

# asya.studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

## Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Year: 5 / Number: 16 / Summer 2021

Chief Editor

Assoc. Dr. Serdar Bulut

Editors

Prof. Dr. Mehmet Ak

Lect. Mehmet Akif Kara

Subeditors

Assoc. Dr. Ramazan Gök

Lect. Osman Albayrak

Lect. Cihat Bıçakcı

ISSN: 2602-2877  
e-ISSN: 2602-263X



# Academic Social Studies



Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

*Academic Social Studies* dergisi yılda dört defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.

*Academic Social Studies* dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukûki açıdan bütûn sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları <http://dergipark.gov.tr/asya>'ya aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde bastılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.  
Gönderilen yazılar iade edilmez.

*Academic Social Studies*, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir. Dergimiz birçok veritabanı ve indeks tarafından taranmaktadır.

The Journal of Academic Social Science Studies is a quarterly international peer-reviewed journal.

Authors assume the whole responsibility for the linguistic, scientific and legal contents of their articles published in the Journal of Academic Social Science Studies belong to their authors <http://dergipark.gov.tr/asya>

The published articles cannot be printed or reproduced partially or completely in any way without the written permission of the publisher.

Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal.  
Submitted papers will not be returned to the authors.

**Academic Social Studies**, is an international peer-reviewed and indexed journal.

**ISSN: 2602-2877 / e-ISSN: 2602-263X**

**Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education**  
**30 / 06 / 2021**

**Year:5 – Number:16 / Summer 2021**

## *Akademik Sosyal Araştırmalar*

*Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*  
Year: 5 - Number: 16 / Summer 2021

# *Academic Social Studies*



*International Journal of Social Sciences*

**Baş Editör / Chief Editor**

Assoc. Dr. Serdar Bulut

**Editörler / Editors**

Prof. Dr. Mehmet Ak

Lect. Mehmet Akif Kara

E-mail: [asyastudies@yandex.com](mailto:asyastudies@yandex.com)

Web: <http://dergipark.gov.tr/asya>

Address: *Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education Alanya-Antalya / TURKEY*

**ASYA STUDIES**

*Year: 5 - Number: 16 / Summer 2021*

*Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*

*Year: 5 - Number: 16 / Summer 2021*



ACADEMIC SOCIAL STUDIES

Uluslararası Hakemli Dergi / International Journal of Social Sciences

**Baş Editör / Chief Editor**

Doç. Dr. Serdar Bulut

**Editörler / Editors**

Prof. Dr. Mehmet Ak

Öğr. Gör. Mehmet Akif Kara

**Editör Yardımcıları / Assistant of Editors**

Doç. Dr. Ramazan Gök

Öğr. Gör. Osman Albayrak

Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı

**Alan Editörleri / Field Editors**

Dr. Abdullah Şengül  
Dr. Abdurrahman Güzel  
Dr. Ahmet Şahin  
Dr. Ali Murat Kırık  
Dr. Ali Temizel  
Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır  
Dr. Ceyhun Ersan  
Dr. Faruk Kaya  
Dr. Hilal Şahin  
Dr. İlknur Meşe  
Dr. İzzet Yücetoker  
Dr. Mehmet Çeribaş  
Dr. Merve Güven  
Dr. Mustafa Aça  
Dr. Mustafa Oral  
Dr. Rasim Bayraktar  
Dr. Sare Şengül  
Dr. Sibel Sönmez  
Dr. Soyalp Tamçelik  
Dr. Şafak Ünüvar  
Dr. Şuayip Özdemir  
Dr. Tarana Khalilova  
Dr. Tolga Özşen  
Dr. Yusuf Şahin

Turkish Language and Literature  
Turkish Education  
Educational Sciences  
Radio Television-Cinema  
Persian Language and Literature  
English Language and Literature  
Pre-School Education  
Geography  
Indology  
Sociology  
Fine Arts Education / Music  
Contemporary Turkish Dialects  
Fine Arts Education / Picture  
Turkish Folk Science  
History  
Sociology of Religion  
Math Education  
Child Development  
International Relations  
Tourism  
Theology  
Language and Literature  
Japanase Language and Literature  
Linguistics / Language Teaching

N. H. Bektaş Veli University  
Başkent University  
Alanya Alaaddin Keykubat Univ.  
Marmara University  
Selçuk University  
Yüzüncü Yıl University  
Alanya Alaaddin Keykubat Univ.  
A. İbrahim Çeçen University  
Giresun University  
Giresun University  
Giresun University  
N. H. Bektaş Veli University  
Giresun University  
K. Teknik University  
Giresun University  
Giresun University  
Marmara University  
Ege University  
Gazi University  
Selçuk University  
Amasya University  
Azerbaycan Devlet İktisat Univ.  
Ç. Onsekiz Mart University  
Giresun University

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Dr. Abdullatif Tüzer  
Dr. Ali Çelik  
Dr. Ayşe Özcan  
Dr. Beşir Mustafayev  
Dr. Ebru Onurlubaş  
Dr. Emine Eratay

Muş Alparslan University  
Karadeniz Teknik University (Retired Instructor)  
Giresun University  
Siirt University  
Trakya University  
A. İzzet Baysal University

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 5 - Number: 16 / Summer 2021

Dr. Fatma Koç	Gazi University
Dr. Funda Toprak	Ankara Yıldırım Beyazıt University
Dr. Gürer Gülsevin	Ege University (President of TDK)
Dr. Hayrettin Gümüşdağ	Bozok University
Dr. İsmayıl Muharrem oğlu Musa	Bakü Devlet University / Azerbaijan
Dr. Leyla Karahan	Gazi University
Dr. Mirjana Teodiseviç	Belgrad University / Serbia
Dr. Mustafa Altun	Sakarya University
Dr. Mustafa Taşlıyan	Kahramanmaraş Sütçü Imam University
Dr. Orhan Küçük	Kastamonu University
Dr. Peter Golden	Rutgers University (Retired Instructor) / New Jersey
Dr. Tofiq Abdülhasanlı	Azərbaycan Devlet İktisat University / Azerbaijan
Dr. Yavuz Kartallıoğlu	Gazi University

### **Yayın Kurulu / Publication Board**

Dr. Ahmet Şahin	Alanya Alaaddin Keykubat University
Dr. Ali Murat Kırık	Marmara University
Dr. Burak Telli	Kahramanmaraş Sıtcu Imam University
Dr. Mihalis Kuyucu	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi
Dr. Salim Küçük	Ordu University
Dr. Serkan Güzel	Pamukkale University
Dr. Sevda Rafiq İmanova	Azerbaijan University of Language
Dr. Türker Barış Bulduk	Adıyaman University

### **İndeks Sorumlusu / Indexing Responsible**

Dr. Burak Telli	Adıyaman University
-----------------	---------------------

### **Hukuk Danışmanı / Legal Advisor**

Av. / Lawyer Rahman Gütük	Bar Association of Giresun-Registry Number: 609
---------------------------	---

### **Yabancı Dil Uzmanları / Foreign Language Experts**

Dr. İnönü Korkmaz	Trakya University
Dr. Ozan Deniz Yalçinkaya	Dicle University
Teacher / Öğrt. Hazal Kangalgil Kara	Özel Ordu Doğa Koleji

### **Redaktörler / Redactors**

Lect. / Öğr. Gör. Osman Albayrak	Giresun University
Doktora Öğrencisi / PhD Devrim Divrik	Selçuk University

### **Grafikerler / Graphic Designer**

Lect. / Öğr. Gör. Ferhat Büyükkalkan	Giresun University
Lect. / Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı	Giresun University
Student / Öğr. Kader Çavdar	Giresun University

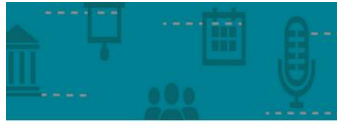
### **Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editors**

Dr. Samet Azap	Kastamonu University
----------------	----------------------

### **Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Media Responsible**

Lect. / Öğr. Gör. Mehmet Akif Kara	Giresun University
------------------------------------	--------------------

Derginin Tarandığı Dizinler / Indexes



Modern  
Language  
Association

**MLA**



## Derginin Yayın Alanları / Publication Areas of the Journal

- Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi / Language, Literature, Dialects, Folklore
- Tarih / History
- Coğrafya / Geography
- İletişim Bilimleri / Communication Sciences
- Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Sanat) / Fine Arts (Painting, Music, Art)
- Sosyoloji, Sosyal Hizmet / Sociology, Social Service
- Turizm / Tourism
- İlahiyat / Theology
- Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler / Political Science and International Relations
- Eğitim Bilimleri / Educational Sciences
- Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi / Pre-School Education, Child Development
- Türkçe Eğitimi / Turkish Education
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Teaching Turkish as a Foreign Language
- Matematik Eğitimi / Math Education

## Dergi Yazışma ve İletişim Adresleri / Publication Areas of the Journal

### Baş Editör / Chief Editor

Doç. Dr. Serdar Bulut  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
[serdar.bulut@alanya.edu.tr](mailto:serdar.bulut@alanya.edu.tr)

### Editör / Editor

Prof. Dr. Mehmet Ak  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
[mehmet.ak@alanya.edu.tr](mailto:mehmet.ak@alanya.edu.tr)

### Editör / Editor

Öğr. Gör. Mehmet Akif Kara  
Giresun Üniversitesi  
[akifkara28@gmail.com](mailto:akifkara28@gmail.com)

### Teknik İletişim / Technical Communication

Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı  
[uzman28@gmail.com](mailto:uzman28@gmail.com)

### Dergi İletişim Bilgileri / Journal Correspondance

[asyastudies@yandex.com](mailto:asyastudies@yandex.com)  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asya>

### Derginin Adresi / Journal Address

Alanya Alaaddin keyubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi



**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**  
**YEAR: 5 - NUMBER: 16 / SUMMER 2021**

**ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES**

**EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES**

**Muharrem Hilmi Özev, Belgin Kulaklı**

**Kuril Islands Issue: Regional and Global Geopolitical Implications - Kuril Adaları Sorunu: Bölgesel ve Küresel Jeopolitik Açıdan Önemi** **1-13**

**Ramazan Gök, Atika Havva Dokumacı**

**Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi - Determining The Opinions Of The Branch Teachers About The Mainstreaming Practices Process** **15-22**

**Mehtap Karacil**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Özgüven ve Benlik Saygularına İlişkin Görüşleri - Guidance and Psychological Counseling Teacher Candidates' Views On Self-Confidence and Self-Esteem** **23-30**

**Gülşah Gerez Cantimer, Sare Şengül**

**8. Sınıf Öğrencilerinin DNR Tabanlı Öğretime Yönelik Görüşleri: Problem Çözme ve Problem Kurma Bağlamında - The Views of 8<sup>th</sup> Grade Students on DNR-Based Teaching: In the Context of Problem Solving and Problem Posing** **31-49**

**Mesut Demirbilek, Münevver Çetin**

**Okul Müdürlerinin Üretken Liderlik Davranışları - Generative Leadership Behavior of School Principals** **51-78**

**Devrim Divrik, Mehmet Canbulat**

**Selanik'te Yaşayan Türklerin Dil Durumu - The Language Situation of Turks in Thessaloniki** **79-93**



**Ebru Burcu Çimili Gök, Cemil Gökhan Ünal**

**Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Sinizm Algıları, Nedenleri ve Örgütsel Sonuçları - Organizational Cynicism Perceptions, Causes and Organizational Results According to the Opinions of Secondary School Teachers** 95-106

**Ümit Doğan, Aysu Doğan**

**Özel Yetenekli Öğrencilerde Benlik Saygısı - Self-Esteem in Gifted Students Turkey** 107-116

## **FİLOLOJİ / PHILOLOGY**

**Salim Küçük**

**“Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat” Adlı Ders Kitabında Yer Alan Batı Kökenli Kelimeler - Western-Origin Words in the Textbook “Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat”** 117-129

## **İLAHİYAT / THEOLOGY**

**Yılmaz Arı**

**Toplumsal Değişim ve Din - Social Change and Religion** 131-142

## **SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES**

**Şükrü Ünar, Ash Ünar**

**Hitit Dönemi Anadolu'sunda Zeytin Ağacı - Olive Tree in Anatolia of the Hittite Period** 143-149

**Umut Şah, Göklem Tekdemir**

**Discourses of Psychologists on Sex/Gender in Turkey: A Qualitative Study - Türkiye'deki Psikologların Cinsiyete/Toplumsal Cinsiyete İlişkin Söylemleri: Nitel Bir Çalışma** 151-161

**Onur Karakaş, Yusuf Bahadır Doğru**

**Covid-19 Aşlarına Yönelik Üretilen Yeni Medya İçeriklerinin Post-Truth Kavramı Bağlamında Analizi - Analysis Of Produced New Media Contents For Covid-19 Vaccines In The Context Of The Post-Truth Concept** 163-182

**İsa Kılıç, Servet Önal**

**Uluslararası Ticaret İşlemlerinin BOBİ-FRS, TMS/TFRS ile VUK Kapsamında Karşılaştırmalı Olarak İnceleme ve Uygulaması - Comparative Analysis and Application of International Trade Transactions under BOBİ-FRS, TMS / TFRS and VUK** 183-194

**Rabia Nur Kartal**

**Gerçekler ve İllüzyonlar Ekseninde Eleştirel (Critical) Teori/Yaklaşım - Critical Theory/Approach in the Axis of the Realities and Illusions** 195-213

**Erdi Demir**

**Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna'sı ve Toplumsal Cinsiyet Normları Gölgesinde Bağımsız Bir Kadın: Maria Puder - Sebahattin Ali's Madonna in a fur Coat and an Independent Woman in the Shadow of Gender Norms: Maria Puder** 215-223

**İlkay Çamkerten**

**Pakistan Devleti'nin Uluslaşma Süreci ve Kimlik İnşası - Nationalization Process and Identity Construction of Pakistan** 225-233

**Yusuf Görgülü**

**Kürsüdeki Mollalar: İranlı Mollaların Politize Söylemleri Üzerine Bir Değerlendirme - The Mullahs In The Lectern: A Research On The Politized Discourse Of The Iranian Mullahs** 235-254

**Cihat Aydın**

**Halide Edib Adıvar'ın Hindistan Konferanslarının Türkiye ve Hindistan'daki Yansımaları - Reflections of Halide Edib Adıvar's India Conferences in Turkey and India** 255-264

**Zeynep Yüney, Berkay Bayram, Duygu Kuş**

**Afro-Türk Örneğinde Renkçiliğin Psikolojik Etkileri - The Psychological Effects of Colorism in the Afro-Turk Sample** 265-277

## **EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES**

**Erdem Can, İlhan Günbayı**

**Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı(EBA) Üzerinden Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri - Opinions of Primary School Administrators and Teachers on the Distance Education Application Conducted over the Education Information Network (EBA) during the Covid-19 Pandemic Process** 279-303

## **KİTAP DEĞERLENDİRME / BOOK REVIEW**

### **SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES**

**Bariş Sür**

*Machiavelli, Niccolò (2018). Prens. Ankara: Doğu Batı Yayınları*

**305-308**

## ***Editörden;***

*“hic Rhodus, hic salta!”*  
*“hünerimizi göstermenin zamanıdır!”*  
*Ezop*

ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar/Academic Social Studies) dergisinin ilk özel sayısı ile sizlerle birlikteyiz. “Year: 5 – Number: 16 / Summer 2021” sayımızı yayımlamanın mutluluğu içindeyiz. Akademik hayatında beşinci yılını kutlayan ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar/Academic Social Studies), yayın hayatına yılda dört sayı olarak devam etmektedir. Yayın hayatını Asya ve Avrupa’yı ilgilendiren Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi, Tarih, Coğrafya, İletişim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Sosyoloji, Sosyal Hizmet, Turizm, İlahiyat, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi Matematik Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanlarında yayın yaparak sürdüren dergimiz, 2021 yılındaki ikinci sayısıyla 5. yılında yayıncılığa devam ediyor.

Bu sayımızda, birbirinden değerli 21 araştırma makalesi ve 1 kitap değerlendirme yazısı mevcuttur. Araştırma makalelerinin alanlarını irdelenecek olursak 1 Filoloji makalesi, 1 İlahiyat makalesi, 9 Eğitim Bilimleri makalesi ve 10 adet de Sosyal Beşeri Bilimler alanlarına ait makale yer almaktadır. Kitap değerlendirme yazısı ise Sosyal Beşeri Bilimler alanına aittir.

Dergimiz ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar/Academic Social Studies) yayın hayatında beşinci yılını yaşamasına rağmen akademisyenler tarafından büyük ilgi gören bir dergi olma başarısına ulaşmıştır. Dergimizin genel amacı Türk Bilimine büyük katkılar sağlamak ve ULAKBİM TR Dizin bünyesinde akademik yayıncılığını bilimin değerlerinden ödün vermeden objektif bir şekilde sürdürmektir. Bu amacımız doğrultusunda kaliteli yayınlarıyla dergimizi tercih eden araştırmacılara, objektif hakemlikleriyle dergimize katkı sağlayan hakemlere ve ayrıca bu sayının meydana getirilmesinde katkılar sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, alan editörlerimize, dil ve yazım editörlerimize, dergimizin çok kıymetli editöryal ekibine teşekkür eder, sağlıklı günler ve keyifli okumalar dileriz.

Doç. Dr. Serdar Bulut  
ASYA STUDIES Baş Editörü

## *From the Editor;*

*“hic Rhodus, hic salta!”*  
*“hünerimizi göstermenin zamanıdır!”*  
Ezop

We are with you with the first special issue of ASYA STUDIES (Academic Social Studies). We are happy to release the issue “Year: 5 - Number: 16 / Summer 2021”. Celebrating its fourth year in academic life, ASYA STUDIES (Academic Social Studies) continues to be published five times a year. Our journal, which continues to be published in the fields of Language, Literature, Dialects, Folklore, History, Geography, Communication Sciences, Fine Arts, Sociology, Social Service, Tourism, Theology, Political Science, International Relations, Educational Sciences, Preschool Education, Turkish Education, Mathematics Education and Teaching Turkish as a Foreign Language, said hello to its 5th year with this latest issue in 2021.

In this issue, there are 21 valuable research articles and 1 book review. These are 1 Philology articles, 1 Theology articles, 9 Educational Sciences articles and 10 articles on Social Humanities. The book review article belongs to the field of Social Humanities.

Although our journal ASYA STUDIES (Academic Social Studies) is in its five year of publication, it has succeeded in being a journal that attracts great attention from academics. The general purpose of our journal is to make great contributions to Turkish Science and to continue its academic publishing within ULAKBIM TR Directory objectively without compromising the values of science. For this purpose, we would like to thank the researchers who preferred our journal with their quality publications, the referees who contributed to our journal with their objectivity, as well as our authors, referees, field editors, language and writing editors, and our journal’s very valuable editorial team, and wish you healthy days and pleasant reading.

Assoc. Dr. Serdar Bulut  
ASYA STUDIES Chief Editor

## YAYIM VE YAZIM KURALLARI

### Genel İlkeler

1. *Asya Studies (Academic Social Studies)*, uluslararası hakemli bir dergi olup yayın yeri Alanya/Antalya-Türkiye'dir. Yılda 4 (dört) defa yayımlanır. Gerekli durumlarda bu sayıların dışında özel sayılar ve ek sayılar yayımlayabilir.

2. *Asya Studies (Academic Social Studies)* yayın hayatını Asya ve Avrupa'yı ilgilendiren Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi, Tarih, Coğrafya, İletişim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Sosyoloji, Sosyal Hizmet, Turizm, İlahiyat, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Türkçe Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanlarıyla ilgili bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazıları vb. çalışmalarını yayımlayan akademik bir dergidir. Dergimizde bu alanların her birine ait alan editörleri mevcuttur ve bu alanlar dışındaki çalışmaların yayını kurulumun onayı haricinde yayına kabul edilememektedir.

3. Bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazılarının dergi sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazı dergide yayımlanmaya değer bulunursa hakem sürecine gönderilir.

4. *Asya Studies (Academic Social Studies)* gönderilen yazıların bütün telif hakları dergiye ait olup, ASYA STUDIES dergisinden izin alınmaksızın başka bir yerde yayımlanamaz, çoğaltılamaz, kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Ayrıca yayımlanan yazıların sorumluluğu da yazılardan doğabilecek herhangi bir yasal konu da yazarlarına aittir. Editöryel ekip yazı üzerinde istediği değişikliği yapma hakkına sahiptir.

5. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'in yayın dili Fransızca, Türkçe, İngilizce, Rusça, Almanca, Farsça ve Arapça'dır. Ancak gerektiği takdirde yayını kurulumun onayı dâhilinde diğer dillerde de yazı kabul edilebilir.

6. Makalenin başında en az 200 kelimeden oluşan Türkçe (Özet) ve İngilizce (Abstract), 5 kelimelik Türkçe (Anahtar Kelimeler) ve İngilizce (Keywords); Türkçe ve İngilizce başlığa yer verilmelidir. Bu şartları yerine getirmeyen yazılar hakem sürecini tamamlasalar bile yayımlanmazlar.

7. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'e gönderilen yazılar hakem sürecine gireceği için, sisteme eklenen yazıların içine isim veya yazarın kimliğini deşifre edici bilgiler konulmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazar veya yazarlar ile ilgili bilgiler makaleye editör kurulu tarafından eklenecektir.

8. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te makale sisteme yazar tarafından yüklendikten sonra aşağıdaki süreçler gerçekleşmektedir. Yüklenen makale editör/editör yardımcıları tarafından yayım ve yazım kurallarına uygunluk kontrolü yapılmaktadır. Editör onayı tamamlandıktan sonra yazı önce yabancı dil ve yazım kontrol hakemlerine/editörlerine yönlendirilmektedir. Bu hakemlerin/editörlerin onayından geçen her makale için en az 2 alan hakemi atanmaktadır. Bu iki alan hakemi, ilgili anabilim dalında en az Dr. unvanına sahip uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu iki hakemden 2 ret alan makale yazarına iade edilirken 2 kabul alan makale yayını sürecine alınır. Bunların dışında 1 ret 1 kabul alan makaleye üçüncü bir hakem daha atanır ve o hakemin kararına göre makalenin sürecine karar verilir. Makaleyle ilgili hakem raporları ve sonuç hem sistem üzerinden hem de mail yoluyla yazarlara ulaştırılmaktadır.

9. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakem raporu sonucu yazar tarafından düzeltilen makale dergiye ulaştıncaya eğer hakem makaleyi ikinci kez görmek istiyorsa makale tekrar hakemlere dergipark sistemi üzerinden gönderilmekte ve hakemlerden tekrar onay beklenmektedir.

10. Dergi sistemine eklenen yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış olmamalıdır. Sempozyum özet metin bildirimleri ise, durumun makale içinde belirtilmesiyle yayımlanabilir. Tam metin olarak yayımlanan bildirimler etik kurallar dâhilinde yayına kabul edilmez.

11. Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında atıf yapılan eserler, yazar soyadı sırasına göre yazar soyadı ve adının sadece ilk harfleri büyük olacak şekilde düzenlenmelidir.

12. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakemler editör ekip tarafından belirlenmekte ve sisteme eklenmektedir.

13. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakem sürecini tamamlayan makalelerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

14. Hakemlik süreçleri tamamlanan ve yayına hazır olan makaleleri yazarları yayından çekemez.

15. *Asya Studies* dergisi konusunda alakalı akademisyenlerin katıldığı çalıştaylar düzenleyebilmektedir.

16. *Asya Studies* dergisinde yayınlanan makalelere yazar(lar)ın iletişim bilgileri ve ORCID ID numaraları (yazar kimlik numarası) eklenmektedir.

17. Yazılar, dergi sistemine eklenirken aşağıdaki ölçülere göre düzenlenmelidir.

18. Etik kurul izni gerektiren makalelerden 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış olanları için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir. Ayrıca araştırma verileri 2020 öncesine ait olan ve dergiye 2020 yılında gönderilen çalışmalarda yazarın çalışma verilerinin 2020 yılı öncesine ait olduğunu yöntem kısmında belirtmesi koşuluyla bu makalelerden de etik rapor istenmemektedir.

19. Dergiye gönderilen makaleler, editöryal süreç başlangıcında **Turnitin**, **iThenticate** veya **İntihal.Net** benzerlik/intihal programı aracılığıyla kontrol edilmektedir. Benzerlik oranı **%15**'in üzerinde olan çalışmalar yayına kabul edilmezler.

### Sayfa Düzeni

1. Yazılar, Microsoft Word programında yazılmalı ve sayfa yapıları aşağıdaki gibi düzenlenmelidir:

Kağıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	4 cm
Alt Kenar Boşluk	3 cm
Sol Kenar Boşluk	3 cm
Sağ Kenar Boşluk	3 cm
Yazı Tipi/ Yazı Stili	Times New Roman
Makale Sayfa Sayısı (En çok)	25
Yazı Boyutu (ana metin)	10
Yazı Boyutu (dipnot metni)	8
Paragraf Aralığı	Önce 0 nk - Sonra 0 nk
Paragraf Girintisi	1,25 cm
Satır Aralığı	Tek (1)

2. Microsoft Word programında olmayan özel bir yazı tipi (font) kullanılmış yazılarda, kullanılan yazı tipi, makale sisteme eklenirken font dosyası da eklenmelidir.

3. Yazılarda sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir.

4. İmla ve noktalama açısından, makalenin ya da konunun zorunlu olduğu durumlar dışında Türk Dil Kurumu imla kılavuzu esas alınmalıdır.

5. Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece tek bir formata bağlı kalınmalıdır. Her makalenin sonunda mutlaka kaynakça bulunmak zorundadır. Kaynakçanın düzenli ve formata uygun olması dergimizin öncelikleri arasındadır.

### Yazım ve Yayın İlkeleri ile İlgili Açıklama

**Başlık:** İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Makalenin ana başlığı 14 punto ve koyu harfli yazılmalı, İngilizce başlığı ise 12 punto ve italik yazılmalıdır.

**Bölüm Başlıkları:** Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

**Özet:** Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 200 kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özeti altında, 3-5-7 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet ve abstract kısmı 9 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

**Ana Metin:** A4 boyutunda (29.7×21 cm.) kâğıtlara, dikey olarak, MS Word programında, Times New Roman yazı karakteri ile 10 punto ve tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa düzeni belirtildiği gibi olmalıdır.

**Dipnot:** Dipnotta yer alan bütün bilgiler 8 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

**Tablolar ve Şekiller:** Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

**Resimler:** Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece aşağıdaki format uygulanmalıdır. Metin içi göndermeler ve Kaynakça örneklerde belirtildiği gibi olmalıdır:

#### **Örnek Kaynak Gösterme:**

##### **Kitap (Tek yazarlı):**

Kara, M. A. (2016). *İnşaatta Göçmen Olmak*. Ankara: Gece Kitaplığı.  
*Gönderme:* (Kara, 2016: 78)

##### **Kitap (İki yazarlı):**

Çağdaş, A. ve Şahin, Z. S. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.  
*Gönderme:* (Çağdaş ve Şahin, 2002: 46)  
**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “ve” bağlacı yerine kitap dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

##### **Kitap (Üç yazarlı):**

Işın, M. A.; Tatlıcan, İ. ve Işın, M. (1989). *Sinop*. Ankara: Sinop Müzesi Yayınları  
*Gönderme:* (Işın, Tatlıcan ve Işın, 1989: 17).  
**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “ve” bağlacı yerine kitap dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

##### **Kitap (Üçten fazla yazarlı):**

Erdem, M. D.; Yavuz, S.; Gürlek, M. ve Dost, A. (2013). *Tarihî Türk Lehçeleri-Eski Anadolu Türkçesi Bibliyografyası*. İstanbul: Kesit Yayınları.  
*Gönderme:* (Erdem, 2013: 28)  
**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “vd.” yerine makale dilindeki ek kullanılmalıdır.

##### **Kitap (Aynı yazarın birinci yazar olduğu aynı yıla ait üçten fazla yazarlı):**

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç-Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.  
Büyüköztürk, Ş.; Çakan, M.; Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 8. Sınıflar Türkiye Raporu*. Ankara: YEGİTEK Yayınları.  
*Gönderme-1:* (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 28)  
*Gönderme-2:* (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2012: 33)

##### **Derleme Kitaptan Makale:**

Mc Nally, D. (1997). Language, History and Class Struggle. (Derleyen: E. M. Wood and J. B. Foster). *In Defense of History: Marxism and the Postmodern Agenda* İçinde (s. 21-33). New York: Montly Review, 26-42.  
*Gönderme:* (Mc Nally, 1997: 35)

##### **Çeviri Kitap:**

Bolman, L. ve Deal, T. (2008). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırma*, (Çeviren: A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.  
*Gönderme:* (Bolman ve Deal, 2008: 16)  
**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “ve” bağlacı yerine kitap dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (Tek yazarlı):**

Abou-el-Haj, R. A. (1982). The Social Uses for the Past: Recent Arab Historiography of Ottoman Rule. *International Journal of Middle Eastern Studies*, 14(2), 185-201.

Gönderme: (Abou-el-Haj, 1982: 187).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “ve” bağlacı yerine makale dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (İki yazarlı):**

Yalman, A. ve Güdekli, İ. A. (2018). Türkiye'nin Uluslararası Marka Reklam Stratejilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İşleniş: Vestel Reklam Örneği. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 2(6), 19-30.

Gönderme: (Yalman ve Güdekli, 2018: 22).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “ve” bağlacı yerine makale dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (Üç yazarlı):**

Tarman, B.; Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.

Gönderme: (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010: 728).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “ve” bağlacı yerine makale dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (Üçten fazla yazarlı):**

Kırık, A. M.; Altıntaş Var, S. S.; Özkoçak, V. ve Darıcı, S. (2020). Pandemi Dönemlerinde İletişim ve Algı Yönetimi: Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(104), 36-57.

Gönderme: (Kırık vd., 2020: 55).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “vd.” yerine makale dilindeki ek kullanılmalıdır.

**Kurum Tarafında Hazırlanmış Bir Rapor:**

DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü) (1994). *Temel Kadın Göstergeleri, 1978-1993*. Ankara: DİE.

Gönderme: (DİE, 1994: 11).

**İki ya da Daha Fazla Ciltten Oluşan Kitaplar:**

Moran, B. (1995). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*, (3. Cilt). İstanbul: İletişim.

Gönderme: (Moran, 1995: 103).

**Yazarı Belirsiz Kitaplar:**

The 1995 NEA Almanac of Higher Education (1995). Washington DC: National Education Association.

Gönderme: (The 1995 NEA Almanac, 1995: 78).

**Elektronik Makale:**

Erdem, M.D. (2008). “Anadolu Ağzlarında Görülen Birincil Ünlü Uzunlukları Üzerine”. *Turkish Studies*, 3(3), 502-562. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/565930511\\_Turkish\\_Studies\\_Volume\\_3.3\\_Spring\\_2008\\_p.502-562.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/565930511_Turkish_Studies_Volume_3.3_Spring_2008_p.502-562.pdf) adresinden 04.06.2016 tarihinde erişildi.

Gönderme: (Erdem, 2008: 5).



**Yazarın Aynı Yıla Ait Birden Fazla Çalışmasının Kaynakçada Gösterilmesi:**

Uysal, İ. N. (2018a). Sözlükler Tanıklarla Daha Zengin, Daha İşlevsel: Türkçe Sözlük'e Tanıklar. *Türk Dili Dergisi*, CXIV(793), 39-46.

Uysal, İ. N. (2018b). Sözlük Biliminde Tanıklama ve Salâh Birsal'in Türkçe Sözlüğe Tanık Olarak Katkıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 109-118.

*Gönderme 1:* (Uysal, 2018a: 41).

*Gönderme 2:* (Uysal, 2018b: 121).

**Alıntılanan veya Aktaran Kaynak:**

Çalışmalarda birincil kaynaklara ulaşmak esastır, ama aksaklıklar nedeniyle asıl kaynağa ulaşamamışsa, dipnotta alıntılanan ya da aktarılan kaynak belirtilir. Kaynakçada alıntılanan ya da aktarılan kaynak bilgilerine yer vermeye gerek yoktur.

*Gönderme:* (Yavuz, 2012: 8; Akt. Bulut, 2016: 5).

**Lisanüstü Tez:**

Yeşilçiçek, V. (2010). Ayşe Kulin'in 'Hayatı, Sanatı, Eserleri', (Yayınlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mesut Tekşan), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

*Gönderme:* (Yeşilçiçek, 2010: 34).

**Bildiri:**

Telli, B.; Bulut, S. ve Bulduk, T. B. (2014). Adıyaman Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar, Adıyaman Üniversitesi Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu - I Bildiriler Kitabı 03- 04 Nisan 2014 (s.119-130). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Yayınları.

*Gönderme:* (Telli, Bulut ve Bulduk, 2014: 122).

**Ansiklopediler:**

Akün, Ö. F. (1992). Divan Edebiyatı. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (s. 398-422). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

*Gönderme:* (Akün, 1992: 401).

**Sözlük:**

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

*Gönderme:* (TDK, 2005: 255).

**Web Sayfası:**

UNESCO (2013). World HeritageList. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden 14.04.2015 tarihinde erişildi.

*Gönderme:* (UNESCO, 2013).

**Editörlü Kitapta Bölüm:**

Bulut, S. (2016). Bilge Kağan. (Ed. S. Maden). *Geçmişten Günümüze Türkçeye Hizmet Edenler 1* İçinde (s. 3-12). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

*Gönderme:* (Bulut, 2016: 10).



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 1-13, Summer 2021

## Kuril Islands Issue: Regional and Global Geopolitical Implications *Kuril Adaları Sorunu: Bölgesel ve Küresel Jeopolitik Açından Önemi*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.875606>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**08.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**15.04.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Assoc. Dr. Muharrem Hilmi Özev  
Istanbul University, Faculty of  
Economics, Department of Political  
Science and International Relations,  
[hilmi.ozev@istanbul.edu.tr](mailto:hilmi.ozev@istanbul.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-5240-075X>

Belgin Kulaklı

Master Student / Istanbul University,  
Institute of Social Sciences,  
Department of International  
Relations,  
[belginkulakli@yandex.ua](mailto:belginkulakli@yandex.ua)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-1751-8124>

#### Abstract

The issue of the Kuriles can be seen as a result of World War II and a reflection of the Cold War era. Although 73 years have passed since the end of World War II, no peace treaty between Japan and USSR/Russian Federation has been signed because both parties claim sovereignty on the Northern Territories/South Kuriles. The islands had been controlled by Japan until the World War II. Since then, they have been under Russian Federation control. The Kuril Islands, being resource-rich and strategically important, have evolved from an ordinary territorial issue between the two countries to an instrument of geopolitical settlement and vantage point for great powers. The islands form the Eastern borders of Russian Federation and provide the access of the Pacific Fleet, the second largest fleet of Russian Federation, to the Pacific Ocean. On the other hand, if the Kuril Islands come under Tokyo's rule, it will allow the United States, Japan's biggest ally, to maintain its military superiority over the Russian Federation. This article examines the issue of the Kuril Islands as a point of great power conflict, on which the Russia's New Eurasianism and the western containment theories intersects and its potential to affect the regional and global balance of power. The article examines the issue in terms of international law, current geopolitical objectives of the related actors and the roles of the US and the PRC.

**Keywords:** Kuril Islands, Northern Territories/South Kuriles, Geopolitics, Russian-Japanese Relations

#### Öz

*Kuril Adaları sorunu 2. Dünya Savaşı'nın bir sonucu ve Soğuk Savaş döneminin bir yansıması olarak görülebilir. 2. Dünya Savaşı'nın ardından 73 yıl geçmesine rağmen Japonya ve Rusya arasında hala bir barış anlaşması imzalanmamıştır. Bunun nedeni ise Rusya'nın Kamchatka ile Japonya'nın Hokkaido bölgeleri arasında bulunan Kuzeydeki topraklar/Güneydeki Kuriller üzerinde iki tarafın da egemenlik iddiasında bulunmasıdır. Kuril Adaları 2. Dünya Savaşı öncesinde Japonların elindeydi, 2. Dünya Savaşının sonundan itibaren ise Rusya'nın fiili kontrolü altında bulunmaktadır. Hem kaynak bakımından zengin hem de stratejik bakımdan önemli konuma sahip olan Kuril Adaları, iki ülke arasında sıradan bir toprak meselesi olmaktan çıkarak büyük güçlerin jeopolitik hesaplaşma ve avantaj sağlama aracına dönüşmüştür. Kuril Adaları Rusya Federasyonu'nun doğu sınırlarını oluşturmada ve ikinci büyüklükteki filosu olan Pasifik Filosunun Pasifik okyanusuna çıkışını sağlamaktadır. Kuril Adaları Tokyo'nun kontrolü altına girdiği takdirde ise, Japonya'nın en büyük müttefiki olan ABD'nin Rusya'ya karşı askeri üstünlüğünü devam ettirmesini sağlayacaktır. Makalede Kuril Adaları meselesi, büyük güçlerin çatışma alanı olarak yani Rusya Federasyonu'nun Yeni Avrasyacılık çizgisinin ve ABD'nin kuşatma teorisinin kesiştiği nokta olarak ele alınacaktır. Böylece sorunun tüm mahiyeti yansıtılarak hem bölgesel hem de küresel anlamda güç dengelerini etkileme potansiyeli açıklanmaya çalışılacaktır. Bu doğrultuda Kuril adaları sorununun tarihi, uluslararası hukuk bakımından durumu, bölge ile ilgili güçlerin güncel jeopolitik hedefleri, ABD'nin ve ÇHC'nin rolleri incelenecektir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kuril Adaları, Kuzey Topraklar/Güney Kuriller, Jeopolitik, Rusya ve Japonya İlişkileri

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Özev, M. H. and Kulaklı, B. (2021). Kuril Islands Issue: Regional and Global Geopolitical Implications. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 1-13.

### Introduction

The issue of Kuril Islands, surrounded by the Pacific Ocean to the east and the Okhotsk Sea to the west, has been one of the biggest obstacles before the development of Japanese-Russian relations since the 1950s. Russia's Habomai archipelago and Kunishir island are so close to Japan's Hokkaido island that they can be seen with naked eyes (Quillen, 1993:635). These islands, which are very close to the two countries, are an issue that has been going on for 70 years and deeply affecting Russian-Japanese bilateral relations. It is difficult to determine the boundaries of sovereignty because of the parties different interpretations of treaties especially regarding small islands and cliffs. The situation also got more complicated due to repeatedly change of islands owner during the 19. century. The treaties on the transfer of islands signed during this period are also interpreted differently by the parties. "Kuril Islands" or the names of Northern Territories and Southern Kuriles by Japan and Russia, respectively, consist of two large islands (Kunashiri and Etorofu), a group of Habomai islets and a Shikotan Island (Call, 1992:729). The islands, which are rich in petroleum, natural gas, rare metals such as rhenium and seafood, provide to its present owner, Russia, free exit to the Pacific Ocean thanks to its unique location (Jukov, 2016). This feature is crucial for Russia to use its second largest marine fleet.



Map1: Kuril Islands Dispute (DW, 2016).

Here, all agreements concerning the problem between Russia and Japan will be addressed, but the weight will be given to the agreements made during and after World War II.<sup>1</sup> The main argument of Japan is that the Four islands are not included in the "Kuril Islands" in the agreements, and the USSR does not have any right due to not participating in the San Francisco Conference. Russians argue that the decisions taken at the Yalta and Cairo Conferences have not been lifted with San Francisco Conference. In the fourth part of the study, we will examine the strategic importance of the islands and their direct or remote geopolitical advantages for any of the related powers, namely Russia, Japan, USA and China. Firstly, we will try to show that the problem is not a sole territorial issue between Russia and Japan but also a great power struggle, emphasizing that the islands are important geopolitically for the US in terms of the containment approach and for Russia over the New Eurasian perspective. Secondly, due to the lack of a solution to the Kuriles issue, attempts by the USA, the largest ally of Japan, to isolate Russia will be examined by referring to bilateral relations. In this way, we will try to analyze this conflict in a multidimensional manner and reveal the importance of the islands in terms of global and regional power balances.

<sup>1</sup> According to Yalta Conference 1945 allied power were agreed on accession of the southern part of Sakhalin and the Kurile Islands to the Soviet Union in exchange their participation to war against Japan. In the Potsdam declaration signed in 1945 this agreement was confirmed. However, in San Francisco Peace Treaty the borders were restored according to Treaty of Portsmouth of 1905 without including detailed border demarcation. The text of the treaty was left ambiguous because of "heightening of East-West Cold War tension". (Isaksson, 2014: 14-18)

### **Nomenclature**

The parties to the problem have different opinions about which islands are included in the definition of "Kuril Islands". The Kuril Islands, which separates the Okhotsk Sea from the Pacific Ocean, extend to Hokkaido Island according to Russia, and to Etorofu Island according to Japan. In this study, the controversial area will be treated as "the Kuriles" or "Kuril Islands" as it is generally used in the literature. "Problematic" islands are called differently in each country. Two names are used in Japan: Hoppoo Ryoodo (Northern Terraces) and more commonly Koyuuno (immanent, natural soils) (Pardo, 2012: 158). Russians, on the other hand, call the same islands the Iskonno Ruskiye Territorii (Russian territory since ancient times) and try to underline that they were those who discovered them for the first time (Alekseyev, 1991: 10-33). Japanese, also, counts the first discovery for themselves with the name of Koyuuno. Since it is not known by whom the islands were precisely discovered, this nomenclature can be interpreted as a nationalist discourse in domestic politics, and as a support to the legitimate sovereignty claims on the islands in the international level.

### **Literature Review**

Much of the work on the Kuril Islands has examined the issue of the Kuril Islands as a legacy of the Second World War and the Cold War through the relations between the USSR/Russia and Japan. Besides, in many studies, the economic interests of Russia and Japan and the growing influence of China are seen as catalysts in solving the problem (Gorenberg, 2012: 226; Kapur, 2012: 387). While John S. Stephan (1974) stressed the importance of linguistic and ideological barriers to solve the problem, David Rees (1985: 77) underlies the decisions of the Yalta Conference and argues that the USSR annexed the Kuril Islands. Trenin and Weber argue that progress is not possible about the Kuril Islands issue in case it is not resolved in a similar way to the Kaliningrad problem between Russia and Germany (Trenin, 2012).

Although international law constitutes an important aspect of this issue, the studies about the Kuril Islands with a perspective of international law are insignificant. Keith A. Call (1992: 745) made one of the rare studies on this field. While a significant number of studies have included the role of the US on the issue (Elleman and Ouimet, <sup>2000: 9</sup>), interest in the geopolitical dimension, which takes into account the views and interests of Russia among the others has been limited. With this study, it is aimed to make a geopolitical analysis that takes into account the Russian interests, in light of the changing balance of power in Asia with the rise of China and the increasing Russian interest in this part of the continent. Thus, unlike what has been done so far, not only Russian-Japanese bilateral relations but also the interaction between the issue and the regional and global balances will be investigated.

## **1. Physical Structure of the Kuriles**

### **1.1. Natural Riches**

Kuril Islands are very rich in terms of minerals. Among these, the most valuable is rhenium. The price of this rare metal was \$10.000/kg in 2008, and it is used in aerospace and nuclear industries and, above all, jet engine production (Kublik, 2011). The islands are also a valuable source of fish and seafood. This point where cold and warm sea currents meet attracts myriad fish and bird species (Sahkalin Oblasti Gubernator, 2018). At the same time it is thought that oil and gas reserves are on the openings of the islands (Jukov, 2016). However, neither country can use these reserves due to the issue. The sole earnings come from health tourism in the untouched lands, hot mineral springs and balneological sludge. There are more natural riches like many furry animals.

### **1.2. Population**

The absence of a specific national density among the residents is another factor affecting the issue. Currently there are three thousand people (Russians, Ukrainians, Koreans and Tatars) living in the islands. As to the local people of the Kuriles, some of them were expelled by the arrival of the Russians, and some of them accepted Orthodoxy and have been assimilated over time (Koshkin, 2010: 14).

### **1.3. Strategic Importance of the Four Islands**

The main significance of the Kuriles is their strategic position. The islands constitute a natural frontier to defend the far eastern coasts of the Russian Federation (RF), allowing Russian navy to leave the Pacific Ocean free of charge and offering the opportunity to control the entire Okhotsk Sea. The straits between the Kuril Islands claimed by Japan are particularly important in this respect because the winters in the north are freezing, and the other passages in the South (Korean Straits) are controlled by other states. Under these conditions, the exit of Russia's second most powerful marine fleet in Vladivostok to the Pacific Ocean will be subject to the permission of other countries. This plays a critical role in Russia's nuclear deterrence strategy. According to some scholars, the loss of even some parts of

the Kuriles will cause the Russian military infrastructure and the integrity of the defense in the Far East to deteriorate (Alekseyev, 2005: 107). By selling Alaska to Americans in 1867, Russia had already lost an important geopolitical position in the Pacific and has been trying to avoid duplication.<sup>2</sup> Etorofu, Kunashiri and Shikotan have natural areas for the deployment of armed forces, and especially for the establishment of missile defense systems. For example, the attack on the Pearl Harbor by the Japanese was made from the bay of Kasatka on the island of Etorofu. In addition to this, the issue of islands will result in a military disadvantage against the United States, as will Russia's reputation be discredited.

## 2. Background of the Crisis

According to the official position of the Japan, the Kuriles are discovered by Japanese first. According to the Governor of Hokkaido (the closest administrative unit to the Kuril Islands), since the 17th century, the North Sea's Matsumae clan had traded otter furs with Ainu clan in Menashi. Otters do not live in Hokkaido in the waters of the mainland, so the government uses this trade between Matsumae and Ainus as an evidence explaining the "first discovery" argument (Hokkaido Prefectural Government, 2018).

The Russians claim that in the Kuriles was discovered by chance in 1649 by the head of the Cossacks union, Mihail Stadukhin, during a hunting trip. They state that, starting from 1654, various exploration trips were made after this discovery, and that Petro was closely interested in Russia's Far East discoveries and that these lands began to be used (Koshkin, 2010: 8).

In the 19th century, it was decided that a border agreement should be made because of the increased disagreements such as the arrests of Japanese fishermen by Russia, and Shimoda agreement was signed in 1855. According to this agreement, the border crosses between the Etorofu and the Urup islands, as it is now demanded by Japan. On May 7, 1875, Sakhalin-Kurile Exchange Treaty signed in St. Petersburg and Sakhalin territories under Japanese control were transferred to Russia, and all of the Kurile Archipelago from Hokkaido to Shumushu Islands had gone under Russian control. So, the entire Sakhalin Island belonged to Russia. In the peace treaty concluded in 1905 and known as the Portsmouth Agreement, which concluded the 1904 Russo-Japanese War, the Sakhalin Island was divided into two through the 50<sup>th</sup> Parallel, giving the southern part indefinitely to Japan. The events that occurred at the end of World War II produced the Kurile crisis and the current insoluble situation. On September 5, 1945, the Soviets invaded the Kuriles, but did not legalize it with any agreement beyond the Yalta and Cairo conferences. The USSR has not accepted the terms of the San Francisco agreement and has not signed a peace agreement. For this reason, there was no peace agreement between Japan and Russia after World War II. This was an obstacle to Japan's integration into the world system and its membership in the UN. To solve this problem, the Japan-Soviet Joint Declaration was signed in Moscow on 19 October 1956. Article 9<sup>th</sup> says that Soviets will transfer the Shikotan and Habomai Island to Japan in exchange for Japan's abandonment of rights claims on Etorofu and Kunashiri islands, and such a change will take place after the peace agreement (Amanzholov and Akhmetov, 2013: 21). But peace agreements were not signed because the two countries were unable to meet on a common point to share the islands. However, on December 12, 1956, Japan was recognized as a UN member, and the Japan Congress noted that it had reserved its rights over the four islands.

Today, the issue continues to hinder the development of relations between the two countries as it has been for 70 years. The official position of Japan is that the four islands are Japanese territories passed down from generation to generation and that *"In order to solve this issue and to conclude a peace treaty as soon as possible, Japan has energetically continued negotiations with Russia on the basis of the agreements and documents created by the two sides so far, such as the Japan-Soviet Joint Declaration of 1956, the Tokyo Declaration of 1993, the Irkutsk Statement of 2001 and the Japan-Russia Action Plan of 2003"* (MFA of Japan).

With the collapse of the USSR in 1991, the Russian Federation was established and Yeltsin became the first president. Yeltsin aimed to develop relations with Japan, which was previously approached with sharp ideological limitations as a capitalist country (Bazin, 2017: 76-83). It is said that, during that time, Russia was very close to giving the Kuril Islands because of the difficult conditions and the personality traits of Yeltsin, but this was precluded by Russia's security units (Komsomolskaya Pravda, 2015). From another point of view, the pressure of the local authorities ("Sakhalin factor") played

<sup>2</sup> Alaska has brought to the USA the possibility to be active in the North Pacific, an exit to Asian markets to reimburse, in a few decades, \$7.2 million paid for the territory, and major oil resources (Beliakov and Biyushkina, 2015: 1-10). In addition, the Alaska border has allowed the USA to become a party to the ongoing struggle today to operate in the North Sea (Pastarkova, 2017: 32).

an important role at this point because of the weakness of the central government (Williams, 2006: 271). In 1991, Gorbachev signed a declaration recognizing the existence of the Kuril Islands issue. In 1960, after Japan and the USA signed a security agreement, the USSR announced that it canceled the 1956 Declaration. During the Cold War, the USSR did not acknowledge any territorial problems (Kurtov, 2009: 169). Later, in a secret meeting in 1992, Moscow said that it was ready to give the Habomai group and the Shikotan Island for the peace settlement, and suggested that the other islands would be left for later talks (Russia Today, 2018). But Tokyo has rejected this offer. Yeltsin's 1991 concession has still been criticized and accused of being "soft" in contemporary Russia (Buckalev, 2018).

In 1992, visa procedures between the Kuriles and Japan was removed (RIA News, 2012). In 2017, 1000 people benefited from the visa-free pass (TASS, 2018). In September 1999, it was agreed on the facilitating procedure to visit the islands for Japanese citizens who were former residents of the islands. In addition, an agreement about the Russian-Japanese Aquaculture Co-operation in the Kuril Islands was signed on February 21, 1998, and co-operation in the fisheries sector is still in progress (Kurmazov, 2006: 352).

The next president, Vladimir Putin, supports cooperation and resolution of the problem, but he is following a stricter policy. The RF states that the situation in the region is a very consequence of the World War II, and the Russian sovereignty on the four islands is unquestionable. However, as Lavrov noted in 2004, Russia recognizes the 1956 Declaration and is ready to give the Habomai group of islands and the Shikotan for a peace treaty (Regnum Information Agency, 2018). It is also worth noting that these two islands constitute 7% of the total land demanded (Trenin and Weber, 2012). The Japanese side has recently shown signs of detente. But the government is hesitant to explain to the Japanese people how the two other great "homeland" islands have forever been left while having taken these two small ones (BBC News, 2016). The same problem is also present in Russia for Putin, who is empowered by the nationalist group. The emphasis placed on the nationalist discourses by Japanese governments, which have many border issues with so many neighbors, drag the problem out of solution track and create anxiety (Dudden, 2018).

In 2009, Japan adopted a law defining the Kuril Islands as the territories annexed by Russia, (Gorenburg, 2012: 2) and then in 2010 Medvedev visited Kunashir and this attracted the Japanese reaction (NTV, 2018). The incident resulted in the Japan's withdrawing its ambassador for an indefinite period of time. Between 2016-2017, Putin and Abe met five times. In these talks, although the sovereignty problem in the islands could not be resolved, progress was made especially in the area of economic cooperation. During the Abe's visit to Moscow in 2018, it is stated that both sides will strive to sign a peace treaty to realize their mutual strategic interests, and agreements which embody cooperation in various fields were stipulated (Vesti, 2018). In addition, the leaders of the two countries talked about the implementation of agreements on common economic activities in the Kuril Islands (Gazeta.Ru, 2018).

### **3. The Kuriles Crisis in Terms of International Law**

The border between Japan and Russia was determined by the 1855 Shimoda Agreement. "According to the agreement, the border between Russia and Japan passes between the Etorofu and Urup islands. All Etorofu islands were given to Japan, while all of Urup in the north and other Kuril Islands became the property of Russia (Ervin, 2005). As for Sakhalin, it would continue to remain divided between Russia and Japan." In 1875, the Russians left the Kuril Islands to Japan, from Uruppu to Shumush (South of the Kamchatka Peninsula) in exchange for the Russian Sakhalin Island. In the Treaty of Portsmouth, which concluded the Russo-Japanese War of 1904-1905, Russia left part of the Sakhalin Island (South of the 50<sup>th</sup> parallel) to Japan.

The newly established USSR stated that the contracts made during the Tsarist period were valid. This situation lasted until 1945. At the Yalta Conference, the Kuril Islands were left to the USSR. Although this agreement supports Moscow's view at first sight, it is not binding Japan and the other parties as long as they do not accept it (Call, 1992: 5).

On August 8, 1945, the USSR joined the Potsdam Declaration, which states that "the conditions of the Cairo Declaration will be fulfilled and the Japanese sovereignty will be limited to Honshu, Hokkaido, Kyushu, Shikoku and the designated small islands." (Yale Law School). The same day the Soviets declared war on Japan, and the latter unconditionally recognized the Cairo and Potsdam declarations. It is argued that the RF, lost the right to claim to occupy these islands because Japan accepted the Cairo and Potsdam conferences (Kurtov, 2009: 177) but while the Cairo conference has no

legal consequences, the Potsdam Conference supports the USSR's legitimacy to take Etorofu and Iturup (Call, 1992: 753).

Another problem here is that, according to Japan, all of the four islands named in the conventions are not included in the "Kuril Islands", that is, according to the Japanese side, the islands in the south of Etorofu Island are not included in the Kuril Islands. Although Tokyo is trying to base its statements on 1855 Shimoda and 1875 St Petersburg agreements, there is no such evidence in the French version, which is the original and signed language of the agreements (Elleman and Ouimet, 2000: 11). On the contrary, there are statements supporting that Etorofu and Kunashiri are part of the Kuril Islands: Prime Minister Yoshido's demand for the return of only Habomai and Shikotan at the 1951 San Francisco Conference,

explanations by the US Secretary of State Dulles, during the dialogs with the Japanese Foreign Minister Shigemitsu Mamoru, that it will be difficult to claim that Etorofu and Kunashir are not part of Kuril Islands. Thus, since the general view is that Etorofu and Kunashir are Kuril Islands.

The USSR has not signed San Francisco peace treaty, which was drafted by the US and Britain, because it did not take into consideration the USSR's interests and proposals. Here, among the objections of the USSR, there were such issues as the lack of representation from the PRC (at that time the US recognized Kuomintang), demilitarization of Japan and the existence US troops in its territory (Kurtov, 2009: 179). According to Washington, the USSR continued this discord at the 1951 San Francisco Peace Conference and following Soviet-Japanese peace negotiations (Elleman and Ouimet, 1999: 495). Japan, on the other hand, signed the agreement and declared its renunciation from the Kuriles. The expressions used here bring back the question of what the Kuriles are. At that time, the US State Department considered Habomai and Shikotan as part of Hokkaido and the other two islands as part of the Kuriles (Elleman and Ouimet, 1999: 496). According to Moscow, on the other hand, compromise on the Kuriles based on the San Francisco agreement would only be possible if all parties to the agreement accepted.

According to international law, Habomai and Shikotan are outside the definition of the Kuril Islands while Etorofu and Kunashir are part of the Kuril Islands. Therefore, Russia's sovereignty seems to be justified as a result of Japan's transfer of its rights over the Kuril Islands with the Potsdam and San Francisco agreements. But the fact that it is not explicitly mentioned to whom the sovereignty over the Kuril Islands has been handed over remains a major obstacle. Nevertheless, it is understood that the USSR was meant in the treaty, given the geographical and historical factors.

The European Parliament's decision published in 2005 is striking. In the 15<sup>th</sup> article of the European Parliament's decision on relations with China, Taiwan and the Far East, a call was made to return the Kuriles occupied by Russia to Japan.

As a result, although the agreements remain ambiguous in many respects, the issue seems resolvable in terms of international law. However, looking at the Cold War conditions and the ongoing US-Russian competition, geopolitical calculations seem rooted in the origin of the issue. As long as this prevails, resolving the issue through international law is a tough possibility.

#### **4. Geopolitical Role of the Kuriles**

Along with others, geopolitical importance of the islands is the most important factor that leads negotiations to stalemate. In this context, it is necessary to address the issue in terms of global power struggle and geopolitical considerations.

After the collapse of the USSR, the world has shifted to a unipolar system and the US hegemony has prevailed all over the world. However, despite West's expectations on West orientated Russia since Putin's second presidential term cold war winds have begun to blow again (Yılmaz, 2020: 57). With Putin's speech in 2007 in Munich Security Conference it has become clear that Russia is determined to preserve and increase its influence in post-Soviet territories and resist to NATO and EU enlargement. In this vein, increasing conflicts and problems in Russia's periphery (Ukraine, Georgia, Syria) are not coincidental and not limited only to the domestic political life of these countries. Likewise, the issue of the Kuril Islands constitutes one of the major struggles, though not a hot battle, between the two great powers.

##### **4.1. The Role of the Kuriles For Russia**

Since the beginning of 2000s Russia has adopted a strategy aimed to reversing the current geopolitical situation. Under Putin presidency Russia has started to pursue the strategy which aims to limit Western influence especially in Post-Soviet territories, rebuilt "polycentral" world system and restore Russia as a great power (Russian National Security Strategy, 2015). Western containment policy

and NATO enlargement toward East was accepted as one of the biggest threats (Yılmaz, 2020: 60). According to this, retention of influence in near abroad which comprise Post-Soviet countries and restoration of army are among primary objectives. Russia strives to strengthen its position as a great power and an integrational center of Post-Soviet countries.

Although it would be wrong to claim that Putin pursues Eurasianism neglect this geopolitical concept would be wrong as well. It has a significant influence on Russian foreign policy especially when it comes to geopolitics and helps to revile clue element of Russian geopolitical strategy of Putin era. (Yılmaz, 2015: 115). The new Eurasianism emerged in reaction to the global system formed after the collapse of the USSR. It advocates geopolitical and traditional centrism based on Eurasianist principles and opposes universalist and monocultural claims like the "new world order" and have critical approach to "universal (Western and liberal) values" such as democracy, human rights and freedom (Lushnikov, 2006: 1). This, in fact, sets the stage for the formation of a multi-polar world. New poles will emerge with the clustering of states around a country with a rich history of civilization (Dugin, 2016: 263-264). Especially with the Putin era, Russia's efforts to deepen and expand its cooperation and intra-continental integration with the former Soviet republics through various organizations such as the CIS, SCO, were made with a Eurasianist spirit (İmanov, 2008: 276-277; Yılmaz, 2015: 115).

In time, anti-Western rhetoric of Eurasianism has transformed into anti-Americanism (Bassin, 2011: 127) and most of the policies have been developed to end the superiority of the US in Eurasia, at least. In the eyes of Dugin, most of the Eurasia's coastal sections (Rimland) are under the US influence: "*The Atlantic bloc's grip is extending from Eastern Europe, Greece and Turkey to the Far East, and from here to San Diego, and to the Indian and Pacific oceans through major military bases in Haiti, the Philippines, Guam, the Caribbean.*" (Dugin, 1997: 63).

Out of NATO, the USA assembled all other strategic allies under Major Non-NATO Ally (MNNA). While MNNA does not include mutual defense and security guarantees provided by NATO, it shows the US's commitment to its relations with these countries. MNNA also facilitates military equipment purchases, joint military operations, the execution of joint R&D projects and many others. MNNA "*is linked with the concept of "new world order" proposed by G. Bush at the beginning of the 1990s and later to the intimation of "American invasion of geopolitical vacuum" proposed by Brzezinski after the collapse of the USSR.*" (Dmitreshchenko<sup>2013: 2</sup>). That is why Japan has an important position in the containment policy. It should also be seen as a country with close military relations with the United States, taking place among MNNA countries. Additionally, it should not be forgotten that Kurils have strategically important location: a force settled there could prevent the Russian navy from entering the sea of Okhotsk (Yılmaz 2020: 193). In this context, unlike other territorial issues, there is a serious potential of the Kuril Islands to influence the global power balance. Thus, the main reason for the stalemate is not the disagreements between Japan and Russia but the global power struggle: the role of the US as global hegemony and Russia. That Japan does not guarantee, if it has the islands, that there will not be US bases (Pravda, Sept. 25, 2019), proves that the worries of the Russians are not unfounded.

As the USSR began to weaken, the US has made considerable progress by returning to the containment policy. Since 2000, RF has tried to respond to this policy. Events in South Ossetia and Abkhazia, the occupation of Crimea and the war in Eastern Ukraine, military exercises (ZAPAD 2009, ZAPAD 2013, ZAPAD 2017) clearly show that Russia will no longer compromise. The same is true for the Kuriles. However, since the territory under question is under the sovereignty of the RF itself, it is possible that any prospective clash will proceed to further dimensions beyond the hybrid warfare that uses non-traditional force methods.

As stated earlier, Russia is very eager to sign a peace treaty with Japan and to promote cooperation. The underlying reason for this is hidden in the "inner geopolitics" concept of Dugin. In his book "Foundations of Geopolitics", four areas inhabited by the Russian population are highlighted by "geopolitical rays method". These are the Northern, the Southern, the Western and the Eastern regions. The "inner East" extends from Kazan and Urals in the Eastern part of Moscow to the Pacific Ocean (Dugin, 2016: 188-189). The book states that the republics which have high separatist tendencies in the "Inner East" such as Tatarstan and Bashkiria should be separated from the neighbors of Russia (e.g., Kazakhstan) by "rays" with the majority of Russian population, and that Moscow can emerge to the Pacific Ocean through these "rays".

One example of the intensity of the Russian population is Chelyabinsk-Omsk-Novosibirsk-Tomsk-Kemerevo-Krasnoyarsk-Irkutsk ray. But this line is breaking with Buratiya. Here, Lama members



who have tried to establish a theocratic administration lives. In the north, Yakuts are members of the Turkish ethnic group. Although they are Christianized, Shamanist traditions continue, while some others are members of the Lama. This region is separated from China by Amur oblast, which is a very thin line. According to Dugin, "Meridional" integration poses a threat to Russia. Rather, it is necessary to integrate the East to each other and finally to Moscow via parallels through the "rays of Russian population (Dugin, 2016: 189)." Thus, the central government will be strengthened "in the Inner East". In this respect, Siberia, which has a large amount of natural resources, also plays an important role. Dugin, who said that the role of Siberia will increase in the future, underlines that China will be a threat to this region. To cope with this threat, he says, two interrelated things must be done in Siberia: increasing the Russian population and developing the region economically, while adhering to Moscow. So, how does "the Eastern Inner Geopolitics" have to do with Japan?

The normalization and development of political and economic relations with Japan will both balance China's power in Asia and help Siberia develop through the investments by Japan in Eastern Russia. Thus, while Japan is benefiting from the vast natural resources of Russia, Russia will be strengthening its "internal geopolitical" position by benefiting from the investments of technologically and financially developed Japan. Thus, separatist movements and strong neighbors such as China will be prevented from penetrating and interfering in the RF where various ethnic and religious groups live. On the other hand, Russia, which attracts a considerable amount of investment from Japan, will be effective in Japanese politics.

Russia wants to establish bilateral relations with Japan through an economy-based partnership with the classical liberal international approach. But it is the New Eurasianism that triggers this liberal approach. In other words, the liberal approach is not a goal, but a mean. Even though Russia has shifted to capitalist production after the collapse of the USSR, international liberal approaches and values have not rooted in its foreign policy. We can easily observe this reflection in the theory of New Eurasianism, questioning the universality of "liberal values". Thus, the economy-based development of bilateral relations with Japan is emerging as a means of combating hegemony through securing internal geopolitical situation for Russia, balancing China's power in Asia and reducing the US influence in Japan.

In addition to internal geopolitical calculations, Tokyo has an important place for Russia in the universal geopolitical table. "Having a rigid system of traditional values," Tokyo is seen as a natural ally (Dugin, 2016: 66-67). Japan-based *"Pan-Asia project will be lifeblood of the eastern wing of the New Empire. Alliance with Japan is vital. Despite the Moscow-Beijing axis, the Moscow-Tokyo axis, with priority and future promises, will make Eurasia geopolitically competent, weaken and ultimately destroy the Western Atlantic empire, and open the horizon for founding of the continental empire."* (Dugin, 2016: 68). With this axis Russia and Japan will be able to solve the problem of technological and resource deficiencies, respectively. In this vein, Dugin said in 1998 that it was possible to grant the Kuril Islands to Japan for the purpose of establishing this alliance (İşyar, 2018: 118). But, as it is clear from the essence of this theory, this could only be possible if Japan leave the Western camp.

#### 4.2. The USA's Role

Since the presidency of Truman and Eisenhower, US foreign policy has been shaped by the geopolitician Spykman's "Inner Crescent" theory. In accordance with the proposition "who controls the Rimland rules Eurasia; who rules Eurasia controls the destinies of the world", the theory was founded on supervising the countries of the Inner Crescent, namely Turkey, Iraq, Iran, Pakistan, India, China and South Korea. *"75% of the world's population lives in Eurasia, and most of the world's physical wealth for both investments and underground abundance is here. Eurasia has 60% of the world's GNP and three quarters of the world's known energy sources. After the United States, the six largest economies and the six largest arms buyers are in Eurasia."* (Brzezinski<sup>2010: 52-53</sup>). As defined by Brzezinski, Eurasia, is always a focus of interest to the United States.

With the collapse of the USSR, the US tried to strengthen its position in Eurasia. This was triggered by many factors like development of the "Intersate Oil and Gas Transport to Europe/INGATE" project, the US-based oil companies' growing interests in the region, large natural gas and oil deposits in Central Asia and the Caspian Sea (Brzezinski<sup>2010: 177</sup>). China and Russia are the most important obstacles for the US to achieve its goals. Therefore, the crisis of the Kuril Islands has great importance for the US as a continuation of the containment policy against Russia. Besides, the stalemate prevents the relative loss of US power that could arise from the progress in the Japanese-Russian bilateral relations. By implication, the role of the US in keeping the problem unresolved is quite important.

Since the beginning, the official position of the US has been that the Kuriles were occupied by the USSR and it misinterpreted international agreements that ended the World War II (Elleman and Ouimet, 1999: 504). Postwar territorial problems were first addressed in 1943 at the Cairo conference, attended by the USSR.

During the Tehran Conference, Roosevelt believed that the Kuril Islands were given to Japan at the conclusion of the 1905 Russian-Japanese War and, therefore, he was sensitive to the Stalin's thesis that Kuriles and South Sakhalin are indispensable for the national security of the USSR (Rees, 1985: 61:62). This misunderstanding continued at the Yalta Conference. On February 11, 1945, the fate of the Kuriles was determined by Roosevelt and Stalin's bilateral talks. According to the agreement signed by Stalin, Roosevelt and Churchill, it seems that the US and the United Kingdom supported the request of the USSR on all island chains. The agreement says "The USSR will enter the war against Japan along with the Allies ... provided that the Kuril Islands are left to the USSR." (Yale Law School<sup>3</sup>). Some sources emphasize that Roosevelt does not specify which islands are included in the definition of the Kuril Islands (Elleman and Ouimet, 1999: 491). Another contradiction is that, on Stalin's request, Truman adds the word "all" to the agreement to discourage Stalin from invading Hokkaido island (Rees, 1985: 76-77). However, both sides have different opinions about which islands are included in the expression "all Kuril Islands". Here, the lack of clear statements is explained by Roosevelt's thought that the USSR and Japan would later conclude bilateral agreements on these territories. In the absence of such an agreement, the US recognizes that the Kuril Islands belong to Japan. On the other hand, the Foreign Ministry states that, with the Yalta Conference, the US accepted the USSR to occupy the Kunashiri and Etorofu islands for a limited time and take these four islands if they agreed with Japan (Elleman and Ouimet, 1999: 492).

That US officials are unconditionally supporting the "Japanese version" of the Kuril Islands even though they previously have different opinions shows that they are approaching the subject as a power struggle with Russia. This requires that the issue of the Kuril Islands be evaluated within the context of power struggle and geopolitical considerations, in a way to support the method and the theoretical/conceptual framework used in our article.

At the National Security Council meeting on April 7, 1955, J.F. Dulles suggested that a possible deal as a result of the Soviet-Japanese negotiations, which began in 1955, would weaken the US rights over Okinawa and that links to communist countries may obstruct the aid to Japan. Then the US government gave the following warning to the Japanese government:

- a) We hope Japan will do nothing implying recognition of Soviet sovereignty over the Kuriles and South Sakhalin, disposition of which should be left for future international decision;
- b) The Soviet proposal restricting entry to the Japan Sea violates international law and would nullify naval aspects of the U.S.-Japanese Security Treaty; and;
- c) The Soviet proposal for demilitarization of the Habomais and Shikotan appears to be an unjust derogation of Japanese sovereignty over the islands (Elleman and Oimet, 1999: 496-97).

The Soviet-Japanese negotiations ceased because of Japan's efforts to pursue negotiations in line with US demands (Elleman and Ouimet, 1999: 497). In the following days, the US, in order to strengthen its relations with Japan, declared that it supports Tokyo on the Kuril Islands issue, that it considers the Yalta Declaration not as an agreement but as a mere declaration of common purpose (Elleman, 2000: 13) and that the four islands "have always belonged to Japan and that "they should fairly be seen under Japanese sovereignty." As it is clearly understood, the solution is not only about a Japanese-Russian agreement. For Japan, which is militarily dependent on and has close economic ties with the US, making agreements without approval of its ally could bring bad consequences. Utilizing this, the US, has tried to prevent a Japanese-Russian rapprochement.

When the Japanese-Russian negotiations renewed in 1956, the US retained its similar attitude to isolate Japan. In August 1956, the US warned Japan that if it gave up its claim on the Southern Kuriles, the US would have to "protect" Okinawa and Ryukyu forever. While Russia and Japan perceived this as an open threat, the US claimed that Dulles aims to help the Japanese by giving an argument against the USSR when a difficult challenge is encountered in the negotiations (Elleman and Oimet, 1999: 498).

After the US-Japan Security Treaty in 1960, the USSR unilaterally annulled the 1956 declaration. Thus, at the heyday of the Cold War, the US won the "Japan battle" by preventing any

prospective Japan-Soviet agreement. Tokyo and Moscow would be able to open the Kuril Islands question again only in 1991.

#### **4.3. China's Position on the Kuriles Issue**

China's official position on the Kuril Islands has changed in line with its regional interests and its relations with Russia. From the 1949 to the mid-1960s, when China had had close relations with the USSR, it officially refused Japan's claims to the Kuriles. However, due to the violent Soviet-Chinese conflict in the second half of the 60's up to the beginning of the 80s, Beijing officially supported Japan's claims to resist the common threat and ensuring Japan's support for the Taiwan issue. However, with the end of the Cold War, the situation has changed, and Russia and China have become natural allies and China has abandoned its clear support for Japan, but it has not accepted Russia's claims and preferred to use neutral expressions (Wong, 2011).

There are other reasons that triggered the Russia-China rapprochement after the Cold War. China-Japan relations have been affected badly by the issue of Senkaku/Diaoyu Islands, 170 km north of Taiwan. From 2012 on, the tension had increased and, as a result. The strategic locations and resources of the islands have led the two states to struggle. So, it is necessary to deal with the issue of the Kuriles in respect with the ongoing China-Japan struggle as well.

Secondly, one of the main objectives of China is to assure its energy security (Andrews-Speed, Liao and Dannreuther, 2002). Until the end of 2010, China has met a considerable part of its oil need from Iran, Iraq, Saudi Arabia and Libya. This situation is changing nowadays and in 2016 Russia became the number one exporter of oil to China (Enerji Enstitüsü, 2016). This change has been triggered by many reasons. That China wanted to diversify its suppliers, and Russia's turn to China to get rid of isolation, by the US and the EU, aroused after the events in Crimea in 2014, is the two most important reasons.

Thirdly, the cooperation between Russia and China on economic, energy and security issues through SCO and the ability to develop their maneuvering power against the US on this issue are irritating the West and Japan. After the events of Crimea in 2014, Japan began to apply sanctions against Russia, but it is aware that it will inevitably strengthen the Chinese-Russian rapprochement. Even though Japan wants to punish the Crimean events, it sees Russia as a less threat than North Korea and China and wants to take measures to prevent its major fear, the Sino-Russian alliance. As a matter of fact, according to some researchers, "normalization of relations with Russia is Abe's personal foreign policy priority" and "*Abe takes this into consideration not only for the Kuriles issue but also for regional geopolitical reasons.*" (Buckley and Akita, 2016).

Thus, while Japan faces many threats, the Sino-Russian alliance in the first instance, it is suffering from the policies of its largest ally, the US, to isolate Russia, which may push the latter closer to China. In other words, the US disservice Japan's regional interests to achieve its global goals. Japan's competitive power in terms of providing raw materials from Russia is decreasing vis a vi China. In the case of the Kuril Islands, as Zhaozhong puts it "*The use of the Kurils in cooperation with Russia promises great opportunities for China and South Korea*" (Voytenko, 2012) while Japan stays ineffective.

#### **Conclusion**

The issue of the Kuriles can be seen as a result of World War II and a reflection of the Cold War era. The Kuriles can be regarded as a battle for Eurasianist Russia, which is trying to obtain its previous power in response to the US' global containment policy. The main factor in this is their strategic positions, which renders the solution of the issue difficult and makes the intervention of Russia and Japan, as well as of its military guarantor, the USA, inevitable.

The settlement of the dispute in the near future seems extremely unlikely as Japan insists on returning of all islands and Russia becoming less compliant on finding a compromise. Keeping in mind Russia's determined position in protecting its strategic interests - as in Crimea issue - it seems unlikely that Russia will give Kuriles especially considering close military ties between the US and Japan. Russia won't accept less than lion's share of the territory. The absence of a peace treaty will continue to hamper complete normalization and development of the bilateral relations.

US interventions like the prevention of Russia's agreement with Japan impair Japan's regional interests, and push China closer to Russia and makes it difficult to realize the economic potential and improve relations with Russian-influenced states. Nationalist discourses, which is constantly fueled in domestic politics restricts the government's ability to act in foreign policy. It is also important for Russia to develop relations with Japan to reduce its dependence on China in terms of foreign trade and strategic partnership, to minimize the threats to its eastern borders and to develop its Far East. Thus, current

situation seems advantageous just for the US which strengthen its position in Asia-Pacific and in Japan as a necessary military ally as well as averts normalization of Russian-Japanese relations which would decrease its influence in the region and bring Russia significant oil and natural gas exporter. Furthermore, such a long-term dispute amid increasing regional conflicts in Asia-Pacific could escalate into a military conflict.

As a result, in order for Japan to turn the regional balance into its own favor, it is inevitable to solve the Kuril Islands issue and to normalize relations with Russia. In this sense, Russia must continue to develop the initiatives it undertook before Japan in 1956, 1991, 1993 and 2005 to overcome the stalemate. In turn, Japan has to change the terms of its relations with the US from the "Cold War" approach into a new understanding and concentrate on its regional interests. Therefore, it is important for Japan to abandon strict nationalist approach and find compromise with Russia. This will speed up the development in the rising Asia-Pacific region, and stabilize it.

### REFERENCES

- Alekseyev, A. (1991). *Kurily: Russko-Yaponskiy Rubezh (Kuriles: Russian-Japanese Border)*. Yojno-Sakhalinsk: Obkom KP RSFCR.
- Alekseyev D. (2005). Kuril'skaya Problema i Natsionalniye Interesi Rossii. *Vesnik Tihookeanskova Gosudastvennaya Ekonomicheskaya Universieta. The Journal of Pasific State University of Economics*, 0(4), 86-95.
- Amanzholov Z. M. and Akhmetov Y. B. (2013). Japanese-Russian Territorial Disagreement and Their International Legal Substantiations. *Middle-East Journal of Scientific Research (Special Issue of Politics and Law)*, 0(13), 16-24.
- Andrews-Speed P.; Liao X. and Dannreuther R. (2002). *The Strategic Implications of China's Energy Needs*. New York: Oxford University Press for The International Institute for Strategic Studies.
- Bassin M. (2011). Klasik' ve 'Yeni' Avrasyacılık: Geçmişten Gelen Devamlılık (Classical and New Eurasianism: Continuity from the Past). *Bilge Strateji*, 2(4), 122-129.
- Bazin O. (2017). New Factors in Solving Southern Kuriles in the Period of Perestroika. *Bulletin of PNRPU. Culture. History. Philosophy. Law*, 0(1), 76-83.
- BBC News. (2016). Soglasitsya li Putin na Vozvrasheniye Kuril'skih Ostrovov (Will Putin Accept Secession Kuriles to Japan?). Retrieved from <http://www.bbc.com/russian/features-38325710>. on December 25, 2018.
- Beliakov, D. and Bibushkina N. (2015). Sotsyal'no-Ekonomicheskoye I Geopoliticheskoye Posledstviya Ustupki Alyaski (Socio-Economic and Geopolitical Consequences of Alaska Concession). *Theoretical and Practical Economics*, 0(4), 1-10.
- Brzezinski, Z. (2010). *Büyük Satranç Tahtası, (The Grand Chessboard)*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Buckalew, M. C. (2017). "Rossiya I Yaponiya po Povodu Ostrovov Vryad li Budet Vyveden Iz Tupika" (The Dispute Between Russia and Japan Over the Islands is Unlikely to be Brought out of the Impasse), *Russia Today*. Retrieved from <http://inosmi.ru/politic/20170126/238604804.html>. on February 22, 2020.
- Call, K. A. (1992). Southern Kuriles or Northern Territories? Resolving the Russo-Japanese Border Dispute. *Brigham Young University Law Review*, 0(3), 726-758.
- Dmitreshchenko, O. (2013). Attribution of "Major non-NATO Ally" Status as an Instrument of the U.S. Foreign Policy Strategy (the Case of Afghanistan). *Moscow University Journal*, 25(2), 1-15.
- Dudden, A. (2014). *Japan's Island Problem, Dissent, (Fall)*. Retrieved from <https://www.dissentmagazine.org/article/japans-island-problem>. on December 25, 2018.
- Dugin, A. (2016). *Rus Jeopolitiği (Russian Geopolitics)*. İstanbul: Küre Yayınları.
- DW. A Solution to the Kuril Islands Dispute? (2016). [map]. 1:500 000. Retrieved from <https://www.dw.com/en/a-solution-to-the-kuril-islands-dispute/a-36624291> on February 22, 2020.
- Elleman, F. (2000). The Kurile Stalemate: American, Japanese and Soviet Revisitings of History and Geography. *Analyses et Perspectives*, 2.
- Elleman, M. N. and Ouimet, M. A. (1999). Historical Reevaluation of America's Role in the Kuril Islands Dispute. *Pacific Affairs*, 71(4), 489-504.

- Enerji Enstitüsü. (2016). *Çin'e En Çok Petrol Satışı Yapan Ülke Rusya Oldu! (Russia Became the Country with the Most Oil Sales to China!)*. Retrieved from, <https://www.enerjigazetesi.ist/cine-en-fazla-petrol-satisi-yapan-ulke-rusya-oldu/>. on December 25, 2019.
- Buckley, N. and Akita, H. (2016). *Tokyo Moves to Normalise Relations With Moscow*. Financial Times. Retrieved from <https://www.ft.com/content/0befff0-fb50-11e5-8f41-df5bda8beb40>. on June, 22, 1999.
- Gazeta.ru (2018). *Kosmos, Koreya i Kurily: o chom Putin Dagovorilsya s Abe (Space, Korea and Kuriles: What Will Putin and Abe Talk About?)*. Retrieved from [https://www.gazeta.ru/politics/2018/05/26\\_a\\_11765095.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/2018/05/26_a_11765095.shtml). on May 12, 2019.
- Ervin, G. (2005). *Rusko-Yaponskiy Dagovor o Mire i Druzhbe, Zaklyuchonnyy v Simode 7 Fevralya (Russian-Japanese Treaty on Peace and Friendship, Concluded in Shimoda, 1842-1925)*. Retrieved from [http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1840-1860/Sb\\_dog\\_Dal\\_vost/1-20/6.htm](http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1840-1860/Sb_dog_Dal_vost/1-20/6.htm) on June 24, 2020.
- Hokkaido Prefectural Government (2018). *History of the Northern Territories*. Retrieved from <http://www.pref.hokkaido.lg.jp/sm/hrt/hp-en/hist-en.htm> on September 18, 2018.
- Voytenko, I. (2012). *Kakova Pozitsiya KNR po Yuzhnyy Kurilam (What is the Position of the PRC About the South Kuriles)*. Stoletie. Retrieved from [http://www.stoletie.ru/fakty\\_i\\_komentarii/pochemu\\_kitaj\\_podderzhivayet\\_pozitsiju\\_rossii\\_po\\_juzhnyy\\_kurilam\\_787.htm](http://www.stoletie.ru/fakty_i_komentarii/pochemu_kitaj_podderzhivayet_pozitsiju_rossii_po_juzhnyy_kurilam_787.htm) on 13 August, 2018.
- Vügar, İ. (2008). *Avrasyacılık: Rusya'nın Kimlik Arayışı (Eurasianism: Russia's Quest For Identity)*. İstanbul: Küre Yayınları.
- İşyar, Ö. (2018). *Avrasya ve Avrasyacılık (Eurasia and Eurasianism)*. Bursa: Dora Yayınları.
- Jukov, M. (2016). *Prirodnyye Resursy Kurilskih Ostrovov (Natural Resources of Kuril Islands)*. The Rare Earth Magazine. Retrieved from <http://rareearth.ru/ru/pub/20161206/02745.html> on August 12, 2018.
- Kapur, K. D. (2012). Russian-Japan Relations: Politico-Strategic Importance of the Disputed Southern Kuril Islands/Northern Territories. *India Quarterly*, 68(4), 385–405.
- Komsomolskaya Pravda Newspaper (2015). *Kak Spetsluxbi Spasli Kurily Dlya Rossii*. Retrieved from <https://www.kp.ru/daily/26473.7/3342621/> on October 22, 2018.
- Koşkin, A. (2010). *Rossiya i Yaponiya: Uzlı Protivorechiy (Russia and Japan: Knot of Inconsistencies)*. Moscow: Vece.
- Kublik A. Kurily – Ostrov Sokrivishch. (Kuriles-Treasure Islands). INOSIMA. RU. (May 2011). Retrieved from <https://inosmi.ru/poland/20110524/169791840.html> on March 18, 2019.
- Kurtov, A. (2009). Istoriko-pravoviye osnovaniya prinadlezhnosti Kurilskih ostrovov Rossiyskoy Federatsiy (History and Legal Basis of the Kuril Islands as belonging to the Russian Federation). *Prablemy Natsyonal'noy Strategii (National Strategy Issues)*, 0(1), 166-185.
- Lushnikov, O. (2006). Yevraziyskaya Perspektiva: Sovremennyye Proekty Strategičeskogo Razvitiya Rossii. *Vesnik Çel'abinskogo Gasudarstvennava Universiteta (Çelyabinsk State University Journal)*, 0(3), 6-23.
- MFA of Japan. (?) *Northern Territories Issue*. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/region/europe/russia/territory/overview.html> on July 15, 2018.
- Wong, E. (2011). *China: Deal With Russia Denied*. New York Times. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2011/02/18/world/asia/18briefs-china.html> on April 13, 2020.
- NTV (2010). 25, *Dmitriy Medvedev pribyl na Kunashyr (Dmitry Medvedev Visits Kunashir)*. Retrieved from <http://www.ntv.ru/novosti/209370/> on December 2018.
- Pardo, E. (2012). *Northern Territories and Japan-Russia Relations: Will the Knot Ever Untie?* UNISCI Discussion Papers, November 28.
- Pastarkova, S. (2017). *Critical Assessment of the Arctic's Geostrategic Importance During World War I and World War II*, PhD thesis, Çekya: Karlova University.
- Pravda. (2017). *Valeriy Kistanov: Otdadim Kurily Yaponii – ih Srazu Zahvatyat SSHA (Valeriy Kistanov: If you Give the Kuriles to Japan, the US Will Take Them Over Immediately)*. Retrieved from <https://www.pravda.ru/news/world/14-02-2017/1324622-kurily-0/> on March 16, 2019.
- Rees, D. (1985). *Soviet Seizure of the Kurile*. New York: Praeger Press.
- Regnum Information Agency (2004). *Moskva Gotova Otdat' Yaponii Ostrova Hobimai i Şikotan*. Retrieved from <https://regnum.ru/news/polit/358959.html> on November 16, 2018.

- 
- RIA News, (2012). *Problema Kurilskih Ostravov v Otnosheniyah Rossii I Yaponii (Kurile Issue in Japanese-Russian Relations)*. Retrieved from <https://ria.ru/spravka/20120424/632862793.html>. on November 16, 2018.
- Russia Today (2013). *Rossiyskoye Predlozheniye 1992 Goda o Vozvrate Ostrovov Bylo Reshytel'no Oprovergnuto*. Retrieved from, <http://inosmi.ru/world/20130111/204502407.html>. on 24, October 1018.
- Sakhalin Oblasti Gubernator. (2018). *Official Website, Prirodnyye Resursy (Natural Resources)*. Retrieved from <https://sakhalin.gov.ru/index.php?id=19>. on July 23, 2018.
- Stephan, J. S. (1974). *The Kuril Islands: Russo-Japanese Frontier in the Pacific*. Oxford: Clarendon Press.
- TASS. (2017). *Kurily v Ramkah Bevizovyyh Obmenov v 2017 Gadu Pasetil Boleye 1 tys. Grazhdan Yaponii (Under the Visa-free Regime, the Kuriles Have Been Visited by A Thousand Japanese Nationals in 2017)*. Retrieved from <http://tass.ru/obschestvo/4722640>. on November 16, 2018.
- Trenin, D. and Weber, Y. (2012). *Russia's Pacific Future*. Moscow: The Carnegie Papers.
- Vesti. (2018). *Putin i Abe Proveli Kanstruktivnyye Peregovory (Putin and Abe are in Constructive Talks)*. May 26. Retrieved from <https://www.vesti.ru/doc.html?id=3021671>. on April 26, 2019.
- Williams, B. (2006). Federal-Regional Relations in Russia and the Northern Territories Dispute: the Rise and Demise of the Sakhalin Faktor. *The Pacific Review*, 9(3), 263-285.
- Yale Law School: Lillia Goldman Law Library. A Decade of American Foreign Policy 1941-1949 Potsdam Conference. Retrieved from [http://avalon.law.yale.edu/20th\\_century/decade17.asp](http://avalon.law.yale.edu/20th_century/decade17.asp). on June 27, 2019.
- Yale Law School: Lillia Goldman Law Library, The Yalta Conference. Retrieved from <http://avalon.law.yale.edu/wwii/yalta.asp>. on June 27, 2019.
- Yılmaz, S. (2015). Yeni Avrasyacılık ve Rusya, (New Eurasianism and Russia). *Journal of Social Sciences and Humanities Researches*, 0(34), 109-118.
- Yılmaz, S. (2020). *Putin Dönemi Rusya Dış Politikası ve Güvenlik Doktrinleri (Putin Era Russian Foreign Policy and Security Doctrines)*. Istanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
-





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 15-22, Summer 2021

## Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

*Determining The Opinions Of The Branch Teachers About The Mainstreaming Practices Process*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.946152>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**31.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**30.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Doç. Dr. Ramazan Gök  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
ramazangok@akdeniz.edu.tr

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-5432-8971>

Öğrt. Atika Havva Dokumacı  
Milli Eğitim Bakanlığı / Mustafa  
Asım Cula Ortaokulu,  
[havva\\_ozcoban@hotmail.com](mailto:havva_ozcoban@hotmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-8027-2801>

#### Öz

Araştırmanın amacı, ortaokulda çalışan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki karşılaştıkları sorunları ortaya koymak ve bu süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlarla baş etmede nasıl bir yol izledikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma türlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu çalışma, Antalya ili Muratpaşa ilçesinde görev yapan 10 branş öğretmenin görüşlerine dayanarak değerlendirilmiştir. Katılımcı seçiminde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin gönüllük esasına dayanarak katılımlarının sağlanması esas alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemleri çerçevesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin, kalabalık sınıf mevcutları, uzman desteğinin bulunmaması ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olamamaları nedeniyle öğrencileri değerlendirmede yaşadıkları sınırlılıklar, BEP hazırlamada yetersizlik yaşamaları, bunların sonucunda uygulamalarda öğrenciyle verimsiz eğitim öğretim sürecinin yürütülmesi sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bağlamında uygulayıcılara kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlere destek sağlayabilecek özel eğitim uzmanı ve süreci daha iyi yönetme adına diğer öğretmenlerle sürekli işbirliği sağlanması, öğretmenlerin destek eğitim odalarının kullanımı ile ilgili program ve sınıf yetersizliğine ilişkin olarak kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması, okullarda mutlaka ayrı bir destek eğitim odası bulundurulması ve kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda kalabalık sınıf mevcutlarıyla ilgili uyarılma yapılması ya da kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dengeli bir şekilde dağılımı önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma Eğitimi, Ortaokul, Öğretmen Görüşleri

#### Abstract

*The aim of the study is to reveal the problems faced by the branch teachers working in secondary schools in the process of inclusion practices and to determine the teacher's views on how they deal with the problems they encounter in this process. The research was designed as a case study, one of the qualitative research types. This study was evaluated based on the opinions of 10 branch teachers working in Muratpaşa district, Antalya. In the selection of the participants, it was based on the voluntary participation of the teachers who have inclusive students in their classes. During the determination of the working group, maximum variation sampling was used within the framework of non-probability-based purposive sampling methods. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis technique was used while analyzing the research. As a result of the analyzes made, it was determined that the teachers experienced limitations in evaluating students regarding inclusive education practices due to crowded classrooms, lack of expert support and teachers' lack of sufficient knowledge, inadequacy in preparing Individualized Education Plan and as a result of these, inefficient education and training processes were carried out with students in practice. In the context of these results, special education specialists who can support teachers in inclusion practices and continuous cooperation with other teachers in order to manage the process better, making necessary arrangements in the programs of teachers who attend the classes of inclusive students regarding the use of teachers' support training rooms and classroom inadequacy, having a separate support education room in schools and adapting the crowded class sizes in the classes where inclusive student are present, or distributing the inclusive students to the classes in aCbalanced way can be suggested.*

**Keywords:** Inclusive Education , Secondary School, Teacher Opinions

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Gök, R. ve Dokumacı, A. H. (2021). Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 15-22.



## GİRİŞ

İnsanlar doğuştan bireysel farklılıklarıyla gelirler ya da yaşamsal süreçler içinde yaşanan birtakım olaylar insanların bireysel farklılıklarını değiştirip, etkilemektedir. Var olan bu bireysel farklılıkların çeşidi ve oranı değiştiğinde bireylerin gereksinimleri de o oranda farklılık göstermektedir. Söz konusu bu bireyler “özel gereksinimli bireyler” adlandırılmaktadır. Dünyada her toplumda normal bireylere göre gelişimsel ve bireysel özellikleri ile farklılık gösteren bireyler bulunmaktadır. Özel gereksinimli bu bireyler de günlük hayatlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını giderebilmek için temel ve bazı özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Özgür, 2011: 1).

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal görevlerini yerine getirmeleri için bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri çok önemlidir. Bu bağımsızlığın kazandırılmasında, engelli bireylerin ihtiyaç duydukları becerilere göre eğitim programının belirlenmesi ve uygun eğitim ortamlarında eğitimlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin toplum içinde aktif rol oynamaları, toplumla kaynaşabilmeleri eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmalarıyla mümkündür (Gözün ve Yıkımsı, 2004: 67). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik, eğitim ortamları değişiklik göstermektedir. Bu eğitim ortamlarından başlıcaları, özel eğitim okulları, normal okullardaki özel eğitim sınıfları ve normal sınıflardır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu, bu öğrencilerin toplumla bütünleşmesini ve bağımsız yaşamasına yönelik engel oluşturduğu ve özel eğitim ile genel eğitim arasında sanıldığı gibi büyük ölçüde fark olmadığı fikirleri yönünde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesi düşüncesinin yaygınlaşmasına ve kaynaştırma eğitimi kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kırcaali-İftar, 1998). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma, “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Kaynaştırma faaliyetleri ile ilgili genel olarak; özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programları ile özel yöntem, personel ve materyaller kullanarak; iş birliği ve problem çözme becerisine sahip, bağımsız yaşam becerileri, toplum içinde aktif rol alabilen, sosyal uyum ve iletişim becerileri güçlü, çevresine uyumlu, mutlu bireyler olarak yetiştirilmesi amacına hizmet etmesi beklenmektedir (MEB, 2013: 26).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları 2000 yılından günümüze kadar oldukça yaygın olmasına rağmen birtakım zorluk ve sıkıntılar devam etmektedir. Bu kadar zamandır yaygın olmasına rağmen, öğretmenlerin günümüzde halen bu uygulamaya ilişkin gerekli alt yapının olmadığı inancını benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklı engelin türü ve derecesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sırasında zorluk yaşamaları, değerlendirme, program hazırlama, uygulama ve öğretimi izleme noktasında kısır kalmaları, okullarda işbirliğinin sağlanamaması, uzman desteğinin sağlanamayıp, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığı yaşaması kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, belirgin yaşanan sıkıntıların başında gelmektedir (Özbaba, 2000; Sargın ve Sünbül, 2002; Varlıer, 2004; Sadioğlu, 2012, 2013).

Ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarının verimli olabilmesi açısından öğretmen görüşleri önemlidir. Literatüre bakıldığında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla sınıf öğretmeni ya da tek bir bransa yönelik öğretmenlerle yapılan çalışmalar üzerinde durulduğunu görmek mümkündür. Yapılan bu çalışmada ise farklı branşlardan öğretmenlerle, kaynaştırmaya eğitime yönelik yaşanan sorunlar çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Yapılan çalışmanın bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın genel amacı; ortaokulda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülüp sürdürülebilmesi için, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, iş birliği içinde olup, birbirlerine destek sağlamaları gerekmektedir. Bu bakımdan branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri önem arz etmektedir. Araştırmaya ait problem cümleleri ve alt problem şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yoğun olarak yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 2- Katılımcıların, özel gereksinimli öğrencilerin velileri ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir, bu sorunları nasıl çözmektedirler?
- 3- Katılımcıların özel gereksinimli çocuğa ilişkin eğitim öğretim etkinliklerini planlama ve değerlendirmede yeterlilikleri nedir?
- 4- Daha önce özel eğitime yönelik mesleki gelişim sağlama yeterlilikleri ne düzeydedir?

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizlerinin yapılarak, bilgilerin toplandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması olarak tanımlanabilir (Yıldırım,1999). Durum çalışmalarında, duruma ilişkin faktörler bütüncül bir yaklaşımla incelenir ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri konusunda analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s.75). Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çoğunlukla başvuru içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler tek başına, karşılaştırmalı ya da her ikisini birden bir araya getirerek ve bunları tanımlamakta ve okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 75).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Muratpaşa ilçesine bağlı bir ortaokulda farklı branşlarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de belirtilen Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Matematik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi branşlarındaki öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, 2019- 2020 Eğitim öğretim yılı güz döneminde Ekim ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların en az iki yıl kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin deneyimleri bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 33-56 yaş arasında değişmekte olup, 5’i bayan 5’i ise erkektir. Öğretmenlik sürelerine bakıldığında biri 1-5yıl, biri 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl, biri 16-20 yıl, dördü de 20 yıl üzeri öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırma içerisinde bu katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3,...,Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemleri çerçevesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç, küçük olarak nitelendirilen bir örnekleme oluşturarak bu örnekleme içerisindeki kişilerin ve problemin pek çok yönünü gösterebilmesini en üst düzeyde sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.118-119).

**Tablo 1:** Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	F
Cinsiyet	K	√	√		√		√		√			5
	E			√		√		√		√	√	5
Yaş	30-40		√		√					√		3
	40-50	√					√	√	√			4
	50+			√		√					√	3
Öğretmen Olarak Görev Süresi	1-5				√							1
	6-10											0
	11-15									√		2
	16-20		√									2
	20+	√					√					2
					√		√		√	√	√	

### Veri Toplama Aracı

Veriler, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 branş öğretmenin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak, toplanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’nde araştırmacı önceden belirlediği soruları görüşme sırasında katılımcılara aynı sırada ve zaman konusunda esneklik sağlayarak yöneltir ve yeniden düzenlenmesi ve tartışılması ile ilgili imkân verir (Ekiz, 2013).



Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre “Kaynaştırmaya Dayalı Sorunlar” içinde en çok belirtilen uygulamaya ilişkin sorunlar olmuştur. Öğretmenlerin altısı bu temayla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygulamaya ilişkin yaşadıkları sorunlar aşağıdaki gibidir:

“Biz kaynaştırma eğitimi almadık üniversitede. O nedenle hiçbir bilgi sahibi değiliz ancak yaşayarak öğreniyoruz. Bilgi sahibi olamadığımız için öğrencilere yeterli desteği sağlayamadığımızı düşünüyorum.” (Ö2)

“Sınıfta bir özel gereksinimli bir öğrenci var. Ben bu çocuğun hangi düzeyde Bep ihtiyacı olduğunu bilmiyorum. Yani ben sekizinci sınıftan bir çocuğa göre program hazırlarsam bu zaten onun seviyesinin dışında kalacaktır. Biz zaten burada bir hata yapıyor olacağız. Ancak bunun seviyesi yedinci sınıf mı, altıncı sınıf mı, beşinci sınıf mı bunu bilmiyoruz. Yani bununla ilgili bilgilendirilmiyoruz açıkçası bu anlamda. Aynı zamanda bu çocukların ders dışındaki bir uygulamaya tabi tutmaya kalksak da, böyle bir ortamımız zaten yok.” (Ö3)

“Türkçe dersinde kaynaştırma öğrencilerinde sınıf ortamında en çok karşılaştığımız problem, seviyeleriyle alakalı. Diğer öğrencilere uyum sağlamadığı için, ayrıca zaman ayırmada sıkıntı yaşıyoruz. Diğer öğrencilerin bulunduğu ortamda onlara farklı kazanım elde etmeleri açısından problemler yaşıyoruz. Nasıl problemler bunlar? Örneğin, beşinci sınıflarda ben o sınıfın hedef ve davranışlarını kazandırmaya çalışırken, aynı sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisinin seviyesi birinci ikinci sınıf düzeyinde olabiliyor. Ayrıca ona zaman ayırıp, anlatmakta zorlanıyoruz. Çoğu zamanda bunu yapamıyoruz.” (Ö7)

“Şimdi branşım itibarıyla ben çocuklarla çok iletişime geçebilen bir durumda değilim. Sınıfta bilgisayarım olmadığı için ister istemez konuları kendimiz belirliyoruz. Çocukların ilgi duyduğu konular üzerinde konuşmaya çalışsak da, kaynaştırma öğrencilerimiz çok fazla katılmıyor derslere. Tüm öğrenciler dersimde çoğu zaman pasif kalıyor, bilişim teknolojileri dersi ile ilgili bir donanım eksikliğinden dolayı. Ben onları derslere dahil etmek istediğimde dahi öğrenciler arasında onların kaynaştırma öğrencisi olup olmadığını tespit edemiyorum çoğu sınıfta. Genelde gördüğüm, bildiğim engelli öğrencilerde de kendi iç dünyalarında yaşadıkları için sorunlarını, hiç dışı yansıtmıyorlardı. Derse adapte etmeye çalıştığımızda da çok ilgi duymuyorlardı. Dolayısıyla çok iletişime geçemiyorum ben o öğrencilerle. Donanım olmayınca çocuğun ilgisini uyandıramıyorum.” (Ö9)

Tablo 2’ye göre en fazla görüş belirtilen temalardan biride “Sınıf Mevcudu ve Destek Eleman İhtiyacı” olmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öncelikle bizim okulumuzda bulunan sınıflardaki öğrenci sayısı 40 ve üzeri. Bu kendi başına ciddi bir sorun. Bu sorun içerisinde kendi branşım olarak İngilizcenin de diğer derslere yönelik başka güçlüğü var. Biz normal öğrencilerle 40 kişilik bir sınıfta bunu aşmaya çalışırken, bir de karşımızda özel gereksinimli öğrencilerimiz var ise burada tamamen kopuyoruz. O çocuğa nasıl ulaşacağımız konusunda, bir alt yapı, bilgimiz, özel çalışmamız yok.” (Ö3)

“Sınıfların çok kalabalık olması sayının çok fazla olması, kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramama sıkıntısı yaşıyoruz. Kaynaştırma öğrencisinin özel eğitim almış bu anlamda eğitim almış öğretmenlerimizin, uzman kişilerin program dahilinde veya branşları dahilinde verilmesi gereken konuları, tabiki biz bu eğitimi almadığımız için öğrencinin seviyesine inmek sağlıklı iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö5)

**Tablo 3:** Branş Öğretmeni Görüşlerine Göre “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleri ile Yaşanan Sorunlar”

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	n
Yetersiz işbirliği		√		√	√		√				4
İletişim Kurmada yaşanan sorunlar		√				√			√		3
Üst düzey beklenti	√									√	2
Ailelerin bilgi düzeyi								√			1

Tablo 3 incelendiğinde, sorunlar arasında en çok yetersiz işbirliği temasına ilişkin görüşler belirtilmiştir. Buna ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

“Biz ortaokul öğrencilerine girdiğimiz için, gözlemlerime göre ilkokuldaki veliler daha ilgili oluyor. Çünkü hala öğrencinin yani çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu kabullenememe gibi durumu olduğu için akademik başarı olur diye dört elle sarılıyor. Ama ortaokulda artık akademik başarı elde edemeyeceğini öğrenince çocuktan elini eteğini çekiyor. Hatta bazen çocukların fiziksel ihtiyaçlarını bile yerine getiremediği acı durumlarla da karşılaşılıyor.”(Ö2)

Veli ya da öğretmenden kaynaklı iletişim kurmada yaşanan sorunları öğretmenin yoğun ders programı sebebiyle veliye vakit ayıramayı ya da velinin öğrenci ile ilgili görüşmelere katılım göstermemesi gibi görüşler sunulmuştur. Bir diğer sebepte, pandemi koşulları nedeniyle öğrencilerle ilgili tam anlamıyla tanıma çalışmalarının yapılamamasıdır. Bunun sonucunda da velilerle iletişim noktasında geri planda kalındığı görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeki bir diğer tema velilerin üst düzey beklentisi olmuştur. Çocuklarının durumunu kabullenmede sorun yaşayan velilerin, planlama ve öğretim sürecine olumsuz etki ettiği bu da öğrencinin performansının artırılmasına yönelik çalışmalara ket vurduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir.

“Çocuğunun durumunu kabullenememiş velilerle karşılaşılıyor. Çocuk aslında normalde kaynaştırma eğitimine uygun değil. Mesela okuma yazma problemini henüz çözememiş, 6. 7. Sınıfta kaynaştırma olarak okuyor. Şimdi çocuk okuma yazma problemini çözemediği içinde, tamam kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilerle birlikte okumasının nedeni sosyalleşmek, kaynaşması, topluma uyum sağlaması. Ama okuma yazma problemini çözemediği için çok büyük problemler yaşamakta. Dolayısıyla da veliye çocuğunu anlatıp bu çocuğun normalde özel eğitim sınıfında eğitime devam etmesini talep ettiğimiz zaman, veli çocuğunun durumunu kabullenememekte, işte ram raporundan bahsetmekte ve kaynaştırma olarak sınıfta devam etmesini istemekte. Bu durumda da çocuk bireysel olarak kayıp olarak kalıyor.” (Ö1)

**Tablo 4:** Branş Öğretmeni Görüşlerine Göre “Eğitim Öğretim Etkinliklerini Planlama, Değerlendirme ve Mesleki Gelişim Yeterlilikleri”

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	n
Öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yetersizlik	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
İzleme ve değerlendirme sürecinde yetersizlik	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
Özel eğitim alanına yönelik alınan eğitim ve mesleki gelişimde yetersizlik	√	√	√		√	√		√		√	7

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin her 3 temanın hemen hemen hepsinde sorun yaşadığı gözlenmiştir. Bir ve ikinci tema birbiriyle ilişkili olduğu için aynı değerde olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinden daha önce özel eğitimle ilgili sadece Ö4 lisans eğitimi içinde eğitim almış, Ö7 ve Ö9 hizmet içi eğitimler aldığını belirtmiştir. Fakat Ö4, Ö7 ve Ö9 teorik bilgiye sahipken, uygulamaya dönük kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

“Şu an kendi çabamızla bir şey yapmaya çalışıyoruz. Ne kadar sağlıklı olduğumu bile bilmiyoruz. Ben bu çocuğa hangi düzeyde BEP hazırlayacağımı bilmiyorum, anlayamıyorum. Onun neyi bilip bilmediğini bile ortaya çıkaramıyorum.”(Ö3)

“Üniversitede 1dönem staj ve teori olmak üzere eğitim aldık. E tabi burada işin içine girince, o aldığımız eğitimin yetersiz olduğunu görüyoruz. Aslında işi iş başında öğreniyoruz. Bu noktada işte internet kanalıyla veya daha önce hazırlayan arkadaşlarımızdan öğrenerek kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz.”(Ö4)

“Üniversite eğitimimizde özel eğitime yönelik bir şey yok. Bence ta oradan itibaren bununla ilgili eğitim alınması lazım. Her çocuğun durumu farklı. Hepsine aynı BEP planı alınmaz ama aynı planı uyguluyoruz. Bir sınıfta iki tane engelli öğrenci varsa atıyorum ikisinin de durumu farklıdır. İkisine de farklı plan uygulanması gerekir. Biz bunun eğitimini üniversiteden itibaren almamız aslında. Bununla ilgili hizmet içi eğitim anlamında bir çalışmamız da olmadı. Böyle eğitimler olsa iyi olur tabi, önemli bir mevzu çünkü.” (Ö8)

“Özel eğitim ile ilgili eğitimler aldık. Ama hiç uygulamasını yapmadığımız için bunların hepsi teoride kalmış bilgiler şeklinde duruyor. Uygulama yapmadığımız için nasıl program hazırlanır, uygulanır bilmiyorum.” (Ö9)

“Bu konuda üniversitelerde derslerin olması gerekir. Özel eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim kursları olmalı milli eğitimin. Sürekli bizi yeniliklerden, değişikliklerden haberdar edici çalışmalar yapmasını lazım. Ben bu konuda özel bir eğitim almadım. Kendi el yordamımızla, bilgi birikimimle bir şeyler yapmaya çalışıyorum.” (Ö10)

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterli donanım, sınıf mevcudu, uzman desteği ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olamamaları nedeniyle öğrencileri değerlendirmede yaşadıkları sınırlılıklar, bunların sonucunda uygulamalarda öğrenciye verimsiz eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesi ve gerekli alt yapının halen oluşmadığı gerekçesi sonucunda branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi desteklemedikleri görülmüştür. Yapılan bu araştırmadaki öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması ile ilgili bulgu çeşitli araştırmalardaki sonuçlarla paralellik göstermektedir (Özbaba, 2000; Varlıer, 2004). Yaylacı ve Aksoy (2016)'un kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin görüşlerinin sınıf mevcudunun fazla olması, sınıf ortamında özel gereksinimli öğrenciye uygun uyarlamalar yapmada yetersizlik yaşama, materyal eksikliği, öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterli donanıma sahip olmamaları ve bunların sonucunda öğrencilere faydalı olamayacakları düşüncesi yönünde sonuçlara ulaşması bu bulguları desteklemektedir.

Sucuoğlu ve Kargın'a (2006:146) göre BEP'in yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmesi ile birlikte, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ve ailelerinin eğitim ihtiyaçları yasal olarak güvence altına alınmıştır. BEP öğrencinin ailesi, öğretmen ve ilgili uzmanların katılım sağladığı kurul tarafından sene içinde bir kez toplanarak, hazırlanır ve işbirliği içinde uygulanır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin BEP hazırlanmasının yasal bir zorunluluk olduğunu kabul ettiğini fakat uygulama içinde birtakım sorunlar yaşadıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerle ilgili yapılan BEP birim toplantılarının düzenli yapılmadığı, öğretmenler arası yeterli işbirliğinin olmaması, öğrenciye ilişkin uygun değerlendirmeler yapılamaması bu sorunlar arasındadır.

Batu'ya (2000:36) göre özel eğitim destek hizmetlerinin, uzman personel ve öğretmenlerin işbirliği içinde sağlıklı bir biçimde uygulanması, kaynaştırma eğitimi kolaylaştırabileceğini öne sürmektedir. Özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde sağlanabilir. Bunlar, destek odada eğitim, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları için okullarda gerekli alt yapının olmadığı, destek eğitim odasının kullanımı için uygun ortam ve programın sağlanamadığı ve engelli öğrencilerin ayrı sınıf ya da okullarda bulunması gerektiği, eğer normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu sınıflarda öğrenci devam edecekse kendilerine eşlik eden, destek sağlayan bir uzmanla çalışılması gerektiği inancında oldukları görülmüştür.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, karşılaşılan sorunların giderilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının etkili ve verimli bir sürece dönüşebilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Eğitim fakültelerinde okutulan Özel Eğitime yönelik tek bir ders yerine, okutulan tüm dersler içinde özel gereksinimli öğrenciler için öğretim yöntemleri, eğitim ortamları ve uygulamalarda yapılabilecek uyarlamalar tartışılmalıdır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik program hazırlama, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyacına göre fiziksel uyarlamalar yapabilme, ders içinde öğrenciye uygun etkinlik hazırlayabilme, öğrenci ile ilgili değerlendirmeler yapabilme ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Okullarda kaynaştırma eğitimi konusunda branş öğretmenlerine, rehber öğretmenlere ve ailelere yönelik bilimsel toplantı ve çalıştaylar düzenlenmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu, kalabalık sınıf mevcudları sebebiyle özel gereksinimli öğrencilere gereken ilgiyi göstermede yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öneri olarak kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda kalabalık sınıf mevcudlarıyla ilgili uyarlama yapılması ya da kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dengeli bir şekilde dağılımı olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odalarının kullanımı ile ilgili program ve sınıf yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Bununla ilgili olarak kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalı ve okullarda mutlaka ayrı bir destek eğitim odası bulunmalıdır.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlere destek sağlayabilecek özel eğitim uzmanı ve süreci daha iyi yönetme adına diğer öğretmenlerle sürekli işbirliği sağlanmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. A.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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(2), 65-77.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- MEB-Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: CAPİTA International Development.
- Özbaba, N. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Rengin Zembat), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Sadioğlu, Ö.; Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö.; Bilgin, A.; Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Şti.
- Sünbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi, XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler Bildiriler Kitabı, 11-12 Kasım 2002 (s. 1-16), Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Varlıer, G. (2004). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vural), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 30471 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetme\\_ligi\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetme_ligi_07072018.pdf) adresinden 7.7.2018 tarihinde erişildi.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 23-30, Summer 2021

## Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Özgüven ve Benlik Saygılarına İlişkin Görüşleri *Guidance and Psychological Counseling Teacher Candidates' Views On Self-Confidence and Self-Esteem*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.903806>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**26.03.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**27.05.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Karacil  
Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
[mehtapkaracil@bayburt.edu.tr](mailto:mehtapkaracil@bayburt.edu.tr)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-2765-5168>

### Öz

Özgüven ve benlik saygısı psikolojide öne çıkan kavramlardır. Özgüven bireyin yapabileceğlerinin ve kendi yeterliklerinin farkına varması bunu ortaya çıkarması olarak kabul edilirken benlik saygısı ise kişinin kendine yönelik yaptığı öznel değerlendirmeler olarak ifade edilmektedir. Özgüven, benlik ve benlik saygısı kavramlarının tarihsel süreçlerine baktığımızda geçmişten bugüne kadar psikoloji ve eğitim bilimlerinde son yıllarda üzerinde çok daha fazla durulmaya ve daha fazla çalışmalara yer vermeye başlanmıştır. Özgüven ve benlik saygısı kavramlarının her ikisinin de tanımlarına bakacak olursak ikisinde de ortak bir durum olan, kişinin yetenek ve yeterliliklerini ve değerlerini fark etmesi olmaktadır. Kişi bunu ne kadar iyi yapabilirse başarılı olabilecektir. Bu araştırmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmen adaylarının özgüven ve benlik saygısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, olgubilim (fenomenoloji) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında uygun durum örnekleme tekniğı kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında 1. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış anket kullanılmıştır. Yapılandırılmamış anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiş, ikinci bölümde ise katılımcılara açık uçlu soru sorulmuştur. Bu doğrultuda veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen adayları özgüven ve benlik saygısı gelişiminde aile, sosyal çevre, kültür ve okulun etkileri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları bireylerin özgüvenlerinin gelişiminde uygulamalı eğitimin katkısı olduğu ve özgüvenleri gelişen bireylerinde benlik saygılarının daha yüksek olduğunu görüşlerinde belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özgüven, Benlik Saygısı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

### Abstract

*Self-confidence and self-esteem are prominent concepts in psychology. Self-esteem is expressed as subjective evaluations made by the individual towards himself, while self-confidence is accepted as the awareness of the individual's ability to do and his own competencies. When we look at the historical processes of the concepts of self-confidence, self and self-esteem, from the past to the present, psychology and educational sciences have begun to focus more and more studies in recent years. If we look at the definitions of both the concepts of self-confidence and self-esteem, what is common to both is the realization of one's abilities, competences and values. The better a person can do this, the more successful he will be.*

*In this study, it was aimed to examine the opinions of Guidance and Psychological Counseling teacher candidates on self-confidence and self-esteem. The phenomenology research method was used. Within the scope of this method, the study group of the research was formed by using the appropriate case sampling technique. Accordingly, the study was conducted with 100 students studying in the first year of the Department of Guidance and Psychological Counseling. An unstructured questionnaire was used as a data collection tool in the study. Unstructured questionnaire consists of two parts. Participants' demographic information was included in the first part, and an open-ended question was asked to the participants in the second part. In this direction, data were collected. Collected data were subjected to descriptive analysis. Considering the findings obtained as a result of analyzing the data, teacher candidates stated that family, social environment, culture and school have effects on the development of self-confidence and self-esteem. In addition, teacher candidates stated in their views that practical training contributed to the development of individuals' self-confidence and that individuals whose self-confidence developed had higher self-esteem.*

**Keywords:** Self-confidence, Self-esteem, Guidance and Psychological Counseling

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Karacil, M. (2021). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Özgüven ve Benlik Saygılarına İlişkin Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 23-30.



## GİRİŞ

Özgüven kavramıyla ilgili alanyazında farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir (Kaya & Taştan, 2020). Warre'ye (2003) göre Öz Güven, "bir olgu ya da başka biri tarafından sunulan fikrin gerçekliğine inanmak; kişinin kendi inanç ve tutumlarına inanması" olarak tanımlanmaktadır. Akagündüz (2006) ise özgüveni, "kişinin kendisine yönelik olumlu düşünceler geliştirmesi sonucu çevresindekilerle ya da kendisiyle uyumlu olması" halini tanımlamaktadır.

Rogers'ın kişilik kuramında oldukça önemli bir kavram olarak yer alan benlik; kişinin kendisi hakkında sahip olduğu algıları, düşünceleri ve değerleri içermektedir (Coşkun & Özabacı, 2013: 426) ve Rogers, bir kişinin benlik bilinci ona kendisi hakkındaki düşünce ve algısını içermektedir; özetle kişinin kendisini görmesinin nasıl olduğunu özetlemektedir (Kaya & Taştan, 2020). Birey bunları yaptıktan sonra ulaşabildiği kendisini beğenme ve kendisinin yaptığı her şeyden memnuniyet duyma durumuna ise benlik saygısı olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2000). Benlik saygısı öznellik içeren bir kavramdır, kişiliğin gelişim süreci içerisinde çok önemli bir yeri olan ve bireyi bir bütün haline getiren algısı, duygusu ve düşüncelerin hepsini kapsamaktadır (Efiltili & Çıkkılı, 2017). İnsanlar benlik saygısı ile birlikte başkalarının duygusu, düşüncesi ve davranışlarının tahmin edilebilirliğinde belirleyici olabilmekte ve aynı zamanda kişilerin farklı deneyimler sonucu edinmiş oldukları öz durumlarına ilişkin pozitif veya negatif hislerin tanımlanması olarak ifade edilmektedir (Yöyen, 2017). Karataş ve Cakar'a (2011) göre; "benlik değerinin, kendine güvenmenin veya kendini kabulün kişisel ve bütünsel duygularını" ifade etmektedir. Benlik saygısı, bir kişinin öz-değer duygusunu veya insanların kendilerine ne kadar değer verdiklerini, takdir ettiklerini veya sevdiklerini ifade etmektedir (Lane, Lane ve Kyprianou, 2004).

Kişinin kendine güvenmesi ve kendini değerli hissetmesi benlik saygısı kavramıyla ilişki içerisinde. Kendine güven ile olan ilişkisi kendisinin bir şeyi yapabilirliği ve bunun sonucunda kendini kıymetli hissetmesi durumudur. Kendini değerli hissetmesi ile olan ilişkisi ise bireyin şahsi değerleriyle olan durumudur (Sarkın, 2012). Benlik saygısının düşük olması insanların kendilerine olan inançlarını, kendilerine olan güvenlerini zedelemekte, sahip olduğu yetenek ve yeterliliklerini önemsiz kılmakta, başarılı olsalar dahi bunu kabul etmemeye küçümseme, çok kolay bir şekilde umutsuzluk içerisine düşebilmekte ve özüne saygı göstermemesi gibi problemler ortaya çıkarabilmektedir (Soyer, 2019). Buna karşın benlik saygısı yüksek olan kişilerde ise daha cesur ve daha çok çabalayan, toplumsal durumlarda konuşmaya daha özgüvenli, sosyal çevresi içerisinde daha hızlı kabul edilebilen, başkalarının yönlendirmesine kapalı, kendisini bireysel olarak diğerlerine göre daha iyi görme özelliklerine sahip olmaktadırlar (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014).

Öz güveni sağlam, seçimlerini bilerek yapan, yaptığı her şeyin sorumluluğunu bilen kişiler de mesleki sahip oldukları kimliğin daha da ilerisinde neyi nasıl yapacaklarını, nerede bulunmaları gerektiğini ve hayatlarından beklentilerinin neler olduğunun farkında olabilmektedirler. Bireylerin üniversite yılları benlik gelişimleri açısından önemli bir dönemi oluşturmakta ve bu dönemlerde benliğinin gelişimini tamamlamış ve yüksek benlik saygısına sahip olanların hayatlarından beklentileri daha gerçekçi olabilmektedir. Kendilerinin farkında oldukları için daha ulaşılabilir hedefler koyarlar. Böylece nerede eksik olduklarının farkına varabilirler. Bunun için sürekli bir çaba gösterirler. Vermiş oldukları her kararın, sahip oldukları her düşüncenin doğruluğunda emin olurlar ve kendilerinden emin davranırlar. Böylece hayatlarından almış oldukları doyum onları daha mutlu ve memnun hissettirir (Adana vd., 2012).

Öz güven ve benlik saygısıyla ilgili üniversite öğrencilerinde yapılan araştırmalarda araştırmacılar, eğitim düzeyi ve yaşla beraber bireylerin benlik saygısında artış olduğunu (Baybek ve Yavuz, 2005; Saygılı ve ark, 2015; Öner ve ark, 2010) benlik saygısı ve sosyal zeka arasında anlamlı ilişki olduğunu (Doğan ve ark, 2009), demokratik anne baba tutumlarının, ailenin sağlıklı iletişiminin çocuğun özgüvenini artırdığını (Sağat, 2016; Uslu 2018), aile içindeki şiddetin çocuğun öfke kontrolsüzlüğünü artırdığını ve özgüvenini düşürdüğünü (Dursun, 2018), üniversitede devam eden öğrencilerin liderlik pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu (Erpalabıyık, 2018) üniversite öğrencilerinin benlik saygısı yükseldikçe iletişim becerileri ve özgüvenlerinin de yükseldiğini (Kong, Zhao ve You, 2013) belirtmişlerdir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının özgüven ve benlik saygısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Rehberlik ve Psikolojik Danışman öğretmen adaylarının özgüven gelişimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Rehberlik ve Psikolojik Danışman öğretmen adaylarının benlik saygısı gelişimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

### 1.2 Araştırmanın Önemi

Bütün insanlar yaşamlarında doyum almalıdır. Bu doyuma ulaşmalarında onlara yardımcı olunması gerekmektedir. Kişinin yaşamından tatmin olması ve kendini geliştirebilmesi için, uygun, etkili ve doğru kararların verilmesi becerilerini kazanmasına yardımcı olunması gerekmektedir (Ersever, 1996). Kişinin bir fenomen, bir durum karşısında, uygun, etkili ve doğru karar verme becerisi onun sahip olduğu benlik saygısı ve özgüveni ile yakından ilişkili olabilmektedir. Bu nedenden dolayı kişi karar verme davranışını sergilerken, sahip olduğu benlik saygısı ve özgüveni önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenin sahip olduğu kişilik yapısı ve etkileşim becerisi, eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Kişiliğinin gelişimi henüz tamamlanmamış, kendisine ait bir benlik kavramının net olmaması bundan dolayı da özgüveninde problemler olan bireyler öğretmenliğin mesleki yeterliliği ve öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda eksikliğin olduğunu göstermektedir (Arıca & Onur, 1997). Öğretmenler arasında etkili iletişim becerileri göstermek zorunda olan, kişiler arası ilişkileri yoğun bir şekilde yaşayan ve sürekli olarak karşı taraf ile iletişim halinde olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenlerinin sahip oldukları benlik saygısı ve özgüvenlerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olması beklenmektedir. Bu nedenle son yıllarda gerek ülkemizde gerekse yurtdışında öğretmen niteliği konusu büyük önem kazanmaya başlamıştır.

Özgüven, benlik ve benlik saygısı kavramlarının tarihsel süreçlerine baktığımızda geçmişten bugüne kadar psikoloji ve eğitim bilimlerinde son yıllarda üzerinde çok daha fazla durulmaya ve daha fazla çalışmalara yer vermeye başlanmıştır. Özgüven ve benlik saygısı kavramlarının her ikisinin de tanımlarına bakacak olursak ikisinde de ortak bir durum olan, kişinin yetenek ve yeterliliklerini ve değerlerini fark etmesi olmaktadır. Kişi bunu ne kadar iyi yapabilirse başarılı olabilecektir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde özgüven ve benlik saygısının gelişmiş olduğu bireylerin yaşamlarında diğer bireylere kıyasla daha başarılı ve mutlu olduklarını ifade etmişleridir (Soner, 2000). Bu kişilerin yaşamlarında her zaman daha başarılı ve verimli olduklarını görebilmekteyiz.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırma deseni bireylerin üzerinde çalışılan olguya yönelik düşüncelerini incelemektedir. (Ekiz, 2009) Olgubilim çalışmalarında bireysel yaşantıların tecrübelerin betimlenmesi hedeflenmektedir. (Creswell, 2016). Ayrıca olgubilim araştırmalarında bireyin bir olay hakkında düşüncelerini bakış açılarını ortaya çıkarmak amaçlanır. Bu çalışmada da rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının özgüven ve benlik saygısına ilişkin görüşlerine yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışıldığı için olgubilim araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu bağlamda, olgubilim (fenomenoloji) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında uygun durum örnekleme tekniği kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmayı rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında 1. sınıfta öğrenim gören 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları uygun durum örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarının 48 i kız 52 i erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 20 arasında değişmektedir.

Tablo 1  
Toplam

Cinsiyet	52 Erkek	48 Kız	100 Öğretmen adayı
Yaş	18-20	18-20	100 Öğretmen adayı
Sınıf	RPD 1	RPD 1	100 Öğretmen adayı

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri toplama araçlarından çoğunlukla mülakat tekniği kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış anket kullanılmıştır. Yapılandırılmamış anket iki bölümde oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiş, ikinci bölümde ise katılımcılara açık uçlu iki soru sorulmuştur. Yapılandırılmamış anket sorularının hazırlanmasında uzman incelenmesinden ve pilot uygulamadan yararlanılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan taslak anket soruları uzman incelemesine sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular düzenlenmiştir ve bir grup rehberlik ve psikolojik danışmanlık oğretmen adayıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından ankete son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda veriler toplanmıştır.

Bu araştırmada nitel analizlerde uygulanan temel analiz biçimlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Bu bağlamda betimsel analiz sürecinde yapılandırılmamış ankette kullanılan sorular, araştırmanın temalarını oluşturmuş olup kodlamalar yapılmıştır.

## 3.BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde yapılandırılmamış ankettten elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

### 3.1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık oğretmen adaylarının zėüven gelişimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık oğretmen adaylarının zėüven gelişimlerine yönelik görüşleri	Frekans
Özėüvenin orta düzeydedir	52
Özėüvenim genel olarak yüksektir	30
Özėüvenim düşüktür	18
<i>Gerekçe</i>	
<i>Toplum içinde çekingen ancak genel olarak zėüvenli</i>	15
<i>Kendini geliştiren ve genel olarak zėüvenli</i>	10
<i>Değişken ruh haline sahip ama zėüvenli</i>	8
<i>Aile destekli olarak zėüveni olan</i>	8
<i>Sosyal evre destekli zėüveni olan</i>	6
<i>Uygulamalı ders destekli zėüveni olan</i>	5
<i>İçsel olarak zėüveni yüksek olan</i>	14
<i>İçsel ve dışşal olarak zėüveni yüksek olan</i>	9
<i>Dışşal olarak zėüveni yüksek olan</i>	7
<i>Aile kaynaklı zėüveni yetersiz olan</i>	7
<i>Eğitim kaynaklı zėüveni yetersiz olan</i>	5

---

<i>Sosyal çevre kaynaklı özgüveni yetersiz olan</i>	4
<i>Kişisel olarak özgüveni yetersiz olan</i>	2

---

Tablo 1'e bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının özgüven gelişimine ilişkin görüşleri kategorilendirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarındaki özgüvenin yüksek orta ve düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının aile, çevre, eğitim, kişisel ve başka kaynaklar nedeniyle özgüven derecelerinin farklılaştığı görülmektedir.

### 3.2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının benlik saygısı gelişimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

---

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının benlik saygılarına yönelik görüşleri	Frekans
Benlik saygısı orta düzeydedir	57
Benlik saygısı olarak yüksektir	33
Benlik saygısı düşüktür	10
<i>Gerekçe</i>	
<i>Özgüvenli olan</i>	12
<i>Günlük yaşamda başarılı olan</i>	10
<i>Gururlu olan</i>	9
<i>Cesaretli olan</i>	8
<i>Akademik olarak başarılı olan</i>	8
<i>Sosyal ilişki alanında başarılı olan</i>	7
<i>Kendine değer veren</i>	
<i>Bazı alanlarda kendini başarılı hisseden</i>	7
<i>Utanma duygusu olan</i>	7
<i>Kendiyle barışık olan</i>	6
<i>Kendiyle barışık olmayan</i>	4
<i>Kendiyle alay edebilen</i>	3
<i>Kendini seven</i>	4
<i>Sorunlarını çözebilen</i>	4
<i>Sorunlarını çözemeyen</i>	4
<i>Fiziksel ve psikolojik şikayetleri olan</i>	2
<i>Madde bağımlılığı olan</i>	2
	3

---

Tablo 2'ye bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının benlik saygısına gelişimine ilişkin görüşleri kategorilendirilmiştir.. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının benlik düzeyi yüksek orta ve düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının özgüven, başarı, gurur, değer verme, sorunları çözme ve başka nedenlerle benlik saygısı derecelerinin farklılaştığı görülmektedir.

Bu bulgulardan ek olarak öğretmen adayları benlik saygıları ile özgüvenleri arasında doğrudan ilişki olduğunu belirtmiştir buna ilişki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

### **Öğretmen Adaylarına göre;**

#### **Özgüven ve Benlik Saygısı arasında doğrudan ilişki vardır**

Bu konuda

Ö12:Özgüven ile benlik saygısı arasında doğrudan ilişki olduğunu düşünüyorum. Özgüveni gelişmiş kişilerin kendisine saygısı daha fazladır. Kendindeki eksiklikleri ve fazlalıkları görebilir dedi.

Ö27: Ergenlik dönemimde özgüvenim çok düşüktü vücudumdaki değişimlere alışamamıştım. İnsanların en ufak söylemleri beni olumsuz etkiliyordu kendime olan saygımı kaybediyordum kendimi beğenmiyordum oysa kendimle barışık olsaydım özgüvenim gelişirdi ve şuanda benlik karmaşası yaşamazdım, dedi.

#### **Bireyin Özgüven ve Benlik Saygısı gelişiminde eğitimin uygulamalı olmasının etkisi fazladır.**

Ö3: Lisede uygulamalı derslerde öğretmenimiz tamamen bizi aktif edip kendisi rehber konumda oluyordu ilk başlarda topluluk karşısına çıkmakta zorlanıyordum yüzüm kızarıyordu zamanla bu utangaçlığımı azalttım ve öğretmen kim etkinliğe katılır dediğinde parmağım hep havadaydı ve uygulamalı derslerdeki etkin katılımım sosyal hayatta da başarıyı artırdı. Özgüvenim arttıkça kendimi daha iyi tanıyordum kendimdeki olumlu ve olumsuz özelliklerimi biliyordum. Benlik saygımda bununla birlikte arttı. Bu yüzden uygulamalı dersler bana ve benim gibi olan arkadaşlarıma çok şey kattı. dedi.

Ö88: Uygulamalı derslerde aktif olmam teorik derslerde de başarılı olmama katkı sağladı bu da akademik anlamdaki başarıyı, kendime olan güvenimi ve saygımı artırdı, dedi.

