonra onun görüşlerini kabul ederek İngiltere, İrlanda ve İskoçya'daki birçok kilisede Kuveykır vaizi olarak vaazlar vermiş ve ömrünün sonuna kadar Kuveykır çizgisinde yaşamıştır. "*Whitefield of Quakerism*" (Kuveykırların Beyaz Yüzü) olarak da tanımlanan Burrough, birçok Kuveykır öncüsü gibi vaazlarından dolayı zaman zaman hapis hayatı yaşamıştır. Londra'da, 1662 yılında hapisanede ölen Burrough, Kuveykırların ilk şehitleri arasında kabul edilir.(Gough, 1789: ss. 5-10; Turner, 1911: 90; Jones, 1903: 64.)

\* Hillary Hinds İngiliz edebiyatı alanında uzman olan ve Fox'un eserlerini yakından inceleyerek erken dönem Kuveykır öğretisi ve kültürü hakkında çalışmalarda bulunan bir araştırmacı yazardır. Hinds halen Lancaster Üniversitesi'nde profesör olarak görev yapmaktadır. (<https://www.lancaster.ac.uk/english-literature-and-creative-writing/people/hilary-hinds> (30.04.2022).)

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

Mesih ışığının hissedilmesinin kolektif bir deneyim şeklinde gerçekleşmesinin önemi de vurgulanmıştır (Birkel, Vandenbark, 2019: 29).

Kuveykırların aktardığı bu mistik grup deneyimi, bedendeki rasyonel ve duygusal güçlerin hissedilen en yüksek enerjiyle birlikte gerçekleştirdiği bütünleşme olarak tanımlanmıştır. Bireylerin ruhen birbirine bağlandığı bu grup deneyiminde, çoğu zaman içten gelen bir ışıkla yüzlerin parladığı ve bazen sert mizaçlı oldukları kabul edilen erkekler de dâhil olmak üzere üyelerin ağladığı kaydedilmiştir (Jones, 1950: 56). Bu toplantılardaki ruh hali, “Şam’daki şehrin sokakları altından akan nehir akıntıları gibi sessizce toplanmış grubun altından akan canlı bir ruh dalgası şeklinde hissedilir” ifadeleriyle tasvir edilmiştir. Kuveykırlar, “Ruhun ne olduğunu duymak isteyenlerin bu alanda öğrenecekleri çok şey vardır” diyerek toplu olarak Mesih ışığını hissetmenin önemine ve bu yolla elde edilecek bireysel faydaya vurguda bulunmuşlardır (Jones, 1955: 57).

Hilary Hinds, Kuveykır düşüncesindeki Mesih anlayışını ışığın doğasıyla ilişkilendirerek yeni bir yorum getirmiştir. Işığın tüm varlık âleminin aydınlanmasını sağlayan ve gözümüzle gördüğümüz her nesneye nüfuz eden çok güçlü bir cevher olmasıyla bağlantı kuran Hinds, manevi anlamdaki ışığın da kişiye manevi dünya hakkında bilgi verdiğini savunmuştur. Bu bakış açısına göre, ışık tüm yaratılışı içine aldığına göre her yer kutsaldır. Dolayısıyla Hinds, Mesih ışığının kişiyi, Tanrı ve âlem ile birlik konumuna getirdiğini ifade etmiştir. Kershner de tüm gerçeği yaratanın Tanrı olduğundan hareketle, “*Işık*”ta yaşamının, Tanrı’nın yarattığı gerçeklikle birlik içinde yaşamak anlamına geldiğine işaret ederek Hinds’le benzer şekilde bir yorumda bulunmuştur (Kershner, 2019: 8). Her iki yorum da Kuveykır düşüncesindeki mistik bakış açısına örnek olarak görülebilir. Zira Kuveykırlar, başlangıç döneminden itibaren mistik düşüncelerle etkileşim içinde olmuşlardır.

Arthur Roberts, Mesih ışığını insan kalbinde saklı inciye benzetmiştir. Ona göre, Mesih ışığı açığa çıkarılmayı bekleyen bir hazine gibidir (Roberts, 1954: 180). Pennington ise, Mesih bağlamında Tanrı’dan gelen sevgi, merhamet, bilgelik, yaşam, güç ve lütuf hazinelerini *yaşamının kanunu* kabul edenlere; “Hissedin dostlarım, kendi payınızı hissedin. Mesih’i hakiki manada tanımak mümkün değildir, ancak onun kalpte hissedilen varlığının derecesine göre onun krallığının gücünü ve yaşamı anlayabiliriz. Onsuz ruh ölüdür...” sözleriyle seslenmiştir. Ona göre, insan ruhu ancak Mesih’e inanma yoluyla Tanrı’dan gelen yaşam enerjisine sahip olabilir. Bu yaşam enerjisiyle duyuları daha da güçlenir, her şeyi daha iyi görür, daha iyi duyar, tat alır ve daha iyi hisseder. Bu duyuların güçlenmesiyle kişide istikrar, güven ve tatmin duyguları yükselir. Kişi, tanrısal/manevi unsurlarla dünyevi şeyleri ayırt eder. Böylece zihindeki şüpheler ve karışıklıklar giderek yerini güçlü duygular, güven merkezli bir inanç ve yaşam enerjisine bırakır (Pennington, 1667: 494). William Beck de



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

Mesih'i Güneş'e benzeterek önde gelen aydınlanmış tüm Hıristiyanların ve onların takipçilerinin sahip oldukları ışığı İsa'dan aldıklarını ifade etmiştir (Beck, 1877: 1).

İlk dönemde Kuveykirlara tarihsel İsa'yı ve Kutsal Kitabı arka planda bırakarak Mesih'i aşırı şekilde ruhanileştirmeleri sebebiyle birçok eleştiri yöneltmiştir (Dandelion, 2008: 55-56). Kuveykirlara yönelik bu eleştiriler günümüze değin de devam etmiştir. Zira Kuveykirlar, dinin vaftiz ve evharistiya ayinleri de dâhil tüm kutsal uygulamaları ve ibadetlerini reddederek her şeyi ruhsal bir temele oturtmuşlardır (Matter, 1702: 444). Zira öğretisini Mesih inancı merkezli geliştiren Fox'a göre ruhsal kurtuluş, Kutsal Kitaba ve kilise dogmalarına değil; bireyin ruhunda doğacak olan Mesih ışığına bağlıdır (Fox, 1952: 33; Barbour, 1964: ss. 94-126; Moore, 2000: ss. 55-56). Bu bağlamda Kuveykirlar'ın Mesih'i aşırı ruhanileştirmelerinin kökeninde, Mesih'in ruhsal olarak bireyler üzerine ikinci geliş fikrinin yer aldığı görülmektedir. Kuveykirlar tarafından İsa'nın küresel anlamda, yani bedenen ikinci geliş fikri reddedilmemiştir. Bununla birlikte Kuveykirlar, İsa Mesih'in ruhsal anlamda ikinci gelişine ve kişinin ruh dünyasında gerçekleştireceği bir uyanış yoluyla asıl hedef olan bireyin manen yaşayacağı yeniden doğuşa odaklanmışlardır (Turner, 1911: 56.). Kuveykirlar, etten ve kemikten tekrar geleceği düşünülen Mesih söylemine karşılık ise İsa'nın Mesihliği yani kurtarıcılığı fikrini ön planda tutmuşlardır. Dolayısıyla Kuveykirlar, bireyin ruhsal yaşamının canlılığı için kalplerde olması gereken Mesih ışığına işaret etmişlerdir (Fox, 1894: 8). Fox, ruhu olmadan kimse Mesih'in ve diğer elçilerin sözlerini idrak edemez şeklinde bu durumu dile getirmiştir. Öğretisinin temelini Mesih ışığını yerleştiren Fox, "Her insan Mesih'in ilahi ışığıyla aydınlandı. Mesih'in ışığının her şeyin içinden parladığını gördüm. O'na inananlar, kınanmaktan kurtulup hayatın ışığına çıktılar ve O'nun çocukları oldular ama O'ndan nefret edenler ve inanmayanlar, bununla kınandılar." sözleriyle bu durumu vurgulamıştır (Fox, 1952: 33).

Kuveykirlar tarafından her şeyin başı kabul edilen İsa, manevi olarak yeryüzündeki kilisenin, yani Hıristiyan topluluğunun başı olarak tanımlanmıştır. Şu an Cennette olduğuna inanılan Mesih'in oradaki bulunuşu ise, bedensel değil, ruhsal kabul edilmiştir (Janney, 1853: 423). Lewis Benson'a göre Fox, İsa öğretisini şu üç temel üzerine oturtmuştur. Birincisi, Mesih hayattadır ve yeryüzündeki kilisenin bizzat başıdır. İkincisi, Mesih var olan her şeyin üzerine inşa edilmesi gereken temel yapı taşıdır. Peygamber, rahip, çoban, vaftizci, sonsuza kadar var olacak esas, başlangıç ve sonudur. Üçüncüsü ise, rahip, kral ve peygamber olan Mesih, ruhsal kurtarıcıdır. Fox'un bu şekilde aktardığı İsa öğretisi taraftarlarınca takdir edilmiştir. (Benson, 1974: ss. 20- 22).

Thomas Hancock, Mesih'in özellikle ruhsal yönünü vurgulayan Kuveykır öğretisinin genel olarak iki temel ilkeye bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, insanın ruhsal kurtuluşunu sağlayıp Tanrı'nın Krallığı'na ulaştıracak, kalplerde doğan Mesih ışığından başka bir kurtarıcının



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

olmadığı, ikincisi ise, babanın sevgisinin tezahürü olarak gelen Mesih'in, evrensel bir ışık olarak her insanın ruhunda parlayacağı, böylece kişinin kurtuluşunu sağlayacağına kabulüdür (Hancock, 1859: 30).

Maurice Creasey'e\* göre de Kuveycırların Mesih inancı üç temel esasa bağlıdır. İlki, Mesih ışığının ilahi ve evrensel olduğunun kabul edilmesi, diğeri kapsamlı ve yoğun olarak tanımlanan Mesih'in mistik bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve sonuncusu tarihsel biçiminden daha geniş bir yapıya sahip olduğu kabul edilen Mesih ruhunun disiplini altında saklı kilise anlayışıdır (Creasey, 1959: ss. 11-12).

Kuveycırlar, yaşadığı dönemde İsa'ya dar bir bakış açısıyla yaklaşıldığını ve İsa'nın tam olarak anlaşılmadığını ifade etmişlerdir. Onlara göre, İsa döneminde yaşayanlar Mesih'e inanmışlar ancak bu imanları kalplerinde filizlenip yeşerememiştir. Bu eksikliği fark eden Kuveycırlar'ın Mesih'i algılama noktasında *kapsamlı* ve *yoğun* (Creasey, 1967: 6) bir algılamanın gerekliliğini vurguladıklarını aktaran Creasey, bunu gerçekleştirmek için de iki ana doktrin üzerinde durduklarını ifade etmiştir. Bunlardan biri, Mesih'in dünyaya gelen her insanı aydınlatan *ilâhi ve evrensel ışık* olarak kabul edilmesi diğeri, Protestan-Evanjelik bakış açısının yani tarihsel İsa anlayışının merkeze alınması olmuştur. Bu doktrinlerin ilki, İsa'nın içsel, kapsamlı ve mistik yönüne odaklanırken ikincisi, İsa hakkındaki tarihi gerçeklerin geleneksel Hıristiyan yorumu üzerine eğilmiştir. Edward Grubb (1854-1939) ise 1914'te Swarthmore Konferansı'ndaki "The Historic And The Inward Christ" (Tarihi ve İçsel Mesih) adlı konuşmasında, bahsi geçen unsurları, bir makinenin parçaları veya bir makasın iki bıçağı gibi bir arada olması gereken unsurlar olarak tanımlamış ve ikisinin bir arada harmonize edilmesinin daha uygun bir yaklaşım olacağını savunmuştur. Dolayısıyla Creasey, Kuveycırların tarihi İsa ile vahiy alan Mesih arasındaki ilişkiyi varoluşsal olarak bir arada tutarak, İsa'nın doğumunun, mucizelerinin, acılarının, ölümünün, dirilişinin ve yükselişinin özellikle manevi önemini vurguladıklarını savunmuştur (Creasey, 1967: ss. 4-6).

Kuveycırlar'ın *İç Işık* doktrini üzerine Mesih bağlamında derin bir bakış açısına sahip olduklarını ifade eden Creasey, Fox ve diğer Kuveycır yazarlar tarafından bu konu hakkında pek çok metnin kaleme alındığına da işaret etmiştir. Creasey'in verdiği örneklerden biri, George Bishop'un 1665'te yazdığı "The Vindication of the Principles and Practices of the People Called Quakers"

\* Londra Üniversitesi, Tarih bölümünden mezun olan Creasey, Hıristiyan teolojisi ve İncil üzerine yaptığı çalışmalar yanında Kuveycır teolojisi üzerine de çalışmalar yapmıştır. Creasey, Dünya Kiliseler Konseyi'nin İnanç ve Düzen Komisyonu üyeliği yanında İngiliz Kiliseler Konseyi'nin İnanç ve Düzen Departmanı üyesidir. Beş yıl süresince Londra Yıllık Toplantısı'nın Hıristiyan İlişkileri Komitesi Kâtibi olarak görev yapan Creasey, 1953'ten bu yana İngiltere'deki Kuveycır Koleji Woodbrooke'da araştırmalar direktörü olarak çalışmaya devam etmektedir. (Ayrıca bkz. Creasey, 1967)

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

(Kuveykırların İlke ve Uygulamalarını Savunma) adlı makalesidir. Mesih'in iç ışık oluşunu ayrıntılı olarak ele alan Bishop, bu makalesinde özellikle, Mesih bağlamında Kuveykırlarla ilgili olarak iki önemli noktanın hiçbir şüpheye yer bırakmayacak şekilde net olduğunu bildirmiştir. Bishop'a göre bunlardan birincisi, ilk Kuveykırların tümünün iç ışık hakkında konuştuklarında Mesih'i kastetmeleri; ikincisi, *Logos*, Söz veya Oğul sıfatları dâhil Mesih'e yüklenen tüm vasıflarla birlikte insanların dünyasıyla ilişki içinde olan bir Mesih'i kastetmeleridir (Creasey, 1959: ss. 3-5; Bishop, 1665: ss. 11-13).

Fox 1676 tarihinde yazdığı, "*To All Who Claim to be Christians: To All the Kings, Princes and Governors in the Whole World: And all that Profess themselves Christians, and Others*" (Dünyadaki Bütün Krallara, Prenslere ve Valilere: Kendilerini Hıristiyan Olarak Tanımlayan ve Tanımlamayan Herkese) başlıklı mektubunda, Kutsal Kitap'tan delillerle Mesih'i dünyayı aydınlatan bir ışık olarak açıklamıştır (Fox, 1676: 4). Fox'un, 1689 tarihinde yazdığı "*Concerning the Antiquity of the People of God Called Quakers*" (Kuveykırlar Olarak Tanımlanan Tanrı Halkı'nın Kökeni) adlı mektubu da Mesih'in *İç Işık* oluşunu vurgulayan diğer bir kaynak şeklinde günümüze ulaşmıştır. Dolayısıyla ilk dönem Kuveykırlar, Mesih kelimesinin bu şekilde kapsamlı kullanımının Mesih gizemini taze ve canlı kıldığını ifade etmişlerdir (Creasey, 1959: ss. 4-5).

Kuveykırlar *İç Işığ*ı esas almakla mistik bir çerçeveye oturttukları öğretilerinde şekilsel hiçbir ritüeli gerekli görmemişlerdir.(Hallowell, 1870: 19; Sarıkçıoğlu, 2002: 490) Dolayısıyla günahın maddi bir bedenle işlenmiş olduğu, İsa'nın maddi bir bedenle insanlığı günahtan kurtarmak için geldiği ve bu bağlamda bir takım sembolik uygulamaların da bedenlenmesi gerektiği yönündeki görüş (Tarakçı, 2006: ss.198-200) Kuveykırlar tarafından kabul görmüştür.

#### 4. KUVEYKIRLARIN GÜNÜMÜZDEKİ İSA MESİH ANLAYIŞI VE DİĞER DİNİ SİSTEMLERE BAKIŞI

Başlangıçtan bu yana geçen tarihsel süreçte Kuveykır inancındaki en önemli kavram olan *İç Işık*, XX. yüzyıla gelindiğinde Kuveykır düşüncesinin doktrinsel özü haline gelmiştir (Roberts, 1954: 7). Mesih ışığının Kuveykır öğretisinin merkezinde yer alması ve bu öğretinin temel doktrini olarak kabul edilmesiyle birlikte Kuveykırların kendilerinin tek kurtuluş yolu oldukları şeklindeki bakış açılarında tarihi süreç içerisinde değişiklik görülmüştür. Thomas Hancock, 1658 tarihinde tüm Kuveykırların, kendilerini Tanrı'nın tek gerçek kilisesi şeklinde tanımladıklarını aktarırken, 1858'e gelindiğinde bu düşüncenin tümüyle değişip hiçbir Kuveykırın artık bu inanca bağlı olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla Kuveykırlar, 1800'lü yıllara gelirken kendilerini gerçek kilisenin bir parçası olarak görmeye doğru bir geçiş yaşamışlardır (Roberts, 1954: 5). Bu düşünsel geçişle birlikte Kuveykırlar, diğer inanç sistemlerine bağlı olanlara karşı daha hoşgörülü bir yaklaşıma sahip

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

olmuşlardır. Aslında kişisel hak ve özgürlüklerin temel alındığı bir inanç sistemini şekillendirmeye çalışan Fox, değişen dünyaya uyum sağlama ve öğretisini tüm insanlara ulaştırma adına öğretisinin evrenselliğini açıklamıştır (Roberts, 1954: 157). Anlaşılan odur ki, Fox'un bu konudaki yaklaşımı ancak bu süreçte ön plana çıkabilmiştir. William Penn de Tanrı'nın insana yüklediği sorumluluğu evrensellik bağlamında, "Tanrı, Mesih aracılığıyla, her insana görevini bildirmek ve bu görevi yerine getirmesini sağlamak için bir ilke koydu. Bu ilkeye uyanlar Tanrı'nın halkıdır, ona itaatsizlik içinde yaşayanlar ise, adı ne olursa olsun veya hangi dinden olursa olsun Tanrı'nın halkı değildir." şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir. Bu evrensel bakış açısını Joseph John Gurney de, (1788-1847) "Tanrı hepimizin yaratıcısı ve merhametli Babası'dır." ifadesiyle dile getirmiştir (Marsh, 1881: 409).

Kuveykılar, İsa'nın, Hıristiyan, Yahudi, Müslüman, Budist veya başka bir dine bağlı olan herkes için kurtarıcı olduğuna inanmışlardır. Kuveykılar, bu evrensel bakış açısını İsa'nın teslisin bir unsuru olmasına ve *Logos* olmasına yani, yaratılıştaki Tanrı ile birlikte yaratılış işlemine katılmasına dayandırmışlardır. Zira Kuveykılar, nihai kurtuluş yoluna ulaşmanın ancak İsa'yı kabulle gerçekleşeceğini vurgulamışlardır (Clarkson, 1806: ss. 172-174). Dolayısıyla Kuveykıların diğer dini sistemlere bakış açısı bu çerçevede gelişmiştir.

Diğer taraftan XX. yüzyıla geçişle birlikte Katolik Kilisesi de, gelişen dünyaya ayak uydurma ve İsa Mesih'in misyonunu tüm dünyaya duyurmak için özel bir çaba sarf etmiştir. II. Vatikan Konsili'nde alınan kararlarla bunu gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atan Katolik Kilisesi bu döneme kadar sahip olduğu İsa anlayışına yeni bir ivme kazandırmıştır. Bu ivme Kuveykıları da etkilemiştir.

Genel Hıristiyanlık anlayışında İsa'nın tek kurtuluş yolu olduğunu ifade eden dışlayıcı İsa yaklaşımı, Hıristiyanlığın başlangıcından günümüze kadar Katolik, Ortodoks ve Protestan kiliselerince kabul edilmiştir. Bununla birlikte II. Vatikan Konsili'nde (1962-1965) Katolik Kilisesince alınan kararlarla kapsayıcı ve çoğulcu yaklaşım şeklinde yeni bakış açıları da Hıristiyan dünyasında yankılanmaya başlamıştır. Zikredilen konsilde, Hıristiyanlık haricindeki dinlerin de insanların kurtuluşunu sağlayabileceği, İsa dışında diğer inanç sistemlerince kabul edilen kurtarıcıların da İsa gibi kurtarıcı olabileceği yönünde fikirler dile getirilmiştir (Adam, 2015: ss. 358-359).

Bu konsilde kabul edilen kapsayıcı anlayışa göre, İncil'de yer alan, "*Kutsal Yasa'yı ya da peygamberlerin sözlerini geçersiz kılmak için geldiğimi sanmayın. Ben geçersiz kılmaya değil, tamamlamaya geldim.*" (Matta, 5:17) ifadesi delil gösterilerek, İsa'nın bu sözleriyle sadece Tevrat'ı ve Eski Ahit peygamberlerini değil, tüm inanç sistemlerini ve kurtarıcılarını kastettiği savunulmuştur. Bu yaklaşımın en önde gelen temsilcilerinden biri kabul edilen Karl Rahner'e göre, Tanrı tüm

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

insanların kurtulmasını ister ve İsa'nın kurtarıcı etkisi de tüm insanları kapsar. Bu bakış açısına göre, bütün insanlar farkında olmasa da aslında Hıristiyan olarak kabul edilmiştir (Adam, 2015: ss. 358-359). Karl Rahner tarafından 1962 tarihinde verilen bir konferansta, diğer dini inançlara bağlı güzel ahlâk sahibi, iyi kimselerin de “Anonim Hıristiyan” şeklinde tanımlanabileceği ifade edilmiştir. Hans Küng'ün 1964 yılında yayınladığı “*The World Religions In God's Plan Of Salvation*” adlı makalesinde ise, kurtuluş yolu ikiye ayrılmıştır. Hıristiyanlık harici dini sistemlerin olağan, Hıristiyanlığın ise, olağanüstü bir kurtuluş yolu olduğu iddia edilmiştir (Aydın, 2002: ss. 104-106).

Çoğulcu yaklaşım ise, Hıristiyanlığın en doğru kurtuluş yolu olduğunu kabul etmekle birlikte diğer dini sistemlerin de kendilerine bağlı olanlar için kurtuluş yolu olabileceklerini onaylar. John Hick ve Paul Knitter'in önde gelen temsilcileri oldukları bu yaklaşım, kurtuluşun temeline Tanrı'yı yerleştirmiştir. Paralelizm adı da verilen bu yaklaşıma göre, tüm dinler insanı Tanrı'ya ve doğru bir yaşama ulaştırmayı hedef edinmişler ise, her bir inanç sistemi insanı gerçeğe ulaştıracak bir kurtuluş yolu olabilir (Adam, 1998: 358. Ayrıca bkz. Knitter, 1990; Yazoğlu-Aydeniz, 2006; Yazoğlu, 2007; Adler, 2014).

Hıristiyan doktrinlerine yeni bir bakış açısı getiren Hick, Hıristiyanlık dâhil tüm dini sistemleri Tanrı merkezli olarak yeniden tanımlamanın gerekliliğine işaret etmiştir. İsa'yı ikinci plana alarak Tanrı'yı merkeze yerleştiren bu teorisine Hick, “*Hıristiyan Dinler Teolojisinde Kopernik Devrimi*” adını vermiştir. Hick bu adı astronomideki, Dünya'yı kâinatın merkezi olarak gören Batlamyus dogmasından Dünya ile birlikte bütün gezegenlerin Güneş etrafında döndüğü fikrine geçiş şeklindeki Kopernik görüşünden almıştır. Buna göre Hick, Hıristiyan teolojisinin de İsa'yı ve kiliseyi merkeze alan klasik görüşten, tüm inanç sistemlerinin ortak noktası olan Tanrı'yı merkeze alan bir anlayışa geçişi sağlayacak Kopernik hareketine ihtiyaç duyduğunu savunmuştur (Aydın, 2002: ss. 100-101). Bu bir noktada Hıristiyanlığın evrenselliği ve yine Hıristiyanlığın tüm insanlığın kurtuluşunu gerçekleştirme misyonu yolunda önemli bir adım olarak görülmüştür. Bu bağlamda Kuveykır öğretisi de bireysel kurtuluşla birlikte evrensel kurtuluşu hedefleyen fikirler beyan etmiştir.

Tanrı'nın merkeze alındığı bu yeni yaklaşımlar, genel anlamda dinlerin birbirine olan bakışına olumlu bir katkıda bulunmakla birlikte realite olarak uygulanabilirliği özellikle belli bir ayin-ibadet sistemine sahip olan dinler bağlamında pek makul görülmemiştir.\* Bununla birlikte Katolik ve Protestan teologlar tarafından geliştirilen bu yeni yorumlar, Kuveykır düşüncesinde kendisine yer bulmuştur. Diğer inanç sistemlerine ait kurtarıcı figürlerin de İsa gibi kurtarıcı kabul edilmesi

\* Dinler arası diyalog bağlamında önemli bir adım gibi görülen bu yaklaşım, Muhammed'in son peygamber, Kur'an'ın Allah'ın eşsiz kelamı olduğu konuları başta olmak üzere tüm inanç esaslarının literal değil metaforik anlamda değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bir taraftan gayet olumlu bir adım şeklinde görülen bu yenilikçi akımlar yoluyla tüm inanç sistemleriyle Tanrı merkezinde buluşma hedeflenirken, diğer taraftan inanç sistemlerinden ibadetlerin (uygulama, ritüel vs.) ayrıştırılmasıyla içi boş bir inanç sisteminin hedeflendiği iddia edilmiştir. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aydın, 2002: ss. 174-175).

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

sonucunu doğuran bu yeni yaklaşımlar, Kuveykırlar tarafından Kuveykır inancının tüm inanç sistemleri içine girişini destekleyici akımlar olarak değerlendirilmiştir.

Russell Brain, Fox'un, *İç Işığın* her zaman ve tüm insanlar için erişilebilir olduğu iddiasına dikkat çekmiştir. Brain ayrıca Fox'un, bireylerin *İç Işığı* kalplerine aldığı diğer insanlarla birlik içinde olmanın sevincini yaşayacaklarına yönelik vurgusunu da dile getirmiştir. (Brain, 1944: 72). Dolayısıyla Kuveykırlar, Tanrı'dan gelen ilahi mesajın evrenselliğini ve farklı dini yapı bağlılarına kendi şartlarına göre hitap ettiğini savunmuşlardır (Hick, 2002: 151). Zira Kuveykırlara göre ruhsal kurtuluş için İsa Mesih'in kurtarıcılığına inanma esas olmakla birlikte, İsa Mesih dışındaki diğer tüm kurtarıcı figürlerin de ikincil derecede kurtarıcılar kabul edilmesiyle tüm insanlığın kurtuluşu, diğer bir deyişle Kuveykır öğretisi çerçevesindeki İsa öğretisinin tüm dünyaya yayılması da nihai hedef kabul edilmiştir.

## 5. SONUÇ

Reform hareketinin bir sonucu olarak, XVII. yüzyılda Protestanlığa bağlı bir grup olarak ortaya çıkan Kuveykırlar, esas olarak genel Hıristiyanlık anlayışındaki tarihsel İsa'yı ve onun tanrısallığını kabul etmişlerdir. Kuveykırların bu hususta diğer Hıristiyan gruplardan ayrıldığı nokta ise, mistik bir çerçeveye yerleştirdikleri öğretilerinde İsa'yı aşırı ruhanileştirmeleri olmuştur.

Hıristiyan teolojisinde Teslis'in ikinci unsuru kabul edilen İsa'nın âlemin yaratılışı esnasında Tanrı ile birlikte olduğuna inanılması onun tanrısallığının işareti olarak görülmüştür. İnsan bedeninde dünyaya gelerek çarmıhta tüm insanlığın günahı için ölüme razı olması ve ardından dirilerek göğe yükselmesi de yine tanrısallığının delili sayılmıştır. Hıristiyanlık inancındaki bu kabuller Kuveykırlar tarafından da kabul edilmiştir. Dolayısıyla genel Hıristiyanlık inancında olduğu üzere İsa'nın tek kurtuluş yolu olduğu Kuveykır öğretisi tarafından da benimsenmiştir.

Fox'a göre kurtuluş, kiliseye veya Kutsal Kitaba bağlı değil bireyin kalbinde ortaya çıkacak olan Mesih ışığına bağlı görülmüştür. Başlangıçtan beri öğretilerine hâkim olan *İç Işık* doktrini XX. yüzyıla ulaşıldığında artık Kuveykır öğretisinin temel doktrini kabul edilmiştir. Bu doktrine göre, kişiyi Tanrı'ya ulaştıracak olan gerçek arabulucu İsa Mesih'tir. Kişi ne zaman Mesih ışığıyla kalbindeki uyanışı gerçekleştirirse sonsuz yaşama kavuşacaktır. *İç Işık* doktrini başlangıçtan günümüze kadar değişmeden gelen Kuveykırların kök doktrini olarak görülmekle birlikte, kurtuluş doktrini tarihsel süreçte değişime uğramıştır. Fox'un kendi döneminde öğretilerini tüm insanlara yayma gayesiyle evrensellik fikrini açıklamasına rağmen XIX. yüzyılın sonlarına doğru Kuveykırlarda bu bakış açısı hâkim olmaya başlamıştır. Zira başlangıçta kendilerini kurtuluşu sağlayacak tek gerçek kilise şeklinde tanımlayan Kuveykırlar, 1850'li yıllardan sonra gerçek kilisenin bir parçası olarak görmeye doğru bir geçiş yaşamışlardır. Böylece kurtuluş yelpazesini genişleten Kuveykır düşüncesinde evrensellik fikri ön plana çıkmıştır.

Hıristiyan dünyasındaki geleneksel İsa anlayışı XX. yüzyıla geçişle birlikte farklı bakış açılarına kapı aralamıştır. Hick, Knitter ve Gillis gibi bazı yenilikçi düşünceye sahip teologlar artık dışlayıcı İsa anlayışından çoğulcu İsa anlayışına geçilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu bakış açısına göre, İsa yanında diğer dini sistemlerin kurtarıcıları da İsa gibi kurtarıcı kabul edilmiştir. Çoğulcu ve kapsayıcı İsa anlayışlarını yansıtan yenilikçi yaklaşımlar, Kuveykır öğretisindeki evrensellik düşüncesini güçlendirmiştir. Bununla birlikte Kuveykırlar, çoğulcu yaklaşımdan ziyade kapsayıcı İsa anlayışını daha çok benimsemişlerdir. Zira bu anlayış çerçevesinde, İsa'nın tanrısallığı ve evrenselliği ile tüm insanlığı aydınlatıcı fonksiyonu gereği İsa Güneş, diğer dinlerin kurtarıcıları ise ışığını Güneş'ten alan yıldızlar misali insanları manevi olarak aydınlatacak rehberler şeklinde kabul edilmiştir.

## KAYNAKLAR

Adam, Baki. (1998). Hıristiyanlık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c. 17, 328-372. ss.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Adler, Mortimer J. (2014). *Dinde Hakikat, Dinlerin Çokluğu ve Birliği*. (Çev. Ruhattin Yazzoğlu - Hüsnü Aydeniz). İstanbul: Rağbet Yayınları.



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

- Anderson, Paul N. (1994). *On Following Jesus, Faculty Publications – Collage Of Christian Studies*. USA.
- Aydın, Fuat. (2011). *Pavlus Hristiyanlığına Giriş*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- Aydın, Mahmut. (2002). *İsa Tanrı Mı? İnsan Mı?*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Aydın, Mahmut. (2021). *Hristiyanlık - Tarih, İnanç ve Uygulama*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Aydın, Mehmet. (2005). *Ansiklopedik Dinler Sözlüğü*, Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- Aydın, Mahmut. (2000). Yahudi Bir Peygamberden Gentile Tanrıya: İsa'nın Tanrısallaştırılma Süreci. *İslamiyat Üç Aylık Araştırma Dergisi, İsa (as) Anısına*, III(4), 47-74. Ankara.
- Anderson, Paul N. (2015). *On Seeking The Truth (And Being Found By It) – A Christocentric Double Search*. (Chapter 11 Of *Befriending Truth: Quaker Perspectives*, 182-195. ss.). Newberg: George Fox University.
- Benson, Lewis. (1974). George Fox's Teaching About Christ. *Quaker Religious Thought* içinde (Vol: 39, Article: 3, 20-45. ss.). Newberg: George Fox University.
- Birkel, Michael. (2004). Rufus Matthew Jones, *The Encyclopedia of Protestantism*. Hans J. Hillerbrand (Ed.) içinde (Volume 2, 924-925. ss.). New York: Routledge.
- Barbour, Hugh. (1964). *The Quakers in Puritan England*. Yale University.
- Barclay, Robert. (1848). *An Apology For The True Christian Divinity; Being An Explanation And Vindication Of The Principles And Doctrines Of The People Called Quakers*. Philadelphia.
- Bayrakdar, Mehmet. (2016). *Üç Dinin Tarihi Yahudilik, Hristiyanlık, İslam*, İstanbul: Say Yayınları.
- Beck, William. (1877). *Six Lectures On George Fox And His Times*. London: Barett Sons And Co., Printers.
- Birkel, Michael and Vandenbark, Marie. (2019) "Meeting": The Mystical Legacy Of George Fox. *Quakers And Mysticism, Comparative And Syncretic Approaches To Spirituality*. Jon R. Kershner. Palgrave Macmillan (Ed.).
- Brain, W. Russell. (1944). *Man, Society And Religion: An Essay In Bridge- Building*. London: Swarthmore Lectur.
- Budge, Jane. (1934). *Glimpses of George Fox and his Friends*. London: S. W. Partridge & Co.
- Cantor, Geoffrey. (2005). *Quakers, Jews And Science*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Clarkson, Thomas. (1806). *A Portraiture Of Quakerism I-II*. New York.
- Comford, William Wistar. (1949). *Quakers In The Modern World*. New York: The Macmillan Company.
- Creasey, Maurice A. (1967). The Christ of History and of Experience. *The Shrewsbury Lecture*. New Jersey. United Kingdom.
- Cunningham, John. (1868). *The Quakers From Their Origin Till The Present Time: An Enternational History*. Edinburgh: John Menzies & Co. London: Hamilton, Adams & Co.
- Creasey, Maurice A. (1959). The Quaker Interpretation of the Significance of Christ. *Quaker Religious Thought* içinde (Vol. 2, 2-15. ss.). United States.
- Dandelion, Pink. (2008). *The Quakers: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Duygu, Zafer. (2017). *Hristiyanlık ve İmparatorluk*. İstanbul: Divan Kitap.
- Eroğlu, Ahmet Hikmet. (2015). Hristiyanlık. B. Adam (Ed.). *Dinler Tarihi El Kitabı* içinde (134-198. ss.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Faith And Practice Of Western Yearly Meeting Of Friends Church*, (2005).
- Forrest, David W. (1901). *The Christ Of History And Of Experience, The Third Series Of Kerr Lectures*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Fox, George. (1952). A Revised Edition by Nickalls, John L. With an Epilogue by Cadbury, Henry J. And an Introduction by Nuttall, Geoffrey F. *The Journal of George Fox*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gündüz, Şinasi. (2004). *Pavlus Hristiyanlığın Mimarı*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.



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

- Gündüz, Şinasi. (2017). *Din ve İnanç Sözlüğü*, İstanbul: Vadi Yayınları.
- Gündüz, Şinasi. (2019). Hıristiyanlık. *Dünya Dinleri* içinde (104-158. ss.). İstanbul: MiletNihal Yayınları.
- Hinds, Hilary. (2011). George Fox And Early Quaker Culture. *The Seventeenth Century* içinde (87-89. ss.). Manchester: Manchester University Press.
- Hallowell, Richard Price. (1870). *The Quakers In New England*. Philadelphia: Merrihew- Son Printers.
- Hancock, Thomas. (1859). *Decline Of The Society Of Friends*, London: Smith, Elder And Co. 65, Cornhill.
- Hick, John - Knitter, Paul F., (1998). *The Myth of Christian Uniqueness. Toward a Pluralistic Theology of Religions*, Seventh Printing February. New York: Maryknoll.
- Hick, John. (1995). *The Rainbow Of Faiths*, London: SCM Press.
- Hick, John. (2002). *İnançların Gökkuşaağı- Dinsel Çoğulculuk Üzerine Eleştirel Diyaloglar*. (Çev. Mahmut Aydın). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Holland, Rupert S. (1915). *William Penn*, New York: Macmillan Company.
- Janney, Samuel M. (1853). *The Life of George Fox; With Dissertations On His Views Concerning The Doctrines, Testimonies, And Discipline Of The Christian Church*, Philadelphia: Lippincott, Grambo & Co.
- Jones, Rufus M. (1950). *The Faith And Practice Of The Quakers*, London: Methuen & Co. Ltd. New York: George H. Doran Company.
- Kershner, Jon R. (2019). Quaker Engagements With Mysticism. *Quakers And Mysticism, Comparative And Syncretic Approaches To Spirituality* içinde (1-23. ss.). Palgrave Macmillan.
- Knitter, Paul F. (1990). Interreligious Dialogue: What? Why? How?. *Death Or Dialogue: From The Age Of Monologue To The Age Of Dialogue*. London: SCM Press.
- Kurt, Ali Osman. Aykıt, Dursun Ali. (2019). *Dinler Tarihi*. Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları.
- Küng, Hans. Moltmann, Jürgen. (2014). *Dinde Hakikat, Dinlerin Çokluğu ve Birliği* (Çev. Ruhattin Yazoğlu - Hüsnü Aydeniz). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Kılıç, Sami. (2005). Kuveykılar. *Dini Araştırmalar*, ( 8(23), 219-228.). Ankara.
- Marsh, Josiah. (1881). *A Popular Life Of George Fox, The First Of The Quakers*. Philadelphia: Henry Longstreth.
- Mather, Cotton. (1820). *Magnalia Christi Americana, Or The Ecclesiastical History of New-England*. Vol. I. Hartford: Roberts & Burr Printers.
- Matthews, Gareth B. (2005). *Augustine*, USA, UK and Australia: Blackwell Publishing.
- Michel, Thomas. (2012). *Hristiyan Tanrı Bilimine Giriş*. İstanbul: Sak Yayıncılık.
- Moore, Rosemary. (2000). *The Light in Their Consciences: Early Quakers in Britain, 1646-1666*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Murray, Ruth S. (1880). *Valiant For The Truth; Or Some Memorials Of George Fox And The Early Friends*. Cambridge: Riverside Press.
- Pennington, Isaac. (1667). *To Friends Of Both The Chalfonts*, Vol 2. London.
- Roberts, Arthur O. (1954). *George Fox's Concept Of The Church*. Boston University.
- Sarıkcıoğlu, Ekrem. (2002). *Başlangıçtan Günümüze Dinler Tarihi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Schaff, Philip. (1952). George Fox, *The New Schaff-Herzog Encyclopedia Of Religious Knowledge*, Vol. IV Draeseke-Goa. (Ed. Samuel Macauley Jackson), Michigan.
- Tarakçı, Muhammed. (2006). *St. Thomas Aquinas*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tuke, Henry. (1819). *The Principles of Religion, As Professed By The Society of Christians, Usually Called Quakers, Written For The Instruction of Their Youth, And For The Information of Strangers*. The Seventh Edition. York: Printed for W. Alexander and Sold by Hix: Darton, Harvey and Co. and W. Phillips. London: And M. M. And E. Webb, Bristol.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Tuke, Henry. (1828). *The Faith Of The People Called Quakers, In Our Lord And Saviour Jesus Christ, Set Forth In Various Extract From Their Writings*. The Third York Edition. Philedelphia: S. W. Conrad Printer.
- Turner, Frederick Storrs. (1911). *The Quakers A Study Historical And Critical*. London: Swan Sonnenschein.
- Tümer, Günay and Küçük, Abdurrahman. (1993). *Dinler Tarihi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Watson, John Selby.(1860). *The Life of George Fox, The Founder Of The Quakers*, London: Saunders, Otley and Co.
- Werner, Martin. (2016). *Hıristiyanlığın İnanç Esaslarının Doğuşu*, Tercüme ve Düzenleme: Ekrem Sarıkçıoğlu. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Yazoğlu, Ruhattin - Aydeniz, Hüsnü. (2006). *Dini Çoğulculuk John Hick'in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yazoğlu, Ruhattin. (2007). *Dini Çoğulculuk Sorunu - John Hick Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul: İz Yayıncılık.

**Web Kaynaklar**

- Bishop, George. (1665). *The Vindication Of The Principles And Practices Of The People Called Quakers*. <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo2/A28250.0001.001?rgn=main;view=fulltext>, (21.02.2022)
- Encyclopaedia Britannica; (2022, 25 Ocak) <https://www.britannica.com/biography/Rufus-Matthew-Jones>.
- Fox, George. (1654). *Saul's Errand to Damascus*. <https://books.google.com>.
- Fox, George. (1669). *Canons And Institutions*. Londra: Anna Dom. <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo2/A40127.0001.001?rgn=main;view=fulltext>. (23.02.2022)
- Fox, George. (1676). *To All Who Claim to Be Christians: To all the Kings, Princes, and Governors in the whole world: And all who profess themselves Christians, and others, to read and consider. This was upon me from the Lord to write unto you*. [www.biblesnet.com](http://www.biblesnet.com) - Online Christian Library. (23.02.2022)
- Fox, George. (1689). *Concerning The Antiquity Of The People Of God, Called Quakers Their Worship, Their Mother, New And Heavenly Jerusalem, Their Faith, And Who Is The Author And Finisher Of It ... The Church Of Christ's Prayer, And In What, Their Cross, And Their Baptism*. <https://www.proquest.com/books/concerning-antiquity-people-god-called-quakers/docview/2240950440/se-2?accountid=15927>, (23.02.2022)
- Smith, William. (1665). *A New Catechism*. Notingham. <https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-id?c=eebo;idno=A60644.0001.001>. (23.02.2022)

**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.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı yapmıştır.

**Etik Kurul İzni:** Bu araştırma etik kurul izninden muaftır.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÇETİNKAYA \*

**Özet**

Belirli bir alana özgü öğretim sürecinde en çok kullanılan yardımcı materyallerden biri olan kitaplar, bütün eğitimciler ve öğrenciler için olduğu gibi müzik eğitimcileri ve bu alanda öğrenim gören öğrenciler için de derslere ilişkin bilgilerin pekiştirilmesi ve zenginleştirilmesi noktasında önemli ve oldukça işe yarar araçlar olarak görülmektedir. Müzik eğitiminin en önemli aşamalarından biri olan temel müzik teorisi alanında yayınlanan kitaplar da, örgün ve yaygın müzik eğitiminin verildiği ortamlarda, hem eğitimcilerin öğretim sürecinde belirli bir düzeni takip etmelerine hem de öğrencilerin neleri öğreneceklerini planlı bir şekilde görebilmelerine imkân sağladıkları için müzik eğitiminde önemli konuma sahip araçlardır. Eğitimci ve öğrencilerin, derslerde işlenecek olan konuların her aşamasını görebilmeleri, dersin ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri ve bu ihtiyaçlara çözüm olabilecek en doğru eşleştirmeyi yapabilmeleri ise kitap incelemeleriyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda kitaplar başta olmak üzere, ders materyallerinin inceleme ve değerlendirmelerinin yapılarak zayıf ve kuvvetli yönlerinin ortaya konulmasının, ilgili dersin verimli bir şekilde yürütülebilmesine önemli oranda katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada, müzik bilimine teorisyen ve besteci yönüyle önemli katkılarda bulunan Bulgar müzik insanı Paraşkev Hacıev'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın; okunabilirliği, düzeni-tasarımı ve içeriği olmak üzere üç ana tema altında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Paraşkev Hacıev'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın; okunabilirlik, düzen-tasarım ve içerik yönüyle; eğitim hedeflerine uygun olduğu ve nitelikli bir bilimsel yayında olması beklenen öncelikli kriterleri karşıladığını söylemek mümkündür.

**Anahtar Sözcükler:** Kitap İnceleme, Temel Müzik Teorisi, Paraşkev Hacıev.

**ANALYZING THE BOOK OF "BASIC MUSIC THEORY" BY PARASHEV HACIEV****Abstract**

Books published in the field of basic music theory are important tools in music education, as they allow educators to follow a certain order in the teaching process and to see what students will learn in a planned way, in environments where formal and non-formal music education is given. It is possible to see the stages of the subjects to be covered in the lessons, to determine the needs of the lesson, and to make the most accurate match that can be a solution to these needs through book reviews. In this context, it can be said that the examination and evaluation of the books and revealing their weaknesses and strengths contribute significantly to the efficient conduct of the relevant course. In the study, the book "Basic Music Theory" of Bulgarian music person Parashev Haciev, who made important contributions to the science of music as a theorist and composer; It is aimed to examine under three main themes: design and content in terms of readability, layout and appearance. In the study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, the book "Basic Music Theory" by Parashev Haciev; in terms of design and content in readability, layout and point of view; It can be said that it is suitable for educational goals and meets the priority criteria expected in a qualified scientific publication.

**Keywords:** Book Analysis, Basic Music Theory, Parashev Haciev.

\* Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi. yusuf\_cetinkaya@yahoo.com ORCID: 0000-0003-4459-3883

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 573-585

Makale Geliş Tarihi: 15.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 05.05.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

## 1. GİRİŞ

Bir konuşma dilinin doğru biçimde öğrenilebilmesi ancak o dili oluşturan temel öğelerin doğru öğrenilmesine olanak veren dilbilgisi kurallarını iyi bilmekle mümkün olur. Konuşma dilinde olduğu gibi müzik dilinin de doğru biçimde öğrenilebilmesi ancak onu oluşturan temel öğelerin yani nota, ritim, melodinin doğru biçimde öğrenilmesiyle mümkün olur. Konuşma dilinin doğru biçimde öğrenilebilmesine olanak veren dilbilgisi kuralları, müzik dilinde ise adeta müziğin dilbilgisi kuralları olan temel müzik teorisi ile karşılık bulur. Müzik teorisi müziğin dilbilgisi olması sebebiyle örgün ve yaygın müzik eğitiminin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada müzik teorisi eğitimi alan bireyler temel kavramlar, seslerin yazılışları, ritim, ölçü sayısı, aralıklar, tonalite, süslemeler, nota yazımında kısaltmalar, artikülasyon, akor gibi konuları öğrenirken bir yandan da müzik terminolojisine dair pek çok önemli kavramı da öğrenirler.

Müzik eğitiminin temel müzik teorisi aşamasındaki konularının doğru biçimde öğrenimine olanak sağlayan en önemli kaynaklardan biri de bu alanda yayınlanmış olan kitaplardır. Belirli bir alana özgü öğretim sürecinde en çok kullanılan yardımcı materyallerden biri olan kitaplar, öğrencilere günlük okul yaşamlarında elde edemeyecekleri olanakları sunmaktadır. Bunun yanında kitaplar zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın derslerde anlatılan konuların tekrar edilebilmesine de olanak sağlarlar. Kitaplar, bütün eğitimciler ve öğrenciler için olduğu gibi müzik eğitimcileri ve bu alanda öğrenim gören öğrenciler için de derslere ilişkin bilgilerin pekiştirilmesi ve zenginleştirilmesi noktasında önemli ve oldukça işe yarar araçlar olarak görülmektedir (Bruner, 2009: 63). Bilhassa sözel ağırlıklı öğretim sırasında öğrenmekte zorlanan öğrencilerin, işlenen konulardaki boşlukları giderilebilmeleri noktasında kitapların yardımı oldukça önemlidir (Küçükahmet, 1999: 148). Temel müzik teorisi alanında yayınlanan kitaplar da, örgün ve yaygın müzik eğitiminin verildiği ortamlarda, hem eğitimcilerin öğretim sürecinde belirli bir düzeni takip etmelerine hem de öğrencilerin neleri öğreneceklerini planlı bir şekilde görebilmelerine imkân sağladıkları için müzik eğitiminde önemli konuma sahip araçlardır.

Temel müzik teorisinin öğretilmesi sürecinde bilgilerin öğrencilere doğru, nitelikli, güvenilir ve geçerli içeriklere sahip kaynaklardan aktarılması öğrencinin akademik başarısında büyük rol oynamaktadır. Temel müzik teorisinin doğru, nitelikli, güvenilir ve geçerli içeriklere sahip kaynaklardan aktarılmasının, öğrencinin akademik başarısına olumlu katkısının yanında bu alana özgü doğru, nitelikli, güvenilir ve geçerli içeriklere sahip kaynak kitapların inceleme ya da analizlerinin yapılarak seçilmesi de eğitimciler için önemli ve gereklilik arz eden bir durumdur.

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

Hutchinson ve Waters da (1987: 97), eğitimci ve öğrenciler için bu önem ve gerekliliğe vurgu yaparak, derslerde işlenecek olan konuların her aşaması için ihtiyaçların belirlenmesinin ve bu ihtiyaçlara çözüm olabilecek en doğru eşleştirmenin kitap incelemeleriyle mümkün olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda kitaplar başta olmak üzere, ders materyallerinin inceleme ve değerlendirmelerinin yapılarak zayıf ve kuvvetli yönlerinin ortaya konulması gerektiğini de ifade etmektedirler. Bunun yanında eğitimcilerin kitaplar hakkında yaptıkları inceleme ve değerlendirmeler, eğitimcilere, bu kitapların kendi öğretim tarzlarına uygunluğunu da kontrol edebilme olanağı sağlar (Richards, 2007: 270). Bu noktada, müzik teorisi eğitimi verebilen eğitimcilerin ulaşabildikleri kitapları dikkatle incelemesi ve incelediği kitabın müzik teorisi dersi için uygunluğunu değerlendirmesi ilgili dersin verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacağı da söylenebilir. Regueiro da (2000), kitapların halen, müzik eğitiminin verildiği birçok kurumda en çok kullanılan ders materyallerinden biri olduğunu ve müzikle ilgili derslerin içerik ve uygulamalarının neler olacağını önceden belirlenebilmesine önemli oranda katkı sağladığı için bu kitapların inceleme, değerlendirme ya da eleştiri boyutuyla analiz edilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Müzik teorisi dersinin uygulama aşaması göz önünde bulundurulduğunda ise yapılan inceleme çalışmaları, kitaplardaki uygulamaların önceden tanınmasına olanak sağlayacağı için bu noktada da dersin verimli yürütülmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bütün bu faydalı getirilerin yanında kitapların incelenmesi, kitapların derinlemesine tanınmasına, onlar hakkında fikir sahibi olmaya da yarar. Ayrıca bu tür incelemeler alanda kitap yazmak isteyen araştırmacılara nitelikli bir kitap yazma konusunda nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında da katkı sağlar (Günay ve Özdemir, 2012: 151). Binbaşoğlu (1994), nitelikli bir ders kitabının öncelikle öz ve biçim açılarından, planlanan öğretim süreci koşullarını tamamıyla karşılaması gerektiğini vurgulayarak bu koşulların da ancak o kitabı yazan yazarın öğrenme psikolojisi alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmasıyla oluşacağını ifade etmektedir. Bu noktada yazar tarafından edinilen nitelikli ve yeterli bilgi birikiminin bir sonucu olarak yazılan kitabın öğrenmeyi kolaylaştırmadaki etkililiği kitap inceleme çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli dayanak noktasıdır denilebilir. Bir ders kitabının, öğrenmeyi kolaylaştırmadaki etkililiği ele alındığında kitaplar üç temel başlıkta (1) Kitabın Okunabilirliği, (2) Kitabın Düzeni ve Tasarımı ve (3) Kitabın İçeriği bakımından incelenebilir (Yalın, 2015: 150).

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Temel müzik teorisinin planlı bir şekilde öğretilmesi konusunda akla gelebilecek sorulardan biri de bu bilgilerinin aktarımı sırasında kullanılacak olan kaynak kitabın özelliklerinin neler olması



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

gerektiği sordur. Müzik eğitimcileri tarafından kaynak olarak kullanılan temel müzik teorisi alanındaki kitapların aynı zamanda ders kitabı olarak da sıkça kullanıldığı göz önüne alındığında, nitelikli bir ders kitabının özelliklerinin derslerde kullanılan kaynak kitapların özellikleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada Paraşkev Haciev'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın (1) Kitabın Okunabilirliği, (2) Kitabın Düzeni ve Tasarımı ve (3) Kitabın İçeriği olmak üzere üç ana tema altında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, alana özgü bu kitabın içeriği ve niteliği hakkında fikir sahibi olunması ve müzik teorisi eğitimi sürecinde kullanılabilirliği hakkında fikir vermesi noktasında eğitimciler, öğrenciler ve bu alanla ilgili çalışma yapanlar için önemli ve özgün bir çalışma olduğu söylenebilir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada da Paraşkev Haciev'in yayınlarından biri de "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın incelenmesi amaçlandığından araştırma doküman inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman inceleme yöntemi hem basılı hem de elektronik materyalleri sistematik bir biçimde gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009).

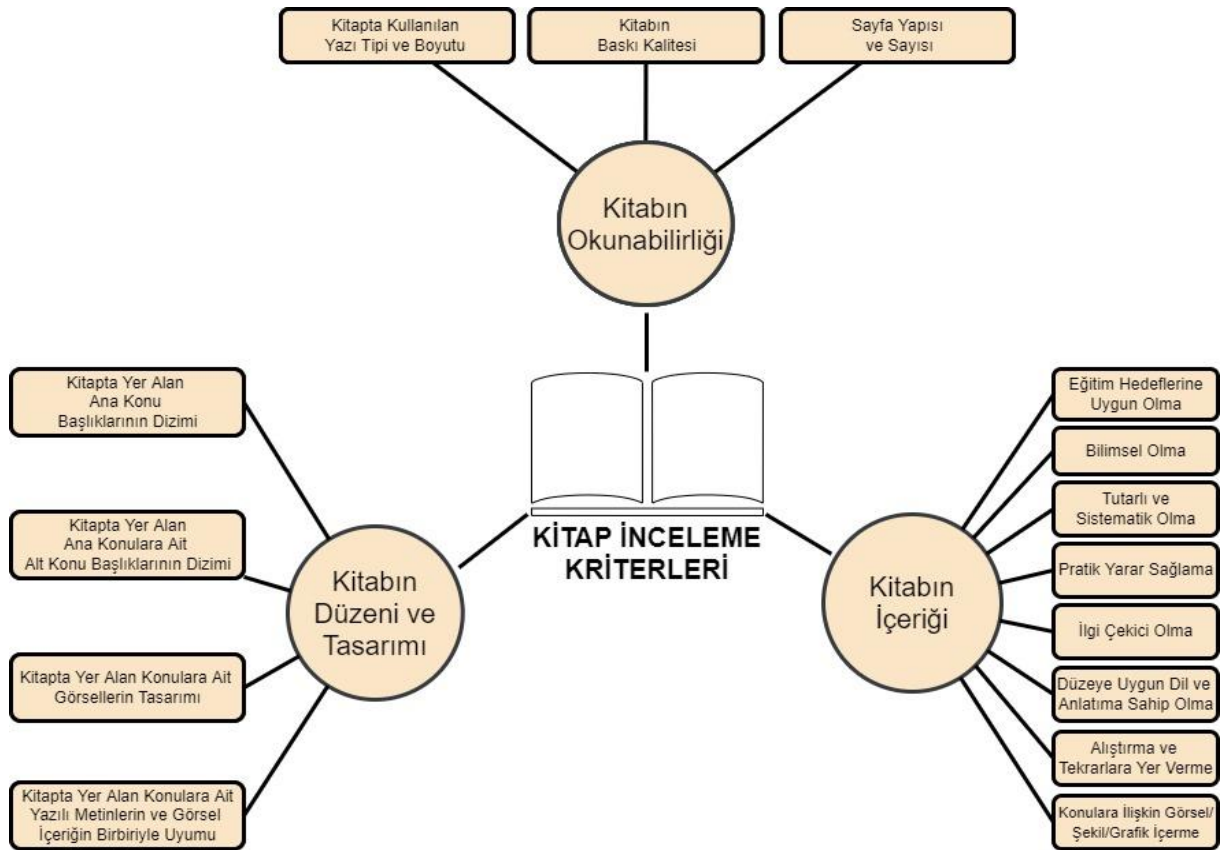
### 2.2. Çalışma Materyali

Müzik bilimine teorisyen ve besteci yönüyle önemli katkılarda bulunan Bulgar müzik insanı Paraşkev Haciev, sırasıyla Sofya, Viyana, Berlin ve Prag Müzik Akademilerinde eğitimini tamamladıktan sonra 1947 yılında Sofya Müzik Akademisinde profesör olarak göreve başlamıştır. Burada görev yaptığı süre boyunca kompozisyon, armoni kontrpuan ve müzik teorisi derslerini yürütmüş olan Haciev, bilimsel yayınlarıyla da müzik bilimine katkı sağlamıştır. Hem aldığı hem de verdiği eğitiminin bir getirisi olarak; alanında nitelikli ve yeterli bilgi birikimine sahip, uzman ve tecrübeli bir akademisyen olarak ifade edebileceğimiz Paraşkev Haciev'in yayınlarından biri de "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabıdır. Kitap içeriği Alman, Rus, Çekoslovak ve Bulgar müzik ekollerince benimsenen bilgiler birlikte sentezlenerek hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu kitabın içerik ve yazım tarzı bakımından özensizden profesyonel düzeye kadar müzik alanında geniş bir kitleye hitap ettiği de söylenebilir (Haciev, 2007: 5). Bu bilgiler, Paraşkev Haciev'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın ne gibi özelliklerinin olduğu sorusunu akla getirmiştir. Buradan hareketle Paraşkev Haciev'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitap bu çalışmada incelenmek üzere çalışma materyali olarak belirlenmiştir.



**2.3.Verilerin Analizi**

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz süreci betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşur (Sözer ve Aydın, 2021: 267). Araştırmada, Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın okunabilirlik, düzen-tasarım ve içerik bakımından üç temel tema altında oluşturulan alt temalara göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında Kaya'dan (2006: 83-94) faydalanılarak oluşturulan kitap inceleme kriterleri temel alınmıştır. Kitap inceleme kriterleri de Şekil-1'deki görüldüğü gibi oluşturulmuştur:

**Şekil 1. Kitap İnceleme Kriterleri (Kriterler oluşturulurken Kaya'dan (2006) faydalanılmıştır.)**

Veriler, betimsel analiz çerçevesinde kitap inceleme kriterleri temel alınarak oluşturulan temalara göre işlenmiştir. Elde edilen bulgular üç ana tema ve alt temalara göre tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde araştırmaya konu olan doküman tekrar tekrar okunmuştur. Araştırmacının üç-dört ay dokümanla etkileşimde olması yolu ile araştırmacıların etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Veriler temalara ve alt temalara göre işlendikten sonra başka bir araştırmacı tarafından

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

rastgele iki farklı bölüm incelenmiş ve iki araştırmacının kodlamalarının tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmanın tümü müzikoloji alanında bir başka araştırmacıya okutularak etik yönden okuyucu/yazarları rahatsız edecek bir unsur olup olmadığı konusunda görüşü alınmıştır. Tüm bu stratejilerin araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağladığı düşünülmektedir.

### 3. BULGULAR

Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitap *Okunabilirlik* bakımından incelendiğinde;

- Kitapta kullanılan yazı tipi ve boyutu: Kitaptaki yazılı metinlerde kullanılan yazı tipinin Times New Roman, 11 punto ve normal kalınlıkta olduğu görülmüştür. Temel müzik teorisi kapsamında ele alınan ana konu başlıklarının kalın yazı tipinde, 13 punto boyutunda ve her sözcüğün büyük harfle başladığı; ana konulara ait alt konu başlıklarının da kalın yazı tipinde, 11 punto boyutunda ve her sözcüğün büyük harfle başladığı görülmüştür.
- Kitabın baskı kalitesi: Kitabın roman, şiir, öykü, deneme vb. kitapların basıldığı 2. hamur kalitedeki krem rengi kâğıda basıldığı ve karton kapakla ciltlendiği tespit edilmiştir.
- Kitabın sayfa yapısı ve sayısı: Kitap, 13,5×19,5 cm. ölçülerin kullanıldığı 192 sayfadan oluşmuştur. Bu ölçüler yaklaşık olarak bir A4 kâğıdı ölçülerinin yarı değeri kadar olan A5 kâğıdı ölçülerine oldukça yakın değerlerdir.

Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitap *Düzen ve Tasarım* bakımından incelendiğinde;

- Kitapta yer alan müzik teorisi ana konu başlıkları ve bu başlıkların dizilimi Şekil.2'de görüldüğü gibi oluşturulmuştur.

#### Şekil 2. Kitapta Yer Alan Müzik Teorisi Ana Konu Başlıkları ve Bu Başlıkların Dizilimi

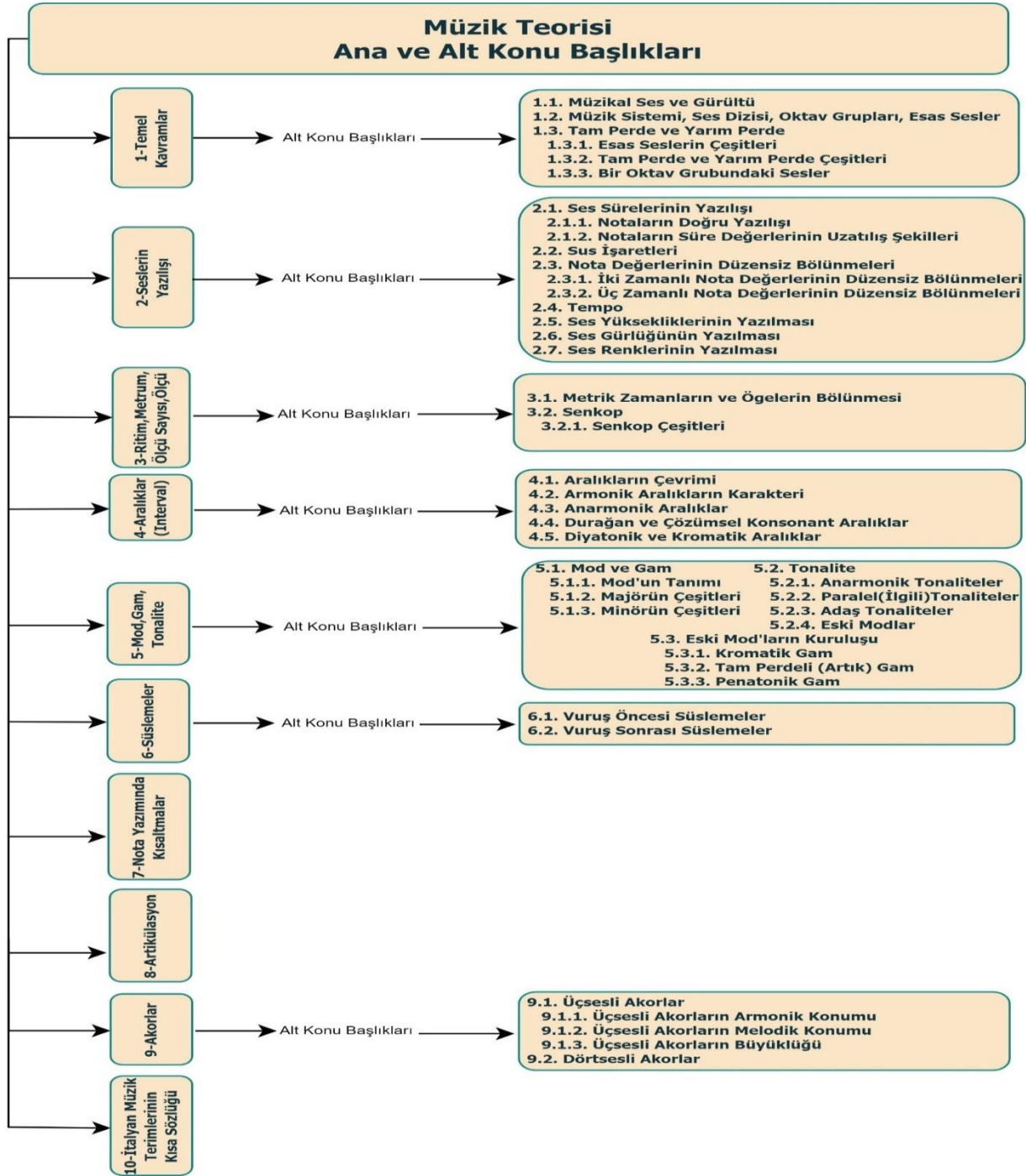


Şekil.2 'de görüldüğü üzere Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitapta yer alan konular 10 ana başlıkta ele alınmıştır. Müzik teorisi eğitimi açısından bakıldığında, bu ana konuların, kendinden sonra gelen konuya temel oluşturması gerekliliği göz önünde bulundurularak belirli bir ilerleyiş ve düzen içinde sıralandığı görülmektedir.

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

• Kitaptaki ana ve alt konu başlıkları ve bu başlıkların dizilimi detaylı olarak Şekil.3 görüldüğü gibi oluşturulmuştur.

Şekil 3. Kitapta Yer Alan Müzik Teorisi Ana ve Alt Konu Başlıkları ve Bu Başlıkların Dizilimi



Şekil.3 'de görüldüğü üzere Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitapta ele alınan Temel Kavramlar, Seslerin Yazılışları, Ritim-Metrum-Ölçü Sayısı-Ölçü, Aralıklar(Interval), Mod-Gam-Tonalite, Süslemeler ve Akorlar ana konuları, alt konu başlıklarıyla

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

ele alınmıştır. Nota Yazımında Kısaltmalar, Artikülasyon ve İtalyan Müzik Terimlerinin Kısa Sözlüğü konuları ise sadece ana konu başlıklarıyla ele alınmıştır.

• Kitapta yer alan müzikal görsellerin tasarımı: Kitaptaki konulara ilişkin görseller incelendiğinde, her ana ve alt konunun açıklanmasını desteklemek amacıyla, ayrı ayrı tasarlanan görsel içeriklerin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda görsel içeriklerin, konu açıklamalarının öncesinde, sonrasında ya da dipnot olarak yerleşmesi durumuna göre tasarlandığı da görülmüştür.

• Kitapta yer alan konulara ait yazılı metinlerin ve görsel içeriğin birbiriyle uyumu: Yazılı metin içine yerleştirilen görsel öğelerin, ilgili oldukları ana ya da alt konulara ait açıklamaların öncesinde ya da sonrasında yerleştiği ve yazılı metnin görsel olarak da algılanmasına yardımcı olacak uyumlulukta olduğu görülmüştür.

Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu “Temel Müzik Teorisi” adlı kitap *İçerik* bakımından incelendiğinde;

• Kitabın eğitim hedeflerine uygun olma durumu: Temel müzik teorisi eğitimi örgün ve yaygın müzik eğitiminin en önemli aşamalarından biridir. Özellikle mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumların lisans programlarında ders olarak yürütülen müzik teorisinin, bu programlarda belirtilen ders içerikleri ve hedeflerinin büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışma materyali olarak belirlenen Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu “ Temel Müzik Teorisi” adlı kitabın içeriğinin de mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumların lisans programlarında belirtilen müzik teorisi ders içerikleri ile büyük oranda benzerlik gösterdiği, dolayısıyla da müzik teorisi eğitimi hedeflerine uygun olduğu söylenebilir.

• Kitabın bilimsel olma durumu: Paraşkev Haciev'in yazmış olduğu “Temel Müzik Teorisi” adlı kitabın içindeki konuların müzik teorisi eğitimi için gerekli, geçerli, açık, anlaşılır ve güvenilir bilgileri içermesinden, konuların kabul edilebilir bir sıra ve sistematikte sunulmasından ve bahsedilen bu özelliklerin literatürdeki benzer diğer çalışmalarla örtüşmesinden dolayı bu kitabın nitelikli bir bilimsel yayında olması beklenen öncelikli kriterleri karşıladığını ve bilimsel bir yayın olduğunu söylemek mümkündür.

• Kitabın tutarlı ve sistematik olma durumu: Kitapta ele alınan konuların kendinden bir sonraki konuya temel olacak biçimde, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak tutarlı ve sistematik bir şekilde sıralandığını ve bu sayede anlamlı bir öğrenmeyi sağladığını ifade etmek mümkündür.

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

- Kitabın pratik yarar sağlama durumu: Müzik teorisi eğitimi süreci açısından bakıldığında, kitaptaki bilgilerin düzenli, etkili ve öz biçimde sunulduğu böylelikle bireylerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri noktasında bu kitabın önemli oranda pratik yarar sağladığı söylenebilir.
- Kitabın ilgi çekici olma durumu: Kitabın ön ve arka kapak içeriğindeki renklendirmeler haricinde, ana ve alt konu başlıkları, yazılı metin kısımları ve görsel öğelerde herhangi ayırt edici renklendirmenin tercih edilmediği görülmüştür.
- Kitabın düzeye uygun dil ve anlatıma sahip olma durumu: Konuların anlatımında kullanılan kavramların, müzik eğitimi alan ya da veren bireyler için açıklayıcı, öz ve anlaşılabilir düzeyde olduğu aynı zamanda anlatım sırasında konulara uygun ve akıcı ifadelerin kullanılarak anlam bütünlüğünün korunduğu ifade edilebilir.
- Kitapta alıştırma ve tekrarlara yer verme durumu: Kitapta ele alınan ana ve alt konuların pekiştirilebilmesi için yazara ait özgün örnekler ve öne çıkan bestecilerin eserlerinden örnekler kullanılmıştır. Bunun yanında konuların sonunda soru ve ödevlere de yer verilerek işlenen konuların tekrar edilerek pekiştirildiği görülmüştür.
- Kitabın konulara ilişkin görsel/şekil/grafik ve içerme durumu: Konuların, yazara ait özgün görsellerle ve öne çıkan bestecilerin eserlerinin örnek görselleriyle ele alındığı görülmüştür. Kendilerine ait yazılı açıklamalarla kullanılan bu görsellerin, konuları destekleyici nitelikte ve yeterlikte olduğu aynı zamanda konuların zihinde tasarlanarak bilgilerin kalıcı olmasına da yardımcı olduğu söylenebilir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Paraşkev Haciev 'in yazmış olduğu "Temel Müzik Teorisi" adlı kitabın *okunabilirlik, tasarım, düzen ve içerik* bakımından incelendiği bu çalışmada; kitabın yazımında kullanılan yazı tipinin Times New Roman yazı tipi olduğu görülmüştür. Yüksek oranda okunabilirliğe sahip olması sebebiyle çoğu akademik çalışmada ve edebi metinlerde en çok tercih edilen yazı tiplerinden biri olan bu yazı tipinin, bu kitabın yazılı metninin oluşturulmasında da seçilmesinin doğru bir tercih olduğu söylenebilir. Yazılı metinde kullanılan yazı tipi boyutunun 11 punto ve normal kalınlıkta, ana konu başlıklarında kullanılan yazı tipi boyutunun 13, alt konu başlıklarında kullanılan yazı tipi boyutunun da 11 punto olduğu ve iki başlık türünün de kalın yazı tipinde, her sözcük büyük harfle başlayacak biçimde oluşturulduğu görülmüştür. Başlık türlerinde kalın yazı tipinin kullanılması, başlıkların metin içindeki belirginliğine kısmen katkı sağladığı söylenebilir; fakat yazılı metinde, ana ve alt konu



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

başlıklarında kullanılan yazı tipi boyutunun küçük tutulmasının ve başlıklarda kullanılan sözcüklerin tamamen büyük harfle değil de her sözcüğün büyük harfle başlatılmasının okunabilirlik noktasındaki belirginliğin azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Karton kapakla ciltlenmiş ve 2. hamur kalitedeki krem rengi kâğıda basılmış olan bu kitabın; roman, şiir, öykü, deneme vb. kitapların, akademik çalışmaların ve edebi metinlerin baskı özellikleri ile büyük oranda benzerlik göstermesinden dolayı baskı kalitesi noktasında gereksinimleri karşıladığı söylenebilir. Yayınevleri tarafından roman, şiir, öykü, deneme vb. kitapların basımı sırasında kullanılan 13,5×19,5 cm. sayfa ölçülerinin bu kitabın basımında da kullanıldığı görülmüştür (Web 1). Bu ölçüler, her ne kadar yayınevlerince roman, şiir, öykü, deneme vb. kitapların basımı için tercih ediliyor olsa da kitabın yazılı ve görsel içeriği göz önünde bulundurulduğunda okunabilirlik noktasında hacimsel bir yetersizlik algısının oluştuğu söylenebilir.

Kitapta yer alan konular 10 ana başlıkta ele alınmıştır. İçeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması bilginin öğrenilmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırır (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 29). İncelenen kitapta da ana konuların kendinden sonra gelen konuya temel oluşturacak şekilde bilinçli olarak sıralandığı söylenebilir. Ana konulardan; Temel Kavramlar, Seslerin Yazılışları, Ritim-Metrum-Ölçü Sayısı-Ölçü, Aralıklar(Interval), Mod-Gam-Tonalite, Süslemeler ve Akorlar'ın alt konu başlıklarıyla detaylı olarak ele alındığı görülmüştür. Nota Yazımında Kısaltmalar, Artikülasyon ve İtalyan Müzik Terimlerinin Kısa Sözlüğü konularının ise sadece ana konu başlığı olarak yer aldığı görülmüştür. Müzik teorisi eğitimi bağlamında ele alındığında kitaptaki ana ve alt konu başlıklarının adlandırma ve sıralanmasın bu alandaki gelişime katkıda bulunabilecek yeterlikte ve öneme sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanında bu sıralama yapılırken; içindekiler kısmında, paragraflarda ve satırlarda kademeli girinti yapılmış olmasının ana ve alt konu başlıklarının belirgin görünmesinde etkili olduğu da söylenebilir.

Kitapta yer alan konulara ilişkin ayrı ayrı tasarlanan görsel içeriklerin, konuları destekleyici nitelikte, yeterlikte ve yazılı metnin görsel olarak da algılanmasına yardımcı olacak uyumlulukta olduğu söylenebilir. Konu açıklamalarının öncesinde, sonrasında ya da dipnot olarak yerleştirilen görseller, konu kapsamına göre, özgün örnekler veya öne çıkan bestecilerin eserlerinden örnekler şeklinde oluşturulmuştur. Görsel öğeler yoğunlaştırılmış bilgi içermeleri nedeniyle daha kolay yorumlanır, içerdiği bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırır ve okuyucuların dikkatini çeker (Şahin, 2014). Bu bağlamda kitapta yer alan görseller işlenen konuların kalıcı öğrenilmesine önemli oranda etki edecek biçimde tasarlanmış olsa da kitap baskı boyutunun küçük ebatlarda tercih edilmiş olmasının bu etkiyi azalttığı düşünülmektedir.