Ö55: Uygulamalı dersler teorik derslere göre kişinin hem akademik anlamda hem de sosyal anlamda daha başarılı olmasına katkı sağlıyor. Benimde başarılı oldukça özgüvenim arttı özgüvenim arttıkça da kendimi daha iyi tanıdım kendime olan saygım arttı o derslerde adeta benliğimi buluyordum kendimi tanıyordum. Umarım üniversitedeki akademik eğitimimizde uygulama ağırlıklı olur, dedi.

#### **Özgüven ve Benlik Saygısı gelişiminde aile, sosyal çevre, kültür ve okulun etkisi vardır.**

Ö17:Kişinin benliği ve özgüveni; aile, sosyal çevresi, içinde bulunduğu kültürel özellikler, yaşantısı ve kalıtsal özelliklerden dolayı farklılık gösterir. Bu kavramlar benliğin üzerinde etkili olduğu için aileler ve sosyal çevre bireyin benlik oluşumunu olumlu yönlendirmek için kötü örnek teşkil edecek davranışlardan kaçınarak bireyin benliğine zarar verecek davranışlardan uzak durmalıdır. Birey belli bir yaştan sonra kendini ve benlik özelliklerini tanıyarak kendi benliğini oluşturmaya başlar. Bu oluşum süreci bireyin yaşamının sonuna kadar devam eder. Benim yaşadığım çevre aile ortamım beni birey olarak kabullenip kişiliğime karakterime değer verdiği için kendimi ifade edebiliyordum kendimi ifade ettikçe özgüvenim gelişti. Ama tam tersi ailenin söz hakkı vermediği arkadaşlarımda kendini ifade etmekte zorluk yaşıyordu.

#### **Özgüven ve Benlik Saygısı gelişiminde yaşın da etkisi vardır.**

Ö7: Özgüven ve benlik saygısında yaşın da etkisi olduğunu düşünüyorum. Yaşımız ilerledikçe daha çok yaşantı geçiriyoruz bu da kendimize olan güvenimizin saygımızın artmasına sebep oluyor.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı 1. sınıfta öğrenim gören 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının özgüven ve benlik saygısı ile ilgili görüşleri incelenmiş ve buna ilişkin önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen bulgulara yönelik bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen adayları özgüven ve benlik saygısı gelişiminde aile, sosyal çevre, kültür ve okulun etkileri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları bireylerin özgüvenlerinin gelişiminde uygulamalı eğitimin katkısı olduğu ve özgüvenleri gelişen bireylerinde benlik saygılarının

daha yüksek olduğunu görüşlerinde belirtmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında;

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, özgüven ve benlik saygısının, okul, yaş, cinsiyet, akademik başarı, anne baba tutumları, sosyal çevre, eğitim bireyin özgüven ve benlik algısı gelişimi üzerin etkili olduğu, özgüven ve benlik saygısı arasında doğrudan ilişki olduğunu göstermektedir (Günalp, 2007; Nelson, 1984) Bu bağlamda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar, bu çalışmayı destekler niteliktedir:

Çalışmada sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir.

1. Özgüven ve benlik saygısı gelişiminde aile, sosyal çevre, kültür ve okulun etkileri olduğundan konsültasyon hizmetleri verilmelidir.
2. Eğitimler teoriden çok uygulama ağırlıklı olmalıdır.
3. Özgüven ile benlik saygısı arasında doğrudan ilişki olduğundan derslerdeki etkinlikler özgüveni geliştirici olmalıdır.
4. Eğitimin her kademesinde özgüven ve benlik saygısı gelişimi konularında alanında uzman kişiler tarafından seminerler düzenlenmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Adana, F.; Arslantaş, H.; Şahbaz, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarını Algılama Biçimleri ve İlişkili Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 73-95.
- Coşkun, H. ve Özabacı, N. Ş. (2013). Kişilik. (Ed. Coşkun, H. ve Özabacı, N. Ş.) *Psikolojiye Giriş İçinde* (s. 403-441). İstanbul: Elma Basım.
- Dursun, E. (2018). Çocukluk Çağında Aile İçerisinde Şiddete Maruz Kalmış Bireylerde Özgüven ve Öfke Kontrol Durumlarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışma: Prof. Dr. Mustafa Bilici), İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efiliti, E. ve Çıkılı, Y. (2017). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99-114.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erpalabıyık, B. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Liderlik Özellikleri İle Benlik Saygısı ve Özgüven Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Dr. Öğr. Üyesi Veysel Okçu), Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir Kabadayı), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Kitap.
- Karataş, Z. ve Cakar, F. S. (2011). Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84-91.
- Kaya, N. ve Taştan, N (2020). Özgüven Üzerine Bir Çalışma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 297-312.
- Kong, F.; Zhao, J. ve You, X. (2013). Self-Esteem as Mediator and Moderator of the Relationship Between Social Support and Subjective Wellbeing Among Chinese University Students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151-161.
- Lane, J.; Lane, A. M. ve Kyprianou, A. (2004). Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256.
- Nelson, G. (1984). The Relationship Between Dimensions of Classroom and Family Environments and The Self-Concept, Satisfaction and Achievement of Grade 7 And 8 Students. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 276-287.
-

- 
- Öner Altıok, H.; Ek, N. ve Koruklu, N. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeyi İle İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Sağat, H. (2016). Bireylerin Anne Baba Tutumlarının Özgüven ve Sosyal Fobiye Olan İlişkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bayhan Üge) İstanbul: İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygılı, G.; Kesecioğlu, T. İ. ve Kıtıktaş, H. (2015). Eğitim Düzeyinin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 210-217.
- Soner, O. (2000). Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 249-260.
- Soyer, M. (2019). Cinsiyet ve Romantik İlişki Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Üçgen Aşk Düzeyleri: Temel Kişilik Özellikleri ve Benlik Saygısının Rolü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Cem Ali Gizir), Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimsek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uslu, U. (2018). Ergenlik Dönemini Aile Yanında Geçiren ve Ailesinden Ayrı Geçiren Gençlerin Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Musa Şahin), Yalova: Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Warre, H. C. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, (Çeviren: Göbekcin, T.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz Sarkın, S. (2012). Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddetin İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İletişim Becerileri ve Özgüven Düzeylerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (Danışman: Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yöyen, E. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2185-2198.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 37-57.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 31-49, Summer 2021

## 8. Sınıf Öğrencilerinin DNR Tabanlı Öğretime Yönelik Görüşleri: Problem Çözme ve Problem Kurma Bağlamında\*

*The Views of 8<sup>th</sup> Grade Students on DNR-Based Teaching: In the Context of  
Problem Solving and Problem Posing*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.887259>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**26.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**16.04.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Dr. Gülşah Gerez Cantimer

Milli Eğitim Bakanlığı / Serdivan  
İmam Hatip Orta Okulu, Sakarya

[gulsahgerez@gmail.com](mailto:gulsahgerez@gmail.com)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0003-1643-6055>

Prof. Dr. Sare şengül

Marmara Üniversitesi, Atatürk  
Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi

Anabilim Dalı,

[zsengul@marmara.edu.tr](mailto:zsengul@marmara.edu.tr)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0002-1069-9084>

\* Bu çalışma; Marmara Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen EGT-A-101018-0521 nolu "İşbirlikli Gruplarda DNR Tabanlı Öğretimle 7. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Kavramlarla İlgili Düşünme ve Anlama Yollarının Geliştirilmesi ve İncelenmesi" başlıklı proje çalışmasının bir bölümünden üretilmiş olup 19-22/06/2019 tarihinde ERPA International Congresses on Education'da sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, DNR tabanlı öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin geometrik kavramlara yönelik problem çözme ve problem kurma süreçleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda iyi yapılandırılmış problem çözme süreçleri ile zenginleştirilmiş bir proje çalışması ile bir öğretim ortamı tasarlanarak uygulanmıştır. Özel durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen çalışma grubunu bir devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 9 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama süreci, öğrencilerle okul ortamında haftada üç gün olmak üzere toplam 8 hafta boyunca devam etmiştir. Bu süreç kapsamında DNR tabanlı öğretimin yapısına uygun olarak tasarlanan etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama süreci ile ilgili olarak öğrenci görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş 5 açık uçlu sorudan oluşan DNR Tabanlı Öğretim Uygulamasına Yönelik Görüş Formu (DNR-GF) ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü ve video kayıtları alınarak öğrenci görüşlerini desteklemek amaçlı kullanılmıştır. Elde edilen veri öğrencilerin; "DNR tabanlı öğretimle yapılan problem çözme çalışmaları", "problem kurma çalışmaları", "DNR çalışmalarının katkısı", "DNR çalışmalarının zorlukları" ve "DNR çalışmalarının genel değerlendirmesi" ile ilgili görüşlerine yönelik temalar oluşturularak içerik analizine göre incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre; DNR tabanlı öğretimle problem çözme ve kurma çalışmalarında en fazla duyuşsal alana katkı sağlandığı, DNR tabanlı öğretimle farklı bakış açısı kazanıldığı, kişisel gelişime katkı sağlandığı, çalışmanın düşündürücü ve verimli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler DNR tabanlı öğretimde arkadaşlarını ikna etmede ve problem kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** DNR Tabanlı Öğretim, Geometrik Kavramlar, Problem Çözme, Problem Kurma, Öğrenci Görüşleri

### Abstract

The purpose of this study is to examine the views of 8<sup>th</sup> grade students of DNR-based teaching on problem solving and problem posing processes of geometric concepts. For this purpose, a teaching environment was designed and implemented with a project study enriched with well-structured problem solving processes. The study was designed as a special case study in which the study group was chosen according to the purposeful sampling method consisting of 9 students studying at 8<sup>th</sup> grade of a public school. The implementation process continued with the students in the school environment, three days a week for a total of 8 weeks. In this process, activities designed in accordance with the structure of DNR-based teaching were implemented. Regarding the implementation process, the views of students were collected using the DNR-Based Instructional Application Form (DNR-GF), which consisted of 5 open-ended questions developed by the researchers. Also, the diary of researcher and the video recordings were taken and used to support the views of students. The obtained data were examined according to the content analysis. The related themes were "problem solving studies with DNR-based teaching", "problem posing studies", "contribution of DNR studies", "difficulties of DNR studies" and "general evaluation of DNR studies". According to the findings; it was determined that DNR-based teaching contributed the most to affective areas in problem solving and establishing studies, gained a different perspective with DNR-based teaching, contributed to personal development, and the study was thought-provoking and efficient. In addition, students stated that they had difficulty persuading their friends and posing problems in DNR-based teaching. In this context, suggestions were made.

**Keywords:** DNR-Based Teaching, Geometric Concepts, Problem Solving, Problem Posing, The Views of Students

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Gerez Cantimer, G. ve şengül, S. (2021). Sosyal 8. Sınıf Öğrencilerinin DNR Tabanlı Öğretime Yönelik Görüşleri: Problem Çözme ve Problem Kurma Bağlamında. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 31-49.

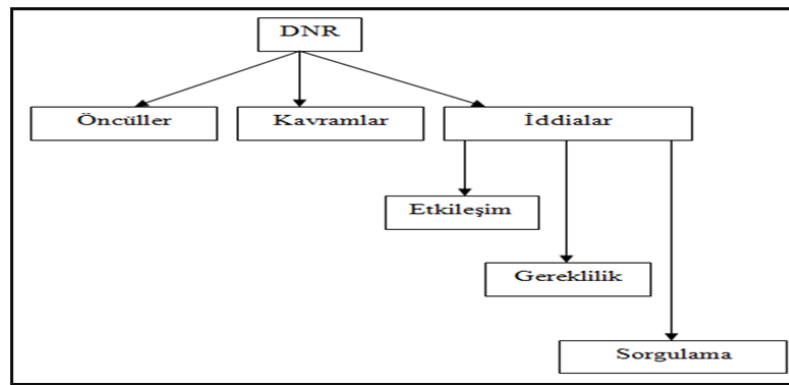


## 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgiye ulaşma kaynaklarının olabildiğince arttığı ve istenen bilgiye anında ulaşılabilirdiği bir ortamda, bilgiye ulaşmadan ziyade edilen kaynakların eleştirel gözle mantık süzgecinden geçirilerek kullanılma gerekliliği ortadadır. Artık öğrenme sorumluluğu öğrencilerin elinde ve öğrenen nesiller, öğrenen okullar şekillenmektedir. Fullan'a (2007) göre eğitimde oluşturulacak yeniliğin ve değişimin ancak uygulama boyutuyla gerçekleşmesi durumunda söz konusu olacağı aşikârdır. Çağın gerekliliğine uyan bireylerin yetiştirilmesi ise; kendine güvenen, akademik ve sosyal alanda donanımlı bireylerin eğitim hedeflerinin güncellenerek gerekliliğin yerine getirilmesiyle mümkün olacaktır.

Eğitimin her alanında olduğu gibi matematik eğitiminde de öğretilmesi gereken bilginin öğrenilmiş bilgiye dönüşebilmesi; öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşayabilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çeşitli teorilerin öğrenme ve öğretme hakkındaki fikirleri dikkate alınarak bir öğrenme ortamının tasarlanması, hem öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesine yardımcı olacak hem de öğretmene bu süreci nasıl destekleyeceği konusunda fikir verecektir (Kennedy, Tipps ve Johnson, 2008). Özellikle sınıf içi etkinlikler yeniden gözden geçirilerek öğrencinin edindiği bilgiyi anlamlandırarak kavramsal anlamayı geliştirmesinde yardımcı olunmalı ve nicelikten ziyade niteliğe, içselleştirmeye ve anlamaya önem verilmelidir (Mintzes, Wandersee ve Novak, 2001). Bu bağlamda matematik alanında da arayışlar sürmekte ve niteliğin artırılması için uzun soluklu arayışlar devam etmektedir. İşte tam bu noktada süregelen arayışların bir sonucu olarak "Okullarda öğretilmesi gereken matematik nedir?" ve "Matematiği nasıl öğretmeliyiz?" sorularını anlamlandırmaya yönelik Harel (1998) tarafından DNR tabanlı öğretim yönergesi oluşturulmuştur. Mevcut çalışmanın kavramsal çerçevesini de oluşturan bu yönerge Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuramı" ve Vygotsky'nin "Sosyokültürel Öğrenme Kuramı"nın birbirine bağlayan prensipleri temel almakta ve bu doğrultudaki fikirleri harmanlamaktadır.

DNR; etkileşim (duality), gereklilik (necessity), sorgulama/muhakeme (repeated reasoning) kelimelerinin yabancı dildeki karşılıklarının baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır ve DNR tabanlı öğretimin mantığı öncüller, temel kavramlar ve öğretimsel prensiplerden oluşarak şekillenmektedir. Öncüller; kavram ve iddiaların altındaki felsefeyi ortaya koymakta, bilginin yapılandırılmasında tahmin işlevi olarak görev almaktadır. Temel kavramlar ise bu öncüllerden doğarak tanımlanmakta; zihinsel eylemler, düşünme yolları ve anlama yollarından oluşmaktadır. İddialar ise, DNR öncüllerinden ortaya çıkarak kavramlar bağlamında oluşmaktadır (Harel, 2008b). DNR'nin öğretim prensipleri incelendiğinde de "Etkileşim, gereklilik ve sorgulama ilkeleri" olduğu görülmektedir (Harel, 2007). Bu kapsamda Harel'in (2007) öğretim prensipleri, alan yazın eşliğinde araştırmacılar tarafından modellenerek Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. DNR Tabanlı Öğretim Modeli

Harel (2007), oluşturduğu kuramsal çerçevede matematiksel bilgilere karşılık gelen ve mantığını etkileyen anlama ve düşünme yollarını belirtmiştir. *Anlama yolları*, anlama, yorumlama, çözümlenme gibi bireyin zihinsel eylemlerinin bir ürünüken; *düşünme yolları* ise problem çözme yaklaşımları, inançlar ve kanıt şemaları olarak söz konusu zihinsel eylemlerin bir özelliğini oluşturmaktadır (Harel, 2007; 2008a,b). Matematik zaten soyut bir alan olduğu gibi düşünme yolları da doğrudan gözlenememekle

birlikte birçok anlama şeklinin incelenmesine dayanarak birden fazla şekilde oluşabilmektedir (Duffy, 2006).

DNR'nin mantığının daha iyi kavranabilmesi için öğretimsel prensipleri yol gösterici olabilmektedir. Buna göre; *etkileşim ilkesi*; anlama ve düşünme yolları arasındaki ilişkiyi açıklamakta ve bu ilişki, öğrencinin zihinsel eylemlerinin ürünü ile özelliği arasındaki karşılıklı etkileşim ve gelişme olarak tanımlanmaktadır (Harel, 2008b). Öğrencinin düşünme yollarında gelişimin sağlanması için anlama yollarında da bu doğrultuda farklılaşma oluşmalıdır (Harel, 2007). *Gereklilik ilkesi*; öğrencinin yeni bilgilerle eski bilgileri birleştirme noktasında oluşan karışıklığı gidermede istekli hale gelerek zihinsel ihtiyaç duyması ve öğretilen konulara bu kapsamda yaklaşımda bulunmasıdır (Harel, 2008a). *Sorgulama ilkesi* ise ilk iki ilkenin bütünsel olarak ele alındığı, bilginin özümsemekle anlamlandırıldığı ve organize edildiği evredir (Harel, 2007).

Öğrencilerin bir soru veya problem hakkındaki düşünme yoluyla, bunu eyleme geçirme şekilleri arasında anlaşılır bir ilişki bulunmaktadır (Carlsson, 2002). Bu durum öğrencinin mevcut problemi eyleme dönüştürdüğü takdirde onun nasıl düşündüğünü ortaya çıkarmaktadır. Bu da anlama şekli ile düşünme yollarının arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Öğrencilerin anlama yolları bireysel farklılıklara göre çeşitlenirken, düşünme yolları ise "*problem çözme yaklaşımları, inançlar ve ispat şemaları*" olarak sınıflandırılmıştır (Harel, 2006). Bu nedenle öğrencilerinin anlama ve düşünme yollarını ortaya çıkarmayı düşünen bir öğretmenin yapması gereken, onları iyi yapılandırılmış problem durumları ile karşılaştırmasıdır. Çünkü problem çözme zihinsel bir eylem olup öğrencilerin problemleri çözme şekilleri onların anlama ve düşünme yollarının en iyi göstergesi olacaktır.

Diğer yandan, DNR tabanlı öğretim ile öğrencilerin hedeflenen düşünme ve anlama yollarının gelişimi ve öğrencilerin bu araçları içselleştirmeleri için sorgulama becerilerinin, problemlere birden fazla alternatif yolla çözüm önerileri üretmelerinin ve çözümlerini ispatlamalarının, özünde çözüme ulaşma yollarını doğrulamalarının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Harel, 2001). Harel'e (2001) göre alternatif düşünme yolları küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılarak bir kavramın birden fazla yorumunun olabileceği öğrenciler tarafından anlamlandırılmalı ve söz konusu alternatif düşünme yollarıyla donatılan öğrencilerin bu durumu bir avantaja çevirecek öğrenim hayatlarında kullanmaları sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde çok yönlü anlama yolları ile öğrenciler bağlamsal problemlerin anlamını çeşitlendirmede başarılı olabilecektir.

DNR tabanlı öğretim ile geleneksel öğretim yaklaşımları karşılaştırıldığında, yapılandırıcılığın temel alınmasından dolayı öğrencinin ön planda olduğu, daha fazla açıklamada bulunarak anlamlı ve etkili öğrenmenin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. DNR'de öğrenci grupları oluşturularak bireysel olduğu kadar işbirlikli çalışmalara da fırsat tanınmakta ve gruplar arası etkileşim ön planda tutulmaktadır. Özellikle öğretmenin anlatımının yoğun olduğu, geleneksel öğretim yaklaşımlarında, problem çözümlerinin direk öğretilerek işlem adımlarının aynen tekrar edilmeye yönlendirilmesi, öğrencilerin farklı düşünme yollarını geliştirmelerine engel olmaktadır (Maskiewicz, 2006). Ancak DNR tabanlı öğretim ile öğrencilerin problem çözümlerine yoğunlaşmaktansa süreç boyunca öğrenmeleri sağlanmakta ve kendi çözümlerini açıklayabilecekleri, savunabilecekleri donanımda olabilmeleri sağlanmaktadır (Ursavaş ve Odabaşı Çimer, 2015). Temelinde; DNR öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pratikte uygulamalarına fırsat veren ve etkili öğretim ürünlerine transferini sağlayan bir yapı (Maskiewicz, 2006) olduğu için olabildiğince farklı uygulama örnekleri deneyimlenmelidir.

Öğrencilerin kazandıkları deneyimler; bilişsel yapının oluşumunda, yeniden düzenlenmesinde, matematiksel bilginin organize edilmesinde oldukça yardımcıdır (Cooper, 1991). Bu noktada DNR tabanlı öğretimle deneyimlerin tekrarlanmasıyla, öğrencilerin bilgilerini yeniden şekillendirip içselleştirmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Fakat bu deneyimler sadece pratik uygulama olarak nitelendirilmemeli; aksine öğrencilerin anlama ve düşünme yollarını geliştirebilecekleri, akranlarıyla etkileşim içerisinde kendi zihinsel ihtiyaçlarını giderebilecekleri çeşitli problem durumlarıyla donatılmalıdır. Bu şekilde bir uygulama yapıldığı takdirde öğrencilerin edindikleri kuralı pratikleştirme yerine mevcut bilgilerinin düzenleyerek farklı anlama ve düşünme yolları geliştirmede yol gösterici olunabilir (Oflaz, 2016).

İlgili alan yazında yapılan çalışmalar ele alındığında; öğrencilerin/öğretmen adaylarının anlama ve düşünme yollarını DNR'ye göre inceleyen (Harel ve Sowder, 2005; Kabael, Akın, Kızıltoprak ve Toprak, 2017; Lim, 2006; Oflaz, 2017; Şengül ve Güner, 2013), DNR ile öğrencilerin anlama ve düşünme yollarının değişim sürecini inceleyen (Harel ve Sowder, 1998; Harel ve Stevens, 2011; Harel, 2013; Lim, 2006; Oflaz, 2017; Subaşı ve Özay Köse, 2017; Ursavaş, 2014; Ursavaş ve Odabaşı Çimer,

2015; Yıldız ve Şengül, 2017), DNR tabanlı öğretim hakkında öğrenci görüşlerini inceleyen (Oflaz, 2017) çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğunlukla biyoloji (Maskiewicz, 2006; Ursavaş, 2014), organik kimya (Duffy, 2006) alanında üniversite kademesinde olan öğrencilerle; fen bilimleri konularında üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerle (Subaşı ve Özay Köse, 2017) yapıldığı, matematik alanında ise yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve çoğunluğun lise veya üniversite düzeyinde yapıldığı, son yıllarda ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı belirlenmiştir.

Lim (2006) çalışmada, cebir, eşitlik ve eşitsizlik konularında farklı çözüm önerileri üretebilen, çok yönlü anlama yollarına sahip öğrencilerin tersi durumundaki öğrencilere göre, incelenen düşünme yollarına daha fazla sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Lim (2007), DNR tabanlı öğretimle tasarlanan bir öğrenme ortamının öğrencilerin eşitsizlik ve denklem ile ilişkili düşünme ve anlama yollarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Of laz (2017) ise çalışmasında, örüntü ve ilişkiler, değişimin analizi ve denklemler konularını içeren bir öğretim deneyi tasarlayarak öğrenci öğrenmesini gözlemlemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri; uygulanan öğretim deneyinde ne işlendiği, nasıl öğretildiği ve hangi becerilerin geliştirildiğine yönelik olarak açıklanmıştır. Yıldız ve Şengül (2017) ise, 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada, DNR tabanlı öğretimin öğrencilerin olasılık ve istatistik konuları ile ilgili anlama ve düşünme yollarının gelişiminde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin olasılık ve istatistik kavramlarına yönelik çok yönlü anlama yolları sergiledikleri, problem çözümlerinde farklı stratejiler geliştirdikleri ve düşünme yollarında analitik şemaları daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Genel olarak çıkış noktası matematik olmasına rağmen bu alanda yapılan çalışmaların yurt dışında yapıldığı; ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmaların oldukça yeni olduğu ve konunun öneminden dolayı uygulamaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda DNR tabanlı öğretim uygulamaları kapsamında cebir, olasılık, istatistik vb. konuların seçilmesi geometri bağlamında da çalışmaların yapılabilirliği üzerine araştırmada merak uyandırmıştır. Bu kapsamda hem DNR tabanlı öğretim uygulamaları hem de temel geometrik kavramlara yönelik problem çözme ve problem kurma çalışmaları araştırma kapsamına alınmıştır. Ünlü'ye (2014) göre okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her seviyede öğrencinin geometri ile ilgili kavramları öğrenebilmesi ve öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilmesi için uygun öğrenme ortamları sunulmalıdır. Problem çözme ve problem kurma çalışmaları sayesinde öğrenciler geometriyi, bir grup tanım olarak bilmek, şekilleri tanımak ve bu şekilleri belirli kurallara göre sınıflandırmaktan daha fazlasını içerdiğini görebileceklerdir (Walter, 1980). Problem çözme ve problem kurma etkinlikleri ile öğrencilerin matematiksel düşünme becerileri gelişebilecektir (Kilpatrick, 1987). Özellikle sınıf içi ortamlarda problem oluşturma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi ile öğrencilerin matematiksel düşünceleri daha iyi anlaşılabilir (Cai ve Hwang, 2020).

Öğrencilerin sınıf içi uygulamalarla geometri konularının öğretiminde farklı deneyimler yaşamaları, soyut kavramları zihinlerinde anlamlandırabilmelerinde ve iyi yapılandırılmış problem durumlarıyla karşılaşmaları öğrendiklerini uygulama imkânı bulmalarına fırsat tanınması açısından önemli görülmektedir. Özellikle matematik öğretiminde erken yaşlarda temelin sağlam atılması gerekliliği ile ortaokul düzeyinde öğrencilerin düşünme ve anlama yollarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle DNR tabanlı öğretim yönergesi ile öğrencilerin düşünme ve anlama yollarının nasıl belirleneceği ve geliştirilebileceği sorgulandığından (Maskiewicz, 2006), daha geniş bir proje çalışması olarak öğrencilerin 7. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar olan süreçte işbirlikli gruplarda DNR tabanlı öğretimle geometrik kavramlara yönelik düşünme ve anlama yolları incelenerek geliştirilmeye çalışılmıştır (Gerez Cantimer ve Şengül, 2018). Problem çözme ve problem kurma çalışmaları sayesinde öğrencilerin kavramsal bilgi gelişimini sağlayan bir kuramsal çerçeve olan DNR tabanlı öğretim yönergesi (Duffy, 2006) kullanılmıştır. Mevcut proje çalışması ile alanda görülen bu eksiklik giderilerek bir bilinç uyandırılmasından öte ihtiyaç görülen bir alanda gerekli donanımın kazanılması için uygulamalı bir çalışma yapılması planlanmıştır. Bu çalışma ile de öğrencilerin DNR tabanlı öğretim süreci boyunca görüşleri ele alınmış ve incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama boyunca edindikleri deneyimlerden kazanımlarının ne yönde olduğunu ortaya koyabilmek ileri çalışmalar için ipucu niteliğinde olacağı düşüncesiyle çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda çalışmada “8. sınıf öğrencilerinin DNR tabanlı öğretimle geometrik kavramlara yönelik problem çözme, problem kurma süreçleri, öğretime katkısı, öğretimin zorlukları ve öğretim çalışmalarının genel değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?” problem sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre çalışmanın alt problemleri;

1. Öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle yapılan problem çözme çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle yapılan problem kurma çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin zorlukları ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin DNR tabanlı öğretim çalışmalarını genel değerlendirmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

olarak belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin DNR tabanlı öğretimle geometrik kavramlara yönelik problem çözme ve problem kurma süreçleri ile ilgili görüşleri incelenerek bu kapsamdaki düşünceleri belirlenmiştir. Bu nedenle nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak özel durum çalışması yürütülmüştür. Bu yöntem, çalışma türlerinde grup, sınıf veya toplumun özel bir konu çerçevesinde gözlemlenerek analiz edilmesinde kullanılmaya daha uygun olduğu için tercih edilmiştir. Durum çalışmaları incelenen olay veya ortamın bütüncül bir yorumunu konu alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına olanak tanır. Böylece araştırmacılara bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı verir (Çepni, 2007; Wellington, 2000). Durum çalışmalarında farklı veri toplama teknikleri birlikte kullanılabilir (Çepni, 2007). Bu çalışmada da durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni tercih edilerek uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

### Katılımcılar

Özel durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen katılımcılar Sakarya’da bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 8. sınıf 9 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci çalışma grubunun belirlenmesinde, özellikle daha önceki yıllarda matematik derslerinde işbirlikli gruplarla çalışma deneyimi yaşamış ve çalışmaya istekli olan öğrencilerin olması ölçütü aranmıştır. Bu kapsamda çalışmanın gerçekleştirildiği okulda yer alan tüm 8. sınıfların matematik öğretmenleri ile görüşülmüş, derslerinde işbirlikli çalışmalar deneyimleyen sınıflar belirlenmiş ve öğrencilerin bir önceki döneme ait karne notları incelenerek ve öğretmenlerin gözlemlerine göre matematik derslerinde istekli, çalışmaya uyumlu ve fikirlerini açıkça ifade edebilen aday öğrenciler tespit edilmiştir. Öğrenciler çalışma ile ilgili bilgilendirilerek ders harici zamanlarında çalışılacağı ve uygulamanın okul notlarını etkilemeyeceği, sınav açısından grup içi tartışmaların kendilerine yol gösterici olacağı ifade edilmiştir. Yapılan bilgilendirmeden sonra çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Öğrenci grupları belirlenirken, öncelikle çalışmanın amacı belirtilerek öğrencilerin gönüllü olarak katılımları sağlanmış ve 3'er kişilik 3 grup oluşturulmuştur. Öğrenciler uyum içerisinde çalışabilecekleri grup arkadaşlarını kendi isteklerine göre belirlemiş ve oluşturulan üç grup, öğrenciler tarafından “Grup LGS”, “Grup Karekök” ve “BES Grup” isimlendirilerek belirlenmiştir.

### Veri Araçları ve Veri Araçlarının Toplanması

Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan ve beş açık uçlu sorudan oluşan “DNR Tabanlı Öğretim Uygulamasına Yönelik Görüş Formu (DNR-GF)” kullanılmıştır (Ek-1). Ayrıca veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü ve video kayıtları alınarak bu araçlardan elde edilen bulgular öğrenci görüşlerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerle çalışma süresince yapılan işlemlerin daha sonra daha detaylı incelenebilmesi açısından uygulama esnasında öğrenciler bilgilendirilerek etik çerçevede dersler kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları alınmadan önce de öğrencilere elde edilen verinin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve öğrenci bilgilerinin paylaşılmayacağı, başka bir yerde kullanılmayacağı, etik kurallar çerçevesinde işlemlerin yürütüleceği belirtilmiştir. DNR tabanlı öğretim uygulaması ile öğrenci gruplarıyla haftada üç gün olmak üzere toplam 8 hafta süre ile çalışılmış ve süreç boyunca yapılan işlemler kayıt altına alınmıştır. Uygulama süreci öğrencilerin okul derslerinin dışında, okulda geçirdikleri süre zarfında araştırmacı ve öğrencilerin ortak vakitlerinde önceden belirlenen plan doğrultusunda okul idaresi bilgilendirilerek çalışma ortamı olarak uygun olduğu düşünülen okul zümre odasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü dönemde öğle arası 45 dakika süre olduğu için öğrenciler 5-10 dakika dinlemeden sonra 35-40 dakika olacak şekilde biraraya gelerek ortaklaşa çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Özellikle DNR tabanlı öğretimle öğrencilerin zihinsel ihtiyaç duydukları problemleri çözebilmeleri için fırsat bulabilecekleri, düşünme ve anlama yollarını geliştirebilecekleri bir öğretim ortamı tasarlanarak uygulanmış ve süreç sonunda öğrenci

görüşleri detaylı bir biçimde incelenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan DNR tabanlı öğretim tasarımı çalışma planı ve örnek problemler Ek-2’de yer almaktadır.

#### Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan veriyi açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla toplanan verinin önce kavramsallaştırılması, sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve bu doğrultuda veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde elde edilen veri “*verinin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması*” olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre analiz işleminden önce her bir grup ve her bir öğrencinin formu grup ve öğrenci sırası olmak üzere kodlanmış ve gerekli görülen yerlerde alıntılarla örnek ifadeler kullanılmıştır. Örneğin birinci grup birinci öğrenci G-1.1 şeklinde; üçüncü grup ikinci öğrenci G-3.2 şeklinde belirtilmiştir. “G-1: Grup LGS (G-1.1/G-1.2/G.1-3); G-2: Grup Karekök (G-2.1/G.2-2/G-2.3); G-3: BES Grup (G-3.1/G-3.2/G-3.3)”. Öğrencilerin görüş formuna verdikleri yanıtlar belirlenen temalara göre incelenerek sunulmuştur. Elde edilen tema ve kategorilere ait özet bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori
Problem çözme	Duyuşsal yöne etkisi Farklı bakış açıları sağlaması Bilginin kalıcı olması Düşünmeye yöneltmesi
	Duyuşsal yöne etkisi Mantık geliştirici Serbest problem kurma
Problem kurma	Farklı bakış açıları sağlaması Öğretici olması Önyargılı olmayı engellemesi Yardımlaşmaya fırsat vermesi
	Olumlu eleştiri Kolaylık sağlaması Eğlendirici olması
Katkı	Gruba etkin katılamama Düşüncelerini kabul ettirmede yaşanan zorluk Umutsuzluk oluşturması
	Olumsuz eleştiri
Zorluk	Arkadaşlarını ikna edememe Ön bilgilerin yeterli olmaması Problem kuramama
	Kişisel gelişime katkı sağlaması Düşündürücü-yorumlatıcı olması Verimli olması

Ayrıca yapılan incelemelerde, öğrenci görüşleri belirlenirken birden fazla kategoriye dâhil olan öğrenci ifadeleri de ilgili kategoriye eklenerek gösterilmiştir. Örneğin; 1. soruda öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle yapılan problem çözme ile ilgili görüşlerinde, G-2.1’in ifadeleri “duyuşsal yöne etkisi” ve “farklı bakış açıları” temalarında, G-3.3’ün ifadeleri “duyuşsal yöne etkisi”, “farklı bakış açıları sağlaması” ve “bilginin kalıcı olması” temalarında değerlendirilmiştir. Bu nedenle ilgili temadaki toplam frekans sayısı çalışma grubundaki öğrencilerin sayısından fazla olabilmektedir.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik önlemleri kapsamında elde edilen veri kodlanarak sayılara indirgenmiş ve bu şekilde araştırmanın yanlılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından veri farklı zamanlarda iki kez analiz edilerek inandırıcılığın ve tutarlılığın sağlanmasına çalışılmıştır. Yapılan doğrudan alıntılarla da verilerin teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Ayrıca, rapor yazımında, verilerin akla yatkınlık, bireylerin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem ve okunurluk özelliklerine sahip olmasına da dikkat edilmiştir. Veri analizinde; yapılan kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilen temalar not edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik ise Miles ve Huberman (1994) tarafından

önerilen (Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı).100 formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının %85 çıkması nedeniyle araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

### 3. BULGULAR

Çalışmada öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin uygulanmasına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur. Ayrıca çalışma boyunca yapılan uygulamalar video kaydına alınmış ve uygulamaların ardından araştırmacı günlüğüne özet notlar kaydedilmiştir. Bu araçlardan elde edilen bulgular da görüşme bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri analizi sonucu elde edilen bulgular tablo ve alıntılarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

#### **Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimle Yapılan Problem Çözme Çalışmalarına Yönelik Görüşleri**

Bu bölümde öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle yapılan problem çözme çalışmalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen tema, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimle Yapılan Problem Çözme Çalışmaları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Temaların Dağılımı

No	Temalar	F	%	Öğrenci görüşleri
1	Duyuşsal yöne etkisi (Eğlenceli olma, anlamamanın verdiği mutluluk vb.)	7	59	<p>“Yapamadığım soruları arkadaşlarım anlatınca anlıyorum ve anlamama seviniyorum.” (G-1.1)</p> <p>“Problem çözerken dertlerimi vb. unutuyorum.” (G-1.3)</p> <p>“...Grupça yapınca ne daha eğlenceli oluyor.” (G-2.1)</p> <p>“...Özellikle sayıları çözerken mutlu oluyorum ve bayağı eğlenceli geliyor.” (G-2.3)</p> <p>“Bu süreçte bazı problemlerin birden fazla cevabı vardı ve benim fark etmediğim bazı noktaları diğer arkadaşlarım bana gösterdi. Onların fark etmediği durumlarda da ben onlara yardımcı oldum ve bu harika hissettirdi.” (G-3.1)</p> <p>“...düşündüğümüz fikri arkadaşlarımız ile tartışırken savunmak benim için bir zevk haline geliyordu.” (G-3.2)</p> <p>“...Ben grupça yaptığımız problemlerdeki çözme durumunu daha çok seviyorum.” (G-3.3)</p>
2	Farklı bakış açıları sağlaması	3	25	<p>“Kendi bildiğim ve doğru olduğunu düşündüğüm şeyler bazen yanlış çıkabiliyor ve <b>grupsal problem çözerken üç akıl bir soruya yöneldiği için farklı düşünce yolları ortaya çıkıyor</b> ve bu tarz sorulara bakış açım, düşünce tarzım ne olabileceğini anlamaya başlıyorum.” (G-2.2)</p> <p>“...Başka bakış açıları oluyor.” (G-2.1)</p> <p>“...ama grupça olduğumuz zaman daha çok yönlü bakmış oluyoruz.” (G-3.3)</p>
3	Bilginin kalıcı olması	1	8	<p>“Sadece bireysel olarak çözdüğümüz problemlerde bir yönden bakmış oluyoruz ve benim gibi problem çözmeye zorlanan insanlar bir yerde tıkanıyor. Ama grupça olduğumuz zaman daha çok yönlü bakmış oluyoruz. Ben grupça yaptığımız problemlerdeki çözme durumunu çok seviyorum ve yaşananlar daha kalıcı oluyor.” (G-3.3)</p>
4	Düşünmeye yöneltmesi	1	8	<p>“Düşündürücü yönünü seviyorum.” (G-1.2)</p>

Tablo 2’de yer alan; öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin eğlenceli olması, problemi anlamının verdiği mutluluk, problem çözüme durumlarını sevme vb. yönündeki görüşleri *duyuşsal yöne etkisi* temasında; bu yöntem ile farklı açılardan düşünmenin gerçekleşmesi yönündeki görüşleri *farklı bakış açıları sağlaması* temasında; grup ile yapılan etkinliklerle kalıcılığın sağlanması *bilginin kalıcı olması* temasında ve uygulanan yöntemin düşündürücü olması *düşünmeye yöneltmesi* temasında değerlendirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının (%59) DNR tabanlı öğretimle ilgili problem çözüme çalışmalarının duyuşsal yöne katkı sağladığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine göre bu yöntemin farklı bakış açısı sağladığı (%25), DNR tabanlı öğretim ile yaptıkları çalışmada bilginin kalıcı olduğu (%8) ve bu yöntemin öğrenciyi düşünmeye yönelttiği (%8) tespit edilmiştir. Öğrencilerin açıklamaları değerlendirildiğinde; problem çözüme deneyimlerinde grup arkadaşlarından olumlu yönde etkilendikleri ve süreç boyunca çeşitli problem durumları ile karşılaşarak çözümlerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

DNR tabanlı öğretimin uygulamasına yönelik araştırmacı günlüğü ve video kayıtlarından elde edilen bulgular bu yöntemin öğrencilere duyuşsal açıdan katkı sağladığını, onların özellikle grup içi ve gruplar arası tartışmaları ile farklı bakış açılarını görme fırsatı yakaladıklarını, özgüvenlerinin artarak kendilerini ifade etmede her aşamada bir öneğine göre ilerlediklerini göstererek bu yöndeki nitel bulguları desteklemektedir. Örneğin, araştırmacı günlüğünde “...grupların belirlenerek proje hakkında yapılan açıklamalar sonucunda hem kendim hem de öğrenciler çok heyecanlandılar” ve “Öğrencilerin problemleri önce bireysel sonra grup çalışmaları ile birlikte çözmeleri neticesinde Berra’nın 2. problemde fikri değişmişti” yönünde belirtilen ifadelerin öğrencilerin hem duyuşsal yönde hem de farklı bakış açıları sağlaması bağlamında etkilendikleri bulgusunu destekler nitelik taşımaktadır. Diğer bulgulardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Bu hafta öğrenci gruplarını ve çalışma arkadaşlarını belirledim. Projenin amacı ve süreç hakkında öğrencileri ikiserli olarak bilgilendirdim. Onlar da ben de oldukça heyecanlıydık (08.10.2018, Araştırmacı Günlüğü).”

“Okul zümresi odasında, öğrenci gruplarını düzenleyerek matematik problemlerinden “Balya” ve “Otopark” problemlerini bilgisayar üzerinden sunum olarak gösterdim. Öğrencilerle tartışma ortamı oluşturduk. Çocukların fikirleri çok iyi organize edilmeli ve çok iyi plan yapmalıyım. Problem çalışmalarına başladık. Problemlerin önce bireysel çözülerek sonra grup çalışmaları ile arkadaşlarıyla kendi görüşlerini paylaşmalarını ve ortak bir karara vararak grup sonucunu tartışmalarını sağladım (09.10.2018, Araştırmacı Günlüğü).”

“Çalışma öncesinde problem öğrencilere okundu, sonra bireysel anlamaları için fırsat verildi. Bir grubun “Koridor” problemini anlama sürecinde; Eslem: Küp koridor 1 br karıştırdı ve grup arkadaşlarına sordu. Arkadaşları soruyu anlattı. Eslem: Koridor mu boyanacak sadece? Berra: Hayır, tümü. Önce tek tek sayalım... (22.10.2018, Araştırmacı Günlüğü).”

“Öğrencilerin sesli okuma ve sesli düşünmeleri istendi. Problem durumları üzerinde önce bireysel çalışıldı sonra grup tartışması yapıldı. Öğrencilerin fikirlerinin değişip değişmediği gözlemlendi. Sadece Belkis’in 2. problemdeki fikri değişmiş. Diğer gruplar “Boyalar” ve “Eş kareler” problemlerinde üçer doğru yapıp çözümlerini tartıştılar (09.11.2018, Araştırmacı Günlüğü).”

“Bugün çalıştığımız problemler “Yol arkadaşım” ve “Fazla parçalar” oldu. Her gruptan birer öğrencimin problemleri sesli okumasını istedim. Problemleri Ayşe, Sevgi ve Sonay okudu. Berra: Anlamadım. Yeniden kendisi okuyup yorumladılar grupça. İpucu verdim. Probleme yönelik tablo yapalım. Ayşe: En kısa yol, en küçük sayılar dedi. Eslem: Ortada kafede buluşsunlar. Karekök grubu: İkinci problem için küp çizerek çizim, makas ve kesimle hayal ettiklerini yapıp karşılaştırdılar (26.11.2018, Araştırmacı Günlüğü).”

Yukarıda verilen alıntılardan yola çıkarak DNR tabanlı öğretim uygulamaları ile sürecin başından itibaren öğrencilerle iletişim halinde olduğu, çalışma sürecinde öğrencilerin rahat çalışabilecekleri bir ortam sağlanarak planlı bir şekilde grup tartışmaları ile problem çözümlerinin yapıldığı ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları noktalarda öğretmenin onlara yol gösterici olduğu söylenebilir. Öğrencilerin problem durumlarında deneyimlerinin artırılması için uygulama sürecinde etkin olmalarına fırsat tanınmıştır.

### Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimle Yapılan Problem Kurma Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle yapılan problem kurma çalışmalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen tema, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimle Yapılan Problem Kurma Çalışmaları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Temaların Dağılımı

No	Temalar	f	%	Öğrenci görüşleri
1	Duyuşsal yöne etkisi (Olumlu veya olumsuz olarak etki)	7	58	<p>“Problem kurmaktan nefret ediyorum. Çünkü nasıl başlasam bilmiyorum ve bu yüzden zorlanıyorum, ama başını öğretmenimin yardımıyla bulup devamı gelince problem kurmaktan zevk alıyorum.” (G-1.1)</p> <p>“Problem kurmayı sevmiyorum.” (G-1.2)</p> <p>“Problem kurarken hem eğleniyorum.” (G-1.3)</p> <p>“Problem kurmayı sevmiyorum ki. ...ama sevdiğim tek yönü, anahtar kelimeleri oluşturmak.” (G-2.1)</p> <p>“Konusuz problemleri daha çok severim...” (G-2.2)</p> <p>“Kendime özgü cümleler kurmak ve cümlelerimin başkaları tarafından önemsendiğini görmek çok güzel bir duygu.” (G-3.1)</p> <p>“Dürüst olmak gerekirse problem kurmayı sevmiyorum. Belki sevmemem nedenim kuramamda veya çözememde ya da sevmediğimden olabilir.” (G-3.3)</p>
2	Mantık geliştirici	3	25	<p>“...beynimi daha fazla yoruyor.” (G-1.2)</p> <p>“...problem kurarken mantığımı geliştiriyorum.” (G-1.3)</p> <p>“Problem kurarken zihnimizi geliştiriyor ve farklı düşünme açımızı geliştiriyor.” (G-3.2)</p>
3	Serbest problem kurma	2	17	<p>“İstediğim konuyu daha çok severim, çünkü öteki türlü bilindik tarz soruların dışına çıkamıyorum, ama kendi istediğim konularda sınırsızlığın daha etkili olduğunu düşünüyorum.” (G-2.2)</p> <p>“Konuda özgün bırakılmam, çünkü bir veri verilmesi benim düşüncemi fazla kısıtlamaz, ama 2 veya 3 tane verilmesi düşünce özgürlüğümü kısıtlayacağı için bana kalması daha iyi bir problem kurmamı sağlar.” (G.2.3)</p>

Tablo 3'te öğrencilerin problem kurma çalışmalarını zevkli bulması, sevmesi, eğlenmesi veya problem kurmaktan hoşlanmamasına yönelik ifadeleri *duyuşsal yöne etkisi* temasında; problem kurmanın farklı düşünceleri görmeyi sağlayarak zihni geliştirmesi *mantık geliştirici* temasında ve problem kurmada konu serbestliğinin sağlanması *serbest problem kurma* temasında gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin DNR tabanlı öğretimle yapılan problem kurma çalışmaları ile ilgili görüşlerinde problem çözmeye olduğu gibi en fazla duyuşsal yöne katkı sağlandığı belirtilmiştir (%58). Öğrencilerin bir bölümü de problem kurma çalışmalarının mantık geliştirici olduğunu (%25) ve serbest problem kurma çalışmalarına yönelik olumlu ifadelerine (%17) değinmiştir. Öğrenciler, DNR tabanlı öğretim ortamı ile ilgili hem bireysel olarak hem de grup olarak problem kurma deneyimlerini açıklamışlardır.

Öğrenci görüşlerini daha detaylı açıklayabilmek ve desteklemek amacıyla problem kurma çalışmaları ile ilgili araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Öğrencilerimin problem kurma önyargısını kırabilecek miyim? Eslem: Baştan yapabilir miyim diye sıklıdı, korktu ve sonra zümredeki ahşap parkelerden yola çıkarak işe koyuldu. Berra: Çemberin çevresi  $2\pi r$  mi  $\pi r^2$  mi? diye sordu. Eslem: Karşıyla (18 cm) parkeleri ölçerek düşündü. Yerdeki parkeleri sayabilir miyim? diye sordu ve saydı da! Nazan: 2. problemi kurmaya geçti. Ayşe: Daha rahattı. Eslem, Sonay zorlanmasın diye problem konusu söyledi (30.11.2018, Araştırmacı Günlüğü).”



“Bu dersimde öğrencilerimin daire grafiğine yönelik problem kurmalarını istedim. Öncelikle ölçüleri 90°, 120° ve 150° olan üç açı ve şekil verildi. Grup çalışmasında bir tane grup problemi kurmaları ve çözümü düşünmeleri, tartışma yapmaları istendi. Gruplar arası tartışma yapıldı ve her grup diğer grubun oluşturduğu problemi değerlendirmeye çalıştı (03.12.2018, Araştırmacı Günlüğü).

Araştırmacı günlüğünden yapılan alıntılara göre DNR tabanlı öğretimle yapılan problem kurma çalışmalarında öğrencilerin başlangıçta zorlandıkları ve grup arkadaşlarıyla fikirlerini paylaştıkları ölçüde daha rahat ilerledikleri söylenebilir. Öğrencilerin kendi problemleri kadar diğer arkadaşlarının oluşturduğu farklı problem durumlarını incelemeleri deneyim kazanmaları adına önemli görülmektedir.

#### **Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimin Katkısına Yönelik Görüşleri**

Bu bölümde öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin katkısına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen tema, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimin Katkısı ile İlgili Görüşlerine Yönelik Temaların Dağılımı

No	Temalar	Alt temalar	F	%	Öğrenci görüşleri
1	Olumlu eleştiri	Farklı bakış açıları sağlaması	4	29	“Olumlu olarak farklı bakış açıları oluşuyor.” (G-2.1) “Bana grup çalışmalarının daha çok şey kattığını hissediyorum. Daha önceki sorularda da dediğim gibi 3 akıl 1 soruya yönelince farklı düşünce yolları bulunuyor ve en basit geleni yapıyoruz...” (G-2.2) “...grup ile çalışırken farklı fikirler olduğu için daha verimli oluyor.” (G-3.2) “Farklı bakış açıları kazandırıyor...” (G-3.3)
		Öğretici olması	2	15	“Arkadaşlarımın bildiği, benim bilmediğim konuları öğrendim. Bilmediklerimi onlardan öğrendim. Doğruyu bulduk beraber...” (G-1.1) “Ortaya attığım fikrin eleştirilmesi kendi eksikliklerimi görebilmeme yardımcı oluyor.” (G-1-3)
		Önyargılı olmayı engellemesi	1	7	“...matematiğin tek işlemden ibaret olmadığını ve önyargımızın kalkmasını sağlıyor.” (G-3.3)
		Yardımlaşmaya fırsat vermesi	1	7	“...Yukarıdaki cümlelerimde de açıkladığım üzere birbirimize çok yardımcı oluyoruz.” (G-3.1)
		Kolaylık sağlaması	1	7	“Fikir paylaşımı yaparak sonucu daha kolay bulmamız.” (G-2.3)
		Eğlendirici olması	1	7	“Sohbet ortamı oluyor yani eğlenceli...” (G-1.1)
2	Olumsuz eleştiri	Gruba etkin katılamama	2	14	“Olumlu olarak bir katkısı yok, çünkü gruptaki kişilerin düşüncelerini, fikirlerini açıklaması sonucunda grup üyeleri etkileniyor ve daha fazla düşünemiyor.” (G-1.2) “...bir tek olumsuz yönü grup çalışmalarında birkaç kişi sönük kalabiliyor.” (G-2.2)
		Düşüncelerini kabul ettirmede yaşanan zorluk	1	7	“O sonuç ne kadar doğru olursa olsun o hatalarını kabul etmemeleri, inandırana kadar patlıyorduk, yanlış işte ne zorluyorsun.” (G-2.3)
		Umutsuzluk oluşturması	1	7	“En önemli olumsuz yanı umutsuzluk; problem kuramama ve problem çözememe.” (G-3.3)

Tablo 4 incelendiğinde; öğrenci görüşlerine göre DNR tabanlı öğretimin farklı bakış açıları sağlaması, öğretici olması, önyargılı olmayı engellemesi, yardımlaşmaya fırsat vermesi, kolaylık sağlaması ve eğlendirici olması *olumlu eleştiri* temasında; öğrencilerin gruba etkin katılamaması, düşüncelerini kabul ettirmede zorluk yaşaması ve problem çözme veya kurmada umutsuzluk yaşamaları *olumsuz eleştiri* temasında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu yönde eleştiride bulunmuştur (%72). Öğrenciler DNR tabanlı öğretimin grup içerisinde işbirlikli olarak çalıştıkları için kendilerine farklı bakış açıları sağladığı (%29), arkadaşlarının fikirlerini tartıştıkları için öğretici olduğu (%15), birçok problem durumunu deneyimledikleri için önyargılı olmayı engellediği (%7), yardımlaşmaya fırsat verdiği (%7), kolaylık sağladığı (%7) ve eğlendirici olduğu (%7) yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bir bölümü de olumsuz yönde eleştiride bulunmuştur (%28). Bu kapsamda öğrenciler gruba etkin katılamadığını (%14), düşüncelerini kabul ettirmede zorluk yaşandığını (%7) ve umutsuzluk oluşturduğunu (%7) belirtmiştir. DNR tabanlı öğretimin uygulama aşamasında yaşanan olumlu katkılar kadar gözlenen olumsuzlukların giderilerek yöntemin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Özellikle az sayıda öğrenci de olsa grup içerisinde çekimsiz kalan ve kendini ifade etmede güçlük yaşayan öğrenciler süreçte kendilerine fırsat verildikçe kendilerini geliştirebileceklerdir.

*“Bu dersimde öğrencilerimle “Sulama havuzu, kütük, petek ve rögar kapağı” problemlerini paylaştım. Öncelikle öğrencilere bireysel problem çözümü için 20 dk süre verildi. Ayşe: Benzer problem çözümünü hatırlamaya çalıştı. Öğrenci bilişsel gelişimlerini bu aşamada kontrol edebirim. Önemli olan çok problem veya soru çözdürmek değil; çocuklara söz hakkı verip yönlendirmeden yol göstererek hatalardan doğruyu buldurmak! (30.10.2018, Araştırmacı Günlüğü).”* şeklinde yer alan ifadeler öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin katkısına yönelik görüşleri ile beraber değerlendirildiğinde süreç boyunca görülen eksiklerin giderilerek ilerlendiğini, problem durumlarında öğrencilerin bireysel fikirleri ile grup fikirlerinin yönlendirilmeden olabildiğince etkileşim içerisinde paylaşıldığını desteklemektedir.

#### **Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimin Zorluklarına Yönelik Görüşleri**

Bu bölümde öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin zorluklarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen tema, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretimin Zorlukları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Temaların Dağılımı

No	Temalar	f	%	Öğrenci görüşleri
1	Arkadaşlarını ikna edememe	6	67	<i>“Grup çalışmalarında zorlandığım bir durum yok ama grup üyelerinin hiçbir zaman düşüncelerine katılmıyorum.” (G-1.2)</i> <i>“Grup çalışmalarında fikir ayrılıklarına düşüldüğünde tartışma çıkabiliyor...” (G-1.3)</i> <i>“...bazen arkadaşlarımdan doğru sonucu bulduğum halde inat edip bizi geride bırakması.” (G-2.2)</i> <i>“Yanlış yaptıklarını kabul etmemeleri, sadece kendi dediklerinin doğru olduğunu düşünmeleri.” (G-2.3)</i> <i>“Çoğu zaman farklı fikirler, düşünceler ortaya çıkıyor ve ufak çaplı anlaşmazlıklar oluyor...” (G-3.1)</i> <i>“Bir konuda itiraz ettiğimizde bazen uzlaşmıyoruz.” (G-3.2)</i>
2	Ön bilgilerin yeterli olmaması	2	22	<i>“Soruyu ilk okuduğumda anlamamak, ama tekrar okuyunca anlıyorum. Zor sorularda zorlanıyorum yani sorunun mantığını anlamakta.” (G-1.1)</i> <i>“Bazen unuttuğum konulardan problemler gelince birazcık zorlanıyorum. Başka zorluğum yok.” (G-2.1)</i>
3	Problem kuramama	1	11	<i>“Problem kurma ve bazen sadece problemlerde işlemi yanlış yapma yani sayılarla işlem yapma falan bir sonuca bağlı olmak gibi...” (G-3.3)</i>

Tablo 5'e göre, öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin zorluklarına yönelik görüşlerinin "arkadaşlarını ikna edememe", "ön bilgilerin yeterli olmaması" ve "problem kuramama" olmak üzere üç temada toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin DNR tabanlı öğretimin zorluklarına yönelik görüşleri çoğunlukla arkadaşlarını ikna etmede zorluk yaşadıkları (%67) yönündedir. Öğrencilerin bir bölümü de yaşadıkları zorluklarda ön bilgilerin yeterli olmadığı (%22) ve problem kuramadıkları (%11) şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak tartışma ortamında kendi fikirlerini kabul ettirmede veya arkadaşlarını ikna etmede zorlandıkları görülmektedir.

"Dersimde bugün kullandığım iki problem; üstü açık kutu yapma ve balkon döşemesi. Öğrencilerim özellikle kutu yapımında şekli kapalı düşünmede, kenarlardan nasıl kare çıkarıldığında ve kalan parçalarla mı yoksa çıkanlarla mı yapı oluşturacaklarını bulmada zorlandılar. Bunun için tüm gruplara anlama aşamasında birer kez sesli okutturup sesli düşünmüyoruz! Kapalı şeklin prizma veya küp olmasını karıştırıp sayıları yazınca hatayı giderdiler. 2. problemde işlem hataları daha yoğun yapıldı (05.11.2018, Araştırmacı Günlüğü)." ifadeleri ile öğrencilerin DNR tabanlı öğretimde zorlandıkları noktalar örneklendirilerek sunulmuştur.

#### **Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretim Çalışmalarını Genel Değerlendirmesine Yönelik Görüşleri**

Bu bölümde öğrencilerin DNR tabanlı öğretim çalışmalarını genel değerlendirmesine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen tema, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin DNR Tabanlı Öğretim Çalışmalarını Genel Değerlendirmesi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Temaların Dağılımı

No	Temalar	f	%	Öğrenci görüşleri
1	Kişisel gelişime katkı sağlama	5	56	<p>"Çalışmamız bence çok güzel. Severe geliyor ben. Bu çalışma daha başlamadan önce öğle arasında okulda açıkçası boş boş geziyordum. Ama şu anda öğretmenimle, arkadaşlarımla ders çalışıp kendimi geliştirmeye çalışıyorum." (G-1.1)</p> <p>"Bence bu çalışma öğrenciye güzel şeyler katabilir." (G-1.3)</p> <p>"Genel olarak olumlu hem iyi anlaştığım arkadaşlarla olunca daha iyi oluyor. Bana öyle geliyor ki grup çalışmaları yorumlama kabiliyetimi arttırdığını hissediyorum." (G-2.2)</p> <p>"Ben kendi açımdan çok faydasını gördüğümü düşünüyorum. Gerçekten iyi bir çalışma. Yaptıklarımız sonuçlanana kadar böyle devam etmeyi düşünüyorum." (G-3.1)</p> <p>"...Bana birçok şey kattığını düşünüyorum açıkçası. İlk zamanlar soru önüme geldiğinde boş boş bakardım. Şimdi ise soru önüme gelir gelmez tablo çiziyorum ya da farklı açılardan yorumlar yapıyorum." (G-3.2)</p>
2	Düşündürücü-yorumlatıcı olması	3	33	<p>"Çalışma bize sadece konu veya problemi öğretmiyor. Bizim düşünmemizi, yorumlamamızı ve keşfetmemizi sağlıyor. Sadece devlet müfredatında bize sadece konuları öğretiyor. Bizi düşündürmüyor, ama bu çalışma tekrardan söyleyeyim, düşündürüyor ve yorumlatıyor." (G-1.2)</p> <p>"Düşünce yönümü değiştirdi, soruları daha hızlı çözmeye başladım." (G-2.3)</p> <p>"Çalışma güzel, mantıklı, beyni geliştiren, zeki bir çalışma. Ama taktik maktik verseniz çok güzel olur."</p>

		<i>Gerçi bizim fikirlerimizi şey olur...” (G-3.3)</i>	
3	Verimli olması	1	11

*“...Gerek grup çalışmaları gerekse bireysel çalışmaların problem kurma hariç güzel ve verimli geçiyor.” (G-2.1)*

Tablo 6’ya göre öğrencilerin DNR tabanlı öğretim çalışmalarını genel değerlendirmesi ile ilgili görüşlerinin DNR tabanlı öğretimin; “*kişisel gelişime katkı sağlaması*”, “*düşündürücü-yorumlatıcı olması*” ve “*verimli olması*” temaları altında toplandığı görülmektedir. Buna göre çoğunlukla öğrenci görüşlerinde DNR tabanlı öğretimin kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlandığı yönünde ifadeler yer almaktadır (%56). Diğer öğrenciler de DNR tabanlı öğretimin düşündürücü-yorumlatıcı olduğu (%33) ve verimli olduğu (%11) yönünde görüş bildirmiştir.

*“Baba mirası ve kibrit çöpleri problemlerini kullandık. Çocukların geometrik şekillerle alışkın olmadıkları uzamsal beceri gerektiren sorular. Başlangıçta ilk tepkileri şaşkın ve sıkılmış gibiydi; olayı anlayınca heyecanlı ve keyifli geçti. Problemdeki bahçeyi her bir öğrenci farklı bir model üzerinden paylaştırdı ve zihinlerinde olanları anlattılar. Ayşe “L” harfinden, Sevgi üçgenlerden, Eslem tüm şekli dikdörtgene çevirerek, Eylül-Nazan-Ayşe L harfi ve çevreden, Sonay-Berra birim kareleri sayarak ve Eslem dikdörtgeni bölerek yaptı. 2. problemde arta kalan kibrit çöpleri anlamsız geldi. Sonay ilk olarak tek başına buldu cevabı. Grup çalışmalarıyla da olayı anlamlandırdık (06.11.2018, Araştırmacı Günlüğü).* ifadeleri öğrencilerin karşılaştıkları problem durumlarını DNR tabanlı öğretim ortamında tartışarak işbirlikli grup çalışmalarıyla alternatif fikirleri paylaştıklarını göstermektedir. Böylece öğrenciler arkadaşlarının açıklamalarını önemseyerek kendi çözümlerini geliştirmekte, birbirlerinin yorumlarını dikkate alarak ilerlemekte ve öğrenme süreçleri daha verimli geçmektedir. Bu durum, öğrencilerin DNR tabanlı öğretim çalışmalarını genel değerlendirmesi ile ilgili görüşlerinden elde edilen temaları desteklemektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada öğrenciler, DNR tabanlı öğretime yapılan problem çözme ve problem kurma çalışmalarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci görüşlerinden DNR tabanlı öğretimin en fazla duyuşsal yöne katkı sağladığı (%59), bu uygulamada grup çalışmalarının etkisiyle farklı bakış açıları kazanıldığı (%25), tartışma ortamında öğrendiklerini sürekli sorguladıkları için bilginin kalıcı olduğu (%8) ve uygulanan yöntemin öğrencileri düşünmeye yönelttiği (%8) belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalara göre de DNR tabanlı öğretimin öğrenci öğrenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir (Duffy, 2006; Lim, 2006; Maskiewicz, 2006; Oflaz, 2017; Subaşı ve Özay Köse, 2017; Ursavaş, 2014; Ursavaş ve Odabaşı Çimer, 2015; Yıldız ve Şengül, 2017).

Problem kurma çalışmalarının sonuçlarına göre; en fazla duyuşsal yöne katkı sağlandığı (%58), problem kurma çalışmalarının mantık geliştirici olduğu (%25) ve serbest problem kurma çalışmalarına yönelik olumlu ifadeler (%17) olduğu belirlenmiştir. Ngah, İsmail, Tasir ve Mohammad (2016) de yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin problem kurma ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilere göre problem kurma dersin daha zevkli ve daha ilgi çekici hale gelmesinde faydalı olacağı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları yapılan bu çalışmayı destekler yöndedir. Öğrencilerin problem çözmeden ziyade problem kurmada zorlandıkları kendi görüşleri arasında dikkat çekmektedir. Çalışmanın bu sonucu (Çarkçı, 2016; Geçici, 2018; Kanbur, 2017 ve Kılıç, 2013) araştırmaları ile paralellik gösterirken; Bayazit ve Kırnap-Dönmez, 2017; Ngah ve ark. 2016; Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram, 2017) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum, daha çok öğrencilerin soru çözümlerine alışık oldukları ve çeşitli etkinliklerle matematiksel dili daha sorgulayıcı bir biçimde kullanabildikleri öğrenme ortamlarında bulunamamalarına bağlanabilir. Öğrencilere ayrıca problem kurarken anahtar kelimeler verildiğinde veya yönlendirmede bulunduğu daha kolay ilerledikleri gözlenmiştir.

DNR tabanlı öğretimin katkılarına yönelik sonuçlara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu yönde eleştiride bulunurken (%72) öğrencilerin bir bölümü de olumsuz eleştiride bulunmuştur (%28). Çalışmanın öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri sonucu Oflaz’ın (2017) öğrencilerin DNR tabanlı öğretim ortamının eğlenceli olduğu yönündeki bulgusu ile paralellik sergilemektedir. Buna göre öğrenciler DNR tabanlı öğretimin grup içerisinde işbirlikli olarak çalıştıkları için kendilerine farklı bakış açıları sağladığı (%29), arkadaşlarının fikirlerini tartıştıkları için öğretici olduğu (%15), birçok problem durumunu deneyimledikleri için önyargılı olmayı engellediği (%7), yardımlaşmaya fırsat verdiği (%7), kolaylık sağladığı (%7) ve eğlendirici olduğu (%7) yönünde görüş bildirmiştir. Oflaz’ın (2017)

araştırmasında DNR tabanlı öğretim sürecinde öğrencilerin eğlendikleri için kendilerini rahat hissettikleri ve fikirlerini ifade etmede zorlanmadıkları yönündeki görüşleri çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca olumsuz olarak öğrenciler gruba etkin katılmadığını (%14), düşüncelerini kabul ettirmede zorluk yaşadığını (%7) ve umutsuzluk oluşturduğunu (%7) belirtmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre DNR tabanlı öğretimin birtakım zorluklarının olduğu da belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler arkadaşlarını ikna edemediklerini (%67), ön bilgilerinin yeterli olmadığını (%22) ve problem kuramadıklarını (%11) ifade etmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde özellikle zorlandıkları aşamanın problemlerin anlaşılmasında yaşandığı gözlenmiştir. Harel'e (2007) göre de öğrencilerin matematik dersinde en çok matematiksel dili anlamadıkları için zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır. Bu nedenle problem durumları önce bireysel anlamlandırılıp sonra gruplar arası tartışılarak aşama aşama ilerlendiğinde sorunun giderildiği belirlenmiştir. Kieren ve Pirie'nin (1991) de ifade ettikleri gibi öğrencilerin matematiği anlamaları ve her yeni bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirmeleri zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin matematik bilgilerini anlamlandırma aşamalarında arkadaşları ve öğretmenleriyle olan iletişimlerinin önemli rolü olduğunu belirtmektedirler. Çalışmanın belirtilen sonucu da bu görüşü desteklemektedir. Diğer yandan DNR tabanlı öğretim sürecinde oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin hem problem çözme hem de problem kurma aşamalarında yaşadıkları zorluklarını aşabilme becerisi kazandıkları söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sebat ederek zorlukları aşma çabası göstermeleri çalışmanın en önemli sonuçlarından bir tanesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç da DNR tabanlı öğretimin genel olarak değerlendirilmesi ile ilgilidir. Buna göre DNR tabanlı öğretim kişisel gelişime katkı sağlamak (%56), düşündürücü-yorumlaticı (%33) ve verimli (%11) olarak görülmektedir. Lim (2007), eşitsizlik ve denklem konusunda DNR tabanlı öğretimle tasarlanan bir öğrenme ortamının öğrencilerin düşünme ve anlama yollarını geliştirmede etkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Mevcut çalışmada ise her ne kadar sadece öğrencilerin görüşleri ve araştırmacı notları ile video kayıtları incelenmiş olsa da öğrencilerin gelişimlerinin süreç içerisinde olumlu yönde gerçekleştiği söylenebilir. Oflaz'ın (2017) çalışmasında ise öğrencilere göre DNR tabanlı öğretim deneyi "birbiri üzerine eklenen ve ilişkili konulardan oluşan, beyin fırtınasının yapılarak farklı çözüm yolları üzerinde durulan, çözülen soruların neden öyle olduğunun anlaşılması için öğrencinin sürekli kendine soru sormasını gerektiren ve fark edilen ilişkilerin heyecanı ile sürekli soru çözenin ve öğrenmenin istenildiği" bir uygulama olarak belirtilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen öğrenci görüşlerinin bu çalışma bulgusunu destekler yönde olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin ifadelerinde yer alan çalışmanın kendi gelişimlerine katkı sağladığı ve düşündürücü olduğu yönündeki açıklamaları ile araştırmacı notlarında yer verilen öğrencilerin uygulamadaki ilerlemesinin gözlemlendiği ve video kayıtlarındaki açıklamalarında çalışma ilerledikçe daha detaylı açıklamalarda buldukları alan yazındaki çalışma sonuçlarını destekler yönde bulunmuştur.

DNR tabanlı öğrenme ortamı ile öğrencilerin önce bireysel olarak sonra da işbirlikli gruplarda çalışmalarına ve problem çözümlerinde kendi açıklamalarını grup arkadaşlarıyla paylaşarak ve diğer gruplar arası etkileşimle tartışma ortamı sağlanarak çözümleri sağlanmıştır. Bu modelde öğrencilerin direk sonuca ulaşmaları değil, anlama yollarına ulaşmada kazandıkları düşünme yollarının belirlenerek geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan öğretimle ilgili öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere; öğrencilerin büyük bir bölümü DNR tabanlı öğretimle problem çözme ve problem kurma çalışmalarında kendi eksiklerinin ve gelişimlerinin farkındadır. Özellikle öğrenciler DNR gruplarının bireysel gelişimlerine katkısını vurgulamakta, eksik yanlarını grup paylaşımları süresince tespit ederek gelişim yolunda ilerlediklerini belirtmektedirler. Problem durumları hakkında her öğrencinin kendi fikrini paylaşması noktasında cesaretlendirilmesi ve bu yönde ikna sürecinde alışkanlık kazanması ile öğrencilerin farklı düşünme ve anlama yollarını deneyimlemeleri sağlanmıştır. Yıldız ve Şengül'ün (2017) çalışmasında da olasılık ve istatistik konularına yönelik DNR tabanlı bir öğretim deneyinin sonucunda öğrencilerin çok yönlü anlama yolları sergiledikleri ve problem çözümlerinde farklı stratejiler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşlerine göre DNR tabanlı öğretim oldukça düşündürücü ve verimli geçmekte, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde birçok fırsat kazanmalarına sebebiyet vermektedir. Öğrenciler farklı bağlamsal rutin olmayan problem çözümleri ile zihinsel ihtiyaçları doğrultusunda çözüm için harekete geçmekte ve akranlarının fikirlerini de aldıkları için alternatif yolları görebilmekte ve kendi seçeneklerini çeşitlendirmektedirler. Özellikle çözümlerine yönelik açıklamalarında doğrudan sonuç odaklı olmak yerine süreç boyunca edindikleri bilgiyi kullanma

yönünde zihinsel alışkanlık kazandıkları söylenebilir. Bu noktadan hareketle daha geniş örneklerde farklı matematik konularının DNR tabanlı öğretim ortamına göre tasarlanarak uygulamalı olarak pratiğe geçirilmesi öğrenci deneyimlerinin çoğaltılması adına oldukça değerli ve önemli görülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Altun, M. A. (2015). *Matematik Uygulamaları, Sıradışı Problemleri Matematik Okuryazarlığı Soruları*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi.
- Bayazit, İ. ve Kınap Dönmez, S. M. (2017). Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin Orantısız Akıl Yürütme Gerektiren Durumlar Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 8(1), 130-160.
- Borromeo Ferri, R. (2014). Matematiksel Modelleme Öğrenimi ve Öğretimi, 3. Matematik Eğitimi Uygulamaları Matematiksel Modelleme Etkinlikleri Çalıştayı, İzmir: Matematiksel Güç ve İnovatif Tasarım Derneği, 1-4 Nisan.
- Cai, J. ve Hwang, S. (2020). Learning to Teach through Mathematical Problem Posing: Theoretical Considerations, Methodology, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research*, 102, 101391, 1-8.
- Carlsson, B. (2002). Ecological Understanding: Ways of Experiencing Photosynthesis. *International Journal of Science Education*, 24(7), 681-699.
- Cooper, R. (1991). The Role of Mathematical Transformations and Practice in Mathematical Development. (Ed. Steffe, L.). *Epistemological Foundations Of Mathematical Experience In*. New York: Springer-Verlag.
- Çarkıcı, İ. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Problem Kurma Durumlarına Yönelik Ortaya Koydukları Problemlerin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Neşe Tertemiz), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Duffy, A. M. (2006). Student's Ways of Understanding Aromaticity and Electrophilic Aromatic Substitution Reactions, (Unpublished Doctorate Dissertation), (Advisor: Prof. Barbara Sawrey), California: San Diego State University.
- Duş, M.; Kütük, S.; Çakır, S.; Çanakçı, O.; Buğdayoğlu, H. ve Batal, M. (2016). *Rutin Olmayan Problemler*. İstanbul: Karekök Eğitim.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Geçici, M. E. (2018). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geometri Problemi Kurma Becerilerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Aydın), Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gerez Cantimer, G. ve Şengül, S. (2018). İşbirlikli Gruplarda DNR Tabanlı Öğretimle 7. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Kavramlarla İlgili Düşünme ve Anlama Yollarının Geliştirilmesi ve İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi, A Tipi Proje Çalışması*, EGT-A-101018-0521.
- Harel, G. (1998). Two Dual Assertions: The First On Learning and The Second On Teaching (or Vice Versa). *The American Mathematical Monthly*, 105(6), 497-507.
- Harel, G. (2001). Pupa's Two Complementary Products: Taxonomy of Students' Existing Proof Schemes and DNR-Based Instruction. *International Newsletter on Teaching and Learning of Mathematical Proof*, 0(0), 1-12.
- Harel, G. (2006). Mathematics Education Research, Its Nature, and Its Purpose: A Discussion of Lester's Paper. *Zentralblatt fuer Didaktik der Mathematik*, 0(38), 58-62.
- Harel, G. (2007). The DNR System as A Conceptual Framework for Curriculum Development and Instruction. (Eds. R. Lesh, J. Kaput, E. Hamilton). *Foundations for the Future in Mathematics Education In* (pp. 263-280). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harel, G. (2008a). DNR Perspective on Mathematics Curriculum and Instruction, Part I: Focus on Proving. *ZDM*, 40(3), 487-500.
- Harel, G. (2008b). A DNR Perspective on Mathematics Curriculum and Instruction. Part II: With Reference to Teacher's Knowledge Base. *ZDM*, 40(5), 893-907.
- Harel, G. (2013). DNR-Based Curricula: The Case of Complex Numbers. *Journal of Humanistic Mathematics*, 3(2), 2-61.

- Harel, G. and Sowder, L. (1998). Students' Proof Schemes: Results From Exploratory Studies. *Research in Collegiate Mathematics Education* 3(0), 234-283.
- Harel, G. ve Sowder, L. (2005). Advanced Mathematical-Thinking at Any Age: Its Nature and Its Development. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(1), 27-50.
- Harel, G. ve Stevens, L. (2011). Holistic Problems with Pedagogical Commentary. <http://www.math.ucsd.edu/~harel/projects/Downloadable/Holistic%20Problems.pdf> adresinden 23.03.2018 tarihinde erişildi.
- Kabael, T.; Akın, A.; Kızıltoprak, F. ve Toprak, O. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Sürecindeki Düşünme Yolları, Anlama Yolları ve Pedagojik Açıklamaları. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 849-868.
- Kanbur, B. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Dinamik Geometri Yazılımı ile Desteklenmiş Ortamda Problem Kurma Durumlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ziya Argün), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kennedy, L. M.; Tipps, S. ve Johnson, A. (2008). *Guiding Children's Learning of Mathematics*. USA: Thomson Wadsworth.
- Kılıç, Ç. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklı Problem Kurma Durumlarında Sergilemiş Oldukları Performansın Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1195-1211.
- Kieren, T. E. ve Pirie, S. E. (1991). *Recursion and The Mathematical Experience*. In L. Steffe (Ed.), *The Epistemology Of Mathematical Experience*, Springer Verlag Psychology Series, New York, pp. 78-101.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem Formulating: Where Do Good Problems Come From? (Ed. A. H. Schoenfeld). *Cognitive Science and Mathematics Education* In (s.123-147), Hillsdale, NJ; Erlaum.
- Lim, K. H. (2006). Characterizing Students' Thinking: Algebraic, Inequalities and Equations, *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2-102.
- Lim, K. H. (2007). Improving Students' Algebraic Thinking: The Case of Talia. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (0)3, 193-200.
- Maskiewicz, A. L. (2006). Rethinking Biology Instruction: The Application of DNR-Based Instruction to the Learning and Teaching of Biology, (Unpublished Doctorate Dissertation), (Advisors: Prof. Guershon Harel ve Prof. Gabriele Wienhausen), San Diego: University of California.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mintzes, J. J.; Wandersee, J. H. ve Novak, J. D. (2001). Assessing Understanding in Biology. *Journal of Biological Education*, 35(3), 118-124.
- Ngah, N.; Ismail, Z.; Tasir, Z. ve Mohamad Said, M. N. H. (2016). Students' Ability in Free, Semi-Structured and Structured Problem Posing Situations. *Advanced Science Letters*, 22(12), 4205-4208.
- Oflaz, G. (2016). Matematik Eğitiminde Bir Model: DNR Tabanlı Öğretim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 0(5), 36-41.
- Oflaz, G. (2017). DNR Tabanlı Öğretim Hakkında Öğrenci Görüşleri. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(3), 112-119.
- Özgen, K.; Aydın, M.; Geçici, M. E. ve Bayram, B. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 218-243.
- Subaşı, M. ve Özay Köse, E. (2017). The Effect of DNR Based Instruction on Gifted Students' Scientific Ways of Understanding and Ways of Thinking. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 11(2), 409-431.
- Şengül, S. ve Güner, P. (2013). DNR Tabanlı Öğretime Göre Matematik Öğretmen Adaylarının İspat Şemalarının İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 869-878.
- Ursavaş, N. (2014). EGS (DNR) Tabanlı Öğretim Yönergesi Kullanılarak Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Biyolojik Anlam Şekilleri ve Düşünme Yollarının Geliştirilmesi, (Yayımlanmamış

- 
- Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Sabiha Odabaşı Çimer), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ursavaş, N. ve Odabaşı Çimer, S. (2015). Biyoloji Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: EGS Tabanlı Öğretim. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 261-290.
- Ustaoglu, A. (2004). *Düşünme Kutusu. Matematik ve Mantık Eğlenceleri, Zekâ Oyunları, Bilmeceler, Bulmacalar*. Gün Yayıncılık: İzmir.
- Ünlü, M. (2014). Geometri Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Erhan Ertekin), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Walter, M. (1980). Frame Geometry: An Example in Posing and Solving Problems. *The Arithmetic Teacher*, 28(2), 16-18.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research, Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. ve Şengül, S. (2017). DNR Tabanlı Öğretimin 8. Sınıf Öğrencilerinin Anlama ve Düşünme Yollarına Etkisinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56(3), 83-130.
-



**Ek-1. DNR Tabanlı Öğretim Uygulamasına Yönelik Görüş Formu (DNR-GF)**

Sevgili öğrenciler,

DNR tabanlı öğretimle problem çözme ve problem kurma çalışmaları sürecinde gösterdiğiniz ilgi, azim, sabır ve katılımdan dolayı her birinize ayrı ayrı teşekkür ederim. Çalışmada edindiğiniz becerilerin sizlere birçok getirisi olacağı görüşündeyiz. Süreçle ilgili görüşlerinizi paylaşmanızı istiyoruz. Teşekkürler...☺

Gülşah GEREZ CANTİMER/Mat. Öğrt.

1. DNR tabanlı öğretimle yapılan problem çözme çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. DNR tabanlı öğretimle yapılan problem kurma çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
3. DNR tabanlı öğretimin katkısı ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
4. DNR tabanlı öğretimin zorlukları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
5. Genel olarak çalışmayı nasıl değerlendirirsiniz? Görüşlerinizi nelerdir? Açıklayınız.

**Ek-2. DNR Tabanlı Öğretim Tasarımı Çalışma Planı ve Örnek Problemler**

Hafta	Uygulama Süreci	Kullanılan Problemler	Örnek Problemler
1	Çalışma amacının ve uygulama sürecinin anlatılması Çalışma gruplarının oluşturulması Bilgilendirme sunumu Bireysel ve grupla problem çözümleri	Pizza Firması Üçgenin Özel Sayıları Balya Otopark	PİZZA FİRMASI Bir pizza firması küçük boy pizzanın yarıçapını 5cm olarak yapıyor. Orta boy pizzanın fiyatını ise küçük boy pizzanın fiyatının iki katı olarak belirliyor. Pizzalara alanları ile orantılı olarak fiyatlandırıldığına göre, orta boy pizzanın yarıçapı en yakın kaç cm olabilir? Neden? (Duş, Kütük, Çakır, Çanakçı, Buğdayoğlu ve Batal, 2016; Uyarlama)
2	Problem çözme çalışmaları	Küp Tasarlama Koridor Yol Arkadaşım Fazla Parçalar	KÜP TASARLAMA Zeynep, kâğıt kesip katlamak suretiyle bir zar (küp) yapmak istiyor. Zeynep'in bir şartı var, küpü katlayarak kapattığında karşılıklı yüzlerindeki noktaların sayısının toplamı 7 olmalı. Bu durum nasıl garanti edilebilir? (Küpün açık halini çizerek karelerin içerisine sayıları yazabilirsiniz). (Altun, 2015)
3	Problem çözme çalışmaları	Sulama Havuzu Kütük Kibrit Çöpleri Bisikletler	SULAMA HAVUZU Bir sulama havuzuna iki çıkış borusu yapılması planlanıyor. İnşaat ustası boşalacak su için bu iki çıkış borusunun yerine, çapı bu boruların çapının 1,5 katı olan bir çıkış borusunun yeterli olacağını, hem daha ucuza mal edileceğini iddia ederek tek çıkış borusu yapmayı öneriyor. Sizce inşaat ustası fikrinde haklı mıdır? Neden? (Altun, 2015)
4	Problem çözme çalışmaları	Rögar Kapağı Dikdörtgenler	RÖGAR KAPAĞI Rögar kapakları dünyanın hemen her

		Petek Oyun Parkı	yerinde dairesel olarak yapılmaktadır. Kapakların işlevini göz önünde bulundurarak şeklinin dairesel olmasının sebebini matematiksel bir gerekçeye dayandırarak savununuz. (Altun, 2015)
5	Problem çözme çalışmaları Problem kurma çalışmaları	Balkon Döşemesi Üstü Açık Kutu Yapma	BALKON DÖŞEMESİ Yüksel Usta, boyutları 130cm x 225cm olan dikdörtgen şeklinde bir balkonu döşeyecektir. Boyutları 15x15cm olan yer karolarını kullanmaya karar veriyor. Kaç yer karosunu kullanmaya ihtiyacı vardır? (Altun, 2015)
6	Problem çözme çalışmaları Problem kurma çalışmaları	Baba ve Mirası Boyalar	BABA VE MİRASI Bir babanın verilen şekilde gösterildiği gibi bir bahçesi ve bir evi var. Bu bahçe, ne şekilde bölünürse dört çocuğuna eşit miktarda arazi parçası düşebilir? (Ustaoglu, 2004)
7	Problem çözme çalışmaları Problem kurma çalışmaları	Dairesel Yatak İçme Suyu	DAİRESEL YATAK Zeynep'in anne ve babası bir mobilya mağazasının katalogunu incelerken daire şeklinde bir yatak modelini çok beğeniyor ve almaya karar veriyor. Fakat uyurken rahat edip edemeyecekleri konusunda bir türlü emin olamıyorlar. Zeynep'in anne ve babası kolları ve bacakları herhangi biri dışarıda kalmayacak şekilde bu yatağa yattıklarında aralarında ne kadar boşluk kalacaktır? (Borromeo Ferri, 2014)
8	Problem çözme çalışmaları Problem kurma çalışmaları Görüş formu uygulama	İkizkenar Üçgenler Eş Kareler	İKİZKENAR ÜÇGENLER Mine, kenar uzunlukları tam sayı olan ve çevresi 99br olan birbirinden farklı ikizkenar üçgenler çiziyor. Buna göre, Mine kaç farklı ikizkenar üçgen çizebilir? Mine'nin çizimlerinde dikkatinizi çeken bir durum oldu mu? Neden? (Duş, Kütük, Çakır, Çanakçı, Buğdayoğlu ve Batal, 2016; Uyarlama)





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 51-78, Summer 2021

## Okul M¼d¼rlerinin Üretken Liderlik Davranışları Generative Leadership Behavior Of School Principals

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.885656>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**23.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**20.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Dr. Mesut Demirbilek  
Milli Eğitim Bakanlığı,  
[demirbilekmesut@gmail.com](mailto:demirbilekmesut@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Prof. Dr. Münevver Çetin  
Marmara Üniversitesi, Atatürk  
Eğitim Fak¼ltesi, Eğitim Bilimleri  
B¼l¼m¼,  
[mcetin@marmara.edu.tr](mailto:mcetin@marmara.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

#### Öz

Araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan okul m¼d¼rlerinin gör¼řlerine göre okul m¼d¼rlerinin üretken liderlik davranışlarının ortaya çıkarılmasıdır. Olgubilim deseniyle yür¼t¼len araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ve devlete ait okullarda görev yapan yirmi beş okul m¼d¼r¼ ile yarı yapılandırılmış soruları kapsayan gör¼řme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak ve veri çeşitliliğini, doygunluğunu sağlamak amacıyla gör¼řme süreci olabildiğince derin ve detaylı bir şekilde yür¼t¼lm¼ř ve aynı zamanda katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Okul m¼d¼rlerinin üretken liderlik olgusu ile ilgili algı ve anlamlandırmaları doğrultusunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak kodlanmış ve bu kodlar daha sonra araştırma soruları çerçevesinde kategori ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul m¼d¼rlerinin üretken liderlik davranışlarının; (1) yaratıcı dinamikleri ortaya çıkarma alt temasında özg¼r ve rahat bir ortam yaratma, işbirliği süreçlerini harekete geçirme, kurumsal gelişime yönelik informal gör¼řmeler, yaratıcılığın ve yeniliğin desteklenmesi, paydaşları üretime sevk etme, birey potansiyelini keşfetme ve destekleme davranışları üzerinde yoğunlaştığı, (2) yenilik üretme kapasitesi alt temasında varsayımlara ve alışkanlıklara meydan okuma, gelişim ve öğrenmeye teşvik, üretme ve geliştirme ihtiyacı hissetme, fikir çeşitliliğini destekleme, rutin dışına çıkma ve kişisel gelişime yönelik ihtiyaç hissetme davranışlarında yoğunlaştığı gör¼lm¼řtür. Elde edilen bulguların ortaya koyduğu şekliyle modern çağın gerektirdiği eğitim süreçlerinde okul m¼d¼rlerinin üretken liderlik kapasitesine sahip olmaları, okul ve öğrenci gelişimi açısından ülkelerin eğitim sistemlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Üretkenlik, Üretken Liderlik, Üretken Lider Davranışları, Okul M¼d¼rleri

#### Abstract

The aim of the study is to reveal the generative leadership behaviors of school principals according to the views of school principals working in public schools. In the study conducted with phenomenological design, interviews with twenty-five school principals who work in state-owned schools in the Anatolian side of Istanbul were conducted using the maximum diversity sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, including semi-structured questions. In order to increase the validity and reliability of the study and to ensure the data diversity and saturation, the interview process was carried out as deeply and in detail as possible, and at the same time, long-term interaction with the participants was provided. The data obtained in line with the perceptions and interpretations of the school principals about generative leadership were coded using content analysis technique and these codes were then brought together under categories and themes. According to the findings of the study, the generative leadership behaviors of school principals: (1) focuses on creating a free and comfortable environment, activating cooperation processes, informal interviews for institutional development, supporting creativity and innovation, encouraging stakeholders to production, discovering and supporting individual potential in the sub-theme of revealing creative dynamics. (2) In the sub-theme of capacity to produce innovation, it has been observed that it focuses on the behaviors of challenging assumptions and habits, encouraging development and learning, feeling the need to produce and develop, supporting diversity of ideas, going out of routine and feeling the need for personal development. As the findings reveal, school principals' having generative leadership capacity in the educational processes required by the modern age makes significant contributions to the education systems of countries in terms of school and student development.

**Keywords:** Generativity, Generative Leadership, Generative Leader Behaviors, School Principals

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Demirbilek, M. ve Çetin, M. (2021). Okul M¼d¼rlerinin Üretken Liderlik Davranışları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 51-78.

## GİRİŞ

Yaşamın hep var olan sınırları ve bireylere sunulan çerçeve içerisinde düşünmek ve hareket etmek, genellikle kolay ve tercih edilebilir bir tutum olsa da örgütsel gelişim ve değişim açısından hep aynı pencereden bakmaya devam etmek olarak düşünülmesi gereken bir tutumdur. Bu kalıp ve alışkanlık haline gelen düşünüş biçimlerinin dışına çıkmak, farklı çerçevelerden yaşama bakmak, hem bireyler ve liderler hem de örgütler ve okullar açısından dinamizmi sağlayan yaratma ve üretme eylemini tekrar canlandırmaktadır. Bu anlamda örgütsel işleyiş süreçlerinde farklı gereksinimleri karşılayan veya yarar sağlayan yeni çağrışımların, olasılıkların ve kombinasyonların oluşturulması (Mednick ve Mednick, 1964) yani yaratıcılık ve üretkenlik temelinde bir değişimin ve özgünlüğün ortaya konulması önem arz etmektedir.

Üretkenlik kavramı, birey dünyasında kişilik ve gelişim özelliklerinden çok bireyin çevre ile olan ilişki, iletişim ve bağlantılarını kapsayan bir yapıya sahiptir (McAdams ve St. Aubin'den akt. Hauser, 2013). Bununla birlikte üretkenlik, aynı zamanda yeni olasılıklara ve yeni yapılara kapı aralamak ve yaratma yeteneğini de içermektedir (Klimek, Ritzgenhein ve Sullivan, 2008). Aynı zamanda örgütsel çalışma süreçlerinde bireylerin yaratıcı yeni deneyimler oluşturmaları da üretkenliği meydana getirmektedir, böylece örgütsel değişim de teşvik edilmektedir (Bushe, 2013).

Üretken süreçler organiktir ve hayatta kalma, bütünlük, çeşitlilik, uyarlanabilirlik ve dönüşüm gibi üretken etkiler yaratan etkileşimlere yol açmaktadır (Smith, 2009). Bu anlamda üretkenlik sergileyen liderler, örgütün kapasitesini yenilemek ve rekabetçi kılmak için örgütü yeniden canlandırarak örgütsel sürdürülebilirliğe katkıda bulunmakta, sürekliliği ve uyarlanabilir değişimi teşvik etmektedirler (Slater, 2003).

Geleneksel liderlerin belirleyici davranışları genellikle organize etmek, yönlendirmek, izlemek, düzeltmek olmasına rağmen üretken liderlik, üretimsel büyüme ve etkili çözümler oluşturmak için örgüt içindeki kişilerin enerjisini ve kolektif zekâ ve yaratıcılığı içeren ve örgütü çevreleyen karmaşık sosyal etkileşimleri tanımayı gerektiren bir yaklaşım sunmaktadır (Klimek vd., 2008). Üretken liderlik, karar verme, yönlendirme, kontrol etme, motive etme veya yetkilendirme işlevlerinin ötesine geçen bir anlayışa sahiptir. Üretken liderliğin kapsayıcı hedefi, bireylerde üretkenliği, yaratıcılığı ve benlik saygısı duygusunu güçlendirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik iki yol üretken liderlik açısından önemlidir. Bunlardan birincisi, bireylerin ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan bağlamlar yaratmak, ikincisi ise karşılıklı olarak benimsenen hedefleri şekillendirmek ve onlar için çalışmaktır (Sagarria ve Johnsrud, 1988).

Üretken liderler, örgütlerini dinamik ve kendini yenileyen bir sistem olarak görürler. Bu liderlik türünde, örgütsel olarak sürekli düşünen bir sistem olma ve var olan düşünce kalıplarına meydan okuma gerçekliği bulunmaktadır. Aynı zamanda örgüt içerisindeki paydaşların, örgüte verimlilik sağlayan potansiyellerini ortaya koymalarını ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlayacak ortamlar yaratma amacını taşımaktadırlar. Böylece örgütsel değişim ve yenileşmeye ve örgüt içerisindeki üretime her bireyin potansiyellerini en iyi biçimde kullanarak katkıda bulunmasını sağlama konusunda önemli bir liderlik türüdür. Bu liderlik türünde yaratıcılık ve inovasyon, önemli bir yer edinmekte ve bu liderliğin temel yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Bu liderlerin başında olduğu örgütlerde, öngörülebilir bir gelecek oluşturma ve bu hedef doğrultusunda örgütteki tüm bireylerin sistemin geleceğine kendisini adayarak yaratıcı ve yenilikçi süreçleri harekete geçirip üretime katkıda bulunduğu bir kültürel ortam bulunmaktadır (Klimek vd., 2008).

Bushe (2019)'a göre üretken liderler, "ben cevabı biliyorum, beni takip et" demekten ziyade "ben meydan okumayı biliyorum ve sizi bu konuda ne yapacağınıza karar vermeye davet ediyorum" tarzında takipçilerin ne yapılacağını değil ne yapmak istediklerine dair kendi kararlarını vermeye teşvik eden bir anlayışı benimsemektedirler. Disch (2009)'e göre üretken liderler, eski sorunlara yeni seçenekler ya da yeni yaklaşımlar getiren ve gerekli değişimi gerçekleştirmek için başkalarıyla birlikte çalışan bireylerdir. Ona göre üretken liderler aynı zamanda entelektüel olarak meraklı olup statükoyla asla tatmin olmazlar. Yine üretken liderler, düşüncelerinde bütünsel, sistem perspektifini kullanırlar ve zaman, mekân, geleneksel düşünme ve dünyanın kendi görüşleri gibi algılanan sınırlamalarının ötesine geçerler ve sadece tepki göstermekle kalmayıp aynı zamanda değişimi öngörüp şekillendirmektedirler. Bununla birlikte Disch (2009)'e göre aynı zamanda üretken liderler, yaratıcılığı ve yeniliği model almakta, yeteneklerini geliştirmek için başkalarıyla birlikte çalışmakta ve insanlara en iyi işlerini yapabilecekleri ortamlar oluşturmaktadırlar.

Liderlik yönelimleri içerisinde geleneksel liderler, genellikle yerleşmiş olan kültürün ve kalıpların emrettiği düşünce tarzıyla, pragmatik liderler, ihtiyaç olduğunda ve şartlar zorladığında gerekli değişiklikleri yapma anlayışı çerçevesinde, keşfedici liderler, yeni bir bilgi ve heyecan yaratma niyeti ve amacı doğrultusunda hareket ederken üretken liderler ise örgütsel olarak sürekli düşünen bir sistem olma, var olan düşünce kalıplarına meydan okuma, örgüt içerisindeki paydaşların potansiyellerini ortaya koymalarını ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlayacak ortamlar yaratma amacı doğrultusunda hareket etmektedirler (Klimek vd., 2008).

Morley (2017)'e göre üretken liderler, yeni yeteneklerin, ufukların ve fırsatların nasıl geliştirileceğine odaklanmakta ve örgütlerinde yüksek güven yaratmaktadır, böylece örgütteki kişiler, işlerinden daha fazla zevk almakta, daha fazla örgüt amaçlarına uyum sağlamaktadırlar. Morley (2017)'e göre aynı zamanda üretken liderler, örgütlerinde komuta etmek ve kontrol etmek yerine daha çok koçluk yapmaktadır ve bu sayede örgütteki bireylerin dünyasında saklı bulunan potansiyeli ortaya çıkarmaktadırlar.

Bu bağlamda üretken liderlik kapasitesinin ve davranışlarının okul liderliğine yansımaları önem teşkil etmektedir. Nitekim Klimek vd. (2008)'ne göre üretken okul liderleri, bütün okulun tüm kapasitesini ve yaratıcılığını daha açık bir şekilde görebilirler ve okul için yeni gelecek yaratan eylemler açısından önceden görülmeyen yollar keşfedebilirler. Klimek vd. (2008)'ne göre üretken liderler aynı zamanda okullarının üretkenlik kapasitesini büyütme için okullarının yaşayan sistem özelliklerini beslemeleri ve vurgulamaları gerektiğini bilirler ve bunu, sürekli olarak model aldıkları ve ifade ettikleri açık okul kimliğini teşvik ederek yaparlar, aynı zamanda okullarının örgütsel tasarımları ve süreçlerinin, aktif bilgi sağlamayı ve tüm düzeylerde açık değişimi teşvik etmesini sağlarlar.

Tüm bu açılardan bakıldığında toplum dinamikleri içerisinde değişimi ve inovasyonu bünyesinde en çok barındıran sektörlerden birinin eğitim kurumları olması nedeniyle üretken liderliğin davranış boyutlarının özümsemesi, okul müdürlerinin mesleki gelişimleri ve okulların canlılığının korunması açısından önem arz etmektedir. Nitekim ülkemizde var olan yaratıcı, girişken ve üretken süreçler, bürokratik yapılar içerisinde sıkışmıştır. Bu yönüyle üretken, yaratıcı süreçlerin örgütler ve yönetim yapıları açısından yeniden ele alınması gerekmektedir (Bayrak ve Terzi, 2004). Bu problem çerçevesinde araştırmada devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin, var olan kısıtlamalar içerisinde yaratıcılığı ve yeniliği temele alan üretken liderlik ile ilgili algı, deneyim, davranış ve anlamlandırmalarının ortaya çıkarılması amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin, okulda yaratıcı dinamikleri ortaya çıkarma ile ilgili algı, deneyim, davranış ve anlamlandırmaları nelerdir?
2. Devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin, okulda yenilik ve inovasyon süreçlerinin ve kapasitesinin geliştirilmesi ile ilgili algı, deneyim, davranış ve anlamlandırmaları nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Araştırmada, devlete ait okullarda görev yapan okul müdürlerinin üretken liderlik olgusu ile ilgili deneyim ve anlamlandırmalarının ortaya konulması amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, fiziksel gerçeklikten ziyade olguların algılanması ve deneyimlenmesi ile ilgilenmektedir. Olgubilimcilerin odaklandığı temel unsurlar; (1) öznel bilincin önemine ve önceliğine olan inanç, (2) bilincin aktif olma ve anlam verme olarak anlaşılması, (3) bilincin, belirli bir tür yansıma ile doğrudan bilgi edindiğimiz bazı temel yapılarının olduğu iddiasından oluşmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Olgubilim araştırmaları ile bireylerin deneyim ve algılarının özünde var olan ortak anlamların ortaya çıkarılması ve keşfedilmesi sağlanmakta ve araştırmacıya bu deneyim ve olguların özünü tanımlama ve yorumlama fırsatı tanınmaktadır (Creswell, 2013; Jasper, 1994; Rose, Beeby ve Parker, 1995).

### *Çalışma Gurubu*

Araştırmada çalışma gurubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin temel amacı; Patton (2002)'a göre çeşitlilik arz eden durumların anahtar boyutlarının belirlenmesi ve mümkün olduğunca birbirinden farklı (çeşitlilik gösteren) olan durumların bulunması iken Suri (2011)'e göre ise çeşitli bağlamlar arasında bir olgunun temel ve değişken özelliklerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda

araştırmada, farklı okul türlerinde görev yapan ve farklı yöneticilik kıdem sürelerine sahip ve aynı zamanda çevresinde üretken, yaratıcı ve yenilikçi nitelikleriyle tanınan katılımcılar (okul müdürleri) belirlenerek araştırma konusu veya olgusu ile ilgili değişkenlik gösteren ve çeşitlilik oluşturan unsurların ortaklaştığı sonuçlar ortaya konmuştur. Araştırmada katılımcı sayısının belirlenmesi ile ilgili olarak Onwuegbuzie ve Leech (2007) benzer tasarıma sahip ve veri olgunluğuna ulaşmış benzer araştırmalara bakılarak katılımcı sayısının belirlenmesini önermektedir. Bu doğrultuda ilgili benzer araştırmalar dikkate alınarak ve veri doygunluğunun sağlanması amacıyla İstanbul ili Anadolu Yakasında devlete ait farklı okul türlerinde görev yapan toplam 25 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 25 okul müdürüne ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir;

**Tablo 1. Katılımcı (Çalışma Grubu) Demografik Bilgileri**

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Okul Türü	Yöneticilik Kıdem Yılı
M1	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	21
M2	Erkek	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi	12
M3	Erkek	Lisans	Meslek Lisesi	13
M4	Erkek	Lisans	Ortaokul	7
M5	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	8
M6	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul-Ortaokul	15
M7	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	14
M8	Erkek	Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	10
M9	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	4
M10	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	19
M11	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	16
M12	Erkek	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu	9
M13	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	20
M14	Erkek	Lisans	İlkokul	5
M15	Erkek	Yüksek Lisans	Fen Lisesi	4
M16	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	20
M17	Erkek	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi	17
M18	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	15
M19	Erkek	Lisans	Spor Lisesi	18
M20	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	11
M21	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	22
M22	Erkek	Doktora	İmam Hatip Lisesi	13
M23	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul-Ortaokul	8
M24	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	5
M25	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	9

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan katılımcı okul müdürlerinin demografik bilgilerine bakıldığında, cinsiyet değişkeni bağlamında katılımcıların ikisi kadın, yirmi üçü ise erkektir; eğitim durumu bağlamında dördü lisans, yirmisi yüksek lisans ve biri ise doktora mezunudur; okul türü bağlamında altısı ilkokulda, sekizi ortaokulda, ikisi ilkokul-ortaokulun bir arada bulunduğu okulda, ikisi Anadolu lisesinde, ikisi meslek lisesinde, biri imam hatip lisesinde, biri özel eğitim meslek okulunda, biri okul öncesinde, biri spor lisesinde, biri de fen lisesinde görev yapmaktadır; yöneticilik kıdem yılı bağlamında ise dördü 0-5 yıl, altısı 6-10 yıl, yedisi 11-15 yıl, altısı 16-20 yıl ve ikisi ise 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul müdürlerinin, üretken liderlik ile ilgili algı ve anlamlandırmalarının ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Barrett ve Twycross (2018)'e göre nitel araştırmalarda görüşmeler, bir olgu ile ilgili detaylı ve zengin veri toplamak için en doğru ve açık yaklaşımı vermektedir. Ona göre görüşmelerin türü, araştırma sorusuna, katılımcıların özelliklerine ve tercih edilen araştırma yaklaşımına göre değişebilmektedir. Barrett ve Twycross (2018)'e göre tamamen yapılandırılmış görüşmeleri analiz etmek ve yönetmek kolaydır fakat katılımcıların kendilerini yeterince ifade etmelerine izin vermez, diğer taraftan yapılandırılmamış görüşmeler ise özgürlüğe ve esnekliğe izin vermekte fakat araştırmacının katılımcıları görüşmenin belirli alanlarına zorlamadan görüşmeyi araştırma odağında devam ettirmesini ve korumasını gerektirmektedir. Tamamen yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin bu eksikliklerinden dolayı araştırmada, üretken liderlik ile ilgili okul müdürlerinin, deneyim, algı ve anlamlandırmalarını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Barrett ve Twycross (2018)'e göre iyi tasarlanmış yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların tartışmaya kendi kişiliklerini ve bakış açılarını yansıtmasını kolaylaştırırken aynı zamanda önemli noktalarda verilerin yakalanmasını da sağlamaktadır.

Veri toplama aracının yapılandırılması sürecinde araştırma konusu ile ilgili literatür çerçevesinde altı adet yarı yapılandırılmış soruyu kapsayan katılımcı görüşme formu oluşturulmuş ve ilgili soruların konu alanına ve görüşme sürecine uygunluğunu tespit etmek amacıyla uzman görüşüne (eğitim yönetimi ve liderlik alanına hakim) başvurulmuş ve iki okul müdürüyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. İlgili görüşmeler pandemi kurallarına uygun bir şekilde (maske-mesafe-temizlik) yüzyüze gerçekleştirilmiş olup bu doğrultuda katılımcı onayı alınmıştır. Her bir görüşme ortalama elli dakika sürmüştür.

Bu çerçevede görüşme formunun ilk bölümünde katılımcı, görüşme süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve yazılı onayı alınmıştır, ikinci bölümde ise araştırma konusuna yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Çalışma gurubunu oluşturan katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulardan bazıları şu şekildedir;

1. Okul müdürü olarak “üretkenlik” veya “üretken liderlik” kavramları size neler ifade etmektedir?
2. Okulunuzu yaşayan canlı bir sistem olarak düşündüğünüzde (kimliği olan, ilişkilerin olduğu, kendi kendini organize eden bir yapı) sizce bu sistemi üretken olmaya sevk eden yönetici davranışları nelerdir/ neler olmalıdır?
3. Okulunuzda paydaşların (öğrenci, öğretmen ve diğer) yaratıcılıklarını geliştirmek, potansiyellerini ve enerjilerini ortaya çıkarmak ve yenilik üretmelerini sağlamak amacıyla;
  - a) Neler yapmaktasınız?
  - b) Nasıl bir iklim ve ortam oluşturmaktasınız?
  - c) Ne tür teşvikler kullanmaktasınız?
  - d) Ortaya çıkan yenilikleri ve fikirleri nasıl değerlendirmektесiniz?
  - e) Sizce okulda özgür bir ortam yaratmanın bu duruma etkisi nedir?
4. Okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin, özgürce fikirlerini ifade edip tartıştıkları ve bu fikirlerini hayata geçirmelerini, böylece inovasyon veya yenilik yapmalarını sağlayacak rahat bir ortamın yaratılması konusunda okulun lideri olarak bulunduğunuz konumu, durumu ve yaptıklarınızı, uygulamalarınızı değerlendirebilir misiniz?

### Verilerin Toplanması

Veri toplama, gözlemleri veya ölçümleri toplamanın sistematik sürecidir ve araştırma problemi ile ilgili ilk elden bilgi ve özgün iç görüler edinilmesine izin vermektedir, aynı zamanda araştırmacılar veri toplama işine başlamadan önce; araştırmanın amacı, toplanacak verilerin türü, verileri toplamak, saklamak ve işlemek için kullanılacak yöntem ve prosedürleri gözden geçirmelidirler (Bhandari, 2020).

Bu bağlamda araştırmada verilerin toplanması amacıyla görüşme sürecini yönlendiren görüşme formu kılavuzluğunda hareket edilmiştir. Araştırma sürecinde görüşmelere başlanmadan önce ilgili katılımcılar görüşme ile ilgili olarak bilgilendirilerek katılımcı onayları alınmış ve görüşmeler elektronik olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, okul ortamında (genellikle okul müdürünün kendi odasında) katılımcının kendisini rahat ve güvende hissettiği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Veri kaybının



önlenmesi amacıyla görüşme sürecinde iki kayıt cihazı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soruları kapsayan ilgili görüşmeler Haziran 2020-Ağustos 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Kvale (1996)' e göre görüşmelerde araştırmacı, katılımcı ile başlangıçtan itibaren güven ve uyum tesis etmelidir. Legard, Keegan ve Ward (2003), görüşmelerde görüşmecinin tavrının önemli olduğunu belirtmekte ve görüşmeyi yapan kişinin gösterdiği rahat, kendinden emin ve özenli bir yaklaşımın, iyi bir görüşme ilişkisinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Aynı zamanda Legard ve diğerleri (2003)'ne göre görüşmede doğru ve rahat bir ortam da önemlidir ve görüşmeci aktif dinleme pozisyonunda olmalıdır. Ryan, Coughlan ve Cronin (2009)'a göre ise araştırmacı, görüşme sürecinde katılımcının verdiği yanıtlar hakkında görüşmeyi detaylandırma dışında yorum yapmamalı ve yargıda bulunmamalıdır. Yine görüşülen kişinin kesintisiz olarak kendi hızında konuşmasına izin vermek gerekmektedir (Roulston, Marrais ve Lewis, 2003). Bununla birlikte katılımcı bireyler, görüşmede sundukları çeşitli bilgilerle ilgili olarak veya araştırmacının bilgiyi algılaması ve değerlendirmesi ile ilgili endişe duyabilmekte ve bu durum katılımcının bilgiyi saklamasına neden olabilmektedir, bu nedenle araştırmacı, yargılamalar yapma konusunda hassas olmalı ve bunun farkında olmalıdır (Berg, 2009; Gorden, 2003). Bu doğrultuda araştırmada okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilirken; ortamda dikkat dağıtıcı ve dış müdahalelere neden olabilecek unsurlar (gürültü gibi) tespit edilerek ortam görüşmeye uygun bir hale getirilmiştir. Yine görüşme sırasında, katılımcıları duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkileyecek yasal veya kişisel konulara hassasiyet gösterilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri zaman diliminde ve ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda görüşme sırasında katılımcılar aktif bir şekilde dinlenmiş ve zorunlu olmadığı süreçte araştırmacı görüş ifade etmemiştir. Bununla birlikte görüşme süreci, katılımcının kendisini yeterince ifade ettiği ve görüşmenin doyunluğa ulaştığı noktaya kadar devam ettirilmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Wilson (2011)'a göre içerik analizinin iki türü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kavramsal analiz diğeri ise ilişkisel analizdir. Kavramsal analizde içerik, belirli kelime, kavram ve temalar açısından kodlanmaktadır ve araştırmacı ortaya çıkan kalıplara dayanarak çıkarımlarda bulunmaktadır. İlişkisel analizde ise analiz edilen metinden ortaya çıkan kavram ve temalar arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemektedir. Bu doğrultuda araştırmada, üretken liderlik konu alanını ve boyutlarını kapsayan kod, kategori ve temaların ortaya çıkarılması amaçlandığı için kavramsal analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları (veriler), öncelikli olarak araştırmacı tarafından dinlenerek kelime işlemci programına aktarılmış ve daha sonra bu veriler, MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde, araştırmaya konu olan olgu ile ilgili katılımcıların ortaya koyduğu ortak deneyim ve anlamlandırmalar, tümevarımsal bir şekilde kodlanmış ve daha sonra elde edilen kodlar, araştırma soruları ve teorisi bağlamında betimsel olarak kategoriler ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Bununla birlikte verilerin analizi, raporlanması ve alıntılarının ifade edilmesi sürecinde her katılımcıya birer kod numarası (M1, M2....) verilerek katılımcı kişisel bilgi güvenliği sağlanmıştır.

#### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik anlayışı nicel araştırmalardan farklıdır (Bogdan ve Biklen, 2007). Merriam (2018) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasının yapılan uygulamaların etik bir biçimde ele alınmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Maxwell (2018) nitel araştırmalarda görülen geçerlik tehditlerinin daha çok araştırmacının kendi araştırmasını ön plana çıkarma, mevcut teorisine, amaçlarına ve öznel düşünüş biçimlerine uyan verilerin seçilmesi ve araştırmacının ortam ve katılımcı bireyler üzerindeki etkisi nedeniyle görülen "tepkisellik" problemlerinden oluştuğunu belirtmekte ve araştırma sürecinde araştırmacının bu durumun farkında olması gerektiğini ifade etmiştir. Merriam (2018) ise nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin artırılması için; bulguların doğruluğunun kanıtlanması amacıyla birden fazla araştırmacı, çoklu veri kaynağı ve veri toplama yöntemleri kullanma, veri ve bulguların onları sağlayan katılımcıların bir bölümüne gönderilerek doğruluğu ve onaylanabilirliği ile ilgili geri dönüt ve görüş alma, veri toplama ve analizine belirli bir doyunluğa ulaşılan kadar devam edilmesi ve bunun için yeterli zaman ayrılması. araştırmacının, araştırma sürecini ve sonuçlarını etkileyebilecek öznel yargılamaları, varsayımları, dünya görüşü ve değerlendirmeleri ile yorumları hakkında genel bir öz eleştiri yapabilmesi, araştırma süreci ve

bulgularıyla ilgili olarak uzmanlarla görüşme ve tartışmaların gerçekleştirilmesi, çalışma süreci boyunca kullanılan yöntem, teknik, işlem, uygulamalar ve karar verme süreci ile ilgili olarak detaylı kayıtların tutulması, araştırma bulgularının farklı durumlara aktarılabilirliğini ve genellenebilirliğini okuyucuların görebilmesi amacıyla detaylı ortam betimlemelerinin ve tanımlamalarının yapılması, bulguların farklı alanlarda kullanılabilmesini sağlamak amacıyla çalışma gurubu seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik oluşturulmasını önermektedir.

Mevcut çalışmada oluşabilecek olan geçerlik ve güvenilirlik tehditlerinin ortadan kaldırılmasını sağlamak amacıyla görüşme süreci, veri çeşitliliğini ve doygunluğunu arttırmak için olabildiğince derin ve detaylı bir şekilde yürütülmüş ve aynı zamanda katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacı yanlılığını ve öznel yargılamalarını önlemek amacıyla nitel veri analizi süresince Eğitim Yönetimi alanında doktoraşı bulunan bir araştırmacı desteği ile yapılan kodlama ve temalandırma işlemlerinin kontrolü ve teyidi sağlanmıştır. Aynı zamanda elde edilen ham veriler katılımcı teyidinde sunulmuş ve geri dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yine veri analizi sürecinde ortaya çıkan kod ve temaların, birey deneyimlemeleri ve anlamlandırmalarındaki yaygınlığını ve sıklığını ortaya koymak amacıyla frekans ağırlıkları verilmiştir. Bununla birlikte araştırma süresince elde edilen bulguların kendini tekrarladığı ve doygunluğa ulaştığı zamana kadar veri toplanmasına ve analizine devam edilmiştir. Aynı zamanda çeşitliliği sağlamak amacıyla da farklı okul çevrelerini temsil eden okul müdürleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

Okul müdürlerinin, üretken liderlik olgusu ile ilgili deneyim, algı ve anlamlandırmaları çerçevesinde elde edilen bulgular, yaratıcı dinamikleri ortaya çıkarma ve yenilik üretme kapasitesi alt temaları doğrultusunda boyutlandırılmıştır.

### Yaratıcı Dinamikleri Ortaya Çıkarma

Okul müdürleri Tablo 2’de görüldüğü gibi yaratıcı dinamikleri ortaya çıkarma alt temasında keşfetme, ortaya çıkarma, iletişim-bağlantı, deneyimlendirme ve demokratik anlayış kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 2.** Okul Müdürlerinin Yaratıcı Dinamikleri Ortaya Çıkarma Alt Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Sayısı
YARATICI DİNAMİKLERİ ORTAYA ÇIKARMA	Keşfetme	Birey potansiyelini keşfetme ve destekleme	11
		Birey yeteneklerini tespit	13
	Ortaya Çıkarma	Yeteneklere uygun alanlar yaratma	1
		Paydaşların kendi ortamlarını oluşturmalarına fırsat verme	2
		Yetenek ve beceri kazandırma	4
		Dinamikleri harekete geçirme	4
		Yaratıcılığı kolaylaştırma	2
		Yaratıcılık için fırsat tanıma	6
		Özgür ve rahat bir ortam yaratma	22
		Paydaşları üretime sevk etme	14
		Yaratıcılığın ve yeniliğin desteklenmesi	16
		Kurumsal gelişime yönelik informal görüşmeler	19
	İletişim-Bağlantı	İşbirliği süreçlerini harekete geçirme	21
		Sistemsel uyumu sağlama	1
Deneyimlendirme	Okulun tüm kapasitesini kullanmak ve yaşamak	3	

	Deneyimsel öğrenmeyi destekleme	4
	Esneklik ve şeffaflık	4
Demokratik Anlayış	Bürokrasiyi ortadan kaldırma	1
	Katılımcı yönetim	8

### **Keşfetme**

Katılımcı okul müdürleri, üretken liderliği destekleyen keşfetme ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, birey potansiyelini keşfetme ve destekleme ile birey yeteneklerini tespit etmekten oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M1, M2, M4, M6, M10, M13, M15, M16, M19, M24, M25 keşfetme ile ilgili olarak birey potansiyelini keşfetme ve desteklemenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlerin potansiyelleri çerçevesinde onlara görev paylaşımı yaptıklarını ve bu potansiyellerini destekleyecek görevler verdiklerini, öğretmenlerin bu potansiyellerinin harekete geçirilmesi ve ortaya çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler açısından ise öğrencilerin katıldıkları çeşitli yarışmalar ve etkinlikler vasıtası ile bu öğrencilerin farklı yönlerini ve potansiyellerini keşfettiklerini, bu potansiyeli keşfetmeden öğrencilerin gelişiminin sağlanmayacağını, bazen öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkında olmadıklarını ve bu farkındalığı kazandırmak için onları tetiklediklerini ve desteklediklerini belirtmişlerdir. Yine okul müdürleri, kendi branşı dışında farklı alanlarda performans ve potansiyel gösteren öğretmenlerin olduğunu, bu potansiyellerinin zaman zaman ortaya çıktığını söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin potansiyellerinin keşfedilmesini sağlayacak yönetici desteğinin de önemli olduğunu ve öğretmene bu değer verildiğinde potansiyelin de ortaya çıkacağını, hatta bu yöndeki yönetici çabaları sonucunda güzel sonuçlar elde ettiklerini, yöneticinin iletişim dilinin bu potansiyelin ortaya çıkmasında temel unsur olduğunu belirtmişlerdir.

*Mesela ilk geldiğimizde sorun gibi lanse edilen öğretmenimiz vardı, işte bu çok sıkıntılıdır şöyledir böyledir diye, gerçekten de geçmişte çatışma ortamları çok olmuş, biz bu öğretmeni davet ettik konuştuk, ben de baktım öğretmenin öğrenciye liderlik etme, onları bir araya getirip etkinlik yapabilme potansiyeli olduğunu gördüm, öğrenci etrafında toplanıyor, öğretmeni çağırdık bu potansiyelini fark ettiğimi bu özelliğin çok mükemmel biz özelliğini enerjimizi bu konuya aktarırsak neler yapabileceğimizi konuştuk, sonra öğretmenimize baktık hem halk oyunları hem de ilçe çapında törenler çıkardı, ilçe çapında büyük bir tören yaptı herkes ayakta alkışladı, ama biz çoğunluğun veya geçmiş yönetimin dediği gibi işte bu sıkıntılıdır bundan kurtul gerekirse bunu soruşturmayla falan sindir deseydik kaybederdik. Bazen çok sıkıntılı olabiliyor evet problemler agresif isyankâr öğrencilerimiz olabiliyor, ama sonra bir bakıyorsun bu çocuğun bağlama çaldığını görüyorsun, mesela böyle bir öğrenciyi burada gördüm, sporcu ama bağlama çalıyor, aynı zamanda ona diyorum ki bana bağlama çalar mısın, ne kadar güzel çalıyorsun falan filan derken bir baktık türkü gecesinde en başlarda rol almaya başladı. (M19)*

Okul müdürlerinden M1, M2, M5, M7, M11, M13, M14, M16, M17, M20, M21, M23, M24 keşfetme ile ilgili olarak birey yeteneklerini tespit etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğrenciler açısından okulda yetenekli öğrencilerin olabileceğini, bu yeteneklerin tespit edilerek desteklenmesi, gerekli materyallerin sağlanması ve bu öğrencilere yeteneklerini sergileyebilecekleri fırsatı vermek gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler açısından zaman zaman çeşitli görev tanımlamalarında veya etkinliklerde öğretmenlerin farklı yeteneklerini keşfettiklerini, bu yeteneklerin öğretmenlerin konuşmalarına ve yaptıkları projelere yansıdığını, bu anlamda çok yönlü öğretmen profilinin olduğunu ve bu öğretmenleri çeşitli ödüller ve teşviklerle motive ettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen yeteneklerinin keşfedilme sürecinin zaman gerektirdiğini, zamanla gözlemleyerek bu yetenek farklılıklarının tespit edildiğini ve bu yeteneklerden faydalandıklarını, çeşitli düzeyde dereceler aldıklarını söylemişlerdir. Yine öğretmenlerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacak desteğin sunulmasının, yönlendirmelerin yapılmasının öğretmen ve okul açısından yararlı olacağını, öğretmenlerin farklı yeteneklerinin keşfedilerek bu yetenek alanları doğrultusunda görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenleri tanımanın yetenek tespitinde önemli bir aşama olduğunu ve bu tanıma girişimi sonrası doğru görevlendirme yaparak öğretmenlerin

yetenek alanlarına uygun üretkenlik ortaya koyduklarını ve bu üretkenliğin görülmesinin onları motive ettiğini ifade etmişlerdir.

*Çok yönlü öğretmenlerimiz oluyor, mesela bir bakıyorsun, on parmağında on marifet derler ya bilişimden bilgisayar teknolojisinden anlıyor, kendi branşını iyi biliyor, sınıfını değişik araç gereçlerle donatıyor, yani on parmağında on marifet tarifinde öğretmenlerimiz çıkıyor, onları desteklemek için onlara ödül veriyoruz, onları onure etmek için davranışlarını övücü konuşmalar yapıyoruz, bu tarz katkıda bulunuyoruz. ...kimin hangi konuda yetenekli olduğunu keşfetmek lazım, bu da biraz zaman alıyor, bir kere kurumda yeterince çalışmak ile ilgili bir şey, yani çok az çalıştıysanız kurumda bunu keşfetme imkânınız olmuyor, yıllardır o kurumdasınız gözlemliyorsunuz, diğer arkadaşlardan da fikir alıyorsunuz diyorsunuz ki şu işi kim daha iyi yapar, bunda kimin bilgisi var, bunları gözlemleyerek diğerlerinden fikir alarak halletmeye çalışıyorsunuz. (M14)*

*Biz büyük ölçüde kendi imkânlarımız ölçüsünde o çocukların ilgi ve yeteneklerini ölçmeye çalışıyoruz. İşte kimisi sporla ilgili olabilir, kimisi sosyal anlamda olabilir, sanatsal olabilir bunları belirlemeye çalışıyoruz. (M1)*

### **Ortaya Çıkarma**

Katılımcı okul müdürleri üretken liderliği destekleyen ortaya çıkarma ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, yeteneklere uygun alanlar yaratma, paydaşların kendi ortamlarını oluşturmalarına fırsat verme, yetenek ve beceri kazandırma, dinamikleri harekete geçirme, yaratıcılığı kolaylaştırma, yaratıcılık için fırsat tanıma, özgür ve rahat bir ortam yaratma, paydaşları üretime sevk etme ile yaratıcılığın ve yeniliğin desteklenmesinden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M13 ortaya çıkarma ile ilgili olarak yeteneklere uygun alanlar yaratmanın önemine değinmiştir. Okul müdürü, öğrencilerin yeteneklerine uygun, kendi yeteneklerini keşfetmelerini ve gelişmelerini sağlayacak alanlar yaratmaya çalıştığını belirtmiştir.

*Çocuklara kendi yetenekleri ile örtüşecek alanlar yarattığımız ölçüde okulunuz çok değerli oluyor, mesela bu okulda şimdi bakanlığın yapmaya çalıştığı tasarım beceri atölyeleri var, ilçede bu okul şu anda bu konuda öncü bir okul, bir üniversite ile de bir protokol anlaşmamız var, oradan gelen akademisyenlerle burada o protokol doğrultusunda bilgi alışverişinde bulunan öğretmenlerimiz var, bu çalışmalarını niye yapıyoruz, çocuklara yeteneklerini keşfetmelerini ve yetenekleri doğrultusunda da gelişmelerini sağlamaya çalışıyoruz, bunu da tek başına yapmıyoruz, üniversite ile beraber işbirliği içerisinde yapmaya çalışıyoruz. (M13)*

Okul müdürlerinden M10 ve M16 ortaya çıkarma ile ilgili olarak paydaşların kendi ortamlarını oluşturmalarına fırsat vermenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğrencilerin kendi ortamlarını şekillendirmeleri doğrultusunda çalışmalar yaptıklarını, bu esnekliğin onların okulu sahiplenmelerine ve okulda kendinden bir şeyler bulma hissini onlarda yarattığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin talepleri doğrultusunda okulda düzenlemeler yaparak onların mutlu olmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

*Daha önce çalıştığım okulda mesela şunu denemiştik, çocukların kendi eğitim aldıkları fiziki ortamı kendilerinin dizayn etmesini boyamalarını istedik, oradaki eşyayı daha dikkatli kullanıyorlar, çocuk kendi yaptığı figürü orda gözünün önünde gördüğünde bunu da ben yaptım benim yaptığım çalışma, bana ait bir şey var, gibi düşünebiliyor. Çocukların gözüyle eğitim ortamını şekillendirmek istiyorum. (M10)*

Okul müdürlerinden M6, M8, M15, M17 ortaya çıkarma ile ilgili olarak yetenek ve beceri kazandırmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğrencilere çeşitli yetenekler kazandırarak onların farklı bakış açıları ve estetik bakış açısı edinmelerini sağladıklarını, estetik beceri kazandırmanın bireylerin üretkenliğini arttıracığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okulda çeşitli etkinlikler planlayarak öğrencilerin beceriler edinmelerini ve uygulamaya dönük bu becerilerini sergilemelerini sağladıklarını ifade etmişlerdir.

*... bir yetenek bir beceri kazandırdığımız öğrenciler, insanlar aç kalmaz mutlaka oradan yürür, ama bizim eğitim sistemimizde akademik başarı daha önemli yükleye yükleye dört sene mezun et kapının önüne koy hadi geçmiş olsun, dedim ya bu şekilde estetik yanını da geliştiriyorsunuz, güzel bakmayı öğretiyorsunuz, dışarıda çöpe atılacak bir şeyi güzelleştiriyorsunuz, benim açımdan bu çok önemli, o çocuk başka şeyleri de güzelleştirmek için uğraşmaya başlıyor, alışkanlık haline geliyor. Başarılı olan insanlara bakın üretimi arttıran şey sadece kendi*

*mesleğiyle kalmıyor, iki yönü var üretken olmanın, ruhsal yanı da var işin, iş hayatında sıkıldığında ruhunu tedavi edecek mesela, Osmanlıdaki padişahlara bakan devlet işlerinden bunaldığında direk marangozluk atölyesine inermiş, üçüncü Selime gidin bugün bile bestelenen şarkıları var, şimdi ne yapıyorsunuz çocuklara güzelliği çağrıştıracak bir yeteneği vermeye çalışıyoruz. ... üretkenliği destekleyici şeyin, insanların estetik becerisini geliştirmekle olacağını düşünüyorum, yoksa robotlaştırırsınız o üretkenlik olmaz. (M17)*

Okul müdürlerinden M13, M15, M17, M22 ortaya çıkarma ile ilgili olarak dinamikleri harekete geçirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okulların dinamik yapıları sahip olduğunu, değişimin sürekli yaşandığı bir süreç ihtiva ettiğini ve bu nedenle bu değişimi yaratacak dinamikleri harekete geçirmek gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin ve paydaşların dinamiklerini harekete geçirecek çeşitli alanlar oluşturduklarını ve bunları öğrencilerin deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

*Yani biz fabrika değiliz. Fabrikaya atıyorum mobilya üretecekseniz keresteler gelir. Bunları ölçersiniz biçersiniz haliyle kafanızdaki şablon hep aynıdır. Hatta insana bile gerek kalmaz. Robotik bir şekilde siz onu üretirsiniz. Ama biz sürekli değişen değişkenleri olan ve hiçbir zaman aynı kalmayan hatta değiştirdiğinizde de değişime açık olan bir yapıya sahibiz. Sürekli muhatap olduğunuz kitleyi tanımakla bir işe girişmeniz gerekiyor. Onların dinamiklerini harekete geçirecek işler yapmamız gerek. (M17)*

Okul müdürlerinden M11 ve M25 ortaya çıkarma ile ilgili olarak yaratıcılığı kolaylaştırmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yaratıcı sonuçlar ortaya çıkaracak süreçlerin ve fikirlerin doğmasını okul yöneticisinin kolaylaştırması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve geliştirmek için okulda çeşitli kurslar ve öğrencilerde merak uyandıracak geziler düzenlediklerini, bilim etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir.