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

Müzik teorisi eğitiminin; temel kavramlar, seslerin yazılışları, anahtar, ritim, ölçü sayısı, ölçü, aralıklar, tonalite, majör ve minör diziler, süslemeler, akorlar, hız ve gürlük terimleri, düzeye uygun farklı tonlarda tek sesli ezgi okuma ve yazma gibi konuları içerdiği ifade edilebilir. Bu içerikle de alana özgü yetenek, bilgi, beceri ve davranış gelişimlerinin hedeflendiğini söylemek mümkündür (Web 2). Örgün ve yaygın müzik eğitiminin en önemli aşamalarından biri olarak, özellikle mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumların lisans programlarında ders olarak yürütülen müzik teorisinin, bu programlarda belirtilen ders içerikleri ve hedeflerinin büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışma materyali olarak belirlenen Paraşkev Haciev ‘in yazmış olduğu “ Temel Müzik Teorisi” adlı kitabın içeriğinin de mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumların lisans programlarında belirtilen müzik teorisi ders içerikleri ile büyük oranda benzerlik gösterdiği dolayısıyla da müzik teorisi eğitimi hedeflerine uygun olduğu söylenebilir. Bilimsel bir düşüncede olduğu gibi bilimsel bir yayında da olması beklenen başlıca niteliklerin mantık, açıklık ve kesinlik olduğu ifade dileyebilir (Day, 2005: 1). İncelenen kitabın müzik teorisi kapsamında gerekli, geçerli, açık, anlaşılır ve güvenilir bilgileri içerdiği, ele alınan konuların kabul edilebilir bir sıra ve sistematikle sunulduğu ve bu özelliklerinin literatürdeki benzer diğer çalışmalarla da örtüştüğü görülmüştür. Bu bağlamda, incelenen kitabın nitelikli bir bilimsel yayında olması beklenen öncelikli kriterleri karşıladığını ve bilimsel bir yayın olduğunu söylemek mümkündür. Kitapta ele alınan konuların kendinden bir sonraki konuya temel olacak biçimde, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak tutarlı ve sistematik bir şekilde sıralandığı tespit edilmiştir. İçeriğin bu şekilde sıralanması anlamlı öğrenmeye katkı sağlar (Ummanel ve Dilek, 2019: 46). Bunun yanında kitaptaki bilgilerin düzenli, etkili ve öz biçimde sunulduğu böylelikle bireylerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri noktasında önemli oranda pratik yarar sağladığı da söylenebilir. Kitabın ilgi çekici olması noktasında ise; ön ve arka kapak içeriğindeki renklendirmeler haricinde, ana ve alt konu başlıklarında, yazılı metin kısımlarında ve görsel öğelerde renk, açıklama balonu, dikkat çekici simge/sembol vb. ayırt edici öğelerin tercih edilmemesinin kitabın ilgi çekici olma durumunu azalttığı söylenebilir. Kitapta yer alan konuların anlatımında, konulara uygun ve akıcı ifadelerin kullanılarak anlam bütünlüğünün korunduğu, kavramların müzik eğitimi alan ya da veren bireyler için açıklayıcı, öz ve anlaşılabilir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında konuların anlatımında özgün örneklere, öne çıkan bestecilerin eserlerinden örneklere, konuların sonunda verilen soru ve ödevlere yer verilerek de öğrenmenin pekiştirilmesine katkı sağlandığı söylenebilir. Konuların anlatımında kendilerine ait yazılı açıklamalarla kullanılan görsellerin de konuları destekleyici nitelikte ve yeterlikte olduğu aynı zamanda konuların zihinde tasarlanarak bilgilerin kalıcı olmasına da yardımcı olduğu söylenebilir.

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

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda: Paraşkev Hacıev ‘in yazmış olduğu “ Temel Müzik Teorisi” adlı kitabın olası yeni baskısında, kitabın okunabilirlik, düzen-tasarım ve içerik özelliklerine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle;

- Başlıklar, yazılı metin, dipnotlar ve görsellere ait açıklamalar oluşturulurken yazı tipi boyutunda daha büyük punto değerlerinin kullanılabilmesi,
- Özellikle başlıklarda ana ve alt konu başlığı olması durumuna göre tamamen büyük harflerin kullanılabilmesi,
- Kâğıt baskı kalitesinin artırılarak kitap baskı boyutunda daha büyük ebatların tercih edilebileceği,
- Konu başlıklarının sıralanmasında numaralandırmanın yapılabilmesi,
- Ana ve alt konu başlıklarında, yazılı metin kısımlarında ve görsel öğelerde renk, açıklama balonu, dikkat çekici simge/sembol vb. ayırt edici öğelerin kullanılabilmesi,
- Konuların anlatımında kullanılan görsel, şekil, grafik vb. öğelerin, ses/görüntü kayıtlarının bulunduğu dijital bir içerikle desteklenebileceği,
- Konulara ilişkin soru ve ödevlere ait örnek çözüm ve cevap anahtarı bölümünün eklenebileceği,
- “Temel Müzik Teorisi” adlı kitabın okunabilirlik, düzen-tasarım ve içerik bakımından nitelikli bir kitap olduğu düşüncesiyle mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumlarda müzik teorisi derslerinde ders kitabı ya da kaynak kitap olarak kullanılabilmesi önerilmektedir.

### **KAYNAKÇA**

- Binbaşıoğlu, C. (1994). Ders kitapları üzerine. *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim - Öğretim Dergisi*, 19(195), 31-35.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Day, R.A. (2005). *Bilimsel makale nasıl yazılır, nasıl yayımlanır?* Ankara: Tübitak Yayınları.
- Günay, E., & Özdemir, M.A., (2012). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Tenth ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hacıev, P. (2007). *Temel müzik teorisi*. (A. Destan, Çeviri). Ankara: Pan Yayıncılık.

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

- Regueiro, P. D. (2000). An analysis of gender in a Spanish music textbook. *Music Education Research*, 2(1), 57-73.
- Richards, J. C. (2007). *Curriculum development in language teaching*. Eighth printing. New York: Longman Press.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Y., & Aydın, M. (2021). Nitel Veri Toplama Teknikleri ve Nitel Veri Analizi Süreci. Oral, B., & Çoban, A. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, içinde (ss. 249-285), Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Ummanel, A., & Dilek, A. (2019). Gelişim ve Öğrenme. Çelenk, S. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s.31-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Yalın, H.İ. (2015). *Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Web 1 :<https://kutluyayinevi.com/kitap-boyutlari-ve-kagit-turleri/>(Erişim Tarihi: 03.09.2021).
- Web 2 :<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim Tarihi: 10.11.2021).

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**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.

**Katkı Oranı:** Makale tek yazara aittir.

**ÖĞRETMENLER ODASI KONUŞMALARININ EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİ:  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME**

**Handan AKBULUT\***  
**Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN\*\***

**ÖZET**

Öğretmenler Odası, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve etkileşimde buldukları, zihinsel ve fiziksel olarak dinlendikleri, derse hazırlık yaptıkları, eğitim-öğretim sürecinin önemli mekânlarından biridir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre öğretmenler Odası konuşmalarının eğitim öğretim sürecine etkisini belirlemektir. Öğretmenler Odası aslında bir dinlenme mekânı olmanın yanında aynı zamanda kurum için önemli bir iletişim ve etkileşim mekânıdır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ili, Arsuz ve İskenderun ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 14 gönüllü öğretmenden oluşmakta olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir form hazırlanıp, dönemin pandemi koşullarında dikkate alınarak, veri toplama aracı online olarak uygulanmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla, veriler detaylı olarak betimlenerek raporlaştırılmış ve elde edilen neticelere ulaşma noktasında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada, öğretmenler Odasının öğretmenler için ne ifade ettiğine; öğretmenler Odası konuşmalarının içeriğini genellikle hangi konuların oluşturduğuna; öğretmenler Odası konuşmalarının öğretmenlerin iş motivasyonunu, bakış açısını nasıl etkilediğine ve öğretmenler Odasının nasıl bir dinlenme, kültür ve öğrenme ortamı haline getirilebileceğine dair konulara yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler Odasının genellikle öğretmenler tarafından bir iletişim ve etkileşim mekânı olarak görüldüğü, öğretmenler Odasında yapılan konuşmaların öğretmenlerin iş motivasyonunu, kişisel gelişimini ve eğitim-öğretime olan bakış açısını birçok yönden etkilediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Öğretmenler Odası, İletişim, Etkileşim, Öğretme-Öğrenme Süreci.

**THE EFFECT OF TEACHERS ROOM SPEECHES ON THE EDUCATION-TEACHING PROCESS: AN EVALUATION BASED ON TEACHERS VIEWS****ABSTRACT**

The teachers' room is one of the important places of the education-teaching process, where teachers communicate and interact with each other, rest mentally and physically, prepare for the lesson. The aim of this research is to determine the effect of teachers' room speeches on the education process according to the opinions of teachers. Teachers' room is actually an important communication and interaction space for the institution as well as a resting place. The research was carried out with the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research; It consists of 14 volunteer teachers working in the schools affiliated to the National Education Directorate of Hatay province, Arsuz and İskenderun district in the 2020-2021 academic year, and the participants were determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. In the study, a form consisting of semi-structured questions was prepared and the data collection tool was applied online, taking into account the pandemic conditions of the period. In order to ensure the reliability and validity of the research, the data were described and reported in detail, and detailed information about reaching the obtained results was given. In the research, what the teachers' room means for teachers; what topics usually make up the content of teachers'

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, handanakblt@gmail.com, Orcid:0000-0002-9785-471X

\*\*19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, huseyarslan@yahoo.com, Orcid:0000-0002-26555894

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

room speeches; Topics on how teachers' room speeches affect teachers' work motivation and perspective, and how the teachers' room can be turned into a resting, cultural and learning environment are included. According to the research results; It has been seen that the teachers' room is generally seen as a communication and interaction place by the teachers, and the speeches made in the teachers' room affect the teachers' work motivation, personal development and perspective on education in many ways.

**Keywords:** Teacher, Teachers' room, Communication, Interaction, The teaching-learning process.

## 1. GİRİŞ

Toplumsal hayatta en çok değer verilen kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. En genel anlamıyla eğitim, "insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir" (Fidan, 1996: 4). "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1994: 12). Bazı eğitimciler; "kasıtlı kültürlenme süreci" şeklinde de ele almakta ve hayat boyunca kendiliğinden, bilinçdışı ve bireysel olan öğrenmeleri "informal", amaçlı olarak yapılanı ise "formal eğitim" olarak isimlendirmektedir (Fidan, 1996: 4). Bu açıdan eğitim; demografik özelliklere bakmaksızın hayatımızın her alanında var olan bir kavramdır. Maslow'un da söylediği gibi, "Tüm yaşam eğitimidir. Herkes öğretmendir ve herkes sürekli öğrencidir". Öğretim ise; 'Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri organize etme, araç gereçleri tedarik etme ve kılavuzluk etme eylemi, olarak ifade edilmektedir' (Oğuzkan, 1974: 61). Öğretim, eğitimin kurumlarda planlı, programlı ve alanında uzman kişiler tarafından yapılan kısmıdır.

Eğitim ve öğretimin yürütücü ve en önemlisi unsuru öğretmendir. Mesleki tanım olarak, "Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. " (MEB, 2022). Öğretmenlik, özel bir yetenek gerektiren bir sanat yapma işidir aslında. Öğretmenlerin eğitim-öğretime dair görüşleri, değer yargıları, değerlendirmeleri; onların mesleki tutum ve motivasyonlarını etkileyen unsurlardandır. Bu sebeple öğretmenlerin görüşlerini en çok dile getirdikleri ortam olan öğretmenler odası, araştırmanın odak noktasında yer almaktadır. Öğretmenler odası, öğretmenlerin okula, öğrenciye, veliye, sisteme olan bakış açısını en açık ve özgür şekilde dile getirdiği ortamdır. Yeşil ve Korkmaz'a (2012: 107) göre öğretmenler odası; öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki işlerini meydana getirdikleri, meslektaşları ile iletişim ve etkileşim kurdukları, soluklanıp dinlendikleri yerdir. Öğretmenler odası, öğretmenlerin teneffüste dinlendiği, sohbet ettiği, boş derslerinde zamanlarını geçirdiği bir mekân daha fazlasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 eğitim öğretim yılında tüm devlet okullarında öğretmen odalarını yenileme projesini başlatmıştır. Projenin amaçları "öğretmenlerin yaşam sahnesinde mutlu, mesut olması, daha huzurlu olması için öğretmenler odası; huzur odası, huzur adası olmalı." olması şeklinde açıklanmıştır (Web 1).

Bu bakımdan öğretmenler odasının aslında eğitim-öğretim süreci açısından önemli bir mekân olduğu aşikârdır. Öğretmenler odası, sıradan bir odadan daha fazlası olup; toplantıların, görüşmelerin,



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

karşılıklı konuşmaların, fikir alışverişlerinin yapıldığı yerdir. Öğretmenlerin okula olan bakış açısını etkileyen, iletişim ve etkileşim kurdukları yerlerdir.

Parks (2017: 10) öğretmen odalarına dair yaptığı çalışmasında, öğretmen odalarının tasarımının duygulara yansıdığını, öğretmenler odasının büyüklüğünün, yapısının ve donanımının öğretmenler arasında meydana gelen duygusal anlayış ve etkileşimlerde etki yarattığını ifade etmiştir. Bu bakımdan; öğretmen ve idarecilerin, toplantı, çalışma, iletişim, etkileşim, dinlenme ya da sohbet amacıyla bir araya gelmelerine ortam oluşturan öğretmenler odasının tasarımı oldukça önemlidir. Çok katlı kurumlarda her katta öğretmenler odası olması, mekânsal açıdan basit ulaşılabilir olması, ana donatım eşyalarının yanında eğitim araç ve gereçlerinin yer aldığı çalışma köşesi, iletişim ve okuma materyalleri, özerk tesisat sistemi, havalandırma, ışık, ısı gibi özelliklerin kifayetsiz olması gerekir (Arslan ve Oral, 2019: 53). Öğretmenler odasının fiziksel açıdan büyüklüğü öğretmen sayısına göre; sekiz öğretmene en az 16 m<sup>2</sup>, on iki öğretmene kadar 24 m<sup>2</sup>, on ikiden fazla öğretmen için kişi başına 1,5 m<sup>2</sup> ilave edilerek belirlenmiştir (MEB, 1997).

Karataş (2012: 4-5), öğretmenin sınıflardaki başarısının öğretmenler odasındaki ortamla ve etkileşimle beslendiğini, okul kültürünün öğretmenler odasındaki tecrübelerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi öğretmenler odası sadece bir dinlenme mekânı değil, karşılıklı iletişim ve etkileşimin olduğu, bu iletişim ve etkileşimlerin eğitim-öğretim sürecine etkisi olduğu söylenebilir. Töremen (2004), öğretmenlerin öğretmenler odasında yapılan muhabbetlerini genellikle faydalı bulmadıklarını, dedikodu yapıldığını düşündüklerini ve genel durumdan çokta hoşnut olmadıklarını belirlemiştir. Sürekli bulunduğu bir ortamdan, memnun olmayan bir birey ise bu durumu gerek farkında olmadan gerek farkında olarak iş yaşamına yansıtabilir. Bulduğu ortamdan memnun olan bireyler bunu iş yaşamına yansıtabilir, hatta iş yaşamıyla kalmayıp kendi özel yaşantısına dahi yansıtabilir.

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi üzerinde durulmuştur. Newman (1979: 69), öğretmenler odasındaki iletişim ve etkileşimi, 'örtük mesaj' olarak nitelendirmektedir. Aslında bu açıdan bakıldığında öğretmenler odası, bir nevi gizil öğrenme olarak nitelendirilebileceği örtük öğrenmenin gerçekleştiği bir mekândır. Tolman'ın amaçlı davranışçılık kuramına göre, gizil öğrenme (örtük öğrenme), herhangi bir çaba göstermeden ya da dışarıdan bir tesir altında kalmadan edinilen bilgidir (Web 2). Öğretmenler odası konuşmalarından elde edilen bu örtük bilgiler ise eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsuru olan öğretmeni olumlu olumsuz farklı açılardan etkileyebilmektedir. 'Öğretmenler odasında gelişen iletişim ve etkileşimin içeriği ve niteliğinin, eğitim ve öğretim

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)  
faaliyetlerinin faydalılığı üzerinde mühim etkiler yaratacağı söylenebilir' (Yeşil ve Korkmaz, 2012: 107). Bu bakımdan araştırmanın problemi; öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine olan etkisidir. Alanyazına bakıldığında öğretmenler odası ile ilgili yapılan çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda ise genel olarak öğretmenler odası konuşmalarının içeriği üzerinde durulmuştur. Bu çalışma diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi üzerinde de durmuştur. Araştırmada eğitim-öğretim sürecinin işlevselliğini etkileyebilen bir unsur olarak öğretmenler odası konuşmalarının incelenmesi önemlidir. Bu bakımdan, öğretmenler odasının sosyal ve psikolojik havasının içerik ve niteliklerinin incelenmesi, eğitim ve öğretim sürecine yönelik daha sağlıklı tespitlerin yapılmasının faydalı olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğretmenler odasının öğretmenler için ne ifade ettiğini ve öğretmenler odasındaki konuşmaların öğretmenler açısından eğitim-öğretim sürecine olan etkisini incelemektir. Bu araştırmada temel olarak öğretmenler odasının gündemi ve bu gündemin eğitim-öğretim sürecine etkisi ele alınmıştır. Bir başka ifade ile öğretmenler odasında öğretmenlerin gündemini oluşturan temel konular ve bu konuların öğretmen görüşlerine dayalı olarak, eğitim-öğretim sürecine etkisini araştırmak temel amaçlardandır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Öğretmenler odası, öğretmenler için ne ifade ediyor?
- Öğretmenler odası konuşmaları, öğretmenlerin iş motivasyonunu nasıl etkiliyor?
- Öğretmenler odası konuşmaları, öğretmenlerin kişisel gelişimini nasıl etkiliyor?
- Öğretmenler odasının gündemi, genellikle hangi konulardan oluşmaktadır?
- Öğretmenler odası konuşmaları, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısını nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlere göre öğretmenler odasını dinlenme, kültür ve öğrenme ortamı haline döndürmek için neler yapılmalıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması niteliğindedir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların saf ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına müteveccih bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım ortamı sağlar

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

ve belirli bir odak çerçevesinde farklı basamaklarının birbiriyle tutarlı olmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Olgubilim deseni ise, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı gaye edinen çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

## 2.2. Çalışma Grubu

Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin Arsuz ve İskenderun ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı branş, kıdem ve farklı okullarda görev yapan 14 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i Türkçe öğretmeni, 2'si Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretmeni, 2'si Matematik öğretmeni, 2'si Fen Bilimleri Öğretmeni, 1 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, ve 1 Rehber öğretmen olmak üzere toplam 14 öğretmenden oluşmaktadır. Yaş aralığı 25 ile 45 arasında değişmekte olup meslekte çalışma süreleri ise 7 kişinin 10 yıl ve üzerinde, 7 kişinin 6-10 yıl arasında farklılık göstermektedir.

## 2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form ile online olarak toplanmıştır. Ölçme aracının geçerliğini sağlamak için bu alanda araştırmanın danışmanı başta olmak üzere üç uzmanın fikrine başvurularak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra oluşturulan yarı yapılandırılmış sorular 14 öğretmene uygulanmıştır.

Online olarak uygulanan formlar sonucunda anlaşılabilirliği bozan soruların olmadığı görülmüştür. Araştırma soruları dönemin pandemi koşulları nedeniyle, araştırmacı ve katılımcıların sağlıkları açısından online uygulanmıştır. Araştırma verileri, görüşme esnasında not tutularak yazı formatına dönüştürülmüş olup, yazıya dökülen veriler, ferdi görüşmeler bittikten sonra ayrıca kontrol edilmiştir. Öğretmenler Odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi konusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış form yardımıyla veri toplanması esnasında katılımcıların çeşitli ve verimli fikirleri sunmalarına ortam oluşturulmuş, katılımcıların görüşleri hiçbir şekilde bir şekilde sınırlandırmaya tabi tutulmamıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenler Odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi konusunda öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden bir olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Online ortamda yapılarak elde edilen verilerden hareketle temalar oluşturulmuş ve temalar alt temalara ayrılmıştır. Her bir alt tema ile ilgili direkt katılımcıların görüşlerine yer verilecek bir şekilde kodlar oluşturulup yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'Ö' harfi ile gösterilmiş olup, bulgularda görüşlerine bu şekilde yer verilmiştir.

## 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Dönemin Pandemi koşullarından ötürü online uygulanan formun incelemelerinde her bir maddenin yanına kodlama anahtarı bağımsız olarak oluşturulmuştur, sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek kodlamalara son halini verilip kodlama karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak tüm sorularda güvenilirlik kontrolü yapılmıştır. Analiz sonuçları yorumlanarak; temalar, alt temalar ve kodlar, frekanslar (f) ile birlikte bulgular bölümünde verilmiştir.

Araştırmayı yapmak üzere 19 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan izin alınmıştır. Ayrıca araştırma süresince bütün etik ve ahlaki kriterler doğrultusunda hareket edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Öğretmenler Odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine olan etkisine ilişkin öğretmen görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar; öğretmenler Odasının öğretmenler için ne ifade ettiğine, öğretmenler Odası konuşmalarının öğretmenlerin iş motivasyonunu nasıl etkilediğine, kişisel gelişimini nasıl etkilediğine, eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısını nasıl etkilediğine, öğretmenler Odası konuşmalarının hangi içeriklerden oluştuğuna ve öğretmenler Odasını nasıl dinlenme, kültür ve öğrenme ortamına dönüştürebilceğimize dair görüşlerden oluşmaktadır. Tema ve alt temalar tablo-1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1. Öğretmenler Odası Konuşmalarının Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Etkisine İlişkin Temalar ve Alt Temalar**

Öğretmenler Odasının Öğretmenler İçin Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşler	Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler	Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin Kişisel Gelişimini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler	Öğretmenler Odası Konuşmalarının İçeriğine İlişkin Görüşler	Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açısını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler	Öğretmenler Odasının Dinlenme, Kültür ve Öğrenme Ortamına Dönüştürmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşler
-Anlamalı Bir Mekân Değildir -Anlamalı Bir Mekândır	-İş Motivasyonumu Olumlu Etkiliyor -İş Motivasyonumu Olumsuz Etkiliyor -İş Motivasyonumu Hiç Bir Türü Etkilemiyor Yahut Değişkenlik Gösteriyor	-Kişisel Gelişimimi Olumlu Etkiliyor -Kişisel Gelişimimi Olumsuz Etkiliyor -Kişisel Gelişimimi Hiç Bir Türü Etkilemiyor Yahut Değişkenlik Gösteriyor	-Eğitim-Öğretim Konuları -Eğitim-Öğretim Dışı Konular	Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açımı Olumlu Etkiliyor -Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açımı Olumsuz Etkiliyor -Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açımı Hiç Bir Türü Etkilemiyor Yahut Değişkenlik Gösteriyor	-Bakanlıktan Yapılması İstenenler Öğretmenler ve Yöneticilerden Yapılması İstenenler Araştırmacılardan Yapılması İstenenler

Katılımcılara, ‘Öğretmenler odası sizin için ne ifade ediyor?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda ‘Öğretmenler Odasının Öğretmenler İçin Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşleri’ ana teması altında, alt temalar ve kodlar tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenler Odasının Öğretmenler İçin Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşleri Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar**

Alt Tema	Kodlar	(f)
Anlamalı Olmayan Bir Mekândır	Dedikodu Alanı	3
	Sohbet Alanı	3
	Konuşmaların Sonuca Varmadığı Ortam	2
	İletişim, Etkileşim Alanı	2



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)		
Anlamlı Bir Mekândır	Okulun kendisi, kalbi	2
	Derse Hazırlık Alanı	1
	İhtiyaçların Karşılandığı Yer	1
	Mesleki İşbirlik Alanı	1

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcı 14 öğretmenden 8 kişinin öğretmenler odasını anlamlı olmayan mekan, 7 kişinde anlamlı bir mekan olarak nitelendirdiği görülmüştür. Yani iki alt temanın frekanslarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenler odasını; 3 katılımcının( Ö1, Ö9, Ö10) dedikodu alanı, 3 katılımcının (Ö2,Ö3,Ö14) sohbet alanı, 2 katılımcının (Ö5,Ö11) konuşmaların sonuçlanmadığı yer olarak nitelendirdiği görülmüştür. 2 katılımcının (Ö6,Ö7) etkileşim iletişim alanı, 2 katılımcının (Ö8, Ö11) okulun kendisi olarak gördüğü, 1 katılımcının(Ö12) derse hazırlık alanı, 1 katılımcının(Ö13) ihtiyaçların karşılandığı yer, 1 katılımcının(Ö4) mesleki işbirlik olarak nitelendirdiği görülmüştür.

Öğretmenler odasının kendisinde ne ifade ettiği ile ilgili öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö1: “Sohbet, diğer öğretmenlerle iletişim kurma, dedikodu kazanı bir mekândır.” Ö6: “Sevdiğimiz arkadaşlarımızla güncel veya değil herhangi bir konuda konuşabileceğimiz, fikir alışverişinde bulunabileceğimiz, kafa dinlemeye gidip de zaman zaman da gürültüsünden bunaldığımız yer.” Ö8: “Bazen kısa bir mola, bazen sıcak bir kahve, bazen tatlı bir sohbet, bazen merak uyandıran bir dedikodu, bazen danışmanlık merkezi, bazen de fikir alışveriş odası, okulun kabidir.”

Ö4: “Mesleki işbirlik kavramını ifade ediyor.” Ö7: “Mola, iletişim, öğretmenin nabzıdır.” Ö9: “Okula ve insana dair ne varsa 10 dakikaya sığdırdığımız alan.” Ö12: “Diğer derse hazırlık için kullanacağım bir alandır.”

Katılımcılara, ‘Öğretmenler odasındaki konuşmalar iş motivasyonunu nasıl etkilemektedir?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda ‘Öğretmenler odası konuşmalarının, öğretmenlerin iş motivasyonuna nasıl etki ettiğine ilişkin görüşleri’ ana teması altında, alt temalar ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

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

**Tablo 3. Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin İş Motivasyonuna Nasıl Etki Ettiğine İlişkin Görüşleri Temasına Ait Alt Temalar Ve Kodlar**

Alt Tema	Kodlar	(f)
İş Motivasyonumu Olumlu Etkiliyor	Yararlı Konuşmalar İş Motivasyonumu Arttırıyor	4
	Öğrencilerle İlgili Fikir Alışverişi İş Motivasyonumu Arttırıyor	3
İş Motivasyonumu Olumsuz Etkiliyor	Yararlı Olmayan Konular İş Motivasyonumu Azaltıyor	2
	Eğitim İle Alakası Olmayan Konular İş Motivasyonumu Azaltıyor	1
İş Motivasyonumu Hiçbir Türü Etkilemiyor Yahut Değişkenlik Gösteriyor	Durumdan Duruma, Kişiden Kişiyeye Değişiyor	5
	Olumlu Ya Da Olumsuz Hiç Bir Türü Etkilemiyor	1

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenler odası konuşmalarının öğretmenlerin iş motivasyonunu nasıl etkilediği sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda; 7 katılımcının ‘İş motivasyonumu arttırıyor’ alt temasında 3 katılımcının, ‘İş motivasyonumu azaltıyor’ alt temasında, 6 katılımcının ‘İş motivasyonumu hiçbir türlü etkilemiyor yahut değişkenlik gösteriyor’ alt temasında olduğu görülmüştür. 4 katılımcının (Ö1, Ö4, Ö8, Ö10) yararlı konuşmalar iş motivasyonumu arttırıyor, 3 katılımcının (Ö3, Ö7, Ö8) öğrenciler ile ilgili fikir alışverişi iş motivasyonumu arttırıyor, 2 katılımcının (Ö5, Ö11) yararlı olmayan konular iş motivasyonumu azaltıyor, 1 katılımcının (14) eğitim dışı konular iş motivasyonumu azaltıyor, 5 katılımcının (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12) durumdan duruma kişiden kişiye değişiyor, 1 katılımcının (Ö13) olumlu ya da olumsuz hiçbir türlü etkilemiyor şeklinde cevap verdiği görülmüştür.

Öğretmenler odası konuşmalarının iş motivasyonunu nasıl etkilediğine dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Olumlu bir öğretmenler odası iklimi beni motive ediyor. Öğretmenler odasındaki konuşmalar olumlu ve destekleyici içerikte olunca daha motive oluyorum mesleğime karşı. Negatif içerik ve olumsuz üslup motivasyonumu düşürüyor ve öğretmenler odasına girmek istemiyorum.”

Ö3: “Durumdan duruma değişebiliyor. Başarısız olduğumu düşündüğüm konularda yalnız olmadığımı fark ediyor ve çözüm yolları üzerine değişik fikirlerle karşılaşıyorum.” Ö5: “Motivasyonum kalmıyor, enerjim tükeniyor sanki.”

Ö6: “Konuşana bağlı olarak değişir. Hoşlandığım bir ortam oluşmuş ise gün daha eğlenceli geçer ve derse daha motive girerim.” Ö7: “Olumlu etkilediği oluyor. Konuşmaların özellikle öğrencileri tanıma anlamında farkındalık yarattığını düşünüyorum.”

Ö8: “Öğretmenler odasında yaptığımız konuşmaların öğrencilerin genel durum değerlendirmesini yapma konusunda genellikle faydalı olduğunu düşünüyorum. Her tenefüs bir ŞÖK bile denebilir. Bu da bizi olumlu yönde etkiliyor. Konuşulana bağlı olarak iş motivasyonumu arttırdığı da oluyor azalttığı da. Bir öğrencinin sadece kendi dersimde değil her derste durgun olduğunu öğrenmek ya da öğrencilerin yaptıkları hareketlerin nedenini farklı yorumlayabilmek vb. gibi.” Ö9: “Duruma göre değişir. Şöyle o gün mutluysak mesleğimiz adına güzel gelişme oluyorsa motivasyon olumlu. Olumsuzluk yaşanmışsa (öğrencilerimizle, öğretmenlerimizle ilgili) motivasyonun olumsuz olur.” Ö11: “Konuşmalar çok anlamlı gelmediği için iyileştirme adına daha fazla ne yapabilirim diye kendimi sorguluyorum.” Ö13: “Çoğu zaman bir etkisi olmamakla birlikte iş arkadaşlarımla yaşadığı olumlu ya da olumsuz olayları öğrenmek beni de aynı yönde etkileyebiliyor.”

Katılımcılara öğretmenler odasındaki konuşmalar kişisel gelişiminizi nasıl etkilemektedir?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda, ‘Öğretmenler odası konuşmalarının, öğretmenlerin kişisel gelişimine nasıl etki ettiğine ilişkin görüşleri’ ana teması altında, alt temalar ve kodlar Tablo 4’ te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin Kişisel Gelişimini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri Temasına Ait Alt Temalar Ve Kodlar**

Alt Tema	Kodlar	(f)
Kişisel Gelişimi Olumlu Etkiliyor	Farklı Görüşler Almam Kişisel Gelişimime Katkı Sağlıyor	8
	Eksik Yönlerimi Farkettirip Kişisel Gelişimime Katkı Sağlıyor	5

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)		
Kişisel Gelişimimi Olumsuz Etkiliyor	Kendini Geliştiren Birey Az Olduğu İçin Kişisel Gelişimime Katkı Sağlamıyor	1
	Konuşulan Konular Gereksiz Olduğu İçin Kişisel Gelişimime Katkı Sağlamıyor	1
Kişisel Gelişimimi Hiçbir Türü Etkilemiyor Yahut Değişkenlik Gösteriyor	Durumdan Duruma, Kişiden Kişiyeye Değişiyor	2
	Olumlu Ya Da Olumsuz Hiç Bir Türü Etkilemiyor	1

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenler odası konuşmalarının öğretmenlerin kişisel gelişimini nasıl etkilediği sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda; 13 katılımcının ‘Kişisel gelişimimi olumlu etkiliyor’ alt temasında, 2 katılımcının ‘Kişisel gelişimimi olumsuz etkiliyor’ alt temasında, 3 katılımcının ‘Kişisel gelişimimi hiçbir türlü etkilemiyor yahut değişkenlik gösteriyor’ alt temasına ait görüşler belirttiği görülmüştür. 8 katılımcının( Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14)

farklı görüşler almam kişisel gelişimime katkı sağlıyor, 5 katılımcının (Ö3,Ö7,Ö9,Ö11,Ö14) eksik yönlerimi farkettiler kişisel gelişimime katkı sağlıyor, 1 katılımcının(Ö5) kendini geliştiren birey az olduğu için kişisel gelişimime katkı sağlamıyor, 1 katılımcının (Ö5) konuşulan konular gereksiz olduğu için kişisel gelişimime katkı sağlamıyor, 2 katılımcının(Ö1,Ö13) durumdan duruma, kişiden kişiye değişiyor, 1 katılımcının (Ö6) olumlu ya da olumsuz hiç bir türlü etkilemiyor şeklinde görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmenler odası konuşmalarının kişisel gelişimini nasıl etkilediğine dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Konuşmaların içeriği olumlu ve pozitif olunca gün içinde kendimi daha iyi hissediyorum. Mesleğimize dair olumlu/olumsuz paylaşımlar benim için de yönlendirici oluyor. Bazen yapılan dedikoduların bile pozitif yönde etkilediğini söyleyebilirim. Her dedikodu olumsuz değildir sonuçta.” Ö3: “Olumlu. Eksik yönlerimi değerlendirme ve tamamlama şansı buluyorum.” Ö4: “Tecrübeler, yeni haberler, ortak yaşantılar, okul kültürü bakımında birçok yaşantı sağlıyor, dolayısıyla olumludur.”

Ö5: “Kişisel gelişimimi olumlu yönde etkilemiyor. Çünkü kitap gazete okuyan, haber dinleyen sayısı az. Genelde insanlar gündelik gereksiz konulardan konuşup zaman harcıyor. Geleceğe dair planlama konuşulamıyor.” Ö6: “Bana bir şeyler katacak düzeyde

... kitap, sinema, tiyatro, gezi, siyaset, müzik ya da herhangi bir konu pek konuşulmuyor. Benden bir şeylerde götürmüyor ama dolayısıyla olumlu yada olumsuz çok etkilemiyor.”

Ö7: “Toplum yaşamının nabzını tuttuğunu düşünüyorum. İstek, beklenti, ihtiyaç anlamında. Farklı görüşler, farklı düşünceler. Böylesi benim için toplumun farkında olmak ve çözüm önerisi sunabilmek için fırsat.” Ö8: “Donanımlı bir kadro ile çalıştığım kesinlikle kişisel gelişimin olumlu yönde etkilendiğini düşünüyorum. Her kişi ayrı bir dünya. Her biri ayrı bir gelişim kaynağı. Konu ne olursa olsun sorduğum her soruya kesinlikle cevap alabiliyorum.” Ö12: “Öğretmen deneyimleri açısından paylaşıldıkça, farklı bakış açıları kazandırıyor.” Ö13: “Farklı kişilerle iletişim durumunda olmak yeni öğrenmeleri beraberinde getiriyor. Bununla birlikte iletişime girilen kişilerin bilgi birikimi de önem taşıyor. Yani durumdan duruma değişiyor”

Katılımcılara, ‘Öğretmenler odasında dile getirdiğiniz görüşler, çoğunlukla hangi kategoride yer almaktadır?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda ‘Öğretmenler Odası konuşmalarının içeriğinin hangi konulardan oluştuğuna ilişkin görüşler’ temasına ait, alt temalar ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenler Odası Konuşmalarının İçeriğine İlişkin Görüşler Temasına Ait Alt Temalar Ve Kodlar**

Alt Temalar	Kodlar	(f)
Eğitim-Öğretim Konuları	Okul ve Okul İklimi	6
	Akademik Başarı	4
Eğitim-Öğretim Dışı Konular	Kişisel Konular	3
	Sosyal, Siyasal Ve Güncel Konular	3
	Diğer	1

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenler Odası konuşmalarının içeriğinin hangi konulardan oluştuğuna dair verilen cevaplar doğrultusunda, 10 katılımcının ‘Eğitim-öğretim konuları’ alt temasına, 7 katılımcının ‘Eğitim-öğretim dışı konular’ alt temasına ait görüşler belirttiği görülmüştür.

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

6 katılımcının(Ö2, Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10) okul ve okul iklimi, 4 katılımcının(Ö3,Ö8,Ö9,Ö11) akademik başarı, 3 katılımcının(Ö1,Ö12,Ö13) kişisel konular, 3 katılımcının(Ö6,Ö11,Ö14) sosyal, siyasal ve güncel konular, 1 katılımcının(Ö5) ise diğer konular adı altında parantez açarak, gelişigüzel spontane gelişen konuşmalar olduğu yönde görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmenler odasının içeriğine dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *'Bu çalan öğretmen zili miydi?, Benim ek ders seninkinden niye az?, Hadi hadi evlende baklavayı yiyelim, hocam beşik mi salladın uyanamamışsın gibi klişe ama eğlenceli kişisel konulardan oluşuyor konuşmalarımız.'* Ö12: *"Ekonomi, dış politika ve ders programı konuları ağırlıklı olarak konuşuluyor"*, Ö11: *"İçerik hep öğrenci, öğrenci, öğrenci."* şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler Odası konuşmalarının içeriğinin belirlenmesinde birçok değişkenin devreye girdiği görülmektedir. Bireylerin demografik özelliklerinin, mizaçlarının, okul kültürünün, branşlarının dahi bu konuların seçiminde etkili olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılara, 'Öğretmenler Odası konuşmaları eğitim-öğretim sürecine olan bakış açınızı nasıl etkilemektedir?' sorusu sorulmuştur. Katılımcıların öğretmenler Odası konuşmalarının, eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısını nasıl etkilediğine dair görüşleri farklılık göstermiştir. Katılımcıların cevapları incelenirken her birinin cümle ve ifadeleri ayrı ayrı incelenmiştir, ifadelerin arkasında yer alabilecek düşünce yapıları ile ilgili fikir sahibi olunmak istenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda 'Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açısını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler' temasına ait alt temalar ve kodlar Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenler Odası Konuşmalarının Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açısını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar**

Alt Tema	Kodlar	(f)
Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açımı Olumlu Etkiliyor	Farklı Bakış Açıları Görmemi Sağladığı İçin Olumlu Etkiliyor	5
	Öğretim Yöntemleri ve Okul İklimi Konuşulduğu İçin Olumlu Etkiliyor	2
Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış Açımı Olumsuz Etkiliyor	Öğretmenleri Yetkin Bulmadığım İçin Olumsuz Etkiliyor	1
	Konuşulan Konular Gereksiz Olduğu İçin Olumsuz Etkiliyor	1
Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Bakış	Olumlu Ya Da Olumsuz Hiç Bir Türü Etkilemiyor	3



... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)		
Açımı Hiçbir Türü Etkilemiyor Yahut Değişkenlik Gösteriyor	İçerik Ve Üslûba Göre Değişiyor	2

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenler odası konuşmalarının öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısını nasıl etkilediği sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, 7 katılımcının ‘Eğitim-öğretim sürecine olan bakış açımı olumlu etkiliyor’ alt temasına, 2 katılımcının ‘Eğitim-öğretim sürecine olan bakış açımı olumsuz etkiliyor’ alt temasına, 5 katılımcının ‘Eğitim-öğretim sürecine olan bakış açımı hiçbir türlü etkilemiyor yahut değişkenlik gösteriyor’ alt temasına ait görüşler belirttiği görülmüştür. 5 katılımcı(Ö8, Ö9,Ö10,Ö12,Ö14) farklı bakış açıları görmemi sağladığı için olumlu etkiliyor, 2 katılımcı(Ö7,Ö11) öğretim yöntemleri ve okul iklimi konuşulduğu için olumlu etkiliyor, 1 katılımcı(Ö5) öğretmenleri yetkin bulmadığım için olumsuz etkiliyor, 1 katılımcı (Ö6) konuşulan konular gereksiz olduğu için olumsuz etkiliyor, 3 katılımcı (Ö2,Ö4,13) olumlu ya da olumsuz hiç bir türlü etkilemiyor, 2 katılımcı(Ö1,Ö3) içerik ve üslûba göre *değişiyor* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilediğine dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Öğretmenler odasında konuşulanların içeriği ve kullanılan üslup mesleğime ve meslektaşım ile olan işbirliğime etki ediyor.” Ö4: “Etkilemiyor. Her öğretmenin yöntemi, felsefesi farklı.” Ö5: “Yani bence öğretmenler kendini yeniden yapılandırmalı, sadece akademik açıdan yetkinlik eğitime katkı konusunda yeterli değil, ayrıca üniversite eğitimi de sorgulanmalı. Öğretmenlerin özgüveni ve özyeterliliği olmadığından akademik yeterliliğin tam yetmeyeceğini düşünmekteyim ve geleceğimizi şekillendiren öğretmenlerin biraz daha şekillenmesi gerek bence.”

Ö6: “Eğitimdeki aksaklıklar bir kere daha yüzümüze vuruluyor.” Ö7: “Kullanılan yöntem ve teknikler anlamında arkadaşlarımdan fikirleri bana olumlu katkı sağlıyor Bazen yapılan dedikodular bile bakış açımı etkiliyor.” Ö8: “Yapılan konuşmalar bana ayna tutuyor ve çoğunlukla olumlu yönde etkiliyor. Öğrencilerin öğrenme şekillerini çeşitlendirme, yaptıkları bir harekete ya da söyledikleri bir şeye farklı bir açıdan bakabilmemi sağlıyor. Bazen umutla dolarken bazen karamsarlığa büründüğüm de oluyor tabii.”

Ö9: “Her öğretmen ayrı bir gözlem elemanı gibi tecrübeler paylaşıldıkça mesleki anlamda da farklı bakış açıları ediniyoruz.” Ö11: “Öğrenci hakkında ortak görüş oluyor ve bu çok değerli öğrenciye yardımda.” Ö13: “Çoğu zaman nötr bir şekilde etkiliyor.”

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

Katılımcılara, ‘Öğretmenler odasını dinlenme, kültür ve öğrenme ortamı haline getirmek için neler yapılmalıdır?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda ‘Öğretmenler odasını dinlenme, kültür ve öğrenme ortamı haline getirmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşler’ temasına ait alt temalar ve kodlar Tablo 7’ de verilmiştir.

**Tablo 7.Öğretmenler Odasını Dinlenme, Kültür ve Öğrenme Ortamına Dönüştürmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşler Temasına Ait Alt Temalar Ve Kodlar**

Alt Tema	Kodlar	(f)
Bakanlıktan Yapılması İstenenler	Donanımlı Hale Getirilmeli, Teknolojik Aletler Arttırılmalıdır	5
	Fiziksel Olarak Yeterli Olmalıdır	3
	Dergi, Film, Tiyatro Ve Belgesel Önerisi Broşürleri Olmalıdır	3
	Fizyolojik İhtiyaçlar (Çay vb.) karşılanmalıdır	1
Öğretmenler Ve Yöneticilerden Yapılması İstenenler	Karşılıklı Saygılı Ve Seviyeli Bir Ortam Oluşturmalıdır	3
	Öğretmen Dışında Kimse Girmemelidir	2
	Birlikte Etkinlikler Ve Aktiviteler Yapılmalıdır	2
Araştırmacılardan Yapılması İstenenler	Öğretmenler Odası Üzerinde Daha Çok Çalışılmalıdır	3
	Öğretmenler Odasının Farklı Yönleri Üzerinde Durulmalıdır	2

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenler odasını nasıl dinlenme, kültür ve öğrenme odasına dönüştürebiliriz sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, 11 katılımcının bakanlıktan yapmasını istediği, 7 katılımcının öğretmenler ve yöneticilerden yapmasını istediği, 5 katılımcının ise araştırmacılardan yapmalarını istedikleri olmuştur. 5 katılımcı(Ö3,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12) bakanlık öğretmenler odasını daha donanımlı hale getirmeli teknolojik aletleri arttırmalıdır, 3 katılımcı(Ö1, Ö7, Ö12) bakanlık öğretmenler odasını fiziksel olara yeterli hale getirmelidir, 3 katılımcı(Ö3,Ö5,Ö7)

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

bakanlık tarafından düzenli olarak dergi, film, tiyatro ve belgesel önerisi broşürleri dağıtılmalıdır, 1 katılımcı (Ö5) öğretmenler odasının (çay vb.) fizyolojik ihtiyaçlarının bakanlık tarafından karşılanması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. 3 katılımcı(Ö1,Ö2, Ö4) öğretmenler arasında karşılıklı saygılı ve seviyeli bir ortam oluşturulmalıdır, 2 katılımcı(Ö5,Ö6) öğretmenler odasına öğretmenler dışında kimse girmemelidir, 2 katılımcı(Ö2,Ö13) birlikte etkinlikler aktiviteler yapılmalıdır yönünde görüşler belirtmiştir. 3 katılımcı(Ö7,Ö11,Ö14) araştırmacılar öğretmenler odası üzerinde daha çok çalışmalıdır, 2 katılımcı (Ö8,Ö11) araştırmacılar

Öğretmenler odasını dinlenme, kültür ve öğrenme ortamı haline getirmek için neler yapılması gerektiğine dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Öncelikle öğretmenler odası üzerinde daha çok durulmalı ve çalışma yapılmalıdır. Fiziksel olarak yeterli olmalı, kültürel anlamda donanımlı hale getirilip dokümanlar koyulmalı, herkes fikirlerini saygı ve sevgi çerçevesinde dile getirebilmelidir. Ö5: “Öğretmenler odasına rahat koltuklar, akıllı tahta olması iyi olur, izlenecek dinlenecek film, müzik, tiyatro, belgesel önerileri de olmalı ki bir eğitimci olarak hiçbir konudan eksik kalmayalım Öğretmenler odası üzerinde daha çok durulmalıdır.”*

Ö6: *“Öğretmen bulunduğu her yere ışık tutar. Saygı ve olumlu algı yaratılırsa kolay kolay sorun yaşanmaz. Öğretmenlerin birlikte etkinlik yapması sağlanabilir. Öğrencisine örnek bir öğretmen zaten bulunduğu her yerde davranışlarına özen gösterecektir.”* Ö9: *“Öncelikle öğrenci, veli girmemeli. Öğretmen dinlenmek ve rahatlamak için çay kuşburnu gibi içecekleri bakanlık sağlamalıdır. Öğretmen odasında bilgisayar olmamalı sadece klasik müzik fonu çalmalıdır. Ayrıca öğretmenlere öğle saatinde ücretsiz yemek sağlanmalı.”*

Ö10: *“Öncelikle çok kalabalık olmamalı, herkes girmemeli.. Hatta herkese bir oda verilmeli. Öğretmen maaşları artırılmalı ki öğretmenler yukarıda bahsettiğim aktivitelere daha rahat katılsınlar ve öğretmenler odasında kültürel faaliyetlerinden bahsedebilsinler.”* Ö13: *“Öğretmenler odamız şu an tam da böyle zaten, o yüzden öğretmenler odasının farklı yönleri üzerinde çalışılmalıdır ”* Ö15: *“Model olarak sunulan öğretmenler odası bakanlık tarafından görselleriyle teşir edilmişti umarım birgün tüm okullarda bu odalarda karşılaşırız.”* Ö17: *“En basiti bilgisayar sorunumuz oluyor 1 tane bilgisayarla her öğretmen tenefuste isini gereken materyalini cikarmaya calisiyor enazndan 3 tane bilgisayar olabilir.”*

Ö19: *“Hijyen ve konfor noktasında öğretmenlerin arayış içinde olmadıkları bir öğretmenler odası dinlenme için uygun olur. Ayrıca elektronik panolar kullanılarak, dinamik içerikler sağlanabilir.”* Ö20: *“Öğretmenlerin branşları haricinde hatta öğretmenlik mesleği*

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

*dışında yeni ilgi alanlarına sahip olmaları için olanaklar sunulmalı ve birlikte aktiviteler yapılmalı. Öğretmenin uzmanlık alanı yalnızca mesleği olmamalı. Bunun ortaya çıkması içinse lisans eğitiminden itibaren öğretmen adaylarına yönelik olarak ilgi ve yetenekler doğrultusunda alan dışı eğitim, deneyim çalışmalarına başlanmalı. Bu yaklaşımla yetişen öğretmenler, öğretmenler odasına yeni bir soluk getirecektir.”*

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre katılımcılar öğretmenler odasının olumlu ve olumsuz yönlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğretmenler odasında konuşulan konulara dair görüşleri incelendiğinde, öğretmenler odası çoğu öğretmen için bir dinlenme ve sohbet mekânı olmakla birlikte aynı zamanda iletişim, etkileşim ve dedikodu mekânı olarak görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler odası; bazen kısa bir mola, bazen sıcak bir kahve, bazende merak uyandıran bir dedikodu şeklinde nitelendirilmiştir. Rosenholtz'un (1989: 228) çalışması da dedikodu konusundaki bu bulguya benzerdir. Rosenholtz'a (1989: 228) göre öğretmenler odasındaki çoğu öğretmen dedikodu yapmakta ve dedikodu konusunu da genellikle sessiz kalmayı tercih eden öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada bazı katılımcılara göre ise öğretmenler odası fizyolojik ihtiyaçların giderildiği bir yerden daha fazlası olarak görülmekte hatta bazı öğretmenler tarafından 'Okulun Kalbi' olarak nitelendirilmiştir. Bu sonuç, Clanfield & Foord (2008) araştırmasının, "öğretmen odası genel anlamda bir 'insani çevre'dir, insancıl olmalıdır, okulun kişilerarası ilişkileri okulun başarısının anahtarıdır" şeklindeki sonuçlarıyla uyumludur. Öğretmenler odası bir paylaşım mekânı aktivitelerin etkinliklerin toplantıların yapıldığı yer, derse hazırlık yapılan yer olarak görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenler odasının, çoğu öğretmen tarafından genel olarak bir dinlenme, dedikodu, etkileşim ve iletişim mekânı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler odası konuşmalarının öğretmenlerin iş motivasyonunu yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür. Katılımcıların çoğunun belirttiği görüşlere göre öğretmenler odasındaki iletişimin motivasyon ve işe uyum süreciyle bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Çedikçi'nin (2011: 35) çalışmasında iletişim konusundaki bulgu da bu bulguya benzerdir. Çedikçi'ye (2011: 35) göre iletişim, kişi ya da öğretmenler odasında bir parçası olduğu okul gibi kurumların hem içinde yer aldıkları toplumsal sistemle hem de bu sistemdeki diğer kişi ve kurumlarla uyumunu ve etkileşimini sağlayan temel süreçtir. Öğretmenler odasında yapılan iyi ve etkili bir iletişimin ise öğretmenlerin iş motivasyonuna olumlu yönde etki edeceği sonucuna varılmıştır. Katılımcılar verdiği cevapların çoğunda öğretmenler odasında yaşanan pozitif iletişimlerin, öğretmenlerin mesleğine bakış açısını, sınıf içindeki tutumlarını bile etkilediğini belirtmişlerdir. Okul iklimi ve akademik

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

konuşmaların çoğu kez iş motivasyonlarını olumlu etkiledikleri belirtilmiştir. Bazı zamanlar öğretmenler odası konuşmalarının, zayıf ve eksik yönlerini farketmelerini sağladığı için iş motivasyonu bakımından kendilerine fayda sağladıkları yönünde de görüş belirten katılımcılar mevcuttur. Taneri (2016: 1008)' ye göre mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sahip oldukları yeni bilgileri uygulamaya geçirmeleri zorlayıcı olmaktadır. Öğretmenler odası, eğitim öğretimle ilgili çeşitli konularda 'durum değerlendirmesi' yapılan ve 'ortak kavrayış' oluşumunu sağlayan bir mekân olması (Hammersly, 1984: 203) sebebiyle, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin mesleğe alışmalarını ve sorunları çözme konusunda farklı bakış açılarını gözden geçirmelerini sağlayıp iş motivasyonlarını arttırabilir. Araştırmada yine katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenler odası konuşmalarının iş motivasyonuna etkisinin durumdan duruma, konudan konuya, hatta kişiden kişiye bile değiştiğini belirtmişlerdir. Bu durumun göreceli bir kavram olduğunu, durum ve konu kendi yararına ise motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. O gün pozitif, eğlenceli ve yararlı bir öğretmenler odası ortamı oluşmuşsa, bu durumun ders içindeki tutum ve davranışlarına yansıdığını belirtenlerde olmuştur. Az sayıda da olsa bazı katılımcıların öğretmenler odası konuşmalarının iş motivasyonunu olumsuz etkilediği de görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenler odasındaki konuşmaların genel olarak öğretmenlerin iş motivasyonunu etkilediği görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler odası konuşmalarının öğretmenlerin kişisel gelişimini nasıl etkilediği noktasında öğretmenlerin genellikle belirttiği görüşler genellikle olumlu yöndedir. Her insan bir dünyadır, farklı bir bakış açıdır, farklı bir tecrübedir. Hatta yapılan bazı dedikoduların bile öğretmenlerde iyi yahut kötü bir farkındalık oluşturduğunu belirtenlerde olmuştur. Dolayısıyla bu farklı bakış açıları ile öğretmenler odasında iletişim ve etkileşim halinde olmak çoğu öğretmenin kişisel gelişimine etki yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenleri güncel ve kültürel yönden yetkin bulamadığı için konuşmaların kişisel gelişimine çokta katkı sağlamadığını ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtenlerde olmuştur. Akyıldız'ın (1992: 190) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi noktasında bu bulguya paraleldir. Akyıldız'a (1992: 190) göre, okulların özel anlamda öğretmenlerin, etkileşim kaynağı olarak kendilerini geliştirmeleri; sınıf, öğretmenler odası vb. mekânlarda etkileşimi devam ettirme sorumluluğunu almaları gerekir. Araştırmada az sayıda da olsa bazı öğretmenler tarafından öğretmenler odası konuşmalarının, öğretmenlerinin kişisel gelişimine olumsuz yönde etki ettiği yahut etkinin durumdan duruma değiştiği ya da hiç etkilmediği şeklinde görüşlerde belirtilmiştir.

Öğretmenler odası gündemi kişiden kişiye, durumdan duruma farklılık gösterebilir. Dolayısıyla yapılan araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelere göre öğretmenler odası gündemini genellikle

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

eğitim-öğretim ile ilgili konular oluşturmaktadır. Öğretmenler odasında genellikle okul ve okul iklimi, eğitim-öğretim süreci, öğrenci davranışları, eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri konuları üzerine sıklıkla konuşulduğu görülmüş hatta bu konuşmaların çoğu öğretmenler tarafından mesleklerine katkıları olduğu belirtilmiştir. Yeşil ve Korkmaz (2012: 117) tarafından, öğretmenler odasında gündem konusunda gerçekleştiren araştırmada bu bulguya benzer sonuca ulaşılmıştır. Yeşil ve Korkmaz'a (2012: 117) göre öğretmenler odasının içeriğini sıklıkla eğitim-öğretim konuları oluşturmaktadır. Fakat bu araştırma ile farklılık gösterdiği nokta, öğretmenler odası konuşmalarının içeriğinde kişisel konular ile birlikte sosyal, siyasal ve güncel konularda sıklıkla yer almaktadır. Bu araştırmaya göre, en çok konuşulan konularda sosyal, siyasal güncel ve kişisel konularında geldiği görülmüştür Toplumun birer parçası olan öğretmenlerinde bir birey olarak gündemi, sosyal siyasal ve kişisel konuları kendi aralarında ele aldıkları görülmüştür. 'Ek dersler yattı mı, akşam beşik mi salladın, çaya zam mı gelmiş, evlende baklavayı yiyelim, bizim maaşlara ne kadar zam gelecek?' gibi mottoların oluşan sosyal, güncel, ekonomik konuşmalarında öğretmenler odasının içeriğini oluşturduğu görülmüştür. Yine konuşulan konular arasında kişisel, akademik, okul kültürü ile ilgili konularda yer aldığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler odasındaki konuşmaların, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine olan bakış açılarını yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin çoğu öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısını olumlu etkilediğini söylemiştir. Bunun sebebi olarak ise; öğretmenlerin birbirlerine ayna tuttıklarını, tecrübelerini birbiri ile paylaşarak farklı bakış açıları kazandıklarını göstermişlerdir. Öğrencilerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olduklarını dolayısıyla da bu durumun eğitim ve öğretime olan tutum ve davranışlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Yani öğretmenler odasının beklentilere uygun bir şekilde etkili bir öğrenme ortamı haline getirilebileceğini, böyle bir ortamında eğitim-öğretim sürecine olumlu katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Yakar'ın (2016: 4) çalışmasında da bu bulguyu benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yakar'a (2016: 4) göre eğitim-öğretim süreci, öğretmenlere ve öğrencilere hitap etmeli hitap etmeli, etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı, beklentilerine uygun mekânlar planlanmalı ve oluşturulmalıdır. Eğitim-öğretim sürecinin ise önemli mekânlarından bir olan öğretmenler odasının, öğretmenlerin beklentilerine ve isteklerine göre planlanması, sürece olumlu yönde yansıtacağı, öğretmenlerin sürece olan bakış açısını olumlu etkileyeceği görülmüştür. Araştırmaya göre eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısına olan etkinin durumdan duruma, konudan konuya, içerikten içeriğe değiştiğini söyleyen öğretmenlerde çoğunluktadır. Bu fikirlerin yanı sıra az sayıda da olsa her öğretmenin



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

yöntem ve felsefesinin farklı olduğunu dolayısıyla öğretmenler odası konuşmalarından çokta etkilenmediklerini belirtenlerde olmuştur.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler odasını nasıl dinlenme, öğrenme ve kültür ortamı haline getirebileceğimiz noktasında çoğu öğretmenin, öncelikle öğretmenler odasını donanımlı hale getirilmesi gerektiğini, öğretmenler odasının daha çok üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu belirttiği görülmüştür. Turhan, Kaptan ve Kahveci'nin (2015: 1007) çalışmalarında da bu bulguya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Onlara göre eğitim-öğretim süreci için önemli bir konumda olan öğretmenler odasına dair alanyazında yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır ve öğretmenler odası üzerinde daha fazla durulmalı, gereken önem verilmelidir. Bulgulara göre öğretmenler odasını dinlenme, öğrenme ve bir kültür haline getirmek için öncelikle karşılıklı saygı ortamı oluşturulması gerektiğini, etkili bir iletişim ve etkileşim ortamı oluşturulması gerektiğini belirtenlerinde olduğu görülmüştür. Kaina'nın (1994) çalışmasında bu bulguyu destekler niteliktedir. Kaina (1994) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler arasında oluşan kültüre öğretmen odaları etkileşimi ve iletişiminin etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın eğitim ortamlarındaki olumlu iletişimin bireyler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenler, genel olarak güncel konuları da rahatlıkla takip edebilecekleri teknolojik aletlerinde bulunduğu, okuma alanlarının olduğu, geniş, kullanışlı ve hijyenik, fiziksel olarak yeterli, saygı ve sevgi çerçevesinde bir öğretmenler odası talep etmektedir. Bu bakımdan bakanlığın 'Yeni Nesil Öğretmenler Odası' olarak tanıttığı öğretmenler odası çoğu öğretmen tarafından beğenilmiş olmakla birlikte, her okuldaki öğretmenler odasının bir an önce yeni nesil hale getirilebilmesi yönünde de temennilerde bulunduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenler odasında aslında eğitim ortamının bir parçası olarak görülüp üzerinde durulması ve araştırılması gerektiği, aynı zamanda öğretmenler odasına gereken önemin ve hassasiyetin gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin belirttiği görüşlerden de yola çıkarak, öğretmenler odasının sadece bir dinlenme mekânı olmadığı aynı zamanda bir etkileşim ve iletişim mekânı olduğu, öğretmenler odasının öğretmenlerin istekleri doğrultusunda planlanması gerektiği ve daha çok üzerinde durulması gereken bir konu olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenler odası konulu araştırmaların artırılması gerektiğini vurgulayan diğer çalışmaların (Terzi ve Arslan, 2021: 86; Negiş-Işık ve Gürsel, 2013: 224; Açıkalin, 2013: 9; Yeşil ve Korkmaz, 2012: 118) sonuçlarına benzer niteliktedir. Çoğu kişinin öğretmenler odası denilince akla dinlenme mekânı yahut sadece kişilerin çayını yudumladığı bir mekân gelmesine karşın, öğretmenlerin öğretmenler odasının bir dinlenme mekânından daha fazlası olduğunun

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

farkında oldukları görülmüştür. Hatta araştırmada kendi kurumunun öğretmenler odası ile ilgili olumsuz görüşlerini belirten, öğretmenler odasına karşı negatif tutum sergileyen katılımcı öğretmenlerin bile öğretmenler odasının önemini farkında olduğu görülmüştür. Daha etkileşimli, donanımlı, pozitif bir öğretmenler odasının, sürece olan fikirlerini olumlu etkileyeceğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine olan tutum ve davranışları üzerinde yüksek düzeyde etkisi olduğu görülen öğretmenler odasının, aslında okulun kalbi olarak düşünüldüğü görülmüştür.

Yapılan araştırmaya göre elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Araştırma bulgularına göre katılımcılar öğretmenler odasının daha çok üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan öğretmenler odasını ve önemini konu edinen daha fazla araştırma çalışması yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmenler odasını bir dedikodu alanı olarak görmelerinin sebepleri üzerinde duran çalışmalarda yapılabilir.
2. Araştırmaya göre katılımcıların çoğu öğretmenler odasını daha donanımlı görmek istediklerini belirtmiş ve bakanlık tarafından uygulanmaya çalışılan yeni nesil öğretmenler odasını tüm okullarda uygulanmasını istemişlerdir. Bu bakımdan okullardaki öğretmen odaları yeniden gözden geçirilmeli, her türlü ihtiyaç ve gereksinimi karşılayacak şekilde dizayn edilmeli, bakanlık tarafından yeni nesil öğretmen odaları tüm kurumlarda hayata geçirilmeye çalışılmalıdır.
3. Araştırmaya göre katılımcılar, öğretmenler odasında oluşturulacak etkili bir iletişimin, saygı ve sevgi çerçevesindeki bir ortamın eğitim-öğretim sürecine olan bakış açısını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan okulun iletişim yuvası olarak nitelendirilen öğretmenler odasında samimi ve sıcak bir işbirliği ortamı oluşturabilmek için başta yöneticiler olmak üzere öğretmenlerde gerekli gayreti göstermelidir.
4. Öğretmenler odası, öğretmenlerden aldığımız görüşlere dayanarak öğretmen dışında kişilerin istediği zaman girip çıktığı mekânlar olmamalı, öğretmenlere özel mekânlar olmalıdır. Öğretmenler dışındaki kişiler için (veli, öğrenci vb.) kurumlarda ayrı bir görüşme yeri olmalıdır.
5. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler odasını bir dinlenme, öğrenme ve kültürlenme mekânı haline getirilmek için çeşitli aktiviteler ve etkinlikler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun için gerek öğretmenler gerek yöneticiler tarafından gerekli çalışmalar

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

yapılıp, kurumlarda bir sosyal etkinlik komisyonu kurulabilir.

6. Araştırma bulgularına göre öğretmenler odası; gerek teknolojik olarak, gerek kültürel olarak, gerek sosyal olarak daha donanımlı bir hale getirilmelidir.

### **KAYNAKÇA**

- Açıkalın, A. (2013). Mesleki gelişim ortamı olarak “öğretmenler odası”. *Öğretmenler Odası Dergisi*, 9, 8–10.
- Akyıldız, H. (1992). Öğretmen açısından okul-toplum etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 189-190.
- Arslan, S. ve Oral, E. (2020). Öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 51-65.
- Clandfield, L., Foord, D. (2008). Humanising your staff room-humanising language teaching. <http://www.hltnmag.co.uk/aug08/sart05.rtf> adresinden alındı.
- Çedikçi, T. (2011). İletişim kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 1(1), 35.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). Resmi Gazete Yayım Tarihi: 14.02.2022. Sayısı: 31750. Numarası: 7354.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Hammersley, M. (1984). *Staffroom news. In classrooms and staffrooms*. Milton Keynes, U K: Open University Press.
- Kainan, A. (1994). *The staffroom: Observing the professional culture of teachers*. Aldershot, UK: Avebury.
- Karataş, İ. H. (2012). Gönüllü öğretmenin öğretmenler odasındaki rolü. *Öğretmenler Odası Dergisi*, 3, 4-5.
- MEB (1997). *İlköğretim okul yapıları el kitabı*. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Negiş-Işık, A. ve Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 13 (1), 201-228.
- Newman, K. K. (1979). Teachers' lounge talk: Hidden messages. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 53, (2), 69-71.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Parks, M. C. (2017). *Teacher relationships in an australian high school staffroom: reconceptualising the significance of teacher relationships during non-contact time in a high school staffroom*. Doctoral Thesis, Griffith University, Brisbane.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Taneri, P.O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Terzi, E. ve Arslan, S. (2021). Öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşullarının ve öğretmenlerin öğretmen odalarına ilişkin mekânsal doyum düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (17), 72-89
- Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Turhan, B., Kaptan, A., Kahveci, H. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenler Odasına Yönelik Görüşleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 993-1008.

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

Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 2-5.

Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 107-122.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Web 1: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/yeni-nesil-ogretmenler-odasi/haber/19240/tr/> (Erişim Tarihi: 13.10.2021).

Web 2: PDR birimi. <https://pdrbirimi.com/tolmanin-amacli-davraniscilik-kurami/> (Erişim Tarihi:15.12.2021).

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Etik Kurul İzin:** Yapılan bu çalışmada ‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışma için etik kurul izni 19 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 28.05.2021 tarihli ve 2021/442 numaralı kararı ile alınmıştır.

**Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

## ÇOCUK EDEBİYATI KİTAPLARINDA BİRLEŞİK SÖZCÜK GÖRÜNÜMLERİ

İlker AYDIN\*

Selennur YILDIZ\*\*

## ÖZ

Çocuk öğrenmek isteyen canlı bir varlıktır. Farklı yaş gruplarına mensup çocuklar ulaşamadığı, göremediği, dokunamadığı nesnelere kitaplar aracılığıyla ulaşır. Kitaplar çocuğun dilsel, sosyal, kültürel alanlarda gelişmesine, iletişim kurma yolundaki becerisine katkı sağlar. Okuduğu kitaplardaki hayal dünyasını dış dünyayla birleştirip ifade etmek isteyen çocuk, bunu okuduğu kitaplardaki sözcük ya da sözcük birleşiklerini kullanarak gerçekleştirir. Yapısalcı bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmanın amacı, çocuk kitaplarında geçen birleşik yapıları sözcüklerin belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın verilerini Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti 1*, Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları*, Mustafa Kutlu'nun *Yıldız Tozu*, Cemil Kavukçu'nun *Bir Öykü Yazalım Mı?* Tarık Dursun'un *Kırmızı Otobüs* kitapları oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması belgesel tarama ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen kitaplardaki birleşik yapıları kelimeler belirlenip tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır. İncelenen 5 kitapta 642 birleşik fiil, 371 birleşik ad, 142 birleşik zarf, 84 birleşik sıfat, 9 birleşik zamir, 9 birleşik ünlem ve 7 birleşik bağlaç olmak üzere toplam 1264 sözcük tespit edilmiştir. Bu durum birleşik fiil, birleşik ad ve birleşik zarf için yeterli, diğer birleşik türler için yetersiz olarak yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk edebiyatı, birleşik sözcük, söz varlığı.

## COMPOUND WORD VIEWS IN CHILDREN'S LITERATURE BOOKS

## ABSTRACT

A child is a living being who wants to learn. Children of different age groups reach the objects they cannot reach, see or touch through books. Books contribute to the development of the child in linguistic, social and cultural areas and to his ability to communicate. The child, who wants to combine the world of imagination in the books he reads with the outside world, does this by using the word types and idioms in the sentences in the books he reads. The aim of the research is to determine how these word types and idioms come together with more than one word and form a compound structure in children's books, in order to determine their formation forms. The research was structured with the qualitative research method. The data of the research were obtained from Bilgin Adalı's book named *Zaman Bisikleti 1*, Sevim Ak's book named *Lodos Yolcuları*, Mustafa Kutlu's book named *Yıldız Tozu*, Cemil Kavukçu's book *Bir Öykü Yazalım Mı?* and Tarık Dursun's book named *Kırmızı Otobüs*. The collection of research data was carried out by documentary scanning. Compound words in the examined books were determined, transferred to tables and interpreted. A total of 1264 words, including 642 compound verbs, 371 compound nouns, 142 compound adverbs, 84 compound adjectives, 9 compound pronouns, 9 compound exclamation and 7 compound conjunctions, were identified in the 5 books examined. This situation was interpreted as sufficient for compound verb, compound noun and compound adverb, but insufficient for other compound words.

**Keywords:** Children's literature, compound word, vocabulary.

\* Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ilkaydin67@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3369-7724.

\*\* Yüksek Lisans, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, selennury36@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7893-7587

## 1. GİRİŞ

Bir dilin söz varlığı ne kadar genişse o dili konuşanların sözcük hazinesi de o kadar gelişir, zenginleşir. Bu gelişme pek çok alana yansır. Edebî ürünlerde ve çeşitli sanat dallarında dilin kullanımı daha da önem kazanmaktadır. Bu yüzden bir dilin söz varlığının zengin olması önemlidir. Yüzyıllar boyunca diller değişime uğrayarak günümüze kadar ulaşmıştır. Dilin değişime uğraması ve bu değişimlerle beraber gelecek kuşaklara aktarılabilmesi dili konuşan insanlara bağlıdır. Dildeki söz varlığı dilin kullanımını etkiler. Söz varlığı dildeki isimler, sıfatlar, zamirler, zarflar, fiiller, ünlemler, bağlaçlar kısacası dildeki görevli tüm birimlerle oluşur.

Dil, yaşayan ve sürekli değişim içinde olan bir sosyal olgu olduğundan, toplumun ve zamanın gereksinimlerine göre yeni sözcükler üreterek ya da farklı dillerden bazı sözcükler alarak söz varlığını genişletir ve zenginleştirir. Dilin kendi söz varlığını genişletip zenginleştirilmesi için en çok başvurduğu yol, yapım yolu yani sözcük türetmedir. Kelime yapımı yolları da birbirinden farklıdır. Türkçenin yeni söz yapım yollarından biri de birleştirmedir. Birleştirme yoluyla oluşturulan sözcüğe birleşik sözcük denir (Korkmaz, 2017: 117, 190). Birleşik sözcük, yeni bir kavramı ya da yeni bir nesneyi karşılamak üzere iki ya da daha çok sözcüğün belirli şekilbilgisi kurallarına uyularak yeni bir anlam birliği oluşturacak biçimde bir araya getirilmesidir. Birleşik sözcükler, kelime gruplarının özel bir kavramı karşılamak üzere kalıplaşıp sözlükselleşmesiyle oluşurlar (Demir ve Yılmaz, 2016: 236). Bir kelime grubu yapısındaki her birleşik kelime, birleşigi oluşturan sözlerin kendi anlamları dışında yeni ve bağımsız birer sözlük anlamı kazanmıştır. Birleşik kelimeyi sıradan bir kelime grubundan ayıran özellik de bu anlam değişikliğine dayanır. Türetme sözler, dilin anlam+işlev ilişkisine bağlı üretimler oldukları halde, birleşik kelimeler belirli şekil kalıpları içinde anlam birimini ön plana çıkaran üretim türleridir. Birleşik kelimeler de kök ve türemiş kelimeler gibi sekiz kelime sınıfından birine girerler. Gerekteğinde onlar gibi sınıf değiştirebilirler. Şekilce ad niteliğinde olanlar ad, fiil niteliğinde olanlar fiil çekimine girerler. Ayrıca yeni türetmeler yapabilir, yeni birleşikler kurabilirler (Korkmaz, 2017: 191; Banguoğlu, 2015: 297).

Birleştirme yöntemi, her doğal dilde yeni varlıkları, yeni kavramları adlandırmanın; yeni sözcük oluşturmanın en önemli, en zengin ve en üretken yöntemlerden biridir. Bu yöntemde iki ya da daha fazla sözcük birleştirilerek yeni bir sözcük oluşturulur. Ancak yan yana getirilmiş her sözcük hemen birleşmiş sayılmaz. Sözcüklerin birleşmiş sayılmaları için kaynaşmış, kalıplaşmış ya da terim değerinde olmaları gerekir (Gencan, 2001: 268). Birleştirme yöntemi bir süreç içinde gerçekleşir. Birleştirme yönteminde farklı sözcük türlerinin birleşmesiyle yine farklı sözcük türleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin, eylem+eylem birleşiminden ortaya çıkan sözcük kimi zaman *eylem* (bakakalmak, gidedurmak uyuyakalmak, yapabilmek) kimi zaman *isim* (biçerdöver, alışveriş) kimi zaman da *sıfat* (vurdumduymaz) olmaktadır. Ad+eylem birleşimi de bazen *eylem* (hasta olmak) bazen *isim* (hünkârbeğendi) bazen de sıfat (yankesici) türetmektedir (Çürük, 2017: 5-6, 11).

Türkiye Türkçesinde çeşitli kelime sınıflarına giren başlıca birleşik kelime türleri ve oluşturdukları kelime grupları şunlardır:

### 1.1. Birleşik Adlar

Birleşik adlar; *Uzunköprü, sivrisinek, tahtakurusu, başçavuş, dedikodu* örneklerinde olduğu gibi iki ya da daha fazla sözcüğün aralarına ek ya da bağlaç giremeyecek şekilde birleşip



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

kaynaşmalarıyla oluşan adlardır. Birleşik adlar birleşik sözcüklerin genel özelliklerini taşırlar (Demir, 2004: 289). Birleşik ad oluşturmak için başvurulmuş olanlar ad tamlaması, sıfat tamlaması, ikileme, sıfat-fiil vb. kelime gruplarıdır (Korkmaz, 207: 191). Ergin'e (2000: 385) göre özellikle belirtisiz ad tamlaması ve sıfat tamlaması nesne adı olarak kullanılmaya çok elverişli kelime gruplarıdır.

#### **Ad tamlaması kalıbındaki birleşik adlar:**

Genellikle belirtisiz ad tamlamaları, birleşik kelime kurmaya çok elverişli olan kelime grubudur. Çünkü belirtili ad tamlamalarında, tamlayana eklenen ilgi durumu eki, tamlananı belirli bir kişi ya da nesneye dar bir aitlik ilişkisiyle bağladığı halde, belirtisiz ad tamlamalarında ilişki doğrudan doğruya belirsiz genel bir nesneye, bir tür adına yöneliktir. *Akşamsefası* (çiçek), *Altıkardeş* (yıldız kümesi), *ardıç otu*, *aslanağzı* (çiçek), *ayakkabı*, *ayıkulağı* (bitki), *balıksırtı* (desen), *narçiçeği* (renk), *balgümece* (dikiş), *yaban ördeği* vb.

#### **Sıfat tamlaması kalıbındaki birleşik adlar:**

Birleşik adların bir kısmı da şekilce sıfat tamlaması kalıbındadır. Bu kalıpta olanlar özellik, nitelik, renk ve sayı bildiren sıfatların bir adla birleşmesinden oluşan ve genellikle ağaç, bitki, kuş, hayvan, hastalık vb. somut ve soyut nesne gösteren adlardır: *acı badem*, *açık oturum*, *açık öğretim*, *akağaç*, *akçaağaç*, *akdari*, *alabacak* (at), *alaca menekşe*, *alabalık*, *alaca karga*, *ağır ayak*, *bozkır*, *bindallı*, *kuru kafa* vb.

#### **Sıfat-fiil kalıbındaki birleşik adlar:**

Dilimizdeki bir kısım adlar da -An, -r, -Ar ve -mAz sıfat-fiillerinin bir addan sonra gelerek kalıplaşmasından oluşmuş sıfat-fiil kalıbındadır: *Ağaçkakan*, *ahmakıslatan*, *başbakan*, *boğazkesen*, *böcekapan*, *buzkıran*, *çöpçatan*, *dalgakıran*, *işveren*, *sanatsever*, *balyemez*, *kuşkonmaz* vb.

#### **İsnat grubu kalıbındaki birleşik adlar:**

Sayıları az olmakla birlikte bazı adlar da üçüncü şahıs iyelik eki almış bir adın kendinden sonra gelen ve yargı bildiren bir sıfata dayanmasından oluşan isnat grubu kalıbındadır: *Ağzı açık* (şaşkın, bön kimse), *baldırı çıplak* (ayak takımı, serseri), *baldırıkara* (bitki), *baştankara* (kuş), *karnıyarık* (yemek) vb.

#### **Ad + çekimli fiil kalıbındaki birleşik adlar:**

Birleşik adların bir kısmı da bir ad ile -DI/ -DU geçmiş zaman ekinin yahut da art arda gelmiş aynı türden iki çekimli fiil ekinin kalıplaşmasından oluşmuştur: *albastı* (hastalık), *ciğerdelidi* (nakış, işleme), *çitkırıldım* (dayanaksız, çekingen kimse), *dalbastı* (aşılı kiraz), *firdöndü* (metal oyun aracı), *gecekondu* (plansız kaçak ev), *gündöndü* (ayçiçeği), *hünkarbeğendi* (yemek), *imambayıldı* (yemek) vb.

#### **İkileme kalıbındaki birleşik adlar:**

Dilimizde eş anlamlı, yakın ya da zıt anlamlı adların yan yana gelmesinden oluşmuş bulunan ikileme kalıbında birleşik adlar da vardır. *Birlik beraberlik*, *çoluk çocuk*, *dağ taş*, *dere tepe*, *dirlik düzenlik*, *saç sakal*, *üst baş*, *yaz kış* vb.

**1.2. Birleşik Sıfatlar (Ön Adlar)**

Birleşik sıfatlar, iki ya da daha çok sözcüğün aralarına bir ek ya da sözcük girmeyecek şekilde birleşip kaynaşmasıyla oluşan sıfatlardır. Birleşik sıfatlar yapıları bakımından ‘anlamca kaynaşmış birleşik sıfatlar’ ve ‘kurallı birleşik sıfatlar’ olmak üzere iki türe ayrılır (Demir, 2004: 311). Birleşik sıfatlar kendi içinde farklı yollarla oluşmuşlardır.

**Ad tamlaması kalıbındaki birleşik sıfatlar:**

Bu türlü birleşik sıfatlarda, belirtisiz bir ad tamlaması kendinden sonra gelen adın sıfatı durumundadır: *balıketi* (şişmanlığında), *baş belası* (çocuk), *kılkuyruk* (adam), *camgöbeği* (bluz), *çiçekbozuğu* (yüz), *çingene pembesi* (at), *üstünkörü* (çalışma), *kahverengi* (takım) vb.

**Sıfat tamlaması kalıbındaki birleşik sıfatlar:**

*Açıkgöz* (adam), *aksakal* (kişi), *birtakım* (insanlar), *boşboğaz* (çocuk), *büyükbaş* (hayvan), *düztaban* (sporcu) vb.

Bir rengin tonunu belirtmek üzere renk adlarından önce kullanılan sıfatlarla oluşturulan birleşik sıfatlar da bu gruba girer: *açık sarı* (boya), *açık yeşil* (elbise), *koyu mavi* (gömlek), *koyu lacivert* (ceket), *kirli sarı* (örtü), *konur al* (at) vb.

**İsnat grubu kalıbındaki birleşik sıfatlar:**

*Alnı açık* (kimse), *ayarı bozuk* (saat), *başı bağlı* (kız), *bağrı yanık* (genç), *başiboş* (hayvan), *başibozuk* (asker), *canı tez* (insan), *sütü bozuk* (kimse), *dini bütün* (adam) vb.

**İki sıfatın birleşmesinden oluşmuş birleşik sıfatlar:**

*Belli başlı* (işler), *biraz* (uzunu), *birçok* (kişi), *birkaç* (yabancı), *hiçbir* (insan), *delidolu* (gençler), *içlidişli* (arkadaş), *senlibenli* (konuşma), *on metre* (kumaş), *dört yıllık* (sözleşme) vb.

**Sıfat gibi kullanılan bir ad ile -il /-IU sıfatlarının olduğu birleşikler:**

*Tahta tavanlı* (ev), *altın kaplamalı* (çerçeve), *açgözlü* (adam), *açık sözlü* (insan), *aslan yürekli* (delikanlı), *badem gözlü*, *kalem kaşlı*, *kiraz dudaklı* (güzeller) vb.

**Eş, yakın ya da zıt anlamlı iki sıfatın birleşmesinden oluşmuş ikileme kalıbında birleşik sıfatlar:**

*Çeşit çeşit* (yemekler), *irili ufaklı* (erikler), *kırık dökük* (masa), *açık saçık* (resimler) vb.

**Birleşik sıfatlar içinde bir adla bir sıfat-fiil, iki çekimli fiil yahut da bir kısaltma grubundan oluşan birleşik sıfatlar:**

*Su geçirmez* (bot), *vurdumduymaz* (kiracı), *vatansever* (insan), *baştanımaz* (işçi), *kadirbilir* (adam), *mirasyedi* (kimse), *emmebasma* (tulumba), *okuryazar* (kişiler) vb.

### 1.3. Birleşik Zarflar (Belirteçler)

Sıfatların, eylemlerin ya da görevce kendisine benzeyen sözcüklerin anlamlarını pekiştiren ya da kısım sınırlandıran sözcüklere belirteç denir (Gencan, 2001: 442). Birleşik zarflar genellikle kelime grupları biçiminde olan zarflardır. Korkmaz (2017) birleşik zarfları şöyle sınıflandırır:

#### Birleşik kelime özelliği taşıyan birleşik zarflar:

Bu gruba giren zarflar, yapıca birleşik kelime niteliğindeki zarflardır: *alabildiğine* (uzan-), *alelacele* (git-), *arada bir* (uğra-), *akşamüstü* (çık-), *uzun boylu* (açıkla-), *yana yakıla* (anlat-), *yüzü koyun* (yadır-), *yüz üstü* (bırak-) *ayaküstü* (sohbet et-), *ileri geri* (konuş-), *başına buyruk* (davran-) vb.

#### Geçici görevde birleşik zarflar:

Bu gruptaki zarflar, birer kelime grubu oluşturacak anlam kayma ve değişmesine uğramadan cümlede zarf görevi yüklenmiş olan birleşiklerdir. Bunların başlıcaları ad tamlaması, sıfat tamlaması, isnat grubu, tekrar grubu, kısaltma grubu, sıfat-fiil, isim-fiil, zarf-fiil, kalıbındaki zarflardır:

*Ad tamlaması kalıbındaki zarflar:* *Arka üstü* (yat-), *birbiri ardına* (gel-), *bayram ertesi* (görüş-), *edep dışı* (konuş-), *diz üstü* (çök-) vb.

*Sıfat tamlaması kalıbındaki zarflar:* *Nihayetsiz bir gurur* (duy-), *bazı geceler* (toplan-), *birçok şey* (yap-), *birkaç gün* (kal-), *her gece* (çalış-), *her yerde* (konuş-) vb.

*İsnat grubu kalıbındaki zarflar:* *Arkası dönük* (çalış-), *ağzı açık* (kal-), *gözü açık* (git-), *başı boş* (dolaş-), *eli boş* (dön-), *gözleri buğulu* (ol-), *suratı asık* (konuş-) vb.

*Tekrar grubu kalıbındaki zarflar:* Bunlar tekrarlama yoluyla fiildeki oluş ve kılışın anlamını güçlendiren zarflardır: *acele acele* (ye-), *adım adım* (dolaş-), *ağır ağır* (yürü-), *ağlaya sızlaya* (anlat-), *baka baka* (yorul-) vb.

*Ad-Fiil, Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiil Kalıbındaki Zarflar:* *Akşamları çalışmaktan* (yorulma-), *her aklına gelişte* (tekrarla-), *Ankara'ya geldiğinde* (gör-), *ayakucuna bastığında* (hisset-), *elinden geldiğince* (çalış-), *allandıra pullandıra* (anlat-) vb.

*Kısaltma grupları kalıbındaki zarflar:* Bu zarflar çeşitli kelime gruplarından kısaltmış ve genellikle bulunma, yönelme, çıkma durumu ekleri almış yahut biri ötekine dayandırılmış iki ad ögesinden oluşur: *ikide birde* (söze karış-), *günü gününe* (yaz-), *gizliden gizliye* (yaklaş-), *inceden inceye* (süz-) vb.

### 1.4. Birleşik Zamirler (Adıllar)

Birleşik zamirler, birden fazla zamir ya da başka gramer kategorisinde adların belirli kalıplar içinde birleştirilmesinden oluşmuş zamirlerdir. Türkiye Türkçesindeki birleşik zamirler, yapıları bakımından genellikle ya şahıs, işaret ve belirsiz zamirlerin bağlama kalıbında art arda gelmesiyle yahut da çeşitli yapıdaki birleşik sıfatların iyelik ekleri alarak zamire dönüşmesinden oluşmuştur (Korkmaz, 2017: 198): *Birazi*, *birçoğu*, *birkaçı*, *her biri* vb. Bunlar çoğunlukla belgisiz adıllardır.

### 1.5. Birleşik Filler

Bir yardımcı fiille bir ismin veya bir fiil şeklinin meydana getirdiği sözcük grubudur. İsim veya fiil unsuru önce, yardımcı fiil sonra getirilir (Ergin, 2000: 386). Birleşik filler, bir isim ile

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

yardımcı fiilin veya iki ayrı fiil şeklinin yahut da isim soylu bir veya birden fazla kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiillerdir (Vural ve Böler, 2011: 244).

### **Bir isim ve bir yardımcı fiilden yapılan birleşik fiiller**

*Et-, ol-, bul-, yap-, buyur-, eyle-, kıl-* yardımcı fiilleri ad soylu bir sözcükle bir eylemi birlikte ifade edecek şekilde öbekleşip birleşik fiil oluşturur. Bu tür birleşik fiillerde yardımcı fiil, ismi fiil durumuna getirmektedir. Bundan dolayı birleşikteki esas anlam isim üzerinde yer almaktadır: *akın et-, göç et-, ikram et-, razı ol-, mecbur ol-, son bul-, doğum yap-, hesap yap-, ifade buyur-* vb.

### **Bir sıfat-fiil ve bir yardımcı fiilden yapılan birleşik fiiller**

Zaman ifade eden sıfat-fiiller ile *ol-* yardımcı fiilinin birleşmesinden oluşan birleşik fiillerdir. Bu tür fiiller kimi dilbilgisi kitaplarında *karmaşık fiiller* (Deny, 1941; Banguoğlu, 2015) olarak adlandırılmıştır (Vural ve Böler, 2011: 245): *görmüş ol-, ayırılmış ol-, görünmez ol-, uyuyor ol-, soracak ol-* vb.

### **Bir fiil ve bir yardımcı fiilden yapılan birleşik fiiller (tasvir fiilleri)**

Dil bilgisi kitaplarında *özel birleşik eylemler* (Gencan, 2001), *bir yanı zarf-fiil bir yanı fiil olan birleşik fiiller: tasvir fiilleri* (Korkmaz, 2017), *fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller* (Ergin, 2000), *tasvir fiilleri* (Banguoğlu, 2015), *iki fiilin birleşmesiyle teşkil olunan birleşik fiiller* (Bilgegil, 1984) olarak adlandırılan bu tür birleşik fiiller -A, -I/-U veya -Ip/-Up zarf fiil ekleri alan bir esas fiil ile bu esas fiildeki oluş ve kılışı tasvir niteliği taşıyan bir yardımcı fiilin özel bir anlam oluşturacak biçimde birleşip kaynaşmasıyla oluşur (Vural ve Böler, 2011: 245-246).

### **Yeterlik fiilleri**

Esas fiilin -A zarf-fiilli şekli üzerine *bil-* yardımcı fiilinin getirilmesiyle oluşan fiillerdir. Fiile “gücü yetme, başarma” anlamı katar. İzin isteme, izin verme, olasılık gibi anlamlar da katabilir: *yazabil-, konuşabil-, yapabil-, yüzebil-, takabil-* gibi.

### **Tezlik fiilleri**

Esas fiilin -I/U zarf fiilli şekli üzerine *ver-* yardımcı fiilinin getirilmesiyle oluşan fiillerdir. Eylemin çabucak, kısa zamanda; bazen de umulmadık zamanda, aniden gerçekleşiverdiğini ifade eder: *getiriver-, aliver-, toplayiver-, tutuver-* gibi.

### **Süreklilik fiilleri**

Esas fiilin -A, -I/-U ve -Ip/-Up zarf-fiilli şekilleri üzerine *dur-, kal-, gel-, gör-, koy-* yardımcı fiilinin getirilmesiyle oluşan fiillerdir. Eylemin gerçekleşmesindeki sürekliliği ifade ederler: *gidedur-, okuyadur-, bakıp dur-, ağlayıp dur-, çıkagel-, bakakal-, donakal-, sızıp kal-, bekleye gör-, alıkoy-* vb.

### **Yaklaşma fiilleri**

Esas fiilin -A zarf-fiilli şekli üzerine *yaz-* yardımcı fiilinin getirilmesiyle oluşan fiillerdir. Eylemin gerçekleşmediğini ancak gerçekleşmeye yaklaştığını ifade eder: *öleyaz-, düşeyaz-, kırılaz-* vb.

**Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller**

Genellikle ad soylu bir sözcükle bir fiilin kalıplaşıp anlamca kaynaşmasıyla oluşur. Çoğu mecazlıdır. Bu özellikleriyle deyim sayılırlar:

*Hasta düş-, yorgun düş-, çaptan düş-, gözden düş-, hakkından gel-, göz boya-, gözden kaç-, yola gel-, boy ölçüş-* vb.

Bazı durumlarda ikiden fazla sözcüğün öbekleşmesi de görülür:

*Süt dökmüş kediye dön-, etekleri zil çal-, pabucu dama atıl-* vb.

**1.6. Birleşik Bağlaçlar**

Anlamca ilgili cümleleri, kavramları ya da görevdeş ögeleri bağlamaya yarayan sözcüklere bağlaç denir (Gencan, 2001: 482). Birleşik bağlaçlar, cümlenin çeşitli ögelerini birbirine bağlama görevi yüklenmiş olan kelime gruplarının özel nitelikte, anlam kaymasına uğramış türleridir: *aksi takdirde, daha doğrusu, hiç olmazsa, öte yandan, halbuki, yoksa, oysa, nitekim* vb.

**1.7. Birleşik Ünlemler**

Korku, sevinme, kızma, şaşma, acıma, üzüme gibi birdenbire oluşan duyguları anlatmaya veya bir kimseye, bir varlığa seslenmeye yarayan sözcüklere ünlem denir (Demir, 2004: 535). Türkçede belirtme öbekleri ve yargı öbekleri biçiminde pek çok ünlem vardır (Banguoğlu, 2015: 401). Bunlar, konuşanın çeşitli duygu ve heyecanlarını dile getiren ünlem gruplarının tek bir duygu kavramına dönüşmüş biçimleridir.

*Allah aşkına! Aman be kardeşim! Ey Türk gençliği! Hey gidi günler hey!* vb.

**2. YÖNTEM****2.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Araştırma çocuk edebiyatı kapsamında yer alan kitaplar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

**2.2. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplama araçlarını; Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti 1*, Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları*, Mustafa Kutlu'nun *Yıldız Tozu*, Cemil Kavukçu *Bir Öykü Yazalım Mı*, Tarık Dursun'un *Kırmızı Otobüs* kitapları oluşturmaktadır. Araştırma için seçilen kitaplar çocuğa görelilik ilkesine uygun olup tanınmış olan Türk yazarların çocuk kitapları tercih edilmiştir.

**2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Birleşik

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

sözcüklerin tespit ve tasnifinde Korkmaz'ın *Türkiye Türkçesi Grameri, Şekil Bilgisi* (2017) eseri ve *TDK Güncel Sözlük* temel alınmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

İncelenen eserler üç araştırmacı tarafından sırayla okunarak gerekli kodlamalar yapılmış, tereddüt edilen birleşik sözcükler için alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarına göre tabloya aktarılarak yorumlanmış, kitaplardan seçilen cümlelerle birleşik sözcüklerin örneklendirilme yoluna gidilmiştir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Mustafa Kutlu'nun *Yıldız Tozu* Kitabına Ait Bulgular

*Yıldız Tozu* kitabına ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: *Yıldız Tozu*'nda geçen birleşik sözcükler ve frekansları**

Hikâye Adı	Birleşik Ad	f	Birleşik Sıfat	f	Birleşik Zamir	f	Birleşik Zarf	f	Birleşik Fiil	f	Birl. Bağ. ve Birl. Ünlem	f
	gökyüzü	5	akça pakça (yüz)	4	hiç kimse	1	sırtüstü (yat-)	5	kaybol-	4		
	babaanne	3	birkaç (çiçek)	1	birkaçını	1	bir gün	2	teşekkür et-	3		
	Battal Gazi	2	eski püskü	1			sallana sallana (geri dön-)	1	merak et-	2		
<i>Yıldız Tozu</i>	Keşiş Dağı	2					yiye yiye (gel-)	1	işaret et-	2		
	sağlık ocağı	2					ara sıra (bin-)	1	alıver-	1		
	uğur böceği	2					nefes nefese (anlat-)	1	gözleri dol-	1		
	Diğer	9	Diğer	0	Diğer	0	Diğer	6	Diğer	16	Diğer	0
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>		<b>6</b>		<b>2</b>		<b>17</b>		<b>29</b>		<b>0</b>

*Yıldız Tozu*'nda geçen birleşik adların çoğunlukla ad tamlaması kalıbında olduğu gözlenmiştir. Kitapta en çok tekrar eden birleşik ad tamlamaları 'gökyüzü' (5) ve 'babaanne' (3) sözcüğü olmuştur. Bu sözcükleri sırasıyla 'Keşiş Dağı' (2), 'Battal Gazi' (2), 'sağlık ocağı' (2) ve 'uğur böceği' (2) sözcükleri takip etmiştir. Tabloda yer verilmeyen diğer birleşik adlar; "Fenerbahçe, Sultan Çayırı, Doğu Ekspresi, Yeni Şehir Sineması, Berlin Panteri, Arap atı, gözyaşı, baykuş ve ağabey" sözcükleridir.

Yıldızlar gökyüzünden yere inmiş sanki. (s. 7)

Başımı kaldırıp Keşiş Dağı'nın üzerine doğru sarkmış yıldızlara baktım. (s. 38)

Sağlık ocağında doktor yok. (s. 24)

Kitapta yer alan birleşik sıfatlar sınırlı sayıdadır. Bunlar iki sıfatın birleşmesi (birkaç); eş, yakın ya da zıt anlamalı iki sıfatın birleşmesi (akça pakça) ve ikileme kalıbında oluşan (eski püskü) birleşik sıfatlardan meydana gelmiştir.

Geçerken nasılsa Semahat ablanın akça pakça yüzüne dönüşüyor. (s. 43)

Onların bisikletleri eski püskü. (s.18)



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

Kitapta birleşik zamir oldukça sınırlı kullanılmıştır. Bunlar ‘hiç kimse’ ve ‘birkaçı’ sözcükleridir.

Hepsini çatlatacağım hiç kimseyi bindirmeyeceğim. (s. 14)

Selahattin var gücü ile atılıyor toplara, birkaçını kaçırıyor, kaçırırken hıslanıyor belki. (s. 56)

Birleşik zarfların ise en çok tekrar grubu kalıbındaki zarflar olduğu gözlenmiştir. Tekrar grubu kalıbındaki zarflar; “kesik kesik (öt-), bir bir (sırala-), hüngür hüngür (ağla-), ara sıra (bin-), ağır ağır (dağul-), bilgiç bilgiç (konuş-), nefes nefese (anlat-), yan yana (git-)”; ad-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil kalıbındaki zarflar “sallana sallana (geri dön-), yiye yiye (gel-)”; ad tamlaması kalıbındaki zarf ‘sırtüstü’ (yat-); sıfat tamlaması kalıbındaki zarf ‘bir gün’ (anlat-) dil unsurlarıdır.

Sırtüstü yatmış yıldızlara bakıyoruz. (s. 7)

Geldiğim yoldan sallana sallana geri döndüm. (s. 38)

Gece kuşları kesik kesik ötüyor. (s. 9)

Birleşik fiiller ise en çok bir yanı ad bir yanı yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerden oluşmuştur. Yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller; “kaybol-, teşekkür et-, işaret et-, merak et-, şikâyet et-, dua et-, tamir et-, takip et-, seyret-”; anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller; “dik kafalı ol-, geçmiş olsun, hayırlı olsun, kireç kesil-, donup kal-, gözünü yola dik-, gözleri dol-, göz et-, gözden kaybol-, hali kalma-, gözleri kamaş-, yer gök inle-”; zarf fiil ile kurulan birleşik fiil; ‘aliver-’ dil unsurlarıdır.

Dayımın elini öptüm, teşekkür ettim. (s.12)

Ardında ışıklı bir iz bırakarak gözden kayboluyor. (s.10)

Şuradan iki ekmek aliver bana civanım! (s. 44)

Kitapta birleşik bağlaç ve birleşik ünlemle ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

### 3.2. Sevim Ak’ın *Lodos Yolcuları* Kitabına Ait Bulgular

*Lodos Yolcuları* kitabına ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: *Lodos Yolcuları*’nda geçen birleşik sözcükler ve frekansları**

Hikâye Adı	Birleşik Ad	f	Birleşik Sıfat	f	Birleşik Zarf	f	Birleşik Zamir	f	Birleşik Fiil	f	Birleşik Bağ ve Birl. Ünlem	f
	kağıthelva	12	birkaç (satur, kişi vb.)	10	birkaç (dakika, gün)	12	hiçbiriniz	1	seyret-	23	başından beri	1
	bilgisayar	12	tekdüze	2	akşamüstü	3			hisset-	15	hey beyefendi	1
<i>Lodos Yolcuları</i>	gökyüzü	11	arapsaçı (durum)	1	doğru dürüst (bak-)	2			kaybol-	8	günaydın	1
	kahvaltı	5	yırtık pırtık (giysiler)	1	yan yana (gel-)	1			söz et-	6		
	çizgi roman	5	camgöbeği (kazak)	1	mışıl mışıl (uyu-)	1			kaydet-	5		
	Diğer	61	Diğer	8	Diğer	16	Diğer	0	Diğer	138	Diğer	0
	<b>Toplam</b>	<b>106</b>		<b>23</b>		<b>35</b>		<b>1</b>		<b>195</b>		<b>3</b>

*Lodos Yolcuları*’nda geçen birleşik adların çoğunlukla ad tamlaması ve sıfat tamlaması kalıbında olduğu gözlenmiştir. Kitapta en çok tekrar eden birleşik adlar ‘kağıthelva’ ve ‘bilgisayar’

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

sözcükleri olmuştur. Frekans değerleri 12'dir. Bu sözcükleri sırasıyla 'gökyüzü' (11), 'kahvaltı' (5) ve 'çizgi roman' (5) sözcükleri takip etmiştir. Tabloda yer verilmeyen diğer birleşik adlar "hanımefendi (3), kahvehane (3), ilkokul (3), alışveriş (2), dedikodu (2), yankesici (2), derin dondurucu (2), buzdolabı (2), hafta sonu (2), süpermarket (2), gözbebeği, başparmak, ayakkabı, ağabey, gözkapığı, tımarhane, gözucu, anacadde, çizburger, tavukburger, işaret parmağı, çakıl taşı, önyargı, gecekondu, getir götür, belediye başkanı, rengeyiği, kuş tüyü, ağaçkakan, doğalgaz, Gülsuyu, Sarıyer, Büyükbakkal Köyü, çayevi, hapishane, karnabahar, puhukuşu, hindistancevizi, ipucu, ortaçağ, gözyaşı, günbatımı, demiryolcu, kızmabirader, amiralbattı, uyurgezer, otopark, karakol" sözcükleridir.

Bilgisayarım kolalarım, hamburgerlerim olmadan bir saat geçiremem ben. (s. 25)

Emekli postacı pencerenin önüne gelip gökyüzüne toplanan martılara baktı. (s.11)

Dedikodulardan yeni yavruların güvenlik sorununa kadar birçok şey saklıydı. (s. 72)

Burası altı üstü bir gecekondu mahallesiydi. (s. 82)

Örneklerdeki 'bilgisayar' sözcüğü sıfat-fiil kalıbındaki birleşik ada, 'dedikodu' ve 'gecekondu' sözcükleri ad+çekimli fiil kalıbındaki birleşik ada, 'gökyüzü' sözcüğü ad tamlaması kalıbındaki birleşik ada örnektir.

Kitapta yer alan birleşik sıfatlar; daha çok ikileme, sıfat tamlaması ve ad tamlaması kalıbındaki birleşik sıfatlardan; eş, yakın ya da zıt anlamlı iki sıfatın birleşmesinden oluşan birleşik sıfatlardan meydana gelmiştir. Sıfat tamlaması kalıbındaki birleşik sıfatlar; "birkaç (10), tekdüze (2), birçok (kuş), hazırcevaplı"; ikileme kalıbındaki birleşik sıfatlar; "tek tük (ışıklar), vızır vızır (arabalar), kol kola (dans), işsiz güçsüz (takımı), salkım saçak (dükkanlar)"; eş, yakın ya da zıt anlamlı iki sıfatın birleşmesinden oluşan birleşik sıfatlar; "yırtık pırtık (giysiler), karmakarışık (bir yaşam)"; ad tamlaması kalıbındaki birleşik sıfatlar; "camgöbeği (kazak) ve arapsaçı (durum)" dil unsurlarıdır.

Bir taşla birçok kuş vurmalydı. (s. 25)

Binalarda yankılanmış, tek tük ışıklar yanmıştı. (s. 29)

Yırtık pırtık giysiler, toza bulanmış saç başla kimse ona iyi gözle bakmazdı. (s. 55)

Kitapta yer alan birleşik zarfların daha çok tekrar grubu, ad tamlaması ve sıfat tamlaması kalıbındaki zarflardan olduğu gözlenmiştir. Tekrar grubu kalıbındaki zarflar; "enine boyuna (bak-), pırıl pırıl (ol-), paldır küldür (yuvarlan-), güle güle (giy-), kolay kolay (bırak-), üfül üfül (es-), üst üste (konul-), hatır hatır (kaşın-), nefes nefese (koş-), kıs kıs (gül-), yan yana (gel-), titrek titrek (yan-), seve seve (kopar-), tıkış tıkış (dol-), şıkır şıkır (çalış-), tek tek (yan-), teker teker (aç-), doğru dürüst (bak-) (2), mışıl mışıl (uyu-), tıkır tıkır (yürüt-), yumuk yumuk (ol-); ad tamlaması kalıbındaki zarflar; "akşamüstü (3), öğleüstü, günbatımı, olağanüstü"; sıfat tamlaması kalıbındaki zarflar; "her gün, birkaç (dakika, gün, saat) (12)" dil unsurlarıdır.

Yatağında mişilmişil uyuyordu. (s. 32)

Yataklar odanın bir köşesinde üst üste konulmuştu. (s. 47)

Senin yediğin ekmek nedir ki ben her gün getirebilirim. (s. 38)

Eserde birleşik zamir olarak sadece 'hiçbiriniz' sözcüğü yer almıştır.

Hiçbirinizden hayır gelmez zaten. (s.16)

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

Birleşik fiillerin sırasıyla daha çok bir yanı zarf fiil bir yanı fiil olan birleşik fiiller, yardımcı eylemle kurulan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerden oluştuğu gözlenmiştir. Zarf fiille kurulan birleşik fiiller; “yiyebil- (4), gelebil- (3), anlayabil- (2), yapabil- (2), görebil- (2), ulaşabil- (2), olabil- (2), kullanabil- (2), kapatıver-, binebil-, düşebil-, bağlanabil-, yığılıver-, doyurabil-, getirebil-, geçirebil-, yaşayabil-, sürebil-, bastırabil-, kayıver-, götürebil-, geçiver-, edebil-, tanıyabil-, varabil-, çözebil-, çıkabil-, verebil-, dönebil-, kazanabil-, düşünebil-, karalayabil-, okuyabil-, eritebil-, kapatabil-, yatabil-, çevirebil-, bulabil-, bakakal-, çalabil-, başarabil-, toplanıver-, dalıp git-, dolaşabil-, bilebil-, deyiver-, çıkıver-, arayabil-, devam edebil-” dil unsurlarıdır.

Gözkapakları ağırlaştı, o da yavaşça uyku denizine doğru kayıverdi. (s. 54)  
Bende resim yeteneği hiç yok, ancak karalayabilirim. (s. 83)

Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller daha çok “et-” yardımcı fiiliyle kurulmuştur. Bunlar “seyret- (23), hisset- (15), kaybol- (8), kaydet- (5), acele et- (4), merak et- (4), fark et- (4), rahat et- (3), yardım et- (3), acele et- (2), devam et- (2), hediye et- (2), terk et- (2), hak et- (2), veda et- (2), inşa et- (2), teslim et-, meşgul et-, ahbablık et-, rahatsız et-, affettir-, hayal et-, tehdit et-, kaybet-, ifade et-, şükret-, sohbet et-, işaret et-, alay et-, eşlik et-, tahmin et-, tamir et-, kastet-, keşfet-” dil unsurlarıdır.

Yuvasından ayrılan karınca ordusunu seyretmeye koyuldu. (s. 35)  
Kendi de sisler içinde kayboldu. (s. 45)  
Aykut başının döndüğünü hissetti. (s. 44)

Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller ise “söz et- (6), göz göze gel- (2), göz at- (2), karnı zil çal-, kurt gibi acık-, göze çarp-, ağız kulaklarında ol-, allak bullak (ol-), deveye kulak kal-, dört elle sarıl-, yeri göğü inlet-, kulaklarını çınlat-, kılı kıpırdama-, elini eteğini çek-, eli ayağı boşal-, tüy kadar hafifle-, açıkgöz ol-, saçını başını yol-, bıçak gibi kesil-, alıcı gözle bak-, kulak tırmala-, kafa patlat-, sağ olsun, ters yüz et-, karın doyor-, allak bullak ol-, sağ olsun” dil unsurlarıdır.

Bu yeni sesler kulaklarını tırmalıyordu. (s. 59)  
Bu kentte istedikten sonra bedavaya karın doyurabilirsin. (s. 37)  
Kurt gibi acıktığını o an fark etmişti. (s. 46)  
Sami Bey işten elini eteğini çekince emeklilik depresyonuna girmiş. (s. 150)

Eserdeki birleşik ünlemler ‘hey beyefendi’ ve ‘günaydın’ sözcükleridir.

Hey beyefendi yatağınızı mahallemizden kaldırırmısınız? (s. 16)  
Günaydın! Dedi titrek sesle. (s. 36)

Birleşik bağlaç ise ‘başından beri’ sözcüğüdür.

Başından beri kadının acemi tavırlarını izleyen bir öğrenci boş bulunup size yardım edebilir miyim diye sordu. (s. 68)

### 3.3. Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti 1* Kitabına Ait Bulgular

*Zaman Bisikleti 1* kitabına ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: *Zaman Bisikleti*'nde geçen birleşik sözcükler ve frekansları**

Hikâye Adı	Birleşik Ad	f	Birleşik Sıfat	f	Birleşik Zarf	f	Birleşik Zamir	f	Birleşik Fiil	f	Birleşik Bağlaç ve Birl. Ünlem	f
	bilgisayar	22	birkaç (elma)	17	çığlık çığlığa	6	birkaçı	1	merak et-	12	herhalde	3
	çam sakızı	12	hiçbir (yerleşim yeri)	6	kolay kolay	4			olabil/olmayabil-	10		
	alabalık	10	birkaç (avuç)	6	hızlı hızlı (vur-)	3			icat et-	9		
<i>Zaman Bisikleti</i>	yaban tavuğu	8	renk renk (bluz)	1	şınl şınl (ak-)	2			duyabil-	7		
	ağabey	7	salkım salkım (çiçek)	1					gidebil-	5		
	mızrakçıbaşı	6							sağa sola bak-	4		
	Diğer	47	Diğer	2	Diğer	26	Diğer	0	Diğer	166	Diğer	0
	<b>Toplam</b>	<b>112</b>		<b>33</b>		<b>41</b>		<b>1</b>		<b>213</b>		<b>3</b>

*Zaman Bisikleti*'nde geçen birleşik adların çoğunlukla ad tamlaması kalıbında olduğu gözlenmiştir. Kitapta en çok tekrar eden birleşik adlar 'bilgisayar' (22) ve 'çam sakızı' (12) sözcükleridir. Bunları sırasıyla 'alabalık' (10), 'yaban tavuğu' (8) ve 'ağabey' (7) sözcükleri takip etmiştir. Tabloda yer verilmeyen diğer birleşik adlar; "mızrakçıbaşı (6), beldibi (4), yaban öküzü (4), Karain Mağarası (2), Anadolu (2), toprak ana (2), çakmaktaşı (2), cep telefonu (2), su kabağı (2), el feneri (2), Batı Toroslar, Perşembe pazarı, yanardağ, yüzgeç, hanımeli, kadife çiçeği, küpe çiçeği, anneler birliği, başüstü, açığöz, sivrisinek, gökyüzü, dağ aslanı, başucu, kahvaltı, balık mızrağı, su kemeri, alışveriş, eski çağ, ayakkabı, iş birliği, hafta sonu, yeryüzü, yüzyıl" sözcükleridir.

Yani çam ağaçlarından çıkan, çam sakızı da denilen yapışkan sıvı. (s. 57)

Kocaman kocaman alabalıklar, sazanlarla doluydu dere. (s. 41)

Sudan fırlayan garip bir balığın yüzgeçleri ayak oldu. (s. 13)

Alevlerin üstünde dikkatle biraz daha kuru ot ve birkaç parça ince çalı çırpı yerleştirdiler. (s. 37)

Örnekteki 'çam sakızı' sözcüğü ad tamlaması kalıbındaki birleşik ada, 'alabalık' sözcüğü sıfat tamlaması kalıbındaki birleşik ada, 'yüzgeç' sözcüğü, ad+çekimli fiil kalıbındaki birleşik ada, 'çalı çırpı' sözcüğü ise ikileme kalıbındaki birleşik ada örnektir.

Kitapta yer alan birleşik sıfatlar iki sıfatın birleşmesinden (birkaç, hiçbir) ve ikileme kalıbındaki birleşik sıfatlardan (salkım salkım, renk renk) oluşmuştur.

Birkaç elma düşürdükten sonra, kalın ucunu öne getirdiğinde kamışın daha düzgün gittiğini gördü. (s. 58)

Elif, kızlara renk renk bluzlar, pantolonlar almış. (s. 39)

Altımızdaki denize kadar uzanan düzlükte hiçbir yerleşim yeri gözüküyordu. (s. 36)

Birleşik zarfların ise en çok tekrar grubu kalıbında; isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil kalıbında ve kısaltma grupları kalıbındaki zarflar olduğu gözlenmiştir. Tekrar grubu kalıbındaki zarflar; "kolay kolay (bırak-, ulaş-) (4), hızlı hızlı (vur-) (3), şınl şınl (ak-) (2), paytak paytak (yürü-), paldır küldür (yuvarla-), dalgın dalgın (yürü-), sıkı sıkı (giyin-), ileri geri (yürü-), çevire çevire (savur-), kesik kesik (havla-), şaşkın şaşkın (bak-), fısır fısır (konuş-), bıcır bıcır (konuş-), uzun uzun (incele-), pırl pırl

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

(silin-), sızım sızım (sızla-), muzip muzip (bakın-), alev alev (yan-), kıs kıs (gül-)”; ad-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil kalıbındaki zarflar; “koşa koşa (çık-), katıla katıla (gül-), çeke çeke (getir-), koklaya koklaya (gel-), döne döne (git-), düşüp düşüp (kalk-), zıplaya zıplaya (dans et-)”; kısaltma grubu kalıbındaki zarflar; “çığlık çığlığa (koş-, bağır-) (6)”; ad tamlaması kalıbındaki zarf “hafta sonu” ve sıfat tamlaması kalıbındaki zarf da “bir an” dil unsurlarıdır.

Aşağıdaki dere, daha yükseklerdeki dağların arasından şırıl şırıl akarak geliyor... (s. 50)

İki dalla birden hızlı hızlı vurmaya başladı: bamtambamtam... (s. 64)

Bayırı koşa koşa çıkıp Anin’le Balamin’in bulunduğu yere gitti. (s. 66)

İkisi birden çığlık çığlığa bağırmaya başladılar. (s. 62)

Kitapta yer alan birleşik zamir yalnızca ‘birkaçı’ sözcüğüdür.

Çuka yeni yaptığı mızrağı, avcılardan birkaçı da baltalarını kapıp bulunduğumuz yere doğru koşmaya başladılar. (s. 32)

Kitapta birleşik fiiller, en çok bir yanı zarf fiil bir yanı fiil olan birleşik fiillerden oluşmuştur. Bunlar “olabil/olmayabil- (10), duyabil- (7), gidebil- (5), görülebil- (4), gelebil- (4), yapabil- (4), kullanabil- (4), görebil- (3), evcilleştirebil- (3), avlayabil- (3), yarayabil- (2), sağlayabil- (2), toplayabil- (2), getirebil- (2), taşıyabil- (2), uçabil- (2), akıtılabıl- (2), çözebil- (2), yararlanabil- (2), yetişebil-, bağlanabil-, çıkabil-, ayırt edebil-, edinebil-, değınebil-, götürebil-, izleyebil-, değışebil-, yollayabil-, ulaşabil-, bulunabil-, başarabil-, bulabil-, korunabil-, sayılabıl-, sığabil-, açıklayabil-, verebil-, düşünebil-, suçlayabil-, uyuyabil-, çıkarabil-, iletibil-, çekebil-, doyurabil-, konabil-, fırlatabıl-, kavrayabil-, çevirebil-, kovabil-, hazırlayabil-, gerçekleştiribil-, yetiştirebil-, diyebil-, değıştirebil-, karşılaşabil-, anlatabıl-, açabil-, önleyebil-, anımsayabil-, haberleşebil-; uyuyakal- (3), donakal-, kalakal-; -e gel kalıbında olanlar; çıkagel-(2); bırakıver- (2), salıver- (2), beliriver-(2), kırılıver-, yığılıver-, ısırıver-, saplanıver-, değışiver-, ayrılıver-” dil unsurlarıdır.

Kamışı hafifçe çevirince, elma dalından ayrılıverdi. (s. 25)

Ne büyük bir mutluluktan böyle özgürce uçabilmek. (s. 33)

Gecenin içinden gelen ilginç sesleri dinledim bir süre, sonra uyuyakalmışım. (s. 53)

Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller; “merak et- (12), icat et- (9), yardım et- (5), yardımcı ol- (4), itiraz et- (3), dans et- (2), fark et- (2), keşfet- (2), armağan et-, tahmin et-, teşekkür et-, hak et-, söz et-, dikkat et-, devam et-, ilan et-, ısrar et-, ziyaret et-, keşfet-, işaret et-, rica et-, gayret et-, kaybet-; yardımcı ol- (4), tanık ol-, mutlu ol-, tanık ol-, kaybol-” dil unsurlarıdır.

Anin gözlerimizin önünde yüksek dallardan elma koparma aleti icat etmişti. (s. 25)

Doğrusu ben de çok merak etmişim onların ne işe yarayacağını. (s. 41)

Anin yine Çuka’nın buluşuna yardımcı oldu. (s. 57)

Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller; “sağa sola bak- (4), ters ters (bak-) (2), kara kara düşün-, sivri dilli ol-, şaşkınlıktan dilini yut-, ok gibi fırla-, kazasız belasız kurtar-, peşine düş-, göz açıp kapa-, burun kıvrı-, tüyleri diken diken ol-, kestirip at-, gözden geçir-, gözlerine inanama-, göz açıp kapa-, gözleri parla-, göz ucuyla bak-, kulağa hoş gel-, akıl ver-, fikir ver-, dikkat kesil-, kana kana su iç-” dil unsurlarıdır.

Çuka elindeki kamışı görünce, kızmayı falan unutacak. Şaşkınlıktan dilini yutacak. (s. 26)

Ben balık avına gidiyorum, diye kestirip attım. (s. 61)

Üçümüz birden dikkat kesildik. (s. 86)

Mağaranın önünde, suyun aktığı yere koşup kana kana su içtiler. (s. 99)

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

Birleşik bağlaç ‘herhalde’ (3) sözcüğüdür.

Herhalde babam yeni bir yolculuk için hazırladı. (s. 23)

Kitapta birleşik ünlemlerle ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

**3.4. Cemil Kavukçu’nun *Bir Öykü Yazalım Mı?* Kitabına Ait Bulgular***Bir öykü yazalım mı?* kitabına ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.**Tablo 4: *Bir öykü yazalım mı?*’da geçen birleşik sözcükler ve frekansları**

Hikaye Adı	Birleşik Ad	f	Birleşik Sıfat	f	Birleşik Zarf	f	Birleşik Zamir	f	Birleşik Fiil	f	Birl. Bağ ve Birl. Ünlem	f
	anneanne	15	birçok (öğrenci, çocuk)	3	içten içe (gülümse-)	3			merak et-	12	günaydın	1
	bilgisayar	8	koca koca (çocuklar)	1	sağa sola sall-	1			hisset-	8		
	kahvaltı	6	çıtır çıtır (simitler)	1	daldan dala (kon-)	1			teşekkür et-	8		
<b>Bir Öykü Yazalım Mı?</b>	karabatak	4	birkaç (lokma)	1	dalgın dalgın (bak-)	1			söz et-	5		
	sonbahar	4	hiçbir (yardım)	1	yan yana (diz-)	1			yazabil-	5		
									kaybol-	3		
	Diğer	23	Diğer	1	Diğer	5	Diğer	0	Diğer	63	Diğer	0
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>		<b>8</b>		<b>12</b>				<b>104</b>		<b>1</b>

*Bir öykü yazalım mı?*’da geçen birleşik adların çoğunlukla ad tamlaması kalıbında olduğu gözlenmiştir. Kitapta en çok tekrar eden birleşik ad tamlamaları ‘Anneanne’ (15) ve ‘bilgisayar’ (8) sözcüğü olmuştur. Bunları sırasıyla ‘kahvaltı’ (6), ‘karabatak’ (4), ‘sonbahar’ (4) sözcükleri takip etmiştir. Tabloda yer verilmeyen diğer birleşik adlar, “gökyüzü (3), kudretnarı (2), hafta sonu (2), ilkbahar (2), Karaağaç (Köyü) (2), başucu, anasınıfı, gözkapığı, masa saati, iş yeri, ayakkabı, kartopu, Apolyont Gölü, turnabalığı, iş birliği, muhabbet kuşu, çalı çırpı” sözcükleridir.

Elinde değildi, canı kahvaltı etmek istemiyordu. (s. 15)Anneannesine aldıkları muhabbet kuşu vardı. (s. 27)“Ördek değil, karabatak onlar”, dedi. (s. 52)Gagasında çalı çırpı taşıyıp tek başına bu yuvayı yaptı. (s. 66)

Örneklerdeki ‘kahvaltı’ ve ‘anneanne’ sözcükleri ad tamlaması kalıbındaki birleşik adlara, ‘karabatak’ sözcüğü sıfat tamlaması kalıbındaki birleşik ada, ‘çalı çırpı’ ise ikileme kalıbındaki birleşik ada örnektir.

Kitapta yer alan birleşik sıfatlar iki sıfatın birleşmesinden ve ikileme kalıbındaki birleşik sıfatlardan oluşmuştur. İki sıfatın birleşmesinden oluşan birleşik sıfatlar; ‘birçok’ (3), ‘birkaç’ (lokma), ‘hiçbir’ (yardım) sözcükleri; ikileme kalıbındaki sıfatlar; ‘koca koca’ (çocuklar), ‘çıtır çıtır’ (simitler) ve ‘soluk soluğa’ (serüven) dil unsurlarıdır.

Birçok öğrenci sıralarına geri dönünce düzen bozuldu. (s. 27)Birkaç lokma atıştırdıktan sonra sofrayı toplamak zorunda kalmıştı. (s. 49)



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

Koca koca çocukları hepsi ama yerleşmek bilmiyorlardı. (s. 21)

Çıtır çıtır simitler hala sıcaktır. (s. 49)

Birleşik zarfların ise en çok tekrar grubu kalıbında, ad-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil kalıbındaki zarflar olduğu gözlenmiştir. Tekrar grubu kalıbındaki zarflar; “içten içe (gülümse-) (3), yan yana (diz-), dalgın dalgın (bak-), tek tek (değerlendir-), hızlı hızlı (yaz-), şen şakrak (bağır-), çıtır çıtır (kızart-), sık sık (tekrarla-)”; sıfat tamlaması kalıbındaki zarf “biraz (sonra)”; ad-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil kalıbındaki zarflar “sağa sola (salla-), gider gitmez (yaz-)”; kısaltma grubu kalıbındaki zarf “daldan dala (kon-)” dil unsurlarıdır.

Masadaki boş çay bardağına dalgın dalgın bakıyordu. (s. 64)

Eve gider gitmez yazmaya başlayacaktı. (s. 39)

Daldan dana konup öten kuşlardan, çirkin sesli kargalardan başka ortada ne kedi ne köpek ne de insan görünüyordu. (s. 75)

Kitapta birleşik zamir örneğine rastlanmamıştır.

Birleşik fiillerin, en çok bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller ve bir yanı zarf fiil bir yanı fiil olan birleşik fiillerden oluştuğu gözlenmiştir. Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller; “yazabil- (5), olabil- (4), yapabil- (2), başlatabil- (2), kalabil-, uçabil-, paylaşabil-, görebil-, kaçırabil-, geçebil-, sokabil-, sorabil-, görüşebil-, gidebil-, çözebil-, etkileyebil-, çizilebil-, düşünebil-, çıkarabil-, sürebil-, eleştirebil-, geçirebil-, verebil-; uyuyuver-, çıkıver-, devriliver-; bırakıpgit-, iyileşipgit-” dil unsurlarıdır. Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller; “merak et- (12), hisset- (8), teşekkür et- (8), söz et- (5), kaybol- (3), acele et- (3), devam et- (3), kaydet- (3), mutlu et-, kaybet- (3), hayal et- (2), memnun ol-, telefon et-, dans et-, ziyaret et-, rica et-, yardımcı ol-, mutlu ol-” dil unsurlarıdır. Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller ise “boyun eğ-, göz önüne gel-, gözden geçir-, sözünü kes-, gözünde canlan-, dikkat kesil-, canı yan-, ayakları yerden kesil-, ballandıra ballandıra anlat-, canını sık-” dil unsurlarıdır.

Ormanda geçen bir masal anlat, seni dinlerken belki uyuyuveririm. (s.11)

Annesi ondaki isteksizliği hemen fark etmişti. (s.15)

Öğrenciler gibi öğretmenler de dikkat kesilmişti. (s. 37)

Kitapta, birleşik bağlaç ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Kitaptaki birleşik ünlem ‘günaydın’ sözcüğüdür.

Günaydın çocuklar, nasılsınız? dedi yazar. (s. 25)

3.5. Tarık Dursun'un *Kırmızı Otobüs* Kitabına Ait Bulgular

*Kırmızı Otobüs*'e ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: *Kırmızı Otobüs*'te geçen birleşik sözcükler ve frekansları

Hikaye Adı	Birleşik Ad	f	Birleşik Sıfat	f	Birleşik Zarf	f	Birleşik Zamir	f	Birleşik Fiil	f	Birl. Bağlaç ve Birl. Ünlem	f
<i>Kırmızı Otobüs</i>	karakol	9	birkaç (kişi, yokuş, yolcu)	3	tek tek (kutla-)	3	birçoğu	4	seyret-	6	herhalde	2
	gökyüzü	6	başıboş (köpekler)	1	yan yana (gel-)	2	birkaçı	1	hareket et-	5	sözgeşi	1
	anayol	4	gözü pek (kadın)	1	uslu uslu (bek-)	2			koyver-	4	hey Allah	1
	tımarhane	3	yaşlı başlı (adamlar)	1	açıp açıp (kapa-)	1			bakakal-	2	hey aslanım	1
	Pınarbaşı	3	ufak tefek (boya)	1	fır fır (dön-)	1			gözden geçir-	2	hey nerede?	1
	delikanlı	3			koşa koşa (git-)	1			dua et-	2	günaydın	1
	Diğer	40	Diğer	7	Diğer	27	Diğer	0	Diğer	80	Diğer	2
	<b>Toplam</b>	68		14		37		5		101		9

*Kırmızı Otobüs*'te geçen birleşik adların daha çok ad tamlaması kalıbında olduğu gözlenmiştir. Kitapta en çok tekrar eden birleşik ad tamlamaları 'karakol' (9) ve 'gökyüzü' (6) sözcüğü olmuştur. Bunları sırasıyla 'anayol' (4), 'tımarhane' (3), 'Pınarbaşı' (3) sözcükleri takip etmiştir. Tabloda yer verilmeyen diğer birleşik adlar; "Atatürk (3), delikanlı (3), ayakkabı (2), Bedir Çayı (2), Anadolu, subaşı, pazartesi, alacakaranlık, işyeri, sağduyu, elkitabı, sefer taşı, tahin helvası, eloğlu, zeytinyağlı, başucu, ağabey, ortaokul, ağustosböceği, karakurbağa, kuştüyü, samanyolu, Büyükeyi, hanımeli, var gücümüzü, kesekağıdı, Kasımpaşa, kahvaltı, karşıyaka, yaban menekşesi, katırtırnağı, koyungözleri, karakurbağa, Bedir Köyü, Büyük Ayı (takım yıldızı), Alsancak, baykuş" dil unsurlarıdır.

Karakollarda uğraştırmayın bizi! dediler. (s. 31)

Gökyüzü bulutsuz, güneş ılıtıcıydı. (s.15)

Ortalık daha alacakaranlıktır, gün ışımamıştır. (s. 27)

Gökten inen iri su damlarının altında var gücümüzü motorumuzdan ala ala ilerledik.

Cümlelerdeki 'karakol', 'gökyüzü' ve 'var gücümüzü' sözcükleri ad tamlaması kalıbındaki birleşik ada, 'alacakaranlık' sözcüğü ise sıfat tamlaması kalıbındaki birleşik ada örnektir.

Kitapta yer alan birleşik sıfatların daha çok iki sıfatın birleşmesinden oluşan birleşik sıfatlar, ikileme kalıbındaki birleşik sıfatlar ve isnat grubu kalıbındaki birleşik sıfatlardan oluştuğu gözlenmiştir. Ad tamlaması kalıbındaki sıfatlar; 'kahverengi' (derili); iki sıfatın birleşmesinden oluşan sıfatlar; 'birkaç' (yokuş, kişi, yolcu) (3), 'hiçbir' (durak), 'karmakarışık'; sıfat tamlaması kalıbındaki sıfatlar; 'olağanüstü' (bir kalabalık), 'tekdüze' (bir ses); ikileme kalıbındaki sıfatlar; 'yaşlı başlı' (adamlar), 'ufak tefek' (boya), akça pakça (adam), arka arkaya, yan yana (otobüsler); isnat grubu kalıbındaki sıfatlar; 'başıboş' (köpekler), 'gözü pek' (genç kadın) dil unsurlarıdır.

Vantilatör kayışım döndü; rölantideki motorum tekdüze bir ses vermeye başladı. (s. 14)

Bu yöreye çıkan birkaç yokuş vardır, hiç sevmem, bezdirir beni. (s. 29)

Kuruyunca Nuri usta ufak tefek boya eksiklerimi ince bir fırçayla yok etti. (s.13)

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Yollarda, arada bir kuytu sokaklardan anayola kuşkuyla fırlayan başiboş köpeklerle birbirini kovalayan kedilere rastlıyorduk. (s. 53)

Birleşik zarfların daha çok tekrar grubu kalıbında, ad-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil kalıbındaki zarflar olduğu gözlenmiştir. Tekrar grubu kalıbındaki birleşik zarflar; “tek tek (kutla-, taşı-, bin-) (3), yan yana (gel-) (2), uslu uslu (sür-, bekle-) (2), yerli yerine (yerleştir-), pırıl pırıl (ol-), gürül gürül (çalış-), fir fir (dön-), tatlı tatlı (öt-), güle güle (seslen-), sıra sıra (ol-), tıkır tıkır (çalış-), uzun uzun (bak-), apar topar (in-), üst üste (yığıl-), yavaş yavaş (uza-), paldır küldür (in-), çizgi çizgi (ol-), tıpış tıpış (in-), kıtır kıtır (kes-), ılgıt ılgıt (es-), şıp şıp (ak-); ad-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil kalıbındaki zarflar; “ala ala (ilerle-), bağırsa çağırışa (in-), açıp açıp (kapa-), koşa koşa (git-), bağıra bağıra (koşuş-), anlata anlata (bitireme-), düşe kalka (in-), sıçraya sıçraya (kaç-), okşaya okşaya (yürü-); ad ve sıfat tamlaması kalıbındaki zarflar; “akşamüstü, bir an, bir gün” dil unsurlarıdır.

Düğmelerimi açıp açıp kapadı. (s. 25)

Biletçi indi, koşa koşa gitti. (s. 30)

Tekerleklerim fır fır dönüyor, asfalt yolda yağ gibi kayıyordum. (s.15)

Sıpacık düşe kalka yamacı indi, yanıma geldi. (s. 47)

Kitapta yer alan birleşik zamirler ‘birçoğu’ (4) ve ‘birkaçı’ sözcükleridir.

Birçoğu ya yeni çiçek açmışlardı ya da ağırdan ağıra çiçek döküyorlardı. (s. 40)

Birkaçı demirin orta direğine konmuş, meraklı bakışlarla vincin sardığı yükün ambarlara inişini seyrediyorlardı. (s. 87)

Birleşik ünlemler, ‘Hey Aslanım’ (s.14), ‘Hey Allah’ (s. 24), ‘Hey ne oluyor yahu?’ (s. 74), ‘Hey ne oluyor?’ (68), ‘Hey nerede?’ (s. 89), ‘Hey, nerede bunun denetim kartı yahu?’ (s. 89), Günaydın, delikanlı! (s. 61) ifadeleridir.

Birleşik bağlaç, ‘herhalde’ (2) ve ‘sözgelışı’ sözcükleridir.

Daireye değil de canımın çektiği bir yere, sözgelışı mevsim baharsa kırlara bayırlara atsam kendimi. (s. 81)

Mersedes. Koca Man’la öbürleri herhalde merak edeceklerdi beni. (s. 56)

Kitapta yer alan birleşik fiillerin daha çok anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller olduğu gözlenmiştir. Bunlar “gözden geçir- (2), buyur et- (2), sağ olun (2), gözlerini alama- (2), kanı kayna-, akli kes-, haşır neşir ol-, yüreği kabar-, adı sanı ol-, göz nuru dök-, içi içine sığma-, ucu bucağı görünm-, yollara düş-, göz kulak kesil-, kulak kesil-, gözü arkada kal-, kulak ver-, tepeden tırnağa çamura bat-, kulak misafiri ol-, göz göze gel-, tepeden tırnağa sarsıl-, tüyleri diken diken ol-, kapı dışarı et-, kulak kabart-, canına susa-, beti benzi kül ol-, gözünü ayırma-, ballandıra ballandıra anlat-, avazı çıktığı kadar bağır-, kulağı delik ol-, eli kulağında ol-, burnundan solu-, ağzını bıçak açma-, gözlerini alama-, razı ol-, pişman ol-, hak et-, hayırlı olsun, soluğu kesil-, meraktan deli ol-, kulak misafiri ol-” dil unsurlarıdır. Diğer birleşik fiiller; “seyret- (6), hareket et- (5), koyver- (4), dua et- (2), devam et- (2), merak et- (2), kabul et-, muhtaç etme-, mahcup et-, rahat et-, perişan et-, seyrel-, nasip et-, tanık ol-, mahcup ol-, misafir ol-, yardımcı ol-, tedirgin ol-; gelebil-, bilebil-, düşebil-, savrulabil-, kapabil-, bulabil-, varabil-, diyebil-; canlanıver-, oluver-, fişkırıver-, salıver-, kalıver-, kararıver-, bitiver-, gitmeyiver; bakakal- (2), çıkagel- (2), kalakal-” dil unsurlarıdır.

Gürültülerinden ne yapacağımı bilmeden bakakaldım. (s. 45)

Meraklı bakışlarla vincin sardığı yükün ambarlara inişini seyrediyorlardı. (s. 87)

Bunu yapmasak yolun öbür yanına savrulabilir, kayıp düşebilirdik. (s. 20)

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

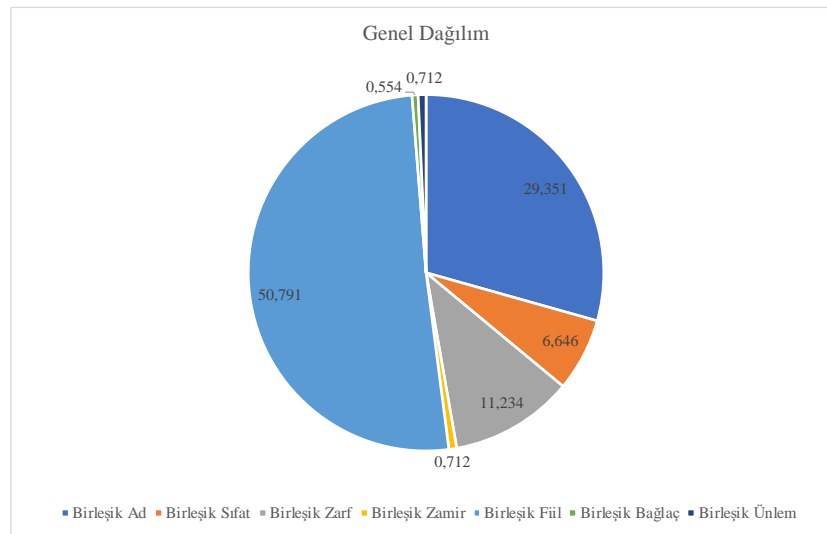
İncelenen kitaplardaki birleşik sözcüklerin kitaplara göre genel görünümü, kümülatif frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Birleşik sözcüklerin kitaplara göre genel görünümü, kümülatif frekans ve yüzde dağılımları**

Kitap İsmi	Birleşik Ad	%	Birleşik Sıfat	%	Birleşik Zarf	%	Birleşik Zamir	%	Birleşik Fiil	%	Birleşik Bağlaç	%	Birleşik Ünlem	%	Genel Toplam
<i>Yıldız Tozu</i>	25	31,65	6	7,59	17	21,52	2	2,53	29	36,71	0	0	0	0	79
<i>Lodos Yolları</i>	106	29,2	23	6,34	35	9,64	1	0,28	195	53,72	1	0,28	2	0,55	363
<i>Zaman Bisikleti 1</i>	112	27,79	33	8,19	41	10,17	1	0,25	213	52,85	3	0,74	0	0	403
<i>Bir Öykü Yazalım mı?</i>	60	32,43	8	4,32	12	6,49	0	0	104	56,22	0	0	1	0,54	185
<i>Kırmızı Otobüs</i>	68	29,06	14	5,98	37	15,81	5	2,14	101	43,16	3	1,28	6	2,56	234
<b>Genel Toplam ve Yüzde Dağılımı</b>	<b>371</b>	<b>29,351</b>	<b>84</b>	<b>6,646</b>	<b>142</b>	<b>11,234</b>	<b>9</b>	<b>0,712</b>	<b>642</b>	<b>50,791</b>	<b>7</b>	<b>0,554</b>	<b>9</b>	<b>0,712</b>	<b>1264</b>

İncelenen 5 kitapta birleşik ad, birleşik sıfat, birleşik zarf, birleşik zamir, birleşik fiil, birleşik bağlaç ve birleşik ünlem türünde toplam 1264 sözcük tespit edilmiştir. Buna göre frekansı en yüksek birleşik, 642 kullanım sıklığıyla ‘birleşik fiil’ olmuştur. Bütün türler içindeki oranı %50,791’dir. ‘Birleşik ad’, 371 kullanım sıklığıyla ikinci sırada yer almıştır. Bu birleşik türlerin diğer türlerle oranı %29,351’dir. Bu iki birleşik türün toplam kullanım sıklığıyla ‘birleşik zarf’ ve 84 kullanım sıklığıyla ‘birleşik sıfat’ izlemiştir. Birleşik zarfların diğer türlerle oranı %11,234 iken birleşik sıfatların diğer türlerle oranı %6,646’dır. Kullanım sıklığı diğerlerine göre daha düşük olan birleşikler, frekans değerleri 9 olan ‘birleşik zamir’ ve ‘birleşik ünlem’dir. Bu iki türün diğer türlerle oranı %0,712’dir. Frekansı en düşük birleşik ise 7 kullanım sıklığı ve %0,554 oranla ‘birleşik bağlaç’ olmuştur. Elde edilen verilerin yüzdelik dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.

**Grafik 1: Birleşik sözcüklerin genel dağılımı**



**4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken en önemli içerik özelliklerinden biri dil ve anlatımdır. Çünkü Sever'e (2003) göre dil ve anlatım, çocuk kitaplarının çocuğa göreliğini belirleyen en nemli etkindir. Türkçe öğretimi ve ana dili bilinci gelişimi için Türkçenin dil ve anlatım zenginliğini yansıtan eserlerle öğrencilerin buluşturulması önemlidir. Türkçenin genel dizgesi içinde birleşik yapıların önemli bir yeri vardır. Özellikle isim ve fiil birleşikleri cümle içinde üstlendikleri kurucu görevleri ve anlama olan katkıları ile cümlenin vaz geçilmez unsurlarıdır. Benzer durum işlevsel dil birimlerinden olan zarflar için de geçerlidir. Bu durumun çalışmanın bulgularına da yansıdığı görülmüştür. Türk yazarların çocuk kitaplarında yer alan 'birleşik ad', 'birleşik sıfat', 'birleşik zarf', 'birleşik zamir', 'birleşik fiil', 'birleşik bağlaç' ve 'birleşik ünlem' gibi birleşik yapıların kullanım sıklığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda, incelenen 5 eserde toplam 1264 birleşik sözcük tespit edilmiştir.

Birleşik fiiller %50,791'lik oranla en fazla kullanılan birleşik yapı olmuştur. Bu grubu %29,351'lik bir oranla birleşik adlar izlemiştir. Birleşik zarflar %11,234'lük oranla üçüncü sırada yer alan birleşik olmuştur. Birleşik sıfatların diğer türlere oranı %6,646'dır. Birleşik zamir ve birleşik ünlemin diğer türlere oranı %0,712 olarak gerçekleşmiştir. Genel dağılım içinde en son sırada yer alan birleşik %0,554 oranla birleşik bağlaç olmuştur. Bu verilere göre birleşik zamir, birleşik bağlaç ve birleşik ünlemler çocuk kitaplarında en az yer alan birleşik yapılar olarak belirmiştir. Bu durumun işlevsellikle de doğru orantılı olduğu, başka bir deyişle daha az işlevsel dil unsurlarının metinlerde daha az yer bulduğu söylenebilir.

İncelenen 5 kitap içinde *Zaman bisikleti 1* 213 birleşik fiil, 112 birleşik ad, 41 birleşik zarf, 33 birleşik sıfat, 3 birleşik bağlaç, 1 birleşik zamir ile; *Lodos yolcuları* 195 birleşik fiil, 106 birleşik ad, 35 birleşik zarf, 23 birleşik sıfat, 2 birleşik ünlem, 1 birleşik zamir ve 1 bağlaç ile; *Kırmızı otobüs* 101 birleşik fiil, 68 birleşik ad, 37 birleşik zarf, 14 birleşik sıfat, 6 birleşik ünlem, 5 birleşik zamir, 3 birleşik bağlaç ile; *Bir Öykü Yazalım Mı?* 104 birleşik fiil, 60 birleşik ad, 12 birleşik zarf, 8 birleşik sıfat ve 1 birleşik ünlem ile birleşik sözcükler içerisinde öne çıkan eserler olmuştur. Birleşiklerin eserlere göre yüzdelik dağılım oranlarının, özellikle frekansı yüksek olan birleşik fiiller -*Yıldız Tozu* (%36,71), *Lodos Yolcuları* (%53,72), *Zaman Bisikleti 1* (%52,85), *Bir Öykü Yazalım Mı?* (%56,22), *Kırmızı Otobüs* (%43,16)- ve birleşik adlarda -*Yıldız Tozu* (%31,65), *Lodos Yolcuları* (%29,2), *Zaman Bisikleti* (%27,79), *Bir Öykü Yazalım Mı?* (%32,43), *Kırmızı Otobüs* (%29,06)- birbirlerine oldukça yakın olması, bu yakın değerlerin frekansı düşük olan birleşik sıfatlar -*Yıldız Tozu* (%7,59), *Lodos Yolcuları* (%6,34), *Zaman Bisikleti 1* (%8,19), *Bir Öykü Yazalım Mı?* (%4,32), *Kırmızı Otobüs* (%5,98)- ve diğer birleşiklerde de gözlenmesi, çalışma açısından ilginç bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca kitaplarda birleşik adların daha çok ad tamlaması kalıbındaki birleşik adlardan, birleşik sıfatların iki sıfatın birleşmesinden ve ikileme kalıbındaki birleşik sıfatlardan, birleşik zarfların tekrar grubu kalıbındaki zarflardan, birleşik fiillerin daha çok yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller ve iki ayrı fiil biçimiyle kurulmuş birleşik fiillerden oluştuğu; birleşik zamirler, bağlaçlar ve ünlemlerin belli bir sınıflamaya tabii olmayan sınırlı dil unsurlarından meydana geldikleri belirlenmiştir.

Bu çalışma özelinde alan yazında benzer araştırma olmasa da sözcük türü bağlamında yapılan çalışmalarda Anaz (2016), Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarını dil özellikleri ve sözvarlığı

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

açısından incelediği çalışmada, birleşik adların %19'luk oranla daha çok isim tamlamaları şeklinde, birleşik sıfatların %24'lük oranla daha çok sıfat tamlamaları şeklinde, zarfların %3'lük oranla daha çok zarf-fiil şeklinde eserlerde yer aldığını, ünlemlerin ise %2'lik oranla eserlerde en az yer alan tür olduğunu tespit etmiştir. Demirbükten (2011), 5. sınıf Türkçe ders kitabını sözcük türleri bakımından incelediği çalışmada, zorunlu temalar dahilinde bilgilendirici metinlerde %52, öyküleyici metinlerde %51 oranla isim türünün daha fazla kullanıldığı, ünlemin ise en az kullanılan kelime türü olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen bütün temalar dikkate alındığında ise kelime türlerinin genel olarak kullanım sıklığı bağlamında isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlem şeklinde sıralandığını vurgulamıştır. Arpağ (2016), 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerini sözcük türleri bakımından değerlendirdiği çalışmada, metin türlerinin hepsinde en yüksek oranda isme örnek verilirken en az oranda örneğin ünleme verildiğini, metin türlerinin içerikleri ve anlatım özelliklerinin sözcük türlerinin kullanım sıklığına ve oranına etki ettiğini belirtmiştir. Söz varlığı içinde değerlendirilen deyimler üzerine yapılan çalışmalarda Özbaşı (2020), Zeynep Cemali'nin çocuk romanlarındaki atasözü ve deyimleri incelediği çalışmada, Cemali'nin dört romanında toplam 502 atasözü ve deyim bulunduğunu; bu öğelerden 10'unun atasözü, 492'sinin ise deyim olduğunu belirtmiştir. Aktaş (2016), Sevim Ak'ın çocuk öykülerini söz varlığı açısından incelediği çalışmada, *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında toplam 232, *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta 226 deyim kullanıldığını; deyimlerin toplam söz varlığı içerisindeki oranın *Yıldızlar Nereye?*'de 4,67, *Duvarlar Resim Olsa*'da ise 3,38 olduğunu vurgulamıştır. Çalışılan eserler farklı olsa da sözcük türleri ve söz varlığı bağlamında adlar, sıfatlar, zarflar ve deyimlerin edebî eserlerde yer almada bir üstünlüğünün olduğu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalarda tür olarak birleşik sözcüklere hemen hemen hiç yer verilmediği görülmektedir.

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek ve ifade güçlerini zenginleştirmek için farklı türden sözcük yapılarıyla karşılaşmaları önemlidir. Bu bağlamda çocukların dile karşı duyarlılıklarını artıran ve söz varlığının gelişmesine önemli katkı sunan çocuk kitaplarının sözcük türleri bakımından zengin bir içerik sunması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen kitapların diğer türlere göre birleşik fiil, birleşik ad ve birleşik zarf açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Çocukların fiil, isim ve zarflar konusunda farklı yapı türleri görebilmeleri açısından yapılacak olan çalışmalarda bu kitaplardan yararlanmak öğrenme ortamlarındaki verimliliği arttıracaktır.

Bulgulardan hareketle yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çocuk kitaplarının dil özellikleri ve sözvarlığını belirlemek için yapılan çalışmalar yetersizdir. Çocuk ana dilinin güzelliklerini ve ifade gücünü okuduğu kitaplar aracılığıyla öğrenmektedir. Bu nedenle diğer Türk yazarların çocuk kitapları da barındırdıkları sözcük türleri açısından incelenmelidir.

2. Çocuk kitabı yazarları, eserlerinde farklı sözcük türlerini kullanmaya daha fazla özen göstermelidir.



**KAYNAKÇA**

- Adalı, B. (2019). *Zaman bisikleti*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Ak, S. (2021). *Lodos yolcuları*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I-II*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, E. (2016). Okuma eğitimi açısından Sevim Ak'ın çocuk öykülerinde söz varlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 539-562.
- Anaz, Z. (2018). *Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarının dil özellikleri, söz varlığı, anlatım teknikleri ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Arpağ, M. (2016). *İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin sözcük türleri bakımından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Demir, T. (2004). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Yayınevi.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2014). *Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirbüken, S. (2011). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe ders kitabının sözcük türleri bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Dursun, T. (2021). *Kırmızı otobüs*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Kahraman, T. (2011). Sözcüklerin yapılarına göre türleri içinde yapı belirtme öbeklerinin yeri, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 949-961.
- Kavukçu, C. (2016). *Bir öykü yazalım mı?* İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri. Şekil bilgisi*. Ankara: TDK.
- Kutlu, M. (2020). *Yıldız tozu*. İstanbul: Erdem Çocuk Yayınları.
- Özbaşı, S. (2020). Zeynep Cemali'nin romanlarındaki atasözü ve deyimlerin incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4 (1), 1-14.
- Sevim, O. (2018). *Türk dili I*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Vural, H. & Böler, T. (2011). *Ses ve şekil bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%202013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**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.

**Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**MÜLTECİLERİN YAŞADIĞI PSİKOLOJİK SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ  
ÜZERİNE MİNÖR BİR DEĞERLENDİRME**

Ayfer AŞKIN SARI\*

**Öz**

Mültecilik ve mülteciler konusu çok eskilere kadar uzanmaktadır. İşsizlik, yoksulluk, savaş, iç savaş, eğitim veya daha iyi bir gelecek ümidiyle insanlar eskiden beri doğdukları yerden başka bir yere göç etmişlerdir. Gittikleri yerlerde ekonomik, sosyal, kültürel sorunların yanında post travmatik sorunlar da yaşamışlardır. Hatta, mültecilerin sosyo-ekonomik sorunlar kadar, post travmatik sorunlardan da muzdarip oldukları raporlara da yansımıştır. Bu makalede, mültecilerin yaşadıkları psikolojik sorunlar ve çözüm önerilerinin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Bulgular, mültecilerin sorunları kadar çözümlerinin de olduğunu göstermiştir. Mültecilerin hangi yönde daha fazla çaba sarf ederlerse o yönde sonuçlarla daha fazla yüzleştikleri kanaatine varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Mülteci, sığınmacı, mülteci ve psikolojik sorunlar, mültecilerde psikolojik sorunlar ve çözüm önerileri.

**A MINOR EVALUATION ON PSYCHOLOGICAL PROBLEMS EXPERIENCED  
BY REFUGEES AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS****Abstract**

The issue of refugee and refugees dates back to ancient times. People have migrated from where they were born for a long time, in hopes of unemployment, poverty, war, civil war, education or a better future. In the places they went, they experienced post-traumatic problems as well as economic, social and cultural problems. In fact, it is also reflected in the reports that refugees suffer from post-traumatic problems as well as socio-economic problems. In this article, it is focused on the psychological problems of refugees and their solutions. The findings showed that refugees have solutions as well as problems. It has been concluded that refugees face more consequences in which direction they put more effort.

**Keywords:** Refugees, asylum seekers, refugees and psychological problems, psychological problems in refugees and solutions.

**1. Giriş**

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri savaşlar yapılmakta, insanlar ölmekte, kitleler şeklinde bir yerden başka bir yere gitmektedirler. Bu insanlara mülteci denilmektedir. Benhabib'e (2006:64) göre, mülteciler ulus-devletin eylemleri doğrultusunda yaratılmış olan özel insan kategorileridir. Son

\*İstanbul Aydın Üniversitesi. Yüksek Lisans Öğrencisi. ayfersari@stu.aydin.edu.tr 0000-0003-0821-273X

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı:631-642

Makale Geliş Tarihi: 21.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 12.05.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

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

yıllarda art arda Irak, Suriye, Afganistan gibi bölgelerde çıkan savaşlarla birlikte dünyanın pek çok yerine mülteci mobilizasyonu olmuştur. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir.

Türkiye, söz konusu ülkelere olan coğrafi yakınlığı yüzünden ilk mülteci duraklarından biri olmaktan kurtulamamıştır. Bu ülkelerde savaş sona ermiş olsa bile, kötü yönetim, istikrarsızlık, güvencesizlik, siyasi baskılar ve ekonomik nedenler yüzünden ülkemize doğru mülteci akını sürmeye devam etmektedir. Bu nüfus mobilizasyonunun ne zaman biteceği ise bilinmemektedir.

Bugün, az veya çok, dünya genelinde ülkelerin gündeminde bir mülteci sorunu vardır. Çünkü her ülkenin toprağında yaşayan mülteciler bulunmaktadır. Mülteci popülasyonu bazı ülkelerde az iken bazılarında daha fazladır. Örneğin Hollanda'da mülteci popülasyonu düşük, Türkiye'de kalabalıktır. Türkiye'nin savaş bölgelerine olan mekânsal yakınlığı, mültecilerle aynı inancı paylaşıyor olması ve Türk Hükümetinin açık kapı politikası ile mağdur mültecilere kucak açması, mülteci popülasyonunu arttıran unsurlar olmuştur. İç savaşın büyük oranda durulduğu fakat tam olarak sona ermediği Suriye'den, Türkiye'ye Nisan 2011'e kadar 1.650.000 sığınmacı gelmişken, bu tarihten sonra gelenlerin sayısı 3.000.000'a yaklaşmış, Türkiye içinde adeta "küçük bir Suriye" oluşmuştur (Arslan, 2016:33). Gelen misafirler ağırlıklı olarak Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Hatay şehirlerinde kısa süre içinde yüzbinlerce mülteciyi barındıran 22 büyük çadır kentte misafir edilmiş, gıdadan giyime, giyimden güvenliğe kadar bütün ihtiyaçları süratle karşılanmıştır. "Türk hükümetinin Suriyeli sığınmacılara gösterdiği ilgi, cömertlik ve açık kapı politikası uluslararası kamuoyunda övgüyle karşılanmıştır" (Yıldız, 2013:167).

Son dönemde Taliban'ın yönetimi eline aldığı Afganistan'dan da Suriyeliler kadar olmasa da küçük popülasyonlar halinde mülteci akını olmuştur. UNHCR 'nin (2021) Türkiye verilerine göre uluslararası koruma başvurusu yapıp Türkiye'de sürecin sonuçlanmasını bekleyen Afganistan uyruklu 116.400 kişi bulunmaktadır. Resmi kayıtlara girmeyip de kaçak olarak yaşayan Afganların olduğu düşünüldüğünde gerçek sayının 120 bin civarında olduğu ileri sürülebilir. Yine İran'dan, Irak'tan, Afrika'dan da küçük popülasyonlar halinde ülkemize gelen mülteciler vardır. I. ve II. Dünya Savaşları'ndan sonra Anadolu coğrafyasının tarihindeki en büyük mülteci krizi ile yüz yüze geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Yiğit: 2019). Bu durum hem insanlığın kuruluşundan beri savaşların sürdüğünü göstermesi bakımından Hobbes'in ifade ettiği gibi "insanın insanın kurdu" olduğu tezini doğrulamaktadır hem de Anadolu'nun 1071'den beri uluslararası göçten doğrudan etkilenen bir coğrafi bölge olduğunu ispat etmektedir. Ortadoğu'da patlak veren son dönem savaşları ve ortaya çıkan insan akını bunu bir kez daha teyit etmiştir.

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

2022 yılında IOM'un (Uluslararası Göç Örgütü) yayınladığı rapora göre, günümüzde dünya üzerinde 281 milyon insan, zorunlu nedenlerle yaşadıkları bölgelerden göç etmek zorunda kalmıştır (IOM raporu:2022). Aynı rapora göre, uluslararası kadın göçmenlerin oranı %48,0 iken, çocukların göçmenler içindeki oranı %14,6 olarak belirlenmiştir. Zorunlu nedenlerle ülke içinde bölge değişikliği biçiminde göç edenlerin sayısı ise 55 milyon olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda göçmen işçi sayısı da 169 milyon olarak belirlenmiştir.