*...yaratıcılıkla ilgili kurslar düzenliyoruz okulda, örneğin robotik kursu açıyoruz. İşte STEM faaliyetleri üzerinden yaratıcılıklarını teknolojik alanda geliştirmeye çalışıyoruz. Öğrencilerde merak uyandıracak geziler düzenlemeye çalışıyoruz. Yani çocukları alıp tarihi yarımada gezisi yapmak yerine bilimsel müze ziyaretleri yapıyoruz. Örneğin Cezeri müzesine gidip oradaki ürünleri inceleyip ya bu nasıl olmuştu kaç yıl önce, en azından onların meraklarını harekete geçiriyoruz, bunun dışında okulumuzda bilim etkinlikleri yapıyoruz. (M25).*

Okul müdürlerinden M3, M9, M11, M19, M20, M21 ortaya çıkarma ile ilgili olarak yaratıcılık için fırsat tanımının önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, zaman zaman bazı kararların işin muhatabı olan öğretmenlere bırakılarak onların yaratıcılıklarının ortaya çıkması için fırsat tanıdıklarını, onları harekete geçirerek fikirlerini ifade etmelerini sağlayacak çeşitli dürtüleyici davranışlar sergilediklerini, öğretmenlere kendi fikirlerinin ve orijinal tekliflerinin ortaya çıkmasını destekleyen işbirliğini teklif ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul müdürünün, öğretmenlerin yaratıcı taleplerini dikkate alarak bu fırsatı öğretmene tanınması, öğretmenlerin bu fikirlerinin veya yaratıcılıklarının sönmesine neden olacak reddedici dilin kullanılmaması ve bu fikirlere fırsat verecek değerlerin öğretmene verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

*... bir kere öğretmene fırsat vermek lazım, mesela öğretmen size geldiği zaman işte ben sınıfımda şunu uygulamak istiyorum dediği zaman fırsat vermek lazım kafasındaki uygulamaları için. ...dediğim gibi öğretmen bir şey yapmak istediği zaman önünü kapatmamak lazım ona yapmak istediklerini yapması için fırsat vermek lazım, başarılı sonuçlanmasa da olsun en azından maddi manevi destek olmak lazım. (M20)*

Okul müdürlerinden M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25 ortaya çıkarma ile ilgili olarak özgür ve rahat bir ortam yaratmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, özgür bir ortamın öğretmenlerin kendi görüşlerini ifade etmelerinde ve okula katkı sağlamalarında kolaylık sağladığını, bu nedenle çeşitli toplantı ortamlarında öğretmenlere bu özgürlüğü hissettirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda özgür bir ortam sağlanarak öğretmenlerin hayata geçirmek istedikleri uygulamaların kolaylaştırıldığını, öğretmenin ders süreçlerini rahat bir şekilde işlemesini sağlayacak özgür ortamları kendilerine sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler açısından da öğrencilerin kendi fikirlerini rahatlıkla duyurabileceği serbest ortamların onlara sağlandığını söylemişlerdir. Yine öğretmen ve öğrencilere düşüncelerini ifade edebilecekleri ve kendilerini ortaya koyabilecekleri özgür bir ortam yaratmanın kuruma aidiyeti de arttıracaklarını, öğretmenin mesleki gelişimine, kuruma ve öğrenciye katkı sağlayan her türlü özgürlüklere yönelik esnekliği sağladıklarını ve bunu hissettirdiklerini söylemişlerdir. Yine ideolojik veya kısıtlayıcı

davranmadıklarını, sorun yaşadıkları öğretmenlere ve onların fikirlerine karşı dahi açık politika izlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte demokratik bir yönetimin, yöneticinin eleştirilere açık olmasının ve rahat bir tartışma ortamının, okuldaki özgürlükleri destekleyeceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmene, düşüncelerini ifade ederken yönetsel yaptırımlarla karşılaşabileceği düşüncesini hissettirmeyecek özgür ve rahat bir ortamın sunulmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yine özgür ve rahat bir ortam yaratmanın birey potansiyelinin, yaratıcılığının ve üretkenliğinin ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını, sınıf bazlı çalışmalar başta olmak üzere öğretmenlerin çalışmalarını ortaya koyabilecekleri özgürlük alanını öğretmenlere tanımak gerektiğini söylemişlerdir.

*Özgür bir ortam olduğunda arkadaşlarımızın katkıları daha net oluyor, rahat çekinmeden ifade edebiliyorlar, daha güzel fikirler ortaya çıkabiliyor. Öğretmen arkadaşlarımızın, düşüncelerini öğretmen kurullarında mutlaka özgürce süre kısıtlaması olmaksızın ifade etmelerini sağlarım, desteklerim. (M5)*

*...özellikle öğretmenlerimizin kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri lazım, düşüncesini ifade ettiğinde bir olumsuzlukla veya bir yaptırımla karşılaşacağını düşündüğünde öğretmen kesinlikle düşüncesinin iyi de olsa kötü de olsa ifade etmez, en anlamsız en saçma düşünceye bile açık olması gerekiyor ve onu dikkate almak kulak kabartması gerekiyor yöneticinin, bu rahat ortamı sunduğunuzda tabi beraberinde bu görüşleri ifade edebileceği ortamlar üretmeniz lazım. Özgürlük yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar temelde, birey ne kadar sınırlanırsa ne kadar kısıtlanırsa ve ne kadar güvensizlik ifade edilirse o kadar potansiyelini kullanamaz diye düşünüyorum, olabildiğince düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edildiği ve iletişimin güçlendirildiği bir ortam inşa etmek lazım, buradan da mutlaka öğretmenimizden üretici yaratıcı fikirler ortaya çıkar diye düşünüyorum. (M23)*

Okul müdürlerinden M3, M4, M5, M8, M9, M12, M13, M15, M17, M18, M20, M22, M24, M25 ortaya çıkarma ile ilgili olarak paydaşları üretime sevk etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğrencileri harekete geçirmek amacıyla çeşitli atölye çalışmaları planladıklarını ve böylece paydaşları üretime sevk etmeye yöneldiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin karakter ve yetenek gelişimleri doğrultusunda onları üretime sevk edecek ve kendilerini bulabilecekleri alanları yaratmak istediklerini, paydaşların üretime yönelişlerinde yöneticinin sorumluluk ve rol alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte paydaşları harekete geçirmede bazı durumlarda iyi niyetli kişisel beklentilerini devreye soktuklarını, kurumun var olan yeteneklerinin üretime yönelmesini sağlayacak alt yapılar kurduklarını ve bu durumun olumlu olarak öğretmen ve öğrenciye yansıdığını söylemişlerdir. Yine çevresel değerlendirmeler yaparak paydaşların bunları yararlı üretimlere dönüştürmelerini teşvik edecek önerilerde bulduklarını, okulda çeşitli motive edici fiziki düzenlemeler yaparak öğretmenleri üretime yönelik harekete geçirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda harekete geçme isteğinde olmayan öğretmenlerin özelliklerini tanıyarak ve onlara çeşitli görevler vererek, tanımlayarak onların harekete geçmesini ve başarı kazanmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

*Geçen TÜBİTAK'la ilgili duyuru yaptık çok az istekli çıktı, bir yazı yazdım arkadaşları gaza getirecek bir yazı, kendi kişisel ricamdır, devlet işi ama kişisel olarak sizden böyle bir beklentim var dedim, on beş kişiye çıktı mesela. Bu projeleri sağ olsunlar hemen yaptılar, iyi niyet önemli. (M3).*

*...dolayısıyla biz şunu birebir öğretmen arkadaşlara söylüyoruz, arkadaşlar nedir bahçemizde bir sürü defne ağacı var, defne sabunu yapmayı öğretin Amerika'da falan dezenfektan olarak üretiliyor, bakteri ile teması anında ölümünü sağlıyor, nedir sirke arkadaşlar çevremizde bir sürü yabani bitki var sirkelerini yapalım süreci görsünler vs. sonra pandemi kokusu gelmeye başladı dedik ki bilgisayar laboratuvarımız var kimya laboratuvarımız var hemen çocuklara dezenfektan yapmayı öğretelim, yapın arkadaşlar malzeme lazım şu lazım bu lazım hemen yapıldı, giderken teslim etti çocuklar yani okulun iç ihtiyacını karşılamış oldular. (M15).*

Okul müdürlerinden M2, M3, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M15, M16, M17, M18, M20, M22, M23, M25 ortaya çıkarma ile ilgili olarak yaratıcılığın ve yeniliğin desteklenmesinin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, paydaş fikirlerinin yöneticiler tarafından önemsenmesinin fikir zenginliğine neden olduğunu, okul yöneticilerinin paydaşlar tarafından ortaya konulan yeniliklere açık ve destek olması, teşvik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul müdürleri, inovasyona yönelik ve öğrencilerin inovasyona yöneltilmesi konusunda çalışmalar planladıklarını, öğretmenlerden veya öğrencilerden gelen inandırıcı ve yenilikçi projeleri desteklediklerini, duyarsız kalmadıklarını ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını beslediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okulda ortaya çıkan çeşitli

sorunların çözümünde paydaş fikirlerinin ve yaratıcılıklarının kullanılmasının faydalı olacağını ve bunun üretkenliği arttıracığını söylemişlerdir. Yine okul müdürleri, öğretmenlerden gelen yenilikçi fikirlerin kendilerini memnun ettiğini, çoklu akıl süreçlerini kullanmanın okula yarar sağlayacağını, okulun gelişimini arttıracığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri, yaratıcılığın geliştirilmesi için öğretmenlerin girişimlerine ve fikirlerine değer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise öğretmenlerin çalışmalar ve ürünler ortaya koymasını desteklediklerini, motive ettiklerini, işlerini kolaylaştıracak bir liderlik sergilediklerini ve bu anlamda serbest bir ortam sağladıklarını ifade etmişlerdir.

*...işte öğretmenler bu konuda çalışmalar yapıyorsa teknoloji konularında ya da yenilik konusunda yapılan çalışmaları okul idaresi desteklemeli teşvik etmeli ve okul imkânları çerçevesinde öğretmenlere bu konuda yardımcı olmalı ve dediğim gibi bu tür şeylere direnç göstermemeli. (M18)*

*...bir kere en başta şunu söyleyebiliriz, bir okul çalışanın kurumun faydası adına attığı adımlara öncelikle ön açmaya çalışıyorum, destek olmaya çalışıyorum, burada öğretmenimiz çalışmamız bizden ne istiyor buna bakarak imkânlarımız ölçüsünde ona katkı sunmaya çalışıyoruz ve o yaratıcılığını beslemeye çalışıyoruz. Aynı zamanda öğretmenlerin görüşlerini dinlemek, onlara fikir kapısını açmak yaratıcılığı geliştiren bir şey, öğretmen kendisini rahat bir şekilde bize ifade etmesi gerekiyor, şu fikrim var demesi lazım, onun fikrini ne kadar saçma olursa olsun biz dinleyip kulak kabartıp dikkate almamız gerekiyor, her birey değer verildiğini hissetmek ister, dolayısıyla öğretmen değer görmek istiyor, bir yönetici de yaratıcılığı geliştirmesi için bireylerin şahsına ve fikirlerine değer verdiğini göstermesi lazım. (M23)*

### **İletişim-Bağlantı**

Katılımcı okul müdürleri üretken liderliği destekleyen iletişim-bağlantı ile ilgili özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, kurumsal gelişime yönelik informal görüşmeler, işbirliği süreçlerini harekete geçirme ile sistemsel uyumu sağlamadan oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M1, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M11, M12, M14, M15, M16, M18, M19, M20, M21, M22, M24, M25 iletişim-bağlantı ile ilgili olarak öğretmenlerle veya diğer paydaşlarla kurumsal gelişime yönelik informal görüşmeler yapmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, informal görüşmeleri çokça kullandıklarını, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarla veya başarılarıyla ilgili resmi olmayan rahat bir ortamda görüşmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul müdürleri, informal görüşmeleri standart bir alışkanlığa dönüştürdüklerini, bu görüşmelerden öğretmenlerin olumlu olarak hayata geçirmek istedikleri uygulamaları öğrendiklerini ve bu anlamda destek olduklarını söylemişlerdir. Yine okulun gelişimi ile ilgili olarak okul dışında da paydaşlarla informal görüşmeler yaptıklarını, bu görüşmelerin daha faydalı olduğunu ve öğretmenlerin görüşlerini daha rahat paylaşabildiklerini belirterek daha fazla fikir ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul ortamının ve okul yönetimin diğer kurumlara göre daha fazla informal ilişkileri gerektirdiğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri, resmi yollarla veya resmi bir dille yapılan iş taleplerinin öğretmenlerde aidiyet duygusunu zayıflatarak talebin istenmeden gerçekleştirilmesini sağlarken informal yollarla daha samimi görüşmelerle gerçekleştirilen taleplerin ise öğretmenler tarafından memnuniyetle gerçekleştirildiğini ve aidiyeti arttırdığını söylemişlerdir. Aynı zamanda informal görüşmelerin daha sağlıklı sonuçlar doğurduğunu, bireylerin filtrelemeden ve zaman kaygısı olmadan fikirlerini daha rahat paylaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Yine bu görüşmelerin okul iklimini güçlendirdiğini ve öğretmenlerin okul gelişimine olan katkısını arttırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerle gerçekleştirilen informal görüşmelerde bu öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalandıklarını, bu yaklaşımın öğretmenlerde güven duygusu ve değer verildiği hissiyatını oluşturduğunu söylemişlerdir.

*...gayri resmi görüşmeler yaparken öğretmenlerle, daha çok fikir ortaya çıkıyor, şöyle olabilir böyle olabilir alt mesajları zaten hissedebiliyorsunuz. (M9)*

*Öğretmenler odasına çok sık giderim, arkadaşlarla paylaşımlar yapmak için, çünkü resmi toplantılarda her zaman her şey ortaya çıkmayabilir, insanlar süre kaygısıyla konuşmayabilir, ama o informal toplantılar dediğimiz işte öğretmenler odasında içilen bir çay, dışarıda içilen bir çay çok daha sağlıklı sonuçlar doğuruyor diye düşünüyorum, okul iklimi açısından da insanlar daha rahat ve daha samimi bir ortam olduğu için düşüncelerini çok daha rahat ve iyi paylaşıyorlar, artısını eksisini paylaşıyorlar, eski okulda da burada da yapıyorum. (M11)*

Okul müdürlerinden M1, M2, M4, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25 iletişim-bağlantı ile ilgili olarak işbirliği süreçlerini harekete geçirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okulların, işbirliği süreçlerinin oluşum noktaları olan zümre ve kurullarla yönetildiğini, bu kurul ve zümrelerin karar alma ortaklığının ve işbirliğinin yaşandığı yerler olduğunu, ihtiyaç hissettikçe çeşitli paydaşlarla bir araya gelerek ortak kararlar almaya dair işbirliği yaptıklarını, öğrencileri ilgilendiren çeşitli kazanım ve etkinliklerin hayata geçirilmesinde okuldaki çeşitli birimler arasındaki işbirliğini devreye soktuklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okulda “biz” kavramını yerleştirmeye çalıştıklarını ve okul işleyişi ile ilgili her konuda işbirliğine yönelik kurul ve komisyonlar kurduklarını, yönetici olarak birlikte iş yapmanın ve sorumluluk üstlenmenin öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri aynı zamanda okul işleyişinde çeşitli kararlar alırken bu kararların sorumluluğunu bu tür işbirliği guruplarına bıraktıklarını, sağlıklı ve güzel sonuçlar ortaya çıkacağını hisseden paydaşların işbirliğine daha açık olacaklarını, yöneticinin aldığı riskin başarıya ulaşma ihtimalinin işbirliği sayesinde daha da artacağını söylemişlerdir. Bununla birlikte çeşitli etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirilirken öğretmenler arasında ekip ruhu oluşturularak iş bölümü yapıldığını ve bu iş bölümünün işbirliği süreçlerini desteklediğini, işbirliğinin okulda öğretmenler arasındaki rekabeti de dengeye ulaştırdığını belirtmişlerdir. Yine işbirliğini kullanarak okullarında büyük organizasyonlar gerçekleştirdiklerini, işbirliğinin, uygulamaların başarılı olmasında büyük etken olduğunu, tek başına alınan kararların ise olumsuz sonuçlara ve çeşitli sıkıntılara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda paydaşlara güven vermenin, samimiyetine inandırmanın ve etkili iletişim kurmanın işbirliğine yönelik bir şeyler yapma konusunda önemli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğrenciler açısından da özellikle akademik olarak birlikte başarılı olma, bilgi paylaşımı ve kurumsal rekabete dayalı bir birliktelik oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

*Bizim okul üç tane ana birimden oluşuyor, bir tanesi sınıf öğretmenlerinden oluşan akademik birim, atölye öğretmenlerinden oluşan mesleki birim, beceri dersi veren müzik, beden, resim öğretmenlerinden oluşan ayrı bir birim, biz bunlar arasında koordinasyonu sağlıyoruz, bir işi yaparken mümkün merteye bu bahsettiğim üç tane bölümün o işe dokunmasını sağlıyoruz. Yani bizim çocuklardan oluşan bir korumuz var, bu koro müzik öğretmeni tarafından oluşturuldu, ama koroya giren çocukların korodaki davranışlarının olumlu pekişmesi anlamında sınıf öğretmenleri devreye giriyor, koroda kullanılan malzemelerin giydikleri elbiselerin çalacakları aletlerin yapımında süslenmesinde de atölyelerimiz devreye giriyor. Dolayısıyla üçü arasında bir işbirliği olduğu zaman o koro herkesin oluyor, ama sadece müzik öğretmeni uğraştığı zaman müzik öğretmenin oluyor, fakat üç bölümü işin içine koyduğunuz zaman daha farklı oluyor. Mümkün merteye bu üç ana unsurun hepsini işin içine katarak işbirliğini sağlıyoruz. (M12)*

*Okulumuzun işte fen sokağı, edebiyat sokağı, matematik sokağı bunları kendimiz yaptık. Koridorlarda o sokakların oluşturulması, işte görsellerin oluşturulması ya da birçok şeyi veliler, öğretmenler ve öğrenciler olarak hep beraber yaptık. İşbirliği yaparak bunu imkânımız yok demeden bunları hep birlikte ürettik. Bu gerekirse bir spor sahası olabilir, gerekirse akademik bir çalışma olabilir. Bunlarda benim en çok hoşuma giden şey de veliler, öğretmenler ve öğrencilerin hep beraber çalışması. (M1)*

Okul müdürlerinden M23 iletişim-bağlantı ile ilgili olarak sistemsel uyumu sağlamanın önemine değinmiştir. Okul müdürü, sistem düşüncesi doğrultusunda okulun da sistemsel parçalara sahip olduğunu, bu parçaların örgüt yapısı, çevre, öğretmen vb. birçok boyuttan oluştuğunu ve bu parçaların uyumlu bir şekilde okul yöneticisi tarafından bir araya getirilmesi ve entegre edilmesi gerektiğini ve böylece üretkenliğin sağlanacağını belirtmiştir.

*Bir kere sistem denince akla birçok parçanın bir araya geldiği bir bütün akla geliyor, dolayısıyla bu parçaların bir bütün halinde birbiriyle iyi entegre olması, uyum içinde çalışması gerekiyor, okulun da bu şekilde parçaları var, çevre yönetimi bunun bir parçası, öğretmenler bunun bir parçası, çalışan hizmetli personel bunun bir parçası, örgüt yapısı ya da eğitim yapısı da bunun bir parçası, yani bunlar o sistemin bir parçası, bu parçaların en uyumlu şekilde bir araya getirilmesi lazım, örneğin doğru bir yönetim anlayışı ile birlikte öğretmenlerimizin sürece doğru katılımı, birlikte çevre ile olan doğru iletişim, yine birlikte eğitim ortamının iyileştirilmesi, beraberinde çalışanlarla olumlu bir okul kültürü oluşturulması, bir kere bu üretkenliği en başta sağlayacaktır diye değerlendiriyorum, bu parçaların birbiriyle uyumu oldukça önemli, bir*



*orkestra şefi gibi eğitim lideri bu parçaları en iyi şekilde entegre ederek çalışmalarını yürütmesi lazım. (M23)*

### **Deneyimlendirme**

Katılımcı okul müdürleri üretken liderliği destekleyen deneyimlendirme ile ilgili özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, okulun tüm kapasitesinin kullanmak ve yaşamak ile deneyimsel öğrenmeyi desteklemeden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M2, M13, M24 deneyimlendirme ile ilgili olarak okulun tüm kapasitesini kullanmak ve yaşamının önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okullarının kapasitelerine uygun olarak öğrenciler tarafından kullanılması ve öğrencilerin okulun tüm fiziksel süreçlerini, ortamlarını ve alanlarını yaşaması ve deneyimlemesi için çabaladıklarını ve böylece tüm alanların yaşandığı üretime dönük bir süreç ifade etmişlerdir. Aynı zamanda var olan ortamların ve alanların öğrenciler tarafından kullanılması ile bu mekânların var olma amacına hizmet edeceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin de okulun kapasitesini kullanabilecekleri alanlar oluşturmaya gayret ettiklerini ve bu anlamda çalışmalar yaptıklarını söylemişlerdir.

*Çocukların okul bittikten sonra evlerine gittiği bir okul değil, hatta hafta sonu da dâhil olmak üzere tam kapasite ve her alanının kullanıldığı bir okul olması lazım, bu okul hafta içi her metrekaresi doludur ve her dakika doludur, bu yaşandığını gösteriyor, çünkü her ortamda bir şeyler yaşıyor, o ortamda bir bilgi alışverişi bir üretim var. (M13)*

Okul müdürlerinden M2, M13, M17, M24 deneyimlendirme ile ilgili olarak deneyimsel öğrenmeyi desteklemenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğrencilere yönelik çeşitli kazanımların aktarılmasında deneyimsel öğrenmeyi kullandıklarını ve böylece öğrencilerin hem üretirken hem de yaşamsal deneyimler kazandıklarını ve bu durumun öğrenci sorunlarını azaltarak öğrencilere sorumluluk duygusu kazandıracağını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu şekilde dokunarak, yaşayarak öğrenmeyle merak duygusunun gerçekleştiği bir derin kavrama ve anlama sürecinin de yaşanacağını, öğrenciler açısından deneyimlemeye dayalı kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri, yönetsel açıdan deneyim kazanmanın önemine değinmiş ve bu deneyimin, çeşitli iş girişimlerinde bulunarak hata yapma ve hatalardan ders çıkarma yoluyla gerçekleşeceğini, bu yönelimin aksi durumda ise yöneticilerin durağanlık yaşayacaklarını söylemişlerdir. Yine bazı okul müdürleri ise öğrencilerin deneyimsel öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere çeşitli kolaylıklar sağladıklarını ve öğretmenleri bu yönde teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.

*... bahçede çapa yapacak veya bir bitkinin gelişimini takip edecek bir öğrencinin teneffüste sorun çıkartacak zamanı olmaz, sorumluluk vermeniz gerekiyor, niyetim bu. ...orda yetişen meyveyle öğretmenin biri kalksın reçel yapmayı öğretsin, turşu kurmayı öğretsin, hani biyolojik değişimleri derste anlatıyor ya onu orda anlatsın, çocuk da daha iyi anlar, anladığı şey üzerinden çocuklar daha iyi kavrar, biz ezberlediklerimizle nesilleri heba ediyoruz, dolayısıyla ben öğrenciler bir şeylere dokunsun merak duyguları gelişsin diye bir şeyler yapmaya çalışıyorum, ...bir nevi siz fiçı var su içeceksiniz delikleri bantla kapatmışsınız, o bantları söktüğünüzde su akmaya başlayacak, sökmediğinizde ya işte "bunun içinde su var ee artık bilemiyorum, gençler bu fiçinin içinde su var bu su faydalı" ee hocam çek artık bu bantları aksın, kendi görsün faydasını, tadı nedir içindeki elementleri sertliğini anlatacaksın, bir sürü şey anlatacaksın, derste e bir içsin sert suyu da görsün içindeki elementleri de görsün, sertliğin ne olduğunu orda deneyerek kendisi öğrensin. (M17)*

### **Demokratik Anlayış**

Katılımcı okul müdürleri, üretken liderliği destekleyen demokratik anlayış ile ilgili özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, esneklik ve şeffaflık, bürokrasiyi ortadan kaldırma ile katılımcı yönetimden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M6, M8, M9, M12 demokratik anlayış ile ilgili olarak esneklik ve şeffaflığın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çeşitli etkinlik ve işlemlerde kendi kararlarını vermelerine yönelik öğretmenlere esneklik sağladıklarını, öğretmenlere ve onların uzmanlıklarına güvendiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kurumda şeffaflığı oluşturmaya çalıştıklarını, bu durumun özgür ve rahat bir ortam yarattığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere yönelik de şeffaf olduklarını kendi çocukları kadar onların da yararını düşündüklerini söylemişlerdir.

*...şunu rahatlıkla öğrencilere söylüyorum, bakın ben kendi çocuğuma nasıl söylüyorsam size de aynı şekilde söylüyorum, size ne söylüyorsam kendi çocuğuma da aynı şeyi söyleyebiliyorum, yani bunu diyebiliyorum gönül rahatlığıyla, çünkü gerçekten böyle yani, o çocuğun eğitimi için en makbul şey ne ise onu söylüyorum, öğretmenlere de söylüyorum, bu şekilde olması gerekiyor. (M8)*

*Her şeyi açık oynarım, her şey açıktır şeffaftır, dolayısıyla öğretmenlerin orijinal bir fikri varsa gelip söylerler bana. (M6)*

Okul müdürlerinden M13 demokratik anlayış ile ilgili olarak bürokrasiyi ortadan kaldırmanın önemine değinmiştir. Okul müdürü, okuldaki bürokratik işleyişi kaldırmaya çalıştığını, ekip arkadaşlarına, bürokratik yönelimlerden ziyade çeşitli çalışmalara önderlik etmelerini önerdiğini belirtmiştir.

*...bürokratik şeyleri ortadan kaldırmaya çalışıyorum, bürokrasi ile boğmak istemiyorum, hatta müdür yardımcılarımı bile bürokrasi ile boğmak istemiyorum, memurumuzun hemen iki satır yazıp cevaplayabileceği şeyler var, müdür yardımcılara diyorum ki arkadaş bu tür bürokratik şeylerle uğraşmayın, bir şeyin bir çalışmanın başı olun, bir komisyonun başı olun, öğretmen sizi yanında görsün, cesaretlensin, o işin sahibi olun, ekibimdeki arkadaşları o şekilde yönlentmeye çalışıyorum. (M13)*

Okul müdürlerinden M1, M6, M10, M11, M12, M13, M18, M23 demokratik anlayış ile ilgili olarak katılımcı yönetimin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, katılımcı bir anlayışla sürecin işleyişinin sağlanmasının kendilerini mutlu ve motive ettiğini, bu anlayışın paydaşları özveriye yönelttiğini ve ortaya konan fikirlerin ve kararların sahiplenilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda farklı paydaş gurupları ile çeşitli toplantılar yaptıklarını ve onlardan gelen talepleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin sürece ve faaliyetlere katılması ve onların kendilerini ifade etmelerinin önünün açılması gerektiğini, bu durumun öğrencilerin bağlılığını ve başarısını arttıracaklarını söylemişlerdir. Yine okul yöneticilerinin otoriter bir tavır sergilemeden farklı kişilerin de liderlik ve katılım özelliklerini sürece dâhil ettiği bir iletişim ortamı oluşturmasının önemini belirtmişlerdir.

*...bu fikir özellikle ortak bir kararla çıkmışsa ve fikir birliği ile hareket ediliyorsa herkesin hem fikir olduğu bir kararsa benim için büyük bir motivasyon kaynağı oluyor, çünkü işte benim söylediğim oldu mantığı çok benimsediğim bir yönetim anlayışı değil, birlikte karar verip o sürece birlikte hareket edip yaptığımız zaman sürecin, gerçek anlamda özverinin olduğu bir ortama dönüştüğünü görüyorum, bu noktada dediğim gibi ortak hareket ve ortak hareket etmede arkadaşların "evet bu benim de fikrimdi" parıltısını gözlerinde görmek benim için büyük bir motivasyon kaynağı. (M11)*

### **Yenilik Üretme Kapasitesi**

Okul müdürleri, Tablo 3'te görüldüğü gibi yenilik üretme kapasitesi alt temasında dinamiklik, sıradışılık, fikir ve yeniliklere duyarlılık (yenilikçilik), paylaşım-destek ve öğrenme kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 3. Okul Müdürlerinin Yenilik Üretme Kapasitesi Alt Temasına İlişkin Görüşleri**

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Sayısı
YENİLİK ÜRETME KAPASİTESİ	Dinamiklik	Kurumu harekete geçirmek	2
		Üretme ve geliştirme ihtiyacı hissetme	13
		Sürece aktif katılım	7
		Üretken bir ekip oluşturma	1
		Dinamik olma	5
		Ürün veya yenilikler ortaya koyma	7
		Sürekli aktivite ve yenilik çabası	6
	Sıradışılık	Varsayımlara alışkanlıklara meydan okuma	16
		Rutin dışına çıkma	10
		Farklılık yaratma	5
		Hayal gücü ve özgünlük	5
	Fikir ve Yeniliklere Duyarlılık (Yenilikçilik)	Fikir üretme ve geliştirme	2
		Yeniliklere açıklık	7
		Yeniliklere uyum güncelleme	6
		Fikir çeşitliliği	12
	Paylaşım-Destek	Bilgi paylaşımı	8
		Ödüllendirme ve teşvik	4
		Deneyim aktarımı	2
	Öğrenme	Öğrenmeye yönelik araştırma ve merak	8
		Kişisel gelişime yönelik ihtiyaç hissetme	10
		Gelişim ve öğrenmeye teşvik	16

**Dinamiklik**

Katılımcı okul müdürleri üretken liderliği destekleyen dinamiklik ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, kurumu harekete geçirme, üretme ve geliştirme ihtiyacı hissetme, sürece aktif katılım, üretken bir ekip oluşturma, dinamik olma, ürün ve yenilikler ortaya koyma ile sürekli aktivite ve yenilik çabasından oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M4 ve M16 dinamiklik ile ilgili olarak kurumu harekete geçirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okulların organizmalara benzediğini ve daima değişime yöneldiğini ve gelişip büyüdüğünü, bu nedenle başarıya yönelik kurumu harekete geçirmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda projelere yönelik öğretmen katılımının ve desteğinin sağlanması açısından öğretmenleri harekete geçirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

*...geçmişe baktığımızda çita yükselmişse bir yerden bir yere gelinmiştir, ileriye doğru gitmek lazım, canlılar organizmalar geriye gitmez, değişir büyür, okullar da buna benzer niteliğe sahip, okulun da bu konuda bir başarısının olması lazım, bu canlı sistemin harekete geçmesi lazım.* (M4)

Okul müdürlerinden M1, M6, M8, M10, M11, M13, M15, M16, M17, M19, M20, M22, M25 dinamiklik ile ilgili olarak üretme ve geliştirme ihtiyacı hissetmenin önemine değinmişlerdir. Okul

müdürleri, karakter olarak durağanlığın kendilerini yansıtmadığını, hatta rahatsız ettiğini, durağanlığın mesleki tükenmişliğe neden olduğunu, yapı olarak üretme ve geliştirme ihtiyacı hissettiklerini ve bu durumun mutlu ve huzurlu olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilere ve kuruma faydalı olmamanın ve bir şeyleri değiştirememenin kendilerini huzursuz ettiğini, kuruma fayda yaratmak için bu mesleği icra ettiklerini, fayda sunamayan bir yöneticinin kuruma zarar vereceğini ve kendisini tüketeceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kurum açısından en iyiyi yapabilme düşüncesinin vicdani olduğunu ve vicdani olarak içsel motivasyon gerektirdiğini söylemişlerdir. Yine bazı okul müdürleri, mesleğe bakış açısı olarak durağan olmadıklarını ve daima çıtayı yükseltmeye çalıştıklarını, enerjik olduklarını, yeni bir şeyler üretme konusunda ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise kurumda yapılması veya çözülmesi gereken sorunların kendilerini rahatsız ettiğini ve bunları çözüme kavuşturma konusunda sorumluluk hissederek gittikleri her kurumda gelişime yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda kendilerini üretmeye ve geliştirmeye sevk eden bir dürtü hissettiklerini ve içsel süreçlerinin kendilerini bu anlamda yönlendirdiğini, bunun vicdan, sorumluluk duygusu veya idealist olma ile ilgili olduğunu söylemişlerdir. Yine okul müdürleri, dış uyarıcılardan gelen ve kişileri durgunluğa sevk eden öneri ve düşüncelerin kendilerini etkilemediğini, son ana kadar üretmeye ve geliştirmeye devam ettiklerini, ortaya koydukları ürünlerin kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise üretken lider olmanın, dış talimatlar beklemeden içsel motivasyonla kişinin bir üretkenlik ortaya koymasını kapsadığını söylemişlerdir.

*Bir defa mesleğe bakış açım önemli, ben durağan biri değilim, hani derler ya akan su misali, yani bir şey yaptığımda her sene mutlaka bunun bir üstünü yapmak isterim. ...mesela ben öğrencilerle yeni bir şey üretebilmeliyim, ben okul müdürü olarak öğretmen ve öğrenciye yeni bir şey kazandırmalıyım. (M22)*

*İlk müdür olduğum okulda uzun süre çalıştıktan sonra görev sürem bitmesine az bir zaman kalmasına rağmen 2010 İstanbul Kültür Başkenti projesini yapmıştık. İşte otuz ülkeden otuz üniversite öğrencisi gelmişti. Okul duvarına her ülkenin kendine özgü resimlerini yapmıştık. Yani bir ayım da kalsa çalışırım. Bugün varız yarın yokuz ama bu kalıcı. Onun için de böyle az zamanım kaldı değil de son güne kadar neler yapılabilirse yapılmalı hence. Yani üretme ihtiyacı hissediyorum. Üretmek gerekiyor. Yoksa diğer türlü bu şekilde bakılmadığı müddetçe var olan okulu geri noktaya götürürsün, köreltirsün. (M1)*

Okul müdürlerinden M4, M8, M9, M10, M13, M16, M21 dinamiklik ile ilgili olarak sürece aktif katılımın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, kurumsal işlerde ve yapılan girişimlerde sürece aktif olarak katıldıklarını ve aktif rol üstlendiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul müdürleri, bireysel olarak sürece doğrudan katılmayı bir alışkanlık ve karakter haline getirdiklerini, süreçte öğretmenlerle yapılan uygulamaları birlikte yürüttüklerini, doğrudan işlevsel ve fiilen sorumluluk aldıklarını ve bunun yapı olarak kendi karakterlerine işlediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yöneticinin üretkenliğe dönük dışarıdan izleyici veya yönlendirici olarak değil bizzat işin içerisinde kendisini bulduğu bir sürecin öğretmenleri de cesaretlendirdiğini söylemişlerdir.

*...ben arkadaşlarıma her zaman şu güvenceyi veririm, yani ben biraz yazma çizme konusunda fena değilimdir, siz getirebildiğiniz yere kadar getirin arkadaşlar, ben de ne gerekiyorsa yaparım, yani kurumsal olarak değil bireysel olarak kendi yeterliklerim ölçüsünde ben de bu işin içerisinde varım derim, en son şeye müracaat ettik, bir AB projesine müracaat ettik, öğretmen arkadaşlar yazdı bir şeyler, dedim hocam siz onu bana gönderin, iki gün bende kalsın, ben de bir bakayım sonra birlikte tekrar değerlendiririz dedim, çünkü yazmakta zorlandığı yerler oldu, ya da bir etkinliğimiz var ise o etkinliğin içerisinde fiilen yer alırım o bunu yapacak şu bunu yapacak değil, ben giderim etkinlik için afiş hazırlar, gider ozalitte bastırır getirir veririm arkadaşına ya da sıfır atıkla ilgili geçen çalışmamız vardı, evde oturdum çocuklara kolluk diktim üstlerine, süreçlerin içerisinde ben de fiilen arkadaşlarla birlikte yer almaya gayret etme ötesinde benim yapım zaten bu. (M21)*

Okul müdürlerinden M17 dinamiklik ile ilgili olarak üretken bir ekip oluşturmanın önemine değinmiştir. Okul müdürü, üretken bir ekip oluşturmaya çalıştığını ve üretkenliği alışkanlık edinmeyen paydaşlarla yollarına devam etmeyeceğini belirtmiştir.

*...benim öğretmenlerim de üretmeyi seviyor, ona göre bir ekip oluşturmaya çalışıyorum idari anlamda, süreç şu olacaktır, zamanı geldiğinde üretmeyi istemeyen arkadaşlar ekibin bir parçası olamayacak, çünkü sizden de bir beklenti var, benim fitratımda bu var. (M17)*

Okul müdürlerinden M3, M8, M10, M16, M22 dinamiklik ile ilgili olarak dinamik bir yapıya sahip olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okul yöneticilerinin hareketli bir yapıda dinamik niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ortaya çıkan gelişmelere uygun olarak kurumu hemen harekete geçirerek uyum sağlama noktasında dinamik bir yapıya ve yeni bir şeyler ortaya koyma konusunda kurumda hareketli bir yaşam tarzına sahip olduklarını, durağanlığı kabul eden kişilik özelliğine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

*...bugünün işini yarına bırakmam, mesela dün liselerle ilgili destekleme ve yetiştirme kursu yazısı geldi, bu yaz kurs açılabilir, gelir gelmez biz hemen planlamayı değiştirdik, nasıl yapabiliriz planlamak için hemen öğretmenleri çağırdık, hemen başlamak için harekete geçtik. Buradaki amaç zaman kaybetmemek, bizim devlet memurluğunun verdiği bir hantallık var, durağanlık var ama benim kişisel özelliğim bu durağanlığı kaldırmaz. (M22)*

Okul müdürlerinden M1, M4, M7, M8, M9, M10, M20 dinamiklik ile ilgili olarak ürün ve yenilikler ortaya koymanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, ürün ve yenilikler ortaya koyma sürecinde okul müdürlerinin planlama ve yönlendirme açısından rol üstlendiklerini, okulların birer açık sistemler olduğunu ve bu sistemin canlılığını sağlamak için üretkenliğin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda yöneticiler için üretkenliğin gerekli bir durum olduğunu ve bu durumun paydaşları motive ettiğini, üretmemenin eğitim açısından olumsuz sonuçlara neden olabileceğini, bu anlamda okul yönetiminin yeniliklere ufuk açması gerektiğini ifade etmişlerdir.

*Şimdi yöneticiler için olmazsa olmaz bir şey üretken olmak, bu potansiyel içerisinde bir şeyler üretmeniz gerekiyor, öğrencinin yetişmesinden tutunda günlük eğitim öğretime dair bir etkinliğinizin bir üretiminizin olması gerekiyor, bu sizi, öğrenciyi, veliyi, öğretmeni, herkesi motive ediyor, yöneticilik için üretkenlik olmazsa olmaz bir şey. (M10)*

*...eğer okulda okul idaresi olarak liderlik yapıyorsak yeni projeler, yeni keşifler, yeni mecralar bulmak zorundayız, sabit değil de yeni ürünler ortaya koymak zorundayız. (M7)*

Okul müdürlerinden M3, M12, M13, M16, M19, M22 dinamiklik ile ilgili olarak sürekli aktivite ve yenilik çabasına değinmişlerdir. Okul müdürleri, sürekli olarak gündemlerine çeşitli yenilikleri ve girişimleri aldıklarını, yenilikler üretme konusunda gündemlerini meşgul ettiklerini, üretkenliği sürekli kılmayan okul müdürlerinin durağanlığa yöneleceğini ve klasikleşeceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin, durağanlığı kabul etmediğini, sürekli yenilik ve değişimin gerekli ve zamana ayak uydurmanın eğitimin zorunlu bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri, yıl içerisinde sürekli canlı bir okul profili oluşturduklarını, sürekli olarak etkinlikler yaptıklarını ve aktif bir okul yapısına kavuştuklarını söylemişlerdir. Yine okulların sürekli aktivite ile canlılık kazanacağını, yaşanacağını ve tam kapasite kullanılacağını belirtmekle birlikte okul müdürünün okulu diri tutması ve yeni başlangıçlarla artı değerler katmak için paydaşları motive etmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

*Biz sürekli değişiyoruz, sürekli öğretmenlerle farklı etkinlikler yapıyoruz, farklı çalışmalar yapıyoruz, yani durağan bir yapımız yok, zaten okul durağana girmişse siz çalışmıyorsunuz demektir, ortaya hiçbir ürün çıkmıyor demektir, siz yoksunuz demektir, sürekli çalışmanız gerekiyor, aktif bir şeyler üretmeniz gerekiyor. (M16)*

*...(okul müdürü) diri tutmalı, motivasyonunu düşürmemeli, biz yaptık bitti artık dememeli, yani hep artı değerler için yanındaki yöneticiyi, öğretmeni, öğrenciyi motive etmeli. (M19)*

### **Sıradışılık**

Katılımcı okul müdürleri, üretken liderliği destekleyen sıradışılık ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, varsayımlara ve alışkanlıklara meydan okuma, rutin dışına çıkma, farklılık yaratma ile hayal gücü ve özgünlükten oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M3, M4, M5, M8, M9, M12, M13, M14, M15, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M24 sıradışılık ile ilgili olarak varsayımlara ve alışkanlıklara meydan okumanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, zaman zaman çeşitli paydaşlar tarafından dile getirilen varsayımlar ve alışkanlıklar olduğunu ve bu alışkanlıkları değiştirmeye yönelik davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda süregelen alışkanlıkların ve varsayımların ortadan kaldırılması hususunda kendilerine güvendiklerini ve bu anlamda kararlı olduklarını, durumu tersine çevirme konusunda

kendilerine inandıklarını, bu durumun onlara mutluluk verdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kurumda bazı kemikleşmiş yargıları kırmak için çaba harcadıklarını, direndiklerini, kurumda var olan bazı uygulamaları, öğrenci ve kurum yararına değiştirme girişiminde bulduklarını söylemişlerdir. Yine kendilerini standardize davranmaya zorlayan, alışkanlıklara boyun eğmeye iten önerilerin zaman zaman kendilerine geldiğini, fakat değiştirme konusunda kararlılıklarını sonuna kadar sürdürdüklerini, bu süreçte üretkenliği destekleyen başka paydaşlarla yollarına devam ettiklerini, bazen bu konuda mevzuatı da kısmi olarak aştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda varsayımlara uyum sağlamanın kendi kişilik yapılarına ve yaşam anlayışlarına uygun olmadığını, ürettikçe ve yenilikler ortaya koydukça doğruların ortaya çıkacağını, yeniliklere direnç gösteren kişilere net tavır sergilediklerini ifade etmişlerdir. Yine var olan kalıplara göre hareket etmediklerini, bu kalıpları aşmaya ve değiştirmeye yönelik çabalar sergilediklerini, bu konuda yılgınlığa fırsat vermemek ve mücadele etmek gerektiğini, başka kişilerin düşünceleriyle kısıtlanmış ve esir alınmış bir bakış açısının liderlerin özgünlüğüne zarar vereceğini söylemişlerdir.

*...ben burada idari anlamda çabaladığımda emeklilik dilekçesini vermiş bir bayan öğretmen arkadaş geldi, sırtımı sıvazladı ve bana dedi ki hocam geçen birkaç seneye kadar ben de başladım bu şekilde çok şey yapmıştım, ama zamanla alışıyor insan sende alışırın çok dert etme dedi, Allaha şükür alışmadık, ben öğretmenliğe başlamadan önce ticaretle uğraşım, oradan öğrendiğim kadarıyla gittiği yere kadar. Siz bir şeyler olsun istiyorsunuz, anlatıyorsunuz ne olmasını istediğinizi ne yapacağınızı, diğer tarafta öyle bahaneler geliyor ki yapınca ne değişecek bilmem ne, ya biz daha önce böyle bir şey denedik değişen bir şey yok, ne yaparsan yap değiştiremezsin gibi şeyler bazen geliyor, o öğretmenin gönülsüzlüğü ile ilgili genelde çok kısa dinliyorum o arkadaşları, çünkü detayda ne var detayda adamın niyeti beni rahat bırak bu işle uğraşmak istemiyorum var, tamam hocam diyorsunuz bir başkası yaptığında bu işin yapılabileceğini gösteriyorsunuz ona, işte okuldan birisi yapmıyorsa dışarıdan birini bulup yaptırıyoruz, çünkü evet müdürsün ne yapacak çatışmayla mı zaman geçireceksin. (M17)*

*...bize de söyleniyor zaman zaman artık yetmez mi gibisinden, diyorum yetmez yani, öğrencilerimizin bize ihtiyacı var, onu ifade ediyorum, ya sen mi kurtaracaksın vatani şeklinde klasik sözler geliyor, zaman zaman babamdan da geliyor bu söz, burada bir kaygısı olan hedefi olan idareci arkadaşlarımızın devamlı okula ne katabilirim amacı ve düşüncesi var, bizde de böyle, vatani biz kurtarmayacağız ama kurtarma noktasında katkı sunacağız. (M24)*

Okul müdürlerinden M4, M13, M15, M16, M17, M21, M22, M23, M24, M25 sıradışılık ile ilgili olarak rutin dışına çıkmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okulu veya paydaşları ilgilendiren bazı durumlarda var olan rutine göre hareket etmediklerini, kendi okullarına ve çevresel şartlarına uygun uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda görev paylaşımı yaparken rutin dışına çıkarak farklı paydaşlara sorumluluk verdiklerini, bu durumun monotonlaşmayı engellediğini ve bu şekilde onları da bu rekabete dâhil ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine okul işleyişi ile ilgili çeşitli işlerde öğretmenleri, var olan rutin davranışın dışına çıkmaya yönelttiklerini ve teşvik ettiklerini, cesaret verdiklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin de var olan standart davranışların dışına çıkması ve kuruma yenilik katacak dinamik sürece dâhil olmasının önemli olduğunu, mevcut durumu korumaktan ziyade kurumu daha ileriye sevk edecek girişimlerde ve değişikliklerde bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine okul müdürlerinin statükoyu ve var olan standart işleyişi devam ettirmeye yönelik davranışlarının kuruma yeni bir şey katmayacağını ve bu davranışın, yöneticilerin mesleki yeterlik ve gelişimleriyle bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri, mevzuat ve yönetmeliklerin birey performansını ve üretkenliğini sınırladığını, bu nedenle gelişim sağlamak için bazı durumlarda rutin dışında hareket etmek gerektiğini söylemişlerdir.

*... mevcut durumu korumak bir süre sonra rutin haline geliyor, ondan sonra rutin haline gelen şeyden kimse zevk almaz ve gerilemeye başlıyor, onun üstüne bir şeyler daha koymanız gerekiyor, farklı bir proje, farklı bir etkinlik, farklı bir çalışma, bunları koyarsanız o rutin zaten üst seviyeye doğru gitmeye başlıyor. Okulu rutine bindiremezsiniz, okulu rutine bindirseniz artık okul sıradan bir hale geliyor, bu sene bir Harezmi (proje adı) yapıyorsunuz onun üzerine bir e twinning koymamız lazım, çünkü Harezmi iki sene sonra rutin bir prosedürmüş gibi gelmeye başlıyor, ilk sene büyük bir heyecanla başlayan öğretmen ikinci sene artık o heyecanı kaybetmiş oluyor, aynı öğrenci ile çünkü devam ediyor, aynı veli gurubu ile devam ediyor, rutine binmiş oluyor, rutine binmiş şeyler de olmuyor, ha diyorsunuz ki işte geçen sene fen alanında*

*çalıştınız, bu sene bilgisayarlar bulayım teknoloji alanında çalışın, değiştirmeniz bir üst seviyeye çıkarmanız lazım ki rutinden kurtulasınız. (M16)*

Okul müdürlerinden M2, M8, M9, M15, M21 sıradışılık ile ilgili olarak farklılık yaratmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, kurumda farklılık yaratan, farklı sistem ve ürünler ortaya koyan okul müdürlerinin okulda iz bırakacağını, üretken olabilmek için normalin dışında farklı düşünmek ve farklı bakış açılarına sahip olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda okullarında klasik anlayışın dışında eğitime yönelik farklı formatlar uyguladıklarını, kişisel olarak farklılık yaratma isteğine sahip olduklarını ve bu amaçla okullarında hissedilen farklılıklar yarattıklarını ve farklılık yaratmanın kendilerini motive ettiğini, bu anlamda sıradışı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

*...mesela öncelikle okulumuzun bir kütüphanesi yoktu, dedim ki ilk önce bir kütüphane yapayım dedim, öğrenci buraya geldiğinde rahatlasın, önce farklı bir mekâna girdiğini hissetsin, öyle bir mekândan başladık, biraz kendi kişisel özelliklerimden kaynaklı farklılık yaratmak istiyorum, insanlar bu mekâna girdiklerinde bakıp evet burada bir farklılık var desinler. ...ikincisi girdiğiniz bir mekânda farklılığımızı hissettirmeniz lazım, öğrenciler de çalışanlar da onu hissetmesi lazım, bunlar beni motive ediyor, güzel şeyler ortaya çıkınca da mutlu oluyor insan. Üretkenlik demek aslında yeni şeyler yapmak, farklı düşünmek, farklı şeyler yapmaya çalışmak, kimsenin düşünmediğini düşünmek, harekete geçirmek, çünkü herkes bazen monoton düşünebiliyor, üretken olmak kurum açısından toplumun ihtiyaçlarını bilerek farklı projeler nasıl geliştirebilirim ne yapabilirim, kurumda daha farklı çalışmalar nasıl yapabilirim, bunları harekete geçirmek gerekiyor. (M2)*

Okul müdürlerinden M2, M10, M13, M17, M20 sıradışılık ile ilgili olarak hayal gücü ve özgünlüğün önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, var olan ve bilinen şeyler üzerinden değil kendilerinin özgünlük yarattığı uygulamalar üzerinden bir şeyler yapmak istediklerini, özgün yenilikler ortaya koyma konusunda çabaladıklarını ve bunun bazen risk almalarını gerektirdiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çeşitli projeler hayal ettiklerini ve bunları gerçekleştirmek için uygun fiziki ortamlar aradıklarını ifade etmişlerdir. Yine hayal etmenin üretkenlik için önemli bir başlangıç olduğunu, hayal etmenin okulun gelişimi ve ilerlemesi açısından önemli bir unsur niteliği taşıdığını söylemişlerdir. Yine bazı okul müdürleri ise ses getiren özgünlükler yaratma konusunda istekli olduklarını ve çabaladıklarını belirtmişlerdir.

*...en özgün olanı kendim bulup getirmek istiyorum, bu da beni risk almaya yönlendiriyor. ... daha önce de tasarım beceri atölyeleri hayal ediyordum, daha önce çalıştığım okul küçük olduğu için yapamamıştım ama bu okulda hayallerimi gerçekleştirmek için fiziki anlamda da müsait olduğu için çalışmalara başladım, dediğim gibi çocukların en iyisini hak ettiğini düşünüyorum. (M20)*

#### ***Fikir ve Yeniliklere Duyarlılık (Yenilikçilik)***

Katılımcı okul müdürleri, üretken liderliği destekleyen fikir ve yeniliklere duyarlılık (yenilikçilik) ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, fikir üretme ve geliştirme, yeniliklere açıklık, yeniliklere uyum ve güncelleme ile fikir çeşitliliğinden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M13 ve M22 fikir ve yeniliklere duyarlılık ile ilgili olarak fikir üretme ve geliştirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yöneticilerin paydaşlarıyla görüşerek fikir üretmeleri ve geliştirmeleri gerektiğini, okulların çeşitli paydaşlarla fikir üretme merkezleri olduğunu ve bu durumun okulların canlılığını korumasını sağladığını belirtmişlerdir.

*Biz bir fabrika işçisi değiliz, bir mal mülk üretmiyoruz, ama fikir üretiyoruz, bilgi alışverişi yapıyoruz, bu veliyle oluyor, öğrenci ile oluyor, öğretmenle oluyor, bu işte okulun yaşayan okul olmasını sağlıyor. (M13)*

Okul müdürlerinden M6, M9, M13, M14, M18, M19, M20 fikir ve yeniliklere duyarlılık ile ilgili olarak yeniliklere açık olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okul yöneticilerinin kendilerini yeniliklere kapatmaması ve yeniliklere açık olması gerektiğini, yönetici niteliğinin bunu gerektirdiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerden gelen fikir ve yeniliklere karşı duyarsız kalmadıklarını, bu fikirleri paydaşlarla değerlendirdiklerini ve hatta tüm okula yayma konusunda görüş aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yöneticilerin öğretmenlere örnek teşkil etmesinin önemli olduğunu, bu nedenle çağın gerektirdiği yenilikleri takip etmesinin ve bunu paydaşlarına aktarmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Yine okul müdürlerinin kendilerini yeniliklere kapatarak doyumluğa ulaştıklarını

hissetmelerinin yanlış bir düşünce olduğunu ve hor görmeksizin herkesten ve her yerden yeni bir şeyler öğrenmeye dair yeniliklere açık olmasının okul müdürlerinin üretkenliklerini arttıracığını söylemişlerdir.

*Öğretmenlerden gelen yenilikçi fikirleri dinliyorum, sonuna kadar dinliyorum, detaylarını soruyorum, benimsemeye çalışıyorum, gerçekten okula ne katar ve benim vizyonumun mantığında nerede bu öneri, onu değerlendiriyorum, yani farklı bir şey orijinal bir şey hakikaten herkesin zevkle yapacağı bir şey ise hiç kaçırmiyorum. (M6)*

Okul müdürlerinden M5, M9, M15, M18, M19, M21 fikir ve yeniliklere duyarlılık ile ilgili olarak yeniliklere uyum göstermenin ve çağın yeniliklerine uygun kendilerini güncellemelerinin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okul müdürünün güncel yenilikleri takip etmesi ve bu yenilikleri okuluna adapte edecek girişimlerde bulunması gerektiğini, bu durumun okulun dinamikliğini ve canlılığını arttıracığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda zamanın teknolojisinin ve birey ihtiyaçlarının giderek değiştiğini ve okul müdürünün bu değişimleri takip ederek kendilerini ve okulunu bu yeniliklere uygun güncellemesinin zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Yine eğitimin dinamik bir yapıya sahip olduğunu, bu dinamikliğe ayak uydurabilmeleri için okul yöneticilerinin yenilikleri takip etmesi ve kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, aksi takdirde çağın gerisinde kalabileceklerini, yaşanan gelişmelerin ve yeniliklerin okul müdürlerini üretken olma sevk ettiğini söylemişlerdir.

*Gelişmeleri mutlaka okul müdürü takip etmeli ve bunda uygulama kanallarını açmalı ve kullanmalı, teknolojiyi mutlaka okuluna adapte etmeli, okuluna getirmeye çalışmalı, yeniliklere adapte olmalı, takip etmeli, ileriye dönük bunu taşımalı. On beş yirmi yıl öncesinin bilgisayarını getirip çocuğa verdiği zaman olmaz, programlar değişiyor habire yeni şeyler oluyor, kodlama eğitimi gibi farklı şeyler çocukların hayatına girmeli, bunlar yapılırsa okul dinamikliği ve canlılığı artar. Kendini okul güncellemiş olur. (M5)*

Okul müdürlerinden M3, M5, M7, M11, M13, M14, M16, M17, M19, M20, M21, M23 fikir ve yeniliklere duyarlılık ile ilgili olarak fikir çeşitliliğini desteklemenin ve değer vermenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlayacak bir duyarlılık gösterdiklerini, paydaşlardan gelen fikirleri mutlaka dinleyerek değerlendirdiklerini, gelen fikirleri farklı paydaş guruplarıyla geniş bir çevrede tartışarak paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ortak karar vermeye ve değerlendirmeye aldıkları durumlarda ve süreçlerde fikirlerin rahatlıkla ifade edildiğini, daha çok orijinal fikrin ortaya çıktığını, bireylerin fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam yaratmanın önemli olduğunu, fikirlere değer vermek gerektiğini ve bu değeri gören paydaşların olumlu geri dönüşler sağlayacağını söylemişlerdir. Yine öğretmenlerden gelen yaratıcı fikirler nedeniyle çok güzel sonuçlar elde ettiklerini, öğretmen ve öğrenci görüşlerine ve fikirlerine kapılarının her zaman açık olduğunu, öğretmenlerin fikirlerini beyan etmelerini sağlayacak ve fikir çeşitliliğini arttıracak beyin fırtınası gibi teknikler kullandıklarını ve öğretmenleri bu anlamda teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda okulda öğretmenlerin görüşlerini ifade edebilecekleri toplantılar gibi çeşitli platformların oluşturulmasının önemli olduğunu ve ortaya çıkan yaratıcı fikirlerin yöneticiler tarafından dikkate alınarak hayata geçirilmesinin fikir üretme bağlamında öğretmenleri motive edeceğini ifade etmişlerdir.

*...öğretmenlere de söylüyoruz benim kapım hiçbir zaman için kapanmaz, öğretmen istediği zaman rahatlıkla gelir istediği fikrini söyler, aynı şekilde öğrencilerde gelirler. (M3)*

*Ben toplantılarda özellikle beyin fırtınası tarzı yaklaşım izlemeye çalışıyorum, arkadaşlar özellikle siz bu konuda ne düşünüyorsunuz farklı fikirler var mı, farklı fikirleri olan çekinmeden söylesin derim, artı bir konuda yetkin olduğunu düşündüğüm insanları birebir çağırırım, odamda görüşürüm, fikirlerini alırım, farklı fikirlere saygım var konuşulmasını teşvik etmeye çalışıyorum, yani fikir fikirden ve akıl akıldan üstündür. (M14)*

### **Paylaşım-Destek**

Katılımcı okul müdürleri üretken liderliği destekleyen paylaşım ve destek ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, bilgi paylaşımı, ödüllendirme ve teşvik ile deneyim aktarımından oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M2, M6, M10, M12, M13, M16, M18, M21 paylaşım ve destek ile ilgili olarak paydaşlarla bilgi paylaşımının önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çeşitli zamanlarda ve platformlarda öğrendikleri bilgileri öğretmenlerle paylaştıklarını, aynı zamanda bireysel olarak kendini geliştirmiş olan paydaşların da bilgilerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul



paydaşlarını ilgilendiren çeşitli gelişmeler ve dünyada meydana gelen eğitimle ilgili gelişmeleri takip ettiklerini ve bunları öğretmenlere aktardıklarını, sahip oldukları tecrübeleri paydaşlarından esirgemediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini takip ettiklerini ve çeşitli ulusal ve uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarının sonuçlarını değerlendirerek öğretmenlere bu sonuçlara yönelik paylaşımda bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine çeşitli zümre ve kurul toplantılarında öğretmenlerle karşılıklı fikir alışverişi gerçekleştirdiklerini, çeşitli uygulanabilir projelerle ilgili paydaşlarına bilgi verdiklerini, öğretmenin işini kolaylaştıracak çeşitli teknolojik araç ve yazılımlarla ilgili öğretmenlere uygulamaya dönük bilgilendirmeler ve paylaşımlar yaptıklarını söylemişlerdir.

*Ben kendimi burada özellikle rol model olarak çok sunuyorum, yani Doktora'da özel öğrenci olarak gittiğim zaman orda öğrendiğim bilgileri gelip mutlaka bir yolunu bulup öğretmenlere anlatıyordum. Ya da okuduğum bir kitapta gördüğüm eğitimle ilgili olan bir şeyi aktarıyorum, bir de kurum içerisinde kendini yetiştirmiş bu yolda devam eden işte yüksek lisansını doktorasını yapmış öğretmenleri de sürekli olarak örnek gösterip onlardan bir konuyu bize anlatmalarını istiyorum. (M12)*

*...her şekilde öğretmenleri destekliyoruz, biraz önce bahsettim dış dünyada neler oluyor neler bitiyor takip ediyoruz, bir şey olduğu zaman takip ediyoruz, arkadaşlar böyle böyle şeyler var diyoruz, bizim görmediğimiz yapmadığımız şeyler varsa arkadaşlar bize söylüyorlar, biz diğerleri ile paylaşıyoruz, öyle bir teşvik noktasında yardımımız olduğunu söyleyebilirim. (M18)*

Okul müdürlerinden M9, M12, M18, M20 paylaşım ve destek ile ilgili olarak paydaşları ödüllendirmenin ve teşvik etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlerin yaptıkları başarılı işler ve faaliyetler nedeniyle ödüllendirilmesi gerektiğini, bu ödüllendirmeleri maddi veya manevi olarak gerçekleştirdiklerini, bu durumun onları motive ettiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu ödüllendirmelerin yapılmasının öğretmenlerin performansını ve yaratıcılıklarını daha da arttıracığını, teşvik edeceğini ifade etmişlerdir.

*Bir kere öğretmene yaptığı işte kendisine bir paye vermek lazım. Yani birinin ödüllendirilmesi gerekiyorsa mutlaka ilçe ile görüşüp bir başarı belgesi verdiriyoruz veya kendi o anda öğrendiği şeyleri maddi olarak bir şey almak istiyorsa onu vermek veya manevi anlamda bir haz duygusu ve benim en çok yaptığım diğer öğretmenler içerisinde iltifat etmek, teşekkür etmek. Ben bir konu geçtiği zaman o konuda başarılı olmuş önemli işler yapmış öğretmenleri ismen mutlaka söylerim ve bu çok etkili oluyor, onları motive ediyor. (M12)*

Okul müdürlerinden M9 ve M20 paylaşım ve destek ile ilgili olarak deneyim aktarımının önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlere çeşitli yaşantısal deneyimler aktardıklarını, aynı zamanda deneyimsel uygulamalarını diğer meslektaş yönetici arkadaşlarıyla da paylaştıklarını, mesleki yaşamlarında rol model aldıkları bireylerden deneyimsel olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir.

*Bazen öğretmenlere deneyimleri aktarıyorum, kendi mesleki yaşamımdan, yaşantılar üzerinden aktardığım birçok şey olmuştur. (M9)*

*...mesela bu güzel uygulamayı tüm zümre okul müdürlerine anlattım ve geleneksel oldu. ... benim öğretmen iken bir yöneticim vardı çok aktif ve idealist idi, ben ondan çok şey öğrendim ve onu çok takip ediyordum, okul müdürlüğünü ondan öğrendim, çünkü ben onu hep takip ediyordum, o benim idolümdü, çok iyi bir yerde yönetici şimdi, sizden kapacağı bir şeyleri olması lazım öğretmenlerin, sizi saygıyla takip etmeleri için sizin donanımlı olmanız gerekiyor. (M20)*

### **Öğrenme**

Katılımcı okul müdürleri, üretken liderliği destekleyen öğrenme ile ilgili davranışlar ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, öğrenmeye yönelik araştırma ve merak, kişisel gelişime yönelik ihtiyaç hissetme ile paydaşları gelişim ve öğrenmeye teşvikten oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M5, M7, M10, M12, M14, M16, M18, M25 öğrenme ile ilgili olarak öğrenmeye yönelik araştırma ve merak etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, fikir sahibi olmadıkları konularla ilgili araştırma yaptıklarını, örnek uygulamaları takip ettiklerini ve bu şekilde öğretmenlere destek olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda kendi mesleki alanlarıyla ilgili yayınları takip ettiklerini, başarı göstermiş kurumların gelişim süreçlerini araştırdıklarını, tarihsel gelişimlerini

incelediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sürekli gelişim içerisinde olmak için çeşitli kitap, dergi ve makaleleri takip ettiklerini, akademik ve uygulamalı süreçleri birlikte değerlendirip incelediklerini söylemişlerdir. Yine eğitimle ilgili dış gündemi ve uygulamaları takip ettiklerini, araştırdıklarını, çeşitli projelerle uygulamaları yerinde incelediklerini ve kendilerini yenilemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise bakanlığın, milli eğitim müdürlüklerinin ve okulların web sitelerini sürekli takip ettiklerini, çeşitli sosyal medya platformlarını kullanarak eğitimle ilgili çeşitli görüş ve düşünceler edindiklerini, eğitimle ilgili yazılar okuduklarını, gelişime yönelik kurslara katıldıklarını, eski okul yöneticileriyle sohbetler ederek onların deneyimlerinden öğrendiklerini ve çeşitli okul ziyaretleri gerçekleştirerek uygulamalardan gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Yine bazı okul müdürleri, öğrenme açısından var olanla yetinmediklerini ve merak içerisinde araştırmaya ve okumaya devam ettiklerini, eğitimle ilgili değişik çalışmaları incelediklerini ve bunları kendi okullarına uyarlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Bazı okul müdürleri ise bireysel olarak araştırmayı sevdiğini, yeni çıkan yönetmelikleri veya uygulamaları inceleyip öğrenmeye hevesli olduklarını belirtmişlerdir.

*Öğrenme süreklilik arz eden bir şey, yani bu bulunduğunuzla yetinmemek merak içerisinde olmak, beni hep bu anlamda olumlu tetikledi, sürekli okumaya çalışıyorum, eğitimle ilgili değişik çalışmaları uygulamaları takip etmeye çalışıyorum, örneğin bu yaz döneminde her yaz il milli eğitim müdürlüklerinin ilçe milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarını, okulların web sayfalarını mümkün mertebe takip ediyorum, orda farklı uygulamalar yapılan çalışmalar var mı varsa kendimize nasıl uyarlayabiliriz, bu şekilde güncel kalmaya çalışıyorum. (M10)*

*...oturup çalışıyorum, kitap okuyorum, eğitim yönetimi ve Türk eğitim sistemi ile ilgili kitaplar var onları okurum, çok okurum, kendimi geliştiririm, yeni eğitim modellerini, liderlik modellerini takip ederim. ...sürekli yönetmelikleri takip ederim mesela, işte bir yönetmelik değişikliği ajanslara düşünce orijinalini açar okurum, işte bizi ilgilendiren bir durum var mı diye, bu konuda ilçede iddialıyım, o yüzden baya bir muhakkiklik görevi veriyorlar bana, kendimi geliştirmek için elimden geleni yaparım. (M7)*

Okul müdürlerinden M2, M4, M13, M15, M16, M19, M20, M21, M23, M24 öğrenme ile ilgili olarak kişisel gelişime yönelik ihtiyaç hissettiklerine değinmişlerdir. Okul müdürleri, kendi kişisel gelişimlerine zaman ayıramadıkları, yeterince hizmet içi eğitime katılmadıkları, akademik çalışmalara ve gelişime yönelik çabalarının yarım kalması nedeniyle kendilerini suçlu hissettiklerini ve bu anlamda pişmanlık duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu hissettikleri öğrenme ve gelişim açlığını gidermek için çabaladıklarını, bu anlamda kendilerine zaman ayırmaya çalıştıklarını, yeni bakış açıları edinmek adına eğitim anlamında çeşitli girişimlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul müdürlerinin kişisel gelişimlerine yönelik olarak okumaları, çeşitli bilimsel toplantılara katılmaları ve günceli takip etmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Yine mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak için hem görsel hem de yazınsal birçok mecrayı takip ettiklerini, yönetici akademilerine katıldıklarını, lisansüstü eğitim aldıklarını, seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, okumaya ve öğrenci kalmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda eğitimci olmanın sorumluluğu ve hissiyatı nedeniyle sürekli olarak öğrenmeye yönelik ihtiyaç hissedeceklerini, bunun öğretmen veya eğitimci olmanın gerekliliği olduğunu söylemişlerdir.

*...bazen diyorum ki kendi gelişimim için ne yapıyorum şu aralar onu çok yaşıyorum, çünkü benim elimde hep bir iş vardır, okulun işleri dışında da başka işler vardır, son iki senedir bunu çok düşünüyorum, ya ben kendi gelişimim için ne kadar çaba sarf ediyorum ve bu konuda kendimi çok suçluyorum. Gece yarılarında kadar çalışan ben kendi kişisel gelişimim için gerekli zamanı ayırmadığımı düşünüyorum. ...mesela yeterince hizmet içi eğitime katılmadığımı görüyorum, az önce bahsettiğimiz akademik çalışmaları yarım bıraktım, zaman ayırsaydım çok farklı şeylerin olabileceğini düşünüyorum, hiç boş durmadım, çünkü bu yapı itibarıyla bana ters. ...birkaç yıldır kendime biraz daha fazla zaman ayırma noktasındayım, şuan mesela bir bölüm okuyorum, bana faydası olacak veya benim mesleğimi değiştirecek bir bölüm mü değil, ama bir de o bakış açısını kazanabilmek adına artık hizmetçi eğitimler konusunda kendime daha çok zaman ayırıyorum, (M21)*

*...öğrenci kalmaya çalışıyorum. (M15)*

Okul müdürlerinden M1, M3, M5, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M18, M19, M20, M22, M24, M25 öğrenme ile ilgili olarak paydaşları gelişim ve öğrenmeye teşvik etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlere yenilikleri takip etmeleri, eğitimsel anlamda kendilerini geliştirmeleri, etkili sınıf yönetimi, yöntem ve teknikler konusunda çeşitli önerilerde bulduklarını ve kitaplar tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, çeşitli deneyimler sonrası öğretmenlerin öğrenme ihtiyacı hissettiklerini ve bu anlamda öğretmenleri, çeşitli öğrenme girişimlerinde bulunmaları için doğrudan veya dolaylı olarak teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte eğitimsel gelişimlerini sağlamaları açısından öğretmenlere kolaylıklar sağladıklarını, onları teşvik ettiklerini söylemişlerdir. Yine hizmet içi eğitimlere, çeşitli öğretmen akademilerine, teknolojik veya sanatsal öğrenme faaliyetlerine öğretmenleri yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Yine bazı okul müdürleri, öğretmenlerin en büyük sorunlarından bir tanesinin öğrenmeye ve gelişime yönelik kendilerini kapatmaları olduğunu, bu anlamda gelişime ve öğrenmeye yönelik adım atan ve eğilim gösteren öğretmenleri desteklediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda hem öğretmen hem de veli gelişimlerini sağlamak için yıl içerisinde akademisyenlerin katılımıyla okulda seminerler, öğretmenlere sertifika programları düzenlediklerini, gelişim sağlayan öğretmenlerin okula artı değer kattığını söylemişlerdir.

*...öğretmenlerdeki en büyük problem kendilerini geliştirme isteklerinin körelmiş olması, bir şey öğrenmek için çabada bulunmak gerekiyor, yani idare müdür olarak bana düşen bunların içerisinde öğrenmeye kendini geliştirmeye temayülü olan bireyleri tespit edip onları teşvik etmek, mesela benim için yüksek lisans doktora yapan öğretmen önemlidir, elimden gelen bütün kolaylığı gösteririm, benim öğretmenler kurul toplantılarımın çoğu eğitim merkezli geçer, eğitim nasıl olmalı, neler yapılmalı gibi şeylerle geçer. (M8)*

*Akl oyunları sınıfı açtık, onunla ilgili bir eğitim aldılar arkadaşlar, kendi istedikleri kursları halk eğitim aracılığıyla açıyoruz, ilçenin açtığı sertifika programlarına yönlendiriyoruz, işte "senin işin var sen gitme, şu şu şartlar arasında olmaz" demiyoruz, yani yapılan her türlü çalışmayı destekliyoruz yeter ki kendilerini geliştirsinsinler, bu sene bir arkadaş hizmet içi eğitim istiyordu, çıkmıyordu, ben kendim bizzat bakanlığı aradım dedim ki bu öğretmen çok yeterli bu işi biliyor, hevesli bir adam dedim, başvurmuş olmamış dedim, hemen yaptılar sağ olsunlar, öğretmen gitti geldi bize de teşekkür etti. (M7)*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul müdürleriyle gerçekleştirilen ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmeler sonucu elde edilen üretken liderliğe ilişkin nitel bulgular incelendiğinde üretken liderliğin; yaratıcı dinamikleri ortaya çıkarma ve yenilik üretme kapasitesi boyutlarından oluştuğu görülmektedir.

Nitel bulgular incelendiğinde yaratıcı dinamikleri ortaya çıkarma boyutunun keşfetme, ortaya çıkarma, iletişim-bağlantı, deneyimlendirme, demokratik anlayış kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden keşfetme; birey potansiyelini keşfetme ve destekleme ile birey yeteneklerini tespit etmeyi içermektedir. Ortaya çıkarma kategorisi; yeteneklere uygun alanlar yaratma, paydaşların kendi ortamlarını oluşturmalarına fırsat verme, yetenek ve beceri kazandırma, dinamikleri harekete geçirme, yaratıcılığı kolaylaştırma, yaratıcılık için fırsat tanıma, özgür ve rahat bir ortam yaratma, paydaşları üretime sevk etme, yaratıcılığın ve yeniliğin desteklenmesini içermektedir. İletişim-bağlantı kategorisi; kurumsal gelişime yönelik informal görüşmeler, işbirliği süreçlerini harekete geçirme ile sistemsel uyumu sağlamayı içermektedir. Deneyimlendirme kategorisi; okulun tüm kapasitesini kullanma ve yaşama ile deneysel öğrenmeyi desteklemeyi içermektedir. Demokratik anlayış kategorisi ise; esneklik ve şeffaflık, bürokrasiyi ortadan kaldırma ile katılımcı yönetimi içermektedir.

Nitel bulgular incelendiğinde yenilik üretme kapasitesi boyutunun dinamiklik, sıradışılık, fikir ve yeniliklere duyarlılık (yenilikçilik), paylaşım-destek ve öğrenme kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden dinamiklik; kurumu harekete geçirmek, üretme ve geliştirme ihtiyacı hissetme, sürece aktif katılım, üretken bir ekip oluşturma, dinamik olma, ürün ve yenilikler ortaya koyma ile sürekli aktivite ve yenilik çabasını içermektedir. Sıradışılık kategorisi; varsayımlara ve alışkanlıklara meydan okuma, rutin dışına çıkma, farklılık yaratma, hayal gücü ve özgünlüğü içermektedir. Fikir ve yeniliklere duyarlılık (yenilikçilik) kategorisi; fikir üretme ve geliştirme, yeniliklere açıklık, yeniliklere uyum güncellenme ile fikir çeşitliliğini desteklemeyi içermektedir. Paylaşım-destek kategorisi; bilgi paylaşımı, ödüllendirme ve teşvik ile deneyim aktarımını içermektedir. Öğrenme kategorisi ise;

öğrenmeye yönelik araştırma ve merak, kişisel gelişime yönelik ihtiyaç hissetme ile gelişim ve öğrenmeye teşvik etmeyi içermektedir.

Üretken liderler, bilgiyi, yaratıcı düşünmeyi, yüksek enerjili ve harekete geçme güdüsünü örgütleriyle buluşturmaktadırlar, aynı zamanda rehberlik etme ve motivasyon sağlamaya dayalı, bireylerin yaratıcılıklarını kolaylaştıran bir tarzı örgütlerine getirmektedirler (Klimek vd., 2008). Bu yönüyle bulgularda ortaya konulduğu üzere öğrenme, bilgi paylaşımı, aktif katılım ve harekete geçmeyi kapsayan dinamiklik, yaratıcılığın kolaylaştırılması ve fırsat tanınması, üretime yönelik teşvik gibi üretken uygulamalar, bu liderlik alt yapısını beslemektedir.

Klimek vd. (2008), üretken liderlerin, okullarına dinamik sistemler olarak baktıklarını, örgüt gelişiminde her bireyin aktif katılımını önemsediklerini, işbirliğine dayalı liderlik sergilediklerini, potansiyelleri ortaya çıkarma ve anlamaya dayalı niyet taşıdıklarını, varsayımları sorguladıklarını, inovasyon, girişim ve üretime yönelik anlayışa odaklandıklarını, problemlerin varsayılan sınırları dışında düşündüklerini belirtmiştir. Klimek ve arkadaşlarının formüle ettikleri bu özellikler ve davranışlar, araştırma bulgularına da yansımış olup ortaya konulan yazınsal iddiaları destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Macaux (2015) ise üretken liderlerin kişilerarası ve sosyal olarak uyum kapasitesine sahip olduğunu iddia etmiştir. Nitekim informal görüşmeler yoluyla gelişimi sağlamak ve işbirliği süreçlerini harekete geçirmek gibi sonuçlar, bulgusal olarak bu fikri güçlendirmektedir. Macaux (2015) aynı zamanda üretken liderlerin, deneyimlere açık olduğunu, farklılıklara tolerans gösterdiğini, yaratıcı ve üretici eğilimlere sahip olduklarını, bilgi paylaşımında cömert davrandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulgularında da üretken liderlerin deneyimsel öğrenmeyi destekledikleri, üretme ve geliştirme ihtiyacı hissettikleri, bilgi paylaşımı ve deneyim aktarımı gibi paylaşımcı bir anlayışa sahip oldukları görülmüş ve bu anlamda Macaux'un fikirlerini destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte Surie ve Hazy (2006) üretken liderliğin, inovasyonu, örgütsel uyumu ve yüksek performans teşvik eden liderlik bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir. Yine Goldstein, Hazy ve Lichtenstein (2010) üretken liderlik süreçlerinde örgütsel sistem boyunca yenilikçi jenerasyonun teşvik edildiğini; Lichtenstein (2014) bu liderliğin güçlü organizasyonel çıktılara yol açtığını ifade etmiştir. Mike (2018) ise üretken liderlerin, karmaşık çevreleri ve dinamik bağlamları anlamaya çalıştıklarını, farklı bakış açılarını teşvik ederek mevcut davranış ve kalıplara meydan okuduklarını, ağ etkileşimleri ve zengin bilgi alışverişini desteklediklerini, deneyim, öğrenme ve inovasyonu teşvik ederek çeşitlilik oluşturduklarını belirtmiştir. Bu fikirlerin ortaya koyduğu ve çizdiği çerçevede üretken liderlik özelliklerinin, bulgularda da ifade edildiği gibi örgütlere gelişimi arttıran sonuçlar sağladığını, liderlerde dinamik ve karmaşık süreçleri yönetmeye dair güçlü ve hareketli bir yapı oluşturduğunu, aynı zamanda farklılıkları değerlendirme ve üretime yöneltme ile öğrenmeye yönelik yaratıcı akıl yürütmeye dayalı değişimi örgüte kazandırdığını göstermektedir.

Klimek vd. (2008), üretken liderlerin ortak eylemlerinin genellikle sorgulamak, güdülemek, teşvik etmek, keşfetmek, etkilemek ve rehberlik etmek olarak değerlendirmiştir. Nitekim tek karar verici olarak hareket eden liderler, diğer paydaşlardan gelecek potansiyel katkıyı ihmal etmektedirler, bu anlamda üretken liderler, dinamik okul sistemi içerisinde her bireyin sistemin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve üretimsel anlamda katkı sunduğunu kabul etmektedirler. Bununla birlikte Klimek vd. (2008) aynı zamanda üretken liderlerin, sürekli öğrenenler olduklarını ve öğrenme ihtiyacı hissettiklerini, bu yeni öğrenmeleri sağlamak için daima mevcut bilgi ve varsayımlara meydan okuduklarını, görüşme ve konuşmayı tüm örgüt süreçlerinde kullandıklarını ve informal görüşmeleri teşvik ettiklerini, örgütlerini yaşayan canlı bir sistem olarak gördüklerini, yaratıcılığa ve inovasyona güvendiklerini, mevcut kapasitelerinin ve yeni ortaya çıkan koşulların farkında olduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda araştırma bulgularında da belirtildiği üzere üretken liderlik, farklılık ve özgünlük yaratmaya, ürün ve yenilikler ortaya koymaya, rutin dışına çıkmaya ve katılımcı bir yönetim anlayışına dayalı unsurlar çerçevesinde gelişim gösteren bir liderlik tarzını yansıtmaktadır.

Sagaría ve Johnsrud (1988), üretken liderlerin örgütte hem birey niteliklerini ve ayırt edici özelliklerini koruduğunu hem de ilişkilere dayalı karşılıklı bağlılığı sağladığını belirtmekle birlikte kolektif çabalara dayalı birlikte var olmaya yönelik işbirliği süreçlerini de harekete geçirdiklerini ifade etmiştir. Yani ayırt ediciliği şekillendiren birey yeteneklerinin ve potansiyelinin korunması yanında bu yeteneklerin bir araya gelerek kolektif bir yaratıcılık ve üretkenlik ortaya koyduğu, kurumu harekete geçiren bir liderlik becerisini içermektedir. Aynı zamanda üretken liderlik, örgütlere dinamik olma ve sürekli düşünme kapasitesini de beraberinde getirmekte, düşünce kalıplarına meydan okumayı,

potansiyellerin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamlar yaratmayı, böylece her bireyin yetenekleri ölçüsünde örgüte katma değer sunmasını sağlayacak yaratıcı ve yenilikçi bir süreci örgüte sunmaktadır (Klimek vd., 2008).

Üretken liderliği oluşturan birey yapısında entelektüel bir merak duygusu, statükoya meydan okuma cesareti ve düşünsel sınırlamaların ötesine geçme sıradışılığı bulunmaktadır. Bu anlamda var olan sorunlara yeni seçenekler üretme ve değişimi şekillendirme davranışlarını liderlik kapasitelerinde barındırmaktadırlar (Disch, 2009). Ateg vd. (2009)'ne göre ise üretken liderlikte ihtiyaç duyulan bazı yeterlikler bulunmaktadır. Bu yeterlikler, çalışanların otonomiye sahip olması ve aynı zamanda örgütsel bütünleşmesi, konuşma, soru sorma, aktif dinleme, geri dönüt verme, eleştirel yansıtma gibi iletişimsel ve diyalog unsurlarını örgütsel süreçlerde yapılandırma, farklılık ve çeşitliliği grup dinamiklerinde birleştirerek grup yaratıcılığını artırma, örgütsel yapının üyeleri ile dış ağlar arasında sınırları aşan açık ve şeffaf bir iletişim, ortak öğrenme, bilgi akışı ve yaratıcılığın desteklenmesi, çalışanların beklentilerini karşılayan koşullar sunmaya dayalı işe bağlılık ve iş cazibesi yaratmadan oluşmaktadır. Bu bakımdan bu araştırma bulgularının da literatüre sunduğu gibi özgür ve rahat bir ortam yaratmaya dayalı sınırların ve varsayımların ötesine geçmek, diyalog ve konuşma süreçlerini yaratıcılığa dönüştüren işbirliği, informal konuşmalara ve sistemsel uyuma dayalı bağlantıların iyileştirilmesi, esneklik, şeffaflık, bürokrasiyi ortadan kaldırma ve katılımcı bir yönetimle beslenen demokratik bir anlayışın statükoyu aşarak örgüte kazandırılması, üretken liderlik yeterliklerinin örgüte ve lidere yansımaları kolaylaştırmaktadır.

Eğitimsel anlamda da üretken liderliğin okullara, öğrenmeye ve okul gelişimine katkısı önemli bir gerçekliği oluşturmaktadır. Öğrenme ortamları, üretkenliğin yoğun yaşandığı alanları ve insan kaynağını barındırması sebebiyle üretken liderlik, okul ve eğitim ortamlarında kendisine daha rahat uygulama alanı bulmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin üretken liderlik davranışlarını ortaya çıkaran bu bulgular, eğitime ve okul liderlerine katkısı açısından da değerli sonuçlar barındırmaktadır. Nitekim Klimek vd. (2008)'ne göre üretken liderlik süreçlerinin yaşandığı okullarda; tüm paydaşlar statükoyu ve mevcut zihinsel modelleri sorgulamanın ihtiyacını hissetmekte, okul paydaşları özgür bir ortamın salıverdiği yetki paylaşımının ve karar süreçlerinde sorumluluk almanın ve işbirliğinin güvenini hissetmekte, tüm paydaşlar otantik bir şekilde okulun vizyonu ve değerlerine ve birbirlerine bağlılık duymakta, okuldaki herkesin bireysel yetenekleri ve kapasitesi tanınmakta ve saygı gösterilmekte, tüm okul paydaşları okul amaçlarına hizmetkâr bir bağlılık duyarak çaba göstermekte, doğal öğrenme ve deneyim süreçleri tüm öğretim alanlarına adapte edilmekte, okul liderleri ise öğrenmeye yönelik ihtiyaç hissederek öğrendikleri bilgileri uygulamalarına yansıtılmaktadırlar. Böylelikle üretken okul liderleri, okulun tüm kapasitesini ve yaratıcılığını daha açık bir şekilde görebilmektedirler.

Tüm bu düşünce ve değerlendirmeler çerçevesinde literatürde yer alan çeşitli araştırmalar, bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Örneğin, Surie ve Hazy (2006) tarafından yapılan araştırmada üretken liderlerin örgütte yeniliği besleyen koşullar yarattıklarını; Castillo ve Trinh (2019) değişken, karmaşık sorunların ve belirsizliğin olduğu örgütlerde bunlarla başa çıkmak için üretken bir yaklaşımın gerekli olduğunu ve üretken yaklaşımın, belirsizlikleri ve karmaşıklığı yeni kaynaklara, fırsatlara ve inovasyonlara dönüştürebileceğini; Mombourquette ve Adams (2018) üretken liderliğin, okul gelişiminde etkili sonuçlar ortaya koyduğunu, öğrenme kültürünü desteklediğini, paydaş mutluluğunu ve öğrenci başarısını artırdığını, Scott (2018) üretken liderliğin, okulları çevreleyen sosyal etkileşimlerin karmaşıklığını anlamada önemli bir çerçeve sunduğunu ve üretken liderliğin, kolektif zekâ, yaratıcılık, üretici büyüme ve etkili çözümler üretmede örgüt içerisindeki bireylerin enerjisini harekete geçirdiğini; Monroe (2017) üretken liderliğin örgüt içerisinde herkes için aidiyet oluşturan bağlantılar yarattığını; Smith (2009) üretken liderliğin, karmaşıklık ve değişim süreci içerisinde etkili okul liderliğinin felsefesini, yöntemini, pratiğini ve profilini temsil ettiğini ve bu karmaşıklık süreciyle başa çıkılmasında üretken liderliğin bütünleştirici, uyarlanabilir ve dönüştürücü roller üstlendiğini tespit etmiştir.

Tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde üretken liderliğin, bulgulara yansıdığı şekliyle örgütsel yaratıcılığın ve yeniliğin desteklenmesindeki rolünün ve bu rolün okul ve öğrenci gelişimine ve etkililiğine olan katkısının önemli boyutlar taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda hem örgütsel yönetim hem de okul yönetim süreçlerinde üretken liderliğin davranış alanına uygun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, etkili okulların ve yaratıcılık, inovasyona yönelen özgür eğitim ortamlarının oluşturulması açısından yararlı olacaktır. Nitekim Sammons ve Bakkum (2011)'un da belirttiği gibi etkili okullar; pozitif okul kültürü, paydaşların becerilerinin geliştirilmesi, tüm düzeylerde ilerlemeyi izleme, çeşitli şekillerde paydaşları üretime katma, bağımsız öğrenmeyi teşvik etme, etkili öğrenme ortamları oluşturma, işbirliği ve uyum gibi üretken liderlik davranış süreçlerinin desteklediği unsurlar barındırmaktadır. Bu

bağlamda okul liderinin üretkenliğe ve üretken liderliğe yönelik keşfetme, ortaya çıkarma, işbirliği, iletişim ve bağlantılar kurma, deneyimlendirme, dinamik süreçleri harekete geçirme, varsayımlara ve sınırlara meydan okuma, özgür ortamlar yaratma, öğrenme ve bilgi paylaşımı ile inovasyonu, yaratıcılığı ve yenilik süreçlerini kolaylaştırma ve destekleme davranışları, ulaşılması hedeflenen bu etkililiğin gerçekleşme umudunu arttırmaktadır.

Araştırma bağlamı okul müdürlerinin üretken liderlik ile ilgili görüşleri, deneyimleri, algıları ve anlamlandırmaları çerçevesinde şekillendirilmiş ve yapılandırılmış olup ilgili değişkenin literatür kapsamının genişletilmesi amacıyla öğretmen algıları ve görüşleri çerçevesinde de üretken liderliğin konu alanının derinleştirilmesi gelecek araştırmalar açısından yararlı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Ateg, M.; Wilhelmson, L.; Backström, T.; Aberg, M. M.; Olsson, B. K. ve Önnared, L. (2009). Tasks in the Generative Leadership; Creating Conditions for Autonomy and Integration. [https://www.researchgate.net/publication/255670593\\_Tasks\\_in\\_the\\_generative\\_leadership\\_creating\\_conditions\\_for\\_autonomy\\_and\\_integration](https://www.researchgate.net/publication/255670593_Tasks_in_the_generative_leadership_creating_conditions_for_autonomy_and_integration) adresinden 12.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Barrett, D. ve Twycross, A. (2018). Data Collection in Qualitative Research. *Evid Based Nurs*, 21(3), 63-64.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bhandari, P. (2020). A Step-By-Step Guide to Data Collection. <https://www.scribbr.com/methodology/data-collection/> adresinden 10.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. London: Pearson Education.
- Bushe, G. R. (2013). Generative Process, Generative Outcome: The Transformational Potential of Appreciative Inquiry. (Eds. D. L. Cooperrider, D. P. Zandee, L. N. Godwin, M. Avital ve B. Boland). *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation* In (pp. 89-113). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Bushe, G. R. (2019). Generative Leadership. *Canadian Journal Of Physician Leadership*, 5(3), 141-147.
- Castillo, E. A. ve Trinh, M. P. (2019). Catalyzing Capacity: Absorptive, Adaptive, and Generative Leadership. *Journal of Organizational Change Management*, 32(3), 356-376.
- Cohen, L.; Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Creswell, L. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Disch, J. (2009). Generative Leadership. *Creative Nursing*, 15(4), 172-177.
- Goldstein, J.; Hazy, J. K. ve Lichtenstein, B. B. (2010). *Complexity and the Nexus of Leadership: Leveraging Nonlinear Science to Create Ecologies of Innovation*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gorden, R. L. (2003). Dimensions of the Depth Interview. (Ed. Fielding N.). *Interviewing In* (pp. 9-170). London: Sage.
- Hauser, D. (2013). Manifestations of Generativity During the Last Stage of Life, (Unpublished Doctoral Dissertation), (Counselor: Richard Kinnier), USA, Arizona: Arizona State University.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in Phenomenology for Researchers of Nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 0(19), 309- 314.
- Klimek, K. J.; Ritzenhein, E. ve Sullivan, K. D. (2008). *Generative Leadership: Shaping New Futures for Today's Schools*. California: Corwin Press.
- Kvale, S. (1996). *Interview: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Legard, R.; Keegan, K. ve Ward, K. (2003). In-Depth Interviews. (Ed. Ritchie, J. ve Lewis, J.). *Qualitative Research Practice In* (pp. 69-138). London: Sage.
- Lichtenstein, B. B. (2014). *Generative emergence: A New Discipline of Organizational, Entrepreneurial, and Social Innovation*. Oxford University Press.
- Macaux, W. P. (2015). Generative Leadership: A Lifespan Approach to Leadership and Organizational Sustainability. *Generativity LLC*. <https://static1.squarespace.com/static/5623903ee4b01226f112d8df/t/568da61bdf40f349160b11a0/1452123675120/The+Generativity+Manifesto.pdf> adresinden 11.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım*, (Çev. Mustafa Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mednick, S. A. ve Mednick, M. T. (1964). An Associative Interpretation of the Creative Process. (Edt. C. W. Taylor). *Widening Horizons in Creativity In* (pp. 54-68). New York: Wiley.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mike, J. (2018). *Generative Leadership and Emergence: Case Studies in Higher Education*, (Dissertation of Doctor ). Washington DC: George Washington University.

- 
- Mombourquette, C. ve Adams, P. (2018). Generative Leadership in Alberta: The Power of Partnerships in School Improvement. (Edt. C. Meyers ve M. Darwin). *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools* In (pp.171-187). North Carolina: Information Age Publishing.
- Monroe, R. S. (2017). Generative Leadership: A Thematic Book Review. *Wisdom in Education*, 7(1), 1-6.
- Morley, K. (2017). Generative Leadership How Coaching More and Controlling Less Doubles Productivity. Whitepaper 1: for Senior Organizational and Human Resources Leaders. <https://www.karenmorley.com.au/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/6-1-18-Generative-Leadership-Whitepaper-1.pdf> adresinden 10.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2007). A Call for Qualitative Power Analyses. *Quality and Quantity*, 0(41), 105–121.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rose, P.; Beeby, J. ve Parker, D. (1995). Academic Rigour in the Lived Experience of Researchers Using Phenomenological Methods in Nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Roulston, K.; Marrais, K. ve Lewis, J. B. (2003) Learning to Interview in the Social Sciences. *Qualitative Inquiry* 9(4), 643-668.
- Ryan, F.; Coughlan, M. ve Cronin, P. (2009). Interviewing in Qualitative Research: The One-To-One Interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314.
- Sagaria, M. A. D. ve Johnsrud, L. K. (1988). Generative Leadership. *New Directions for Student Services*, 0(44), 13–26.
- Sammons, P. ve Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Scott, B. (2018). Complexity Science, Generative Leadership, and Neuroscience: Foundations for Developing Socially Adept Educational Leaders. *Wisdom in Education*, 8(1), 1-3.
- Slater, C. L. (2003). Generativity Versus Stagnation: An Elaboration of Erikson's Adult Stage of Human Development. *Journal of Adult Development*, 10(1), 53-65.
- Smith, A. J. (2009). Generative Leadership: Profile of Effective 21 st Century Secondary School Principals, (Thesis of Doctor Degree), Calgary, Alberta: University of Calgary, Graduate Division of Educational Research.
- Suri, H. (2011). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Surie, G. ve Hazy, J. K. (2006). Generative Leadership: Nurturing Innovation in Complex Systems. *Emergence: Complexity & Organization*, 8(4), 13-26.
- Wilson, V. (2011). Research Methods: Content Analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 177-179.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 79-93, Summer 2021

## Selanik'te Yaşayan Türklerin Dil Durumu *The Language Situation of Turks in Thessaloniki*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.841177>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**15.12.2020**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**25.04.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Devrim Divrik  
Doktora Öğrencisi / Necmettin  
Erbakan Üniversitesi, Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi  
Anabilim Dalı,  
[devrimdivrik@gmail.com](mailto:devrimdivrik@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-5297-964X>

Prof. Dr. Mehmet Canbulat  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim  
Dalı,  
[canbulatm@gmail.com](mailto:canbulatm@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-1781-2684>

\* Bu makale, birinci yazar Devrim Divrik tarafından ikinci yazar Prof. Dr. Mehmet Canbulat danışmanlığında hazırlanan "Selanik'te Yaşayan Türklerin Dil Durumu" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

#### Öz

Bu çalışmada tarihten bu yana kozmopolit yapısıyla adeta bir kültür mozaığı olan Selanik'te yaşayan Türklerin dil kullanımı, tutumu, seçimi, sürdürümü ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kimlik algısı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı ülkelerde ve kentlerde ana dili Türkçe olan topluluklarla dil durum çalışmaları yapılmış olmasına rağmen tarihi ve siyasi açıdan Türkler adına çok değerli olan ve Mustafa Kemal Atatürk'ün kenti Selanik'in bu çalışmalardan yoksun kaldığı görülmüştür. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımı içinde tarama yöntemiyle yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada durum ve değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde ki-kare testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Selanik'te yaşayan farklı yaş, cinsiyet ve meslek gruplarından toplam 64 kişi oluşturmuştur. Veriler, Yağmur (2003) tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları Türkçenin dil sürdürüm oranının Selanik'te %64 olduğunu göstermiştir. Bu durum Türkçenin sürdürmnü Selanik'te devam ettirse de özellikle genç kuşak düzeyinde tehlike altında olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile içinde en etkili iletişim dili Türkçedir. Katılımcıların genelinin Türkçeye karşı olumlu tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Ancak genel anlamda görülen olumlu tutumun genç Türk nüfusunda düşüş yaşadığı saptanmıştır. Özellikle sosyal ortamlarda büyük oranda Yunancanın tercih edildiği görülmüştür. Sonuç olarak Selanik'te yaşayan Türklerin Türkçe dil durumları adına olumlu bir tablo görülse de Türkçenin Balkanlardaki geleceği için özellikle genç kuşağı kapsayıcı çalışmaları yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Selanik, Türkçe, Dil Kullanımı, Dil Tutumu, Dil Seçimi, Dil Sürdürümü

#### Abstract

In this study, the relationship between language usage, attitude, choice, maintenance together with gender, age, educational status and identity perception of Turks living in Thessaloniki, which has been almost a cultural mosaic with its cosmopolitan structure since history and the variables of gender, age, educational status and identity perception were examined. Despite the fact that language case studies have been carried out with communities whose mother tongue is Turkish in different countries and cities, it has been observed that Thessaloniki, the city of Mustafa Kemal Atatürk, which is very valuable for Turks historically and politically, has been deprived of these studies. The study is a descriptive research conducted with the survey method in a quantitative research approach. In this study, chi-square tests were used to examine the relationships between state and variables. The participants of the study consisted of 64 people from different age, gender and occupation groups living in Thessaloniki. The data were collected by a questionnaire, developed by Yağmur (2003). The research has shown that Turkish has a 64% linguistic continuation in Thessaloniki. Although this situation continues the continuation of Turkish, it shows that it is in danger especially at the younger generation level. However, it was found that this positive attitude in general decreased in the young Turkish population. Especially in social environments, it is seen that Greek is preferred. Although a positive picture can be seen in the name of Turkish language in general, studies should be done especially for the younger generations for the future of Turkish in the Balkans.

**Keywords:** Thessaloniki, Turkish language, Language Use, Language Attitude, Language Choice, Language Maintenance

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Divrik, D. ve Canbulat, M. (2021). Selanik'te Yaşayan Türklerin Dil Durumu. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 79-93.



## GİRİŞ

Selanik, Osmanlı denetimine girdiği andan itibaren Yunan ve Türklerin bir arada yaşadığı bir kent olmuştur. Çok dilli ve çok kültürlü olan bu kent Osmanlı Devleti'nin dağılmasıyla ve buna bağlı yaşanan göçlerle birlikte bu özelliğinde değişimler göstermiştir. Özellikle mübadeleyle birlikte Türk nüfus Türkiye'ye göç etmiş, çok az sayıda Türk bu kentte yaşama tutunmaya devam etmiştir. Günümüzde Selanik'te yaşayan az sayıda Türk nüfusun kent halkı ile kurduğu bağın ve iletişimin temelinde geçmişe dayanan kültürel birikim ve dil bulunmaktadır. Bu köprü niteliğinde olan dil Selanik gibi kozmopolit kentlerde iki dilliliği doğurmuştur.

Alanyazında iki dillilik (*bilingualism*) kavramı yalnızca bilimsel açıdan değil politik açıdan da tartışma konusudur. Politik tartışmaların merkezinde eğitim sorunları varken bilimsel tartışmalar ise iki dilliliği diyalektik bir yaklaşım içinde tartışmaktadır. İki dillilik kavramı dilbilim, sosyoloji, ruhbilim ve eğitim bilimleri gibi çeşitli bilim dallarının alanına girmekte, her disiplin tarafından farklı bir biçimde tanımlanmakta ve üzerinde uzlaşmış bir tanım bulunmamaktadır. Gass ve Selinker (2008) iki dilliliğin 34 farklı tanımı olduğunu ve bu tanımların çoğunun birbirini kapsadığını söylemiştir. Lambeck (1984)'e göre tanımların tek bir ortak yanı bulunmaktadır o da "birden çok dilin olmasıdır" (akt. Canbulat, 2016).

Dil planlaması açısından iki dillilik tartışmalarına bakıldığında, azınlık dillerinin tehdit olarak algılandığı; çoğulcu ve katılımcı olduğunu iddia eden ülkelerdeki iki dilli uygulamaların arkasında, baskın dilde erime (asimilasyon) politikasının yer aldığı görülmektedir. Göçmenlerin baskın dilde erimesine ve sosyalleşmesine dayanan bu yaklaşımın belirlenmesinde siyaset kadar medya kuruluşlarının, iş dünyasının da etkisi belirleyici düzeydedir. Bunun yanında azınlık dilinin varlığını ve öğretimini bir insani hak olarak kabul eden ve de azınlık dilini desteklenmesi gereken bir zenginlik olarak gören uygulamalar da bulunmaktadır. Çok dillilik, uluslararası saygınlığı olan diller söz konusu olduğu zaman toplum tarafından kabul görmektedir. Bunun tam tersi göçmen ve azınlık gruplarının baskısı ile oluşan çok dillilik, toplumca tehdit olarak görülmektedir (akt. Canbulat, 2016).

Tarihte Balkan Yarımadasının Türk hakimiyetine girmesiyle Türkçe bu bölgede resmi bir dil haline gelmiştir. Bu durumu Balkan topraklarına yerleşmiş Türk halkı da çok güçlendirmiştir. Zamanla bu Türk halkı iki dilli öğelerle bölgede yaşamaya devam etmiştir (Hazai, 1960). Yunanistan'ın da içinde bulunduğu Balkan Yarımadasında ne toplumlar ne de hükümetler farklı kültür ve dillere olumlu bakarken, eğitim sistemlerinde de bu tutum görülmektedir. Gün geçtikçe artan göçmen ve yabancı karşıtı söylemlerin de etkisiyle Avrupa'da yaşayan Türkler okullarda Türkçe dersi alma haklarını tek tek kaybetmişlerdir (Yağmur, 2006). Yunanistan'ın Selanik kentinde yaşayan Türkler de bu durumda olup kendi kültürlerini, dillerini koruma ve sürdürme çabasındadır. Yunan hakimiyeti ve ardından yaşanan mübadele sürecinden bu yana kentte az sayıdaki yurttaşımız yaşamını sürdürmektedir.

Selanik'teki maddi ve manevi mirasımızın temsilcileri olan oradaki yurttaşlarımızın dil durumları ve dil sürdürümleri Selanik'teki Türklerin ve Türkçenin geleceği hakkında bizlere ipuçları sunacaktır. Bu ipuçlarına ulaşma amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Selanik'te yaşayan Türklerin kimlik ve ana dili tanımları nasıldır?
  2. Kişilere göre dil kullanımı ile katılımcıların cinsiyet, yaş, kültürel yönelimleri ve eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  3. Katılımcıların Türkçe ve Yunancaya ilişkin dil seçimleri ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kültürel yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların Türkçe ve Yunanca dil tutumları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumları ve kültürel yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama (*survey*) tekniğine dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu amaçla hazırlanan anket yardımıyla Selanik'te Yaşayan Türklerin dil kullanımı, tutumu, seçimi ve sürdürümü hakkında betimsel tespitler yapılmaya çalışılmıştır.



Katılımcıların kimlik algısı incelendiğinde yarısından fazlası (%57,8) kendisini Türk kimliğine ait hissettiğini belirtmiştir. Tablo cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Eğitim durumları açısından bakıldığında ise en dikkat çekici veri lisansüstü düzeyde eğitim almış kişilerden kendimi Yunan hissediyorum diyen hiç kimsenin olmamasıdır. Bunun yanında bu eğitim seviyesindeki kişilerde çift kimlikli bir algı görülmektedir. Ayrıca kendimi Yunan hissediyorum diyenlerin en yoğun olduğu eğitim kademesinin lise mezunları olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Yaşlara Göre Kimlik Algısı**

		18-25	26-35	36-45	46-60	60+	Toplam
		Yaş	Yaş	Yaş	Yaş	Yaş	
Türk	f	6	13	8	8	2	37
	%	37,5	61,9	57,1	100	40	57,8
Yunan	f	6	3	2	0	0	11
	%	37,5	14,2	14,2	0	0	17,1
Türk & Yunan	f	4	5	4	0	3	16
	%	25	23,8	28,6	0	60	25
Toplam	f	16	21	14	8	5	64
	%	100	100	100	100	100	100

Tablo 3'te kimlik algısının yaşlara göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre 45-60 yaş aralığındaki katılımcıların tamamının kendimi Türk kimliğine ait hissediyorum demesi dikkat çekicidir. 60 yaş ve üzeri olan katılımcılarda da kendisini Yunan kimliğine ait hisseden kimsenin olmadığı görülmektedir. Bunların aksine 18-25 yaş aralığındaki gençlerde tüm kimlik algılarına dengeli bir dağılım görülmektedir.

**Tablo 4. Cinsiyet ve Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Belirttikleri Ana Dilleri**

		Erkek	Kadın	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü	Toplam
				Mezunu	Mezunu	Mezunu	Mezunu	
Türkçe	f	18	20	1	8	21	8	38
	%	54,5	64,5	100	53,3	58,3	66,6	59,3
Yunanca	f	2	0	0	2	0	0	2
	%	6	0	0	13,3	0	0	3,1
Türkçe & Yunanca	f	13	11	0	5	15	4	24
	%	39,3	35,5	0	33,3	41,6	33,3	37,5
Toplam	f	33	31	1	15	36	12	64
	%	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 4'e göre erkeklerin %54,5 ve kadınların %64,5 ana dilini Türkçe olarak belirtmiştir. Cinsiyet bakımından tablo genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin ana dili tanımlamasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Lise düzeyinde eğitim görmüş katılımcıların ana dilini Türkçe olarak belirtme oranları %53,3, üniversite mezunlarının %58,3 ve lisansüstü diploma sahiplerinin %66,6 olduğu görülmektedir. Buradan eğitim seviyesi yükseldikçe ana dilini Türkçe olarak belirtme yüzdesinin az da olsa arttığı görülmektedir.

**Tablo 5. Yaş Aralıklarına Göre Katılımcıların Belirttikleri Ana Dilleri**

		18-25	26-35	36-45	46-60	60+	Toplam
		Yaş	Yaş	Yaş	Yaş	Yaş	
Türkçe	f	5	14	10	6	3	38
	%	31,2	66,6	71,4	75	60	59,3
Yunanca	f	2	0	0	0	0	2
	%	12,5	0	0	0	0	3,1
Türkçe & Yunanca	f	9	7	4	2	2	24
	%	56,2	33,3	28,5	25	40	37,5
Toplam	f	16	21	14	8	5	64
	%	100	100	100	100	100	100

Tablo 5'e göre 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların iki dillilik oranının oldukça yüksek olduğu görülmekte ve bu grup haricinde hiçbir yaş aralığında ana dilim Yunanca diyen katılımcının olmaması dikkat çekicidir.

Yaş aralıklarına göre katılımcıların belirttikleri ana dili tablosu genel olarak yorumlandığında yaşların arttıkça ana dilini Türkçe olarak belirtme oranlarının arttığı görülmektedir. Ancak bu yükseliş 60 yaş ve üstü katılımcılarda son bulmaktadır. Sonuçlara göre en dikkat çekici noktaların başında gençlerin ana dilini Türkçe olarak belirtmesindeki düşük oran gelmektedir. Bunun yanında 18-25 yaş aralığı dışında hiçbir yaş aralığında ana dilini Yunanca olarak tanımlayan kimse bulunmazken 18-25 yaş aralığında %12,5 oranında ana dilim Yunanca diyen katılımcılar vardır. Ayrıca her iki dili de ana dili olarak görenlerin oranı %56,2 ile diğer tüm yaş aralıklarından oldukça fazladır. Tüm bu bulgular tablo 1 ve 2'deki kimlik algısı bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bosnalı (2007) çalışmasında ana dili yitiminin ve sürdürümünün doğru biçimde değerlendirilebilmesi için belirtilen ana dili ile potansiyel ana dilinin orantısına bakılması gerektiğini vurgulamıştır.

Ancak bu orantıya bakmadan önce dil sürdürümünü açıklamak gerek. Dil sürdürümü, kişilerin başka dillerin konuşulduğu ülkelerde yaşasalar da kendi ana dillerini kullanmayı sürdürmelerine denmektedir. Göçmen gruplar yaşadıkları ülkenin dilinin hakimiyetine rağmen, sadakat duygularının dışına çıkarak azınlık kimliğini koruma ve ana diline bağlılık sebebiyle kendi dillerini kullanmaya devam edebilirler (İmer, Kocaman ve Özsoy 2011).

Bosnalı (2007) dil yitimi ve dil sürdürümü sonuçlarına erişmek için şu yöntemin kullanılması gerektiğini söylemiştir.

Ana Dili Sürdürümü = Belirtilen Ana Dili : Potansiyel Ana Dili

Dil Yitimi = (Potansiyel Ana Dili – Belirtilen Ana Dili) : Potansiyel Ana Dili

Bu formüllerin uygulanabilmesi için katılımcıların belirttikleri ana dilleri ve potansiyel ana dillerinin belirlenmesi gerekmektedir. İlk aşamada katılımcılara ana dilleri sorulmuş ve verdikleri cevap onların belirttikleri ana dilini oluşturmaktadır. İkinci aşamada katılımcıların potansiyel ana dillerini belirlemek için annelerinin dilleri göz önüne alınmış ve annelerinin konuştuğu dil onların potansiyel ana dilleri olarak belirlenmiştir. Buna göre Tablo 6 ortaya çıkmıştır.

**Tablo 6. Potansiyel ve Belirtilen Ana Dili Arasındaki Fark**

	Potansiyel Ana Dili		Belirtilen Ana Dili		Fark	
	n	%	n	%	n	%
Türkçe	59	92,1	38	59,3	-21	-32,8
Yunanca	5	7,8	2	3,1	-3	-4,6

Tablo 6'ya göre Türkçe 59 kişinin potansiyel ana dilidir. Bu rakam katılımcıların %92,1'ine denk gelmektedir. Katılımcılar arasından 38 kişi, %59,3'lük bir dilim ana dilini Türkçe olarak belirtmiştir. Ortaya çıkan bulgular Türkçe açısından potansiyel ve belirtilen ana dili arasında negatif yönde bir fark olduğunu ortaya koymuştur. 21 kişinin artık ana dilini Türkçe olarak görmemeye başladığını böylelikle ana dili sürdürümünün tam olarak gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Elde edilen veriler doğrultusunda Türkçenin yitimi ve sürdürümü formüllerle hesaplandığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

**Ana Dili Sürdürümü = 38 : 59 = 0,64**

**Dil Yitimi = (59-38) : 59 = 0,35**

Dil sürdürümü oranı "1"e ne kadar yakınsa dil sürdürümü açısından görünüm o kadar olumludur. Çalışmamızda uygulanan dil sürdürüm formülleri sonucu Selanik'te yaşayan Türklerin dil sürdürüm oranı 0,64 çıkmıştır. Bu da Türkçenin sürdürümünün %64 oranında devam etse de tehdit altında olduğunu bizlere anlatmaktadır. Diğer yandan katılımcıların yaklaşık %35'inin belirttikleri ana dillerinin ebeveynlerinin dillerinden farklı olduğunu ve yaklaşık %35 oranında dilsel kaymanın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak tüm bunlar değerlendirilirken bireylerin kendilerini iki dilli olarak tanımlamaları göz ardı edilmemelidir. Çünkü %35'lik dil yitimi var derken bu dil yitiminin doğrudan Yunancaya değil de ana dilim hem Türkçe hem Yunanca seçeneğine kaydığı unutulmamalıdır.

### **İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular**

**Tablo 7. Kişilere Göre Dil Kullanımına İlişkin Sıklık ve Yüzde Testi Sonuçları**

Aşağıdaki kişilerle genellikle hangi dilde konuşursunuz?	Yunanca		Eşit derecede		Türkçe	
	f	%	f	%	f	%
Babanızla?	2	3,12	1	1,56	61	95,31
Annenizle?	6	9,37	0	0	58	90,62
Kardeşlerinizle?	0	0	5	7,81	50	78,12

Türk arkadaşlarınızla?	7	<b>10,93</b>	31	<b>48,43</b>	26	<b>40,62</b>
Mahalledeki Türklerle?	1	<b>1,56</b>	5	<b>7,81</b>	23	<b>35,93</b>
Türk iş yerlerinde?	0	<b>0</b>	11	<b>17,18</b>	25	<b>39,06</b>
Kafelerde?	26	<b>40,62</b>	33	<b>51,56</b>	5	<b>7,81</b>
Camide?	1	<b>1,56</b>	1	<b>1,56</b>	29	<b>45,31</b>
Telefondaki Türklerle?	0	<b>0</b>	11	<b>17,18</b>	53	<b>82,81</b>

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde katılımcıların kişilere göre dil kullarımlarında Türkçeyi birçok değişikende daha ağırlıklı olarak tercih ettikleri görülmektedir. Özellikle aile içi iletişim dilinin Türkçe olduğu net biçimde anlaşılmaktadır. Baba (%95,31), Anne (%90,62) ve kardeş (%78,12) ile dil kullanım oranlarının Türkçe lehine yüksekliği ana dili sürdürümü açısından çok değerlidir. Ancak aile içinden sosyal ortama geçildiğinde Türkçe kullanım oranı yarı yarıya düşüş göstermektedir. Özellikle kafelerde (%51,56) ve Türk arkadaşlarla (%48,43) iki dilin eşit derecede kullanım oranları kentteki çok kültürlü yapıyı bir kez daha göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumları ve kimlik özellikleri ile kişilere göre kullandıkları dil arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını saptamak için ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare sonuçları %95'lik güven aralığında, anlamlılık  $p < 0.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. Ki-kare testine göre  $p < 0.05$  ise durum ile değişken ilişkili,  $p > 0.05$  ise ilişkili değil sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgular Tablo 8 ve 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 8. Kişilere Göre Dil Kullanımında Cinsiyet ve Yaşa Göre Ki-kare Testi Sonuçları**

Durum	Dil	Cinsiyet		Pearson's $\chi^2$	Yaş					Pearson's $\chi^2$
		Erkek	Kadın		18-25	26-35	36-45	46-60	60+	
1	Y	2	1	= ,288 $p > 0,05$ Sd= 1	2	1	0	0	0	= 2,957 $p > 0,05$ Sd= 2
	YT	0	0		0	0	0	0	0	
	T	31	30		14	20	14	8	5	
2	Y	3	3	= ,006 $p > 0,05$ Sd= 1	2	0	3	1	0	= 5,360 $p > 0,05$ Sd= 4
	YT	0	0		0	0	0	0	0	
	T	30	28		14	21	11	7	5	
3	Y	0	0	= ,262 $p > 0,05$ Sd= 1	0	0	0	0	0	= 3,882 $p > 0,05$ Sd= 4
	YT	3	2		1	1	3	0	0	
	T	24	26		12	17	11	6	4	
4	Y	4	3	= ,267 $p > 0,05$ Sd= 2	3	1	2	1	0	= 8,068 $p > 0,05$ Sd= 8
	YT	15	16		6	10	5	6	4	
	T	14	12		7	10	7	1	1	
5	Y	1	0	= ,943 $p > 0,05$ Sd= 2	0	1	0	0	0	= 12,138 $p > 0,05$ Sd= 8
	YT	3	2		2	0	1	2	0	
	T	12	11		6	4	9	1	3	
6	Y	0	0	= ,0 $p > 0,05$ Sd= 1	0	0	0	0	0	= 5,006 $p > 0,05$ Sd= 4
	YT	7	4		5	3	1	1	1	
	T	16	9		6	10	7	0	2	
7	Y	14	12	= 2,166 $p > 0,05$ Sd= 2	11	6	2	1	4	= 17,062 $P < 0,05$ Sd= 8
	YT	18	15		4	13	11	6	1	
	T	1	4		1	2	1	1	0	
8	Y	1	0	= 1,176 $p > 0,05$ Sd= 2	0	1	0	0	0	= 3,244 $p > 0,05$ Sd= 8
	YT	1	0		1	0	0	0	0	
	T	18	11		10	12	2	2	3	
9	Y	0	0	= 2,039 $p > 0,05$ Sd= 1	0	0	0	0	0	= 2,426 $p > 0,05$ Sd= 4
	YT	9	4		4	2	4	2	1	
	T	24	27		12	19	10	6	4	

Gözlenen değerlerin beklenen değerlerden düşük olması anlamlılık testinin sonuçlarının yanlış yorumlanmasına sebep olabileceği için tüm ki-kare testlerinde, "her zaman Türkçe" ve "çoğunlukla Türkçe" hücreleri ile "her zaman Yunanca" ve "çoğunlukla Yunanca" hücreleri birleştirilmiştir.

Tablo 8 verileri yaş aralıkları açısından incelendiğinde sadece kafelerde kullanılan dilin [= 17,062,  $P < 0,05$ ] yaş değişkeni açısından anlamlılığı vardır. Buna göre 18-25 yaş aralığındaki

katılımcıların kafelerde Türkçe konuşma oranı az iken, bu oran yaş ile paralel şekilde artış göstermektedir.

**Tablo 9. Kişilere Göre Dil Kullanımında Eğitim Durumu ve Kimliğe Göre Ki-kare Testi Sonuçları**

Durum	Dil	Eğitim Durumu			Pearson's $\chi^2$	Kimlik			Pearson's $\chi^2$
		Lise	Üniv.	L. Üstü		Türk	Yunan	T & Y	
1	Y	2	1	0	= 3,070	2	1	0	= 1,307
	YT	0	0	0	p>0,05	0	0	0	p> 0,05
	T	14	35	12	Sd= 2	35	10	16	Sd= 2
2	Y	2	0	0	= 6,922	4	1	1	= ,275
	YT	0	1	0	p>0,05	0	0	0	p> 0,05
	T	14	35	12	Sd= 4	33	10	15	Sd= 2
3	Y	1	0	1	= 4,785	0	1	0	= 19,692
	YT	4	4	2	p>0,05	4	5	1	p<0,05
	T	9	27	7	Sd= 4	29	2	13	Sd= 4
4	Y	6	1	0	= 20,568	5	2	0	= 2,997
	YT	7	15	9	p<0,05	18	5	8	p> 0,05
	T	3	20	3	Sd= 4	14	4	8	Sd= 4
5	Y	0	1	0	= 4,350	1	0	0	= 5,128
	YT	3	2	0	p> 0,05	3	2	0	p> 0,05
	T	5	13	5	Sd= 4	14	2	7	Sd= 4
6	Y	0	0	0	= 17,792	0	0	0	= 8,021
	YT	6	5	0	p<0,05	9	2	0	p<0,05
	T	0	17	8	Sd= 2	10	3	12	Sd= 2
7	Y	8	9	0	= 8,152	12	4	8	= 2,914
	YT	8	22	5	p> 0,05	23	6	6	p> 0,05
	T	0	5	0	Sd= 4	2	1	2	Sd= 4
8	Y	0	1	0	= 6,057	1	0	0	= 1,544
	YT	1	0	0	p> 0,05	1	0	0	p> 0,05
	T	4	17	8	Sd= 4	16	7	6	Sd= 4
9	Y	0	0	0	= 31,094	0	0	0	= 6,136
	YT	11	2	0	p<0,05	11	2	0	p<0,05
	T	5	34	12	Sd= 2	26	9	16	Sd= 2

Tablo 9 verileri eğitim durumu açısından incelendiğinde katılımcıların kişilere göre kullandıkları dille eğitim durumları açısından anlamlı bir ilişki görülmüştür. Türk arkadaşlarla [= 20,568, P< 0,05], Türk iş yerlerinde [= 17,792, P< 0,05] ve Telefondaki Türklerle [= 31,094, P< 0,05] yapılan konuşmalarda eğitim düzeyi yükseldikçe Türkçe kullanım oranının arttığı görülmüştür. Kafelerde [= 8,152, P< 0,05] özellikle üniversite eğitim düzeyindekilerin iki dili eşit derecede kullandıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca kafe [= 8,152, P< 0,05] ve camilerde [= 6,057, P< 0,05] eğitim seviyesinin arttıkça Türkçe kullanım oranında arttığı görülmektedir.

Kişilere göre kurulan iletişimde dil ve kimlik arasında bir bağ olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların kardeşleriyle [= 19,692, P< 0,05], Türk işyerlerinde [= 8,021, P< 0,05]ve telefondaki Türklerle [= 6,136, P< 0,05] konuşurken kullandıkları dille kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca kişilerin anne ve babalarıyla onların kimlikleri doğrultusunda edindikleri ana dillerinde konuştuğu anlaşılmaktadır.

### Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 10. Kişisel Etkinliklerdeki Dil Seçimlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Testi Sonuçları**

Genellikle hangi dilde...	Çoğunlukla Yunanca		Eşit derecede		Çoğunlukla Türkçe	
	f	%	f	%	f	%
Düşünürsünüz?	5	7,8	24	37,5	35	54,7
Rüya görürsünüz?	10	15,6	23	35,9	31	48,4
Sayı sayar-hesap yaparsınız?	6	9,4	21	32,8	37	57,8

Kitap okursunuz?	22	<b>34,4</b>	31	<b>48,4</b>	11	<b>17,2</b>
Gazete-dergi okursunuz?	45	<b>70,3</b>	14	<b>21,9</b>	5	<b>7,8</b>
Televizyon izlersiniz?	14	<b>21,9</b>	34	<b>53,1</b>	16	<b>25</b>
Film, dizi izlersiniz	11	<b>17,2</b>	38	<b>59,4</b>	15	<b>23,4</b>
Radyo dinlersiniz?	40	<b>62,5</b>	20	<b>31,3</b>	4	<b>6,3</b>
Yazarsınız?	7	<b>10,9</b>	25	<b>39,1</b>	32	<b>50</b>

Tablo 10'a göre katılımcılar düşünürken (%54,7), rüya görürken (%48,4), sayı sayar ve hesap yaparken (%57,8) ve yazı yazarken (%50) Türkçeyi tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların özellikle okumada Yunancayı kullandıkları görülmektedir. Türkçe kitap okumada %17,2 ve gazete-dergi okumadaysa sadece %7,8'de kalmıştır. Tıpkı okuma gibi radyo dinlemede de Yunanca ağır basmaktadır. Radyo dinlemede Türkçenin oranı yalnızca %6,3'te kalmıştır. İki dilin eşit derecede kullanıldığı televizyon (%53,1) ve film-dizi (%59,4) izlemede iki dillilik oranının yüksekliği dikkat çekicidir.

**Tablo 11. Kişisel Etkinliklerdeki Dil Seçimlerine İlişkin Cinsiyet ve Yaşa Göre Ki-kare Testi Sonuçları**

Durum	Dil	Cinsiyet		Pearson's $\chi^2$	Yaş					Pearson's $\chi^2$
		Erkek	Kadın		18-25	26-35	36-45	46-60	60+	
1	Y	3	2	= ,562	4	1	0	0	0	= 27,415
	YT	11	13	p> 0,05	10	9	1	1	3	P<0,05
	T	19	16	Sd= 2	2	11	13	7	2	Sd= 8
2	Y	8	2	= 3,965	7	1	0	0	2	= 30,855
	YT	10	13	p> 0,05	2	14	6	1	0	P<0,05
	T	15	16	Sd= 2	7	6	8	7	3	Sd= 8
3	Y	6	0	= 14,376	2	2	0	0	2	= 29,243
	YT	15	6	P<0,05	10	10	1	0	0	P<0,05
	T	12	25	Sd= 2	4	9	13	8	3	Sd= 8
4	Y	8	14	= 4,141	6	6	5	5	0	= 11,269
	YT	17	14	p> 0,05	8	10	5	3	5	p> 0,05
	T	8	3	Sd= 2	2	5	4	0	0	Sd= 8
5	Y	24	21	= ,624	15	13	7	7	3	= 10,957
	YT	6	8	p> 0,05	1	5	5	1	2	p> 0,05
	T	3	2	Sd= 2	0	3	2	0	0	Sd= 8
6	Y	3	11	= 6,574	2	5	3	4	0	= 8,773
	YT	20	14	P<0,05	10	9	7	4	4	p> 0,05
	T	10	6	Sd= 2	4	7	4	0	1	Sd= 8
7	Y	1	10	= 11,168	1	1	4	3	2	= 12,641
	YT	25	13	P<0,05	12	14	5	4	3	p> 0,05
	T	7	8	Sd= 2	3	6	5	1	0	Sd= 8
8	Y	17	23	= 3,641	10	11	8	7	4	= 11,141
	YT	13	7	p> 0,05	6	9	3	1	1	p> 0,05
	T	3	1	Sd= 2	0	1	3	0	0	Sd= 8
9	Y	7	0	= 9,307	6	0	0	0	1	= 30,597
	YT	14	11	P<0,05	3	13	2	6	1	P<0,05
	T	12	20	Sd= 2	7	8	12	2	3	Sd= 8

Tablo 11 verilerine göre katılımcıların bazı kişisel etkinliklerdeki dil seçimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Buna göre anlamlı bir ilişki sayı sayma-hesap yapma [= 14,376, P< 0,05], yazma [= 9,307, P< 0,05], film-dizi izleme [= 11,168, P< 0,05] ve televizyon izlemede [= 6,574, P< 0,05] görülmüştür. Erkek katılımcıların yazı yazma, sayı sayma-hesap yapma işlemlerinde kadınlara oranla Yunancayı daha çok tercih ettiği, kadınların ise televizyon, dizi-film izlemede Yunancayı erkeklere oranla daha çok tercih ettiği görülmüştür. Genel anlamda ise televizyon, dizi-film izlemede iki dillilik ön plandadır.

Tablo yaş aralıkları açısından değerlendirildiğinde özellikle 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara oranla Yunancaya eğilimli oldukları gözlenmektedir. 18-25 yaş aralığında yalnızca 2 kişinin Türkçe düşünürüm demesi oldukça dikkat çekicidir [= 27,415, P< 0,05].

Büyük yığılmanın iki dilde düşünürüm seçeneğinde olması katılımcıların hayatlarındaki iki dilliliğin ne kadar yüksek oranda olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Sayı sayar hesap yaparken her iki dili de kullanırım [= 29,243, P< 0,05] diyenler özellikle 18-25 ve 26-30 yaş aralığıdır ve yaşlar yükseldikçe Türkçe ön plana çıkar. Ayrıca rüya görürüm [= 30,855, P< 0,05] ve yazarım [= 30,597, P< 0,05] seçeneklerinde 18-25 yaş aralığının diğer yaş aralıklarına oranla Yunancaya daha fazla eğilim gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 12. Kişisel Etkinliklerdeki Dil Seçimlerine İlişkin Eğitim Durumu ve Kimliğe Göre Ki-kare Testi Sonuçları**

Durum	Dil	Eğitim Durumu			Pearson's $\chi^2$	Kimlik			Pearson's $\chi^2$
		Lise	Üniv.	L. Üstü		Türk	Yunan	T & Y	
1	Y	3	7	6	= 8,033 p> 0,05 Sd= 4	1	3	1	= 15,760 P<0,05 Sd= 4
	YT	7	15	19		10	7	7	
	T	6	2	10		26	1	8	
2	Y	3	5	2	= 4,156 p> 0,05 Sd= 4	2	3	5	= 9,775 P<0,05 Sd= 4
	YT	4	12	7		12	5	6	
	T	9	19	3		23	3	5	
3	Y	1	2	3	= 6,082 p> 0,05 Sd= 4	0	1	5	= 17,097 P<0,05 Sd= 4
	YT	4	12	5		10	6	5	
	T	11	22	4		27	4	6	
4	Y	6	14	2	= 5,925 p> 0,05 Sd= 4	12	6	4	= 3,831 p> 0,05 Sd= 4
	YT	6	19	6		17	4	10	
	T	4	3	4		8	1	2	
5	Y	11	26	8	= 1,758 p> 0,05 Sd= 4	20	11	14	= 12,025 P<0,05 Sd= 4
	YT	4	8	2		12	0	2	
	T	1	2	2		5	0	0	
6	Y	6	8	0	= 9,504 p> 0,05 Sd= 4	10	2	2	= 7,494 p> 0,05 Sd= 4
	YT	4	21	9		16	5	13	
	T	6	7	3		11	4	1	
7	Y	6	4	1	= 8,783 p> 0,05 Sd= 4	8	1	2	= 5,785 p> 0,05 Sd= 4
	YT	5	24	9		19	6	13	
	T	5	8	2		10	4	1	
8	Y	11	23	6	= 4,344 p> 0,05 Sd= 4	19	8	13	= 5,589 p> 0,05 Sd= 4
	YT	3	11	6		15	2	3	
	T	2	2	0		3	1	0	
9	Y	2	4	1	= 7,298 p> 0,05 Sd= 4	0	2	5	= 13,953 P<0,05 Sd= 4
	YT	2	16	7		17	2	6	
	T	12	16	4		20	7	5	

Kimlik açısından veriler değerlendirildiğinde katılımcıların kişisel etkinliklerde seçtikleri dil ile kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre kendisini Türk hisseden kişilerin neredeyse tamamı düşünürken Türkçe düşünmekte [= 15,760, P< 0,05] ve Türkçe yazmaktadır [= 13,953, P< 0,05]. Yine aynı şekilde kendisini Türk hisseden kişiler rüyalarını büyük oranda Türkçe görmekte [= 9,775 P< 0,05], hesap yapıp-sayı sayarken yine büyük oranda Türkçeyi tercih etmektedir [= 17,097, P< 0,05]. Kendilerini Yunan hisseden kişilerin tamamının Yunanca gazete-dergi okuması [= 12,025, P< 0,05] dikkat çekici bir veridir.

#### Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 13. Katılımcıların Türkçe ve Yunanca Dil Tutumlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Testi Sonuçları**

Selanik'te aşağıdaki işleri yapmak için Türkçe ve Yunanca ne kadar önemlidir	Yunanca daha önemli		İki dilde eşit ederecede		Türkçe daha önemli	
	f	%	f	%	f	%
Arkadaş edinmek için	51	79,7	10	15,6	3	4,7
Para kazanmak için	49	76,6	11	17,2	4	6,3
Eğitim almak için	62	96,6	1	1,6	1	1,6
İş bulmak için	52	81,3	9	14,1	3	4,7



Yunanistan'da yaşamak için	61	<b>95,3</b>	3	<b>4,7</b>	0	<b>0</b>
Çocuk yetiştirmek için	20	<b>31,3</b>	23	<b>35,9</b>	21	<b>32,8</b>
Arkadaşlarla konuşmak için	40	<b>62,5</b>	17	<b>26,6</b>	7	<b>10,9</b>
İş arkadaşlarıyla konuşmak için	54	<b>84,4</b>	6	<b>9,4</b>	4	<b>6,3</b>
Seyahat etmek için	48	<b>75</b>	12	<b>18,8</b>	4	<b>6,3</b>
Ticaret yapmak için	54	<b>84,4</b>	9	<b>14,1</b>	1	<b>1,6</b>
Türkler arasında söz sahibi olmak için	13	<b>20,3</b>	29	<b>45,3</b>	22	<b>34,4</b>
Türkler arasında kabul görmek için	1	<b>1,6</b>	27	<b>42,2</b>	36	<b>56,3</b>
Yunanlar arasında söz sahibi olmak için	56	<b>87,5</b>	4	<b>6,3</b>	4	<b>6,3</b>
Yunanlar arasında kabul görmek için	60	<b>93,8</b>	4	<b>6,3</b>	0	<b>0</b>

Tablo 13'ten çıkan genel sonuca göre Selanik'te yukarıda belirtilen işleri yapmak için geçerli dil Yunancadır. Özellikle eğitim almak (%96,6), Yunanistan'da yaşamak (%95,3), Yunanlar arasında söz sahibi olmak (%87,5) ve Yunanlar arasında kabul görmek (%93,8) için Yunancanın çok değerli olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların arkadaş edinmek için (%79,7) ve arkadaşlarla konuşmak için (%62,5) Yunancayı daha sık kullandığı görülmektedir. Buna ek olarak katılımcılar para kazanmak için (%76,6), iş bulmak için (%81,3), iş arkadaşlarıyla konuşmak için (%84,4) ve ticaret yapmak için (%84,4) Yunancayı daha önemli gördüğünü belirtmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı Yunanistan'da yaşamak (%95,3) ve Yunanlar arasında kabul görmek (%93,8) için Yunancanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bundan farklı olarak ise Türkler arasında kabul görebilmek ve Türkler arasında söz sahibi olabilmek için Türkçenin yanında iki dilin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Neredeyse tüm sorulara verilen cevaplardan Yunancanın Selanik'te daha geçerli bir dil olduğu anlaşılırken "Çocuk yetiştirmek", "Türkler arasında söz sahibi olmak" ve "Türkler arasında kabul görmek" durumlarında Yunancanın yerini Türkçeye bıraktığı görülmektedir.