Bütün ülkelerin az ya da çok etkilenmiş olduğu savaşlar nedeniyle dünyanın farklı bölgelerinde yaşamlarını zor şartlarda sürdürmeye çalışan mülteciler ile ilgili hükümet gündemleri vardır. Bu gündemlerin ana konusu, mültecilerin yaşadığı başta entegrasyon sorunu olmak üzere sosyal, ekonomik, kültürel, dini ve psikolojik sorunlarının nasıl çözüleceği meselesidir. Çünkü mülteciler konusu tek boyutlu değil çok boyutlu bir meseledir. Çok boyutlu bu mesele, savaşın yarattığı travmaların yanında, bu insanların sığındıkları ülkelerde maruz kaldıkları uyum sorunu, dışlanma, etiketlenme, işsizlik, eğitim, sosyal uyum, kültürel farklılık, dil problemleri gibi farklı farklı veçheler barındırdığından çok geniş bir spektrumda baş edilmesi gereken sorun alanları yaratmaktadır (Demir, 2022: 254, Alkayış, 2020: 124). Dezavantajlı insan popülasyonu içinde gösterilen mültecilerin bu sorun alanlarının her bir parçası ile ayrı ayrı mücadele etmesi ve çok nadiren galip gelmeleri yüzünden travma sonrası stres bozukluğu semptomlarından muzdarip olmalarını kaçınılmaz kılmaktadır.

## 2. DEZAVANTAJLI BİR GRUP OLARAK MÜLTECİLER VE KARŞI KARŞIYA OLDUKLARI PSİKOLOJİK TEHDİTLER

Dezavantajlı bir grup olarak mültecilerin ekonomik ve sosyo-kültürel sorunlar dışında ruh sağlığı sorunları da bulunmaktadır. Demirbaş ve Bekaroğlu'nun (2013:12-13) tespit ettiği gibi, çoğu sığınmacı, ruh sağlığını olumsuz etkileyecek göç öncesi (travmatik yaşantılar ve geçmiş kayıplar gibi) ve göç sonrası (geldiği ülkede karşılaştığı zorluklar gibi) çoklu travmalara maruz kalmaktadır (Tablo 1).

**TABLO 1. Ruh Sağlığına Yönelik Stres Etmenleri Ve Koruyucu Etmenler**

Ruh Sağlığına Olumsuz Etkileyen Stres Etmenleri	Ruh Sağlığı Açısından Koruyucu/İyileştirici Etmenler
Göç öncesi stres etmenleri	Sığınma talebinin kabul edilmesi
Travmatik yaşantılar	İş/ugraşı sağlanması
Ailede kayıplar	Sosyal destek
Şiddete maruz kalma veya tanık olma	Evleri, memleketleri ve kesin dönüş ile ilgili seçici anılar, hayaller
Göç sırasındaki stres etmenleri	Ülkede kalış süresinin uzaması (ortalama 3 yıl)
Travmatik yaşantılar	Kendi dillerinde eğitim
Fiziksel/psikolojik şiddet/taciz	Güvenlik duygusu
Zorlu yaşam koşulları	

... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)	
Göç sonrası stres etmenleri Gelecekle ilgili belirsizlik (Sığınma talebinin olumlu-olumsuz sonuçlanması) Sosyal yaşam korkusu (barınma, beslenme, arkadaş edinememe vb.) Maddi güçlükler, işsizlik Sosyal yalnızlık Geçmişe özlem Polisin, yerli halkın eşcinsellere yönelik ayrımcılığı Zorlu kamp yaşantıları Kültürel engeller Dil sorunu Yeni rol ve sorumluluklar	Aynı çevrede birlikte göç ettiği kişilerle yaşama Ailenin tedaviye dâhil edilmesi Psiko-eğitim Terapi

Kaynak: Demirbaş ve Bekaroğlu (2013).

Savaş, yerinden edilme, ulusaşırı göç, birey açısından olumsuz ve travmatik nedenlere bağlı olarak çeşitli ruhsal etkiler ortaya çıkarabilmektedir. Bu etkilerin bireyler üzerindeki yıkıcılığı tamamıyla onların maruz kaldıkları zorluk biçimleri ile bu zorlukları nasıl aştıkları ya da aşamadıkları ile ilgili bir konu gibi görünmektedir. Örneğin, Ezidilik dinine inanan bir mültecinin Türkiye’de karşı karşıya kaldığı zorluklar ile İslam dinine inanan bir mültecinin karşılaştığı zorluklar farklılık göstermektedir (Arslan:2017). Örneğin Kerküklü bir Irak Türkmen’i Türkiye’de dini ve etnik inancı nedeniyle zorlanma yaşamayacakken, Iraklı bir Ezidi Kürdün her iki konuda da zorlanması muhtemeldir. Yine iktisadi açıdan yeterli varlığa sahip bir mülteci ile savaşta her şeyini yitirmiş bir mültecinin yaşayacağı zorluklar aynı değildir. Kadın, çocuk, hasta, yaşlı mültecilerin yaşadığı süreçler ile genç ve erkek olanların yaşadıkları arasında da farklılık olduğu raporlara yansımıştır (Buz: 2008, Lee ve arkadaşları: 2012, Yaman ve arkadaşları: 2002).

Sonuç olarak ister farklı dini ve etnik kökenlerden olsunlar isterse farklı sosyo-ekonomik tabakalardan gelsinler az ya da çok tüm mültecilerde çeşitli ruh problemleri ile karşı karşıya kaldıkları bilinen bir gerçektir. Örneğin Uluslararası Sınır Tanımayan Doktorlar Örgütü yaşadığı toplumda ayrımcılığa uğrayarak Tibet’ten kaçarak Hindistan’a sığınan ailelerin çocukları ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre, sığınmacı çocuklarda belirgin biçimde TSSB gözlemlenmesinin yanında çeşitli mental bozukluklar tespit edilmiş, bu bozuklukların düzeyinin savaş ve doğal afetlerde ortaya çıkanlarla eşit düzeyde olduğu gözlemlenmiştir (Schreiber: 1998; Ekşi: 2002).

Travma sonrası stres bozukluğu mülteciler arasında yaygın görülen bir ruh sağlığı sorunudur. Ailede kayıplar, şiddete maruz kalma veya tanık olma, göç sırasındaki stres etmenleri, travmatik yaşantılar, fiziksel/psikolojik şiddet/taciz, zorlu yaşam koşulları, göç sonrası stres etmenleri, gelecekle ilgili belirsizlik (sığınma talebinin olumlu-olumsuz sonuçlanması), sosyal yaşam korkusu (barınma, beslenme, arkadaş edinememe vb.), maddi güçlükler, işsizlik, sosyal yalnızlık, geçmişe



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

özlem, yerlilerin olumsuz tutumları, zorlu kamp yaşantıları, kültürel engeller, dil sorunu, yeni rol ve sorumlulukların her biri mülteci için ayrı ayrı travmatik sorun alanlarıdır. Sorun alanlarında başarı gösteremeyen mülteciyi bekleyen en büyük tehdit hiç kuşku yok ki ruh sağlığına yönelik olanlardır. Sorunların üstesinden gelemeyen mültecilerin utanma ve suçluluk hissetmeleri neredeyse kaçınılmaz bir konudur (Bilen ve Kıran: 2020). Travmanın tekrar etmesinden duyduğu korku mağdur için duyulan korkuların en büyükleri arasındadır. Akut travma semptomlarını diriltten, mağdurun olağan hayata karışmasına ve güvenli bağlar geliştirmesine engel olan bu korku, mağdurun stres bozukluğu semptomlarından şikayet etmesine yol açar. Nitekim mülteciler arasında, uyku-yeme-kaygı durum bozuklukları, kabus, korku, ağrı algılamaları, intihar düşünceleri, dikkat eksikliği, fobi, çaresizlik, kendini tecrit etme, depresyon, utanma, titreme şeklinde akut travma semptomları az rastlanan konular değildir.

Demirbaş ve Bekaroğlu'nun (2013:20) aktardığına göre; *“yetişkin sığınmacılarda yapılan gözden geçirme çalışmalarında (6743 kişi) % 3 ile % 86 arasında TSSB, % 3 ile % 80 arasında major depresyon, % 4 yaygın bunaltı bozukluğu, % 2 psikotik bozukluk dikkati çekmektedir (Fazel ve ark 2005). En yüksek oran, Yugoslavya'dan Amerika'ya göç eden mültecilerde % 65 olarak bildirilmektedir (Weine ve ark 1995). Bosna savaşını takiben mülteciler arasında TSSB'nun % 45-75 arasında değiştiği bildirilmektedir (Gögen 2011). Türkiye'deki çoğunluğu İran, Irak ve Filistin'den gelen yaşları 19-50 arasında olan sığınmacılarla yapılan bir çalışmada, sığınmacıların % 12'sinde TSSB tespit edilerek sadece ilaç tedavisi uygulandığı, kadınlarda ise daha fazla TSSB'nin görüldüğü vurgulanmaktadır (Yaman ve ark 2002).”*

Yaşanan psikolojik sorunlar bunlarla sınırlı değildir. Bunlar dışında önemli sorunlardan biri de yabancılaşmadır. Kendi kültürel köklerinden ve coğrafyalarından kopmuş olan mülteci popülasyonunun transfer oldukları farklı kültür ve mekanlarda, yaşadıkları kültür şoku etkisiyle bizatihi yaşamın kendisine karşı hissizleşmeleri az rastlanan bir durum değildir. Psikolojide buna yabancılaşma, depersonalizasyon da denir. Yabancılaşma kavramı psikoloji bilimi literatüründe, en genel anlamda bireyin benlik duygusunu yitirmesi, kendi özünden uzaklaşmasını ve iç dünyasının zayıflayarak güçsüz kalmasını ifade etmek için kullanılmaktadır (Tolan:2005).

Göhler'e (1990) göre; göç etmiş bireylerin yaşadığı duygulardan birisi yabancılık duygusudur. Göç etmiş kişiler buldukları yerlerde her şeyden önce birer yabancı konumundadırlar. İklim, çevre, kültür, dil alışıldık olandan farklıdır. Dış dünyada somut olarak doğrudan yaşanan bu yabancılık duygusu, bireyin iç dünyasına da yansımaktadır.

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

Edward Said' e (Sayın: 2019) göre mülteci, “evini ve dilini kaybetmiş, tek başına, düzensiz, merkezsiz bir hayatı yaşamaya zorlanmıştır. Bir yandan yaşamını sürdürecektir fiziksel koşulları sağlamaya çalışırken öte yanda başka toplumsal değerler alanına girmeye orada kök salmaya, yeni bir aidiyet edinmeye, kendi değerlerini, yaşam tarzını yeni yerleştiği topluma adapte etmeye çalışır. Varlığını sürdürmek, geldiği yerdeki iklimi yeniden oluşturmak üzere kendisi gibilerle sığınma mekânları üreterek yabancılaştırma sürecini yavaşlatmaya çalışır.” Mültecilerin göç öncesi yaşadıkları toplumdaki savaş, kriz, doğal felaket gibi unsurların yarattığı travmalar, göç esnasında yaşanan taciz, şiddet vb. olaylar bütün olarak ruhsal anlamda oldukça zorlayıcı unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fromm (2006:156), yabancılaştırma yaşayan bireyin içinde bulunduğu ruh halini eylemlerinin ve tecrübelerinin sanki kendine ait değilmiş gibi algıladığı, hissettiği bir durum olarak açıklamaktadır. Yabancılaştırılmış birey kendi dışındaki nesne ve durumlarla üretken ilişki içinde olmaktan uzaklaşmıştır. Kendisi ve dışındakilerle temas içinde değildir. Seeman'ın (Tolan:2005) ortaya koyduğu yabancılaştırma boyutlarına göre, yabancılaştırmadan muzdarip olan hastalar, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, kendinden uzaklaşma, yalıtılmışlık gibi duyguların etkisi altındaki yaşam akışı içinde zorlanmakta ve çoğunlukla psikolojik açıdan zorlayıcı bir mücadeleye girişmektedir.

Yabancılaştırılmış birey “benlik duygusunu tehdit edici düzeyde yitirmiştir, yaşamı anlamsız olarak algılama eğilimi yüksektir. Kırılganlık, hasar görebilirlik, korunmasızlık, örselenebilirlik, saldırı ve tenkide açık olma hali normal insanlarda çok daha hissedilirdir. Bu durumun ortaya çıkardığı tahribat ise kendi özünden uzaklaşmış, ruhsal anlamda iç dünyası zayıflamış olan insanlardır” (Taş: 2007).

Bununla birlikte mültecilik süreci başlı başına birey açısından oldukça travmatik başkaca sonuçların da ortaya çıkabileceği çeşitli riskleri barındırmaktadır (Gülmez ve Öztürk: 2018:450). Zorunlu göçle birlikte terk edilmek zorunda bırakılan anavatanın içinde bulunduğu yıkıcı savaş, ekonomik kriz ya da “geride bıraktıkları” gibi nedenlerin yarattığı olumsuzluklar da bireylerin yaşadığı zorluklara ek kimi zorluklar da üretebilmekte, baş edilmesi gereken yeni sorun alanları doğurabilmektedir. Kadın ve çocuklar açısından taciz, tecavüz, istismar, şiddet gibi birçok olumsuzluğun ortaya çıktığı durumlar da bu duruma örnek teşkil eder. Sığınılan ülkede işsizlik, eğitim ve sağlık olanaklarından yeterli ölçüde yararlanamama, ayrımcılığa maruz kalma, dil ve iletişim sorunları gibi engellerde mülteci bireylerde ruhsal dünyalarında ciddi birer risk faktörü ortaya çıkarmaktadır. Garnett (Ünlü, Kızıllhan, Elciyar: 2018), göçmenlerin Amerika'da en çok karşılaştığı

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

sorunları: Eğitim sistemine yönelik sorunlar, iş fırsatları ve barınma sorunları, izole edilme, ön yargı, kültürel anlayışsızlık ve ayırım olarak sıralamış; göçmenin “İngilizceyi telaffuzundaki farkın dahi daha iyi bir hayata engel olduğunu” söylediğini belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen farklı bilimsel raporlar da mevcuttur (Kunz: 2005; Xue: 2008; Oytun ve Gündoğar: 2015; Dahinden: 2013).

### 3. DEZAVANTAJLI BİR GRUP OLARAK MÜLTECİLERİN YAŞADIKLARI RUHSAL SORUNLARA YÖNELİK BAZI ÇÖZÜMLER

Zorunlu göçe tabi olan insanları gittikleri yerlerde birbirinden farklı sorunlar beklemektedir. Mültecinin yaşadığı mekânsal değişim, onun iktisadi yaşam akışından, dil ve kültür akışına kadar geniş bir alanda sorunlar üretmeye adaydır. Farklılıklar arttıkça, uyum ve konfor bulma çaba ve bu yönde harcanan çaba mültecilik süreçlerini daha da zor hale getirmektedir. Göç etme sebebinin bireysel tercihlere ya da zorunlu nedenlere dayalı olması, süre açısından kısa ya da uzun bir zaman içinde gerçekleşmesi gibi farklılıklara rağmen her şekilde bireyin yaşantısının temel özelliklerinde büyük değişimler oluşmaktadır (Aydın, Şahin, Akay: 2017). Mültecilerin göç öncesindeki bütünlüklü yaşamları, yıkıcı ve yıpratıcı bir savaş sonrasında paramparça olduğunda, bu durumu genellikle post travmatik sorunlar da takip etmektedir. Her yönüyle tehditkar ve yıpratıcı bu süreç, travma sonrası stres bozukluğu, dissosiyatif bozukluk ve somatoform bozukluk gibi kronik psikiyatrik rahatsızlıklar geliştirebilmektedir. Bununla birlikte, mülteciler de post travmatik sorunların üstesinden gelmek çeşitli stratejiler geliştirmiştir.

En başta hükümetlerin mültecilere yaklaşımı ve onlara sunduğu imkânların oynadığı rolün önemine dikkat çekmek gerekir. Hükümetlerin, mülteci karşıtı olması ile mülteci dostu olması arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Karşıtlık politikaları mültecilerin entegrasyon ve iyileşme süreçlerinin daima uzamasına ve aldıkları hasarın derinleşmesine yol açmaktadır. Buna karşın mülteci dostu politikalar, post travmatik semptomların aşılması, uyum ve entegrasyon için mültecinin ihtiyaç duyduğu önemli bir zemine kavuşmasını yaratmaktadır. Hükümetlerin planlı ve sistemli mülteci dostu entegrasyon politikalarının varlığı, mülteciler için ayrılan fonlar, barınma ve güvenlik garantisinin sağlanması, iltica başvurularında tercüman desteği, bürokratik süreçlerin kolay işlemesi gibi faktörler hem uzun sürdüğü kadar da yıpratıcı olan iltica süreçlerinin erken sonuçlanmasına hem de ilticası kabul edilen mültecilerin yeni çevrelerine aitlik hissederek kendi psikolojilerine dönük iyileştirici çözümlere daha fazla odaklanmalarında pay sahibidir. Nitekim Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) da, vatandaşlık talebi başvurusunun, post travmatik semptomların uzaması veya kısalması üzerinde etki yaptığını, vatandaşlık başvurusunun kabul edilmesinin sığınmacı için çok olumlu bir psikolojik enerji ürettiğini raporlamıştır.

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

Çelik (2008: 111), mültecilerin ilk zamanlarda kültürel sorunları aşmak için birbirileriyle kontakta olabilecekleri yaşam alanlarını tercih ettiklerini; dernekleşme, cemaatleşme yoluna başvurduklarını, böyle davrananların, bundan mahrum olanlara göre daha az psikolojik sorundan muzdarip olduklarını ifade etmiştir. Nitekim Norredam ve arkadaşları (2014), Hollanda'daki göçmen bireylerle yaptıkları çalışmada, göçmen bireylerin yoğun yaşadığı yerleşim yerlerindeki göçmenlerde şizofreni riskinin daha az olduğunu bulmuşlardır. Bu bilgiden yola çıkarak kendi kültür grubunun içinde yaşamının sosyal ilişkileri arttırdığı, yabancılık ve yalnızlık hissini azaltarak post travmatik semptomlardan korunma sağladığını ifade etmek mümkündür. Bu husus, mültecilerin gittikleri yerlerde niçin gruplar halinde yaşadıklarını, homojen mahallelerde ikamet etmek istediklerini, sosyal gruplarını "kendi gibi" olanlardan seçtikleri hakkında da önemli bir veri sunmaktadır. Bu durum mültecilerin bazı sokak, mahalle, ilçe veya illerde yoğunluk kazanmalarının altında sanıldığıının aksine politik/siyasi hesaplardan azade, posta travmayla baş etmek için aradıkları sosyal destek ağlarına olan ihtiyaçlarındandır.

Sosyal medya, normal insanlar da farklı, mülteci popülasyonda farklı bir amaca hizmet edebilmektedir. Normal insanlar sosyal medyada haber okumak, eğlenmek, zaman geçirmek gibi amaçlarla bulunurken, mülteciler için birbirinden haberdar olmanın yanı sıra, mültecilik süreçleri ile ilgili bir destek grubudur da. Ünlü, Kızıllan, Elciyar (2018:10), yabancı bir coğrafyada, sosyal medya ve kitle iletişim araçlarını kullanarak sanal topluluklar oluşturan ve buralar üzerinden birbiriyle kontakta olan mültecilerin, bu ağları kullanmayanlara göre zorlukları aşmada daha az mesai harcamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bugün gerek facebook gerek instagram ve whatsapp grupları üzerinden birbirileriyle dayanışan ve destekçi olan yüzbinlerce sanal topluluk bulunmaktadır. Bu sanal toplulukların da, kısırdöngü içindeki mültecilerin umut ve destek aldığı birer aile görevi sunan yanları bulunmaktadır. Buradan gördükleri destek sayesinde benliğe pozitif anlam yükleyebilmekte, ümit dolu bir geleceği yeniden inşa edecek güç ve umudu kendilerinde görebilmektedirler.

Mültecilerin sahip oldukları sosyal sermaye, eğitim seviyesi ve kişilik yapısının da post travmatik süreçler üzerinde etkili olduğu sıradır. Lustig ve Koesler (1999) eğitilmiş, kültürelarası iletişime açık, farklılıklara saygı gösteren, empati kuran, ilişki rol tavırlarına sahip, muhafazakar olmayan bireylerin mülteci olarak buldukları ülkelerde daha kolay entegre olduklarını, daha az psikolojik sorun yaşadıklarını, var olan sorunlarını daha kolay aştıklarını raporlamıştır. Tarumar edilmiş eski gerçeğin yerine, yeni gerçeği inşa etmek için çabalamak kadar kişilik özelliklerinin de etkili olduğu malumdur. Pesimist bir kişinin uyum ve entegrasyonu ile optimist birinin ki aynı değildir. Renner ve Salem (2009), mülteciler arasında mücadeleci ve girişken ruhlu olanların pasif kişiliklere göre daha az post travmatik sorun yaşadıklarını saptamıştır. Muhafazakar olan birinin

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

gittiği yerin sosyo-kültürel gerçekliğini kolay kolay benimseyememesinin travmayı uzattığı bilinen bir gerçektir. Sosyo-kültürel gerçeklikle entegrasyonunu sağlamış birinin, kavgalı olana göre, travmayla baş etmek için sahip olduğu onarıcı gücü daha fazladır (Herman, 2011:83)

Travma süresi uzadıkça iyileşme süresi de aynı paralelde uzamaktadır. Müdahale edilmeyen travmalar akut semptomlar gösterebilirler. Klinik tedavi alan mültecilerin almayanlara göre daha az sorundan muzdarip oldukları bulgulanmıştır (Teodorescu ve arkadaşları: 2012). Mültecilerin klinik tedavi almaları travmayla baş etmekte en hızlı ve kestirme yol olduğu bilinmektedir. Klinik tedavi almaktan utanan ya da travmayı hayatın olağan sorunları gibi önyargılı gördüğü için klinik hizmetlerden mahrum kalan mülteciler, sonradan, verdikleri bu kararın sonuçlarıyla yüzleşmek durumunda kalabilmektedirler. Travma, bir süre sonra biten bir olaylar dizisi gibi görülse de, daima derinden ilerlemesini sürdürür. Hastalığın erken ve doğru teşhis edilmesi, hastanın güvenliği için klinik desteklerden yararlanması iyileşmeye giden yolun temel basamaklarıdır.

Mültecilerin travmayla baş etmelerinde yerlilerin yaklaşımlarının da büyük önemi vardır. Kucaklayıcı bir dil ve asgari insani misafirperverlik olmadığında mülteciler için güçlükler azalmak bir yana daha da aşılmaz bir havaya bürünür. Düşman bir çevrede yaşamak zorunda kalmak kelimenin tam anlamıyla “dile getirilemezdir”. Mültecilere ve ailelerine yapılan saldırılar, etiketlemeler, düşmanca hal ve tavırlar, onları hedefleyen nefret dili, sosyal çevreden dışlanıp izole olmalarına yol açtığı gibi, onları ürkek, çekingen yapmakta ve yaygın kaygı durum bozukluklarına da davetiye çıkarmaktadır. Kirmayer ve arkadaşları (2011), planlı ve sistemli ilgi ve değer gören, sosyal, ekonomik, dil desteğinden mahrum edilmeyen mültecilerin, bunlardan mahrum kalanlara göre mental sorunlarla daha kolay başa çıkabildiklerini raporlamıştır. Bu temelde, mülteci bulunan ülkelerdeki yerlilerin kucaklayıcı yaklaşımları, kullandıkları biz dili ile travmaların iyileşme gücü arasında doğru bir orantı olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, Gündüz (2011), yeterli bir toplumsal destek gördüklerinde, mültecilerin güven duyma, uyum, entegrasyon ve sağalmakta daha başarılı olduklarını raporlamıştır.

Mülteciler, sığınmacı olarak buldukları toplumda bir nevi var olma mücadelesi vererek kendilerine yer edinebilmek ve o topluma entegre olabilmek sürecinde içinde buldukları yeni toplumdaki kültürel engelleri aşmaya çalışırken bu süreçlerin her bir parçası ile ayrı ayrı mücadele etmektedirler. Geldikleri toplumsal ortamda savaşın çeşitli olumsuzluklarına maruz kalmış, yakınlarını kaybetmiş, güvendiği sosyal çevresi parçalanmış, okulundan, işinden, sosyal çevresinden uzakta yeni bir yaşam kurmaya çalışan bu bireyler için “güvenlik, iş, barınma” gibi konuları ikna edici şekilde bir çözüm bulmuş ise bunun travma mağduru mülteci üzerindeki onarıcı gücü tarif

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

edilemezdir. Çünkü dünyaca ünlü travma uzmanı Herman'ın (2011) raporladığı gibi bunlar olmadan benliğe pozitif bakış, travma akışını yeniden inşa etmek ve ayağa yeniden kalkmak da kolay değildir. Değerli olma duygusunun onarılması, özsaygının gelişmesi, otonom davranma, yeni sosyal bağların geliştirilmesi “*güvenlik, iş, barınma*” konularının üstesinden gelindiğinde daha kolay gerçekleşmektedir ve bu yöndeki doyumun terapötik gücü inkâr edilemezdir.

#### 4. SONUÇ

Antik zamanlardan bu güne kadar insanlar özellikle siyasi baskı ve savaşlar yüzünden bir yerden başka bir yere zorunlu göç gerçekleştirmişlerdir. İster zorunlu olsun isterse daha iyi bir gelecek için yapılan göçler olsun daima insanların önüne zorluklar da getirmiştir. Sosyo-ekonomik zorluklardan tutalım da kültür çatışmaları ve dil farklılıklarına kadar oldukça geniş bir spektrumda bu zorluklar kendini göstermiştir. Yer değiştirmenin ortaya çıkardığı zorlukları post travmatik sorunlar da adeta bir gölge gibi takip etmiştir. Bu popülasyon üyelerinin raporlarda, kaygı durum bozukluklarından tutalım da uyku bozukları, ağrı algılamaları, intiharlar, depresyon, şizofreni, yabancılaşma, öfke patlamaları, içe kapanmaya kadar pek çok akut semptomdan muzdarip oldukları belirtilmiştir. Fakat tüm bu olumsuzluklara karşın iyileşmeye ilişkin güçlü bir umut yine de vardır. Raporlar, mültecilerin gittikleri yerlerde mülteci dostu hükümet ve insan toplulukları ile karşılaştıklarında post-travma semptomlarının üstesinden daha kolay geldiklerini göstermektedir. Buldukları toplumda kendilerine sunulacak “*güvenlik, iş, barınma*” destekleriyle birlikte “*aidiyet, güven, sevgi ve duygu bağlarının*” güçlendiği, tersi durumda bu bağların sıfır noktasına doğru gerileme gösterdiğini belirtmek gerekir. Hayata bakışı trajik hale gelmiş olan bir mülteci için, yapılacak ikinci en önemli müdahale de post travma semptomları ile baş edebilecek gücü kendisinde görmesine destek vermektir. Mültecilerin hayattan zevk alabilmeleri, toplum ve çevreyle entegrasyonu başkalarıyla ilişkilerini sağlıklı şekilde sürdürebilmelerine bağlıdır. Onların ağır hasar görmüş sevgi ve duygu bağlarını destekleyerek yeniden ayağa kalkma gücünü kendilerinde bulmasını sağlamadan, travma semptomlarından şikayet etmelerinin sonu gelmez. Çünkü; iyileşen travma mağdurlarının hemen hepsi, işin terapötik sırrını, bireysel duygu güçlerine yeniden kavuşmaları ve destekleyici sosyal ilişkilere borçlu olduklarını ifade etmişlerdir.

#### KAYNAKÇA

Alkayış, A. (2020). Çağdaş Sorunlar Karşısında İnsan ve Eğitim, Ankara: Astana Yayınları.

Aydın, D. & Şahin, N.& Akay, B. (2017). Göç Olayının Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi. 7(1). 8-14.



- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Arslan, Y. (2016). Türkiye'de Ezidi Sığınmacı Kadınların Sorunları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Batman Ve Diyarbakır Kamp Örnekleri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 31-63.
- Arslan, Y. (2017). Irak'tan Türkiye'ye Hayatlar Güneydoğu'da Sığınmacı Kadınlar. İstanbul: Belge Yayınları.
- Benhabib, S. (2006). Ötekilerin Hakları, Yabancılar, Yerliler, Vatandaşlar. Berna Akkıyal (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bilen, D. & Kıran, B. (2020). Suriyeli mültecilerin çeşitli travmatik yaşantıları nasıl deneyimlediklerine göre travma sonrası stres bozukluğu ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 3965-3987.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki Sığınmacıların Sosyal Profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4): 1- 14.
- Çelik, C. (2008). Almanya'da Türkler: Sürekli Yabancılaşma, Kültürel Çatışma ve Din, MİLEL ve NİHAL İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi, 5(3), 105-142.
- Demir, A. (2022). "Deliberation as a Consequence of the Right to Rights." In: İyit, N. & Özbek, B. H. & Toptaş, A. (ed.): Current Research in Social, Human and Administrative Sciences. P. 239-260. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Demirbaş, H. & Bekaroğlu, E. (2013). Evden Uzakta Olmak: Sığınmacıların/Mültecilerin Psikolojik Sorunları ve Alınacak Önlemler. *Kriz Dergisi*, 21 (1), 11-24.
- Dahinden J. (2013). Cities, Migrant Incorporation, And Ethnicity: A Network Perspective On Boundary Work, *Journal Of International Migration And Integration*, 14(1), 39-60.
- Ekşi A. (2002). Mülteci Göçmenlerde Psikopatoloji. Türkiye Psikiyatri Derneği Adana Şubesi ve Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Anadolu Psikiyatri Günleri Kongre Tam Metin Kitabı. Adana.
- Fromm, E. (2006). Sağlıklı Toplum. (Çev: Yurdanur, S. ve Tanrıseven, Z.). İstanbul. Payel Yayınları.
- Gülmez, S. & Öztürk, A. (2018). Göç Yaşantısı Çerçevesinde Çocukta Psikososyal Uyum Süreci Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* Yıl: 18 Sayı: 40/2. 449-481.
- Gündüz, Z. Y. (2011). Almanya'daki Türkiye Kökenli Göçmenlerin Sağlık Durumları: "Göç Hasta Eder"den "Göç Sağlığı İyi Gelir"e Geçiş İçin Öneriler. Onlar Bizim Hemşehrimiz: Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı, E. Esen, Z. Yazıcı(ed.), Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Herman, J. (2011). Travma ve İyileşme. (Çev: Tosun, Tamer). İstanbul. Literatür Yayınları.
- IOM Raporu (2022). <https://worldmigrationreport.iom.int/>. (17.03.2022).
- Kunz, J. L. (2005). Applying A Life-Course Lens To Immigrant Integration, *Canadian Issues*, Printemps.
- Kirmayer, L. J.& Narasiah, L.& Munoz, M. ve ark. (2011) Common Mental Health Problems in Immigrants and Refugees: General Approach in Primary Care. *CMAJ*, 183(12): 959-966.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2009). Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures Author: Myron W. Lustig, Jolene Koeste.
- Lee, Y.M. & Shin, O.J. & Lim, M.H. (2012). The Psychological Problems of North Korean Adolescent Refugees Living in South Korea. *Psychiatr Invest*, 9: 217-222.
- Norredam, M.& Agyemang, C.& Hoejbjerg, Hansen, O. K.& Petersen, J. H.& Byberg, S. & Krasnik, A., & Kunst, A. E. (2014). Duration Of Residence And Disease Occurrence Among Refugees And Family Reunited Immigrants: Test Of The 'Healthy Migrant Effect'hypothesis. *Tropical Medicine & International Health*, 19(8), 958-967.
- Oytun, O. & Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu. *Orsam-Tesev Raporu*, (195), 1-40.
- Renner, W. & Salem, I. (2009). Post-Traumatic Stress in Asylum Seekers and Refugees from

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

- Chechnya, Afghanistan, and West-Africa: Gender Differences in Symptomatology and Coping. *Int J Soc Psychiatry*, 55: 99-108.
- Sayın, H. (2019). Katmerli Bir Yabancılaşma Olarak Göçmenlik Üzerine Kavramsal Açıklama Denemesi. İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi. Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü. İstanbul.
- Taş, L. (2007). Yabancılaşma ve kimlik. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tolan, B. (2005). Sosyoloji. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Teodorescu D. S. & Heir, T. & Hauff, E. & Wentzel-Larsen, T. O. R. E., & Lien, L. (2012). Mental Health Problems and PostMigration Stress among Multi-Traumatized Refugees Attending Outpatient Clinics upon Resettlement to Norway. *Scand Journal of Psychol*, 53: 316-322.
- UNHCR. (2021). [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR-Turkey-Operational-Update-NovDec-2021f\\_TR.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR-Turkey-Operational-Update-NovDec-2021f_TR.pdf). (17.03.2022).
- Ünlü, S. & Kızıllhan, T. & Elciyar, K. (2018). Göçmenlerin Uyum Sağlama Sürecinde Yaşadıkları Çatışmalar Ve Sayısal Topuluklar. *Selçuk İletişim*, 11(1), 5-18.
- Yaman, H. & Kut A. & Yaman A., & Ungan, M. (2002). Health Problems among UN Refugees at a Family Medical Centre in Ankara, Turkey. *Scand J Prim Health Care*, 20: 85-87.
- Yiğit, B. (2019). Mülteci Gençlerde Travma Tepkileri: Hayat Ağacı Uygulaması ve Uygulamanın Gençlerin Kimlik Sorunu ve Roller Arası Deneyimlerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Xue, L. (2008). Social Capital And Employment Entry Of Recent İmmigrants To Canada. Research And Evaluation Paper), Ottawa: Citizen And Immigration Canada.
- Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki 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.
- Katkı Oranı:** Makale tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN  
UZAKTAN EĞİTİM YAŞANTILARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN VE AİLELERİN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ\*****Aysun YÜKSEL BAŞAR\*\*  
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ\*\*\*****Özet**

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışma betimleyici durum çalışması deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Samsun ilinin Havza ilçesinde görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeni ile kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuğu olan 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlayamadıkları, ekran karşısında çabuk sıkıldıkları ve dikkatlerinin kısa sürede dağıldığı, motivasyonlarının düşük olduğu ve öğretmenlerin uzaktan motive etmede güçlük yaşadıkları, özellikle uygulamalı derslerde eğitsel hedeflere ulaşmada zorlandıkları, evde gerekli etkinliklerin yaptırılmamasından dolayı verimli çalışamadıkları ortaya çıkmıştır. Velilerden elde edilen bulgular sonucunda, hem kendilerinin hem de çocuklarının uzaktan eğitime uyum sağlamada güçlük yaşadıkları, çocuklarını uzaktan eğitime güdülemede ve etkinlik yaptırmada zorlandıkları, sürecin onlar için artı bir iş yükü getirdiği ve onlar için de stresli geçtiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulama ve etkinliklerin zenginleştirilmesi, eğitim açıklarının giderilmesi için çalışmaların yapılması, öğretmenlere ve velilere bu süreçle ilgili eğitimlerin verilmesi ve oryantasyon çalışmalarının yapılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinimli birey, kaynaştırma eğitimi, uzaktan eğitim.

**INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF TEACHERS AND FAMILIES ON THE DISTANCE EDUCATION EXPERIENCES OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS DURING THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS****Abstract**

The purpose of this research is to identify the problems experienced by students with special needs during the distance education process and to develop solutions for these problems. The study is a qualitative study designed in a descriptive case study pattern. The study group of the research consists of 10 classroom teachers who work in Havza district of Samsun province in the 2020-2021 academic year and have students with special needs in their class, and 10 parents with children with special needs who receive inclusive education. The participants of the research were determined by purposive sampling method. Data were collected with a semi-structured interview form. Descriptive and content analysis techniques were used in the analysis of the data.

As a result of the findings obtained from the teachers, students with special needs cannot adapt to the distance education process, they get bored quickly in front of the screen and their attention is distracted in a short time, their motivation is low and teachers have difficulties in motivating them remotely, they have difficulties in reaching educational goals especially in applied lessons, It turned out that they could not work. As a result of the findings obtained from the parents, it was concluded that both they and their children had difficulties in adapting to the distance education process, they had difficulties in motivating their children to distance

\* Bu makale Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında hazırlanmış olan "Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar" isimli seminer çalışmasından türetilmiştir.

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, aysun.yuksel88@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7045-1419.

\*\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yukselgunduz0735@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4710-8444.

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

education and making activities, the process brought extra workload for them and was stressful for them as well. Based on the results of the research, suggestions have been developed such as enriching the practices and activities for students with special needs in the distance education process, carrying out studies to eliminate the educational gaps, providing training to teachers and parents about this process, and conducting orientation studies.

**Keywords:** Individual with special needs, inclusive education, distance education.

## 1. GİRİŞ

2019 yılında Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde ortaya çıkan, hayvansal kökenli olduğu ileri sürülen ve öncelikle insanların solunum sistemlerini hedef alan bulaşıcı ve ölümcül koronavirüs hastalığı (Rothan ve Byrareddy, 2020) sebebiyle sosyal ve ekonomik hayat birçok yönden olumsuz şekilde etkilenmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) pandemi ilan etmiştir (WHO, 2020). Bu dönem, etkisi ve bulaşıcılığı dolayısıyla insanlığın yakın zamanda geçirmiş olduğu en büyük kriz olarak nitelendirilmiştir (Karip, 2020; Daniel, 2020; Mohapatra, 2020). Hastalığın hızlı bir şekilde yayılması birçok alanda alışlagelmişin dışında uygulamalara gidilmesine sebep olmuştur. Salgın sebebiyle okullar kapatılmıştır. Yapılan araştırmada dünyadaki öğrencilerin yaklaşık % 90'ının eğitimi kesintiye uğramış, Türkiye'de eğitimi kesintiye uğrayan öğrenci sayısı yaklaşık olarak 25 milyonu bulurken, ilk ve ortaöğretim düzeyinde bu sayı yaklaşık 16,5 milyon öğrenciyi bulmuştur (UNESCO, 2020).

Eğitim alanındaki ani değişimler ve okulların kapatılmasıyla yaşanan kesintiler öğretmen, öğrenci, veli gibi tüm değişkenlerin farklı uygulamalara uyum sağlaması gerekliliğini getirmiştir. Öğretmenler, sınıflarındaki tüm öğrenciler için çevrimiçi kaynaştırma etkinlikleri düzenlemek zorunda kalmıştır (Kaden, 2020; Parmigiani, Beniggo, Giusto, Silvaggio ve Sperandio, 2020). Yüz yüze eğitime ara verilmesiyle eğitim-öğretim açığının oluşmaması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin devam ettirilmesi için birçok ülkede çevrimiçi öğretim ve sanal eğitime geçilme kararı alınmıştır (Daniel, 2020). Okullarda internet destekli Zoom, Google Meet gibi çevrimiçi platformlar aracılığıyla canlı dersler verilmeye başlanmıştır (Kalaç, Telli ve Erönel, 2020: 3).

Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin birbirinden uzak olmalarına karşın eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak bir araçla iletişim kurdukları bir eğitim modelidir (Dinçer, 2016: 4). Öğrenen, fiziksel ve psikolojik olarak öğretmeninden, sınıfından, arkadaşlarından uzaktadır (Bozkurt, 2020). Salgın sürecinde acil bir önlem olarak uzaktan eğitime geçilmesiyle, hem öğretmenler hem de öğrenciler bu yeni düzene uyum sağlamaya çalışmışlardır. Bu süreçten en çok etkilenen bir grup olmuştur, o da normal öğrencilere göre farklı olan ve özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerdir (Asbury, Fox, Deniz, Code ve Toseeb, 2020; Gupta, Madaan ve Gulatı, 2020; Kong ve Thompson, 2020; Juneja ve Gupta, 2020; Patel, 2020; Kurt ve Kurtoğlu Erden, 2020; Mustafa, 2020; Sancho, Mondragon, Santamaria, ve Gorrotxategi, 2021). Bu öğrenciler için genel eğitim hizmetleri yetersiz

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

kalmakta, özel eğitim kapsamında kendi özelliklerine uygun olarak hazırlanan planlardan yararlanarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler (Canöz, 2011: 11). Özel eğitim, yetersizliği olan bireylerle yapılan belli amaçlar doğrultusunda yürütülen bir müdahaledir. Bu müdahalenin başarılı olabilmesi için yetersizliği olan bireyin öğrenme ortamının, topluma etkin katılımını sağlaması, tüm engellerin üstesinden gelebileceğine inanması ve bu engellerden bireyi koruması gerekir (Ataman, 2005: 20).

Uzaktan eğitim, isteyene istediği yaşta, istediği yer ve zamanda istediği hızla, istediği ortamı kullanarak öğrenme imkânı tanıdığından dolayı eğitimdeki tüm sınırları ve duvarları ortadan kaldırmaktadır (Adıyaman, 2002: 1-2). Uzaktan eğitim, neredeyse yıl ve günün tüm zaman dilimleri içerisinde insana geniş eğitim fırsatları sunmasına karşılık belli dezavantajlara da sahip bir eğitim biçimidir. Özellikle beceri ve uygulama gereken derslerin uzaktan eğitime uygun olmaması, öğrenme ortamlarında yüz yüze iletişimin olmaması, öğrenme sırasında anında dönüt ve düzeltme yapılamaması, bireysel çalışma alışkanlığı kazanamamış bireylerin ders planlama sorunları, kalabalık olan öğrenci gruplarında iletişim sorunları, uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı çalışmalarının ekonomik boyutu uzaktan eğitimin başlıca sınırlılıkları olarak gösterilebilir (Dinçer, 2016).

Uzaktan eğitim sürecinin tüm sorumluluğu öğrenendedir. Öğretmeninden aldığı destekle, birebir öğrenmeye ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrenciler için bu sorumluluk çok güçtür. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için uzaktan eğitim tek başına yeterli değil, hatta bu durum onlar için risk oluşturmaktadır (Schaeffer, 2020). Programdaki aksaklıklar, genel rutinlerin bozulması, iletişim bozuklukları öğrencilerde endişe, hayal kırıklığı ve olumsuz duygulara sebep olabilir (Kong ve Thompson, 2020; Patel, 2020). Sanal eğitim platformlarını kullanmak özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için hem maddi hem duygusal sıkıntıların üzerine stres yaratabilir ve bu durum internete erişimin sınırlılığıyla daha da kötü bir hal alabilir (Couper-Kenney, Riddell, 2021; Houtrow, Harris, Molinero, Levin-Decanini ve Robichaud, 2020;).

Özel eğitim gereksinimli çocukları olan aileler, bu dönemde eğitimin kesintiye uğramasıyla normal rutinlerinin bozulduğunu, davranış problemlerinin oluştuğunu ve bazı kazanılmış becerilerde gerileme yaşandığını ifade etmişlerdir (Karabulut, 2020). Evde kalmak ve okula gidememek özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için stresli bir durum yaratmaktadır (Sancho vd., 2021; Asbury vd., 2020). Asbury ve diğerlerinin (2020) özel gereksinimli çocuğu olan 241 ebeveynle yapmış oldukları çalışmada, hem ebeveynler hem de çocuklar meydana gelen sosyal değişikliklerin bir sonucu olarak kayıp, endişe gibi davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için birtakım destek eğitim çalışmaları yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanı, özel gereksinimli öğrenciler için özel yayınlar



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

yapıldığını, “Özel Eğitimdeyim” mobil uygulaması geliştirdiklerini, “Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi” isimli kitap hazırladıklarını, özellikle özel gereksinimli çocukların velileriyle yapmış olduğu video konferansta belirtmiştir (Anadolu Ajansı, 2020).

Uzaktan öğrenme sürecinde dezavantajlı çocukların bilişim teknolojilerine erişim kısıtlılıkları nedeniyle eğitim açıkları artmıştır ve öğrenme açığı artmış olan dezavantajlı, engelli, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme açığını kapatmak ilave bir güçlük olacaktır (Karip, 2020). Normal eğitim sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler tam kaynaştırma ve yarı kaynaştırma şeklinde uygulanan eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenme açıkları kapatılmaya çalışılmakta iken pandemi sürecinde bu durum özel gereksinimli öğrencilerin aleyhine dönüşmüştür ve öğrenme açığı daha da büyümüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerin öğretimlerine dair öz-yeterliklerinin düşük olduğu görülmüştür (Kast, Lindner, Gutschik ve Schwab, 2021).

Normal dönemde kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007: 41). Normal akranlarıyla bir arada eğitim öğretim faaliyetlerine katılan kaynaştırma öğrencileri için uzaktan eğitimdeki fiziksel ortamları sanal sınıflara dönüşmüştür. Normal gelişme gösteren öğrencilerin bu ortamlara uyum sağlamasında sorunlar yaşanırken, özel gereksinim gösteren kaynaştırma öğrencileri için daha büyük sorun haline gelmiştir. Kendi yeteneklerine uygun hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile eğitim öğretime katılan bu öğrenciler, uzaktan eğitim sınıflarında çekinik kalmış, sadece fiziksel olarak katılım göstermişlerdir. Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olarak yüz yüze eğitimde de sorunlar yaşadıkları araştırmalar neticesinde bilinmektedir. Demir ve Açar’ın 2011’de kaynaştırma eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerine yönelik yapmış oldukları çalışmada, çalışmaya katılan 45 sınıf öğretmeninden 31’inin kaynaştırma eğitimi desteklemedikleri görülmektedir. Deniz ve Çoban (2019), “Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı meta-sentez çalışmalarında, öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgilerinin olmadığı, bu konudaki iş birliği ve uyarılmanın sınırlı olduğu, bu eğitime yönelik fiziksel donanımların olmadığı ve öğretmenlerin ayrı okul ve sınıflarda kaynaştırma eğitimi yapılmasını desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de tam anlamıyla düzene giremeyen kaynaştırma eğitiminde zaten sorunlar yaşanırken, salgın nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi sorunları daha da artırmıştır. Bu sorunların neler olduğunu ve sorunları en aza indirmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin sorunları yaşayan öğretmen ve velilerin görüşlerini ortaya koyması bakımından bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin



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

yaşadıkları sorunları velilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

### **Öğretmenler:**

- 1-Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2-Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3-Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmalar nelerdir?

### **Veliler:**

- 1-Velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2-Velilerin uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklarının yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3-Uzaktan eğitim sürecinde velilerin özel gereksinimli çocukları için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 200). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması türlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda, duruma ait sebepleri sonuçları anlamak, tanımlamak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Betimleyici durum çalışmasında ise daha önceki çalışmalarda ortaya konan olguların betimlemesi yapılır (Ozan Leylun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Özellikle eğitim alanında durum çalışması, bir durumla ilgili olarak “nasıl” ve “niçin” sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **2.2.Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili Havza ilçesinde bulunan ve kaynaştırma eğitimi uygulanan eğitim kurumlarında yer alan sınıf öğretmenleri (10 öğretmen) ile Samsun ilindeki Havza ilçesinde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan velilerden (10 veli) oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1’de; velilere ilişkin veriler ise Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Alınan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler**

<b>Katılımcı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Görev Yılı</b>	<b>Okuduğu Sınıf</b>
Ö1	Kadın	23	3. Sınıf
Ö2	Erkek	19	3. Sınıf
Ö3	Kadın	17	2. Sınıf
Ö4	Erkek	16	4. Sınıf
Ö5	Kadın	16	2. Sınıf
Ö6	Erkek	13	3. Sınıf
Ö7	Kadın	11	4. Sınıf
Ö8	Erkek	9	4. Sınıf
Ö9	Erkek	6	3. Sınıf
Ö10	Kadın	6	1. Sınıf

Tablo 1’de bilgileri verilen katılımcıların sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerinde hafif düzey zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, işitme engeli, konuşma bozukluğu, otizm gibi engel türleri yer almaktadır. Bu öğrencilerin tamamı tam zamanlı olarak sınıflarda yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları 7 ile 12 arasında değişmektedir.

**Tablo 2. Çalışma Grubuna Alınan Velilere İlişkin Bilgiler**

<b>Katılımcı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Yaş</b>	<b>Öğrenim Durumu</b>
V1	Erkek	40	İlkokul
V2	Kadın	40	İlkokul
V3	Kadın	38	İlkokul
V4	Kadın	26	İlkokul
V5	Kadın	25	İlkokul
V6	Kadın	36	İlkokul
V7	Erkek	42	Lise
V8	Kadın	38	Lise
V9	Erkek	35	Lise
V10	Erkek	34	Lise

Tablo 2’de bilgileri verilen çalışma grubundaki velilerin çocuklarının engel türleri hafif ve orta düzey zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite şeklindedir.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin sorunlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin ve velilerin demografik bilgilerine ilişkin 3 soru, uzaktan eğitim sürecinde özel

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

gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin 3'er soru ve ek sonda sorular hazırlanmıştır. Katılımcıların konuya yönelik bireysel görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak için görüşme tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan, araştırma soruları doğrultusunda ortaya konan bulguların temalara göre organize edilmesini sağlayan betimsel analiz tekniği ve içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formuyla elde edilen ve öğretmen katılımcılara ait veriler, “uzaktan eğitim süreci, uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik yapılan çalışmalar” olmak üzere 3 temaya, katılımcı velilere ait veriler “uzaktan eğitim süreci, uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar ve uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklara yönelik yapılan çalışmalar” olmak üzere 3 tema, toplamda 6 temaya ayrılmıştır. Her tema ile ilgili kategoriler ve kodlamalar oluşturulmuştur. Her bir kategori ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri doğrudan aktarımlar yoluyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Veri toplama sürecinde 14 veliye ve 12 öğretmene ulaşılmış, verilen cevaplar araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş, ancak bazı cevapların tekrara düşmesi ve yetersiz görülmesi dolayısıyla 20 katılımcının yanıtları çalışmaya alınmış ve kod oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcılara ait kodlar öğretmenler için “Ö”, veliler için “V” kısaltmaları kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme, birinci araştırmacı tarafından bazı öğretmenlerle okul ortamında yüz yüze; bazı öğretmenler ve velilerle pandemi sebebiyle çevrimiçi ZOOM aracılığıyla yapılmış olup veriler ses ve video şeklinde kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılacakları beyan edilmiştir. Veriler Şubat-Nisan 2021’de üç aylık süreçte toplanmıştır.

#### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biri olup, okuyucu, katılımcı ve araştırmacı bakış açısına göre edilen bulguların doğruluğunun belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın geçerliğinin sağlanması için görüşme soruları hazırlanırken eğitim yönetimi ve özel eğitim alanından 3 uzmanın görüşleri alınmıştır. Ayrıca sorular pilot olarak 3 öğretmen ve 3 veliye uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğuna bakılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin analiz kısmında birinci araştırmacının dökümleri gerçekleştirmesinden sonra rastlantısal olarak seçilen 3 döküm ikinci araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Çalışmaya ait temalar ile içerik uyumu iki araştırmacı

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

tarafından kontrol edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla nicel olarak da güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. “Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100” formülü ile kodlayıcılar arası güvenilirlik % 83.5 olarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2017).

### 3. BULGULAR

Bu bölümde uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlara ilişkin öğretmen ve veli görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenlere “uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kodlamalar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlamaları**

Tema	Kategori	Kodlama	(nÖ)
Uzaktan Eğitim Süreci	Öğretim açısından sorunlar	Uyum güçlüğü çekme	8
		İstenen hedeflere ulaşamama	7
		Öğrenciyi motive etmede güçlük yaşama	6
		Uygulamalı öğretim yapamama	2
Uzaktan Eğitim Süreci	Zaman açısından sorunlar	Zamanın sınırlı olması	5
		Öğrenciye yeterli zaman ayıramama	4
	İşbirliği açısından sorunlar	Aileyle iletişim kuramama	3

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin kodlamamalar incelendiğinde bu sürece uyum sağlayamadıklarını ve özellikle bu öğrencilerde istenen hedeflere ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciyi uzaktan eğitim sürecinde motive etmede güçlük yaşadıkları, canlı derslerde zamanın sınırlı oluşundan dolayı özel gereksinimli öğrencilere yeterli vakit ayıramadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bilgisayar, tablet, internet vb. donanım imkansızlıklarının, internet bağlantısı kopmalarının da öğrencilere ulaşmada ve onları eğitimsel ve öğretimsel anlamda desteklemede sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcı öğretmenler ailelerin çocuklarını eğitime katma ve etkinlik yaptırma konusunda ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin uygulamalı

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

etkinlikler açısından uygulanmasının zor olduğu belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin doğrudan alınan öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: “Öğrencim örgün eğitimde de okul kurallarına, sınıf atmosferine pek uyum sağlayamamıştı. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde artarak devam etti. Öğrencimde konuşma bozukluğu olduğu için canlı derslerde iletişimde çok sorun yaşadık. Kimi zaman sorularıma hiç cevap vermedi. İlgisini çekmek için birçok şey denedim ama zorlandım.” Öğretmen 2: “Zamanın kısıtlı oluşu ve normal öğrencilerden ötürü bu öğrencilere yeterli zaman ayrılmıyor. Derse dikkatlerini yoğunlaştırmalarında zorluk yaşadım. Bu yüzden uzaktan eğitimde bu öğrencilerle istenen hedeflere ulaşamadık.” Öğretmen 7: “Süreçten en olumsuz etkilenen onlardı. İnternetin olmaması nedeniyle iletişim sıkıntısı yaşadık. Aileyle iletişimde sorun yaşadık.” Öğretmen 8: “Bu çocuklar sadece eğitsel olarak değil, uygulama yönünden de bize ihtiyaçları var. Bizim makasla birşeyler kestirmemiz gerekiyor, oyun hamurlarıyla oynattırmamız ve daha birçok temaslara yaptığımız etkinliklerimiz oluyor. İşte uzaktan eğitimde bu imkanları bulamadık.” Öğretmen 10: “Uzaktan eğitim bizim için de yeni bir süreç. Daha önce deneyimlemediğimiz, eğitim fakültelerinde görmediğimiz, uygulama noktasında da neler yapabiliriz diye ciddi anlamda düşündüğümüz bir süreçti. Biz öğretmenler bile uyum aşamasında, işi layıkıyla yapan öğretmenler olarak ciddi anlamda düşündük. Bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerim için de aynı uyum güçlüğünü yaşadıklarını gördüm ve biliyorum.”

Öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerinizin yaşadıkları sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin bu süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kodlamalar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kategori ve Kodlamalar**

Tema	Kategori	Kodlama	(nÖ)
Uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrenciler	Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Ekran başında sıkılma	5
		Motivasyon eksikliği olma	4
		Derse katılmada isteksiz davranma	4
	Fiziksel ortamdaki sorunlar	Dikkat dağınıklığının olması	4
		İletişim kurmada istesi olma	2
		Ortam uyarıcılarının yoğun olması	3
		Verimli çalışmama	2

Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin kodlamalar incelendiğinde, öğrencilerin ekran başında çabuk sıkıldıklarını ve dikkatlerinin çabuk dağıldığını, derse katılmada isteksiz olduklarını ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Dikkat dağınıklığının özellikle ortamdaki uyarıcılardan kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Evde belirtilen

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

tekrarların ve verilen etkinliklerin yapılmamasını da belirten katılımcılar olmuştur. Bu bulguya ilişkin olarak doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Öğretmen 2: “Ekran başında tutmak zor oldu. Öğrenciler çabuk sıkıldılar. Zaman yetersiz olduğu için daha çok kazanım ağırlıklı ders işleniyor, bu da öğrencilerin sıkılmasına neden oluyor.” Öğretmen 3: “Öğrencinin derse katılmada motivasyonu düşüktü. Derslere katılma, soru sorma gibi becerileri göstermedi. Hiperaktivite olduğu için çabucak dikkati dağılıyordu.” Öğretmen 7: “Öğrenci ailenin de ilgisizliğinden dolayı canlı derslere katılım göstermedi. Birkaç defa birebir ders yapmaya çalıştım. Ancak dikkatini yoğunlaştırmadı derse ve internet kopmaları yüzünden bu dikkat dağınıklığı daha da arttı. WhatsApp üzerinde ödev gönderdim ancak gereken dönütü alamadım.” Öğretmen 8: “Çocuk küçük ekrandan, telefondan derse girdiği için çok fazla dikkati dağıldı. Küçük bir ekrana bakmak zorunda ve etrafta bir sürü uyaran var. Mesela katıldığı yerde oyuncakları var, televizyon sesi geliyor, dışarıdan sesler geliyor... Küçük bir olay onun dikkatinin dağılmasına neden oldu. Ben de uzaktan temas edemiyordum, bazen dersten kaçıp gidiyordu. Bazen ailesi bahane uydurmak zorunda kalıyordu: ‘Hocam şuan uyuyor, hasta ya da internetimizde problem var.’ gibi... Ben durumun farkındaydım.” Öğretmen 9: “Ders çalışma konusunda sıkıntı yaşadık. Aile de gereken ilgiyi zaten göstermiyor. Köyde yaşadığı için internet sorunu yaşadık. Geribildirim alamadım. Motivasyon eksikliği var.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere “uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencileriniz için ne tür çalışmalar yaptınız?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kodlamalar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrencilerine Yönelik Yaptığı Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlamaları**

Tema	Kategori	Kodlama	(nÖ)
Özel gereksinimli öğrenciye yönelik yapılan çalışmalar	Öğretime yönelik çalışmalar	Çevrimiçi iletişim kanalları aracılığıyla ödevlendirme	6
		Birebir çevrimiçi ders yapma	5
	Dikkat ve motivasyona yönelik çalışmalar	Bakanlığın uygulamalarına yönlendirme (EBA TV, Özelim Eğitimdeyim uygulaması...)	4
		Dikkat çekici etkinliklere yer verme	3
		Ödüllendirme ve sözel olarak pekiştirme	3
		İşbirliğine yönelik çalışmalar	Aileyle iletişim kurma

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle sürekli iletişimde olduklarını, öğrenciye uzaktan iletişim kanalları aracılığıyla etkinlikler gönderdiklerini belirttiler. Bazı öğretmenler uzaktan yaptıkları normal ders saatleri dışında fahri olarak bu öğrencileriyle birebir uzaktan ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte bakanlığın özel eğitimle ilgili uygulamalarına yönlendirme yapan katılımcılar da olmuştur. Özellikle öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve onları derse güdülemek amacıyla canlı derslerde oyun oynattığını belirten ve dersi videolar ile resimlerle zenginleştirdiğini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Sözlü pekiştirme ile



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

ödüllendirdiklerini belirten öğretmenler de olmuştur. Bu bulguya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Öğretmen 1: “Sürekli ailesiyle iletişim halinde oldum. Sorunlarına farklı önerilerle çözüm getirmeye çalışıyordum. Arkadaşlarıyla birlikte olan derslere katılmadım. Hafta sonları ya da ikimizin de müsait olduğu bir saatte birebir online ders yaptık. Derste onun sevdiği ve istediği etkinlikleri yapmayı denedik. Oyunlaştırmayı tercih ediyordum. Dersten sonra ödev gönderdim.” Öğretmen 2: “Bu öğrencilere uzaktan eğitimde çok fazla vakit ayıramıyorum.” Öğretmen 6: “Özel eğitim okulundan yüz yüze eğitim aldığı için herhangi bir çözüm geliştirmedim. Veliyi arayıp durumu hakkında bilgi aldım. Uzaktan eğitim süreci diğer öğrencilerle yoğun geçtiği için bu öğrencime pek vakit ayıramadım.” Öğretmen 7: “Annesini telefonla arayarak ödevlendirdim. Anne de okuma yazma bilmediği için yardımcı olamadı. Bakanlığın EBA TV’de kaynaştırma öğrencileri için verdiği dersleri izlemesini söyledim. Okuma yazma tekrarı yaptırılan uygulamalar hakkında bilgi verdim.” Öğretmen 8: “Ben ilk aileyle iletişime geçtim. Veliye derse hazırlık amacıyla çocuğu farklı uyaranlar karşısında bırakmamasını, özellikle televizyon izlettirmemesini, tableten oyun oynatmaması gerektiğini söylüyordum. Çocuk bazen derse girdiğinde, bakıyordum yüzü asık. ‘Neden yüzün asık?’ diye sorduğumda her seferinde oyun oynadığını ve bırakmak zorunda kaldığını söylüyordu. Bu yüzden önce veliyle anlaştık, durumu bir düzene oturttuk. Sıkıldığında, dikkati dağıldığında oyun oynattıyordum. Türkçe dersinde çabuk sıkılıyordu, bir sonraki derste oyun oynayacağımızı bildiği için katlanıyordu. Ödül gibi geliyordu. Ya da dersten sonra annesine sevdiği bir etkinliği yaptırabileceğini söylüyordum. EBA TV’deki derslerin kapsamı geniş olabilirdi. Çok farklı türde engel türü olduğu için, yayımlanan programlar sınırlıydı. EBA platformunu çok kullandık ancak etkinlikler çoğaltılabilir.”

Velilere “uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu veli görüşlerine ait tema, kategori ve kodlamalar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Velilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarının Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlamaları**

Tema	Kategori	Kodlama	(nV)	
Uzaktan Eğitim Süreci	Süreç kaynaklı sorunlar	Uyum güçlüğü yaşama	8	
		Stresli olma	6	
		İş yükü getirme	3	
Uzaktan Eğitim Süreci	Çocuk kaynaklı sorunlar	Etkinlik ve tekrar yaptırılmama	3	
		Teknik problemler	Bilgisayar, tablet gibi donanımların olmaması	5
		İnternet bağlantısının olmaması	5	
Uzaktan Eğitim Süreci	Öğretmen kaynaklı sorunlar	Öğretmenin ilgisiz olması	2	
		Olumlu bir süreç	Pandemi koşulları gereği	5

Velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin kodlamalar incelendiğinde, büyük bir kısmı bu sürece ilk defa tanık oldukları için uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını, stresli bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Pandemi şartlarında toplum sağlığının korunması amacıyla faydalı bir yöntem olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısının ders

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

esnasında kesilmesi, EBA platformundaki yoğunluk sebebiyle çocuğunun zamanında derse katılamaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirten veliler olmuştur. Çocuğuna etkinlik yaptıramadığını ve etkinliklerin eve taşınmasıyla kendilerine yoğun bir iş yükü getirdiğini belirten katılımcılar da olmuştur. Bazı katılımcı veliler bilgisayar, tablet gibi donanımlarının olmamasından ötürü sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Bu bugulara yönelik doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Veli 1: “Önceden böyle bir eğitimden haberimiz yoktu. Biraz bize zor gibi gelse de alışmaya çalıştık. Evimizde internet ve bilgisayar olduğu için derslere katılmaya çalıştık. Çocuğum kendi sınıfıyla olan derslere değil, daha çok özel eğitim öğretmeniyle olan derslere katıldı. Çok hareketli olduğu için ekran başından tutmak için çok zorlandım. Ödevleri oluyordu, inanın ben çok zorlandım. Önceden okula gidiyordu, öğretmeni yardımcı oluyordu. Ama çoğu şey bana kaldı. Ben zaten stresliydim, beni gördükçe o da stres geçiriyordu.”

Veli 2: “Uzaktan eğitim bizim için iyi oldu. Salgın yüzünden zaten çocuğumu okula göndermek istemezdim. Sadece bazen EBA’ya girerken sorun yaşadık. Bazen sistem bizi dersten attı. Bu yüzden kızım biraz üzülüyordu. Onun dışında kızım öğretmeniyle birebir ders yapmayı seviyordu. Öğretmenimiz de sağ olsun yardımcı oldu.”

Veli 3: “Evimizde bilgisayar ve internet olmadığı için zorlandık. Benim çocuk geride olduğu için öğretmen çok ilgilenmedi. Diğer çocuklar sorulara cevap veriyor, bizimki hiç katılmıyor. Haftada bir özel eğitim okuluna gitti. Okul olduğunda da gidiyordu. Oradan ödev verdiler, onları yaptı.”

Veli 7: “Uzaktan eğitim şu hastalık döneminde çocukların eğitimden uzak kalmasını önledi. Çocuklar için belki pek faydalı olmadı ama yine de iyi. Tablette sıkıntı yaşadık, olmadığı için. Telefondan idare ettik. Çocuk ilkten pek alışamadı, sonradan alışmak zorunda kaldı.”

Veli 8: “Uzaktan eğitimin biz pek faydasını göremedik. Çocuğum zaten arkadaşlarından epey geride. Normalde 3. sınıf ama daha okuma yazma yapamıyor. Canlı derslere bir iki katıldı ama ya internet gidiyordu, ya giremiyorduk. Öğretmeni de pek ilgilenmedi. Diğer çocuklardan bizimkine zaman gelmiyordu. Ben konuşunca öğretmeni, ödev göndermeye başladı”. Onları da yaptırırken çok zorlandık. Bizim işimiz zorlaştı. Bazen tansiyonum çıkıyordu. Yapmayınca ödevlerini sinirleniyordum. Oğlum okuma yazmaya geçemeyeceksin diyordum, anlamıyordu. Çok zorlandık.”

Velilere “uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklarının yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin veli görüşlerine ait tema, kategori ve kodlamalar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Velilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarının Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlamaları**

Tema	Kategori	Kodlama	(nV)	
Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar	Psikolojik Etkiler	Uyum güçlüğü çekme	7	
		Motivasyon düşüklüğü	5	
		Dikkat dağınıklığı	5	
	Fiziksel Etkiler	Fiziksel Etkiler	Çabuk sıkılma	4
			İçe kapanma	3
			Teknoloji bağımlılığı oluşturma	2
			Ekran başında duramama	4
Yemek yeme alışkanlığının ve uyku düzeninin bozulması	3			

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

Velilerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ait kodlamalar incelendiğinde, çoğu çocuğunun uzaktan eğitim sürecine uyum sorunu yaşadığını, ekran başında çekinik kaldığını belirtmişlerdir. Özellikle hiperaktivite ve dikkat eksikliği tanısı olan öğrencilerin velileri, çocuğunu ekran başında tutmada çok zorlandıklarını, çabuk sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Sürekli evde olduğu ve okuluna gidemediği için çocuğun yemek yeme alışkanlığının ile uyku düzeninin bozulduğunu, internet bağımlılığı başladığını belirten veliler de olmuştur. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

Veli 1: “Benim çocuk hareketli olduğundan, ekran başında durmuyordu. Bahaneler uyduruyordu vakit dolsun diye. Öğretmen de ben de zor durumda kalıyorduk. İlkten bir değişik geldi ona uzaktan eğitim. Sonradan alıştı. (Bekliyor) Hocam, benim çocuk biraz da kendini ifade edemiyor. Ondan da zorlandı. Öğremene ne istediğini anlatamıyor, ben yanında olmasam zorlanacak.” Veli 4: “Bizim çocuk normalde de içine kapanıktı. Tamamen eve kapanınca daha da arttı sanki. Okul tabiki iyiydi ama sağlık olsun. Bazen derslere de katılmak istemiyor, çok isteksiz. Hatır gönül yapıyoruz da öyle ders yaptırıyoruz. Bir de dersi biraz erken olunca, uyku problemi oldu. Ders bitince öğlen uyuyor, bu sefer akşam uyutamiyoruz, televizyon izlemek istiyor.” Veli 5: “Canlı derslerde dikkati çok dağıldı. Kışın mutfığa soba kurup orada oturuyoruz. Mecbur çocuk da mutfakta girdi derslere. Ses yapmıyordu ama kardeşi pek amanlık vermiyordu. Hemen dikkati dağılıyordu. Okuma yazma derslerinde sıkılıyordu.” Veli 6: “İnternetimiz olmadığı için derslere çok katılamadı. Katıldığında da istek yoktu. Çabuk sıkıldı. Ben yanında duruyordum, bazen benim zorumla oturuyordu. Aslında birazcık istek olsa dersleri iyi olurdu. Zorlamayla olmuyor hocam.” Veli 8: “Derslere katılmayınca öğretmeni ödev gönderdi. Onları da zorla yaptı. Ha bire telefonda oyun indirip oyun oynuyor. Sabahtan başlıyor, yatana kadar oynuyor. Mecbur veriyordum eline telefonu. Geç yatmaya başladı, erken de uyanmıyor. Okul ne iyiymiş diyorum. (Gülüyor).”

Velilere “uzaktan eğitim sürecinde çocuklarınıza yönelik ne tür çalışmalar yaptınız?” sorusuna ilişkin veli görüşlerine ait tema, kategori ve kodlamalar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Uzaktan Eğitim Sürecinde Velilerin Özel Gereksinimli Çocukları İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlamaları**

Tema	Kategori	Kodlama	(nV)
		Öğretmenle işbirliği yapma	9
	Destek alma	Rehabilitasyon kurumlarından destek alma	5
Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklara yönelik yapılan çalışmalar	Eğitsel-öğretimsel etkinlikler	MEB’in uygulamalarını kullanma	4
		Evde ek etkinlik yaptırma	4
	Davranışı pekiştirme	Ödüllendirme	3

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

Veliler uzaktan eğitim sürecinde öğretmenle sürekli iletişim içinde olduklarını ve öğretmenden yardım aldıklarını belirttiler. Rehabilitasyon merkezlerinden de destek aldığını belirten katılımcılar da olmuştur. Bazı veliler bu süreçte çocuğunu güdülemek amacıyla ödüllendirme yoluna gittiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin yönlendirmesiyle MEB'in uygulamalarını kullanan veliler de olmuştur. Birkaç katılımcı evde kendisinin ek etkinlikler yaptığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

Veli 1: *“Haftada bir özel eğitime gitti. Orada da ders gördü, faydasını gördük. Kendi öğretmenimle de canlı derslere katıldı. Ödevleri olunca yaptırıyorduk.”* Veli 2: *“Uzaktan eğitimde öğretmenimiz sağ olsun sürekli bizi aradı. Bize evde nasıl hareket etmemizle ilgili diğer velilerle birlikte toplantı yaptı. Benim kızım la birebir eğitim yaptı. Kızım derslere girmede çok istekliydi. Verilen ödevleri isteyerek yaptı. Ben de onun için eğitici kitaplar aldım. Oradan da ilerledik. Bazen video çekip öğretmenimize gönderiyorduk. Öğretmeni de ben de ödül verdim. EBA TV'deki programları da izlettiriyordum. Öğretmeniz telefona bir şey indirtti. (...) Evet, o uygulama. Orada da dinleme ve okuma etkinlikleri var. Onları yaptırдыm.”* Veli 4: *“Öğretmen bize telefondan mesaj atıyordu. Çocuğu ona göre derslere katmaya çalıştık. Ödevlerini yaptığında oyun oynamasına izin verdim. O zaman yapıyordu ödevlerini. Televizyondan EBA TV'yi de izlettirdik. Öğretmen izleyip izlemediğini soruyordu. Öğretmen soruyor diye izlemek istiyordu.”* Veli 5: *“Doğrusu hocam, pek bir şey yapamadık. Öğretmeniyle telefondan derslere katıldı. Bazen de özel eğitim okuluna gitti. Hastalıktan dolayı oraya da pek göndermedik. Onlar da güzel etkinlikler yaptırıyor.”* Veli 6: *“Öğretmeni bazen ödev atıyordu WhatsApp'tan. Öğretmeni ödev verdiyse yaptırдыk. Ben kitap okutturuyordum.”* Veli 7: *“Zaten özel eğitim okuluna da gittiği için oranın da faydasını gördük, yardımcı oldular. Özel eğitimdeki öğretmen telefonumuza 'Özelim' diye bir dosya indirtti. Oradan da birşeyler yapıyor.”*

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecine ilişkin olarak özel gereksinimli öğrencilerin uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını, bu süreçte motivasyonlarının düşük olduğunu, canlı derslerde çabuk sıkıldıklarını ve dikkatlerinin kısa sürede dağıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Juneja ve Gupta (2020), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli öğrencilerin yetersiz dikkat süreleri veya anlama güçlüğü nedeniyle çevrimiçi eğitim ortamlarından etkili bir şekilde faydalanamayacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre bilgisayar, tablet vb. teknolojik donanımlara erişimin kısıtlı olması da uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar olarak ortaya konulmuştur. Kim ve Fienup'a (2021) göre çevrimiçi öğrenmeye sınırlı erişim, öğrencilerin öğrenmelerini ve yeni beceriler kazanmalarını olumsuz etkilemekle birlikte özellikle özel gereksinimli öğrenciler için sorun teşkil ettiği belirtilmiştir. Parmigiani ve diğerlerinin (2020) İtalya'da yapmış oldukları çalışmada da internet bağlantısının düşük olmasının derslerin akıcılığını olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılmak için yeterli araçlarının olmadığı ortaya konmuştur. Gupta, Madaan ve Gulati'ye (2020) göre de okulların kapanması, web portalları üzerinden eğitim öğretime devam edilmesi, özel eğitim ve eğitim programlarının kesintiye uğraması, çevrimiçi öğrenme platformlarına erişimin ve kullanımının kısıtlı olması sebebiyle özel gereksinimli öğrenciler bu süreçte zorluklar yaşamışlardır. Benzer şekilde Sarı ve Nayır'ın (2020)

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

çalışmalarında da salgın süreciyle ansızın başlayan uzaktan canlı dersler hem eğitimcilerde hem de öğrenci ve velilerde uyum gücüne sebep olmuştur. Hazırlıksız şekilde bu sürece yakalanma, teknolojiye ulaşamama, teknolojik yetersizlikler, eğitim öğretimin kesintiye uğraması gibi birçok sorun da beraberinde gelmiştir. Yine Demir ve Özdaş'ın (2020) Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik çalışmalarında öğretmenlerin alt yapı, katılım, planlama, haberleşmede belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin uygulama ağırlıklı olan ders müfredatları gereği uzaktan eğitim sürecinin kısıtlayıcı bir ortam yarattığı söylenebilir. Akçatepe'ye (2009) göre kaynaştırmada özel gereksinimli öğrenciler için, diğer akranlarıyla birlikte oldukları sınıfları en az kısıtlayıcı ortam olup, onların en üst düzeyde başarı gösterdikleri ortamdır. Özel gereksinimli öğrenciler için evden yapılan eğitim onlar için kısıtlayıcıdır diyebiliriz. Bu çocuklar için okul elzem bir yerdir ve uygulamalı, birebir eğitim öğretime ihtiyaçları olduğu açıktır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin birçoğu, uzaktan eğitim sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim raporunda belirtilen kazanım ve hedeflere ulaşamadığını belirtmişlerdir. Özellikle makas kullanma, yapıştırma vb. fiziksel uygulama gerektiren etkinliklerin yaptırılamaması, verilen etkinliklerin tekrarının evde yapılmaması gibi birçok sebepten dolayı uzaktan eğitimin istenen hedeflerin kazandırılmasında etkili olamadığı belirtilmiştir. Mengi ve Alpdoğan (2020) tarafından yapılan araştırmada yüzyüze, bireysel, grup veya sınıf ortamında bile gerçekleştirilmesi zor olan özel eğitim hizmetleri, salgın sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle daha da sorunsallaştığı belirtilmiş olup, araştırmanın verileriyle örtüşmektedir. Karip (2020) tarafından uzaktan eğitim sürecinde dezavantajlı çocukların bilişim teknolojilerine erişim kısıtlılıkları nedeniyle eğitim açıklarının arttığı ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerde bu eğitim açığının kapatılmasının daha güç olacağı belirtilmiştir. Kaden (2020) çevrimiçi eğitimin birçok öğrenci için öğrenmeyi destekleyebileceğini ancak eşitsizliği ve sosyal bölünmeleri derinleştirmemek adına dikkatli şekilde tasarlanması ve bireyselleştirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan veliler, çocuklarında yemek yeme alışkanlığının ve uyku düzeninin bozulduğunu, teknoloji bağımlılığı oluştuğunu ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı veli çocuklarında içe kapanma davranışının arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sancho ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin normalden daha sinirli, daha gergin oldukları, olumsuz duygular geliştirdikleri, normalden daha fazla yemek yedikleri, teknolojiyi aşırı kullandıkları ve çok fazla TV izledikleri ortaya çıkmıştır. Karabulut (2020) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli çocukları olan ailelerin, bu dönemde eğitimin kesintiye



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

uğramasıyla genel rutinlerinin bozulduğunu, davranış problemlerinin oluştuğunu ve bazı kazanılmış becerilerde gerileme yaşandığını ifade etmişlerdi.