**Tablo 14.** Katılımcıların Türkçe ve Yunanca Dil Tutumlarına İlişkin Cinsiyet ve Yaşa Göre Ki-kare Testi Sonuçları

Durum	Dil	Cinsiyet		Pearson's $\chi^2$	Yaş					Pearson's $\chi^2$
		Erkek	Kadın		18-25	26-35	36-45	46-60	60+	
1	Y	25	26	= ,691 p> 0,05 Sd= 2	15	17	7	7	5	= 19,086 P<0,05 Sd= 8
	YT	6	4		0	2	7	1	0	
	T	2	1		1	2	0	0	0	
2	Y	29	20	= 4,868 p> 0,05 Sd= 2	15	12	10	7	5	= 18,859 P<0,05 Sd= 8
	YT	3	8		0	9	2	0	0	
	T	1	3		1	0	2	1	0	
3	Y	32	30	= 2,004 p> 0,05 Sd= 2	16	19	14	8	5	= 4,227 p> 0,05 Sd= 8
	YT	0	1		0	1	0	0	0	
	T	1	0		0	1	0	0	0	
4	Y	29	23	= 3,745 p> 0,05 Sd= 2	15	14	11	7	5	= 8,447 p> 0,05 Sd= 8
	YT	2	7		0	5	3	1	0	
	T	2	1		1	2	0	0	0	
5	Y	31	30	= ,288 p> 0,05 Sd= 1	16	18	14	8	5	= 6,445 p> 0,05 Sd= 4
	YT	2	1		0	3	0	0	0	
	T	0	0		0	0	0	0	0	
6	Y	11	9	= 7,524 P<0,05 Sd= 2	9	5	5	1	0	= 31,565 P<0,05 Sd= 8
	YT	16	7		6	10	7	0	0	
	T	6	15		1	6	2	7	5	
7	Y	23	17	= 2,453 p> 0,05 Sd= 2	14	15	7	3	1	= 19,409 P<0,05 Sd= 8
	YT	6	11		1	2	7	4	3	
	T	4	3		1	4	0	1	1	
8	Y	26	28	= 7,018 P<0,05 Sd= 2	15	14	14	7	4	= 16,620 P<0,05 Sd= 8
	YT	6	0		0	6	0	0	0	
	T	1	3		1	1	0	1	1	
9	Y	28	20	= 5,610 p> 0,05 Sd= 2	16	17	11	2	2	= 43,898 P<0,05 Sd= 8
	YT	5	7		0	0	3	5	0	
	T	0	4		0	0	0	1	3	
10	Y	25	29	= 4,015	13	14	14	8	5	= 13,951
	YT	7	2		2	7	0	0	0	

	T	1	0	p> 0,05 Sd= 2	1	0	0	0	0	p> 0,05 Sd= 8
11	Y	6	7	= 9,362	2	7	4	0	0	= 16,127
	YT	10	19	P<0,05	6	12	6	2	3	P<0,05
	T	17	5	Sd= 2	8	2	4	6	2	Sd= 8
12	Y	0	1	= 5,535	0	0	1	0	0	= 15,177
	YT	10	17	p> 0,05	2	13	7	2	3	p> 0,05
	T	23	13	Sd= 2	14	8	6	6	2	Sd= 8
13	Y	32	24	= 6,086	16	17	14	4	5	= 38,204
	YT	0	4	p> 0,05	0	4	0	0	0	P<0,05
	T	1	3	Sd= 2	0	0	0	4	0	Sd= 8
14	Y	33	27	= 4,542	16	17	14	8	5	= 8,737
	YT	0	4	p> 0,05	0	4	0	0	0	p> 0,05
	T	0	0	Sd= 1	0	0	0	0	0	Sd= 4

Tablo 14 verilerine göre katılımcıların cinsiyetlerinin Yunanca ve Türkçe dil tutumları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Buna istisna olarak anlamlı bir ilişki çocuk yetiştirmek [= 7,524, P<0,05], iş arkadaşlarıyla konuşmak [= 7,018, P<0,05] ve Türkler arasında söz sahibi olmak [= 9,362, P<0,05] durumlarında görülmüştür. Buna göre çocuk yetiştirme durumunda kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre Türkçenin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. İş arkadaşlarıyla konuşmada Yunancanın daha önemli olduğunda birleşirse bile kadınlar Türkçeyi ön plana çıkartırken erkekler iki dilliliğin önemine vurgu yapmıştır. Türkler arasında söz sahibi olma konusunda erkekler Türkçenin daha önemli olduğunu söylerken kadın katılımcılar iki dilliliğe dikkat çekmiştir.

Tablo yaş aralıkları açısından değerlendirildiğinde ise 18-25 yaş aralığındaki katılımcılar diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara oranla Yunancanın verilen durumlarda çok daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. 18-25 yaş grubuna göre özellikle arkadaş edinmek, para kazanmak, eğitim almak, iş bulmak, Yunanistan'da yaşamak, arkadaşlarla konuşmak, Yunanlar arasında söz sahibi olmak ve Yunanlar arasında kabul görmek için Yunanca çok önemlidir. Ayrıca 18-25 yaş aralığına göre para kazanmak [= 18,859, P<0,05] için neredeyse sadece Yunanca önemlidir. Oysa 26-35 yaş aralığı Yunancanın yanında Türkçenin de önemli olduğunu belirtmektedir. Çocuk yetiştirme [= 31,565, P<0,05] konusunda da yine benzer bir tablo vardır. 18-25 yaş aralığındaki genç dilim çocuk yetiştirmede Yunancanın önemli olduğunu belirtirken katılımcı yaşlarının arttıkça çocuk yetiştirmede Türkçenin önemli olduğu vurgusu görülmektedir. Yine aynı şekilde arkadaş edinme [= 19,409, P<0,05] konusunda 18-25 ve 26-35 yaş aralığındaki genç ve genç yetişkin dilim Yunancanın daha önemli olduğunu söylerken 36-45, 45-60 ve 60+ yaş aralığındaki yetişkin ve yaşlı kişiler iki dilin birden önemli olduğunu söylemektedir.

**Tablo 15. Katılımcıların Türkçe ve Yunanca Dil Tutumlarına İlişkin Eğitim Durumu ve Kimliğe Göre Ki-kare Testi Sonuçları**

Durum	Dil	Eğitim Durumu			Pearson's $\chi^2$	Kimlik			Pearson's $\chi^2$
		Lise	Üniv.	L. Üstü		Türk	Yunan	T & Y	
1	Y	14	27	10	= 2,234	24	11	16	= 11,905
	YT	2	7	1	p> 0,05	10	0	0	P<0,05
	T	0	2	1	Sd= 4	3	0	0	Sd= 4
2	Y	13	27	9	= 3,849	24	11	14	= 7,811
	YT	3	5	3	p> 0,05	9	0	2	p> 0,05
	T	0	4	0	Sd= 4	4	0	0	Sd= 4
3	Y	16	34	12	= 1,606	35	11	16	= 1,507
	YT	0	1	0	p> 0,05	1	0	0	p> 0,05
	T	0	1	0	Sd= 4	1	0	0	Sd= 4
4	Y	16	26	10	= 1,606	26	11	15	= 7,267
	YT	0	8	1	p> 0,05	8	0	1	p> 0,05
	T	0	2	1	Sd= 4	3	0	0	Sd= 4
5	Y	16	34	11	= 1,205	34	11	16	= 2,297
	YT	0	2	1	p> 0,05	3	0	0	p> 0,05
	T	0	0	0	Sd= 2	0	0	0	Sd= 2

6	Y	8	10	2	= 4,367 p> 0,05 Sd= 4	9	6	5	= 9,276 p> 0,05 Sd= 4
	YT	4	13	6		11	5	7	
	T	4	13	4		17	0	4	
7	Y	14	16	7	= 9,879 P<0,05 Sd= 4	19	10	11	= 6,482 p> 0,05 Sd= 4
	YT	1	14	2		12	1	4	
	T	1	3	3		6	0	1	
8	Y	15	32	7	= 10,737 P<0,05 Sd= 4	29	11	14	= 3,260 p> 0,05 Sd= 4
	YT	0	2	4		5	0	1	
	T	1	2	1		3	0	1	
9	Y	13	27	8	= 3,787 p> 0,05 Sd= 4	23	11	14	= 8,730 p> 0,05 Sd= 4
	YT	1	8	3		11	0	1	
	T	2	1	1		3	0	1	
10	Y	15	31	8	= 5,490 p> 0,05 Sd= 4	29	10	15	= 2,618 p> 0,05 Sd= 4
	YT	1	4	4		7	1	1	
	T	0	1	0		1	0	0	
11	Y	3	7	3	= 2,934 p> 0,05 Sd= 4	6	2	5	= 4,967 p> 0,05 Sd= 4
	YT	5	19	5		15	5	9	
	T	8	10	4		16	4	2	
12	Y	0	1	0	= 9,136 p> 0,05 Sd= 4	0	0	1	= 4,105 p> 0,05 Sd= 4
	YT	2	18	7		14	5	8	
	T	14	17	5		23	6	7	
13	Y	15	30	11	= 2,500 p> 0,05 Sd= 4	32	9	15	= 6,286 p> 0,05 Sd= 4
	YT	0	3	1		1	2	1	
	T	1	3	0		4	0	0	
14	Y	16	33	11	= 1,422 p> 0,05 Sd= 2	36	9	15	= 3,467 p> 0,05 Sd= 2
	YT	0	3	1		1	2	1	
	T	0	0	0		0	0	0	

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların dil tutumları üzerinde eğitim seviyelerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Genel anlamda katılımcıların çoğu Yunancanın Selanik'te verilen durumlarda kullanmak için daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında katılımcıların çocuk yetiştirmek [= 4,367, P>0,05] konusunda iki dilinde değerli olduğunu söyledikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar Türkler arasında kabul görmek için Türkçenin daha önemli olduğunu belirtirken, Türkler arasında söz sahibi olmak için ise Türkçenin yanında iki dili kullanmanın daha önemli olduğu söylenmiştir. İstisna olarak eğitim durumları ile dil tutumları arasında anlamlı bir ilişki arkadaşlarla konuşmak [= 10,737, P<0,05] durumunda gözükmemektedir. Buna göre katılımcılardan lise düzeyinde eğitim almış kişiler arkadaşlarla konuşma konusunda Yunancanın önemli olduğunu söylerken, üniversite düzeyinde eğitim almış kişiler Yunancayla beraber aslında iki dilinde önemli olduğunu vurgulamış ve lisansüstü eğitim almış kişiler ise her bir dilin ayrı ayrı önemli olduğunu belirterek ortak bir dağılım göstermişlerdir.

Tabloya katılımcıların kimlik algıları açısından bakıldığında katılımcıların Yunanca-Türkçe dil tutumları ile kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Sadece arkadaş edinme [= 11,905, P<0,05] durumunda anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre kendisini Yunan kültürüne yakın hisseden kişiler arkadaş edinme konusunda Yunancanın daha önemli olduğunu söylerken, kendisini Türk olarak gören kişiler Yunancanın önemi konusunda şüphe duyulmazken arkadaş edinme konusunda Türkçenin de önemli olduğu görüşü vardır.

## SONUÇ

### *Katılımcıların kimlik ve ana dili tanımlamalarına ait sonuç*

Katılımcıların yarısından fazlası kendisini Türk kimliğine ait hissettiğini belirtmiştir. Yurt dışında yaşayan Türkler hakkında yapılan diğer çalışmalara (Yalınkılıç 2013, Bolver 2014, Osman 2016) oranla Selanik'te kendini Türk kimliğine ait hissetme yüzdesi düşük kalsa bile genel anlamda Türk kimlik algısı

yüksektir. Selanik'te Türk kimlik algısının diğer çalışılan kentlere oranla düşük kalmasının en büyük sebebi yapılan diğer çalışmaların Türklerin yoğun ve bir arada yaşadığı Kırcaali, Batı Trakya, Üsküp gibi bölgelerde yapılmış olması olabilir.

Katılımcıların yaş değişkeniyle kimlik algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre özellikle 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların Türk kimlik algısının düşük olması endişe vericidir. Orada doğup büyümeleri ve sosyal çevrelerinin büyük çoğunluğunun Türk olmaması bu sonuçları doğurmuş olabilir. Özellikle daha önce de bahsettiğimiz gibi Türklerin yoğun olarak iç içe yaşamaması bu sonuçların çıkmasında etkilidir. Sadece aile içinde Türkçeyi kullanan gençlerin, arkadaş ortamında, okulda, işte Türkçe ve Türk kültüründen uzak kaldığı düşünülebilir. Orta yaş grubunun Türk kimlik algısı yüksekken Türk kimlik algısının 60 yaş ve üzeri katılımcılara doğru gittikçe iki kimlikli bir algıya doğru evrildiği görülmektedir. Yıllarca iç içe geçmiş iki kültürle birlikte yaşanılması göz önüne alınırsa 60 yaş ve üzeri katılımcılarda bu sonucun çıkması doğal olarak karşılanabilir ve iki kimlikli algının artması, kültürel yönelimdeki farklılaşmanın belirtisi olarak değerlendirilebilir.

Selanik'te Türkçenin sürdürümünün %64 oranında olması dil sürdürümü devam etse de tehdit altında olduğunu bizlere anlatmaktadır. Balkanlarda yapılan diğer çalışmalardan Üsküp örneğinde (Bolver, 2014) dil sürdürümü tamamıyla sağlanırken, Kırcaali örneğinde (Yalınkılıç, 2013) dil sürdürüm oranı %90 çıkmıştır. Diğer yandan katılımcıların yaklaşık %35'inin belirttikleri ana dillerinin ebeveynlerinin dillerinden farklı olduğu ve yaklaşık %35 oranında dilsel kaymanın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak tüm bunlar değerlendirilirken bireylerin kendilerini iki dilli olarak tanımlamaları göz ardı edilmemelidir. Çünkü %35'lik dil yitimi var derken bu dil yitiminin doğrudan Yunancaya değil de ana dilim hem Türkçe hem Yunanca seçeneğine kaydığı unutulmamalıdır.

Yaş değişkeni açısından bakıldığında yaşların arttıkça ana dilini Türkçe olarak belirtme oranlarının arttığı görülmektedir. Burada en dikkat çekici nokta gençlerin diğer yaş aralıklarına oranla ana dilini Türkçe olarak belirtmesindeki düşük oran gelmektedir. Bunun yanında 18-25 yaş aralığı dışında hiçbir yaş aralığında ana dilini Yunanca olarak tanımlayan kimse bulunmamaktadır. Ayrıca 18-25 yaş aralığı katılımcılarında her iki dili de ana dili olarak görenlerin oranı %56,2 ile diğer tüm yaş aralıklarından oldukça fazladır. Özellikle genç nüfusun ana dilini düşük oranda Türkçe olarak belirtmesi kaygı vericidir.

#### ***Kişilere göre dil kullanımlarına ilişkin sonuç***

Katılımcıların kullandığı dil aile içinde Türkçe iken sosyal ortamlarda Yunanca ve iki dilliliğe kaymaktadır. Kişilere göre dil kullanımlarında ise katılımcıların Türkçeyi daha ağırlıklı olarak tercih ettikleri görülmektedir. Aile içi iletişim dilinin Türkçe olduğu anlaşılmaktadır. Baba, anne ve kardeş ile dil kullanım oranlarının Türkçe lehine yüksekliği ana dili sürdürümü açısından çok değerlidir. Ancak aile içinden sosyal ortama geçildiğinde Türkçe kullanım oranı yarı yarıya düşüş göstermektedir. Özellikle kafelerde ve Türk arkadaşlarla iki dilin eşit derecede kullanım oranları kentteki çok kültürlü yapıyı bir kez daha göstermektedir.

18-25 yaş aralığındaki katılımcıların kafelerde kullandığı dilin Yunanca ve iki dile döndüğü görülmektedir. Tabii ki bunda yaşanan kentin bir Yunan kenti olması ana etkindir ancak diğer yaş aralıklarında bu değer iki dillilikten yanayken 18-25 yaş aralığında Yunancadan yana olması düşündürücüdür.

Dil kullanımında katılımcıların kişilere göre kullandıkları dil ile eğitim durumları açısından anlamlı bir ilişki görülmüştür. Türk arkadaşlarla, Türk iş yerlerinde yapılan konuşmalarda eğitim düzeyi yükseldikçe Türkçe kullanım oranının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca kafe ve camilerde eğitim seviyesinin arttıkça Türkçe kullanım oranının da arttığı görülmüştür. Özetle Türklerin birbirleriyle iletişim kurarken genelde Türkçeyi kullandıklarını ve Türkçenin Türkler arasındaki ana iletişim dili olduğunu görülmektedir.

#### ***Katılımcıların kişisel etkinliklerdeki Türkçe ve Yunanca dil seçimlerine ilişkin sonuç***

Katılımcılar düşünürken, rüya görürken, sayı sayar ve hesap yaparken ve yazı yazarken Türkçeyi tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların özellikle okumada Yunancayı kullandıkları görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak katılımcıların Türkçe okuma becerilerinin gelişim göstermeyeceği düşünülebilir. Ayrıca bu veriler kentte Türkçe yazılı materyal sıkıntısı olduğunu da gösterebilir. Tıpkı gazete-dergi okuma gibi radyo dinlemede de Yunanca ağır basmaktadır. İki dilin eşit derecede

kullanıldığı televizyon ve film-dizi izlemede iki dillilik oranının yüksekliği göze çarpmaktadır. Bunun temelinde sadece dil değişkenleri değil, ilgi çekici içeriğin etkisi de göz ardı edilmemelidir.

Erkek katılımcıların yazı yazma, sayı sayma-hesap yapma işlemlerinde kadınlara oranla Yunancayı daha çok tercih ettiği, kadınların ise televizyon, dizi-film izlemede Yunancayı erkeklere oranla daha çok tercih ettiği görülmüştür.

Yaş değişkeni açısından bakıldığında 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların düşünürken, rüya görürken, sayı sayar-hesap yaparken ve yazarken diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara oranla Yunancaya eğilimli oldukları gözlenmektedir.

#### ***Katılımcıların Türkçe ve Yunanca dil tutumlarına ilişkin sonuç***

Çıkan genel sonuca göre Selanik'te eğitim almak, yaşamak, Yunanlar arasında söz sahibi olmak ve Yunanlar arasında kabul görmek için geçerli dil Yunancadır. Ayrıca katılımcıların arkadaş edinmek için ve arkadaşlarla konuşmak için Yunancayı daha sık kullanması arkadaşlarının çoğunun Yunan olduğunu gösterirken iki millet arasındaki sosyal yakınlaşmayı bizlere anlatmaktadır. Bunların yanında Türkler arasında kabul görebilmek ve Türkler arasında söz sahibi olabilmek için Türkçenin yanında iki dilin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Neredeyse tüm sorulara verilen cevaplardan Yunancanın Selanik'te daha geçerli bir dil olduğu anlaşılırken "Çocuk yetiştirmek", "Türkler arasında söz sahibi olmak" ve "Türkler arasında kabul görmek" durumlarında Yunancanın yerini Türkçeye bıraktığı görülmektedir. Katılımcıların dil tutumlarına ilişkin tablo Selanik'teki Türkçe adına pek olumlu bir görüntü çizmemektedir. Ancak Türkçenin daha önemli olarak görüldüğü üç sorudan birisinin çocuk yetiştirme durumu olması Türk çocuklarını yetiştirmede Türkçenin daha değerli görülmesi Selanik'teki gelecek nesiller adına olumlu bir görünüm vadetmektedir.

18-25 yaş aralığındaki katılımcılar diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara oranla Yunancanın verilen durumlarda çok daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. 18-25 yaş aralığına göre para kazanmak için neredeyse sadece Yunanca önemlidir. Oysa 26-35 yaş aralığı Yunancanın yanında Türkçenin de önemli olduğunu belirtmektedir. 26-45 yaş grubunun aktif olarak iş hayatında para kazandığı düşünülürse kentte para kazanma konusunda Türkçenin de önemli olduğu söylenebilir. Çocuk yetiştirme konusunda da yine benzer bir tablo vardır. 18-25 yaş aralığındaki genç dilim çocuk yetiştirmede Yunancanın önemli olduğunu belirtirken katılımcı yaşları arttıkça çocuk yetiştirmede Türkçenin önemli olduğu vurgusu görülmektedir. Burada değerli olan veri de aslında 18-25 yaş aralığından çok 25 yaş ve üzerindeki katılımcıların dönütüdür. Çünkü bu katılımcılar çocuk yetiştirmiş veya yetiştirmekte olan kişilerden oluşmakta iken 18-25 yaş aralığındaki katılımcıların henüz böyle bir tecrübeyi yaşamış olma ihtimalleri düşüktür.

#### ***Öneriler***

Bu çalışma ile özellikle Selanik'te yaşayan genç nüfusun Türkçe ve kimlik algılarına karşı ön yargılarını kaldıracak ve geliştirecek çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gerekçe ile araştırmamızın, genç nüfusu daha çok kapsayacak bir katılımcı kümesi ile farklı bölgelerde yaşayan Türkleri içererek üretilecek yeni araştırmalara ilham olacağı düşünülmektedir.

Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan Türkler hakkında gerçekleştirilecek benzer çalışmalarla Türklerin yaşadığı bölgelerdeki dil durumları ve Türkçe ile çoğunluk diline bakış açıları, dil sürdürümleri incelenerek Türkçenin göçmenler, gurbetçiler ve azınlıklardaki geleceğine dair ipuçları edinilebilir.

Ayrıca 18-25 yaş aralığındaki Selanik'te yaşayan katılımcılar, hem diğer yaş aralıklarına, hem de diğer kentlerde yapılan çalışmalardaki yaşlılarına kıyasla kimlik algıları ve Türkçe kullanım oranlarında olumsuz bir görüntü çizmiştir. Türk gençlerin Türkçe ve Türk kimlik algısına yönelik olumlu tutum sergilemesi açısından yapılacak çalışmalar önemlidir. Bu doğrultuda öncelikle gençlerin Yunancaya (çoğunluk diline) yönelimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için nitel bir çalışma yapılabilir. Bu nitel çalışma doğrultusunda da gençlerin kimlik algılarını ve Türkçe kullanım oranlarını arttıracak politikalar izlenebilir.

**KAYNAKÇA**

- Bolver, M. (2014). Üsküp'te Yaşayan Türklerin Dil Durumu, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Özen Yaylagül), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bosnalı, S. (2007). *İran Azerbaycan Türkçesi: Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- Canbulat, M. (2016). Güncel Tartışmalar Bağlamında Çok Dillilik: Toplum Dilbilimsel Yaklaşım. (Edt. E. Esen.). *Bir Çocuk - İki Dil: Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar İçinde* (s. 151-166). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gass, S. ve Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge/Taylor Francis.
- Hazai, G. (1960). Rumeli Ağızlarının Tarihi Üzerine. *TDAYB 1960*, 205-211.
- İmer, K.; Kocaman, A. ve Özsoy, S. A. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Lambeck, K. (1984). *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismus Forschung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Osman, N. (2016). Batı Trakya Türklerinin Ana Dili Korunumu, Dil Kullanımı ve Kimlik Algıları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ahmet Günşen), Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yağmur, K. (1997). *First Language Attrition Among Turkish Speakers in Sydney*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 0(134), 26-41.
- Yağmur, K. (2009). Language Use and Ethnolinguistic Vitality of Turkish Compared with the Dutch in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(3), 219-233.
- Yağmur, K. ve Akıncı, M. A. (2003). Language Use, Choice, Maintenance, and Ethnolinguistic Vitality of Turkish Speakers in France: Intergenerational Differences. *International Journal of The Sociology of Language*, 0(164), 107-128.
- Yağmur, K.; De Bot, K. ve Korzilius, H. (1999). Language Attrition, Language Shift and Ethnolinguistic Vitality of Turkish in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(1), 51-69.
- Yalınkılıç, K. (2013). Bulgaristan Kırcalı Türklerinin Dil Durumu Toplumdilbilimsel Bir İnceleme, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Özen Yaylagül), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 95-106, Summer 2021

## Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Sinizm Algıları, Nedenleri ve Örgütsel Sonuçları *Organizational Cynicism Perceptions, Causes and Organizational Results According to the Opinions of Secondary School Teachers*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.933823>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**06.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**10.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Öğrt. Dr. Ebru Burcu Çimili Gök  
Milli Eğitim Bakanlığı, Mustafa  
Asım Cula Ortaokulu, Antalya,  
[ebruburcu@gmail.com](mailto:ebruburcu@gmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-7656-4385>

Öğrt. Cemil Gökhan Ünal  
Milli Eğitim Bakanlığı, Güzeloba  
Ortaokulu, Antalya,  
[cgu1977@outlook.com](mailto:cgu1977@outlook.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-4716-4657>

### Öz

Örgütsel sinizm bireylerin örgütlerine yönelik geliştirdikleri örgütün dürüstlükten ve şeffaflıktan yoksun olduğu, adaletin, ahlaki bütünlüğün ve etik değerlerin olmadığı inancı gibi olumsuz duygulardır. Örgütsel sinizme sahip bireyler örgütlerin, etik değerleri hiçe saydığına ve sadece kendilerine hizmet ettiklerine inanırlar. Öğretmenlerin okula karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz duygular, okulların informal ilişkilerin; formal yapıyı, işleyişi ve verimliliği çokça etkilediği örgütler olması sebebiyle önemlidir. Bu çalışmanın amacı okulların en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin kurumlarına karşı geliştirdikleri duyguların, sinik davranışların yani örgütsel sinizmin sonuçlarını öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle çalışılan araştırmanın çalışma grubunu Antalya merkez ilçelerindeki üç okulda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak bulgular ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin azımsanmayacak düzeyde sinizm hissettikleri ve en çok bilişsel, en az davranışsal boyutta örgütsel sinizme sahip oldukları görülmektedir. Örgütsel adalet algısı azaldığında sinizm artmakta, örgütsel politikaların olmaması/değişken olması, örgütsel güvenin azalması ve psikolojik sözleşme ihlali, yani vaatlerin ya da beklentilerin karşılanmaması örgütsel sinizmi artırmaktadır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen kodlar sinizmin; yabancılaşma, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel sinizm hisseden öğretmenlerin örgüte yabancılaştığı, örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının azaldığı, örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemedikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Sinizm, Fenomenoloji, İçerik Analizi, Örgütsel Bağlılık, Yabancılaşma

### Abstract

*Organizational cynicism is considered to be negative emotions such as the belief that the organization that individuals develop towards their organizations lacks honesty and transparency, that there is no justice, moral integrity and ethical values. Individuals with organizational cynicism believe that organizations disregard ethical values and only serve them. The positive or negative feelings that teachers develop towards the school are related to the informal relationships of schools; It is significant because they are organizations which affect the formal structure, functioning and efficiency a lot. The aim of this study is to reveal the results of teachers' emotions, cynical behaviors, that is, organizational cynicism, which are one of the most important components of schools, towards their institutions. The study group of the study, which is studied with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, consists of 10 teachers working in three schools in the central districts of Antalya and a semi-structured individual interview form was used as data collection tool. The findings were revealed by using the content analysis of the obtained data.*

*According to the results of the research, it is seen that teachers feel a considerable level of cynicism and they have organizational cynicism in the most cognitive dimension and the least in the behavioral dimension. When the perception of organizational justice decreases, cynicism increases, the absence of organizational policies, the decrease in organizational trust, and the violation of psychological contract, that is, failure to meet promises or expectations increase organizational cynicism. In addition, the codes obtained from the interviews are cynicism; It has revealed that it has consequences for alienation, job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior. It was observed that teachers who felt organizational cynicism became alienated from the organization, their organizational commitment and job satisfaction decreased, and they did not exhibit organizational citizenship behaviors.*

**Keywords:** Organizational Cynicism, Phenomenology, Content Analysis, Organizational Commitment, Alienation

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Çimili Gök, E. B. ve Ünal, C. G. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Sinizm Algıları, Nedenleri ve Örgütsel Sonuçları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 95-106.



## GİRİŞ

İnsanlık var olduğundan beri sosyalleşmek, birlikteliğin gücünden yararlanmak, tek başına ulaşamayacağı amaçlara ulaşmak gibi sebeplerle iletişime geçerek bir araya gelmiş, informal ya da formal örgütleri oluşturmuştur. Okullar ise amaçları, işleyiş biçimleri, üyelerinin rollerinin açıkça tanımlanması açısından formal örgüt olmakla beraber; girdisi ve çıktısı insan olan (Akyüz ve Eren, 2013) insanın duygu, tavır ve düşüncelerinden etkilenmesi sebebiyle informal yanı da ağır basan örgütlerdir. Okullar, nitelikli insan gücünü yetiştiren, bilgiyi üreten ve nesiller arası kültür birikimini aktaran, değişimi ya da değişime uyumu sağlayan son derece önemli örgütlerdir. Okulların başarısı en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin rollerini gerektiği gibi sergilemelerine bağlıdır. Öğretmenlerin etkililiği örgüte ya da işe yönelik olumlu duygu, tutum ve düşünce geliştirmeleriyle paralel olarak artmaktadır. Ancak öğretmenler çeşitli sebeplerle okula karşı olumsuz algılara sahip olabilmektedirler. Örgütsel sinizm de bunlardan biridir.

Örgütsel sinizm, bireyin bulunduğu örgüte yönelik olumsuz duyguları, örgütün dürüstlük, adalet, samimiyet ve içtenlikten yoksun olduğuna dair inancı sonucunda alaycı tutum ve eleştirel davranışlara eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998; Abraham, 2000). Örgütsel sinizm, örgütlerin, etik dışı hareket ederek sadece kendilerine hizmet ettikleri inancı sonucunda örgütün değer ve eylemlerinin eleştirilmesi tutumudur (Cole, Bruch ve Vogel, 2006; Valentine ve Elias, 2005). Örgütsel sinizmin ortaya çıkardığı duyguların işgörenlerin yaratıcılığını azaltarak örgütsel gelişmeyi engelleyen bir faktör olduğu (Scharmer, 2007), çevreden etkilenen, kişisel tecrübelerle ilişkili olumsuz inanç, duygu ve davranışlar (James, 2005) ortaya çıkardığı ifade edilmiştir.

Örgütsel sinizm kavramının temellerini beklenti kuramı, sosyal mübadele kuramı ve sosyal güdülenme kuramı oluşturmaktadır. Beklenti kuramına göre işgören harcadığı emek karşılığında elde edeceğini düşündüğü çıktılara verdiği değer ölçüsünde çaba sarf etmektedir. Sosyal mübadele kuramına göre, işgören ve örgüt karşılıklı beklenti içerisindedir ve bir tür değiş tokuş ilişkisi içinde hareket eder. Sosyal güdülenme kuramına göre birey yaşantılarının, deneyimlerinin, ulaştığı başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini yaparak tutum geliştirme eğilimindedir (Robbins ve Judge, 2013; Weiner, 1992; Mimaroglu, 2008).

Dean vd. (1998) örgütsel sinizmi bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır. *Bilişsel boyut*, örgütün dürüstlükten ve ilkelerden yoksun olduğu inancını ifade eder. Bu boyut göre yönetimin tebliğleri ciddiye alınmaz, işgörenler tutarsız ve güvenilmezdir, çıkarları için hileye başvurabilirler (Brandes, 1997; Brandes ve Das, 2006; Dean vd., 1998). *Duyuşsal boyut*, örgüte karşı hissedilen olumsuz duygularla ilgilidir. Saygısızlık, sıkıntı, utanç, öfke, kızgınlık, nefret etme gibi duygusal tepkileri kapsamaktadır (Brandes ve Das, 2006; Abraham, 2000). *Davranışsal boyut* ise, örgüte yönelik olumsuz inanç ve duyguların sonucu ortaya çıkan gelecek hakkında karamsar tahminler yapma, örgütten şikayetçi olma, yakınma, diğerleriyle örgüt hakkındaki olumsuz düşüncelerini paylaşma, anlamlı bakışmalar, küçümser gülümsemeler gibi davranışları kapsar (Dean vd., 1998; Brandes ve Das, 2006).

Yapılan araştırmalarda örgütsel sinizmin bireysel ve örgütsel açıdan olumsuz sonuçları olduğu ortaya konmuştur. Örgütsel sinizm yaşayan bireylerde duygusal ve sinirsel bozukluklar, hayal kırıklığı, depresyon, kalp ve damar hastalıkları, uykusuzluk, kaygılanma ve hırçınlaşma gibi psikolojik, fizyolojik ve davranışsal sonuçlar gözlemlendiği belirtilmiştir (Gençer, 2017; Karadeniz, 2017; Mirvis ve Kanter, 1991). Örgütsel açıdan sinizm maddi ve manevi kayıplara yol açan örgütün gelişmesine engel olan sonuçlar vermektedir. Sinizm yaşayan işgörenler örgütü aşağılamak için misilleme veya sabotaj gibi davranışlara yönelebilir, yönetime karşı çıkmaktan ya da aşırı vandalizm sergilemekten çekinmezler (Mishna ve Spreitzer, 1998). Sinik işgörenlerin örgüte olan bağlılıkları, örgütsel vatandaşlıkları azalırken, işten ayrılma niyetinin artmasıyla iş gücü devri yaşanmasına sebep olur. Sinik işgörenler üstlerine karşı itaatsizlik gösterebilir, örgüte kuşkuyla yaklaşmaları sonucu güvenlerini yitirebilirler ve örgüte yabancılaşırlar (Anderson ve Bateman, 1997; Mantere ve Martinsuo, 2001; Rubin, Dierdorff, Bommer ve Baldwin, 2009; Kalağan, 2009; Kutanis ve Çetinel, 2010).

Yukarıda örgütsel sinizmin sonuçları tartışılırken görüldüğü üzere, örgütsel sinizmle ilişkili pek çok örgütsel kavram vardır. Ancak bu araştırmanın bulgularında iş doyumunu, örgütsel bağlılık, yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışına (ÖVD) ait kodlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sayılan bu kavramları açıklamak gerekli görülmüştür.

### **Örgütsel Sinizm ve İş Doymu:**

İş doymu, işgörenin işi hakkında duyguları ve bu duygulara verdiği tepkileri, işlerini sevip sevmemelerine göre takındıkları tutumların yansımaları ifade eder (Shiu & Yu, 2010; Spector, 1997; Takeda, Ibaraki, Yokoyama, Miyake ve Ohida, 2005). Lawler'e (1973) göre iş doymu işgörenin işten beklentileri ile işin sundukları arasındaki denge ile ilgilidir. İş doymu, işgörenin kendi algısına göre hak ettikleri ile işin ona sundukları arasındaki farkla ortaya konur. En kısa anlatımla işgören hak ettiğini alamadığına inanırsa iş doyumsuzluğu yaşamaktadır.

Örgütsel sinizm ve iş doymu ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalarda (Abraham, 2000; Arabacı, 2010; Bedeian, 2007; Chrobot-Mason, 2003; Eaton, 2000; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kudo, Sakuda ve Tsuru, 2016; Hochwarter, James, Johnson ve Ferris, 2004; Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003; Leung, Ip ve Leung, 2010; Reichers, Wanous ve Austin, 1997; Srivastava ve Adams, 2011) sinizm düzeyi ile iş doymu arasında negatif ilişkiye rastlanmıştır. İşgörenin örgütsel sinizm düzeyinin yüksek olması, iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır.

### **Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık:**

Örgütsel bağlılık kavramını; Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) kişinin örgüte katılımının ve örgütle özdeşleşmesinin gücü, Allen ve Meyer (1996) işgörenin gönüllü olarak örgütten ayrılmasının önüne geçen örgüt ile işgören arasındaki bağ olarak tanımlarken; Luthans (2002) işgörenin örgütteki varlığını sürdürmek için fazlaca istekli olması, örgütsel amaçlar için fazladan çaba göstermesini sağlayan bir bağ olarak tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılık, örgüt çıkarları için çabalamaya istekli olma, örgütün değerlerini benimseme, amaçlarını kabul etme ve inanma, örgütün bir üyesi olmaya devam etmek için duydukları istek olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Meyer, 1996; Morrow, 1983). Eren (2017) ise tanımı daha da ayrıntılı açıklamış işgörenin kendini örgüte adanması, örgüte sadakatle ve özverili olarak hizmet etmesine kaynaklık ederken bireysel hedeflerinin gerçekleşmesine ve değerlerine katkıda bulunan duygu ve tutumlar olarak tanımlamıştır.

Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalarda (Abraham, 2000; Altınöz, Serdar ve Siğindi, 2011; Bedük, Çakıcı ve Çiçekdağı, 2015; Fındık ve Eryeşil, 2012; Okçu, Şahin ve Şahin 2015; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012; Wanous vd., 2000) işgörenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının azaldığı belirlenmiştir.

### **Örgütsel Sinizm ve Yabancılaşma:**

Örgütsel sinizmin önemli sonuçlarından biri de yabancılaşmadır. Keniston (1972) kişinin topluma ve insanlara karşı duyduğu güvensizlik; toplum içinde hissettiği güçsüzlük, mutlu olamayacağına dair hissettiği kötümserlik; insanlar arasında olma korkusu biçiminde tanımladığı yabancılaşma sendromunu; Levin (1994) kişinin toplumdaki rolünün anlamını kaybettiği düşüncesiyle kapıldığı belirsizlik durumu olarak betimlenmektedir. Seeman (1959) yabancılaşma kavramını "güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma" olmak üzere beş boyut altında incelemiştir.

Hoy vd.'nin (1983) "kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yaratmış olduğu duyguların bir yansıması" olarak tanımladığı işe yabancılaşmayı; Başaran (1992) "işgörenin örgüte yönelik sergilediği tutum bozuklukları olarak" tanımlamaktadır. Başaran'a (2000) göre örgüte karşı yabancılaşan işgörenin kendisini çalıştığı örgütün bir üyesi olarak algılamadığını belirtmiştir. Örgütsel sinizm yaşayan işgörenin bulunduğu örgüte yönelik olumsuz duyguları işgörenin yalnızlığına sebep olması gibi sonuçlar doğurarak işe yabancılaşmayı tetiklemekte ve işe yabancılaşan kişi kendini örgütün bir parçası hissedememektedir (Abraham, 2000; Büyükyılmaz, 2007; Jossa, 2013; Sur, 2010).

### **Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı:**

Organ (1988) işgörenlerin iş tanımlarının ötesinde hareket ederek örgüt yararına davranışlar göstermesini Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (ÖVD) olarak tanımlamıştır. ÖVD, örgütsel şemada işin bir gereği olarak tanımlanmamış, önemi çok da belirgin olmayan bir takım davranışların işgörence gönüllü olarak gerçekleştirilmesi, örgüte psikolojik ve sosyal açıdan yarar sağlayan fazladan rol davranışlarıdır (Baker, 2016; Organ, 1988; Taşçı ve Koç, 2007).

Alan yazın incelendiğinde örgütsel sinizm ve ÖVD ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda (Arslan, 2012; Boylu, Pelit ve Güçer, 2007; Doğan-Kılıç, 2013; Erdem, 2010; Erdoğan ve Bedük, 2013; Ertosun vd., 2016; Helvacı ve Çetin, 2012; Korkmaz, 2011; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan, 2010; Polat ve Celep, 2008; Yetim ve Ceylan, 2011; Yıldız, 2013; Yörük ve Sağban, 2012) sinizmin örgütsel vatandaşlık davranışını negatif yönde etkilediğine dair bulgular ortaya çıktığı görülmüştür.

Örgütsel sinizm inceleyen çoğu araştırmanın evrenini özel sektör ya da kamu kuruluşlarının oluşturduğu ve yaş, kıdem, cinsiyet vb. demografik değişkenlerin etkisinin incelendiği nicel tarama yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizmin sonuçlarını derinlemesine ortaya koymak adına nitel desende çalışılmış olması açısından önemlidir. Elde edilen bulguların okul yöneticilerine, öğretmenlere ve dolayısıyla okullara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda örgütsel sinizme neden olan durumlar tespit edilerek ortadan kaldırılmasına, öğretmenlerin örgüte ve kendilerine yönelik olumsuz duygularının iyileştirilmesine, örgütsel verimliliğin ve etkililiğin artmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu çalışmanın amacı okulların en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin kurumlarına karşı geliştirdikleri duyguların, sinik davranışların yani örgütsel sinizmin sonuçlarını öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır.

#### Alt problemler

1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm durumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgütsel sinizminin nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sinizminin sonuçları nelerdir?

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç bir grup bireyin durumlarını, duygularını, algılarını, tutumlarını, değerlerini inançlarını ve deneyimlerini kendi ortamlarında, yüz yüze etkileşim halinde anlamak, açıklamak, incelemek, keşfetmek ve netleştirmektir (Creswell, 2016).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmaları günlük hayatta farklı şekillerde karşımıza çıkabilen, yüzeysel olarak farkında olunan olguları, ayrıntılı bir derinlikle araştırmayı amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenolojik çalışmalarda bireylerin var olan olguyla ilgi deneyimlerine, bu deneyimlerle ortaya çıkan duyguya odaklanılır (Ersoy, 2017; Merriam, 2013)

#### Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin Muratpaşa ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından, nitel araştırmalara uygun olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine ve gönüllülük esasına göre seçilmiş 10 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tablo 1'de çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler verilmiştir. Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1 Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Demografik Özellikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Yaş	38	33	42	48	32	27	35	36	43	30
Medeni Durum	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli
Eğitim	Y.Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Y.Lisans	Lisans	Lisans		Lisans	Lisans
Kıdem	15 yıl	9 yıl	18 yıl	28 yıl	6 yıl	5 yıl	9 yıl	11 yıl	21 yıl	7 yıl
Kurumda çalışma süresi	6 yıl	4 yıl	4 yıl	6 yıl	4 yıl	5 yıl	7 yıl	4 yıl	7 yıl	4 yıl

#### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler güvenilir ve karşılaştırılabilir veri toplamak için iyi bir araçtır (Cohen ve Manion 1994). Görüşmeler öncesinde katılımcı öğretmenler görüşülecek konu hakkında bilgilendirilmiş, görüşmenin ses kaydı alınacağı

belirtilmiş ve onayları alınmıştır. Ortalama 35-45 dk. Süren yüz yüze ve bire bir görüşmeler sonucu veriler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu veriler Word programı kullanarak yazıya dökülmüştür.

Görüşmelerden elde edilen veriler temalar ve alt temalar olarak kodlanmış, araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Strauss ve Corbin,1990). İçerik analizinde “verilerin kodlanması”, “kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi”, “kodların ve temaların düzenlenmesi” “bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört aşama uygulanmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2018).

### BULGULAR

Araştırmanın bulguları (1) Öğretmenlerin örgütsel sinizm durumları, (2) Öğretmenlerin örgütsel sinizminin nedenleri, (3) Öğretmenlerin örgütsel sinizminin sonuçları olarak üç başlık altında incelenmiştir.

Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm durumları örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları altında sınıflandırılarak *Tablo 2* de verilmiştir.

*Tablo 2 Öğretmenlerin okullarına karşı sinik düşünceleri*

Boyut	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	f
Bilişsel	Bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranma	√	√		√	√	√	√	√	√		8
	Veli-öğretmen--yönetici üçgeninde denge kuramama	√	√	√		√	√	√	√	√		8
	Alınan kararların uygulanmaması	√		√				√	√	√	√	6
	Yöneticilerin önerilere kapalılığı			√	√		√	√		√	√	6
	Okul yöneticilerimizin tutarsızlığı	√		√		√			√	√		5
	Yöneticilere güven duyamama	√		√			√	√		√		5
	Standart ve adil bir ödül/takdir sistemi olmaması	√			√				√	√	√	5
	Duyuşsal	Okula gitme düşüncesinin huzursuzluk vermesi	√	√					√	√	√	
Yöneticiden bir talepte bulunurken gerilme		√		√				√		√		4
Okul değişikliği düşüncesinin hissettirdiği umut		√		√	√		√			√	√	6
Davranışsal	Uygulamaları eleştirmekten çekinmeme		√			√				√	√	4
	Okul dışında okuldaki olumsuzlukları konuşma	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	9
	Aynı fikirdeki iş arkadaşlarıyla kritik yapma		√		√	√	√			√		5

Tablo 2'de göre öğretmenlerin sinik düşüncelerinin en çok bilişsel boyutta yoğunlaştığı, okul dışında okuldaki olumsuzlukları konuşma kodu dışında davranışsal boyutta yoğunlaşmadığı görülmektedir. Bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılması (f=8) ve veli-öğretmen-yönetici üçgeninde denge kurulamaması (f=8) en yoğun sinik düşünceler olarak çıkmıştır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Özellikle velilerin bize yönelik davranışlarında yönetim arkamızda durmuyor, ezdiriyor. Gerçi bazı öğretmenleri çok güzel koruyorlar”(Ö1)

“...uzun uzun tartışıp bir karar alıyoruz kurulda, uygulamaya koymaya kalkınca sanki hiç konuşulmamış. O an ne işlerine geliyorsa öyle davranıyorlar” (Ö3)

“Müdürün odasına gidip bir şey isteyeceğimde geriliyorum. Daha sonunu dinlemeden hayır dediği için bir ok öneriyeyim...”(Ö9)

“Okul dışında bile sürekli aklımda olumsuzluklar var. Bazen etrafimdakileri yakınmalarım ile bezdirdiğimi düşünüyorum. Gerçi tek ben değilim herkes böyle...” (Ö5)

Katılımcı öğretmenlerin sinizm düzeyleri ortaya konduktan sonra sinizminin neden kaynaklandığını anlamaya yönelik sorular yönelmiş ve sonuçlar Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3 Öğretmenlerin örgütsel sinizminin nedenleri

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	f
Eşit görev dağılımı olmaması	√	√	√	√	√	√	√	√	√		9
İş arkadaşlarına güven duymama	√		√	√	√	√	√		√		7
Okulun veli-okul ilişkileri politikalarının olmaması	√	√	√		√	√		√	√		7
Yöneticilere güven duymama	√	√	√			√	√		√		6
Performansa göre değerlendirme yapılmaması	√		√	√				√	√	√	6
Vaatlerin gerçekleşmemesi				√	√			√	√	√	5
Olumlu davranışların beklenen sonucu vermemesi	√						√		√		3

Tablo 3'e göre öğretmenlerin örgütsel sinizminin en önemli nedeni (f=9) tüm katılımcıların ortak birleştiği görev dağılımının eşit olmamasıdır. Bunu takip eden en önemli nedenler iş arkadaşlarına güven duymama (f=7) ve okulun veli-okul ilişkileri politikalarının olmamasıdır (f=7). Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Okuldan tayin isteyip gidecektim, bana şunu şöyle yaparız, bu böyle düzelecek, gitme lazımsın vs birçok şey söylendi. Ama en küçük bir isteğimde bile geri çevrildim.” (Ö8)

“Bazı arkadaşların kayırıldığını, onlara kolay işler verildiğini, izin konusunda hiç zorlanmadıklarını görünce gitmek istiyorum buradan.” (Ö1)

Öğretmenlerin örgütsel sinizminin nedenleri belirlendikten sonra sinizmin örgütsel sonuçlarını belirlemeye yönelik sorulara verilen cevaplar analiz edilmiş ve yabancılaşma, iş doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) ve örgütsel bağlılık kavramları altında sınıflandırılarak Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4 Öğretmenlerin örgütsel sinizminin örgütsel sonuçları

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	f
Yabancılaşma	Diğerleriyle fikir ayrılığı yaşadığı için uzaklaşma	√				√	√	√	√	√	6
	Okuldaki boş zamanlarını dışarıda değerlendirme	√					√	√	√	√	5
	Okulda kendini yalnız hissetme	√					√	√	√	√	5
İş Doyumu	Performansın ödüllendirilmemesi	√		√	√		√	√	√	√	8
	Takdir edildiğini hissetmeme	√	√	√	√	√			√	√	7
	Fikirlerine saygı duyulmaması			√	√	√	√				4
Örgütsel Bağlılık	Bazı şeylerin değişeceğini düşünmeme	√	√	√			√	√	√	√	7
	Okul değişikliği niyeti	√		√	√		√		√		5
	Kendini okula ait hissetmeme	√							√		2
ÖVD	Okul için fazladan çaba harcamama	√	√	√			√	√	√		6
	Görevler için gönüllü olmama	√					√		√		3
	Sorumluluktan kaçma	√					√		√		3

Tablo 4'e göre katılımcı öğretmenlerin örgütsel sinizmlerinin örgütsel sonuçları yabancılaşmanın artması, iş doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) ve örgütsel bağlılığın azalması olarak görülmektedir. Öğretmenler diğerleriyle fikir ayrılığı yaşadıkları için uzaklaştıklarını (f=6), performanslarının ödüllendirilmemesi (f=8), takdir edildiğini hissetmeme (f=7) gibi nedenlerle iş doyumlarının ve bazı şeylerin değişeceğini düşünmedikleri (f=7) için örgütsel bağlılıklarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca okula karşı besledikleri sinik duygu ve düşünceler nedeniyle okul için fazladan çaba harcamak (f=6) anlamına gelen ÖVD'ni daha az sergiledikleri görülmüştür. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

*“Ekstra gayretler hiç fark yaratmıyor. Okula bağlısı bulmak için o kadar uğraştım geçen yıl, baya katkım oldu. Kermeste çok çalıştım. Ama sınıfımı geziye götürmek için bir araç bari ayarlayın dedim, yalnız bıraktılar. O yüzden artık hiçbir şeye gönüllü olmuyorum. İşe sarılmak yerine ucundan tutuyorum en fazla” (Ö7)*

*“Valilik teşekkür yazsın diye beklemiyorum ama en azından kurul toplantısında arkadaşımızı kutlarınız filan deseler, onore olsak yetecek.” (Ö4)*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okula karşı sinik düşünceleri incelendiğinde azımsanmayacak düzeyde sinizm hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en çok bilişsel boyutta en az davranışsal boyutta örgütsel sinizme sahip oldukları görülmektedir. Bu da katılımcı öğretmenlerin gizli sinik olduklarını, diğer bir ifadeyle okula karşı hissettikleri olumsuz düşünceleri davranışa dökmediklerini göstermektedir. Bu sonuç Kalağan (2009) ve Arslan'ın (2012) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur.

Öğretmelerin okullarda görev dağılımlarının adaletsizliği, eşit görev dağılımı yapılmaması sonucu kendilerini okul için değersiz hissettikleri, eşit işe eşit ödül beklentisinde oldukları ancak bunun karşılanmaması sonucu adalet algılarının azaldığı, örgütsel sinizmi yüksek olan öğretmenlerin (Ö1, Ö9) örgüte yabancılaştıkları görülmüştür. Bu sonuç örgütsel sinizm ve yabancılaşma ilişkisini araştıran diğer çalışmaların sonuçları ile de uyumludur (Akpolat ve Oğuz, 2015; Kasapoğlu, 2015; Yıldız vd., 2013).

Örgütsel sinizmi orta düzeyde olan öğretmenlerin (Ö6, Ö7, Ö8) en çok yabancılaşma hissettikleri ve örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu görülmüştür. Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalarda da (Abraham, 2000; Altınöz, vd, 2011; Bedük, vd, 2015; Fındık ve Eryeşil, 2012; Okçu, 2015; Özgan vd, 2012; Wanous vd., 2000) işgörenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Örgütsel sinizmi yüksek olan öğretmenlerin (Ö1, Ö9) yabancılaşmalarının arttığı, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının azaldığı, ÖVD sergilemekten kaçındıkları görülmüştür. Düşük düzeyde örgütsel sinizme sahip öğretmenlerde (Ö2, Ö3, Ö4) yabancılaşma görülmezken iş doyumunu düzeylerinin düşük olduğu ve ÖVD sergilemedikleri görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda (Arslan, 2012; Boylu, Pelit ve Güçer, 2007; Doğan-Kılıç, 2013; Erdem, 2010; Erdoğan ve Bedük, 2013; Ertosun vd., 2016; Helvacı ve Çetin, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkmaz, 2011; Koşar ve Yalçınkaya, 2013; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan, 2010; Polat ve Celep, 2008; Yetim ve Ceylan, 2011; Yıldız, 2013; Yörük ve Sağban, 2012). sinizmin örgütsel vatandaşlık davranışını negatif yönde etkilediğine dair bulgular ortaya çıktığı görülmüştür.

Örgütsel sinizmi yüksek, orta ya da düşük hisseden tüm öğretmenlerde işdoyumsuzluğu görülmüştür. İş doyumuyla ilgili yapılan tanımların tamamında “işgörenin işten beklentileri ile işin sundukları arasındaki denge” den söz edilmektedir. Sinizm -az ya da çok- hissedildiğinde bu dengeyi bozmakta ve iş doyumunun azalmasına yol açmaktadır. Örgütsel sinizm ve iş doyumunu ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Abraham, 2000; Arabacı, 2010; Bedeian, 2007; Chrobot-Mason, 2003; Eaton, 2000; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kudo vd., 2016; Hochwarter vd., 2004; Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003; Leung, Ip ve Leung, 2010; Reichers vd., 1997; Srivastava ve Adams, 2011; Wanous vd., 1994).

### **Öneriler**

#### **Uygulayıcılara öneriler**

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel sinizmini en çok örgütsel adaletsizlik ve politikasızlık artırmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerine güvenmeme ve yöneticilerin tutarsız davranması düşünceleri yoğun gözlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin görev dağılımı, ödül ve takdir gibi konularda adil davranmaya özen göstermeleri önemlidir.
2. Öğretmenler özellikle veli ilişkileri konusunda politikasızlıktan yakınmaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin önerilerini dikkate alarak hem öğretmeni, hem öğrenciyi rahatlatacak veli-okul-öğretmen ayağında politikalar geliştirmesi yerinde olacaktır.
3. Örgütsel sinizm en çok bilişsel boyutta görülmektedir. Öğretmenlerin örgüte karşı olumsuz düşüncelerini değiştirmek için öncelikle onların kararlara katılımını ve alınan kararların uygulanmasını sağlamak yararlı olacaktır.
4. Öğretmenlerin görüşlerine değer verilmediği ve hiçbir şeyi değiştirmeyeceği algısıyla okulda öneriler geliştirmekten kaçındıkları ancak okul ile ilgili düşüncelerini okul dışında paylaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okul için önemli oldukları kendilerine hissettirilmeli, fikirleri dinlenmeli ve okula aidiyetleri artırılmalıdır. Böylece yabancılaşma azaltılması ve örgütsel bağlılığın artması sağlanabilir.

#### **Araştırmacılara öneriler**

1. Bu araştırmada yönetici davranışlarının örgütsel sinizm üzerinde etkileri görülmüştür. Liderlik ve örgütsel sinizm birlikte çalışılarak daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.
2. Öğretmenlerde sinizmin örgütsel sonuçlarının nicelik olarak yoğunlaştığı alanı tespit etmek ve daha sonra bunun nedenlerini ve çıktılarını derinlemesine betimlemek için karma desenli bir çalışma yapılabilir.

### **KAYNAKÇA**

Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences. *Genetics, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.

- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Sinizmin İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Teorik Bir Çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1996). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior*, 0(49), 252-276.
- Altınöz, M.; Serdar, Ç. Ö. P. ve Siğindi, T. (2011). Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 285-316.
- Andersson, L. ve Bateman, T. (1997). Cynicism in the Workplace: Somecauses and Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449- 469.
- Arabacı, I. (2010). The Effects of Depersonalization and Organizational Cynicism Levels on the Job Satisfaction of Educational Inspectors. *African Journal of Business Management*, 4(13), 2802-2811.
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Personelinin Genel ve Örgütsel Sinizm Düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1) 2012-12-27.
- Baker, R. P. (2016). *Examining Leadership Style and Employee Engagement in Organizational Citizenship Behaviors Toward the Ecological Environment*. USA: Northcentral University.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the Tower is "Ivory," it isn't "White:” Understanding the Consequences of Faculty Cynicism. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 9-32.
- Bedük, A.; Çakıcı, A. B. ve Çiçekdağı, H. İ. (2015). An Organizational Evaluation on Cynicism and Organizational Commitment; Example of Disaster and Emergency Employees. *Int. J. Eco. Res.*, 6(2), 18-31.
- Boylu, Y.; Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 5(11), 55-74.
- Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde Yabancılaşmanın Sosyo-Psikolojik Etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gökhan Ofluoğlu), Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Brandes, P. M. (1997). Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Cincinnati, USA.
- Brandes, P. ve Das, D. (2006). *Locating Behavioral Cynicism at Work: Construct Issues and Performance Implications*. New York: JAI Press.
- Chrobot-Mason, D. L. (2003). Keeping the Promise. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1), 22-45.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, (4th ed). London: Routledge.
- Cole, M.S.; Brunch, H. ve Vogel, B. (2006). Emotion as Mediators of the Relations Between Perceived Supervision Support and Psychological Hardiness on Employee Cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 0(27), 463-484.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir), (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dean Jr, J. W.; Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Doğan-Kılıç, E. (2013). İlköğretim Okullarında Sinizm: Şanlıurfa Örneği. *Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 58-70.
- Eaton, J. A. (2000). A Social Motivation Approach to Organizational Cynicism, (Dissertation of Master of Arts), Toronto: York University, Faculty of Graduate Studies.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen Algularına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Erdoğan, P. ve Bedük, A. (2013). Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 17-36.



- Ertosun, A.; Genç, N. ve Çekmecelioğlu, H. G. (2016). Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ve Bir Araştırma. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 43-53.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. (Eds. A. Saban ve A. Ersoy). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (2. Edition) İçinde. Ankara: Anı Publishing.
- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012). Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, International Ironand Steel Symposium, (s.1250-1255), Karabük.
- Gençer, Ö. E. (2017). Örgütsel Adalet Algısının Sinizm Üzerine Etkisi: Devlet Üniversiteleri Meslek Yüksekokullarında Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. İrfan Yazıcıoğlu), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- Hochwarter, W. A.; James, M.; Johnson, D. ve Ferris, G. R. (2004). The Interactive Effects of Politics Perceptions and Trait Cynicism on Work Outcomes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 44-57.
- Hoy, W. K.; Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and Alienation: A Comparative Analysis. *The Journal of Educational Administration*, 21(2), 109-121.
- James, M. (2005). Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of the Potantial Positive and Negative Effects on School Systems, (Dissertation of Doctor of Philosophy). Florida: The Florida State University.
- Johnson, J. L. ve O'Leary-Kelly, A. M. (2003). The Effects of Psychological Contract Breach and Organizational Cynicism: Not All Social Exchange Violations Are Created Equal. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 627-647.
- Jossa, B. (2013). Alienation and the Self-Managed Firm System. *Review of Radical Political Economics*, 46(1) 5-14.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu), Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(27), 83-97.
- Karadeniz, E. M. (2017). Üstünlük Vehmi ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Çalışma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ramazan Erdem), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasapoğlu, S. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Çetin Erdoğan), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keniston, K. (1972). *The Varieties of Alienation: An Attempt at Definition, Alienation and the Social System*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgütsel Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordayıcıları Olarak Örgüt Kültürü ve Örgütsel Güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.
- Kudo, F. T.; Sakuda, K. H. ve Tsuru, G. K. (2016). Mediating Organizational Cynicism: Expolring the Role of Hope Theory on Job Satisfaction. *Universal Journal of Management*, 4(12), 678-684.
- Kurşunoğlu, A.; Bakay, E. ve Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115.
- Kutaniş, R. E. ve Çetinel, E. (2010). Adalet Algısı Sinizmi Tetikler Mi?: Bir Örnek Olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(26), 186-195.
- Lawler III, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Leung, K.; Ip, O. K. M. ve Leung, K. (2010). Social Cynicism and Job Satisfaction: A Longitudinal Analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 318-338.
- Levin, W. C. (1994). *Sociological Ideas: Concepts and Applications*. California: Wadsworth Publishing Company.

- Luthans, F. (2002). The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Mantere, S. ve Martinsuo, M. (2001). Adopting and Questioning Strategy: Exploring The Roles of Cynicism and Dissent, European Group for Organisation Studies, 17th EGOS Colloquium, July 5-7 2001, Lyon, France.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çeviren: S. Turan). Ankara: Nobel Publishing.
- Morrow, P. C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment. *Academy of management Review*, 8(3), 486-500.
- Mimaroglu, H. (2008). Psikolojik Sözleşmenin Personelin Tutum ve Davranışlarına Etkileri: Tıbbi Satış Temsilcileri Üzerinde Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Özgen), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mirvis, P. H. ve Kanter, D. L. (1991). Beyond Demography: A Psychographic Profile of The Workforce. *Human Resource Management*, 30(1), 45-68.
- Mishna, A. K. and Spreitzer, G. M. (1998). Explaining How Survivors Respond to Downsizing: The Roles of Trust, Empowerment, Justice, and Work Redesign. *The Academy of Management Review*, 23(3), 567-588.
- Okçu, V.; Şahin, H. M. ve Şahin E. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizme İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*. 3(Special Issue 4), 298-313.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Özgan, H.; Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Analyzing of the Relationships Between Organizational Cynicism and Organizational Commitment of Teaching Staff. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 307-331.
- Porter, L. W.; Steers, R. M.; Mowday, R. T. ve Boulian, P. V. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover Among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Reichers, A. E.; Wanous, J. P. ve Austin, J. T. (1997). Understanding and Managing Cynicism About Organizational Change. *Academy of Management Perspectives*, 11(1), 48-59.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*, (14. Basımdan Çeviri) (Çeviri Editörü: İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Rubin, R. S.; Dierdorff, E. C.; Bommer, W. H. ve Baldwin, T. T. (2009). Do Leaders Reap What They Sow? Leader and Employee Outcomes of Leader Organizational Cynicism About Change. *The Leadership Quarterly*, 0(20), 680-688.
- Scharmer, O. C. (2007). *Theory U, Leading From the Future as it Emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Seeman, M. (1959). On Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 0(24), 783-791.
- Shiu, Y. M. ve Yu, T. W. (2010). Internal Marketing, Organisational Culture, Job Satisfaction, and Organisational Performance in Non-Life Insurance. *The Service Industries Journal*, 30(6), 793-809.
- Sur, Ö. (2010). Örgütsel Sinizm: Eskişehir İli Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Dilaver Tengilimoğlu), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*, (Vol. 3). Sage.
- Srivastava, A. ve Adams, J. W. (2011). Relationship Between Cynicism and Job Satisfaction: Exploration of Mechanisms. *Psychological Reports*, 108(1), 27-42.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

- 
- Takeda, F.; Ibaraki, N.; Yokoyama, E.; Miyake, T. ve Ohida, T. (2005). The Relationship of Job Type to Burnout in Social Workers at Social Welfare Offices. *Journal of Occupational Health*, 47(2), 119-125.
- Taşcı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Örgütsel Öğrenme Değerleri İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 373-382.
- Weiner, B. (1992) *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Valentine, S. ve Elias, R. Z. (2005). Perceived Corporate Ethical Values and Individual Cynicism of Working Students. *Psychological Reports*, 97(3): 832-834.
- Yetim, S. A. ve Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Bir Araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (11. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 107-116, Summer 2021

## Özel Yetenekli Öğrencilerde Benlik Saygısı Self-Esteem in Gifted Students Turkey

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.838530>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**10.12.2020**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**22.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Ümit Doğan  
Şube Müdürü / Milli Eğitim  
Bakanlığı,  
[doganumit18@hotmail.com](mailto:doganumit18@hotmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>

Öğrt. Aysu Doğan  
Milli Eğitim Bakanlığı / Hakkı Demir  
Ortaokulu, Serdivan – Sakarya,  
[doganaysu42@gmail.com](mailto:doganaysu42@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-5630-9400>

#### Öz

Bu araştırmanın genel amacı ile Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarını incelemektir. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 108 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket program kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, akademik özsaygı alt boyutlarında ve özsaygı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı alt boyutlarında ve benlik saygısı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri Akademik Özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Araştırmada okul türü değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, akademik özsaygı alt boyutlarında ve özsaygı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma bulguları neticesinde özel yetenekli öğrencilerin yaş, cinsiyet ve okul türlerine göre benlik saygılarını etkilemediği bunun da kaynağı olarak özel yeteneklilere yönelik eğitim sisteminin olmaması, ailenin bilinç düzeyi ve yaklaşımları, çevresel etmenlerle açıklanabildiği, ayrıca toplumsal baskı, mükemmeliyetçi yapı, öğretmenlerin tutumu ve motivasyon düzeyleri ile özel yetenekli bireylerin benlik saygısını olumlu açıdan etkilemediği ve olumlu katkıda bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli, Öğrenci, Benlik Saygısı

#### Abstract

The general purpose of this research is to examine the self-esteem of gifted students who attend the Science and Art Center. This research is a quantitative research. The universe of this research consists of 108 students attending Şanlıurfa Science and Art Center in the 2019-2020 Academic Year. Coopersmith Self-Esteem Inventory, developed by Coopersmith (1991) and adapted into Turkish by Pişkin (1997), was used to collect data in the study. SPSS 16.0 package program was used to analyze the data. According to the gender variable, it was concluded that the views of gifted students on self-esteem did not differ significantly in the sub-dimensions of general self-esteem, social self-esteem, home-family self-esteem, academic self-esteem, and in the overall self-esteem scale. In the study, it was concluded that the opinions of gifted students regarding self-esteem according to the age variable did not differ significantly in the sub-dimensions of general self-esteem, social self-esteem, home-family self-esteem, and in the self-esteem scale in general. In addition, according to the age variable, it was found that the opinions of gifted students about self-esteem differ significantly in the Academic Self-esteem sub-dimension. According to the school type variable, the opinions of gifted students on self-esteem did not differ significantly in the sub-dimensions of general self-esteem, social self-esteem, home-family self-esteem, academic self-esteem, and the self-esteem scale. As a result of the research findings, it can be explained by the fact that gifted students do not affect their self-esteem according to their age, gender and school types, which can be explained by the lack of an education system for gifted students, the level of consciousness and approaches of the family, environmental factors, as well as social pressure, perfectionist structure, teachers' attitude and motivation levels. It has been found that individuals with special talents do not affect self-esteem positively and do not contribute positively.

**Keywords:** Gifted, Student, Self-Esteem

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Doğan, Ü. ve Doğan, A. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerde Benlik Saygısı. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 107-116.

## 1. GİRİŞ

Zekânın sözlük anlamı, "İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Yetenek ise bir kimsenin bir şeyi yapabilme veya anlama niteliği, kabiliyet veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite anlamına gelmektedir (Çelik Şahin, 2014). Piaget (1952) ise zekâyı, zihinsel sürecin etkinlik kazanması ve anımsama, uslama, algılama gibi zihinsel süreçlerin gelişimi olarak tanımlamıştır. Binet ve Simon'a (1961) göre zekâ, belirli bir amaca yönelmek ve bu amaca ulaşabilmek için uyum sağlayabilme, öz eleştiride bulunabilme ve kendine direnmesi eğitimi olarak tanımlamakta iken Wechsler (1958) ise zekânın ve kişinin amaçlı davranışlarının, mantıklı düşüncesinin, çevreyle etkin şekilde başa çıkabilmek için bir kavram olduğunu ve giriştiği çabaların tümünü kapsayan genel bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Dağlıoğlu, 1995). Zekâyla ilgili en geniş çalışma Çoklu Zekâ Kuramı ile Gardner sunmuştur. Gardner zekâyı 'bir ya da birden fazla kültür için değerli olan bir ürünü ortaya koyma ya da problem çözme yeteneği' olarak tanımlamıştır (Ataman, 1998). Gardner (1999), yayımladığı "Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)" adlı eserinde bu yeni zekâ alanını da kapsayacak şekilde çoklu zekâ teorisini yeniden düzenlemiştir. Gardner (1999)'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır: Sözel- dil zekâsı, Mantıksal-matematiksel zekâ, Müziksel zekâ, Uzamsal zekâ, Bedensel-kinestetik zekâ, Kişilerarası zekâ, İçsel zekâ, Doğa Zekâsı'dır. Daha sonraları dokuzuncu zekâ alanı olarak varoluşçu zekadan bahsetmektedir. Gardner (2006) ek olarak düşündüğü zekâ alanları (etik zekâ ve mizahi zekâ) içinden dokuzuncu olarak varoluşçu zekâyı ele almıştır (Babacan, 2012). Fakat bu zekâ türlerinin de bazı bireylerde normal düzeyde bazılarının ise normal düzeyden çok fazla geliştiğini ortaya koymuştur (Akan, 2012). Özel yetenekli birey ise deneyimlerine, çevresine veya kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında potansiyelini gösteren ve yüksek derecede bir performans sergileyen çocuk ve gençlere özel yetenekli denir (US Department of Education, 1993; Akt. Yumuş, 2011). Bir başka tanım ise, Silverman (2010) özel yetenekliliği diğer kişilerden farklı olduğunu fark eden, yoğun bir şekilde içsel analizle deneyimleri birleştiren ve bunlarla üst düzey zihinsel beceride aynı zamanlı olmayan gelişim olarak açıklamıştır (Akt. Karakuş, 2010). Özel yetenekli çocuklar, ailenin bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar ve coğrafi koşullar, cinsiyet, yaş, kültür vb. birçok faktörden etkilenmektedir (Akarsu, 2001). Özel yetenekli bireylerin özelliklerini üç başlık altında inceleyecek olursak; Fiziksel Özellikleri: Özel yetenekli bireylerin fiziksel özellikleri ve genel sağlık durumlarında normal seviyenin üstündedir. Sinir sistemine üstün niteliğe sahiptirler. Duyu organları genel itibari ile keskindir. Olgunlaşmaları daha hızlıdır. Genelde, koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlı ve daha kuvvetlidirler (Davashgil, 2004).

Özel yetenekli çocukların yaşlılarına göre olgun davranışları, toplumsal problemleri çözebilme becerilerine sahiptirler. Diğer kişilerinde duygu ve düşüncelerine, ihtiyaçlarına önem veren kişiler oldukları için liderlik vasıfları yüksek olduğundan toplum tarafından lider kişi olarak seçilirler. Bu özellikleri de özel yetenekli kişilerin genel özelliklerindedir. Liderlik özelliğinin getirmiş olduğu toplumsal ahlak kurallarını yargılama, sorumluluk sahibi olmayı, ahlak kurallar içinde bütünlük sağlayarak bunlara uyan kişilerdir (Silverman, 1993; Akt. Leana, 2005). Çağlar'a (2004) göre zihinsel özellikleri, özel yetenekli bireylerin sürekli zihinsel faaliyetleri, kelimeleri doğru telaffuzu, kelimeleri doğru yerde kullanmaları, hızlı ve kolay öğrenmeleri, okula başlamadan okumayı öğrenebilirler, sayılara küçük yaşlarda ilgili olabilirler, güçlü bir hafızaya sahiptirler, matematiksel kavramları hızlı kavrarlar, çok fazla soru sorarlar ve hazır cevap olmaları bu bireylerin belirgin özelliklerindedir. Karakuş'a (2010) göre özel yetenekli çocuklar erken yaşlarda kendilerine uygun öğrenme yöntemlerini olumlu yönde sürdürmeleri için bütünsel bir şekilde geliştirilmelidir. Özel yetenekliler, kendilerine ve insanlığa yararlı olmak için genel okul sisteminden farklı ve bu uygulamanın dışında eğitim programı ve uygulamalarına gereksinim duyarlar. Türkiye'de bu uygulamanın başlatıcısı olarak Fen Liseleri daha sonra Anadolu, Güzel Sanatlar, Spor ve Sosyal Bilimler Liseleri kurularak, alanlarında ilgi ve yetenekleri üst düzeyde olan öğrencilere eğitim verilmesi amaçlanmıştır (Ataman, 2004). Fakat bu kuruluşlar özel yeteneklilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı için Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Merkezler, okul öncesi eğitim, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak Valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır (MEB, 2015). Özel yetenekli öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal yanlarını eğitim sürecinin etkilemesi kaçınılmazdır. En önemli unsur olarak okul ortamının ve akademik yaşantılarının, benlik kavramının ve öz-yeterlik inançlarının gelişiminde oldukça önemli

olduğu düşünülmektedir. Benlik kavramının içsel ve dışsal (sosyal) karşılaştırmalarında erken yaşlarda başladığı ve bunun da benlik kavramında önemli rol oynadığını söyleyebiliriz (Woolfolk, 1998; Akt. Altunve Yazıcı, 2012). Rogers'a (1981) göre bireyin benlik ile ilgili düşüncesi bireyin kendi ile ilgili düşüncelerini, kanaatini ve algısını kapsar. Kişinin kendisini nasıl görüşünün özeti benlik bilincidir. Bireyin koşulsuz sevgi ile olumlu benlik düzeyinin geliştirileceğini savunur. Bireyin düşüncesi ile davranışları arasında çelişkili bir durum varsa kaygının ortaya çıkacağını belirtmiş ve bu durumu ne kadar fazla tekrarlarsa kaygı seviyesinin artacağını, süreç içinde bireyin benlik bilincinin temelden sarsılacağını söylemektedir (Akt. Morgan, 1981). William James ise benlik kavramının varoluşu üzerine düşünmüş ve benlik saygısını kavramının öncüsü olmuştur. James'e göre benlik saygısı bireyin kendisi, bireyin kendisine karşılık derecesi ve bireyin başarısının, isteklerine oranı olarak açıklamaktadır (Bruno, 1982). Gander ve Gardiner (2001) ve Kulaksızoğlu (2001) benlik kavramını, kişinin kendinin nasıl olduğunu algılamasıyla oluşan farkındalığı yani fiziksel görünüşü, değerleri, ilgisi, yetenekleri gibi kişinin kimliğini oluşturan ve varoluşuyla gelişen tutum ve değerlendirmelerinin tamamını kapsadığı söylenebilir. Yesilyaprak'a göre (2004) benlik, psikolojik açıdan bireyin çevresel etmenleri algılaması ve değerlendirmesiyle oluşan yapılandırmasına verdiği çevresel tepkisinin en önemli kaynağı olarak kabul edilir. Benlik bilincinin ya da benlik kavramının bireyin kendisiyle ilgili olan tüm düşünceleri yani kendini algılaması, değerlendirmeleri ve duygularının bütünü etkileşimiyle oluşan natürel ve genel bir algıdır. Benlik; "Ben neyim?", "Ben ne yapabilirim?", "Benim için neler değerlidir?", "Hayatta ne istiyorum?" sorularının cevaplarını kapsamaktadır. Benlik saygısı ise literatürde "benlik tasarımı", "özsaygı", "öz-kavram", "kendilik anlayışı"; günlük hayatta "güven duygusu" ya da "kendine güven" olarak adlandırılmaktadır. Bireyin kişiliğinin temelinde olan, birey için en önemli duygu, algı ve düşüncelerin bir bütünü olarak kabul edilmektedir (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006). Son zamanlarda üstün yeteneğin benlik saygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olup olmadığını araştıran birçok araştırma vardır (Nicpon, Rickels, Assouline ve Richards, 2012). Coleman ve Fults'a (1982) göre özel yetenekli bireyler kendi yaşlıtlarına göre okulda sürekli yüksek başarı sergilediklerinden, yaşlıtlarına göre yüksek akademik benlik algısını geliştirirler. Fakat özel yetenekli arkadaşlarıyla beraber oldukları zamanda ise sürekli başarıyı sergileyemediklerinde bu benlik algısı olumsuz yönde etkilenebilir. Bu ifadeyi destekleyen kavramlardan biri de özel yetenekli bireylerin yapmış oldukları başarıları toplumun görmesiyle beraber özel yetenekli bireylerin pozitif bir etkisi olacağı aynı zamanda bilişsel performanslarıyla olumsuzlukla karşılaştıklarında kolayca baş edebileceklerinden dolayı özel yetenekli bireylerin normal kişilere göre benlik algısının daha yüksek olacağı yönündedir (Hoge ve Renzulli, 1993; McCoach ve Siegle, 2003; Akt. Altun ve Yazıcı).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ile Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarını incelemektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 2.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve öğrenci görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### 2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 108 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin küçük ve ulaşılabilir olması sebebi ile örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

### 2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Pişkin (1997)

Türkçeye uyarladığı bu envanterin güvenilirlik katsayısını .81 olarak tespit etmiştir. Araştırmada kullanılan envanter 'Evet' veya 'Hayır' şeklinde cevaplanabilen 58 maddeden oluşmaktadır.

### 2.5. Verilerin Çözülmesi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket program kullanılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin Benlik Saygısı konusundaki görüşlerinin kişisel özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlerken aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, ANOVA, Tukey HSD testlerinden faydalanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde özel yetenekli öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular ve özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarının düzeyine etki eden kişisel faktörlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

### 3.1. Özel yetenekli Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler aşağıda Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri.

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	f	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	22	40.7
	Erkek	32	59.3
Yaş	8-9	6	11.1
	10-11	10	18.5
	12-13	32	59.3
	14 ve üzeri	6	11.1
Okul Türü	Devlet Okulu	29	53.7
	Özel Okul	25	46.3

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 54 öğrencinin 22'si (% 40.7) kız, 32'si (% 59.3) erkektir. Araştırmaya katılan 54 öğrencinin 6'sı (% 11.1) 8-9 yaşlarındayken, 10'u (% 18.5) 10-11 yaşlarında, 32'si (% 59.3) 12-13 yaşlarında, 6'sı (% 11.1) ise 14 ve üzeri yaşlardadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden devlet okulunda okuyanların sayısı 29 (% 53.7), özel okulda okuyanların sayısı 25 (% 46.3)'tür.

### 3.2 Özel yetenekli Öğrencilerin Benlik Saygılarının Düzeyine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin Benlik Saygısı konusundaki görüşlerinin kişisel özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlerken aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, ANOVA, Tukey HSD testlerinden faydalanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin; cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği çeşitli istatistikî tekniklerle belirlenip yorumlanmıştır.

### 3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Özel yetenekli Öğrencilerin Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin genel özsayı, sosyal özsayı, ev-aile özsayısı ve akademik özsayı alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 3' te verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Genel Özsayı	Kız	22	0.41	0.12	52	-0.545	0.588
	Erkek	32	0.39	0.11	43.664		
Sosyal Özsayı	Kız	22	0.51	0.08	52	-0.620	0.505

	<b>Erkek</b>	32	0.49	0.14	51.732		
<b>Ev-Aile Özsaygısı</b>	<b>Kız</b>	22	0.44	0.13	52	1.804	0.066
	<b>Erkek</b>	32	0.51	0.16	50.728		
<b>Akademik Özsaygı</b>	<b>Kız</b>	22	0.43	0.16	52	-0.144	0.882
	<b>Erkek</b>	32	0.42	0.13	39.447		

Tablo 3'teki verilere göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı ve akademik özsaygı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Kız</b>	22	0.45	0.09	52	0.334	0.732
<b>Erkek</b>	32	0.45	0.07	49.473		

Tablo 4'teki verilere göre cinsiyet değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir [t(52) = 0.334; p> .05].

### 3.4. Yaş Değişkenlerine Göre Özel yetenekli Öğrencilerin Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Yaş değişkenlerine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin genel özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler Tablo 5' te verilmiştir.

**Tablo 5.** Yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark
<b>Genel Özsaygı</b>	8-9	6	0.44	0.10	G. Arası	0.035	3	0.846	0.475	-
	10-11	10	0.40	0.10	G. İçi	0.694	50			
	12-13	32	0.38	0.10	Toplam	0.729	53			
	14 ve üzeri	6	0.44	0.18						
	Toplam		54	0.40	0.11					

p> 0.05

Tablo 5'te yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin genel özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(3)= 0.846; p> 0.05].

Yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin Sosyal Özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler Tablo 6' da verilmiştir.



**Tablo 6.** Yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark
Sosyal Özsaygı	8-9	6	0.60	0.14	G. Arası	0.080	3	1.913	0.139	-
	10-11	10	0.51	0.09	G. İçi	0.700	50			
	12-13	32	0.48	0.10	Toplam	0.780	53			
	14 ve üzeri	6	0.52	0.20						
	Toplam	54	0.50	0.12						

p&gt; 0.05

Tablo 6'da yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin sosyal özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(3)= 1.913; p> 0.05] .

Yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin Ev-Aile özsaygısı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler Tablo 7' de verilmiştir.

**Tablo 7.** Yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark
Ev-Aile Özsaygısı	8-9	6	0.47	0.05	G. Arası	0.033	3	0.434	0.729	-
	10-11	10	0.45	0.17	G. İçi	1.257	50			
	12-13	32	0.50	0.14	Toplam	1.290	53			
	14 ve üzeri	6	0.45	0.23						
	Toplam	54	0.48	0.15						

p&gt; 0.05

Tablo 7'de yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin ev-aile özsaygısı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(3)= 0.434; p> 0.05] .

Yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin Akademik özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler Tablo 8' de verilmiştir.

**Tablo 8.** Yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark
Akademik Özsaygısı	8-9 (1)	6	0.58	0.12	G. Arası	0.172	3	3.046	0.037	1-3
	10-11 (2)	10	0.42	0.08	G. İçi	0.941	50			
	12-13 (3)	32	0.41	0.14	Toplam	1.113	53			
	14 ve üzeri (4)	6	0.37	0.15						
	Toplam	54	0.42	0.14						

p&gt; 0.05

Tablo 8’de yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin Akademik Özsayı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [F(3)= 0.434; p< 0.05].

Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farkın yaşı 8-9 olan öğrenciler ile yaşı 12-13 olan öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Akademik özsaygısı alt boyutunda yaşı 8-9 olan öğrencilere ait ortalama  $\bar{X}$  = 0.58, yaşı 12-13 olan öğrencilere ait ortalama  $\bar{X}$  = 0.37 olduğundan bu farkın yaşı 8-9 olan öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler Tablo 9’ da verilmiştir.

**Tablo 9.** Yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark
8-9	6	0.52	0.04	G. Arası	0.035	3	1.702	0.179	-
10-11	10	0.44	0.08	G. İçi	0.343	50			
12-13	32	0.44	0.06	Toplam	0.378	53			
14 ve üzeri	6	0.45	0.14						
Toplam	54	0.45	0.08						

p> 0.05

Tablo 9’da özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(3)= 1.702; p>0.05].

### 3.5. Okul Türü Değişkenine Göre Özel yetenekli Öğrencilerin Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Okul türü değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin genel özsayı, sosyal özsayı, ev-aile özsaygısı ve akademik özsayı alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 10’ da verilmiştir.

**Tablo 10.** Okul türü değişkenine göre t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Genel Özsayı	Devlet	29	0.39	0.12	52	-0.517	0.603
	Özel	25	0.40	0.10	52.000		
Sosyal Özsayı	Devlet	29	0.49	0.14	52	-0.862	0.379
	Özel	25	0.52	0.09	48.861		
Ev-Aile Özsaygısı	Devlet	29	0.45	0.13	52	-1.836	0.069
	Özel	25	0.53	0.16	47.053		
Akademik Özsayı	Devlet	29	0.43	0.14	52	0.385	0.701
	Özel	25	0.42	0.14	51.228		

Tablo 10'daki verilere göre okul türü değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı ve akademik özsaygı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 11' de verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul türü değişkenine göre t-testi sonuçları.

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Devlet</b>	29	0.44	0.08	52	-1.168	0.244
<b>Özel</b>	25	0.46	0.07	51.937		

Tablo 11'deki verilere göre okul türü değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir [ $t(52) = -1.168$ ;  $p > .05$ ].

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, akademik özsaygı alt boyutlarında ve benlik saygısı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Karnes ve Wherry (1981) özel yetenekli kız ve erkek öğrencilerin benlik kavramları üzerine yaptıkları çalışmada anlamlı bir fark bulamamışlardır. Lehman ve Edwins (1981) de özel yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir.

Araştırmada yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı alt boyutlarında ve benlik saygısı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaş değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin Akademik Özsaygı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılık yaşları 8-9 olan öğrenciler ile yaşları 12-13 olan öğrenciler arasında ve yaşları 8-9 olan öğrencilerin lehinedir. Bu durumda yaşları 8-9 olan özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeylerinin yaşları 12-13 olan özel yetenekli öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Erikçi (2005) de araştırmasında çocuk ve ergenlerin sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda benlik saygısı puanlarının, sınıf düzeyi yükseldikçe benlik saygısında düştüğünü bulmuşlardır (Akt. Türedi, 2015). Rosenberg ve Pearlin (1978), yaş gruplarına göre sosyal statü ve benlik saygısını inceleyen araştırmada, sosyal statü olgusundan en çok ergenlerin benlik saygısının etkilendiğini sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Altun ve Yazıcı, 2012). Yapılan literatür araştırmasında bu bulguyu destekleyen bir başka çalışma ise Lepper, Corpus ve Iyenger'in (2005) de 797 öğrenciyle yapmış oldukları çalışmanın sonucu da yapılan çalışmaları destekleyici durumdadır. Bu çalışmada araştırmacılar 3. ve 8. sınıflar arasında üstün yetenek düzeyine sahip öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe içsel motivasyonun doğrudan azaldığını tespit etmişlerdir (Akt. Topçu, 2015).

Araştırmada okul türü değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ilişkin görüşleri genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, akademik özsaygı alt boyutlarında ve benlik saygısı ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Keskin (2010) İstanbul'un Anadolu yakasındaki iki devlet ve iki özel ilköğretim okulundaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yapılan çalışmada cinsiyet, gelir grubu, okullarına aidiyet, kendi odasının bulunup bulunmaması, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı değişkenlerine göre incelenmiş ve benlik saygısının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Türedi, 2015).

Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin yaş, cinsiyet ve okul türlerine göre benlik saygılarını etkilemediği bunun da kaynağı olarak özel yeteneklilere yönelik eğitim sisteminin olmaması, ailenin bilinç düzeyi ve yaklaşımları, çevresel etmenlerle açıklanabilir. Ayrıca toplumsal baskı, mükemmeliyetçi yapı, öğretmenlerin tutumu ve motivasyon düzeyleri ile özel yetenekli bireylerin benlik saygısını olumlu açıdan etkilemediği ve olumlu katkıda bulunmadığı söylenebilir.

**KAYNAKÇA**

- Akan, H. (2012). Üstün Zekalı 6-8. Sınıf Öğrencilerinin İki Farklı Akademik Ortamdaki Sosyometrik Statülerine Göre Empatik Eğilimleri, Yaşam Doyumları ve Aile Yaşantıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Diğdem Müge Siyez), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akarsu, F. (2001). *Özel Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Özel Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 319-334.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler. (Ed. Eripek, S.). *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Özel Eğitim Kitabı* İçinde (s.171-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ataman, A. (2004). *Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Çocuklar*. M. R. Şirin ve diğerleri (Haz.), Özel yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Tuncay Dilci), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bruno, F. J. (1982). *Psikoloji Tarihine Giriş*, (Çeviren: Nesrin Hisli). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Coleman, J. M. ve Fults, B. A. (1982). Self Concept and The Gifted Classroom: the Role of Social Comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 116-120.
- Çağlar, D. (2004). 'Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri', *Özel Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelik Şahin, Ç. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Bu Kurumlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 101-117.
- Çetinkaya S.; Arslan S.; Nur N.; Özdemir D.; Demir F. ve Sümer H. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Sayısı Düzeyi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 0(9), 116-122.
- Dağlıoğlu, E. (1995). İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Özel Yetenekli Olanların Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Nilgün Metin), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gander, M. J. ve Gardiner H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çeviren: Ali Dönmez, Bekir Onur, Nermin Çelen). Ankara: İmge Yayınevi.
- Karabulut, R. (2010). Türkiye'de Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihi Süreci, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ali Güler), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, F. (2010). Özel Yeteneklilerin Ana-Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Leana, M. Z. (2005). Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevtap Cinan), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marsh, H. W. ve Hau, K. (2003). Big-Fish-Little-Pondeffect on Academic Self Concept: A Crosscultural (26-country) Test of Negativeeffects of Academically Selective Schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2015). *Tebliğler Dergisi*. Kasım 2015/2698.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*, (Çeviri Ed. Sibel Karataş). Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Nicpon, M. F.; Rickels, H.; Assouline, S. G. ve Richards, A. (2012). Self Esteem and Self Concept Among Gifted Students With ADHD. *Journal of the Education of The Gifted*, 3(35), 220-240.
- Ogurlu, Ü. (2012). Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serap Emir), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piskin, M. (1997). Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kongre Kitabı*. Adana:

- 
- Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2010). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid) adresinden 08.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türedi, E. (2015). Özyeterlik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi İlişkisi: Cinsiyet ve Deneyim Süresi Açısından Resmi Okul ve Özel Okul Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Turhan Toros), Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, S. (2015). Üstün ve Normal Zihin Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-Dışsal Motivasyon Ve Benlik Saygı Düzeyi Arasındaki İlişki, (Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. Leana Taşçılar), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yumuş, A. (2011). Bilim ve Sanat Merkezlerinin Amacına Uygun İşleyişinin Merkez Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Veli Toptaş), Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 117-129, Summer 2021

## “Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat” Adlı Ders Kitabında Yer Alan Batı Kökenli Kelimeler

*Western-Origin Words in the Textbook “Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat”*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.922923>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**20.04.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**27.05.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Prof. Dr. Salim Küçük  
Ordu Üniversitesi, Fen-Edebiyat  
Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü,  
[sakucuk@hotmail.com](mailto:sakucuk@hotmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-3582-2576>

### Öz

Cumhuriyet öncesinde olduğu gibi 1923 yılında Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra da ders kitaplarında, kitap yazarları tarafından bilinçli veya bilinçsiz Batı kökenli kelimelere yer verildiği bilinmektedir. Ana dili öğretiminde söz varlığının önemli bir aracı durumundaki kıraat kitapları ile okuma parçalarında o dönemin koşullarına göre ister istemez Arapça ve Farsça kelimelerin yanı sıra Batı kökenli kelimelere de yer verilmiştir. Bu çalışma eğitimi, yazar ve akademisyen Sadrettin Celâl tarafından 1927-1932 yılları arasında 5 yıl süre ile ilkökul birinci sınıfta kıraat kitabı olarak kabul edilen ve 1927 yılında *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat* adıyla basılan ve okutulan ders kitabında Batı kökenli kelimelerin kullanım sıklıklarını, türlerini ve oranlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Kelime odaklı çözümleme yönteminin uygulandığı bu çalışmada, içerisinde Batı kökenli kelime bulunduran 23 okuma parçası değerlendirme kapsamına alınmıştır. Buna göre incelemeye konu ders kitabında 23 metindeki toplam söz varlığı tekrar edilenlerle birlikte 3.790 olup kitaptaki 49 Batı kökenli kelimenin tekrar edilen (109) kelimelerle birlikte değerlendirme kapsamındaki söz varlığı içerisindeki oranı % 2,87'dir. Toplam 80 sayfadan oluşan ve 43 okuma metnine yer verilen ders kitabında 23 metinde Fransızca, Rumca, İtalyanca, İspanyolca, Latince, Macarca ve Rusça olmak üzere toplam 7 farklı dilden kelimeye yer verilmiştir. Birinci sırada % 37 ile Fransızca gelmekte, onu % 33 ile Rumca ve % 18 ile İtalyanca kelimeler izlemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sadrettin Celâl, Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat, Batı Kökenli Kelime, Kıraat Kitabı

### Abstract

*It is known that after the proclamation of the Republic in 1923, as it was before the Republic, western-origin words were used consciously or unconsciously by the writers in the textbooks. Due to the conditions of that period, in addition to Arabic and Persian words, western-origin words were also included in recitation books and reading texts, which were important means of vocabulary in native language teaching. This study aims to examine the frequencies, forms, and ratios of western-origin words in the textbook, which was published and taught in 1927 with the title Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat and was accepted as a recitation book in the first grade of primary school for five years between 1927 and 1932 by educator, author, and academician Sadrettin Celâl.*

*In this study, in which the word-focused analysis method was applied, 23 reading texts containing western-origin words were included in the evaluation. Accordingly, the total vocabulary in 23 texts in the textbook was 3,790 – including repeated words, and the ratio of 49 western-origin words (109, including repeated words) without a Turkish equivalent in the book was 2,87%. The textbook, which comprises 80 pages and 43 reading texts, contains words from 7 different languages involving French, Greek, Italian, Spanish, Latin, Hungarian, and Russian within 23 texts. French comes first with 37%, followed by Greek words with 33% and Italian words with 18%.*

**Keywords:** Sadrettin Celâl, Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat, Western-Origin Words, Recitation Book

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Küçük, S. (2021). “Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat” Adlı Ders Kitabında Yer Alan Batı Kökenli Kelimeler. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 117-129.

## GİRİŞ

Osmanlı Devleti döneminde Avrupa ile başlayan siyasi ilişkilere bağlı olarak Batı kökenli kelimeler de yavaş yavaş dilimize girmeye başlamıştır. Batı dillerinden alınan ilk kelime Latince kökenli “statuquo” (statüko) olup Sait Paşa’nın *Gazeteci Lisamı* adlı eserinde verdiği bilgiye göre 1789 savaşıdan sonra barış görüşmelerine memur edilen Kazasker Tatarcık Abdullah Efendi bu kelimeyi Meclis-i Vükela’da kullanmış ve reisü’l-küttab’a yazdığı tezkireye de koymuştur. Bundan 50 yıl sonra 1839 yılında İtalyanca kökenli “politique” (politika) ve Fransızca kökenli “diplomatie” (diplomasi) kelimeleri ile birlikte maliyeye ait yine Fransızca “empirant” (kötüleşen) ve “avance” (avans) kelimelerinin de Türkçeye girdiği aynı eserde belirtilmektedir (Levend, 2010: 72).

Cumhuriyet’in ilanı ile yeni kurulan genç Türkiye Cumhuriyeti devleti Batılı ülkelerle siyaset, kültür, eğitim, ticaret ve savunma gibi alanlarda ikili ilişkilerini geliştirmeye başlamıştır. Fransızcanın etkisini hissettirdiği bu dönemde ilk, orta ve yükseköğretimde yabancı dille eğitim yapan kurumların sayısı artmış Arapça ve Farsça terimlerin yerine Yunanca ve Latince’leri benimsenmeye başlamış, dildeki sadeleşme isteğinin bir gereği olarak Arapça ve Farsça kökenli pek çok kelime yerini zamanla Batı kökenli kelimeye bırakmıştır (Sezgin, 2004: 15).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında kendini gösteren bu yenileşme ve değişim ihtiyacı o günün şartlarında eğitim kurumlarından okullarda ders araç ve gereçlerinde de kendini göstermeye başlamıştır. Özellikle ana dilinde okuma eğitimi geliştirmeyi amaçlayan kıraat kitapları da bu değişim ve dildeki yabancılaşmadan ister istemez etkilenmiştir. Ana dili öğretiminde söz varlığının ve kelime öğretiminin önemli bir aracı durumundaki kıraat kitaplarında bu dönemde Arapça ve Farsça kelimeler oldukça yoğundur. Örnek vermek gerekirse çalışmamızın konusunu oluşturan ders kitabında yer alan ve hiçbir Batı kökenli kelimeye yer verilmeyen “Kaya Mektebe Başlıyor” adlı okuma parçasındaki toplam kelime sayısı 150’dir. Metinde yer alan kelimelerin 12’si Arapça, 1’i Arapça + Türkçe (geçmek) ve 3’ü Farsçadır. Buna göre metindeki yabancı kelimelerin oranı % 11’dir.

Türkiye’de ana dili eğitimi vermeye, ana dili bilinci oluşturmaya yönelik ders kitaplarında yabancı kelimelerin kullanımı, sıklıkları, yer alma biçimleri, yazım ve kullanım şekilleri, kültürel yabancılaşma yönünden sakıncaları esasen 1923 yılından itibaren ele alınması ve sistemli bir şekilde eğitim ve öğretim yönünden incelenmesi gereken bir konudur. Çünkü geçmişte ana dili eğitiminin önemli bir parçası olan kıraat kitapları bugünse onun devamı niteliğindeki Türkçe ders kitapları gerek yabancı kelimelerin kullanımı gerek Türkçe dersi eğitim ve öğretim programları gerekse bu kitaplarda yer alan metinlerin taşıması gereken özellikler yönünden güncelliğini her zaman korumuştur ve korumaya da devam etmektedir.

“Dinleme, anlama, konuşma ve yazma çalışmaları öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken öğrenilen her yeni sözcük, o sözcükle ilgili kavram alanlarının bellekte biçimlenmesini sağlar. Yeni kavramların kazanımı çocuğun belleğindeki anlam evrenini varsıllaştırır. Kısaca dil becerilerinin gelişmesi için yapılan her çalışma çocuğun anlam evrenini ve belleğini geliştirir. Ana dili öğretimi sürecinde çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin çocuğun kavram alanını genişletmesiyle daha üretken, sorgulayan ve yaratıcı bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Yaratıcı bireylerde aranacak ilk özellik eleştirel düşünce ise bunu destekleyecek ana dili öğretimi ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.” (Karababa ve Yıldız, 2018: 161)

Ana dili öğretiminde Türkçe ders kitaplarında yazar ve metin seçimi kadar metinlerde yer alan söz varlığı da o kadar önemlidir. Sağlam bir ana dili bilinci kazandırma yönünden öğrencilerimize Türkçe düşünme ve yazma becerisi kazandırmak için ana dili eğitiminde Türkçe karşılığı varsa okuma parçalarında yabancı kökenli kelimelere zorunlu olmadıkça yer verilmemesi ve mümkünse sayı ve kullanımlarının en aza indirilmesi ve doğru ve sağlam bir cümle yapısı ile yazılmış Türkçe ders kitaplarının sunulması daha uygun olacaktır.

Ülkemizde başlı başına Batı kökenli kelimeleri incelemeye yönelik çalışmalar maalesef yok denecek kadar azdır. Aslan (2006) tarafından tarama modeline göre içerik çözümlemesi tekniği ile yapılan çalışmada ilköğretim 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında metin başı ve metin altı soruları yabancı kelimeler yönünden incelenmiştir. Yabancı kelime kullanma oranının % 4,5 olarak tespit edildiği çalışmada yabancı kelimeler kendi içerisinde Doğu ve Batı kökenli olarak ayrıştırılmamıştır. Mert (2013) tarafından yapılan tarama modeli betimsel başka bir çalışmada 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan metinler etkinliklerdeki sözcüksel görünüm yönünden incelenmiş ve bu çalışmada 19 metindeki yabancı kökenli kelime oranı % 13 olarak bulunmuştur. Benzer olarak bu çalışmada da yabancı kökenli kelimeler Doğu ve Batı kökenli olarak ayrıştırılmamıştır. Karababa ve Yıldız (2018) tarafından yapılan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yabancı kelimelerin incelenmesi konulu çalışmada da yabancı kelimeler Doğu ve Batı kökenli olarak ayrıştırılmaksızın Türkçe karşılığı olan yabancı kökenli kelimeler yönünden incelenmiş ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında bu oran % 9,8, 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında ise % 5,3 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Sadrettin Celâl tarafından 1927 yılında ilkökul birinci sınıflar için yazılmış *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat* adlı kitaptaki Batı kökenli yabancı kelimeler taranmış, kökenleri, kullanım sıklıkları ve oranları tespit edilmiştir. Çalışmada “kelime odaklı çözümleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu amaçla

kitapta yer alan okuma metinleri; şiir ve düz yazı türündeki metinlerde Batı kökenli kelimeler taranmış ve sıklıkları belirlenmiştir.

### 1. Sadrettin Celâl Hakkında

1890 yılında İstanbul’da doğan Sadrettin Celâl soyadı kanunundan sonra Antel soyadını almış, II. Meşrutiyet ve erken cumhuriyet döneminin önemli eğitimcilerinden olup Marksist siyaset ile Durkheimci pedagoji arasında kalmış bir Türk aydınıdır (Berkol, 2000: 53, Ata, 2014: 27). 1909 yılında Osmanlı Devleti döneminde yurt dışı öğrenim bursu ile Fransa’da “Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud”de okumuş Sorbonne Üniversitesinde Durkheim’den dersler almıştır. 1913’te yurda döndükten sonra Adana Darülmüallim Müdürlüğüne atanmıştır (Berkol, 2000: 53, Ata, 2014: 27). Eğitimci sıfatı ile İstanbul’da değişik okullarda müdürlükler yapmış, Fransızca, pedagoji ve felsefe öğretmenliklerinde bulunmuştur (Ata, 2014: 28). Talim ve Terbiye Dairesinde 1926 yılında bir yıl çevirmenlik yapmış, 1927 yılında İstanbul’da Kız Öğretmen Okulunda yurttaşlık bilgisi ve psikoloji öğretmeni olarak çalışmıştır. 1936’da ise İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde Pedagoji Enstitüsüne profesör olarak atanmıştır (Ata, 2014: 28).

Yazar, ilkököl ve öğretmen okulları için ders kitapları yazmış, bilimsel araştırmalarda bulunmuş, çeviriler yapmış; ders materyalleri ile çeşitli zekâ ve bilgi testleri geliştirmiş ve çeşitli dergilerde yayınladığı yazılar ile Türk eğitimine önemli katkılarda bulunmuştur (Ata, 2014: 29).

Sadrettin Celâl Antel’in eğitimle ilgili ilkeleri şöyledir:

1. Çocukların bizzat etkinliklerini sağlayan iş ilkelerine dayalı aktif okul
2. İşleyerek öğretmek-anlamlı ve amaçlı etkinlik
3. Okulda tek ders kitabı yerine ilgi ve sorun merkezli ders işleme
4. Hayat için, hayat vasıtasıyla eğitim, öğretimin yakın çevre ile ilgisi
5. Okulda sosyal etkinlik- öğrencinin okul hayatına katılımı
6. Çocukların kişiliklerinin dikkate alınması –öğretimin ve eğitimin bireyselleşmesi (Antel, 1929: 59-69).

Nitekim bu ilkelerin izleri *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat* kitabına da kısmî olarak yansımıştır.

Genç Cumhuriyet’in vatandaşlık ve tarih anlayışı ise bu dönemdeki ders kitaplarında daha çok kitap yazarlarının kaleminden çıkan milliyetçi ifadelere dayalı okuma metinleridir. “Sadrettin Celâl’e göre, çocuklara öğretilmesi gereken asıl tarih, medeniyet tarihidir. Yani âdetlerin, sanayinin, zanaatın, emek ve insan dehasının tarihidir. Çocukların fikir ve kalplerine yabancı düşmanlığı değil; barışseverlik, emek ve insana saygı, hüriyet, adalet, yardımlaşma gibi yüksek hislere bağlılık uyandırıldığında, dünyada barış ve insan birliğinin sağlanması yönünde ciddi bir adım atılmış olacaktır.” (Ata, 2014: 32)

### 2. Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat Hakkında

*Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat*, Sadrettin Celâl tarafından ders kitabı olarak yazılmış ve zamanın Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesinin 29/03/1927 tarih ve 45 sayılı kararı ile 1927-1932 yılları arasında 5 yıl süre ile ilkokullarda okutulmak üzere kabul edilmiştir. Kitap, 1927 yılında İstanbul’da Türk Matbaası’nda basılmıştır. 1926 tarihli bir rapora göre kitap, ilkokullar için yazılmış 68 kitap içinden onaylanan 10 kitap arasında yer almaktadır (Tiregöl, 1998: 117). Kitap 1926-1927 yılından itibaren uygulanmaya başlanan 1926 tarihli İlk Mektep Müfredatı’na göre hazırlanmıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010: 12). Bütün derslerin hayat ve toplum ekseninde öğrencilere aktarılmasını hedef edinen programda ilkokulun ilk üç sınıfı birinci devre olarak adlandırılmıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010: 12).

29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet’in ilan edilmesinden 4 yıl sonra kaleme alınmış ilkököl birinci sınıf öğrencilerine okuma eğitimi vermeye yönelik Arap alfabesi ile yazılmış bir eser olması yönünden önemli bir çalışmadır. Kitap, Osmanlı Devleti’nin idari, sosyal ve kültürel etkisinin henüz tam olarak etkisini yitirmediği ve ülke için yeni bir rejim olan cumhuriyetin prensip ve ilkelerinin ülke genelinde yeni yeni şekillenmeye başladığı bir dönemde ve 1 Kasım 1928 yılında ilân edilecek harf inkılabından 1 yıl önce yazılmış olması yönüyle de önemli ve değerlidir.

“Cumhuriyet’in kurulmasıyla millî devlet gerçekleşmiş ve millî dilin okullarda öğretilmesi de ayrı bir önem kazanmıştır. İlkokul öğrencisinin kazanması gereken ilk maharet kendisini anlatacak durumda olmasıdır. Dil öğretiminde çeşitli görüşler ve bunlara bağlı metotlar geliştirilmektedir. Okullardaki başarı ve başarısızlığın temelinde hemen daima ilkokulda edinilmesi gereken Türkçenin yeterli olup olmadığı tartışılmaktadır. Çocuğun ana dilini düzgün kullanabilmesi, dil zevki ve şuuru kazanabilmesi için, bunları sağlayabilecek kalitede metinlerle karşılaşması şarttır.” (Sınar, 1997: 343) Bu da o dönemde kıraat kitapları ile gerçekleştirilebilirdi.

Kıraat dersinin amaçları kitapta “Kıraat Programı” başlığı altında şöyle sıralanmıştır:

1. Talebeyi okumaya alıştırmak
2. Okuduğunu anlamaya alıştırmak
3. Yeni lügatler (kelimeler) öğretmek talebenin malumatını artırmak



4. Çocuklarda selis ve vazıh kıraat melekesi husule getirmek. (Sadrettin Celâl, 1927: 4)

Kıraat kitaplarında yazarlar tarafından kullanılan dilin çocuklar tarafından anlaşılması temel ölçütlerden biridir ve yazarlar çocuk edebiyatı ile ilgili ilkeleri ders kitaplarına da taşımalarıdır. “Her çocuk edebiyatı metninde çocuğun anlamını bilmediği ancak cümle ve anlatım tekniğinden yararlanarak çağrışım yoluyla anlamlandırıldığı belirli sayıda bilinmeyen söze yer verilmelidir. Ayrıca çocuklar için bilinmeyen kelimelerle ilgili bir sözlük, kitabın arkasında yer almalıdır. Böylece, çocuğun her okuduğu çocuk edebiyatı metninin söz dağarcığında artış sağlanmış olacaktır.” (Yalçın, Aytaş, 2005: 47)

80 sayfadan ibaret olan kitapta toplam 43 okuma metnine yer verilmiştir. Bunların 13 tanesi şiir (Kukuriku s.8, Gemici Şarkısı s.17, Küçük Ressam s.26, Topaç s.30, Küçük Kuzu s.38, Kedim s.40, Kazlar s.48, Umacı s.54, Serçe s.57, Hediye s.59, Bebeğim s.67, Tatil Şarkısı s.76-77, Örümcek ile İpek Böceği s.79) türündeki okuma parçalarıdır. Düz yazı türündeki metinlerin sayısı ise 30’dur. Ayrıca kitabın en sonunda bir de 4 resimden oluşan yazısız bir hikâyeye yer verilmiş (s.79) ve öğrencilerden bu resimlere göre bir hikâye yazmalarını istenmiştir (Sadrettin Celâl, 1927).

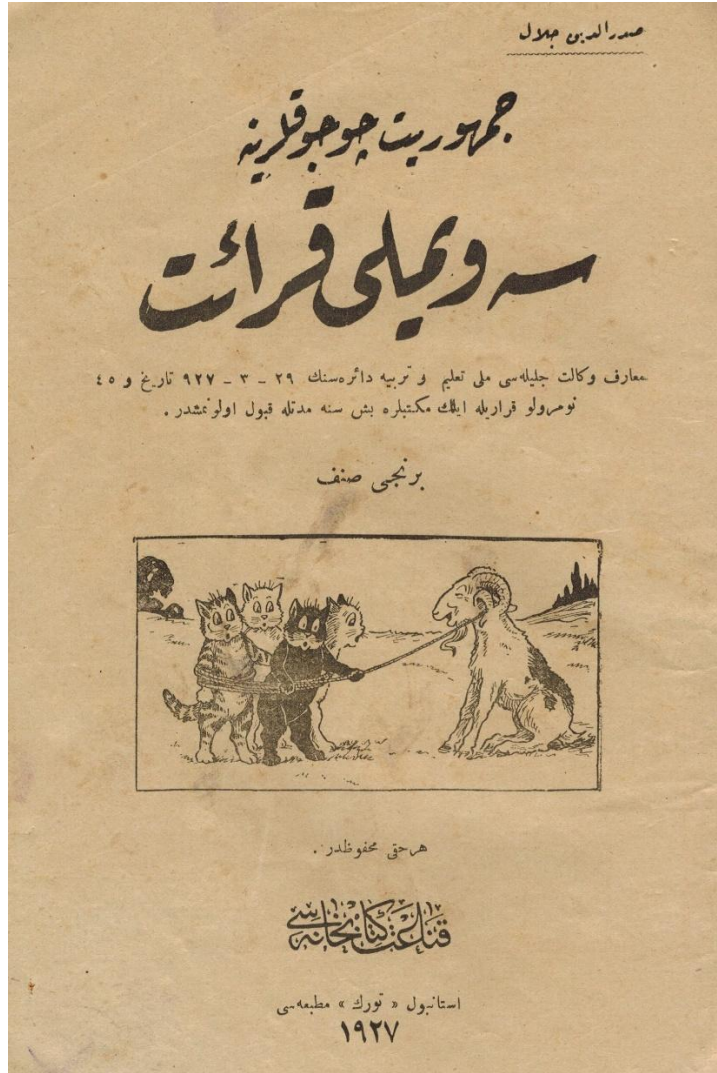


Resim 1. Kitabın Dış Kapağı

Kitaptaki okuma parçaları Ahmed Cevad (Emre) (Kukuriku, Gemici Şarkısı), Nüzhet Sabit (Kızıl İbikle Turgut, Obur Sevinç, Mübaheseciler, Şüvendüfer Oyunu, Sarman’ın Nasihatı, Lahana Hırsız, Orhunla Tek Kulak), Köprülüzade Fuat/Fuat Köprülü (Topaç), Halid Fahri (Ozansoy) (Kedim), Mehmed Serâceddin Hasırcioğlu (Serçe), Tevfik Fikret (Hediye), İrfan Emin (Bebeğim) ve İsmail Hikmet Ertaylan (Tatil Şarkısı) gibi tanınmış edebî şahsiyetlere ait olup bunların içerisinde 7 okuma parçası ile Nüzhet Sabit o yıllarda ön planda gelmektedir.

Hayat bilgisine yönelik, çocukların ilgisini çekmeye yönelik aynı zamanda eğitim psikolojisine de hitap eden küçük hikâye, fabl ve şiir türünde eğitici ve öğretici nitelikte kalem alınmış Baykuş Ne Söylüyor, Cepler, Gözler, Feride Hanımın Mektebi, Ali Amcanın Dükkânı, Ferit’in Babası, Küçük

Ressam (şiiir), *Büyüklerin Kabahatleri*, *On Küçük İşçi*, *Yaprak Dökümü Mevsimi*, *Kuyruğunu Kaybeden Tilki*, *Ekmek Hikâyesi*, *Küçük Kuzu* (Şiiir), *Sümüklü Böcek ve Ateş Böceği*, *Filin Hortumu*, *Kazlar* (Şiiir), *Tavuk*, *Yemişler Konuşsa*, *Umacı* (Şiiir), *Eşek ve Aslan Postu*, *Üç Küçük Köpek*, *Arslan ve Tilki*, *Bir Damla Suyun Hikâyesi*, *Yaşasın Cumhuriyet 1*, *Yaşasın Cumhuriyet 2*, *Örümcek ile İpek Böceği* gibi okuma parçalarının yazarlarına ise kitapta yer verilmemiştir.



Resim 2. Kitabın İç Kapağı

Ders kitabında metin yönünden dikkati çeken özelliklerden biri de dünya edebiyatından yabancı yazarlara ve eserlere bu sınıfta yer verilmeyişi ve daha çok Türk yazarların tercih edilmiş olmasıdır.

Ders kitaplarında yer alan okuma parçaları yani metinler kadar resimler de öğrencilere verilmek istenen mesajlar yönünden önemlidir. Ders kitabında kullanılan resimler bizim kalemimizden çıkmamış, Türk kültürünü örneklemeyen, henüz yerelleşmemiş, daha çok Avrupa’daki ders kitaplarındaki resimleri, Anglo Sakson yaşam tarzını yansıtan resimlerdir, ancak iyi olan yönü resimlerin metinleri tamamlayıcı nitelikte oluşu ve yeni tip Batılı giyiniş tarzını yansıtmasıdır, denilebilir (Sinar, 1997: 344, Fortna, 2013: 94).

*Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat*, millî değerleri yansıtan bir adlandırmadır. Amaç millî bilinci uyandırmak, yeni rejimi benimsetmektir (Sinar, 1997: 346). Nitekim *Yaşasın Cumhuriyet 1* ve *2* adlı metinlerde cumhuriyet ve özellikleri basit ve anlaşılır bir şekilde ele alınmıştır. Millî bilinci uyandırmaya yönelik olarak kitapta *Yaşasın Cumhuriyet 1* adlı metinde devrin İstanbul’unda Sarayburnu

Parkı'nda yer alan Gazi Paşa'nın heykelinin resmine yer verilmiş ve Türkiye'de Cumhuriyet'in ilan edildiğinden bahsedilmiştir. *Yaşasın Cumhuriyet 2* adlı metnin başında ise Mustafa Kemal Atatürk'ün bir portresine yer verilmiştir. Kitapta Atatürk'ten "Gazi Paşa", "büyük Gazi" ve "Mustafa Kemal" şeklinde bahsedilmiştir (Celâl, 1927: 72, 73).



**Resim 3. Metin İçi Resimlerden Biri**

Çok uluslu ve çok kültürlü bir Osmanlı Devleti'nden yine bir Osmanlı coğrafyası olan Türkiye'de ulus devlete dayalı olarak ilan edilen cumhuriyet anlayışına ve milliyet, dil ve ırk kavramlarına bağlı olarak kitapta Nüzhet Sabit'in "Kızıl İbikle Turgut" adlı metinde "Türk", "Türklük" ve "Türkçe" ve "Orhun'la Tek Kulak" adlı metinde ise "Türk çocuğu" şeklinde telkinde bulunduğu görülmektedir (Celâl, 1927: 25, 75).

### 3. Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kiraat'ta Dil ve Anlatım

Kitapta kullanılan dil bu yaş grubuna uygun olup sade ve anlaşılır bir yapıdadır. Ancak okuma metinlerinde o günkü İstanbul Türkçesinin ve Osmanlı imlâ ve dil bilgisi yazım özelliklerinin korunduğu görülmektedir. Örneğin günümüzde düz ünlülü olan bazı kelimeler (kapı ~ kapu, çalışıp ~ çalışup vb.) metinlerde yuvarlak ünlülü yazılmıştır.

Bunun yanında yine Osmanlı imlâsına bağlı olarak *Ferid*, *Muhammed*, *Turgud* gibi bazı özel isimlerin sonunun d'li yazıldığı görülmektedir.

Okuma parçalarında Farsça kökenli bazı kelimelerin yazımında aslına sadık kalındığı (bâğçevân, bâğçe) görülmektedir. Okuma metinlerinde sonu /-mAk/ mastar eki ile biten kelimeler isim çekim eklerinden yaklaşıma hâl eki aldıklarında sondaki /-k/ ünsüzü o günkü imlâda /-ğ-/ şekline dönüşmekte ve örneğin "fırlatmaya" yerine *fırlatmağa* şeklinde yazılmaktadır. Bu yazım şekli cumhuriyet döneminde belli bir tarihe kadar yazıda ve edebî eserlerde etkisini sürdürmüştür.

Metinde *iştah* kelimesi *ištiha* (s.42) şeklinde yazılmıştır. Okuma parçalarında *paylamak* (azarlamak) (s.11), *cigara* (sigara) (s.69), *incilenmek* (damlamak) (s.71) gibi o döneme ait ilginç kullanımlara da rastlanmaktadır.

Yine günümüzden farklı olarak bazı cümlelerin değişik şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Örneğin “Onların yüzlerine baktıkça insanın içi ferahlanır.” (s.14) cümlesi günümüzde “Onların yüzlerine baktıkça insanın içi ferahlar.” şeklinde ifade edilmektedir. Feride Hanımın Mektebi (s.14) parçasında matematik dersinden “hesap dersi” şeklinde söz edilmektedir. Ali Amca’nın Dükkânı adlı metinde “Eğer üzerinde bazı kambur yerler kalmışsa tahtayı tekrar rendeleyerek oralarını düzler.” cümlesinde *kambur* (s. 18) kelimesi *pürüzlü* yerine kullanılmıştır. “Papatya” parçasında “Belkıs papatyaları söyletmesini bilir.” (s. 20) cümlesindeki *söyletmek* ifadesi günümüzde “konuşturmak” kelimesi ile karşılanmaktadır. “Kızıl İbik” ve “Sarman’ın Nasihati” adlı okuma parçalarında “sinirlenmek” yerine *hiddet etmek* (s. 24, 63) ifadesi kullanılmıştır. “Filin Hortumu” adlı metinde “Timsah da suya oturdu ve çekti çekti, o kadar ufacıktı ki burun uzamakta devam ediyordu.” (s. 46-47) cümlesinde “uzamakta devam ediyordu” ifadesinin günümüzdeki karşılığı “uzamaya devam ediyordu” şeklindedir. Yine aynı metinde kullanılan “O zaman timsah, filin burnunu öyle bir bırakış bıraktı ki gürlütüsü ta uzaklardan işitildi.” cümlesinde “bırakış bırakmak” ifadesi bugün “filin burnunu öyle bir bıraktı ki...” şeklindedir.



Resim 4. Metin İçi Resimlerden Bir Diğeri

Cumhuriyet öncesi Osmanlı Türkçesine özgü cümleye “ve” bağlacı ile başlama alışkanlığı metinlerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin “Ve biraz sonra buradan bizim yediğimiz nar gibi güzel ekmeğe çıkar.” (s.37) gibi.

Kitapta yer verilen bazı okuma parçaları çeviri izlenimi vermektedir. Örneğin “Yaprak Dökümü Mevsimi” adlı metinde “Küçük kızlar, sepet ve torbalarını doldururken dillerini oynatmayı da unutmuyorlar.” (s.34) cümlesinde geçen dillerini oynatmak ifadesinin günümüz Türkçesinde bir karşılığı yoktur. Ahmet Cevad Emre tarafından yazılmış olan *Kukuriku* (s. 8) adlı şiirde horozun ötmesi İbranicedeki (kikurriku) seslendirilişine yakın yazılmıştır oysa Türkçede horozun ötmesi *ü ürü ü ü ü* şeklindedir (Bayraktar, 2006: 121). Nitekim “Kızıl İbikle Turgut” (s. 24-25) adlı okuma parçasında horozun ötmesi doğru şekilde yazılmıştır.

Kıraat kitabında, öğrencilere ağırlıklı olarak basit cümleye dayalı metinler sunulmuştur. Örneğin: *Kaya bu sabah erkenden kalktı* (Kaya Mektebe Başlıyor, s. 6). *Vay deliğinden çıkan farelerin hâline* (Baykuş Ne Söylüyor, s. 9). *Ali Amca marangozdur* (Ali Amcanın Dükkânı, s.18) vb.



Resim 5. Okuma Parçalarından Biri

Basit cümlelerin yanı sıra okuma parçalarında virgülle bağlanmış sıralı cümle (*Birinin karşısına geçersiniz, bir elinizle çiçeği tutarsınız*. Papatya, s. 20), ki'li bağlı cümle (*Küçük arkadaşını tekrar gördüğü zaman sevincinden öyle çırpınmaya, sıçramaya başladı ki, etrafındakiler onu deli olmuş zannettiler*. Kaya Mektebe Başlıyor, s. 6-7), diğer bağlama edatları ile bağlı cümle (*Şimdi her sabah efendisini mektebe bırakıyor ve akşamüstü gelip alıyor*. Kaya Mektebe Başlıyor, s. 7; *Nesrin sınıfta gevezelik etti yahut yaramazlık yaptı*. Gözler, s.13; *Evet o, sekiz kaldığını işitmişti; fakat bu kalanın sekiz mendil mi, sekiz elma mı, yoksa sekiz kalem mi olduğunu bilmiyor, doğrusu Belkıs, hesaptan hiçbir şey anlamıyor*. Feride Hanımın Mektebi, s. 14-15), şartlı birleşik cümle (*Bu küçük kızlar teneffüste ne kadar gürültü yapar, koşar ve gülüşürlerse, ders saatlerinde de o kadar uslu dururlar ve dikkatle muallimlerini dinlerler*. Feride Hanımın Mektebi, s. 14) ve iç içe birleşik cümle (*Selma hiç düşünmeden "Sekiz kalır, efendim" dedi*. Feride Hanımın Mektebi, s. 14) türlerine yer verilmiştir.

Mc Cullough’dan (1976: 168) Güneş’in (1997: 243) aktardığına göre bir cümledeki ortalama kelime sayısı birinci sınıf için ortalama 5 ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri için metinlerdeki kelime sayısı ortalama 200’dür. Dolayısı ile metinler eğitici ve çocukların ilgisini çekmekle birlikte kitapta ilkokul birinci sınıf öğrencileri için oldukça uzun sayılabilecek, onların anlamakta güçlük çekecekleri yapıda cümlelere de yer verilmiştir: *Onu hakiki arslan zanneden bütün insan ve hayvanlar müthiş bir korku içinde ondan kaçıyorlardı; eşek böylece böbürlenerek birkaç saat dolaştı* (Toplam 20 kelime: Eşek ve Aslan Postu, s. 58), *Bu söz üzerine bütün tilkiler öyle bir kahkaha kopardılar ki ihtiyar tilki hiç sesini çıkarmadan, mahzun ve mahcup, inine dönmeye mecbur oldu* (Toplam 22 kelime: Kuyruğunu Kaybeden Tilki, s. 36), *Topuz çok zeki bir hayvandı, az zamanda anladı ki köpekler mektebe girmezler ve oraya giren küçük çocuklar her gün aynı saatte dışarıya çıkarlar* (Toplam 23 kelime: Kaya Mektebe Başlıyor, s.7), *Madem ki mektebimizde Cumhuriyet ilan ettik, madem ki artık her şeyi beraber düşüneceğiz ve beraber yapacağız, öyle ise ben diyorum ki, küçük Cumhuriyetimizin ilk işi mektebimiz için, Gazi Paşanın bir heykelini yaptırmak olsun* (Toplam kelime 33: Yaşasın Cumhuriyet 2, s.73) vb.

Kitapta okuma metinlerinde yer alan kahramanların isimleri günümüzde kullanılan erkek isimleri ile paralellik taşımaktadır. Okuma parçalarında yer alan erkek çocuk ve yetişkin erkek adları şunlardır: *Kaya* (Kaya Mektebe Başlıyor, Yaprak Dökümü Mevsimi), *Ferit* (Cepler, Ali Amcanın Dükkânı, Ferit’in Babası, On Küçük İşçi), *Ali Amca* (Ali Amcanın Dükkânı), *Turgut* (Kızıl İbikle Turgut), *Ahmet, Hasan, Orhan, Kemal, Semih, Muhammed* (Büyüklerin Kabahati), *Oğuz* (Obur Sevinç, Yemişler Konuşsa), *Cevat, Osman, Doğan, Mustafa, Ahmet, Necip* (Mühaseceliler), *Turgut, Hasan, Necip, Hüseyin, Nejat* (Şümendüfer Oyunu), *Fikri* (Sarman’ın Nasihati), *Orhan, Turgut* (Yaşasın Cumhuriyet 1), *Mustafa Kemal* (Yaşasın Cumhuriyet 2), *Orhun* (Orhunla Tek Kulak).

Okuma parçalarında yer alan kız ve yetişkin kadın adları arasında ise *Nesrin* (Gözler), *Feride Hanım* (Feride Hanımın Mektebi), *Belkis* (Feride Hanımın Mektebi, Papatya, Ferit’in Babası, On Küçük İşçi), *Selma* (Feride Hanımın Mektebi), *Melek, Handan*, (Yaprak Dökümü Mevsimi), *Sevinç* (Obur Sevinç), *Şermin, Şehper* (Hediye) gibi isimler yer almaktadır.

Okuma parçalarında yer verilen hayvan adları da çocukların ilgisini çekecek niteliktedir. Örneğin *Topuz* (köpek, s.6-7), *Karabaş* (köpek, s.68), *Kızıl İbik* (horoz, s.24-25), *Sarman, Böcek, Tekir* (kedi, s.63-64), *Dik Kuyruk* (tavşan, s.68-69), *Tek Kulak* (fare, s.74) gibi.

Esasen kitap söz varlığı yönünden oldukça değerli olup ayrıntılı bir şekilde incelenmeyi hak etmekle birlikte çalışmamız Batı kökenli kelimeleri incelemeyi amaçladığından bu kadarına yer verilebildi.

#### 4. Batı Kökenli Kelimeler

“Ana dili, toplumları bir arada tutan, ortak tarihin, kültürün ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan birleştirici bir araçtır. Birey ana diliyle düşünür ve ana dili benliğinin bir parçasıdır. Ana dilinde, yabancı kökenli sözcüklerin yoğunluğu nedeniyle gerçekleşecek yabancılaşma, bireyin önce kendisine sonra topluma yabancılaşmasına neden olacak ve sonuçta toplumun sosyal yapısını, düşünme biçimini de etkileyecektir.” (Karababa ve Yıldız, 2018: 162) Ancak erken cumhuriyet yıllarında yazılmış kıraat kitaplarında o günün şartlarında günümüzdeki gibi yabancı dil konusunda bir duyarlılığın oluştuğundan söz etmek mümkün değildir.

Kültürel ve siyasi etkileşime bağlı olarak ilkokul birinci sınıflar için yazılmış *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat* kitabı içerisinde Batı kökenli kelimeye yer verilen toplam 23 okuma parçasında toplam 49 Batı kökenli kelime tespit edilmiştir. Bunların tamamı basit yapılu kelimelerden oluşmuştur. Kullanımdan düşmüş olan *şümendüfer* kelimesi hariç diğerleri günümüzde hâlen kullanılmaya devam etmektedir. Fransızca kökenli *potin* kelimesi günümüzde yerini *bot* kelimesine bırakmıştır. Bunun gibi Bulgarcadan dilimize geçmiş olan *kopça* kelimesi de ağızlarda kullanılmakla birlikte ölçünlü dildeki kullanımı azalmıştır.

#### 5. Araştırmanın Yöntemi

Betimleme türündeki tarama modellenmiş bu çalışmada “kelime odaklı çözümleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu amaçla önce Arap harfli metin Latin alfabesine aktarılmış, ardından içerisinde Batı kökenli kelime bulunduran 23 okuma parçasında değerlendirme kapsamına alınmayan kelimeler çıkarıldıktan sonra her metnin toplam söz varlığı tespit edilmiştir. Kitapta kullanılan Batı kökenli kelimeler tespit edilirken metinlerin başlıkları, okuma metninin nereden alındığını açıklayan araç içerisindeki eser adları, resimlerin altındaki açıklama yazıları ve metnin başında yer verilen eser adları değerlendirme kapsamına dâhil edilmiştir. Buna karşılık yazar adları ile metinlerde yer alan özel adlar (kişi, dil ve ülke adları) ve kitabın başındaki “Kıraat Programı” ile “Program” başlıklı kısımlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada kitapta yer alan Batı kökenli kelimelerin kökenleri, hangi dile ait oldukları, kullanım sıklıkları ve oranlarının ne kadar olduğu sorularına cevap aranmıştır.

## 6. Bulgular ve Yorumlar

Ana dili öğretimini gerçekleştirmeye yönelik ilkököl birinci sınıf öğrencilerine okuma eğitimi vermek üzere yazılmış *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat* kitabında incelemeye konu olan 23 okuma metninde (şiir + düz yazı) tekrar edilenlerle birlikte toplam söz varlığı 3.790 olarak tespit edilmiştir.

Kitapta toplam 49 Batı kökenli kelime yer almaktadır. Alfabetik sıra ile bu kelimeler şunlardır: *ağustos, balina, banyo, bilet, demet, elektrik, fanila, fırça, fırın, filiz, garson, heyamola, iskelet, kanarya, kasket, kestane, kiraz, kolonya, komisyon, kondüktör, konferans, kopça, kutu, kümes, lahana, lavanta, liste, lokanta, lokomotif, makine, makinist, marangoz, midye, pantolon, papatya, pilaki, pirzola, potin, ray, sardalya, sigara, soba, şapka, şimendifer, tren, tünel, vagon, vişne, volkan.*

Batı kökenli 49 kelimenin kitapta yer alan söz varlığı içerisindeki oranı tekrar edilen kelimelerle (109) birlikte % 2,87'dir. Ancak öğrencilere bu sınıf düzeyinde kazandırılmak istenen toplam söz varlığı ile ders kitaplarında bulunması gereken Batı kökenli kelimeler konusunda bu döneme ait resmî bir belge ve rakam ve yine söz varlığını tespit etmeye yönelik bir ölçüt olmadığı için söylenilebilecekler bunlarla sınırlıdır.

Kitaptaki 23 okuma parçasında yer alan Batı kökenli kelimenin kökenleri, kullanım sıklıkları ile kullanıldığı metinler kitaptaki sıralanışlarına göre bir tablo hâlinde aşağıda verilmiştir.