Araştırma verilerine göre uzaktan eğitim sürecinin velilere artı bir iş yükü getirdiği, sürecin stresli olduğu gibi ifadeler belirtilmiştir. Bazı veliler çocuklarını ekran başında tutamadıklarını, bazıları ödev yaptırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de yapılan görüşmede velilerinin bu süreçte zorlandıklarını, etkinlik yaptıramadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ren, Li, Chen, Nie'nin (2020) Çin'de yapmış oldukları çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitimi ve genel refahı ile ilgilenmek için normalden daha fazla stres yaşadıkları bulgusunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Sancho ve diğerlerinin (2021) yapmış oldukları çalışmada ebeveynler, çocuklarının çok fazla ödev aldığını, bu ödevler için uzun zaman harcadıklarını ve stres faktörüyle ilişkilendirdikleri ortaya konmuştur. Salman (2020), Kurt ve Kurtoğlu Erden (2020) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlar da bu çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada özel gereksinimli öğrenci velilerinin stres içinde oldukları, hatta psikolojik desteğe ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle birlikte ailelerinin de bu süreçten etkilendikleri şüphesizdir.

Özel eğitimin başarıya ulaşmasında veli ile öğretmenin iş birliğinin önemi büyüktür. Özel eğitimle ilgili kaynaklarda da iş birliğinin önemli olduğuna sürekli vurgu yapılmaktadır. Araştırmada elde edilen verilere göre veli öğretmen iş birliğine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir, ancak katılımcı öğretmenlerin bazıları aileyle iletişim konusunda güçlük yaşadıklarını, ilgisiz davrandıklarını belirtmişlerdir. Parmigiani ve diğerleri (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin yaşadıkları zorlukların önlenmesi ve dijital uçurumun engellenebilmesi için çevrimiçi araçlar, öğrenciler, aileler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin önemli olduğunu belirtmişler, ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapma ve çocuklarını organize edebilme konusunda istekli olmadıklarında ilerleme kaydedemediklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ekran başında durmak istemedikleri, çabuk sıkıldıkları, dikkatlerinin çabuk dağıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde Yazcayir ve Gurgur'un (2021) pandemi sırasında dijital sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yaptıkları çalışmalarında da öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin sağlanamadığı ve bu çocukların bu süreçte gereken destek eğitim hizmetlerini alamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yaptıkları çalışmada, çocukların bu sürece uyum sağlayamadığı ve isteksiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Yapılan görüşmelerde MEB tarafından özel eğitimli öğrenciler için hazırlanmış olan uygulamalar hem öğretmenlerin hem de velilerin bir kısmı tarafından kullanılmıştır. Ancak



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

öğretmenlerle yapılan görüşmede EBA TV'deki programların, hazırlanan mobil uygulamaların ve kitapçıkların tam olarak bireysel farklılıklara yönelik olmadığını, içeriğin bu öğrenciler için zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Akbulut, Şahin ve Esen (2020) tarafından yapılan bir araştırmada da bu öğrencilere yönelik hazırlanan televizyon programlarındaki derslerin ortalama öğrenciye yönelik olduğu ve her engel türüne özgü olmadığı belirtilmiştir. Bazı öğretmenler bu uygulamaların farkındalık kazandırması ve özel eğitimi geliştirmeye yönelik çalışmalara ilham olduğu gerekçesiyle olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Yine Karasel Ayda, Bastas, Altınay, Altınay ve Dağlı'nın (2020) çalışmalarında uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler yeterli olmadığı, farklı gelişim özellikleri olan bu öğrenciler için uzaktan eğitimde BEP uygulaması olmaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak, uzaktan eğitim özel gereksinimli bireylerin özelliklerine, ihtiyaçlarına ve özel eğitimin mantığına çok uygun bir yöntem değildir. Özel eğitim müfredatı uygulama ağırlıklı olduğu için uzaktan eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasını sekteye uğratmıştır. Aynı zamanda öğrenme sorumluluğunun tamamen özel gereksinimli öğrencide olması, bu süreçte öğrencinin yanı sıra hem öğretmene hem de veliye birtakım sorumluluklar yüklemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

1. Öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve öğretimlerine yönelik uzaktan eğitim sürecinde kullanabilecekleri öğretim, yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitim verilmelidir.
2. Özel gereksinimli çocuğu olan veliler için uzaktan eğitim sürecinin daha etkili ve verimli geçmesi amacıyla etkinlik temelli eğitimler verilmelidir.
3. Bu sürecin daha sağlıklı yürütülebilmesi için velilere ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik psikolojik destek hizmetleri verilmelidir.
4. Özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanmış yayın akışları, uygulamalar ve kitapların, onların bireysel engel türüne özgü şekilde, içerikleri zenginleştirilmelidir.
5. Özel gereksinimli öğrenciler için bilgisayar, tablet vb. donanımlar ile internet hizmetlerine yönelik destek sağlanmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, 1 (1), 92-97.
- Akbulut, M., Şahin, U. ve Esen, A. (2020). "More than a virus: How covid 19 Infected education in Turkey?". *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42.

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

- Akçatepe, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akıncı, A. (1991). Öğretilebilir düzeyde zihinsel özürli çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin eğitim hedefleri ile ilgili düşüncelerinin araştırılması. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anadolu Ajansı (2020). Bakan Selçuk, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle buluştu. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-selcuk-ozel-gereksinimli-ogrencilerinaileleriyle-bulustu/1843957#> Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. ve Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. *Journal Autism and Developmental Disorders*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ataman, A.(Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (s. 13-28). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1- 23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Couper-Kenney, F. ve Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 20-34.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime bir bakış*. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Gupta, J., Madaan, P. ve Gulati, S. (2020). Covid-19: Implications for children with special needs. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 3(1):1-3. <https://doi.org/10.26407/2020jrtd.1.31>
- Houtrow, A., Harris, D., Molinero, A., Levin-Decanini, T. ve Robichaud, C. (2020). Children with disabilities in the United States and the COVID-19 pandemic. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13, 415-424.
- Juneja, M. ve Gupta, A. (2020). Managing children with special needs in COVID-19 times. *Indian Pediatrics*, 57, 971.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 School closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10 (6), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Erönel, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi Müdürlüğü, No:0040.
- Karabulut, M. (2020). Corona Salgını Özel Eğitime Muhtaç Çocukları Nasıl Etkiledi?. <https://www.amerikaninsesi.com/a/corona-salgini-korona-ozel-egitim-engelli-cocuk-okul-nasil-etkiledi/5412912.html> Erişim Tarihi: 25.01.2021
- Karasel Ayda, N., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z. ve Dağlı, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of covid-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3), 587. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587>

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Karip, E. (2020). COVID-19: Okulların kapatılması ve sonrası. <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> Erişim Tarihi: 16.01.2021.
- Kast, J., Lindner, K-T., Gutschik, A. ve Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 114–126. doi:10.1080/08856257.2021.1872849.
- Kim, J. Y. ve Fienup, D. M. (2021). Increasing access to online learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Special Education*, 1–9. doi: 10.1177/0022466921998067.
- Kong, M. ve Thompson, L. A. (2020). Considerations for young children and those with special needs as COVID-19 continues. *JAMA Pediatrics*. <https://jamanetwork.com/> on 08/31/2020. Erişim Tarihi: 14.12.2020.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Kurt, A. ve Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 1105-1119.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma*. Ankara: İ. Aygül Matbaası.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları*. Ankara: MEB yayını.
- MEB. (2020). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için çerçeve uzaktan eğitim programı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_11/23181506\\_CERCEVE\\_UZAKTAN\\_EGIYTI\\_YM\\_PROGRAMI.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/23181506_CERCEVE_UZAKTAN_EGIYTI_YM_PROGRAMI.pdf) Erişim Tarihi: 10.01.2021
- Mengi, A., Alpdoğan Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49 (1), 413-437.
- Mohapatra, N. (2020). Understanding the corona virus pandemic: From a sociological perspective. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10 (6), 149-152.
- Mustafa, N. (2020). Impact of the 2019 - 20 coronavirus pandemic on education. *International Journal of Health Preference Research*, 1-36. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27946.98245>
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar "özel eğitime giriş"*. 11. Baskı. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusta, M., Silvaggio, C. ve Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education Association*. doi: 10.1080/1475939X.2020.1856714.
- Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*, 54.
- Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S. ve Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.565393.
- Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of Autoimmunity*, 109, 102433. doi:10.1016/j.jaut.2020.102433.
- Salman, U. A. (2020). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri – III | Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/> Erişim Tarihi: 16.01.2021

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Sancho, N. B., Mondragon, N. I., Santamaria, M. D. ve Gorrotxategi, M. P. (2021). The well-being of children with special needs during the COVID-19 lockdown: Academic, emotional, social and physical aspects. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2021.1949093.
- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15 (4), 1308-2140.
- Schaeffer, K. (2020). As schools shift to online learning amid pandemic, here's what we know about disabled students in the U.S. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/23/as-schools-shift-to-online-learning-amidpandemic-heres-what-we-know-about-disabled-students-in-the-u-s/> Erişim Tarihi: 17.04.2022
- UNESCO. (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> Erişim Tarihi: 18.01.2021.
- WHO (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-directorgeneral-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—11-march-2020>. Erişim Tarihi: 18.01.2021.
- Yazcaıır, G. ve Gurgur H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), 2468-4929.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki ve dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırmanın verileri 25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararından önce toplandığı için, Etik Kurul Kararı'ndan muafır.

**Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**ERGENLİK DÖNEMİ ONİOMANİANIN DEPRESYON VE BENLİK SAYGISI  
ARACILIĞIYLA YORDANMASI ÜZERİNE BİR DERLEME ÇALIŞMASI****Fatma IŞIK\*****Prof. Dr. Sevda ASLAN\*\*****Özet**

Bu çalışmanın temel amacı ergenlerde yaşanan depresyon ve benlik saygısı düzeyinin oniomania ile ilişkisini yordamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle oniomania (alışveriş bağımlılığı) kavramı terimsel olarak ele alınmış, ardından kavramın tarihçesi incelenmiştir. Devamında oniomanianın sıklık ve yaygınlığı, etiyojisi ve kuramsal çerçevesi ele alınmıştır. Kompulsif satın alma davranışı psikolojik faktörler başlığı altında incelendiğinde, depresyon ve benlik saygısı kavramlarının tanımları yapılmış, özellikle bu kavramlar ve kompulsif satın alma davranışı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bunlara ek olarak ergenlik dönemi incelenerek bu dönem psikoanalitik ve psikososyal kuram çerçevesinde ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Oniomania, benlik saygısı, kompulsif satın alma, depresyon

**A REVIEW ON THE PREDICTION OF ADOLESCENT ONIOMANIA THROUGH  
DEPRESSION AND SELF-RESPECT****Abstract**

The main purpose of the study is to predict the relationship between oniomania and depression and self-esteem levels in adolescents. For this purpose, first of all, the concept of oniomania (shopping addiction) was discussed as a terminology, and then its history was examined, tackle by the frequency and prevalence of the concept, its etiology and the theoretical framework. When compulsive buying behavior is examined under the title of psychological factors, definitions of the concepts of depression and self-esteem are made and the relationship between these concepts and compulsive buying behavior is investigated. In addition, the adolescence period has been examined and this period has been discussed within the framework of psychoanalytic and psychosocial theory.

**Keywords:** Oniomania, self respect, depression, adolescence

\* Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı ORCID: 0000-0003-1039-7788 fatmaisk\_18@outlook.com

\*\* Kırıkkale Üniversitesi, Prof. Dr. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6544-3302 svd.aslan@kku.edu.tr

Derleme Makale

Sayfa Sayısı: 663-677

Makale Geliş Tarihi: 13.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 18.05.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

## 1. Giriş

Alışveriş yapma sıklığınız ne düzeydedir? Alışveriş yaptığınızda kontrolü kaybettiğiniz zamanlar olur mu? Peki ya alışveriş yapmadığınızda bir gerginlik hissedersiniz? Alışveriş oldukça gündelik ve masum bir ihtiyaçmış gibi görülse dahi anlık istek ve hazlarla ihtiyaç duyulmadığı hâlde satın alma isteğinin yanında bir bağımlılık biçimi olabilir. Çağlar öncesinden bu yana düşündüğümüzde, insanları bir şeyler alabilmek için motive eden bir kaynak hep var olmuştur (Odabaşı, 2006).

Tamam ve diğerleri (1998: 224); yaptıkları çalışmada Yunanca ‘‘satılık’’ anlamına gelen ‘‘onios’’ ve çılgınlık, delilik anlamına gelen ‘‘mania’’ sözcüklerinin birleşiminden oluşan ‘‘zorlayıcı satın alma bozukluğu’’ olarak da bilenen oniomania teriminin ilk kez 1915 yılında Alman Psikiyatrist Emil Kraepelin tarafından tanımlandığını ve ‘satın alma manisi’ olarak literatüre geçtiğini ortaya koymuşlardır. Ardından satın almada bağımlılık (Sussman, Lisha ve Griffiths, 2011: 3), dürtüsel satın alım (Türker, 2019: 3) gibi isimlerle anılmıştır. Oniomanianın hastalık olarak literatüre girmesi ancak 1980 yılını bulurken oniomania ile ilgili çalışmalar da yakın geçmişe kadar oldukça kısıtlıdır (Yılmaz, 2019: 1). Ancak günümüzde var olan tüketim toplumunda bireyleri mali anlamda zora sokan, ardından aile ve evlilik yaşamlarını sekteye uğratan bu bozukluğa olan ilgi ve çalışma artmıştır (Tamam, Diler ve Özpoyraz, 1998: 225).

Günümüz toplumunda aşırı tüketim kültürünün bir parçası olarak da düşünülen (O’ Guinn ve Faber, 1989: 147) kompulsif satın alma davranışının sebepleri aşağıda sıralanmıştır (İqbal ve Aslam, 2016: 97):

- Kişinin psikolojik durumu,
- İçinde bulunulan çevrede statü sahibi olma,
- Bir gruba ait olma gibi isteği,
- Benlik saygısında azalma,
- Depresyon, endişe, anksiyetenin olumsuz etkileri.

Satın alma eyleminin ardından bireyde bir rahatlama gözlenir. Ancak hemen sonra bireyde suçluluk ve pişmanlık duyguları oluşur (Okutan, Bora ve Altunışık, 2013: 122). Aslına bakılırsa bu durum davranışın dürtüsellğine vurgu yapmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak çalışmanın temel amacı ergenlerde yaşanan depresyon ve benlik saygısı düzeyinin oniomania ile ilişkisini yordamaktır.



## 2. Kuramsal Çerçeve

Freud'dan aktaran Ayazoğlu ve diğerlerine (2019:52-53) göre, Psikoanalitik kuram çerçevesinde incelendiğinde, erken çocukluk dönemi yaşantılarının ve bireyin istikrarlı içsel öz imgesinin kompulsif satın alma davranışına neden olabileceği ortaya konulmuştur. Erken çocukluk dönemi olumsuz deneyim ve duygularının, satın alma davranışı sırasında kişide yoğun şekilde hissedilen aşırı mutluluk ve coşku şeklinde tanımlanan öfori tarafından desteklendiği ya da ortadan kaldırıldığı düşünülmektedir.

Bandura'dan aktaran Yılmaz'a (2019: 17-18) göre, sosyal çevrenin ve sosyal öğrenmenin kişilik gelişiminin kritik evrelerinde önemli bir yeri vardır. Sosyal öğrenmede bireyler etraflarındaki ve dış çevredeki bireyleri referans alarak yeni davranış kalıpları öğrenirler. Model olarak öğrenme diye adlandırılan bu öğrenme stili sayesinde birey özyeterlilik becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Erken gelişim dönemi incelendiğinde çocuklar, özellikle ebeveynlerinin davranışlarını modeller ve çocukların davranışları çevre tarafından desteklenirse bu davranış kalıcı hâle gelir. Ancak pekiştirilen her davranış kalıbı istedik davranışlar olmayabilir. İstendik olmayan davranış kalıplarından biri de oniomanidir. Bireylerin alışveriş seçeneklerinin oldukça fazla olması, ürünlere erişim kolaylığı ve alışverişin toplumun neredeyse her kesiminde tekrar edilen ve özendirilen bir davranış olması sosyal öğrenme ve oniomania arasındaki bağı ortaya koymaktadır.

Thompson'dan aktaran Yılmaz (2019:18) öz-denetim (self-regulation) kuramının kökeninin sosyal öğrenme kuramına dayandığını belirterek kuramı; bireyin duygu, düşünce ve tutumlarını istedik şekilde yönetmesi ve düzenlemesi, bunun sonucunda da önce kendisiyle ardından çevresiyle uyumlu ve işlevsel davranışlar ortaya koyması şeklinde tanımlamıştır. Kişilerin duygularını kontrol etmesi ve düzenlemesi karmaşık bir süreçtir. Öyle ki bu süreç çocukluk döneminden itibaren başlar. Bireyler öz-denetim kuramı çerçevesinde duygu, düşünce ve tutumlarını istedik şekilde kontrol edip düzenleyemediklerinde ortaya koydukları olumsuz tecrübeleri telafi etmek için uyumsuz davranışlara yönelebilmektedirler. Öte yandan bireyler bu dönemde, özellikle alkol ve madde kullanımı, yeme bozuklukları, dürtü kontrol bozuklukları gibi odağını değiştirecek eylemler sergileyebilmektedir.

DeWall'dan aktaran Yılmaz'a (2019:19) göre, kaçış kuramı (escape-theoriy) kişinin kendi olumsuz algılarından ve tutumlarından kaçmasına olanak sağlayan davranış ve düşünce kalıpları olarak tanımlanmaktadır. Kaçış teorisi bireyin olumsuz psikolojik reaksiyonlardan uzaklaşmasına yardımcı olsa da temelinde benlikten kaçışa sebep olduğu için kompulsif satın alma davranışı başta olmak üzere istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir.

### 3. Kuramlar Çerçevesinde Ergenlik Dönemi

Çocukluk ve yetişkinlik dönemi arasında bir köprü olmasının yanında biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerle kanalize olan ergenlik dönemi; bireyin vücudunda çeşitli fiziksel değişikliklere ek olarak duygusal, cinsel ve psiko-sosyal değişimler ile başlayıp bireyde kimlik duygusunun oluşması ve bireyin sosyal üretkenliğini kazanması ile son bulan bir dönemdir (Derman, 2008: 18). Erken ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik olmak üzere üç döneme ayrılan ergenlik dönemi temelde, 12 ile 21 yaş arasını temsil etmektedir.

#### 3.1.Psikoanalitik Kuram

Ergenlik dönemi, psikoanalitik kuram çerçevesinde incelendiğinde, bireyin zihinsel enerji ve davranışlarının libidinal enerji (ruhsal enerji) tarafından sağlandığı ortaya konulmuştur. Psikoanalitik kurama göre ruhsal enerji üç ayaklı bir sehpa benzetilebilir; sehpanın bir ayağını dürtülerimizin ve içgüdülerimizin deposu görevini üstlenen *id* (alt benlik) oluştururken, diğer ayağını; idin kontrolünü, yani dürtülerimizin denetimi ve dış dünyaya uyumu sağlayan *ego* oluşturur. Sehpanın son ayağını ise; iyiyi ve kötüyü ayırt etmemizi sağlayan, ahlâki yapımızı oluşturan, doğruyu ve yasakları belirleyen *superego* oluşturur. Gelişim dönemleri düşünüldüğünde, doğumdan bir- bir buçuk yaşa kadar olan döneme oral dönem denilmektedir. Oral dönemde, psişik enerji ağız ve çevresindedir. Psişik enerjinin oral bölgeden anal bölgeye geçmesi ile anal dönem başlamaktadır. Libidinal enerjinin genital bölgeye geçmesi ile başlayan fallik dönem ise üç-dört yaşından itibaren ortaya çıkar. Erkek çocukta Oedipus Kompleksi denilen iğdiş edilme korkusu ve kız çocukta görülen Elektra Kompleksi, yine fallik döneme karakterize olmuş özelliklerdendir. Fallik dönemi takiben gelen altı-on iki yaşlarını kapsayan latent (gizil) dönem ise çocuğun aynı cinsten ebeveyne yaklaştığı ve onu örnek aldığı dönemdir. En nihayetinde ergenlik dönemi on iki- on sekiz yaşları arasını kapsamakla beraber, bu dönemde cinsel dürtülerin belirgin biçimde arttığı gözlemlenir. Bu kuramda, ergenliğin temel hedefi genital evreye ulaşmak ve libido nesnelere yatırım yapmaktır (Cloutier, 1994: 883).

#### 3.2.Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson'dan aktaran Işık'a (2016: 162) göre, Erikson; Freud'un libido kavramını kabul etmiş, fakat kişilik gelişimini daha epigenetik bir çerçevede incelemiştir. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'nda gelişim süreci bireyin ilk çocukluk döneminden başlayıp yaşlılık dönemine kadar devam eden sekiz temel evreye ayrılır. Her bir gelişim döneminde karşıt bileşenler çatışır ve bu çatışma sonucunda bireyin çözmesi gereken krizler (karmaşa) ortaya çıkar. Gelişim döneminde yaşanan

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

krizlerin çözümlenmesi ilgili psikososyal gelişim döneminin temel görevi sayılmaktadır. Gelişim dönemlerinde yaşanan bu krizlerin çözümlenmesi bir sonraki dönem için oldukça sağlıklı temeller oluşturur. Ancak krizlerin çözümlenmemesi Erikson'a göre fiksasyona (saplantı) neden olmaz ve çözülemeyen karmaşaların sonraki gelişim evrelerinde çözülebilmesi olasıdır. Psikososyal Gelişim Kuramı'nın evreleri aşağıda sıralanmıştır:

- Temel güvene karşı temel güvensizlik: Bu dönemin temel gücü *umut*, temel patolojisi *geri çekilmedir*. Bebeklik dönemini kapsayan bu evrede bebeğin ihtiyaçları yeterince karşılanırsa güven duygusu oluşur, ihtiyaçlar yeterince karşılanmaz ya da fazla karşılanırsa güvensizlik meydana gelir.
- Özerkliğe karşı utanç ve şüphe: Yaklaşık olarak iki-üç yaşlarını kapsayan bu dönemde çocuk kendi iradesi ile çevresini keşfetmek ve tanımak ister. Bu özerklik engellenir ve bastırılırsa çocukta utanç ve şüphe duyguları oluşur. Dönemin temel gücü *irade(istenc)*, temel patolojisi ise *zorlantıdır*.
- Girişimciliğe karşı suçluluk: Bu evrede çocuklar özerk davranışlardan ziyade amaçlı davranışlara yönelirler. Bilişsel becerilere ek olarak çocukta her şeye gücünün yettiğini hayal etme durumu gelişir ve belli bir noktada çocukta suçluluk duygusuna sebep olur. Dönemin temel gücü *amaç* temel patolojisi ise *çekingenliktir*.
- Çalışkanlığa karşı aşağılık: 6-12 yaş arasını kapsayan bu evrede çocuğun ilgisi sosyal ve akademik konulara yoğunlaşmaktadır. Dönemin temel gücü *yeterlilik* olmakla birlikte bu dönemde çocuktan potansiyelinin üzerinde bir başarı beklentisinin olması, çocukta yetersizlik ve aşağılık duygusuna sebep olacaktır. Sonuçta dönemin temel patolojisi kabul edilen *tembellik* ortaya çıkacaktır.
- Kimlik kazanmaya karşı kimlik kargaşası: Ergenlik döneminin tamamını kapsayan bu evrede kimlik duygusunun üç temel bileşeni kabul edilen cinsiyet rolü, mesleki yönelim ve toplumsal roller kazanılmaktadır. Ergenlik döneminde hem fiziksel hem psikolojik değişim ve gelişim gösteren bireyin temel karmaşası kimlik kazanmaktır. Ergen bu dönemde toplumdaki yerini, toplumdaki konumunu ve hedef mesleğini belirlemeye çalışmaktadır. Erikson ergenlerdeki bu çabaya kimlik bunalımı demektedir. Kimlik bunalımının ağırlaşması ve uyumun gecikmesine ise kimlik kargaşası adı verilmektedir.
- Yakınlığa karşı yalıtılmışlık: Kimlik kargaşası biten genç, artık kendi kimliğini başkası ile bütünleştirme ve kaynaştırma yönünde ilerler. Bazen de kişi kimliğini yitireceği korkusu

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

- ile ya da kimliğini kazanamadığı için yakın ilişkilerden kaçınabilir. Buradan hareketle dönemin temel gücü *sevgi* temel patolojisi ise *dışlanmadır*.
- Üretkenliğe karşı durgunluk: Altmışlı yaşlara kadar devam eden bu dönemde bireyin temel modu üretilir. Üretkenlik kavramının temel anlamı yeni nesillerin oluşturulması ve onlara rehberlik edilmesidir. Bu evrenin temel gücü *ilgi* temel patolojisi ise *reddediciliktir*.
  - Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk: İleri yetişkinlik dönemini kapsayan bu evrede birey, yaşamını gözden geçirir ve anlamlandırır ya da ölüm korkusu ile yüzleşir. Bireyin yaşamını gözden geçirip anlamlı bir çerçeveye oturtması bu dönemin de temel gücü olan *akıl ortaya çıkmasını* sağlar. Bireyin tam tersi yaşamını anlamlandıramaması ve ölüm ile yüzleşmesi ise dönemin temel patolojisi olan *hor görmeye* sebep olmaktadır.

Kimlik gelişiminin merkezi konumu olan ergenlik döneminin temel krizi, ergenin ‘ben kimim?’ sorusuna cevap aramasıdır. Ergenin bu çabası zaman zaman hüsrana ile sonuçlansa da artan toplumsal beklentiler ergen bireyin sorumluluk almasını gerektirmektedir (Alparslan, 2012: 181). Ergenlik döneminde yaşanan kimlik arayışı ve gelişimsel zorluklar, ergenin psikolojik anlamda bozukluk yaşamamasına sebep olabilmektedir. Bu bozuklukların başında da depresyon gelir. Ergenlik dönemi ile birlikte yaygınlığı artan depresyon, duygularda umutsuzluk ve güvensizlik; davranış ve düşüncelerde belirgin bir yavaşlama şeklinde tanımlanan ruhsal bozukluktur (Çutuk, 2017: 110). Çocukluk döneminde sıklığı ve yaygınlığı az olan depresyon, ergenlik dönemi ile birlikte artış gösterir (Ertem ve Yazıcı, 2006: 8).

Ergenlik döneminin bir diğer krizi ise benlik saygısında yaşanan düşüklüktür. Benlik saygısı bireyin kendi varlığını nesnel bir bakış açısı ile incelemesi, artı ve eksilerinin farkına vararak eksikliklerini pozitif bir bakış açısı ile tamamlamaya ya da kabul etmeye çalışmasıdır. Düşük benlik saygısı, kişinin kendi benliğine karşı var olan olumlu bakış açısını yitirmesi ya da bakış açısının olumsuzlaşması şeklinde özetlenebilir (Tunç ve Kolburan, 2019: 58).

Roberts ve diğerleri (2006: 309); ‘Ergen özerkliği ve ailenin kompulsif satın alma davranışı üzerindeki etkisi’ konulu çalışmalarında, boşanmış ebeveynlere sahip ergenlerin mutluluk ve kompulsif satın alma davranışı arasında olumlu bir bağ kurduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte ergenlerde akran etkisi ve ebeveyn tutumlarının kompulsif satın alma davranışını tetiklediği de görülmüştür (Roberts ve Roberts, 2012: 114).

#### 4. Oniomania

Kompulsif satın alma davranışı olarak da isimlendirilen oniomania, aniden gelen karşı konulması zor para harcama, tüketim ya da alışveriş yapma isteğidir (Ayazoğlu, Aksu, Ünübol ve Sayar, 2019: 51). Genellikle, bireyler bu isteğe karşı koyamaz ve eylemi gerçekleştirir. Sonuçta içsel, sosyal ve finansal problemlerle karşılaşır (Thomas, Menhali ve Humeidan, 2016: 357).

##### 4.1. Oniomanianın (Alışveriş Bağımlılığı) Tarihçesi

Zorlayıcı satın alma bozukluğu olarak da anılan alışveriş bağımlılığı, yaklaşık bir asır önce Alman Psikiyatrist Emil Kraepelin tarafından ortaya konulmuştur. Eugene Bleuler'dan aktaran Ayazoğlu ve diğerlerine (2019:46) göre zorlayıcı satın alma bozukluğu reaktif bir dürtü veya dürtüsel deliliktir. Oniomania davranışı ise o zamandan beri; zorlayıcı tüketim, zorlayıcı satın alma, bağımlı satın alma, satın almada kontrolsüzlük olarak isimlendirilmiştir.

Oniomania bir açıdan dürtüsel bir davranış olduğundan, kişiler satın alma güdülerine karşı koyamazlar (Baumeister, 2002: 671). Sonunda da aile ve etraftan gelen tenkitler, mali problemler, borçlanma/iflas etme gibi kritik durumlara maruz kalırlar (Türker, 2019: 3). Öyle ki oniomania üzerine önemli çalışmaları olan O'Guinn ve Faber (1989: 147) bu gidişatın intihar ile sonuçlanabileceğini vurgulamışlardır. Davranışın bu denli ciddi etki ve sonuçlarının olması araştırmacıların dikkatini çekmiş ve davranış üzerine yoğunlaşılmasını sağlamıştır (Türker, 2019: 3).

##### 4.2. Oniomanianın Sıklık ve Yaygınlığı

Kompulsif satın alma davranışı ile ilgili spesifik çalışmaların az olmasından kaynaklı olarak, sıklığı bilinmemektedir. Kuo'dan aktaran Tamam ve diğerlerine (1998:225) göre günümüzde alışveriş bir nevi boş zaman aktivitesi hâline gelmiştir. Bu durum plansız alışverişe sebep olmuş ve ihtiyaç dışı alışverişini arttırmıştır. Christenson ve arkadaşlarından aktaran Tamam ve diğerleri (1998: 225), yapılan araştırma sonucunda bozukluğun kadınlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşmış ve bozukluğun kadınlardaki oranının %80-92 arasında olduğunu belirtmişlerdir. Kompulsif satın alma davranışı üzerine yapılan bir diğer çalışmada ise satın alma davranışının, kadınlarda ve ergenlerde daha yüksek olduğu neticesine ulaşılmıştır (Yılmaz, 2019: 44). Günümüzde internet ortamının kolay ulaşılabilir ve kullanılabilir oluşu, satın alım eyleminin doğrudan ve yüz yüze iletişim ya da sosyal temas gerektirmemesi, aynı zamanda ürün teklifleri ve fiyatları konusunda sürekli geri bildirim almak kompulsif satın alma davranışının sıklığını arttırmıştır (Lejoyeux ve Weinstein, 2010: 2).

Kompulsif satın alma davranışı üzerine gerek yurt içinde gerekse yurt dışında detaylı ve sistematik çalışma sayısının az olmasından dolayı etiyojisi tam olarak ortaya konulamamıştır. Ancak

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

kompulsif satın alma davranışına eşlik eden psikopatolojiler değerlendirildiğinde etiyojisine dair genel bir çerçeve çizilebilir. (Tamam, Diler ve Özpoyraz, 1998: 226). Bireyin bulunduğu toplum içinde konumunu yükseltme ve bir gruba ait hissetme isteği oniomaniaya sebep olmaktadır. Bununla birlikte benlik saygısında yaşanan belirgin düşüşün yanında, depresyon, endişe ve kaygının olumsuz etkilerinden kurtulma güdüsü de oniomania'yı tetiklemektedir (Iqbal ve Aslam, 2016: 97).

### 4.3. Oniomanianın Klinik Özellikleri ve Tanı Ölçütleri

Oniomaniaya dair yapılan son çalışmalardan hareketle materyalizm ve oniomania arasında önemli bir ilişki bulunmuştur (Iqbal ve Aslam, 2016: 92). Dittmar (2005: 472), materyalizm ve oniomania arasındaki ilişkiden hareketle, bir bireyin materyalist değerinin onun kompulsif satın alma davranışını tahmin etmede önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Oniomania eyleminde birey alışveriş öncesi güçlü bir istek duyar ve bu isteğe karşı koyamaz. Eylem anında güçlü bir gerginlik hisseder ve eylem sonunda rahatlamayla birlikte gelen pişmanlık duygusuna kapılır. Kompulsif satın alma davranışında birey direkt olarak eylemin kendisine odaklanır. Tüm bu klinik belirtiler göz önüne alındığında, kompulsif satın alma ve bağımlılık arasında benzerlik olduğu sonucuna ulaşılabilir (Lejoyeux ve Weinstein, 2010: 2). Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde kompulsif satın alma davranışına çeşitli duygu durum bozukluklarının, bilhassa depresyonun eşlik ettiği görülmüştür (Tamam, Diler ve Özpoyraz, 1998: 227). McElroy ve diğerleri (1994: 245) yaptıkları bir çalışmada yirmi hasta incelemiş ve olguların %70'inin oniomania semptomlarından bir yıl önce, %30'unun ise oniomania semptomlarından bir yıl kadar sonra depresyon belirtileri gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Lejoyeux'dan aktaran Tamam ve diğerleri (1998: 226) 1996 ve 1997 yılında yapılan iki ayrı klinik çalışmada, depresyon tanısı almış hastaların depresyona paralel olarak yaklaşık %2 ile %30 arasında kompulsif satın alma davranışı sergilediklerini ortaya koymuşlardır.

Oniomaniaya eşlik eden duygu durum bozukluklarından bir diğeri ise; düşük benlik saygısıdır. Kuo'dan aktaran Tamam ve diğerlerine (1998: 227) göre ebeveyn ilişkisinin yeterince tatmin edici olmadığı ailelerde çocukta benlik saygısında düşüş gözlemlenmektedir. Çocukların benlik saygısındaki bu boşluğu sürekli bir şeyler alarak doldurmaya çalıştıkları ve süreğen şekilde devam eden bu satın alımın kompulsif satın alma davranışına neden olduğu ortaya konulmuştur.



## 5. Oniomania ve Psikolojik Faktörler

### 5.1. Depresyon

Kökeni Latince ‘Depressus’ kelimesine dayanan depresyon; dibe doğru çekilmiş, donuk, gamlı kederli anlamlarına gelmektedir (Basha ve Kaya, 2016: 2071). Köknel (2005: 2), depresyon kavramının Türkçe karşılığını ‘ruhen bitkinlik ve tükenmişlik hâli’ olarak ortaya koymuştur. Sharp ve Lipsky (2002: 1001) ise depresyonu; suçluluk, umutsuzluk, yalnızlık, çaresizlik, tükenmişlik gibi bir dizi olumsuz duyguya ek olarak bireyde görülen somatik bozuklukların toplamı şeklinde tanımlamaktadır.

Depresyon, DSM-5 (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) tanı kriterlerine göre incelendiğinde;

- En az iki yıl süreyle çoğu gün ya da günün büyük bir kısmında bireyin farkında olup dile getirdiği ya da etrafı tarafından gözlemlenen, kişide var olan çökkünlük durumudur.
- Aşırı yeme/ yeme isteğinde azalma, uykusuzluk çekme/ aşırı uyuma, dikkat dağınıklığı ve karar vermede güçlük, enerji düzeyinde gözle görünür bir azalma ve bitkinlik, benlik saygısında düşüş son olarak umutsuzluk duygularından en az beşinin bireyde var olması gerekmektedir.

Depresyon toplumda oldukça yaygın olmasının yanında tüm diğer hastalıkların etiyolojisi arasında dördüncü sırada yer almaktadır. 2004 yılında yapılan bir çalışmada, dünya çapında hastaları ve toplumu etkileyen önemli bir halk sağlığı sorunu olduğu ortaya konulmuştur (Üstün, Ayuso-Mateos, Chatterji, Mathers ve Murray, 2004: 386). Yumuşak ve Boz’dan aktaran Türker (2019: 22) ise depresyonun 2020 yılı itibariyle dünyada en sık görülen ikinci bozukluk olacağını ortaya koymuştur.

Depresyonun etiyolojisi incelendiğinde, temelde biyolojik faktörlerden söz edilebilir. Thapar’dan aktaran Alşen (2012: 5), depresyonun ortaya çıkış sebebinin; %40 oranında genetik faktörlere dayandığını, geri kalan yüzdesinin ise çevresel faktör kaynaklı olduğunu ileri sürmüştür. Öte yandan stresli bir yaşam diğer psikiyatrik bozukluklarla birlikte depresyonu da tetiklemektedir. Stresli yaşantılar bazı bireylerde depresyon belirtilerini açığa çıkarırken, bazı bireylerde ise depresyona yatkınlığı arttırmaktadır (Alşen, 2012: 6). Bowlby’dan aktaran Alşen’e (2012:7) göre bebeklik dönemi bağlanma stiline bireyin ileriki yaşlarına etkisi oldukça güçlüdür. Diğer yandan erken dönem bağlanma kalitesinin bireyin yaşantısının belli bir döneminde ortaya çıkan depresyon ve anksiyete ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Ebeveynlerin

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

çocuğa karşı tutumu ve aile içi ilişki, son olarak kişiler arası ilişkiler de bireyde depresyonu tetikleyici nedenler arasında görülebilmektedir (Alşen, 2012: 11).

Ayazoğlu (2019:12), oniomania ve depresyon arasındaki ilişkiyi genel çerçevede inceleyerek depresyonun; kompulsif satın alma davranışı olan bireylerde en sık görülen bozukluklardan biri olduğunu ortaya koymuştur. Mueller'dan aktaran Ayazoğlu (2019: 13) 2007 yılında yürütülen bir çalışmada kompulsif satın alma bozukluğu olan bireylerin %68'inin yaşam boyu herhangi bir duygusal bozukluk çektiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan kompulsif satın alma; bireyin psikolojik baskılarını ve birikmiş sorunları yönetmede aynı zamanda sosyal yaşamdaki eksiklik, düşük ruh hâli ve çaresizlik duygularını ötelemede bir nevi savunma mekanizması olarak kullanılmaktadır (Bani-Rshaid ve Alghraibeh, 2017: 7).

Oniomania ve depresyon arasındaki ilişki spesifik bir şekilde açık olmasa da literatürde yapılan çalışmalar ikisi arasındaki güçlü bağı ortaya koymaktadır (Thomas, Al-Menhali ve Humeidan, 2016: 357). Williams'ın (2012: 89) yaptığı araştırmada, depresyon; kompulsif satın alma davranışı akabinde gerçekleşen sosyal, finansal ve içsel problemlerin bir sonucu olabilme ihtimalinin yanı sıra, kompulsif satın alma davranışı olumsuz duygusal durum ve hassas kişiliğin bir sonucu da olabilir. Başka bir deyişle kompulsif satın alma davranışı ve depresyon arasında neden sonuç ilişkisi bağlamında değişkenlik olabileceği ortaya konulmuştur.

## 5.2. Benlik Saygısı:

Benlik kavramına dair yaklaşık bir asrı geçkin ilk araştırmalar, benlik kavramına ışık tutsa da kavramın terminolojisi ve tanımı üzerine kesin bir kavram bütünlüğü bulunmamaktadır (Tukuş, 2010:14). Benlik kavramı psikanalitik kuram bakımından incelendiğinde tüm id, ego, süperegö kavramlarını karşılamaktadır (Altıntaş ve Gültekin, 2014: 4). Analitik kuram çerçevesinde bakıldığında, ego bilinç ile; *benlik* ise kişiliğin bilinçdışı boyutu ile ilişkilendirilmiş ve doğuştan itibaren var olduğu savunulmuştur (Altıntaş ve Gültekin, 2014: 23). Karen Horney'den aktaran İnanç ve diğerleri (2017: 91-93), benlik kavramını bireyin istek, kontrol ve karar mercii olarak tanımlamışlardır. Benliğin yanında özellikle "gerçek benlik" kavramına vurgu yapılmış ve bireyin gerçek benliğinin gelişimi desteklenmiştir. Gerçek benliğin sağlıklı gelişimi, bireyin karar verebilme ve verdiği kararın sorumluluğunu alabilme becerisini geliştirirken; gerçek benlikteki bozulma kişinin kendine yabancılaşmasına sebep olur, benliğinden uzaklaşan birey ya yönetilir ya da aşırı baskın olmaya çalışarak gerçek benlikten bir parça daha uzaklaşır. Erikson'dan aktaran Tukuş (2010: 15),

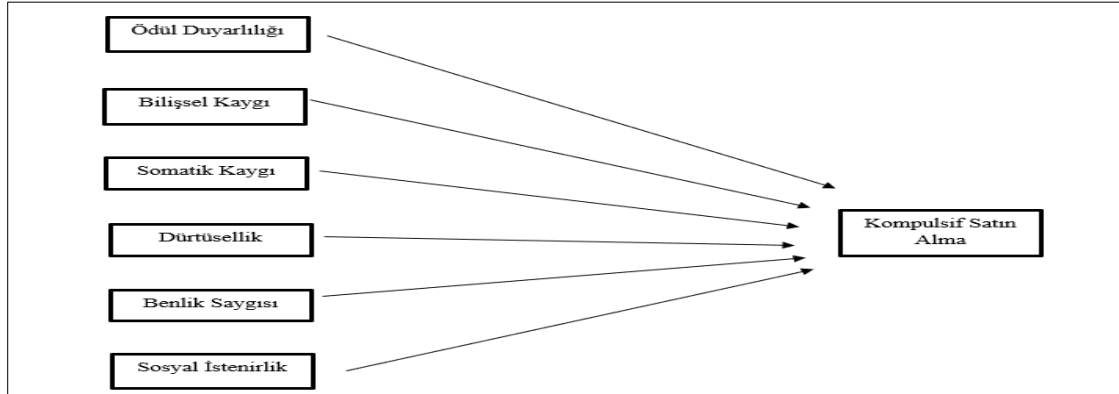
... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

benlik kavramının, gelişim dönemindeki kritik evrelerin her birinde ayrı ayrı şekillendiğini ve her bir dönemin birbirine katkı sağlayarak ilerlediğini belirtmiştir.

Benlik saygısı bireyin kendini değerlendirmesi ile bağlantılı bir terimdir. Benlik saygısı mental ve sosyal iyi oluşu olumlu etkiler çünkü benlik saygısı yüksek birey kendi kapasitesini ve beklentilerini yüksek tutar. Olumlu benlik saygısı yalnızca mental iyi oluşa katkıda bulunmakla kalmaz aynı zamanda fiziksel sağlık ve pozitif sosyal yaşantı için de artı sunar. Bunun aksi şekilde düşük benlik saygısı ise düşük sosyal uyum, depresyon, yeme bozuklukları, anksiyete, şiddet ve bağımlılık davranışlarını tetikler. (Mann, Hosman, Schaalma ve Vries, 2004: 357-358).

Oniomania ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, Kuo'dan aktaran Tamam ve diğerleri (1998: 227), çocuk ile anne- baba arasındaki ilişkinin eksik veya doyurucu olmadığı ailelerde, çocukta benlik saygısında düşüş gözlemlendiğini ortaya koymuşlardır. Sonuçta çocuk bu eksikliğin yarattığı boşluğu doldurmak ve benlik saygısını arttırmak adına sürekli bir şeyler alır. Artarak devam eden bu satın alım akabinde kompulsif satın alma davranışına dönüşebilir. Kompulsif satın alma davranışı sergileyen bireyler incelendiğinde belli bir kesiminde de benlik kaygısı olduğu ve temelde bu kaygıyı azaltmak, toplumda kabul görmek amacıyla satın alma davranışı sergiledikleri ortaya konulmuştur (Okutan, Bora ve Altunışık, 2013: 122). Nitekim Şekil 1'de görülen Davenport ve diğerlerinin (2012: 478) yaptıkları araştırmaya ait veriler de bu yönde açık kanıt oluşturmaktadır.

### Şekil 1. Kompulsif Satın Almanın Test Edilmiş Modelini Gösteren Yol Diyagramı



Şekilden de görüldüğü üzere düşük benlik saygısı, kompulsif satın alma davranışının sebepleri arasında görülmüştür. Böylece, oniomania ve benlik saygısı arasında doğrudan bağlantı olduğunu ifade etmek yanlış bir genelleme olmayacaktır.

**6. Sonuç**

Bu çalışmada, oniomania (alışveriş bağımlılığı) kavramı detaylı bir şekilde ele alınmış ve kavram ergenlik dönemi çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın özünde, kontrolsüz ve ihtiyaç dışı satın alımla depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin yordanması hedeflenmiştir.

Alışveriş, günlük hayatın temel eylemlerindendir. Ancak alışveriş davranışı kompulsif (irade dışı) hâle geldiğinde, bireyde duygusal ve maddi zarara yol açabilmektedir. Erken çocukluk dönemi yaşantıları, olumsuz ebeveyn tutumları, aynı zamanda gözlemleyerek öğrenme olarak da anılan sosyal aktarım ve bireyin olumsuz duygu durumlarından kaçışı gibi faktörler oniomania davranışının tetikleyicileri arasında değerlendirilebilir. Bununla birlikte oniomaniaya eşlik eden psikolojik bozukluklar incelendiğinde, özellikle yapılan birkaç araştırmada oniomanianın depresyon ile ilişkisinin olabileceği vurgulanmıştır. Diğer yandan literatür incelendiğinde, bireyin toplumda kabul görmek ve benlik saygısını artırmak amacıyla kontrolsüz tüketime yöneldiği, sonuçta hızla artan tüketim eyleminin, dürtüsel davranışlar arasında değerlendirilen kompulsif satın alma davranışına sebep olabileceği görülmüştür.

Alışveriş, günümüz toplumunun önde gelen eylemleri arasında olmakla birlikte; teknolojiye yaşanan gelişmeler, alışverişi daha kolay ve erişilebilir hâle getirmiştir. Toplumun kontrolsüz ve bilinçsiz tüketim eylemi göz önüne alındığında, "kompulsif satın alım" kavramının incelenmesi ve davranışa eşlik eden psikolojik semptomların ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Diğer yandan oniomania kavramına ilişkin literatürde var olan sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde, kompulsif satın alma davranışının depresyon ve benlik saygısı değişkenleriyle bir arada incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Oniomania, benlik saygısı ve depresyon kavramları arasındaki ilişkilerin bir arada incelendiği bu çalışmayla literatüre katkı sağlanarak farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

**Kaynakça**

Alparslan, A. H. (2012). Ergen Ruh Sağlığı ve Spor. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 13(3), 181-185.

Alşen, S. (2012). Çocuklar İçin Depresyon Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formunun Türkçe Uyarlanmasının Türk Populasyonundaki Ergenlerde Psikometrik Özellikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Uzmanlık Tezi*. İzmir.

Altıntaş, E., ve Gültekin, M. (2004). Psikolojik Danışma Kuramları. (s. 1-23). Ankara: Nobel Yayınları.

Amerikan Psikiyatri Birliği (Köroğlu E., Çev.) (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5)*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

- Ayazoğlu, B. A. (2019). Anadolu Bölgesi'nde Alışveriş Bağımlılığı ile Psikolojik Semptomlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Ayazoğlu, B. A., Aksu, M., Ünübol, H., ve Sayar, G. H. (2019). Alışveriş Bağımlılığı. *Etkileşim Dergisi*, 2(4), 44-64.
- Bani-Rshaid, A. M., ve Alghraibeh, A. M. (2017). Relationship between Compulsive Buying and Depressive Symptoms among Males and Females. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 1-9.
- Basha, E., ve Kaya, M. (2016). Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS): The Study of Validity and Reliability. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2701-2705.
- Baumeister, R. F. (2002). Yielding to temptation: Self-Control Failure, İmpulsive Purchasing, and Consumer Behavior. *Journal Of Consumer Research*, 28(4), 670- 676.
- Christenson, G., Faber, R., Zwaan, M. D., Raymond, N. C., Specker, S. M., Ekern, M. D., . . . Eckert, E. D. (1994). Compulsive Buying: Descriptive Characteristics and Psychiatric Comorbidity. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 55(1), 5-11.
- Cloutier, R. (1994). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar (O. Bekir, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*(2), 875-904.
- Çutuk, Z. A. (2017). Ergenlik Döneminde Depresyon, Kaygı ve Stres. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 109-137.
- Davenport, K., Houston, J. E., ve Griffiths, M. D. (2012). Excessive Eating and Compulsive Buying Behaviours in Women: An Empirical Pilot Study Examining Reward Sensitivity, Anxiety, Impulsivity, Self-Esteem and Social Desirability. *Ment Health Addiction*(10), 474-489.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Adölesan Sağlığı* 2, (s. 19-21). İstanbul.
- Dittmar, H. (2005). Compulsive Buying – A Growing Concern? An Examination of Gender, Age, and Endorsement of Materialistic Values as Predictors. *British Journal of Psychology*, 96(4), 467-491.
- Ertem, Ü., ve Yazıcı, S. (2006). Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon. *Aile ve Toplum*, 3(9), 7-12.
- Iqbal, N., ve Aslam, N. (2016). Materialism, Depression, and Compulsive Buying among University Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 91-102.
- Işık, Ş. (2016). *Eğitim Psikolojisi* (s. 162-165). içinde Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Köknel, Ö. (2005). *Ruhsal Çöküntü: Depresyon*. İstanbul: Altın Kitap Yayınevi.
- Kuo, H. (1996). Compulsive Buying Widespread among College- Age Consumers. *The Baylor Lariat*, 102(1), 1-2.
- Lejoyeux, M., ve Weinstein, A. (2010). Compulsive Buying. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 1-6.
- Lejoyeux, M., Ades, J., Tassain, V., ve Solomon, J. (1996). Phenomenology and Psychopathology of Uncontrolled Buying. *American Journal of Psychiatry*, 12(153), 1524-1529.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Lejoyeux, M., Tassain, V., Solomon, J., ve Adès, J. (1997). Study of Compulsive Buying in Depressed Patients. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 58(4), 169-173.
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., ve Vries, N. K. (2004). Self-Esteem in a Broad-Spectrum Approach for Mental Health Promotion. *Health Education Research*, 4(19), 357-372.
- McElroy, S. L., Keck, P. E., Pope, H. G., Smith, J. M., ve Strakowski, S. M. (1994). Compulsive Buying: a Report of 20 Cases. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 55(6), 242-248.
- Mueller, A., E.Mitchell, J., Mertens, C., Mueller, U., Silbermann, A., Burgard, M., ve Zwaan, M. (2007). Comparison of Treatment Seeking Compulsive Buyers in Germany and the United States. *Behaviour Research and Therapy*, 45(7), 1629-1638.
- Odabaşı. (2006). *Tüketim Kültürü*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- O'Gunn, T. C., ve Faber, R. J. (1989). Compulsive Buying: A Phenomenological Exploration. *Journal of Consumer Research*, 2(16), 147-157.
- Okutan, S., Bora, B., ve Altunışık, R. (2013). Keşifsel Satın Alma Eğilimleri ve Bu Eğilimlerin Plansız, Kompulsif ve Hedonik Satın Alma Tarzlarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(3), 117-136.
- Öztürk, O. (1985). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevi.
- Roberts, J. A., ve Roberts, C. (2012). Stress, Gender And Compulsive Buying Among Early Adolescent. *Young Consumers*, 2(13), 113-123.
- Roberts, J. A., Manolis, C., ve Tanner, J. F. (2006). Adolescent Autonomy and the Impact of Family Structure on Materialism and Compulsive Buying. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(4), 301-314.
- Sharp, L. K., ve Lipsky, M. S. (2002). Screening for Depression Across the Lifespan: a Review of Measures for Use in Primary Care Settings. *American Family Physician*, 66(6), 1001-1008.
- Sussman, S., Lisha, N., ve Griffiths, M. (2011). Prevalence of the Addictions: A Problem of the Majority or the. *Eval Health Prof.*, 34(1), 3-56.
- Tamam, L., Diler, R., ve Özpoyraz, N. (1998). Kompulsif Satın Alma: Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(3), 224-230.
- Thapar, A., ve McGuffin, P. (1996). Genetic Influences on Life Events in Childhood. *Psychological Medicine*, 26(4), 813-820.
- Thomas, J., SalwaAl-Menhali, ve Humeidan, M. (2016). Compulsive Buying and Depressive Symptoms Among Female Citizens of the United Arab Emirates. *Elsevier*, 357-360.
- Tukuş, L. (2010). Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği Kısa Formu Türkçe Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Tez Çalışması*. Kocaeli.
- Tunç, Z., ve Kolburan, Z. G. (2019). Ergenlik Döneminde Benlik Saygısı ile Sigara Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 5(1), 55-70.
- Türker, Y. B. (2019, Ocak). Parayla Saadet Olur Mu?: Kompulsif Çevrimiçi Satın Alma Davranışlarıyla İlgili Değişkenlerinin İncelenmesi ve Bergen Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması . *Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Üstün, T. B., Ayuso-Mateos, J. L., Chatterji, S., Mathers, C., ve Murray, C. J. (2004). Global Burden of Depressive Disorders In The Year 2000. *British Journal Of Psychiatry*, 386-392.

Williams, A. D. (2012). Evaluation of the Mood Repair Hypothesis of Compulsive Buying. *Open Journal of Psychiatry*, 2, 83-90.

Yerlikaya, E. E., ve İnanç, B. Y. (2017). *Kişilik Kuramları* (s. 91-109). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, Ş. (2019). Karadeniz Bölgesi'nde Alışveriş Bağımlılığı Olan Bireylerin Psikolojik Semptomları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.

Yumuşak, S., ve Boz, H. (2013). Konaklama İşletmelerinde Çalışanların Mevsimsel Duygudurum Düzeylerinin Etkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 371-394.

**Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek kişi ya da finansal ilişki yoktur, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**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.

**Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**BİREYLERİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE ROMANTİK KISKANÇLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ****Necip KAPLAN\*****Dr. Öğr. Üyesi Hande TASA\*\*****ÖZET**

Bu araştırma, üniversite eğitimi gören bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik kıskançlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, çalışmaya gönüllü olarak katılan 402 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan Sosyodemografik Bilgi Formu, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) ve Romantik Kıskançlık Ölçeği (RKÖ) aracılığı ile veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin gelenekselci tutum puanları ile romantik kıskançlık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, yaşanan ilişkinin türü, yaşanan ilişkinin devam etme süresi ve ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin romantik kıskançlık düzeylerinin de yaş, yaşanan ilişkinin türü ve yaşanan ilişkinin süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Kıskançlık

**THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUALS'S ATTITUDES TOWARDS GENDER ROLES AND THEIR ROMANTIC JEALOUSY****ABSTRACT**

This study was carried out to examine the relationship between the attitudes of university students towards gender roles and their romantic jealousy. In addition, the research also examined whether the participants' attitudes towards gender roles and romantic jealousy levels differ according to some demographic variables. The sample of the research consists of 402 university students who voluntarily participated in the research. Data were collected from the participants through the Sociodemographic Information Form, the Gender Roles Attitude Scale (TCRTÖ), and the Romantic Jealousy Scale (RCS). According to the findings, there is a positive and significant correlation between the student's traditionalist attitudes towards gender roles and their romantic jealousy scores. In addition, students' attitudes towards gender roles differ according to gender, age, type of relationship, duration of relationship and income level of their families. It was observed that the romantic jealousy levels of the students also differed according to age, type of relationship and duration of the relationship. The findings were discussed in the light of the relevant literature.

**Keywords:** Gender, Gender Roles, Jealousy

\* İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, necipkaplan@stu.aydin.edu.tr Orcid: 0000-0001-5081-1838

\*\* İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, handetasa@aydin.edu.tr Orcid: 0000-0001-7543-1217

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı: 678-691

Makale Geliş Tarihi: 24.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 18.05.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

## 1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze şairler, oyun yazarları ve romancılar kıskançlığın deneyimi, nedenleri ve sonuçları hakkında zengin betimlemeler üretmişlerdir. Örneğin kıskançlığın en iyi bilinen betimlemelerinden bazıları Shakespeare'in Othello'sunda (1604: 150) yer almaktadır ("Onlar asla sebepleri için kıskanmazlar, kıskandıkları için kıskanırlar. Kendini dölleyip, kendini doğuran bir canavardır kıskançlık."). Bunun yanında beşeri ve sosyal bilimlerdeki çeşitli düşünürler kıskançlığı daha iyi anlamaya çalışmışlardır. Bunlara filozoflar (örn. Spinoza, 1979), sosyologlar (örn. Wagner, 1976), psikanalistler (örn. Klein, 1957), gelişim psikologları (örn. Vollmer, 1946), hümanist psikologlar (örn. Mazur, 1973), kişilik psikologları (örn. Bringle, 1981), antropologlar (örn. Hupka, 1981) ve sosyal psikologlar (örn. White, 1981) dâhil olmuşlardır (Pines ve Aronson, 1983: 109).

Kıskançlığın nasıl algılandığı ve deneyimlendiğine ilişkin düşünceler, Batı toplumlarının tarihi boyunca da defalarca değişmiştir. Bir zamanlar bireysel ve toplumsal değerlerin ifade edilmesinde ve sürdürülmesinde rol oynayan bir tutku olarak düşünülen kıskançlık, sadakatsizliğe karşı onaylanmış bir tepkiden ziyade kişisel bir patoloji olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Mullen, 1991: 593). Kıskançlığa ilişkin bu düşünce farklılıkları tanımlarda da çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Örneğin Pines (1998: 2) kıskançlığı, bireyin kendisi için önemli olan bir ilişkinin, dış kaynaklı bir tehditle birlikte zarar görmesi veya kaybetme korkusuna yönelik verdiği karmaşık bir duygusal tepki olarak nitelendirmiştir. Buunk ve Bringle (1987: 124) ise kıskançlığı, kişinin sürmekte olan veya daha önceden var olan bir ilişkisindeki partneri ile üçüncü bir şahsın ilişkisinden kaynaklanan, olumsuz bir duygusal tepki olarak tanımlamıştır. DeSteno ve Salovey'in (1996: 921) kıskançlık tanımında ise, önemsenen bir kişiyle kurulan ilişkinin bitmesi veya bitme tehlikesi göstermesi sonucu ortaya çıkan öfke, mutsuzluk ve korku duygularıyla kendini gösteren, sapkın bir duygu durumu olduğu vurgusu vardır. Görüldüğü üzere literatürde kıskançlıkla ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır. Ancak bu tanımlarda ortak olan, kişinin değer verdiği ilişkisinde üçüncü bir kişiden kaynaklanan bir tehdit algılamasıdır (Sümer, 2017: 11).

Kimi araştırmacılar tarafından olumsuz bir duygu olarak adlandırılan kıskançlık, kimi araştırmacılar tarafından da olumlu bir duygu olarak değerlendirilmiştir. Kişilik yapısının, ait olunan kültürel değer yargılarının, deneyimlenen romantik ilişkiyle ilgili özelliklerin buradaki önemli noktalar olduğu düşünülmektedir (Pines, 1998). Zira kıskançlık duygusu normal bir düzeyde yaşandığında ilişkinin canlanmasına, ilişki için çaba sarf edilmesine ve partnerlerin birbirlerine olan duygularının güçlenmesine sebep olabilmektedir (Harris ve Darby, 2010: 547). Öte yandan romantik ilişkilerdeki kıskançlık, ilişkilerin yıkımı, şiddet, intihar, cinayet, evlilik sorunları ve depresyon gibi çok çeşitli davranışların ortaya çıkması ile ilişkili olabilmektedir (Pines ve Aronson, 1983: 108).

Romantik ilişkilerde sıkça yaşanabilen kıskançlığın farklı sebepleri bulunmaktadır. Kimi bireye göre kıskançlık aşk ile bağlantılı bir şekilde yaşanırken, kimilerine göre düşük özgüvenden ötürü, kimilerine göreyse kaybetme korkusuyla bağlantılı bir şekilde yaşanmaktadır (Greenberg ve Pyszczynski, 1985: 468). Bu sebeptendir ki kıskançlık çok yönlü bir duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler dizisi şeklinde kavramsallaştırılmaktadır (Guerrero vd., 2005: 233).

Literatürde genel olarak kıskançlığın bireysel, durumsal ve ilişkisel değişkenlerle arasındaki ilişki incelenmiştir (Demirtaş 2004: 45). Cinsiyet (Pines ve Friedman, 1998), yaş (Mathes vd., 1982), kendine saygı (Mathes ve Severa, 1981) gibi kavramlar, kıskançlığın bireysel değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda ele alınmış kavramlardır. İlişkisel doyum (Andersen ve Eloy, 1995), ilişkinin süresi (Buunk, 1980) ve ilişkinin türü (Guerrero vd., 1993) kıskançlığın ilişkisel değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara örnektir. Kıskançlığın durumsal değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda ise

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

kültür (Bryson, 1991) ve rakibin özellikleri (Buunk, 1982) ele alınan kavramlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ise kıskançlık ile ilişkili olduğu düşünülen toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar ele alındığından, burada ilgili kavramın detaylı tanımlarına yer verilmesi uygun bulunmuştur.

Toplumsal cinsiyet kavramı, kadının ve erkeğin toplum içindeki rollerini, sorumluluklarını, konumlarını ve ilişkilerini belirten; yaşanan zamana, coğrafyaya ve kültüre göre değişen bir kavramdır (Kahraman, 2010: 30). Toplumsal cinsiyet rolü ise bireyin kendisini oğlan çocuk/erkek ya da kız çocuk/kadın olarak göstermek için davranışlarını ve söylemlerini etkileyen şeylerin tümü olarak ifade edilebilir (TODAP, 2017: 16). Bebeklerin kız ya da erkek olma durumlarına göre mavi veya pembe renkli nüfus kimliği verilmesiyle başlayan toplumsal cinsiyet rolleri dağılımı; aile hayatında, sosyal ilişkilerde, eğitim ve meslek yaşamında da varlığını göstermektedir (Dökmen, 2012; akt. Uçar vd., 2017: 97).

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ise kadın ve erkeklerin psikolojik özelliklerinin karakteristik olduğuna dair geleneksel inançlardan oluşan, bununla birlikte kadınlarla erkeklerin sergileyecekleri davranışlara ilişkin beklentileri belirleyen bir kavramdır. Örnek olarak; kadınlardan aile alanında feminen özellikler (örneğin; şefkat, bakım, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık) sergilemesi beklenirken, erkeklerin çalışma alanında maskülen özellikler (örneğin; saldırganlık, kararlılık, bağımsızlık) sergilemesi önemli olarak görülmektedir (Powell ve Greenhaus, 2010: 1012).

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin her bireyin farklı tutumları olabilmektedir. Bu tutumlar eşitlikçi ve geleneksel tutum olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eşitlikçi tutumda kadınlarla erkeklerin rolleri aile ve evlilik hayatında, sosyal ve mesleki yaşamda eşit bir şekilde bölüşülür. Geleneksel tutumda ise kadınlardan ev işlerinden ve çocukların bakımından sorumlu olmaları beklenirken kamusal alanda statü olarak erkekte daha düşük seviyede olması beklenmektedir (Zeyneloğlu, 2008: 3).

Doğumları itibarıyla çocuklar, buldukları kültür ve toplumun normlarına ait toplumsal cinsiyet kalıplarını benimsemeye başlamaktadırlar ve bu duruma uygun bir şekilde davranmaları için baskıya maruz bırakılmaktadırlar (Güvenç ve Aktaş, 2006: 46). Bireyler bahsedilen toplumsal cinsiyet rollerini ilk olarak ailesindeki kişileri gözlemleyerek öğrenmeye başlarlar ve sosyalleşme süreci içerisinde de toplumsal cinsiyet rolleri içindeki kalıpyargıları öğrenmeye devam ederler (Ataman, 2009: 10). Kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri bu yollarla şekillenmektedir. Kadınlarla erkeklerin sergiledikleri bu farklı tutumlar ergenlik çağında yükselişe geçerken üniversite yıllarında kendisini iyice gösterir hale gelmektedir (Çıtak, 2008: 6).

Hem kıskançlık hem de toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yapılan pek çok çalışma bulunmasına rağmen, bu iki kavramın birbiri ile ilişkisine yönelik bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Oysaki romantik ilişkiler bağlamında bu kavramların ayrı ayrı etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaya dayanak sağlayan düşünce, bireylerin romantik ilişkilerini etkileyen toplumsal cinsiyet rolleri ve romantik kıskançlıklarının birbiri ile ilişkili olabileceğidir. Bu sebeple araştırmada bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu araştırmanın literatüre bu bakımdan katkı sunması planlanmaktadır. Ülkemizde son dönemlerde artan kadın cinayetlerinde önemli etkenlerden birinin romantik kıskançlık olduğu görülmektedir. Bu kavram ile ilişkili olduğu düşünülen toplumsal cinsiyet rollerine yönelik araştırmalardan elde edilecek bulguların, yaşanan sorunların daha iyi anlaşılmasında ve çözümünde de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçların, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığını önleme yönünde geliştirilen politikaların desteklenmesi ve geliştirilmesinde de faydalı olacağına inanılmaktadır.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen, bireylerin romantik kıskançlıkları ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmadır.

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da 2022 yılının Ocak ve Şubat aylarında devlet ve vakıf üniversitelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 402 Üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Katılımcıların %74.1'ini kadın öğrenciler oluştururken %25.9'unu erkek öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemin yaş uzamı 18-43, yaş ortalaması 24,094 ve standart sapması ise 4.49'dur. Araştırmaya katılım gönüllük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmış olan veriler, öğrencilere yönelik Sosyodemografik Bilgi Formu, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği ve Romantik Kıskançlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

#### 2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Sosyodemografik bilgi formunda, katılımcıların; cinsiyetleri, yaşları, sınıfları, eğitim gördükleri bölümler, ailelerinin gelir düzeyleri, yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer, romantik ilişki durumları, romantik ilişkilerinin devam etme süresi ve şu ana kadar yaşadıkları romantik ilişki sayılarına ilişkin sorular yer almaktadır.

#### 2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği

Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği, Zeyneloğlu (2008) tarafından bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 38 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Eşitlikçi cinsiyet rolü, kadın cinsiyet rolü, evlilikte cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü ve erkek cinsiyet rolü ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. Puanlama sistemine göre bir katılımcı ölçekten en fazla 190 puan alabilirken en düşük 38 puan alabilmektedir. Alınan puanın yüksek olması katılımcının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bir tutum sergilediğini gösterirken düşük bir puan ise katılımcının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bir tutum sergilediğini göstermektedir. Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011)

#### 2.3.3. Romantik Kıskançlık Ölçeği

Romantik Kıskançlık Ölçeği, Pines ve Aronson (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte kıskançlığın çeşitli boyutlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Toplamda 5 alt ölçekten oluşan ölçek toplam 129 soru içermektedir. RKÖ, 7 dereceli likert türü bir ölçektir ve maddeler 1 (hiç katılmıyorum) ile 7 (tamamen katılmıyorum) arasında derecelendirilmiştir. Demirtaş (2004), ölçeğin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Romantik Kıskançlık Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.92 ve iki yarı güvenilirliği ise 0.72 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve bu değer 0.97 olarak hesaplanmıştır (Demirtaş, 2004)

**2.4. Verilerin Değerlendirilmesi**

Veriler toplanmadan önce ilk olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 11.11.2021-30249 tarih ve sayılı kararı ile Etik Kurul İzni alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Program for Social Sciences-SPSS for Windows, 22.0) aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmada frekans analizi, tanımlayıcı istatistikler, ikili gruplar için bağımsız t-testi, anova- wilks lambda ve korelasyon analizi analizleri yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak alınmıştır.

**3. BULGULAR****Tablo 1: Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılım**

Sosyo-demografik Özelliklere Göre Dağılım	f	%	Geçerli %	Birikimli %
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	290	76.5	76.5	76.5
Erkek	89	23.5	23.5	100
Toplam	379	100	100	
<b>Sınıf</b>				
Lisans	269	71.0	71.0	71.0
Y.Lisans/Doktora	110	29.0	29.0	100
Toplam	379	100	100	
<b>Yaşamın Büyük Çoğunluğunun Geçirildiği Yer</b>				
Köy	5	1.3	1.3	1.3
Kasaba	9	2.4	2.4	3.7
Şehir	132	34.8	34.8	38.5
Büyük Şehir	233	61.5	61.5	100
Toplam	379	100	100	
<b>Ailenin Gelir Düzeyi</b>				
0-4000 TL	73	19.3	19.3	19.3
4001 TL- 8000 TL	151	39.8	39.8	59.1
8001 TL- 12000 TL	87	23.0	23.0	82.1
12001 TL ve üstü	68	17.9	17.9	100
Toplam	379	100	100	
<b>İlişki Durumunun Varlığı</b>				
Var	206	54.4	54.4	54.4
Yok	173	45.6	45.6	100
Toplam	379	100	100	
<b>İlişkinin Türü</b>				
Flört/Sevgili	165	43.5	80.1	80.1
Nişanlı/Evli	41	10.8	19.9	84.5
Toplam	206	54.4	100	100
<b>İlişkinin Süresi</b>				
1-11 ay	57	15.0	27.7	27.7
1-3 yıl	60	15.8	29.1	56.8
3-5 yıl	34	9.0	16.5	73.3
5 yıl ve üzeri	55	14.5	26.7	100
Toplam	206	54.4	100	
<b>Yaşanılan Romantik İlişki Sayısı</b>				
0	37	9.8	9.8	9.8
1-3	258	68.1	68.1	77.8
4-6	61	16.1	16.1	93.9
7-9	9	2.4	2.4	96.3
10 ve üzeri	14	3.7	3.7	100



...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)			
Toplam		379	100	100

402 katılımcıdan toplanan anketlerden eksik ve hatalı doldurulan veriler çıkartıldıktan sonra 379 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer, ailelerinin gelir düzeyleri, ilişki durumları, ilişki türleri, ilişkilerinin süresi şu ana kadar yaşadıkları toplam romantik ilişki sayısını incelemek için yapılan frekans analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların %76.5’u (N=290) kadın, %23.5’i (N=89) ise erkektir. Katılımcılardan %54.4’ünün (N=206) romantik bir ilişkiye sahip olduğu görülürken %45.6’sının (N=173) romantik bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Romantik ilişkisi olan kişilerden %43.5’inin (N=165) ilişki türü Flört/Sevgili iken %10.8’inin (N=41) ilişki türünün Nişanlı/Evli olduğu görülmektedir.

**Tablo 2: Yaş ve Ölçek Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	N	Aralık	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	ss	Basıklık	Çarpıklık
Yaş	379	25	18	43	24.05	4.43	1.955	1.341
TCRTÖ	379	59	131	190	173.13	14.11	.014	-.902
RKÖ	379	535	185	720	459.47	104.38	-.512	-.155

Katılımcıların yaş ve ölçek puanlarına ilişkin dağılımını görmek için betimleyici analizler Tablo 2’de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların yaşlarının 18-43 arasında değiştiği yaş ortalamasının  $\bar{x}= 24.053$  standart sapmasının  $ss= 4.4260$  olduğu görülmüştür. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin toplam puan ortalaması  $\bar{x}= 173.1266$ , standart sapması  $ss= 14.10729$  olarak bulunmuştur. Katılımcıların Romantik Kıskançlık Ölçeği puan ortalamasının ise  $\bar{x}= 459.4670$ , standart sapmasının  $ss= 104.37735$  olduğu görülmüştür.

**Tablo 3: Değişkenlere Göre T Testi Sonuçları**

	N	Ort.	SS	t	df	p
TCRTÖ	<b>Cinsiyet</b>			7.742	377	.000
	Kadın	290	4.63			
	Erkek	89	4.31	.44		
	<b>İlişki Türü</b>			3.027	204	.003
Flört/Sevgili	165	4.60	.36			
Sözlü/Nişanlı/Evli	41	4.40	.42			
RKÖ	<b>Cinsiyet</b>			-.096	377	.924
	Kadın	290	3.56			
	Erkek	89	3.57	.87		
	<b>İlişki Türü</b>			-2.462	204	.015
Flört/Sevgili	165	3.51	.80			
Sözlü/Nişanlı/Evli	41	3.86	.88			

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ile Romantik Kıskançlık Ölçeği puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem T-test analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği toplam puanının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür,  $t(377)= 7.742$ ,  $p < .05$ ,  $d=0.85$ . Buna göre kız öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği toplam puanları ( $\bar{X}= 4.63$ ,  $ss=.31240$ ), erkek öğrencilerden ( $\bar{X}= 4.31$ ,  $ss= .44$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Böylelikle kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumunda daha eşitlikçi olduğu gözlemlenmiştir.

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

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği toplam puanının ve Romantik Kıskançlık Ölçeği toplam puanının ilişki türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği toplam puanı için,  $t(204) = 3.027$ ,  $p < .05$ ,  $d = 0.50$ . Buna göre ilişki türü Flört/Sevgili olan kişilerin toplam puanları ( $\bar{X} = 4.60$ ,  $ss = .36$ ), ilişki türü Nişanlı/Evli olan kişilerin ( $\bar{X} = 4.40$ ,  $ss = .42$ ) toplam puanlarından daha yüksektir. Böylelikle ilişki türü Flört/Sevgili olan kişilerin toplumsal cinsiyet rollerini tutumunda daha eşitlikçi olduğu söylenebilir. Romantik Kıskançlık Ölçeği için,  $t(204) = -2.462$ ,  $p < .05$ ,  $d = 0.41$ . Buna göre ilişki türü Flört/Sevgili olan kişilerin toplam puanları ( $\bar{X} = 3.51$ ,  $ss = .80$ ), ilişki türü Nişanlı/Evli olan kişilerin ( $\bar{X} = 3.86$ ,  $ss = .88$ ) toplam puanlarından daha düşüktür. Böylelikle ilişki türü Nişanlı/Evli olan kişilerin romantik kıskançlık düzeyinin ilişki türü Flört/Sevgili olan kişilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Romantik Kıskançlık Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Bunun yanında; katılımcıların sınıf durumlarına ve ilişki durumlarına göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ve Romantik Kıskançlık Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı da görülmüştür ( $p > .05$ ).

Tablo 4: Değişkenlere Göre Ölçeklerle İlişkili Anova Testi Sonuçları

Değişken	Ölçek	$\bar{X}$	SS	F	p
Gelir Düzeyine Göre 0- 4000 TL	TCRTÖ	4.46	.40	3.070	.028
		8001 TL- 12000 TL	4.63		
İlişki Süresine Göre 3-5 yıl	TCRTÖ	4.68	.28	3.902	.010
		5 yıl ve üzeri	4.45		
İlişki Süresine Göre 1-3 yıl	RKÖ	3.30	.86	4.358	.005
		5 yıl ve üzeri	3.83		

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda gelir düzeyine göre ve ilişki süresine göre toplumsal cinsiyet rollerini tutumunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Gelir düzeyine göre katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerini tutumunun farklılaştığı görülmüştür  $F(3, 375) = 3.070$ ,  $p < .001$ . Hangi grupların anlamlı biçimde farklılaştığını incelemek için yapılan post hoc ikili karşılaştırmalar sonucunda, ailesi 0- 4000 TL gelire sahip olan bireylerin ( $\bar{X} = 4.46$ ,  $SS = .40$ ), ailesi 8001 TL- 12000 TL gelire sahip olan bireylere ( $\bar{X} = 4.63$ ,  $SS = .30$ ) göre daha düşük puan aldığı görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). İlişki süresine göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür  $F(3, 202) = 3.902$ ,  $p < .001$ . Hangi grupların anlamlı biçimde farklılaştığını incelemek için yapılan post hoc ikili karşılaştırmalar sonucunda, ilişki süresi 3-5 yıl olan bireylerin ( $\bar{X} = 4.68$ ,  $SS = .28$ ), ilişki süresi 5 yıl ve üzeri olan bireylere ( $\bar{X} = 4.45$ ,  $SS = .42$ ) göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Katılımcıların yaşadıkları ilişki sayısına göre ve yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdikleri yere göre toplumsal cinsiyet rollerini tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0.05$ ).

Uygulanan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre ilişki süresine göre romantik kıskançlık düzeyinde bir farklılaşma gözlemlenmiştir,  $F(3, 202) = 4.358$ ,  $p < .001$ . Hangi grupların anlamlı biçimde farklılaştığını incelemek için yapılan post hoc ikili karşılaştırmalar sonucunda, ilişki süresi 1-3 yıl olan bireylerin ( $\bar{X} = 3.30$ ,  $SS = .86$ ), ilişki süresi 5 yıl ve üzeri olan bireylere ( $\bar{X} = 3.83$ ,  $SS = .85$ ) göre daha düşük puan aldığı görülmüştür. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine göre, yaşadıkları ilişki sayısına göre ve yaşamın büyük çoğunluğunu geçirdikleri yere göre Romantik Kıskançlık Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0.05$ ).