Kullanıldığı metin	Metindeki toplam kelime sayısı	Batı kökenli kelimeler	Kökenleri	Kullanım sıklıkları	Batı kökenli kelime Oranı (%)
<i>Cepler</i>	193	pantolon	Fransızca	2	1,03
<i>Feride Hanım'ın Mektebi</i>	208	ağustos balina kanarya	Latince İtalyanca (balena) İspanyolca (canario)	1 1 1	1,44
<i>Gemici Şarkısı (Şiir)</i>	33	heyamola	Rumca	6	18,18
<i>Ali Amcanın Dükkânı</i>	201	marangoz	Rumca	1	0,49
<i>Papatya</i>	168	papatya	Rumca	9	5,35
<i>Ferid'in Babası</i>	162	lokomotif makinist tren	Fransızca (locomotive) Fransızca (machiniste) Fransızca (train)	3 1 2	3,70
<i>Kızıl İbikle Turgut</i>	207	kümes	Rumca	3	1,44
<i>Büyüklerin Kabahatleri</i>	161	potin	Fransızca (bottine)	1	0,62
<i>On Küçük İşçi</i>	196	fırça şapka	Rumca Rusça	1 1	1,02
<i>Yaprak Dökümü Mevsimi</i>	246	iskelet kestane	Fransızca (squelette) Rumca	1 1	0,81
<i>Ekmeğin Hikâyesi</i>	100	demet fırın filiz	Rumca Rumca Rumca	1 1 1	3
<i>Kedim (Şiir)</i>	51	volkan soba	Fransızca (volcan) Macarca (szoba)	1 1	3,92
<i>Obur Sevinç</i>	249	garson liste lokanta	Fransızca (garçon) İtalyanca (lista) İtalyanca	7 2 6	

		midye pilaki pirzola vişne	(locanda) Rumca Rumca İtalyanca (brisiola) Bulgarca	1 1 1 1	7,63
<i>Tavuk</i>	69	kümes	Rumca	1	1,44
<i>Yemişler Konuşsa</i>	228	kanarya	İspanyolca (canario)	2	0,87
<i>Şumendüfer Oyunu</i>	208	bilet kondüktör makine ray şimendifer (şumendüfer) tünel vagon lokomotif	Fransızca (billet) Fransızca (conducteur) İtalyanca (macchina) Fransızca (rail) Fransızca (chemin de fer) Fransızca (tunnel) Fransızca (wagon) Fransızca (locomotive)	1 1 1 1 9 1 3 6	11,05
<i>Serçe (Şiir)</i>	46	kiraz	Rumca	1	2,17
<i>Hediye (Şiir)</i>	98	kutu	Rumca	2	2,04
<i>Üç Küçük Köpek</i>	104	sardalya	Rumca	1	0,96
<i>Sarman'ın Nasihatı</i>	223	banyo fanila kasket kolonya kopça lavanta pantolon	İtalyanca (bagno) İtalyanca (flanella) Fransızca (casquette) İtalyanca (colonia) Bulgarca İtalyanca (lavanda) Fransızca	2 1 1 1 1 1 1	3,58
<i>Lahana Hırsız</i>	149	lahana cigara (sigara)	Rumca İspanyolca (cigaro)	7 1	5,36
<i>Yaşasın Cumhuriyet 1</i>	245	konferans	Fransızca (conférence)	1	0,40
<i>Yaşasın Cumhuriyet 2</i>	245	elektrik konferans komisyon	Fransızca (électrique) Fransızca (conférence) Fransızca (commission)	1 1 1	1,22
<b>TOPLAM</b>	<b>3790</b>	<b>49</b>	<b>7</b>	<b>109</b>	<b>2, 87</b>

Tablo 1: Kitapta Yer Alan Batı Kökenli Kelimeler



Kitapta en fazla Fransızca kökenli kelime kullanılmıştır, onu ikinci sırada Rumca ve üçüncü sırada İtalyanca kelimeler izlemektedir. Diğer yabancı kökenli kelimelerin sayısı ilk üçe giren kelimelere göre daha azdır. Fransızca kelimeler içerisinde en fazla *şimendüfer* (şimendifer) kullanılmıştır. Kitabın yazıldığı dönemde yabancılığını hissettiren bir kelimedir. Günümüzde *şimendifer*'e dönüşmüştür. “Şimendüfer Oyunu” adlı metinde geçen *bilet*, *kondüktör*, *makine*, *ray*, *şimendüfer*, *tren*, *tünel* ve *vagon* gibi Fransızca kelimeler ulaşım teknolojisi ile ilgili terimler olup bilim ve teknolojiye yeni gelişmelerle ilişkili olarak ders kitabında yer alan ancak bu dönemde yabancılıklarını hissettiren yeni kullanımlardır. Bunlardan biri de *ciğara* kelimesidir. “Lahana Hırsızı” adlı metinde geçen İspanyolca kökenli *sigara* (cigaro) kelimesi Türkçeleştirme çabasına bağlı olarak *ciğara* şekline dönüşmüş ve bu kullanım yazı diline de yansımıştır. Halk ağzında da hâlen *ciğara* şeklinde kullanılmaktadır.

Kelimenin Kökeni	Sayısı	Oranı (%)
Fransızca	18	37
Rumca	16	33
İtalyanca	9	18
İspanyolca	3	6
Latince	1	2
Macarca	1	2
Rusça	1	2
Toplam	49	100

**Tablo 2: Kitapta Yer Alan Batı Kökenli Kelimelerin Oranı**

Tanzimat ile başlayan Batılılaşma ve yenileşme akımının bir tesiri olarak Fransızca ve diğer Batı dilleri ile etkileşim de dikkate alındığında 1927 yılında ders kitabı olarak yazılmış bir Türkçe kıraat kitabında Fransızca kökenli sözcüklerin fazla olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Nitekim günümüzde de Türkçe Sözlük'te yer alan Batı kökenli kelimeler sıralamasında birinci sırada 5.540 kelime ile Fransızca kökenli kelime gelmekte ve onu 607 kelime ile İtalyanca, 518 kelime ile İngilizce izlemektedir (TDK 2011: 2674). *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler* üzerine yapılan sözlük çalışmasında da benzer olarak yazılı kaynaklarda Fransızca kelimelerin başta geldiği onu İtalyanca, Almanca ve İngilizcenin izlediği tespit edilmiştir (TDK, 2015: 6). Rumca kelimeler ise Batılılaşma sürecinden daha önceki dönemlerde Türkçeye yerleşmiştir (Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü, 2015: 6).

### SONUÇ

Cumhuriyet kurulmadan önce 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı Devleti'ne bağlı çeşitli illerde başlayan dil hareketi ve Türkçecilik hareketi çerçevesinde 1896 yılında İzmir'de yayınlanan *Musavvar Malûmat* adlı derginin 44. sayısında incelemiş olduğumuz ders kitabında da geçen ve o zamanlar kullanılan *şimendifer* ve *konferans* gibi kelimelerin yabancılığına işaret edilmiş ve bunlara Türkçe karşılık bulmak gerektiği ileri sürülmüştür (Levend, 2010: 273-274). Yine o dönemde İzmir gazetesinde Mehmet Re'fet imzası ile yayınlanan “Tasfiye-i Lisan-ı Osmanî” adlı yazıda *konferans* için Arapça kökenli *meclis* önerilirken, o yıllarda resmi olarak *demiryolu* kelimesi ile karşılanan *şimendifer* için *kara vapuru* ve *demiryolu* kelimeleri önerilmiştir (Levend, 2010: 274, 276). Halep'ten M. Bahattin imzası ile *Malûmat* dergisine gönderilen bir yazıda ise *bilet* için Arapça *ruk'a*, *sigara* için *lefîle* kelimeleri önerilmiştir (Levend, 2010: 277). Ancak önerilen bu kelimeler halk tarafından benimsenmemiş ve tutunmamıştır.

Kitapta yer alan 49 yabancı kökenli kelime, kökenleri yabancı olmakla birlikte bugün Türkçeye yerleşmiş ve geçen 94 yıllık bir sürede Türkçenin ses yapısına uyum sağlamış, hatta eskimiştir. Bu kelimeleri sadece kökenlerine bakarak yabancı kelime olarak değerlendirmek gelinen nokta itibarıyla doğru değildir (Yabancı Kelimelere Karşılıklar, 1995: 5). Aksine Türkçeye uyum sağlamış, halkın diline iyice yerleşmiş, dilimizi zenginleştiren ve kavram kargaşasına sebep olmayan, birkaç ayrı kavram yerine kullanılamayan ve en önemlisi yabancılıklarını artık hissettirmeyen bu kelimelere Türkçeleşmiş gözüyle bakmak daha doğru olacaktır (Yabancı Kelimelere Karşılıklar, 1995: 5, 6).

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar yalnız birinci sınıflar için geçerli olup aynı yazar tarafından yazılmış üst sınıflardaki kıraat kitaplarında da benzer çalışmalar yapıldığı taktirde Sadrettin Celâl tarafından ilkökul öğrencileri için yazılmış kıraat kitaplarındaki toplam Batı kökenli kelime ve

bunların sınıflara göre oranı, sayı ve yüzdeleri ile ilgili daha ayrıntılı bir sonuca ulaşılabilecek ve gerek yazar gerekse yazmış olduğu kitaplar için genel bir değerlendirme yapmak mümkün olabilecektir.

#### KAYNAKÇA

- Antel, S. C. (1929). *Pedagoji: Muallim Mekteplerinin Son Sınıfları İçin*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Aslan, C. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında ‘Türkçe Olmayan Sözcükler’in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 0(133), 7-19.
- Ata, B. (2014). Marksist Siyaset ile Durkheimci Pedagoji Arasında Bir Türk Aydını: Sadrettin Celâl Antel ve Tarih Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 27-40.
- Aytaş, G. ve Yalçın, A. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil Bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berkol, B. (2000). 44’üncü İlkokul, M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(12), 53-58.
- Fortna, B. C. (2013). *Genç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, (Çeviren Mehmet Beşikçi). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Karababa, Z. C. ve Yıldız, K. (2018). 5 ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 160-174.
- Levend, A. S. (2010). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*. Ankara: Dil Derneği.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Sözcüksel Görünümlerine İlişkin Örnek Bir Uygulama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 0(17), 152-168.
- Sadrettin Celâl (1927). *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Sezgin, F. (2004). *Türkçede Batı Kaynaklı Kelimelerin Yoğunluğu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sınar, A. (1997). Cumhuriyet’in İlk On Yılında Okutulan Türkçe Ders Kitapları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(9), 343-352.
- Tanrıkulu, M. (2015). Ahmet Cevat Emre’nin Türkçe Kıraat Kitabının Değerler Eğitim Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Tiregöl, J. S. (1998). *The Role of Primary Education in Nation-State-Building: The Case of the Early Turkish Republic*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ABD: Princeton University.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 İlkokul Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri. *Atatürk Araştırmaları Dergisi*, 26(76), 55-98.
- TDK (1995). *Yabancı Kelimelere Karşılıklar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2015). *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 131-142, Summer 2021

## Toplumsal Değişim ve Din Social Change and Religion

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.958362>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**27.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**29.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

**Asya Studies**

Dr. Yılmaz Arı  
Diyamet İşleri Başkanlığı /  
Adıyaman İl Müftülüğü,  
[yilmaz.ari@hotmail.com](mailto:yilmaz.ari@hotmail.com)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0003-4529-7162>

### Öz

Değişim, bütün toplulukların ve toplumları oluşturan bütün kurumların kaçınılmaz bir gerçeğidir. Din kurumu da toplumları vücuda getiren ve bir arada tutan bir sosyal kurum olarak; toplumsal değişimin hem bir parçası hem de temel bir etkeni pozisyonundadır. Toplumsal yapı içerisinde mevcut bir kesimde meydana gelmesi olası bir değişme olayı, en sonunda mevcut yapı sistemi içerisinde bulunan hemen hemen tüm alt yapıları da etkilemesi söz konusu olabilmektedir. Modernizm süreci (öncesi ve sonrası) ile beraber; süreçten etkilenen tüm toplumlarda hemen hemen her alanda hızlı ve etkili bir değişme sürecinin yaşandığı bilinen bir gerçektir. Anılan sürecin işleyişi içerisinde de dinsel algılayış ve eğilimler de bu vetire içerisinde tedricen değişime uğramaktadır.

Toplumsal sistemlerde meydana gelen önemli hadiseler, bilindiği üzere ani ve sürpriz ihtiyaçlara ve bu ihtiyaçların giderilmesine matuf bir takım problemlere sebep olabilmekte, ortaya çıkan bu problemler din dâhil neredeyse bütün kurumlara dokunarak, kendilerini değişime adapte olmaya zorlamaktadır. Toplumsal düzenin önemli bir ögesi olan din kurumu da neredeyse bu sistemin bütünüyle irtibat halindedir. Din; devam edegelen sosyal nizam için önem arz eden mutlak fonksiyonları icra eden etkin bir sistem olarak kabul görmektedir. Toplumsal düzenin kimi gaye ve ihtiyaçlarının yansıması; din olgusunun gördüğü fonksiyonlara ve bu fonksiyonları yerine getirmek adına meydana getirdiği yapılarda görünmektedir. Bu çalışma, toplumsal değişim, din ve değişim olgularını tanımlama ve ne'liğini saptama adına önemlidir. Kavramsal çözümlemelerden sonra din ve değişim arasındaki kompleks münasebeti anlamaya yönelik çalışmada evvela toplumsal değişim konusu irdelendikten sonra din olgusunun toplumsal değişim sürecindeki işlevleri tartışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Değişim, Dönüşüm, Toplumsal Değişim, Din, Dinsel Değişim

### Abstract

*Change is an inevitable fact of all communities and all institutions that make up societies. Religion as a social organization that brings social orders into being and keeps them together is anything but a section and a crucial factor of social change. A change event that may occur in an existing part of the social structure may eventually affect almost all the infrastructures in the existing structure system. Alongside with the modernism (before and after); It's obviously true that a rapid and effective change process is experienced in almost every field in all societies affected by the process. In the functioning of the aforementioned process, religious perceptions and tendencies gradually change in this phenomenon, as well.*

*As it is known, important events that occur in social systems can cause sudden and surprise needs and a number of problems aimed at meeting these needs, and these emerging problems affect almost all institutions, including religion, and force themselves to adapt to change. The institution of religion, which is an important element of the social order, is almost in contact with the whole of this system. Religion is accepted as an effective system that performs absolute functions that are important for the ongoing social order. The reflection of some goals and needs of the social order is seen in the functions of the phenomenon of religion and in the structures it creates in order to fulfill these functions. The purpose of this study is to understand the complex relationship between religion and change. For this purpose, first of all, conceptual analyzes were made and the subject of social change was examined. Then, the functions of the phenomenon of religion in the process of social change have been discussed. Thus, this study is important in terms of defining social change, religion and change phenomenon and determining what they are.*

**Keywords:** Change, Transformation, Social Change, Religion, Religious Change

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Arı, Y. (2021). Toplumsal Değişim ve Din. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 131-142.

## GİRİŞ

Toplum evrenine dair bugüne kadar gerçekleştirilen birçok sistematik bilimsel araştırma; muhtelif ve çok yönlü etkenlere ilintili olarak neredeyse tüm beşeri toplulukların bir tür değişime maruz kaldığını bize göstermektedir (Günay, 1999: 10; Turhan, 1969: 158). Bilindiği gibi toplum; toplumsal olgular ya da sosyal kurumlardan müteşekkil bir yapı ve sosyal bir sistemdir. Aynı zamanda bu sistem; toplumsal kurum ve yapıların içeriğini ve normlarını belirlediği bir tür sosyal ilişkiler ağından oluşmaktadır (Bilgiseven, 1995: 99-100). Tarihsel gelişim sürecinde neredeyse tüm toplumlarda; kimi farklı din, kültür ve medeniyetlerle irtibata geçmek yoluyla bünyesinde bir takım sosyal ve kültürel muhtevaya dair değişim ve dönüşümler ortaya çıkabilmektedir (Sinanoğlu, 2008: 24). Anılan bu sosyal ve kültürel değişim ve dönüşümler ile belirtmek istenen gerçek ise; bir topluluğun yapı, din ve kültür evreninde meydana gelen ve gözlemlenen değişimlerdir (Bottomore, 1977: 313).

Toplumsal değişmeyi anlama isteği, sosyoloji biliminin ortaya çıkmasına zemin olan etkenlerdendir (Şentürk, 2014: 26). Bilhassa Sanayi İnkılabı'nın akabinde meydana gelen ve hızlanarak devam eden toplumsal değişim ve dönüşüm süreçleri, sosyal bilimcilerin dikkatini çekmiştir (Freyer, 1963: 52). Yaşanan tüm bu süreç ve olaylar kendilerini, meydana gelen toplumsal değişimin neden ve sonuçlarını ayrıca bunların toplumsal hayat ve yapılar üzerindeki etkilerini araştırmaya sevk etmiştir. Toplumsal düzenlerde oluşan kimi önemli olaylar, âcil ihtiyaçların ortaya çıkmasına ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik bir dizi problemlere sebep olmakta (Erol, 2011: 110), bu problemler din dâhil olmak üzere neredeyse bütün toplumsal kurumları etkilemek suretiyle onları bir tür değişim iklimine yönlendirmektedir. Toplumsal yapıların önemli bir parçası olarak büyük işlev gören din de toplumsal düzenin tümüyle irtibat halindedir.

Din, toplumsal nizam içinde süregelen belirli işlevleri icra eden temel bir ilahi sistemdir. Toplumsal düzenin ihtiyaç, amaç ve hedefleri; dini boyutta ortaya konulan kimi fonksiyonlara ve bu fonksiyonları icra etmek adına oluşturulan yapılara yansımaktadır. Dünya arenasında yaşam süren (neredeyse) her bir toplumun yapısında; kutsal olan ile ilintili bir dinsel inanış düzeni ve bu düzenin sıkı bağlarının bulunduğu yapısal bir sistemin mevcudiyetinin olduğu bilinmektedir. Bu cihet ile din, universal formatlı ve içinde yer aldığı toplumların yapısı ile ilintili bir gerçekliktir (Aksu, 2005: 39-42). Dinamik toplumlarda, dinin temel işlevi, sosyo-dini ve kültürel mirasın ne olduğunu ve bireylerden ne beklendiğini ayrıca bu önemli mirası aslına uygun olarak (yaşamsal tüm formlardan etkilendiği kadarıyla ve eklenildiği tüm biçimleriyle) yeni nesillere aktarımını sağlamaktır. Buna karşın işlevsel açıdan din; değişime maruz kalan topluluklarda sadece sosyo-dini ve kültürel mirası yeni nesillere aktarmakla yetinmemekte ayrıca hedef nesilleri olası değişim ve dönüşümlere de hazırlamakta olduğu da bir gerçektir.<sup>1</sup> Bu yönüyle de din ve sosyal yapı arasındaki münasebet, sosyolojiye konu olan (dinin sosyal hayattaki tezahürü olmasından dolayı) sosyo-dini bir gerçekliktir.

Bu gerçeklikten dolayı toplumsal değişme ile din olgusu arasında kompleks bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu ilişki sosyal veya bireysel bazda gerçekleşen bir etkileşim çerçevesinde şekillenmektedir. Ayrıca son yüzyıllarda görülen sosyal fenomenlerin daha da hızlı bir şekilde meydana gelmesi sebebiyle gün geçtikçe biraz daha girift bir tablo izlenmektedir. Bununla beraber din, hem sosyo-dini ve kültürel değerleri muhafaza edip devamını sağlamak, hem de yaşanan ve yaşanması muhtemel değişim ve dönüşümlere katkı sağlamak gibi adeta birbiriyle çelişen iki ayrı görevi üstlenmiştir denilebilir. Bu açıdan bakıldığında da oluşan karmaşık tablonun da giderek arttığı görülmektedir. Bir yandan dinsel kültürün oluşturduğu mirası ve dinsel bilginin kullanımı sayesinde sonradan edinilen kimi önemli özelliklerin sonraki kuşaklara aktarımını sağlamak diğer yandan da dinsel eğitim ve yaşam süreçlerinin yaşanan değişime adaptasyonunun sağlanması, toplumsal açıdan dini değişmelerin maruz kaldığı temel sorunlardandır.

Toplumsal değişme, hemen hemen herkesin hayatında varlığını öyle ya da böyle hissettiği genel bir sosyal olaydır. Mesela yaş olarak bizden ileri düzeyde olan büyüklerimizin; kendi çocukluk ve gençlik dönemleriyle günümüzü kıyaslayarak değişen ve dönüşen (ki onlara göre yozlaşan) kimi toplumsal ve dinsel değerlere atıfta bulunmaktadır. Çoğunlukla geçmişteki yaşamışlıklara duyulan özlem bu cümlelerde dile gelmektedir. Sonraki neslin temsilcileri olan genç kuşak, yaşanan değişim serüvenini önceki neslin temsilcisi olan yaşlı kuşağın serzenişlerinden öğrenmektedirler. Klişeleşen; "Ah nerede o eski Ramazanlar; ah nerede o eski bayramlar!" yakınma vb. serzeniş ifadeleri, yaşandığı iddia edilen değişim olayının varlığını, yönünü ve hızını bize bildiren bu konu hakkında bizi doyurucu bilgilere

<sup>1</sup> Geniş bilgi için bkz: Yılmaz ARI, *Din Ve Otorite Kavramları Bağlamında Sünnilikte Dini Otorite, İlahiyat Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler (Mayıs-2021)*, Edit. F. Rençber, Y. Arı vd., Ankara: Gece Kitaplığı ss. 163-188.

götüren ipuçlarını sunmaktadır (Yılmaz, 2019: 13). İlimi açıdan bu gibi söylem ve serzenişlerle yola çıkılarak yapılacak olan “bir değişimin varlığı ile ilgili kalıcı fikir sahibi olma” çabası yetersiz kalacaktır. Yaşanan değişim ve beraberinde getirdiği dönüşüm sürecinin bilimsel düzlemde araştırılması, sorgulanması, sistemli ve kurallı bir biçimde bir düzlemde incelenmesi gerekir. Bu şekilde yapılacak olan bir çalışma ile maruz kalınan/yaşanan değişimin sosyal iz ve yansımalarının tahmin, gözlem ve eleştirisini yapmak daha doğru olacaktır. Son iki yüzyıl içerisinde toplumsal değişimin ivme kazanmasını sağlayan vetireler artarak devam etmiştir (Kirman 2004: 61). Toplumsal yaşamın en önemli ana unsurlardan biri olarak din kurumu da yaşanan bu hızlı toplumsal değişme süreçlerinden haliyle etkilenmektedir. Toplumsal değişim ve beraberinde getirdiği (karşılıklı bir etkileşim süreci bile olsa) dinsel-toplumsal değişim izlerinin incelenmesi bu açıdan önem arz etmektedir.

### 1. Toplumsal Değişim

Hayat ve toplum sürekli bir değişim halindedir. Herakleitos’un “aynı nehirde iki defa yıkanılmaz” söylemi ve aslında “değişmeyen tek gerçekliğin; değişimin kendisi olduğu” olarak bilinen deyim ile anlatılmak istenen şey; değişimin mutlak olarak gerçekleştiğine ve gerçekleşmeye devam edeceğine dair bir ön kabulü açığa çıkarmaktadır (Vergin, 1993: 5; Hilav, 1993: 17).

Değişim; bir olgu, nesne veya organizmanın bir hâlden yeni ve farklı bir hâle geçişini ifade eder. Hâlihazırdaki mevcut olan durumu korumak ve devamını sağlamak çok zor olan bir durumdur. Çünkü bu durum, durağan olmak anlamına gelir. Zaman kavramı içerisinde böyle statik bir özelliğin muhafazası ve sürdürülebilirliği pek mümkün görünmemektedir (Günay, 2011: 21). Çünkü değişme gerçeği, varlıklar üzerindeki kaçınılmaz tesirini göstermektedir. Bu bağlamda değişim, bireysel ve toplumsal bazda hissedilir, dinamik ve görünür etkilere haizdir (Arslantürk ve Amman, 2001: 385). Değişimden etkilenmeyen bir varlık ve değişimin olmadığı bir toplumdan bahsetmek ise mümkün değildir (Dönmezer: 1982: 428).

Toplumsal değişme; toplumlara oluşturan kurum ve kuruluşlar başta olmak üzere toplumsal yapı ve ilişkilerde mevcut olan durumlardan bambaşka ve yeni bir duruma geçiş sürecini ifade eder (Bird, 2017: 185). Toplumsal değişim, kişisel olmayan, evrensel bir mantıkla sosyal yaşamın mod ve şartlarından etkilenen, ortak yaşam alanı içerisinde gerçekleşen kolektif bir fenomendir (Okumuş, 2012: 274). Geniş anlamda toplumsal değişme kavramı sosyal münasebetlerde, özel anlamda ise sosyal yapıda meydana gelen değişimlerin tasvirinde kullanılmaktadır (Kirman, 2011: 329). Sosyoloji bilimiyle iştiğal eden bilim adamları, yalnızca yapı mefhumu etrafında cereyan eden vetirelerle değil; davranışları, normları, değerleri, kültürel manaları (Yeşilmen, 2020: 73-110) ve sosyal münasebetleri etkileyen değişimlerle de ilgililenmektedirler (Subaşı, 2014: 155).

Toplumsal değişim, Rocher’in ifadesiyle “kısa zaman aralıklarında gözlemlenebilir ve denetlenebilir dönüşümlerden meydana gelir” (Rocher, 1968: 17). Bu açıdan bakıldığında toplumsal değişim, toplumların yapılarında izlenebilen ve gözlemlenmesi mümkün olan bir değişimdir. Toplumsal değişme ayrıca fizikî ve ictimâî sınırlara sahiptir. Yani coğrafi bir alanda veya sosyo-kültürel bir çerçevede toplumsal değişimi gözlemleyip incelemek imkân dâhilindedir. Bununla değişimin, belli bir mekânda ve o mekâna özgü toplum hayatına dayalı bulunan temel iki ögesi vurgulanmıştır. Köy, kasaba ve kent, toplumsal değişimin fizikî yapı unsurlarını oluştururlar. Nüfus hareketliliklerine sebep olan toplumsal gruplar, sosyal ilişkiler veya toplum tabakalarındaki mevcut hareketli geçişler ise sosyo-kültürel anlamda toplumsal yaşamın kendisini gerçekleştirir.

Toplumsal değişimin merkezinde; insan bulunmaktadır. İnsan, sosyal özellik arz eden her olayda hem etkilenen hem de etkileyen varlık konumundadır. Bu nedenle insan, toplumsal değişimin en önemli parçasıdır (Okumuş, 2012:274). Şüphesiz bu değişim tamamıyla insan ögesine indirgenemez. Değişme, başlayıp ve gelişerek devam eden bir süreç olduğuna göre zaman kavramı da ikinci ve önemli bir değişme ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyolog Rocher’in toplumsal değişimi tanımlarken ifade ettiği yukarıda da belirttiğimiz “kısa zaman aralıklarında denetlenebilir ve gözlemlenebilir dönüşümler” ifadesi zaman boyutuna dikkat çekmektedir (Rocher, 1968: 17). Bu iki önemli ögenin yanında her değişimin meydana geldiği bir coğrafyanın (fizikî ortam) varlığı gerçeği göz önüne alındığında üçüncü bir öge olarak değişimin gerçekleştiği ‘mekân’ boyutu önem kazanmaktadır. Din sosyoloğu Celaleddin Çelik’in ifadesiyle: “Genellikle toplumsal değişme, belli bir süreç içinde sosyal, kültürel, mekânsal boyutta meydana gelen farklılaşmalar eşliğinde ele alınır.” (Çelik, 2011: 467). Bu nedenle değişimin üç ana unsuru olarak; insan, zaman ve mekân ön plana çıkmaktadır diyebiliriz. Toplumsal değişimin haiz olduğu temel kodları şu şekilde tasnif etmek mümkündür:

- ✓ Toplumsal değişimde asıl olan yapı değişimi hususudur.
- ✓ Toplumsal değişim mutlaka belli bir dönem ile ya da zamanla açıklama bulur.
- ✓ Her toplumsal değişimde devamlılık esastır. Yani gözlemlenebilir dönüşümler, süreklilik arz etmektedir (Doğan, 2007: 334-335).

Değişme kavramı iyi veya kötü gibi değer yargıları bakımından bir farklılaşmayı ihtiva etmediği için bilinçli bir çabayı işaret etmekte olan gelişme ve ilerleme kavramlarından ayrılmaktadır. Bu özelliğe bağlı olarak toplumsal değişimin, ileriye veya geriye doğru gerçekleşebileceği söylenebilir (Bilgiseven, 1968: 192). Bu veriler ışığında toplumsal değişimi şöyle tanımlamak mümkündür: Sosyal yaşamın yapısını veya işlerliğini geçici ve yüzeysel olmayacak bir tarzda etkileyen, tarihin akışını değiştiren ve dönemindeki gözlemlenebilir her dönüşümü içinde barındıran bir süreçtir.

## 2. Toplumsal Değişimin Özellikleri

Bir bireyin, birliğin, grubun görüş, düşünce, tutum veya algısını değiştirmesi tam bir sosyal değişme sayılmamakla birlikte sosyal bir değişimin söz konusu olabilmesi için anılan tüm bu görüş, düşünce, tutumların daha geniş bir toplumsal arenaya yayılması gerekir ve yaklaşık olarak toplumun geneline yakın bir çevre tarafından kabul görmesi gerekir (Özgüven, 2012: 166). Peki bir toplumsal değişme olayının ne gibi özellikleri bulunmaktadır? Kısaca özetlemek gerekirse şunları söylemek mümkündür:

- ✓ Toplumsal değişme strüktürel -yapısal- bir hadisedir (Ülken, 1989: 97).<sup>2</sup>
- ✓ Toplumsal değişimin yaşanmadığı bir toplum/topluluk yoktur.
- ✓ Toplumsal değişimin hızı ve yönü her zaman aynı olmamaktadır. İleriye-geriye doğru olabileceği gibi hızlı-yavaş da olabilmektedir.
- ✓ Toplumsal değişim iyi-kötü-güzel-çirkin vb. gibi değer yargı ve kanaati ihtiva etmeyen nesnel bir mefhumdur.
- ✓ Toplumsal değişme uzun soluklu bir döneme dayalı bir değişim sürecidir (Özgüven, 2012: 167).
- ✓ Bir kurumsal yapıda meydana gelen değişim olayı, diğer yapıları da etkileyebilmektedir.
- ✓ Bir toplumdaki değişiklik kendiliğinden ya da zorla gerçekleşebilir.
- ✓ Toplumsal düzenin somut yapılarında meydana gelen sosyal değişimin hızı, soyut-manevi yapılarında meydana gelen değişimlerden daha yüksektir.
- ✓ Toplumsal yapılar, değişim olayına hazır olmadan uygulamaya çalışılan değişim ve dönüşümler, sosyal yapılarda toplumsal buhrana yol açabilir.
- ✓ Toplumsal değişme Marx'a göre: Sınıflar arası bir tür çatışma şeklinde ortaya çıkacaktır (Erkal, 2012: 304).
- ✓ Toplumsal değişme, sürekli bir değişme sürecidir. Bu sınıf değişimler, sunî ve sonlu olmaktan ziyade, süreklilik arz eden kanaati uyandırır ve bu düşüncüyü yaygınlaştırır.
- ✓ Toplumsal değişme, toplumu ya da toplumun büyük bir kesimini zorunlu olarak etkileyen kolektif bir olay sürecidir (Doğan, 2011: 32).

## 3. Toplumsal Değişim ve Din

Toplumsal değişimden kastedilen şey aslında sosyal yapıyı oluşturan temel kurumların mevcut yapısında ve işlerliğinde meydana gelen, görünen ve etkisi bariz bir şekilde hissedilen değişimlerdir. Toplumsal kurumların oluşturduğu sosyal yapılar birbirinden bağımsız değildir. Mevcut kurumlar yek diğer kurumla dolaylı/dolaysız bir ilişki içerisinde toplumsal hayatta aktif olarak varlığını idame ettirirler. Bu bağlamda; anılan toplumsal değişme olayı, hangi kurumda başlarsa başlasın, birbirinden bağımsız olmayan ve bir şekilde sosyal ilişki içerisinde olan mevcut tüm yapıların üzerinde bir şekilde etkisini hissettirecektir.

Toplumsal yapıyı oluşturan en önemli kurumlardan bir tanesi de dindir. Diğer kurumlarla da sosyal ilişkileri güçlü ve etkisi hissedilebilir olan ve aynı zamanda karşı kurumlarla bir vesile ile kurduğu toplumsal ilişki neden(ler)iyle de din olgusu da bu karşılıklı değişim sürecinin bir bakıma hem ana etkeni

<sup>2</sup> Detaylı bilgi için bkz. Yüksel Ülken, 20. Yüzyılda Dünya Ekonomisi-Günümüzün İktisadi Sorunları Ve Başlıca Tahlil Aletleri, İstanbul: Filiz Kitabevi, 1989.

hem de objesi mesabesinde olabilmektedir (Akyüz ve Çapcıoğlu, 2008: 377). M. Weber, J. Wach, G. Mensching E. Troeltsch, G. Le Bras gibi sistematik, tarihsel ve karşılaştırmalı bakış açılarıyla sosyolojik yaklaşımlarda bulunan önemli din sosyologları, toplumsal değişme ve din ilişkilerinin incelenmesine kafa yormuşlardır. Özellikle II. Dünya Savaşından sonra toplumların maruz kaldıkları hızlı toplumsal değişmeler ve buna bağlı olarak dinî hayatta görülmeye başlayan değişimin yansımaları, din sosyologlarını, dinin sosyal değişim fenomeni ile ilişkilerini ele almaya ve bu süreçte meydana gelen etkileşimi çözümlene ve yorumlamaya yöneltmiştir.

Günümüzde modern toplulukların din gerçeği ile münasebetlerinde meydana gelen etkin ve hızlı toplumsal değişmelerin ana ekseninde sekülerleşme etkisi bulunmaktadır. Türkiye toplumu örneğinde bu etkiler cemaat tarzı sosyal münasebetlerden cemiyet tarzındaki sosyal münasebetlere ya da modernleşme çabaları arasında, gelenek ile modernite arasında sıkışan geçiş aşamasında bulunan toplumların sosyo-dini yaşam alanlarının neredeyse tamamında derin etkiler bırakmaktadır. Bu derin iz ve etkilerin, bu gibi toplumlarda kimi çatışma, çelişki ve bunalımlara sebebiyet vermekte olduğu söylenebilir (Günay, 2011: 80-81). Tam bu noktada ise din ve dinin toplumsal değişmeyle ilişkileri, önemli bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır (Okumuş, 2009: 324).

Toplumsal değişme ile din arasında söz konusu olan mutlak ilişkinin (Bird, 2017: 186) mevcudiyeti neticesinde dinin, toplumsal değişimi yavaşlatan, engelleyen ya da takviye eden etkileri bulunduğu gerçeği açığa çıkmaktadır. Eskiden beri dinin toplumları etkilediği, yönlendirdiği, değişim süreçlerinde birçok olumlu ya da olumsuz roller üstlendiği bilinmektedir. Bu yönleriyle din olgusu; toplumsal şartlar olgunlaştığında yerine göre değişen veya değiştiren bir güçtür (Okumuş, 2009:324). Dinin toplumsal açıdan değişim ile ilişkisi karşılıklı bir hal arz eder. Çünkü bazen toplumsal değişmelerde din etkileyici bir unsur iken, kimi zamanlar da toplum dinsel değişimlerin baş aktörü konumunda olabilmektedir. Bu bakımdan dini veya toplumsal değişimleri tam olarak anlayabilmek için bu iki faktör arasındaki karşılıklı cereyan eden ilişkileri ve bunların sosyal boyutlarını kavramak gerekir. Bu münasebetin derecesi ve geliştiği cihetin bağlı olduğu birden fazla unsur bulunmaktadır.

#### 4. Toplumsal Değişim ile Dinde Yaşanan Değişim

Toplumsal kurum ve alanlarda değişim olayının bir şekilde yaşanması muhtemel sosyolojik bir realitedir (Şahin ve Alpay, 2019: 575). İçtimai kurum ve sosyo-ruhani olgulardan olan din kurumunun da sosyal ve kültürel anlamda bir dönüşüme ve değişime maruz kalması olası bir gerçekliktir (Toker, 2009: 45). Bireyler değişir, değerler değişir, toplumlar değişir, olaylar değişir ve elbette olgular da toplumsal realitenin dokusunda var olan değişim vetiresinden (Özguven, 2012: 165) nasibini almaktadır. Din bir toplum olayıdır ve toplumdan bağımsız değildir. Her daim din ve toplum arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Ünver Günay'ın dediği gibi: "Keza bir toplum olayı olarak din, elbette ki toplum içerisinde vuku bulan toplumsal olaylar ve değişimlerden etkilenecektir" (Günay, 2011: 379). Tüm bu gerçekliklerden hareketle dinsel yapıda da bir değişimin meydana gelmesi kaçınılmaz bir durum veya beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Din olgusunun sosyal değişim olayından müspet ya da menfi anlamda etkilenmesi bir yana, burada önem arz eden husus, süreç içerisinde farklılaşan içtimai durumlar ve toplumda ortaya çıkan yeni yeni ihtiyaç ve beklentiler karşısında din kurumunun özünü ve formatını tecdid ederek (yenilemesi/güncellemesi) daha yeni bir anlayış, yorum ve haddizatında yeni bir çıkış ve çözüm önerisi vb. ile sosyal hayatın akışına çıkmasıdır. Burada direk olmasa da dolaylı olarak toplumsal değişimin dine bir etkisinin varlığı göze çarpmaktadır. Bu husus ile ilgili örnek gösterilebilecek dinlerden biri olan Budizm, ortaya çıktığı toplumsal zemin olan Hindistan sınırlarından taşarak başka coğrafyalarda da yayılma imkânı bulmuş ve yayıldığı yeni mekânlarda muhtelif değer, kültür ve inanç formları ile etkileşime geçerek kendilerine adapte sağlamıştır. Ayrıca Zen Budizmi, Lamaizm ve Çin Budizmi gibi Budist olutlar ortaya çıkmıştır (Günay, 2011: 378). Mesela Çinli Budist müşitler; yerli Çin halkına Budizmi anlatmış ve bu ameliyede başarı sağlamış, böylelikle de mahallî inanç unsurlarından olan Taoizm ile müşit(misyoner)lerin aktardığı Budizm'in aynı potada yaşatıldığı bir dinsel yapı meydana gelmiştir (Arslan, 2018; 10).

Toplumsal değişmeyle beraber meydana gelen dinsel bir değişimin, dini hukuk sistemi üzerinde de etkileri görülebilmektedir. Her ne kadar; dinin asli kaynaklarınca belirlenen bir alan da olsa, bir takım dinsel hükümlerin gelişen ortam ve çeşitlenen şartlara göre değişim göstermesi olasıdır (Sargın, 2003: 103). Yaşanan değişim süreciyle beraber dinler de hukuksal açıdan bünyelerinde bir dizi iradi yenilik yapma eğilimine ve sürecine girebilmektedirler. Çünkü gelecekte yaşanması muhtemel karmaşık



toplumsal hayatı ve sosyal ilişkilerinden kaynaklı oluşabilecek sorunları, donuk ve değişime kapalı hukuk kurallarıyla tanzim etme imkânı bulunmamaktadır (Tunaya, 1975: 3). Böylelikle değişim ameliyesinin gerçekleştiği süreçte din, kendini kurumsal anlamda yeni baştan gözden geçirip, hukuksal ya da dinsel ahkâm ve prensiplerinin bir kısmını yenileyip değiştirmektedir. Kaldı ki bu değişim ve dönüşüm süreci de dinsel alana bir yenilik, bir hareketlilik ve içtimaî gereksinmelere yanıt verebilecek bir tarzda “esneklik boyutu” getirmektedir.

### 5.Toplumsal Değişimi Yavaşlatıcı Bir Öge Olarak Din

Toplumsal değişim ve din münasebetleri irdelenirken, din ögesinin sosyal değişim karşısında daha bir himayeci ve gelenekçi tutum gösterdiği görülür (Bird, 2017: 187). Daha çok sosyal değişimin yavaşlamasını sağlayan, frenleyen veya engel olmaya çabalayan bir fonksiyon işlevi gören din unsuru (Vergin 1985:9-10); bu zatî hususiyetiyle değişim olayına karşı, mevcut varlığını sürdüren yapıları muhafaza etmeye yardımcı olmaktadır denilebilir (Mardin, 1992: 65). Dinlerin, böylelikle de bir tür istikrar sağlayıcı birim keyfiyetine bürünüp, hâlihazırdaki sosyal ve dinsel istikrarı koruyucu bir fonksiyon icra ettikleri söylenebilir. Bu bakımdan din gerçeği, halk yaşantısı için en mühim istikrar ögesi olmaktadır. Bu münasebetle toplum hayatında din olgusunun dengelediği bir sosyo-dini hayatın devamlılığında söz edilebilir.

Dinlerin toplumsal değişimi yavaşlatıcı hususiyeti, dinsel öz ve muhteviyatın bir tür toplumu bütünleştiren fonksiyonundan kaynaklanmaktadır. Berger’in ifade ettiği gibi; “her halkın, umumiyetle bir diğeriyle çelişen başkaca eğilim, istek ve bakış açıları vardır. Tüm bu farklılıklara karşın din olgusu gibi entegre edici bir düzenin ortaya çıkması insanı meraklandırmaktadır. Bu durum, toplumların bir arada kalmasını sağlayan ve bireysel değişiklikleri önemsemeyip müşterek bir mensubiyet duygusuyla dayanışmayı vücuda getiren bağlar arasında en güçlü olanının dinsel ilişkiler olduğunu göstermektedir” (Berger 1999: 82).

Sosyal yapılar ve kendilerini meydana getiren kurumlar, genellikle değişim olayına karşı kendilerini bir koruma güdüsüyle bezenmiş modda gelişen bir tür direnç gösterirler. Din olgusunun da değişim süreçlerine genel anlamda engellemeye ya da bu sürecin hızını kesmeye çalıştığı söylenebilir. Din olgusunun kültürel dinamiklerle girift özellikler arz etmesi ve bunun yanı sıra çoğunlukla da birbirlerinden ayrıştıramayan özellikler sergilemesi durumlarında toplumsal değişimin yaşanması sürecine karşı sergilenen direnci kuvvetlendirmektedir. Her şeye rağmen toplumsal değişim tamamen engellenmez. Belli bir noktadan sonra değişim olayına karşı gösterilen reaksiyon ve sergilenen direnç, bu gerçek ışığında kırılmaya başlar. Değişim isteğine binaen toplumdan arzulanan tavizler alınmaya başlanır. Yaşanan değişimi sürecini yavaşlatan din kaynaklı unsurları sıralamak gerekirse şunları söylemek mümkün olur:

- ✓ Kutsal kitaplarda mevcut olan dini metinlerin ilahi ve değişmez ön kabulü. Yeni ve evrensel yorumlara kapalı kabul edilmesi.
- ✓ Değişim arzulanan alandaki inanç veya pratiğin meşruiyetinin temel kaynağının dini referanslar olması durumunda; değişim istek ve fiillerinin ya önu kesilmektedir ya da değişimin hızlı bir şekilde hissedilmesini engellemektedir ve dolayısıyla süreci yavaşlatmaktadır. Örneğin; “Halifelîğin Kureyşîliğı” meselesinde olduğu gibi.
- ✓ Ahiret, Kaza ve kader inancı: Dinlerin bünyesinde mevcut olan bu tür inanış kalıpları, değişimin önündeki yavaşlatıcı etkisi bulunan asli engeller olarak görülebilirler. Bu gibi inanışlara sahip olan birey ve toplumlar değişim karşısında pasif bir tavır gösterebilmekte, takdir-i ilahi şemsiyesi altına sığınıp değişime karşı olumlu yaklaşım sergilemezler.
- ✓ Hinduizm örneğinde olduğu gibi “Kast Sistemi” benzeri özellikleri ihtiva eden dinler, değişimi yavaşlatıcı büyük direnç kaynağıdır.
- ✓ Dinden sağlanan maddi veya manevi doyumun değişimi yavaşlatması.
- ✓ Dini muhafaza adına dini otoritelerin aldığı caydırıcı ceza önlemleri: Had, öldürme vb. cezalar. Örneğin dinden çıkan kimsenin örneklik teşkil etmemesi adına öldürülmesi durumu.
- ✓ Uhrevi ceza korkusu.
- ✓ Yahudilik gibi millî dinlerin içe dönük kapalı bir tutum göstermesi değişim unsurunu oldukça yavaşlatan bir durumdur.

- ✓ Batı'da, demokrasiye geçiş sürecinin önlenmeye çalışılması, geciktirilmesi veya sağlanması hususlarında en başat geçiş ve değişme ögesi olarak din ve dinsel teamüllere bağlılık olmuştur.

Görüldüğü gibi dinler ve buna bağlı olarak oluşan dini yaşam kültürü, genellikle değişim olayına karşı direnç gösteren ve kendi sistemlerini oturtuktan sonra değişim sürecini yavaşlatan kurumlardır.

### 6. Toplumsal Değişimi Hızlandıran Bir Öge Olarak Din

İnsan hayatına kattığı mana ve birey ya da topluluklarda oluşturduğu heyecan gerçeği dinlerin; ilk müntesiplerini edindiği oluşum zamanlarında ya da yeni bir merkeze/alana açılmak (tebliğ/hicret) ve bu arenada yayılma isteği sürecinde yaşanması muhtemel bir değişim sürecinin aktif bir unsuru olduğunu söyleyebiliriz. İlahi dinlerden kabul edilen İslam'ın hızlı yayılış serüveninde görüldüğü gibi değişime muhatap olan Arap toplumunda dinsel ve buna bağlı olarak sosyo-kültürel yaşam arenasındaki değişimi tetikleyen şey, verdiği heyecan verici mesaj ile cazibeli yeni din olmuştur.

Değişim, yeni dinlerin deklare ettiği mesajın, toplumu oluşturan bireylerce kabul gördüğünde; genellikle eski inanışlara ait dinin batıl addettiği örf, adet ve geleneklerin reddi, kimi dinlerde mevcut eski yapı ve (put gibi) inanış sembollerinin inkâr ve yıkımı, ilahi dinsel mesaja uygunluk arz eden kimi örf, adet, gelenek, sembol ve yapıların ise devamıyla yeni dinsel inanışa halkın adapte olma ve değişim sürecini kabulü ile devamını sağlama olarak gerçekleşir. İnsanlık ile muhatap olan nevezuhur din, eski din(ler)in vasıflarından kendi bünyesine intibak sağlayacağını düşündüğü kimi özellik ve uygulamaları kabul ile sürekliliğini sağlamasına izin vermektedir. Bazen de kimi eski dinsel inanış formlarını ve bu inanışın kültür harmonisinde şekillenen muhtelif pratikleri kendi inanç potasında harmanlayarak dönüşümünü sağlayıp bu şekilde devamına müsaade etmektedir. Dönüşümün sağlanamadığı durumlarda ise mevcut yapıya ait inanış kalıplarını ve dini-kültürel pratikleri tamamen ortadan kaldırmak suretiyle; onların yerine değişimin görkemli kurumlarını inşa ederek, eski(leri)nin yerine konumlandırmaktadır. Ne şekilde olursa olsun yeni din, değişim hareketini neredeyse hayatın her alanında kendi kodlarını dikte ettirerek/kabulünü sağlatarak hızlı bir şekilde sürdürmektedir diyebiliriz. Değişim sürecini hızlandıran ve etki sebebi olan hususları kısaca şöyle sıralamak mümkündür:

- ✓ Dinler, yaşanacak dinsel değişimin sürükleyici unsuru olabilmektedirler. Nevzuhur dinin bireylere sunduğu yeni dinsel öğreti ve argümanların sırlı-gizemli yapısı, Cennet ve Cehennem gibi mistik ödül-ceza sistemi, geleneğin reddi gibi değişimin isyankâr ruhunu okşayan dinsel argümanlar, özellikle genç kuşakta sürükleyici bir unsur olarak göze çarpmaktadır.
- ✓ Önceki kimi kutsal metinlerde beklenen yeni peygamber algısı/beklentisi, değişimi tetikleyen ana etkenlerden biri olarak önemlidir: İncil'de geçen Paraklit meselesinde olduğu gibi.
- ✓ Yeni dinsel ilahi mesajın eski inanış sistemini kötileyici propagandası değişim isteğinin ve değişimi istenen alanın sorgulanmasını hızlandırır: Eski Arap toplumunun dini inanışlarına Cahiliyye inancı denilmesi gibi.
- ✓ Yeni dinlerin değer verdiği kimi konularda hızlı bir değişimin sağlanması için öncü roller üstlenmektedir: Arap toplumunda yeni dini kabul eden bireylerin İslam'ın önem verdiği Cihad kurumuna adeta koşarak gidilmesini ve şehitlik mertebesinin arzulan bir hal olmasını sağlamada dünya sevgisi-ahiret arzusu dengesinde yaşanan değişim önemlidir.
- ✓ Dinlerin sosyo-ekonomik alanda hızlı gelişmelerin yaşanmasında teşvikî söz konusudur: İslam'ın zekât müessesesini aktif çalıştırması ve Hz. Peygamberin "hepiniz sadaka verin" emri ile bunun nasıl yapılacağını sorgulayan sahabesine, "çalışın sadaka verin, bir kısmıyla da geçiminizi sağlayın" mealindeki direktifi, sosyal ve ekonomik sistemde ataletle yer olmadığının ve sosyal, ticari ve ekonomik anlamda bir canlılığa dönüşebilecek bir potansiyel üretme isteği bu teşviklerle ön plana çıkmış ve arzulan değişimde öncü rol oynamıştır. Emre muhatap olan sahabilerden kimisi yaşadıkları toplumda ekonomik bir güç haline gelmişlerdir. Protestanlık mezhebinin de likidite yoğunluğunu yakalama ve sermaye toplamayı teşvik eden dini yapısı ve faaliyet ahlakı öngörüsüyle modern kapitalizmin oluşmasına hizmet ettiği ayrıca Japon milletinin dinsel değer ve öğretilerini devam ettirerek hızlı bir sanayileşme sürecini yaşadıkları bilinmektedir.

- ✓ İslamiyet, Hristiyanlık vb. gibi evrensel iddiaları olan dinlerin yayılcı politikasının yanı sıra değişimi ve terakkiyi önceleyen iddia ve sloganları bu dinlerin değişim serüvenine olumlu katkı sağlamaktadır.
- ✓ İslam'ın tebliğ, Hristiyanlığın misyonerlik çabaları, değiştirme ve dönüştürme anlamında tetikleyici bir unsurdur.

Din olgusunun, değişim olayının karşısında engelleyici, yavaşlatıcı ya da frenleyici bir husus olduğu gerçekliği bir yana kendisinin de toplumsal değişimi pekiştiren bir unsur olabildiği de bir realitedir. Toplumun yapısında var olan geleneksellik, muhafazakârlık ve değişim hususiyetlerinin din olgusu için de geçerlik arz ettiği söylenebilir. Böylelikle de dinler; yeni ortaya çıkış ve genişleme dönemlerinde seri bir şekilde sosyal değişimin merkezi olmaktadır. İlerleyen süreçte de kimi dinsel yapı ve kurumların ihdasıyla da bu değişimi hızlandırmakta ve yaşanan değişimi sistemli bir hale getirebilmektedirler.

### 7. Toplumsal Değişmeyi Engelleyen-Karşısında Duran Bir Faktör Olarak Din

Bireyin tanrısal olanla bağ kurmasına vesile olan her dinsel inanış, doğasına uygun olarak gelenekçi-koruyucu ilkeleri içinde taşımakta ve temel prensiplerine intibakta ağır kalan veya aykırı sayılan durumlarda toplumsal değişimi rölantiye alan ve dahi bu değişimi men eden öznenin kendisi olabilmektedir (Günay, 2011: 369). Diğer bir ifade ile; bir kısım mukaddes sayılan dinsel metinlere, dini-mistik sembollere, bağlı kalınan örf-adet ve geleneklere ittiba durumu, bilhassa kurumsal yapılanmasını tamamlamış bir dinsel inancı, devam edegelen sistemi muhafaza eden bir şekle döndürebilmekte ve bu halde ise din, ekseriyetle yeniliklere kapılarını kapatan ve süregelen kadim değerleri koruyan ve toplumsal değişmeye karşı güçlü bir fren etkisi gösteren (Vergin, 1985: 9-10) bir yapı haline gelmektedir.

Din ve toplumsal değişme münasebeti incelenirken dinin, değişim karşısında koruyucu ve tutucu olduğu ve bu muhafazakâr tutum ile de toplumsal değişim sürecini aksatıcı, frenleyici ya da engelleyen bir fonksiyon icra ettiği ayrıca değişim hareketine karşı mevcut düzeni kayırdığı ve din olgusunun aslında böyle bir ödevinin oluşuna ek olarak tutucu ve muhafazakâr bir yüzünün de mevcudiyeti yadırganamaz. Sosyolog Ejder Okumuş'un ifadesiyle "gerçekten de din, mevcut sosyal düzen ve düzenlemeleri koruyarak istikrar unsuru olabilmektedir. Denilebilir ki din, en önemli toplumsal istikrar faktörüdür. Din, istikrarı koruyarak devlet ve toplum hayatında dengeli bir devamlılık temin edebilir." (Okumuş, 2009: 326).

Toplumsal değişim sürecinde dinin koruyucu (muhafazakar tutum sergileyen) işlevi üzerinde duran sosyolog Durkheim, din olgusunun, folk yapıların stabil kalması ve toplumsal yapıyı meydana getiren öğelerin muhafaza edilmesinde hayati fonksiyonları bulunduğunu söyler (Mardin, 1992: 37). Buna göre din, sosyolojik bakımdan bir stabilizasyon unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan da dinin bu istikrarlı duruşu; toplumsal açıdan değişim olayını perdeleyen aktif bir özne olarak işlev görmektedir. Değişim sürecini engelleyici bir unsur olarak din faktörünün değişim faaliyetini engelleme olayının temellerine bakıldığında şu hususları söylemek mümkündür:

- ✓ Gelenekçi ve muhafazakâr bir unsur olarak dinlerin, kendi bünyelerinde oluşturdukları kurumsal sistemleri ve yapılanmayı koruma isteği
- ✓ Değişimin getireceği tehlikelerin boyutunun bilinmezliği (gelecek kaygısı-korku)
- ✓ Dinsel inanış ve pratiklerden bağlıların uzaklaşma temayülü endişesi
- ✓ İlahi metinlerdeki muhafaza telkinleri
- ✓ Din rehberi sayılan peygamberlerin dini ve dinsel pratikleri muhafaza adına söylemiş olduğu kutsal sayılan sözler
- ✓ Toplumsal ve dinsel münakaşa, tartışma ve kargaşa ortamlarının oluşmasına engel olma isteği
- ✓ Siyasi rekabetlerin verebileceği zararlardan korunma düşüncesi
- ✓ Ahiret inancı

### 8. Din Olgusunu Müspet Yönde Etkileyen Bir Motif Olarak Toplumsal Değişim

Değişim, din olgusunu müspet ya da menfi yönde etkileyen bir dinamik süreçtir. Din ile sosyal değişim arasında münferit yönlü bir ilişkiden ziyade çift taraflı kompleks bir ilişki mevcuttur (Sezer, 1981: 30). Tek başına dinsel öğretilerin kalıplaşmış dünya telakkileri sosyal yapıyı etkilememekte

haddizatında bilhassa dinsel tecrübe ve yaşantısı sosyal hayattaki değişim ve dönüşümlerden etkilenmektedir. Dinsel inanışlar ve sosyo-dini ve kültürel değerler, sosyal yapının en görünmez ve en aheste formatta dönüşen elemanlarıdır. Böyle olsalar bile tezahür ve ritüellerini kapsayan bir hareketle sosyal hayattaki değişim ve dönüşüm dinsel hayata da aksetmektedir (Sunar, 2015 :52).

Toplumsal açıdan meydana gelen değişim sürecinde dinleri olumlu anlamda etkileyen bir sosyal değişim sürecinin varlığı sosyolojik ve dinsel bir gerçekliktir. Zaman zaman toplum yapısında meydana gelen kimi değişim ve dönüşüm olay ve süreçleri, dinlerin ve dinsellik argümanlarının yararına gerçekleşebilmekte ve bu bağlamda önemli işlev ve fonksiyonlar icra edebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Çin'de Konfüçyanizmin neşet edip toplumsal arenada kök salması, ülkede yaşanan seri bir toplumsal değişim, dönüşüm, çatışma ve düzensizlik dönemine rast gelmiştir. Aynı zamanda Budizm ve Brahmanizm'in çıkış noktası; Hindistan'da yaşanan iç mücadelelerin artması, yerli halk ile Ariler arasında yaşanan çatışmaların yoğunlaşması, feodal savaşların şiddetlenmesi ve Kşatriyalar ile Brahmanlar'ın giriştikleri sosyal otorite (nüfuz) kavgalarının giderek şiddetlendiği vakitlere denk düşmektedir (Günay, 2011: 374).

Dine müspet yönde tesir eden bir etken olarak sosyal değişme konusuna Sovyetler Birliği bağlamında bir örnek vermek mümkündür. Sovyetlerde dine karşı veya din dışı gerçekleştirilmek istenen bir modernizm hareketi, kimi zaman dinsel değerlerin zayıflamasına sebebiyet vermişse de bazı zamanlarda da bilhassa dinselliğe karşı verilen kavganın; dinin kuvvetlenmesine neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Sovyetlerin çözülme ve dağılma sürecinde Türki Cumhuriyetlerin, bağımsızlıklarına erişmeleri doğrultusunda açığa çıkan değişim hareketinin İslami anlamda bir canlanmaya vesile olduğu söylenebilir (Güngör, 2020: 22).

Dinselliğin sosyal değişimlerden artı yönde etkilenmesine bir başka örnek olarak nüfus, sosyal göçler ve kentleşme ile birlikte ortaya çıkan değişimin, ülkemizde ve Ortadoğu coğrafyasında dindarlık, cemaat mensubiyeti, dinsel teşkilatlanma ve dini hizipleşme hususları üzerinde oldukça etkili olduğudur. Türkiye'de İslamcı olarak maruf olan kimi dinsel grupların ve siyasi partilerin nispeten belli bir nicel ve örgütsel kuvvete ulaşmalarında; nüfus olarak büyüme, toplumsal sınıf yapısında ve şehirleşme meydana gelen değişimler vb. gibi unsurların etkisinin bulunduğu söylenebilir (Okumuş, 2009: 339).

Türkiye'de din sosyoloji bilim alanına ciddi ilgi gösteren Ziya Gökalp de İslam Dini'nin ortaya çıktığı zeminde Arap coğrafyasının bir taraftan Bizans diğer yandan Sasani ve Habeş İmparatorluklarının egemenlik tehdidi ile karşı karşıya kaldığına, hasseten Fil Olayı'nın Hicaz Bölgesi'ni oldukça tedirgin ettiğine ve İslam'ın böyle çetin bir baskı ve değişim ortamında filizlenip ve büyüme eğilimi gösterdiğine işaret etmiştir (Günay, 2011: 374-375). Tüm bu gerçeklerin yanı sıra din olgusunu olumlu yönde etkileyen değişim unsurlarını özetle vermek gerekirse şunları saymamız mümkündür:

- ✓ İslam gibi dinlerin evrensel olma iddiaları değişim sürecini olumlayan başat faktörlerdendir.
- ✓ Dinlerdeki teccid ve ihya hareketleri, değişim sürecinin dinsel değişimine katkı sunmaktadır.
- ✓ Kimi toplumlarda yaşanan çatışma ve düzensizlik halleri...
- ✓ Sosyal göçler, demografik yapıda yaşanan değişimler, kentleşme süreci...
- ✓ Dindarlık olgusu, cemaat bağlılığı ve cemiyet mensubiyeti, dinsel teşkilatlanmalar, hizipleşmeler...
- ✓ Yeni dini hareketler, siyasi tarafgirlikler...
- ✓ Büyük baskı ve zorlu değişim ortamlarında yaşanan çetin baskılar...
- ✓ Kitle iletişim araçlarında yaşanan değişim ve yenilikler.
- ✓ Sekülerizm, dünyevileşme vb. gibi olayların oluşturduğu farkındalık ortamı veya bilinci.
- ✓ Çetin ve zorlu baskı ve değişim unsurlarına binaen oluşan dönüşüm iklimi...

### 9. Din Olgusunu Menfi Yönde Etkileyen Bir Motif Olarak Toplumsal Değişim

Dinlerin, sosyal değişmeyi menfi cihette etkilemesi bir gerçeklik olarak önümüzde durduğu gibi toplumsal değişim olayı da dinleri olumsuz yönde etkilemekte olduğu sosyolojik bir realitedir (Berger, 1995: 48). Din olgusu, içinde tebarüz ettiği toplumlara yeni bir sosyolojik-dinsel hayat anlayışı/yaşam kültürü sunarken giriştiği/gerçekleştirdiği değişim olayından haddizatında kendisi de yaşam alanına talip olduğu sosyal çevrenin (dolaylı/dolaysız) etkisi altına girmektedir. Bu karşılıklı etkileşim sürecinde din olgusu da mevcut sosyal çevreden bir şekilde etkilenmektedir (Abuzar, 2011: 150).

Toplumsal değişim sürecinden etkilenen dinlerin; kendi iç dinamikleri arasında bir çatışma yaşanmasına ve mütedeyyin bireyler arasında bir tür iç çekişme, kavga, zıtlıklar, husumet vb. olayların

çıkmasına neden olabilmektedir. Bu duruma, Rönesans süreci ile beraber Batı dünyasında meydana gelen değişimlerle ilişkin olarak meydana gelen Reform serüveninin Protestanlık inanç sistemini doğurmasıyla birlikte Hıristiyanlık inancının daha bir değişmesi ve çok sonraları meydana gelen dinsel kaynaklı kavgaları örnek gösterilebilir. Öte yandan İslam inanç ve mücadele serüveninde bilhassa Hz. Osman'ın hilafeti döneminden başlayarak ortaya çıkan değişim etki ve izlerinin sebebiyle meydana gelen muhtelif hizipleşmelerin, politik aksiyon ve fitnelerin ayrıca müteakip dönemlerde oluşan firkalaşma ve mezhepleşme temayüllerinin baş göstermesi de buna misal gösterilebilir. K. Marx başta olmak üzere çatışmacı ve diyalektik dinsel kuramların ve E. Durkheim vb. gibi sosyal bilimcilerin dinsel teorilerinin de değişim olay ve sürecinin din olgusunu menfi cihette etkilediğini iddia ettikleri bilinmektedir (Okumuş, 2009: 336-337). Değişimin dini nasıl ve ne şekilde etkilediğini kısaca şöyle sıralamak mümkündür:

- ✓ Geleneksel yapıdan modern yapı özelliğine evrilen toplumlarda yaşanan değişim sürecinde dinsel açıdan bir çözülme süreci başlar.
- ✓ Seküler zihniyet ve dünya görüşünü benimseyen toplumlarda, kurumlaşmış ve geleneksel dinsel yapı ve formlar, norm, örf, adet, değer ve inançlar adına menfi bir hâl ortaya çıkar.
- ✓ Geleneksel dinsel eğitim süreçleri boyutunda olumsuz bir etki durumu yaşanmaktadır.
- ✓ Dünyaya ve uhrevi yaşama bakış açısı, dinsel argümanlardan sıyrılmakta ve giderek uzaklaşabilmektedir.
- ✓ Dünyevileşme denilen muhafazakâr kesimin giderek şikâyet ettiği olay yaşanmakta ve bu yaşanan refleks süreç, dindarları muzdarip edebilmektedir.
- ✓ Yardımlaşma, dayanışma, İslam'daki infak ve zekât kültürü vb. gibi kimi dinsel kimlikli yardım şekilleri önemsenmeyen bir dini boyutta kalmakta, arka plana itilmekte ve aşırı bireysel ve bencil bir toplum yapısına evrilen bir toplum modeli gözlenebilmektedir.
- ✓ Hizipleşme, firkalaşma vb. gibi temayüller artmakta ve giderek çeşitlenmektedir. Bu durum da sosyal birlikteliği sağlama aracı olan dinlerin tefrika/ayırışma moduna yenik düşmesine ve haddizatında tefrikanın dinsel referansı/aracı haline gelmesine sebep olabilmektedir.
- ✓ Artarak çeşitlenen kitle iletişim ve sosyal medya araçlarının kadim geleneksel ve dinsel öğretim mirasına ket vurmakta olduğu ve kimi değerlerin tahfif edilmesine araç olduğu söylenebilir.
- ✓ Misyonerlik vb. etkinliklerin; geniş iletişim ve reklam ağından istifade ederek yaygınlık kazanması sonucu kendi dinsel mirasını muhafaza edemeyen ve yeni nesli yeterli birikim ve donanıma haiz kılamayan kimi dinsel çevrelerde kayba neden olduğu bir gerçektir. (Dinselliğin yeni değişim araçlarından istifade ederek başka dinsel evreni etkilemesi tecrübesi).

Görüldüğü gibi dinler, toplumsal değişimlerden tam anlamıyla kendilerini muhafaza edememekte ve dolaylı/dolaysız araç ve referanslardan etkilenebilmektedirler. Zira tüm dinsel inanış ve mükteşatlar aynı zamanda, yetiştirdiği ve yayıldığı sosyolojik bölgenin zorunlu etkisi ve kuşatışı altındadır.

## SONUÇ

Toplumsal değişim toplumsal hayatın yapı ya da işlerliğini süreli, sathî ve sembolik olmayacak bir şekilde etkileyen bir süreçtir. Aynı zamanda, tarihin seyrini değiştiren ve yaşandığı zaman sürecinde gözlemlenebilen her değişim ve dönüşüm hareketini içinde barındıran bir sosyal vetiredir. Değişme mefhumu iyi/seçkin ya da kötü/fena vb. gibi kimi değer yargıları açısından bir başkalaşmayı içermemektedir. Bundan dolayı değişim; maksatlı bir gayreti işaret eden ilerleme ve gelişim mefhumlarından ayrılmaktadır. Bu hususiyete binaen de toplumsal değişimin, öne ya da geriye doğru meydana gelebileceği söylenebilir.

Sosyoloji bilim dalında genel-geçer bir kabul gören ve üzerinde uzlaşa sağlanan bir toplumsal değişme kuramından da bahsetmek mümkün değildir. Buna sebep olarak da sosyal değişim kuramlarının, değişim mevzularına çok değişik açılardan yaklaşımları görülebilir. Bunun için de bu mevzuda bir sınıflandırma çabasına girmek oldukça zor olmaktadır. Konuya vakıf olma ve değişik bakış açılarına sahip olmak için okuyuculara ve çalışmacılara kolaylık olması adına bir tasnif çalışmasının yapılması önemlidir. Bu bakış açısından hareketle yapılacak başka müstakil bir çalışmada toplumsal değişim

kuramlarına ait tipolojilerinin bir tasnifine yer verilmesi suretiyle değişim konusu enine boyuna tartışılabilir.

Din olgusunun, toplumsal manada yaşanan ve yaşanması muhtemel olan bir değişim gerçeğinin ana unsurlarından biri olduğu bilinen bir gerçektir. Eski tarihlerden bu yana dinlerin, sosyal yaşam arenasında beliren bütün toplumsal düzen ve oluşturulan sistemlerde çarpıcı değişmelerin görülmesinde ve yaşanmasında büyük etkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Weber, Batı toplumlarında gelişen yaygınlaşarak devam eden modern kapitalizmin temelini din gerçeğinden aldığı vurgulamaktadır. Bu husus bizlere din unsurunun ne denli önemli bir değişim etkeni olduğunu göstermektedir.

Geleneksel toplumlar, din etmeni etrafında biçimlenen toplumlardır. Endüstri toplumuna doğru evrilen sosyal hayatta yaşanan dönüşüm sürecinde din, toplumsal yaşamı belirleme ve şekillendirme konularında güç kaybına uğramıştır. Bu durumun birden çok sebebi olmakla birlikte genel olarak incelendiğinde din konusunda yaşanan toplumsal değişimin ana sebeplerinin:

- ✓ Kadim anlamda bilinen dinsel anlayışın gerilemesi,
- ✓ Bireyden bireye farklılaşan dini anlayışların ortaya çıkması
- ✓ Kurumsal bazda dinin niteliksel kayba uğraması
- ✓ Dinsel ibadet boyutunun ikinci plana atılması,
- ✓ Yeni dinsel yorumlar ve görüşlerin ortaya çıkışı şeklinde tezahür ettiği görülmektedir.

Her değişim olayının doğasında ve etki alanında kısa vadede oluşan veya oluşması muhtemel olan (harekete geçmeye hazır halde bulunan) toplumsal gerginlikler mevcuttur. Sosyal düzen aktörleri ve bireylerden oluşan topluluklar, yaşamsal düzlemde istikrar faktörünü önceleyerek mevcut toplumsal düzeni muhafaza etmek suretiyle devamını sağlamak isterler. Bu aşamada toplumsal düzen sağlayıcı unsurlarından istikrar sembolü ve insicamın sigortası sayılan din faktörü devreye girmektedir. Dinin vücut ve hareket alanı bulduğu toplumlarda sosyal düzenin temel yaşamsal akışında bir tek din varlığını sürdürüyor ise bu durum mevcut dinin etkileşimde bulunduğu toplumda sosyal düzen içerisinde yapısal bir biçim (sistemik tarza dönüşen yapı unsuru) haline geldiği bir gerçektir.

Özetle toplumlarda görülen değişim süreçlerinin yanı sıra din olgusunun da yaşanan değişim sürecine katkı sunma veya erteleme/öteleme/baskılama/engelleme çabası içine girdiği sosyolojik ve tarihi bir realitedir. Din gerçeğinin, toplumlarla müteakabiliyet esasına göre münasebetlere haiz oluşu, dinin de sosyal değişim gerçekleriyle karşı karşıya/maruz kalmasını kaçınılmaz bir hale getirmektedir. Bu nedenle karşılıklı etkileşim sürecinde değişim ve din olgusu bağlamında şunları söylemek mümkündür:

- ✓ Toplumsal değişim dinsel değişimin ana sebebi olabilmektedir.
- ✓ Toplumsal değişim, kaim durumu korumak için muhafazakâr/gelenekçi bir tavır ile yavaşlatan/frenleyen/öteleyen/baskılayan ve engelleyen bir öge haline gelebilmektedir.
- ✓ Din, toplumsal değişimi takviye eden/destekleyen/katkı sunan bir unsur olabilmektedir.
- ✓ Din, toplumsal değişimin başlıca bir nedeni de olabilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Abuzar, C. (2011). Dinin Toplumsal Yaşam Üzerindeki Etkisi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(26), 143-153.
- Aksu, Z. (2005). *İslâm'ın Doğuşunda Sosyal Realite, Hukuki Ayetler ve İctihadi Kaynaklar*. Ankara: İlahiyat Yayınları.
- Akyüz, N. ve Çapcıoğlu, İ. (2008). Toplumsal Değişme ve Din, Ana Başlıklarıyla Din Sosyolojisi, (Ed. N. Akyüz & İ. Çapcıoğlu). *Din Sosyolojisi El Kitabı* içinde (s.377-393). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, H. (2018). Budizm'in Çin'e Girişinde İpek Yolunun Önemi ve İşlevi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 18(1), 1-21.
- Arslantürk, M. Z. ve Amman, M. T. (2001). *Sosyoloji (Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arı, Y. (2021). Din ve Otorite Kavramları Bağlamında Sünnilikte Dini Otorite. (Ed. F. Rençber, Y. Arı vd.). *İlahiyat Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler*, içinde (163-188). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Berger, P. L. (1999). *Dini Kurumlar, Toplumbilimi Yazıları*. İzmir: Anadolu Yayınları.
- Berger, P. L. (1995). Dini Kurumlar, (Çev: A. Çiftçi). *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(IX), 425-465.
- Bottomore, T. B. (1977). *Toplumbilim: Sorunlarına ve Yazınına İlişkin Bir Kılavuz*. Ankara: Doğan Yayınları.

- Bilgiseven, K. A. (1968). *Köy Sosyolojisi*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Bilgiseven, K. A. (1995). *Genel Sosyoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Bird, J. (2017). *Din Sosyolojisi Nedir*, (Çeviren: A. Taştan & M. D. Dereli). İstanbul: Lotus Yayınları.
- Çelik, C. (2011). Toplumsal Değişme ve Sosyal Zaman İlişkisi. (Ed. E. Eğribel & U. Özcan). *Değişim Sosyolojisi Dünyada ve Türkiye'de Toplumsal Değişme, Sosyoloji Yıllığı 21* İçinde (s.467-477). İstanbul: Kitabevi.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, M. S. (2011). Sosyalleşme, Sosyal Değişme ve Siyasal Sosyalleşme. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0(32), 31-40.
- Dönmezer, S. (1982). *Sosyoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Erkal, M. (2012). Sosyal Değişme ve Sosyal Gelişmeye Çağdaş Bir Yaklaşım. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(31), 297-328.
- Erol, N. (2011). Toplumsal Değişme ve Eğitim: Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar. *Akademik Bakış*, 5(9), 109-122.
- Freyer, H. (1963). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Güngör, Ö. (2020). *Toplumsal Değişme ve Din*, [https://andcenter.org/tr/marifetdi\\_vani/toplumsal-degisme-ve-din/](https://andcenter.org/tr/marifetdi_vani/toplumsal-degisme-ve-din/) adresinden 29.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, G. (2011). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Günay, Ü. (1999). *Toplumsal Değişme Tasavvuf Tarikatlar ve Türkiye*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Hilav, S. (1993). *Diyalektik Düşüncenin Tarihi*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Kirman, M. A. (2004). Türkiye'de Toplumsal Değişme ve "Yeni Dini Cemaatler". *Muhafazakar Düşünce*, 1(2), 61-77.
- Kirman, M. A. (2011). *Din Sosyolojisi Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Mardin, Ş. (1992). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Rocher, G. (1968). *Le Changement Social*. Paris.
- Sezer, B. (1981). *Toplum Farklılaşmaları ve Din Olayı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Sinanoğlu, F. A. (2008). Toplumsal Değişim ve Din. *Hikmet Yurdu*, 1(2), 23-29.
- Sargın, İ. (2003). Değişim ve Hukuk. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0(2), 103-115.
- Subaşı, N. (2014). *Din ve Toplum*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Sunar, L. (2015). *Değişim Sosyolojisi*. İstanbul: AUZEF Yayınları.
- Şahin, M. C. ve Alpay, A. H. (2019). Joachim Wach'ın Düşünce Sisteminde Dini Tecrübe ve Sosyolojik Tezahürleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(24), 573-587.
- Şentürk, M. (2014). Kur'an'da Toplumsal Değişme Olgusu Disiplinlerarası Bir Giriş Denemesi. *Marife*, 14(2), 25-42.
- Toker, İ. (2009). *Teolojik Bir İnşa Olarak Laiklik*. Ankara: Eskiyeni Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (1975). *Siyasî Müesseseler ve Anayasa Hukuku*, (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Turhan, M. (1969). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Okumuş, E. (2012). *Toplumsal Değişme ve Din*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Okumuş, E. (2009). Toplumsal Değişme ve Din. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 323-347.
- Özguven, A. (2012). Sosyal Değişme ve Sosyal Gelişme. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(32), 165-171.
- Ülken, Y. (1989). *20. Yüzyılda Dünya Ekonomisi-Günümüzün İktisadi Sorunları ve Başlıca Tahlil Aletleri*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Vergin, N. (1993). Değişim ve Süreklilik. *Türkiye Günlüğü*, 0(25), 5-7.
- Vergin, N. (1985). Toplumsal Değişme ve Dinsellikte Artış. *Toplum Bilim*, 0(29/30), 9-28.
- Yeşilmen, H. (2020). Kavram ve Süreç Yönleriyle Kültür Sorununu Değer Fenomeni Üzerinden Aşma İmkânı. (Ed. Mustafa Talas). *Güncel Sosyoloji Araştırmaları İçinde* (s.73-110). Ankara: İKSAD Publishing House.
- Yılmaz, S. (2019). *Türkiye'de Toplumsal ve Dinî Değişimin İzleri: AK Parti İktidarında Nereden Nereye (Öğretmenler Üzerinden Bir Değerlendirme)*. Ankara: Grafiker Yayınları.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 143-149, Summer 2021

## Hitit Dönemi Anadolu'sunda Zeytin Ağacı *Olive Tree in Anatolia of the Hittite Period*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.826003>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**14.11.2020**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**20.04.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Şükrü Ünar  
Burdur Mehmet Akif Ersoy  
Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,  
Tarih Bölümü,  
[sukruunar@gmail.com](mailto:sukruunar@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-0724-5265>

Arş. Gör. Dr. Aslı Ünar  
Burdur Mehmet Akif Ersoy  
Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,  
Arkeoloji Bölümü,  
[asliunar@mehmetakif.edu.tr](mailto:asliunar@mehmetakif.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-4722-0604>

#### Öz

İnsan, tarihin ilk döneminden itibaren doğanın kendisine sunmuş olduğu şartlara bağılı olarak avcı ve toplayıcı bir yaşam sürmüştür. Doğada bulunan arpa, buğday, yulaf gibi tahıllar ve meyve ağaçları çok uzun yıllar insanın temel besin kaynağı olmuştur. İlerleyen dönemlerde yerleşik hayata geçiş ile birlikte insan, tüketici pozisyonundan üretici pozisyonuna geçmiştir. İlk köy yaşantısından günümüze kadar geçen bu uzun süreçte dahi insanlar doğada kendiliğinden yetişen ya da kendilerinin yetiştirdikleri meyve ağaçlarının meyvelerini tüketmişlerdir. Hitit metinlerinde M.Ö. ikinci binyıl Anadolu'sunun bitki örtüsü hakkında geniş bilgiler edinilmektedir. Makale konumuz olan zeytin ağacı ve meyvesi zeytin 6000 bin yıl önce Mezopotamya'da ıslah edilmeye başlanmış, 4000 yıl önce Anadolu'da kültür altına alınmıştır. Antik Anadolu coğrafyasında zeytin ve zeytin ağacı ile ilgili ilk yazılı bilgiler Hititçe tabletlerde karşımıza çıkmaktadır. Hititlerde doğada bulunan meyveleri günlük besin öğeleri arasında sıklıkla kullanmışlardır. Hitit Dönemi Anadolu'sunda yetişen ve Hititçe metinlerde karşımıza çıkan önemli bir meyve ağacı da zeytin ağacıdır. Hititçe metinlerde <sup>GIS</sup>SERDU ya da <sup>GIS</sup>ZERTU(M) olarak geçen zeytin ağacı günümüz Akdeniz, Ege ve Marmara bölgelerinde gerek besin değerinin yüksek oluşundan gerekse de ticari değerinden dolayı yoğun olarak ekilip dikilmektedir. Bu makalede Hititler Dönemi Anadolu'sunda zeytin ağacının yayılım alanı, zeytin ağacı ya da zeytinin Hitit kültüründeki yeri ve önemi, kültürlenleri ve ritüellerde kullanım alanları hakkında örnekler üzerinde durulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hitit, Zeytin, Zeytin Ağacı, <sup>GIS</sup>SERDU, <sup>GIS</sup>ZERTU(M)

#### Abstract

Humanity has had a hunter and gatherer lifestyle since the first period of history depending upon the conditions which have been offered them. Grains such as barley, wheat and oat, and fruit trees in the nature have been essential nutrients of people for many years. In the following ages, people have come to the position of producer from the position of consumer through sedentism. Even in this long process coming today from the first rustic life, people have consumed fruits of trees growing naturally or planted by themselves. The Hittites wrote the first sources about Anatolia's historical geography. From these written texts, we may obtain extend information about Anatolia's flora of the second millennium BC. Olive or olive tree was started to be bred in Mesopotamia 6000 years ago and cultivated in Anatolia 4000 years ago. We encounter the first samples about olive and olive tree in the geography of ancient Anatolia, in the Hittite tablets. The Hittites established frequently used fruit trees of nature among their daily nutrients. Olive tree is one of the important fruit trees growing in Anatolia of the Hittite Period and seen in the Hittite texts. Olive tree which is seen as <sup>GIS</sup>SERDU or <sup>GIS</sup>ZERTU(M) in the Hittite texts, has been commonly planted in today's regions of Mediterranean, Aegean and Marmara due to its both high nutritional and commercial values. During this paper, the distribution area of olive tree in Anatolia of the Hittite Period, the place and significance of olive tree or olive in the culture of Hittites, and its usage areas in cult rituals will be discussed.

**Keywords:** Hittite, Olive, Olive-tree, <sup>GIS</sup>SERDU, <sup>GIS</sup>ZERTU(M)

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Ünar, Ş. ve Ünar, A. (2021). Hitit Dönemi Anadolu'sunda Zeytin Ağacı. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 143-149.



## 1. GİRİŞ

Anadolu eski çağlardan itibaren iklim çeşitliliği, bereketli ve geniş tarım arazileri, yüksek dağları, plato ve ovaları, hayvancılık için uygun mera ve çayırları, su kaynaklarının bolluğu gibi etkenlerden dolayı sürekli yerleşime sahne olmuş bir coğrafyadır (Ünal, 1989: 17; Ünar, 2018: 6260; Avcı, 1993: 226). Anadolu topraklarında Avrupa-Sibirya, Akdeniz ve İran-Turan Flora bitki örtüsü görülmektedir. Bundan dolayı Anadolu dünyanın beşinci zengin flora bölgesi olarak kaynaklara geçmiştir (Atalay, 1994: 180-181; Davis, 1965: 21-23; Avcı, 2005: 30-31). Anadolu topraklarında son yıllarda yapılan araştırmalarda 12.000 civarında bitki çeşidi tespit edilmiştir.

Türkiye ılıman kuşakta yer aldığı için bitki çeşitliliği oldukça zengin bir ülkedir. Anadolu tarihi coğrafyası hakkında ilk belge ve bilgilere Hitit Devleti Dönemi'nden kalan çivi yazılı tabletler vasıtası ile ulaşılmaktadır. Anadolu coğrafyasının kendilerine sunduğu bu zengin bitki çeşitliliğinden faydalanan Hititliler kullandıkları bu bitkilerin adlarını metinlerine kaydetmişlerdir. Hitit Anadolu'sunda yetişen bitki ve ağaçların isimlerini din, mitoloji, tıp, eczacılık, hukuk, fal ve büyü ile ilgili metinlerden öğrenmekteyiz (Ünar, 2018: 6260-6261).

Hititçe metinlerinden Anadolu coğrafyasında yetişen meyve ve sebzelerde çok fazla değişiklik olmadığı anlaşılmış, günümüzde yetişen bitki ve ağaç türlerinin Hitit Dönemi Anadolu'sunda da yetiştiği tespit edilmiştir. Elma, üzüm, kayısı, incir, nar, armut, muşmula, fıstık, kiraz, erik, zeytin, hurma ve nar gibi meyve/meyve ağaçları; dört çeşit buğday, iki-üç çeşit arpa, bezelye, fasulye, nohut, bakla, mercimek, havuç, soğan, sarımsak, pırasa, havuç, salatalık, su teresi, maydanoz, zeytin, kimyon, kekik, nane, kişniş, vb. gibi bitkiler Hitit metinlerinden tespit edilebilenlerden bazılarıdır (Ertem, 1972: 85-86; Şahingöz ve Akbulut ve Örgün, 2015: 392; Ünal, 2011: 280; Ünal, 1995: 75; İnan, 1939: 427-428; Sipahi, 2015: 40; Koç, 2006: 27-28; Vigo, 2014: 21; Hoffner, 2003: 100; Yaman, 2012: 13; Akın ve Özkoçak ve Gültekin, 2015: 41). Makale konumuzu oluşturan ve günümüz Anadolu'sunda sahil bölgelerinde yetişen <sup>GIS</sup>SERDU/ <sup>GIS</sup>ZERTUM zeytin ya da zeytin ağacı da metinlerde sıklıkla görülmektedir (Ertuğ, 2000: 174).

Zeytin ağacı ve zeytin ile ilgi yapmış olduğumuz bu çalışmanın temel kaynaklarını yazılı tabletlerin Latince transkripsiyon örnekleri oluşturmaktadır. Türkçeye ya da İngilizceye çevrilmiş olan metinlerde yer alan zeytin ağacı ve zeytinle ilgili örnekler incelenmiş önemli olduğu düşünülen bazı metinler makaleye alınmıştır. İnceleyeceğimiz metinler arasında bir arazi bağış belgesi (LSU 1, Arka yüz 28-39), bir doğum ritüel metni, analogi büyü, ekme metni ve kaybolan tanrı mitoslarından seçtiğimiz örnekler yer alacaktır.

## 2. ZEYTİN AĞACI

Yaz kış yapraklarını dökmeyen ağaç ya da ağaçcik şeklinde büyüyen zeytin ağacı *Oleaceae/Zeytingiller* ailesine mensuptur. *Yabani zeytin/sylvestris* dünya üzerinde otuza yakın türü bulunmakta, ülkemizde *Olea europaea* türüne mensup olan *olea europa eaeol easter/yabani zeytin/delice zeytin* ve *olea europa eaesativa/yenen zeytin/ehil zeytin türü* yetişmektedir (Baytop, 2007: 292; Eryılmaz, 2020: 18; Küçükkömürler ve Ekmen, 2008: 810-811). *Olea europa eaesativa/yenen zeytin/ehil zeytin* türünün meyveleri yeşil renkte olup olgunlaştıkça mor ve siyaha dönen zeytin ağacının boyu ise 2-10 metre arasında değişmektedir. Ortalama ömrü 300-500 yıl olmasına karşın 2000-3000 yaşına kadar yaşayabilmesi ve meyve vermesi bu ağacın kuraklıklardan çok fazla etkilenmediğinin bir göstergesidir. Zeytin ile ilgili yapılan çalışmalarda zeytin ağacının 3. Jeolojik zamanda Girit, İtalya, İsrail gibi bölgelerde yabani şekilde yetiştiği tespit edilmiştir (İplikçi ve Bakır, 2018; 14; Tunaloğlu, 2010: 15). Santorini adasında yapılan arkeolojik kazılar sırasında günümüzden 39 bin yıl öncesine ait *Olea europaea/yabani zeytin* türüne ait örneklerin açığa çıkması ile zeytin ağacının çok uzun süredir yeryüzünde olduğu anlaşılmıştır (Tunaloğlu ve Dokuzlu, 2019: 10). Anavatanı Akdeniz iklimi olan zeytin ağacı ılıman iklimin görüldüğü yerlerde yetişen bir ağaçtır. Zeytin ağacı günümüzden 6000 yıl önce Mezopotamya'da ıslah edilmeye başlamış, günümüzden 4000 yıl önce Anadolu'da kültür altına alınarak günlük besin listesindeki yerini almıştır (Breton ve Warnock ve Bervillé 2012: 4; Kaplan ve Arıhan, 2012: 2-3; İleri, 2019: 533; Janick, 2005: 269; Baytop, 2007: 292). Zeytin ağacının Akdeniz kültürüne yayılmasını Fenikeliler tüccarların önceleri zeytin ve zeytin yağ ticareti ile başlamış, daha sonra ise zeytin ağacı fidesi satışıyla tüm Akdeniz'e yayılmıştır.

Zeytin ya da zeytin ağacı pek çok uygarlığın yazılı metinlerinde karşımıza değişik isimlerle çıkmaktadır. Anadolu'da yaşamış olan üçüncü binyıl halkı Luwilerin dilinde "ela" şeklinde geçen zeytin, Luwiceden Latinceye "olea", "olivum" şeklinde geçerek günümüzde kullanılan "olive" şeklini almıştır

(Atilla, 2003: 17). İbrani dilinde “zeyt” olarak karşımıza çıkan zeytin Arapçaya “ez zeyt” şeklinde geçmiş, günümüz Türkçesinde kullanmış olduğumuz zeytin kelimesi bize Arapçadan geçmiştir. Hitit dönemi çivi yazılı belgelerde genellikle Akadça  $\text{G}^{\text{IS}}$ ZERTI/UM ya da  $\text{G}^{\text{IS}}$ ZERTUM olarak karşımıza çıkmaktadır (Arıkan, 2006: 2-3; Ertem, 1987: 67-68.).

### 3. HITİT METİNLERİNDE ZEYTİN/ZEYTİN AĞACI

Anadolu'nun çeşitli bölgelerindeki Hitit şehirlerinde yapılan kazılarda ele geçirilen tıp, büyü, fal, din ve hukuk metinlerinde ağaçlarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Hititçe tabletlerde ağaçlar için “ $\text{G}^{\text{IS}}$ -”determinatifi, Hititçe ağaç anlamına gelen “taru-/daru” ya da “*IZZU/İŞU*” kelimesi kullanılmıştır (Singer, 1987: 184; Hoffner, 1994: 104; Hoffner, 1995: 108; Weeks, 1985: 14; Ünal, 2016: 130 ve 526; Sturtevant, 1931: 31). Hitit metinlerinde  $\text{G}^{\text{IS}}$ SERDU/  $\text{G}^{\text{IS}}$ ZERTUM/zeytin ağacı ile ilgili yer alan belirli başlı örnekler ele alınacaktır. Zeytin ağacı ile ilgili ele alacağımız ilk örnek Büyük kral I. Arnuwanda, büyük kraliçe Aşmunikal ve prens Tuthaliya'nın mühürlerini içeren arazi bağış belgesidir.

*“Bay Pulliyanni'nin mülkü: “2 adam: Pulliyani, Aşşarta; 3 hizmetçi: Aparkammi, Iriyatti, Hapilu; 4 kadın: Teşmu, Zidandu, Şakkummilla, Huliyaşuhani; 3 kız çocuğu, Kapaşşanni, Kapurti, Paşkuwa; 2 yaşlı kadın, Arhuwaşşi, Tutuwani; (toplam) 14 baş (kişi). 4 sığır, 2 eşek, 2 inek, 1 dana, 2 sabana koşulmuş sığır; (bir) boğa, 1 buzağı; 6 sığır, 10 keçi, 7 oğlak; onlar (toplam) 17 keçi. 1 ev, (bir) bağ (ile)zeytin ağaçları (ve) incir ağaçları Şayanuwanta şehrinde bay Purlišari'nin mülkünden; 7 1/2 IKU bağ Antarla şehrinde; bay Hantapi'nin mülkünün yakınında” (Reyhan, 2017: 79; Erkut ve Reyhan, 2012: 84).*

LSU 1, Arka yüz 28-39'da yer alan bilgilerde Hitit kralının yapmış olduğu bir arazi bağışında arazi içerisinde zeytin ağacı dikili olduğu bilgisi yer almaktadır. LSU 1, Arka yüz 28-39'a konu olan bu arazi Hitit devletin sınırları içinde yer almakta olup, coğrafi bölgesinin neresi olduğu tam olarak bilinmemektedir. Ancak günümüz Anadolu coğrafyası incelendiği zaman belgede bahsi geçen arazinin zeytin ağacının yetişme şartları göz önünde bulundurulurken Akdeniz ya da Ege bölgesi olduğu tahmin edilmektedir.

Hitit tabletlerinde zeytin ağacı ile ilgili bilgilerin yer aldığı bir başka örnek ise doğum ritüelinin anlatıldığı metindir. Tablette doğum ritüeli sırasında kullanılan zeytin ağacı şu şekilde yer almaktadır: *“ $\text{LU}$  patili (bir rahip)doğum iskemlesini leğenden:  $\text{G}^{\text{IS}}$  ERIN'i (Sedir ağacı),  $\text{G}^{\text{IS}}$  Paini'yi (Ilgın ağacı), ve  $\text{G}^{\text{IS}}$ ZERTUM'u (Zeytin ağacı) ağaçtan aldıktan sonra kadın ağzını temizler”* şeklinde bir ifade kullanılmaktadır (Ayali-Darshan, 2013: 5; Reyhan, 2010: 646-647; Puhvel, 2004: 213). Doğum sırasında uygulanan dini amaçlı bir uygulamada Hitit metinlerinde sıklıkla karşımıza çıkan sedir ağacı ile birlikte zeytin ağacının da metinde yer alması oldukça önemli bir olaydır. Bu örnekte sedir ağacı ile birlikte kullanılan zeytin ağacı muhtemelen doğum yapacak olan kadının arındırılması ile ilgili bir uygulama olmalıdır. Doğum yapacak kadının ağızını sedir, zeytin ve ılgın ağaçlarının dalları ile arındırmasına yönelik bir uygulamadır. Zeytin ağacının bu metindeki kullanımından anlaşılacağı üzere muhtemelen arındırıcı bir özelliğe sahip olduğu Hititli rahipler ve doktorlar tarafından düşünülmüştür (Ünar, 2019a: 45).

Bir analogi büyüünde (benzetme büyüü) ise zeytin ağacı: *“Nasıl zeytin kalbinde yağ bulunduruyorsa, Ana Tanrıçanın da Hatti ülkesinin kralı ve kraliçesini, prenslerini ve Hatti ülkesinin insanlarını kalbinde ve ruhunda arkadaşça bulundurması dilenmektedir”* şeklinde yer almaktadır (Güterbock, 1968: 66-67; Gurney, 1977: 52-53; Eskiörük, 2016: 232; Kaplan ve Arıhan, 2012: 4). Benzetme büyüünde zeytin ağacı ve onun meyvesi hakkında bilgiler yer almaktadır. Metinde geçen bilgiler ışığında Hititlerin zeytinden yağ çıkararak; bu yağı ritüellere katılan insanların ya da kullanılan hayvanların, tanrılar için hazırlanan kurban ekmeçlerinin yağlanması için kullanıldığı bilinmektedir (Bülbül, 2017: 275).

Tanrılarının da tıpkı insanlar gibi özellikleri olduğunu düşünen Hititler herhangi bir nedenden dolayı kendilerini terk eden tanrılarını geri çağırmak için Kizzuwatna kökenli yakarma ya da çağırma ritüellerini kullanmışlardır. Bu ritüellerde sıklıkla incir, incir ağacı, bal, kızıl buğday, malt ve zeytin ağacı, zeytin veya zeytinyağı gibi tanrılarının hoşuna gıyceklerini düşündükleri ürünleri ayin masası üzerinde buldurmışlardır (Reyhan, 2009: 97; Arıkan, 1998: 281). Ritüel masası üzerinde zeytin/zeytin ağacı ya da zeytinyağının bulundurulmasındaki amaç tanrılarının hoşnut edilmesi ve kızgınlıklarını giderme çabasıdır. Hıanna'ın kayboluşu ve Kâtip Pırça'nın Fırtına Tanrısının Kayboluşu mitoslarında zeytin/zeytin ağacı ve zeytinyağı örnekleri görülmektedir (Ünar, 2019b: 18; Ünal, 2003: 176).

Tanrıça Hanaḥanna'nın kayboluşu "... *"Hanaḥanna'nın kızgınlığı, öfkesi], günahı [ve hiddetini meyve bahçesine], ormana ya da [tarlaya girmesin].... Hanaḥanna'nın ruhu [yanan bir] fundalık gibi söndürüldü...[Hanaḥanna] öfkesi, hiddeti, günahı [ve küskünlüğü] de aynı şekilde yanıp yok olsun.... [İşte bak! Zeytin konulmuştur]. Nasıl ki zeytin (tanesinin) özünde yağ [saklıdır. Hanaḥanna] d Hatti Ülkesi (kralı), kraliçe ve çocuklarına karşı ruhunda, kalbinde aynı şekilde iyilik [sakla].... İşte bak! Kuru üzümler konulmuştur... İşte bak! Ceviz konulmuştur... [İşte bak! Senin için teskin edici bitkinin dileği (burada) bulunur. Hanaḥanna, senin ruhun, kalbin yatışmış ol]sun. HattiÜlkesinin [kralı], kraliçesi ve çocukları yatışmış [olsun]... İşte bak! Senin için [incirin] dileği (burada) bulunur. ... [İşte bak! Zeytinin] dileği (burada) [bulunur. Nasıl ki zeytin]n... (Hoffner, 1998, 29; A. KUB XXXIII 54+47- B. KUB XXXIII48- C. KUB XXXIV 76.)*

Katip Pirḫa'nın Fırtına Tanrısının Kayboluşu "... *Renkli çiçek nasıl büyüyüp (gelişirse), Ey Fırtına Tanrısı senin ruhun da çiçek gibi büyüsün. Böyle dualı sözler dağılmış olsun ve kulağında sakla. Kral ve kraliçenin sana söyledikleri (sözleri de) işit. İşte bak! İncir ağacı nasıl üzülmese ve incir içinde bin tohum saklarsa senin kalbin de iyi sözler saklasın. Nasıl ceviz kırılır ve kabuğu fırlatıp atılırsa, sen de kalbini yücelt. Sen Fırtına Tanrısı, kötü sözleri fırlatıp at. İyi sözleri al. Kuru üzüm nasıl üzümün özünü saklarsa, nasıl zeytin özünde yağ saklarsa, aynı şekilde Fırtına Tanrısı da özünde kral ve kraliçenin çocuklarına iyilik, sağlık dinçlik (içinde) uzun ömür, neşe ve sevinç saklasın... ( Birinci Tablet: 1. KBo XIII 86- 2. KUB XXXIII 32- 3. KBo XXVI 129).*

Zeytin ağacı ile ilgili olan bu iki kaybolan tanrı mitosunun genel özelliği giriş, gelişme, tanrı ya da tanrıçanın kaybolması, tanrı ya da tanrıçanın bulunarak geri getirilmesi ile her şeyin normale dönmesidir. Kızgınlık ve öfkeye kapılan tanrı ya da tanrıçalar "arınma ritüeli" ile sakinleştirilmeye çalışılmış, bu ritüellerde zeytin/zeytin ağacı ya da zeytinyağı kullanılmıştır. Zeytin ve zeytinyağının sakinleştirici ve bedeni rahatlatıcı etkisi tanrı ya da tanrıçaya geçirilmeye çalışılmıştır. Hitit mitoloji metinlerinde zeytin ve zeytinyağının tanrıların yurtlarına veyahut evlerine geri getirilmesinde kullanılması bu ürünlerin önemini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Hitit kültüründe zeytin ve zeytinyağına dair örnekler ekmek ve ekmek yapımı ile ilgili metinlerde de karşımıza çıkmaktadır. Çivi yazılı tabletlerde yer alan NINDA IM-ZU/NINDA EMŞU/NINDA IMŞU adlı ekşi mayalı ekmeğin yapımında <sup>GIS</sup>ZERTUM/zeytin ağacı kullanılmaktaydı (Ünal, 2016: 376; Karauğuz, 2006: 35). Ekmek metinlerinde geçen zeytin ile ilgili bir başka örnek ise zeytinyağı, bal, peynir gibi ürünler ile yapılarak kurban çukurunda büyük bir kuşla yakılarak ritüel amaçlı kullanılan örnektir (Karauğuz, 2006: 84). Hitit mutfak kültürünün zenginliğini yansıtan ekmek çeşitleri arasında zeytin ya da zeytinyağı ile yapılan örnekler bize zeytinin Hititler açısından oldukça önemli bir besin olduğunu düşündürmektedir.

Hititlerde zeytin kullanımına dair vereceğimiz bir başka örnek ise Kizzuwatna'lı Maštikka'nın aile içi kavgalara karşı yaptığı büyü ritüelidir. Aile içindeki kavgaların durması, aileye huzur ve sakinlik gelmesi için zeytin/ zeytinyağı ile yapılan ritüelde zeytin şu şekilde geçmektedir:

*"[ ] yağ, 5 ince ekmek, 1 tarna ağırlığına kurban ekmeğini, [ ] küçük bir kap, saf zeytinyağı,[ mey]va, incir, kuru üzüm... Ve onu onların üzerinde çevirir, iki kurban sahibi onun ağızına tükürürler ve koyunu keserler, sonra onu tamamıyla parçalarlar, ocak yaparlar ve yakarlar, bal ve de saf zeytinyağını üzerine dökerler, tatlı kurban ekmeğini parçalar, onu ocağa fırlatır ve şarap sunar... Arkasından yedi hupuwai kabını alır, onları şarap, saf zeytinyağı, bal ile doldurur (ayrıca) inciri, kuru üzümü, siniri, tuzu (ve) içyağını (da) ekler, hupuwai kabını ocağa döker, hupuwai kabını ise kırar" (Reyhan, 2008: 237-239).*

Kaybolan tanrıları geri çağırma ritüellerinde olduğu gibi Kizzuwatna'lı Maštikka'nın yaptığı büyü ritüelinde de zeytin ya da zeytinyağı ritüel masası üzerinde bulunan önemli nesnelere arasında yer almaktadır. Zeytin ve zeytinyağı tanrıların rahatlatılması, öfkelerinin alınması, tanrıların kalplerinin ve ruhlarının yumuşaması için büyü, fal, mitoloji metinlerinde sıklıkla kullanılmıştır.

Tüm Ön Asya uygarlıklarında olduğu gibi Hitit Devleti'nin de temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılığa dayanmaktaydı. Hitit Hukuku incelendiği zaman kanun maddelerinin bir kısmı tarımla ilgili maddelerden oluşmaktaydı. (Yiğit, 2002: 766; Taş, 2008: 75; Demirel ve Sevim, 2012: 202). Hitit kanun maddelerinde arpa, buğday, yulaf, üzüm, armut, erik, kayısı vb. gibi tarımsal ürünler yer alırken, zeytin

ağacı ya da zeytin ile ilgili herhangi bir madde veyahut ibarenin yer almaması Hitit çekirdek bölgesinde zeytin ağacının tanınmadığına yorumlanmaktadır.

Hitit coğrafyasında zeytin ile ilgili verebileceğimiz bir diğer örnek Hitit Devleti'nin başkenti Hattuşuş şehrinde yer alan Tapınak I'nın etrafında yer alan depo odalarında zemine sabit iki sıra halinde gömülmüş 900 ile 1750 litre arasında hacimlere sahip 68 pithostur (Bittel, 1972: 46; Dörfler-vd.: 2011, 112; Seeher, 2011: 304; Seeher, 2002: 452; Mielke, 2011: 177; Alparslan, 2013: 509; Alparslan, 2010: 31-32). Bu pithosların içinde şarap ya da zeytinyağı depolandığı düşünülmekte olup; ürünlerin devlet tarafından toplanan yıllık vergiler ve haraçlar olduğu bilinmektedir (Klengel, 1975: 195-vd.).

#### 4. SONUÇ

Antik Akdeniz toplulukları ve halkları için hayati bir öneme sahip olan zeytin ağacının anavatanı Akdeniz Bölgesidir. Akdeniz coğrafyasında Akdeniz iklimi içerisinde yetişen zeytin ağacının meyvesi geçmişte yaşamış pek çok uygarlık tarafından çeşitli alanlarda kullanılmıştır. Zeytin ağacının meyvesi taze, salamura ve kuru olarak tüketilmiş ya da meyvesi çeşitli işlemlerden geçirilerek zeytinyağı olarak kullanılmıştır. Zeytin ağacından elde edilen yağ uzun zaman aydınlatma maddesi, el yüz ve vücudun yağlanması, parfüm yapımı gibi amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

Zeytin günümüzde Akdeniz'e kıyısı olan bütün ülkelerde ve Avustralya, Kaliforniya gibi Akdeniz iklimi görülen yerlerde yetişmektedir. Zeytin ağacı MÖ. 6000'de Mezopotamya da kültür altına alınmaya başlamış, MÖ. 4000'de Anadolu'nun güney ve güneydoğusunda ıslah altına alınmıştır. Doğu Akdeniz'de kültür altına alınan zeytin ağacı Fenikeli tüccarlar vasıtasıyla tüm Akdeniz coğrafyasında yayılmıştır. Zeytin ve zeytinyağı bazı bilim insanları ve araştırmacılar tarafından Antik Yunan ya da Grek kültürü ile ilişkilendirilmektedir. Ancak zeytin ve zeytinyağı kültür Levant bölgesinde ve Anadolu'da doğarak çeşitli etmenlerle Antik Grek kültürüne geçmiştir.

Orta Anadolu'da Kızılırmak kavsi içerisinde kurulan Hitit Devleti'ne ait arazi bağış belgelerinde zeytin ağacının yer alması, doğum ritüellerinde doğumu yaptıracak olan rahibin zeytin ağacından bir parça kullanması, analogi büyülerinde zeytinin morfolojik özelliklerinden bahsedilmesi, kaybolan tanrıların geri getirilmesini konu alan mitoslarda tanrıların zeytin ya da zeytinyağı ile cezbedilmeye çalışılması, ekme ile ilgili metinlerde zeytin ile yapılan bir ekme çeşidinin yer alması, aile içi şiddetin engellenmesine yönelik büyü uygulamalarında zeytin ağacı ya da zeytin karşımıza çıkması Hititler'in özellikle bir prestij yiyeceği olarak zeytine verilen önem ile ilgili olmalıdır. Ele aldığımız metinlerde zeytin ya da zeytin ağacının ritüellerde sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiş, bu durum bize bu ağacın ve meyvesinin dini, ritüalistik ve kiltle ilgili özel kullanım amacına hizmet eden bir ürün olduğunu düşündürmüştür.

Hitit çivi yazılı metinlerde zeytin ağacı için Akad'ca <sup>GIS</sup>SERDU/ <sup>GIS</sup>ZERTUM kelimeleri karşımıza çıkmaktadır. Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde yapılan kazılarda ele geçirilen büyü, fal, tıp, eczacılık ve hukukla ilgili tabletlerde İ <sup>GIS</sup>ZERTI/UM ya da <sup>GIS</sup>ZERTUM kelimelerine rastlamamıza karşın zeytin ya da zeytin ağacı için Hititçe bir kelime kullanılmamış olması bizi düşündürmektedir. Zeytin ağacı için kullanılan kelimelerin Akadca olması Hititlerin zeytin ağacını tanımadıkları ya da zeytin ağacının Hitit coğrafyasında yetişmediği şeklinde yorumlanmaktadır.

Hitit Dönemi Anadolu coğrafyasının iklimi incelendiği zaman günümüz iklim yapısı ile benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu benzerliğe ve Hitit kanun maddelerinde zeytin ağacı ile ilgili herhangi bir maddenin yer almaması, ya da kanun metinlerinde zeytin ağacının geçmemesi gibi faktörler göz önüne alındığında, Hitit çekirdek bölgesinde bu ağacın tanınmadığı ya da yetiştirilmediği, zeytinin Güney, Batı ve Güneydoğu eyaletlerinden vergi ya da hediye olarak başkente gönderildiği şeklinde yorumlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akın, G.; Özkoçak, V. ve Gültekin, T. (2015). Geçmişten Günümüze Geleneksel Anadolu Mutfak Kültürünün Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 0(30), 33-51.
- Alparslan, M. D. (2013). Bir İmparatorluğu Ayakta Tutabilmek: Ekonomi ve Ticaret. (Ed. Alparslan, M. D. ve Alparslan, M.). *Hititler Bir Anadolu İmparatorluğu İçinde* (s. 506-519). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alparslan, M. (2010). *Eski Anadolu'da Ticaret (M.Ö. II. Binyıl)*. İstanbul: Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Arıkan, Y. (1998). A Study on Hittite Religion. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 271-285.
- Arıkan, Z. (2006). Midilli - İstanbul Arasında Zeytinyağı Ticareti. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 0(25), 1-28.

- Atalay, İ. (1994). *Türkiye Coğrafyası*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Atilla, A. N. (2003). *Batı Anadolu Zeytinyağı Kültürü*. İzmir: Tarih Zeytin Kitaplığı.
- Avcı, M. (1993). Türkiye'nin Flora Bölgeleri ve "Anadolu Diagonali"ne Coğrafi Bir Yaklaşım. *Türkiye Coğrafya Dergisi*, 0(28), 225-248.
- Avcı, M. (2005). Çeşitlilik ve Endemizm Açısından Türkiye'nin Bitki Örtüsü. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*, 0(13), 27-55.
- Ayali-Darshan, N. (2013). The Origin and Meaning of the Crimson Thread in the Mishnaic Scapegoat Ritual in Light of an Ancient Syro-Anatolian Custom. *Journal for the Study of Judaism*, 0(44), 1-23.
- Baytop, T. (2007). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Breton, C. M.; Warnock, P. ve Bervillé, A. J. (2012). Origin and History of the Olive. (Ed. Innocenzo Muzzalupo). *The Olive Cultivation, Table Olive and Olive Oil Industry in Italy* İçinde (s. 3-22). Croatia.
- Bittel, K. (1972). *Boğazköy Rehberi*. Ankara: Ankara Arkeoloji Müzesi Yayınları.
- Bülbül, P. (2017). Eski Anadolu'da Tarım Faaliyetleri. *Tarihin Peşinde Dergisi*, 0(17), 269-282.
- Davis, P. H. (1965). *Flora of Turkey and The East Aegean Islands*. 0(I), 1-28, Chicago: Michigan University Press.
- Demirel, S. ve Sevim, U. (2012). Hitit Tarımı Hakkında Bir İnceleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 0(6), 200-211.
- Dinçol, B. (2013). Hitit Yasaları. (Ed. Alparslan, M. D. & Alparslan, M.). *Hititler Bir Anadolu İmparatorluğu İçinde* (s. 520-533). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dörfler-vd. (2011). Environment and Economy in Hittite Anatolia. *Insights Into Hittite History and Archaeology, Colloquia Antiqua*, 0(2), 99-124.
- Erkut, S. ve Reyhan, E. (2012). Hititlerde Toprak Edinme ve Arazi Bağış Belgelerinden Örnekler. *ACTA TURCICA*, 0(IV/1), 80-86.
- Ertem, H. (1972). Çivi Yazılı Metinlere Göre "Hititlerde Tarla Tarımı", VII. Türk Tarih Kongresi Bildiriler Kitabı, 25-29 Eylül 1970 (S. 84-89), Ankara.
- Ertem, H. (1987). *Boğazköy Metinlerine Göre Hititler Devri Florası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ertuğ, F. (2000). Linseed Oil and Oil Mills in Central Turkey Flax/Linum and Eruca, Important Oil Plants of Anatolia. *Anatolian Studies*, 0(50), 171-185.
- Eryılmaz, A. (2020). *Geçmişten Günümüze Zeytin Ve Zeytinyağı Dünya-Akdeniz-Türkiye*. Kendi Yayını: Mart Matbaası.
- Eskiyörük, D. (2016). Antik Çağda Zeytin ve Zeytinyağı: Kilikya Bölgesi Örneği, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 4(Special Issue 1), 228-243.
- Gurney, O. R. (1977). *Some Aspects of Hittite Religion*. Oxford: Published For The British Academy.
- Güterbock, H. G. (1968). Oil Plants in Hittite Anatolia. *Journal of the American Oriental Society*, 88(1), 66-71.
- Hoffner, H. A. (1974). *Alimenta Hethaeorum Food Production in Hittite Asia Minor*. New Haven: American Oriental Society Press.
- Hoffner, H. A. (1994). The Hittite Word for "Oil" and Its Derivatives. *In Historische Sprachforschung* 107(2), 104-112.
- Hoffner, H. A. (1995). Oil in Hittite Texts. *The Biblical Archaeologist*, 58(2), 108-114, Anatolian Archaeology: A Tribute to Peter Neve.
- İmparati, F. (1992). *Hitit Yasaları*. Ankara: İtalyan Kültür Heyeti Yayınları.
- İleri, O. (2019). Antik Çağ'da Akdeniz Kıyılarında Zeytinyağı Üretimi. (Ed. Oktay Dumankaya). *Çağlar Boyunca Üretim ve Ticaret: Prehistorya'dan Bizans Dönemi'ne İçinde* (s. 533-542). Ankara: Bilgin Kültür Sanat.
- İnan, A. (1939). Etilerde Ekonomi Hayatı. *Belleten*, III(11-12), 423-435.
- İplikçi, A. E. ve Bakır, G. (2018). Klazomenai Zeytinyağı İşliği. (Ed. Ayşegül Sabuktay). *Zeytinin Akdeniz'deki Yolculuğu Konferans Bildirileri İçinde* (s. 14-36). İzmir: Dinç Ofset Matbaa.
- Janick, J. (2005). The Origin of Fruits, Fruits Growing, and Fruit Breeding. *Plant Breeding*, Rev. 25, 255-320.
- Kaplan, M. ve Arıhan, S. K. (2012). Antik Çağdan Günümüze Bir Şifa Kaynağı: Zeytin ve Zeytinyağının Halk Tıbbında Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52(2), 1-15.
- Karağuz, G. (2006). *Hititler Dönemi'nde Anadolu'da Ekmek*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Klengel, Von H. (1975). Zur Ökonomischen Funktion Der Hethitischen Tempel. *Studi Micenei ed Egeo-Anatolici, Fascicolo*, XVI, 181-200.
- Küçükkömürler, S. ve Ekmen, Z. (2008). Barışın Simgesi Zeytin ve Anadolu Kültürü, ICANAS-38, Bildiri Kitabı, 10-15 Eylül 2007, (s. 809-820). Ankara.
- Mielke, D. P. (2011). Hittite Cities: Looking For A Concept. *Colloquia Antiqua*, 0(2), 153-194.
- Puhvel, J. (2004). Bunch of Grapes, Swarm of Locusts. *Journal of Cuneiform Studies*. 57(56), 127-128.

- Reyhan, E. (2008). Eski Anadolu Kültüründe Büyü ve Büyücülük. *Gazi Akademik Bakış*, 2(3), 227-242.
- Reyhan, E. (2009). Kayıp Tanrı Telipinu Mitosu: Eskiçağ Anadolu Mitolojisinden Bir Kesit. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 28(45), 85-106.
- Reyhan, E. (2010). Ortaköy/Şapinuwa'dan Kizzuwatna Kökenli Ritüellerde Geçen Yeni Bazı "Kurban Terimleri, VII. Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri, Çorum, 25-31 Ağustos 2008, Cilt II, (s. 637-650), Ankara.
- Reyhan, E. (2017). *Hitit Devleti'nde Siyaset ve Yönetim Direktif, Yemin ve Sadakat*, Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Seeher, J. (2011). Hititlerin Başkenti Hattuşa. *Arkeo Atlas Dergisi*, 1(Özel Koleksiyon), 302-309.
- Seeher, J. (2002). Kutsal Alanlar-Kült Yerleri ve Çok İşlevli Kuruluşlar: Hitit Başkenti Hattuşa'da Büyük Tapınak ve Tapınak Mahallesi. (Haz. Wenzel Jacop). *Hititler ve Hitit İmparatorluğu 1000 Tanrılı Halk İçinde* (s. 450-452). Bonn: Kunst und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland.
- Singer, I. (1987). Oil in Anatolia According to Hittite Texts. (Eds. M. Heltezer vd.). *Olive Oil in Antiquity, Israel and Neighboring Countries From Neolithic to Early Arab Period, Haifa: The Culture and Art Division Ministry of Education and Culture* İçinde (s. 183-186). Haifa, İsrail: The Culture and Art Division Ministry of Education and Culture.
- Sipahi, T. (2015). Anadolu'da Gıda Kültürü'nün 3500 Yıllık Geçmişi. *Gıda Mühendisliği Dergisi*, 17(41), 35-47.
- Sturtevant, E. H. (1931). *Hittite Glossary: Words of Known or Conjectured Meaning With Sumerian Ideograms and Accadian Words Common in Hittite Texts*. Baltimore.
- Şahingöz, S. A.; Akbulut, B. A. ve Örgün, E. (2015). Hititler Döneminde Beslenme ve Mutfak Kültürü, III. Uluslararası Halk Kültürü Sempozyumu, 08-10 Ekim 2015, (s. 389-395), Ankara.
- Taş, İ. (2008). Hititlerde Ölçü Birimleri ve Bunların Hitit Metinlerinde Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 79-90.
- Tunalıoğlu, R. (2010). Türkiye Zeytinciliğinde Tarihsel ve Ekonomik Gelişmeler. *Zeytin Bilimi*, 1(1), 15-22.
- Tunalıoğlu, R. ve Dokuzlu, S. (2019). Zeytin Ağacı, Dünyada ve Türkiye'de Hâlâ "Ölümsüz" Müdür? *TÜRKTOB Dergisi*, 0(29), 10-13.
- Ünal, A. (1989). Orta ve Kuzey Anadolu'nun M.Ö. 2. Binyıl İskân Tarihiyle İlgili Sorunlar. *Anadolu*, 0(XXII), 1981/1983, 17-37.
- Ünal, A. (1995). *Hatti ve Hitit Uygarlıkları*. İzmir: Etibank Yayınları.
- Ünal, A. (2003). *Hititler Devrinde Anadolu*, (Cilt II). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Ünal, A. (2011). Hitit Mutfağı. *Arkeoatlas Dergisi*, 1(Özel Sayı), 280-281.
- Ünal, A. (2016). *Hititçe-Türkçe Türkçe-Hititçe Büyük Sözlük Hattitçe, Hurrice, Hiyeroglif Luwicesi, Çivi Yazısı Luwicesi ve Palaca Sözlük Listeleriyle Birlikte*. Ankara: Bilgin Kitabevi.
- Ünar, Ş. (2018). Hitit Metinlerinde Geçen Bazı Çiçekler, Otsu Bitkiler ve Kullanım Alanları. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(28), 6260-6266.
- Ünar, Ş. (2019a). Hitit Kanun Maddelerinde Yer Alan Tarımla İlgili Bazı Suçlar ve Hukuki Uygulamalar. *Al-Farabi International Journal on Social Sciences*, 3(Issue 3), 89-105.
- Ünar, Ş. (2019b). Hitit Dönemi Anadolu'sunda Meyve Ağaçları. *ANASAY*, 0(9), 11-30.
- Vigo, M. (2014). The Use of (Perfumed) Oil in Hittite Rituals: With Particular Emphasis on Funerary Practices. *Journal of Intercultural and Interdisciplinary Archaeology*, 1(1), 25-37.
- Yiğit, T. (2002). Hititçe Çivi Yazılı Belgelere Göre Çoban. *Belleten*, LXVI(247), 765-787.
- Weeks, D. M. (1985). *Hittite Vocabulary: An Anatolian Appendix to Buck's Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages*. Los Angeles.





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 151-161, Summer 2021

## Discourses of Psychologists on Sex/Gender in Turkey: A Qualitative Study

*Türkiye'deki Psikologların Cinsiyete/Toplumsal Cinsiyete İlişkin Söylemleri:  
Nitel Bir Çalışma*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.909345>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**06.04.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**21.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Lect. Dr. Umut şah  
Isik University, Faculty of Art and  
Sciences, Department of Psychology,  
[umutsahh@gmail.com](mailto:umutsahh@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-5376-0965>

Asst. Prof. Dr. Göklem Tekdemir  
Istanbul University, Faculty of  
Literature, Department of  
Psychology,  
[tekdemir@istanbul.edu.tr](mailto:tekdemir@istanbul.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-5988-4176>

#### Abstract

The aim of this study is to find out 'interpretative repertoires' used as discursive resources for sex/gender explanations of psychologists working in various fields in Turkey. Within the scope hereof, in-depth interviews were conducted with fourteen psychologists. Interviews were recorded and then transcribed. Interview texts were analyzed through discourse analysis. As a result of the analysis, four different interpretative repertoires were identified; dichotomy, feelings, nurture and difference. As to dichotomy repertoire, sex/gender is constructed within biology-society and woman-man dichotomies while it is defined as an individual and inner phenomenon in the feelings repertoire. When it comes to nurture repertoire, sex/gender is described as an identity acquired by nurturing processes while sexual differentiation is constructed as the source of difference and variety among people in difference repertoire. The results of the study manifest that the participants conceptualize sex/gender and sexuality within a dichotomous and essentialist framework to a large extent. The discourses of psychologists in Turkey have undergone some shifts in parallel with the transformations in Western psychology, however it is still possible to argue that essentialist, dichotomous and heteronormative assumptions on sex and sexuality keep forming their discourses to a certain extent in explicit or implicit ways. This is connected with the limited relation of (mainstream) psychology to other disciplines, critical and social constructionist perspectives, qualitative methodologies and activism as well as the fact that psychology in Turkey has mostly been imported from the West.

**Keywords:** Sex, Gender, Psychology, Discourse Analysis, Interpretative Repertoires

#### Öz

*Bu çalışmada, Türkiye'de farklı alanlarda çalışan psikologların cinsiyete/toplumsal cinsiyete ilişkin açıklamalarına kaynaklık eden 'açıklayıcı repertuarların' tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, on dört psikologla derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların onayı dahilinde görüşmelerin ses kaydı alınmış ve ardından yazıya dökülmüştür. Görüşme metinleri söylem analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, cinsiyete/toplumsal cinsiyete ilişkin konuşmalara kaynaklık eden dört farklı açıklayıcı repertuara ulaşılmıştır; ikilik, hissiyat, yetiştirilme ve farklılık. İkilik repertuarında cinsiyet, biyoloji-toplum ve kadın-erkek ikilikleri içinde inşa edilmekteyken; hissiyat repertuarında içten gelen bireysel bir olgu olarak, yetiştirilme repertuarında ise yetiştirilme sonucu edinilen bir kimlik olarak tanımlanmaktadır. Farklılık repertuarında ise cinsiyet ayrımı insanlar arasındaki farklılık ve çeşitliliğin kaynağı olarak inşa edilmektedir. Çalışmanın sonuçları, katılımcı psikologların cinsiyeti ve ilişkili olguları, büyük ölçüde ikili ve özcü bir çerçevede kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktadır. Batı psikolojisinde cinsiyetin ele alınmışında son otuz yılda gerçekleşen dönüşümlere paralel olarak Türkiye'deki psikologların söylemlerinde de birtakım dönüşümler olduğunu; ama özcü, ikili ve heteronormatif cinsiyet/cinsellik varsayımlarının -açık veya örtük biçimlerde- Türkiye'deki psikologların söylemlerini belirli ölçülerde şekillendirmeye devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu durum, (anaakım) psikolojinin diğer disiplinlerle, eleştirel ve sosyal inşacı perspektiflerle, niteliksel yöntemlerle ve aktivizm alanıyla kurduğu sınırlı ilişkiselikle bağlantılı olduğu kadar, Türkiye'deki psikolojinin büyük ölçüde ithal edilmiş olmasıyla da bağlantılı görünmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Psikoloji, Söylem Analizi, Açıklayıcı Repertuarlar

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

şah, U. and Tekdemir, G. (2021). Discourses of Psychologists on Sex/Gender in Turkey: A Qualitative Study. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 151-161.



## INTRODUCTION

As it has been argued, sex/gender<sup>1</sup> and sexuality are traditionally discussed in a dichotomous, essentialist and (hetero)normative framework; dehistoricized, fixed and universalized on the basis of biological/evolutionary roots within the psychology discipline (e.g. Clarke & Braun, 2009; Hyde, Bigler, Joel, Tate & Van Anders, 2019; Parlee, 1996), which can bring normative approaches and practices with itself (Ansara & Hegarty, 2012; Finn & Dell, 1999; Roen, 2011; Rosqvist, Nordlund & Kaiser, 2014; Parlee, 1996). On the other hand, this dichotomous, essentialist and normative understanding of sex/gender has been criticized since 1970s (depending on social and scientific transformations) and alternative approaches are being developed (e.g. Butler, 1990; Van Anders, 2015; West & Zimmerman, 1987). Within this framework, it can also be put forward that certain changes have occurred in various degrees for the last decades in the psychology discipline; strict dichotomous, essentialist and normative approaches have lost some of their effects and historical, cultural and ideological nature of sex/gender and sexuality are taken into more consideration (e.g. Hammack, Mayers & Windell, 2013; Hegarty & Massey, 2006; Minton, 1997). Especially in Western psychology, it is possible to see a wide research literature on sex/gender and sexuality, recognition of prejudices and discrimination produced by essentialist/normative approaches on different levels and a struggle to recover them (e.g. APA's declaration against the discrimination towards transgender people; APA, 2008).

Despite these relatively positive advances in the West (and other places of the world), the psychology community in Turkey can still be said to have a pretty narrow frame of discussion about sex/gender and sexuality. We confront this situation in two ways: A considerable amount of psychologists have limited and underdiscussed knowledge about sex/gender and sexuality, while this limited knowledge is largely based on essentialist and traditional assumptions seriously criticized today. Of course, this is not independent from Turkey's general societal atmosphere. Just like any other group of scientists and professionals, psychologists (and other mental health professionals) have some sexist, heteronormative and transphobic attitudes and practices, as certain studies indicate (e.g. Çabuk & Candansayar, 2010; Nil, 2010; Yetkin, 2009). However, these studies generally aim at revealing homophobia and sexism levels or discriminatory attitudes and practices of mental health professionals. Rare are the studies which discuss *intra-discipline* assumptions and discourses (prevalent in psychology discipline) related to these normative attitudes of psychologists.

At this very point, it is possible to state that assumptions, discourses and ideologies inherent in the psychology discipline in Turkey are not discussed much. However, theories and practices in psychology should be brought up for a deeper discussion when viewed from the perspective of sex/gender and sexuality. To this end, going beyond the measurement of psychologists' *attitudes* (Potter & Wetherell, 1987) and conducting studies for understanding *discourses* and *ideologies* within the discipline itself are of great necessity. Thus, through in-depth individual interviews, this study aims at examining sex/gender explanations of psychologists working in various fields in Turkey, finding out *interpretative repertoires* used as resources for these explanations (Potter & Wetherell, 1987, 1995; Wetherell & Potter, 1988) and discussing all these within the context of dominant sex/gender discourses in psychology.

## METHOD

### 1. Participants, Instruments and Procedure

In this study, semi-structured individual interviews were conducted with 14 psychologists from various fields of psychology in Istanbul. Participants were selected using snowball sampling. While four participants have bachelor's degrees, the rest finished graduate programs in clinical, developmental, experimental and organizational psychology. The participants work at institutions such as clinic, municipality, hospital, kindergarten, university, courthouse, nursing home and NGOs. Being between 24 and 56 years old, half of the participants define themselves as 'woman' while the other half as 'man'. The participants were volunteers and their anonymity were guaranteed through the use of pseudonyms (see Table 1).

In *semi-structured interviews*, some questions are previously prepared by the researcher but the interviews are not completely and strictly based on these questions and never continue as a classical QA form. The interview is rather open to participants' leading and deepening and thus participants find the

<sup>1</sup> In this article, based on authors such as Van Anders (2015) and Hyde et al. (2019), 'sex' and 'gender' are not used separately so as not to produce the dichotomy between biology and society but used together as 'sex/gender' just to emphasize the intertwining of biological and socio-cultural factors.

opportunity to speak according to their own interpretation, not to the stereotypes in the researcher's mind (Smith, 1995). In this study, interviews are conducted based on the questions<sup>2</sup> below in a semi-structured style:

- What do you make of sex<sup>3</sup>? How can you define it?
- Do you have any idea about queer theory? What do you think about it?
- What can you say about your professional practice? Does this theory affect how you behave when it comes to the issues about sex?
- Do you think queer theory may contribute to psychology?
- What would a world without the concept of sex be like to your opinion?

Four pilot interviews were made before the main interviews to test the functionality of these questions prepared in accordance with the study's aim. During these interviews made with 4 psychologists working in different fields, the questions proved to be functioning accordingly and the flow of interviews proved to have no problems. The main interviews lasting between 53 minutes and 113 minutes were conducted between 3rd March 2016 and 26st April 2016. The interviews were recorded with a voice-recorder and then transcribed. Personal information of participants was anonymized in the transcriptions.

**Table 1.** Demographic Characteristics of the Participants

Participant	Gender	Age	Occupation
P1	Woman	56	Clinical psychologist at municipality
P2	Woman	42	Clinical psychologist at private clinic
P3	Woman	26	Psychologist at kindergarten
P4	Woman	26	Psychologist at hospital
P5	Man	32	Psychologist at private clinic
P6	Woman	39	Clinical psychologist at private clinic
P7	Man	24	Psychologist at nursing home
P8	Man	42	Clinical psychologist at private clinic
P9	Man	44	Experimental psychologist at university
P10	Man	40	Organizational psychologist at university
P11	Man	30	Experimental psychologist at university
P12	Woman	32	Psychologist at courthouse
P13	Woman	34	Developmental psychologist at municipality
P14	Man	43	Clinical psychologist at NGO

## 2. Data Analysis

The study was designed according to *discourse analysis* which is one of the qualitative research methods. Following the approach of Potter and Wetherell (1987, 1995), *interpretative repertoires* were chosen as the analytic unit of the study. Interpretative repertoires are discursive resources which we utilize for constructing and justifying our explanations about the world. They can be seen as “the building blocks speakers use for constructing versions of actions, cognitive processes and other phenomena” (Wetherell & Potter, 1988, p. 172). These building blocks carry culturally *available* explanation types (definitions, metaphors, images, etc.) which are used by speakers in accordance with their present interactional goals (such as legitimating one's own explanation, justifying oneself, convincing the person addressed, etc.). Having said that, discursive resources we use for constructing our explanations are variable and multiple, that is why we often make contradictory explanations while talking (Wetherell & Potter, 1988).

Discourse analysis is not a fixed method consisting of a series of steps. The analyst becomes *quite* familiar with the transcriptions reading them again and again in the frame of the analytic focus of the

<sup>2</sup> In the entire study, psychologists' explanations about sex/gender as well as *queer theory* have been the subject of the study and the interview questions were prepared to this end. But the aim of this paper is to present only the results about sex/gender.

<sup>3</sup> The term 'sex' is translated into Turkish with 'biological' implication as '*cinsiyet*', while 'gender' is translated with 'social' implication as '*toplumsal cinsiyet*'. In the meantime, in daily interactions the term '*cinsiyet*' refers to 'sex' and/or 'gender'. Therefore, in the interviews we used the term '*cinsiyet*' (sex) in accordance with its daily Turkish usage and we used the term '*toplumsal cinsiyet*' (gender) only after the participants have used it.

study and thus s/he begins realizing *certain* types of explanations that come forward and/or repeat throughout the speeches (Potter & Wetherell, 1995; Wetherell & Potter, 1988).

## RESULTS

As a result of the analysis, four different interpretative repertoires used as discursive resources for sex/gender explanations were identified: *dichotomy*, *feelings*, *nurture* and *difference*. The extracts were selected to show the typical examples within each repertoire.

### 1. 'Dichotomy' Repertoire

First of all, the participants seemingly interpret sex/gender in a dichotomous way. To put it in more detail, we come across two interrelated types of "dichotomy" in participants' explanations: (a) *the dichotomy between sex and gender* and (b) *the dichotomy between woman and man*.