Tablo 5: Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Tablosu

		TCRTÖ	RKÖ	Yaş
TCRTÖ	r	1		
	p			
	N	379		
RKÖ	r	-.218**	1	
	p	.000		
	N	379	379	
Yaş	R	-.175**	.125*	1
	p	.001	.015	
	N	379	379	

Uygulanan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda TCRTÖ ile RKÖ arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır,  $r(379) = -.218$ ,  $p < .01$ . Buna göre, katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutumları arttıkça romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeyleri azalmaktadır. Katılımcıların yaşı ile TCRTÖ arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır  $r(379) = -.175$ ,  $p < .01$ . Katılımcıların yaşı arttıkça, TCRTÖ puanları azalmaktadır. Ayrıca katılımcıların yaşı ile RKÖ arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür,  $r(379) = .125$ ,  $p < .01$ . Buna göre katılımcıların yaşı arttıkça romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir.

#### 4. TARTIŞMA

Araştırmada görüldüğü üzere bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile romantik kıskançlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrenciler toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında gelenekselci bir tutuma sahip oldukça romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde artmaktadır. Hansen (1982: 513-514), geleneksel cinsiyet rolü yönelimleri ile birlikte bireylerde bağımlılık ve bireysel yetersizlik gibi duyguların açığa çıktığını ve bu sebeple cinsiyet tipllemeli kişilerin daha fazla kıskançlık göstermelerini beklemiştir. Bu araştırmaları sonucunda da cinsiyet tipllemeli kişilerin diğerlerine oranla daha fazla kıskançlık gösterdiklerini gözlemlemiştir. Bu bakımdan mevcut çalışmanın literatürü destekleyen bulgular elde ettiği söylenebilir.

Araştırmada görüldüğü üzere bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile romantik kıskançlık düzeylerinin ilişkili olduğu bir diğer etmen de katılımcıların yaşıdır. Araştırma bulgularına göre bireylerin yaşı arttıkça toplumsal cinsiyet rolleri tutumunda daha gelenekselci bir tutum sergilemekte ve romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeyi artmaktadır. Can ve Girgin Büyükbayraktar (2018) da yaptıkları araştırmada, erkeklerin yaşlarının artmasıyla daha geleneksel bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda, bireylerin yaşlarının ilerlemesinin, içinde buldukları çevresel koşullar ile birlikte daha geleneksel bir kimlik edinmeleri ile ilişkili olabileceği; kuşak farkının da bu özellikler üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Mathes vd. (1982) ve Demirtaş (2004) tarafından yürütülen araştırmalarda ise yaş ile kıskançlık düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgular mevcut araştırmanın bulguları ile çelişkilidir. Bu durum araştırmalardaki örneklem grubunun yaş aralığının farklılığıyla açıklanabilir. Mevcut araştırma üniversite öğrencilerini içeren daha dar bir yaş aralığında gerçekleştirilmişken, diğer araştırmalarda daha geniş bir yaş grubu değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca, araştırmaların uygulandığı dönem farklılıkları ele alındığında nesiller arası farklılıkların da önemli bir rol oynuyor olabileceği düşünülmektedir.

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

Araştırmadaki bir diğer bulguya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla toplumsal cinsiyet rolleri tutumu açısından daha eşitlikçi tutum içinde oldukları görülmüştür. Bu sonuç ülkemizde gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarla da benzerlikler göstermektedir (Seçgin vd., 2011; Kalaycı vd., 2012). Toplumun erkeğe yüklemiş olduğu roller ile birlikte erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha geleneksel bir tutum içinde olmaları anlaşılabilir. Araştırma bulguları sonucunda cinsiyet ile kıskançlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde bu durumla ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Hupka (1981), araştırmalarında kıskançlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamışken; Buunk (1981), Mathes ve Severa (1981), araştırmalarında kıskançlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğuna dair sonuçlar elde etmişlerdir. Bu durum kıskançlığın çok boyutlu özelliği ile ilişkilendirilebilir. Çalışmanın gerçekleştirildiği üniversite örnekleme de, araştırmalarda gözlenen farklılıkların bu çalışmada bulunamamasının bir gerekçesi olabilir.

Bir diğer değişken olan ilişki türü ile toplumsal cinsiyet rolleri tutumunda ve romantik kıskançlık düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu da bulgular arasındadır. İlişki türü Flört/Sevgili olan bireylerin ilişki türü Nişanlı/Evli olanlara göre toplumsal cinsiyet rollerinde daha eşitlikçi olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde konuyla ilgili araştırmalarda benzer bulgularla karşılaşmıştır (Askari vd., 2010; Öcal Yüceol, 2019). Bu durumun, evlilik yaşamında ortaya çıkan beklentilerin bireyleri daha geleneksel bir tutuma yönlendirme ihtimali ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Nişanlı/Evli olan bireylerin, Flört/Sevgili ilişkisine sahip olan bireylere göre romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeyinin daha fazla olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Evli bireylerin ilişkilerine yaptıkları yatırımların daha fazla olmasıyla beraber ilişkilerinde daha fazla kıskançlık gösteriyor olma ihtimalleri bu durumla ilişkilendirilebilir. Barber ve Axinn (1998), evlilik yaşantısı ile beraber ilişkideki bireylerin daha geleneksel bir toplumsal cinsiyet rolü tutumuna sahip olduklarını belirtmiştir. Bu sebeple de evli bireylerin kıskançlık düzeylerinin daha fazla olması anlam kazanabilmektedir. Buunk (1980) ve Demirtaş (2004) araştırmalarında ilişkinin türü ile kıskançlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir ve araştırma bulgularına göre, evli olmayan bireylerin kıskançlık düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular mevcut araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Buunk (1980: 370), evlilik yaşantısı ile beraber kadınların kendilerini daha fazla güvende hissetmeleriyle daha az kıskançlık gösterdiklerini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların ailelerinin gelir düzeyi ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Ailesinin gelir düzeyi daha yüksek olan katılımcıların ailesinin gelir düzeyi daha düşük olan katılımcılara göre toplumsal cinsiyet rollerinde daha eşitlikçi olduğu bulgular sonucunda gözlemlenmiştir. Uçar vd. (2017), araştırma bulgularında benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bu sonuç bireylerin gelir düzeyinin yükselmesiyle beraber geleneksellikten uzaklaşmaya başlamasıyla ilişkilendirilebilir (Pınar vd., 2008: 55).

Araştırmada görüldüğü üzere ilişkisi olan bireylerin yaşadıkları ilişkinin toplam süresi ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik kıskançlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlişki süresi 3-5 yıl olan bireylerin ilişki süresi 5 yıl ve üzeri olan bireylere göre toplumsal cinsiyet rollerinde daha eşitlikçi olduğu bulgular sonucunda gözlemlenmiştir. Öcal Yüceol (2016), araştırma bulgularında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum ise ilişki süresinin uzamasıyla birlikte bireylerin ilişkilerinde daha fazla beklentiye girmeleriyle ilişkilerinde daha gelenekselci bir tutum sergilemeleriyle bağdaşabilir.

Yürütülen araştırmada ilişki süresi 5 yıl ve fazlası olan bireylerin ilişki süresi 1-3 yıl olan bireylere göre ilişkilerinde daha kıskanç olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Böylelikle ilişki süresinin artmasıyla bireylerin ilişkilerinde daha kıskanç olduğu söylenebilmektedir. Bu durum bireylerin ilişki sürelerinin artmasıyla ilişkilerine yaptıkları yatırımların da artmasıyla açıklanabilmektedir. Zira ilişkiye yapılan yatırımın

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

artmasıyla birlikte kıskançlığın da artması beklenmektedir. Bringle ve Buunk (1985), araştırma bulgularında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Bir diğer değişken olan katılımcıların yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile toplumsal cinsiyet rolleri tutumunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürde gerçekleştirilen araştırmalarda bu durumla ilgili farklı bulgular bulunmaktadır. Arıcı (2011), araştırmasında yerleşim yerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu üzerinde bir etkisi olmadığını gözlemlemişken Çıtak (2008), Çavdar (2013), yaşamının çoğunluğunu kırsal bölgede geçiren bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha geleneksel tutumlara sahip olduğunu saptamıştır. Bu durumda, farklı türde değişkenlerin bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etki etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Bulgular incelendiğinde, ilişkisi olan bireyler ile ilişkisi olmayanların romantik kıskançlıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürde farklı araştırmalarda mevcut araştırmanın bulguları ile çelişen bulgular görülmüştür (Gizir, 2013; Utkan, 2016). Utkan (2016), ilişkisi olmayan bireylerin ilişki içerisinde yaşanan olumsuzluklar veya potansiyel bir rakibe yönelik karşı tetikte bekleme gibi sebeplerle güvensiz hissetmelerine neden olabilecek herhangi bir durumun yokluğu ile kıskançlık düzeylerinin daha az olmasını ilişkilendirmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları ile literatürdeki diğer araştırmaların bulguları arasındaki bu çelişki ile ilgili olarak farklı türde değişkenlerin etkin olmuş olabileceği düşünülmektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda çalışmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarda ağırlıklı olarak eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Bu durumda örneklemin üniversite öğrencilerinden oluşması etkili olmuş olabilir. Bunun yanında romantik kıskançlık düzeyinin daha karma bir düzeyde dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu durumda kıskançlığın çok boyutlu yapısının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan bireylerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile romantik kıskançlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulguya göre bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında eşitlikçi bir tutuma sahip olması ile romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeylerinin azalması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Araştırmanın üniversite öğrencileri ile sınırlı olması ve örneklemin çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturmasından dolayı daha geniş bir örneklemin tasarlandığı ve kız-erkek sayısının daha dengeli olduğu bir araştırmanın gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunda gelenekselci bir tutuma sahip olan bireylerin bu tutumlarının nedenlerini nitel yöntemlerle daha derinlemesine incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
- Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik eşitlikçi bir tutumun sergilenebilmesi için düzenlenecek eğitim programları ile gençlerin bilinçlendirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Kıskançlık olgusunun çok boyutlu yapısından dolayı, daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli araştırmaların yapılmaya devam edilmesi ve kıskançlığın olası zararlı etkilerinin azaltılabilmesi için toplumdaki birey ve çiftlerin eğitim programlarıyla bilinçlendirilmelerinin yanında, bireysel/grupla psikolojik danışmalarda, evlilik veya evlilik öncesi terapilerde de bilinçlenmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.



**KAYNAKÇA**

- Andersen, P. A., Eloy S. V., Guerrero, L. K., Spitzberg, B. H. (1995). Romantic jealousy and relational satisfaction: A look at the impact of jealousy experience and expression. *Communication Reports*, 8(2), 77-86, <https://doi.org/10.1080/08934219509367613>
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (308446).
- Askari, S. F., Liss, M., Erchull, M. J., Staebell, S. E. ve Axelson, S. J. (2010). Men want equality, but women don't expect it: Young adults' expectations for participation in household and child care cores. *Psychology of Women Quarterly*, 34, 243-252, <https://doi.org/10.1111%2Fj.1471-6402.2010.01565.x>
- Ataman, H. (2009). *LGBT hakları insan haklarıdır*. Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayını.
- Aune, K. S., Comstock, J. (1991). Experience and expression of jealousy: Comparison between friends and romantics. *Psychol Reports*, 69, 315-319, <https://doi.org/10.2466/PR0.69.5.315-319>
- Barelds, D. P. H. ve Barelds-Dijkstra, P. (2007). Relations between different types of jealousy and self and partner perceptions of relationship quality. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14, 176-188, <https://doi.org/10.1002/cpp.532>
- Bryson, J. B. (1991). Modes of response to jealousy-evoking situations. P. Salovey (Ed.) *The psychology of jealousy and envy*. (s. 178-205). NY: Guilford Press.
- Bingle, R. G. (1981). Conceptualizing jealousy as a disposition. *Alternative Lifestyles*, 4(3), 274-290.
- Bingle, R. G. ve Buunk, B. (1985). Jealousy and social behavior. *Review of Personality and Social Psychology*, 6, 241-2.
- Buunk, A. P., Solano, A. C., Zurriaga, R., González, P. (2011). Gender differences in the jealousy-evoking effect of rival characteristics: A study in Spain and Argentina. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 323-339, <https://doi.org/10.1177/0022022111403664>
- Buunk, B., (1980). Sexually open marriages. *Alternative Lifestyles*, 3(3), 312-328, doi:10.1007/bf01083061
- Buunk, B. (1981). Jealousy in sexually open marriages. *Alternative Lifestyles*, 4, 357- 372, <https://doi.org/10.1007/BF01257944>
- Buunk, B. (1982). Strategies of jealousy: Styles of coping with extramarital involvement of the spouse. *Family Relations*, 31, 13-18, <https://doi.org/10.2307/584196>
- Buunk, B. ve Bingle, R. G. (1987). Jealousy in love relationships. D. Perlman ve S. Duck (Ed.) *Intimate relationships: Development, dynamics, and deterioration* içinde, (s. 123-147). Beverly Hills, CA: Sage.
- Buunk, B. P. (1991). Jealousy in close relationships: An exchange theoretical perspective. In P. Salovey (Ed.) *The psychology of jealousy and envy* (s. 148-177). New York: Guilford.
- Can, İ., Girgin Büyükbayraktar, Ç. (2018). Erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 355-372, <https://doi.org/10.21497/sefad.443531>



- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Curun, F., Çapkın, M. (2014). Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 1-22.
- Çavdar, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK tez merkezinden edinilmiştir (342485).
- Çelik, A. S., Pasinlioğlu, T., Tan, G., Koyuncu H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *F.N. Hem. Dergisi*, 21(3), 181-186.
- Çıtak, A. (2008). *Kadınların çalışmasına yönelik tutum: cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyoekonomik düzeye göre bir karşılaştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (228255).
- Demirtaş, A. (2004). *Yakın ilişkilerde kıskançlık (Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler)* (Doktora Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (141547).
- DeSteno, D. A., Salovey, P. (1996). Evolutionary origins of sex differences in jealousy? Questioning the "Fitness" of the model. *Psychological Science*, 7, 367-372, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00391.x>
- Dökmen, Z. (2012). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, A., Demirtaş, H. A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 181-191.
- Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin ilişki inançlarının cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 372-384.
- Gök, F. G. (2013). *Evlü kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (344983).
- Greenberg, J. ve Pyszczynski, T. (1985). Proneness to romantic jealousy and responses to jealousy in others. *Journal of Personality*, 53(3), 468-479, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00377.x>
- Guerrero, L. K. ve Eloy, S. V. (1992). Relationship satisfaction and jealousy across marital types. *Communication Reports*, 5, 23-41, <https://doi.org/10.1080/08934219209367540>
- Guerrero, L. K., Trost, M. R. ve Yoshimura, S. M. (2005). Romantic jealousy: Emotions and communicative responses. *Personal Relationships*, 12, 233-252, <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00113.x>
- Güdül, Ö., Çolak, Ö., Önen P. ve Şah, U. (Ed.) (2017). *Psikologlar için LGBTİ'lerle (Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, İnterseks) çalışma kılavuzu*. İstanbul: Toplumsal Dayanışma İçin Psikologlar Derneği (TODAP).
- Güvenç, G., Aktaş, V., (2006). Ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkisel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-62.
- Güzel, A. (2016). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve ilişkili faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1-11.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Hansen, G. L. (1982). Reactions to hypothetical jealousy producing events. *Family Relations*, 31, 513-518, <https://doi.org/10.2307/583926>
- Harris, C. R. ve Darby, R. S. (2010). Jealousy in adulthood. In S. Hart, M. Legerstee (Ed.) *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches* (s. 547–571). West Sussex, UK: Wiley, <https://doi.org/10.1002/9781444323542.ch23>
- Hupka, R. B. (1981). Cultural determinant of jealousy. *Alternative Lifestyles*, 4, 310- 356, <https://doi.org/10.1007/BF01257943>
- Kahraman SD. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi* 3(1): 30-35.
- Kalaycı, N., Hayırsever F. ve Özcan, F. Z. (2012, Eylül). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algıları. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-29 Eylül 2012, Bolu.
- Keith, B. ve Jacqueline, S. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990's Great Britain. *Sex Roles*, 46(7/8), 239–244, <https://doi.org/10.1023/A:1019919331967>
- Klein, M. (1957). *Envy and gratitude: A study of unconscious processes*. New York: Basic Books.
- Lans, O., Mosek, A. ve Yagil, Y. (2014). Romantic jealousy from the perspectives of Bowen's concept of differentiation and gender differences. *The Family Journal*, 22(3), 321–331, <https://doi.org/10.1177/1066480714530835>
- Mathes, E. W., Phillips, J. T., Showron, J. ve Dick, W. E. (1982). Behavioral correlates of the interpersonal jealousy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 1227-1231, <https://doi.org/10.1177%2F001316448204200432>
- Mathes, E. W., Roter, P. M. ve Joerger, S. M. (1982). A convergent validity study of six jealousy scales. *Psychological Reports*, 59, 1143-1147, <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.3c.1143>
- Mathes, E. W. ve Severa, N. (1981). Jealousy, romantic love, and liking: Theoretical considerations and preliminary scale development. *Psychological Reports*, 49, 23-31, <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1981.49.1.23>
- Mazur, R. (1973). *The new intimacy: Open-ended marriage and alternative lifestyles*. Boston: Beacon Press.
- Mullen, P. E. (1991). Jealousy: The pathology of passion. *British Journal of Psychiatry*, 158, 593–601, <https://doi.org/10.1192/bjp.158.5.593>
- Öcal Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (441119).
- Öngen B, Aytaç S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Pines, A., Aronson, E. (1983). Antecedents, correlates and consequences of sexual jealousy. *J Pers*, 51, 108-136, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00857.x>
- Pines, A. M. (1992a). Romantic Jealousy: Five perspectives and an integrative approach. *Psychotherapy*, 29, 675-683.
- Pines, A. M. (1998). *Romantic jealousy: Causes, symptoms, cures*. New York: Routledge.
- Pines, A. M. ve Friedman, A. (1998). Gender differences in romantic jealousy. *The Journal of Social Psychology*, 138, 54-71, <https://doi.org/10.1080/00224549809600353>
- Pınar G, Taşkın L, Eroğlu K. (2008). Başkent üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Powell, G. N. ve Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family→ work interface. *Journal of management*, 36(4), 1011-1039, <https://doi.org/10.1177/0149206309350774>

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Rydell, R. J. ve Bringle, R. G. (2007). Differentiating reactive and suspicious jealousy. *Social Behavior and Personality*, 35, 1099-1114, <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1099>
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458.
- Spinoza, B. (1979). *Ethics*. In Gutman (Ed.) New York: Hafner.
- Sümer, S. (2017). *Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, romantik kıskançlık ve ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (486229).
- Uçar, T., Derya, Y. A., Karaaslan, T., Tunç, Ö. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve şiddet davranışları. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 2, 21-43.
- Utkan, H. B. (2016). *Üniversite öğrencilerinde romantik kıskançlık ile romantik ilişki inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (441388).
- Vollmer, H. (1946). Jealousy in children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 16, 660-671.
- Wagner, J., (1976). Jealousy, extended intimacies and sexual affirmation. *ETC.*, 33(13), 269- 288.
- White, G. L. (1981a). Relative involvement, inadequacy, and jealousy: A test of a causal model. *Alternative Lifestyles*, 4, 291-309, <https://doi.org/10.1007/BF01257942>
- Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Doktora Tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (224217).
- Zeyneloğlu, S. ve Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.
- Çatışma Beyanı:** Bu araştırma makalesiyle taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamaktadır, bu sebeple herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.
- Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
- Katkı Oranı:** Araştırmada 2. yazarın %30 oranında katkıları bulunmaktadır.
- Etik Kurul Kararı:** Bu araştırmanın etik kurul izni, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 11.11.2021 tarih, 30249 sayısı ile alınmıştır.

**İSİM-FİİL VE SIFAT-FİİL YAPILARININ TÜRK DİLİ VE FRANSIZ DİLİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ****Doç. Dr. Ali ÇİÇEK\*****ÖZET**

Bu makalede, fiilimsi üst başlığı altında yer alan isim-fiil (matar), sıfat-fiil ve zarf fiil kuruluşlarından isim-fiil ve sıfat-fiilin Türkçe ve Fransızcadaki yapıları, kullanışları ve özellikleri karşılaştırmalı bir biçimde ele alınacaktır. Fiilimsilerin hem Türkçede hem de Fransızcada birbirine benzemeyen bazı özellikleri hariç, genelde kuruluşları bakımından birbirine yakın benzerlikler sergiledikleri görülmektedir. Bu ortak özellikler öncelikle bazı dil bilgisi terimlerinin isim olarak karşılanışında ortaya çıkmaktadır. Mesela, birtakım Türkçe dil bilgisi kitaplarında sıfat-fiil yerine partisip (Fr. participe), aynı şekilde zarf-fiil yerine gerundium (Alm. gerudium, Fr. gérondif) terim isimleri kullanılmaktadır. Bunun için öncelikle bu öğelerin çeşitli verilere göre Türkçe ve Fransızcadaki dil bilgisi yapıları, hangi şekilde kullanıldıkları, ardından bu iki dil bilgisi teriminin söz konusu iki dile göre benzer ve farklı özellikleri üzerinde durulacaktır.

Bu makalede, fiil kök ve gövdelerinden türetilen ve Türkçede isim sıklığında ve yaygın olarak kullanılmakta olan isim-fiil ve sıfat-fiil yapıları ile Fransızcada isim karşılığı olarak kullanılan matar (Fr. infinitif) ve aynı şekilde isim ve sıfat olarak kullanılan partisip (Fr. participe) yapıları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Karşılaştırma için her iki dilde bu iki yapının önce kısa tanımları ardından yapılaş şekilleri ve kullanışları çeşitli örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türkçe isim-fiil ve sıfat-fiil ekleri verilirken bazılarının tarihi gelişimi, uğradıkları değişiklikler ve günümüzdeki kullanımları çeşitli kaynaklara göre ayrı ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır. Özellikle sıfat-fiillerin dilde ortaya koydukları zamana dayalı işlevleri, aynı kelime çeşidinin Fransızcadaki kullanımlarıyla karşılaştırılmıştır.

Ayrıca mevcut makalede bu iki kelime çeşidinin Türkçe ve Fransızcada oluşturdukları isim-fiil ve sıfat-fiil gruplarının önemi, cümle kuruluşlarındaki fonksiyonları üzerinde durulmuştur. Bu inceleme esnasında sözü geçen iki dildeki birtakım sözlükler, konuyla ilgili bazı makaleler ve yapılan diğer çalışmaların bir kısmından yararlanılmış ve Türkçe ile Fransızcanın isim-fiil ve sıfat-fiil yapılarını kullanma yetenekleri değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İsim-fiil, sıfat-fiil, Türkçe, Fransızca, fiilimsi.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF NOUN-VERB AND ADJECTIVE-VERB STRUCTURES  
IN TERMS OF TURKISH AND FRENCH LANGUAGE****ABSTRACT**

In this study, the structures, usages and properties of the noun-verb (infinitive) and adjective-verb (participle) in Turkish and French are discussed in a comparative way with examples.

It is seen that the verbs show close similarities to each other in terms of their organization, except for some features that differ from each other in both Turkish and French. This similarity first emerges in the expression of these two language terms as nouns. For example, in some Turkish grammar books, nouns-verb such as participle (French Participe) are used instead of verbal adjectives, and gerundium (gerudium in German or gérondif in French) instead of verbal adverb. While this subject was being studied, firstly the situations and usages of the verbal nouns and verbal adjectives were studied in Turkish; Then, its structures and similar features in French were emphasized. For this review, Turkish and French grammar books, dictionaries and resources on the internet were consulted.

\* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, acicek@erzincan.edu.tr, 0000-0003-3487-7794

Araştırma Makalesi

Sayfa Sayısı:692-700

Makale Geliş Tarihi:25.03.2022

Makale Kabul Tarihi: 20.05.2022

Makale Yayın Tarihi: 31.05.2022

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

In Turkish, verbal nouns and verbal adjective structures made with certain affixes from verb roots and stems are expressed as inflected verbs, incomplete verbs, gerunds, italic verbs, etc. in some grammar books. These are non-gravitating and non-judgmental structures. Such formations of verbs are also found in French in a similar way. However, verbal noun and especially verbal adjective suffixes in Turkish are much more advanced than French in terms of numerical multiplicity, expressing time, ease of use, etc. A verbal adjective structure, which is sometimes explained with a clause and a sentence in French, can only be expressed with a word or phrase that has one of the related suffixes in Turkish. The fact that Turkish is extremely rich in terms of verbal adjective suffixes, that these suffixes can easily be brought to verb bases, and that they have become very practical in a long language history is an important factor in the emergence of a practical use in this subject in Turkish.

**Keywords:** Noun-verb, verbal adjective, Turkish, French, gerundial.

## GİRİŞ

Türkçede fiil kök ve gövdelerinden belli eklerle yapılan isim-fiil ve sıfat-fiil yapıları bazı dil bilgisi kitaplarında; çekimsiz fiiller, bitmemiş fiiller, fiilimsiler, yatık fiiller, çekimsiz fiil yapıları vb. şeklinde ifade edilmektedir. Bunlar zaman çekimine girmeyen ve yargı bildirmeyen yapılardır. Fiillerin bu şekilde biçimlenmeleri Fransızca da buna yakındır. Ancak Türkçede bulunan isim-fiil ve özellikle sıfat fiil eklerinin, sayısal çokluk, zaman ifade etme, kullanım kolaylığı vb. açılarından Fransızcaya göre çok daha farklı bir konumda olduğu görülmektedir. Fransızca da bazen bir cümlecikle açıklanan sıfat-fiilli yapısı Türkçede yalnızca bir ekle ifade edilebilmektedir. Türkçe için böylesine avantajlı bir sonucun ortaya çıkmasında, dilimizin sondan eklemeli bir dil olması ve bu eklerin fiil tabanlarına rahat bir şekilde getirilebilmesinin yanında uzun bir dil tarihi sürecinin olduğu bilinmektedir. Bu makalenin yazımında konuyla ilgi yapılmış olan Türkçe ve Fransızca çeşitli kaynaklardan bazılarına müracaat edilmiş ve konunun işlenişi aşağıdaki şekliyle ele alınmıştır:

### 1. İSİM-FİİLLER

Türkçede isim-fiil, sıfat fiil ve zarf fiil için farklı kaynaklarda üst başlık olarak fiilimsi, çekimsiz fiiller, eylemsiler vb. için çeşitli dil terimleri kullanılmaktadır. Bu makalede, isim-fiil ve sıfat-fiil kuruluşları fiil kök ve gövdelerinden yapıldıkları için müştereken ele alındı. Bazı ciddi farklılıklara rağmen fiil tabanlarında bir değişiklik olmadığı sürece sıfat-fiil ve isim-fiil kuruluşları her iki dilde de birbirine yakın birtakım benzerlikler ve farklılıklar göstermektedirler.

Türkçede isim-fiil; fiilin isim gibi kullanılması, isim yerine kullanılan isim (Korkmaz, 1992:89) biçiminde ifade edilmiştir. Bu terim bir başka tanımda, “Sayı ve şahsa bağlı fiil çekimine girmeyen, fakat aldığı eklerle fiilin zamanına bağlı olarak taşıdığı kavramı sıfatlaştırdığından kendisinde sıfat ve fiil yapılarını birleştiren fiil şekli.” (Korkmaz, 1992:132) biçiminde ele alınmıştır. Ayrıca İsim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapıları yatık fiiller olarak da adlandırılmaktadır. Diğer taraftan bu üçlü yapı, şahıssız fiil sigaları (isimcil sigalar) biçiminde de tanımlanmıştır. Fiilimsiler fiil kök ve gövdelerinden türetildikleri için bazıları zaman, şekil oluşturma hususiyetine de sahiptirler. Özellikle sıfat fiillere şahıs ekleri getirilmek suretiyle onları bildirme kipleri kısmına dâhil etmek mümkündür (Banguoğlu, 1998:419). Ancak isim-fiil ve sıfat-fiillerde zaman kavramının büyük ölçüde kaybolduğu görülmektedir.



...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

İsim-fiiller şahıslara ve zaman çekimine bağlı olmadan fiil kök ve gövdelerinden türetilen bir kısmı kalıcı, bir kısmı da geçici fiil isimleri olarak ifade edilirler. Ayrıca isim-fiiller, fiillerin hareket isimlerini yapan öğelerdir. *-mAk, -mA, -Iş* eklerini herhangi bir ayrıma tabi tutmadan fiilden isim yapan diğer eklerle aynı başlık altında ele alan Ergin (1993:175), bazı dil bilgisi kitaplarında, isim-fiiller için kullanılan *mastar* ifadesini uygun görmemektedir. Bunun yanında, Türkçe Sözlük *mastar* için, “Fiilin *-mak / -mek veya -ma / -me* ekleri alan ve ad gibi kullanılan biçimi, eylemlik: *al-mak, üşü-mek, bul-ma, gör-me, vb.*” tanımını kullanmaktadır. Korkmaz (1992:109), *mastarı -mAk, -mA, -Iş* ekleriyle meydana getirilen ve fiil kök ve gövdelerinin ifade ettikleri eylem ve durumları zamana ve şahsa bağlı olmadan karşılayan ve fiil ismi biçiminde ifade etmektedir. *Mastar* terimini, *-mAk* ekini alan yapılar için kullanan dilcilerimiz de bulunmaktadır. Mesela, Kükey (2003:417), *mastar* terimini *-mA, -Iş*’in dışında yalnızca *-mAk* ekiyle oluşturulan yapılar için kullanmaktadır. *Ev temizlemek, iş görmek, yol yürümek* gibi yapılar hem birleşik fiil hem de birleşik isim-fiil şeklinde ifade edilmektedirler. Zaman bildirmeyen isim-fiil ekleri bazı ekler yardımıyla zaman kavramını da ifade edebilirler. Ancak şahıs ekleriyle beraber çekime giremediklerinden, çeşitli gruplar içinde isim olarak kalırlar (Aktan, 2009:64). Fiil yapılarına dayalı tüm kullanımlarda olduğu gibi bu grupta da fiil ismi sonda bulunur ve kesin bir yargı belirtmez (Karahan, 2010:55). Fiilimsiler isim-fiiller (= *mastarlar*), sıfat-fiiller (=ortaçlar), bağ fiiller (= ulaçlar) olarak üçe ayrılırlar. İsim fiiller, temelde bir eylem adı karşılığında kullanıldıkları ve cümle içerisinde isim, özne, nesne, tümleş de alabildikleri için fiil olan kelimelerdir. İsim-fiile aynı zamanda *mastar* da denilir (Ediskun, 1992:247).

Fransızcada *mastar* (Fr. *infinitif*), şahıs belirtmeksizin fiil tarafından ifade edilen eylemi açık ve basit bir şekilde sunan bir fiil şeklidir. Fransızcada da isim ve fiilin; isim ve fiil değerinde olmak üzere iki yönü mevcuttur. İki zamanı kapsar; şimdiki zaman *mastarı* (Fr. *infinitif présent*): *gitmek, varmak, aramak*), geçmiş zaman *mastarı* (Fr. *l’infinitif passé*): *gitmiş olmak, varmış olmak, aramış olmak*). Fransızcada *mastar*, sonu bu yapılarla biten (*er, ir, oir veya re*) fiil yapılarından oluşur (Bordas, 1972:1312-1333). Diğer bir tanımda da *mastar* için eylemlik, *mastar* ifadesi (Saraç, 1990:755) kullanılmıştır. Bilindiği üzere Türkçede isim-fiil ekleri (*mastar*) tüm fiil kök ve gövdelerine hiçbir değişikliğe uğramadan rahatlıkla gelebilirler. Ancak Fransızca *mastar* hâldeki yapılar 1. grup, 2. grup, 3. grup ve kuralsız fiillerden (*verbe irrégulier*) meydana gelmektedirler. Fransızcada fiil çekimleri ise zorlukları sebebiyle özel olarak üzerinde durmayı gerektirmektedir (<https://sinemsblog.com/tr/egitim/yabanci-dil/fransizca-duzensiz-fiiller-ve-fiil-cekimleri/>). Bu durum Fransızcada isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapılarının teşkilinde de görülmektedir. Ayrıca bu yapılar tek başlarına kullanıldıklarında zaman ifade etmezler. Fransızcada isim-fiilin genel olarak iki kullanım değeri vardır. Ancak bazen bunları birbirinden ayırt etmek kolay değildir: a. İsim değerinde olan genellikle şimdiki halde olur. Mesela, *yaşama sevinci* (= hayatın), b. Fiil değerinde olan ise çeşitli zamanlarda kullanılır. *Ona ne demeli*(= ne demek)? – *Ona ihanet etmek!* Biçimlerinde ifade edilirler (Mauger, 1968:258).

Bu durumda Türkçedeki isim-fiiller ile Fransızcadaki isim-fiiller arasında şekil yönünden pek az farklılık varken, zaman kavramını kullanma konusunda önemli farklılıklar bulunmaktadır. Türkçedeki isim-fiil yapıları bazı özellik ve kullanımları bakımından, Fransızcadaki kalıplaşmış isim-fiil (Fr. *infinitif*) şekillerinden de farklıdır. Bu, daha çok Türkçenin kelime yapma şartlarından ve sondan eklemeli bir dil olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca Türkçede isim-fiiller şahıs ve zamana



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

bağlı olmadan kullanıma giren dil öğeleridir. Bir diğer ifadeyle isim-fiillerde kişi anlamı olmadığı için ona bağlı olarak bir zaman kavramı da ortaya çıkmaz. Fransızca da isim-fiile şimdiki zaman (*infinitif présent*) anlamı yüklemek özel bir ekle değil, cümlelerin üstlendikleri anlamlardan hareketle elde edilmektedir (Mauger, 1968:262): *Üflemek* enstrüman çalmak değildir (Fr. *Souffler* n'est pas jouer). Bu yapı ayrıca gelecek zaman kavramını da vermektedir: *O, başaracağını ümit etmektedir* (Fr. *Il espère réussir* = daha sonra). Ayrıca Fransızcada bu yapı geçmiş zamanı ifade edecek biçimde de kullanılmaktadır: *Bu işi bitirmiş olduktan sonra dönüyor* (Fr. *Après avoir terminé cette affaire, il retourne*). İsim-fiilin Fransızcada *geçmiş zaman mastarı* (infinitif passé) olarak da kullanıldığı bilinmektedir: *Seni görmüş olduğunu sanıyor* (Fr. *Il croit t'avoir vu*). Bu ikisinin dışında aynı yöntemle Fransızcada isim-fiilin gelecek zamanı (Fr. infinitif futur) da karşıladığı ifade edilmektedir: *Bu durum bir zaman daha devam edecek gibi gözüküyor* (Cette situation semble devoir durer quelques temps (G. Mauger, 1968:262). Yukarıda isim-fiilin Fransızcadaki kullanımını sırasında cümlelerin yapısına bağlı olarak zaman kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, Fransızcadaki isim-fiil eklerinin kendilerinde zaman kavramının olmadığını göstermektedir. Bu zaman yapılarını üzerinde bulunduran isim-fiilli dil öğeleri bu özelliklerini cümle içindeki kullanımından kazanmaktadırlar. Bu noktada 3 farklı fiil grubu ve bir düzensiz fiil yapılarından oluşan isim-fiiller (infinitif) aynen Türkçe isim-fiil yapılarında olduğu şekliyle zaman kavramı taşımazlar. Bu özellikleri ancak kullanıma bağlı olarak elde ederler. Benzer durumları Türkçedeki birtakım yapılarla ortaya konan örneklerde görmekteyiz: *Dün kazanmak bugün kazanılacak demek değildir*. Diğer taraftan “-yor, -mAktA ve -dI; -AcAk, -mIş, -r, -Ar / - mAz kip/zaman ekleriyle çekimlenmiş ana fiiller, *ol-* fiiline isim unsuru olarak bağlanmaktadır.” (Karaca, 2019:95). Özellikle, “-mAktA ile oluşmuş *ol-* yardımcı fiilinin *olan, olduğu gibi* sıfat-fiil şekilleriyle birleşerek zamana bağlı bir oluş ve kılışa dönebilir (Korkmaz, 2003:870). Ancak -mAktA ve mAdA eklerinin şimdiki zaman ekleri olarak kullanıldıkları (Ergin, 1993:280) da bilinmektedir.

Ancak Deny, -mAk eki almış olan yapıların zaman bildirmediklerini ifade etmektedir. Ona göre *mastar*, isim çekimleri içinde mülkiyet eki almayan bir yapıdır. Türkçede sonradan oluşturulan isim-fiiller çok işlek olarak kullanılmaktadır. Bu durumdaki isim-fiiller *mastarlar* gibi kendi hâllerleriyle bir zaman ifade etmezler. Ancak bazı eklerle kullanımları bunların dışındadır. Sonradan olma isim-fiil eklerinin en işlek olanları -mA, -Iş'tır. İsim-fiiller iyelik ekleri alırlar: Abdülhak Hamit'in âsârını *okumanı* tavsiye ederim (Deny 1941:423-428).

Türkçede önemli görevler üstlenmek suretiyle dilin işlek hâle gelmesine ve söz varlığına önemli katkılar sunan isim-fiiller, gerek kelime grupları gerekse cümle içerisinde çok farklı anlam ve görevlerde kullanılmaktadırlar. Aynı durum Fransızca için de geçerlidir. Türkçede isim-fiil ne tür görevler yapıyorsa Fransızcada da isim-fiil benzer işleri yapar. İsim-fiil ana cümlede özne olarak yaygın bir şekilde görev yapar: *Beklemek* yarı yarıya ölmektir. *Çalışmak* kolay bir iş değildir. Diğer taraftan isim-fiil, 'Çocuğun her dediğini yapmak doğru değildir.' cümlesinde ise isim-fiil grubu olarak kullanılmıştır. İsim-fiilin Fransızcada özne olarak kullanılışı aynen Türkçedeki gibidir: *Araştırmak* daima faydalıdır (Fr. *Etudier* est toujours profitable). *Özür dilemek* güzeldir (Fr. *Il est beau de pardonner*).

İsim-fiil hem Türkçe hem de Fransızca cümlede yüklem görevi yapabilir: *Çalışmak başarmak* (tır). *Üflemek enstrüman çalmak değildir* (Fr. *Souffler* n'est pas jouer). İsim-fiil belirli nesne

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

görevinde kullanılabilir: *Çalışmayı tercih ederim. Özellikle kendi hayatımı yaşamak isterim.* İsim-fiil Fransızca'da belirli nesne olarak da kullanılmaktadır. *Okumayı severim* (Fr. *J'aime lire*). Ayrıca isim-fiil cümle içerisinde belirsiz nesne olarak kullanılmaktadır: *Biz dönmekten bahsediyoruz* (Fr. *Nous parlons de revenir*). Bazı örneklerde dolaylı tümleç olarak da kullanılmaktadır: *O, şoku sarsıntı geçirmeksizin yaşadı* (Fr. *Il reçut le choc sans trembler*). İsim-fiil, isim tamlaması biçiminde de kullanılabilir: *Çocuklar tatile gitmenin sevinci içindeler* (Fr. *Les enfants sont tout à la joie de partir*). Fransızca'da İsim-fiiller sıfat tamlaması değerinde de kullanılırlar: *O, vermekten mutludur* (Fr. *Elle est heureuse de donner*). Ayrıca Fransızca'da isim-fiil, bir isme bir ismin eklenmesi şeklinde de ifade edilmektedir: *Onun tek fikri var; ölmek* (Fr. *Il n'a qu'une idée, mourir*). Bunların dışında Fransızca'da *à* edatı (préposition) isim-fiille birtakım sıfatlar oluşturmaktadır: *Denilecek basit bir şey* (Fr. *une chose facile à dire*), *Hazır oturulacak villa* (*villa à habiter*) (Mauger, 1968:258).

Fransızca'da cümledeki kullanıma bağlı olarak isim-fiillerin bazı zaman kavramlarını ifade ettikleri de görülmektedir:

Şimdiki zaman kullanımı için; *O, size ikram etmekten memnundur* (Fr. *Elle est heureuse de vous donner*). Geçmiş zaman kullanımı için; *O, seni görmüş olduğuna inanıyor* (Fr. *Il croit t'avoir vu*). *Hasta olmuş olman seni uyumaktan alıkoymuyor* (Fr. *D'avoir mal agi t'empêche de dormir*). Gelecek zaman: *Bu durumun bir süre daha böyle devam etmek zorunda olduğu anlaşılıyor* (Fr. *Cette situation semble devoir durer quelques temps*) (Mauger, 1968:262).

Türkçede isimler gibi geniş bir kullanıma sahip olan isim-fiiller kelime grupları ve cümleler içinde çeşitli şekil ve görevlerde bulunurlar. Bu görevlerden biri de; yargı belirtmeyen isim-fiil yapılarını teşkil etmeleridir.

## 2. SIFAT-FİİLLER

Türkçede büyük bir yoğunlukta kullanılmakta olan sıfat-fiillerle ilgili birçok açıklama ve tanım mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları: Sıfat-fiil, Türkçe Sözlük'te, "Fiilden -en, -r, -ecek vb. eklerle türetilmiş ad ve sıfat görevinde kullanılan kelimeler, ortaç, durum ortacı, partisip: *gelecek hafta.*" şeklinde geçmektedir. Fiilimsilerin bir alt başlığı olarak ele alınan ve Türkçede dil bilimcilerce partisip, ortaç, önaddeylem vb. farklı isimlerle açıklanan sıfat-fiiller, kavramların hareket özelliklerini -An, -r, -Ar, -mlş, -dlk, -AcAk, -mAz, -AsI v -dl/-tl eklerini alarak karşılımladıklarıdır. Bunlar, dilde çok yaygın olarak kullanılan çekimsiz fiil şekilleridir. Adından da anlaşıldığı üzere sıfat-fiil bir yanılla sıfat, bir yanılla da fiildir. Bunlar, isim-fiillerden farklı olarak varlıklara zaman katma özelliği taşırlar. Dilin pratik ve seri bir biçimde kullanımını sağlayan sıfat-fiiller, Fransızca'ya göre Türkçenin çeşitli açılardan daha farklı ve daha pratik bir dil olarak kullanıldığını ortaya koymaktadırlar. Sıfatlar, özünde isim cinsinden kelimeler oldukları için tıpkı isimler gibi iyelik, çokluk ve diğer çekim eklerini alarak çeşitli şekillerde kullanılırlar. Ancak bu ekleri almalarına rağmen çok azı hariç, diğerleri geçici isimler yaparlar. Aynı şekilde fiillerdeki hareket ve çekimli zaman kavramını da bir nesneye veya varlığa geçici olarak bağlarlar. Mesela; tek başına rahatlıkla kullanılan ve bu durumda kalıcı bir isim gibi ifade edilen *döner* kelimesi bir isimle beraber kullanıldığında sıfat olarak görev yapar ve geçici hüviyetine geri döner: *Döner kebab* kelime grubunda ise sıfat olarak ele alınmıştır. Bu kelimenin, tek başına kullanıldığında bir yemek adını ifade etmesi; sık kullanımdan doğan bir alışkanlığa (Salman, 2003: 190) ve dilde geçerli olan ekonomi prensibine bağlı olabilir. Sıfat-fiiller yapılarındaki hem isim vasfı hem de hareket ve zaman kavramı

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

bulundurma özelliklerini (Korkmaz, 2003:910 taşımaktadırlar. Sıfat-fiil ekleri geçici hareket isimleri yaptıkları sürece bu özelliklerini ortaya koyar, tersi durumda bu yanlarını kaybederler. Çünkü sıfat-ekleri somut olarak fiilden isim yapan ekler olmadıkları gibi tüm işlevlerini üzerinde bulduran bir çekim eki de sayılmazlar. Bu ekler yapı bakımından hem zaman ve hareket kavramını hem de isim çekim şeklini muhafaza ederler. Sıfat-fiiller alabildikleri isim çekim ekleri sayesinde tıpkı kalıcı isimler gibi cümlelerde özne, yüklem, tümleç, nesne olarak görev yapmakta, olumlu ve olumsuz özellikler taşımaktadırlar (Aktan, 2009:70). Bunun yanında sıfat-fiiller sıfat-fiil grubunu da meydana getirerek dilde önemli görevler üstlenmektedirler.

Zengin bir sıfat-fiil yapısına sahip olan Türkçe bu imkânlarına dayalı olarak yardımcı cümleler yerine bu ekler sayesinde sade ve basit ve daha anlaşılır cümleler kurabilmektedir (Ergin, 1993:316). İsim-fiillerden farklı olarak zaman kavramı taşıyan sıfat-fiiller kullanımlarına ve şekillerine göre geniş zaman sıfat-fiilleri geçmiş zaman sıfat-fiilleri ve gelecek zaman sıfat-fiilleri diye gruplandırılırlar. Türkçedeki sıfat-fiil eklerinin sayısal çokluklarının yanında ne denli pratik bir kullanıma ve işlerliğe sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu sıfat-fiil eklerinden, *-An*, *-Ası*, *-mAlI*, *-dI/-tI* ekleri hariç diğerlerinin hem zaman hem de sıfat eki olarak kullanılmalrı dile bir pratiklik kazandırmasına karşın, ortaya çıkan ek karışıklığına çözüm bulmak için anlamlılığı öne çıkaran bir yapılanmayı ortaya koymuşlardır. Fransızcada ise şimdiki zaman sıfat-fiili (présent de l'indicatif) ve geçmiş zamanı ifade eden bir sıfat-fiil yapısı (participe passé) bulunmaktadır. Ancak Fransızcada zaman çekim ekleri ve sıfat fiil eki birbirinden ayrı olduğu için bu noktada Türkçeden daha farklı yapı ortaya çıkmıştır.

Türkçede sıkça kullanılan sıfat-fiil ekleri şunlardır:

*-An* eki Eski Türkçede *-gAn* şeklinde idi. Bu ek, Türkçede geniş zaman sıfat-fiili yapmak için sıklıkla kullanılan bir ek olup geniş zaman işlevinde kullanılır; ismin önünde sıfat, tek başına kullanıldığında geçici ve kalıcı isimler yapar: Geçenlerde evini *terk eden* çocuk nihayet bulundu. Bu ek tüm fiil kök ve gövdelerine gelerek yaygın bir kullanım imkânı sunar: Bu işi *yapanlar* köyün ileri *gelenleriydi*. Devam eden, etmekte olan bir olayı, bir hareketi de belirtebilir: *Hesabını bilmeyen* kasap elinde kalır masat.

*-r*, *-Ar*, *-Ir/-Ur* ekleri de geniş zaman sıfat-fiil ekleridir. Bu eklerle oluşturulan sıfat-fiillerin kullanımı *-An* ekinin yaptığı sıfat fiillerden daha azdır: Türkçe *konuşurlar* dilin kullanımına dikkat etmelidirler. Bu ekle oluşturulan sıfat-fiiller şimdiki zamandan gelecek zamana uzanan bir süreci ifade ederler. Bu ekle yapılan isim ve sıfatlar *ol-* yardımcı fiiliyle birleşik fiil yaparlar: Biz dünyadan *gider olduk*.

*-dIk/-dUk*, geçmiş zaman ifade eden bu sıfat-fiil ekleri de Türkçede diğer sıfat-fiil ekleri gibi sıfat, geçici ve kalıcı isimler, hareket isimleri yaparlar ve yaygın olarak kullanılırlar: Köye *yaklaştığımız* hâlde köyün köpeklerinin *havlamadığına* şahit olmuştuk. Bu sıfat-fiil ekleri teşkil ettikleri cümlecigi ana cümlelerin unsurlarından birine sıfat olarak eklerler: Fırtınaya *dönmüş* rüzgâr suyun *çukurlaştırdığı* dereleri kar tanecikleriyle dolduruyordu. *-dIk/-dUk* geçmiş zamanı belirten sıfat-fiil ekleri çoğunlukla iyelik eki alırlar. Bunların iyelik almayanları genelde kullanılmaz, bazı sıfat-fiillerdeki eklerle iyelik ekleri ek kalıplaşmasına uğramış gibidir. Bu durum daha çok geçişli fiil tabanlarından elde edilmektedir.

*-mİş/-mUş* geçmiş zaman ifade eden bu sıfat-fiil ekiyle oluşturulan yapılar Türkçede yaygın olarak kullanılmaktadır. Fiil tabanlarından sıfat-fiil yapan bu ek aynı zamanda bu tabanları çekime

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

götürürken de bir kip eki gibi görev yapar. *Güneşi görmüş tereyağı gibi eriyor*. Bu eki alarak sıfat-fiil oluşturmuş yapılar *olmak* ve *bulunmak* yardımcı fiilleriyle birleşik yapılar ortay koymaktadır: *Akşama varmış olur*. Bir kere *gelmiş bulundunuz*.

-mAz eki -r, -Ar, -Ir/-Ur geniş zaman sıfat-fiil eklerinin olumsuzudur. Bu ekin -mA olumsuzluk ekiyle -z sıfat-fiil ekinin birleşmesinden meydana geldiği açıktır. Eklendiği yapılara olumsuzluk katar. Bu ek birleştiği fiil tabanlarında süreklilik gösterir. Bu ek bazen olumsuzluk bildiren fiil gövdelerine de gelebilmektedir: *verme-mez-lik*, *duyma-maz-lık* (Ergin, 1993:318). Hasta, bütün gece *dayanılmaz* acılar içinde kıvranıp durdu.

-AcAk bu ek Eski Anadolu Türkçesinin sonlarında ortaya çıkmıştır. Günümüz Türkçesinde çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır: Çevremizde hatırı *sorulacak* hastalar, *ziyaret edilecek* yaşlılar ve *yapılacak* sayısız işler var.

-AsI bu ek Eski Anadolu Türkçesine ait bir ek olup günümüzde işlek bir ek olarak kullanılmamaktadır: Ortaya saçtıkları tehlikeler yüzünden bu *yıkılası* viraneler başıma dert oldu.

Türkiye Türkçesinin bu denli sıfat-fiil eklerine sahip olmasına rağmen partisip ve gerundium gibi dil terimlerini başka dillerden alması da ayrıca irdelenmelidir. Bu örnekler bile Türkçedeki sıfat-fiil eklerinin sayısal çokluklarının yanında ne denli pratik bir kullanıma ve işlerliğe sahip olduklarını göstermiştir. Bu yazı kapsamında yapılan karşılaştırmada da bunu açıkça görmekteyiz.

Fransızcada bir sıfat şahıs zamiriyle yan yana kalıplaşmış hâlde (Fr. *soi-disant*) bulunuyorsa bu format sıfat-fiil (participe) yapısından farklıdır. Fransızcada sıfat-fiil karşılığı olarak kullanılan partisip (*participe*) kelimesi Türkçeye geçmiş ve bazı dil bilimcilerimizce de bu ad altında kullanılmaktadır. Şahıssız kiplerde kullanılan fiilin çekimlenmemiş biçimi, fiil ve sıfat işlevinde kullanılır. Fransızcada sıfat-fiil (participe); az sayıdaki bazı kuralsız fiiller bir yana, diğerlerinin hepsinin şimdiki zaman (présent de l'indicatif) 1. çokluk şahsın çekim eki atılır kök kısmına -ant eki getirilmek suretiyle elde edilir: Sahip olan (*ayant*) sıfat-fiili, sahip olmak (Fr. *avoir*) isim-fiilinden yapılmıştır. Bu sıfat-fiilin (*ayant*) yapılış şekline dikkat edildiğinde Türkçede sıfat-yapmanın Fransızcaya göre çok daha kolay olduğu anlaşılır. Benzer durum bazı farklılıklarla beraber Fransızcaya ait 1., 2. ve 3. grup fiillerin ve kuralsız fiillerin sıfat-fiil yapımına esas teşkil eden şimdiki zaman çekimlerinde de görülmektedir. Fransızcada -ant ekini almış sıfat-fiiller (participe) Türkçeye -An ( *gelen*, *kıran*) şeklinde aktarılır. Bu sıfat-fiil (participe présent) yani şimdiki zaman partisipidir. Ancak, bu ekte şimdiki zamanı ifade eden bir yapı olmamasına rağmen anlamlılıktan hareketle bu karşılık verilmiştir: Ben onu *tamamen titreyen* (*heyecanlı*) hâlde buldum (Fr. Je l'ai trouvé toute *tremblante*). Fransızcadaki sıfat-fiiller, ismi ifade ettiklerinde Türkçede olmayan dişilik (féminin) durumunu belirtmek için sonlarına e alır. Partisip, isim-fiil gibi isim formatıdır. Sıfat fiiller fiilden türeme hareket ismi veya sıfat görevi yaparlar. Fransızcada partisiplerin asıl özellikleri fiil değerinde olmalarıdır: 200TL *ihativa eden* cüzdan-cüzdanda 200TL vardır- (Fr. un portefeuille *contenant* deux cent TL). Partisip fiil değerinde kullanıldığında, önündeki kelime ister dişilik (féminin) veya ister çoğul olsun partisipte değişiklik olmaz. Türkçede ise sıfat tamlamasında sıfatın yapısında değişiklik olmaz. Ancak Fransızcada sıfat ve isim birlikte kullanıldığı takdirde sıfat, cinsiyet ve teklik-çokluk yönünden isme uyar. Türkçe kelimelerde cinsiyet yapısı bulunmadığı için böyle bir uyumdan söz edilmez.

Ayrıca Fransızcada geçmiş zamanı ifade eden bir sıfat-fiil yapısı (participe passé) bulunmaktadır: *çalışmış* olmak (Fr. *ayant travaillé*) ( Maurice Grevisse, 2007:49). Türkçede bu



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

kuruluş için isim tarafı sıfat-fiilden meydana gelen kelime grubu kullanılır. Fransızcada bir çok kişi veya nesnenin bir sıfat-fiili müştereken kullanmaları: Müdürle *konuşmak isteyen* insanlardan bir form doldurmaları istenmektedir (Fr. Les personnes *désirant* parler au directeur sont priées de remplir une fiche). Aynı ortak unsurlu sıfat-fiilin kullanımını Türkçe için de geçerlidir.

## SONUÇ

Bu makalede, fiil kök ve gövdelerinden türetilen ve Türkçede çoğu isim gibi yaygın bir şekilde kullanılmakta olan isim-fiil ve sıfat-fiil yapıları ile aynı şekilde Fransızcadaki isim-fiil (infinitif) ve sıfat-fiil (participe) kuruluşları karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmıştır. Karşılaştırma için çalışmanın konusu olan bu iki dile ait isim-fiil ve sıfat-fiil terimleri bazı Türkçe ve Fransızca yazılı verilere ve kaynaklara göre değerlendirildi. Yukarıda Türkçede bulunan bütün fiil kök ve gövdelerinden türetilen isim-fiillerin, Türkçenin gayet sade ve tamamen kurallı olan fiil yapılarından rahatlıkla üretildiği ifade edildi. Bilindiği üzere Türkçede isim-fiiller (matar) yalnızca *-mAk* ikiye yapılır. Ayrıca Türkçe fiillerin yapılarında Fransızcada olduğu gibi grup tasnifi yoktur, yani bunlar terim yerindeyse tek gruptan meydana gelmişlerdir. Bunun yanında isim-fiil ekleri olan *-mA*, *-Iş* 'in de *-mAk* eki gibi fiil kök ve gövdelerine basitçe ve rahatlıkla getirildiği yukarıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. Buna mukabil Fransızcada ise fiil yapıları 1., 2. ve 3. gruptaki fiiller ile kuralsız fiillerden (verbe irrégulier) meydana geldikleri için fiil çekimleri Türkçe fiil çekimlerinden çok daha karmaşık ve zordur. Fransızcada fiillerden türetilen isim-fiil, sıfat-fiil yapılarının sağlamlığı, zaman çekimlerinin üzerinde dikkatle durulmasına bağlıdır. Buradan hareketle Türkçe fiillerin zaman çekimlerindeki sadeliğin ve kolaylığın Fransızcada olmadığı görülmektedir. Fransızcada fiil gruplarının ve düzensiz fiillerin çekimleri arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Fransızca zaman çekimlerindeki farklılıklar İngilizcedeki fiillerin zaman çekimlerinde de görülmektedir.

Yukarıda Türkçe isim-fiillerin, *-mAk* ekine bağlı olarak bir zaman kavramı bildirmediikleri ifade edildi. Fransızcada da fiillerin salt kullanımlarında zaman unsuru bulunmazken anlamlılıktan doğan birtakım kullanımların zaman belirttiği ifade edildi. Ancak Türkçe dil bilgisi kitaplarında isim-fiiller için; *çekimsiz fiiller*, *bitmemiş fiiller*, *fiilimsiler*, *yatk fiiller*, *çekimsiz fiil yapıları* vb. şeklinde farklı isimlendirmelerin bulunması bu konuda bir bilgi yığılmasına ve kavram kargaşasına sebep olabilmektedir. Bunun da, dil araştırmacıları için bir zorluk teşkil ettiği bilinmektedir.

Zengin bir sıfat-fiil yapısına sahip olan Türkçe bu imkânları sayesinde yardımcı cümleler yerine bu dil bilgisi yapıları aracılığıyla sade, basit ve daha anlaşılır cümleler kurabilmektedir. Türkçedeki sıfat-fiil eklerinin sayısal çokluklarının yanında ne denli pratik bir kullanıma ve işlerliğe sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu sıfat-fiil eklerinden, *-An*, *-Ası*, *-mAII*, *-dI/-tI* ekleri hariç diğerlerinin hem zaman hem de sıfat eki olarak kullanılmaları dile bir pratiklik kazandırmasına karşın, ortaya çıkan ek karışıklığından uzak olunmak için anlamlılığı öne çıkaran bir yapılanmayı ortaya koymuştur. Fransızcada şimdiki zaman sıfat-fiili (présent de l'indicatif) ve geçmiş zamanı ifade eden bir sıfat-fiil yapısı (participe passé) bulunmaktadır. Ancak Fransızcada zaman çekim ekleri ve sıfat fiil eki birbirinden ayrı olduğu için bu noktada Türkçeden farklı bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkiye Türkçesinin bu denli çok sayıda sıfat-fiil ekine sahip olmasına rağmen partisip ve gerundium vb. birtakım dil terimlerini başka dillerden alması da ayrıca irdelenmelidir. Özellikle dil terimlerinin kendi öz kaynaklarından karşılanmasına da özen gösterilmelidir.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

**KAYNAKLAR**

- Aktan, B. (2009). Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Davau, M.- Cohen, M.- Lallemand, M. (1972). dictionnaire du français vivant, Bordas, Paris.
- Deny, J. (1941.) (Terc. Ali Ulvi ELÖVE), Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi), Maarif Matbaası, İstanbul.
- Ergin, M. (1993). Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi, 21. Baskı, Bayrak Basım, İstanbul.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2007). Le Bon Usage, 14.édition (Baskı), Bibliothèque nationale, Paris.
- Hindoglou, A.(1934). Grammaire Théorique et pratique de la langue Turke, Librairie Orientale de Prosper Dondey-Dupré. Paris
- Karaca, H. (2019). OL- Yardımcı Fiiliyle Kurulan Birleşik Fillerde Ana Fiilde Yer Alan –AcAk, -mİş, -r, -Ar / -mAz, -DI, -mAktA VE -yor Ekleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Karahan, L. (2010). Türkçede Söz Dizimi, 15. Baskı, Akçay, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), TDK, Ankara.
- Kükey, M. (2003). Türkçenin Dilbilgisi, Cem Ofset, Samsun.
- Mauger, G. (1968). Grammaire pratique du français d'aujourd'hui langue parlée langue écrite, Librairie Hachette, Paris.
- Salman, R. (2003). Türkçede Sıfat-Fiil Eklerinin Kalıcı İsim Oluşturma İşlevleri . Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 47 (1999), 188-223.
- Saraç, Tahsin. (1990). Fransızca-Türkçe Büyük Sözlük Grand Dictionnaire Français-Turc, Adam, İstanbul.
- Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (E.t. 20.05.2022).
- Çatışma Beyanı:** Bu araştırma makalesiyle taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamaktadır, bu sebeple herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.
- Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
- Katkı Oranı:** Katkı oranı %100'dür.
- Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma etik kurul izninden muaftır.



**TÜRKİYE VE KAZAKİSTAN'DAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL VE BEŞERİ SERMAYE ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELENME**

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR\*

Dr. Nursulu ABDAMANOVA\*\*

**Özet**

Araştırmanın amacı Kazakistan ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme lisans programlarına kayıtlı olan ve bu çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarının kültürel ve beşerî sermaye özelliklerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Öğretmen adaylarının kültürel ve beşerî sermaye özellikleri kapsamında ebeveyn öğrenim durumu, kardeş sayısı, aile ikamet yeri, ders ve ödevlerinde kullanabileceği bilgisayarının olup olmaması ve aile ekonomik durumları ele alınmıştır. Veriler Kazakistan'dan 227, Türkiye'den 281 olmak üzere toplam 508 gönüllü öğretmen adayından elde edilmiştir. Çalışma grubunun temsil kabiliyetinin yetersiz olması sebebiyle, mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar bu çalışma grubu ile sınırlıdır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için çapraz tablolar oluşturulmuş ve ki kare analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada, Kazakistan grubundaki öğretmen adaylarının ebeveyn öğrenim seviyesi Türkiye grubundakilerden daha yüksek bulunmuştur. Üç veya daha az kardeşi olanların oranı Türkiye grubunda, beş ve altı kardeşi olanların oranı Kazakistan grubunda daha yüksektir. Kazakistan grubunda ailesi kırsal yerleşim yerlerinde ikamet edenlerin oranı Türkiye grubundan daha yüksek bulunmuştur. Türkiye grubunda ise kentsel yerleşim yerlerinde ikamet edenlerin oranı daha yüksektir. Kazakistan grubundaki öğrencilerin ders ve ödevleri için kullanabileceği bilgisayara sahip olma oranı Türkiye grubundakilerden daha yüksek bulunmuştur. Kazakistan grubunda 52, Türkiye grubunda 114 öğrencinin bilgisayar imkânı bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaya katılan Kazakistan grubundaki öğrencilerin aile ekonomik durumunun Türkiye grubundakilerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye ve Kazakistan, öğretmen yetiştirme, kültürel ve beşerî sermaye, öğretmen adaylarının demografik özellikleri.

**AN INVESTIGATION ON CULTURAL AND HUMAN CAPITAL CHARACTERISTICS OF TEACHER CANDIDATES IN TURKEY AND KAZAKHSTAN****Abstract**

The aim of the research is to examine and compare the cultural and human capital characteristics of teacher candidates enrolled in teacher training undergraduate programs in Kazakhstan and Turkey and who agreed to participate in this study. The aim of the research is to examine the cultural and human capital characteristics of teacher candidates and to compare them in the context of the country. Within the scope of cultural and human capital characteristics of teacher candidates, parental education status, number of siblings, family residence, whether they have a computer that they can use for lessons and homework, and family economic status are discussed. The data were obtained from a total of 508 volunteer teacher candidates, 227 from Kazakhstan and 281 from Turkey. The results obtained from the present study are limited to this study group due to the insufficient representativeness of the study group. Questionnaire form was used as data collection tool. To analyze the data, cross tables were created and chi-square analyzes were made. In this study, the parental education level of teacher candidates in the Kazakhstan group was found to be higher than those in the Turkey group. The rate of those with three or less siblings is higher in the Turkey group, and the rate of those with five or six siblings is higher in the Kazakhstan group. The rate of those whose families reside in rural areas is higher in the Kazakhstan group than in the Turkey group. The rate of those whose families reside in rural areas is higher in the Kazakhstan group than in the Turkey group. The rate of students in the Kazakhstan

\* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan-Türkiye ORCID: 0000-0003-0061-3344, hnbahar@erzincan.edu.tr

\*\* Kazakistan Al-Farabi Kazakh National University, Department of Pedagogy and Educational Management, Almaty-Kazakistan, ORCID: 0000-0002-1538-2457, nursulu\_-85@mail.ru.com

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

group having a computer that they can use for their lessons and homework was found to be higher than those in the Turkey group. It has been determined that 52 students in the Kazakhstan group and 114 students in the Turkey group do not have computer opportunities for their lessons and homework. It was observed that the family economic status of the students in the Kazakhstan group participating in this study was more positive than those in the Turkey group. Based on the findings, some suggestions were made.

**Key Words:** Turkey and Kazakhstan, teacher training, cultural and human capital, demographic characteristics of teacher candidates.

## 1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği toplumlarda en yaygın görülen meslek gruplarından birisi olup, kamu çalışanları içinde çok geniş bir kitleyi oluşturmaktadır. Türkiye’de örgün ve yaygın eğitimde 2020-2021 öğretim yılı itibarıyla 1.247.635 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2020:54,219). Bu sayı, Türkiye nüfusunun (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] 2021) %1.49’una karşılık gelmekte olup, toplam kamu çalışanlarının %25’inden fazladır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [TCCSBB], 2021). Kazakistan’da 2021 yılı itibarıyla 366.666 öğretmen görev yapmakta olup, bu sayı 2021 yılı nüfusunun %1,93’üne karşılık gelmektedir (Qazaqstan Respýblıkasy Strategialyq Josparlaý Jáne Reformalar Agenttigi Ulttyq Statistika Búrosy – Kazakistan Cumhuriyeti Stratejik Planlama ve Reform Ajansı Ulusal İstatistik Bürosu [KAZSTAT], 2021). Bu oranlar, öğretmenlerin her iki ülkede de çok büyük bir çalışan grubu olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesi, kariyer gelişimi olarak da ifade edilen meslek seçim süreci ile başlamaktadır. Yükseköğretimde program tercihi yapmak meslek seçim sürecinin önemli adımlarından birisi olarak görülebilir (Şeker ve Çapri, 2020). Bireyin meslek seçimini ve gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemlileri psikolojik, sosyolojik, cinsiyet, politik ve ekonomik faktörler olarak sınıflandırılabilir (Pişkin, 2012:44). Öğretmenlik mesleğine girişte bireysel özellikler önemli olduğu kadar, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikler de önemli görülmektedir (Akyüz, 2012:17; Mete, 2013:873). Diğer taraftan, kültürel ve beşeri sermaye de meslek seçim sürecinde önemli bir faktör olarak görülebilir. Bourdieu (2015:233), kültürel sermayenin ölçümünde bireyin ebeveynleri ile dede ve ninelerinin eğitim seviyeleri, sosyal kökeni, kültürel olaylara erişimini etkileyen yerleşim yeri ve kişinin kültürel etkinliklerinin sayısından oluşan bir değerlendirmenin kullanılmasını önermektedir. Ebeveyn eğitim seviyesini Bourdieu (2015:128) kültürel sermaye olarak tanımlarken, Coleman (1988:110) beşerî sermaye olarak tanımlamaktadır. Beşerî ve sosyal sermaye birbiri ile ilişkili olan bir bütün olarak görülmekte olup, okul başarısını da etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Kültürel ve beşeri sermayenin kaynağında aile vardır. Öğretmen adaylarının yükseköğretim program tercihinde aile faktörlerinin önemli olduğu bilinmektedir (Şeker ve Çapri, 2020). Bireyin

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

eğitim hedeflerinin belirlenmesinde ailenin ekonomik durumu önemli bir etkidir (Kuzgun, 2013). Düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen öğrenciler çeşitli engelleri aşarak üniversiteye devam etseler bile, sosyo-ekonomik statülerinin hala olumsuz etkilerini görmeye devam etmektedir (Ünsal, 2014:87). Ana babanın eğitim düzeyi ile çocuğun meslek değerleri arasında yakın bir ilişki gözlenmektedir. Ana babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuklar meslekte daha fazla iş güvencesi, daha yüksek ücret beklemektedirler (Kuzgun, 2013). Genel olarak yükseköğretimde program tercihi yapılırken, ilgi duyulan alanlara veya ihtiyaca yönelme şeklinde bir ayırım söz konusudur. Kültürel sermaye düzeyi yükseldikçe ilgi duyulan alanlara yönelme oranı artmaktadır (Tezcan, 2020:173). Bu kapsamda, sosyo-ekonomik düzey üniversite bölüm tercihinde önemli bir belirleyici unsur olarak görülebilir. Öğretmenler sosyo-ekonomik ve kültürel seviye gözetmeksizin toplumun her kesimine hizmet etmektedir. Bu sebeple, öğretmenlik mesleğini seçen adayların farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gruplardan gelmesinin mesleki temsil açısından önemli olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilme sürecinde programlar önemli olduğu gibi, bu meslek için doğru kişilerin seçilmesi de önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve ülke kalkınmasında önemlidir. Ayrıca öğretmenlik mesleği toplumsal barış ve huzurun sağlanması, bireyin sosyalleşmesi ve kültürel birikimin gelecek kuşaklara aktarılması bakımından da önemli bir rol üstlenmektedir (Özden, 1999:24). Nitelikli öğretmen bu rollerin gereklerini yerine getirerek nitelikli toplumun oluşmasına katkı sağlarken, niteliksiz öğretmen de aksi bir tesir oluşturabilir. Öğretmen adaylarının seçimi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde önemli görülmektedir (Uygun, 2010:710). Öğretmen niteliğinde hizmet öncesi yetişme süreci önemli olduğu gibi, seçilen adayların öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı da önemlidir. Demografik özellikler de bu kapsamda düşünülebilir. Akyüz'e (2012:16) göre öğretmenin cinsiyeti, kişilik özellikleri, toplumsal kökeni öğretmenin etkisini şekillendiren meslek dışı faktörler olarak görülmektedir. Öğretmenlik Türkiye'de çok tercih edilen mesleklerden birisidir (Ercan, 2011:37). Benzer bir durumun Kazakistan'da da geçerli olduğu söylenebilir (Kaplankıran, 2017:41). Bunun en önemli sebeplerinden birisi öğretmenin statüsü ile ilgilidir. Öğretmenlerin statüsü öğretmenliği tercih edecek kişilerin yanı sıra, mesleği icra edenler üzerinde de etkili olabilmektedir (Bozbayındır, 2019:2078). Öğretmenlik mesleğinin daha çok orta ve alt gelir gruplarının tercih ettiği bir meslek olarak görülmesi (Özdemir ve Yalın, 1999:18; Kiraz ve Kurul, 2018; Aydın, İşlek ve Peker, 2021), öğretmen yetiştirme programlarının tercih edilmesinde ilgiden çok ihtiyaca yönelik bir tercihin yapmış olduğu düşüncesini akla getirmektedir.

Aile faktörlerinin yanı sıra, hızlı bir şekilde meslek sahibi olma düşüncesi de program tercihinde etkilidir (Tezcan, 2020:169). Ayrıca iş güvencesi ve statü kazanma düşüncesi yükseköğretim program tercihlerde etkili olabilir. İş güvencesine sahip olmak ve statü kazanmak önemli gibi görülse de Türkiye ve Kazakistan'da öğretmenlerin yükseköğretim düzeyinde bir diploma gerektiren diğer meslek gruplarına göre nispeten düşük gelir elde ettiği söylenebilir. Ancak yine de her iki ülkede öğretmenlik, özellikle düşük ve orta sosyo-ekonomik çevreden gelen gençleri cezbeden bir meslek olarak görülmektedir (Temizyürek, 2008:686; Göker ve Gündüz, 2017:179; Kaplankıran, 2017:41; Kaya ve Alcı, 2019:828-829).

Aile, zengin bir ilişki ve etkileşim ortamı içerir (Metin, Ünlü ve Kaşkaya, 2017:152). Ailedeki birey sayısı arttıkça bu ilişki ve etkileşim ağı zenginleşir. Ancak ailedeki birey sayısının artması, aile gelirinin ve imkânlarının bölüşülmesi anlamına da gelir. Diğer bir ifadeyle, ailedeki birey sayısının hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu söylenebilir. Genellikle gelir düzeyi düşük olan ailelerde ve işçilerde daha fazla çocuk isteme eğilimi vardır (Güleri, 1998:63). Genel olarak eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin daha yüksek doğum yapma olasılığına sahip oldukları belirlenmiştir (Eryurt ve Ergöçmen, 2008:23-24). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile çocuk sayısı arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Çocuk sayısının çok olduğu ailelerde bu sebeple eğitim beklentisi de düşük olmaktadır (Kuzgun, 2013). Ancak Kazakistan'da okuryazarlık oranının 1999 yılında yapılan nüfus sayımında bile çok yüksek düzeyde olduğu (%97,5) tespit edilmiştir (Özdemir ve Özdemir, 2017:122).

İnsanlar daima çalışma koşulları rahat, kendilerine daha iyi bir yaşam düzeyi sağlayacak mesleklere heves etmektedirler. Ancak doğuştan getirilen kapasite ve çevre imkânları her bireyi bazı alanlarda başarılı olacak şekilde biçimlendirmektedir (Kuzgun, 2013). Bireyin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre doğuştan getirdiği kapasitenin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Genç bireyler söz konusu olduğunda ebeveyn eğitim durumu, mesleği ve aile gelir durumu sosyo-ekonomik düzeyin en önemli belirleyicileri olarak görülebilir (Ünsal, 2014:86). Aileye ek olarak ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey de kariyer gelişimini etkileyen faktörlerden birisidir (Pişkin, 2012:65). Bireyin yaşadığı yerin kırsal veya kentsel olması da bireye sağlayabileceği imkânlar ve karşılaşılabileceği uyarıcılar bakımından önemlidir.

Kariyer teorisyenleri iş tanımlarının giderek daha karmaşıklaştığını, meslek seçiminde ailenin ve aile etkilerinin daha da önemli hale geldiğini kabul etmişlerdir (Greenhaus ve Gallanan 2006:313). Çocuklar eğitim ve meslek ile ilgili kararlar verirken en fazla anne ve babalarından etkilenmektedir (Pişkin, 2012:63). Eğitimli anne ve babalar, çocuklarının mesleki tercih ve yönlendirilmelerinde daha

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

fazla katkı sağlayabilir. Çakar ve Kulaksızoğlu (1997:124), anne eğitim düzeyi arttıkça bir meslekte karar kılma oranının da arttığını tespit etmiştir. Sarıkaya ve Khorshid (2009:409), annenin eğitim düzeyi arttıkça mesleklerle ilgili olumlu düşüncelerin arttığını, annenin eğitim düzeyindeki düşüşün bireyin meslek seçiminde negatif etki oluşturduğunu belirlemişlerdir. Benzer bazı hususlar baba öğrenim durumu için de söylenebilir. Baba eğitim düzeyinin yüksekliği, bireyin meslek seçim yeterliliği üzerinde etkili bir faktör olarak görülmektedir (Vurucu, 2010:100). Baba eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin meslek seçiminde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha isabetli tercihler yaptığı söylenebilir (Owen ve ark. 2012). Anne ve baba eğitim durumunun, diğer meslek seçimlerinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğine yönelik program tercihinde de etkili olabilir.

Ülkeler arasında belli farklar olmakla birlikte hemen hemen her ülkede kadın ve erkekler tarafından icra edilen mesleklerin dengeli bir şekilde dağılmadığı gözlenmektedir. Öğretmenlik, memurluk, hemşirelik, masa başı işleri gibi bazı geleneksel mesleklerde kadınların daha çok istihdam edilmektedir. Türkiye’de kadınların en çok eğitim ve sağlık sektöründe yoğunlaştıkları görülmektedir (Pişkin, 2012:66). Cinsiyet meslek seçiminde etkili olan faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Kuzgun (2013)’un da belirttiği gibi, toplumda icra edilen mesleklerde kadın ve erkek oranlarının dengeli olmadığı bilinen bir gerçektir. Eğitim görmüş kadınların bile çoğunluğu ya ev işlerine ya da ev kadınlığı ile kolaylıkla uzlaşabilecek öğretmenlik ve büro memurluğu gibi mesleklere yönelmektedir. Her iki ülkede kadınların öğretmenlik mesleğine yönelmesinde bu hususlar etkili olabilir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların demografik bazı özelliklerinin belirlenmesinin yanı sıra, iki farklı ülke kapsamında karşılaştırılarak incelenmesi bakımından da önemli görülmektedir.