Nearly all participants talk about "sex" based on a biological/anatomical structure on the one hand and "gender" corresponding to social roles and expectations imposed upon the "sexes" on the other hand as soon as they begin speaking. We come across this dichotomous framework as the primary repertoire used as the resource for participants' explanations in nearly all interviews. That is to say, this is the most ready and available repertoire for the participants while talking about sex/gender. For example, in the extract below, the participant *firstly* divides sex/gender into two as *biological* and *social* while talking about it.

What i do make of sex umm I mean something came to my mind: one of them is that part emerging with genitals as soon as a person is born umm it is divided into womanhood and manhood but another group comes to mind which we can assume as the third type or category umm at same time one thing immediately came to my mind that roles and attributions formed by gender as soon as a person is born or even before coming to the world and one's being forced and restricted within these roles (Participant-14).

Additionally, we see that the primacy is given to the "biology" in this dichotomy. For most participants, biological distinction is *primary* while gender is *secondary*. For example, in the extract below, the participant begins talking by uttering "gender" but immediately after emphasizes the primacy of biology by saying "after biological differentiation". In other words, he is able to define gender only after grounding it on biological differentiation of sexes.

What it made me think of is mostly gender, I mean after biological differentiation, you know giving the blue ID to the boy and pink one to the girl or having pink walls in the room if it is a she these are first things coming to my mind, I mean we give some meanings to it (Participant-10).

In the extract below, the participant expresses more directly that gender is a "product of sex". Thus, he constructs sex as a *fundamental* fact and defines gender as a secondary fact based on it.

My approach from the very beginning is like that gender is a product of sex, our special evolution, why do we have social roles, they have not randomly come out after some historical accidents, umm, minds of men and women are partly different from each other and women's inclinations and men's inclinations are different (Participant-9).

The dominance of dichotomous discourse can be seen even in the explanations of the participants who want to prioritize the impact of society. For example, in the extract below, we can see the difficulty the participant has while trying to *emphasize* that; she says again and again that she does not deny the existence of the biology just to say the social aspect is "more important".

Of course there are some things coming from biology like hormones and so, I don't know I'm not so sure right now I cannot speak so scientific but the high estrogen hormone may provide women higher emotions umm yes when we take it on the face the women seem more emotional and I guess the biology has also an effect on it I don't know the percentage or how much it affects but yes there is biological thing that makes a woman more emotional but there are social expectations, too, that expect a woman to behave more emotionally and not ask the same for men, I don't know, boys don't cry, their emotions are signs of weakness and they have to be strong and crying is sign of weakness, all these things, and men may not show their emotions due to this social thing or cry whatever but biological side may be underlying their not being emotional but I don't know the exact proportions of biology and society but I'm sure there is a biological side still I think social expectations and pressures shape the behaviors of women and men much more (Participant-12).

In addition to the dichotomy between sex and gender, many participants divide both sex and gender into two within themselves. In the two extracts below, we can see the participants talk about both sex and gender in a dichotomous way. Moreover, in both extracts, gender dichotomy is justified based directly on biological distinction.

There is a kind of biological distinction, a physical biological distinction since we were created like this, you know woman has her own biology and man too. I think it is firstly different in biological terms and then society imposes some meanings on it and of course the religion does the same (Participant-3).

Principally we have some innate features and then some meanings are imposed on them we have a natural physiological structure and then some social psychological meanings are imposed upon it like being woman or man these roles depend on the sexes the values attitudes behaviors how we sit and act what we say and do (Participant-13).

Still, we can see that some participants go beyond -or at least try it- this dichotomy to a certain extent. For example, in the extract below, the participant *firstly* explains that being man and woman cannot be drawn with "strict lines", in contrast "there must be a range". However, he *immediately* states that the range is "more about gender identity" than "biological side". Thus, he keeps speaking on within the dichotomy repertoire by dividing the concept of sex/gender as biological and social and describing the former as fixed while the latter as malleable.

I guess it is not possible to draw strict lines like black and white between man and woman there must be a range but I think this does not change the biological definition too much umm I don't give too much care to the point where biological side confuses umm we may be talking about so rare numbers umm the basic mixing is more about gender identity I mean I could be purely a man in terms of sex but I cannot have the role of a man I may be defining myself as someone more fragile or someone acting sensitively I may be seeing myself as more female at some points (Participant-8).

## 2. 'Feelings' Repertoire

Some participants describe sex/gender as an "internal feeling". In this way, sex/gender is constructed as an *individual* phenomenon. For example, in the extract below, the participant talks about "the feeling of sex" coming from a person's "essence". Here, as participant puts it, sex/gender is constructed as a completely individual feeling "from within" instead of an acquisition by social processes.

Sex is one of the most important issues and I don't think it has clear boundaries i mean the feeling and identity of sex is more pervious and it is based on people's choices it's not completely choice they have it in their essence it comes from within... (Participant-2).

This “internal feeling” depends not only on biological/physiological traits but also on the interaction of the physiological, psychological and emotional aspects and varies from one individual to another. In the extract below, the participant defines the feeling of sex/gender based on a multiple interaction as “one’s own reality” and expresses that in cases where the person’s anatomy and feeling does not overlap, not anatomy but feeling must be considered.

(...) but not everyone feels parallel with one’s physiological traits I mean there are emotional processes and psychological processes as I said before it is not only about one factor I mean one may have a female body but feel like a man or vice versa and have a relevant psychological structuring one can have sustain such a social process or life so the sex concept not only includes physiological elements or our innate traits I think it is more complicated, if there were only physiological traits we would not accept the reality of other kinds of sexualities, but to be born in a female body and feeling like a man is a reality or being born in a male body and feeling like a woman living like a woman living it with its all cultural social and psychological processes is another reality (Participant-13).

### 3. ‘Nurture’ Repertoire

Some participants explain sex/gender based on the term “identity”. In these explanations “gender identity” is described as a concept shaped or acquired by such dynamics like “role model choosing”, “parent-child relations” and “identification”. Thus, here sex/gender is constructed as something not “from within” but “acquired later on”, contrary to the feelings repertoire.

In the extract below, the participant explains her concept of sex/gender based on “identity” and states that the man or woman identity is formed not by “genitals” but by the child’s “role model choosing” and goes beyond anatomy-based explanations to a certain extent. However, later on, she says that the child takes the anatomically similar parent as the model and refers to the anatomy again. Thus, the participant, on one hand, emphasizes the nurturing processes by describing gender identity as something *acquired*, on the other hand underlines the importance of anatomical similarity and grounds this acquisition of gender identity on a biological basis.

*Participant-4:* umm I base sex on the identity so I consider it as woman identity and man identity the role model you choose shapes your sex I mean I don’t think it’s about genitals I have a vagina I’m woman I have a penis I’m man is not my style of thinking I choose some role model to shape my identity (...)

*Researcher:* So where does this woman or man identity come from?

*Participant-4:* I think it comes from family, it comes from my mother and father, I choose as role model who resembles to me much more and that one is my mother because she does not have a penis, either, she is similar to me she can give birth to and I can have child and there is a social identity, of course, there is something imposed upon you by the society.

This type of explanations can bring along the tendency of grounding some “problems” thought to be sex/gender-related (such as non-conformity with sex/gender norms or behaving like “the opposite sex”) on nurturing processes. For example, in the extract below, the participant explains how she will work with a child brought to her due to the child’s “inappropriate” sex/gender behaviors. As to the participant, if there is a problem about sex/gender, this probably arises from a disruption during role-modeling processes. And her mission as a psychologist is to find out if there has been such a disruption or not in this case.

Since I work more with children I always dig their childhood how was this child’s relationships with his father because I believe that umm if a boy’s father is so hard so harsh if he umm comes and goes between two extremes, two bad extremes, the son cannot take his father as a model and you know all this oedipal complex stuff umm he cannot take the father as a model and says himself that I won’t be such a man and then

at this very point he gives up his relation to his father step by step there must be some theories about it if I'm right I don't know them in detail but then he rejects being a man and inclines to act like a woman he begins taking the mother as a model and spends too much time with mother I mean there may be a social effect going beyond that biological rhythm and hormones I mean the child's experiences drive him to make a choice (...) umm what I would consider was that how he spent his time with mother with father and with whom he spent his time more if the father always works if he does not see his father if he is always with mother and how she pays attention to the child (Participant-3).

#### 4. 'Difference' Repertoire

At the end of each interview, the participants were asked "what would a world without the concept of sex be like?" When the responses are analyzed, we can see that sex (or sexual distinction) is regarded as *the source of difference and diversity* among people. Sexual distinction is seen as the source of behaving and feeling differently and if the world lacks it "everyone would be the same" and "feel like the same" as to the participants' explanations. Thus, the sex is constructed as a prerequisite for being a different and unique individual. For example, in the extract below, by using the "potato" metaphor, the participant underlines that in a world without sexes, everyone would be plain and similar just like potatoes.

A world without sexes is even hard to imagine to me actually (...) when you first asked this a vision came to my mind, when you said without sexes, a potato, something without any zigzags something some certain image so similar umm it is such a reductionist vision but in a world without sexes I think people would be like potatoes, my vision is like this umm and this may inhibit differences I mean I feel like that a world with sexes may lead to differences but while thinking of a world without sexes, the only image in my mind is potato, which has no deficits no ups and downs, since the sex determines something at a point but there is no determining power in the potato (Participant-7).

In the extract below, the participant describes the world without sexes as "boring" and "dull" since the distinction between man and woman leads to differences. Moreover, sexual distinction is expressed to be the source of a "colorful and dynamic" sexuality.

What i made of without sexes is to come to a point where it is impossible to distinguish a man from a woman and umm I think I would not prefer it personally as I think being different is good and complementary I prefer a part which acts not like me but complements me umm and this does not mean that I will work and she will cook of course many things have changed but I would need to see a distinction between a man and a woman, the other situation without sexes would feel so boring and dull I guess (...) yes a world with sexes seem to be more colorful and dynamic with these differences, not good not bad but different (...) I guess if there are both woman and man, sexuality will be more colorful and if the difference between man and woman is erased or becomes vague, sexuality will also be like more uninspired (Participant-8).

#### DISCUSSION

When we evaluate the results as a whole, we can see the traces of the dichotomous conceptualization of sex/gender in almost all explanations. That is to say, in explicit and implicit ways, 'dichotomy' repertoire functions as the dominant/primary repertoire used as the source of all explanations about sex/gender. This dichotomous framework keeps working in the background even where the participants utilize different repertoires. In other words, we come across the dichotomy between sex and gender in various ways throughout nearly all explanations. Moreover, the primacy is given to sex in this dichotomy; it is fundamental, determinant and fixed while gender is secondary.

In addition to the dichotomy between sex and gender, most of the participants divide both sex and gender into two. In these explanations, we again see the fundamental position of biology since gender dichotomy is grounded on biological distinction. Moreover, the biological determination is so clear that the participants mostly need not specifying it. Here we can argue that the reality constructed by dominant dichotomy repertoire works as a “common sense” knowledge for the participants (see Burr, 2003, p. 41). Another example of this is the difficulty that some participants have in trying to make alternative explanations going out of the boundaries of this ‘common sense’ to a certain extent. Seemingly, it is nearly impossible to speak without referring to biology for the participants.

Distinguishing ‘gender’ from ‘sex’ became popular in 1970s and offered an important chance to that era’s feminist thinkers and activists. That is to say, the subordinate position of women in the society stemmed not from their nature or biology but from patriarchal social order, which gave feminists the opportunity to argue that the inequality between women and men was *not natural* but *produced* and thus could be changed. In that way, the term ‘gender’ gained wide prevalence as a useful concept both theoretically and politically (Hood-Williams, 1996; Stone, 2007). Nonetheless the dominant assumptions about sexual dimorphism and gender binary have rarely been discussed and biological essentialism sustained its existence (see Clarke & Braun, 2009; Hyde et al., 2019; Hood-Williams, 1996; Morgenroth & Ryan, 2018).

As Hyde et al. (2019) stated, sex/gender binary and biological essentialism have been the dominant perspective within psychology from the very beginning even though some contrary advances were witnessed in the last decades. It is possible to explain our participants’ difficulty in speaking without referring to biology/anatomy within this context. We also see this dichotomous/essentialist perspective in the explanations of participants where sexual distinction is constructed as the ‘source of differences among people’. These explanations not only arise from the dichotomous sex/gender discourse but also reproduces it.

Depending upon the various transformations in Western (mainstream) psychology have gone through, dichotomous and essentialist conceptualizations of sex/gender and sexuality has been brought into discussion and criticized. The beginning of this transformation dates back to the feminist critics of 1970s, but the effect of critical and social constructionist perspectives, which have risen in social sciences as of 1980s, is also influential. These perspectives criticized essentialist/dichotomous assumptions and offered alternative explanations (see Burr, 2003; Butler, 1990; Hepburn, 1999; Kitzinger, 1994; Stone, 2007). Nevertheless, this transformation in psychology has been witnessed to be quite slow since the discipline of psychology includes this essentialist/dichotomous ideology throughout its history, and this ideology, in a sense, has become the ‘common sense’ of psychology and psychologists. The participants’ explanations throughout this study make a typical example hereof.

In Turkey, a slower process than that of the West can be witnessed, which may have many reasons. One of the reasons is that psychology in Turkey was shaped by *imported* knowledge from the US for a long time, especially after the 2nd World War. Psychology in Turkey, on one hand, fell behind the transformations in the US, on the other hand became destitute of creating its own discussions (for a comprehensive review about the development of Turkey’s psychology, see Batur & Aslıtürk, 2006). Another probable reason hereof is the limited relations of psychology with other social sciences and qualitative methodologies (Parlee, 1996). Psychology in Turkey, has been developed and institutionalized in such a context, could not internalize the transformations in the last decades within Western psychology and in the meantime, kept its distance from critical and social constructionist approaches in psychology. Even though there has been a critical psychology movement for the last 20 years in Turkey, institutional and academic psychology can be said to remain in a limited relationship with this movement. Thus, the reflection of this critical movement on professional practices is quite limited (for critical psychology in Turkey, see Batur & Aslıtürk 2006; Kayaoğlu & Batur, 2013).

We can typically encounter this situation in participants’ explanations. For example; some participants use old-fashioned explanations like the assumption that the attitudes of parents may lead the child to “deny his/her own sex”. Moreover, it is possible to say that the idea that some variations of sex/gender and sexuality (transgender, homosexuality, etc.), which are not defined as disorder/pathology anymore, may actually point to certain problems still exists to some extent even though these kinds of explanations are not used and defended in an explicit way. What has changed is the level of tolerance toward non-normative individuals. In other words, while the participants still have an essentialist/dichotomous perspective, they obviously state that it is not correct to discriminate and

marginalize non-normative individuals and groups because of their 'essential traits'. However, we do not see much questioning about how this oppression and marginalization can be related to the essentialist and dichotomous assumptions of sex/gender within psychology.

On the other side, that some participants can make alternative explanations (e.g. "gender must be seen within a range") despite the dominance of dichotomy repertoire can be associated with the transformations in psychology. The feelings repertoire, where the sex/gender is explained as "the feeling of the individual", can be connected to these transformations. Along with the developments in the last decades, there are more than one discourse that construct sex/gender and sexuality in various ways and compete each other (e.g. Hammack, Mayers & Windell, 2013). This is the reason why we come across such contradictory explanations in participants' speeches. This indicates that some alternative explanations (e.g. emphasizing range, variety or feelings) have accessed a certain level of *availability* even though they do not have the same power as essentialist/dichotomous discourse. Therefore, the participants can shift between explanation types that have become available to them at some levels and construct different versions of reality depending upon the present interactional context (see Burr, 2003; Potter & Wetherell, 1995). However, it is possible to argue that this might be related to their familiarity with Western literature. That is to say, these alternative explanations might not be available for everyone in Turkey but participants' psychology education based on Western curriculum and other qualities they have (abroad experiences, living in a metropole, being secular, etc.) may be giving them the opportunity to be familiar with these alternative explanations.

Still, it is rare to see the traces of social constructionist and queer perspectives in these alternative explanations throughout the participants' speeches. Hence it is possible to say that these alternative explanations are the revised versions of the same dominant essentialist/dichotomous discourse. Especially, since Western psychology took on the role of 'human rights defender' more and more (Ansara & Hegarty, 2012) with a 'liberal individualist' perspective (Riggs & Walker, 2006), this type of alternative explanations has become more available in psychology. The feelings repertoire can be discussed within this context since this repertoire constructs sex/gender as "the person's feeling" and makes it an individual right. Hereby oppression and marginalization towards non-normative people are being opposed increasingly. However, this issue is mostly discussed on the level of 'human rights' and 'recognition/tolerance' and 'normative' assumptions based on essentialist/dichotomous discourse are not brought into question (see Joel, Tarrasch, Berman, Mukamel & Ziv, 2014).

## CONCLUSION

As a conclusion, it is possible to argue that essentialist, dichotomous and heteronormative assumptions of sex/gender keep forming the meaning-making of the participants to a certain extent. This is connected with the limited relation of (mainstream) psychology to other disciplines, critical, social constructionist and queer perspectives, qualitative methodologies and activism as well as the fact that psychology in Turkey has mostly imported from the West. We need more studies based on critical and social constructionist perspectives to challenge dominant discourses and produce non-normative explanations.

When we evaluate the results of the study within Turkey's conservative and patriarchal cultural climate; we can say that "acceptance and tolerance" towards non-normative identities indicates a "positive" transformation in the context of Turkey. As many participants have stated, it can be said that psychology and psychologists have started to become more tolerant to a certain extent compared to the dominant cultural climate of Turkey. Such a transformation is, of course, quite substantial. However, considering the demographic characteristics of the participants in the study, it can be said that this transformation is especially significant for "western, urban, middle class, non-conservative" psychologists in Turkey. The way how psychologists, who live and/or study in different contexts and are therefore not so familiar with Western literature, relate to these "acceptance and tolerance" discourses is beyond the scope of this study. Hence, further studies conducting in different contexts will be worthwhile to understand the different aspects of the issue and comprehend it broadly.

## REFERENCES

- Ansara, Y. G. and Hegarty, P. (2012). Cisgenderism in Psychology: Pathologizing and Misgendering Children From 1999 to 2008. *Psychology & Sexuality*, 3(2), 137-160.



- APA (2008). *Resolution on Transgender and Gender Identity and Gender Expression Non-Discrimination*. <https://www.apa.org/about/policy/resolution-gender-identity.pdf> adresinden 03.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Batur, S. and Aslıtürk, E. (2006). On Critical Psychology in Turkey. *Annual Review of Critical Psychology*, 0(5), 21-41.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*, (2nd ed.). London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Clarke, V. and Braun, V. (2009). Gender. In D. Fox. (Eds. Prilleltensky, I. & Austin, S.). *Critical Psychology: An Introduction* In (2nd ed. p. 306-327). London: Sage.
- Çabuk, F. D. and Candansayar, S. (2010). Tıp ve Homofobi. (Medicine and Homophobia). (Eds. Erol, A. & Öztop, N.). *Anti-Homofobi Kitabı-2* In (p. 85-89). Ankara: Kaos GL.
- Finn, M. and Dell, P. (1999). Practises of Body Management: Transgenderism and Embodiment. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 0(9), 463-476.
- Hammack, P. L.; Mayers, L. and Windell, E. P. (2013). Narrative, Psychology and the Politics of Sexual Identity in the United States: From 'Sickness' to 'Species' to 'Subject'. *Psychology & Sexuality*, 4(3), 219-243.
- Hegarty, P. and Massey, S. (2006). Anti-Homosexual Prejudice... As Opposed to What? Queer Theory and the Social Psychology of Anti-Homosexual Attitudes. *Journey of Homosexuality*, 52(1-2), 47-71.
- Hepburn, A. (1999). Postmodernity and the Politics of Feminist Psychology. *Radical Psychology*, 1(2). <http://www.radpsynet.org/journal/vol1-2/hepburn.html> adresinden 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hood-Williams, J. (1996). Goodbye to Sex and Gender. *The Sociological Review*, 44(1), 1-16.
- Hyde, J. S.; Bigler, R. S.; Joel, D.; Tate, C. C. and Van Anders, S. M. (2019). The Future of Sex and Gender in Psychology: Five Challenges to the Gender Binary. *American Psychologist*, 74(2), 171-193.
- Joel, D.; Tarrasch, R.; Berman, Z.; Mukamel, M. and Ziv, E. (2014). Queering Gender: Studying Gender Identity in 'Normative' Individuals. *Psychology & Sexuality*, 5(4), 291-321.
- Kayaoğlu, A. and Batur, S. (2013). Critical Psychology in Turkey: Recent Developments. *Annual Review of Critical Psychology*, 0(10), 916-931.
- Kitzinger, C. (1994). Should Psychologists Study Sex Differences? *Feminism & Psychology*, 4(4), 501-506.
- Minton, H. L. (1997). Queer Heory: Historical Roots and Implications for Psychology. *Theory & Psychology*, 7(3), 337-353.
- Morgenroth, T. and Ryan, M. K. (2018). Gender Trouble in Social Psychology: How Can Butler's Work Inform Experimental Social Psychologists' Conceptualization of Gender? *Frontiers in Psychology*, 9(1320), 1-9.
- Nil, M. S. (2010). Ruh Sağlığı Alanındaki Homofobiye İçerden Müdahale. [Internal Intervention to Homophobia in the Mental Health Field]. (Eds. Erol, A. & Öztop, N.) *Anti-Homofobi Kitabı-2* In (p. 99-102). Ankara: Kaos GL.
- Parlee, M. B. (1996). Situated Knowledges of Personal Embodiment: Transgender Activists' and Psychological Theorists' Perspectives on 'Sex' and 'Gender'. *Theory & Psychology*, 0(6), 625-645.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1995). Discourse Analysis. (Eds. Smith, J. A & Harre, R & Langenhove, L. V.). *Rethinking Methods in Psychology* In (p. 80-92). London: Sage.
- Riggs, D. W. and Walker, G. A. (2006). Queer(y)ing Rights: Psychology, Liberal Individualism and Colonisation. *Australian Psychologist*, 41(2), 95-103.
- Roen, K. (2011). The Discursive and Clinical Production of Trans Youth: Gender Variant Youth who Seek Puberty Suppression. *Psychology & Sexuality*, 2(1), 58-68.
- Rosqvist, H. B.; Nordlund, L. and Kaiser, N. (2014). Developing an Authentic Sex: Deconstructing Developmental-Psychological Discourses of Transgenderism in A Clinical Setting. *Feminism & Psychology*, 24(1), 20-36.

- 
- Smith, J. A. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. (Eds. Smith, J. A. & Harre, R. & Langenhove, L. V.), *Rethinking Methods in Psychology* In (p. 9-26). London: Sage.
- Stone, A. (2007). *An Introduction to Feminist Philosophy*. Cambridge: Polity Press.
- Van Anders, S. M. (2015). Beyond Sexual Orientation: Integrating Gender/Sex and Diverse Sexualities Via Sexual Configurations Theory. *Archives of Sexual Behaviour*, 0(44), 1177-1213.
- West, C. and Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(1), 125-151.
- Wetherell, M. and Potter, J. (1988). Discourse Analysis and the Identification of Interpretative Repertoires. (Ed. Antaki, C.). *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods* In (p. 168-183). London: Sage.
- Yetkin, N. (2009). Psikiyatrinin Homofobisi. [Homophobia of Psychiatry]. (Eds. Erol, A. & Öztop, N.)0 *Anti-Homofobi Kitabı-2* In (p. 79-83). Ankara: Kaos GL.
-





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 163-182, Summer 2021

## Covid-19 Aşılıarına Yönelik Üretilen Yeni Medya İçeriklerinin Post-Truth Kavramı Bağlamında Analizi

*Analysis Of Produced New Media Contents For Covid-19 Vaccines In The Context Of The Post-Truth Concept*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.878400>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**10.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**13.05.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Dr. Onur Karakaş  
Kocaeli Üniversitesi, Halkla İlişkiler  
ve Tanıtım Anabilim Dalı,

[onurkarakas90@gmail.com](mailto:onurkarakas90@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-8734-4671>

Yusuf Bahadır Doğru  
Zonguldak Bülent Ecevit  
Üniversitesi, İletişim Fakültesi,  
Halka İlişkiler ve Tanıtım Programı,  
[yusufbd@hotmail.com](mailto:yusufbd@hotmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-7635-0766>

#### Öz

Yeni iletişim teknolojilerinin gelişimi bilgilerin hızlı ve kolayca dolaşıma sokulmasının önünü açmıştır. Post-truth diye adlandırılan dönemde özellikle yeni medya, asılsız haberlerin/paylaşımın daha hızlı bir şekilde yayılmasına ve geniş kitlelere ulaşmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda ise yeni medyadaki dezenformasyon daha çok artmakta ve çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır. Son dönemde dünyada hâkim olan Covid-19 pandemisi sebebiyle, yeni medya aracılığıyla Covid-19 aşılarına yönelik birçok çarpıtma ve yalan haber/paylaşımın yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda araştırmada teyit.org ve doğruluk payı doğrulama platformlarının Covid-19 aşılarıyla ilgili, yeni medya mecralarında dolaşıma sokulan paylaşımlara yönelik yaptığı değerlendirmeler post-truth kavramı bağlamında konu edinilmiştir.

Yapılan araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada veriler doküman inceleme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmada analiz edilecek araştırma dokümanları "dogrulukpayi.com ve teyit.org," isimli haber doğrulama (fact-checking) sitelerinden elde edilmiştir. Araştırmada incelenecek veri nesnelerinin fazla olması sebebiyle araştırmanın zaman sınırı, analizinin yapılmaya başlandığı tarih olan 4 Şubat 2021'den 4 Ocak 2021'e kadar olan bir aylık süreyi kapsamaktadır. Çalışma sonucunda, yeni medyada Covid-19 aşılarına yönelik üretilen içeriklerin, post-truth kavramının yapısına uygun biçimde, dezenformasyon yayarı niteliklerde olduğu saptanmıştır.

Çalışma sonunda, Post-truth kavramının etkisinin azaltılması için, yeni medya kullanıcılarının yeni medyada karşılaştıkları haberleri/paylaşımını mutlaka çeşitli doğrulama platformları aracılığıyla teyit etmelerinin gerekliliği ve medya-okur yazarlığını artırmanın önemi de vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Post-Truth, Covid-19, Yeni medya, Aşı

#### Abstract

The development of new communication technologies enable fast and easy circulation of informations. In this period called post-truth, especially new media causes fake news / shares to spread faster and reach large masses. This situation may lead to more disinformation in the new media and to have negative consequences. Due to the Covid-19 pandemic that has dominated the world recently, it has been observed that many distortions and fake news / posts about Covid-19 vaccines are made through the new media. In this context, the evaluations made by teyit.org and Doğruluk Payı verification platforms regarding the posts circulated in new media channels regarding Covid-19 vaccines were the subject of the concept of post-truth.

Descriptive analysis which is one of the qualitative research types was used in the research. The data in the study were obtained by document review technique. The research documents to be analyzed in the study were obtained from the news verification (fact-checking) sites named "dogrulukpayi.com and teyit.org." Due to the large number of data objects to be examined in the study, the time limit of the research covers a period of one month from February 4, 2021, which is the date of analysis, to January 4, 2021. As a result of the study, it has been determined that the contents produced in the new media for Covid-19 vaccines, have disinformation-spreading characteristics, in accordance with the structure of the post-truth concept.

At the end of the study, in order to reduce the effect of the post-truth concept, the necessity of new media users to confirm the news/shares they encounter in the new media through various verification platforms and the importance of increasing media-literacy was also emphasized.

**Keywords:** Post-Truth, Covid-19, New Media, Vaccine

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Karakaş, O. ve Doğru, Y. B. (2021). Covid-19 Aşılarına Yönelik Üretilen Yeni Medya İçeriklerinin Post-Truth Kavramı Bağlamında Analizi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 163-182.

## 1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağ, 21.yüzyıl dünyasında küresel ölçekte birçok kesintinin, kakafoninin, risklerin ve belirsizliğin hâkim olduğu, hakikatin ters yüz edildiği, post-modern dönemin evrimsel sürecinin bir sonraki aşaması olarak da nitelendirilebilecek olan post-truth çağıdır. Post-modernizmin hakikat üzerindeki parçalı yapısı, hakikatin bilinmezliği iddiası ve hakikatin birbirini kapsayan ve iç içe geçmiş farklı yorum formlarına dönüşmesi bizi post-truth kavramıyla karşı karşıya bırakmaktadır. En genel tabirle post-truth dönemi, hakikatin ve toplumsal gerçekliklerin nesnel/bilimsel veriler yerine, duygular, kanaatler, önyargılar ve her türlü yalan, manipülasyon ve hileli akıl yürütme (safсата) üzerine inşa edilmesidir.

Post-truth ve yeni medya simbiyotik ilişki içinde birbirini beslemektedir. Yeni medya sanıldığı gibi aksine insanları oldukça sınırlı ve türdeş bir dünyaya hapsetmektedir. Çünkü yeni medya algoritmaları, big data (büyük veri) kapsamında kullanıcıların çeşitli bilgilerini kayıt altına alarak, onların ilgi alanlarına, siyasi görüşlerine ve hobilerine uygun kişileri, sayfaları, haberleri ve paylaşımları sürekli karşısına çıkartmaktadır. Bunun sonucu olarak kendi zihin yapımızı yansıtan, türdeş gönderilere maruz kaldıkça, herhangi bir konu hakkındaki kişisel yargılarımız kısır bir döngü içerisinde sürekli olarak beslenmektedir.

Yeni medya teknolojileri ile, sıradan kitleler hem haber üreten hem de haber tüketen topluluklar haline gelmektedirler. Öte yandan söz konusu kitleler, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube ve Tiktok gibi yeni medya araçlarının geliştirdiği algoritmalar sonucu, birbiriyle özdeş kitlelere dönüşmektedirler. Neticede yeni medya çoğulcu ve özgür bir ortam yerine, filtre balonlarının ve yankı odalarının hâkim olduğu yani bireysel önyargıların, fikir ve düşüncelerin sonsuz döngüde tekrardan dolaşıma sokulduğu bir alan yaratmaktadır.

Paylaşımların eleştirel süzgeçten geçmediği, tarafların kendi düşünce ve kanaatlerini dogmatlaştırma derecesinde kabul ettiği, her türlü eleştirel görüşün nefret ve küçümseme ile reddedildiği yeni medya düzeninde kitleler her geçen gün komplo teorilerine daha fazla maruz kalmaktadırlar. Post-truth çağında komplo teorileri, gittikçe karmaşık ve belirsiz hale gelen hakikati basit açıklamalar sunarak domine etmeyi mümkün kılmaktadır (Brotherton, 2015:121). En temel ifadeyle kültürün özünün bilimsel verilere, kanıtlara ve olgular yerine duygu ve hissiyatlara dayandığı post-truth döneminde, önce eylem gerçekleşmekte daha sonra ise gerçekleşen eylem rasyonelleştirilmeye çalışılmaktadır (d’Ancona, 2017: 84). Brotherton’a göre (2015:233), öncelik inançlarımızdır. Ardından inançlarımıza uygun rasyonelleştirmeler yapılmaktadır. Komplo teorileri vasıtasıyla, kaos yerine belli bir düzenin mevcut olduğu betimlenmekte ve çok basit bir şekilde de olsa her şeye bir neden üretilmektedir. Kısacası, ironik bir biçimde komplo teorilerinin açıklamaları güven verici olmaktadır. Bu sebeple, post-truth çağında, komplo teorileri ısrarlı bir biçimde kitleler tarafından kabul görmekte ve her geçen gün artmaktadır.

Post-truth kavramına yönelik olarak literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, Eric Alterman’ın (2004) “When Presidents Lie” isimli eserinde II.Bush dönemini ve başkanın yalanlarını ifade etmek için “post-truth başkanlık” terimini kullandığı görülmektedir. Dijital toplumda bilgiye dair meselelere post-truth çağındakine benzer biçimde subjektif temellerle yaklaşılmasını “I-pistemology” (“I” İngilizcedeki ben, şahsım anlamıyla) terimiyle kavramsallaştırmaya çalışan Van Zoonen (2012) ise, I-pistemology’nin en büyük destekçisinin ise internet olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla objektif bakış açısından yoksun nesnel olmayan bilgilerin internet aracılığıyla yayılması toplumda büyük bir dezenformasyona sebep olmaktadır. Rochlin (2017), gerçekleştirdiği bir çalışmada yalan haberle mücadele yollarının (sahte haber sitelerinin listesini yapma, sahte haber uyarısı veren uygulamalar indirme, sahte/sahte değil şeklinde kullanıcılarına haberlere oy verebilmelerini sağlayan siteler vb.) post-truth çağında ne kadar işlevsel olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada sahte haber denilen türün artık “gerçek dışı veya iftira niteliğinde haberler yerine insanların hali hazırda kabul ettiği, kendi benliğinde, kanaat ve inanç sisteminde önceden var olan değerlere saldıran haberler” anlamına geldiği belirtilmektedir. Günümüzde bir haberi sahte olarak nitelendirmenin de “kişisel inanç, değer, tutum ve kanaatlere” bağlı olduğunu ifade eden Rochlin, bu sebeple gerçek anlamda güvenilir kaynaklardan ve kesinlikten yoksun haberlerin internetin doğasında hızlıca yayılıp viral hale gelebildiğini ifade etmektedir. Rochlin, sahte haberleri çok yönlü perspektiflerden inceleyen akademik eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının bu konuda önemli olduğunu ifade etmektedir. Post-truth kavramını felsefi teorik bir çerçevede incelemeye çalışan Bufacchi (2020), Post-truth kavramının “toplumsal konsensüs” idealinin bir yansıması olduğunu ifade etmektedir. Bufacchi, çatışma ve uzlaşımın demokratik kültürlerde bulunması gereken temel unsurlar olduğunu, herhangi bir çatışmanın ya da karşıt görüşün belirtilmediği toplumlarda

diktatörlük eğilimlerinin ortaya çıktığını, çatışmanın olduğu ve karşıt görüşlerin rahat biçimde ifade edilebildiği toplumlarda ise birden fazla uzlaşma alanının oluşabileceğini ifade ederken post-truth'un birden fazla konsensüsün var olduğu durumlarda çelişkili bir biçimde kendisi için daha etkili olabilecek alanlar yaratabileceğini ifade etmektedir. Buffachi, Post-Truth'un, hakikate yönelik uzlaşmayı zayıflatmak amacıyla paradoksal bir biçimde hakikatin teorik temellerini ödünç aldığını ifade etmektedir. Ayrıca Bufacchi post-truth kavramının "doğru" kavramına tamamıyla zıt bir olgu olarak ele alınmaması gerektiğini bunun yerine "doğrunun etkisini ve gücünü kaybetmesi" gibi ifadelerin kullanılmasının daha doğru olacağını ifade etmektedir. Scerri ve Grech (2020) gerçekleştirdikleri empirik bir çalışmada geleneksel web sitelerinin ve yeni medya araçlarından Facebook'un Covid-19 sürecinde nasıl bir rol izlediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Covid-19 temalı bir internet sitesi ve Facebook sayfasının kullanıcıları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda web sitesinin ve Facebook sayfasının kendisini sürekli olarak güncel tutması, Dünya Sağlık Örgütü ve benzer akredite kuruluşlardan sağladıkları haberlerle iddia niteliğindeki bilgileri saf dışı bırakması gibi aktivitelere yer vermesiyle genel kamuoyunu bilgilendirici görev üstlendiği vurgulanmıştır. Araştırmacılar tıpkı Covid-19'un dünya üzerindeki yayılışı gibi sahte ve doğruluğu kanıtlanmamış birçok bilginin internet ortamında hızlıca yayıldığını kabul etmekle beraber, internet mecralarının kanıta dayalı bilimsel bilgiler vasıtasıyla toplumu bilgilendirici etkisinin de tamamen yok sayılamayacağını vurgulamışlardır. Güven (2020), iletişim araçlarının çağın hakikat algısını belirlediği iddiasında olan çalışmasında post-truth kavramını teknolojik-determinist yaklaşım temelinde tartışmıştır. Çalışmada post-modernizmin hakikatin varlığını reddeden tavrının elektronik medyanın yapısından kaynaklandığı ve post-truth kavramının bu bağlamda hakikatin çarpıtılması olarak değil hakikat arzusunun yitimi olarak tanımlanması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Covid-19 salgını sürecinde yeni medya mecralarından Twitter'da oluşturulan İngilizce içerikleri inceleyen Ferrera (2020) ABD'de salgının resmi olarak başladığının ilan edildiği tarih olan 21 Ocak 2020'den 12 Mart 2020'ye kadar olan zaman aralığında yaklaşık 43 milyon tweetin botlar tarafından oluşturulduğunu, botlar tarafından üretilen bu içeriklerin yanıltıcı ve komplo teorilerine hizmet eder nitelikte olduğunu tespit etmiştir. Ceylan Tok (2020), yaptığı çalışmada post-truth dönemi ve göçmen karşıtı söylemler arasındaki ilişkiyi, Brexit ve Trump'ın başkanlık süreçleri üzerinden incelemiştir. Araştırmada sonuç olarak Brexit ve Trump'ın başkanlık süreçlerinde ortaya atılan göçmen karşıtı yalana dayalı iddiaların, post-truth çağına uygun bir biçimde, dijital aktörler aracılığıyla tarihte hiç görülmemiş bir hızda yayıldığı tespit edilmiştir.

Post-truth çağının temel bileşenlerinden olan sahte, yalan, çarpıtılmış bilgiler ve komplo teorileri, özellikle toplumsal çatışma, doğal afet ya da kriz dönemlerinde daha fazla üretilmektedir. İnsanlığın 2019 yılından bu yana tecrübe etmekte olduğu Covid-19 salgını sürecinde birçok asılsız iddia ve komplo teorisi üretilmektedir. Söz konusu komplo teorilerin içeriği virüsün kökeni, hastalığın karakteristiği ve salgına yönelik alınan önlemler ve kısıtlamalarla ilişkili olduğu gibi, özellikle son dönemlerde Covid-19 aşılıyla ilgili komplo teorileri, yalan ve yanıltıcı içerikler de yer almaktadır. Söz konusu içerikler özellikle yeni medya araçları vasıtasıyla çok sayıda kişiye ulaştırılabilmektedir.

Yapılan bu çalışmada ise, Covid-19 aşılına yönelik üretilen yeni medya içeriklerinin post-truth kavramı bağlamında analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, genellikle nitel veri seti üzerinde detaylı ayrıştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma verileri ise doküman analizi ile elde edilmiştir. Yeni medyanın gündeminde yer alan şüpheli bilgilerden, medyanın gündeme getirdiği iddialara ve şehir efsanelerine kadar çeşitli içeriklere yönelik doğrulamalar yaparak kullanıcılarını doğru bilgileri aktarmayı amaçlayan doğrulama sitelerinden teyit.org ve doğruluk payı yapılan çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Çalışmada örneklem olarak Doğruluk Payı ve Teyit.org platformlarının seçilmesini sebebi ise Türkiye'de sadece bu iki platformun Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı'na üye platformlar olmasıdır.<sup>1</sup> Döküman analizi sonucunda elde edilen veri nesnelere fazla olması sebebiyle araştırmanın zaman sınırını, analizin yapılmaya başlandığı tarih olan 4 Şubat 2021'den 4 Ocak 2021'e kadar olan bir aylık süre oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında çeşitli hipotezler öne sürülmüş ve öne sürülen hipotezler, teyit.org ve doğruluk payı platformlarından doküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler aracılığıyla sınanmış, yeni medyada Covid-19 aşılına yönelik üretilen içeriklerin yalan, dezenformasyon ve çarpıtma gibi

<sup>1</sup> Belirli kriterlerde değerlendirmeye tabi tutulduktan sonra doğrulama platformları IFCN (International Fact-Checking Network- Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı) bünyesine dahil olabilmektedir. Türkiye'de sadece Doğruluk Payı ve Teyit.org bu ağa üyedir.

unsurları içerip içermediği, böylelikle post-truth kavramının doğasına uygun bir niteliğe sahip olup olmadıkları yorumlanıp tartışılmıştır.

## 2.POST-TRUTH KAVRAMI

Post-Truth kavramı, “hakikat ötesi”, “hakikat sonrası”, “hakikatin önemsizleşmesi” gibi farklı şekillerde dilimize çevrilen bir kavramdır. Post-truth kavramını tanımlamaya başlarken öncelikle “gerçeklik” ve “hakikat” kavramlarının neler olduğunu açıklamak önemlidir. “Gerçeklik” ve “hakikat” kavramları her ne kadar birbirlerine benzeseler ve hatta birbirlerinin yerine kullanılsalar da anlam olarak özdeş değildirler. Gerçeklik kavramı, bilenden ve bilinçten bağımsız bir şekilde var olan şeylere yönelik bir niteliktir. Gerçeklik denilen şey var olana ait olan bir özelliktir. Gerçeklik kavramı epistemolojinin (bilgi felsefesi) değil, ontolojinin (varlık felsefesi) ilgi alanıdır (Alpay, 2020: 27). Hakikat ise bir bilgiye sahip olan özne tarafından ortaya konulan ifadeler veya savlardır (Tepe, 2016:18-19). Wittgenstein’a göre (1979); “herhangi bir cümle onunla öyle olduğunu ifade ettiğimiz durum öyle ise hakikattir. Bilgi, biçimsel mantığın yasalarıyla herhangi bir çatışma içerisinde değilse ve bununla birlikte kendi nesnesine de uygun ise hakikattir (Tepe, 2016:62).

2016 yılında Oxford Dictionaries yılın kelimesi seçtiği post-truth kavramını; “Nesnel hakikatlerin belirli bir konu üzerinde kamuoyunu belirlemede duygulardan ve kişisel kanaatlerden daha az etkili olması durumu” olarak tanımlamıştır (Oxford Dictionaries). Kelime anlamının 2016 yılında ortaya konmasına rağmen aslında Post-truth geçmiş yıllarda da farklı şekillerde dile getirilen bir kavram olmuştur. Post-truth kavramı ilk olarak 1992 yılında Steve Tesich tarafından Amerikan Hükümetinin propagandalarının halk tarafından sorgusuz sualsiz kabul edilmesini eleştirdiği “Yalanlar Hükümeti” adlı makalesinde kullanılmıştır. 2004 yılında ise Ralph Keyes “The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life” adlı eserinde aynı kavrama değinmiştir.

Post-truth kavramı, gerçek ile gerçeğe yönelik olan yargılar arasında meydana gelen uygunsuzluğun önemsizlenmesidir (Alpay, 2020: 28). İlk çağlardan itibaren insanlar ihtiyaçlarını tatmin etmek ve doyum sağlamak amacıyla yalana başvurmuşlardır. Söz konusu yalanlar insanların söylem becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Zaman içerisinde insanların hayal gücünün gelişmesi ve yaratıcılık özelliklerine sahip bireylerin toplum içerisindeki diğer bireylere kıyasla daha fazla öne çıkması, söz konusu diğer insanların da yalana ilgi duymasına ve yönelmesine sebep olmuştur (Özdemir, 2020). Ancak sadece yalana indirgenemeyecek olan, yalanı çokça içeren yalanın başka bir formu olan post-truth kavramının getirdiği en önemli yenilik ise, insanların kendilerine söylenenlerin ve maruz kaldıkları söylemlerin yalan olduğunun farkında olmalarına rağmen bu yalanları hakikat olarak kabul etmeleridir (Alpay, 2020: 29). Douai’ye (2019:124) göre ise post-truth çağı, politikacıların, popülist liderlerin ve kutuplaşmış kitlelerin kısacası “yeni hakikat elçilerinin”, toplumsal kurumlara ve hakikat nosyonuna meydan okudukları bir çağa işaret etmektedir.

Post-truth kavramını ele alanların çoğu, onu post-modernist fikirlerle ilişkilendirmekte ve özellikle post-modernizm olmasaydı post-hakikat fenomeninin ortaya çıkamayacağını iddia etmektedirler. (Yael, 2020). Post-modernizme göre hakikat denilen kavram izafidir (Kalın, 2013:257). Post-modernizmin dünyasında belirsizlik ve düzensizlik hakimdir. Hakikatin var olup olmadığı tartışmalıdır. Hakikatin akılla yani rasyonel bir biçimde bulunabileceğine yönelik düşüncelere şüpheyle yaklaşılmaktadır. Her şey öznenin perspektifine göre değişmektedir. Özetle, post-modernizm her şeyin göreceli olduğunu ve hiçbir bilginin kesinlik taşımadığını vurgulamaktadır. Amaç hakikate değil estetik olana ulaşmaktır. Post-modernizm gerçeğin temsil edilemediği bir evren yaratmıştır. Hatta bu evrende temsillerin de temsilleri üretilmektedir ve her şey birer gösterge biçimine dönüşmüştür. Artık toplumsal yapı tüm katmanlarıyla birlikte birer simülarktır ve gerçeğe ulaşma ideali yerini haz arayışına bırakmıştır (Alpay,2020:38).

Post-truth kavramı siyasetle yakından ilişkili bir kavramdır. Özellikle 2016 ABD seçim kampanyaları dönemi boyunca Trump’ın skandal olarak sayılabilecek birçoğu yalan ve çarpıtmaya dayalı söylemleri, popülist siyasetin post-truth ile olan simbiyotik ilişkisi olarak betimlenebilmektedir. Bir fact-checking (doğrulama) sitesi olan Politi-Fact’a göre, Trump’ın seçim kampanyası döneminde ileri sürdüğü ifadelerin %83’ü yarı doğru, “çoğunlukla yanlış”, “Yanlış” ya da “tamamen yalan”dır (PolitiFact, 2017). Aynı şekilde Unvision News’ Data Unit, başkanlık seçimlerine bir hafta kala Demokrat adayın söylediği her bir yalana karşılık, Cumhuriyetçi adayının yani Trump’ın dört yalan söylediğini belirtmektedir (Zarzalejos, 2017:11). “Obama’nın Amerika Birleşik Devletleri’nde doğmadığı, Obama’nın gerçek doğum belgesini gizlemek amacıyla yaklaşık 4 milyon dolar harcadığı, Trump’ın kendi ticari

imparatorluğunu babasından miras kalan çok küçük bir meblağ ile kurduğunu iddia etmesi” gibi ifadeler Trump’ın söylediği yüzlerce yalandan sadece bir kaçıdır (Freedland,2016). Benzer iddialar Brexit<sup>2</sup> sürecinde de ortaya çıkmıştır. Örneğin Avrupa Birliğine Birleşik Krallık tarafından haftalık 350 milyon pound yollandığı oysaki bu meblağın Ulusal Sağlık Servisinde kullanılmasının daha yararlı olabileceği, İngiltere’ye göç eden mülteci sayısının 333.000’e dayandığı, Türkiye ve diğer aday ülkelerin yakın zamanda Avrupa Birliği’ne katılacağı gibi söylemler ortaya atılmıştır (Forsyth ve Nelson,2018).

Hannah Arendt, 1967 tarihli “Hakikat ve Siyaset” isimli makalesinde, doğruluk ve dürüstlüğü hiçbir zaman bir siyasetçinin erdemleri arasında sayılmadığını, yalanın siyasetçiler ve devlet adamları için her zaman gerekli ve haklı bir araç olarak görüldüğünü ileri sürmüştür. Arendt, belirli bir siyasi grubun çıkarlarına aykırı olan olgusal gerçeğin, her zamankinden daha büyük bir düşmanlıkla karşılanacağını ifade etmiştir. Mertek (2020:222), Arendt’in siyasal teorisinin oluştururken kullandığı hakikat, yalan, imaj, sıradanlaşma, eylem gibi kavramların post-truth kavramını açıklamada son derece elverişli olduğunu ifade etmektedir. Yine Mertek (2020), post-truth kavramının hakikat, yalan ve siyasetin kesiştiği alanda yer aldığı ifade etmektedir. Post-truth siyasette, dil tamamen stratejik hale gelmektedir. Dolayısıyla, “Pathos”un fonksiyonları “logos” üzerinde hakimiyet kuracak hale gelmekte ve zamanla logos önemini yitirmektedir. (McComiskey 2017: 10-11, 20). Horne (2021), aslında hakikate yönelik iddialarda bulunmanın temelde politik bir süreç olduğunu ve sahte haberlerin günümüz politikasının yeni retorik biçimi haline geldiğini ifade etmektedir. Ona göre liderler ve hükümetler tarafından retorik bir strateji olarak kullanılan sahte haberler, haber medyalarını gözden düşürmeye ve bunların önemini kaybettirmeye çabalamaktadırlar. Tüm bu çabaların temelinde ise politikacıların ve hükümetlerin ifadeleri dışındaki her türlü bilgiyi “sahte haber” olarak nitelendirme amacı bulunmaktadır. Güvenilir kaynak, doğruluk ve kesinlik gibi temel gazetecilik kriterlerinden yoksun olan sahte haberler kamuoyunun medyaya olan güvenini sarsmakta ve ciddi sonuçlara sebep olmaktadır. Bu yeni retoriksel strateji tıpkı dezenformasyon ve propaganda da olduğu gibi gerçekleri gizlemekte ve sonuç olarak demokrasi ve kamuoyunun bilgilenmesi bakımından ciddi endişeleri ortaya çıkartmaktadır.

Sahte haber kaynakları, bilginin doğruluğu ve güvenilirliğini sağlayan editöryal denetimlerden yoksundur. Sahte haberler, misinformasyon (kasıtlı olarak oluşturulan yanlış bilgiler) ve dezenformasyon (insanlara ileilmek üzere kasıtlı olarak oluşturulan yanlış bilgiler) gibi diğer bilgi bozukluklarıyla benzerlik göstermektedir. Sahte haber kavramı tamamen yeni bir olgu olmasa da günümüz dijital toplumunda, bilginin istenen psikolojik etkiyi yaratmasını sağlamak amacıyla propaganda benzeri kullanımını ve “click-baitler”<sup>3</sup> yoluyla ekonomik faydalar üretmenin bir yolu olarak kullanılmasını kapsamaktadır (Douai, 2019:125). Politik elitlere ve medya dahil toplumsal kurumlara olan güvensizliğin artması sonucunda demokraside meydana gelebilecek olan aşınmalar, kamusal ve akademik anlamda, sahte haberlere ilişkin temel korkuların merkezinde yer almaktadır. Sahte haberlerin artışa geçmesine yönelik kaygılar, sosyal medyanın Hillary Clinton’a saldıran ve 2016 ABD başkanlık seçimlerinde Donald Trump’ı destekleyen bariz yanlış haberleri dolaşıma sokmasından sonra yeniden gündeme gelmiştir. Söz konusu durumu kötü kılan ise, sahte haberlerin, bazı insanları etkileyerek toplumda şiddeti üretebilmesidir. Örneğin “pizzagate” ile ilgili dolaşıma sokulan ve Hillary Clinton’u çocuk istismarı iddialarıyla hedef alan komplo teorilerinden etkilenen bir kişi silahlanarak istismarın merkezi olduğu iddia edilen Washington’daki bir pizza dükkanına saldırıda bulunmuştur. (Douai, 2019:125).

Yeni medya mecraları post-truth kavramını karakterize eden çevrimiçi ortamlardır. Yeni medya mecralarında olgu ve kanaat birbirine yakın biçimde sunulmakta bu sebeple haber ile kanaat arasındaki ince çizgi muğlaklaşmaktadır (McIntyre, 2019: 89-95).

Yeni dijital medya platformlarının gelişimiyle birlikte bilgi nicelik olarak artmış ve ulaşılması kolay bir hal almıştır. Yeni medya platformlarının sağladığı hız, mekansızlık ve eş zamanlı olma özellikleri bilgiye ulaşımı kolaylaştırırken aynı yoğunlukta yalan ve manipülatif bilgilerin yayılımını da kolaylaştırmakta hatta niceliksel olarak yalan haberleri arttırmaktadır. Say’a göre (2020:151) bir gerçeği saklamak için radyo istasyonlarına el koyarak tüm haber akışını durdurmak gibi eski yöntemler yerine günümüzde bunu gerçekleştirmenin çok daha kolay bir yolu bulunmaktadır. O da “gerçeği bir yalan denizinin içerisinde boğmaktır.”

<sup>2</sup> İngiltere'nin Avrupa Birliği'nden ayrılması anlamına gelen ve bu doğrultuda gerçekleştirilen halk oylaması.

<sup>3</sup> Click-bait, dikkat çekmek ve kullanıcıları bu bağlantıyı izlemeye ve bağlantılı çevrimiçi içeriği okumaya, görüntülemeye veya dinlemeye ikna etmek için tasarlanmış köprü metni veya küçük resim bağlantısı kullanan bir yanıltıcı reklam biçimidir.



### 3. POST-TRUTH ÇAĞINDA YENİ MEDYA DÜZENİ

Bilginin üretim sürecinin ve medyanın geçirmiş olduğu evrim, post-truth kavramının en önemli ontolojik sebeplerinden biridir. Modernizm döneminde ortaya çıkan ve önce ulusal, daha sonra uluslararası alanlara ulaşan geleneksel ana-akım medya, modernizmde başat olan paradigma çerçevesinde, hakikate ulaşmak için akıl yürütme yöntemlerini kullanan entelektüellerin kontrolü altında bulunmaktaydı. Tıpkı günümüzde olduğu gibi her türlü çarpıtma, iftira, söylenti, dedikodu ve asparagas haberler bu dönemde de yapılmaktaydı ancak üretilen ve yayılan bu sahte haberler belirli olgusal verilerle desteklenmeye çalışılır ve rasyonel bir çerçeveye yerleştirilmek istenirdi. Kısacası akıl, sorgulama ve entelektüel bir denetim hakimdi. Herhangi bir yalan haber üretilecekse bile bu ciddi sorgulama ve denetlemeleri geçebilecek kadar nitelikli olmak zorundaydı. Bu dönemlerde ana akım medya hakikatin önemsizleşmesini engelleyen bir mekanizma görevi görmekteydi (Alpay,2020:41). Ancak bu durum internetin ortaya çıkması ve akabinde 2004 yılında Ağ 2.0'ın ortaya çıkmasıyla birlikte tamamen değişime uğramaya başlamıştır.

İnternetin ortaya çıkmasıyla çizgisel ve hiyerarşik bir yapıda olmayan, interaktif iletişim süreçleri ortaya çıkmıştır. Demokratikleşmenin ve bireyciliğin ön planda olduğu internet iletişimi, kişisel görüşlerin ve düşüncelerin daha fazla ifade edilmesine ve gerçekliğin kişisel yorum formlarına dönüşmesine sebep olmuştur. Yeni medyadaki sosyal etkileşimin merkezindedir "fikir ifadesi" yer almaktadır. Örneğin bir gönderinin belirli özellikleri, daha fazla katılımı ve fikir ifade edilmesini teşvik edebilmekte ya da engelleyebilmektedir (Pang et al. 2016: 898). Mesajların anında iletelebildiği ve bu mesajların geniş bir izleyici kitlesi tarafından kendi sosyal ağlarında paylaşabildiği ve böylelikle mesaj erişiminin daha geniş kitlelere yayılabildiği günümüz iletişimi posth-truth için oldukça işlevsel bir faaliyet alanı ortaya koymaktadır. Post-truth, temel bileşenleri olan sahte haber ve önyargılar vasıtasıyla kendisini besleyerek, her geçen gün büyümekte ve kullanıcılar üzerindeki etkisini arttırmaktadır (Sim, 2019:11) İnternet ve yeni medya teknolojileri, bilginin üretimi ve yayılımı süreçlerinde geleneksel gazeteciliğin kontrol mekanizmalarını devre dışında bırakmaktadır. Bunun sonucunda ise editörlerin/eşik bekçilerinin gerçekleri belirlediği ve neyin haber değeri taşıdığına karar verdiği geleneksel kitle iletişim sistemleri yerine, dağınık, sıradan kullanıcıların bilgi üretiminde ön plana çıktığı, Manuel Castells'in, "Kitleleşme-öz iletişim" olarak ifade ettiği dönem (Web 2.0) ortaya çıkmaktadır. Bu yeni dönemde Google ve Facebook gibi yeni teknoloji şirketleri, algoritmaları aracılığıyla yeni bilgi ortamlarını yönetmekte ve yeni eşik bekçileri görevini üstlenmektedirler (Lewis vd.,2015). Yeni medya mecraları bilginin denetlenmesinde ve haberlerin yayılmasında eskiye ait olan ne varsa neredeyse hepsini değiştirmekte; kullanıcıların kendi dünya görüşlerine uyan, kendi sosyal ve politik eğilimlerini doğrulayan içeriklerin daha kolay ve daha hızlı yayılarak daha fazla kullanıcıya ulaşmasını sağlamaktadır. Söz konusu süreçleri problematik hale getiren şey ise, yanlış bilgilerin ve sahte haberlerin çevrimiçi ortamda yayılmasının inanılmaz hızıdır. İnternete bilgisayarların ardından akıllı cep telefonlarının da erişebilmesi ve her geçen yıl internet bağlantı hızının artması, internet üzerindeki bilginin dağıtım hızını geometrik olarak katlamaktadır. Bu değişim esnasında virallik (ağızdan ağıza yayılmak) niteliğin ve ahlakiliğin önceliğini yerinden etmektedir (Gooch, 2017:15). Bir grup MIT araştırmacısının gerçekleştirdiği ve Science dergisinde yayınlanan bir araştırmada (2018) Twitter'daki sahte haberlerin gerçek haberlere kıyasla çok daha hızlı yayıldığı ve daha fazla kullanıcı tarafından retweet edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmacılar yalan içeriklerin doğru içeriklere nazaran daha yeni, eşsiz olması ve ilgi çekici bir anlatım akışı içermesi sebebiyle kullanıcılar tarafında daha sık paylaşıldığını ifade etmektedirler.

Facebook, 2004 yılında oluşturulduğunda, kullanıcıların mevcut arkadaşlarıyla bağlantı kurmasına ve yeni arkadaşlar edinmesine izin veren bir sosyal ağ sitesiydi. Kullanıcılar düşüncelerini paylaşabilir ve beğendikleri herhangi bir konuda çevrimiçi bir topluluğa katılabilirlerdi. Facebook büyüdükçe bir haber kaynağı olarak görülmeye başlandı. Bu durum, yalnızca kendi sayfalarında haber hikayeleri paylaşan kişiler aracılığıyla değil, aynı zamanda Facebook tarafından yönetilen "trend hikayeler" bölümünde de ortaya çıkmıştır. Bu paylaşımlar, "beğeniler" butonu tarafından yönlendirilmekte ve görmek istenilen haberleri görüntülemektedir. Doğal olarak, diğer şirketler sadece kullanıcı içeriği sunmakla kalmayıp, diğer kaynaklardan toplanan haberler için alternatif bir ağ oluşturmak istediler. YouTube 2005'te ve Twitter 2006'da kurularak gün geçtikçe haber kaynakları haline geldi (Mcintyre,2018:93).

Yeni medya platformlarının temel felsefesi oldukça fazla sayıdaki bireyleri mümkün olan en uzun süre boyunca ekran karşısında tutabilmek ve bu bireylere izletebildiği kadar reklam izletebilmektir. Kullanıcıların yeni medya platformlarında maruz kaldığı reklamların doğru olup olmaması bu platformlar

için önemli değildir. Bu bağlamda Facebook'un izin verdiği kara propaganda reklamlarının çeşitli ülkelerin seçimlerine yaptığı etki örnek olarak gösterilebilmektedir. Video izlemeye dayalı bir yeni medya platformu olan YouTube'da, bir videoyu izleyen insanlara "şimdi de şunu izle" önerilerini yapan algoritmanın, kullanıcıların ekran başında kalma sürelerini arttırmak için sunduğu "Başkan adayı Hillary Clinton küçük çocukları kaçırdı" başlıklı video önerileri de kullanıcıların maruz kaldığı post-truth içeriklere örnek olarak gösterilebilmektedir (Say,2020:151).

Yeni medya platformlarının haber kaynağı olarak yükselişi ile haber ve fikir arasındaki çizgide bulanıklaşmaya başlamaktadır. 2016 başkanlık seçimleri rekabet sürecinde, yeni medya gittikçe daha fazla içerik sağlayarak tarafların kendi zihinlerinde yer etmiş olan fanatik görüşlerini destekler bir nitelik göstermiştir. Söz konusu süreçte insanlar ana akım medyadın sağlamış olduğu ve daha az çarpıcı olabilecek içeriklerin aksine, duymak istediklerini (doğruluğu incelenmiş olsun ya da olmasın) anlatan "haber" içeriklerine erişmekteydiler. Bunun sonucunda insanlar kendi önyargılarına yönelik isteklerini doğrudan besleyebildiklerinin farkında değillerdi (Mcintyre, 2018:93-94).

Post-truth döneminde yeni medya platformları, hakikati hapsetmekte yalancı ve çarpıtılmış bilgiyi dolaşıma sokarak özgür bırakabilmektedir. Kuşkusuz yeni medya platformlarının yeni kamusal alan, ifade özgürlüğü, ifade çeşitliliği gibi olumlu yanları tamamıyla reddedilemeyeceği gibi, yeni medya platformlarının çeşitli değil türdeş fikirlerin bulunduğu, kendi benimsediğimiz fikirlere benzeyen görüşlere önem verdiğimiz, son derece izole ve kutuplaşmış bir ortam olması da göz önünde bulundurulmalıdır. Bahsedilen izole edilmiş ve kutuplaşmış ortamların oluşmasına aracılık eden, yeni medya mecralarının post-truth kavramıyla ilişkili kavramları olan "filtre balonları" ve "yankı odaları" kavramlarına değinmek bu noktada oldukça önemlidir.

Yeni medya mecralarında kullanıcılar, bir yankıyı andırır biçimde sürekli kendi görüşlerini bulabilmekte, söz konusu görüşlerini pekiştirmektedirler. Eko chambers ya da yankı odaları olarak adlandırılan bu durum yalancı haberlerin yeni medya platformlarında yayılmasına ve hakikatin önemini yitirmesine sebep olmaktadır. Bireyler kendileriyle pek çok yönden benzer kimselerle çevrimiçi ortamlarda da etkileşim de bulunmaya istekli görünmektedirler. Bireyler kendilerine benzer diğer bireyleri kendi iradeleriyle seçebildiği gibi Twitter, Facebook ve Google gibi mecralar, bireylerin çevrimiçi haber beslemelerine özel bilgi veren kişiselleştirme algoritmalarını da oluşturabilmektedir. Yani internetin bireyleri kitesizleştirme özelliği işletilmektedir. Eko odaları reklam geliri artırma amaçlı kullanımlarının yanı sıra insanların siyasi zihin haritalarını ortaya koymak için de kullanılmaktadır. Bireylerin yeni medya platformları üzerinde gerçekleştirdikleri paylaşım, beğeni ve etkileşimleri filtrelenerek tasnif edilmekte ve buna uygun olarak yeni medya mecraları üzerinden yoğun bir sahte haber yayılımı gerçekleştirilmektedir (Karagöz, 2018). Sosyal medyayı haber kaynağı olarak gördüğümüzde, tıpkı dünya görüşümüzle aynı fikirde olmayan insanları arkadaşlıktan çıkarabildiğimiz gibi, sevmediğimiz, görüşümüzle uyumlu olmayan haber kaynaklarını da görmezden gelebiliriz. Yeni medyada, haber içeriklerinin güvenilir veya gerçeklerden bağımsız olup olmadığı, arkadaşlarımızın beğendiği gönderileri önümüze getiren ve bizim dünya görüşümüze uygun haberleri karşımıza çıkartan algoritmaya bağlı olmaktadır. İronik olan, yeni medyanın güvenilir bilgiye, ulaşmaya çalışan herkesin bilgiye anında erişmesine izin verirken aynı zamanda bu durumun kendi kabullerimizi doğrulayan bir yankı odasından başka bir şey olmadığını bizlere göstermesidir (Mcintyre, 2018:94-95). Yeni medya mecralarında yankı odalarının yaptığı etki sebebiyle herkes kendi görüşüne yakın olan kimselerle etkileşim kurmaktadır. Bunun neticesinde doğru bilgi yerine her grubun kendi doğrusunun kendi duvarlarında yankılanarak pekişmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak insanlığı birleştirme misyonuyla sıklıkla anılan internet ortamının toplumlara kutuplaştırabileceği ortaya çıkmaktadır (Say, 2020:152). 2016 yılında Trump'ın Amerikan başkanı seçilmesinden sonra filtre balonları için demokrasinin önündeki bir engel olduğu değerlendirilmiştir. Çünkü sisteme endeksli çalışan haber kişiselleştirme teknolojileri, yeni medyadaki kullanıcıların önemli olarak nitelendirilebilecek pek çok içerikten habersiz kalmalarına sebep olabilmektedir (Chen vd., 2017:2182).

Yeni medya mecralarının ve arama motorlarının algoritmaları ve kendilerine has karakteristik özellikleriyle (hashtag gibi) insanlara beğenebilecekleri içeriklere ve kendileriyle aynı görüşü paylaşan insanlara yönlendirmeleri, bizlerle aynı görüşte olmayan kişileri göz ardı etmemize sebep olmaktadır. Türdeş ya da birbirine çok benzer kişilerle ya da paylaşımlarla muhatap olmanın sonucunda ise kendi önyargılarımızı ve düşüncelerimizi sürekli olarak pekiştirilip güçlendirilmektedir. Neticede herhangi bir karşıt kanıt geliştirme ya da eleştirel bakış yöneltmeden sunulan içerik olduğu gibi kabul edilmektedir. Bu

durum yeni medya kullanıcılarını “filtre balonu” denen şeyin içerisine almakta, kompaktlaştırılmış ve içine girilemez insan gruplarının parçası haline getirmektedir (Prego, 2017:20).

Sosyal medya şirketleri, yeni medya platformlarında seçim, COVID-19 salgını ve daha fazlasıyla ilgili yanıltıcı bilgilerle başa çıkmaya çalışırken, Pew Araştırma Merkezi'nin anketine göre Amerikalıların büyük bir kısmı haberler için bu sitelere güvenmeye devam etmektedir. ABD'li yetişkinlerin yaklaşık yarısı (%53) sosyal medyadan "sık sık" veya "bazen" haber aldıklarını ifade etmektedir. Facebook, Amerikalılar için olağan haber kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Yapılan ankete göre sıradan bir haber kaynağı olarak sorulan 11 sosyal medya sitesi arasında Facebook en üst sırada yer almakta ve Amerikalıların yaklaşık üçte biri (%36) bir haber kaynağı olarak gördükleri Facebook'tan düzenli şekilde haber almaktadırlar. İkinci sırada YouTube bulunmakta ve ABD'li yetişkinlerin %23'ü düzenli olarak bu platformdan haber almaktadır. Twitter, ABD'li yetişkinlerin %15'i için düzenli bir haber kaynağı olarak hizmet vermektedir (Shearer ve Mitchell, 2021). Bu veriler, haber içeriğimizin kaynağında (ve bileşiminde) büyük bir değişikliğin gerçekleştiğini göstermektedir. Geleneksel haber kaynakları hala var olsa da neyin gerçeklere dayalı doğru bir kaynağı olduğu ve neyin olmadığını söylemek gittikçe zorlaşmaktadır (Mcintyre,2018:94).

Sonuç olarak herkesin herhangi bir an ve mekânda hakikatlere ulaşabileceğini ve daha demokratik daha şeffaf bir toplumsal alan yaratma misyonları atfedilen yeni medya düzeni bunun tam tersi bir toplumsal alan yaratmıştır. Yeni medya düzeninde olayların sürekli biçimde yenilenmesi ve yinelenmesi zorunluluğuyla toplumsal ve siyasi belleği alt üst eden bilgi/haber üretim yapısı hakikatin izinin sürülmesini imkânsız hale getirmiştir (Tutal, 2017:8).

Yalan haberlerin yeni medya aracılığıyla etkisini artırması ve çok sayıda kişinin bu içerikleri sorgulamadan doğru kabul etmesi, sahte haberlerle mücadele ve bu mücadelenin nasıl yapılacağına dair tartışmaları gündeme getirmektedir. Bu konuda çeşitli oluşumların ve platformların çalışmaları mevcuttur. Örneğin Facebook sahte haberlerden nasıl uzak durulabileceğine dair bir liste hazırlamıştır. (BBC,2017). Listede yer alan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Başlıklara dikkatli bir şekilde yaklaşmak,
- Internet adresini (URL) dikkatli bir biçimde incelemek,
- Haber kaynağını araştırmak,
- Haberin yazı tipinin sıradışı ya da alışılmışın dışında olup olmadığını incelemek,
- Fotoğrafları dikkatlice incelemek,
- Tarihleri kontrol etmek,
- Öne sürülen kanıtları ve iddiaları araştırmak ve kontrol etmek,
- Diğer haber kaynaklarından haberle ilgili bilgi toplamak ve karşılaştırmalar yapmak.

Facebook bu hamlesiyle özellikle 2016 yılından sonra büyük bir yükselişe geçen asılsız haberleri ve sahte videoları önlemeyi amaçlamaktadır. Öte yandan Almanya'da yeni medya platformlarında nefret söylemi, yalan ve sahte haber üretimine yönelik bir yasa girişiminde bulunmaktadır (BBC, 2018). Bunun yanı sıra içerisinde Türkiye'nin bulunduğu çok sayıda ülkede yalan haberlerle mücadele etmek amacıyla çeşitli doğrulama platformları oluşturulmaktadır. Özellikle de yeni medyada yer alan iddiaların kontrolünü yapan, doğrulama platformları çevrimiçi dezenformasyonla mücadelede önemli araçlardır. Ancak bununla birlikte bu doğrulama platformları halkın gözünde güvenilirliklerini sağlaması gerekmektedir (Brandtzaeg ve Folstad, 2017).

#### 4.ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Yapılan araştırmada Covid-19 aşılmasına yönelik üretilen yeni medya içeriklerinin post- truth kavramı bağlamında analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel analizlerde veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla elde edilmektedir (Merriam, 2009). Doküman analizi basılı veya elektronik olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi anlam çıkarmak, incelenen konuyla ilgili bir anlayış geliştirmek ve ampirik bilgi elde etmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve maddi anlamda da katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:218). Doküman analizi, resmi

raporları, kayıtları, yazışmaları, açık uçlu anketler alınan alıntılar vb. dokümanları kapsamaktadır (Labuschagne, 2003:101).

Araştırmacılar, araştırmada dokümanları kullanırken bunları saptırmadan, izin alınması gerekiyorsa izin alarak, kendi görüşlerine göre yorumlamadan, objektif olarak, araştırmanın başlangıcından bitişine kadar, veri toplama, analiz etme ve raporlaştırma safhalarında bilimsel etik ve yayın ilkelerine uygun olarak dokümanları ele almalı ve çalışmalarını tamamlamalıdır. Bilim insanları hangi tür çalışma olursa olsun, araştırmalarını yürütürken, raporlarken ve yayımlarken etik sorumluluklarını yerine getirmelidirler (Kıral,2020:185).

Yapılan çalışmada örneklem olarak yeni medyanın gündeminde yer alan şüpheli bilgilerden, medyanın gündeme getirdiği iddialara ve şehir efsanelerine kadar çeşitli içeriklere yönelik doğrulamalar yaparak kullanıcılarına doğru bilgileri aktarmayı amaçlayan doğrulama sitelerinden teyit.org ve doğrulukpayı platformları seçilmiştir. Teyit.org, yaygın bilinen yanlışlardan, sosyal medyanın gündemine oturan şüpheli bilgilere, medyanın gündeme getirdiği iddialardan, şehir efsanelerine birçok alanda doğrulama yaparak internet kullanıcılarının doğru bilgiye ulaşmasını sağlamak için çalışmaktadır. Teyit.org böylece birincil haber kaynağı olarak interneti kullanan kişilerin ve sivil toplum örgütlerinin çevrimiçi platformlarda hangi bilginin doğru, hangisinin yanlış olduğunu öğrenmesini sağlamaktadır. Ayrıca teyit.org eleştirel düşünme alışkanlığını kazandırmayı ve yeni medya okuryazarlığını artırmayı amaçlamaktadır (teyit.org). Türkiye'nin ilk siyasi fact-checking girişimi olan Doğruluk Payı ise, dünyanın önde gelen kurumlarıyla birlikte "Uluslararası Fact-checking Ağı-İlkeler Kılavuzu"nun temsilcilerinden biridir. Dünyanın önde gelen medya örgütlerinden biri olan Poynter bünyesindeki "Uluslararası Fact-checking Ağı", fact-checking kavramını geliştirmeyi amaçlayan bir organizasyondur. Ayrıca Doğruluk Payı, İzlemedeyiz Derneği'nin ve İzlemedeyiz Derneği İktisadi İşletmesi'nin bir projesidir(dogrulukpayi.com).

Çalışmada, doküman analizi sonucunda elde edilen veri nesnelere fazla olması sebebiyle araştırmanın zaman sınırını, analizinin yapılmaya başlandığı tarih olan 4 Şubat 2021'den 4 Ocak 2021'e kadar olan bir aylık süre oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıda yer alan hipotezler teyit.org ve doğruluk payı platformlarından doküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler aracılığıyla sınanacak, yeni medyada Covid-19 aşılarına yönelik üretilen içeriklerin yalan, dezenformasyon ve çarpıtma gibi unsurları içerip içermediği, böylelikle post-truth kavramının doğasına uygun bir niteliğe sahip olup olmadıkları yorumlanıp tartışılacaktır.

H-1: Yeni medya mecralarında Covid-19 aşısıyla ilgili gönderiler dolaşıma sokulmaktadır ve bu haberler gönderiler çarpıtılmış, manipülatif, bağlamından koparılmış ya da tamamen yalan içeren gönderilerdir.

H-2: İnsanlar yapılan paylaşımları yorumlama, beğeni ve yeniden paylaşım gibi yeni medya mecralarının karakteristik özelliklerini kullanarak tekrardan dolaşıma sokmakta ve yanlış kanaat/düşünceleri beslemektedirler.

## 5.BULGULAR

**Tablo 1.** Covid-19 Aşısına Yönelik Yeni Medyada Yer Alan İddialar (Tablo, Doğruluk Payı sitesinde bulunan analizlerden derlenerek oluşturulmuştur)

Doğrulama Sitesi	Analiz Tarihi	Haberin/paylaşımın Başlığı	Haberin/paylaşımın İddiası	Doğrulama Sonucu
Doğruluk Payı	4 Şubat 2021	Astrazeneca/Oxford COVID-19 Aşısının DNA'yı Değiştirmek İçin Üretildiği İddiası	Aşının İnsanların DNA'sını Değiştirmesi	Yanlış
Doğruluk Payı	25 Ocak 2021	Aşı Firmalarının Hukuki Dokunulmazlık İsteddiği İddiası	Aşı Firmalarının Hukuki Dokunulmazlık İsteği	Kısmen Yanlış
Doğruluk Payı	20 Ocak 2021	RNA Temelli COVID-19 Aşısının Penis Boyunu Uzatdığı İddiası	Aşısının Penis Boyunu Uzatması	Yanlış
Doğruluk Payı	19 Ocak 2021	Aşıların Hiçbir Salgını Bitirmediği İddiası	Aşıların salgını bitirmediği ve salgının aşılarından çok önce azalması	Yanlış

Doğruluk Payı	19 Ocak 2021	COVID-19 Aşısının Yapılmasının Ardından Doktor ve Hemşirelerin Hayatını Kaybettiği İddiası	Kimi sağlık çalışanlarının aşı yaptırdıktan sonra hayatlarını kaybetmesi	Kısmen Yanlış
Doğruluk Payı	12 Ocak 2021	COVID-19 aşısı uygulandıktan sonra sindirimin duracağı iddiası	Aşı olduktan sonra sindirim sisteminin durması	Yanlış
Doğruluk Payı	12 Ocak 2021	Belçikalı bir doktor tarafından COVID-19'un tehlikesiz ve aşının etkisiz olduğu dile getirildiği iddiası	Belçikalı bir doktor tarafından COVID-19'un tehlikesiz ve aşının etkisiz olduğu dile getirilmesi	Yanlış
Doğruluk Payı	8 Ocak 2021	Türkiye'nin aldığı Çin menşeli Sinovac aşısının Çin'de kullanımının yasal olmadığı iddiası	Türkiye'nin de satın aldığı Çin menşeli Sinovac aşısının Çin'de kullanımının yasal olmaması	Yanlış
Doğruluk Payı	8 Ocak 2021	Pfizer/BioNTech COVID-19 aşısı yan etkileri sonucu hisse senedi fiyatının düştüğü iddiası	Pfizer BioNTech iş birliği ile üretilen COVID-19 aşısı olanların yan etkiler gördüğü için BioNTech firmasının hisse senedinin fiyatının düşmesi	Yanlış
Doğruluk Payı	5 Ocak 2021	Kamala Harris'in Oyuncak Şırıngayla COVID-19 Aşısı Olduğu İddiası	ABD'nin yeni başkan vekili Kamala Harris'in oyuncak şırınga ile COVID-19 aşısı olması	Yanlış

“Astrazeneca/Oxford COVID-19 Aşısının DNA'yı Değiştirmek İçin Üretildiği İddiası” Twitter'da 29 Ocak 2021 tarihinde yayılmaya başlamıştır. Birçok kullanıcı tarafından retweet edilerek ve beğenilerek, söz konusu iddia tekrar tekrar dolaşıma sokulmuştur.

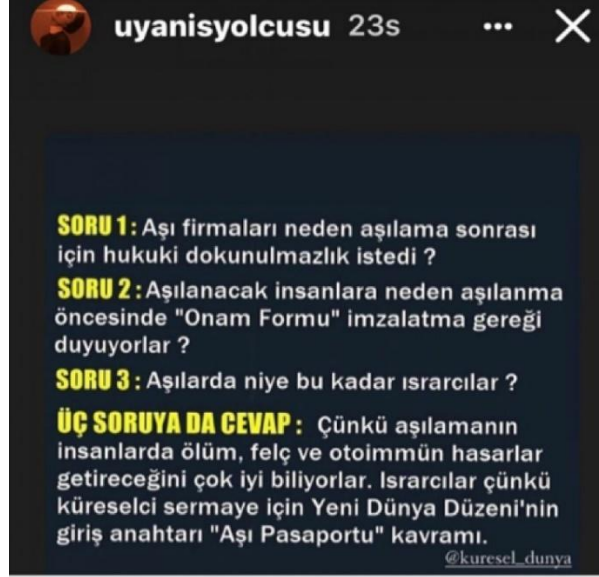


**Görsel 1.** Twitter'da Aşının DNA Değiştirildiğini iddia eden paylaşım

İddialar üzerine, 4 Şubat 2021 tarihinde paylaşıma ilişkin hazırladığı raporda doğruluk payı ekibi “Oxford Üniversitesi’nde yürütülen çalışmalarda, şempanzelerden alınan adenovirüsü genetik olarak değiştiriliyor ve bir kişinin gerçek koronavirüsü tanınması için eğitecek bir gen geliştiriliyor. Eğitilen virüs, enfeksiyonun vücuda bulaşması durumunda koronavirüse saldırmasını sağlıyor. Adenovirüs

hücrelere giriş yapabiliyor ancak hücre içinde çoğalmıyor. Yani, hücrenin DNA'sını değiştirmiyor.” ifadelerini kullanarak gönderinin niteliğini “yanlış” olarak ifade etmiştir.

“Aşı Firmalarının Hukuki Dokunulmazlık İstediği İddiası”nda bulunan paylaşım ise bir Instagram sayfası tarafından 17 Ocak 2021 tarihinde paylaşılmıştır. Söz konusu paylaşım 2.500’e yakın beğeni almıştır. Ayrıca aynı iddiaların facebook’ta da paylaşıldığı doğruluk payı ekibi tarafından ifade edilmektedir.



Görsel 2. Aşı Firmalarının Hukuki Dokunulmazlık İstediğini iddia eden paylaşım

Gönderiyi 25 Ocak 2021 tarihinde analiz eden dogrulukpayi.com, haberin “kısmen yanlış” olduğunu “Aşı firmalarına devletler tarafından dokunulmazlık verildiği ve onam formu imzalandığı doğru. Fakat bunların şirketlerin aşılama yol açacağı ölümleri saklamak ve gelecekte uygulanacak aşı pasaportu geliştirmek için olduğu iddiası yanlış.” ifadeleriyle açıklamıştır.

COVID-19 aşısı yapılmasının ardından doktor ve hemşirelerin hayatını kaybettiği iddiasında bulunan paylaşım bir Instagram gönderisi niteliği taşımaktadır. 10 Ocak 2021 tarihinde paylaşılan gönderinin binden fazla beğeni aldığı görülmektedir.



Görsel 3. COVID-19 aşısı yapılmasının ardından doktor ve hemşirelerin hayatını kaybettiğini iddia eden paylaşım

Doğrulukpayi.com ekibi tarafından analizi gerçekleştirilen gönderinin bazı doğru veriler taşımakla birlikte tamamen doğru olarak adlandırılmayacak bir nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Haberi inceleyen doğruluk payı ekibi hazırladıkları raporda “Gönderide dile getirilen iddialardan ikisinde sağlık çalışanlarının aşı yapılmasının ardından hayatlarını kaybettikleri doğru. Fakat bu ölümlerle aşı arasında doğrudan bir bağlantı şu an için kurulamadı. Ölüm nedenleriyle ilgili çalışmalar devam ediyor. Gönderide dile getirilen son iddiaya konu olan hemşirenin ismine ise kayıtlardan ulaşılamıyor. Aşıyla ilgili bilgilendirme raporunda yüz felci etkisinden bahsedilse de bu etkinin popülasyonda görülen orandan daha fazla olmadığı belirtilmiş.” İfadelerine yer vererek gönderide iddia edilenlerin “kısmen yanlış” olduğunu tespit etmişlerdir. Covid-19 aşlarıyla ilgili yeni medya ortamlarında dolaşıma sokulan dezenformasyonların inandırıcılığını arttırmak adına bir kanaat önderinin ya da sağlık otoritesi olarak görülen doktor, hemşire vb. kimselerin haberle ilintili hale getirilmeye çalışıldığı da gözlemlenmektedir. Hatta bazen hayali kanaat önderleri ya da sağlık otoriteleri türetilerek yalanlara meşruluk kazandırılmaya çalışıldığı da gözlemlenmektedir. Benzer şekilde yeni medya ortamında haberler bilimsel olarak geçerliliği kanıtlanmamış verilerin sunulması, cımbızlama, eksik anlatım, verilerin bağlamından koparılarak yeni sahte veriler elde edilmesi gibi çeşitli yöntemlerle gerçekliklerinden koparılmaktadırlar.

Yeni medyada, dezenformasyon nitelikli gönderilerin inandırıcılığını arttırmak için sahte kanaat önderi/sağlık otoritesi türetmeye ve bilimselliği kanıtlanmamış verileri sunmaya örnek olarak gösterilebilecek olan bir başka haber ise bir Facebook sayfasında 10 Aralık 2020 tarihinde yapılan paylaşımda görülmektedir. İlgili paylaşım, 240 binden fazla görüntülenmiş, 9 binden fazla kez paylaşılmış ve 3 binden fazla beğeni almıştır. Paylaşım Twitter sayfalarında da yer bulmuştur. Paylaşım video içeriği olup, Belçikalı bir doktor olduğu iddia edilen şahısın “Koronavirüsün mevsimsel bir nezle kadar tehlike arz ettiğini, aşının etkili olmadığını ve insanların aşya ikna edilerek bir kobay hale getirildiğini” söylediği iddia edilmektedir.



**Görsel 4.** Belçikalı bir doktor tarafından COVID-19'un tehlikesiz ve aşının etkisiz olduğu dile getirdiğini iddia eden gönderi

İlgili paylaşım doğruluk payı ekibi tarafından 12 Ocak 2021 tarihinde incelenmiş ve raporda “Facebook'ta paylaşılan bir videoda COVID-19 salgının sahte olduğu ve mevsimsel nezleden fazlası olmadığı, aşının güvensiz olduğu ve insan DNA'sını değiştireceği iddia edilmişti. Salgının başından bu yana yapılan bilimsel ve klinik araştırmalar bu iddiaların yanlış olduğunu gösteriyor.” ifadelerine yer vererek söz konusu paylaşımın niteliğinin “yanlış” olduğu belirtilmiştir. Rapor ayrıca, doktor olduğu iddia edilen kişinin doktor olduğunu kanıtlayan hiçbir kesin kanıtın bulunmadığını ifade etmektedir. Söz

konusu yanlış haberin, facebook platformuna özgü beğenme, görüntülenme ve gönderiyi yanıtlama özellikleriyle birçok kez dolaşıma sokulduğu, aşıya yönelik bilim dışı kanaatlerin sürekli bir döngü içerisinde beslendiği görülmektedir. Paylaşımın altında yer alan, gönderinin iddiasını ve aşı karşıtlığını onaylayıcı nitelikteki yorumlar, yeni medyanın hâkim önyargı ve kanaatleri beslemesinin temsili niteliğindedir.

Dünyada ve ülkemizde, aşıya karşı önyargıları yıkmak ve halkı bilinçlendirmek amacıyla birçok politikacı, sanatçı, sporcu ve bilim insanı kameralar karşısında aşı olmayı tercih etmektedir. Bu tür kriz ortamlarında toplumun bireyleri tarafından tanınan ve bir şekilde güvenilir olduğu düşünülen kimselerin kitleler üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan yeni medya üzerinden Covid-19 aşılarına yönelik olarak uydurma, yanlış ya da çarpıtılmış enformasyon yayan kullanıcılar, bahsi geçen aşı destekçisi kimselerin “çeşitli numaralar ve hileli yöntemler kullanarak aşı olmadığını, sıradan insanların kobay olarak kullanıldığını/kullanılacağını” iddia etmekte ve buna yönelik birçok manipülasyona başvurumaktadırlar.

**Tablo 2.** Covid-19 Aşısına Yönelik Yeni Medyada Yer Alan İddialar (Tablo, teyit.org sitesinde bulunan analizlerden derlenerek oluşturulmuştur)

Doğrulama Sitesi	Analiz Tarihi	Haberin/Paylaşımın Başlığı	Haberin/Paylaşımın İddiası	Doğrulama Sonucu
Teyit.org	26 Ocak 2021	Pfizer/BioNTech aşısının beklenenden daha az etkili olduğu iddiası	Pfizer/BioNTech Covid-19 aşısının beklenenden daha az etkili olduğu	Yanlış
Teyit.org	22 Ocak 2021	Videodaki kadının aşı nedeniyle titrediği iddiası	Covid-19 aşısı vurulan kadının aşı nedeniyle titrediği	Sonuçlandırılmadı
Teyit.org	21 Ocak 2021	Sinovac'ın CoronaVac aşısının etkinliğini yüzde 70 olarak açıkladığı iddiası	CoronaVac aşısının etkinliğinin yüzde 70 olduğu	Yanlış
Teyit.org	19 Ocak 2021	Nusret'in Türkiye'de aşı olduğu iddiası	Restoran zinciri sahibi Nusret Gökçe'nin Türkiye'de Covid-19 aşısı olduğu	Yanlış
Teyit.org	18 Ocak 2021	Sinovac aşıları enjektörlerde satıldığından Erdoğan ve Koca'ya uygulananın başka bir aşı olduğu iddiası	Erdoğan ve Koca'ya uygulananın aşının Sinovac'tan başka bir aşı olduğu	Yanlış
Teyit.org	18 Ocak 2021	Norveç'te 13 kişinin Pfizer-BioNTech aşısı nedeniyle hayatını kaybettiği iddiası	Pfizer-BioNTech aşısı nedeniyle Norveç'te 13 kişinin öldüğü	Sonuçlandırılmadı
Teyit.org	15 Ocak 2021	Fotoğrafın Sağlık Bakanlığı'na ait güncel aşı arabasını gösterdiği iddiası	Sağlık Bakanlığı'na ait Covid-19 aşısı arabasının olduğu	Yanlış
Teyit.org	13 Ocak 2021	Kocaeli Üniversitesi rektörünün torpille önden Pfizer aşısı olduğu iddiası	Kocaeli Üniversitesi rektörünün öncelikli Pfizer aşısı olduğu iddiası	Yanlış
Teyit.org	12 Ocak 2021	Alişan ve Çağla Şikel'in sağlık çalışanları erişemezken Covid-19 aşısı olduğu iddiası	Alişan ve Çağla Şikel'in öncelikli olarak Covid-19 aşısı olduğu	Yanlış
		Videonun Kamala Harris'in	Kamala Harris'in aslında	



Teyit.org	06 Ocak 2021	aslında aşı olmadığını gösterdiği iddiası	aşı olmadığı	Yanlış
Teyit.org	04 Ocak 2021	BİM’de Covid-19 aşıları satıldığı iddiası	Moderna, Pfizer ve Sinovac Covid-19 aşılarının BİM’de satılacağı	Yanlış

Sosyal medyada ve haber sitelerinde yayılan, Pfizer/BioNTech aşısının ilk doz etkililiğinin yüzde 50’lerde ve mutasyonlara karşı etkisiz olduğunu iddia eden paylaşımlar “şok edici bir gelişme” olarak aktarılmıştır. Teyit.org ekibinin yaptığı doğrulama çalışmasına göre ise haberin bağlamından koparılarak yanlış yönlendirme yaptığını belirlemiştir.



**Görsel 5.** Pfizer/BioNTech aşısının etkisinin düşük olduğunu gösteren haber

Teyit.org haberin bağlamından koparılarak yanlış bilgi verdiğini ifade ederek şu açıklamada bulunmuştur; “Pfizer/BioNTech Covid-19 aşısıyla ilgili tüm faz sonuçlarını açıklamıştır. Buna göre, aşı ilk dozdan sonra yaklaşık yüzde 52 etkili; ikinci dozdan birkaç gün sonra ise etkililiği yaklaşık yüzde 95 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Aşılar bir kez bulunduktan sonra varyantlara karşı güçlendirilebiliyor. Pfizer/BioNTech’in yanı sıra, Moderna Britanya ve Güney Afrika’da görülen mutasyonlara karşı aşılarının etkili olduğunu açıkladı.”

Sosyal medyada Sinovac’ın geliştirdiği CoronaVac aşısına ilişkin etkinlik oranının yüzde 70 olarak açıkladığı ve ayrıca 60 yaş üzeri bireylerde ise %40 etkili olduğu iddia edildi. Teyit.org ekibi konuya ilişkin iddiaları araştırarak paylaşımların ve haberlerin bağlamından koparılarak yanlış bilgi verildiğini ifade etmiştir. Teyit.org açıklamasına şu şekilde devam etmiştir: Çeşitli ülkelerdeki devam eden üçüncü faz çalışmaların henüz sonuçlanmadığı, ülkelere göre çeşitli farklılıklar olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte Sinovac şirketin internet sitesinde araştırma sonuçlarına veya aşının etkinlik oranına ilişkin 20 Ocak itibarıyla herhangi bir açıklama yer almadığı ifade edilmiştir. Ayrıca 60 yaş üstü kişilerdeki etkililik oranına dair bir açıklamanın bulunmadığı da belirtilmiştir.



**Görsel 6.** Sinovac etkinlik oranı ile ilgili iddiaların yer aldığı paylaşım

Ünlü et restoranı zinciri sahibi Nusret Gökçe, Instagram hesabından Covid-19 aşısı olurken görüntülerini paylaşmasının ardından yeni medya ağlarında birçok kullanıcı Nusret Gökçe'nin, Türkiye'de öncelikle olarak Covid-19 aşısı olduğunu iddia etmiştir. Teyit.org ekibinin yapmış olduğu doğrulama çalışmasına göre iddiaların hatalı ilişkilendirmeden kaynaklı yanlış bilgi verdiği açıklanmıştır. Teyit.org ekibi yaptığı açıklamada, "Nusret Gökçe'nin yapmış olduğu Instagram paylaşımının Türkiye'den olmadığı açıkça görülmektedir. Aşığı yapan hemşirenin üniformasında Arapça kelimeler yazmakta ve hemşire İngilizce konuşmaktadır. Ayrıca, hastane paylaşımlarından bir saat sonra Nusret Gökçe, restoranının Dubai şubesinden paylaşım yapmış. Aynı gün Dubai'den paylaştığı bir başka Instagram gönderisi de bulunmaktadır."



**Görsel 7.** Nusret'in öncelikli aşı olduğunu iddia eden paylaşım

Yeni medya platformları ve bazı basın kuruluşları tarafından paylaşılan bir videoda, BİM'de Covid-19 Pfizer-BioNTech, Moderna ve CoronaVac aşılarının indirimli satılacağı iddia edilmekteydi. Teyit.org ekibinin yapmış olduğu doğrulama çalışmasına göre söz konusu iddianın manipülasyon olduğu ve yanlış bilgilendirdiği ifade edildi. Ayrıca haberlerin yayılması üzerine BİM Instagram hesabından bir paylaşım yaparak mağazalarında hiçbir şekilde aşı satılmadığını belirtmiştir.



*Görsel 8. BİM'in Covid-19 aşılarını satacağını iddia eden paylaşım*

Sosyal medyada yapılan paylaşımlarda, Moderna'nın Covid-19 aşısını yaptıran Kamala Harris'in aslında aşı olmadığı, videolarda bükülen bir şırınga kullanıldığı ve ucunda iğne olmadığı iddia edilmiştir. Teyit.org ekibi söz konusu iddiaya yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada, konunun çarpıtıldığı ve iddianın yanlış olduğunu tespit etmiştir. Teyit.org yaptığı açıklamada; Kamala Harris'e yapılan aşıda güvenlik aparatı bulunan bir şırınga kullanıldığı, videodaki sağlık görevlisinin, uygulamanın ardından bu aparatı indirdiği ve yüksek çözünürlüklü videolarda, aşı yapıldıktan sonra iğnenin hâlâ dışarıda olduğunun görüldüğünü ifade etmiştir.



*Görsel 9. Kamala Harris'in aşı olmadığını iddia eden paylaşım*

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Yeni medya araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte her türlü bilgi ve enformasyon zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın çok geniş kitlelere eş zamanlı olarak iletilebilmektedir. Yeni medya, ortamının bağımsız gazetecilere, habercilik yapan yurttaşlara sağladığı olanaklar göz ardı edilemeyecek kadar önemli gelişmelerdir. Öte yandan yeni medya mecralarının sahip olduğu algoritma yazılımları, kullanıcıların dünya görüşü, zevk ve tercihleri bakımından kendileriyle özdeş diğer kullanıcılarla daha sık

bir araya gelmelerine olanak sağlamaktadır. Birbirleriyle fikir, duygu, ön kabul ve değerler bakımından özdeş bireylerin bir araya gelmesi, bireylerin kendilerinin öne sürdükleri argümanların doğruya da yanlış olması farketmeksizin belirli bir istikrarla sürekli tekrarlanmasına ve kısır döngü biçiminde, öne sürülen argümanların kendi kendini onaylamasına sebep olmaktadır.

Öte yandan gerçekliğin ve hakikatin yerine, yorum formlarının önemsendiği, anlam bakımından muğlaklaşmaların hâkim olduğu post-modernizmin bir sonraki aşaması olarak da isimlendirilebilecek olan post-truth çağında, yalanların ve manipüle edilmiş bilgilerin hegemonyasından söz etmek mümkündür. Özellikle yeni medya platformlarının karakteristik özellikleri sebebiyle hatalı, çarpıtılmış ya da bağlamından koparılmış birçok haber/bilgi hızlıca yayılmaktadır. Araştırmanın literatür kısmında da bahsedildiği gibi, yeni medya platformları post-truth çağının önemli bir bileşenidir.

Ülkemizi ve dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi sürecinde yeni medyada yoğun bir dezenformasyonun hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Yeni medya araçlarının beğenme, hashtag (etiket), mention (bahsetme) ve tekrar paylaşım gibi özellikleri birçok sahte ya da yalan haber/bilginin çok hızlı bir şekilde yayılmasına sebep vermektedir. Dolayısıyla bu süreçte Covid-19 virüsünden korunmak kadar, zihinlerin yalan/çarpıtılmış ya da bağlamından kopartılmış Covid-19 haberlerinden korunması da önem kazanmaktadır.

Yeni medya ortamlarında artan bilgi kirliliği ve dezenformasyon dünya genelinde doğrulama (fact-checking) platformlarını ortaya çıkartmıştır. Bu amaçla Türkiye’de de teyit.org, dogrulukpayi.com gibi çeşitli doğrulama platformları kurulmuştur. Teyit.org ve dogrulukpayi.com özellikle yeni medyada dolaşıma sokulan bilgilerin ve haberlerin doğru olup olmadığını analiz etmektedir.

Araştırmada teyit.org ve doğruluk payı doğrulama platformlarının Covid-19 aşlarıyla ilgili yeni medya mecralarında dolaşıma sokulan paylaşımlara yönelik yaptığı değerlendirmelerin neler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında araştırmamızın başlangıcında öne sürdüğümüz hipotezlerden ilki olan;

H-1: “Yeni medya mecralarında Covid-19 aşısıyla ilgili gönderiler dolaşıma sokulmaktadır ve bu haberler gönderiler çarpıtılmış, manipülatif, bağlamından koparılmış ya da tamamen yalan içeren gönderilerdir.” hipotezi doğrulanmıştır. Doğrulama sitelerinin sunduğu verilerden hareketle bu tür paylaşımların içeriğinde yer alan bilgilerin çoğunun gerçeği yansıtmadığı ya da tamamen doğru olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle sahte isim üretme, doğruluğu kesinleşmemiş hipotezler ortaya atmanın yanı sıra istisnalardan genel kurallar çıkartmak, tek bir hatadan yola çıkarak tüm argümanı geçersiz kılma ve yanlış kanıtları doğru kabul etme gibi hatalı akıl yürütme yöntemlerine (safsata) sıklıkla başvurulduğu tespit edilmiştir.

Aynı şekilde araştırmanın başlangıcında ortaya konulan ikinci hipotez olan;

H-2: “İnsanlar yapılan paylaşımları yorumlama, beğeni ve yeniden paylaşım gibi yeni medya mecralarının karakteristik özelliklerini kullanarak tekrardan dolaşıma sokmakta ve yanlış kanaat/düşünceleri beslemektedirler.” hipotezi de doğrulanmaktadır. Çünkü paylaşımların beğenme ve tekrardan paylaşım gibi yeni medyaya özgü özellikler vasıtasıyla tekrardan dolaşıma sokulduğu tespit edilmiştir. Öte yandan belirli bir paylaşımın yalnızca tek bir yeni medya aracı üzerinden paylaşılmadığı, diğer yeni medya mecralarında da aynı gönderilerin tekrardan dolaşıma sokulduğu da tespit edilmiştir. Hatta takipçi sayısı çok yüksek olan bazı ana akım haber mecralarının, söz konusu gönderileri, resmi yeni medya hesaplarından paylaşarak dezenformasyonun geniş kitlelere yayılmasına aracı oldukları da gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Covid-19 aşlarına yönelik üretilen yeni medya içeriklerinin yalan, dezenformasyon, çarpıtma ve bağlamından kopartma gibi niteliklere sahip olduğu ve böylelikle üretilen bu içeriklerin post-truth kavramının doğasına uygun bir işleve sahip oldukları tespit edilmiştir.

Covid-19 salgını sürecinde yeni medyada birçok asılsız ve kaynağı doğrulanamayan içerikler paylaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak DSÖ’nün Şubat 2020’de (WHO,2020) “biz sadece bir pandemiyle değil aynı zamanda bir infodemiyle de savaşıyoruz” açıklamasını yapmasıyla “infodemi” kavramı Covid-19 sürecinde yanlış bilgiyi ve yanlış bilginin akla yatkınlığını ifade etmek amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Hatalı bilgilerin yayılmasıyla “aşırı bilgi yükünün kaçınılmaz olarak beraberinde yanlış veya güvenilir olmayan bilgileri de getirmesini, yani yanlış bilgi epidemisini” ifade eden “infodemi” fenomeni toplumlarda panik ve korkuya sebep olabilmekte ve hastalıkla mücadeleyi zor hale getirebilmektedir (WHO,2020). Gölbaşı ve Metintaş (2020), infodemi ve Covid-19 süreciyle ilgili yaptığı çalışmada şu ifadelerle vermiştir; “Dünya Sağlık Örgütü önderliğindeki infodeminin yönetiminde ‘risk iletişimi ve toplum katılımı’ çatısı altındaki birçok uygulama destekleyici olmuştur. Pandemi süreci,

topluluklara doğru bilgi iletimi için esnek ve sağlam sistemlerin inşa edilmesi ihtiyacını belirginleştirmiştir”.

Yaşadığımız dijital çağda yalan, yeni medya aracılığı ile kitlesel hale gelmekte ve özellikle de salgın, savaş ya da toplumsal istikrarsızlık gibi kriz durumlarında hakikat bulanıklaşmakta hatta yok edilebilmektedir. Yeni medyanın anındalık sağlayan ve sıkı denetim mekanizmalarından muaf olan yapısı sayesinde haber kaynaklarının çeşitliliğinin artması ve insanların da birer haber kaynağına dönüşmesiyle bu belirsizlik artmaktadır. Post-truth olarak adlandırılan dönemin en tehlikeli özelliği ise karşılaşılan söylemin, kişinin önyargı ve kanaatlerini doğrulaması durumunda söylemin yalan olarak algılanmamaya başlamasıdır. Kuşkusuz bunda yeni medyanın kendine özgü algoritmalarının, filtre balonları ve yankı odalarının ve etkisi oldukça fazla olmaktadır.

Covid-19 aşılara yönelik üretilen yeni medya içeriklerini post-truth kavramı bağlamında analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçların literatürde yapılan çalışmalara benzer ve destekleyici nitelikte olduğu ifade edilebilir. Aydın (2020) yaptığı çalışmada bir haftalık sürede (11-18 Mart 2020) Covid-19 pandemi sürecine yönelik ortaya çıkan iddiaları incelemiştir. Bu araştırma sonucunda on beş iddianın hepsi yanlış haber/paylaşım olarak tespit edilmiştir. Yanlış haber türü olarak, parodi, çarpıtma, uydurma ve hatalı ilişkilendirmenin mevcut olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçların çalışmamızdan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Alpyıldız ve Aslan (2020) yaptığı çalışmada "yanlış bilgi, bireylerde yanlış davranışın oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, sistematik bir şekilde önleme yaklaşımları gerekmektedir." tespitinde bulunmuştur. Rodríguez ve arkadaşları (2020), Twitter ve Twitter benzeri bir mikroblog sitesi olan Çin kökenli Sina Weibo üzerindeki paylaşımları analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda, Covid-19 ile ilgili Twitter'da her ne kadar resmi ve bilimsel bilgiler sayıca fazla olsa da yanlış veya hatalı bilgilerin oran olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızın bulgular bölümünde de görüldüğü gibi Twitter üzerinden dolaşıma sokulan yanlış bilgilerin binlerce kez retweet edildiği ve beğenildiği görülmektedir. Söz konusu bu durum yanlış bilgilerin kolayca yayılmasını kolaylaştırmaktadır. Salgın boyunca Twitter'dan paylaşılan bilgilerin doğruluğunu araştıran farklı bir araştırma, incelenen 673 Tweet'in büyük çoğunluğunun resmi olmayan hesaplardan paylaşıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Tweet'lerin yaklaşık %25'inin yanlış bilgi içerirken, %17,4'ünün ise teyit edilmemiş bilgiler içerdiği tespit edilmiştir (Kouzy vd., 2020). Çalışmamızda elde edilen verilerde de görülmektedir ki Covid-19 aşılara yönelik üretilen içeriklerin büyük çoğunluğu yanlış/yalan niteliktedir. Bahar'ın (2020) yaptığı çalışmada ise Covid-19 salgını bağlamında deşifre edilen suç içerikli paylaşımlar, İstanbul Emniyet Müdürlüğü, Siber Suçlarla Mücadele Şube Müdürlüğü uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analiz edilmektedir. Covid-19 sürecinde suç oluşturan misenformatik ve dezenformatik iletilerin yoğun olarak görülmesinin temelinde, dijital ortamların kontrolsüz ve denetimsiz yapısı belirleyici olmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında yeni medya ağlarında dolaşıma sokulan haberlerin ve paylaşımların teyit edilmemesi ve kontrolsüzce dolaşıma sokulması sebebiyle yanlış bilgiler toplum içinde hızla yayılmaktadır.

Post-truth kavramının etkisinin azaltılması için, kullanıcıların yeni medyada karşılaştıkları haberleri/paylaşımlarını mutlaka çeşitli doğrulama platformları aracılığıyla teyit etmeleri önemlidir. Hatta söz konusu platformların resmi kuruluşlar tarafından teşvik edilmesi önemlidir. Bu kapsamda, Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, sosyal medya yalanlarıyla mücadele için yeni nesil "DOĞRU MU?" adı altında "doğrulama platformu" hazırlamaktadır. Platforma, İOS ve Android marketlerden ulaşılabilecek olacaktır. Bu uygulamanın vatandaşlar arasında kullanımının yaygınlaşması "yalan haberlerle" mücadelede önemli bir rol üstlenebilecektir. Ayrıca üniversiteler, diğer kamu kurumları ve çeşitli sivil toplum kuruluşları iş birliği ile tüm yaş gruplarına dijital okuryazarlık ve yeni medya okuryazarlığı eğitimi verilmelidir. Söz konusu eğitimlerle kullanıcılara internetin tarafsız bilgi kaynağı olmadığı bu sebeple haber kaynaklarını sorgulamaları gerektiği öğretilmelidir bu sayede kullanıcılar yeni medya mecralarındaki yanlış düşünce ve kanaatleri besleyen filtre baloncukları ve yankı odaları gibi etkenlerin bilincinde olabilirler. Bununla birlikte, doğrulama ve teyit etme davranışlarının çevirimiçi yayıncılık yapan medya kuruluşlarında da bir norm haline getirilmesi, doğruluk kontrolünün haber yayınlanmadan önce gerçekleştirilmesi, internet kullanıcılarının yanlış bilgiyle karşılaşma ihtimalini önemli ölçüde azaltabilir.

#### KAYNAKÇA

Alpay, Y. (2020). *Yalanın Siyaseti*, (6. Basım). İstanbul: Destek Yayınları.

- Alpyıldız, G. ve Aslan, D. (2020). Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19) ile İlgili Yanlış Bilgilerle Mücadele Yöntemleri. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(3), 457-464.
- Alterman, E. (2004). *When Presidents Lie: A History of Official Deception and its Consequences*. New York, NY: Viking.
- Arendt, H. (2007). Truth and Politics, *The New Yorker*, February 25.
- Aydın, A. F. (2020). Post-Truth Dönemde Sosyal Medyada Dezenformasyon: Covid-19 (Yeni Koronavirüs) Pandemi Süreci. *Asya-Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(12), 76-90.
- Bahar, A. (2020). Polislik Perspektifinden Dijital Misenformasyon ve Dezenformasyon: Covid-19 Örneği Olayı Bağlamında Bir Analiz. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2760-2794.
- BBC (2018). "Germany Starts Enforcing Hate Speech Law. (2018, 1 Ocak). <https://www.bbc.com/news/technology-42510868> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- BBC (2017). Facebook Publishes Fake News Ads in UK Papers. (2017, 8 Mayıs). <http://www.bbc.com/news/technology-39840803> adresinden 27.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Brandtzaeg, P. ve Folstad, A. (2017). Trust and Distrust in Online Fact-Checking Services, *Communication of The ACM*, 60(9), 65-71.
- Brotherton, R (2015). *Suspicious Minds: Why We Believe Conspiracy Theories*. Bloomsbury.
- Bufacchi V. (2021). Truth, Lies and Tweets: A Consensus Theory of Post-Truth. *Philosophy & Social Criticism*, 47(3), 347-361.
- Chen, C.; Meng X.; Xu Z. ve Lukasiewicz T. (2017). Location-Aware Personalized News Recommendation With Deep Semantic Analysis, *IEEE*, 5(0), 1624-1638.
- Corbin, J. ve Strauss, A (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- d'Anconna, M. (2017). *Post-Truth: The New War on Truth and How to Fight Back*. Ebury Press.
- Güven, A. (2020). Hakikatın Yitimi Olarak Post-Truth: Bir Kavramsallaştırma Denemesi. *İnsan ve İnsan*, 7(23), 20-36.
- Douai, A. (2019). Global and Arab Media in the Post-truth Era: Globalization, Authoritarianism and Fake News IEMed. *Mediterranean Yearbook 2019*, 16(16), 124-132.
- Ferrera, E. (2020). What Types of COVID-19 Conspiracies are Populated by Twitter Bots? *First Monday*, 25(6), (Sayfa numaraları yok).
- Forsyth, J. ve Nelson, F. (2018). £350 Million for the NHS: How the Brexit Bus Pledge is Coming True. <https://www.spectator.co.uk/2018/05/350-million-for-the-nhs-how-the-brexit-bus-pledge-is-coming-true/> adresinden 27.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Freedland, J. (2016). Post-Truth Politicians Such As Donald Trump and Boris Johnson Are No Joke.
- Gooch, A. (2017). In Pursuit of the Truth. *Uno Magazine*.
- Gölbaşı, S. ve Metintas, S. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Infodemi. *Estüdam Halk Sağlığı Dergisi*, 5 (Covid-19 Özel Sayısı), 126-137.
- Horne Chelsea, A. (2021). Internet Governance in the "Post-Truth Era": Analyzing Key Topics in "Fake News" Discussions at IGF. *Telecommunications Policy*, 45(6), 1-16.
- Kalın, İ. (2013). *Akıl ve Erdem*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Karagöz, K. (2018). Post-Truth Çağında Yayıncılığın Geleceği. *TRT Akademi*, 3(6), 678-708.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(15), 170-189.
- Kouzy, R.; Abi Jaoude, J.; Kraitem, A.; El Alam, M. B.; Karam, B.; Adib, E. ve Baddour, K. (2020). Coronavirus Goes Viral: Quantifying The COVID-19 Misinformation Epidemic On Twitter. *Cureus*, 12(3), e7255.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative Research: Airy Fairy or Fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Lewis, S. C. ve Westlund, O. (2015). Big Data and Journalism: Epistemology, Expertise, Economics, and Ethics. *Digital Journalism*, 3(3), 447-466.
- McComiskey, B. (2017). *Post-Truth Rhetoric and Composition*. Colorado: Utah State University Press.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. London, England: Massachusetts Institute of Technology Press.
- McIntyre, L. (2019). *Hakikat-Sonrası*, (Çev. M. F. Biçici). İstanbul: Tellect.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons.

- Oxford Dictionaries (2016). Word of the Year 2016 is... <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/> adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, M. (2020). Post-Truth Çağda İdeolojik Farklılıkların Medya İçeriklerine Yansıması: Barış Pınarı Harekâtı Haberlerinin Söylem Analizi. *Egemia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 0(7), 107-138.
- Pang, N.; Ho, S. S.; Zhang, A. M. R.; Ko, J. S. W.; Low, W. X. and Tan, K. S. Y. (2016). Can Spiral of Silence and Civility Predict Click Speech on Facebook? *Computers in Human Behavior*, 0(64), 898-905.
- Prego, V (2017). Informative Bubbles. *Uno Magagize*, 0(27), 20-23.
- Rochlin, N. (2017). Fake News: Belief in Post-Truth. *Library Hi Tech*, 35(3), 386-392.
- Rodríguez, C. P.; Carballido, B. V.; Redondo-Sama, G.; Guo, M.; Ramis, M. and Flecha, R. (2020). False News Around COVID-19 Circulated Less on Sina Weibo Than on Twitter. How to Overcome False Information? *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 1-22.
- Say, C. (2020). *Yeni Dünya Yeni Ağ. Bilgi Biliminin Bakışıyla Evren, Hayat ve İnsanlığın Yükselişi*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Scerri, M. and Grech, V. (2020). Countering Fake News in the COVID-19 Era: The Public's Opinion on the Role of an Honest and Reliable Website. *Early Human Development*. 1-12.
- Shearer, E. ve Mitchell A. (2021) News Use Across Social Media Platforms in 2020. *Pew Research Center*, <https://www.journalism.org/2021/01/12/news-use-across-social-media-platforms-in-2020/> adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sim, S. (2019). *Post-Truth, Scepticism & Power*. London: Palgrave Macmillan.
- Soroush Vosoughi, Deb Roy ve Aral, S. (2018). The Spread of True and False News Online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- Tepe, H. (2016). *Felsefede Doğruluk ya da Hakikat*. Ankara: BilgeSu.
- Tok, C. G. (2020). Hakikatin Önemsizleşmesi Çağında Göçmen Karşıtı Söylem Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, Özel Göç Sayısı, 1-12.
- World Health Organisation (2020). Subject in Focus: Developing Trans-Disciplinary Science: Infodemiology, the Science Behind Infodemic Management: 7 July 2020 [https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/situation-reports/20200707-covid-19-9-sitrep-169.pdf?sfvrsn=c6c69c88\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/situation-reports/20200707-covid-19-9-sitrep-169.pdf?sfvrsn=c6c69c88_2) adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- World Health Organisation (2020). Munich Security Conference: 15 February 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/munich-security-conference> adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wittgenstein, L. (1979). *1889-1951 Notes Dictated to G.E. Moore In Norway*. Oxford: Basil Blackwell.
- Yael, B. (2020). Philosophy of Post-Truth. *Institute for National Security Studies*, 2020, 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarzalejos, J.A. (2017). Communication Journalism and Fact-Checking. *Uno Magazine*, 0(27), 11-14.
- Zoonen, L. van. (2012). I-Pistemology: Changing Truth Claims in Popular and Political Culture. *European Journal of Communication*, 27(1), 56-67. <https://teyit.org/ nedir> adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir. <https://www.dogrulukpayi.com/~Degerlendirme-Kriterleri> adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 183-194, Summer 2021

## Uluslararası Ticaret İşlemlerinin BOBİ-FRS, TMS/TFRS ile VUK Kapsamında Karşılaştırmalı Olarak İnceleme ve Uygulaması *Comparative Analysis and Application of International Trade Transactions under BOBI-FRS, TMS / TFRS and VUK*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.935189>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**09.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**13.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Öğr. Gör. Dr. İsa Kılıç  
İskenderun Teknik Üniversitesi,  
İskenderun Meslek Yüksekokulu,  
Muhasebe ve Vergi Bölümü,  
[isa.kilic@iste.edu.tr](mailto:isa.kilic@iste.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-7406-2245>

Dr. Öğr. Üyesi Servet Önal  
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi,  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,  
İşletme Bölümü,  
[servetonal@osmaniye.edu.tr](mailto:servetonal@osmaniye.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-5452-6938>

#### Öz

Uluslararası ticaret, genel anlamda ülkeler arasında mal ve hizmetin el değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir. Uluslararası ticaretin hacmi her geçen gün artış göstermektedir. Uluslararası ticaretin tarafları olan ülkeler ise yapılan bu ticari işlemlerin; doğru, anlaşılabilir ve uluslararası sisteme uygun bir şekilde kaydedilmesini ve takip edilmesini arzulamaktadır. Uluslararası ticari işlemlerin tek bir formatta kaydedilip değerlendirilmesi, raporlanması ve ortak bir şekilde yorumlanması ancak uluslararası muhasebe standartlarının tüm ülkeler nezdinde uygulanması ile mümkün hale gelecektir. Ülkemiz özellikle son on yılda Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu (KGK)'nın da kurulması ile bu yolda ciddi manada yol alınmış olup bu hususta çalışmalara da kurumca devam edilmektedir. Bu çalışmada, uluslararası ticaret işlemlerinde sıklıkla kullanılan Büyük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler (BOBİ) adıyla yayınlanan *BOBİ-FRS 6 Stoklar bölümü* ve Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) adıyla yayınlanan *TMS/2 Stoklar Standardı*, *BOBİ-FRS 20 Yabancı Para Çevrim İşlemleri* ve *TMS/21 Kur Değişiminin Etkileri Standardı* hakkındaki düzenlemeler kendi içlerinde ve Vergi Usul Kanunu (VUK) düzenlemeleri ile kıyaslanarak bu bölüm ve standartların birbirleri ile benzerlikleri, farklılıkları açıklanmış, tablolar yardımı ile özetlenmiş ve çeşitli örnekler kullanılarak da uygulama ile gösterilmiştir. Çalışma ile araştırma kapsamındaki uluslararası muhasebe işlemlerinde kullanıcılarına uluslararası muhasebe işlemlerinin daha iyi anlaşılması, karşılaştırılabilir finansal raporlama hazırlanması suretiyle işletmelerin başarı durumlarının ölçülebilir hale getirilmesi hususunda önemli faydalar sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası Ticaret, BOBİ-FRS, TMS, Vergi Usul Kanunu, Stoklar, Yabancı Para

#### Abstract

International trade can be defined as the exchange of goods and services between countries in general. The volume of international trade is increasing day by day. The countries that are parties to international trade, on the other hand, of these commercial transactions; It desires to be recorded and followed up accurately, comprehensibly and in accordance with the international system. Recording, evaluating, reporting and interpreting international business transactions in a single format will only be possible with the implementation of international accounting standards in all countries. In our country, especially in the last decade, with the establishment of the Public Oversight, Accounting and Auditing Standards Authority, a serious progress has been made in this direction and the studies on this issue are continuing by the institution. In this study, *TMS / 2 Inventories Standard* published under the name of *BOBI-FRS 6 Inventories* section and *Turkey Accounting Standards*, published under the name of *Large and Medium-Sized Enterprises*, *BOBI-FRS 20 Foreign Currency Translation Transactions* and *TMS / 21 Standard on the Effects of Currency Changes*, which are frequently used in international trade transactions. The similarities and differences of these sections and standards are explained by comparing the regulations on themselves and with the Tax Procedure Laws, summarized with the help of tables and shown with practice using various examples. The study will provide significant benefits to its users in international accounting transactions within the scope of the research, in terms of better understanding of international accounting transactions and making the success of enterprises measurable by preparing comparable financial reporting.

**Keywords:** International Trade, BOBİ-FRS, TMS, Tax Procedure Law, Inventories, Foreign Currency

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Kılıç, İ. ve Önal, S. (2021). Uluslararası Ticaret İşlemlerinin BOBİ-FRS, TMS/TFRS ile VUK Kapsamında Karşılaştırmalı Olarak İnceleme ve Uygulaması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 183-194.



## 1. GİRİŞ

Ülkemizde olduğu gibi dünyada da uluslararası ticaret yaygınlaşmaya devam etmektedir. Böylece ülkeler ellerinde daha yoğun bulunan, ihtiyaçtan fazla olan mal veya hizmetleri ihraç etmekte ya da ihtiyaç duyduğu bazı mal ve hizmetleri de ithal etmektedir. Günümüz koşullarında bu işlemler çok daha kısa süre içerisinde olabilmektedir. Ticaretin bu kadar artması, sınır algılarının giderek soyutlaşması vb. nedenler ülkeleri farklı birçok hususta olduğu gibi muhasebe alanında da ortak bir zeminde buluşmaya yönlendirmiştir (Alataş ve Kılıç, 2018:454). Küresel ticari işlemlerin artması ile uluslararası ticari işletmelerin kullanabileceği ortak bir muhasebe dili mühim bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve birçok çeşitli kuruluş bu konuyla ilgili çalışmalar yapmıştır (Dayıoğlu ve Dursun, 2020:160). İşletmelerin dış ticaret miktarının artması, faaliyet gösterdikleri ülkelerin sayısının yükselmesi ve dünyadaki sınırların ortadan kalkmasıyla işlemlerin mali tablolara karşılaştırılabilir, doğru ve aynı zamanda yorumlanabilir bir şekilde sunulması gibi bir problem doğmuş, bunun sonucunda da uluslararası finansal raporlama standartları belirlenmiştir (Özkan, 2021:45). 1973 yılında Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu (International Accounting Standards Board, IASB) kurulmuştur. UFRS, ülkeler arasında muhasebe uygulamalarında birbirlerine yakın değerlendirme ve sınıflama kriterleri getirerek ortak bir işletme dili oluşturmuştur. Bu uluslararası gelişmelere entegre olmak için 01/01/2005 tarihi ile ülkemizde de UFRS'ler kullanılmaya başlanmıştır. Böylece ülkemiz bu sürece dâhil olmuştur. Ancak bu süreç muhasebe kültürünün farklı olduğu ülkelerde muhasebe uygulamalarını bazı noktalarda değiştirmiştir. Bu amaçla Türkiye Muhasebe Standartları oluşturulmuş ve uygulanmaya başlanmıştır (Karacan, Çiftçiöğlü ve Kutlu, 2018:1). Ülkemizde uluslararası muhasebe standartlarına uyum iş ve işlemlerini Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu (KGK) yürütmektedir. KGK, uluslararası gelişimden dolayı TTK'e göre istenmiş olan bağımsız denetim konusunda düzenleme yapmak üzere 660 sayılı KHK ile 2 Kasım 2011'de faaliyete başlamıştır. Özerkliğe sahip bir üst kurul olarak kurulmuştur. KGK'nın nihai amacı, sermayedarların menfaatlerini korumak ve denetim raporlarının gerçeğe uygun ve bağımsız bir şekilde oluşturulmasıyla alakalı kamu faydasını muhafaza etmek ile gerçek, güvenilir ve kıyaslanabilir mali bilgilerin sunumunu gerçekleştirmektir (Akçay ve Uysal, 2019:259). KGK bugüne kadar birçok uluslararası muhasebe ve denetim standartları yayınlamak ve bunlar hakkındaki çalışmalarını da devam ettirmektedir. Uluslararası zeminde ortak bir muhasebe uygulaması ve finansal raporlama sistemi yaygınlaşmakta vve ülkemizde bu sisteme entegre olmada oldukça yol kat etmiştir. Ülkemizde uygulanan Tekdüzen Muhasebe Sistemine ek olarak, son aşamada Büyük ve Orta Boy İşletmeler için Finansal Raporlama Standardı (BOBİ FRS) yayınlanmıştır (Sabuncu, 2018:739). BOBİ FRS'nin de yürürlüğe girmesi ile ülkemizde Tekdüzen Muhasebe Sistemi, TMS/TFRS ve BOBİ FRS gibi muhasebe uygulamalarına göre finansal tablolar hazırlanmaktadır. Bu çalışmada da stoklar ve kur değişimi etkileri standartları hakkında VUK, TMS/TFRS ve BOBİ FRS kapsamındaki düzenlemelerin karşılaştırmalı olarak tartışılıp örnekler yardımı ile anlatılması amaçlanmıştır.

## 2. ULUSLARARASI TİCARET İŞLEMLERİ

Dış ticaret veya diğer bir ifadeyle uluslararası ticaret çok eski tarihlerden bu yana hep önemi korumuştur. Sanayi devriminden önce ülkeler arasında ağırlıklı olarak tarım ve tekstil ürünleri ticareti yapılırken, sanayi devriminden sonra sanayi ürünleri ve makinaların üretilmesiyle ticareti yapılan malların çeşitliliği artmış ve karşılıklı ticaret hacimleri önemli miktarlara ulaşmıştır (Görgün ve Adıgüzel, 2020:4). Dış ticaret; dışarıya satım olarak da ifade edilen "ihracat" ve dışarıdan alım olarak da ifade edilen "ithalat"tan oluşmakta ve genel bir ifadeyle; insanların ihtiyaç hissettiği mal ve hizmetlerin ülkeler arası alım ve satım işlemi şeklinde tanımlansa dahi dikkatli bir incelemeyle dış ticaretin işlem süreci içerisinde birçok tarafın hizmet ettiği görülmektedir (Günaydın ve Atlay Işık, 2017:242). Uluslararası ticaret işlemleri hizmeti sunan bu kişiler alanında uzman kişilerden oluşmalıdır.

Dış piyasalarda ticaret yapmak işletme içerisinde de dış ticaret işlemlerini takip edecek insan kaynağı ihtiyacı ve muhasebe biriminin dış ticarete karşılaşılan her durumun kaydedilmesi ve raporlanması hususunda bilgi sahibi olması ihtiyacını doğurmaktadır (Ayluçtarhan ve Kaya, 2018:11). Böyle bir işletmenin muhasebe departmanında yer alan bir muhasebe elemanı çalıştığı işletmenin tabii olduğu muhasebe uygulamalarına göre Tam Set TMS/TFRS, BOBİ FRS gibi düzenlemelere vakıf olması aralarındaki farklılıkları bilmelidir.

## 2.1. VUK, TMS/TFRS, BOBİ-FRS'lerden Stoklar ve Kur Değişimleri Düzenlemelerinin Karşılaştırılması

Ülkemizde yıllardır muhasebeyi vergi mevzuatı yönlendirmiş ve işletmelerin finansal durumları vergi kanunları ölçüt alınarak hazırlanmıştır. Oysa bugün küresel çapta tüm işletmelerin ortak bir muhasebe düzenine sahip olması ve işletmenin finansal durumunun vergi kaygısından uzak, doğru ve gerçekçi bir şekilde hazırlanması gayesi ile standartlar geliştirilmiştir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de muhasebe alanında ortak muhasebe standartlarının kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Abdioğlu, Yumuşak ve Uyar, 2014:365). Hem dünya dış ticaretinde hem de ülkemizde uluslararası ticaretin gelişmesine paralel ülkemizde uygulanan tek düzen muhasebe sistemi, kayıtların tutulmasında eksik kalmaktadır. Avrupa ve ticaret yapılan diğer ülkeler UFRS kapsamında işlem yaptığından ülkemizde de bu hususta bir standartlaşmaya ihtiyaç duyulmuştur (Kökeş, 2014:30). Bu standartlaşmaya geçiş süreci kapsamında yayımlanan BOBİ-FRS Stoklar ve Yabancı Para Çevrim işlemleri düzenlemeleri, ilgili TMS ve VUK düzenlemeleri ile karşılaştırılmıştır.

### 2.2. BOBİ-FRS 6. Bölüm Stoklar

BOBİ-FRS/6. Bölüm Stoklar standardı; KGG'nın ilan ettiği BOBİ-FRS tebliği md. 6'da büyük ve orta büyüklükteki işletmelerin stokları hakkındaki işlemlerini ortak bir çerçeve halinde sunmuştur (Ergi ve Güleç, 2019: 378). Bu amaç ile standart, stokları aşağıdaki niteliklerden birine sahip olan varlıklar olarak dikkate almaktadır (BOBİ-FRS, md.6/2). (Hocam ben buraya kadar yaptım, sonrası %90 mevzuat)

- Olağan işletme faaliyetleri kapsamında satılmak üzere elde tutulan varlıklar,
- Olağan işletme faaliyetleri kapsamında satılmak üzere üretilmekte olan varlıklar,
- Üretim sürecinde veya hizmet sunumunda kullanılacak ham madde ve malzeme.

TMS 2 Stoklar standardı, muhasebede stokların muhasebeleştirilmesi ile ilgili temel konu, stokların bir varlık olarak muhasebeleştirilmesinde, kullanılmasında ve elden çıkarılmasında gerçekleşen gelirler ile karşılaştırılacak olan ilgili maliyetin belirlenmesini, stok maliyetlerinin, net gerçekleşebilir değere indirgemeyi de içererek, nasıl saptanacağını ve gidere dönüşeceğini açıklar. Ayrıca stok maliyetlerinin oluşumu, içeriği ile uygulanacak değerlendirme yöntemleri hakkında da bilgi verir (TMS 2 prg.1).

**Stokların Satın Alma Maliyeti:** BOBİ-FRS Bölüm 6'da Stokların satın alma maliyetleri; satın alma fiyatını, ithalat vergilerini ve iade alınamayan diğer vergileri, nakliye, yükleme ve boşaltma maliyetlerini ve mamul, malzeme ve hizmetlerin elde edilmesiyle doğrudan ilişkilendirilebilen diğer maliyetleri içerir. Ticari iskontolar, indirimler ve diğer benzeri kalemler, satın alma maliyetinin belirlenmesinde indirim konusu yapılır (BOBİ-FRS md. 6/7). Satın alma maliyeti ile ilgili BOBİ FRS, TMS 2 ve VUK 'da da aynı düzenlemeler mevcuttur.

**Stoklarda Vade Farkı Ayırıştırması:** Bir yıl veya daha kısa vadeli bir ödeme karşılığında satın alınan stoklar, vade farkı ayırıştırılmaksızın, ödenen veya ödenmesi beklenen nakit tutar üzerinden ölçülür. Bir yıldan uzun vadeli bir ödeme karşılığında satın alınan stoklar ise, vade farkı ayırıştırılarak peşin fiyat üzerinden (diğer bir ifadeyle işletme peşin ödeme yapmış olsaydı ödeyeceği fiyat üzerinden) ölçülür (BOBİ-FRS md. 6/8). Ayrıca bu vade ayırıştırmasın da oluşan vade farkının da "*Finansal Araçlar ve Özkaynaklar*" bölümünün 9.14 - 9.19 etkin faiz yöntemine göre hesaplanarak, faiz gideri olarak muhasebeleştirilmesi düzenlenmiştir. TMS 2' md. 18'de peşin alım ile vadeli alım arasında bir fark olduğu takdirde aradaki farkın gider olarak muhasebeleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

VUK madde 262'de "*Maliyet bedeli, iktisadi bir kıymetin iktisap edilmesi veyahut değerinin artırılması münasebetiyle yapılan ödemelerle bunlara müteferri bilimum giderlerin toplamını ifade eder.*" şeklinde açıklamaya yer verilmiştir. Satın alınan stok türlerinin maliyetine; satın alma bedeli, taşıma, sigorta, hamaliye (boşaltma, istifleme, yükleme), gümrük giderleri, gümrük vergileri, montaj, belirli dönemlere ilişkin olmak üzere finansman giderleri (faiz, komisyon, kur farkları, vade farkları), akreditif giderleri (Özulucan ve Temel, 2020:914) dâhil edilebilir. Görüldüğü gibi stokların vade farkı ayırıştırmasında BOBİ-FRS, TMS 2 ve VUK arasında farklı düzenlemeler mevcuttur.