Çalışma kapsamında bulunan her iki ülkede, öğretmenlik mesleğine yönelim üniversite düzeyinde program seçimi ile gerçekleşmektedir (Kalkan, 2021:9; Kaya ve Alcı, 2019:826; Yılmaz, 2014:188). Üniversite düzeyine gelen adaylar ise yetişkinliğe adım atmak üzere olan, gelişim sürecinin kritik sayılabilecek evrelerini atlatmış olan gençlerdir. Bu durumda olan gençlerin önceki yaşam deneyimlerinin onların daha sonraki yaşam dönemlerinde değiştirilmesi zor, belki de imkânsız olan bazı kalıcı etkiler oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı Kazakistan ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programlarına kayıtlı olan ve bu çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarının kültürel ve beşerî sermaye özelliklerini incelemektir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının bulunduğu ülkeye göre ebeveyn öğrenim durumu, kardeş sayısı, aile ikamet yeri, ders ve ödevlerinde kullanabileceği bilgisayarının olup olmaması ile aile ekonomik durumunun incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Araştırma, var olan durumu olduğu şekilde tespit etmeyi amaçlayan genel tarama modelinde planlanmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir araştırma evreninde, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü veya ondan çekilecek olan bir grup (örneklem) üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Köse, 2013). Yapılan bu çalışmaya konu olan hususlar, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Çalışmada Kazakistan’dan 227, Türkiye’den 281 olmak üzere toplam 508 gönüllü öğretmen adayı katılımcıya ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların bazı sorulara cevap vermemesi sebebiyle çapraz tablolarda toplam sayı 508 ile 497 arasında değişebilmektedir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler**

<i>Değişken</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Ülke	Kazakistan	227	44,7
	Türkiye	281	55,3
Cinsiyet	Erkek	142	28,0
	Kadın	365	71,8
	Cevap vermeyen	1	0,2
Üniversite	Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi	123	24,2
	Muhtar Avezov Güney Kazakistan Devlet Üniversitesi	57	11,2
	Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi	47	9,3
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	281	55,3
Toplam		508	100,0

Veriler Türkiye’de Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi ile Kazakistan’da bulunan üç üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı olan öğrencilerinden toplanmıştır. Kazakistan’daki üniversiteler Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Muhtar Avezov Güney Kazakistan Devlet Üniversitesi ve Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversiteleridir. Toplanan veriler gerek üniversite gerekse ülke düzeyinde yeterli sayıya ulaşamadığından yeterli temsil kabiliyetine de sahip değildir. Bu sebeple, bu çalışmadan elde edilen



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

sonuçlar her iki ülkedeki öğretmen adaylarının sosyo-kültürel bazı özellikleri ile ilgili bilgi verse de bunu Türkiye ve Kazakistan evrenine genellemek söz konusu olamaz. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, söz konusu olan bu çalışmadaki çalışma grubu ile sınırlıdır.

## 2.2. İşlem

Çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin izin, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.04.2021 tarih ve 05/08 sayılı onayı ile alınmıştır. Veriler gönüllü katılımcılardan elde edilmiş olup, veri toplama sürecinin Türkiye'deki kısmı birinci yazar, Kazakistan'daki kısmı ise ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Katılımcıların çalışma hakkında bilgilendirilmesi ve her bir gönüllünün veri toplama araçlarını cevaplama süresi yaklaşık olarak beş dakika sürmüştür.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunda kayıtlı olunan üniversite ve bölüm adının yanı sıra cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu, kardeş sayısı, aile ikamet yeri, ders ve ödevlerinde kullanabileceği bilgisayarın olup olmadığı, aile ekonomik durumunu nasıl algıladığına ilişkin sorular bulunmaktadır. Anket soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, ayrıca soruların amaca uygunluğu konusunda uzman görüşü alınmıştır. Anket sorularından üniversite ve bölüm adı açık uçlu, diğer sorular ise yapılandırılmış formda hazırlanmıştır. Anket Türkiye grubunda Türkçe, Kazakistan grubunda ise Rusça hazırlanmış, araştırmacılar nezaretinde uygulanmıştır. Soruların yanlış anlaşılacak şekilde ifade edilmesine özen gösterilmiş, ayrıca cevaplama sürecine ilgili ülkedeki araştırmacı nezaret etmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde çapraz tablolar oluşturulmuştur. Çapraz tablolarda gözlenen frekansların yanı sıra beklenen frekanslara yer verilmiş, beklenen frekanslar metin içi betimlemelerde en yakın tam değere yuvarlanmıştır. Bulunulan ülke ile incelenen özellik arasında anlamlı bağlantı olup olmadığını belirlemek için ki kare (chi-square) analizi yapılmıştır. Farklı kategorilere ayrılmış iki olay arasındaki ilişkinin testi bağımsızlık testi ile yapılır. Ki kare testi bu amaçla kullanılan testlerden birisidir (Karagöz, 2016:665). Ki kare testi sonuçlarının yorumlanmasında çapraz tablolardan yararlanılmıştır.

**3. BULGULAR**

Bulgular altı alt başlık altında ele alınmıştır. Bunlar öğretmen adaylarının buldukları ülke ile anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, aile ikamet yeri, ders ve ödevleri için bilgisayara sahip olup olmama durumu ve aile ekonomik durumu arasında ilişki olup olmama durumlarıdır. Bulgular her bir alt başlık altında ayrı ayrı ele alınmış olup, konu ile ilgili çapraz tablolara ve ki kare analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**3.1. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular:****Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Çapraz Tablo ve Ki Kare Analizi Sonuçları**

<i>Anne öğrenim durumu</i>		<i>Kazakistan</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Toplam</i>
İlkokul veya daha az	Gözlenen	0	98	98
	Beklenen	43,0	55,0	98
Ortaokul	Gözlenen	0	55	55
	Beklenen	24,1	30,9	55
Ortaöğretim	Gözlenen	87	78	165
	Beklenen	72,4	92,6	165
Üniversite	Gözlenen	131	48	179
	Beklenen	78,5	100,5	179
<b>Toplam</b>		218	279	497

$$X^2_{(sd:3)} = 187.312, p < .01$$

Öğretmen adaylarının bulunduğu ülkeye göre anne öğrenim durumuna ilişkin çapraz tablo ile ki kare analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının bulunduğu ülke ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $X^2_{(sd:3)} = 187.312, p < .01$ ). Kazakistan’daki öğretmen adaylarının tamamının annesi ortaöğretim veya üniversite düzeyinde öğrenim görmüştür. Annesi ortaokul mezunu olan veya daha az öğrenim görenlerin tamamı Türkiye’dedir. Annenin ortaöğretim düzeyinde eğitim alma durumuna ilişkin Kazakistan grubunda gözlenen değer (87) beklenen değerden (72) yüksek, Türkiye grubunda ise gözlenen değer (78) beklenen değerden (93) düşüktür. Benzer bir farklılığın annesi üniversite mezunu olanlar grubunda da olduğu gözlenmiştir.

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

Annenin üniversite mezunu olması durumuna ilişkin Kazakistan grubunda gözlenen değer (131) beklenen değerden (79) yüksek, Türkiye grubunda gözlenen değer (48) beklenen değerden (101) düşüktür. Bu çalışmada, Kazakistan grubundaki annelerin öğrenim düzeyinin Türkiye grubundaki annelerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular:

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Çapraz Tablo ve Ki Kare Analizi Sonuçları**

<i>Baba öğrenim durumu</i>		<i>Kazakistan</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Toplam</i>
İlkokul veya daha az	Gözlenen	0	171	171
	Beklenen	76,7	94,3	171
Ortaokul	Gözlenen	0	53	53
	Beklenen	23,8	29,2	53
Ortaöğretim	Gözlenen	85	40	125
	Beklenen	56,1	68,9	125
Üniversite	Gözlenen	142	15	157
	Beklenen	70,4	86,6	157
<b>Toplam</b>		227	279	506

$$X^2_{(sd:3)} = 341.192, p < .01$$

Tablo 3'te öğretmen adaylarının buldukları ülkeye göre baba öğrenim durumuna ilişkin çapraz tablo ve ki kare analiz sonuçları verilmiştir. Baba öğrenim durumuna ilişkin bulgular anne öğrenim durumuna ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adayının bulunduğu ülke ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $X^2_{(sd:3)} = 341.192, p < .01$ ). Kazakistan grubunda bulunan öğrencilerin tamamının babası orta veya yükseköğretim düzeyinde öğrenim görmüştür. Diğer taraftan babası ortaokul mezunu olan veya daha düşük düzeyde öğrenim görenlerin tamamı Türkiye grubundadır. Babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için Kazakistan grubunda gözlenen değer (85) beklenen değerden (56) büyük iken, Türkiye grubunda gözlenen değer (40) beklenen değerden (69) küçüktür. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler için Kazakistan grubunda gözlenen değer (142) beklenen değerden (70) büyük, Türkiye

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

grubunda gözlenen değer (15) beklenen değerden (87) oldukça düşüktür. Anne öğrenim durumunda olduğu gibi, öğrencilerin baba öğrenim durumunun Kazakistan grubunda Türkiye grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular:

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Kardeş Sayısına İlişkin Çapraz Tablo ve Ki Kare Analizi Sonuçları**

<i>Kardeş sayısı</i>		<i>Kazakistan</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Toplam</i>
İki veya daha az	Gözlenen	8	52	60
	Beklenen	26,8	33,2	60
Üç kardeş	Gözlenen	34	76	110
	Beklenen	49,2	60,8	110
Dört kardeş	Gözlenen	52	54	106
	Beklenen	47,4	58,6	106
Beş kardeş	Gözlenen	61	37	98
	Beklenen	43,8	54,2	98
Altı kardeş	Gözlenen	41	24	65
	Beklenen	29,0	36,0	65
Yedi veya daha fazla	Gözlenen	31	38	69
	Beklenen	30,8	38,2	69
<b>Toplam</b>		<b>227</b>	<b>281</b>	<b>508</b>

$$X^2_{(sd:5)} = 54,247, p < .01$$

Öğretmen adaylarının buldukları ülkeye göre kardeş sayılarına ilişkin çapraz tablo ile ki kare analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının buldukları ülke ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $X^2_{(sd:5)} = 54.247, p < .01$ ). İki veya daha az kardeşi olan öğrenciler için Kazakistan grubunda gözlenen değer (8) beklenen değerden küçük (27), Türkiye grubunda gözlenen değer (52) beklenen değerden (33) büyüktür. Üç kardeşi olan öğrenciler için de Kazakistan grubunda gözlenen değer (34) beklenen değerden (49) küçük bulunurken, Türkiye grubunda gözlenen değer (76) beklenen değerden (61) büyük bulunmuştur. Dört kardeşi olan öğrencilerin her iki grupta beklenen ve gözlenen değerleri arasındaki farkın (5) nispeten küçük olduğu görülmüştür. Beş kardeşi

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

olan öğrenciler için Kazakistan grubunda gözlenen değer (61) beklenen değerden (44) büyük, Türkiye grubunda gözlenen değer (37) beklenen değerden (54) küçüktür. Beş kardeşi olanlarda olduğu gibi, altı kardeşi olan öğrenciler için Kazakistan grubunda gözlenen değer (41) beklenen değerden (29) büyük, Türkiye grubunda gözlenen değer (24) beklenen değerden (36) küçüktür. Yedi ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin her iki grupta da beklenen ve gözlenen değerleri arasında fark yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, bu çalışma kapsamında genel olarak Kazakistan grubundaki öğrencilerin Türkiye grubundaki öğrencilere göre ortalama kardeş sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

#### 3.4. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Aile İkamet Yerine İlişkin Bulgular:

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Aile İkamet Yerine İlişkin Çapraz**

**Tablo ve Ki Kare Analizi Sonuçları**

<i>Aile ikamet yeri</i>		<i>Kazakistan</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Toplam</i>
Kırsal yerleşim	Gözlenen	135	59	194
	Beklenen	86,7	107,3	194
Kentsel yerleşim	Gözlenen	92	222	314
	Beklenen	140,3	173,7	314
<b>Toplam</b>		<b>227</b>	<b>281</b>	<b>508</b>

$$X^2_{(sd:1)} = 78,744, p < .01$$

Öğretmen adaylarının buldukları ülkeye göre aile ikamet yerine ilişkin çapraz tablo ile ki kare analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Ailesi köy veya belde gibi yerleşim yerlerinde ikamet edenler kırsal yerleşim, ilçe ve il merkezlerinde ikamet edenler ise kentsel yerleşim grubunda gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının buldukları ülke ile aile ikamet yeri arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilmiştir ( $X^2_{(sd:1)} = 78.744, p < .01$ ). Ailesi kırsal yerleşim yerinde ikamet eden öğrenciler için Kazakistan grubunda gözlenen değer (135) beklenen değerden yüksek (87), Türkiye grubunda ise gözlenen değer (59) beklenen değerden (107) düşüktür. Ailesi kentsel yerleşim yerinde ikamet eden öğrenciler için Kazakistan grubunda beklenen değer (140) gözlenen değerinden (92) yüksek, Türkiye grubunda beklenen değer (174) gözlenen değerinden (222) düşüktür. Bu bulguya dayalı olarak, ailenin kırsal yerleşim birimlerinde ikamet etme oranının Kazakistan grubunda, kentsel yerleşim biriminde ikamet etme oranının ise Türkiye grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir.

**3.5. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Ders ve Ödevleri İçin Bilgisayara Sahip Olup Olmama Durumuna İlişkin Bulgular:****Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Ders ve Ödevleri İçin Bilgisayara Sahip Olup Olmama Durumuna İlişkin Çapraz Tablo ve Ki Kare Analizi Sonuçları**

<i>Bilgisayar imkânı</i>		<i>Kazakistan</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Toplam</i>
Bilgisayara sahip olan	Gözlenen	175	163	338
	Beklenen	152,2	185,8	338
Bilgisayarı olmayan	Gözlenen	52	114	166
	Beklenen	74,8	91,2	166
<b>Toplam</b>		227	277	504

$$X^2_{(sd:1)} = 18,807, p < .01$$

Öğretmen adaylarının buldukları ülkeye göre ders ve ödevleri için kullanabileceği bilgisayarlarının olup olmaması durumuna ilişkin çapraz tablo ve ki kare testi analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının bulunduğu ülke ile ders ve ödevleri için kullanabileceği bilgisayarının olma durumu arasında anlamlı bir bağlantının olduğu tespit edilmiştir ( $X^2_{(sd:1)} = 18.807, p < .01$ ). Ders ve ödevleri için bilgisayara sahip olanların Kazakistan grubunda gözlenen değeri (175) beklenen değerden (152) daha yüksek iken, Türkiye grubunda gözlenen değer (163) beklenen değerden (186) daha düşüktür. Bilgisayarı olmayanların Kazakistan grubunda gözlenen değeri (52) beklenen değerden (75) düşük, Türkiye grubunda gözlenen değer (114) beklenen değerden (91) yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak, Kazakistan grubunda bilgisayara sahip olma oranının Türkiye grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir.



**3.6. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Aile Ekonomik Durumuna İlişkin****Bulgular:****Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Buldukları Ülkeye Göre Aile Ekonomik Durumuna İlişkin Çapraz Tablo ve Ki Kare Analizi Sonuçları**

<i>Aile ekonomik durumu</i>		<i>Kazakistan</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Toplam</i>
Kötü veya çok kötü	Gözlenen	0	23	23
	Beklenen	10,3	12,7	23,0
Orta	Gözlenen	73	168	241
	Beklenen	108,1	132,9	241,0
İyi	Gözlenen	132	86	218
	Beklenen	97,8	120,2	218,0
Çok iyi	Gözlenen	22	2	24
	Beklenen	10,8	13,2	24,0
<b>Toplam</b>		<b>227</b>	<b>279</b>	<b>506</b>

$$X^2_{(Sd:3)} = 82,347, p < .01$$

Öğretmen adaylarının bulunduğu ülkeye göre aile ekonomik durumuna ilişkin çapraz tablo ve ki kare analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının aile ekonomik durumunu çok kötü, kötü, orta, iyi veya çok iyi seçeneklerinden birisini seçerek belirtmeleri istenmiştir. Çok kötü seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısının az olması (2 öğrenci) sebebiyle en yakın grupta birleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının buldukları ülke ile aile ekonomik durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $X^2_{(Sd:3)} = 82,347, p < .01$ ). Kazakistan grubunda kötü veya çok kötü grubunu işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Aile ekonomik durumu orta olan öğrenciler için Kazakistan grubunda beklenen değer (108) gözlenen değerden (73) yüksek, Türkiye grubunda beklenen değer (133) gözlenen değerden (168) düşüktür. Aile ekonomik durumu iyi olanlar için Kazakistan grubunda gözlenen değer (132) beklenen değerden (98) yüksek, Türkiye grubunda gözlenen değer (86) beklenen değerden (120) düşüktür. Diğer taraftan çok iyi seçeneğini işaretleyen 24 öğrenciden sadece ikisi Türkiye grubundadır. Bu bulgulara dayalı olarak bu çalışmada, Kazakistan grubundaki öğrencilerin aile ekonomik durumunun genel olarak Türkiye grubundakilerden daha iyi olduğu söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Türkiye ve Kazakistan'da öğretmen yetiştirme lisans programlarına kayıtlı olan öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel sermayelerinin göstergesi olan bazı özelliklerini betimlemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bulunduğu ülkeyle ebeveyn öğrenim durumu, kardeş sayısı, aile ikamet yeri, ders ve ödevleri için bilgisayara sahip olup olmama durumu ve aile ekonomik durumu arasında anlamlı bağlantılar tespit edilmiştir.

Ebeveyn öğrenim durumuna göre her ülke arasında farklılık olmasına rağmen, 2019 yılı İnsani Gelişme Endeksi'nde (Human Development Index – HDI) 189 ülke arasında Kazakistan 51, Türkiye 54'üncü sırada yer almış olup, her iki ülke de "çok yüksek insani gelişme" grubunda bulunmaktadır (United Nations Development Programme [UNDP], 2020). İnsani Gelişme Raporunda ortalama eğitim yılı Kazakistan'da 11,9 iken, Türkiye'de 8,1'dir (UNDP, 2021). Diğer taraftan beklenen eğitim yılı Kazakistan'da 1992 yılında 12,3 iken 2019 yılında 15,6'ya, Türkiye'de 1992 yılında 9,2 iken 2019 yılında 16,6'ya çıkmıştır (UNDP, 2020). Bu sonuçlar da bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. HDI bakımından benzer olan iki ülke karşılaştırılmış olmasına rağmen, öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri bakımından Kazakistan grubunun daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu çalışma grubunda, kültürel (Bourdieu, 2015:128) veya beşerî (Coleman, 1988:95) sermayenin ebeveyn öğrenim durumu bakımından Kazakistan grubundaki öğretmen adaylarının daha avantajlı bir konumda olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, Kazakistan grubundaki öğretmen adaylarının Türkiye grubundaki öğretmen adaylarına göre daha kalabalık ailelerden geldiği söylenebilir. Üç veya daha az kardeşi olanların oranı Türkiye grubunda, beş ve altı kardeşi olanların oranı Kazakistan grubunda daha yüksektir. Dört kardeşi olanlarla yediden fazla kardeşi olanların oranı her iki grupta birbirine yakındır. Kazakistan grubundaki öğretmen adaylarının kardeş sayısı Türkiye grubundaki öğretmen adaylarının kardeş sayısından fazladır. Bu bulgudan yola çıkarak, Kazakistan grubunda ailenin daha fazla bireyden oluştuğu söylenebilir. Hane halkı büyüklüğü ve kadın başına düşen çocuk sayısı, kardeş sayısı ile ilgili bir gösterge olarak görülebilir. Her iki ülkede, hane halkı büyüklüğü ve kadın başına düşen çocuk sayısı ile ilgili istatistiklerin bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir (TÜİK, 2020-a; TÜİK, 2020-b; KAZSTAT, 2021).

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bulunduğu ülke ile aile ikamet yerinin bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Ailenin kırsal yerleşim yerinde ikamet etme oranı Kazakistan grubunda Türkiye grubundan daha yüksektir. Buna karşılık, ailenin kentsel yerleşim yerinde ikamet etme oranı Türkiye grubunda Kazakistan grubundan daha yüksektir. Kazakistan ve

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

Türkiye’de nüfusun yerleşim yerlerine göre dağılımı incelendiğinde, bulunan bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Zira TÜİK (2020-a) verilerine göre, 2019 yılında Türkiye’de kentsel yerleşim yerlerinde yaşayanların oranı %93, kırsal yerleşim yerlerinde yaşayanların oranı %7’dir. Kazakistan’daki nüfusun 2021 yılı verilerine göre (KAZSTAT, 2021), %59,2’si kentsel yerleşim yerlerinde yaşarken %40,8’i kırsal yerleşim yerlerinde ikamet etmektedir. Mevcut çalışmada, ailesi kırsal yerleşim yerinde ikamet edenlerin oranı Türkiye grubunda %21 (59) iken Kazakistan grubunda %60’tır (135). Diğer bir ifadeyle, her iki grupta ailesi kırsal yerleşim yerinde ikamet edenlerin oranı ilgili ülke ortalamasından yüksektir. Aile ikamet yeri dikkate alındığında, kentte ikamet etmek kültürel olaylara erişimi kolaylaştırabilir. Bu yönüyle Türkiye’deki öğretmen adaylarının Kazakistan grubundakilerden daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların ders ve ödevleri için kullanabileceği bilgisayara sahip olma oranı Kazakistan grubunda Türkiye grubundan daha yüksektir. Ancak yine de öğretmen adaylarının ders ve ödevleri için kullanabileceği bilgisayara ulaşma konusunda her iki grupta da sorunların olduğu, Türkiye grubunda bu sorunun daha yüksek oranda olduğu söylenebilir. Çünkü Kazakistan grubunda 52, Türkiye grubunda ise 114 öğrenci ders ve ödevleri için kullanabileceği bir bilgisayarının olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının buldukları ülke ile aile ekonomik durumu arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır. Ailesinin ekonomik durumu kötü veya çok kötü düzeyde olanların tamamı Türkiye grubundadır. Ailesinin ekonomik durumunu orta olarak belirtenlerin oranı Türkiye grubunda Kazakistan grubundan daha yüksektir. Ailesinin ekonomik durumunu iyi veya çok iyi olarak belirtenlerin oranı ise Kazakistan grubunda Türkiye grubundan daha yüksektir. Aile ekonomik durumunun iyi veya çok iyi olması durumu bir avantaj olarak görülürse, bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, aile ekonomik durumu bakımından Kazakistan grubundaki öğrencilerin Türkiye grubundaki öğrencilerden genel olarak daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu çalışmaya katılan gruplarla sınırlıdır. Benzer bir çalışma, genelleme niteliği taşıyan daha kapsamlı çalışma grupları ile yürütülebilir. Ayrıca çalışmaya kültürel ve beşeri sermaye kapsamında bulunan diğer değişkenler de dâhil edilebilir. Aile ekonomik durumu kötü veya çok kötü olanlara yönelik burs vb. destekler planlanabilir. Ders ve ödevi için bilgisayar imkânı olmayan öğretmen adaylarının bilgisayar imkânlarından yararlanmasına yönelik ortamlar oluşturulabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkiler (1839-1950)* (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, R., İşlek, M. ve Peker, R. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 312-345.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (Çev. D. Fırat ve G. Berkkurt). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. doi: 10.17755/esosder.583274
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Çakar, M. ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 113-131.
- Ercan, H. (2011). *Türkiye'de mesleki görünüm*. Ankara: ILO.
- Eryurt, M. A. ve Ergöçmen, B. A. (2008). Ebeveyn eğitiminin doğurganlık üzerindeki etkisi. *Nüfusbilim Dergisi*, 30-31, 13-28.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Greenhaus, J. H. ve Gallanan, G. A. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of career development*. London: Sage Publication.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kaplankıran, İ. (2017). Kazakistan Cumhuriyetinde eğitim sisteminin tarihî seyri ve günümüzdeki yapısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 31-47
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya; N. ve Alcı, B. (2019). Türk cumhuriyetlerinde öğretmenlik mesleği. *Journal of International Social Research*, 12(63), 823-832.
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri, Edt. Remzi Y. Kıncal, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* 99-123. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Kuzgun, Y. (2013). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12). 859-878.
- Metin, Ö., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2017). Çocukların değer ulaşımına ebeveyn eğitim durumunun etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 150-159.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019/2020*. Erişim adresi: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf) Erişim tarihi: 20.09.2021
- Owen, F., K., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş U. ve Yılmaz, O. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3). 135-151.
- Özdemir, C. ve Özdemir, E. D. (2017). Kazakistanda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri üzerine bir değerlendirme. “Қазақстан мен шетелдердің жоғары білім беру жүйесі, С. Демирел атындағы университеттің хабаршысы”. *Süleyman Demirel University Bulletin*, 4 (43), 112-128.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: PEGEM A Yayınları
- Pişkin, M. (2012). Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler, Edt. Binnur Yeşilyaprak, *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya* içinde 43-78. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Qazaqstan Respýblıkasy Strategialyq Josparlaý Jáne Reformalar Agenttigi Ulıtyq Statıstıka Búrosy – Kazakistan Cumhuriyeti Stratejik Planlama ve Reform Ajansı Ulusal İstatistik Bürosu [KAZSTAT]. (2021). Erişim adresi: <https://stat.gov.kz/> Erişim tarihi: 16.9.2021
- Sarıkaya, T., ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Şeker, G. ve Çapri, B. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde etkili olan faktörler*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 651-663.
- Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 663-692.
- Tezcan, A. M. (2020). Meslek olarak akademisyenlik tercihinde kültürel sermayenin yeri, *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 157-176. doi: 10.26650/jecs2019-0097
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [TCCSBB]. (2021). *Kamu sektörü istihdam sayıları 2021*. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kamu-istihdami/> Erişim tarihi: 20.9.2021
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2020-a). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları-2020*, Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210> , Erişim tarihi: 13.9.2021.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2020-b). *İstatistiklerle aile*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Birth-Statistics-2020-37229> , Erişim tarihi: 13.9.2021.

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

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması – 2021*, Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437) Erişim tarihi: 17.9.2021

United Nations Development Programme. UNDP (2021). *Human development reports*. Erişim adresi: <http://hdr.undp.org/en/indicators/69706> , Erişim tarihi: 13.9.2021.

United Nations Development Programme. [UNDP]. (2020). *Human development report*. Erişim adresi: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020.pdf> , Erişim tarihi: 13.9.2021.

Uygun, S. (2010). Türkiye de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.

Ünsal, P. (2014). *Kariyer gelişim kuramları ve kariyer danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, O. (2014). Türkiye ve Kazakistan'da okutulan Türkçe öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 184-203.

**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.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar katkı oranı %50, İkinci yazar katkı oranı %50.

**Etik Kurul Raporu:** Çalışmanın etik raporu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.04.2021 tarih ve 05/08 sayılı onayı ile alınmıştır.



**ERGENLİK DÖNEMİ, PSİKOLOJİK ZİHİNLİLİK, EBEVEYNE BAĞLANMA STİLLERİ VE ALEKSİTİMİ KAVRAMLARI ÜZERİNE BİR DERLEME**

Hüma Nur SELÇUK\*  
Prof. Dr. Sevda ASLAN\*\*

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı ergenlik dönemi, psikolojik zihinlilik, ebeveyne bağlanma stilleri ve aleksitimiye konu alan bir derleme çalışması ortaya koymaktır. İlk olarak ergenlik döneminde psikolojik zihinlilik kavramının tanımı ve tarihçesi incelenmiştir. Ardından, Bowlby tarafından ortaya atılan “bağlanma” kavramının tanımı yapılmış ve ergenlik dönemiyle ilişkisi incelenmiştir. Bunun yanında “ebeveyne bağlanma” ile ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir. Günümüzde de kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılan güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaçınan bağlanma olmak üzere üç temel bağlanma türü açıklanmıştır. Yine bu çalışmada aleksitimi kavramının kökeni açıklanmış ve bu konuda yapılan araştırmalara değinilmiştir. Aynı zamanda aleksitimi kavramı; psikanalitik kuram, bilişsel kuram, sosyal öğrenme kuramı ve biyolojik kurama göre açıklanmıştır. Ergenlik döneminde duyguların inişli çıkışlı olmasından dolayı, ergenliğin psikolojik zihinlilik ve aleksitimi kavramları ile ilişkisi merak edilmektedir. Bununla beraber, bağlanma stillerinin psikolojik zihinlilik ve aleksitimi üzerindeki etkisi araştırılmak istenmektedir. Bahsi geçen bu kavramlar, daha önce hiçbir çalışmada bir arada incelenmemiş olup, bu çalışmada incelenmesi literatüre katkıda bulunacaktır.

**Anahtar Kavramlar:** Ergenlik; psikolojik zihinlilik; aleksitimi; ebeveyne bağlanma stilleri.

**A REVIEW ON ADOLESCENCE, PSYCHOLOGICAL MİNDEDNESS, ALEXİTHYMİA, AND PARENTAL ATTACHMENT STYLES****ABSTRACT**

In this article, a review study has been conducted on adolescence, psychological mindedness, parental attachment styles, and alexithymia. First and foremost, the definition and history of the term of psychological mindedness investigated. Afterward, the term attachment put forward by Bowlby was defined and its relationship with adolescence was investigated. Besides that, the study gives the place the researches about parental attachment styles. It is also explained three major attachment styles which are approved and commonly used at the presented time; secure attachment, anxious attachment, and avoidant attachment. In addition to this, the origin of the term alexithymia has been searched and research about this area is also mentioned. At the same time, the term alexithymia has been clarified according to psychoanalytic theory, cognitive theory, social learning theory, and biological theory. In the adolescence period, because emotions can be up and down, the relationship between adolescence with psychological mindedness and alexithymia. Therewithal, the effect of attachment styles on psychological mindedness and alexithymia is wanted to investigate. These mentioned notions are not examined in any research; that is why the investigation of this topic in this study definitely contributes to the literature.

**Keywords:** Adolescence; psychological mindedness; alexithymia; parental attachment styles.

\* Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-6670-4997, hmnrselcuk@gmail.com

\*\* Kırıkkale Üniversitesi, Prof. Dr. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6544-3302, sevda.aslan@gmail.com

## 1. GİRİŞ

İnsanın psiko-sosyal bir varlık olması, hayatını sürdürebilmesi için diğer insanlarla birlikte yaşamaya ve iletişim kurmaya gereksinim duyması anlamına gelmektedir. İnsanların diğer canlılardan ayırt edilebilmesini sağlayan önemli özelliklerden ikisi, ilişki kurma ve iletişim gereksinimidir. İnsanların sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için duygu, düşünce ve davranışları arasında bütünlük ve tutarlılık olmalıdır. Özellikle, ergenlik dönemindeki bireyler sağlıklı iletişim kurabilme konusunda çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir (Andiç, 2003:2).

Ergenlik, yetişkinliğe adım atan her bireyin geçtiği fırtınalı ve karmaşık bir süreçtir. Bu dönemin karmaşık olması sıradan olayların ve duyguların yoğun yaşanmasından kaynaklanır (Koç, 2004:233). Aynı zamanda, ergenler hızlı bir gelişim ve değişim sürecine ayak uydurmak zorundadır. Bu noktada çevreden alınan destek çok önemlidir. Ergen bireyin ailesi, arkadaş çevresi ve öğretmenleri ona yardım sağlama konusunda ilk sıraları alır. Olumlu bir çevreye sahip olan çocuklar ergenlik dönemini daha sağlıklı ve rahat geçirirken, olumsuz çevresi olan ergenlerin risk altında olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin boşanması, ailede bir kayıp yaşanması veya ailenin parçalanması gibi durumlar ergenin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir ve stres altında hissetmesine yol açmaktadır (Yıldız, 2021:13)

Ergenlik dönemi, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 10-19 yaşları arasını kapsayan bir dönem olarak belirlenmiştir (Şahin ve Özçelik, 2016:43). Bu dönem, çocukların çok yönlü ve büyük değişimler geçirdiği zorlu bir dönemdir. Buna karşın, artık yetişkin yaşamına dair fikirlerin oluşmaya başladığı, ergenin kimliğini ve benliğini bulmaya çalıştığı, çeşitli sosyal becerileri kazandığı, karşı cinsle yakın ilişkiler kurmaya başladığı ve kariyeri hakkında planlamalar yaptığı önemli bir dönemdir.

Ergenlik dönemi, bir kimlik arama süreci olması nedeniyle psikolojik zihinlilik ile ilişkisi olan bir dönem olarak ele alınabilir. Psikolojik zihinlilik; bireylerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması, nedenlerini görebilmesi ve bunlar üzerinde düşünebilme yetilerine sahip olması anlamına gelmektedir (Appelbaum,1973:35). Buna karşın, duyguları anlama ve ifade etme konusundaki yetersizliği ifade eden aleksitimi kavramı da özellikle ergenlik döneminde kendini gösteren bir diğer durumdur. Bu dönemde duyguların önem kazanmasıyla birlikte bazı duygusal ve sosyal sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Koç, 2004:235). Ergenlikte psikolojik zihinlilik üzerine yeterli araştırma bulunmadığından bu konunun araştırılması alanyazına katkıda bulunacaktır.

Ergenlik dönemiyle ilişkili olan bir diğer önemli konu ise ebeveynlere bağlanma stilleridir. Erken dönemde anne ve bebek arasında kurulan bağın, yetişkinlikte ve yaşamın geri kalanında bireyleri etkilediği düşünülmektedir. Özellikle, ergenlikte bireylerin sosyal çevresini genişletme ve yeni ilişkiler kurma ihtiyacı göz önüne alındığında, ebeveyne bağlanma tarzı önem kazanmaktadır.

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

Bağlanma biçimleri, güvenli ve güvensiz bağlanma olarak iki temel kategoriye ayrılmıştır. Güvensiz bağlanma da kendi içinde kararsız, kaçınan olarak ayrılmıştır. Ainsworth ve diğerleri (1978) yaptıkları deneyler sonucunda güvenli, kaygılı-kaçınan ve kaygılı-kararsız olmak üzere birbirinden farklı üç bağlanma çeşidi belirlemişlerdir (Dinçer, 2019:11). Daha sonra Main ve Solomon (1990:126), dağınık bağlanmayı güvensiz bağlanmanın bir alt türü olarak eklemiştir.

Yapılan araştırmalarda güvenli bağlanma gerçekleştiren bebeklerin, ergenlikte ve yetişkinlikte sosyal ilişkilerinde daha başarılı tutum sergiledikleri ve ebeveynleriyle ilişkilerinin uyum içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, güvensiz bağlanan bebeklerde ise sosyal beceri gelişiminin yetersiz olduğu, okul çağında olanların daha fazla davranış problemleri sergilediği ve ebeveynlerle olduğu gibi akranlarıyla da ilişkilerinin zayıf olduğu gözlenmiştir (Kesebir vd., 2011:332-333).

Özetle; bu çalışma psikolojik zihinlilik kavramı başta olmak üzere aleksitimi ve ebeveyne bağlanma stillerine dair kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, psikolojik zihinlilik, ebeveyne bağlanma stilleri ve aleksitimi kavramlarını alanyazında belirtilen açıklamalar doğrultusunda bir derleme çalışması hazırlamaktır. Bahsi geçen üç temel kavrama kimlerin katkıda bulunduğunu araştırmak, bu kavramların açıklanış biçimlerini araştırmak ve alanyazında yapılan bazı araştırmaları derleyip aktarmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmanın aleksitimi, psikolojik zihinlilik ve bağlanma stilleri konularını araştırmak isteyenlere yardımcı olması ve katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Yapılan bu çalışmada, literatürde konuya dair açıklanmış olan kavramlar ve terimler doküman analizi tekniği ile incelenerek bir derleme şeklinde sunulmuştur.

## 3. ERGENLİK

Ergenlik, kelime kökeni Latinceye dayanan “adolescere” fiilinden temelini almaktadır. Bu kelime ‘çocukluktan yetişkinliğe doğru büyüyen’ anlamına gelmektedir (Loose vd., 2018:180). Ergenlik dönemi insan vücudunun farklı alanlarında (fiziksel, bilişsel, sosyal, ruhsal, ahlaki, hormonal ve cinsel) değişimlerin olduğu bir dönemdir (Kulaksızoğlu, 2005:32-34). Yine ergenlik için kullanılan kavram olan “puberte”, Latince bir kelime olan “pubertas” kelimesinden türemiştir ve çocukluk ile cinsel olarak olgunluğa ulaşma arasında kalan ara dönem olarak kullanılmaktadır (Loose vd., 2018:180). Terzi (2013:62), ergenlik dönemini çocukluktan yetişkinliğe geçilen ve sosyal-duyuşsal, zihinsel ve biyolojik değişimlerin meydana geldiği dönem olarak tanımlamıştır.

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

Gelişim, insanları yaşamları boyunca etkilemekte olan bir süreç olarak tanımlanabilir. Ergenlik, çok sayıda gelişim ve değişimi içerdiğinden ve bu değişimler kişiden kişiye farklılık gösterdiğinden kavramın sınırlandırılması ve tanımının yapılması oldukça zorlaşmaktadır. Ergenlik döneminin başlangıç zamanı için belirli bir yaş sınırlaması bulunmamaktadır. Yaklaşık olarak 10-13 yaşlarında başlayıp 18-22 yaşlarına kadar devam eden bir süreçtir. Bazı insanlar erkenden ergenliğe girerken, bazılarında geç ergenlik görülebilmektedir (Santrock, 2017:15). Ergenlik ile ilgili bir görüş, bazı olumsuzlukları içermektedir. Bu olumsuz görüşler, ergenliği stresi yoğun olan bir dönem olarak tanımlar ve içinde karamsar düşünceleri ve içsel kargaşaları içerdiğinden söz eder. Bununla beraber, gelişim sürecinde son çocukluk döneminden sonra yer alan ve gençlik çağı olarak da adlandırılan ergenlik döneminde kendine özgü görevler bulunmaktadır (Yıldız, 2021:13).

Ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri arasında; akran ve arkadaş ilişkilerine verilen önemin artması, kendi yaşamlarına yönelik kararlar alma ve uygulama, aileden duygusal olarak bağımsızlaşmaya başlama, kendi cinsiyetinin gerektirdiği sosyal role uygun davranma, ilgi ve yeteneklerine uygun meslekleri keşfetme ve meslek seçimine yönelme, aile kurma isteğine yönelik eş seçme ve planlama yapma, kimlik kazanımı gibi özellikler bulunmaktadır (Kara, 2020:7-8). Bu gelişim görevleri yerine getirilmediğinde stres ve karmaşa durumları ortaya çıkmaktadır. Stresli durumlarda ergenler ebeveynlerinin veya bir büyüğün desteğine ihtiyaç duymaktadır.

Ergenlik döneminde kızlar ve erkekler bedensel açıdan birbirinden farklı gelişim gösterirler. Kızlar ve erkeklerde vücut dokularında yağlanmanın artması, kemiklerin ve kas dokularının gelişimi ortak olarak görülmesine karşın, erkeklerde kemik ve kaslarda daha fazla gelişim gözlenmektedir. Ergenlikte fiziksel gelişim el ve ayaklarla başlar, kollar ve bacaklarla devam eder. Daha sonra kalça, sırt, omuz ve göğüs yapıları gelişir, ardından yüzde çene ve burun hatları gibi belirgin değişimler meydana çıkar. Yine bu dönemde ergenler kilo alır, boyları uzar ve vücudun belirli bölgelerinde yağ dokuları artar (Andiç, 2013:14).

Ergenlik dönemindeki bireylerin duygularının değişimi de hızlı ve yoğun olmaktadır. Bu dönemde, çeşitli duygular yoğun olarak yaşanır. Örneğin, karşı cinse yönelik sevgi, aşk, nefret; geleceğe ve kariyer planlamasına yönelik kaygı, endişe, umutsuzluk; ergenliğin getirdiği fiziksel değişimlere karşı utangaçlık, suçluluk gibi duygular bu döneme egemen olan duygulardır. Bununla birlikte ergenler, ebeveynlerin yanında yalnız kalmayı tercih ederken, arkadaş ve akranları ile birlikte sosyal ortamda bulunmayı tercih etmektedirler (Murtezaoğlu, 2022:2). Kısaca; bu dönem birçok alanda yoğun değişimlerin yaşandığı, çocukluktan yetişkinliğe geçişin sağlandığı, ergenin kendini sorgulama ve bulma arayışının kilit taşı konumunda olan önemli bir dönemdir.

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

Ergenlik dönemi, bu geçiş aşamasında önemli bir basamak olması nedeniyle birçok araştırmaya konu olmuştur (Akçan vd., 2012:11). Kalyencioğlu ve Kutlu (2010), ergenlik dönemindeki 275 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, algılanan aile işlevlerinin uyum düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmışlar ve olumsuz algılamanın uyum düzeyini azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Greenberger ve McLaughlin (1998:130) ergenlerde bağlanma, stresle baş edebilme ve açıklama biçimlerini inceledikleri araştırmada, güvenli bağlanma sağlayan bireylerin yardım arama ve problem çözmede daha katılımcı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise Arslan ve Balkıs (2014), ergenlik dönemindeki bireylerin aile sorunları ve problemleri davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 581 ergen ile yapılan bu araştırmada, sorunlu davranışlar ile ailedeki sorunlar arasında pozitif yönde ve yüksek bir korelasyona sahip olduğunu bulmuşlardır.

#### 4. PSİKOLOJİK ZİHİNLİLİK

Psikolojik zihinlilik kavramının geçmişi çok eskiye dayanmaktadır, ancak tanımlanması 21. yüzyılın sonlarına doğru yapılmıştır. Yapılan tanımlar yine de kesin olmaktan uzaktır. Bu kavramın tanımının yapılmasını zorlaştıran temel sebep, doğrudan gözlemlenebilir olmaması ve dolayısıyla karmaşık ve soyut bir süreci temsil etmesidir (Boylan, 2006:9). Psikolojik zihinlilik kavramı, öncelikle psikodinamik kuramları temel alan danışmalara uygun danışanları saptama ilgisinden ortaya çıkmış ve psikoanalitik açıdan tanımlanması yapılmıştır. Psikoanalitik yaklaşıma göre psikolojik zihinlilik kavramı, iç ruhsal bileşenleri tanıyabilme ve bu bileşenleri bireyin yaşamda karşılaştığı sorunlarla ilişkilendirebilmesidir (McCallum ve Piper, 1990:412).

İlk kez Appelbaum tarafından 1973 yılında “bir bireyin kendi davranışları, düşünceleri ve hislerini adlandırarak bunların nedenleri hakkında düşünebilme yetisi” olarak açıklanmıştır (Nyklicek ve Denollet, 2009:33). Aynı zamanda psikoanalitik içgörü kavramına benzer olarak “bir kimsenin duygu, düşünce ve davranışlarının anlamı ve nedenleri hakkında düşünmesi amacıyla, bu üç önemli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçler arasındaki ilişkiyi görebilme ve bu konularda düşünebilme becerisi” olarak tanımlanması yapılmıştır. Bu kavram kişisel düşüncelerin ve sosyal olayların yorumlanması ve değerlendirilmesi konusunda önemli olan psikolojik bir süreci ifade eder.

Psikanalitik yaklaşım tarafından psikolojik zihinlilik; yansıtma, inkâr ve karşıt tepki oluşturma gibi savunma mekanizmalarını temel alarak veya bastırılmış kaygı, arzu ve korkularla başa çıkabilmek amacıyla hareket haline geçen, savunma stratejilerini kapsayan içsel çatışmaların temeli olarak tanımlanmıştır (McCallum ve Piper, 1990). Ancak bu tanımlamaların, kavramın diğer teorik alanlara olan katkısının sınırlandırıldığı düşünülmüştür. Bunun sebebi bilinçdışı süreçlere odaklanması

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

ve insan davranışı ve deneyiminden bağımsız biçimde ele alınması olarak açıklanmıştır (Grant, 2001:10).

Grant psikolojik zihinliliğin tanımını yapılırken göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalar olması gerektiğini ifade etmiştir.

- Psikolojik zihinlilik, aslında ilgi ve yetenekleri içeren doğuştan gelen bir yatkınlıktır.
- Psikolojik zihinliliğin tanımı, psikolojik nedenlere vurgu yapılarak yapılamaz.
- Bu kavram kuramsal yöne bağlı kalmadan araştırmacılar tarafından kullanılabilmelidir.
- İnsan yaşantısının etki, tepki ve zihin olarak üç yönünü kapsar.
- Tanımı yapılırken insan yaşantısına ait bir kavram olarak tanımlanmalıdır, patolojik olarak değil.
- Hem insanın kendisine hem de diğerlerine yönelik bir tanım olmalıdır.
- Bu kavramı terapötik olarak sınırlandırmak doğru değildir.
- Sorgulamaktan farklı olarak insanın niyeti ve davranışı arasında kavramsal karmaşa yaşanmasını engeller (Grant, 2001:12).

Psikolojik zihinlilik kavramı farklı yapılarla da ilişkilidir. Psikolojik zihinlilik kavramı literatürde öz- farkındalık, içebakış, yansıtıcılık, içgörü, öz-bilinç ve kendine odaklanma gibi kavramlarla da benzerlik göstermektedir (Owens ve Prout, 2012:79). Psikolojik zihinliliğe benzerlik gösteren kavramlardan biri olan içgörü, bir bireyin sorunları anlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Aslan vd., 2005:187). Tolar ve Reznikof (1960:286), tarafından psikolojik zihinlilik kavramı tepkiler ile genel tavırlarda bulunan nedensel durumları anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Psikolojik zihinlilik kavramının bireyin kendisiyle mi, yoksa diğerleriyle mi ilgili olduğu konusu araştırmacılar arasında tartışılmıştır. Appelbaum (1973) kişinin kendisiyle ilgili olduğunu düşünürken, McCallum ve Piper (1997) ise başkalarına dönük bir kavram olarak yorumlamışlardır. Psikolojik zihinliliği, bireyin kendi içsel durumunun farkında olma ilgisi ve bu ilgiyi ifade edebilme yetisi olarak da ortaya koymuşlardır (Nyklicek ve Denollet, 2009:33).

Günümüzde psikolojik zihinliliğin bilişsel düzeyde olduğuna yönelik araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. Grant (2001:12), psikolojik zihinlilik hakkında üst bilişle benzer olarak bir tanımlamada bulunmuştur. Bu tanımlamada, psikolojik zihinliliğin kişinin uyaranlar karşısında verdiği tepkilerin ve diğerlerinin verdiği tepkilerin nedenlerini sorgulayabilmesine dönük bilişsel ve duygusal bir yatkınlık olarak bahsetmiştir. Örneğin Boylan'a (2006:9) göre, yüksek düzeyde psikolojik zihinliliğe sahip bireyler; kendi duygularını anlayabilir, açık fikirlidir, kendi düşüncelerini anlamaya çalışır, empati yeteneğine sahiptir ve kendi davranışları ve diğer insanların davranışlarının



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

nedenleri üzerinde düşünme yetisine sahiptir. Psikolojik zihinliliğin, zihinsel niteliğinin dışında sezgisel boyutuna dikkat çeken tanımlamalar da yapılmıştır. Bu tanımlamalarda bireyin kendi içine dönük ilgisi ve içsel süreçlerinin farkında olabilmesini sağlayan becerileri yer almaktadır (Nyklicek ve Denollet, 2009:33).

## 5. EBEVEYNE BAĞLANMA STİLLERİ

Bireyler, yaşamın ilk yıllarından beri bakım verenlerle duygusal olarak güçlü, uzun süreli ve özel bir bağ kurarlar. Bu bakım sağlayan kişi, genellikle çocukların ilk tanıştığı kişi olan annedir, bu sebepten dolayı özellikle anneye kurulan bağlar, yaşamın diğer dönemlerini de önemli biçimde etkileyebilmektedir. Bebeklik döneminde güvenli bağlanma stili geliştiren bebekler, gençlik döneminde de sağlıklı bir yapıya sahip olurken; güvensiz bağlanan bireyler ergenlikte sağlıksız ilişkiler geliştirmeye yatkındır.

Bağ kelime kökünden türeyen bağlanma kavramı; bir göreve bağlılık, bir işi yerine getirme gibi anlamlara anlamına gelmektedir (Kavlak ve Şirin, 2009:190). Bağlanma kelimesi, bir insana ya da bir objeye (nesneye) yönelik beslenen duygusal yakınlık olarak tanımlanmıştır (Cambridge Dictionary, 2021). Güvendeğer Doksat ve Demirci Çiftçi (2016:490), bağlanma kavramının bakım veren ve çocuk arasındaki ilişkiden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Anne-çocuk, bakım veren-çocuk veya ebeveyn-çocuk arasında kurulan bağlardır. Bağlanma, insanların kendileri için değer arz eden bireylere yönelik güçlü ve duygusal devamlılığı olan bağ kurma eğilimidir (Evcili vd., 2017:69).

Bağlanma kavramını ortaya atan ilk kişi Bowlby'dir. Bowlby (1982) bağlanmayı açıklarken; diğer insanlarla geliştirdiğimiz kuvvetli bağlar kurmaya yönelik doğuştan gelen bir yatkınlık ve bu bağların kopmasına karşı duyulan endişe, korku ve kaygıların dile getirilebilmesi amacıyla oluşturulmuş bir yöntem olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bağlanma ile bağlanma davranışı arasındaki farka da değinmiştir (Güvendeğer Doksat ve Demirci Çiftçi, 2016:490). Bağlanma davranışı, bağ kurulan kişiyle temas kurmayı ve bu teması sürdürmeye yönelik tüm davranışları içermektedir. Bağlanma kavramıyla anlatılmak istenen şey aslında, çocukların kendilerini tehlikede hissettiği olumsuz bir durumla karşılaştıklarında, bağlandıkları kişiden onları güvende hissettirecek bir davranış veya yakınlık beklentileridir.

İlk bağlanma, bebeğin anne karnına düşmesiyle oluşmaktadır. Hamileliğin ilerlemesiyle beraber bu bağ gelişir ve doğumla beraber daha güçlü bir yapıya bürünür. Sağlıklı bir ruhsal ve fiziksel gelişim için yaşamın ilk döneminde en yararlı olan bağlanma türü, güvenli bağlanmadır (Stevens ve Price: 2000). Güvenli bağlanmada bebekler annenin yakınlığını ve sıcaklığını

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

hisseder, onun yanında kendini güvende hisseder ve annenin varlığından güç alır. Tüm bu yaşantılar, çocuğun yaşamının ilerleyen dönemlerinde olumlu bir benlik değeri geliştirmesine yardımcı olur.

Ainsworth ve diğerleri (1978) yaptıkları bir araştırmada deneye dayalı bir yol kullanarak bebekler ile onlara bakım verenler arasındaki bağlantıyı incelemek için bir yaşındaki 106 bebekle çalışmışlardır. Yaptıkları bu araştırmaya Yabancı Durum Testi (Strange Situation) adını vermişler ve yedi aşamalı bu testin her aşamasında çocukların değişik durumlara verdikleri tepkileri ölçmüşlerdir. İlk aşamada bebek, kendisine bakım verenle aynı ortamdadır ancak bir süre sonra bakım veren ortamdaki ayrılır yerine bir yabancı gelir. Geri kalan aşamalarda bu yabancı bebeğe yavaş yavaş yaklaşmaya çalışır (ortamda bulunma, bebekle iletişim kurma ve bebekle fiziksel temasta bulunma). Tüm aşamalar boyunca bebeklerin tepkileri kayıt altına alınır. Buradaki amaç, bebeğe bakım veren kişi ortamdaki ayrıldığında, bebeğin stresle nasıl başa çıkabildiğini ve sonrasında ortama giren ve kendilerine yakınlık göstermeye çalışan yabancı kişiye karşı nasıl bir yaklaşım sergilediklerini göstermektir (Morsünbül ve Çok, 2011:555). Yapılan bu test sonucunda birbirinden ayrı üç adet bağlanma türü kendini göstermiştir; güvenli, kaygılı (kararsız) ve kaçınmacı (Sümer ve Güngör, 1999:39).

Güvenli bağlanmanın oluşması için çocuğun ihtiyaçlarının bakım veren tarafından tutarlı ve düzenli biçimde zamanında karşılanması gerekmektedir. Güvenli bağlanan kişiler, yüksek bir özgüvene sahiptir ve başkalarına güven duyma konusunda daha iyidirler. Güvenli bağlanan bebekler bakım verenden daha bağımsız davranmıştır, ayrıca ara sıra bakım verenin yanına da gitmiştir. Bakım verenden ayrıldıklarında stres ve endişe yaşamamış, tekrar yan yana geldiklerinde sakinleşmeleri kısa sürmüştür. Bakım veren gelene kadar çevreyle ilgilenmişler ve yabancılarla iletişimleri daha kolay olmuştur. İkinci grupta kaygılı (kararsız) bağlanmaya sahip bebekler vardır ve bu bebekler, bakım verenden ayrıldıklarında yoğun bir stres ve endişe duymaktadırlar. Bakım veren kişi kaygılı bağlanmada, çocuğun gereksinimleri karşısında çelişkili davranışlar sergilemiş ve duyarsız kalmıştır. Bakım verenle tekrar bir araya geldiklerinde, sakinleşmekte oldukça güçlük yaşamışlar ve etrafındaki şeylere ilgi duymamışlardır. Ayrıca ortamdaki yabancılarla da iletişimde bulunmamışlardır. Son olarak kaçınmacı bağlanmaya sahip bebekler ise, hem ayrılığa hem de tekrar bir araya gelmeye karşı bir tepkide bulunmamışlar, çünkü dikkatlerinin odağında çevresi vardır. Kaçınmacı bağlanmada çocuğun ihtiyaçları karşılanmamıştır ve çocuk ihmal edilmiştir (Terzi ve Tekinalp, 2013:106).

Bowlby'e göre kişilik 4-5 yaşlarında şekillenmektedir ve bakım verenin bebeğe gereken özeni göstermesiyle bebeğin gereksinimlerine zamanında yanıt vermesiyle olumlu yönde

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

gelişmektedir. Bu duruma 'koşullara göre şekillenen ilişki' (goal corrected partnership) adını vermiştir (Stevens ve Price, 2000, akt: Güvendeğer Doksat ve Demirci Çiftçi, 2016:491). Ebeveynlerinin olumlu veya olumsuz tutumları ile kendi davranışları arasında özdeşim kuran çocuklar, ergenlik dönemine geldiklerinde daha bağımsız davranmaya başlarlar. Ergenlikte olumsuz bir benlik algısına sahip olan çocuklar, güvensiz bağlanma gerçekleştirir ve dağınık bir kimlik oluşmaya başlar. Bunun sonucunda ergenlerde davranış problemleri görülmektedir. Bunun tersine güvenli bağlanma geliştiren ergenler, bağlanma nesnelere dışındaki kişilerle de duygusal ilişkiler kurabilmektedirler ve uyum sağlayabilmektedirler, duygularını kontrol edebilmektedirler.

Yapılan deneysel çalışmalar sonucunda güvenli bağlanan çocukların, hayata daha iyimser baktıkları, eğlenceli faaliyetlere dâhil olma konusunda daha istekli bir tutum sergiledikleri ve güç durumlarla başa çıkma konusunda daha dirençli oldukları ortaya çıkarken, güvensiz bağlanan çocukların erken dönemde olumsuz bir kendilik algısı geliştirdikleri ve yaşamın getirdiği zorluklarla başa çıkmada yetersiz kaldıkları gözlenmiştir (Morley ve Moran, 2011:1076).

Yapılan diğer araştırmalar sonucu ebeveyn güvenli bağlanmanın, ergenlik dönemi değişimlerine de etkisi olduğu görülmektedir (Allen ve Land, 1999; Collin, 1996, akt: Atik, 2013:13). Güvenli bağlanan ergenlerin ilişkilerinin, güvensiz bağlananlara göre daha doyum verici ve uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerine daha az bağımlı oldukları ve zorlayıcı ilişkilerin daha az olduğu görülmüştür (Hamarta, 2004:59). Güvensiz bağlanan ergenler ise suç işlemeye ve anti-sosyal davranışlar sergilemeye daha yatkın bulunmuştur (Cooper vd., 1998:1385). Bağlanma türleri ve aleksitimi ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada ise, güvenli bağlanan kişilerde diğer bağlanma çeşitlerine göre aleksitimik özelliklerin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktay, 2014: 24). Bu araştırma sonucunda güvenli bağlanmanın, duyguları anlayabilme ve ifade edebilme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

## 6. ALEKSİTİMİ

Günlük yaşamda insanlar, birbirleriyle iletişim ve etkileşim hâindedir. İletişimin doğru biçimde kurulabilmesinde duyguların rolü çok büyüktür. Duyguların tanımlanması ve karşı tarafa doğru biçimde aktarılması, sağlıklı bir iletişim kurulması bakımından büyük öneme sahiptir. Bunu başarabilmek için de bireyler, öncelikle kendi duyguları üzerinde düşünebilme ve duygularının farkında olma yeteneğine sahip olmalıdırlar. Aleksitimi duyguların farkına varabilme ve onları ifade etme konularında yaşanan sorunları ve yetersizlikleri belirtmek için

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

kullanılan kavramdır. Aleksitimi kavramı ilk kez kullanan Sifneos (1972)'tur. Yunanca'da; a:yok, lexis:söz, thymos:duygu sözcüklerinden oluşur ve Türkçe'ye duygular için söz yokluğu olarak çevirisi yapılmıştır (Dereboy, 1990:157).

Aleksitimik bireyler, düşüncelerini ifade etme konusunda herhangi bir sorun yaşamamaktadır; buna karşın duygularını ifade ederken zorlanma, duyguları ayırt edememe, bastırma ve kendi duygularını bilmedikleri için diğerlerinin de duygularını anlamakta güçlük çekme gibi belirtilere sahiptir (Zarei ve Besharad, 2010:619). Aleksitimiye sahip bireyler, nadiren ağlarlar ve bu ağlama normal bir ağlama değil, ağlama nöbeti şeklinde yoğun ve uzun süreli olmaktadır. Ayrıca bu bireyler duygusuz değildir, yalnızca duygularını isimlendirme ve ifade etmede zorlanırlar (Koçak, 2003:16). Yapılan araştırmalar sonucunda, aleksitimik kişilik özellikleri dört temel başlıkta toplanmıştır: Duyguları fark edebilme, ayırt edebilme ve ifade edebilmede güçlük, işe vuruk fonksiyonel düşünme, hayal kurmada ve düşlemede sınırlılık ve dış merkezli-uyum kurmaya dönük zihinsel yapı (Lesser, 1981: 534).

Psikanalitik kurama göre aleksitimi, erken dönemdeki olumsuz yaşantılardan kaynaklanmaktadır. Bu dönemde, anne-çocuk arasında düzensiz bir ilişkinin veya bağlanma sorunlarının oluşması, çocuğun hayal kurma ve içsel temsiller oluşturma yeteneğini zayıflatır. Çocuk anne imgesini oluşturamaz, duygularını ve içgüdülerini ifade etmede yetersiz kalır ve gerçek bir benlik algısı da oluşturamaz (Mc Dougal, 1982:83). Bu durum duyguların sözel olarak ifade edilmesini engellediği için aleksitimik bir kişiliğin oluşmasına zemin hazırlar. Luminet'e göre (1994) ise aleksitimi aşırı koruyucu ya da yok sayıcı anne-baba tutumlarından kaynaklanmaktadır. Annelerin çözüme kavuşmamış narsistik iç çatışmaları bebeklerine geçer ve bebeğin bedeni ve davranışları üzerinde sürekli kontrol kurma çabasına girer. Bu durumun sonucu olarak çocuk, ilerleyen dönemlerde kendini ifade etmekte güçlük çeker, aleksitimik belirtiler oluşmaya başlayabilir (Luminet, 1994:368). Ayrıca Freud duyguları, iyi ve kötü olan kaygılarla ilişkilendirmiştir. Kaygılar ruhsal sağlık için potansiyel bir tehdit kaynağıdır. Freud, bir kelimenin dile dökülebilmesi ve ifade edilebilmesi için bilinç seviyesine çıkması gerektiğini söyler. Eğer bu duygular bastırılıp bilinç dışında kalırsa beden diline yansır ve bu açıdan aleksitimik bireylerin özellikleriyle benzerlik gösterir (Stoudemire, 1991:368).

Bilişsel yaklaşımda, bilişsel süreçler ve şemaların önemine vurgu yapılmıştır. Doğumdan itibaren, zihnimizde dış dünyaya yönelik algılar sonucu birtakım yapılar oluşur ve bu yapılara şema adı verilir. Şemalar deneyim ve öğrenme sonucu gelişen hipotezler, genellemeler ve düşünce sistemlerinin tekrarlanması ile oluşmaktadır (Beck, 1995, akt: Koçak, 2002:193). Şemalar her zaman uyumlu ve işlevsel değildir. Bazı şemaların içerisinde bilişsel çarpıtmalar

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

bulunmaktadır ve bunlar aleksitimik bir kişilik oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bireyler dışarıdan gelen bir uyarıcıyı tehdit edici olarak algıladıklarında, yoğun bir endişe yaşarlar ve sonucunda zihinlerinde tehdit, kaygı ve tehlike içeren şemalar oluşur. Bilişsel çarpıtma ve şemalar bireye özgü yapılardır; farklı topluluklarda ve farklı kültürlerde değişiklikler sergilemektedir. Bilişsel kurama göre, aleksitimik kişilik yapısı gerçekçi olmayan bilişsel çarpıtmalardan kaynaklanmaktadır (Koçak, 2002:193).

Sosyal öğrenme yaklaşımı, kişilerin davranışlarını yaşadıkları çevreden ve kültürden öğrendiklerini savunmaktadır. Diğer bir deyişle, bireylerin kurdukları sosyal ilişkiler yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir. Erken çocukluk döneminde, çevrede ve aile ortamında duygu ve düşüncelerin ifade edilmemesini veya bastırılmasını öğrenen çocuklarda, yaşamlarının ilerleyen döneminde aleksitimik özelliklerin ortaya çıkma olasılığı artmaktadır (Epözdemir, 2012:27).

Duyguların yeri ve önemi doğu ve batı kültürlerinde de farklılık göstermektedir. Batı toplumlarında duyguları dışa vurmak/ifade etmek önemli görüldüğünden, aleksitiminin sosyokültürel bir özellik olarak ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanında, doğu kültürlerinde duyguların saklanması ve ifade edilmemesi öğretildiği için bu kültürlerde bazı duygusal ve psikolojik rahatsızlıklar baş göstermektedir. Örneğin bastırılmış duygular sonucu somatizasyon (bedenselleştirme) veya konversiyon (dönüştürme) gibi hastalıklar görülebilmektedir (Lesser, 1985, akt: Karabulut, 2019:8). Türkiye’de ise aleksitimi, duyguların bedensel rahatsızlıklar hâlini aldığı doğu bölgesinde daha sık görülmektedir (Koçak, 2002:183). Duyguları aşırı bastırmak bedensel tepkilere dönüşebilir ve çocuklarda tik, altını ıslatma, okuldan ve evden kaçma gibi davranışlarla sonuçlanabilir (Tarhan, 2013).

Biyolojik yaklaşımda aleksitiminin kökenini oluşturan farklı görüşler bulunmaktadır. Yapılan ayırık beyin araştırmalarında, hastaların sağ beyin ve sol beynini birbirine bağlayan yapı olan corpus collasium etkisiz hâle getirilmiş ve beynin iki yarım küresi arasındaki ilişki kesilmiştir. Hoope ve Bogen (1977) birincil süreç düşüncelerden sorumlu sağ lob ve ikincil süreç düşüncelerden sorumlu sol lob arasındaki bağlantının kopması durumunda, aleksitimik özelliklerin görüleceği fikrini öne sürmüşlerdir. Beynin sol yarım küresi çözümlenme ve mantık gibi bilişsel özellikler üzerinde uzmanlaşmıştır; buna karşın sağ yarım küresi duygusal yaşantılar, hayal kurma ve yaratıcılık alanlarında uzmanlaşmıştır. Aleksitimiye sahip bireylerin bedensel yakınmalarının olması ve duygusal yaşantılarda kısıtlılık yaşamaları, beyinlerinin sol lobunun daha aktif çalışmasıyla ilişkilendirilmiştir (Taylor, 1984:727).

Aleksitimi ile ilgili yurt dışında çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu kavram klinik araştırmalar sonucunda ortaya çıktığı için daha çok klinik alandaki çalışmalara konu

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

olmuştur. Bununla beraber, daha sonrasında toplumda sağlıklı insanlarda da önemli düzeyde görülmesi üzerine, çeşitli alanlara yayılarak araştırılmaya devam edilmiştir (Koçak, 2002:201). Cooper ve Halmstrom (1984:23), yaptıkları çalışmada aleksitimi ve bedensel yakınmalar arasındaki ilişkiyi konu almışlardır ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda kadınlarda aleksitimik özelliklerin erkeklere oranla daha fazla gözlemlendiğini bulmuşlardır. Candan Sayar (1993) Türkiye’de yaptığı çalışmada ise, Ankara Gazi Üniversitesi öğrencilerinden oluşan 18-25 yaşları arasında olan 460 kişilik grup üzerinde çalışmıştır ve öğrencilerin %16.7’ lik kısmının aleksitimi puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## 7. SONUÇ

Bu çalışmada, ergenlik dönemindeki gençlerin psikolojik zihinlilikleri ile anne-baba bağlanma stilleri ve aleksitimik yapılarına dair bir derleme yapılmıştır. Ergenlik döneminin çocukluktan yetişkinliğe adım atılan bir dönem olduğu göz önüne alındığında, birtakım duygusal, sosyal, fiziksel ve psikolojik değişimlerin daha sık yaşandığı söylenebilir. Çünkü bu dönem, gelişimsel olarak çok sayıda özelliği kapsayan bir ara dönemdir. Ergenler, kendilerine yönelik düşünceler üzerinde daha fazla yoğunlaşmaya başlar. Bu düşüncelerle beraber ergenlerin benlik algısında değişimler gözlenir, ergen benmerkezciliği ortaya çıkar. Bununla beraber, sosyal ilişkilere verilen önem de artar ve ergenlerin duygusal açıdan daha hassas oldukları bir dönem başlar. Duygularını anlamlandırmakta ve ifade etmekte zorluk yaşayan ergenlerde aleksitimik kişilik yapısından bahsedilebilir ve bu yapı bireyin benlik algısını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkiler.

Ergenlik döneminde etkisini gösteren bir diğer önemli etmen, bebeklik dönemi ve erken çocukluk dönemlerindeki ebeveyne bağlanma stilleridir. Bağlanma teorine göre çocuklukta sahip olunan bağlanma tarzı, yaşam boyunca devam etmektedir (Atik, 2013:3). Bebeklerin ilk bağlanma figürü genellikle annedir; ancak baba da temel bağlanma figürü yerine geçebilmektedir. Güvenli bağlanan bebekler, ergenlik döneminde daha sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurabilir. Buna karşın güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklar, çevresiyle ilişkilerinde ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedir (Biller, 1993, akt: Kesebir vd., 2011:328).



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

Ergenlik dönemindeki bireyler için ebeveynleri, artık eski önemlerini yitirirler. Ebeveynlerin yerini onlarla aynı değerde veya daha önemli arkadaşlar alabilir. Bununla beraber cinsel çekicilik arttığından, karşı cinsten olan akranlara yönelik ilgi ve isteklerin de arttığı gözlemlenir (“Review of Attachment Theory”, 2003). Bu noktada önemli olan ergen ve anne babası arasındaki bağlanma gerçekte yok olmaz, yalnızca ergen daha bağımsız hâle gelir. Bireyler bu dönemde bağımsız ve özgür olma çabalarına girerler, aynı zamanda da ebeveynlerinin varlığını ve desteğini her zaman hissetmek isterler. Bağımsızlık arayışlarının bir çeşidi olarak akranlarına güvenmeye çalışırlar. Güven duygusunun aktarılması bireyler için son derece önemli bir deneyimdir, bunun sebebi yetişkinlikte geliştirecekleri bağlanma tarzının oluşması üzerinde destekleyici olmasıdır.

İnsanlar zaman zaman neden diğerlerinden farklı düşündüğünü, duygularının nasıl oluştuğunu ve davranışlarının nedenini sorgulama ihtiyacı duyarlar. Psikolojik zihinlilik, tüm bu zihinsel ve duygusal süreçlerin oluşumunu ve altında yatan nedenlerini anlamlandırabilme ve değerlendirebilme yeteneğidir. Bu kavram, kişinin içsel süreçleriyle ilgili olduğu kadar başkalarının duygu ve düşüncelerini de oluşturmadaki rolünü anlamayı gerektirdiğinden, ilişkisel bir süreç olarak da ele alınabilir. Bireyin kendi hakkındaki düşüncelerini, yani iç dünyasını kavramaya başladığı noktada psikolojik zihinliliğin öneminden bahsedilir. Özellikle ergenlik döneminde bireylerin benlikleri hakkında düşünmeye başlaması ve kimlik arayışına girip sorgulamalar yapması, psikolojik zihinliliğin gelişimi açısından önemli noktalaradır.

Bireyler yaşamları boyunca çok sayıda ve çeşitli duygular deneyimler; ancak bu duyguları tanımak, fark edebilmek ve ifade edebilmek birbirinden oldukça farklı süreçlerdir. İnsanların büyük çoğunluğu bu süreçleri yaşadığını düşünse de aslında ne hissettiği hakkında fikri olmayan ve hislerini ifade edemeyen kişilerin sayısı hiçte az değildir. Aleksitimi, ilk tanımlandığı dönemlerde yalnızca psikosomatik hastalarda gözlemlenen bir özellik olarak tanımlanıp, kişilikle ilişkili olduğu düşünülmüştür. Buna karşın günümüzde yalnızca psikolojik ve bedensel hastalarda değil, sağlıklı bireylerde de görülebilen bir özellik olarak kabul edilmektedir (Luzumlu, 2013:16-17). Yapılan araştırmalar, aleksitimik kişilerin yalnızca duyguları sözel olarak ifade etmede değil, bilişsel düzeyde tanımlamakta da zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum duyguların yanlış düzenlenmesine ve ayırt edilememesine yol açmaktadır (Martinen vd., 2001:58).

Ergenlik döneminde duygusal değişimler sonucu ergenler, aileleri ve çevrelerindeki insanlarla duygularını anlama ve ifade etme gibi konularda çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Aleksitimi kavramı da duygularla ilgili önemli bir kavram olduğu için ergenlik döneminin aleksitimi ile nasıl bir ilişkisinin olduğu incelenmek istenmektedir. Psikolojik zihinlilik ise, yalnızca duygusal boyutu değil,

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

düşünce ve davranış boyutunu da nedenleriyle birlikte ele alan bir kavram olduğundan ergenlik döneminin psikolojik zihinlilik ile ilişkisinin araştırılması önemlidir. Yine ergenlerin, ebeveyne bağlanma tarzlarının aleksitimik kişilik ve psikolojik zihinlilik ile ilişkisi incelenmek istenmektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, psikolojik zihinlilik üzerine yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Ergenlik döneminde psikolojik zihinlilik ile aleksitimi ve yine psikolojik zihinlilik ile ebeveyne bağlanma stilleri arasında ilişkinin var olup olmadığı merak edilmektedir. Aynı zamanda, bu değişkenler arasında ilişki bulunması halinde, ilişkinin değeri ve yönünün nasıl olduğu merak edilmektedir. Bu çalışmada adı geçen değişkenler arasında gözlemlenecek bağlantılar incelendiğinde ortaya çıkacak sonuçlar, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanındaki uygulamalara ve çalışmalara değişik bir görüş kazandırması beklenmektedir. Bunların yanı sıra psikolojik zihinliliğin, ebeveyne bağlanma stilleri ve aleksitimi ile bir arada incelendiği bir çalışma, literatüre farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

### **KAYNAKÇA**

- Akçan Parlaz, E., Tekgül, N., Karademirci, E., Öngel, K. (2012). Ergenlik Dönemi Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci. *Turkish Family Physician*, 4,10-16.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., ve Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. New York: Psychology Press.
- Andiç, S. (2013). Ergenlik Döneminde Zihni Meşgul Eden Konularla İlişkili Değişkenler: Bağlanma Tarzları, Öz-Şefkat ve Psikolojik Belirtiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological mindedness: Word, Concept, and Essence. *International Journal of Psychoanalysis*, (54), 35-46.
- Arifoğlu, B. (2016). Ergenlerde Ebeveyne Bağlanma İle Depresyon Arasındaki İlişkide Dil Kullanımı Ve İçgörünün Aracılık Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2014). The investigation of relationship between problem behaviors and family problems in adolescence. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 11-23.
- Atik, E.L. (2013). Liseli Ergenlerde Bağlanma Stilleri Ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Öz-Yansıtma Ve İçgörünün Rolü. (Yüksek Lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boylan, M. B. (2006) Psychological Mindedness as A Predictor of Treatment Outcome with Depressed Adolescent (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pennsylvania.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/attachment>. Erişim Tarihi: 02.11.2021).
- Cooper, E.D., Holmstrom , R.W. (1984). "Relation Ship Between Alexihmia and Somatic Complaints in Normal Sample" *Psychother Psychosom*, 41, 20-24.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R. ve Collins, N. L. (1998). Attachment Styles, Emotion Regulation, and Adjustment in Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74.5: 1380-1397.
- Dinçer, G.N. (2019). 6 Yaş Çocuklarında Bağlanma Figürleriyle Kurulan Bağlanma Stilleri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Grant, A. M. (2001). Rethinking Psychological Mindedness: Metacognition, Self-reflection, and Insight. *Behaviour Change*, 18(1): 8-17.
- Greenberger, E. & McLaughlin, C.S. (1998). Attachment, coping, and explanatory style in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (2), 121-139.
- Güvenderer Doksat, N. ve Demirci Çiftçi, A., (2016). Bağlanma ve Yaşamdaki İzdüşümleri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 25(4), 489-501.
- Dereboy, İ.F. (1990). Aleksitimi: Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 1(3):157-165.
- Evcili, F., Yurtsal, Z., Cesur, B. ve Kaya, N., (2017). Yenidoğana Uygulanan Ağırlı İşlemlerin Ebeveyn - Bebek Bağlanmasına Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 65-71.
- Epözdemir, H. (2012). Aleksitimi: Psikolojik bir semptom mu, yoksa bir kişilik özelliği mi? *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 25-33.
- Hamarta, E. (2004). Bağlanma Teorisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14: 53-66.
- Kalender, B. (2021). 15-18 Yaş Ergenlerde Anne Babaya Bağlanmanın Akıllı Telefon Bağımlılığı Üzerindeki Etkisinin ve Duygu Düzenlemenin Aracı Rolünün İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Kalyencioğlu, D., Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin Aile İşlevi Algılarına Göre Uyum Düzeyleri, *İ.Ü.F.N Hem. Dergisi*, 18 (2), 56-62.
- Kara, B. (2020). Ergenlerin Ebeveyn ve Akran Bağlanma Düzeyleri ile Depresyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kavlak, O., ve Şirin, A. (2009). Maternal Bağlanma Ölçeğinin Türk Toplumuna Uyarlanması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 189-202.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji Attachment and Psychopathology. *Approaches in Psychiatry*, 3(2), 321-342.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(1- 2), 183-212.