**Stokların Dönüştürme Maliyeti:** Dönüştürme maliyetlerinin belirlenmesinde tam maliyet yöntemi kullanılır. Tam maliyet yönteminde, sabit ve değişken genel üretim giderlerinin tamamı

dönüştürme maliyetine dâhil edilir. Ancak faaliyetleri geçici veya kalıcı olarak durdurulan ya da henüz faaliyete geçmemiş bölümlere ilişkin sabit genel üretim giderleri dönüştürme maliyetine dâhil edilmez, gider olarak “Satışların Maliyeti” kaleminde gösterilir. Bununla birlikte, sabit genel üretim giderlerinin, normal üretim kapasitesi esas alınarak dönüştürme maliyetine dâhil edilmesi de mümkündür (normal maliyet yöntemi)(BOBİ-FRS md. 6/12-13). TMS 2 md. 12-13’de Stokların dönüştürme maliyetleri; direkt işçilik giderleri gibi, üretimle doğrudan ilişkili maliyetleri kapsar. Sabit genel üretim maliyetlerinin dönüştürme maliyetlerine dağıtımı, üretim faaliyetlerinin normal kapasitede olacağı varsayımına dayanır. Normal kapasite, planlanan bakım-onarım çalışmalarından kaynaklanacak kapasite düşüklüğü de dikkate alınarak, normal koşullarda bir veya birkaç dönem veya sezonda elde edilmesi beklenen ortalama üretim miktarıdır. VUK’un md. 275’e göre de tam maliyet yönteminin stok maliyeti hesaplama yöntemi olarak kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır(Marşap ve Barışçı, 2014: 2). Bu düzenlemelerle BOBİ-FRS; tam maliyet yöntemi ile VUK’daki düzenlemelerle, normal maliyet yöntemi ile de TMS 2’deki düzenlemelerle benzerlik göstermektedir.

**Stok Maliyetlerinin Ölçüm Teknikleri:** Mamul maliyetleri üretim giderlerinin gerçekleşmiş tutarları esas alınarak fiili maliyet yöntemine göre belirlenir. Ancak sonuçlar fiili maliyete yakınsa, standart maliyet yöntemi veya perakende yöntemi gibi stok maliyeti ölçüm yöntemleri kullanılabilir. Standart maliyet hesabında, ham madde ve malzemelerin, işçiliğin, verimliliğin ve kapasite kullanımının normal düzeyleri dikkate alınır. Standart maliyetler, düzenli olarak gözden geçirilir ve gerektiği takdirde mevcut şartlara göre yeniden belirlenir. Perakende yönteminde maliyet, stokların satış değerinden uygun brüt kâr marjının düşülmesi suretiyle bulunur(BOBİ-FRS, md. 6/19).TMS 2 md. 21’de sonuçlar maliyete yakınsa, stok maliyetinin ölçümüyle ilgili standart maliyet yöntemi ve perakende yöntemi gibi teknikler kullanılabilir. Standart maliyet hesabında, ilk madde ve malzemelerin, işçiliğin, verimliliğin ve kapasite kullanım oranlarının normal düzeyleri dikkate alınır. Standart maliyetler düzenli olarak gözden geçirilir ve gerek görülürse mevcut koşullar dikkate alınarak yeniden belirlenir. Görüldüğü gibi standart (madde 21), sonuçların maliyete yakın çıkması durumunda, stok maliyetinin ölçümüyle ilgili standart maliyet yöntemi ve perakende yöntemi gibi tekniklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Oysa, bu ölçüm teknikleri VUK açısından geçerli değildir. Fakat dönem içinde standart maliyet yöntemi uygulanmış ve yıl sonunda da sonuçlar fiili maliyete dönüştürülmüş ise, VUK açısından standart maliyet yönteminin kullanılmasında bir sakınca yoktur. VUK’un 190. maddesine göre bazı işletmelere (büyük mağazalar, eczaneler, büyük sanayi işletmeler) gerektiğinde iki veya üç yılda bir envanter çıkarma izni verilmiştir (Özulucan ve Temel, 2020:945).

**Stok Maliyetlerini Hesaplama Yöntemleri:** Stokların maliyeti, ilk giren ilk çıkar (FIFO) veya ağırlıklı ortalama maliyet yöntemlerinden biri kullanılarak hesaplanır. Son giren ilk çıkar (LIFO) yönteminin kullanımına ise izin verilmemektedir. Ayrıca normal şartlarda birbirleriyle aynı olmayan stok kalemleri ile özel projeler için üretilen ve ayrılan mal veya hizmetlerin maliyeti, her bir varlığa ilişkin maliyetler ayrı ayrı dikkate alınarak hesaplanır. (BOBİ-FRS, md. 6/20-21). Benzer niteliklere ve benzer kullanıma sahip tüm stoklar için aynı maliyet hesaplama yöntemi kullanılabilir gibi; nitelikleri veya kullanım alanları itibarıyla farklı olan stoklar için farklı maliyet hesaplama yöntemleri de kullanılabilir (BOBİ-FRS, md. 6.20). Bu ilkeler TMS-2 ve VUK ile de uyumludur. Bu ilkeler TMS-2 ve VUK ile de uyumludur(Selvi ve Ercan, 2018:54).

**Stoklarda Değer Düşüklüğü:** Her raporlama dönemi sonunda, stokların değer düşüklüğüne uğrayıp uğramadığı değerlendirilir. Stokların zarar görmesi, kısmen veya tamamen kullanılmaz hale gelmesi, satış fiyatlarının düşmesi, tamamlanma maliyetinin artması ya da tahmini satış maliyetlerinin yükselmesi gibi nedenlerle stoklar değer düşüklüğüne uğrayabilir. Stokların değer düşüklüğüne uğraması durumunda, stokların defter değeri net gerçekleşebilir değerine indirilir. Bu indirim tutarı, değer düşüklüğü zararını oluşturur ve Kâr veya Zarar Tablosunda “Satışların Maliyeti” kalemine yansıtılır (BOBİ-FRS, md. 6.22). TMS 2 md. 28’de Stokların maliyeti; stokların zarar görmesi, kısmen veya tamamen kullanılmaz hale gelmesi ya da satış fiyatlarının düşmesi gibi durumlarda geri kazanılamayabilir ve stok maliyeti geri kazanılabilir tutardan daha yüksek olabilir. Stokların maliyeti, tahmini tamamlanma maliyeti veya tahmini satış maliyetinin artması durumunda da geri kazanılamayabilir. Stoklar mali tablolarda, kullanımları veya satılmaları sonucunda elde edilmesi beklenen tutardan daha yüksek bir bedelle izlenemez. Maliyetlerin kullanım veya satış sonucu elde edilecek tutardan yüksek olması

durumunda, stok değer düşüklüğü karşılığı ayrılır. VUK md. 274'e göre de "Stok (emtia), maliyet bedeliyle değerlenir. Emtianın maliyet bedeline nazaran değerlendirme günündeki satış bedelleri % 10 ve daha fazla bir düşüklük gösterdiği hallerde mükellef, maliyet bedeli yerine emsal bedeli ölçüsünü tatbik edebilir değer kaybının %10 altına inmesi halinde bir karşılık ayrılacağı söylenebilir. Bu düzenlemelerle stoklarda değer düşüklüğü karşılığı hakkında BOBİ-FRS ve TMS 2'nin benzer VUK'da ise %10 gibi bir ölçüt konulduğu söylenebilir.

**Stokların Gider Olarak Muhasebeleştirilmesi:** Stoklar satıldığında, bu stokların defter değeri, ilgili hâsılatın finansal tablolara yansıtıldığı dönemde "Satışların Maliyeti" kaleminde Kâr veya Zarar Tablosuna yansıtılır. Stokların satılmak yerine işletmede kullanılması durumunda, söz konusu stokların maliyeti diğer varlıkların maliyetine dâhil edilebilir. Bu tür bir durumda, stokların maliyeti ilgili varlığın faydalı ömrü boyunca giderleştirilir (BOBİ-FRS, md.6.26-27). Stokların gider olarak kaydedilmesi ile ilgili TMS 2 ve VUK'da yer alan düzenlemeler de birbirleri ile benzerlik göstermektedir.

BOBİ-FRS Bölüm 6 Stoklar ve TMS 2 Stoklar standardı içerisinde yer alan benzer ve farklı yönler bulunmaktadır. Yukarıda özet haliyle anlatılan benzerlik ve farklılıkların bulunduğu hususlar tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Stoklar'ın BOBİ-FRS 6, TMS 2 ve VUK ile Karşılaştırılması**

	<b>BOBİ-FRS-6</b>	<b>TMS 2</b>	<b>VUK</b>
<b>Stokların Satın Alma Maliyeti</b>	Stokların satın alma maliyetleri; satın alma fiyatını, ithalat vergilerini ve iade alınamayan diğer vergileri, nakliye, yükleme ve boşaltma maliyetlerini ve mamul, malzeme ve hizmetlerin elde edilmesiyle doğrudan ilişkilendirilebilen diğer maliyetleri içerir. Ticari iskontolar, indirimler ve diğer benzeri kalemler, satın alma maliyetinin belirlenmesinde indirim konusu yapılır.	BOBİ-FRS ile uyumludur	BOBİ-FRS ile uyumludur.
<b>Vade Farkı Ayrıştırması</b>	Bir yıla kadar olan vade farkları ayrıştırılmaz, bir yıl üzerindeki vade farkları ayrıştırılır.	Bütün vade farkları ayrıştırılır	Vade farkları stokların maliyetine eklenir.
<b>Stokların Dönüştürme Maliyetleri</b>	Tam Maliyet veya Normal Maliyet tercih edilebilir.	Normal maliyet yöntemi uygulanır, âtlı kapasite payına düşen sabit giderler, dönem gideri olarak muhasebeleştirilir	Tam maliyet yöntemi uygulanır, âtlı kapasite payına düşen sabit giderler de üretilen malın maliyetine yüklenir.
<b>Stok Maliyetleri Ölçüm Teknikleri</b>	Mamul maliyetleri üretim giderlerinin gerçekleşmiş tutarları esas alınarak fiili maliyet yöntemine göre belirlenir. Ancak sonuçlar fiili maliyete yakınsa, standart maliyet yöntemi veya perakende yöntemi gibi stok maliyeti ölçüm yöntemleri kullanılabilir.	Maliyet bedeli veya net gerçekleşebilir değerden düşük olamı ile ölçülür.	Net bir düzenleme bulunmamaktadır.
<b>Stok Maliyetlerini Hesaplama Yöntemleri</b>	Stokların maliyeti, ilk giren ilk çıkar (FIFO) veya ağırlıklı ortalama maliyet yöntemlerinden biri kullanılarak hesaplanır.	Gerçek Parti Maliyet Yöntemi, ilk giren ilk çıkar (FIFO), Ağırlıklı Ortalama Maliyet Yöntemi	BOBİ-FRS ile uyumludur
<b>Stoklarda</b>	Her raporlama dönemi	BOBİ-FRS ile uyumludur.	Stokların satış

<b>Değer Düşüklüğü</b>	sonunda, stokların değer düşüklüğüne uğrayıp uğramadığı değerlendirilir. Stokların zarar görmesi, kısmen veya tamamen kullanılmaz hale gelmesi, satış fiyatlarının düşmesi, tamamlanma maliyetinin artması ya da tahmini satış maliyetlerinin yükselmesi gibi nedenlerle stoklar değer düşüklüğüne uğrayabilir.		fiyatının, maliyet bedelinin %10 altına inmesi halinde karşılık ayrılır.
<b>Stokların Gider Olarak Muhasebeleştirilmesi</b>	Stoklar satıldığında, bu stokların defter değeri, ilgili hâsılatın finansal tablolara yansıtıldığı dönemde "Satışların Maliyeti" kaleminde Kâr veya Zarar Tablosuna yansıtılır.	BOBİ-FRS ile uyumludur.	BOBİ-FRS ile uyumludur.

Kaynak: BOBİ-FRS, TMS, VUK

### Stoklar ile ilgili Örnekler;

**Örnek 1.** ABC işletmesi 10 Mart 2020 tarihinde kur 6,50 tl iken Brezilya'da 1kg'ı; peşin fiyatı 5 dolar, 10 ay vadeli 6 dolar, 20 ay vadeli 7 dolar olan kahve çekirdeklerinden 10.000 kg ithal etmeyi planlamaktadır(KDV göz ardı edilmiştir). Üç farklı alım alternatifi doğrultusunda da yapılması gereken kayıtlar aşağıdaki gibi olacaktır.

BOBİ-FRS'e göre yapılması gereken kayıtlar;

10/03/2020			
153 TİCARİ MALLAR		325.000	
	102 BANKALAR		325.000
Peşin Fiyat (10000*5\$)*(6,5)=325.000			

\*Herhangi bir vade ayrımı söz konusu değildir.

10/03/2020			
153 TİCARİ MALLAR		390.000	
	320 SATICILAR		390.000
10 Ay Vadeli (10000*6\$)*(6,5)=390.000			

\*BOBİ-FRS 6 Stoklara göre 1 yılı aşmayan vade farkları ayrıştırılmaz.

10/03/2020			
153 TİCARİ MALLAR		325.000	
428 ERTELENMİŞ VADE FARKI GİDERLERİ <sup>1</sup>		130.000	
	320 SATICILAR		455.000
Peşin Fiyat (10000*5\$)*(6,5)=325000			
20 Ay Vadeli (10000*7\$-5\$)*(6,5)=130.000			

\*BOBİ-FRS 6 Stoklara göre 1 yılı aşan vade farkları ayrıştırılır.

TMS'e göre yapılması gereken kayıtlar;

10/03/2020			
153 TİCARİ MALLAR		325.000	
	102 BANKALAR		325.000

<sup>1</sup> Finansal Raporlama Standartlarına Uygun Hesap Planı Taslağı'nda yer alan hesap kullanılmıştır.

Peşin Fiyat (10000*5\$)*(6,5)=325000		
--------------------------------------	--	--

\*Herhangi bir vade ayırımı söz konusu değildir.

10/03/2020		
153 TİCARİ MALLAR	325.000	
328 ERTELENMİŞ VADE FARKI GİDERLERİ	65.000	
		390.000
320 SATICILAR		
Peşin Fiyat (10000*5\$)*(6,5)=325000		
10 Ay Vadeli (10000*6\$-5\$)*(6,5)=65.000		

\*TMS 2 Stoklara göre tüm vade farkları ayrıştırılır.

10/03/2020		
153 TİCARİ MALLAR	325.000	
428 ERTELENMİŞ VADE FARKI GİDERLERİ	130.000	
		455.000
320 SATICILAR		
Peşin Fiyat (10000*5\$)*(6,5)=325000		
20 Ay Vadeli (10000*7\$-5\$)*(6,5)=130.000		

\*TMS 2 Stoklara göre tüm vade farkları ayrıştırılır.

VUK'a göre yapılması gereken kayıtlar;

10/03/2020		
153 TİCARİ MALLAR	325.000	
		325.000
102 BANKALAR		
Peşin Fiyat (10000*5\$)*(6,5)=325000		

10/03/2020		
153 TİCARİ MALLAR	390.000	
		390.000
320 SATICILAR		
10 Ay Vadeli (10000*6\$)*(6,5)=390.000		

10/03/2020		
153 TİCARİ MALLAR	455.000	
		455.000
320 SATICILAR		
20 Ay Vadeli (10000*7\$)*(6,5)=455.000		

**Örnek 2.** ABC işletmesinin dönem sonunda stokları arasında bulunan mobilyaların maliyet bedeli 175.000 TL'dir. İşletme dönem sonunda bu varlıklarının renklerinin solmasından dolayı değerlerinin 140.000 TL'ye düştüğünü komisyon raporu ile tespit ettirmiştir. İşletme yönetimi söz konusu mobilyalarının 15000 TL'ye yeniden boyanarak 160.000 TL'ye satabileceğini öngörmektedir.

a)BOBİ FRS ve TMS'e göre yapılması gereken muhasebe kayıtları

Maliyet Bedeli: 175000

Net Gerçekleşebilir Değer (NGD): Tahmini Satış Maliyeti(-) Katlanılması Gereken Tutar

145.000: 160.000 (-) 15.000

Değer Düşüklüğü: 175.000 (-) 145.000 = 30.000

31/12/2020		
654 KARŞILIK GİDERLERİ	30.000	
158 STOK DEĞER DÜŞ. KARŞILIĞI (-)		30.000
Karşılık Ayrılması		

\*\*BOBİ FRS ve TMS'e göre karşılık maliyet bedeli ile net gerçekleşebilir değerden düşük olanı (örneğimizde NGD) ile karşılık ayrıldı.

31/12/2020		
621 SATILAN TİCARİ MALLAR MALİYETİ	30.000	
158 STOK DEĞER DÜŞ. KARŞILIĞI (-)		30.000
Karşılığın 621'e Aktarımı		

b) VUK'a göre yapılması gereken muhasebe kayıtları,

31/12/2020		
654 KARŞILIK GİDERLERİ	35.000	
158 STOK DEĞER DÜŞ. KARŞILIĞI (-)		35.000
Karşılık Ayrılması		

\*Maliyet Bedeli (-) Stoğun o günlük değeri: 175.000-140.000= 35.000 Değer Düşüklüğü

#### a. BOBİ-FRS 20. Bölüm Yabancı Para Çevrim İşlemleri

Dünya genelinde dış ticaret işlemlerinin artması, farklı para birimleri ile yapılan işlemlerin muhasebeleştirilmesi ve finansal tabloların yabancı para birimine çevrilmesi; standartlarda belirlenen ilke ve kurallara göre yapılmalıdır. İşletmelerin geçerli para biriminden farklı para birimleri ile faaliyet göstermesi halinde bu standardın diğer standartlarla birlikte dikkate alınması ve finansal tablolara etkilerinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Teker, 2020:134). Bu kapsamda dış ticarete kullanılan yabancı paralar ile yapılan işlemlerin muhasebeleştirilmesi ile ilgili *BOBİ-FRS Bölüm 20 Yabancı Para Çevrim İşlemleri ve TMS/21 Kur Değişiminin Etkileri Standardı'nın* benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır.

BOBİ-FRS 20. Bölüm Yabancı para çevrim işlemleri standardının amacı; işletmelerin yabancı para cinsinden yaptıkları işlemlere ilişkin muhasebe ilkeleri ve işletmelerin finansal tablolarını ağırlıklı kullandıkları para birimi dışındaki başka bir para birimi cinsinden sunmaları durumunda yapılması gereken çevrim işlemlerine ilişkin esaslar düzenlenmektedir (BOBİ-FRS, md. 20/1).

**Kullanılan Para Birimi:** İşletme, ağırlıklı kullanılan para birimini belirlerken öncelikli olarak aşağıdaki faktörleri dikkate alır:

a) Ağırlıklı kullanılan para birimi:

(i) İşletmenin mal ve hizmetlerinin satış fiyatlarını en çok etkileyen para birimidir (bu para birimi genellikle, satış fiyatlarının belirlendiği ve ödemelerin yapıldığı para birimidir).

(ii) Rekabet unsurları ve yasal düzenlemeleriyle işletmenin mal ve hizmetlerinin satış fiyatlarını en çok etkileyen ülkenin para birimidir.

b) Mal ve hizmetlere ilişkin işçilik, hammadde ve diğer maliyetleri en çok etkileyen (genellikle bu tür maliyetlerin belirlendiği ve ödendiği) para birimidir (BOBİ-FRS, md. 20/3). TMS 21' md. 9'da da anılan bu maddenin benzer bir içeriğine ver verilmiştir.

**İlk Muhasebeleştirme İşlemi:** Yabancı para cinsinden işlemler ilk kayda alınırken, yabancı para birimindeki tutar işlem tarihindeki spot kur kullanılarak ağırlıklı kullanılan para birimine çevrilir. Spot (güncel) kur, hemen teslim halindeki geçerli olan döviz kurudur. İşlem tarihi, işlemin ilk kayda alındığı tarihi ifade eder. İlk kayda alma tarihi ise işlemin kapsamına girdiği bölüme göre belirlenir (BOBİ-FRS, md. 20/8). Bir yabancı para işlemi ilk muhasebeleştirme sırasında; yabancı para birimindeki tutara, geçerli para birimi ile işlem tarihindeki yabancı para birimi arasındaki geçerli kur uygulanarak, geçerli para biriminden kaydedilir/TMS 21 md.21). İlk muhasebeleştirme işlemleri BOBİ-FRS 20 ve TMS 21'de o günkü güncel kur ile muhasebeleştirilmektedir. VUK md. 280'e göre de Maliye Bakanlığı tarafından belirlenen kur üzerinden çevrim yapılır.

**Kur Farklarının Muhasebeleştirilmesi:** Parasal kalemin ödenmesinden ya da parasal kalemin cari raporlama dönemi sonunda, ilk kayda alma tarihindeki veya bir önceki raporlama dönemi sonundaki kurdan farklı bir kurdan çevrilmesinden kaynaklanan kur farkı kazanç veya kayıpları oluştukları dönemde kâr veya zarara yansıtılır. Parasal kalemlere ilişkin kur farkı kazanç veya kayıpları, kalemin türüne göre Kâr veya Zarar Tablosunun ilgili kaleminde gösterilir (BOBİ-FRS, md. 20/14). TMS 21 md. 28'e göre de parasal kalemlerin ödenmesinden ya da dönem içinde veya önceki finansal tablolarda ilk muhasebeleştirme sırasında çevrildiklerinden farklı kurlardan çevrilmelerinden kaynaklanan kur farkları, istisnalar hariç, oluştukları dönemde kâr veya zararda muhasebeleştirilir.

**Kapanış Kuru:** Yabancı para cinsinden parasal kalemler, dönem sonundaki spot kur kullanılarak ağırlıkla kullanılan para birimine çevrilir (BOBİ-FRS, md. 20/13). TMS 21 md. 23'a'e göre Her raporlama dönemi sonunda (a) Yabancı para parasal kalemler kapanış kurundan (işlem tarihindeki) çevrilir.

BOBİ-FRS Bölüm 20 Yabancı Para Çevrim İşlemleri ve TMS 21 Kur Değişiminin Etkileri standardı içerisinde yer alan benzer ve farklı yönler bulunmaktadır. Yukarıda özet haliyle anlatılan benzerlik ve farklılıkların bulunduğu hususlar tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Yabancı Paralar'ın BOBİ-FRS 20, TMS 21 ve VUK ile Karşılaştırılması

	BOBİ-FRS-20	TMS-21	VUK
<b>Kullanılan Para Birimi</b>	İşletmenin mal ve hizmetlerinin satış fiyatlarını en çok etkileyen para birimidir.	BOBİ-FRS 20 ile uyumlu.	BOBİ-FRS 20 ile uyumlu.
<b>İlk Muhasebeleştirme İşlemi</b>	Yabancı para cinsinden işlemler ilk kayda alınırken, yabancı para birimindeki tutar işlem tarihindeki güncel kur kullanılarak ağırlıkla kullanılan para birimine çevrilir.	BOBİ-FRS 20 ile uyumlu.	Hazine ve Maliye Bakanlığı'nca Belirlenen kur ile muhasebeleştirilir.
<b>Kur farklarının muhasebeleştirilmesi</b>	Parasal kalemlere ilişkin kur farkı kazanç veya kayıpları, kalemin türüne göre Kâr veya Zarar Tablosunun ilgili kaleminde gösterilir.	BOBİ-FRS 20 ile uyumlu.	Hazine ve Maliye Bakanlığı'nca Belirlenen kur ile muhasebeleştirilir.
<b>Kapanış Kuru</b>	Dönem sonundaki güncel kur üzerinden işlem yapılır.	İşlem tarihindeki kur üzerinden işlem yapılır.	Hazine ve Maliye Bakanlığı'nca Belirlenen kur ile muhasebeleştirilir.

Kaynak: BOBİ-FRS, TMS, VUK

**Yabancı Paralar ile ilgili örnekler;**

**Örnek 1.** ABC gıda işletmesi Çin'den kuruyemiş ithalatı yapan bir firmadır. 15 Kasım 2020 tarihinde kğ'ı 5 dolar olan kuruyemiştan 10.000 kg almıştır. Alım işleminin yapıldığı gün kur 7,50 TL'dir. İthal edilen mal 1 Aralık 2020'de işletmeye teslim edilmiştir. ABC işletmesi bu ithalatın bedelini 3 ay (90) gün sonra ödemek kaydı ile aynı fiyat üzerinden anlaşmıştır. Bu süre içerisinde hesap dönemi sonunda kur 7,75 TL, ödeme günü olan 15 Ocak 2021'de de kur 8,0 TL olmuştur. Kur 8,0 TL iken ABC işletmesi bankaya verdiği talimat ile ödemeyi gerçekleştirmiştir (KDV gözardı edilmiştir).

15/11/2020 159 VERİLEN SİPARİŞ AVANSLARI	375.000	
320 SATICILAR (5 \$*10000)=50000 \$ 50000\$*(7,50)=375.000		375.000

\*BOBİFRS, TMS ve VUK'a göre aynı kayıt yapılır.



1/12/2020 159 VERİLEN SİPARİŞ AVANSLARI  320 SATICILAR (5 \$*10000)=50000 \$ 50000\$* (7,50)=375.000	375.000	375.000
---	---------	---------

\*BOBİ FRS, TMS ve VUK'a göre aynı kayıt yapılır.

31/12/2020 650 TİCARİ BORÇLARA İLİŞKİN VADE FARKI GİDERLERİ VE ESAS FAALİYETLERLE İLGİLİ KUR FARKI ZARARLARI (-)  320 SATICILAR 50000\$* (7,75-7,50)=12500	12500	12500
--	-------	-------

\* BOBİ FRS, TMS'e göre dönem sonu yapılması gereken kayıt.

31/12/2020 656 KAMBİYO ZARARLARI  320 SATICILAR 50000\$* (7,75-7,50)=12500	12.500	12.500
--	--------	--------

\* VUK'a göre dönem sonu yapılması gereken kayıt.

15/01/2021 320 SATICILAR 656 KAMBİYO ZARARLARI  102 BANKALAR 50000\$* (8,0-7,75)=12500	387.500 12.500	400.000
---	-------------------	---------

\* BOBİ FRS, TMS'e göre ödeme günü yapılması gereken kayıt.

15/01/2021 320 SATICILAR 656 KAMBİYO ZARARLARI  102 BANKALAR 50000\$* (8,0-7,75)=12500	387.500 12.500	400.000
---	-------------------	---------

\* VUK'a göre ödeme günü yapılması gereken kayıt.

**Örnek 2.** ABC İşletmesi 20 Aralık 2020 tarihinde Çin'den birim fiyatı 3 dolar olan cep telefonu bataryalarından 5000 adet kredili olarak ithal etmiştir. İthalat işleminin gerçekleştiği gün dolar kuru 7,30 TL'dir. Bilanço günü ise dolar kuru 7,40 TL'dir. Kur farkı açısından oluşan muhasebe kayıtları BOBİ-FRS, TMS ve VUK açısından şu şekilde olacaktır;

31/12/2020 650 TİCARİ BORÇLARA İLİŞKİN VADE FARKI GİDERLERİ VE ESAS FAALİYETLERLE İLGİLİ KUR FARKI ZARARLARI (-)  320 SATICILAR (3 \$*5000)=15000 \$ 15000\$* (7,40-7,30)=1500	1500	1500
---	------	------

\* BOBİ FRS ve TMS arasında kur farkları arasında herhangi bir ayırım bulunmadığı için tek bir kayıt yapılmıştır.

31/12/2020 656 KAMBİYO ZARARLARI 320 SATICILAR (3\$*5000)=15000 \$ 15000\$* (7,40-7,30)=1500	1500	1500
--	------	------

\* VUK'a göre dönem sonu yapılması gereken kayıt.

### 3. SONUÇ

Uluslararası ticaretin tarafları olan ülkeler yapılan bu ticari işlemlerin; doğru, anlaşılabilir ve uluslararası sisteme uygun bir şekilde kaydedilmesini ve takip edilmesini arzulamaktadır. Uluslararası ticari işlemlerin tek bir formatta kaydedilip değerlendirilmesi ve raporlanması ancak uluslararası muhasebe standartlarının tüm ülkeler nezdinde uygulanması ile mümkündür. Bu hususta gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de çalışmalar devam etmektedir. Ülkemizde faaliyet gösteren işletmelerin durumuna göre de TMS/TFRS, BOBİ FRS gibi düzenlemeler, daha küçük işletmeler için de çalışmalar yapılmaktadır. Yayınlanan bu standartların daha önceden yerleşik muhasebe uygulamaları ile benzer veya farklı yönleri bulunmaktadır. Bu çalışma sonucunda stoklar ile ilgili BOBİ-FRS Bölüm 6, TMS 2 ve VUK arasında; satın alma maliyetleri açısından bir benzerlik, vade farkı ayrıştırmasında farklı düzenlemeler, değer düşüklüğü ayrılması hususunda da BOBİ-FRS ve TMS arasında bir benzerlik varken VUK açısından farklı bir düzenlemenin olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları yabancı paralar açısından değerlendirildiğinde sonuçların her üç düzenlemede de büyük oranda birbirlerine benzediği görülmektedir. Uluslararası ticaret yapan işletmelerin bu standartlara göre hazırladıkları finansal tablolar, şüphesiz bu alanda bir birliğin oluşmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda bu işletmelerin muhasebe departmanlarında çalışan muhasebe meslek mensuplarının da gerekli düzenlemeleri takip etmesi, hazırlanan finansal tabloların etkinlik düzeyini artıracaktır.

### KAYNAKÇA

- Abdioğlu, H.; Yumuşak S. ve Uyar E. (2014). Vergi Usul Kanunu ve Türkiye Muhasebe Standartlarına Göre Amortisman Konusunun İncelenmesi ve Örnek Uygulamalar. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 364-397.
- Akçay, S. ve Uysal, M. (2019). Dış Ticaret İşlemlerinin Tms ile İlişkinin Vergi Usul Kanunu Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Business & Management Studies: An International Journal* 7(1), 257-279.
- Alataş, A. ve Kılıç, İ. (2018). Özet Tablolar İle BOBİ FRS ve TMS/TFRS Arasındaki Farkların Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 453-478.
- Ayluçtarhan, A. ve Kaya, S. (2018). *Vergi ve Gümrük Mevzuatı Dahil Dış Ticaret Muhasebesi*. İstanbul: İSMMMO Yayınları.
- Dayıoğlu, M. K. ve Dursun, G. D. (2020). BOBİ FRS Stoklar Standardının TMS 2 ve VUK Stoklar Maddelerine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 159-179.
- Ergi, Ş. ve Güleç, Ö. F. (2019). Büyük ve Orta Boy İşletmeler İçin Finansal Raporlama Standardı (Bobi FRS) ile İlgili Muhasebe Eğitimcileri ve Uygulayıcılarına Yönelik Bir Araştırma. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 377-399.
- Günaydın, E. ve Atlay Işık, D. (2017). Uluslararası Ticaret İşlemlerinde Karşılaşılan Hizmet Hatalarının Belirlenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 13(13), 241-250.
- Görgün, M. G. ve Adıgüzel, S. (2020). *Dış Ticaret İşlemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karacan, S.; Çiftçioğlu, ve S. ve Kutlu, T. (2018). TMS–BOBİ FRS–VUK Kapsamında Kur Farklarının Değerlendirilmesinin Karşılaştırılması. *Uluslararası Turizm, İşletme, Ekonomi Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Kökeş, E. (2014). Türkiye Muhasebe Standartları Çerçevesinde Dış Ticaret İşlemlerinin Muhasebeleştirilmesi ve Örnek Uygulamalar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Targan Ünal), İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marşap, B. ve Barışçı, A. (2014). TMS-2 Stoklar Standardına Göre Dönüştürme Maliyetlerinin Ürün Maliyetlerine Etkisi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Özkan, Ş. (2021). Türkiye Muhasebe Standartları Çerçevesinde İthalat İşlemlerinin Muhasebeleştirilmesi. *Gümrük ve Ticaret Dergisi*, 8(23), 44-65.
- Özulucan, A. ve Temel, E. (2020). Vergi Usul Kanunu ve Türkiye Muhasebe Standardı-2 Çerçevesinde Stokların İncelenmesi ve Finansal Raporlama Standartlarına Uygun Hesap Planı Taslağı'na Göre Muhasebe Uygulamaları. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 13(3), 911-947.
- Sabuncu, B. (2018). Büyük ve Orta Boy İşletmeler İçin Finansal Raporlama Standardı ve Tekdüzen Muhasebe Sistemi Açısından Hasılatın Ölçüm ve Muhasebeleştirilmesinin İncelenmesi. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(4), 738-760.

---

Selvi, T. ve Ercan, M. (2018). BOBİ FRS Kapsamında “Stoklar”. *Muhasebe Enstitüsü Dergisi*, 16(59), 47-57.

Yılmaz, E. ve Teker, S. (2020). Dış Ticaret İşlemlerinin Muhasebeleştirilmesi: Tms-2 Stoklar, Tms-21 Kur Değişiminin Etkileri Standartları ve Vuk ile Karşılaştırılması. *Press Academia Procedia*, 11(1),132-137.

**Ek Kaynaklar**

Büyük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler, BOBİ-FRS Bölüm 6 Stoklar, (BOBİ-FRS).

Büyük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler, BOBİ-FRS Bölüm 20 Yabancı Para Çevrim İşlemleri, (BOBİ-FRS).

Türkiye Muhasebe Standartları, TMS 2 Stoklar, (TMS).

Türkiye Muhasebe Standartları, TMS 21 Kur Değişiminin Etkileri, (TMS).

Vergi Usul Kanunu, (VUK).

---



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 195-213, Summer 2021

## Gerçekler ve İllüzyonlar Ekseninde Eleştirel (Critical) Teori/Yaklaşım *Critical Theory/Approach in the Axis of the Realities and Illusions*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.895617>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**16.03.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**25.05.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Öğr. Gör. Rabia Nur Kartal  
Ardahan Üniversitesi, Posof Meslek  
Yüksekokulu, Hukuk Bölümü,  
[rabianurkartal@ardahan.edu.tr](mailto:rabianurkartal@ardahan.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-1161-373X>

#### Öz

Yorumlayıcı ve Pozitivist paradigmalara bir tepki olarak ortaya çıkan Eleştirel Teori, bilgi, gerçeklik ve bireyin mevcut toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel kurum, pratik, değer ve inançlar tarafından kuşatılarak şekillendirildiğini ifade eden ve bu bağlamda maddi dünyanın görünen boyutunu değil; bilakis görünenin ardındaki olay ve olguları izah ve sorgulama gayreti güden eleştirel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel teoriye göre araştırmanın amacı, verili bir olay yahut olguyu derinlemesine inceleme, sorgulama, betimleme ve anlamayı da içermekle beraber bunların da ötesinde anlamaya bağlı bir değişim ve farklılık ortaya koymaktır. Araştırıcı, ifşa etmek istediği gizli gerçek ile toplumun kendini geliştirmesine, yenilemesine ve değiştirmesine olanak sunar. Eleştirel Teori ve Eleştirel teorisyenler bu açıdan bireyi çepeçevre saran baskı ve tahakküm mekanizmalarını açığa çıkararak bireyin özgürleşmesini ve şuurlu eylemler geliştirmesini hedeflemektedir. Bu çalışmada bilhassa Frankfurt Okulu tarafından geliştirilen Eleştirel Teori genel hatlarıyla incelenecek, Eleştirel Teori'nin Aydınlanma ve Pozitivist paradigma, araçsal akıl, ideoloji, Ortodoks Marksizm ve kültür endüstrisi kavramlarına yönelik getirmiş olduğu eleştiriler, sunmuş olduğu yaklaşım tarzı ve spesifik olarak Türkiye'de Eleştirel Teorinin tanınma ve gelişim aşaması analiz edilecektir. Bu bağlamda, Eleştirel teorisyenlerin eserleri birincil kaynak olmak üzere bu konuda yazılan yerli ve yabancı literatürden istifade edilmiştir. Makalede Eleştirel Teorinin bireylerde özgürlük bilincini kazandırarak toplumların gelişmelerini, değişmelerine ve dönüşmelerine kaynaklık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Teori, Frankfurt Okulu, Tahakküm, İdeoloji, Kültür Endüstrisi

#### Abstract

*Critical Theory, which emerges as a reaction to the Interpretative and Positivist paradigms, expresses that knowledge, reality and the individual are surrounded and shaped by the existing social, political, economic, cultural institutions, practices, values and beliefs, and in this context, it is not the visible dimension of the material world; on the contrary, it is defined as a critical approach that tries to explain and question the events and facts behind the visible. According to the critical theory, the purpose of the research is to reveal a change and difference depending on understanding a given event or phenomenon, as well as including in-depth examination, questioning, description and understanding. The researcher allows the society to develop, renew and change itself with the hidden truth that he wants to disclose. In this respect, Critical Theory and Critical theorists aim to reveal the mechanisms of oppression and domination that surround the individual and to liberate the individual and perform conscious actions. In this study, Critical Theory outlined by Frankfurt School, will be examined; criticism of Critical Theory on the matter of enlightenment and positivist paradigms, instrumental mind, ideology, Orthodox Marxism and culture industry, its approachments and specifically, recognition and development stage of the theory in Turkey will be analyzed. In this context, as the works of Critical Theorists are the primary sources, domestic and foreign literature on this subject has been benefited. In the article, it is concluded that Critical Theory is the source of the development, change and transformation of societies by giving individuals the awareness of freedom.*

**Keywords:** Critical Theory, Frankfurt School, Oppression, İdeology, Culture Industry

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Kartal, R. N. (2021). Gerçekler ve İllüzyonlar Ekseninde Eleştirel (Critical) Teori/Yaklaşım. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 195-213.

### Giriş

Yaygın bilim anlayışına göre, benimsenmiş kuram belli sınırları kapsamalı ve yalnızca o sınırlar içerisindeki olguları açıklama iddiası taşınmalıdır; kuram, genel yasalar oluşturarak dağınık yapıdaki olguları bir araya toplayabilmelidir; kuramlar sınanabilir olmalıdır; kuram kapsamındaki tüm terim ve kavramlar net bir tanıma sahip olmalı, kuram gelişime açık olmalı fakat kendi yapısıyla da çelişmeyecek düzeyde tutarlı olmalıdır (Dinçer, 2015: 97). Bu yaygın klasik bilim anlayışı Kuhn ile birlikte ciddi manada değişime uğramıştır. Bilim felsefesi içerisindeki bu eksen ve zihniyet değişimi ile birlikte araştırma teknikleri başka alanları da içine alarak çalışmalar gerçekleştiren bir disiplin olmuştur. Kuhn, bilimin birikerek ilerlediği tezine karşı çıkararak bilimsel ilerlemenin tarihsel bir perspektifle ele alınması gerektiğini iddia etmiştir. *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı eserinde Kuhn, bilimsel araştırmaların tek bir dayanağının olmadığını ve araştırma yöntemlerinin de bu minvalde eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kuhn bilim felsefesi görüşlerini bilim tarihi çalışmaları ekseninde “paradigma” kavramı üzerinden aktarmıştır (Yardımcı, 2019: 14-16). Kuhn tarafından 1970’lerde ortaya atılan ‘paradigma’ kavramı bir yönelim ve düşünce sistemi olmakla birlikte en genel anlamda “felsefi ve kavramsal temelleriyle ortaya konulan sosyal çevreye yönelik ilişkili varsayımların bir bütünü olarak toplumun bireyleri tarafından paylaşılan inanç, değer, teknik ve benzeri unsurların bütünü” ifade etmektedir (Kuhn, 2015: 175).

Kuhn bilim felsefesinin temelini yerleştirdiği bu kavramın biri ‘model’, diğeri ‘örnek’ olmak üzere iki esas kullanımının olduğunu ifade etmektedir. Genel anlamı, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütününe kapsarken, özel anlamı da model ya da motif anlamında kullanılarak daha çok somut başarıları belirtmektedir (Çüçen, 2016: 92). Kuhn, bilimin birikerek ilerlediği ve yalnızca duyu verilerinden elde edilen olgularla değerlendirilmesi gerektiği anlayışına yoğun eleştiriler getirerek bu geleneksel anlayışa yönelik tepki ve düşüncelerini “paradigma” kavramı üzerinden ortaya koymuştur. Bilim, bilimsel bilgi, devrim, ilerleme ve sıçrama gibi ifade edilebilecek her türlü girişim ve hareketlilik Kuhn felsefesinde paradigma olarak tanımlanmıştır. Mevcut bilimsel anlayışın sorgulanmasına sebebiyet veren bu yaklaşımıyla Kuhn, rasyonalite, olgusalılık ve geleneksel metodolojinin yanı sıra bilim tarihinden örnekler vererek tarih araştırmalarından da yararlanılabileceğini ifade etmiştir (Daştan, 2013: 95).

Kuhn’a göre bir paradigmanın bırakılarak başka bir paradigmaya geçme isteğini doğuran sebep, var olan paradigmanın işlevini yitirerek geçerliliğini kaybetmesi ve dönem içerisindeki sorunlara artık çözüm üretmiyor olmasıdır. Bu durum akabinde yeni paradigma arayışını gündeme getirir. Paradigma değişikliği ile birlikte bilimsel bilgi artık farklı bir bakış açısı ve perspektif ile incelenir. Kuhn’un ‘sopanın diğer ucundan tutmak’ şeklinde ifade ettiği paradigma geçişi ile veri topluluğu alınır, aralarında farklı ilişkiler kurularak yeni bir sisteme yerleştirilir ve yepyeni bir çerçeveye oturtulur (Kuhn, 2015: 173). Bilimsel devrimleri olumlayan Kuhn, bilimsel ilerlemenin birikerek değil paradigma değişiklikleriyle gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla Kuhn, bilimin olgu biriktirme faaliyetine değil, bilakis yenilikçi, değişebilir ve gelişime açık yönüne vurgu yapmaktadır. Kuhn’a göre ‘ilerleme’ fikri aynı zamanda bir tahrif de içermektedir; çünkü sürekli ve kesintisiz bir şekilde birbirini takip eden hiçbir gelişme esas itibarıyla ilerleme sayılmaz, bu sadece gerilemeye, donukluğa ve durgunluğa sebebiyet verecektir. İlerleme sabit, linear bir çizgide değil, devrim olarak da nitelenen kesinti ve kopmalar sonucu meydana gelmektedir. Bu şekilde çatışan bilim görüşleri yeni bir paradigmanın doğmasını sağlayacaktır.

Paradigma bireyin gerek bir bütün olarak dünyaya gerekse de onun parçaları arasındaki ilişkilere yönelik holistik bir bakış açısı içermektedir. Gerçeklik hakkında belli sorulara cevap bulmaktan ziyade gerçekliğin anlamlandırılma ve şekillendirilme ihtiyacına yönelik oluşturulan paradigmlar bu özellikleri nedeniyle bireysel inanç sistemleri olarak da değerlendirilmektedir. Buna karşıt olarak paradigmlar zamanla gelişip genellik kazanabilmektedir (Peca, 2001: 4).

Araştırma paradigmasının dayanağı üç temel soru ile ifade edilmektedir. İlki ontolojik soru olup gerçeğin doğası ve şekline yönelik gerçek hakkında bilinebilen unsurlara odaklanır. İkincisi, epistemolojik sorudur ve bilen ve bilinen arasındaki doğal ilişkinin ne’liğini sorgular. Üçüncü ise metodolojik olup inanç, hayat görüşü, sosyo-politik duruş ve tutumu ne olursa olsun araştırmacı gerçeği nasıl ortaya çıkarabilir? sorusu üzerinden hareket eder (Guba ve Lincoln, 1994: 108).

Bilimsel araştırmanın doğasına yönelik sorgulamalara temel teşkil eden pek çok paradigmadan söz etmek mümkündür. Diğer taraftan literatürde bilim ve bilimsel araştırmayı şekillendiren, geliştiren ve yönlendiren bazı paradigmlar üzerinde uzlaşıldığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla pozitivist,

yorumlayıcı, eleştirel ve postmodern paradigmalardır. Makalemizin konusu ve içerik itibarıyla Eleştirel Paradigmanın ortaya çıkışı, selef yaklaşımlara yönelik eleştirileri ve Eleştirel teorisyenlerin düşünceleri ekseninde bu yaklaşımın özellikleri incelenecektir.

### **Eleştirel Teori/Yaklaşım**

Eleştiri; bir insanı, bir eseri, bir konuyu, bir bilgiyi doğru ve yanlış yanlarını ve doğruluk durumunu bulup göstermek amacıyla inceleme, sınama, yargılama ve tenkit işidir (<http://www.tdk.gov.tr>). Eleştirel teorisyenler de ilgilendikleri konularda inceleme, sınama, tenkit yoluna başvurmuşlardır. Eleştirel teorisyenlerin amacı da salt olumsuzlukları değil, tüm toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel pratiklerin çıkış noktalarını ve kaynaklarını tespit etmek; toplumsal çıkar, çatışma ve uyumsuzlukların düşüncede nasıl ifade edildiği ve bunların tahakküm sistemlerinde nasıl yeniden üretildiğini açıklamak; bütün kapalı düşünce sistemlerinin kilidini kırmak ve eleştirel kuramın gelişimine engel teşkil eden geleneklerini yıkmaktır (Çoban ve Buz, 2008: 72). Geuss'a göre ise Eleştirel teorinin iki esas amacı vardır. Birincisi, özgürleşmeyi, aydınlanmayı ve bireylerin baskı ve zorlamaları idrak etmesini sağlayarak bu dayatmaları yok etmek ve doğru çıkarların yörüngesinin belirlenmesini sağlamak. İkincisi ise, bireyleri kendi kendilerine dayatmış oldukları baskıdan kurtararak şuurlu insan eyleminin engellenmesine mani olmak (Geuss, 2002: 11).

Yorumlayıcı paradigmalara bir tepki niteliğinde ortaya çıkan ve Almanya'da 1930'larda Frankfurt Okulu tarafından geliştirilen Eleştirel Kuram (critical theory) sosyal bilim açısından "insanların koşulları değiştirmesine ve kendileri için daha iyi bir dünya kurmasına yardımcı olmak üzere maddi dünyanın gerçek yapılarını açığa çıkarmak için yüzeydeki illüzyonların ötesine geçen eleştirel bir sorgulama süreci" olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda 19. yüzyılda ortaya çıkmış bir dizi sosyal kuramı -Marksist kuram, diyalektik kuram, feminist kuram- açıklamak ve analiz etmek için de yararlanılan ve kapsamlı bir paradigma sunan Eleştirel Teori, bir toplumdaki kültürel, etnik, ırksal ve cinsiyet gruplarının elinde tuttuğu kurumsallaşmış baskıya yönelik geliştirilen sosyal bir eleştiri biçimidir (Demirtaş ve Özer, 2015: 206). Yorumlayıcı paradigmanın pozitivist paradigmaya yönelik getirmiş olduğu eleştirileri paylaşmakla birlikte Frankfurt Okulu'nun önemli temsilcisi Jürgen Habermas'ın çalışmaları ile de ilişkilendirilmektedir. Eleştirel teori açısından pozitivist paradigma, insan doğasını anlama, anlamlandırma ve bağlamsal ilişkileri analiz etmede yetersiz ve anti hümanisttir. Oysaki Eleştirel teoriye göre var olan toplumsal yapı ve düzen evrimleşmekte ve gelişmektedir. Dolayısıyla pozitivist paradigmanın iddia ettiği gibi bireylerden bağımsız ve değişmeyen bir toplumsal yapının varlığı mümkün olmamaktadır. Öte yandan Eleştirel teori yorumlayıcı paradigmayı aşırı öznel ve göreceli olması nedeniyle yerel ve sınırlı kalıp uzun vadeli ve geniş perspektifi yakalayamamasından ötürü eleştirmektedir (Neuman, 2006: 141-142). Ancak Eleştirel teorinin pozitivist, aydınlanmacı, rasyonel felsefe ve paradigmalara karşı olumsuz tutumu daha detaylı bir izaha muhtaçtır.

Felsefi temelleri çelişkili doğa ve gerçeklik üzerine kurulu olan Eleştirel Teori'ye göre gerçeklik, gerçeğin bilgisinin objektif ve sübjektif yönlerinin karşılıklı etkileşimi olmakla birlikte sosyal, politik, kültürel, ekonomik, etnik değerler ve kurumlar tarafından şekillenmekte ve kristalize olmaktadır. Dolayısıyla gerçeklik hem nesnel hem de öznel tarafları bulunan bir olguya işaret etmektedir. İnsanlar gerçekliğe ulaşabilmek için nesnel ve öznel bilgi araçlarından yararlandığı diyalektik bir süreç ile iç içe olmak durumundadırlar (Demirtaş ve Özer, 2015: 206).

Eleştirel teoriye göre araştırmanın amacı, verili bir olay yahut olguyu derinlemesine inceleme, sorgulama, betimleme ve anlamayı da içermekle beraber, bunların da ötesinde anlamaya bağlı bir değişim ve farklılık ortaya koymaktır. Araştırmacı, ifşa etmek istediği gizli gerçek ile toplumun kendini geliştirmesine, yenilemesine ve değiştirmesine olanak sunar. Ampirik metotlarla açığa çıkan yüzeysel gerçeklik aslında daha derinlerde yer alan gizli gerçeğin bir yansıması olduğu için bu gizli gerçeğin ortaya çıkarılmasında derinlemesine analiz ve sorgulama mekanizmalarına gereksinim duyulmaktadır (Neuman, 2006: 143). Ortaya çıkan bu gizli gerçek belli bir düzeyde değişim ve farklılık yaratacağı için eleştirel teori açısından bilim ve bilimsel araştırmalar rölativite ve öznellik içermektedir. Nitekim bilimi gerçekleştiren insan bizatihi insan olması sebebiyle yanılmaya ve yanlış bilinçlenmeye meyyal bir varlık olduğu için, öznel fikirler kaçınılmazdır ve bu fikirler araştırma kapsamına dolaylı da olsa dahil olmaktadır. Dolayısıyla araştırma, yanlış bilincin ürünü olan yanılsamaları ifşa etmenin önemli bir aygıtı olma konumundadır (Demir, 2019: 9). Dolayısıyla Gülenç'in ifadesiyle Eleştirel Teori, bireyin sosyal hayat içerisinde kendisiyle, diğer bireylerle, nesnelere ve doğayla kurduğu baskı ve otorite çerçevesinde şekillenen güç, sömürü ve tahakküm ilişkilerini teorik bir önderlikle yapısal açıdan dönüşüme uğratarak özgür bir toplum istemini açığa çıkarma amacı gütmektedir (Gülenç, 2015: 83

Eleştirel Teori, Amerikalı filozof Charles Pierce tarafından geliştirilen, tümevarım ve tündengelim yaklaşımlarını da içeren ‘dışaçekim’ yaklaşımını öngörmektedir. Potansiyel bir kural ya da kuramın sorgulanmasından hareket eden rasyonel bir metot olan dışaçekim, işlevsel ve kullanışlı bir fikrin geliştirilmesi, sonrasında derinlemesine sorgulama ve incelemeye geçilmesi yaklaşımıdır ( Neuman, 2006: 147).

Tarihsel araştırma metotları baskın olmakla birlikte değişime vurgu yapması ve değişime yol açacak potansiyele sahip olması kaydıyla Eleştirel teori açısından her türlü araştırma yöntemi kullanılabilir ( Neuman, 2006: 151).

Eleştirel Teori’nin pozitivist paradigmaya karşı yönelttiği eleştirilerin temelinde bağımsız, tarafsız ve değerlerden azade bir bilim anlayışının gerçekliği yansıtmayacağı görüşü bulunmaktadır. Bilgi eleştirel paradigmada durağan ve sabit dünyanın dışı yansıması değil; belli bir değer dünyası ve bakış açısı ekseninde hareket eden bilim insanlarının kurguladıkları bir şeydir. Eleştirel Teori’ye göre baskı yapısaldır ve insanların günlük yaşamdaki pratikleri politikalar, ekonomi, kültür, söylemler, toplumsal cinsiyet ve ırk gibi daha geniş çaplı sosyal kurumlar tarafından şekillenmekte ve belirlenmektedir. Bu baskı yapıları, insanların yanlış bilinçlilikleri sayesinde ideoloji (Marks), şeyleştirme (George Lukacs), hegemonya (Antonio Gramsci), bir-yönlü düşünme (Marcuse) ve varlığın metafiziği (Derrida) sayesinde ilerlemekte ve gerek bireysel gerekse de kolektif alanda toplumu dönüştürme kudretine sahip kurumların gücüne tesir etmektedir. Eleştirel Teori, determinist paradigmanın aksine değişimin evde, günlük yaşamda (aile, cinsellik, rollerin dağılımı, iş hayatı, sosyal ilişkiler ağı vs.) başladığını iddia eder. Eleştirel Teori’nin insanları kendileri üzerine düşünmeye sevk etmesi aydınlanma ve özgürleşme yolunu açarak nesnel yanılşamayı yok etmiş ve öznenin kendi bilinç ve benliğinin farkına varmasını sağlamıştır (Geuss, 2002: 90). Eleştirel Teorisyenler teoriyi hiçbir zaman tamamlanmış, tekamül etmiş, bitmiş bir sistem olarak tanımlamamaktadır; bilakis tamamlanmış sistemlerin eksikliklerini ve sınırlılığını ortaya koymak diyalektik düşüncenin ayrırt edici özelliğidir. Bu açıdan Eleştirel Teori bu tamamlanmışlık iddialarındaki eksikliği gösterebildiği için eleştirel bir teori olarak addedilir (Held, 191). Eleştirel Teori’nin felsefi temellerini Kant ve Hegel’e kadar götürmek mümkündür. Fakat teorisyenler Kant’ın ‘ödev ahlakı’ tezine yönelik yoğun eleştiriler getirmişlerdir. Bilhassa Horkheimer’a göre, Kant felsefesinde görev ve yarar olmak üzere bir ikilik mevcuttur ve Kant, bireysel ahlakı pratik akıl tarafından oluşturulan ve kamusal ahlaktan bağımsız, mutlak ayrı bir alan olarak değerlendirmektedir. Oysaki Horkheimer, Kant’ın söz konusu ayrılığın yahut çelişkinin asla yok edilemeyeceği kanaatine sahip değildir. Çünkü bu durum birey ile toplum arasındaki farkı mutlaklaştırmakta ve statükoyu olumlamaktadır. Ayrıca, Horkheimer, Kant’ın ‘kategorik buyruk’ konusunda öz çıkarın dışında farklı bir ahlaki hareket ettiricinin varlığı hususunda uzlaşmakla birlikte, bu hareket ettiricinin Kant’ın iddia ettiğinin aksine görev değil, siyasal eylem yahut yönelim olduğu fikrindedir (Horkheimer, 2005: 121). Eleştirel Teori Hegel’in çalışmalarından da ilham almakla birlikte onun ‘mutlak hakikat’ düşüncesine yönelik eleştiriler getirmiştir. Teorisyenlere göre, Hegel’in ‘sürekli kendini daha iyiye doğru açan mutlak tinin (Geist) metafizik amaçları’ verili mevcut toplum düzeninin ve statükonun meşrulaştırılması anlamına gelmektedir. Dahası, Hegel’in bilginin sonsuz öznenin bilgisi olduğu, özne ve nesne, akıl ve maddenin özdeş olduğu şeklindeki tezleri yoğun olarak eleştirilmiş; teorisyenler, özne ve nesne arasında özdeşlik değil, bilakis sonsuz bir diyalektik gerilim olduğunu ifade ederek tarihi her türlü determinist ilişkiden uzak olarak ele almışlardır (Rutli, 2011: 55).

Horkeimer ve Adorno’nun çalışmaları ekseninde şekillenen Eleştirel Teori esas itibarıyla şu şekilde özetlenebilir:

“Her türlü sistem düşüncesine ve mutlaklık iddiasına karşı bir teoridir. Zira sistem düşüncesi farklılıkları ya ortadan kaldırır ya da bütüncül sistem içerisinde eritip aynılaştırır. Bu da sosyal düzenin verili haliyle kabulüne ve değişime olan inancın ortadan kalkmasına neden olur. Bütüncül sistem düşüncesi aynı zamanda bu sistemin mutlak gerçekliği ve nihai hakikati de elde edebileceği iddiasını içinde barındırır. Oysa eleştirel teoriye göre mutlak hakikati kendi bilincinde verili olarak bulabilecek bir özne düşüncesi salt bir yanılşamadır. Eleştirel teori, her türlü özdeşlik düşüncesine de karşıdır. Özneyi nesneye ya da nesneyi özneye indirgeyen ve böylece bu ikisinden birini diğerinin içinde eriten her düşünce, gerçeklikle ilişkisini kaybeden bir düşüncedir. Zira gerçeklik, özne ile nesnenin sürekli ve diyalektik gerilimle birbirlerini belirlemeleriyle ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla özne ve nesne ne birbirleriyle tamamen özdeş ne de birbirlerinden nihai olarak kopuk fenomenlerdir. Aralarında bir belirleyicilik ilişkisi vardır ve bu ilişki diyalektik bir

mahiyyettedir. Eleştirel teorinin mutlak hakikat iddiasındaki felsefeler ve özne-nesne ilişkisindeki özdeşlik ve mutlak ayrılık düşüncesine olan eleştirisi, onun kendi içinde de mutlaklık iddiasında olmamasını beraberinde getirmektedir. Eleştirel teoriye göre nesnesine uzaktan bakan ve onu dışarıdan donuk bir obje olarak değerlendiren ve bu şekilde kesin hükümlere varan her teori, yanlış bir teori olmak durumundadır. Eleştirel teori, kendi nesnesine içkindir. Bu anlamda da kendi nesnesiyle arasındaki bağı koparmamış, yani gerçeklikle ilişkisini kesmemiştir. Bu sebeple eleştirel teori tespitlerinin sonucunda bir reçete, bir çözüm önerisi sunmamaktadır. O, daha önce söylendiği gibi nesnesine dışarıdan bir doktorun hastasına yaklaştığı gibi yaklaşmaz. Kendisinin de söz konusu problemin bir parçası olduğunu, başka bir deyişle kendisinin de hastalıklı bünyenin içinde olduğunu yani bütünü bir parçası olduğunun farkındadır. Bu anlamda o, söz konusu hastalığın aşılması için gereken toplumsal bilinci, yani daha iyi bir toplumsal düzene doğru evrilebilecek potansiyelleri harekete geçirecek bilinci uyandırmaya çalışmaktadır. Toplumsal dolayımın her alanda kesilmeden devam ettiğini kabul eden eleştirel teori bu anlamda kendisini de bitmiş, tamamlanmış bir teori olarak ortaya koymaz. Hatta böylesi bir tamamlanmışlık eleştirel teoriye göre, kendi kendisini inkâr etmedir. Bu açıdan eleştirel teorinin görevi, toplumsal yanlış düzenin, ilerici dinamiklerini körelten her unsuru bıkmadan eleştirmek ve böylece değişimi gerçekleştirecek unsurları ortaya çıkararak ve değişimi hızlandırmaktır” (Rutli, 2011: 79-80).

Eleştirel Kuram, “toplumun içinde bulunduğu durumu için bir eleştiri yöntemiyle ele alır. İçkin eleştiri, bir yapının kendi özünde bulundurduğu ilke ve ölçüleri ele alarak, onu dönüştürmeyi hedefler. Bir anlamda toplumun kendi içinden çıkarak, bünyesinde var olan dinamikleri ve mevcut durumu karşılaştırma fırsatı sunar. Bu nedenle düşünürler, toplumsal alanın incelenmesinde için eleştiri yöntemini kullanmışlardır. Bu yöntemle toplumun kendi farkındalığının oluşturulması amaçlanmıştır. Toplumsal dönüşümün yaşanması adına Eleştirel Kuram üzerine yoğunlaşan Horkheimer’a göre, kuramın hedefinde insanlık yatmaktadır. Kapitalist toplumun içinde bulundurduğu temel çelişkileri öznenin bilinç düzeyine çıkarmak isteyen Eleştirel Kuram’ın belirlediği toplum tasarımının üç önemli özelliği mevcuttur:

İlk olarak, toplum tabiata indirgenemez durumdadır. Eleştirel toplum teorisi, doğalcılık eleştirisi yaparak toplumun yalnızca bireyin doğal ihtiyaçlarının karşılanması için kurulan mekanik bir araç olmadığını altını çizer. Çünkü toplumu doğalcı bir bakış açısıyla tanıtan anlayış, bireyin değişmez bir insan doğasına sahip olduğunu ve ayrıca tarihsel dönemlerdeki insan ihtiyaçlarının aynı olduğunu savunur.

Eleştirel toplum kuramının ikinci önemli özelliği, toplumu oluşturan öğelerin kendinden verili sayılması ve bu yüzden toplumsal kökenin tarihin bütününde konumlandırılan bir erek olarak görülmesine karşı oluşudur. Toplumu değişmez ve sınırlanmış bir ereğe göre tarif etmek yanlıştır. Çünkü toplum, tarihsel bir sürecin kendisi konumundadır.

Kuramın üçüncü önemli özelliği ise, toplumu bireylerden ayrı düşünmemesidir. Eleştirel Kuram, toplumu dışsal bir gerçeklik olarak görmemektedir. Adorno’ya göre toplum, bireyi kuşatan, onun hareket alanını kısıtlayan bir dış gerçeklik değildir. Normların, kurumların ve düzenin baskısına rağmen bir kalıba sokulan bireyin toplumsal öğelere karşı duruş sergileyebileceğini ifade eder.

Eleştirel Teori, toplumsal yaşamın aktif bir katılımcısı olarak bireyin, egemen güçler tarafından çepeçevre kuşatılıp baskı aygıtlarına karşı nasıl bir duruş sergilemesi gerektiğiyle ilgilendirir. Modern toplum bireye kendi arzu ve bilinci dışında sunulan yaşam koşullarına kendi iradesiyle uymayı aşılacaktır. Toplumsal alanda dayatılan kurallar, çeşitli kurum ve sistemler aracılığıyla bireye ulaşmaktadır. Bireyin yalnızca eylemleri değil aynı zamanda zihni de sistem tarafından kuşatılır. Okulun düşünürlerinin eleştiri yöntemiyle ulaşmak istedikleri temel hedefi, bireyin dayatılan tüm fikirlere karşı kendi otonom varlığını koruyarak, bağımsız kararlar verebilmesini sağlamaktır. Tüm bu hedefler doğrultusunda modern bireyin özgürlük sorunu vurgulanmaktadır. Düşünürler, bireylerin günlük yaşamlarında gösterdikleri tüm eylemlerin sorumlusu olarak kişilerin kendi karar mekanizmalarının olup olmadığını açığa çıkarmak istemiştir. Bu yüzden Eleştirel Kuram, toplumsal pratiği akıl ile değerlendirirken, sistem içinde devingen olan bireyin toplum içindeki durumuna eleştirel bir gözle bakmaktadır. Bireylerin, yukarıda bahsi geçen toplumsal durumlara tabi olmasını engellemek isteyen kuramın bir diğer amacı da bireylerin ihtiyacına uygun bir dünya yaratmak ve insanlığın gelişimine katkı sunmaktır. Toplumun bütününe inceleyen Eleştirel Kuram, tahakkümün yeniden üretildiği toplumsal



alandaki bireyin konumu ve davranışlarıyla ilgilenmiştir. Birey, kuşatılmış bir özne konumundadır. Okul, bu kuramla toplumun bilinç düzeyinin artması halinde bireyin özgür ve baskı altında olmayacağı bir noktaya ulaşacağına işaret etmektedir. Eleştirel teorinin öncelikli hedefi, modern toplumda tahakküm ve egemenlik biçimlerinin eleştirel bir analizini sunmak olmuştur”(Zobar, 2019: 14-16). Dolayısıyla Eleştirel Teori’ye göre özneyi (bireyi) tahakküm altına almaya çalışan tüm sistem ve kurumların yıkımı bireyin özgürleşmesine bağlıdır. Nitekim bireyin özgürlüğünü kazanması da tüm baskı ve tahakküm sistemlerinin yok olmasını sağlayacaktır.

Eleştirel Teori’nin özellikleri genel hatlarıyla makalede incelendikten sonra sırasıyla Eleştirel Teori’nin teşekkül ve gelişimine büyük katkı sağlayan Frankfurt Okulu ve teorisyenleri, teorinin araçsal akıl, Ortodoks Marksizm, Aydınlanma ve Pozitivizm eleştirisi, ideoloji ve kültür endüstrisine yönelik fikirleri ele alınacak akabinde ise Türkiye’de Eleştirel Teori’nin gelişimine kısaca değinilecektir.

### **Frankfurt Okulu**

Frankfurt Okulu Eleştirel Teori’nin gelişiminde önemli bir kilometre taşıdır. Frankfurt Okulu terimi, Frankfurt Üniversitesi’ndeki Sosyal Araştırmalar Enstitüsü ile bağlantılı olarak doğmakla birlikte “Eleştirel Teori” de Frankfurt Okulu teorisyenlerinin görüşlerini içeren genel bir ad olarak değerlendirilmektedir (Strik, 1999:14). Frankfurt Okulu’nun ortaya çıkış ve teşekkülünde Birinci Dünya Savaşı, Batı Avrupa’daki sol işçi hareketleri, Moskova’nın denetiminde Avrupa’daki sol hareketlerin gelişimi, Rus Devrimi’nin Stalinizme dönüşmesi, Faşizm ve Nazizmin yükselişi gibi sosyal ve ekonomik gelişmeler ve yarılmalar oldukça etkili olmuştur. Bununla birlikte Eleştirel Teori’nin gelişimi 1923–1929 arasındaki İlk Dönem ve 1930’dan günümüze Frankfurt Okulu’nun Gerçek Kimliğine Kavuşması Dönemi olmak üzere iki temel dönemde analiz edilmektedir (Çoban ve Buz, 2008: 73).

Frankfurt Okulu, Sosyal Araştırmalar Enstitüsü adı altında Weil, Horkheimer ve Pollock’un emek ve gayretleriyle<sup>1</sup> 1923 yılında Frankfurt Üniversitesi bünyesinde resmen kurulmuş bir araştırma okulu olup teorik değerlendirmeler ve tarihsel çalışmaların sentezi ekseninde daha ziyade kapitalist ve sosyalist ekonomiler, işçi hareketlerinin tarihi, gelişimi ve tarihsel materyalizm üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Eleştirel Teori’nin kimlik karmaşası yaşadığı bu dönemde genel hatlarıyla öne çıkan konular ise Marksizm’in felsefi temelleri, tarihsel materyalizm, proletaryanın durumu, ekonomi politik, planlı ekonominin ürettiği sorunlar, sosyoloji, toplumsal öğretilerin ve partilerin tarihi gibi interdisipliner çalışma alanlarıdır. Okulun gerçek kimliğini kazandığı 1930-33 yılları arasındaki dönem ise Horkheimer’in (1895-1973) katkılarıyla teorinin metodolojik programı, yönelimi, analiz birimi ve ilgi odağı detaylı hatlarıyla oluşturulmuş ve okulun düşün tarihinde önemli bir yerde konumlanması sağlanmıştır. Theodor Adorno (1903-1969) ve Herbert Marcuse’nin (1898-1979) de katıldığı ‘yeni kadro’ sayesinde okul entelektüel bir kimlik kazanmıştır. Ekonomiden sanata, felsefeden sosyolojiye, siyaset biliminden psikanalize uzanan geniş disiplin ağıyla Frankfurt Okulu, Eleştirel Teori’nin multi-disipliner bir sosyal teori niteliği kazanmasına kaynaklık etmiştir (Çoban ve Buz, 2008: 74). Eleştirel Teori’nin metodolojisinin odak noktaları analiz edilirse evvela, Frankfurt Okulu’nun gerçekleştirmiş olduğu araştırmalara dahil olan teoriler ve metodların disiplinlerarası bir yaklaşımla ve Marksist bir çerçevede ele alındığı görülecektir. Bütün sosyal, siyasal ve kültürel süreçlerde alt yapı olan ekonomik ilişkilerin yapıcı rolü vurgulanmıştır. Felsefe ve sosyal teori arasında kurulmuş sınırlar ortadan kaldırılmış ve teori ile siyasa arasındaki ayrımlar da yok edilmeye çalışılmıştır (Kızılcılık, 2000: 43-44).

1930’larda Almanya’da faşizmin yükselişi ve Frankfurt Okulu teorisyenlerinin Yahudi ve Maksist yönelimli olmaları neticesinde maruz kaldıkları baskı sebebiyle teorisyenler, Frankfurt’tan ayrılmak zorunda kalmışlar, önce Cenevre’ye sonrasında da Amerika’ya göç ederek çalışmalarını Columbia Üniversitesi bünyesinde sürdürmüşlerdir. Bu dönemde (1930-1940) derinlik ve anlayış yetersizliği sebebiyle Anglo-Amerikan felsefesine yönelik olumsuz bir eleştirel tutum geliştirenler de Amerikan deneysel araştırma tekniklerini de öğrenmiş ve çalışmalarında tatbik etmişlerdir (Marrow ve Brown, 1994). Frankfurt Okulu İkinci Dünya Savaşı yıllarında iki gruba ayrılmıştır. Leo Lowenthal, Marcuse, Neumann gibi bir grup düşünür faşizme karşı verilen savaşta Amerika’nın yanında yer alırken, Adorno ve Horkheimer ise kaleme aldıkları Aydınlanmanın Diyalektiği adlı eseri ile farklı bir yönelim sergileyerek bilim ve teknolojinin sanıldığı gibi ilerleme, refah ve mutluluk getirmediğini, bilakis yıkım ve ölüm araçları yarattığını, kültür endüstrisinin metalaştırılmış nesnelere ürettiğini ve demokrasinin

<sup>1</sup> Kurumun üyesi olmuş diğer önemli temsilcileri arasında, Karl August Wittfogel, Franz Borkenau, Henryk Grossmann, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Walter Benjamin, Otto Kirchheimer ve Franz Neuman sayılabilir. Ayrıntılı bilgi için bkz: Çiçekdağı, C. (1999). Horkheimer ve Adorno Bağlamında Eleştirel Teori. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

demagojiden başka şey bilmeyen zorba yöneticilerin rejimi haline gelip despotizmle sonuçlandığını iddia etmişlerdir (Cevizci, 2013: 683).

İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda (1953-70) ise Eleştirel Teorisyenler'in temel çalışma alanlarını öğrenci hareketleri genelinde kitle kültürü, modern toplum, teknolojik atılımlar, müzik, siyaset, sanat, estetik gibi konular oluşturmuştur. Bu dönemde ayrıca Marksist kuramın tezlerinden uzaklaşarak proletarya ve proletarya devrimine olan inanç geçerliliğini yitirerek büyük ölçüde yok olmuştur. Frankfurt Okulu üyeleri de kendi içinde çözümler yaşamış, Marcuse, Yeni Sol ve öğrenci hareketleri hususunda da eleştiriler getirerek Horkheimer, Adorno ve Habermas'tan farklı bir eğilim göstermiştir (Calhoun 1995: 27-29).

Adorno (1969) ve Horkheimer (1973)'ın ölümleri, Marcuse'ün ise Eleştirel Teori'den uzaklaşması ile Frankfurt Okulu tarihinde yeni bir dönem açılmıştır. Frankfurt Okulu'nun bu ikinci kuşak dönemi (1980-) bilhassa Jürgen Habermas'ın etkin olduğu dönemdir. Okul'un bu dönemdeki eksen ve yönelimini belirleyen kişi Habermas olup Habermas'ın felsefe ve sosyolojideki çalışmaları eleştirel teorinin ivme kazanması açısından oldukça önemlidir. Albrecht Wellmer, Claus Offe ve Klaus Eder ise Frankfurt Okulu'nun ikinci kuşak teorisyenleri arasında yer almaktadır (Held, 1980: 15). Ancak Jürgen Habermas, Okul'un eleştirel yaklaşımını, Marksçı tarih ve modern kapitalizm kuramının yeniden değerlendirilmesinde özgün bir biçimde kullanması yönüyle Eleştirel Teori'nin yeniden inşasını gerçekleştiren en önemli düşünür olarak değerlendirilmektedir.

Habermas, aydınlanmacı pozitivist felsefenin ortaya koyduğu şekliyle rasyonel varlıklar olmamız olgusundan hareketle değil, sembollere ve dile sahip varlıklar oluşumuzdan hareketle Eleştirel Teori'yi farklı bir modelle ele almıştır. Dolayısıyla Habermas'ın ütöpik dünyası hiçbir bireyin konuşma dışına itilmediği, tüm bireylerin gerçek bilgiye ulaşarak kamusal alanda tartışmaya etkin bir şekilde katılabildiği bir konuşma dünyasıdır. Bu açıdan 'kamusal alan' Habermas'ın önemle üzerinde durduğu bir kavramdır. Habermas'a göre, "özel kişilerin politik ve ekonomik mücadeleleriyle işgal edilen kamusal alan, kitle iletişim araçlarının da etkisiyle salt görünüşte kamusaldır. Devletin, liberal sistem içinde ekonomik faaliyetlerin yönlendirilmesine aracı kılınması; kapitalist sistemde sınırları genişleyen kamusalın kamusalını yitirmesi ve ekonomik erki elinde bulunduranların özel çıkarlarının kamusal alanı işgal etmesi; özel alanın kamu hukuku üzerinden devlet eliyle kontrol edilmesi; kentleşmeye bağlı olarak değişen aile yapısının ve aile ilişkilerinin özel ve kamusal alan tanımlarını yeniden tartışmaya açması; var olmanın görünür olmakla özdeşleştiği bir toplum düzeninde mahrem olanın alenileşerek kamusal alanı işgal etmesi; siyasal erkin denetimine aracılık etmesi gereken medyanın ticari örgütlenmelerin nesnesine dönüşmesi; halk kitlelerinin tüketen kütlelere dönüşmesi gibi nedenlerle, kamusal akıl yürütme rasyonaliteden uzaklaşmış, kamusal alan özel kişilerin özel çıkarlarını korumak için kendi meşruiyetlerini yarattıkları uzlaşma alanına dönüşmüştür" (Odabaş, 2018: 2065).

Horkheimer'ın Geleneksel ve Eleştirel Kuram adlı yapıtı bir çeşit kurucu metni olarak algılanır:

"Makalede 'geleneksel kuram' modern felsefede pozitivism/ampirizm olarak ifade edilen modern bilimlerin örtük ya da açık bakış açısı olarak yorumlanır ve Horkheimer esas olarak bu kuram anlayışının 'doğa bilimlerinin rehberliğini izleyen insan ve toplum bilimlerindeki yayılışıyla ilgilenir. Toplum düşüncesinin karşıt türü 'eleştirel kuram', nesnel olguların kuramsal sitemlerin yardımlarıyla tamamen dışarıdan bir bakış açısıyla belirlenmesi yöntemini reddeder ve 'olgular, toplumun işleyişinden ortaya çıktıkları için günümüzde bireyin amaçlılığı, kendiliğindenliği ve ussallığı ile toplumun üzerinde inşa edildiği işleyiş-süreci ilişkileri arasındaki gerilimi gerçekten aşmak ve karşıtlığı ortadan kaldırmak çabasının güdülediği eleştirel düşünceye... bilgine olduğu denli dışsal olmadıklarını iddia eder" (Bottomore, 2013: 19).

#### **Araçsal Aklın Eleştirisi**

Eleştirel Teori bir akıl eleştirisi olarak ele alınabilir. Nitekim toplumdaki olumsuzlukların nedeni olan yanlış bilinç, akıl kavramına ilişkindir. Bu bağlamda değiştirilmesi ve dönüştürülmesi gereken şey toplumdaki bu yanlış akıl anlayışıdır. Buna göre, aklın temelde iki farklı yetisi bulunmaktadır. Bunlardan biri us (verfunt) yetisi iken diğeri ise anlak (verstand) yetisidir. Aydınlanmanın büyük değer atfettiği verstand, dünyayı salt olgular kümesi olarak telakki eden ve gerçekliği görünene sınırlı olarak algılayan yetidir. Tüm gerçeklik olgular arası ilişkiler çerçevesinde çözümlenmeye çalışılır. Verfunt ise Hegel, Kant ve Eleştirel teorisyenlere göre daha üstün bir yeti olup görünenin ardındaki gerçekliği de kavrayabilir ve gerçekliğin tam resmini oluşturabilir. Bununla birlikte Kant'da anlık ve us birbirinden tamamen bağımsız ve asla bir ilişki içinde olmayan ve olmayacak olan, farklı alanlara egemen olan

yetilerdir. Hegel’de ise aklın bu iki yetisi, mutlak olanda, “geist”te birleşmektedir. Adorno ve Horkheimer ise her iki görüşü de kabul etmemekte, anlık ve usun sürekli ve gerilimli bir ilişki içinde olduklarını savunmaktadırlar. Bu düşünce aynı zamanda aklın bu iki yetisinin birinin diğerine üstün olmadığı görüşünü de içermekte hatta gerektirmektedir ancak özellikle Horkheimer ve Marcuse, eserlerinde örtük olarak hep “verfunt” un önceliğini vurgulamışlardır (Rutli, 2011: 82-83).

Frankfurt Okulu’nun Aydınlanmaya yöneltmiş olduğu en önemli eleştiriler insan ve doğanın keskin bir sınırla birbirinden ayrılması ve aklın araçsallaştırılması ile bireyin yok oluşudur. Nesnel akıl ve öznel akıl arasında bir ayrıma giden Horkheimer’a göre, öznel akıl (araçsal akıl) yalnızca öznenin niteliğine odaklanırken nesne ise düzensiz kaotik bir yığındır. Öznel aklın temel gayesi ise mevcut bu kaotik yapının düzene sokulması, parçalayıp sınıflandırılmasıdır. Bu nedenle öznel akıl parçalayıcı ve şekilsel olup görünüşle ilgilidir. Geleneksel kuram yalnızca görünen dünyanın mantık ve yasalarını keşfetme gayreti içerisinde olduğu için araçsal akla hizmet etmektedir. Geleneksel kuram akla sadece verileri kategorilere sokma rolü biçmektedir. Bu bakış açısına göre akıl, verileri mekanik bir şekilde düzenler, sınıflandırır ve bulgular ortaya koyar. Bilimsel faaliyet içerisinde aklın konumu işlevsel ve araçsal bir niteliktedir (Gülenç, 2016: 26). Horkheimer araçsal akli şu şekilde tanımlamıştır:

“Akla uygun davranışları sonuçta mümkün kılan kuvvet, özgül içerik ne olursa olsun sınıflandırma, çıkarsama ve tümden gelme yeteneğidir; düşünme aygıtının soyut işleyişidir. Bu tür akla, öznel akıl adı verilebilir: esas olarak, araçlar ve amaçlarla ilgilidir; az çok baştan kabul edilmiş amaçlara ulaşmak için seçilen araçların yeterli olup olmadığı üzerinde durur” (Horkheimer, 2016: 59).

Nesnel akıl ise öz ile görünüş, madde ile form arasında bağlantı kuran daha yüksek bir perspektif ve kavrayışı ifade etmektedir. Araçsal akıl gerek toplumsal hayatta gerekse de doğada bir kuvvet olarak bulunmakla birlikte sınırlı ve nesnel akla içkindir. Teorisyenlere göre bu iki akıl karşıt olmaktan ziyade birbirini tamamlayıcı özelliktedir. Aydınlanma ile birlikte öznel akıl ile nesnel akıl arasındaki denge öznel akıl lehine bozulmuştur. Öznel akıl nesnel akli bastırarak onun alanını da işgal etmiş ve böylece bireyin yok oluş süreci başlamıştır. Araçsal aklın egemen oluşu ile insanlığın eylem ve ölçütleri, ahlaki değerler, etik ve siyasetin temel ilkeleri kısacası insanın tüm önemli kararları kendi aklı dışındaki etmenlere bağımlı hale gelmiş, aklın özerkliği yok olmuş ve düşünceler otomatikleşerek adeta birer makine olarak görülmüşlerdir (Zobar, 2019: 24-25). Dolayısıyla birey aydınlanmanın dayatmış olduğu araçsal akıl kavramsallaştırması ile kendi adına düşünemeyen ve kendisi için belirlenen hudutlar dahilinde bir fikir ve eylem ortaya koyan ve aynı zamanda toplum içerisinde ideolojik manipülasyonlara ve propagandaya açık bir birey tipine dönüşmüştür. Eleştiri ve sorgulama mekanizması olmaksızın istenilen fikirlerin topluma empoze edilmeye çalışılması, amaç için araçların kutsallaştırılması, araçsal aklın en mühim sorunsallarını oluşturmaktadır.

### **Ortodoks Marksizm Eleştirisi ve Batı Marksizmi**

Birinci Dünya Savaşı sonrasında değişen sosyal, siyasal ve ekonomik koşullar Marksizm’de de birtakım değişimlerin gerçekleşmesine sebep olmuş ve bu durum farklı eğilim, amaç ve ilgileri olan, Ortodoks Marksizm’in genel kabullerini sorgulayan ve Batı Marksizmi olarak adlandırılan yeni bir teorik gelenek ortaya çıkarmıştır. Ortodoks Marksizm’in genel özelliklerini şu maddeler altında değerlendirebiliriz:

“Ortodoks Marksist gelenek, Marks ve Engels” in görüşlerini özellikle de Engels” in Anti Duhring” de sistemleştirdiği görüşleri değiştirilemez, kutsal bir dünya görüşü olarak kabul etmiş ve kendi felsefi sistemlerinde bu görüşü diğer burjuva görüşlerine karşı savunma amacı gütmüşlerdir. O dönemde, Marks” in tüm eserleri özellikle de ilk gençlik felsefi denemeleri henüz yayımlanmadığından Ortodoks Marksizmi geleneğindeki düşünürler ekonomik determinizme oldukça yoğun bir ilgi duymuş ve Marks” in tüm felsefi sistemini söz konusu ekonomik determinizme indirgemişlerdir. “Doğal tarih” fikrinin bir uzantısı olarak, Ortodoks Marksizm’i, tarihin evrensel yasalarla, diyalektik bir süreç içerisinde ilerlediğine ve bu yasaların kaçınılmaz olarak kapitalizmi yıkıp sosyalizmi getireceğine dair tarihsel determinist bir anlayışı benimsemiştir. Ortodoks Marksizm’in bilinç – madde ilişkisi yorumu, bilincin maddenin salt bir yansıması olduğu ve buna bağlı olarak da doğada maddenin birincil, bilincin ise ikincil ve türemiş olduğu, toplumda ise maddi ilişkilerin birincil, ideolojik yapının ise ikincil olduğu şeklindedir” (Rutli, 2011: 6).

Batı Marksizmi geleneği, İtalya’da Antonio Gramsci (1891-1937), Fransa’da Jean Paul Sartre (1905-1980) ve Louis Althusser(1918-1990), Almanya’da da Frankfurt Okulu olmak üzere öncelikle üç

bölgede etkili olmuştur. Mark'ın ekonomik determinizminin revize edilip felsefe ve kültürel çalışmalara ağırlık verilmesiyle Marksist tartışmalar entelektüalizm kazanarak parti kongrelerinden üniversitelere taşınmıştır. Dönemin düşünürlerinin temel kaygısı Marksizmi mevcut şartlara uyarlayarak zenginleştirmek ve kendi düşünsel hareketlerinde ürettikleri yeni temaları Marksist düşünce içerisinde kazandırma ve bu temaları tarihsel materyalizmin geneline yayma çabası içinde de olmuşlardır. Batı Marksizmi'nin kendinden önceki gelenekten farklı olan temel özelliklerini Anderson şu şekilde izah etmiştir:

“Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kapitalizmin büyük yükselişi ve devrimci hareketin Avrupa'da yaşadığı hayal kırıklığı üzerine kurulan Batı Marksizmi geleneği bu yönüyle ciddi bir düş kırıklığının eseridir. Bu durum, aynı zamanda devrimci anlamda bir teori - pratik bağına da zayıflatmıştır. O dönemdeki parti hareketlerinden uzak kalarak teorik bağımsızlığı seçen Avrupalı Marksistler giderek üniversitelere çekilmişler ve bu da, entelektüalizmi bu dönemin hakim teması haline getirmiştir. Artan bu entelektüalizm ile birlikte ve Marks'ın felsefi ağırlıklı eserlerinin yeni keşfedilmesinin verdiği coşkuyla, Batı Marksizmi'ni temsil eden aydınların temel ilgisi, kendilerinden önceki gelenekten çok farklı olarak, ekonomiden felsefeye, alt yapıdan üst yapıya kaymıştır. Bu dönemin eserlerinin temel ilgi noktası devlet ya da ekonomi değil kültürdür. Değişen ilgi odağı ve artan profesyonelleşme, kullanılan dilin de daha teknik ve daha çetrefil bir dil olmasına neden olmuştur. Bu gelenek içindeki birçok yazar da o dönemde en çok eleştirdikleri kültürel tek sesleşme ve basitleşmeye karşı bu tercihi bir tepki olarak bilinçli bir biçimde seçmişlerdir. Dilin bu teknikleşmesi, aydınlarla işçi sınıfının arasındaki kopukluğun da bir göstergesidir. Bu dönemin Marksist anlayışının, arkasındaki işçi pratiğini yitirmesi ve daha teorik düzeyde kalması, Marksizmi, diğer felsefi düşüncelerle ilişkilendirme çabasının doğmasına neden olmuş ve özellikle Avrupa idealizminin etkisi altındaki Marksist yorumları da beraberinde getirmiştir. Marksizm'in Marksist olmayan felsefelerin etkisiyle yeniden yorumlanması, gözleri Marks öncesi felsefe tarihine çevirmiş ve bu dönemin aydınları kendi Marks yorumlarında bu mirastan da faydalanma çabası içine girmişlerdir. Bu çaba Batı Marksizmi geleneği içinde Marks'ın felsefe tarihindeki pozisyonunu belirleme çalışmaları şeklinde kendini göstermiştir. Marksizmin, daha başka felsefelerin etkisi altındaki yorumları ve başlangıçtaki Marks'ın günümüz şartlarına uyarlanması hedefi bu dönemin düşünürlerinin ürettikleri yeni temaları Marksizm'e kazandırmasına yol açmıştır. Bu temaların en belirgin ortak özelliği de yoğun bir karamsarlığı içeriyor olmalarıdır” (Anderson, 141-143).

Frankfurt Okulu bu bağlamda gerek üst yapı vurgusuyla gerekse de Hegelci diyalektikten yararlanmaları hasebiyle Ortodoks Marksist gelenekten sıyrılarak Batı Marksizm geleneği içerisinde yer almıştır. Bu özelliği sebebiyle Frankfurt Okulu Marksist düşünce geleneği içerisinde ortodoksluktan eleştirel Marksizm'e geçişte köprü görevi üstlenmiştir.

#### **Aydınlanma Felsefesi ve Pozitivizm Eleştirisi**

Sorgulanmadan kabul edilen otoritelere, toplumu akla, bilime ve özgürlüğe aykırı bir biçimde yöneten yöneticilere, bilime engel olan toplumsal kurumlara karşı bir tepki olan Aydınlanma Felsefesi, akıl aracılığıyla gelenek ve din karşısında ciddi bir güç kazanmış, modern toplumda akıl dışı sayılan alanlara ayrılan yer yine akıl tarafından düzenlenmiştir. Bilginin yayılmasının önündeki engellerin kalkmasıyla, modern toplumun üreticisi olarak bilim ve teknoloji, ilerleme inancı ve rasyonalite güç kazanmıştır. Bu bağlamda Frankfurt Okulu'nun eleştirisi, tam da Aydınlanmanın eleştirisinin bittiği yerde başlamaktadır.

Kant'ın deyişiyle, Aydınlanma, ‘İnsanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmama durumu ise, insanın kendi anlama yetisini bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. ‘Anlama yetisini bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanmak’, aklın yol gösterdiği anlama yetisidir’. Aklın tek nesnesi anlama yetisi ve anlama yetisinin amaçlı bir biçimde işe koyulmasıdır” (Adorno ve Horkheimer 2014: 115).

Doğaüstünün doğalla, ilahi emirlerin doğa yasasıyla, dinin bilimle ve din adamlarının filozoflarla yer değiştirdiği, deneyin kılavuzluğunda aklın sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel sorunların çözümünde tek otorite kabul edildiği, insan ve toplumların mükemmelleştirilebileceğine ve insan soyunun gelişmesine duyulan inanç, insan haklarına dair hümanist talepler tarafından şekillenen (Odabaş, 2018: 221) Aydınlanma felsefesinin literatüre katmış olduğu başlıca değerler; bireyin özerkliği, akılcılığa,

kuşkuculuk, doğalcılık, insancılık, ilerlemecilik, laiklik, hoşgörü, özel mülkiyet, düşünceyi ifade etme özgürlüğü, sanatın yüceliği ve pozitif bilim paradigmasıdır. Bu bağlamda Eleştirel Teori, teolojik ve metafizik tüm açıklamaları görmezden gelen, akıl, deney ve gözlem ekseninde somut/maddi olay ve olguları analiz etmeye önem veren pozitivist paradigmadan güç almaktadır (Comte, 2000: 101). Dünyayı ve insanı keşfetme süreci olarak da bulan aydınlanma felsefesi, insanın doğuştan günahkar ve kötücül olduğunu dolayısıyla her daim ceza mekanizmasına muhtaç olduğunu iddia eden dini öğretilerin aksine, insanın doğuştan saf, temiz ve değerli olduğu bu sebeple ‘iyi’ kavramına vakıf olup insanlık tarihinin de sürekli olarak iyiye doğru yön alacağı kabulüne dayanmaktadır. Dolayısıyla insan için mühim olan öte dünyacı/ uhrevi söylemlerden kurtularak dünyevi mutluluğu elde etmek ve bu rotada çalışmaktır. Aydınlanmacılara göre insan, doğaya müdahale gücünün artmasıyla doğanın efendisi konumuna gelmiş ve doğaya egemen olarak yaşam standartını sürekli yükseltmiştir. Dolayısıyla Aydınlanma felsefesi insana bir özne olarak değer vermekte ve daha iyi koşullarda daha iyi, mutlu ve müreffeh bir yaşam sürmesini hedeflemektedir (Çoban ve Buz, 2008: 79). Horkeimar ve Adorno’nun *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı yapıtları, Eleştirel Teori’nin Aydınlanma felsefesine getirmiş olduğu dört temel sorunsal üzerine değinmektedir. Eserde ilk eleştiri Aydınlanma felsefesinin gelişim sürecinde dilin tek boyutlu bir ögeye indirgenip başat güç aktörlerinin aygıtı konumunda olmasına yöneliktir. İkinci sorun bütün doğal şeylerin körü körüne nesnel olanla doğal olanın başatlığında otokratik özneye bağımlı hale gelişinin detaylandırıldığı bölümde ifade edilmiştir. Bu bağlamda aydınlanma toplum mühendisliğinin tatbik edilmesi için yeterli zemini sunmaktadır. Üçüncü sorunsal kültür endüstrisi olup aydınlanmanın sinema, radyo, popüler kültür gibi aygıtlarla toplumu aldatması fikri üzerine kuruludur. Dördüncüsü ise, aydınlanma felsefesinin esasen barbarlık tarihinin küçük bir numunesini ve barbarlığa geri dönüşü yansıması düşüncesidir (Horkheimer ve Adorno, 1996). Bilimin pozitivist, kantitatif ve pragmatik hedefleri arasındaki gerilimin neticesinde aklın araçsallaşması, temelde bireyin özgünlük ve özerkliğini yok etmiş ve birey üzerinde totaliter bir etki yaratmıştır. Bu gerilimle birlikte kapitalist toplumun temel dinamikleri de bilimi ve aklı, özerk bireyin çöküşünü temsil eden teknolojik tahakküm araçlarına dönüştürmüştür. Dolayısıyla Aydınlanma ile birlikte her şey sayı ile değerlendirilmiş, her nesne/özne sayısallaşmış/sayısallaştırılmış, sayı mitsel bir nitelik kazanmıştır. Eleştirel teorisyenlere göre aydınlanma, esasında büyük bir değer atfettiği ‘akıl’ ı araçsal bir forma indirgeyerek bireyin özgün kimliğinin yok olmasına sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla pozitivist aydınlanmacı paradigma, empirik metotları tabulaştırıp toplumsal yaşamın ve olguların sağlıklı bir şekilde anlaşılmasını sağlamakta yetersiz olmakla birlikte yanlış yönlendirici bir yaklaşımdır. Pozitivizm yalnızca var olanı ele alarak mevcut siyasi düzeni meşrulaştırır ve radikal herhangi bir değişikliğin gerçekleşmesini önler (Bottomore, 2013: 29). Doğa bilimlerindeki yöntemlerden hareketle toplumsal hayatta da birtakım değişmez yasaların var olduğunu iddia etmek, insanların katı ve baskıya dayalı mevcut siyasi ve sosyal kurumları kutsayıp onlara uyum göstermelerine ve sorgulamaksızın teslim olmalarına neden olmaktadır. Bu durum da hegemonik ilişkiler üretmek hakim sınıfın çıkarlarına hizmet etme sonucunu doğurmaktadır. Akıl, Aydınlanma paradigması çerçevesinde ilerleme ve özgürleşme aracı değil, bilakis tahakküm ve egemenlik üreten bir olgudur. Aydınlanmanın özünde bulunan politik terör salt totaliter uygulamalar ortaya çıkarmaktadır:

“İnsanlar otoritelerindeki artışın bedelini egemenlikleri altına aldıkları şeylerden yabancılaşmakla ödüyorlar. Aydınlanmanın şeylere karşı tutumu, diktatörün insanlara karşı tutumu gibidir. O insanları, davranışlarını yönlendirebildiği kadarıyla tanır. Bilim adamı şeyleri üretebildiği sürece tanır. Böylece onların Kendinde’leri Onun İçin haline gelir. Dönüşüm sırasında şeylerin özü hep aynı şekilde, yani egemenliğin dayanağı olarak meydana çıkar. Bu özdeşlik doğanın birliğini, bütünlüğünü oluşturur” (Horkheimer ve Adorno, 1996: 25).

Pozitivizm, duyu organları vasıtasıyla elde edilen bilginin tek geçerli bilgi olduğu yargısına dayanan felsefi yaklaşımdır. Doğa ve fen bilimleri yöntemlerine göre gerçekleştirilen araştırmaların doğrulanabilmesi ve tekrar edilmesi üzerine kuruludur ve gözlem ve deney dışında hiçbir metafiziksel unsuru bilgi kaynağı olarak kabul etmemektedir. Auguste Comte’un çalışmalarıyla 19. Yüzyılın hakim felsefi paradigması haline gelmiş ve 20. Yüzyılda da Viyana çevresi ile güç kazanmıştır. Pozitivist paradigmaya göre, doğa bilimleri teknikleri sosyal bilim çalışmalarına da uyarlanabilir ve her türlü sosyal olgu rakamlar ve istatistikle ifade edilebilir. Galileo matematiği, bilginin yalnızca gözlem ve deney sonrası aposteriori olarak elde edilebileceği düşüncesi ile Bacon’un ampirizmi ve bilimin konusunun yalnızca algılanabilir meta üzerinde yapılacak gözlem olduğu iddiası ile de Descartes’in Kartezyen

düalizmi üzerine inşa edilmiştir (Kalelioğlu, 2018: 128). Auguste pozitivistizminin hakim paradigma haline gelişini Horkeimar şu şekilde ifade etmektedir:

“Bugün hemen herkes, felsefi düşüncenin gerilemesiyle toplumun hiçbir şey yitirmediğini çünkü onun yerinin çok daha güçlü bir bilgi aracı olan modern bilimsel düşünceyle doldurulduğunu kabul etmektedir. Felsefenin çözmeye çalıştığı sorunların ya anlamsız olduğu ya da modern deneysel yöntemlerle çözülebileceği düşünülmektedir. Nitekim, modern felsefedeki egemen eğilimlerden biri, geleneksel spekülasyon tarafından yarım bırakılmış işleri bilime devretmektedir. Bilimin koşullardan bağımsızlaştırılarak mutlaklaştırılmasına varan bu eğilim, bugün pozitivist olarak nitelendirilen bütün okulların başlıca özelliğidir” (Horkheimer, 2016: 100).

Auguste Comte pozitivistizmi Frankfurt Okulu teorisyenlerine göre, nicel odaklı değişmez yasalarla hareket ettiği ve sosyal bilimlerdeki değişebilen, dönüşebilen kıvrımlı ‘insan’ algısını yok saydığı için anlama ve kavramsallaştırma açısından en baştan yetersiz ve yanıltıcı bir yaklaşımdır. Dahası pozitivist paradigma mevcut toplumsal yapıyı onaylayıp meşrulaştırarak statükocu ve tahakkümcüdür ve herhangi bir değişimi desteklemez. Pozitivistizm, etkin insan varlığına bir nesne olarak mekanik bir şekilde belirlenimci bir şablonla yaklaşır. Dünyayı mevcut formuyla ele alarak öz ve görünüş şeklinde bir ayırma gitmez. Olgular ve değerleri birbirinden bağımsız olarak değerlendirerek bilimi ve bilgiyi insansal faktörler dışında inceler. (Bottomore, 2013: 35).

Pozitivist aydınlanma felsefesinin en önemli sonuçlarından biri olan modernite de Eleştirel teorisyenlerin çalışma alanını belirleyen faktörlerden olması hasebiyle mühim bir yer teşkil etmektedir. Modernizm kavramı, ‘18. yüzyılda aydınlanmayla bugünkü Avrupa’daki kapitalist-endüstriyel devletin ilerlemesine paralel olarak geleneksel düzenin tersine ilerlemenin, ekonomik ve idari rasyonalizasyonun ve sosyal dünyanın farklılaşmasının vuku bulduğu bir durumu ifade etmektedir (İzci ve Akkuş, 2017: 321). Felsefenin, hukukun, siyasetin, dinin, ahlakın, tarihin ve ekonominin eleştirisi ile başlayan modernite, (Yaşar, 2011: 12) akıl ile bireylerin ve toplumların kendi kaderlerine hakim oluşları, akılcı ve empirik yöntemlerle evrenin anlaşılabilirliği, tanrı merkezli teolojik görüş yerine insanı merkeze alan seküler bir dünya görüşü, dinin toplumsal hayatta asgari düzeye çekilerek bilimin ve insanın özgürleşmesi, geleneksel toplum biçim olan cemaatlerin yerini cemiyetlere bırakması, eşitlik, adalet, hümanizm değerlerinin yüceltilmesi, insanın artan bilgisi ve tecrübesi sayesinde tarihin her daim ileriye doğru akacağı görüşü üzerine inşa edilmiştir (Şaylan, 2002: 57). Eleştirel Teori’nin modernlik ve modern toplum eleştirisinde Weber’in sosyal teorisinin katkısı oldukça fazladır. Weber, Batı’nın diğer kültürlerle kıyaslandığında ekonomik, endüstriyel ve politik bakımdan üstün olduğunu iddia etmekte ve modernleşme sürecinde rasyonalizasyon kavramına vurgu yapmaktadır. Weber için geleneksel eğitim, toplum ve devlet türlerinden kopup daha rasyonel kurumlara ve yapılara evrilmeyi içermektedir. Batı toplumu dışında kalan birçok uygarlığın geleneksel yapı içerisinde kalmasını, temelde ilerleme fikrini içeren rasyonalizasyon kavramına sahip olmamasına bağlamaktadır (Ördem, 2018: 212). Dolayısıyla modernite ve modern felsefe rasyonelleşme kavramı ile iç içe olan bir olgudur. Eleştirel Teorisyenler nezdinde rasyonelleşme, “Fabrika, ordu, bürokrasi, okul ve kültür endüstrisi gibi kurumlar tarafından geliştirilen, daima etkili ve sonuç verici örgütsel teknikler vasıtasıyla toplumsal yaşamın bütün alanlarına yayılan yönetsel ve siyasal tahakkümdür. Bu, sadece dışsal doğanın tahakkümünü sağlamak amacıyla bilim ve doğanın kullanılması ile değil, aynı zamanda insanlar arası ilişkilerin denetimi ve içsel doğanın yönlendirilmesi için uygulamaya dökülmesiyle mümkün hale gelir” (Benhabib, 2015: 88). Teorisyenlere göre, Weber’in rasyonelleşme olgusu bireyin özgürlük, akılcılığın ise anlam yitimine sebebiyet verecektir. Horkeimar’ın modernitenin rasyonelleşme ve planlama vurgusuna yönelik eleştirileri ve bireyin sürüklendiği çıkmaz, kuramın diğer teorisyenleri tarafından da paylaşılmaktadır:

“Bugün hayatın tümü artan ölçüde rasyonelleştirilmekte ve planlanmaktadır; aynı şekilde, her bireyin hayatı da, geçmişte özel dünyasını oluşturan en gizli dürtüleri de içinde olmak üzere, rasyonelleştirme ve planlamanın gereklerine uymak durumundadır bugün: bireyin varlığını sürdürmesi için sistemin varolma koşullarına uyması gerekmektedir. Toplumdan kaçacak yeri kalmamıştır. Ve nasıl rasyonalizasyon süreci artık pazarın isimsiz güçlerinin değil, plan yapan bir azınlığın bilinçli kararının eseriye, kitlesel özneler de kendilerini öyle bilerek uyarlamak zorundadır: özne, bütün enerjisini, pragmatistlerin deyimiyle, ‘şeylerin hareketinin içinde ve o hareketin yönünde’ olmaya adanmak zorundadır. Geçmişte gerçeklik, özerk birey tarafından geliştirildiği varsayılan ideale karşıt sayılır ve onunla karşılaştırılırdı; gerçekliğe bu ideale uygun bir biçim verilmesi gerekli görülürdü. Bugün ilerici düşünce bu

tür ideolojileri zayıflatmakta ve bir yana atmakta, böylece farkında olmadan da gerçekliğin bir ideal durumuna yükseltilmesine yardımcı olmaktadır. Uyum, düşünülebilecek bütün öznel davranışların ölçütüdür artık. Öznel, biçimselleşmiş aklın zaferi, aynı zamanda, öznenin karşısına mutlak, egemen bir nesnellik olarak çıkan bir gerçekliğin de zaferidir” (Horkheimer, 2016: 128-129).

Adorno’ya göre bu rasyonelleşme süreci ile atağa geçen bilimsel gelişmeler ve teknoloji jestlerle birlikte insanların da dakikleşmesine, kesinleşmesine ve hunharlaşmasına sebep olmuş, insan hareketlerini duraksamaksızın düşüncelilikten, nezaketten ve edepten arındırarak onları nesnelere tarih dışı taleplerine bağımlı yapmıştır (Adorno, 2014: 43). Dolayısıyla teorisyenler modernitenin görünüşte akılcılığına karşın gerçekte akıldışı bir dünya öngördüğü kanaatine varmışlardır. Bu hususta Eleştirel Teorisyenler’den farklı bir görüş ortaya koyan düşünür ise Habermas’dır. Habermas, Aydınlanma felsefesi ve beraberinde getirdiği modernitenin hedefinden saparak mite dönüştüğü fikrini şiddetle eleştirir. Habermas, araçsal aklı modernitenin karanlık yönü kavramsallaştırmasıyla eleştirmekle beraber ne eleştirel teorisyenler gibi ne de postmodernistlerin iddia ettiği şekliyle akıldan tamamen umudunu kesmiş değildir. Habermas, moderniteye karşı duyduğu güven ve umudu iletişimsel rasyonalite kavramıyla ortaya koyar. Habermas, “eyleme ve rasyonel olarak düşünebilme yetisine sahip özerk öznelerin, dil aracılığıyla paylaştıkları iletişimsel eylemle, hayat alanını kolonize eden, modernliğin kara yüzünün olumsuz etkilerinden hayat alanını temizleyeceklerini düşünür” (Yaşar, 2008: 74). Habermas, moderniteyi bilgi kuramında aklın araçsallaşmasına ve siyasal alanda *meşruiyet krizi* gibi sorunlara yol açmasına rağmen ‘tamamlanmamış bir proje’ olarak görür ve aydınlanma felsefesinin seleflerinin iddia ettiğinin aksine insan düşüncesi ve yaşamını özgürleştirici unsurlar barındırdığına inanır (Habermas, 1994: 42). Post-modernist ve post-yapısalcı yaklaşımlara karşı aydınlanmayı savunarak modernitenin restorasyona tabi tutulması gerektiğini ifade eder. Habermas’ın Ortodoks Marksizm’e yönelik ileri sürdüğü eleştirileri ise, ekonomi-politik açıklama tarzının bilgi-iktidar ve dil arasındaki ilişkiyi yadsımasıdır. Nitekim Habermas’a göre bilgi, yaşamı ve insanı özgür kılan bir potansiyel taşıdığı kadar iktidarın pratik ve teorik açıdan tahakküm ve baskı aracı haline gelebilme tehlikesini de barındırmaktadır. Dolayısıyla bilgi, tehdit dolu bir içeriğe büründürüldüğünde kurumlar aracılığıyla bireylerin yaşantılarını denetim altına alıp kolaylıkla yönlendirebilmektedir. Habermas ayrıca Ortodoks Marksizm’in pozitivist ilerlemeci diyalektik anlayışını eleştirerek bu durumun bireylerin özgür iradesini yok saydığını ifade etmektedir. Eğer insan davranışları pozitivist felsefenin iddia ettiği gibi kaçınılmaz kanunlarca idare ediliyorsa kendi tarihimizi etkin bir biçimde müdahalede bulunarak şekillendireceğimiz hiçbir şey yoktur. Genelde Frankfurt Okulu teorisyenleri ve spesifik olarak Habermas, pozitivist paradigmanın bilgi ile bilimi özdeşleştirmesine, aklı araçsallaştıran bakış açısına ve olgu-değer ayırımına dayanan düalizmine tepki göstermişler ve pozitivist bilimsel alanda tek açıklama tarzı olarak kabul edilmesine, katı determinizm ve nedensellik ilkesine eleştiri getirmişlerdir. Habermas, buradan hareketle modern bilgi tasarımı mercek altına alır. Ona göre, pozitivist paradigmanın sahip olduğu bilimcilik anlayışı, bilginin kesinliğini tesis etmek için mantığın ve matematiğin önermelerine başvurur. Bu da bilginin akıl dışı bir düzleme sıkışmasına, bunun sonucu olarak aklın tarihselliğinin devre dışı bırakılmasına ve daha da önemlisi, bilginin anlamı üzerinde düşünmeyi amaçlayan ve transandental (aşkın) sorgulamayı içeren felsefi geleneklerin bastırılmasına” neden olmaktadır. (Şen, 2011: 42). Dolayısıyla pozitivist paradigmada bilim, bilimcilik adına yok edilmektedir.

### İdeoloji Eleştirisi

İdeoloji kavramı, Frankfurt Okulu’nun ilke ve fikirsiz zemininin temelini teşkil etmektedir. Okulun ideoloji eleştirisine yönelik yaklaşımı hakikatin bütün olduğu nosyonuna dayanarak ‘düşünceler’ ve ‘gerçeklik’ arasındaki kırılmayı değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Özek, 2019: 1542). Louis Althusser’e göre ideoloji, toplumsal hayatı birbirinden farklı şekillerle etkileyen bir oluşumdur. Toplumsal pratik ve ideoloji iç içe geçmiştir. Dolayısıyla ideoloji, birey üzerinde zihinsel bir etkinin ötesinde pratik alanda kültürle bağlantılıdır. Althusser’e göre devlet güç ve ideolojik araçları ile toplum üzerindeki baskı ve tahakkümünü sürdürmektedir. Devletin güç araçları (coercive bodies) hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler, hapishane vb. oluşumlar iken devletin bir de ideolojik aygıtları (ideological bodies) eğitim, kültür, din ve aile gibi araçlardır. Devlet en önemli ideolojik aracı olan eğitim ve okullarla kendi ideolojik kodlarını, değerlerini ve sembollerini bilinçli olarak yaymaktadır (Althusser, 2017: 111). Mannheim için ise ideoloji, egemen güçlerin mevcut statükolarını korumak için kullandıkları bir aygıttan ibarettir. Adorno’ya göre ideoloji, bireyin kaçıp saklanmak istediği zihnindeki yanılısamadır. Marcuse ise ideolojiyi sadece devlet ya da siyasal totalitarizmi ile değil teknoloji ve bilimin

egemenliği ile meşruluk kazanan bir aygıt olarak değerlendirmektedir. Habermas ise ideolojiyi düzenli ve daimi olarak tahakküm, baskı ve hegemonyayı toplum içerisinde meşru bir düzen olarak sunan ‘dünya resmi’ şeklinde yorumlamaktadır. İdeoloji, sahip olduğu gücü sayesinde egemen değer ve kurumları topluma kolaylıkla empoze edebilmektedir. İdeolojiler, birey ve toplumsal pratik arasında bir köprü işlevi görmekle birlikte bireyin otonom varlığını tesiri altına alabilmektedir. Teorisyenler, bireylerin kendilerini yanlış bilince sürükleyen ideolojilerin tahakkümünden kurtulmaları ve özgürleşmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Bireyler bu dayatmanın farkına vardıklarında ideolojiler tarafından üretilen inançlar, normlar ve tutumlar sebebiyle standart özne haline geldiklerini görecektirler (Zobar, 2019: 18-19).

Marcuse ve Adorno’ya göre ideolojiler, bireylerin zihninde tahmin edildiğinden daha fazla zarara yol açmaktadır. İdeolojilerin gerçekleştirmiş olduğu denetim mekanizmaları bireyleri baskılayarak ‘sefil’ olduklarını idrak etmelerine mani olmaktadır. İdeolojiler bireyin arzu, istek ve özlemlerini onlar üzerindeki tahakkümü arttırmak için silah olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda Eleştirel Teori’nin görevi bireyin arzuları, değerleri, özlemleri ve ihtiyaçlarını ideolojinin etkisinden kurtarmaktır. Bu amaç gerçekleştirildiğinde birey ancak kendi istek ve ihtiyaçlarının doğru algısını elde ederek gerçek çıkarlarının farkına varabilir (Geuss, 2013: 135).

### **Kültür Endüstrisi ve Şeyleşme**

Eleştirel teorisyenlerin bilhassa Amerika’da sürgünde oldukları dönemdeki temel gündem konusu faşizm ve tekeli kapitalizmin ürettiği *Kültür Endüstrisi* olmuştur. Teorisyenlerin kültür endüstrisi üzerine yoğunlukla eğilmelerinin sebebi başta Amerika’daki deneyimleridir. Kapitalizmin merkezi Amerika’da fordist seri üretim olarak kitle iletişim araçlarının baskısı, kültürel unsurların bir eğlence sektörü haline gelmesi, teorisyenlerin kültürü de eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımla ele almalarına neden olmuştur (Zobar, 2019: 28). Frankfurt Okulu Teorisyenlerine göre, kültür alınıp satılabilen bir meta haline dönüşmüş ve sınıfsal çıkar ilişkileri ekseninde ideolojik bir boyut kazanarak bireyi etkisi altına almıştır. Nitekim *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı eserde Adorno ve Horkheimer kültürü, kitlelerin aldatılması ve denetim altında tutulması için kullanılan ideolojik bir araç olarak ele almışlardır. Onlara göre bireyin kapitalist dinamikleri kolayca benimsemesi hedefi güden kapitalizm, ağır ve zor koşullar altında çalıştırdığı insanları denetim altında tutmakta, tepki ve başkaldırma ihtimallerine karşı ise bilgi ve popüler kültür öğelerini manipüle etmek suretiyle mevcudiyetini sürdürmektedir. Kültür endüstrisinin temel aygıtları - sinema, müzik, radyo, tv vs.- günlük yaşamın sorumluluğu, stresli iş dünyasının zorluklarından ve baskılarından kurtulmak ve belli bir motivasyon kazanmak amacıyla az bir bedelle bireylere geçici bir kaçış ve oyalanma sunmaktadır. Bu rotada görsel, işitsel ve yazılı medya organları, yaratmış oldukları sahte dünya ve algılarla rahatlama ve uyuşukluk durumuna **soktuğu** insanları sorunlardan geçici olarak uzaklaştırır. Marcuse kültür endüstrisinin temel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Kamusal ve özel ilgiler/çıkarlar arasında hatalı bir harmoni kurar. Tüketim yönelimlerini ve özelleştirmeyi güçlendirir. Reklam estetiğini genişletir. Varolan işçi sınıfı kültürünü zayıflatır, yok etmeye çalışır. Araçsal aklın başatlığını artırır. Cinselliği manipüle eder” (Held, 1980: 108).

Horkeimar ve Adorno’ya göre, kültür endüstrisi ‘büyük kültür acentaları’ tarafından üretilmekte olup hakim sınıfın paradigması ekseninde hakim sınıfın çıkarlarına hizmet eden sömürücü kapital sınıai fabrikaları gibi hareket etmektedir. Bireyler bu ‘şeyleştirme’ sürecinde otantik kimliklerini kaybederek ikame edilebilir bir nesne haline gelmişlerdir. Kültür endüstrisi despotluğu ile bireylerin hem bedenine hem de ruhuna hükmetmektedir. Tocqueville’nin ifadesiyle “despotluk bedeni serbest bırakmakta ve doğrudan doğruya ruhu hedef almaktadır. Egemen artık, benim gibi düşünmelisin ya da ölmelisin demiyor. Tersine şöyle diyor: Benim gibi düşünmemekte serbestsin, yaşamın, malın, mülkün sana aittir ama bu günden itibaren sen aramızda bir yabancısın.” (Tocqueville, 1864:151). Faşist diktatör Franco’nun halkı uyuşturmak adına kullandığı 3F formülü de (Fado, Fiesta, Futbol) bu bağlamda ele alınabilir.

Kültür ve endüstri kavramlarının “ortaklaşa bir sistem oluşturmasıyla, daha açık bir ifadeyle kültürün endüstriyel bir boyut kazanmasıyla birey için artık özgün bir kültür var olmaktan çıkar. Kitle kültürü tabandan çıkıp kendi içinde değer kazanırken kültür endüstrisi bu haliyle tepeden inme bir tavırla egemen güçlerin oluşturduğu ve yönettiği kitleleri doğurur. Toplumsal dönüşümün belli bir öznesinin bulunmadığını belirten eleştirel kuramın hedefi kültür endüstrisinin kısılcığında yaşayan bireyleri kendi kararlarını özgürce alabilen bir konuma yükseltmektir. Kuşatılmış modern özne, Adorno’nun deyimiyile standartlaştırılmış birey, toplumsal dönüşümde etkisiz elemandır. Eleştirel kuramın tam da bu nedenle



toplumsal dönüşüm için uygun gördüğü belli bir öznesi yoktur. İnsanlığın kendisini hedef alan kuramın öznesi anonimdir” (Zobar, 2019: 33-34). Adorno’ya göre, kültür kapitalist sistemin en can alıcı endüstrisi olup halk kültürün öznesi değil, nesnesi konumundadır (Dellaloğlu, 2003: 25). Kar güdüsüyle ticari ve sınai bir malzeme olan kültür, kapital sistemde sermaye ve para aygıtı haline gelmiştir. Aynı zamanda kültür endüstrisi kitleleri/müşterileri kendi arzusu doğrultusunda uyarlayarak tahakküm alanını genişletmektedir. Endüstrileşme amacıyla üretilen ürünlerden estetik yahut sanatsal bir kaygı beklemek manasızdır. Çünkü her üründe kapitalizmin tekelci ve tektipleştirici yönü sebebiyle bir benzerlik ve özdeşlik söz konusudur. Kültür endüstrisi tarafından üretilen her şey hakiki kültürel unsurlardan uzak şeyleşmiş<sup>2</sup> bir kültürü ifade etmektedir (Adorno & Horkheimer, 2014: 163). Diğer taraftan, kültür endüstrisi ideolojisini toplum geneline yaymak, nüfuzunu arttırmak için teknolojiden ve bilhassa reklamlardan faydalanmaktadır. Körü körüne tüketim ve ihtiyaç duyulmadığı halde bireyler üzerinde bir ihtiyaçmış gibi hissettiren reklamlar, kültür endüstrisinin yaşam kaynağıdır. Bireyler oluşturulan bu tüketim algısıyla daimi olarak tüketim telaşı içerisine sürüklenmektedir (Kızılçelik, 2013: 375-378). Kültür endüstrisi aynı zamanda diğer ekonomik sektörlerle (çelik, elektrik, petrol ve kimya endüstrileri) de ihtiyaç duymaktadır. Örneğin, elektrik endüstrisinde bir sıkıntı kültür endüstrisinde de sıkıntılara sebebiyet verecek ve sürekliliği olumsuz açıdan etkileyecektir. Yine aynı şekilde film sektörü ile bankacılık sektörü arasında da bir bağımlılık ilişkisi söz konusudur. Bununla birlikte kültür endüstrisi hedeflerini en iyi şekilde kent toplumlarında yerine getirmektedir. Bireyin kentleşme olgusu ile sermaye iktidarına yakınlaşması sonucu yaratılan tüketim toplumunda-metropollerde- bireyin maruz kaldığı uzun çalışma saatleri, hızlı yaşam ve stresli iş ortamının getirmiş olduğu mutsuzluk kültür endüstrisinin en temel itici gücü olmaktadır. Kültür endüstrisi, popüler bir film, tv dizisi yahut çok satan romanlar aracılığıyla büyük şehirlerde bireyin yaşamış olduğu bu büyük sorun ve sıkıntılarla geçici de olsa baş etmek için bireylere kaçış yolu göstermektedir. Günlük yaşamdaki problemlerini unutmak isteyen birey görsel medyada gördüğü karakterlerin yaşantısına özenerek kendisini bu karakterlerle özdeşleştirme sürecine girer. Ruhsal sıkıntılarını unutmak adına sinemada komedi filmine giden veya tvde komedi programlarını tercih eden bireyler bunun en tipik örneğidir. Güldürüyü kültür endüstrisinin reçete olarak kullandığı şifalı su olarak telakki eden Adorno’ya göre güldürmek, insanları mutlu olduklarına inandıran bir aldatma aracıdır (Zobar, 2019: 40). Elde edemediği fakat arzu ettiği yaşamı dizilerde, filmlerde bulan bireyler oradaki kişi ve karakterlerin hayatlarına özenerek bu durumu içselleştirirler ve bir gün o insanların sahip olduklarına kavuşma hayali, ümidi ve endüstrinin sunmuş olduğu sahte cennet vaatleriyle o görselleri izlerler. Dahası reklamlar anlamlandırma ihtiyacını da karşılayarak kültürel aktarımlar çeşitli ölçütlerle gerçekleştirilir. Örneğin, televizyonda pembe dizilerin ya da sabah programları tarzındaki içeriklerin kadınlara hitap eden yayın saatine göre ayarlanması, çizgi filmlerin çocuklar için sabah kuşağında yayınlanması gibi. Kültür endüstrisi bu şekilde yaşama dışarıdan müdahale ederek makyajlı yeni imaj ve anlamlar oluşturur. Bireyler kültür endüstrisinin aşılama çabasına çalıştığı umut ile gelecekte o izlemiş olduğu hikayelerin kahramanı olabileceği ihtimalini zihninde canlandırır. Bireyler tüm bu süreç içerisinde sorgulama özelliklerini yitirerek endüstrinin nesnesi haline gelir ve özne konumunu kaybederler. Kültür endüstrisi benzer şekilde eğlence ile de ertesi günün stresli mesaisini düşünen bireyler için sahte bir huzur, rahatlama ve kaçış vadeder. Adorno’nun konuyla ilgili tespiti şu şekildedir:

“Eğlence geç kapitalizm koşullarında çalışmanın uzatılmasıdır. Mekanikleştirilmiş emek süreciyle yeniden baş edebilmek için ondan kaçmak isteyen kimselerin aradığı bir şeydir. Ama aynı zamanda mekanikleştirme, boş zamanı olan kimseler ve onların mutluluğu üzerinde öyle bir erke sahiptir ki, eğlence metalarının imal edilmesini temelden belirleyerek bu kimselere boş zamanlarında işlerinin seyrinin kopyasından başka bir şey yaşatmaz” (Adorno & Horkheimer, 2014: 183).

<sup>2</sup> Adorno’nun “ifade ettiği ‘şeyleşme’ kavramı bireyin özne konumunun geri plana itilmesi ve sönümlenmesini ifade etmektedir. Kavram Marx’ın ‘yabancılaşma’ ve Lucaks’ın ‘nesneleşme’ kavramlarıyla benzerlik taşımaktadır. Sanayi devriminin beraberinde getirdiği seri üretim ve toplumsal değişimler ile bireyler artık kendi yaşamlarının öznesi olmaktan çıkıp otomatikleşmişlerdir. Verili her koşula sorgusuzca uyum sağlamak kişilerin şeyleşmesine sebep olmaktadır. Bu şeyleştirme sürecinde bireyler ruhunun iyileştirilmesi ya da özgürleştirilmesinden ziyade giderek ezilip şekilsiz ve istenilen kılıfa sokulabilen birer kitleler ordusu haline getirilmiştir. Bu şekilde benliğin yitiren birey şeyleşme sürecine girerek muhakeme yeteneğinin kaybetmekte ve muhalif bir tutum geliştirememektedir. Bireyin özünde bulunan eylem ruhunun da yok olmasıyla köleleşme aşamasına geçilmektedir. Kitle iletişim araçları sayesinde veri akışına, gösterişli içeriklere ve eğlence seline kapılan insanlar bir yandan akıllanırken diğer yandan aptallaşmaktadırlar.” Bkz: Zobar, a.g.e., ss. 50-55

Kültür endüstrisi “bireyi bir an olsun yalnız bırakmamakta ve yine bir an olsun onun özgür bir şekilde düşünmesini istememektedir. Düşünmeyi felce uğratan bu yolla kültür endüstrisi bireye hep gösterişli dünyalar ve fiyakalı olay örgüleri sunar ve bireyde müthiş bir haz duygusu uyandırır. Ancak burada da kültür endüstrisi hiçbir zaman gerçek olmayan duygularla bireyi hem kandırır hem de onun kendisinden kopmasını” engellemektedir (Zobar, 2019: 47). Dolayısıyla Eleştirel teori bireyi standart bir kalıba sokan ve adeta bir fabrika gibi çalışan kültür endüstrisine, her türlü sistematikleşmeye, kategorileşmeye ve mekanikleşmeye karşı eleştiriler yöneltmekte ve bu dayatmalardan kurtulma hedefi gütmektedir

### **Türkiye’de Eleştirel Teori**

Türk düşüncesi ile Eleştirel Teori arasında kurulan bağ Türkiye’de sol düşüncenin gelişimi ile doğrudan bağlantılıdır. Eleştirel Teori Türkiye’de sol düşünce ekseninde yer bulmuş ve gelişmiştir. Stalinist solun egemen paradigma haline gelişi, Batı dünyasında olduğu gibi Türkiye’de de Maksizmin ekonomi politik tartışmalarının ötesinde yeni bir yorum arayışını gündeme getirmiştir. Marksizm içi tartışmalarda da Althusser ve Laclau’nun düşüncelerine öncelik tanınması Frankfurt Okulu’nun 1980’lere kadar Türkiye’de etkinlik kazanamamasına sebebiyet vermiştir. Bununla birlikte 1970’lerin ortalarında *Birikim ve Toplum ve Bilim* gibi sosyalist dergilerde Ortodoks Marksizm’in eleştirisi ve yeniden yorumlanma ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Murat Belge’nin öncülüğünde yayın hayatına başlayan *Birikim* dergisi Marksizmin indirgemeciliği, kültürü yok sayan dar ve sığ boyutundan uzaklaşma ve yeni bir sol anlayışı geliştirme vurgusu taşımıştır. *Birikim*’den iki yıl sonra yayınlanan *Toplum ve Bilim* dergisi de ATÜT tartışması ekseninde Sencer Divitçioğlu ve İdris Küçükömer’in sivil toplum, yabancılaşma ve birey kavramlarına yönelik katkılarıyla benzer kaygılarla harekete geçmiştir (Bilir, 2007: 73-74).

Bu gelişmelere paralel olarak, 1980’lere doğru Frankfurt Okulu’na yönelik ilk çalışmalar edebiyat-sanat çevrelerinde gerçekleşmiştir. Bilhassa Enis Batur’un öncülüğünde yayın hayatına başlayan *Yazı* dergisi özellikle Adorno’nun eserleri ekseninde Eleştirel Kuram’dan yararlanmaya başlamıştır. Enis Batur ve Murat Belge *Birikim* dergisi için Frankfurt Okulu dosyası oluşturmaya çalışmışlardır ( Batur, 1997: 87-88).

1980 askeri müdahalesi neticesinde gerçekleşen yeni anayasa ve yeni meşruiyet zemini arayışı, planlı ekonomi anlayışının (ithal ikameci) yerini serbest piyasacı neo-liberal ekonomi politikalarına bırakışı, siyasal alanın yeniden yapılandırılması ve iktidarın sivil alana tahakkümünün artması, fikrîsel alanda da eksen kaymasına neden olmuştur. Bu gelişmeler neticesinde ekonomi-politik açıklama tarzı kültürel alana; toplumsal olan da bireysel olana evrilmeye ve dahası Frankfurt Okulu düşüncesinin Türkiye’de yaygınlık kazanmasına sebebiyet vermiştir. Klasik bilim anlayışı da bu doğrultuda değişikliğe uğramıştır:

“Fizik dünyaya ait evrensel nesnel bilginin varlığına duyulan inancın zayıflamasıyla birlikte, bilimsel çalışmalarda kültürel ve subjektif olanın önemi; bu çerçevede kültürel ve üst yapısal olanın bütün toplumlar açısından keşiştiği ortak payda olarak dile ve metin merkezli bilimsel çalışmalara yapılan vurgu; kültürel görecelilik; bizatihi bilimsel bilginin bir iktidar aracı olduğunun kabulü. Bütün bunlar, insan özgürlüğünün gerçekleşebileceği potansiyel alanlar olan rasyonel ve impersonal olmayan bilimi, sanatı, siyaseti ve felsefeyi yapanların kendi kişisel potansiyellerinin de devreye sokulması çabasının eşlik ettiği, ve post-modern olarak nitelendirilen bir yeni bakış açısının egemenliği, her alanda kendisini göstermektedir” ( Özdemir, 2007).

Bilimsel, sosyolojik, ekonomik ve siyasal alandan gerçekleşen bu eksen kayması holistik açıklamalardan ziyade mikro düzeyde açıklamalar ve çalışma alanları –bireysel ve toplumsal psikoloji, kimlik sorunları, yabancılaşma, cinsellik- yaygınlık kazanmıştır (Bilir, 2007: 80). Rıza Tura’nın *Defter* dergisindeki eleştirileri, 1980 sonrası Türk aydınının fikir yapısındaki değişimi ortaya koyması ve Türk solunun 1980 askeri darbesi sonrası siyasal alan ve hareketlerin bütünüyle yasaklı hale gelişi ile toplumsal alan ile bağlarının koptuğu siyasal yalıtılmış ortamı neticesinde kendisiyle yüzleşip bir özeleştiri imkanına sahip olması açısından mühim bir yer teşkil etmektedir:

“Aslında açık diktatörlük döneminin sona erdiği 83 yılından itibaren yeni sermaye birikimi tarzına uygun bir kültürel iklim de oluşturuldu. Neo-liberalizm olarak adlandırılan ve yeni dönemin egemen paradigması olarak sunulan bu kültürel atmosfer, Türkiye sosyalistlerinin bir bölümünün Kemalizm ve Stalinizm ile yüzleşmelerinde kendini bir çekim merkezi olarak hissettirecekti. Sadece zihinsel bir tutulmadan da ibaret olmadı bu süreç; reklamcılıktan, yeni medya kuruluşlarının ortaya çıkmasına, eskiden büyük ölçüde sosyalist aydınların pek de karşılık almadan ayakta tuttıkları yayıncılık faaliyetinin kapitalist bir

sektöre dönüşmesinden turizm sektörünün ortaya çıkmasına, özel eğitim kuruluşlarından müzik piyasasına dek bir dizi yeni iş ve yaşam alanının ortaya çıkması, Türkiye’de artık var oluşu, piyasa ilişkilerinden dolayınlanarak kurulan yeni aydın kimliklerinin oluşmasının maddi varoluş imkanlarını yarattı. İlk elde sol entelijensiyanın piyasalara çekilmesine yol açan bu süreç, geçmişin eleştirisini yeni egemen paradigma olarak ortaya çıkan liberalizme açık hale getirdi. Bu yıllarda “sivil toplumculuk” ya da “sol liberalizm” olarak adlandırılan ve sosyalizme tıpkı 60’lı yıllarda olduğu gibi egemen ideolojik paradigma içinden bir meşruluk zemini bulma eğilimi ön plana çıktı” (Tura, 1999: 40-45).

Frankfurt Okulu bahsedilen bu sebeplerden ötürü 1980 sonrası Türk solu için düşüncenin geliştirilebileceği hazır bir çerçeve sunmuştur. 1980 öncesi Eleştirel Teori Türkiye’de Walter Benjamin ve Herbert Marcuse’nin eserlerinin çevirileriyle tanınır hale gelmiştir. Talat Sait Halman’ın 1968’de *Milliyet* gazetesinde yayınlanan haftalık yazı dizisi Marcuse üzerine yapılan ilk detaylı çalışmadır. Marcuse’nin *Tek Boyutlu İnsan, Aşk ve Uygarlık ve Sovyet Sosyalizmi* adlı eserleri Türkiye’de 68 kuşağını etkileyen önemli eserlerdendir. Türkiye’de Eleştirel Teori için bir dönüm noktası olan iki çalışma *Oluşum* ve *Papirüs* dergilerinde yayınlanmıştır. Frankfurt Okulu teorisyenlerinin fikirlerini tanıtmak amacıyla hazırlanmış bu iki çalışma, *Papirüs* dergisinde yayınlanan, Selahattin Hilav’ın “Frankfurt Okulu ve Eleştirel Kuram Üzerine Notlar” adlı makalesi ve ikincisi de Enis Batur ve Murat Belge’nin hazırladığı ve *Oluşum* dergisinde yayınlanan Frankfurt Okulu dosyasıdır (Bilir, 2007: 91).