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

- Koçak, R. (2003). Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi ve Yalnızlığın Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 15-24.
- Kulaksızoğlu, A. (2005), *Ergenlik Psikolojisi*. (11. bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Lee EJ. (2003). The attachment system throughout the life course: Review and criticisms of attachment theory. <http://www.personalityresearch.org/papers/lee.html> (Erişim Tarihi: 20.02.2022).
- Lesser, I. M. (1981). A Review of the Alexithymia Concept. *Psychosomatic Medicine*. 43(6), 531-543.
- Lesser, I. M. (1985). A Critique Of Contributions To The Alexithymia Symposium. *Psychotherapy Psychosomatic*, (44), 82-88.
- Luminet, D. (1994). Psychosomatic Medicine- The Future of an Illusion. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 44(11), 367-371.
- Luzumlu, U. (2013). Cinsiyetleri farklı üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının aleksitimi düzeylerine göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Loose, C., Graaf, P., ve Zarbock, G. (2018). Çocuk ve Ergenler için Şema Terapi, (N. Azizlerli, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Main, M., ve Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants As Disorganized/Disoriented During the Ainsworth Strange Situation. M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* 121-160. *Chicago: University of Chicago Press*.
- Martinen, F. Otriz B. S. And Garcia, M. A. (2001). Subjective and Aotonomic Stres Responses in Alexithymia. Universtity of Murcia. *Psicothema*. 13(1), 57-62.
- McCallum, M. ve Piper, W. E. (1990). The Psychological Mindedness Assessment Procedure. *Psychological Assessment*, 2(4), 412-418.
- McCallum, M., ve Piper, W. E. (1997). Psychological Mindedness. *Year Book of Psychiatry and Applied Mental Health*, (4), 167-169.
- Mc Dougall, J. (1982). Alexithymia; a psychoanalytic viewpoint. *Psychotherapy Psychosomatics*, 38,81-90.
- Morley, T. E., & Moran, G. (2011). The origins of cognitive vulnerability in early childhood: Mechanisms linking early attachment to later depression. *Clinical psychology review*, 31(7), 1071-1082.
- Morsünbül, Ü., ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve İlişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570.
- Murtezaoğlu, Ç. (2022). Ergenlerde Mutluluk, Öz-Yeterlik, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Nyklícek, I., ve Denollet, J. (2009). Development and evaluation of the Balanced Index of Psychological Mindedness (BIPM). *Psychological Assessment*, 21(1), 32–44.
- Owens, K. ve Prout, T. A. (2012). Predicting Psychological Mindedness: Anxiety And Attachment Styles. *Modern Psychological Studies*, 18(1), 75-84.
- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik*. (Çev. edt. D.M. Siyez). Ankara: Nobel Yayıncılık (on dördüncü basımdan çeviri)
- Sümer, N., ve Güngör, D. (1999). Çocuk Yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*, (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Stoudemire, A. (1991). Somato Thymia, Part 1 and Part 2. *Psychosomatics*, 32(4):365-381.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik ve Sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1):42-49.
- Tarhan, N. (2013). *Kendinizle Barışık Olmak. Duyguların Eğitimi*. (20. bs). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taylor, G.J.(1984). Alexithymia Concept, Measurement and Implications For Treatment, *American Journal of Psychiatry*, 141(6), 725-732.
- Terzi, Ş. I., ve Tekinalp, B. E. (2013). *Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, Ş.I. (2013). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tunalı, N. (2017). Kısa Süreli Dinamik Yönelimli Psikoterapi Gören Hastalarda Psikolojik Zihinlilik Ve Psikoterapide Kalımı Etkileyen Faktörlerle İlişkisi (*Uzmanlık Tezi*). Sağlık Bilimleri Üniversitesi. İstanbul.
- Tolar, A. ve Reznikoff, M. (1960). A New Approach To Insight: A Preliminary Report. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 130, 286-296.
- Yıldız, H. (2021). *Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Aile İlişkileri Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zarei, J. ve Besharat, M. A. (2010). Alexithymia and İnterpersonel Problems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (5), 619-622.
- Çatışma Beyanı:** Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek kişi ya da finansal ilişki yoktur, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 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.
- Katkı Oranı:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.



**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARININ EĞİTİM ORTAMLARINDA UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ****Dr. Öğr. Gör. Mahmut KARATAY\*****ÖZ**

Bu araştırmada, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik ne tür uygulamalar yaptıkları ve bu uygulamaların çocuk haklarının geliştirilmesinde etkili olup olmadıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntem desenlerinden, temel yorumlayıcı desene göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Tunceli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görev yapan eğitim yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, farklı eğitim basamaklarında görev yapan 20 eğitim yöneticisi ve 20 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerden elde edilen veriler önce betimsel olarak ele alınmış, daha sonra içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin okullarda çocuk haklarına yönelik uygulamalarının çocuk haklarının geliştirilmesinde etkili olmadığı ya da sınırlı düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk ve Çocukluk, Çocuk Hakları, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Eğitim ve Çocuk Hakları.

**EDUCATIONAL ADMINISTRATORS AND TEACHERS OPINIONS ON THE PRACTICES OF CHILDREN'S RIGHTS IN SCHOOLS****ABSTRACT**

In this research, it is aimed to reveal the opinions of education administrators and teachers about what kind of practices they do to improve children's rights in the school where they work and whether these practices are effective in the development of children's rights. The universe of the research, which was designed according to the basic interpretive design from the qualitative method patterns, consisted of teachers and educational administrators working in public schools affiliated to the Tunceli National Education Directorate in the 2020-2021 academic year. The study group of the research consisted of 20 educational administrators and 20 teachers working at different educational levels. In the determination of the study group, the sampling technique, which is one of the purposive sampling methods, was used to provide maximum diversity. The research data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. In the research, the data obtained from the educational administrators and teachers were first handled descriptively and then subjected to content analysis considering the context in which they gained meaning. The results of the research showed that the practices of educational administrators and teachers on children's rights in schools are not effective or have a limited effect on the development of children's rights. Suggestions were developed according to the results of the research.

**Keywords:** Child and Childhood, Children's Rights, United Nations Convention on the Rights of the Child Education and Children's Rights.

\* Munzur Üniversitesi, Tunceli M.Y.O. Çocuk Gelişimi Programı. E-Posta: mahmutkaratay@munzur.edu.tr ORCID: 0000-0002-4810-9000



## 1. GİRİŞ

Herhangi bir topluluğun çocuk algısı ve çocuk haklarına yaklaşımında, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik faktörler belirleyici rol oynamaktadır. Çocukluğa farklı anlamlar yüklenmesi, kültürel gerçekliğin bir yansıması olmaktadır. İçerisinde güç dengesizliklerini barındıran yetişkin merkezli bakış açısına göre çocuklar, yeterlikleri olmayan, savunmasız, korunmaya muhtaç ve olgunlaşmamış bireylerdir. Bu durum çocukların topluma aktif bireyler olarak katılmalarının önünde bir yetişkin direnci oluşturmaktadır.

Çocukların haklarının farkına varmaları ve bu hakları kullanabilmeleri konusunda en başta eğitimcilere görev düşmektedir. Bu doğrultuda, demokratik toplumların yapılandırılması için bir devlet kurumu olarak okullara oldukça önemli bir rol düşmektedir. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, hak temelli bir eğitim ortamı yaratma; tüm etkinlik alanlarında, çocukların haklarını kullanmalarına olanak sağlayacak güvenli ortamlar oluşturma sorumluluğu bulunmaktadır. Çocukları karar alma süreçlerine katmak ve onlara düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri eğitim ortamları sunmak aynı zamanda sağlıklı ve güvenli okul ikliminin oluşmasına da katkıda bulunacaktır. Çocuk haklarının geliştirilmesi için temel bir dayanak olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin, (bundan sonra BMÇHS veya Sözleşme olarak anılacaktır) eğitim sistemi içinde eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından bilinmesi, benimsenmesi ve yaşama geçirilmesi oldukça önemlidir.

Çocukların hakları vardır ve bu hakların farkında olmaları önemlidir. Çocukların haklarını bilmeleri, kullanmaları ve savunmaları için olanaklar yaratılmalıdır. Bu doğrultuda, "aktif vatandaşlık" değerlerinin geliştirilmesinde okullar kilit rol oynamaktadır. Okullardan beklenen; demokratik yaşam için çocuklarda gerekli becerileri geliştirerek sorumlu ve ilgili vatandaşlar olarak büyümelerine yardımcı olmak, tüm faaliyet alanlarında, karar alma süreçlerinde yer almalarını sağlamak ve haklarının korunduğu güvenli bir ortamın sağlanmasına rehberlik etmektir.

BMÇHS, Anayasa'nın 90. maddesi hükmüne uygun olarak iç hukukun bir parçası olmuştur. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim sistemi içinde çocuk haklarını hayata geçirme yeterlikleri konusunda bilimsel araştırmaya dayalı sağlıklı bir bilgi bulunmadığından eğitim sürecinde çocuklara, haklarına ilişkin istenen davranışları kazandıracığı konusunda tereddütler bulunmaktadır. Bu bağlamda, çocuk haklarının öğretilmesi ve uygulanmasında etkili bir rol oynaması beklenen eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk haklarını eğitim ortamlarında uygulamalarına ve hak temelli bir eğitim ortamının geliştirilmesine gereksinim bulunmaktadır. Araştırma; bu sözleşmenin gündeme getirdiği hak kategorilerinin okul sisteminde gerçekleşme durumunu eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla belirlemek, hak temelli bir eğitim ortamına yönelik çözüm üretmek açısından önem taşımaktadır.

## 2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK

Çocukluk döneminin nerede başladığı ve nerede bittiğini her ne kadar kesin sınırlar ile çizmek zor olsa da genel olarak çocukluk dendiğinde doğumdan ve yetişkinliğe kadar olan evre olarak anlaşılmaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci ise nesiller arası güç dengesizliklerini barındıran kademeli ve karmaşık bir süreçtir. Çocuğu; yeterlikleri olmayan, savunmasız, korunmaya muhtaç ve olgunlaşmamış bir birey olarak gören yetişkin merkezli tanımlama çabaları oldukça yaygındır. Çocuk ve çocukluk tanımlanırken sosyal, kültürel, ekonomik ve politik faktörler belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu faktörler aynı zamanda toplumların çocuklara yönelik yaklaşımlarının ve çocuk algılarının da farklı olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, çocukluğun farklı anlamlar kazanması bir bakıma kültürel gerçekliği de yansıtmaktadır.

Çocuğun kendi gelişimi sürekli devam ederken aynı zamanda kültürün taşıyıcısı olarak, kültürel devamlılık ve gelişime etkisi olduğu göz önünde bulundurulmalı, bu doğrultuda çocuklara hak ettiği önem

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

verilmelidir. Bir toplumda çocuğa gösterilen muameleye göre ülkelerin gelişmişlikleri üzerinde görüş belirtilebilmektedir. Çocukların ihmal ve istismara uğradığı bir toplumun geri kalmış bir kültür düzeyine sahip olduğu, çocuklara gelişme imkânları sunarak üst düzeyde önem veren toplumların ise gelişmiş kültürel düzeye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Alanen (1988:57), insan doğasının medeniyetsiz, sosyalleşmemiş bir taraf ile medeni ve sosyalleştirilmiş bir taraf arasındaki kutuplaşmadan söz ederek çocuğun henüz toplumsal güçlerin güç alanında sosyalleşmemiş bir varlık olarak konumlandığını ve çocukluğun “yetişkinliğin nihai hedefine doğru yolculukta bir bekleme yeri” olduğunu öne sürmektedir. Buradan hareketle Alanen; yetişkinlerin çocuklar üzerinde sürdürdüğü gücün yapısal konumunun çevrelerini anlama, tanımlama ve şekillendirme konusunda *aktif katılımcılar* yerine *pasif nesnelere* olarak modellenen çocukların ortaya çıktığını savunmaktadır. Çocukların yetişkinler tarafından pasif bir konumda tutulmasının nedeni, çocukların yeterince olgun olmadıkları, kendileri için neyin doğru olacağını bilemeyecekleri, koşulları doğru bir şekilde algılayamadıkları ve değerlendiremedikleri algısıdır (Edwards:1996).

Çocukluk kavramı toplum tarafından yaratılmış bir sosyal yapıdır (Archard:2004; Elkind:1999; Heywood:2003). Bu sosyal yapı, çocuğun kendi hayatının aktif mi yoksa pasif bir uygulayıcı mı olacağını belirler. Dolayısıyla çocukların kendi yaşamları hakkındaki kararları, pasif statüsünü ve yetişkinliklerini de etkileyecektir. Çocukluk döneminde yetişkinler tarafından alınan kararların pasif uygulayıcısı olan çocukların gelecekte bağımsız yetişkinler olmalarını beklemek mümkün değildir (Hart, 2016:16). Bu durum, çocukların toplumun aktif bir yurttaşı olarak görülmesinden öte “aday yurttaş” olarak görülmesinin bir yansımasıdır.

### 3. ÇOCUK HAKLARI

Hak, hukuk düzeni tarafından kişilere tanınmış olan yetkilere bu yetkilerden yararlanılması kişinin iradesine bırakılmış olan çıkarlar olarak tanımlanabilir (Karaman-Kepenekçi, Soydan:2008). Çocuk hakları, çocukları her türlü zarardan korumayı ve onları hak ettikleri yaşam standartlarına getirmeyi amaçlayan insan haklarının özel bir parçası olarak tanımlanabilir. Çocuk hakları; dünya üzerindeki tüm çocukların hukuksal ve ahlaksal açıdan doğuştan sahip olduğu eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik ve cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel bir kavramdır (Yıldırım-Doğru, 2014:2). Çocuk hakları kavramı makro düzeyde toplumsal, felsefi, ahlaki ve yasal boyutlar içermekte mikro düzeyde ise objektif hukukun çocuklara tanıdığı hak ve sorumlulukların tümünü ifade etmektedir (Cılga:2001). Dünyadaki tüm çocuklar, hem psikolojik hem de fiziksel olarak sağlıklı bir şekilde yetiştirilme hakkına sahiptir (Ranson:2012).

Herhangi bir topluluğun çocuk haklarına yaklaşımı, toplumun sosyo-kültürel yapısından ve toplumdaki çocuk algısından bağımsız değildir. Dolayısıyla çocukluğun tarihsel süreçteki evrimi ve farklı kültürel ortamlar çocuk haklarına yönelik yaklaşımları da etkilemektedir. Çocukların bir yaşa kadar, yetiştirildikleri toplulukların sınıfsal ve kültürel birer üyesi oldukları göz önüne alınırsa eşitsizliğin tarihsel gelişim seyrinden azade olmadıkları da görülecektir. Çocuk hakları zamanla birlikte; hukuk, felsefe, siyaset bilimi ve sosyal bilimin konusu olmuştur. BMÇHS ile de küresel olarak tasvir edilmiştir. Sözleşme, ebeveyn ve çocuk arasında karşılıklı yükümlülükler değinmek yerine çocukların özerkliklerine ve ailenin bu süreçte oynaması gereken role odaklanmıştır.

### 4. BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME

Sosyal, ekonomik ve politik dönüşümler çocuğun yükselen statüsünün küresel olarak tanınmasını da beraberinde getirmiştir. Çocuk haklarına yasal ve sembolik bir çerçeve sağlayan Sözleşme, kendisini doğuran insan hakları geleneğine dayanan, temel ve derin bir değişimi temsil ederek çocuk haklarının uluslararası

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

düzye de görünürlüğünün artmasına vesile olmuştur. Çocukların temel, medeni, siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik haklarının tanımlandığı bu sözleşme ile eğitim, sağlık ve sosyal hizmet alanlarında da belli standartlara ulaşılmıştır. Hakların soyut kavramlar olmaktan ziyade gerçek olduğundan hareketle tarihsel olarak birçok uluslararası sözleşmede yer bulan inanç, düşünce ve ifade özgürlüğü, BMÇHS’de de somut olarak yer bulmuştur.

Demokratik yaşamda her bir birey için var olan temel haklar içerisinde kaçınılmaz olarak ortaya çıkan genelde insan haklarının, özelde ise çocuk haklarının inşası son zamanlarda ivme kazandığı açıktır. Sosyal, ekonomik ve politik dönüşümler, çocuğun yükselen statüsünün küresel olarak tanınmasını da beraberinde getirmiştir. Çocuk haklarına yasal ve sembolik bir çerçeve sağlayan Sözleşme, kendisini doğuran insan hakları geleneğine dayanan temel ve derin bir değişimi temsil ederek çocuk haklarının uluslararası düzeyde görünürlüğünün artmasına vesile olmuştur. Ancak uluslararası antlaşmalara dayanan kodlanmış hakların çocuk haklarını koruma ve geliştirme noktasında, henüz tatmin edici olmaktan uzak olduğu aşikârdır. Yaşanan tüm gelişmelere rağmen çocukların sömürülmesi, ihmal ve istismara uğraması, çocuk suçluluğunun artması “modern” dünya için kaotik bir açmazdır.

Sözleşme, doğası gereği siyasi belge niteliğindedir ve baskın kültürler tarafından hazırlanmıştır. Çocuk hakları taslak çalışmalarında sosyokültürel özgüllüklerin neden olduğu yerel ve küresel yaklaşımlar arasındaki gerilimler sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Egemen kültürlerin ve büyük ölçüde yetişkin otoritesine dayalı bir sorumluluk anlayışıyla hazırlanan Sözleşme, tamamen yetişkinler tarafından formüle edilmiş; bu doğrultuda çocukların katılımı potansiyel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yetişkinlerin sosyal dünyasına göre oluşturulmuş karmaşık ilişkilerin prensiplerine göre yapılandırılmış bu Sözleşme ile aktif katılımcı olarak çocuğun potansiyeli hafife alınmıştır. Ebeveynlerin çocuklar üzerinde devletlerden daha fazla sorumluluğa sahip olduğu kültürel geleneklerin hâkim olduğu toplumlarda çocuklar, özerklik hakları kısıtlanarak otoriteye karşı savunmasız hale gelebilmektedir. Baskın figür olan ebeveynler, kendi amaçları ve planları doğrultusunda yönlendirme yaparak çocukları kısıtlamalara karşı savunmasız bırakabilmektedir. Bu durum, çocukların eşitsiz güç dağılımından dolayı yaptırımlarla karşı karşıya kalma korkusuyla onları ebeveynlere ya da yetişkinlere paralel düşünmeye itme sonucunu doğuracaktır. Ebeveynlerin çocuklar adına yaptıkları seçimlerin, çocukların yararına olmama ihtimali her zaman geçerliliğini korumaktadır. Dolayısıyla ebeveyn kararlarının çocuk haklarına zarar vermesinin önlenmesi üzerinde özenle çalışılması gereken bir konudur.

Çocuk haklarının sosyal politika yoluyla tanınmasını ve toplumsallaşmasını sağlayan BMÇHS, her biri ayrı bir hakkı özetleyen dört kısımdan oluşmaktadır. Haklar: “yaşama hakları”, “gelişme hakları”, “korunma hakları” ve “katılım hakları” şeklinde dört gruba ayrılmıştır (UNICEF, 2007:17).

#### **4.1.Yaşama Hakları**

Yaşama hakkı, çocuğun yaşam hakkını ve hayatta kalması için gerekli olan temel ihtiyaçlarını ifade eder. Beslenme, barınma, yeterli yaşam standardı ve sağlık hizmetlerinden faydalanma bu gruba girer (Akyüz, 2018:6). İnsan hakları belgelerinin tümünde “yaşam hakkı” dokunulamaz bir hak olarak kabul edilip güvence altına alınmıştır. Diğer tüm hak ve özgürlüklerin kullanılmasının temeli olan yaşama ve gelişme hakkı olmaksızın diğer hakların kullanılması olanaksızdır.

#### **4.2.Gelişme Hakları**

Gelişme hakkı çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duydukları şeyleri özetler. Eğitim, dinlenme, kültürel faaliyetler, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü bu gruba girer (Akyüz, 2018:6). Çocuğun gelişim hakkı sadece fiziksel gelişme olarak sınırlandırılmamalıdır. Bu

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

gelişimin içinde çocuğun eğitim hakkı, serbest zaman, dinlenme, eğlence ve kültürel hakları, düşünce özgürlüğü de bulunmaktadır (Erdoğan:2017).

#### 4.3.Korunma Hakları

Çocukların her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar; yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında, fiziksel, duygusal, cinsel istismara, madde bağımlılığına ve mülteci çocuklar için özel bakım gibi konularda, çocukları koruyan haklardır (Akyüz, 2018:6).

#### 4.4.Katılım Hakları

Sözleşme'nin 12. maddesi, kendi görüşlerini oluşturma yeteneği olan her çocuğa kendini etkileyen tüm konularda bu görüşleri serbestçe ifade etme hakkı vermekte ve çocuğun görüşlerine çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gereken özenin gösterilmesini güvence altına almaktadır. Madde 12, sadece kendi başına bir hak değil aynı zamanda diğer tüm hakların yorumlanmasında ve uygulanmasında da göz önünde bulundurulması gereken bir maddedir. Çocukların görüşlerini ifade etme ve karar süreçlerine katkıda bulunabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olmaları ve ihtiyaç duydukları konularda tavsiye almaları gerekir. Ayrıca çocuklara görüşlerini özgürce ifade etme haklarını kullanmalarını sağlayacak bir çevre sağlanması, görüşlerinin ciddiye alınması ve kararların sonuçları hakkında onlara geri bildirim verilmesi gerekmektedir (UNCRC General Comment 12:2009).

Katılım hakları, çocuğun büyümesine ve içinde yaşadığı ve öğrendiği ortamın gelişimine aktif olarak katılma becerilerine olan inancı yansıtır. Bu bağlamda, sözleşmenin 5. maddesi çocuğun ebeveynlerinin ve diğer eğitimcilerin çocukları için uygun yön ve rehberlik sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Yetişkin rehberliği, çocuklar için kararlar veya hayatları üzerinde kontrol sahibi olmak. Daha ziyade, yetişkinlerin kademeli olarak çocukları kendilerini etkileyen tüm konular hakkında karar vermeye dâhil ettiklerini varsayar. Büyüme, bu nedenle kademeli bir güçlendirme süreci ve kişinin kendi eylemleri için nasıl sorumluluk alınacağını öğrenme süreci olarak görülür (Maleš, Kušević ve Širanovic, 2014:123 ve 124). Çocukların katılım hakkı, demokrasinin inşası ve gelecek toplumlara taşınması açısından önemli bir haktır.

BMÇHS birbirleriyle ilişkili oldukları için belirli bir çocuk hakları kategorisine, diğerlerine göre öncelik tanımamaktadır (Alderson, 2008; Smith:2007). Bu, çocuklar tarafından aynı anda tüm haklara sahip olunması ve kullanılması gerektiği anlamına gelir (Hornby, 2010:504). Bu anlamda Sözleşme bir "haklar listesi" olmaktan öte, devletlerin çocuklara karşı yükümlülüklerini yerine getirmelerine yardımcı olacak çalışma alanlarını listelemekte ve tüm aktörler için rehberlik sağlamaktadır (Qudenhoven ve Wazir:2006).

### 5. EĞİTİM VE ÇOCUK HAKLARI

Eğitim; insan haklarını korumak, insani gelişmeyi desteklemek ve sivil toplumu teşvik etmek için karmaşık ve zorlu bir rol oynamaktadır (Tibbitts:2002). Eğitim; sadece güncellenmiş ve bilgili bir vatandaş-öğrenci formüle etmeyi değil öğrencinin bilgi ve anlama araçlarını geliştirmesine, aktif ve sorumlu katılımı mümkün kılma becerilerini, yeteneklerini ve değerlerini geliştirmesine de yardımcı olmalıdır (Karakatsani:2008).

Eğitim sistemi, Sözleşme'ye taraf devletlerin çocuk hakları ve yükümlülükleri ile ilgili olarak önemli bir role sahiptir. Eğitim sisteminin doğası ve kaynakları ile ilgili olarak eğitim faaliyetleri bağlamında, çocukları haklarıyla ilgili bilgilendirme ve çocuk haklarına saygı göstermenin önemi konusunda farkındalığı artırma yükümlülüğü getirilir. Eğitim kurumları çocuk haklarının pratikte uygulanması için ideal yerlerdir.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Akranları ve yetişkinleri ile yoğun ilişkileri olan eğitim kurumlarındaki çocuklar, çocuk haklarının gözetilmesine katkıda bulunacakları pratik becerileri geliştirme ve demokratik bir toplumda aktif vatandaşların rolüne hazırlanma fırsatına sahiptir (Stamatovic, Cicvaric, 2019:87). Okul, çocukların demokratik bir yaşam tarzı ile karşılaşmaları ve doğrudan deneyimleri yoluyla demokrasiyi öğrenmeleri gereken alandır (Pereira, Mouraz ve Figueiredo:2014). Sözleşme bu anlamda, eğitimcileri pedagojik stratejilerini ve okul temelli prosedürlerini yeniden düşünmeye çağırıyor. Çocuk haklarına saygı duyan bir etik eğitim sistemi yaratacağsak çocukluk anlayışımızı yeniden keşfetmenin ve çocuklara okulda gerçekleşen karar alma süreçlerine katılmaları için daha fazla fırsat sunmanın zamanı gelmiştir (Johnny:2006).

Eğitiminin öğrencilerin rasyonel kapasitesini geliştirmek, onları bilgili, aktif ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirerek demokratik toplumun önemli bir parçası olmaya hazırlamak gibi önemli bir hedefi vardır. Bu kapsamlı hedefle ilgili olarak eğitim, çocukların yeteneklerini geliştirmesinin tek kaynağı olmasa da onurlu bir yaşam için gereken genel yetenekleri etkilemesi bakımından tartışmasız en önemlisidir. Eğitim aynı zamanda bireyin sosyal değişimlere hızlı uyum sağlama becerilerinin gelişmesine, içinde bulunduğu dünyayı kavramasına ve iletişim kurmasına da yardımcı olur. Çocukların güçlendirilmiş bireyler olarak onu çevreleyen dünyaya katılımını artırır. Sağlıklı ve sorumlu bireylerin yetişmesi aynı zamanda güçlendirilmiş bir toplum anlamına gelecektir. Demokratik bir toplumun temelinde; “demokratik değerlere, sosyal adalete ve temel insan haklarına dayalı” bir eğitim anlayışı vardır. Çağdaş demokratik değerlere sahip bireyleri eğitmeyi amaç edinmek, aynı zamanda eşitlikçi ve adil bir geleceğin savunuculuğunu yapmaktır.

## 6. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE YÖNTEMİ

Bu araştırmada, katılımcıların deneyimlerinin alınması ve aktarılması, rahat bir ortamda sohbet havası içinde ve daha uzun süreli araştırmaya ve irdelemeye olanak vermesi açısından nitel olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, verilerin toplanmasına olanak tanınması birey veya gruplar üzerine daha fazla odaklanmasına olanak vermesi açısından önemlidir. (Christensen, Johnson ve Turner:2015). Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, desen olarak, temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı desen, insanların deneyimlerini nasıl yorumladığına, deneyimleri çerçevesinde bilgilerini nasıl yapılandırdıklarına ve bu bilgi ve deneyimlerin yaşamlarına nasıl bir anlam kattığına odaklanmaktadır. Temel yorumlayıcı desende öncül amaç, bu anlamların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasıdır (Merriam ve Tisdell:2015). Çalışma kapsamında temel yorumlayıcı desenin, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, çocuk haklarına ilişkin deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, bu bilgi ve deneyimlerini hak temelli eğitim ortamlarının yapılandırılmasında nasıl kullandıklarına ilişkin önemli katkılar sunacağı düşünülmüştür. Ayrıca çocuk hakları bağlamında yaygın uygulamaların ortaya çıkarılması ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamların tanımlanması, farkındalıkların çözümlenmesi ve yorumlanması amaçlarına uygun bir desen olduğu düşünülmüştür.

### 6.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılında Tunceli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında, farklı eğitim basamaklarında görev yapan eğitim yöneticileri (n=20) ve öğretmenler (n=20) oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda derinlemesine analiz yapılması açısından büyük örneklemle çalışmanın güçlüğü de göz önünde bulundurularak araştırmanın çalışma grubunu; okul öncesi öğretmenleri (n=5), sınıf öğretmenleri (n=5), ortaokul branş öğretmenleri (n=5), lise branş öğretmenleri (n=5), müdürler (n=10) ve müdür yardımcıları (n=10) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede temel amaç, araştırma problemine taraf olabilecek veri kaynaklarının çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre çalışma grubunda yer alacak eğitim



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

yöneticilerinin ve öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde branş, cinsiyet, medeni durum, görev, hizmet süresi, yöneticilik süresi gibi farklı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur.

## 6.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, çalışma saatleri içerisinde katılımcıların uygun gördükleri bir zaman dilimine randevu oluşturularak yüz yüze görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler önce betimsel olarak ele alınmış, daha sonra içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak içerik olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla ana kategori ve alt kategoriler temel yorumsayıcı desen gereği yorumlanmış ve katılımcıların ifadeleri ile desteklenmiştir.

Katılımcıların görüşleri kişilerin özellikleri ile birlikte sunulmuştur. Katılımcıların özellikleri sırasıyla şu şekilde kodlanmıştır: Cinsiyeti kadın olanlar “K”, erkek olanlar “E”; medeni durumu evli olanlar için “E”, bekâr olanlar için “B”; görevi için, eğitim yöneticilerine “Y”, öğretmenlere “Ö”; çocuk hakları ile ilgili bir ders/seminer alanlar için “A”, Almayanlar için, “H”; hizmet süresi ile yöneticilikteki süresi kodlanmadan aynen belirtilmiştir. Örneğin cinsiyeti erkek, medeni durumu bekâr, görevi eğitim yöneticisi olan, çocuk hakları ile ilgili bir ders/seminer almayan, hizmet süresi 25 yıl ve yöneticilikteki süresi 10 yıl olan Katılımcı 1 şu şekilde kodlanmıştır: **Katılımcı 1 (E, B, Y, H, 25, 10)**

## 7. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### 7.1. Eğitim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çocukları Karar Süreçlerine Katma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, çocuk haklarının okullarda uygulanabilmesi için yapılması gerekenler ve çocukların karar süreçlerine katılımlarına, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Katılımcılara, çocuk haklarını okul ortamlarında uygulanmasına yönelik olarak iki soru ve katılımcıların görüşlerini daha iyi ve anlaşılır bir biçimde ortaya koymalarına yardımcı olmak üzere bir sonda soru yöneltilmiştir.

Araştırma kapsamında, çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.



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

**Tablo 1. Çocuk Haklarının Eğitim Ortamlarında Uygulanabilmesi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Eğitim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri**

Tema	Kategori	Alt Kategoriler	f*
Okulda Çocuk Hakları	Eğitim ortamlarında çocuk haklarının uygulanması için yapılması gerekenler	Öğretmenlere eğitim verilmeli, çocuk hakları sınıf ortamlarında uygulanmalıdır	12
		Müfredata yer verilmelidir	8
		Çocuklara eğitim verilmelidir	6
		Okulların fiziki ortamları uygun düzenlenmelidir	6
		Çocuklar karar süreçlerine katılmalıdır	6
		Tüm topluma eğitim verilmelidir	6
		Velilere eğitim verilmelidir	4
		Eğitim ortamlarında baskı olmamalıdır	3
		Öğretmen, veli ve okul işbirliği içinde çalışmalıdır	2
		Fırsat eşitliği sağlanmalıdır	2
Toplam			55

\* Birden fazla yanıt verilmiştir

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların “eğitim ortamlarında çocuk haklarının uygulanması için yapılması gerekenler” kategorisindeki görüşleri, “öğretmenlere eğitim verilmeli, çocuk hakları sınıf ortamlarında uygulanmalıdır” (f=12), alt kategorisinde yoğunlaşmıştır. Diğer alt kategoriler ise sıklık sırasına göre; “müfredata yer verilmelidir” (f=8), “çocuklara eğitim verilmelidir” (f=6), “okulların fiziki ortamları uygun düzenlenmelidir” (f=6), “çocuklar karar süreçlerine katılmalıdır” (f=6), “tüm topluma eğitim verilmelidir” (f=6), “velilere eğitim verilmelidir” (f=4), “eğitim ortamlarında baskı olmamalıdır” (f=3), “öğretmen, veli ve okul işbirliği içinde çalışmalıdır” (f=2) ve “fırsat eşitliği sağlanmalıdır” (f=2) şeklinde oluşmuştur.

Çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için *öğretmenlere eğitim verilmesi ve çocuk haklarının sınıf ortamlarında uygulanmasının* gerektiğini ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

**Katılımcı 18 (K,B,Y,A,11,5):** Önce öğretmenden başlayacağız. Öğretmenin eğitime bakış açısını değiştireceğiz. Öğretmen eğitimleri ile işe başlayacağız. Çünkü sınıfın kapısı kapanıldıktan sonra öğretmen ve öğrenci baş başa kalıyor ve bu saatten sonra yapılacak bir şey kalmıyor.

**Katılımcı 24 (K,B,Ö,H,2):** Okulda çalışan bu hakları herkesin çok iyi bilmesi, uygulamada çok iyi özümsemiş olması gerekiyor. Bununla ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi gerekiyor.

**Katılımcı 27 (K,E,Ö,H,20):** Önce çocuk haklarına inanan eğitimcilerin olması gerekiyor. Sınıf ortamında her çocuğun bireysel farklılıklarına saygı duyulması ve bunun gerçekleştirilmesine yönelik adımların atılması gerekiyor.

**Katılımcı 29 (K,B,Ö,H,3):** Önce öğretmenlerin eğitilmesi gerekiyor. Öğretmenlerin bu hakları öncelikler benimsemesi gerekiyor ki, dokunduğumuz, ruhuna değdiğimiz, yetişmesine katkıda bulunduğumuz çocuklara da bunu anlatabilelim ve de benimsetelim.

**Katılımcı 31 (E,E,Ö,H,9):** Öğretmenlerin bilgi sahibi olmadan çocuk haklarını uygulamaları zor olacaktır. Öncelikle öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bir eğitime tabi tutulması gerekiyor. Birçok öğretmen, çocuklara nasıl davranılması gerektiğini belki tahmin edebiliyor ama kurallar ve akademik bilgi olarak bir eğitim sürecinden geçmeleri daha sağlıklı olacaktır.

**Katılımcı 38 (E,B,Ö,H,13):** En çok da eğitim ortamlarında demokratik bir ortamın oluşması gerekiyor. Okullarda demokrasinin gelişmesi için bunun sınıfa girmesi gerekiyor. Öğretmenler sürekli olarak formül çözmektense haftada en azından bir yirmi dakikasını çocukları konuşurmaya ayırmalıdır.

Çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için *müfredatı yer verilmesi, eğitim ortamlarının çocuk haklarının uygulanmasını kolaylaştıracak fiziki yapıda olması* gerektiğini ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

**Katılımcı 12 (E,E,Y,H,10,1):** Çocuk haklarının uygulanabilmesi için öğretmenlerin müfredat yetiştirme sorumlulukları hafifletilmeli, eğitim ortamları öğretmenin özgünlüğüne bırakılmalıdır. Müfredatın bilgi yükleme yönü seyreltilerek çocuğa göre yeniden düzenlenmelidir.

**Katılımcı 23 (K,E,Ö,H,15):** Çocuk haklarının müfredatlara alınması lazım. İşlenecek derslere göre uyarlanması gerekir.

**Katılımcı 27 (K,E,Ö,H,20):** Eğitim müfredatının oluşturulmasının tamamen eğitimcilere bırakılması gerekiyor.

**Katılımcı 33 (K,B,Ö,H,7):** Müfredatın çocukların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekiyor.

**Katılımcı 6 (E,E,Y,H,29,2):** Çocuklar dört duvar arasında hareket etme alanları kısıtlanarak, keşfetme, öğrenme gibi haklarını kullanması da kısıtlanmış oluyor. Okul öncesinden başlayarak okulun planlanması da çocukların merakını ve enerjisini dikkate alarak planlanması gerekiyor.

**Katılımcı 27 (K,E,Ö,H,20):** Okulların tüm alanlarının çocukların her türlü ihtiyacını karşılayacak düzeyde yapılandırılması gerekiyor.

Çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için *çocukların karar süreçlerine katılımının sağlanması ve toplumsal bir dönüşüm olması* gerektiğini ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

**Katılımcı 3 (K,E,Y,H,13,8):** En basitinden okul ile ilgili bir karar alınacağı zaman en küçük birimden yani sınıflardan başlayarak öğrencilerin fikirleri öğretmenler aracılığı ile alıp ortaklaştırılmalıdır.

**Katılımcı 11 (E,E,Y,H,24,15):** Eğitimin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için otoriteye yani zorbalığa izin vermemeli. Okul düzenlenirken öğrenci odaklı düzenlenmeli. Önce öğrencinin kendisini ifade edebileceği alanlar eksiksiz bir şekilde düzenlenmelidir. Çocuk okula gelirken azarlanacağı ile ilgili hiçbir kaygı taşımamalıdır.

**Katılımcı 21 (K,B,Ö,A,3):** Toplumu eğiteceğiz, aileyi eğiteceğiz. Bizler bugün nasıl buraya gelip 6 etkinlik saati yapıyorsak belki de haftada bir gün aile eğitimleri düzenleyerek toplumu eğitmek gibi bir misyonumuz olmalı bizim yoksa değişip dönüşemeyiz. Ben bir çocuğu dört yaşında alıp eğitiyorum ben eğitim çıktısını görebilmem için 20 sene beklemem gerekiyor. Benim verdiğim eğitimin kalitesi ve iyi bir eğitim verip vermediğim ölçüsü yirmi sene sonra benim yetiştirdiğim çocukların artı değer yaratıp yaratamadı ölçüsüne göre karar verilecek.

Çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için “öğretmenlere eğitim verilmesi ve çocuk haklarının sınıf ortamlarında uygulanmasının” gerektiğini ifade eden katılımcılar, okullarda demokrasi kültürünün gelişmesi için çocuk haklarının kullanılmasının sınıfın kapsından içeri girmesi gerektiği, çocuklara sınıf ortamında kendi düşüncelerini açıklama fırsatı sunulması, bireysel farklılıklarına saygı duyulması ve bunun gerçekleştirilmesine yönelik adımları atacak eğitimcilerin olması gerektiği, bunun da, öncelikle öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personellerin çocuk hakları konusunda eğitimleri ile gerçekleştirebileceğini vurgulamışlardır.

Çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için “müfredata yer verilmesi, eğitim ortamlarının çocuk haklarının uygulanmasını kolaylaştıracak fiziki yapıda olması” gerektiğini ifade eden katılımcılar, okul öncesinden başlayarak, okulların tüm alanlarının çocukların her türlü ihtiyacını karşılayacak düzeyde yeniden yapılandırılması ve müfredatın da tamamen öğretmenin özgünlüğüne bırakılarak bu ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için “çocukların karar süreçlerine katılımının sağlanması ve toplumsal bir dönüşüm olması” gerektiğini ifade eden katılımcılar, okul düzenlenirken, önce öğrencinin kendilerini ifade edebilecekleri alanların eksiksiz bir şekilde düzenlenmesi, alınacak kararlarda öğrencilerin fikirleri, en küçük birim olan sınıflardan başlanarak öğretmenler aracılığı ile alınması gerektiği, ancak değişim ve dönüşüm için okul ortamlarının yetmeyeceği, toplumun ve ailenin de çocuk hakları konusunda eğitilmesi ve demokrasi kültürünün tüm topluma yayılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Uçuş ve Şahin (2012), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ve eğitim yöneticilerinin çocuk haklarını ve Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni yeterince bilmedikleri, sınıfta ve okul ortamında doğrudan çalışmalar yapmadıkları, çocuk haklarına ders programlarında ele alındığı kadarıyla yer verdikleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okumadıkları, çocuk haklarının önemini kavramış olmalarına karşın; uygulamaların henüz istenen düzeyde olmadığı sonuçlarına varmışlardır.

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

Çocukların, haklarının farkında olmaları ve başkalarının haklarına saygı duyarak yetişmeleri kadar bu hakların yaşama geçirilmesi için de en önemli mekanizma eğitimidir. Çocuk hakları eğitimi, haklar ve sorumluluklara ilişkin bilgilerin öğrenilmesini ve bunların öncelikle tutum ve davranışlara dönüştürülmesini kapsayan bir bütündür. (Akyüz, 2010:12 ve 13). Başta okulların yönetiminden sorumlu olan yöneticiler ile eğitim ve öğretim işinden sorumlu olan öğretmenler olmak üzere eğitim alanında görev yapan ve görev yapacak kişilerin eğitimle ilgili hukuksal düzenlemeler hakkında genel hatlarıyla da olsa eğitim almaları gerekli ve önemlidir (Karaman-Kepenekçi ve Taşkın:2017). Yönetici ve öğretmenlerin, verdikleri hizmetin hukuksal bir çerçevede olması gerektiği göz önüne alındığında en azından asgari bir hukuk bilgisine sahip olmaları da bir gereklilik ve aynı zamanda zorunluluktur.

Araştırma kapsamında, okulların çocukların yurttaşlık haklarına erişmelerinde ve bu haklarını kullanmalarında ne tür sorumluluklarının olduğuna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yurttaşlık derken bir kimlik sahibi olma ve bir yere ait olma var. Çocuğun bir yurttaşın sahip olması gereken hak ve hukukunu öğrenmesi lazım. Eğitim sistemi içerisinde bize verilen sorumluluklar çerçevesinde, iyi bir yurttaş nasıl olunur, çocukların kullanacağı haklar ve tabi olacakları yasalar konusunda bunun eğitimini vermek zorundayız (K5, K6, K10, K13, K16). Çocuğun yurttaşlık bilincine ulaşması için, bu noktada öğrenciden çok öğretmenin tavrı ve tutumu çok önemlidir (K20). Okullarda, çocukların karar süreçlerinde görüşlerinin alınarak demokratik süreçlerin işletilmesi ile birlikte, yetişkinlik yaşantısında toplumsal yaşama katılma konusunda bir yurttaşlık bilincinin gelişmesine katkıda bulunacaktır (K1, K2, K4, K7, K36, K37). Temel düzeyde çocuğa kendisini gerçekleştireceği fırsatlar sunulursa devamı gelecektir. Çocuklara düşünmeyi ve sorgulamayı öğrettiğimiz zaman zincirleme olarak her şeyi etkileyecektir (K15, K18, K31).

Çocukların yurttaşlık haklarına erişmelerinde bir basamak olan okulların değişim ve dönüşüme ihtiyacı var. Bizim daha çok yaparak yaşayarak eğitim anlayışını yaşama geçirmemiz gerekiyor (K21, K39). Çocuklar haklarını yaşayarak öğrenirse, yetişkinliğinde de devam ettirir (K25, K35). Çocukların ne gibi haklarının olduğu müfredatlarında yer verilmelidir. Ülke yönetimleri hakkında bilgi verilmeli ve pratikte gerçekleşmelidir (K11, K22, K34, K40). Okul, bir çocuğa ülkesi için ne kadar faydalı olabileceğini düşündürecek etkinlikler gerçekleştirmelidir (K12). Ancak, Okullar, çocukların milliyet üzerinden değil de, yaşadığı ülkenin yurttaşlık bağları ile kendini bir yere ait hissetmesini sağlamalıdır. Bu bağ yurttaşlık haklarını kullanmaları için istekli olmalarına ve toplumsal yaşama üst düzeyde bir katılım gerçekleştirmelerini sağlayacaktır (K3). Çocukların belli bir kalıba göre değil, özgür birer birey olarak yetiştirilmeleri demokratik süreçlerin işlerlik kazanmasına katkıda bulunacaktır (K14).

Çocukların haklarının öğretilmesi ve bu hakları uygulayabileceği ortamların oluşturulması, yetişkin yaşamının benzer bir örneğinin işletilmesi gerekiyor (K9, K26, K27) Okulda demokratik uygulamalar yapılırsa çocuk demokrasinin ne olduğunu bilir. Çocuk haklarının uygulanması konusunda model olmamız içeriğine göre hareket etmemiz gerekir ki çocuklarda bizi örnek alsın. Bizi görerek yurttaşlık haklarını kullanmayı benimseyebilsin (K29). Yaşamdan örnekleri okulda göstermemiz gerekiyor. Başkanlık seçimleri, sınıf temsilcisi seçimleri ya da kurulacak kulüpler ile

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

İlgili öğrencilere söz hakkının verilmesi ilerde demokratik yaşama katılmalarında bilinç düzeylerinin gelişmesini sağlayacaktır (K8, K17, K19, K23, K24, K28, K32). Karar süreçlerine katılım, sadece sınıf başkanlığı seçimi şeklinde olmamalıdır. Demokrasinin yaygınlaştırılması için yapılan toplantılarda çocukların da kendi seçtikleri temsilciler aracılığıyla temsil edilmelerinin sağlanması gerekir. Çocuklar yönetimlere dahil edilmeli ve fikirlerine başvurulmalıdır (K33). Demokratik ortamlar çocukların kendilerini gerçekleştirmeleri için önemlidir. Okullar hiçbir biçimde, çocukların düşüncelerini açıklamalarına karşı olumsuz tutum sergilenmemelidirler. Hata yapmaları durumunda hoşgörü ile yaklaşmalı ve teşvik etmeli, saygı çerçevesinde tartışmaları sağlanmalıdır (K30, K38).

Çocuk haklarının uygulandığı okullar, çocukların vatandaşlık değerlerini uyguladığı demokratik ortamlardır. Buna göre, çocuklar önemli ölçüde hak sahipleri ve vatandaşlar olarak kabul edilmektedir. Bu değerler dersler, okul politikaları ve uygulamaları, okul misyonu ve davranış kodları ile tüm sınıflarda eğitim programlarına yansıtılmaktadır. Bu uygulamalar demokratik okullarda vatandaşlık uygulamalarını geliştirir ve okulda daha iyi sosyal değerler, karşılıklı saygı ve öğrenme için olumlu bir değerler sistemi oluşturulur (Covell, Howe ve McNeil:2010). Çocuk hakları eğitimi çocuklarda olumlu değerleri teşvik eden olumlu mekanizmalar oluşturur (Howe ve Covell:2007).

Okulların mevcut durumu, çocuklara, görüşlerini özgürce ifade güvenli bir alan sunmamaktadır. Çocukların söz sahibi olmalarını engelleyen yetkinlik veya olgunluk eksikliği değil, güç ve ilişkilerdeki eşitsizliklerdir. Zayıf bir grup olarak görülen çocuklar, yetişkinlerin farklı güç ilişkileri içerisinde gömülerek, her türlü müdahaleye maruz kalmaktadırlar. Okullarda hak sahipleri olarak, çocukların görüşlerine saygı duyulması ve ciddiye alınmasına odaklanan katılımcı bir görüşe doğru paradigmatik bir değişime ihtiyaç vardır. Çocukların yaşamlarının tüm ilgili bağlamlarında karar alma süreçleri, sadece bir fikir alma veya danışma ile geçiştirilecek bir eylem değil, eşit güçlerin eşit temsiliyetine dayanan bir süreç olmalıdır.

Araştırma kapsamında, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin ifadeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Görev Yaptıkları Okulda, Çocuk Haklarının Geliştirilmesine Yönelik Ne Tür Uygulamalar Yaptıklarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri**

Tema	Kategori	Alt Kategoriler	f*
Okulda Çocuk Hakları	Okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar	İstekleri değerlendiriliyor ve karar süreçlerine katılmaları sağlanmaya çalışılıyor	12
		Çok ciddi uygulamalar yok	10
		Sınıf ve okul temsilciliği seçimleri yapılıyor	6
		Konu ile ilgili panolar düzenleniyor	6
		Sportif ve sanatsal çalışmalar yapılıyor	6
		Belirli gün ve haftalarda tanıtımlar yapılıyor	5
		Veli eğitimleri veriliyor	4
		Birey olarak kabul ediliyorlar	4
		Fırsat eşitliği yaratılmaya çalışılıyor	3
		İstek kutusu ile talepleri alınıyor.	2

...	(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)	
	Sınıf kuralları oluşturulurken fikirleri alınıyor	2
	Belli bir kalıba göre yetiştiriliyorlar	2
	Risk grubundaki çocuklarla yakından ilgileniliyor	2
Toplam		63

\* Birden fazla yanıt verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların “yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar” kategorisindeki görüşleri, “istekleri değerlendiriliyor ve karar süreçlerine katılmaları sağlanmaya çalışılıyor” (f=12) ve “çok ciddi uygulamalar yok” (f=10), alt kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Diğer alt kategoriler ise sıklık sırasına göre; “sınıf ve okul temsilciliği seçimleri yapılıyor” (f=6), “konu ile ilgili panolar düzenleniyor” (f=6), “sportif ve sanatsal çalışmalar yapılıyor” (f=6), “belirli gün ve haftalarda tanıtımlar yapılıyor” (f=5), “veli eğitimleri veriliyor” (f=4), “birey olarak kabul ediliyorlar” (f=4), “fırsat eşitliği yaratılmaya çalışılıyor” (f=3), “istem kutusu ile talepleri alınıyor” (f=2), “sınıf kuralları oluşturulurken fikirleri alınıyor” (f=2), “belli bir kalıba göre yetiştiriliyorlar” (f=2) ve “risk grubundaki çocuklarla yakından ilgileniliyor” (f=2) şeklinde oluşmuştur.

Görev yaptıkları okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik olarak, *çocukların isteklerini değerlendirdiklerini, karar süreçlerine katılmalarını sağlanmaya çalıştıklarını ve onları bir birey olarak gördüklerini* ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

**Katılımcı 17 (E,B,Y,H,15,5):** Okul temsilciliği ve onur kurulu seçimleri var. Seçilen kurullar toplanıp kararlar alıyor ve okul yönetimine iletiyorlar. Biz de okul yönetimi olarak aldıkları kararları gözden geçirip uygun olanları uygulamaya çalışıyoruz. Bu durumda çocukların dikkate alındıklarını hissediyorlar.

**Katılımcı 4 (E,B,Y,H,23,20):** Bizim öğrenciler daha küçük oldukları için mümkün olduğunda daha rahat davranmalarına ve kendilerini serbestçe ifade etmelerine olanak sağlıyoruz. Çocuklar istediğinde benim odama gelip bana soru sorabiliyor ve onlara cevap veriyorum.

**Katılımcı 8 (K,E,Y,H,10,5):** İstek ve dilek kutumuz var. Çocukların istekleri olabildiğince karşılanıyor. Bu durumda çocukların dilekçe haklarını da kullanmayı öğreniyorlar

**Katılımcı 13 (E,B,Y,H,7,2):** Sınıf başkanlığı seçimi uygulanıyor. Burada gerçek seçimlerde yaşanan zorbalığın hepsini görüyorsunuz. Seçimde yaratılan eşit ortamlar demokratik yaşama katılım açısından önemlidir. Bunu dışında okul temsilciliği seçimleri ve kulüp başkanlığı seçimleri de yapılmaktadır. Sosyal alanlarla ilgili çocukların kendi bireysel çalışmaları var.

**Katılımcı 11 (E,E,Y,H,24,15):** Çocuğa bir birey olarak davranıyoruz. Çocukların ve bizlerin hakları ve sınırlarımızın olduğunu karşılıklı olarak bilerek davranışlarımıza dikkat ediyoruz. Bu çalışmaların fazla etkili olduğunu düşünmüyorum.

Görev yaptıkları okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik olarak, *ciddi bir uygulamanın olmadığını* ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:



**Katılımcı 16 (E,B,Y,H,15,2):** Açıkçası okulumuzda çocuk haklarını çok da geliştirecek uygulamaların olduğunu söyleyemem. Çocuğun yönetime katılımını sağlayacak çok da fazla bir uygulama yok. Bunu da temelinde, milli eğitim sisteminin böyle bir yapılanma içerisinde olmamasından kaynaklanıyor. Sadece öğretmen arkadaşların sınıf ortamında daha demokratik olarak çocuklara düşüncelerini açıklama özgürlüğü vererek gelişimlerini sağlamaya çalışıyoruz.

**Katılımcı 27 (K,E,Ö,H,20):** Çok ciddi uygulamalar yok Eğitimcilerin kendi çabaları ile yürüyen süreçler var. bu da daha çok çocukların sınıf içerisinde, fikirlerini söylemelerine fırsat vermeleri ve fikirlere saygı duyma şeklinde oluyor.

**Katılımcı 31 (E,E,Ö,H,9):** Pratikte bu konuda fazla bir çalışma yok. Belki de öğretmenler bireysel olarak kendi çabalarıyla bir şeyler yapıyorlardır ama bu çalışmaların üst yönetimler tarafından sistemli olarak yürütülmesi gerekiyor.

**Katılımcı 35 (E,D,Ö,H,4):** Ben okullarda çocuk haklarına ilişkin bir çalışmaya tanık olmadım. Bize tepeden gelen müfredatları uyguluyoruz. Bunun dışında eğitim ortamlarında çocuk hakları farkındalığını artırmaya yönelik herhangi bir çalışma olmuyor.

**Katılımcı 37 (K,E,Ö,H,6):** Resmi günler dışında çok fazla bir uygulama yok. Bu uygulamalar çocuk haklarını geliştirmek açısından etkili değildir.

Görev yaptıkları okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik olarak, çocukların isteklerini değerlendirdiklerini, karar süreçlerine katılımlarını sağlanmaya çalıştıklarını ve onları bir birey olarak gördüklerini ifade eden katılımcılar, çocuklara bir birey olarak davrandıklarını, çocukların ve kendilerinin, haklarına ve sınırlarına karşılıklı olarak dikkat ettiklerini, çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmaya çalıştıklarını, okula istek ve dilek kutuları koyduklarını, okul temsilciliği ve kulüp başkanlığı seçimleri yaptıklarını, okul temsilciliği ve onur kurulunun aldığı kararların dikkate aldıklarını vurgulamışlardır.

Görev yaptıkları okulda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik olarak, ciddi bir uygulamanın olmadığını ifade eden katılımcılar, haklar ve sorumluluklar noktasında eksikliklerin fazla olduğu, resmi günlerde öğrencinin katkısı olmadan formaliteden hazırlanana panolar dışında çok fazla bir uygulamanın olmadığı, eğitimcilerin kendi çabaları ile yürüyen süreçlerin olduğu, bunun da daha çok sınıf içerisinde, çocukların fikirlerini söylemelerine fırsat vermek şeklinde olduğu, bunun dışında eğitim ortamlarında çocuk hakları farkındalığını artırmaya yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığına vurgu yapmışlardır.

Katılım hakkı, çocukların ait olduğu toplumda ve toplulukta aktif rol almalarını sağlayan haklardır. Bu haklar yaşamlarını etkileyen konularda söz sahibi olma ve kendi görüşlerini ifade etmeyi kapsar (Akyüz, 2018:6). Katılım hakları; çocuklara karar verme ve ifade özgürlüğü, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, çocukları etkileyen tüm konularda duyulma hakkı, örgütlenme ve barışçı toplanma özgürlüğünde paydaş olma fırsatı sağlar (Bartholet:2011; Freeman:2013). Kendi içinde temel bir insan hakkı olan katılım hakkı, aynı zamanda diğer hakların gerçekleştirilmesi için bir

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

araçtır. Çocukları hak sahibi vatandaşlar olarak ve [...] kendilerini etkileyen kararlara, birey olarak, belirli çocuk grupları olarak [...] ve bir seçim bölgesi olarak katkıda bulunabilir (Lansdown 2010:13).

White'ye (1996:26) göre "Demokratik topluluklar, inandıkları şeylere karşı çıkmaya, otoriteryanizmin ortaya çıkmasına meydan okuyabilecek, kendilerinin ve başkalarının haklarının ihlali konusunda hızlı davranmaya istekli bağımsız görüşlü vatandaşlara ihtiyaç duyarlar". Bu tür demokratik düşüncelere sahip vatandaşların toplumlarında değişiklik yapma yeteneğine sahip olduklarını düşünen vatandaşların yetiştirilmesi, demokratik bir özsaygı duygusu gerektirir. Bireyler, hem çevrelerine katılma hakkına sahip olduklarını hem de başkalarının haklarına saygı gösteren seçimler yapma sorumluluğuna sahip olduklarını öğrendiklerinde bu tür bir saygı ortaya çıkabilir. Olgunluk düzeylerine göre öğrencilere okulun karar alma süreçlerine katılma fırsatı sunmak, demokratik özsaygı ve sivil erdemleri geliştirmeye yardımcı olacaktır.

Çocukların farklı uygarlıklara saygılı olması, cinsiyetler arası eşitliği savunması, etnik ve dini grup farkı gözetmeden, yerli, yabancı demeden tüm insanlarla dostluk ruhuyla barış ve hoşgörü içinde yaşama hazırlanması BMÇHS'nin eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli ön koşullardandır. Bu bakımdan, demokrasinin hâkim olduğu bir yaşam şekli ve evrensel vatandaş olmak için sahip olunması gereken insan haklarına saygı, adil ve eşitlikçi olma, ayrımcı olmama gibi ilkelerin çocuklara kazandırılması (Tibbits:1997) temel eğitimin gerekleridir. Haklarının farkında olmayan bir bireyde hak bilincinin ve hakkını kullanma yetisinin oluşması beklenemez. Bilgili, sorumluluk sahibi ve haklarından üst düzeyde faydalanma yeteneği gelişmiş çocukların topluma kazandırılabilmesi ancak iyi bir temel eğitim imkânının sağlanmasıyla mümkündür (Karaman – Kepenekçi:2000).

Sözleşme, çocuklara karar verme sürecine katılma hakkı vererek, yetişkinlerin çocuklar adına seçim yapması gerektiğine inanan Paternalist bakış açısına meydan okumaya çalışırken, çocukların sosyalleşmesinden sorumlu okul gibi kurumlarda, eğitim görevlilerinin bu katılımı sağlama istekleri hâlâ yeterli düzeyde değildir (Bickmore:2001). Her gelişim döneminin karar verme yeterlikleri farklıdır. Her dönemde çocukların fikirlerinin alınması önemsendikleri ve kendisinin farkında olduğu düşüncesi yaratır. Çocukların fikirlerine başvurmak onların karar verme yeterliliğini kabul etmekten öte, onun bir birey olduğunu, kararlarının ve düşüncelerinin bizim açımızdan önemli olduğu mesajının duygusal olarak hissettirilmesidir

Görev yaptıkları okulda çocuk haklarına yönelik uygulamaların olduğunu ifade eden yönetici ve öğretmenlerin (f=30), bu uygulamaların, çocuk haklarının gelişiminde etkili olup olmadığına ilişkin görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

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

**Tablo 3. Görev Yapılan Okuldaki Uygulamaların Çocuk Haklarının Geliştirilmesinde Etkili Olup Olmadığına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri**

Katılımcı Görüşleri	F*
Evet	11
Hayır	10
Kısmen	9
Toplam	30

\*Görev yapılan okulda çocuk haklarına yönelik uygulamaların olduğunu ifade eden katılımcıları kapsamaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında, 11 katılımcının görev yaptıkları okulda, çocuk haklarına ilişkin yapılan çalışmaların, çocuk haklarının geliştirilmesinde etkili olduğunu ifade ederken, 10 katılımcı ise yapılan çalışmaların etkili olmadığını ifade etmiştir. 9 katılımcı ise, yapılan çalışmaların kısmen etkili olduğunu ifade etmiştir.

Görev yaptıkları okulda yapılan çalışmaların, çocuk haklarının geliştirilmesinde *etkili olduğunu* ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

**Katılımcı 5 (E,B,Y,H,24,20):** Yapılan uygulamalarla çocuklar acil durumlarda nereye arayacaklarını, neyin suç olup olmadığını bilebiliyorlar. Hangi durumlarda kimi nasıl şikâyet edebileceklerini biliyorlar. Bu anda bence iyi noktadayız. Çocuklar haklarının farkına vardılar ve bunu da kullanıyorlar.

**Katılımcı 7 (K,B,Y,H,7,2):** Bu uygulamalarımız ile çocukların ileride kendilerini rahat ifade edecek bireyler olacaklarını düşünüyoruz. Bunun etkilerini göreceğiz.

**Katılımcı 12 (E,E,Y,H,10,1):** Yaptığımız faaliyetlerin en azından, çocukların seçme hakkına katkısı olduğunu düşünüyorum.

**Katılımcı 15 (E,E,Y,H,21,17):** Bu uygulamaların çocuklarda farkındalık yaratıldığı için etkili olduğunu düşünüyorum.

**Katılımcı 38 (E,B,Ö,H,13):** Bu uygulamalar çocuk haklarını geliştirme açısından etkilidir. Çünkü çocuğa güven veriliyor. Çocuğu kabul ettiğinizi gösteriyorsunuz. Okula geldiği zaman size yakınlık duyuyor. Size yakınlık gösteren, saygı ve sevgi duyan bir insan, söylediklerinizi yanlış ya da doğru olduğunu kabul etmekten ziyade, kendisini düşündüğünüz için böyle yaptığınızı düşünüyor.

Görev yaptıkları okulda yapılan çalışmaların, çocuk haklarının geliştirilmesinde *kısmen etkili olduğu ya da etkili olmadığını* ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

**Katılımcı 14 (E,B,Y,H,25,1):** Çocukları belli kalıplar içerisinde yetiştirdiğimiz için onların hakların kullanmalarının sağlanması pek de istenen bir durum değildir.

**Katılımcı 19 (K,E,Y,H,10,6):** Her şey göstermelik olarak yapıldığı için yeterli değildir.

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

**Katılımcı 34 (E,B,Ö,H,24):** Çocuk hakları uygulamaları sadece rehberlik boyutu ile yürütülüyor. Bu çalışmaların çocuk haklarını geliştirme konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum.

**Katılımcı 39 (K,B,Ö,H,4):** Bu uygulamalar çocuk hakları açısından etkili mi\* hiç yoktan iyidir.

Görev yaptıkları okulda yapılan çalışmaların, çocuk haklarının geliştirilmesinde “etkili olduğunu” ifade eden katılımcılar, uygulamaların çocuklarda farkındalık yarattığı için etkili olduğunu, en azından çocukların seçme hakkına katkısı olduğunu, çocuğa güven verildiğini, yapılan uygulamalarla çocuklar acil durumlarda nereye arayacaklarını, neyin suç olup olmadığını, hangi durumlarda kimi nasıl şikayet edebileceklerini bildiklerini ve bunun etkilerinin ileride görüleceğini vurgulamışlardır.

Görev yaptıkları okulda yapılan çalışmaların, çocuk haklarının geliştirilmesinde kısmen etkili olduğu ya da etkili olmadığını ifade eden katılımcılar, çocukların belli kalıplar içerisinde yetiştirildiğinden haklarını kullanmalarının sağlanmasının pek de istenen bir durumda olmadığı, her şeyin göstermelik yapıldığı, uygulamaların çocuk haklarının geliştirilmesinde etkili olmadığı ya da sınırlı düzeyde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Uçuş (2009) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin haklara yeterince önem verdikleri ve bu konuda hassas oldukları, öğretmenlerin çocuk haklarını sınıf ortamında sözel olarak vurgulamakla kalmadıkları, etkin yaşantıya da döktükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca, öğrencilerin katılım haklarına yönelik, tüm okullarda uygulanması zorunlu olan okul meclislerinin amacına hizmet etmediği, öğretmenlerin sınıf ve okul ortamında doğrudan uygulamalara yer verilmediklerini ifade etmiştir. Okullar, küçük toplum modelleri olarak katılım ideallerini taklit edildiği, demokratik vatandaşlık için gereken beceri ve kapasitelerin daha fazla teşvik edildiğini yerler olmalıdır Bu nedenle, katılım haklarını korumak, toplumda genel olarak daha büyük bir demokrasi ruhuna katkıda bulunabilir. Ancak eğitim sistemine hâkim olan hiyerarşik çalışma modeli genellikle çocuk ve gençlerin katılımına izin vermemektedir (Johnny:2005). Alderson (2000), simgesel okul konseylerinin, hiç konsey olmaması kadar veya daha fazla olumsuz etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Birleşik Krallık'ta ise, öğrenci konseyleri, çocukların okul çapında karar alma süreçlerine katılımı için en popüler resmi mekanizma haline gelmiştir (Children in Scotland:2010). Ancak çoğu araştırma, öğrencilerin karar alma süreçlerine genel olarak konseylerin katılımından memnun olmadıklarını ortaya koymaktadır (Borland, Hill, Laybourn ve Stafford:2001; Cleaver, Ireland, Kerr ve Lopes:2005; Wyness:2005). Gömleksiz ve Cüro (2011)'nin çalışmasında, öğrenci meclislerinin seçme ve seçilme hakkının önemini kavrama ve bilinçli bir seçmen olma düşüncesi geliştirme ile öğrencilere okulda sahip oldukları hakları öğrenme fırsatı sunma açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fazlıoğlu'nun (2007) çalışmasına göre, hem öğretmen hem de yöneticilere göre, çocukların kafaları karışıkken yada kendilerini kötü hissettiklerinde bir uzmanda yardım görme ve onlarla ilgilenecek yada onları savunacak kişilere sahip olma haklarının okul ortamında varlığı “çok az”dır.

Faiz ve Kamer (2017) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili iki önemli görüş bildirdikleri görülmüştür. Birincisi, okullarda çocuk haklarına yönelik gerekli

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

hassasiyetin sağlanmadığı, ikincisi ise çocukların kendilerine sağlanan sınırsız özgürlük nedeniyle okulda disiplin sorunları yaşadıkları vurgusu üzerinedir. Koran ve Avcı (2017) ise yaptıkları çalışmada, çocuk merkezli tutumlara sahip öğretmenlerin çocukların ilgi ve eylemlerine karşı daha duyarlı ve demokratik bakış açılarına sahip oldukları, çocukların seçim yapmaları ve deneyimlemeleri içinde daha fazla fırsat tanıdıkları sonucuna varmışlardır.

Henüz yetişkin olmayan ve toplumun tam üyesi olarak görülmeyen çocuklar, okullarda nadiren sosyal katılımcılar olarak görülmektedir. Çocuk haklarının yetişkin otoritesi altında kullanılması/kullanılması, yetişkinlerin orantısız miktarda güce sahip olduğu okul gibi kurumlarda, katılım haklarının kullanılmasının önünde bir engeldir. Okullardan beklenen, çocukların vatandaşlık haklarına erişmelerine ve bu haklarını kullanmalarına olanak sağlamasıdır. Bu doğrultuda özel olarak tasarlanmış eğitim ortamlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Çocuklara, okulda düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sunulduğunda, okul yöneticileri ve öğretmenler ile kuracakları iyi ilişkiler, sağlıklı ve güvenli okul iklimine katkı sağlayacaktır. Demokratik okul kültürünün oluşmasında ve öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olan yönetici ve öğretmenlerin, demokratik değerleri okullarda yaşanılır hâle getirmek için gerçek fırsatlar sunmaları gerekmektedir. Eğitim ortamları için belirlenecek olan standartların, çocukların yüksek yararını gözetmesi, ayrımcılığı önlemesi, yaşamsal hakları desteklemesi ve katılımı sağlaması konusunda kapsayıcı olmasına dikkat edilmelidir.

Eğitim ortamı yaşamın bir simülasyonudur. Çocukların demokrasi kültürüne uygun yetişmeleri, düşüncelerini serbestçe ifade edebildikleri bir eğitim ortamının sağlanması ile mümkün olabilir. Eğitim ortamlarında ailelerinden daha fazla zaman geçiren çocuklar için okulların, zihinsel olarak kendilerini besledikleri bir yerden ziyade kendilerini keşfettikleri ve yeteneklerini geliştirdikleri bir yaşam alanına dönüştürülmesi gerekiyor. Çocukların yurttaşlık haklarına kademe kademe eriştikleri göz önüne alınarak okulları bu yurttaşlık haklarına erişmede bir basamak olarak kullanmak önem arz etmektedir. Eğitim hakkından başlayıp oy kullanmaya kadar giden bu süreç zamanla toplumda kendine yer bulacaktır. Okul bu noktada haklarını ne şekilde kullanacağı konusunda kolaylaştırıcı bir rol oynar. Okul da bileşenler açısından kendi içinde bir toplumdur. Günlük rutinimde çocuklar talep etmeseler dahi o haklara sahip olduklarını ve bunu sadece okul içerisinde değil yaşamlarının her alanında sahip oldukları konusunda farkındalık geliştirmelerine destek verilmelidir. Çocuk topluma karışacak ve okulda sergilemiş olduğu davranışları toplumda da sergileyecektir. Okulu gerçek bir dünyaya çevirebilirsek yaşamın kendisinde de sorun yaşamayacaktır. Çocuklar için hak temelli alanların yaratılması eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmamalı devletin müdahalesi olmalıdır.

## 8. SONUÇ

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, çocukların karar süreçlerine katma durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar bu başlık altında yer almaktadır.

1. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için; okulların fiziki ortamlarının düzenlenmesi, müfredatta çocuk haklarına yer verilmesi, çocukların karar süreçlerine katılmaları, öğretmenlere ve çocuklara bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

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

2. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, çocukların yurttaşlık haklarına erişmelerinde ve bu hakları kullanmalarında, okulların sorumluluklarına ilişkin olarak; çocukların kullanacakları haklar ve tabi olacakları yasalar konusunda eğitilmeleri gerektiğini; ayrıca demokratik mekanizmalar aracılığıyla çocuklarda toplumsal yaşama katılma bilinci ve sorumluluğunun oluşturulması gerektiğini savunmuşlardır.
3. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, görev yaptıkları okullarda, çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin olarak; çocukların, isteklerinin değerlendirildiğini ve karar süreçlerine katılımlarının sağlanmaya çalışıldığını, sınıf ve okul temsilciliği seçimlerinin yapıldığını, konu ile ilgili panoların düzenlendiğini belirtmişlerdir.
4. Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunluğu, görev yaptıkları okulda çocuk haklarına yönelik uygulamaların olduğunu ancak her şeyin göstermelik yapıldığını, bu uygulamaların çocuk haklarının geliştirilmesinde etkili olmadığını ya da sınırlı düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

### Öneriler:

1. Mevsimlere göre oyun ve eğlenme alanlarının sunulması.
2. Öğrencilere, sadece geleceğin değil, bugünün vatandaşları olarak muamele edilmesi.
3. Öğrencilerin, tüm insanlar arasında dostluk ruhunu önemseyecek ve özgür bir toplumda yaşama sorumluluğunu üstlenecek biçimde geleceğe hazırlanması.
4. Çevreye ve canlı yaşamına karşı duyarlılık yaratacak faaliyetlerin düzenlenmesi.
5. Meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberlik hizmetlerinin bütün çocuklar için ulaşılabilir hale getirilmesi.
6. Ebeveynlere, çocuk gelişimi alanında gereksinim duydukları eğitime ulaşabilmeleri için destek sağlanması.
7. Öğrencilerin sağlığı için zararlı olabilecek, geleneksel uygulamalara yönelik etkili önlemlerin alınması.
8. Engelli öğrencilerin, toplum temelli rehabilitasyon hizmetleri ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanabilmesi için okullarda gerekli düzenlemelerin yapılması.
9. Öğrencilerin demokrasi kültürünü özümseyen etkin vatandaşlar olarak haklarını kullanabilecekleri ve başkalarının haklarını koruyabilecekleri fırsatlara erişilebilmelerini kolaylaştırılması
10. Okulda ve sınıf içerisinde, çocuklar üzerinde bir gücü temsil eden dikey ilişkilerden kaçınılması, eşitler arası yatay ilişkileri destekleyen ilişkilerin kurulmasına özen gösterilmesi.
11. Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmeti konusunda söz sahibi olmalarının sağlanması.

### KAYNAKÇA

Akyüz, E. (2010). *Çocuk Haklarının Önemi, Konusu, Kaynakları ve Hukuk Sistemindeki Yeri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku. Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alanen, L. (1988) Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 1(31), 53-67.

Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14(2), 121-134.



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

- Alderson, P.(2008). *When does citizenship begin? Economics and early childhood*, in A. Invernizzi & J. Williams (Eds), *Children and citizenship*. London: Sage, pp. 108-119
- Archard D. (2004). *Children: Rights and Childhood* (2nd edition) Routledge, London.
- Bartholet, E. (2011). Ratification by the United States of the Convention on the Rights of the Child: Pros and cons from a child's rights perspective. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 80-101.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 2, 138-161.
- Borland, M., Hill, M., Laybourn, L., & Stafford, A. (2001). *Improving consultation with children and young people in relevant aspects of policy-making and legislation in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Parliament
- Children in Scotland (2010) *Having a say at school research briefing paper 2: characteristics of pupil councils*. Scotland: Children in Scotland and University of Edinburgh. Retrieved from: [http://www.havingasayatschool.org.uk/documents/paper2\\_000](http://www.havingasayatschool.org.uk/documents/paper2_000).
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları (M. Sever, Çev.), (A.Aypay, Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (400-433). Ankara: Anı.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi ve İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151 (3),69-73.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D., & Lopes, J. (2005). *Citizenship education longitudinal study: second cross-sectional survey 2004*. London: DIES. Retrieved from: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u014513/index.shtml>
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human right education in schools *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- DeMause, L. (1974). *The history of childhood*. New York: The Psychohistory Press
- Edwards, M. (1996). *Institutionalising children's participation in development*, Participatory Learning and Action Notes, 25. London: International Institute for Environment and Development.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum- gelişim ve eğitim üzerine denemeler*. (B. Onur, & D. Öngen, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erdoğan, O. (2017). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Sıcak Yuva Vakfı.
- Faiz, M., & Kamer, S. T. (2017). Prospective teachers' opinions concerning children's rights. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 118-128.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Freeman, M. (2013). The value and values of children's rights In *Human Rights of Children*. Ashgate Publishing Group, pp. 21–36.
- Gömlüksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Okul Öğrenci Meclisleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 61-79.
- Hart, A. R. (2016). *Çocukların Katılımı*. (T. Ş. Kılınç, Çev.)Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- ... (akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At!- Batı'da Çocukluğun Tarihi*. (E. Hoşsucu, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Hornby, A. S (2010). *Oxford advanced learner's dictionary of current English* (8th ed). Oxford, England: Oxford University Press
- Howe, R. B. ve Covell, K. (2007). Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship. Toronto: University of Toronto Press
- Johnny, L. (2005). UN Convention on the rights of the child: A rationale for implementing participatory rights in schools *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 40, 1-20.
- Johnny, L. (2006). Reconceptualising childhood: children's rights and youth participation in schools *International Education Journal*, 7(1), 17-25.
- Karakatsani, D. (2008). *The role of the teacher in the frame of social and political education. Professionalism, self-development and instructional strategies*, in Baliyas, St. (Ed.), Active Citizen and Education, Athens: Papazisi, p.151-173.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekçi, Y., & Soydan, T. (2008). *Eğitim Hakkı, Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, A. Gönül Akçamete, & İ. Türkkan (Ed.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, s121-135.
- Karaman-Kepenekçi Y., & Taşkın, P.(2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (3), 1035-1059.
- Krappmann, L. (2010). The weight of the child's views: Article 12 of the Convention on the Rights of the Child. *The International Journal on Children's Rights*, 18(4), 501-513.
- Lansdown, G. (2010). *The realization of children's participation rights: critical reflections*, in B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds). A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory to practice. London & New York: Routledge, pp. 11-24.
- Maleš, D., Kušević, B., & Širanović, A. (2014). Child Participation in Family-School Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(1), 121-136.
- Merriam, S B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass
- Pereira, F., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2014). Student participation in school life: The "Student Voice" and mitigated democracy. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935-975.
- Qudenhoven, N., & Wazir, R. (2006). *Newly emerging needs of children*. Antwerp-Apeldoorn: Garant.
- Ranson, M. (2012). Teaching strategies: The Convention on the Rights of the Child: Suggestions for educator action. *Childhood Education*, 88(6), 394-397
- Smith, A. B. (2007). Children's rights and early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3). Retrieved from: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au>
- Stamatovic, J., & Cicvaric Z., J. (2019). Child rights in primary schools – the situation and expectations, *CEPS Journal*, 9 (1), 83-102.

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

Tibbitts, F. (1997). *Evaluation in the human rights education field: getting started*. The Hague: Netherlands Helsinki Committee/HREA. Retrieved from: www. Hrea.org.

Tibbitts, F. (2002). Emerging models of human rights education. *International Review of Education* (Special Human Rights Education edition), Issues of Democracy, Retrieved from: [http://www.hrea.org/index.php?doc\\_id=558](http://www.hrea.org/index.php?doc_id=558)

UN Committee On The Rights Of The Child (2009). General Comment No.12. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>

UNICEF.(2007). A Human Rights-Based Approach to Education for All. New York: UNICEF.

Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi 'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme 'ye yönelik okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 25-41.

White, P. (1996). *Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society*. New York: Teachers College Press

Wyness, M. (2005) 'Regulating participation: the possibilities and limits of children and young people's councils' in *Journal of Social Sciences*, Special Issue, 2005, vol. 9, pp. 7-18

Yıldırım-Doğru, S (Ed.). (2014). *Yasal Düzenlemeler. Çocuk Hakları ve Koruma*. Aile Refahı ve Koruma, Eğiten Kitap, Ankara, s 1-39.

**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 araştırmanın etik kurul izni, Munzur Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 30.11.2020 tarih 30603717-0.50.01.04-E.3002 sayısı ile alınmıştır.