Hilav, makalesinde öncelikle Frankfurt Okulu’nun kuruluş, toplum yaklaşımı ve amacını ifade ediyor. Okul’un temel amacını “temel kaynaklardan -Marx’tan ve Lukács- hareket ederek, çağdaş toplumun sorunlarını irdelemek, ampirik saptamalarla yetinmeyen derinlemesine bir toplum kuramı ve bilimi ortaya koymak” olarak ifade etmiştir (Hilav, 1980: 10-12). Hilav, Eleştirel Kuram’ın tarihsel gelişimini dört farklı aşamada incelemiştir. İlk aşama, Marx’ın liberal kapitalizm eleştirisinin ve meta fetişizmi kavramsallaştırmasının günümüz koşulları bakımından yetersizliğinin ortaya koyulduğu aşamadır. Bu aşamada tekelci kapitalizm, kamusal-özel alan ayrımının yok oluşu ve tüketim kültürü neticesinde ekonomiye dayalı tahlillerin yanı sıra psikanaliz de devreye sokularak bireysel bastırılma mekanizmaları ve toplumsal davranış tarzları saptanmaya çalışılmıştır. İkinci aşama, Marx’ın kapitalizmin içerisinde barındırdığı çelişkiler nedeniyle sistemi kaçınılmaz bir yok oluşa sürükleyeceği tezine yönelik eleştirilerin bulunduğu aşamadır. Hilav’ın bu aşamada özellikle vurgulamak istediği husus ise Frankfurt Okulu’na göre, kapitalizm kendi sonunu kendi hazırlamak bir yana bilakis eskinin devrimci güçlerini kendi içerisinde uyumcu bir pozisyona sürükleyerek, eleştiriyi de ortadan kaldırmakta olduğudur. Okul bu durumu öznel-nesnel akıl ayrımı ve öznel aklın olumlayıcı ve uyumcu karakterinin hakimiyeti ile ifade etmektedir. Marcuse’nin ön plana çıkarıldığı üçüncü aşama ise kapitalizm eleştirisinden teknolojik akılsallığın eleştirisine evrilme sürecinin gerçekleştiği aşama olarak tanımlanırken dördüncü ve son aşama Habermas ve iletişimsel eylem kuramının geliştirildiği aşama olarak değerlendirilmektedir. Hilav’a göre Eleştirel Teori modern toplumun kritik edilmesinde önemli bir aktördür. Hilav makalesinde Eleştirel Teori’nin taşıdığı potansiyeli şu şekilde izah etmiştir:

“Frankfurt Okulu ve Eleştirel Kuramı, genel olarak Alman düşün tarihinin ve Alman idealizminin izlerini taşıyor. Gücü de zayıflığı da bu kaynaktan geliyor. Özellikle, ampirik çalışmalar içinde kaybolan ve yalınkat bir pragmatizme yönelen Anglo-sakson sosyolojisine oranla, kuramın ve görünüş altındaki özün irdelenmesi açısından bir üstünlük taşıyor bu akım. Ama bu doğrultuda, bir diyalog–düşünce–tin abartması ve düşünce eylem tamlanmasının ve diyalektiğinin gözden kaçırılması (Marx öncesi eleştirel olmayan bir tutum bu), Eleştirel Kuram’ın, bir yanıyla, Eleştirel Ütopya olmasına yol açıyor gibi görünüyor” (Hilav, 1980).

Hilav’ın makalesi Eleştirel Kuram’ın genel hatlarıyla tanımlanması ve belirlenmesi açısından giriş niteliğinde olmakla birlikte esas olarak 1981’de Enis Batur ve Murat Belge’nin hazırladığı *Oluşum* dergisinde yayınlanan Frankfurt Okulu dosyası Eleştirel Kuram’ı tüm detaylarıyla aktarmaya yönelik en kapsamlı çalışmadır. Adorno ve Benjamin’in düşüncelerinin kültür eleştirisi çerçevesinde yoğunlukla olarak aktarıldığı bu çalışmada Batur, Frankfurt Okulu’nun Marksist felsefede yapmaya çalıştığı açılıma destek vermiştir:

“Okulun üyeleri, kuramsal çizgilerinde kim hangi kaymaları görürse görsün, Marksizm’in içinden konuşmayı seçmiş düşünürlerdir. XX. Yüzyılın başından günümüze, ister Marksçı olsun ister Marksizme komşu olsun, belli kuramsal ve kılışsal sorunlar ve sorular üzerinde kafa yormak durumunda kalan aydınların, Frankfurt Okulu üyelerinin 1920’lerden

başlayarak kendilerine ve okurlarına yönelttikleri sorular ve bunlara bulmaya çalıştıkları karşılıklar ile yakından ilgili olduklarını söylemek çok zor değil...” (Batur, 1981: 9-11).

Sanat, iletişim, kültür çalışmaları ekseninde Enis Batur ve Murat Belge'nin sosyalist gerçekçi eleştirileri karşısında Marksist estetik kuramına yeni bir nefes ve açılım getirme gayretleri belirleyici öge olmuştur. 1980 sonrası dönemde ise Orhan Koçak ve Nurdan Gürbilek'in çevresinde toplandıkları *Defter* dergisi Eleştirel Teori'nin gelişimi açısından mühim bir örnek teşkil etmektedir. Dergi Adorno'nun 'bütün olan yalandır' mottosu gereğince tektipçilik, toptancılık ve indirgemecilikten uzak olma hedefi güden çalışmalar içermektedir. Bilhassa Gürbilek ve Koçak'ın Benjamin ve Adorno'dan yaptıkları çeviriler Frankfurt teorisyenlerinin daha genel hatlarıyla Türk düşüncesine aktarılmasında önemli çalışmalarlardır. Dahası Koçak'ın Horkeimar'ın *Akıl Tutulması*, Adorno'nun *Minima Moralia*, Martin Jay'ın *Diyalektik İmgelem* çevirileri Eleştirel Kuram'ın Türk okuyucu nezdinde tanınmasına vesile olmuştur. Türk Düşünce hayatında Eleştirel Kuram ve iletişim üzerine geniş hacimli çalışmalar yapanların en başında Ünsal Oskay gelmektedir. Adorno'nun eserlerinden ilham alarak yayınladığı *Müzik ve Yabancılaşma* adlı kitabında Oskay, şiddet ve zora başvurulmaksızın kültür endüstrisinin oluşmasını sağlayan ideolojik hegemonyanın teşekkül etmesinde müziksel iletişimin rolüne değinmiştir. Türkçe'de ehemmiyetli Eleştirel teori kaynaklarından birisi olan Bottomore'un *Frankfurt Okulu* adlı çalışması da Ahmet Çiğdem tarafından çevrilerek literatüre değerli katkılar sunmuştur. 1990'lerden itibaren ise Ahmet Çiğdem, Merak Özbek, Ömer Naci Soykan, Besim Dellaloğlu, Ferda Keskin, Emre Bağçe gibi isimler kuramsal, kültür odaklı ya da modernizm eleştirisi bağlamında ele aldıkları çalışmalarında Frankfurt Okulu düşüncesinden ziyadesiyle yararlanmaya çalışmışlardır. Fakat Türk Düşüncesi ile Frankfurt Okulu arasındaki ilişkiyi belirleyen temel faktör Türk düşüncesinin değişen siyasal, sosyal ve ekonomik konjonktürde güncel arayışları olmuştur (Bilir, 2007: 100-106).

### Sonuç Yerine

Pozitivist ve Yorumlayıcı paradigmaları ortaya koymuş olduğu düşünce yapıları itibariyle sığ ve yetersiz bulan Eleştirel Teori, 1930'lu yıllarda bilhassa I. Dünya Savaşından sonra mevcut Maksist kabulleri sorgulama ve revize etme odaklı olarak Frankfurt Okulu tarafından geliştirilmiştir. Toplumdaki kültürel, etnik, ırksal ve cinsiyet gruplarının elinde tuttuğu kurumsallaşmış baskıya yönelik ileri sürülen sosyal bir eleştiri biçimidir. Teori, Aydınlanma ve Pozitivist Teori'nin iddia ettiği gibi değerlerden, inançlardan ve normlardan bağımsız bir gerçeklik ve bilgi anlayışını kabul etmemekte; bilakis bilgi, gerçeklik ve hatta bireylerin gündelik yaşamdaki pratiklerinin bile politik, sosyal, ekonomik ve kültürel yapı ve sistemler tarafından şekillendiğini ve bu rotada bireyin özerkliğini kaybederek otomatikleştiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda kapitalist dünya sisteminin gerçeklik, bilgi ve enformasyon süreçleri ve aynı zamanda bireyleri kuşatıp geçici ve suni bir mutluluk sağlamış olduğu tahakküm araçları (medya, popüler kültür, eğlence araçları, tv, radyo) aracılığıyla onlar üzerinde kontrolü sağladığına değinen Eleştirel Teori, bireyleri kapitalist tahakküm araçlarının farkına varıp özgürleşmeye davet etmektedir. Teorisyenlerin temel amacı da bu baskı yapılarını ortaya çıkararak mikro düzeyden makro düzeye kadar toplumun kendini geliştirmesine, yenilemesine ve değiştirmesine olanak sağlamak olmuştur. Eleştirel Teori bu anlamda sosyal araştırmalar çalışmalarında önemli bir kazanım olup günümüzde de akademik çalışmalarda istifade edilen yaklaşım olma konumunu sürdürmektedir.

### KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2014). *Minima Moralia*, (Çev. Orhan Koçak, Ahmet Doğukan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Althusser, L. (2017). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, (Çev. Alp Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anderson, P. (2007). *Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler*, (Çev. Bülent Aksoy). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Batur, E. (1981). Frankfurt Okulu'nun Estetik Kuramına Giriş. *Oluşum Dergisi*. 40(Özel Sayı: Frankfurt Okulu), 3-11.
- Batur, E. (1997). Uzaktan Birikim. *Birikim*. 0(100), 87-88.
- Benhabib, S. (2015). *Modernlik ve Eleştirel Kuramın Çıkmazları: Frankfurt Okulu*, (Çeviren: Salih Akkanat, Editör: H. Emre Bağçe). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bilir, O. (2007). Eleştirel Kuram ve Batı Düşüncesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. İsmail Coşkun), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bottomore, T. (2013). *Frankfurt Okulu ve Eleştirisi*, (Çeviren: Ümit Hüsrev Yolsal). İstanbul: Say Yayınları.
- Calhoun, C. (1995). *Critical Social Theory: Culture, History and the Challenge of Difference*. USA: Blackwell.
- Cevizci, A. (2013). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Çiçekdağı, C. (1999). Horkheimer ve Adorno Bağlamında Eleştirel Teori, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Doç. Dr. A. Kadir Çüçen), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, A. İ. ve Buz, S. (2008). Eleştirel Teori: Gelişimi, Kabulleri ve Sosyal Hizmette Kullanımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 19(1), 71-88.
- Çüçen, A. K. (2016). *Felsefe Tarihi III- XX. Yüzyıl Filozofları*, (2. Baskı). İstanbul: Sentez Yayınları.
- Daştan, U. (2013). Bilimin Tarihsel Gelişim Sürecinde Thomas Samuel Kuhn'un Bilim Felsefesinin Yeri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Mine Kaya Keha), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dellaloğlu, F. B. (2003). *Bir Giriş: Adorno Yüz Yaşında*, *Cogito Dergisi*, Sayı: 36. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demir, E. (2019). *Notlarım: Bilimsel Araştırma Paradigmaları*. Ankara.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel Kuram Açısından Eğitim ve Eğitim Yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.
- Dinçer, K. (2015). *Kısaca Felsefe*, (2. Baskı). Ankara: Pharmakon Yayınları.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*, (Çeviren: F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. (Ed. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.). *Handbook of Qualitative Research* içinde (s. 105-117). London: Sage.
- Gülenç, K. (2015). *Frankfurt Okulu Eleştiri Toplum ve Bilim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Habermas, J. (1994). *Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje*, (Çeviren: Naliş, G.). İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Held, D. (1980) *Introduction to Critical Theory Horkheimer to Habermas*. USA: University of California Press.
- Hilav, S. (1980). Frankfurt Okulu ve Eleştirel Kuram Üzerine Notlar. *Papirüs*. 1(1), 4-12.
- Horkheimer, M. (2016). *Akıl Tutulması*, (Çeviren: Koçak, O.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Horkheimer, M. ve T.W. Adorno. (1996). *Aydınlanmanın Diyalektiği Felsefi Fragmanlar II*, (Çeviren: Özügül, O.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Horkheimer, M. (2005). *Günümüz Felsefesinde Rasyonalizm Tartışması Üzerine: Geleneksel ve Eleştirel Kuram*, (Çeviren: Tüzel, M.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İzci, N. A. ve Akkuş, B. (2017). Modernizm, Postmodernizm ve Türkiye'de Kamu Yönetiminde Uygulamaları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(6), 309-324.
- Kalelioğlu, U. B. (2019). Pozitivizmin Epistemolojik Temeli ve Avrupamerkezci Sosyolojik Bilginin Sınırları. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*. 2(2), 127-138.
- Kızılcılık, S. (2000). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuhn, S. T. (2015). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, (Çeviren: Kuyaş, N.), (9.Baskı). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Morrow, R. A. ve Brown, D. D. (1994). *Critical Theory and Methodology*. London: Sage Publications.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*, (Çeviren: Özge, S.). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Odabaş, U. K. (2018). Tarihsel Süreçte Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü ve Habermas. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(14), 2051-2066.
- Odabaş, U. K. (2018). Frankfurt Okulu ya da Eleştirel Teori Üzerine. *Dört Öge Dergisi*, 7(14), 211-233.
- Ördem, Ö. A. (2018). Modernite Kültürü ve Türk Modernleşmesi. *Sosyoloji Notları*, 2(2), 210-221.
- Özdemir, S. (?). Türkiye'de Ekonomik ve Kültürel Degisme Dersi İçin Notar-I. (Çevrimiçi) [http://www.politics.ankara.edu.tr/sbflocal/index.php?SbfAnket=Sonuc&uye\\_adi=sozdemir&baslik=DERS+NOTLARI](http://www.politics.ankara.edu.tr/sbflocal/index.php?SbfAnket=Sonuc&uye_adi=sozdemir&baslik=DERS+NOTLARI) adresinden 04 Mayıs 2007 tarihinde erişilmiştir.
- Özek, B. Y. (2019). Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu) Bağlamında İdeoloji ve Eğitim İlişisinin Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1535-1557.
- Peca, K. (2001). *Paradigmatic Differences in Educational Administration. Positivism and Critical Theory*. U.S. Department of Education. Educational Resources Information Center (ERIC).

- 
- Rutli, E. E. (2011). Max Horkheimer ve Theodore Adorno'da Eleştirel Teori ve Kültür Endüstrisi Kavramı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Kazım Sarıkavak), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Strik, P. M. (1999). *Critical Theory, Politics and Society*. London: Pinter.
- Şaylan, G. (2002). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Şen, H. (2011). Jürgen Habermas'ın Yöntem Anlayışı. *Sosyoloji Dergisi*, 0(25), 39-52.
- Tura, R. (1999). '68' ile '71' Arasına Sıkışan Zaman: 70'li Yıllar. *Defter*, 0(37), 35-46.
- Yardımcı, D. (2019). Thomas Kuhn'un Paradigması ile Michel Foucault'un Episteme'sinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Doç. Dr. Eren Rızvanoğlu), Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, G. A. (2011). Ortaçağdan Günümüze "Modernite": Doğuşu ve Doğası. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 10-26.
- Yaşar, A. (2008). Çağımızın Teorisini Jürgen Habermas'ın İletişim, Siyaset ve Modernlik Anlayışı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kaya), Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zobar, J.A. (2019). Kültür Endüstrisi ve Tüketim Bağlamında Frankfurt Okulu'ndan Günümüze Birey, Tahakküm ve Özgürlük İlişkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ahmet Emre Dağtaşoğlu), Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
-





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 215-223, Summer 2021

## Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna'sı* ve Toplumsal Cinsiyet Normları Gölgesinde Bağımsız Bir Kadın: Maria Puder *Sebahattin Ali's Madonna in a fur Coat and an Independent Woman in the Shadow of Gender Norms: Maria Puder*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.936565>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**12.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**13.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Erdi Demir  
Doktora Öğrencisi / Akdeniz  
Üniversitesi, Akdeniz Uygarlıkları  
Araştırma Enstitüsü, Yeni ve  
Yakınçağ Araştırmaları Anabilim  
Dalı,  
[edemir.akdeniz@gmail.com](mailto:edemir.akdeniz@gmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-3227-5984>

### Öz

Araştırmanın konusu Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* yapıtında toplumsal cinsiyet normlarının nasıl inşa edildiğiyle ilgilidir. Araştırmada *Kürk Mantolu Madonna*'da yer alan karakterler toplumsal cinsiyet ekseninde incelenerek sosyolojik bir dille analiz edilmiştir. Araştırmada tarama modeli benimsenmiş ve doküman analizi tekniğiyle veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi yapılırken yapıtta toplumsal cinsiyet, ataerkillik, iktidar, kadınlık, erkeklik ve hiyerarşi kavramlarıyla ilgili ifadeler taranmıştır. Elde edilen veriler anlam ve içeriğe göre temalara ayrılarak sınıflandırılmış, karakterlerin toplumsal cinsiyet ve ataerkillikle ilgili ifadeleriyle somutlaştırılarak sosyolojik olarak çözümlenmiştir. Araştırmada bulgu olarak toplumsal cinsiyet normları ve ataerkil hegemonyayı reddeden bağımsız ve özgürlükçü kadın kimliğinin Maria Puder şahsında inşa edildiği anlaşılmıştır. İnşa edilen kadın kimliği, toplumsal cinsiyet normlarını reddeden, sosyal ve ekonomik özgürlüğünü elde etmiş, kamusal alanda ve toplumsal ilişkilerde cinsiyetçi eril hegemonyayı onaylamayan bir kadını temsil etmektedir. Bu kadın, biyolojik cinsiyeti reddetmekten öte hiyerarşiye ve tahakküme dayalı sosyal ilişkiler ağını reddeden bir tip olması bakımından önemlidir. Ayrıca Maria Puder isimli karakterin şahsında dönemin kadın-erkek ilişkileri, kadının toplumsal statüsü ve önemi hakkında ipuçları paylaşılmıştır. Yapıt, ataerkil düşünce sisteminin toplumsal ilişkilere nasıl sirayet ettiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Ataerkilliğin inşa edilmesinde gelenekler, sosyal pratikler, inanç ve değerler sisteminin önemine vurgu yapılan yapıtta özgürlüklerinin sınırları erkekler tarafından çizilen kadınların evlilik, aile hayatı, hane içi sorumluluklar, namus ve bekâret gibi kavramlar hakkında düşüncelerine yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal Cinsiyet, Maria Puder, Kadınlık, Feminizm, Erkeklik

### Abstract

The subject of the research is how gender norms are constructed in Sabahattin Ali's work *Madonna In A Fur Coat*. In the study, the characters in *Madonna In Fur Coats* were examined on the gender axis and analyzed in sociological language. In the research, the scanning model was adopted and data was collected using the document analysis technique. During the document review, expressions related to the concepts of gender, patriarchy, power, femininity, masculinity and hierarchy were scanned in the work. The data obtained were classified into themes according to meaning and content, embodied by the expressions of characters related to gender and patriarchy and analyzed sociologically. As a result of the study, it was understood that the identity of independent and libertarian women, who reject gender norms and patriarchal hegemony, was built in the person of Maria Puder. The constructed female identity represents a woman who rejects gender norms, has achieved her social and economic freedom, and disapproves of sexist masculine hegemony in the public sphere and social relations. It is important that this woman is a woman who rejects the network of social relationships based on hierarchy and domination, rather than rejecting the biological sex. In addition, in the person of the character named Maria Puder, clues about the relationship between men and women of the period, the social status and importance of women were shared. The work is important in that it reveals how the patriarchal system of thought applies to social relations. Emphasizing the importance of traditions, social practices, beliefs and values in the construction of patriarchy, the work included the thoughts of women whose boundaries of freedom are drawn by men about concepts such as marriage, family life, household responsibilities, honor and virginity.

**Keywords:** Gender, Maria Puder, Femininity, Feminism, Masculinity

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Demir, E. (2021). Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna'sı* ve Toplumsal Cinsiyet Normları Gölgesinde Bağımsız Bir Kadın: Maria Puder. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 215-223.



## GİRİŞ

Sabahattin Ali'nin kaleme aldığı *Kürk Mantolu Madonna*, aşk ve evlilik temalarını içeren sosyal ve psikolojik tahlillerin derin bir şekilde betimlendiği bir yapıttır. *Kürk Mantolu Madonna*'nın, *Hakikat Gazetesi*'ndeki tefrikası 48 sayı sürmüştür. 1940'ta başlayan tefrika 1941'de tamamlanmış, çalışmanın kitaplaşması iki yıl sonra 1943'te olmuştur" (Aydoğan, 2014: 75). *Kürk Mantolu Madonna* (KMM) Sabahattin Ali, askere alındığı dönemde, bir kolu çatlak sargıdayken yazıldığı hatta kolunun acısını dindirmek için onu sık sık sıcak su ile ovduğu aktarılmaktadır (Yetkin, 2018: 206).

Yapıtta, sabun imalat işlerini öğrenmesi için Almanya'ya gönderilen Raif Efendi, buradaki bir sanat galerisinde karşısına çıkan portredeki kadın resmine âşık olmuştur. Sanat galerisinde kendi oto portresini resmeden Maria Puder'i fark edemeyen Raif Efendi, kısa bir süre sonra resim galerisinde genç kadın ile tanışmıştır. *Kürk Mantolu Madonna*, Maria Puder'in ta kendisidir. Bir gün Raif Efendi dışardayken *Kürk Mantolu Madonna*'yı sarhoş bir şekilde görmüş ve kadının resimdeki aynı kişi olup olmadığı hakkında muallakta kalmıştır. Ertesi gün kadını gördüğü yere aynı saatte gidip bekleyen Raif Efendi, *Kürk Mantolu Madonna*'yı görmüş ve takibe almıştır. Maria Puder, ressamlığı yanı sıra annesine bakabilmek için bir gece kulübünde keman eşliğinde şarkı söylemektedir. Gece çıkışı bir araya gelen ikilinin bu tanışıklığı, Maria Puder'e göre iyi bir niyetli bir arkadaşlığın, Raif Efendi için ise yeni bir aşkın başlangıcıdır. Zamanla düzenli olarak görüşmeye başlayan ikili arasında Maria Puder'in güven bunalımı sebebiyle inişli çıkışlı bir ilişki başlamıştır. Maria Puder küçük yaşta babasını kaybeden bir kadın olduğu için, annesinin sorumluluğunu üstlenmiştir. Maria Puder, açık sözlü, dürüst, sorumluluğunun bilincinde bir karakterdir. Çevresindeki kadın arkadaşlarının erkeklerin kuklası haline dönüştüğünü, erkek egemenliğini kabul etmenin aptalca olduğunu, çünkü erkeklerin kadın bedenini araçsallaştırarak sürekli bir şeyler talep ettiklerini (Ali, 2019: 90) belirtmiştir. İlişkileri ilerleyen Maria Puder ve Raif Efendi, bir yılbaşı akşamında eğlence sonrası geceyi birlikte geçirmişler akabinde Maria Puder, geçmişte yaşadığı acı tecrübeler ışığında geleceği olmayan bir ilişki içinde olduğunu hissederek Raif Efendi'den uzaklaşmaya başlamıştır. Bir süre görüşmeyen çift, Maria Puder'in bir gün fenalaşarak hastaneye kaldırılması ile ilişkilerinin kırılma noktasını yaşamıştır. Bu durumu öğrenen Raif Efendi işi gücü bırakmış, hastanede Maria Puder'in başından bir an olsun ayrılmadan beklemiştir. Raif Efendi'nin derin aşkı, sadakati ve ilgisine şahit olan Maria Puder durumdan gayet memnun olmuş ve kendi içinde yaşadığı psikolojik güvensizlik ile sevgi arasında ikilemde kalmıştır. Kısa zaman sonra eniştesinden gelen mektupla babasını kaybettiğini öğrenen Raif Efendi, Maria Puder ile birbirlerine bunun son ayrılıkları olacağına dair söz vermişlerdir.

Raif Efendi, kısa zaman sonra Maria Puder'i Türkiye'ye getireceğini söyleyerek istemeden Almanya'dan ayrılmıştır. Aşklarını mektuplaşarak yaşamaya başlayan ikilinin ilişkileri sarsılmış ve Maria Puder' den gelen mektupların ardı kesilmiştir. Raif Efendi derin bir üzüntü ve sessizliğe gömülmüş, psikolojik bir sarsıntı yaşamıştır. Aldatıldığını ve kullanıldığını düşünen Raif Efendi, başka bir kadın bulup evlenerek çocuk sahibi olmuştur. Bir gün Ankara'dayken Almanya'da pansiyonlarında kaldığı Maria Puder'in akrabası ve yanında 8-9 yaşlarında bir kız çocuğu ile karşılaşmıştır. Derin bir merakla Maria Puder'i soran Raif Efendi, genç kadının yaklaşık 10 yıl önce hastalanarak vefat ettiğini ve ölmeden önce de bir kız çocuğu dünyaya getirdiğini öğrenmiştir. Dolayısıyla Raif Efendi, pansiyoncunun yanındaki 8-9 yaşlarındaki kız çocuğunun babası olduğunu anlayarak şoke olmuştur. Artık yaşamak için yaşayan, umutsuz, heyecansız, içine kapanık bir insan haline gelmiştir. Ailesinde hiç kimse Raif Efendi'nin neler hissettiğini anlamamış ve onu önemsememiştir. Yapıtta bahse konu olan kadın karakter Maria Puder, gerek vermiş olduğu cevapları, kişiliği, tutumu ve eylemleri açısından idealize bir karakterdir (Genç Acar, 2018). Yapıtın içeriği, Maria Puder'in sosyal statüsü, toplum içindeki konumu, kamusal alandaki eylemleri ve tutumları açısından zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Nitekim yapıtın kaleme alındığı 1940'lı yılların sosyal, kültürel ve ekonomik konjonktürü göz önünde bulundurulduğunda içerik ve kurgulama açısından Cumhuriyet döneminin dikkat çeken yapıtlarından birisi olduğu anlaşılmaktadır.

### Araştırmanın Yöntemi

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, Sabahattin Ali'nin popüler yapıtlarından *Kürk Mantolu Madonna*'da kadın temasının nasıl işlendiğini tespit etmek ve yapıttaki karakterleri toplumsal cinsiyet temelinde incelemektir. Bu bağlamda Sabahattin Ali'nin yapıtında kadın kimliği ve toplumsal cinsiyet normlarının nasıl inşa edildiğini tespit etmek amaçlanmaktadır. *Kürk Mantolu Madonna* 1943 yılında yazılmasına rağmen 2015 yılında Türkiye'de en çok okunan kitapların başında gelmiştir. Güncelliğini koruyan yapıt,

yazıldığı dönemin koşullarına göre içerik ve kurgu olarak Türk edebiyatına yenilik getirmiştir. Bu bakımdan yapıtı sosyolojik olarak incelemenin literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, belirli bir zaman dilimindeki bir olayı, durumu ya da insanları olduğu gibi içinde bulunduğu koşullara göre betimleme, özelliklerini açıklayabilme modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tarama modeli ile yapıt detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle sistematik olarak sınıflandırılarak temalara ayrılmıştır. Yapıtın temalar şeklinde incelenmesi kavramlar veya olgular arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamayı kolaylaştırmıştır.

#### **Veri Toplama Tekniği**

Araştırmanın veri toplama tekniği, nitel çalışmalar tarafından sıklıkla kullanılan doküman incelemesi yöntemidir. Doküman incelemesi hem bir veri toplama tekniği hem de araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Özkan, 2019: 3-4). Doküman incelemesi, araştırmanın amacına yönelik olarak resmi belge, dijital materyal, film, video, sınıf kayıt listesi, mahkeme tutanakları, resmi yazışmalar, gazeteler, kitaplar ve makaleler gibi kaynakların iç tutarlılığı bulunacak biçimde incelenmesidir (Kuzu, 2013: 109-111). Doküman incelemesinde araştırma konusuyla ilgili belgelerin uygunluğu, güvenilirliği, belgenin incelenmesi için etik izinlerin alınması hususu önemlidir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi, bilimsel ve etik olarak incelenmesiyle doğrudan ilgilidir.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmada Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* isimli yapıtı üzerine doküman incelemesi tekniğiyle veriler toplanmış, elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, yazılı, görsel ve sözlü materyallerin planlı bir şekilde incelenmesi, yorumlanarak anlam kazandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, sosyal, ekonomik, psikolojik ve politik ihtiyaçlar için kullanılabilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 37). Nesnellik, sistemlilik, genelleme (tümevarım) sağlama, içerik analizinin özelliklerindedir (Balcı, 2000). İçerik analizi uygulamasındaki amaç, toplanmış verilerin bütüncül bir şekilde açıklanabilmesi ve derin yorum kazandırılması amacıyla kavramlara, olgulara ve ilişkilere ulaşmaktır (Bilgin, 2006). İçerik görsel olabileceği gibi yazılı veya sözlü de olabilir. Kodlama işlemiyle incelenen materyaller anlamlarına, konularına veya ortak özelliklerine göre parçalara ayrılmaktadır. Bu bağlamda her bir parça, kavram adını almaktadır (Kuzu, 2013:158). Akabinde kavramlar arası ilişkiler kurularak temalar oluşturulmakta, temalar düzenlenerek sınıflandırma yapılmaktadır. Ortaya çıkan bulgular yorumlanarak raporlama yapılmaktadır. *Araştırmada Kürk Mantolu Madonna* yapıtı okunarak Maria Puder karakterinin ifadeleri anlamlarına ve içeriklerine göre sınıflandırılmış, toplumsal cinsiyet ve ataerkillikle ilgili bulgular somutlaştırılarak yorumlanmıştır. Yapıt, toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları açısından içerik ve kurgu olarak zengin bir kaynak teşkil etmektedir.

#### **Toplumsal Cinsiyet Ekseninde Maria Puder Karakteri**

*Kürk Mantolu Madonna*, geleneksel erkek-kadın sosyal ilişkilerinin, eylemlerinin eleştirel yaklaşımla incelendiği bir yapıttır. Toplumsal cinsiyet izdüşümleri açısından zengin bir veri kaynağı sunan yapıtta, kadın-erkek ilişkilerinin eleştirisi yapılmakla birlikte feminist eleştirel yaklaşım çerçevesinde ideal kadın imgesi, karakter Maria Puder şahsında kişileştirilmektedir. Toplumsal cinsiyet normlarını benimsemeyen Maria Puder, geleneksel ataerkil kültüre itaat etmeyen bir kadındır. Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyet üzerine yüklenen kültürel ve sosyolojik cinsiyet örüntülerini ifade etmektedir (Connell, 2016; Demir, 2020: 833). Kadınlara ya da erkeklere toplum tarafından biçilen kültürel motifler, kadınlara duygusal olma, yardımsever ve şefkatli olma, uzlaşmacı ve yapıcı tavırlarla sosyal ilişkiler kurma gibi bir dizi toplumsal bilinçaltı unsurları öğretmektedir (Ecevit, 2011:4). Erkeklere ise güçlü olma, rasyonellik, para kazanma, rekabet etme, koruyucu ve kollayıcı olma, psikolojik olarak baskınlık gibi davranışları ve eylemleri üretme görevini vermektedir (Sancar, 2011:170; Demir, 2021a: 297). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet normları toplumun inşaa ettiği, kültürel, geleneksel model ve eylem kalıpları toplumsal yaşamda yeniden üretilerek yaygınlaşmaktadır. Toplumsal cinsiyet, erkek ile kadın arasındaki güç ilişkilerini anlayabilmek, toplumsal yaşamda olup bitenleri algılamak ve eşitsizlikleri vurgulamak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit, 2011: 4-5; Karkıner, 2011: 149; Demir, 2021b: 200).

*Kürk Mantolu Madonna*'da (KMM) Raif Efendi'nin Maria Puder'e yönelmesinden önce kadınlarla olan ilişkisini toplumsal cinsiyet ekseninde irdelemek gerekir. Raif Efendi, henüz yirmi dördünde olmasına rağmen başından hiç kadın macerası geçmeyen, birkaç sarhoşluk deneyiminden başka

kadınlarla içli dışlı olamamış bir kimsedir. Bir kadından hoşlanınca yaptığı ilk şey ondan kaçmak olan bu karakter, heyecanlı, masum ve utangaç tavırlarıyla ön plana çıkmaktadır. Kadınlarla kurduğu ilişkileri platonik ve yapay olan Raif Efendi, içine kapanık, psikolojik yönü daha ağır basan bir karakterdir. Almanya’da Maria Puder ile tanışmasında, Raif Efendi’nin suskun, utangaç, kibar ve Maria Puder’in deyimleriyle “kadınlık” masumiyetinin payı büyüktür. Çünkü Maria Puder, küçük yaşta babasını kaybetmiş, annesinin sorumluluğunu da üstlenerek evde babasının toplumsal rolüne (babalık) bürünerek yetişmiş birisidir. Toplumun doğumundan itibaren cinsiyetine göre erkeğe dayattığı rolleri daha ağır basan böyle birisinin “*siz de genç kızlara mahsus bir hal var, belki de bunun için hoşuma gidiyorsunuz*” (Ali, 2019: 85) şeklindeki ifadesi bu durumun bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Maria Puder “*Ben hep açık konuşurum, bir erkek gibi ve birçok tarafım erkeklere benzer, belki de bunun için yalnızım. Siz ise namusunu müdafaa etmek isteyen genç kız gibisiniz*” (Ali, 2019: 85) diyerek Raif Efendi’nin feminen tavırları olduğunu vurgulamaktadır. Yapıtta “Maria Puder’in bazı davranışlarına “ataerkillik” atfedilerek hem kadınlığın hem de erkekliğin sınırlarına ve aynı zamanda kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet normları tarafından belirlenen konumlarının sorunlu taraflarına dikkat çekilmiştir” (Soysal Eşitti, 2020: 116). Dolayısıyla kadın namusu, kadınlık ve erkeklik gibi yaklaşımların toplumsal olarak inşa edilen sosyal kalıplar olduğu anlaşılmaktadır. Maria Puder’in yeni tanıştığı bir adama pervasızca sarılıp, koluna girmesi Raif Efendiyi oldukça şaşırtmıştır. Çünkü bu durum geleneksel kadın davranış ve eylemleri ile uyuşmamaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri ile çatışan bu davranış Raif Efendinin sıkılmasına ve rahatsız olmasına sebep olmuştur (Dinçer, 2018: 655). Patriarkal ve ataerkil sistemin değerlerine göre kadınlar, toplum içinde rahatça ve özgürce konuşmamalı, utangaç, çekimser ve itaat eden kimseler olmalıdır. Nitekim Raif Efendi, genç kadın ile tanışma aşamasında, Maria Puder’in kendi deyimini ile erkek gibi açık açık konuşması, çekinmeden, utanmadan kendisini ifade edebilmesi ve hatta bu sebeple yalnız kaldığını belirtmesi karşısında Raif Efendi şaşırmıştır. Aslında Raif’in feminen tavırları, Maria Puder’in maskülen tavır ve tutumları her iki karakterin de toplumsal ve bireysel kimlik bunalıma girmesine ve yabancılaşmasına sebep olmaktadır (İlhan, 2012: 41; Aras, 2014: 229; Ulutaş & Ulu, 2015: 2108). Raif Efendi ve Maria Puder toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir tutum takınmadıkları, geleneksel normlara göre farklı davrandıkları için yabancılaşmış, yalnız kalmış kimselerdir. Maria Puder’in aslen Yahudi kökenli bir aileden geliyor olmasının, şahsını toplumdan ve bireylerden uzak tutmasında etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim bu faktörün yalnızlık itirafının gerekçelerinden birisi olabileceği düşünülmektedir. Maria Puder, küçük yaştan beri annesinin itaatkâr bir kadın olduğunu, kendisinin ise eril ve cinsiyetçi hegemonyayı reddeden, itaat etmeyen, yalnız başına karar alabilen bir kimse olduğunu belirtmiştir. Okul çağlarından itibaren kendisini hiçbir dönem erkeklere beğendirmeye kaygısı içinde olmadığını, hatta erkeklerle arkadaş bile olmadığını söylemiştir. Aşağıda yapıtta yer alan toplumsal cinsiyetle ilgili belli başlı ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 1.** *Kürk Mantolu Madonna’da kullanılan Toplumsal Cinsiyetle İlgili İfadeler*

Ben hep böyle açık konuşurum, bir erkek gibi. Zaten birçok tarafım erkeklere benzer (s.85)	Kadınların bu kadar sokulgan olması iyi bir şey değil, gayet serbest bir tavırla kolumu yakaladı, öteki eliyle çenemi tuttu (s.88)
Sizde de biraz kadınlık var (s.85)	Hep çocuksun Raif, önüne geçmek mümkün olmayan işlerde telaş ve heyecan göstermek çocukluktur (s.157)
Sizde genç kızlara mahsus bir hal var. (s.85)	Namusunu müdafaa etmek isteyen masum bir genç kız gibi çırpıyordunuz (s.85)
Bir kadının bana bu kadar pervasız muamele etmesinden sıkılıyordum. (s.89)	Kadınlara yaşı sorulur mu? (s.83)
Benden herhangi bir şey istediğiniz gün her şey bitmiş demektir. (s.90)	Siz sahiden bir genç kız gibi mahçupsunuz (s.88)

Kuzenim Frau Tiedemann'ın kocası umumi harpte öldü. Annemin tabiriyle artık “uygunsuz” bir hayat sürüyor (s.86)	Siz sahiden başka erkeklere benzemiyorsunuz, pek yumuşak başlısınız. (s.92)
Memlekette zengin birer kocaları olan ablalarımın hisselerini alır, zengin olurum (s.72)	Annem, itaat etmeye alışmış olan kadınlığın adeta timsaliydi. Ona metanet tavsiye ettim, erkek tahakkümünü reddettim ve onlara kendimi beğendirmeye çalışmadım (s.108)
Benden bir şey istemeden, bana hâkim olmadan beni aşağılamadan sevecek bir erkek sevmek istiyorum fakat sen pek çocuk daha doğrusu kadın gibisiniz. (s.109)	Siz hakikaten bir aبلaya değil, bir anneye muhtaçsınız (s.92)
Berber çıkar, herkes gibi biz de sarhoş oluruz... Hem biz seninle hiç dans etmedik değil mi (s.123)	Elini külhanbeyce dizime vurdu, işte aziz dostum... (s.103)
Kendime göre güzellik telakkilerim var... Bir kadınla sevişmeyi doğru bulmuyorum (s.109)	Dünyada hiçbir mahlûk erkekler gibi kolay işler peşinde koşmaz, erkekler kadar zevkine keyfine düşkün olamaz (s.108)

Maria Puder'in, feminen kadın bir karakter olarak olumlu yönlerine vurgu yapılmış ve diğer erkek karakter olan Raif Efendinin yaşadığı kimlik bunalımı ve yabancılaşma sorunlarının belirginleşmesini sağlamıştır. Maria Puder, bazen nefes alamıyor gibi hissettiğini; yalnız olduğunu dile getirmektedir. Raif Efendi açısından iki türlü yalnızlık duygusu tahlil edilebilir. Birincisi, kendi iç dünyasında, arzuladığı ve ulaşamadığı hayallerinden dolayı hissettiği yalnızlığı ikincisi ise, Maria Puder'den ayrılarak Türkiye'yi geri döndüğü zaman duyduğu yalnızlık duygusudur (Göncüoğlu, 2017: 213). Yapıtta dikkat çeken unsur, Maria Puder'in evlilik hayatından, aile kurma ve çocuk sahibi olma konusunda görüş bildirmekten çekinmiş olmasıdır. Evlilik hayatı yerine uzun dönem birliktelik yönünde tutum takınan Maria Puder, evlilik beklentisi olmayan bir kadındır. Sabahattin Ali'ye göre, evlilik kurumu sevgi, saygı ve aşk üzerine inşa edilmelidir. Bunların gerçekleşmesi için sosyal ilişkilerin temelinde güven duygusu bulunmalıdır. Yapıtın dışında *Yeni Dünya* isimli yapıtında Sabahattin Ali, kadınların evlilik ile ilgili sorunlarına yer vermiştir (Karaca, 1993:229). Yaşadığı acı tecrübeler, Maria Puder'in babasız bir yaşam geçirmesi gibi faktörler, Maria Puder'in toplumsal hayatta güven bunalımına sebep olmuştur (Korkmaz, 2016).

Nitekim yapıtta, kadın-erkek ilişkileri bağlamında toplumsal ve ahlaki değerler açısından yozlaşma olduğu anlatılmıştır. Toplumsal cinsiyet normlarını ve ataerkil yaşam düzenini reddeden bir kadının toplumda tecrübe ettiği sosyal eşitsizlik ve yabancılaşma sorunu, toplumsal cinsiyet normlarının nasıl inşa edildiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Değerler sistemi, gelenek ve görenekler, inanç ve namus olguları toplumsal yaşamda ve toplumsal ilişkilerde belirleyicidir. Aile kurumunda, okulda, sanat galerisinde, eğlence hayatında Maria Puder'in deneyimlediği olaylar statü, ekonomik bağımlılık, namus, hiyerarşi gibi unsurlara dayalı sosyal ilişkiler ve iktidar olgularıyla ilgilidir. Nitekim feminizm, hiyerarşiye dayalı, kadın ve erkekler arasında iktidar ilişkisi kurgulayan ataerkil ve cinsiyetçi normları reddetmektedir. Bu bağlamda Maria Puder karakterinin ataerkil normlarla çatışan yapısı, söylemleri ve tutumları önemlidir. Yapıtta olayların gelişim mekânı Almanya, Berlin'dir. Olayların kısa bir bölümü ise Türkiye'de Ankara şehrinde cereyan etmekle birlikte, olaylar 1933 senesi civarında gerçekleşmektedir. Bu yönüyle yazarın Almanya'da ve Türkiye'de yaşayan kadınlar arasında dünya görüşü ve yaşam biçimi bağlamında bir kıyaslama sunduğu anlaşılabilir (Genç Acar, 2018:44).

#### **Kürk Mantolu Madonna ve Ataerkillik Eleştirisi**

Ataerkillik, erkek egemenliğine dayalı bir toplumsal ve kültürel yaşamı ifade eden, kadınların bağımlı bir toplumsal grup olarak yaşamlarını devam ettirdikleri bir sosyal düzeni belirtmektedir. Ataerkil denildiğinde sadece kadın emeğinin değil kadınların bedenlerinin, cinselliğinin kontrol altında tutulduğu bir düzenden bahsedilmektedir (Berktay, 2011: 3-4, Ecevit, 2011: 14). Ataerkillik, erkek iktidarını simgelemekte, toplumsal düzenin devamını sağlamaktadır. Ataerkillik biyolojik bir yapı olmanın ötesinde kültürel ve toplumsal olarak inşa edilen değerler sistemi, kurumlar, uygulamalar ve ara mekanizmalardır (Sancar, 2011: 170-171). Tong'a göre (1989) ataerkil yapı, erkeklerin sistematik olarak kadınlar karşısında üstünlüğünü simgeleyen, egemen erkeklik tutum ve rol kalıplarının tüm topluma ve toplumsal

kurumlara benimsetilmesini sağlayan bir tahakkümdür. Diğer bir deyişle ataerkillik, baba, erkek evlat soy ilişkisine dayalı olan, mal-mülk üzerinde erkek hâkimiyetinin pekişmesini sağlayan bir aile biçimini ifade etmektedir (Berktaş, 2009:24). Engels'e (2013:11) göre insan topluluklarının tarıma geçişiyle özel mülkiyet ve miras anlayışları ortaya çıkmış, iş bölümü ve uzmanlaşmanın gelişmesiyle ataerkillik yaşam biçimi yaygın hale gelmiştir.

Ataerkillik, söylem olarak dil ile inşa edilen pratikler ve değerler bütünüdür. Örneğin, zengin bir iş insanından bahsedildiğinde güçlü, akıllı ve rekabetçi iş adamı sıfatları kullanılırken finansal bir kriz yaşayan bir iş insanı ise zavallı, duygusal, müşkül durumda olması sebebiyle kadın gibi olmakla suçlanmaktadır. Normal şartlarda biyolojik olarak erkeklik organına sahip kimse nüfus cüzdanına erkek olarak kaydedilmekte, ondan ailede, okulda ve toplumdaki kültürel değerler üzerinde inşa edilen davranışlara ve eylemlere göre hareket etmesi beklenmektedir (Sancar, 2009: 175). Erkekler halı saha maçına davet edilmekte, askere alınmakta, güç ve şiddete dayalı testleri başarı ile geçmesi beklenmektedir. Nitekim ataerkillik, toplumsal pratiklerin bir ürünüdür (Sancar, 2011:169; Ecevit, 2011:26; Demir, 2018: 20). Ataerkillik düzeni kurumsallaştıran sadece dil olarak söylemin ötesinde toplumsal kurumlar ve yapılarıdır. Şiddet ve güç gösterilerine dayalı erkek sporları, erkek egemen kamusal alanda yapılan sosyal organizasyonlar ve faaliyetler, sendikalar, ulusal ordu, yasalar, ticari şirketler, cinsiyete dayalı iş bölümü gibi unsurlar ataerkillik sistemin kurumsallaşarak yaygınlık kazanmasını sağlamaktadır (Sancar, 2011:173). Yapıtta yer alan ataerkillikle ilgili başlıca ifadeler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Kürk Mantolu Madonna*'da kullanılan Ataerkillikle ilgili ifadeler

Benim sözlerimi kesmeden, fikrimi çevirmeye ikna etmeye, yola getirmeye kalkmadan dinleyen ilk erkek sizsiniz (s.110)	Tahammül edemediğim şey, kadının erkek karşısında her zaman pasif kalmaya mecbur oluşudur (s.108)
Erkeklerin yersiz gurur, kibirleri var, kendimde hiçbir şey gayri tabi temayül bulunmadığı halde, bir kadına âşık olmayı tercih ederim (s.109)	Tıpkı annem gibi sizi de birinin idare etmesi lazım (s.110)
Siz de bütün erkekler gibi her şeyi kabul eder görünerek, her şeyi kabul ettirmek yolunu tutuyorsunuz (s.107)	Ne kadar başka olursanız olun, gene erkeksiniz (s.107)
Erkekler, kendilerine asla vaat etmediğim sadece kafalarında yaşattıkları bir şeyi kendilerine vermedim diye mi beni terk ettiler? (s.107)	Bir erkek için bu kadar korkak olmak hoş değil (s.102)
Dün akşam sarhoşun biri sırtımı öperken oradaydınız değil mi? Öpecek tabi, hakkıdır para sarf ediyor (s.103)	En tahammül edemediğim şey, erkek merhametidir. Bana acıdığımı hissedersen elveda! (s.103)
Ne somurtuyorsunuz? Genç bir kadınla ilk kez yemek yiyen delikanlılar neşeli ve konuşkan olur (s.106)	Bütün erkeklerden niçin nefret ediyorum biliyor musunuz? En doğal haklarıymış gibi insandan birçok şey istedikleri için (s.90)
Atlantik... Erkekleri tanımak için vesiledir. Gece kulübü sahibi nazik bir adamdır sadece müşterilere değil alışverişi olmayan her kadına karşı. (s.112)	Başka erkekler gibi düşünmeyin (s.85)
24 yaşında olduğum halde başımdan hiçbir kadın macerası geçmemişti. Hovardalık macerası dışında. (s.63)	Bir kadın hoşuma gidince ilk yaptığım şey ondan kaçmak olurdu, annemin bile gözlerine baktığımı hatırlamam (s.63)

Yapıtta Maria Puder, feminist, erkek egemenliğini ve otoritesini reddeden, kendi sosyal ve ekonomik özgürlüğünü elde etmiş, güçlü bir kadın kimliğini temsil etmiştir. Maria Puder'in, esasen biyolojik bir yapı olarak erkeklığe karşı olmadığı, toplumsal cinsiyet rolleri olarak erkeklerden beklenen eylem kalıplarına ve tutumlara karşı olduğu anlaşılmaktadır. Maria Puder, hiyerarşiye dayalı sosyal ilişkiler ağını eleştirmekte ve iktidar ilişkisi kurgulayan toplumsal cinsiyet rollerini reddetmektedir. Romanda "*Benden herhangi bir şey istediğiniz gün her şey bitmiş demektir. Erkekler genelde doğal haklarıymış gibi sürekli karşısındaki kadınlardan isteklerde bulunurlar.*" (Ali, 2019: 90) ifadeleriyle ataerkillığe dayalı bir toplumsal ilişkinin olumsuz eleştirisi yapılmaktadır. Dolayısıyla Maria Puder, ataerkil sistemin eleştirisini yaparken bu sistemin kadınları toplumsal hayatta dışlayan, ötekileştiren ve edilgen konuma iten anlayışına karşı çıkmaktadır (Soysal Eşitti, 2020:118).

Maria Puder'in yalnız kaldığını belirtmesinin temel sebebi ise toplumsal cinsiyet rollerine dayalı kadın-erkek ilişkilerini reddetmesi olarak anlaşılmaktadır. Çünkü yapıtta Maria Puder: "*Annem, itaat etmeye alışmış olan kadınlığın adeta timsaliydi. Ona metanet tavsiye ettim, akıl verdim. Erkek tahakkümünü reddettim ve onlara kendimi beğendirmeye çalışmadım.*" (Ali, 2019:108) biçiminde kendisini ifade etmekte, toplumsal cinsiyet baskısı ve cinsiyetçi ataerkillik anlayışına karşı çıktığını vurgulamaktadır. Maria Puder aslında belirli bir mekânda ve belirli bir zaman diliminde kadın-erkek sosyal ilişkilerinin ataerkil, cinsiyetçi hegemonik bir sistem tarafından nasıl biçimlendirildiğini simgelemektedir. "*Özellikle tahammül edemediğim şey nedir biliyor musunuz? Kadınların erkekler karşısında sürekli pasif olması, neden? Sürekli biz kaçacağız, sizler (erkekler) kovalayacaksınız? Kadınlar neden sürekli teslim olacak ve siz neden sürekli teslim alacaksınız?*" (Ali, 2019: 107). Düşüncelerini bu şekilde dile getiren Maria Puder, kadınların neden daima edilgen toplumsal pozisyonda olduklarını, ataerkil sisteme neden itaat edildiğini sorgulamakta, durum değerlendirmesi yapmaktadır. Bazı kadın arkadaşlarına bile erkek egemenliğine boyun eğdiği için kızgın olduğunu belirten Maria Puder'in, patriarkal, gelenekçi bu öğretiler sebebiyle dışlanıp yalnız kaldığı anlaşılmaktadır (Göncüoğlu, 2017). Berktaş'a (2011) göre ataerkil norm ve değerler sistemi, bağımsız ve özgür kadın kimliğinin inşa edilmesindeki en önemli bariyerdir. Kadınların kendilerini gerçekleştirebilmeleri için erkeklerle eşit sosyal, ekonomik ve siyasi haklara sahip olmaları gerekmektedir. Maria Puder'in aslında anlatmak istediği tam da budur. Toplumsal kabul görmemesi ve dışlanması hadisesi eserin ana malzemesini oluşturmaktadır.

## SONUÇ

Yapıtta kadın ve erkek ilişkilerinin toplumsal cinsiyet normlarının bir izdüşümü olarak ataerkil sistem tarafından kurgulanması anlatılmaktadır. Yapıtta olayların büyük kısmı, Almanya'nın Berlin şehrinde ve kısa bir bölümü de Türkiye'de, Ankara'da geçmiştir. 1933 yılına ait hatıra defterindeki bilgilerden olayların 1920'li yıllarda geçtiği anlaşılmaktadır. Yapıtın kaleme alındığı 1940'lı yıllar göz önünde bulundurulursa kadın ve toplumsal cinsiyet normlarını konu aldığı oldukça farklı ve yeni bir içeriği olduğu görülmektedir.

*Kürk Mantolu Madonna* Maria Puder, alışlagelmiş, geleneksel ve itaatkâr bir kadın profili yerine erkek egemenliğine dayalı, cinsiyetçi ve ataerkil sistemi reddeden, otoriteyi kabul etmeyen, kendi ekonomik özgürlüğünü kazanmış bağımsız ve özgürlükçü bir kadın kimliğini simgelemektedir. Hem babasız büyüyen hem de Yahudi asıllı bir Çek olan Maria Puder, babasız büyümüştür. Evde itaatkâr ve feminen olan annesinin zıttı bir karakter rolüyle babasının rolünü üstlenerek yetişmiştir. Kendi ayakları üzerinde durabilen, aynı zamanda annesinin geçimini üstlenen Maria Puder, kadınların erkekler karşısındaki statü ve toplumsal konumunu reddeden, toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmadığı için dışlanan bir kadındır. Maria Puder, erkeklerin kadın bedeninden faydalanmak istediğini hatta bunun için para harcadıklarını belirtmiş bu sebeplerle erkek egemen sisteme ve erkeklere güvensizliğini, sevgisizliğini ifade etmiştir. Erkeklerin sürekli kadınlardan bir şeyler talep etmelerini ve kadınların da itaatkâr, bağımlı toplumsal rollerinden çıkamamalarını eleştiren Maria Puder, kadınların ve erkeklerin eşit hak ve sorumluluklara sahip olmaları gerektiği yönündeki düşüncesini dile getirdiği için sosyal iletişim ağındaki kimselere dışlanmış, yabancılaştırmış bir kadındır. Erkeklere güvensizlik duygusunu Raif Efendi'nin saf ve temiz aşkıyla onaran Maria Puder, maskülen tutumları ile hareket eden birisidir. Raif Efendi'nin feminen tavırlarına ilgi duyan Maria Puder karakteri, toplumsal ilişkilerdeki yozlaşma, toplumsal değerlerdeki yabancılaştırma ve yalnızlaşmanın birer yansıması niteliğindedir.

Sabahattin Ali tarafından olumlu taraflarıyla, bağımsız ve güçlü bir kadın özne olarak kurgulanan Maria Puder, dini inanç konusunda serbest olmakla birlikte eleştiren, sorgulayan bir kadın

kimliğinde ön plana çıkmaktadır. Yazar, erkeklerle eşit haklara sahip, hane içi sorumluluklarının ötesinde kamusal alanda bağımsız bir şekilde temsil edilen, haklarının farkındalığına sahip, iş hayatında çalışarak kendi geçimini sağlayabilen bir kadın profili idealize etmektedir. Maddi kaygılar sebebiyle kocasına ya da sevgilisine tamah etmeyen, onurlu, duygusallıktan ziyade rasyonel düşünebilme kapasitesi erkeklerle eşdeğer bir kadındır. Kendi hemcinslerini toplumsal cinsiyet normlarına itaat etmekle suçlayan bu kadın tipi, kadınların ataerkil sistem karşısındaki pasif ve ezilmişliğine tahammül edemeyen, hiyerarşi ve iktidara dayalı sosyal ilişkileri onaylamayan bir kadındır. Toplumcu gerçekçi bir sanatçı olan Sabahattin Ali, 1940'lı yıllarda kaleme aldığı eserde içerik, konu ve karakter bakımından çağının ötesindedir. Maria Puder şahsında o dönemde toplumdaki kadın-erkek ilişkilerinin bir kesitini paylaşmıştır. Toplumsal bir birey esasına göre kurgulayarak inşa ettiği kadın birey, özgürlükçü, sorgulayan, eleştiren ve düşündüklerini ifade edebilen bir kadın olması münasebetiyle örnek bir rol model oluşturmaktadır. Bu idealize kadın gerek kendi döneminde gerekse sonraki dönemlerde kavramsallaştırılacak kadın kimliği açısından zengin ve çok boyutlu veriler sunacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Ali, S. (2019). *Kürk Mantolu Madonna*. İstanbul: Olympia Yayınları.
- Aras, İ. (2014). Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna'sı ile Max Frisch'in Çarpık Sevda adlı Eserinin Yabancılaşma Ekseninde Karşılaştırılması. *Journal of Worlds of Turks-Zeitschrift für die Welt Der Türken ZfWT*, 6(3), 229-237.
- Aydoğan, B. (2014). Sabahattin Ali'nin Yaşamı ve Yapıtlarına Genel Bir Bakış. (Ed. Demir, N & Yıldırım, F.). *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağan Kitabı* içinde (s. 61-94). Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Berktaş, F. (2009). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Berktaş, F. (2011). Feminist Teoride Açılımlar. (Ed. Ecevit, Y. & Karkıner, N.). *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları* içinde (s. 2-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Connell, R. W. (2016). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*, (Çeviren: Soydemir, C.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dinçer, D. (2018). Kürk Mantolu Madonna'da Aşk, Bağlanma ve Toplumsal Cinsiyet, *HECE Aylık Edebiyat Dergisi*, 22(253), 652-668.
- Demir, E. (2018). Kadınların Siyasal Katılımı Antalya'da AK Parti ve CHP Kadın Kolları Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Gözde Yirmibeşoğlu), Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, E. (2020). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadının Siyasetteki Rolü ve Önemi. (Ed. Tansü, Y.E.). *Abay Kunanbayev Anısına Türkiye ve Türk Dünyası Araştırmaları-III*, içinde (s. 833-863), Gaziantep: İKSAD Publishing House.
- Demir, E. (2021a). Halit Ziya'nın Aşk-ı Memnu Romanında Kadın Temsillerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(1), 293-307.
- Demir, E. (2021b). Kutadgu Bilig'de İnşa Edilen Kadın Kimliği Üzerine Sosyal bir İnceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 199-208.
- Ecevit, Y. (2011). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç. (Ed. Ecevit, Y. & Karkıner, N.). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* içinde (s.2-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Engels, F. (2013). *Ailenin Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*. (Çeviren: İlhan, H.). İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Eşitti Soysal, A. (2020). Kürk Mantolu Madonna'da Eril İktidarın Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(32), 111-136.
- Genç Acar, D. (2018). Social Reality and Women in The Novels of Sabahattin Ali. *Tarih ve Günce Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Dergisi*, 1(3), 29-50.
- Göncüoğlu, M. Ö. (2017). Lonely Dreamers in Dostoyevsk's White Nights and Sabahattin Ali's Madonna in a Fur Coat: A Comparative Analysis. *DTCF Dergisi*, 57(1), 202-225.
- Karaca, A. (1993). Sabahattin Ali'nin Öykülerinde Toplumsal Konular. *AÜ Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 11(1), 221-232.

- 
- Karkıner, N. (2011). Aile ve Evlilik. (Ed. Ecevit, Y. ve Karkıner, N.). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*, İçinde (s. 130-154), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Korkmaz R. (2016). *Sabahattin Ali: İnsan ve Eser*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kuzu, A. (2013). Veri Toplama Araçlarında Bulunması Gerekenler. (Ed. Kurt, A.A.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, İçinde (s. 117-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tong, R. (1989). *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*. London: Unwin Hyman.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkânsız İktidar/Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sancar, S. (2011). Erkeklik. (Ed. Ecevit, Y. & Karkıner, N.). *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları İçinde* (s. 168-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma Olgusu ve Kürk Mantolu Madonna Romanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 41-59.
- Ulutaş, N ve Ulu, E. (2015). Türk Romanında Kimlik Bunalımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 2095-2114.
- Yetkin, G. B. (2018). Kürk Mantolu Madonna'da Klara Miliç İzleri. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 0(22), 203-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, E. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
-







# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 225-233, Summer 2021

## Pakistan Devleti'nin Uluslaşma S¼reci ve Kimlik İnşası *Nationalization Process and Identity Construction of Pakistan*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.831928>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**26.11.2020**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**19.04.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

İlkay amkerten  
Doktora Öğrencisi / Ankara  
Üniversitesi, Siyasal Bilgiler  
Fak¼ltesi, Uluslararası İlişkiler  
B¼l¼m¼  
[camilkay@gmail.com](mailto:camilkay@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-3083-3268>

#### Öz

Pakistan, bağımsızlığı sonrasında ulus-devlet inşası bağlamında önemli sorunlarla karşılaşmış; ordunun etkisi altındaki bir siyasi yapı ile etnisite, din ve mezhep farklılığı kaynaklı çatışmaların gölgesinde kimlik inşasını sürdürm¼şt¼r. Bağımsızlığından itibaren askeri yönetimlerin siyasi yaşamı yönlendirdiğı Pakistan'da ordu, her daim iç ve dış politika inşasında söz sahibi ve belirleyici bir rol üstlenmiş, siyasi iktidarlar ise demokrasiden ziyade muhalif kesimin tepkileri ile el değıştirmiştir. Bu durum ise kurumsallaşmış siyasal geleneklerin oluşmasına engel olmuştur.

II. Dünya Savaşı'nın ardından özg¼rlüklerini kazanan devletlerin yeni yapılanma süreçlerinde, sosyal ve siyasal pratiklerin değışimine paralel olarak kimlik bunalımları ve yeni kimlik inşa gayretleri kaçınılmaz olmuştur. Bu sebeple, kimlikle ilgili olarak yoğunlaşılması gereken konu, uluslaşma sürecidir. Bu bağlamda Pakistan, etnik/bölgesel kimlik, din/mezhep ve şehirli/kırsal ayrımının ayrıştırıcı bir faktör olduğı ve bu sebeple ulusal bütünleşme anlamında ciddi sorunlar yaşayan bir ülke profili çizmektedir. Dekolonizasyon sonrasında yeniden yapılanan uluslararası sistemde modern çağın toplumsal örg¼tleniři, "ulus-devlet" olarak şekillenmiştir. Ve ulus-devlet modeli olarak Avrupa ulus-devlet sistemi örnek alınmıştır. Yeni ortaya çıkan devletler, kimlik politikalarına uygun vatandaş yaratma gayretlerine girişmiş ve sonuçta Pakistan'ın da içinde olduğı birtakım devletler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuş, toplum ile yönetim arasında telafisi güç olan meşriyet sorunları ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada Pakistan İşlam Cumhuriyeti'nin uluslaşma ve ulusal kimlik inşa süreci analiz edilecek olup çalışmanın en önemli bileşeni, kimlik olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Pakistan, Kimlik, Ulus-Devlet İnşası, İşlam Kimliğı, İnşacılık

#### Abstract

*Pakistan faced important problems in the context of nation-state building after its independence; with a political structure under the influence of the military, it continued to build identity in the shadow of conflicts arising from ethnic, religious and sectarian differences. In Pakistan, where military governments have directed political life since its independence, the army has always played a dominant and decisive role in the construction of domestic and foreign policy, and the political powers have changed hands with the reactions of the opposition rather than democracy. This situation prevented the formation of institutionalized political traditions.*

*In the restructuring processes of the states that gained their freedom after the World War II, in parallel with the change in social and political practices, identity crises and new identity building efforts were inevitable. For this reason, the subject that should be focused on identity is the nationalization process. In this context, Pakistan draws the profile of a country experiencing serious problems in terms of national integration, where ethnic / regional identity, religion / sect, and urban / rural distinction are a separating factor. In the international system, which was restructured after decolonization, the social organization of the modern age has been shaped as a "nation-state". And the European nation-state system has been taken as the model of the nation-state. The newly emerging states have attempted to create citizens in accordance with their identity policies, and as a result, they have had negative consequences on some states, including Pakistan, and created legitimacy problems that are difficult to compensate between society and the government. In this context, in this study the nationalization and national identity building process of the Islamic Republic of Pakistan will be analyzed and the most important component will be identity.*

**Keywords:** Pakistan, Identity, Nation-State Building, İşlam Identity, Constructivism

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

amkerten, İ. (2021). Pakistan Devleti'nin Uluslaşma S¼reci ve Kimlik İnşası. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 225-233.

### Giriş

Pakistan, bağımsızlığının ardından genel olarak demokratik yönetimlerden ziyade askeri rejimlerle yönetilmiş, bu sebeple kurumsallaşmış siyasi gelenekler geliştirememiştir. Uzlaşma ve demokrasiden uzak idari yapıya sahip olan Pakistan’da, iktidar sıklıkla muhalif kesimlerin tepkileri ile el değiştirmiş, ordu her daim iç ve dış politika inşasında belirleyici bir rol üstlenmiştir (Khan, 2007:143; Abbasi and Abu Bakar, 2015: 2934; Bhatnagar and Mohan, 2016: 90). Bunun yanında çok etnisiteli bir yapıya sahip olan ülke, milli birliktelik anlamında önemli sorunlarla yüzleşmek zorunda kalmış; otoriter bir siyasi yapı ile bölgesel, etnik, din ve mezhep çatışmaları gölgesinde kimlik inşasını sürdürmüştür (Ashcroft, Griffiths and Tiffin, 2007: 116).

Hindistan’la olan rekabetçi ilişki biçimi, orduya daha çok kaynak ayrılmasına ve ordunun siyasi nüfuzunun artmasına yol açmıştır (Cohen, 2011: 2; Alavi, 1989: 1527; Bhatnagar and Mohan, 2016: 90). Ordunun ülke içerisindeki bu ağırlığı ve neredeyse süreklilik arz eden siyasi krizlerin sonucunda askeri darbeler ve askeri yönetim Pakistan’da bir gelenek haline almış; birçok kez demokrasiye geçiş denemesi yapılmış ise de seçimlerle iktidara gelen hiçbir hükümet uzun ömürlü olamamış ve yeni bir askeri darbe ile devrilmiştir (Haqqani, 2005: 175-177). Dolayısıyla, yetmiş yılı aşan siyasi tarihi boyunca Pakistan’daki siyasi sistem pek çok kez değişmiş ve askeri yönetimler, başkanlık sistemi, yarı başkanlık ve parlamenter sistem arasında sık sık değişiklikler yaşanmıştır (Pande, 2011: 4-14).

Bu çalışmanın amacı, Pakistan devletinin uluslaşma süreci ile kimlik inşasına tesir eden faktörleri inşacı yaklaşım çerçevesinde analiz etmektir. Bu kapsamda çalışmanın en önemli bileşeni kimlik olacaktır. Devletin kimliği, içsel alanda kimlik yaratma pratiklerinin bir ürünüdür. Kimlik yaratma pratikleri, devletlerin uluslaşma süreçleriyle bir başka ifadeyle gerek devletin siyasi varlık olarak kuruluşu gerekse bir kimliğe sahip olma duygusunu yaratma süreçleriyle ilgilidir (Bloom, 1990: 55; Alavi, 1989: 1527). Çalışmada Pakistan İslam Cumhuriyeti’nin kimlik inşa sürecinde “öteki”lerle sosyal etkileşim yoluyla inşa edilen sosyal kimliğinin yanında devlet kimliğine doğrudan etki eden içsel dinamikler de ele alınacaktır.

### Pakistan Devleti’nin Uluslaşma Süreci ve Kimlik İnşası

Bağımsızlığını kazanan devletlerdeki yeniden yapılanma süreci ister doğal, isterse belirli zorlamalarla olsun, sosyal ve siyasi pratiklerin değişimine paralel olarak kimlik bunalımları ve kimlik oluşturma çabaları kaçınılmaz olmuştur. Bu sebeple, kimlikle ilgili olarak yoğunlaşılması gereken konunun, uluslaşma süreci (Karpas, 2011: 12-13) olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü her ulus doğal olarak bir toplumdur ancak her toplum henüz ulus olmayabilir (Yıldız, 2007:13). Bu manada Pakistan, dar çerçeveli ve sıklıkla ordu tarafından müdahale edilen bir siyasi yapının şekillendirdiği, etnik/bölgesel kimlik, din/mezhep ve şehirli/kırsal ayrımının ayrıştırıcı bir faktör olduğu ve bu bağlamda ulusal bütünleşme anlamında ciddi sorunlar yaşayan bir ülke profili çizmektedir (Wagner, 2010: 247; Vorys, 2015: 151-152). Her iki Dünya Savaşı’nın ardından özgürlüklerini kazanan devletler, Westfalyen düzen sonucu ortaya çıkan ve ulus-devlet modeli olarak Avrupa ulus-devlet sistemini örnek almışlardır (Almond and Verba, 1963: 6-7). Zira yeniden şekillenen uluslararası ilişkiler ortamında modern çağın toplumsal örgütlenişi, bütün toplulukları bir şekilde “ulus-devlet” şeklinde örgütlenmeye zorlamıştır (Yurdusev, 2012: 64). Ancak dekolonizasyon sonrası oluşan yeni sistemde, ortaya çıkan zayıf ve kırılğan devletlerin fiziksel sınırları genelde yapay olarak etnik ya da dini kimlikler üzerinden tanımlanmış bir sömürge geçmişine sahiptir. Bu durum ise kaçınılmaz olarak beraberinde birçok çatışma ve sorun sahası getirmiştir. Yeni ortaya çıkan devletler, kimlik politikalarına uygun vatandaş yaratma gayretlerine girişmiş ve bunun sonucunda Pakistan gibi birtakım devletler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuş, toplum ile yönetim arasında telafisi güç olan meşruiyet sorunları ortaya çıkarmıştır.

Hopf’a göre kimlikler, uluslararası ilişkiler açısından aktörlere belirli ölçülerde düzen ve öngörülebilirlik sağlamaktadır. Devletler birbirlerine kimliklerine göre davranışlar sergilemekte olup kimlikler devletlere, diğer devletlerin tanıyacağı ve ona göre karşılık vereceği eylemlerinin temelini oluşturmaktadır (Hopf, 1998: 174-175). İnşacı yaklaşım bağlamında devlet kimliğini bağımsız, dış politikayı ise kimliğe bağımlı değişken olarak varsaydığımızda; devletlerin kendilerini diğer devletlere göre nasıl tanımladıkları, çıkarlarını ve dış politika davranışlarını belirlemelerinde önemlidir (Weldes, 1996: 276). Kimlik olgusunun gelişiminde Wendt’in ileri sürdüğü şekilde sadece etkileşime bağlı kılmaktan ziyade aynı zamanda içsel süreçlerin de kimlik oluşumunda dikkate alınması (McSweeney, 1999: 127-128) gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bir devletin belirli bir yapıyı nasıl algılayacağını, ancak kimliği açıklayabilecektir.

Ulus-devletleşme sürecinin bir aracı olan ulusal kimlik inşası, özellikle sömürge sonrası döneme ait bir kavram olarak görünürlüğünü artırmıştır. Bu süreçte devletin kimliği ile devleti oluşturan bireylerin varsayımsal kimliğinin örtüştüğü kabul edilmektedir (Yıldız, 2007: 12). Örtüşmemesi durumunda ise kimlik sorunsalı olarak karşımıza çıkan konu, büyük oranda etnik/dini kimlik ile ulusal kimlik ayırımına bağlıdır. Etnik/dini kimlik ile ulusal kimlik arasında temel farklılık varoluşaldır. Etnik/dinsel kimlik doğumsallıkla bağıntılı iken, ulusal kimlik Westfalyen yapının ve modern çağın içsel bir kavramı olarak çeşitli yapay unsurlara bağlıdır. Çünkü kültürel bir nitelik taşıyan etnik/dini kimlikten farklı olarak ulusal kimlik toplumsal konsensüs ile ilintili bir kavramdır ve bu durum toplumu doğa durumundan yapay bir oluşuma bir başka ifade ile devletsizlik durumundan devletlilik durumuna evirmektedir (Yüksel, 2018: 3). Tarihin bir ürünü olan ulusal kimlik siyasi bir süreçtir ve ulusal kimlikler de ulusal ve uluslararası siyasi süreçlerle ve etkileşimle oluşmaktadır (Katzenstein, 1996: 5). Dolayısıyla, Doğu toplumlarında yaşanan kimlik sorununun temelinde yapay kurumlar ile ortaya çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Tek başına etnik dayanışma duygusu ulusu oluşturmaya da etnik gruplar belirli şartlar oluştuğunda ulusa dönüşme potansiyeline sahiptir, bu sebeple uluslaşmanın ilk adımı olarak görülebilir; çünkü etnik gruplar siyasallaşmaları halinde ulusçuluk ideolojisiyle hareket etmekte, bu ise ulus inşasına olanak sağlayabilmektedir (Kurubaş, 2008: 22). Kuramsal olarak ulus-devlet, belirli sınırları olan toprak parçası üzerinde, idaresindeki toplulukları ve bu etnik topluluklara özgü dil, din, gelenek gibi alt kimlik unsurlarını içselleştirerek ortak kültür ve değerler çerçevesinde bütünleştiren ve genelleştirilmiş tek bir üst kimlik dâhilinde örgütleyen siyasi yapılarıdır (Kurubaş, 2008: 12). Ulus-devlet, dayanışma ve sağlam bir siyasal örgütlenme beklenen bir varsayımdır ve ulus-devlet bağımsız ve tek siyasal "birlik" ile türdeş ve tek kültürel "kimlik" ister (Kurubaş, 2006: 15). Ulus inşası projesindeki başarı, ortaya çıkacak siyasi ve toplumsal birçok riski azaltacaktır. Buradaki başarı ölçütü ise, ulusu oluşturan topluluk bireyleri arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılarak türdeş bir yapının kurulması ve bir bütün olduğuna inanılmasıdır.

Ancak çok etnisiteli toplumların, ulus-devlet süreçlerinde kimlik temelli sorunları tam olarak aşamadığı birçok örnekte görülmüştür ki bu durumun ulus-devletin oluşum aşamasındaki sosyal ve yapısal birtakım faktörlerden kaynaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim ulus-devlet inşasında genellikle ana temeli oluşturan dil, din, ırk ve etnisite faktörlerinin sahip olduğu potansiyel çatışma sahaları, İslam coğrafyasındaki yeni ulus-devlet düzenine geçiş sürecinde de gerçek bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Sadece ırk, coğrafya veya din birliği ulus-devletin oluşunda yeterli olamamış; dil, din, ırk ve etnik ortaklıklara rağmen ortak kimlik inşası süregelen bir sorunsal olmuştur. Nitekim Pakistan etnik gruplara ve eyaletlere bölünmüş bir ülke olmanın yanında etnik kimliklerin, kabile ve aile bağlarının, dini kutuplaşmaların ve siyasi gruplaşmaların iç içe geçmiş olduğu bir ülke durumundadır (Vorys, 2015: 153-155). Bu durum ise kaçınılmaz olarak Pakistan'ın siyasi yapısını ve toplumsal yaşamını karmaşık bir hale getirmektedir.

Ağırlıklı olarak İslami kimlik temeliyle kurulmaya çalışılan devletlerin sabit sınırlar içerisinde ve tam egemenlik anlayışı ile yönetilmesi düşüncesi, sömürge sonrası toplumlarda Batılı devletlere göre pek de başarılı gelişim gösterememiştir (Alavi, 1989: 1527). Çünkü sömürge dönemindeki toplumun ihtiyaçları ve ülke gerçekleriyle bağdaşmayan eski kural ve uygulamaları yeni yapılanmalarında ortadan kaldıramamışlar, bu durum ise toplumsal çatışmaları ve ülke içi mücadeleleri daha da derinleştirmiştir. Sömürge yönetimlerinden kurtulan ülkelerin liderleri, genelde toplumun büyük kesimini ve farklı grupları dışlayıcı iktidarları ile sadece yönetici elitleri ve çevresini kaldırmışlar, toplumun büyük kesimi ile etkili ve yeterli bir devlet-toplum ilişkisi tesis edememişler, dolayısıyla meşruiyetlerini tam olarak sağlayamamışlardır (Kostovicova and Dzelilović, 2009: 3). Nitekim ulus-devlet yapılanmasında bir tür olan ve bir nevi ihraç yoluyla yani Batılı değerlerle ulus-devlete ait kimlik inşası (Habermas, 2004: s.13-14) Pakistan'da yaşanan ve halen devam etmekte olan bir süreçtir. Ancak ülkedeki içsel yapıları senkronize edecek olan başta idari yapıların sağlıklı ve etkin çalışmaması, farklı etnik grupların bir ortak kimlik temelinde bir araya gelmesini mümkün kılamamıştır (Vorys, 2015: 27-28). Kuruluşundan itibaren ülke içindeki yapı ve uluslararası alanda yaşanan gelişmeler neticesinde kimlik ve bileşeni olan ulusa dair kavramları tanımlamada yeterliliği tartışmalı olan Pakistan, bazı araştırmacılara göre millet olmaksızın milliyetçiliğe sahip olmaya çalışan bir devlet yapısındadır.

Etnik topluluklar kendilerine has nesnel ve öznel özellikler taşımaktadırlar ve etnisite, kimlik sahibi olmanın ve diğerleri tarafından tanınmanın bir bileşimidir (Yurdusev, 1997: 19-20). Hindistan ve Pakistan'ın ayrılış sürecinde iki ülke arasında gerçekleşen Hindu ve Müslüman mübadelesi sebebiyle 10 milyon civarında insan Pakistan sınırları içine göç etmiş, bu da farklı etnik ve kültürel yapılara sahip

kesimler arasında pek çok sorunu beraberinde getirmiştir. Pakistan, Hindistan gibi çok dilli ve etnisiteli aynı zamanda homojen olmayan toplumsal bir yapıya sahiptir (Vorys, 2015: 27-31) ve Pakistan coğrafyasında yaşayan sade ülke vatandaşından karar verme mekanizmalarında olan elitlere kadar birçok birey kendisini etnik kimlikleriyle tanıtmakta ve tanınmaktadır. Nitekim 1960-1980’li yıllarda Pakistan siyasi yaşantısında yer alan ve Pakistan’ın anayasa yapımında önemli rolü olan Vali Han ulus ve etnik kimlik bileşenleri içindeki bu dilemmayı “*ben binlerce yıldır bir Peştunum, 1300 yıldır bir Müslümanım ve sadece 40 yıllık bir Pakistanlıyım*” sözleriyle dile getirmiştir (Ahmed, 1997: s. 140). Pakistan da dâhil, Hint alt kıtasındaki etnik grupları oluşturan bireyler, nesnel açıdan “biz” yapan ortak ve ayırıcı bileşenler olan dil, din, kültür gibi paylaşılan unsurların yanı sıra, öznel olarak da bu bileşenlere ait aidiyet duygusunu her türlü yapısal kimliğin önünde tutmaktadırlar.

Bununla birlikte Pakistan toplumsal yapısı içerisinde etnik-bölgesel kimlik, din-mezhep ve şehirli-kırsal ayrımı ciddi bir şekilde ayırt edici özellik olarak görülmektedir (Vorys, 2015: 27-31). Birçok kavim ve etnisitenin İslam dini ortaklığı ile oluşan Pakistan’da hâlen birbiriyle tam olarak kaynaşmamış ve aralarında ciddi sosyal tabakalaşma olan beş farklı etnik grup yaşamaktadır. Ülkenin doğusunda Pencap Eyaletinde yaşayan Pencaplılar %45 gibi bir oranla çoğunlukta ve ülkenin en önemli etnik grubunu oluşturmaktadır. Pakistan nüfusunun %14’lük kesimini oluşturan Sindliler, %10’luk kesimini oluşturan Seraikiler ve %8’lik kesimini oluşturan Hindistan Muhacirleri güneydoğudaki Sind Eyaletinde; %15’lik kesimini oluşturan Peştular (Pathanlar) Afganistan sınırı boyunca yer alan Kuzey Batı Sınır Eyaletinde (North-West Frontier Province- NWFP)<sup>1</sup> ve %4’lük kesimini oluşturan Beluciler ise güneybatı bölgesindeki Belucistan Eyaletinde yaşamaktadır (Özhazar, 2017: 216; Mullick and Hraba, 2001: 166-169). Ülkenin bu karmaşık etnik yapısı içerisinde Pakistan ulusal kimliği ile bu etnik kimlikler arasında ilişkilerin ne olacağı konusunda bir konsensüs oluşmamıştır. Bir başka ifadeyle etnisite bağlamında yaşanan bu çoğulluk durumunun ulusal kimlik yapısı altında kurumsallaşması ve bu kurumsallaşma süreci sonucunda içselleştirilmesi, siyasi yapı tarafından gerçekleştirilememiştir. Bu durum kaçınılmaz olarak, Pakistan’da etnik ve mezhepsel çatışmaların siyasi istikrarı tehdit etmesine, dışsal etkilere daha açık bir hale gelmesine ve yönetimi zor bir ülke olmasına yol açmaktadır.

Pakistan’ın sahip olduğu etnik çoğulluk ve farklılıklar sebebiyle dine dayalı ortak ulusal kimlik oluşturma ideali (Chopra, 1993: 4) bu manada önemlidir. Çünkü Pakistan’ın kurucu elitleri ülkenin çeşitli etnik ve kültürel gruplardan oluşan bu heterojen yapısından kaygı duymuşlardır. Bu sebeple ülkenin kuruluş aşamasından itibaren din olgusu ülkenin oluşumunda önemli bir birleştirici olarak görülmüş (Kumar, 2019: 3; Pande, 2011: 2-3; Rizvi, 1983: 49-50) ve “İlk Kurucu Meclisin 1949 Hedefleri Kararları”nda İslam’ın öğretilerine ve gereksinimlerine uygun olarak yaşamasına vurgu yapılarak İslam hükümlerinin temel alındığı ortak bir zemin oluşturulmaya çalışılmıştır (Fair, 2016: 35-36; Aktaş, 1987: 64). Dolayısıyla İslami milliyetçilik temelindeki kimlik inşası ülkeyi birlikte tutmak adına kullanılan bir ideoloji olmuştur (Pande, 2011: 2). Bu tür bir ideoloji aslında çok da yeni değildir. Nitekim yüzyıllardan beri özellikle Doğu toplumlarında din, derin bir şekilde içselleştirilmiş (Karpas, 2011: 12) toplumsal kimliğin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Avrupa devletlerinde ulusçuluk fikri Orta Çağ düşünce sistemine karşı ve kavim, etnik kimlik temelinde geliştirilmiş iken Müslüman ülkelerdeki ulusçuluk fikri İslami idealler üzerine inşa edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında bağımsız Müslüman ulus devletlerin verdiği sömürge karşıtı mücadeleler ümmet kimliği ve bilinci üzerine bina edilmiş, bir başka deyişle ulusal kimliğinde İslamiyet’ten vazgeçilmemiştir (Rizvi, 1983: 50). Modern devlet yapılanmasına doğru yaşanan süreçte ise birçok Müslüman devlet, uluslararası sisteme uyum sağlamak adına, din öğesini de barındıran, kendilerine has Batılı devlet yapılanmalarına dönüşmeye mecbur kalmışlardır.

Bu bağlamda da Pakistan’ın toplumsal ve siyasi yaşamında en önemli unsurların başında din olgusu gelmektedir. Bağımsızlığından bugüne kadar geçen sürede parlamenter demokratik sisteminin sürekli kesintilere uğramasının yanı sıra özellikle dil, mezhep, etnik bölünmeler ile ekonomik ve siyasi dengesizlikler ile karşılaşan Pakistan’ın milli birliklilik motivasyonu bu coğrafyaya özgü bir yapı taşı olan “din” olmuştur (Devasher, 2017: 4). Nitekim Pakistan, Hint alt kıtasında Müslümanların çoğunlukta yaşadığı (kuzeydoğu ve kuzeybatı) bölgeleri bir araya getirme fikrinden doğduğundan ötürü, birbirinden 1600 kilometre mesafede olan iki ayrı idari bölgenin (Doğu ve Batı Pakistan) de tek devlet çatısı altında birleşmesi ile sonuçlanmıştır. Pakistan’da içsel yapı bağlamında din-devlet ilişkileri ve dinin toplumsal ve siyasi yaşamdaki konumu önemli bir yer tutmaktadır. Kuruluşunda temel yapı taşı olan bu öğe, daha

<sup>1</sup> 19 Nisan 2010 tarihli düzenleme ile Hayber-Pahtunhva eyaleti adını almıştır.

sonra Pakistan'ın hemen her siyasal hareketinde etkili bir inşa malzemesi olarak kullanılmış ve sürekli olarak dine atıflar yapılmıştır(Rizvi, 1983: 49; Khan, 2007: 142).

Toplumsal ve siyasal hayatta büyük bir role sahip olan din ögesi, aslında İngiliz sömürge döneminde de farklı amaçlarla kullanılan bir araç olmuştur. Britanya Hindistan'ında toplumsal sınıflandırma etnik temelden ziyade dini (Hindu ve Müslüman) temele dayanmaktaydı. Sömürge yönetimi tarafından yapılan bu Hindu- Müslüman ayrımı, bağımsızlık öncesinde Müslümanlar arasındaki etnik ve sınıf farklılıklarını örten bir kimlik anlayışı oluşturmuştur(Ahsan, 2003: 353). Bu sebeple Pakistan, Müslüman kimliğine dayalı olarak Hinduların çoğunlukta olduğu Hindistan'dan ayrı bir devlet olarak kurulabilmiştir(Haqqani, 2005: 175-176). Bu bağlamda etnik farklılıklar yüzünden dine dayalı ortak ulusal kimlik oluşturma düşüncesi Pakistan için önem kazanmıştır(Chopra, 1993: 4).Nitekim Pakistan'ın ortaya çıkışı sürecine ilişkin hemen bütün üçüncü dünya ülkeleri için yapılan "yapay devlet" iddiasının, Hint Alt kıtasında yaşayan Müslümanların din temelli tercihiyle oluşumundan dolayı diğer üçüncü dünya ülkelerine nazaran daha fazla meşruiyet taşıdığı söylenebilir(Kumar, 2019: 3-4). Daha öncede belirtildiği üzere din faktörü, ülkenin oluşumunda önemli bir yapı taşı vazifesi görmüş(Kumar, 2019: 3; Pande, 2011: 2-3; Rizvi, 1983: 49-50) ve Hint Alt kıtasındaki Müslüman toplulukların oluşturduğu Pakistan, o dönemde İslam hükümleriyle yönetilen tek ülke olmuştur(Fair, 2016: 35-36; Aktaş, 1987: 64). Öyle ki günümüzde bile Pakistan'da, başarılı olmak isteyen hemen her siyasal hareket dine atıf yapmaktadır ve güncel Pakistan Anayasası ülkeyi, düşünce, konuşma, din ve ibadet özgürlüğü, toplanma, dernek ve basın özgürlüğünün yanı sıra statü eşitliği de dâhil olmak üzere temel hakların güvence altına alındığı İslami ve demokratik bir devlet (Pakistan Devleti resmi internet sitesi,2019) olarak tanıtmaktadır.

Pakistan halkının büyük çoğunluğu Hint soyuna dayanmaktadır. Yüzyıllar boyunca milyonlarca insan, bir kısmı zorla olsa da Hinduizmin yapısal özelliklerinden dolayı<sup>2</sup> İslamiyet'i kabul etmiştir. Müslüman kalabilmelerinin var olmalarının temeli olduğuna inanan ve bu kültürü korumak adına mücadele veren Hintli Müslümanlar dönemin yükselen değeri olan "ulus-devlet" çerçevesinde bir araya gelmişler ancak etnik kökenleri karışık olduğundan doğrudan kendilerini tam olarak isimlendirememişlerdir(Alavi, 1989: 1527). Bu sebeple din bir birleştirici ve tanımlayıcı kavram olmuştur. Pakistan'ın yaklaşık 210 milyonluk nüfusunun %95-97'si Müslüman olup diğer azınlık gruplar olan Hristiyan, Hindu, Sih, Budist, Ahmedi ve Bahailerin fazla ağırlıkları yoktur (Pakistan İstatistik Bürosu internet sitesi, 2020). Müslüman kesimin %80-85'ini Sünniler, %10-15'ini de Şiiiler oluşturmaktadır ki Pakistan, İran'dan sonra en fazla Şii nüfusuna sahip ülkedir(Çevik, 2013: 85). Pakistan mevcut nüfusu ile çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu ülkeler sıralamasında Endonezya'dan sonra ikinci sıradadır.

Müslümanlığın sağladığı birlikteliğe rağmen Sünni çoğunluk ile Şii azınlık arasında mezhepsel kutuplaşmalar söz konusudur. Bu sorunu aşmak adına kuruluşundan itibaren devlet tarafından İslâm uluslaşmanın ve ülke içi bütünleşmenin bir harcı olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda Cinnah, Müslümanların bir millet olduğunu özellikle vurgulamak suretiyle Hindistan'dan ayrı Müslüman bir devlet kurmak için İslam'ı kullanmıştır(Chopra, 1983: 4; Mehrotra, 1981: 32). Ziya ül-Hak da, Pakistan'ın İsrail gibi ideolojik bir devlet olduğunu ve nasıl Yahudilik olmadan İsrail olamayacaksa, İslâm olmadan da Pakistan'ın olamayacağını söylemiş(Burki, 1986: 77-78), İslam'ı, ülkede uzun zamandan beri yaşanan ulusal kimlik sorununun da çözümü olarak görmüştür(Haqqani, 2005: 122). Nitekim bugüne kadar yapılmış üç anayasaya (1956, 1962, 1973) bakıldığında da Müslüman, Urduca konuşan, federal bir İslâm cumhuriyetinin oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir(Nelson, 2016: 68; Pande, 2011: 22; Rajagopalan, 1999: 204).

Batı devletlerinin kendilerini halkları nezdinde sürekli ve kabul gören hale getirebilmeleri demokratik yapılar sayesinde mümkün olabilmiştir. Ancak Pakistan'da kuruluşundan itibaren "İslami" ideolojiye(Pande, 2011: 2) dayalı Pakistanlı kimliği oluşturma çabaları devam ederken, siyasal yapı ve kültür gelişmemiştir. Bu bağlamda Pakistan için iç yapısal sorun sahalarından birisi siyasi yapının toplumu uzlaştırabilme yeteneğidir. Pakistan'ın bağımsızlığı yolunda en önemli role sahip olan ve halen

<sup>2</sup> Hinduizm, belirli bir kurucusu olmayan dini bir gelenek olup yaklaşık 5000 yıl boyunca nesilden nesile sözlü olarak aktarılarak gelmiş Kutsal Vedalar olarak bilinen bir öğretisi vardır. Kutsal Vedalar'ın vahiy ile gelmiş Tanrıların sözü olduğuna inanılmaktadır. Hinduizm, tek bir dini öğretiyi değil aksine uzun bir süreç içerisinde farklı dinlerden etkilenecek oluşmuş bir toplumsal ve dinsel öğretiler bütünüdür. Günümüzde Hinduizm büyük ölçüde Brahmanizm, kısmen de paganizm, Budizm ve Jainizm gibi Hindistan'ın yerel inançlarının ve İslamiyet'in sentezi mahiyetinde bir dini sistem gibidir görünümündedir. Detaylı bilgi için bkz. <https://islamsiklopedisi.org.tr/hinduizm>. Dolayısıyla İslamiyet dahil diğer inanışlara açık ve hoşgörülü yapısal özellikler barındırır(Michaels, 2014: 147).

siyasi yaşantısına devam eden Müslüman (Ligi) Birliği Partisi ülkede, devlet ve toplum elitleri arasında demokratik bir uzlaşma kuramamış, toplum içinde arabulucu ve uzlaştırıcı bir fonksiyona sahip olamadığından etnik ve bölgesel farklılıkların aşılması sağlanamamıştır (Alavi, 1989: 1527). Pakistan Müslüman Birliği'nin liderlerinin büyük çoğunluğu, Batılı, laik bir eğitim almış, avukat, doktor, gazeteci, tüccar ve toprak sahiplerinden oluşmakta idi. Cinnah'ın amacı İslami inanışlara evrensel bir anlam yükleyerek demokratik bir hukuk sistemiyle birleştirmek ve bunun sonucunda da demokratik ve laik bir Pakistan oluşturmak idi (Akbar, 2011: 265). Ve Cinnah, Pakistan'ın teokratik bir devlet olmayacağını özellikle vurgulamıştır (Jinnah Speeches and Messages, 1948). Ancak bağımsızlık hareketinin başını çeken Müslüman Birliği Partisi elitleri ile Müslüman geniş halk kitleleri arasında sosyal ve kültürel bir uçurum mevcuttu (Alavi, 1989: 1527-1529). Partinin içinde yer alan kişiler ayrılma sürecinde sıkıntılar yaşamamış, mülteci olmamış ve Hindistan'dan kaynaklanan tehditleri tecrübe etmemişlerdi (Khan, 2007: 143). Bununla birlikte ayrı bir Pakistan fikri en büyük eyaletler olan Pencap ve Sind bölgelerinde yeterli destek görmemişti. Partinin elitleri Müslümanın iktidarda olduğu bir devlet istemekle birlikte ideoloji ile pek ilgilenmiyorlardı (Khan, 2007: 143-144). Ayrıca din hakkında da fazla yeterli olmayan bu lider kadro eğitim seviyesi daha düşük din adamları tarafından destekleniyordu. Dolayısıyla siyasi bakımdan Müslüman Birliği Partisi, Hindistan'daki iktidar partisi olan Kongre Partisi gibi halkı birleştirici bir rol oynayamamıştır (Wagner, 2010: 247). Bu durum ülke içi siyasi yapının gelişmemesinde önemli bir yer tutmuştur (Karim, 2016: 4-5).

Siyasal yapının ve kültürün gelişmemesine etki eden faktörlerden birisi de var olan devlet kurumlarının Pakistan'ın bağımsızlık sürecinde geleneksel ve yapısal olarak Hindistan'da kalmış olmasıdır. Pakistan'ın bağımsızlığının ardından İngiliz Hindistanı Hükümetinin sivil ve askeri yeteneklerin paylaşımı konusunda Pakistan'a yeterli desteği vermemesi başlı başına bir sorun kaynağı olmuştur (Ahmed, 2010: 319-320). Bu sebeple yeni oluşan devlette tüm idari, hukukî, malî ve siyasi yapı yeni baştan kurulmak durumunda kalmıştır. Ve bu yeni kurulacak sistemin, örneğine az rastlanabilir biçimde Hindistan'ın doğu ve batısında yer alan ve aralarında 1600 km. mesafe olan iki idari bölümden oluşan bir devlet mekanizmasını gerekli kılmıştır. Zira kuruluş aşamasında günümüz Bangladeş Devleti olan Doğu Pakistan ve günümüz Pakistan'ı olan Batı Pakistan iki ayrı idari olarak yapılandırılmıştır. Bu sebeplerden ötürü Cinnah, Pakistan'ın kurulması aşamasında birleştirici bir unsur olması amacıyla İslami ideolojiden yararlanmıştı (Sathasivam, 2017: 1-6; Pande, 2011: 22-23).

Bununla birlikte siyasi elitlerin kimlikle ilgili bakış açısı, topluluklar arasındaki etnik ve kültürel farklılıklar ve bu farklılıklardan siyasi manada ne şekilde istifade edilmek istendiği ile şekillendiği de bir gerçektir. Çünkü devletlerin karar yapıcıları, kimlikleri, çıkarları ve dış politika eylemlerini inşa eden ortak anlamları belirleyen otorite olduğu için, bu kimlik üzerinde hükmetme ve şekillendirme gücüne sahip olmaktadır (Adler, 1997: 336). Pakistan'da dinin toplumsal ve siyasal hayattaki rolü halen büyüktür ve siyasal yaşamda çok sayıda dini parti yer almaktadır. Ülkede kayıtlı 127 siyasi partinin (Pakistan Seçim Komisyonu resmi internet sitesi) birçoğu İslami isimler taşıırken diğer büyük bir kısmı da mezhepsel ve etniksel kimliklerini öne çıkaran isimlere sahiptir. Bu durum Pakistan'daki mevcut siyasi partilerin ülkede ulusal bilincin ve ulusal kimliğin oluşumu ve pekişmesi yönünde etkin olmadığını göstermektedir (Fair, 2016: 44-46). Halen Pakistan'da iktidar için mücadele eden gerek sol gerekse liberal siyasal hareketler dahi dine atıf yapmakta, öncelikli olarak dini hususlara eğilmekte veya din tabanlı söylemler üzerinden taraftar kazanmaya çalışmaktadır (Ahmad, 2016: 12; Nelson, 2016: 60-61). Şu an halihazırda iktidarda olan Pakistan Adalet Partisi ve lideri İmran Han'ın söylemleri de bunu açıkça ortaya koymaktadır.

### Sonuç

Kuramsal olarak ulus-devlet, belirli bir coğrafyada, idaresindeki toplulukları kendilerine has dil, din, gelenek gibi alt kimlik unsurlarını ortak kültür ve değerler çerçevesinde birleştiren ve tek bir üst kimlik etrafında örgütleyen siyasi yapılardır. Ulus inşasında başarının göstergesi, ulusu oluşturan topluluk ve bireylerin sahip oldukları farklılıkları geçirmen hale getirerek türdeş bir yapının inşası ve bir bütün olduğuna inanılmasıdır. Anderson'un ifadesiyle bireylerin tümünün "hayal etmesi"dir (Anderson, 2004: 20).

Ancak çok etnisiteli toplumların, ulus-devlet süreçlerinde kimlik temelli sorunları tam olarak aşmadığı birçok örnekte görülmüştür ki bu durumun ulus-devletin oluşum aşamasındaki sosyal ve yapısal birtakım faktörlerden kaynaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Pakistan ulus-devlet inşasında din kimliğini etkin kullanmıştır ve kurucu elitlerin "İslam" yapı harcını özellikle

bağımsızlık döneminde “öteki” Hindistan<sup>3</sup> ile güçlendirmesi bugüne kadar ülkeyi bir arada tutmayı başarmıştır. Ancak İslam kavramının bağlayıcı gücünü hayatta tutmak için (zaman zaman) radikal davranışlar da görülmüştür. İslam o denli araçsallaştırılmıştır ki tüm siyasi yapılar, devlet kurumları ve ordu ile terör örgütlerinin tamamının ortak paydası din kavramı olmuştur.

Ülkede yaşayan farklı kültürlere rağmen ortak payda olan Müslümanlık kavramı, ordunun **dönem dönem** yön verdiği kamuoyu ve dış politika uygulamaları ile görelî “ulus” bilincini pekiştirmektedir. Bununla birlikte Pakistan, İslam kavramının siyasallaştırıldığı da bir örneğidir. Müslüman toplulukların bir arada, İslami değerler ile yaşama ideali çerçevesinde inşa edilmeye çalışılan kimlik inşa ve uluslaşma süreci henüz sonuçlanmamıştır. Bu sebeple ülke içindeki toplumsal hareketler ve dışsal faktörler bu süreci olumsuz etkileme gücüne sahiptir. Bu bağlamda, Müslümanların bir arada yaşadığı ve İslami değerleri tecrübe ettiği bağımsız ve egemen bir Pakistan ideali pekiştirilmeye muhtaçtır.

#### KAYNAKÇA

- Abbasi, O. H. ve Abu Bakar, M. Z. (2015). Pakistan's Foreign Policy Perception: Comparative Analysis of Pre and Post 9/11 Milieu. *Science International*, 27(3), 2933-2937.
- Adler, E. (1997). Seizing the Middle Ground: Constructivism and World Politics. *European Journal of International Relations*, 3(3): 319-363.
- Ahmad, M. (2016). Mapping Pakistan's Political Superstructure. *Mapping Pakistan's Internal Dynamics; Implications for State Stability and Regional Security*, NBR Special Report, 55(February), 11-32.
- Ahmed, N. (2010). Military and the Foreign Policy of Pakistan. *South Asian Survey*, 17(2), 313-330.
- Ahmed, A. S. (1997). Tribes, Regional Pressures and Nationhood. (Derleyen: Victoria Schofield). *Old Roads and New Highways: Fifty Years of Pakistan* İçinde (s. 139-155). Karachi.
- Ahsan, A., (2003). Pakistan Since Independence: An Historical Analysis. *The Muslim World*, 93(3-4), 351-371.
- Akbar, M. J. (2011). *Tinderbox: The Past and Future of Pakistan*. New Delhi: Harper Collins Press.
- Aktaş, C. (1987). *Pakistan Dosyası*. İstanbul: Akabe Yayınları.
- Alavi, H. (1989). Nationhood and the Nationalities in Pakistan. *Economic and Political Weekly*, 24(27), 1527-1534.
- Almond, G. A. ve Sidney V. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. New York: Princeton University Press.
- Ashcroft, B.; Griffiths G. ve Tiffin H. (2007). *Post-Colonial Studies, The Key Concepts*. New York: Routledge.
- Bhatnagar, A. ve Mohan, C. R. (2016) India-Pakistan Relations and Regional Stability. *Mapping Pakistan's Internal Dynamics; Implications for State Stability and Regional Security*, NBR Special Report, 55(February), 79-98.
- Bloom, W. (1990). *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burki, S. J. (1986). *Pakistan: A Nation in the Making*. London: Oxford University Press.
- Chopra, S. (1993). Islamic Fundamentalism and Pakistan's Foreign Policy. *India Quarterly*, 49(1-2), 1-36.
- Cohen, S. P. (2011). Pakistan: Arrival and Departure. (Derleyen: Stephen P. Cohen). *The Future of Pakistan* İçinde (s. 1-69). Washington: Brookings Institution Press.
- Çevik, S. (2013). *Pakistan Siyasetini Anlama Kılavuzu*, İstanbul: SETA Yayınları.
- Devasher, T. (2017). *Missing Factors in India's Policy Towards Pakistan*. New Delhi: Vivekananda International Foundation.
- Fair, C.C. (2016). Pakistan's Internal Security Environment. *Mapping Pakistan's Internal Dynamics; Implications for State Stability and Regional Security*, NBR Special Report, 55(February), 33-58.
- Habermas, J. (2004). “Öteki” Olmak, “Öteki”yle Yaşamak, (Çevşren: Aka, İ.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Haqqani, H. (2005). *Pakistan: Between Mosque and Military*. Lahore: Vanguard Books.

<sup>3</sup> “öteki” Hindistan kullanımı, kimlik inşasında kendisini farklılaştırmak ve sağlamlaştırmak adına ihtiyaç duyulan “ben” ve “öteki” bağlamında kullanılmıştır.



- Hopf, T., (1998) The Promise of Constructivism in International Relations Theory. *International Security*, 23(1), 171-200.
- Katzenstein, P. J. (1996). *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics*. New York: Columbia University Press.
- Karim, M. (2016). Mapping Pakistan's Internal Dynamics: Implications for State Stability and Regional Security. *Mapping Pakistan's Internal Dynamics; Implications for State Stability and Regional Security*, NBR Special Report, 55(February), 1-10.
- Karpat, K. H. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Ortadoğu'da Millet, Milliyet, Milliyetçilik*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Khan, I. A. (2007). Understanding Pakistan's Pro-Taliban Afghan Policy. *Pakistan Horizon*, 60(2), 141-157.
- Kostovicova, D. B. ve Dzelilović, V. (2009). *Persistent State Weakness in the Global Age*. UK: Ashgate Publishing Group.
- Kumar, S. (2019). Pakistan's Foreign Policy, Trends and Challenges. *Institute for Defence Studies & Analyses (IDSA) Occasional Paper*, 0(54), 1-54.
- Kurubaş, E. (2006). *Asimilasyondan Tanınmaya: Uluslararası Alanda Azınlıkların Korunması ve Avrupa Yaklaşımı*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kurubaş, E. (2008). Etnik Sorunlar: Ulus-Devlet ve Etnik Gruplar Arasındaki Varoluşsal İlişki. *Doğu Batı*, 0(44), 11-31.
- Michaels, A. (2014). *India's Spirituality, The Plurality of Hinduism and Religious Tolerance*, India International Centre Quarterly, 41(2), 145-156. <http://www.jstor.org/stable/24390756> adresinden 11.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- McSweeney, B. (1999). *Security, Identity and Interest: Sociology of International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehrotra, O. N. (1981). Pakistan and the Islamic World. *Strategic Analysis*, 5(1-2), 32-39.
- Mullick, R. ve Hraba, J. (2001) Ethnic Attitudes in Pakistan, *International Journal of Intercultural Relations*, 25(2), 165-179.
- Nelson, M. J. (2016). Informal Agencies of Influence in Pakistan: The Interdependence of Social, Religious, and Political Trends. *Mapping Pakistan's Internal Dynamics; Implications for State Stability and Regional Security*, NBR Special Report, 55(February), 59-78.
- Özhazar, İ. (2017). *Modern Dönem İslam Ülkeleri*, (2. Cilt), *Balkanlar, Türkistan ve Güney Asya*. İstanbul: Tire Kitap.
- Pande, A. (2011). *Explaining Pakistan's Foreign Policy: Escaping India*. New York: Routledge Press.
- Rajagopalan, S. (1999). Internal Unit Demarcation and National Identity: India, Pakistan and Sri Lanka. *Nationalism and Ethnic Politics*, 5(3), 191-211.
- Rizvi, H. A. (1983). Pakistan: Ideology and Foreign Policy. *Asian Affairs: An American Review*, 10(1), 48-59.
- Sathasivam, K. (2017). *Uneasy Neighbors: India, Pakistan and US Foreign Policy*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Vorys, K. V. (2015). *Political Development in Pakistan*. Washington: Princeton University Press.
- Wagner, C. (2010). Pakistan's Foreign Policy Between India and Afghanistan. *Security and Peace*, 28(4), 246-251.
- Weldes, J. (1996). Constructing National Interests. *European Journal of International Relations*, 2(3), 275-318.
- Yıldız, S. (2007). Kimlik ve Ulusal Kimlik Kavramlarının Toplumsal Niteliği. *Millî Folklor Dergisi*, 19(74), 9-16.
- Yurdusev, A. N. (1997). Avrupa Kimliğinin Oluşumu ve Türk Kimliği. (Derleyen: Atila Eralp). *Türkiye ve Avrupa: Batılılaşma, Kalkınma, Demokrasi İçinde* (s. 17-85). Ankara: İmge Kitabevi.
- Yurdusev, A. N. (2012). Ulus-Devlet: İnsanlığın En Tehlikeli İcadı. (Derleyen: Tayyar Arı). *Uluslararası İlişkilerde Post Modern Analizler-1, Kimlik, Kültür, Güvenlik ve Dış Politika İçinde* (s. 56-74). Bursa: MKM Yayıncılık.
- Yüksel, M. U. (2018). Ortadoğu'ya İnşacı Kuram Açısından Alternatif Bir Yaklaşım: Ortadoğu'da Kimlik Sorunu. *Academia İnternet Sitesi*, 3. [https://www.academia.edu/4128738/Ortado%C4%9Fuya\\_%C4%B0n%C5%9Fac%C4%B1\\_Kur](https://www.academia.edu/4128738/Ortado%C4%9Fuya_%C4%B0n%C5%9Fac%C4%B1_Kur)

- 
- [am A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan Alternatif Bir Yakla%C5%9F%C4%B1m Ortado%C4%9Fuda Kimlik Sorunu](#) adresinden 25.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pakistan Resmi İnternet Sitesi, “Jinnah Speeches and Messages”, (26 February 1948), [http://www.pakistan.gov.pk/Quaid/messages\\_page3.html](http://www.pakistan.gov.pk/Quaid/messages_page3.html) adresinden 23.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Pakistan Resmi İnternet Sitesi, <https://thecommonwealth.org/our-member-countries/pakistan/constitution-politics> adresinden 25.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pakistan İstatistik Bürosu (Pakistan Bureau of Statistics) resmi internet sitesi, <http://www.pbs.gov.pk/sites/default/files//tables/POPULATION%20BY%20RELIGION.pdf> adresinden 25.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pakistan Seçim Komisyonu (Election Commission of Pakistan) Resmi İnternet Sitesi, <https://www.ecp.gov.pk/frnGenericPage.aspx?PageID=3089> adresinden 14.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hinduizm, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi İnternet Sitesi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/hinduizm> adresinden 11.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
-





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 235-254, Summer 2021

## Kürsüdeki Mollalar: İranlı Mollaların Politize Söylemleri Üzerine Bir Değerlendirme

*The Mullas In The Lectern: A Research On The Politized Discourse Of The Iranian Mullas*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.881121>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**15.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**15.04.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Yusuf Görgülü  
Doktora Öğrencisi / Selçuk  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Radyo- TV- Sinema  
Anabilim Dalı,  
[yusufgorgulu.2107@gmail.com](mailto:yusufgorgulu.2107@gmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-8196-0948>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, İran'da kamuoyunun yaratılmasında ve rejimin politik aksiyonlarının yinelenmesinde etkin bir rolü üstlenen İranlı mollaların söylemleri üzerinde durmaktır. Bu çalışma ile İranlı mollalar *Memri Tv*<sup>1</sup> üzerinden bir ay boyunca izlenmiş ve 5 içerik çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada eleştirel söylem analizi yöntemi benimsenmiştir. Araştırma İran'da etkin bir konumda bulunan ve politik söylemleri ile dikkat çeken mollaların (Mohammed Aboutorabi Fard, Ayatollah Ahmad Alamolhoda, Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari, Ayatollah Lotfollah Dezhkam) söylemleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışma ile İranlı mollaların rejimin kamusal etkinlik pratiklerini geliştirme ve etkin bir politik aksiyon alanı yaratma güdüsü ile hareket ettikleri ve bu doğrultuda bir siyasal dil kullanmayı yeğledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Söylemler genellikle pragmatist çıkarlar doğrultusunda kurgulanmıştır. İranlı mollaların ortaya koydukları söylemlerin genel olarak uzlaşmacı bir nitelikte olmadığı, çatışmacı nitelikte söylem pratiklerini yeğledikleri açıkça görülmüştür. Çalışma esnasında elde edilen diğer bir bulgu ise; İranlı dini yetkililerin söylemsel çizgilerinin süreklilik boyutunun belirli bir kamusal alana özgü olmadığı, çeşitli kamusal alanlarda da görünür olduklarıdır. Çeşitli kamusal alanlarda ortaya koydukları söylemler, rejimin gerçekliklerine uygun olarak dizayn edilmiştir. Çalışma'da ele alınan söylem edinimleri Van Dijk'in ideolojik kare stratejisine uygunluk sergilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Memri TV, Eleştirel Söylem Analizi, İranlı Mollalar, Kamusal söylemler, Politik Söylemler

### Abstract

*The purpose of this study is to focus on the discourses of Iranian mullahs, who have taken an active role in creating public opinion in Iran and repeating the political actions of the regime. With this study, Iranian mullahs were watched on Memri TV for a month and 5 contents were included in the study. The critical discourse analysis method has been adopted in the study. The research is limited to the discourses of the mullahs (Mohammed Aboutorabi Fard, Ayatollah Ahmad Alamolhoda, Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari, Ayatollah Lotfollah Dezhkam) who are in an active position in Iran and draw attention with their political discourse. With the study, it was concluded that the Iranian mullahs act with the motive of developing the regime's public activity practices and creating an effective political action area and they prefer to use a political language in this direction. Discourses are generally constructed in accordance with pragmatist interests. It has been clearly seen that the discourses put forward by the Iranian mullahs are not generally conciliatory and they prefer confrontational discourse practices. Another finding obtained during the study is; It is that the continuum dimension of the discursive lines of Iranian religious authorities is not specific to a particular public sphere, but is also visible in various public spheres. The discourses they put forward in various public spaces have been designed in accordance with the realities of the regime. The discourse acquisitions discussed in the study are in accordance with Van Dijk's ideological square strategy.*

**Keywords:** Memri TV, Critical Discourse Analysis, Iranian Mullahs, Public Discourses, Political Discourses

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Görgülü, Y. (2021). Kürsüdeki Mollalar: İranlı Mollaların Politize Söylemleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 235-254.

### Giriş

Toplumsal pratiklerin anlamlandırılması ve yeniden üretim sürecinde dil önemli bir rol oynamaktadır. Dil, açık ve gizli içeriksel örüntülerin ortaya çıkarılmasına, iktidar kavramının şekillendirilmesine ve kitleler üzerinde ideoloji ve söylemleri şekillendirerek bir toplumsal düzenin oluşmasına olanak sağlamaktadır (Aytekin, 2018: 59). Dil; bu boyutu ile bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve ideolojik altyapısını hazırlamakta, hazırladığı bu toplumsal düzeneğe şekil vermekte ve bazen ise sil baştan yeni bir odak alanı inşa edebilmektedir.

Yapısalcılığın önemli temsilcileri arasında yer alan Ferdinand Saussure “dil” ile “söz” arasındaki ikili farklılıklara değinmiş, dili “toplumsal bir kurum” ölçeğinde ele alırken, sözü ise “bireysel bir davranış” olarak görmüştür. Ona göre toplumsal bir kurum olan dil, fikirleri örgütlü bir boyutta ele alan göstergeler biçimi olmakla birlikte dilin şifrelenmiş boyutunu temsil etmektedir (Mattelart ve Mattelart, 2017: 69). Benjamin ise 1916 yılında kaleme aldığı “Genel Anlamıyla Dil ve İnsanın Dili Üzerine” adlı çalışmasında dile *mitsel ve teolojik* ölçülerde yaklaşmıştır. Dili zihinsel bir mevcudiyet olarak tanımlayan Benjamin, bu zihinsel mevcudiyet durumunun kendisini “dil aracılığı ile değil, dilin içinde aktardığını” vurgulayarak *dili yalnızca bir nakletme aracından ibaret olarak gören* “dile salt bir araç olarak bakan idealist görüşü reddetmiştir. Ona göre; dili yalnızca bir araca indirgemenin ve onun nesneleştirilmesinin gerçekliğin önünde bir engel yaratacağını belirtmiştir (Kang, 2015: 39).

Turner’a göre (2016: 23); “Dil hâlihazırda düzenlenmiş ve insicamlı bir gerçekliği adlandırmaz; onun rolü çok daha güçlü ve karmaşıktır. Gerçekliği düzenlemek ve inşa etmek dilin misyonu olmakla birlikte dil; gerçekliğe erişimimizi olanaklı hale getiren şeydir. Gramsci ise “dili dünya üzerine düşünme ve dünyayı anlamlandırma biçimimiz ile derinden bağlı bir yapı olarak” görmektedir. Ona göre dil; hegemonya ve siyaset arasında merkezi bir yer tutmaktadır (Ives, 2011: 119-120).

Dil toplumsal gösterimler üzerine kuruludur ve söylemde dilin özgül değerlerinden oluşmaktadır (Kantar, 2016: 14). Dil ile anlamlandırılan şey arasında bir benzerliğin olmadığı durumlarda da anlam tamamen bir kopuş içerisinde değildir. Her zaman bir gerçeklik örüntüsü mevcuttur. Bu noktada sözün gücünde bir “*kırılma*” olurken söz ise dilin edilgen tarafını temsil etmektedir (Foucault, 2001’den Akt: Talay, 2005: 20).

Söylem ise; belirli çerçeveler içinde üretilmekte ve işlenmektedir. Çerçeveler, algıladığımız nesnel gerçeklik ve ona anlam verdiğimiz zihinsel bir yapı olmakla birlikte bu çerçeveler aracılığıyla “*gerçeklik*” olarak tanımlanan şey inşa edilmektedir. Çerçeveler fikirleri ve kavramları yapılandırmakta ve düşünme tarzımızı belirlemektedir (Amaglobeli, 2017: 22). Söylem dilin kullanımı ve iletişimin yeniden üretilmesinde merkezi bir rolü üstlenmektedir. Fakat ideolojiler aynı zamanda metin ve konuşmadan öte toplumsal ve anlamsal pratikler tarafından ifade edilmekte ve yeniden üretilmektedir (Van Dijk, 2019: 290).

Söylem ideolojileri himaye altına almakta ve bu söylemler *güç, iktidar, bilgi, hâkimiyet ve otoriter* olmakla birlikte bunlar dil ile görünürlük kazanmaktadır. Dildeki her türlü *hegemonik kullanım* ölçütleri, söylem vasıtası ile anlamlandırılmaktadır. Söylem pratiklerinin “*ne zaman/ nerede/ ve nasıl*” biçimlendirildiği *söylemi anlaşılır ve anlamlı kılmaktadır*. Dil vasıtalı bir pratikle ortaya konulan söylemler, *belirsizliği, kaosu, mücadeleyi, uyumu içerisinde barındırması bakımından da sosyal olgulara açıklık* getirmektedir (Saygılı, 2012: 83). Söylem, bir grubun grup üyelerinin toplumsal pratiklerinin temelinde yer alan ideolojilerin yeniden üretimine sokulmasında vazgeçilmez bir rolü üstlenmektedir. Dilin kullanımı ve söylem, ideolojileri “nasıl edindiğimizi, öğrendiğimizi ve değiştirdiğimizi” belirleyen temel dinamiktir (Bilir, 2009: 68).

Özer’e göre “toplumsal gerçeklikler, söylem ile farklı farklı gerçeklikleri algılayacak biçimde yapılandırılır. Tüm gerçeklikler aslında egemen sınıf tarafından kullanılan araçlarla yeniden inşa edilmiş durumdadır. Egemen ideoloji, söylemin içerisine yerleştirilmiştir ve onunla bütünleştirilmiştir. Dilin kendisi, ideolojiyi taşır ve yayar” (Özer, 2019: 132).

Foucault (1980: 177) söylemlerin iktidar ilişkilerinin temelinde şekillendiğini ve bu güç ilişkileri doğrultusunda dönüşüme uğradığını ifade etmektedir. Çelebi ise (2013: 521); söylemsel biçimlenmelerin yapısal ölçüde bir iktidar ilişkisini kapsamından dolayı bilginin dolaylı bir şekilde de olsa iktidara bağımlı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre; bilgi bütüncülemelerinin toplumsal ilişkilere uygulanmasında ve pratik eylemlerin denetlenmesinde bilgi iktidarla bütünleşmekte; bu da bilginin iktidar ilişkisinin bir uzantısı olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. (Smith ve Riley’de (2016:177) benzer şekilde iktidar ilişkilerinin söylemleri şekillendirdiğini ve hiçbir zaman söylemlerin iktidardan bağımsız olmadığını ileri sürmüştür. Ona göre söylemler, kendi kendine oluşan, insan grupları ile

iktidar/bilgi ilişkilerine bulaşıktır ve bu ilişkiler sonucunda meydana gelmektedir. Buradan hareketle “*dil; bir tür otoritenin oluşturduğu gücün kullanılmasını sağlayan sosyal rolleri oluşturmaktadır*” (Fowler, 1985) ve bu sosyal rolleri “gerçeklik opsiyonları” ile şekillendirmektedir.

Söylemler, tek başına değil, birlik içerisindeki üretimi ile birlikte çözümlenebilir olmaktadır. Söylemin anlaşılır bir şekilde oluşması ise söylemi bir üretim alanı içerisine çeken, çeşitlendiren ve bu söylemleri bir süreklilik içerisinde ele alan iktidarlar ve kurumlar aracılığı ile gerçekleşmektedir (Foucault, 1993’ten Akt: Güneş, 2013: 57). Foucault meşru söylemlerin “*kurumsal yerleri ve alanları*” üzerinde durmuş, bu mekân ve kurumsal alanların “*hastaneler, laboratuvarlar, kütüphaneler, meslekiçi ve meslek dışı kişisel alanlar*” (Foucault, 1999’dan Akt: Saygılı, 2012: 87) olduğunu ifade etmiştir. Bu alanlar ayrıca iktidarın “bilgi yönelimli” söylemlerinin belirli bir “*ideolojilik*” ölçüğünde sunumlarının yinelenmesi ve pekiştirildiği operasyonel alanları işaret etmektedir.

Wodak, belirli bir olay ile durumlar, kurumlar ve kendisini saran toplumsal yapılar arasındaki ilişkileri ön plana çıkarır. Bir olay; belirli durumlar, kurumlar ve toplumsal yapılar çerçevesinde şekil almakta, fakat aynı ölçüde de onları şekillendirmektedir. Dilin bu karmaşık yapısı ile toplumsal gerçeklikler dizgesinde genellikle güç ilişkilerinin etkisi kadar, dil kullanımındaki *kapalı ve gizli ideolojik* etkiler de gözlenmektedir (Aktaran: Bedük, 2009: 51). Van Dijk ise, söylemin açığa çıkarılmasının, sadece içsel yapıların (dil-içi) ortaya konulması ile gerçekleşmeyeceğini, dil ile birlikte işlerlik kazanan pratiklerin veya bilişsel süreçlerin de ortaya çıkarılması ile mümkün olacağını belirtmektedir (Van Dijk; 1997’den Akt: Ercan ve Daniş, 2019: 529). “*Dolayısı ile sosyal biliş, toplumun mikro ve makro seviyeleri arasında, söylem ve eylem arasında, bireyler ve gruplar arasında uzlaştırıcıdır. Bireylerin zihinlerinde cisimleşmesine karşın sosyal biliş, sosyaldır*” (Van Dijk, 1993’den Akt: Özer, 2015: 218).

Realite kendiliğinden oluşmamaktadır. Hâkim sınıfın çıkarlarının korunması hususunda kamunun doğru bildiği algıların yönünü değiştirip, kendine uygun yeni bir “*realite (gerçeklik)*” alanının oluşturulması ile yeni realite görünür kılınmakta ve bu da çeşitli yollarla gerçekleştirilmektedir (Çakır, 2020: 83-84). Metnin tüketimi; sadece metnin materyal ölçüde tüketimi değildir. Metni oluşturanlarla okuyucular arasındaki güç temelli etkileşimdir. Bu etkileşim sosyal gerçeklikleri metin aracılığı bir şekilde yeniden ürettiğinden, metin içerisindeki gizil ideolojilerin tüketimi de anlam kazanmaktadır. Dil ile eklenmiş bir “egemen söylem pratiği” ile kamusal alanın çeşitli alanlarında yaratılan “sahte realite” sunumları, kitleler arasında karşıt bir söylem pratiğinin yeğlenmesi durumunda zamanla geçerliliğini yitirmekte ve kitlelerde flulaşmış gri bir alan (apolitiksel alan) ortaya çıkabilmektedir. Karşıt bir bilinç eklemli söylemsel pratiklerinin toplumdaki görünürlüklerinin engellenmesinde/ kırılmaştırılmasında “sembolik seçkin sınıf” önemli bir aracı model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sembolik seçkinler bazı kelime oyunlarını gerçekleştirerek iktidarların propagandalarına hizmet etmekte ve bu durum “*faillerin gizlenmesi, kolektif sözcük kullanımı, olumsuz tersleyici ifadeler*” vs biçimde görünür olmaktadır (Herman, 2004’den Akt: Mora, 2008: 17-18). Dahası bu seçkin gruplar “üniversiteler”, “laboratuvarlar”, “düşünce örgütleri”, “istihbarat teşkilatı”, “bürokrasi” gibi bilgi, gerçek ve görüşe özel erişime sahip kurumları da kontrol etmekte (Van Dijk, 2019: 389); meşrulaştırma ya da gayrimeşrulaştırma ölçütlerini kendi gerçekliklerine uygun propaganda güdüleri ekseninde şekillendirmektedirler. İran gibi etno-dinamik ölçütleri dini/değersel ölçüde işlerlik kazanan ve bu ölçüde bir kimliksel oluşum sergileyen bir toplumda sembolik seçkin sınıf ağırlıklı olarak “*kolektif ağırlıklı söylem pratiklerini*” sergilemektedir. Kolektif söylem stratejileri yaratılırken rejimin pratikleri meşruluk ekseninde işlenirken, ötekiler ise sürekli olarak yinelenmekte ve ötekiye ilişkin tonlamaların boyutları “gayrimeşruluk” pratik edinimler üzerinden genişletilmektedir (Amerikaninsesi.org, 2014, Radiofarda, 2017). Nitekim “meşrulaştırma” ideolojilerin temel sosyal işlevlerinden biri olduğu (Van Dijk, 1998: 255) kadar “gayrimeşrulaştırma stratejisi ise” gücü ve hâkimiyeti gerektirmekte, gücün suiistimal edilmesini içermektedir (Van Dijk, 2019:389).

Kamusal söylemler, gücün toplumsal olarak yeniden üretiminin bir aracıdır. Örneğin, siyasetçiler siyasal güçlerini kamusal söylem yoluyla da uygulayabilirler ve bu tür kamusal söylemler ile siyasal güçlerini onaylarlar, siyasal güçlerini yeniden üretirler (Van Dijk, 2006: 362). Kamusal söylemler ile gücün toplumsal olarak yeniden üretilmesi ve şekillendirilmesinde “devletin bürokratik aygıtları” etkin olabileceği gibi, devletin yönetim pratikleri çerçevesinde şekillenen dini yöneticiler/kurumlar da süreçte etkinlik kazanabilirler. Hangi aygıtın nerede/ne zaman/ ne şekilde ve kimlerle işlerlik kazanacağı ise, iktidarın politik aksiyonları çerçevesinde şekil kazanmaktadır. Ayrıca kamusal söylemlerle iktidarın/rejimin politik aksiyonlarının bir meşruluk zeminde ilerleyebilmesi için yeni argümanlar yaratılmakta ve bu kamusal söylemler ile iç politika dizayn edilmektedir.

Politik söylemler ise; bir söylem türü olmakla birlikte genellikle politik çevrelerin çıkarları, bilişleri ve zihinsel yönelimleri çerçevesinde şekillendirilir. Bu nedenle, ideolojik kutuplaştırma, manipülasyon, failleri vurgulama edimini, iktidarı ve gücü meşrulaştırma/ doğallaştırma politik söylem stratejilerindedir. Van Dijk'e göre ise; politik söylem politika alanında ve politikacıların edimimleri ile ortaya konulan bütün söylem türlerini ifade eder. Bu doğrultuda politik söylemler yalnızca meclis konuşmaları ile sınırlandırılmaz. Politik söylemler toplumsal alanla ilişkilendirilen ve toplumsal ölçüde yapılandırılan bir söylem türüdür (Van Dijk, 2019: 297).

Ulusal literatürde doğrudan İranlı mollaların söylemleri üzerine gerçekleştirilen bir araştırma mevcut olmamakla birlikte İran özelinde eleştirel bir değerlendirme çerçevesinde oluşturulmuş söylem odaklı çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar arasında Yeşiltaş'ın (2014), "İran'ın Nükleer Söylem Siyasetini Anlamak: Eleştirel Bir Değerlendirme" adlı çalışması, Kalaycı'nın (2019), "İran Dış Politikasında Söylem ile Eylem Uyumsuzluğu: Çeçenistan ve Dağlık Karabağ Örnekleri" adlı çalışması, Tiryaki ve Balkan (2014); "İran Mitolojisinin İslam Devrimindeki Rolü & Humeyni ve Şah'ın Söylemlerinin Analizi" adlı çalışması ön plana çıkmaktadır. Yeşiltaş çalışmasında İran'ın nükleer politikasında devlet kimliğinin söylem bağlamı içerisinde nasıl ele alındığını irdelemiş, nükleer çalışmalara yönelik olarak farklı dönemlerde farklı söylemsel gerçekliklerin üretildiği sonucuna ulaşmıştır (Yeşiltaş, 2014). Tiryaki ve Balkan ise çalışmasında İran mitolojisinin İran devrim sürecindeki önemini ortaya koyarak, Humeyni ve Şah'ın söylemlerini İran'ın mitolojik ölçütleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir (Tiryaki ve Balkan, 2014). Uluslararası literatürde ise doğrudan İranlı mollaları ele alan çalışmaların kısıtlı olmasının yanında politikacıların konuşmaları(söylemleri) üzerine gerçekleştirilen eleştirel ölçekli çalışmalar oldukça fazladır. Örneğin Khawaldeh ve Hatab (2018) Kral 2. Abdullah'ın terörle mücadele konusundaki ideolojik yönelimlerinin tespiti amacı ile politik konuşmalarını eleştirel söylem analizi yöntemi ile sorgulamışlardır. Sosyo- bilişsel bir yaklaşım çerçevesinde ele alınan araştırmada Kral'ın terörle mücadele konusundaki ideolojik yönelimlerinin tespitine yönelik mikro ölçekte bir analiz gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada İran'daki mevcut rejimin "ideolojik/değersel katalizörü" işlevini yerine getiren ve rejimin "dinamik/başat bir aktörü" olarak kamusal alanlarda yaygın bir görünüme sahip olan İranlı mollaların/dini aktörlerin ([iranintl](#), 2017) , "egemen dili" kullanma ölçütleri, bilişsel yönelimleri ve biçimleri ele alınmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmamız Ayetullah'ların ortaya koydukları politik söylemlerin ideolojik boyutlarının tespitine yönelik mikro yapı üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma; İran'da politik söylemlerini yoğun bir şekilde "öteki ve çatışma" odaklı sergileyen mollalar (dini yetkililer) ile sınırlandırılmış olup eleştirel söylem analizi yöntemini kullanarak araştırma kapsamında cevabını aradığımız sorular şunlardır:

- Mollaların (dini yetkililerin) rejimin ürettiği söylemsel gerçeklikler (ideolojik yönelimli) ile kendilerinin ürettikleri söylemsel gerçeklikler (ideolojik yönelimli) arasında benzerlikler/farklılıklar var mıdır? Bu gerçeklikleri yeniden üretirken ortaya konulan kelime öbekleri rejimin politik ideolojisini yansıtıyor mu?
- Mollaların (dini yetkililerin) öteki olarak konumlandıkları "ülke- politik aktörler- siyasi liderleri" nasıl bir çerçeve ile sunmakta ve tanımlamaktadırlar? Sözdizimsel yapılar bu çerçevede nasıl oluşturulmuştur?
- Ortaya konulan söylemler ile kendilerini politik başat bir aktör olarak konumlandırmakta mıdır? Kendilerini politik bir aktör olarak sunuyorsa bunu hangi çerçeve ile tasarlamaktadırlar?

#### **İran Mollalarına (Dini Yetkili) Kısa Bir Bakış**

1979 Devrimi ile birlikte İran'ın üzerinde bir hâkimiyet kazanan "*İslami ideoloji*" ülkenin mevcut siyasal sistemi üzerinde dönüştürücü bir etki yaratmıştır. İran'da hâkimiyet süren 2500 yıllık monarşi yıkılmış ve bu kurumların yerine "*şeriatı dayalı*" olarak biçimlenen yeni kurumsal yapılar getirilmiştir. Devrimle birlikte görünür olan "*Velayet-i Fakih doktrini*" ve idealizm felsefesi ile yeni bir şekil alan "*Jakobenist İslamcılık*" birçok siyasi akımı sistemin dışına itmiştir. İslam ideolojisinin farklı söylemleri de mevcut rejimin iktidarında sistemden uzaklaştırılmış ve Humeyni sonrasında yönetim erklerinde ve kadrolarında farklı hizipler görünür olmaya başlamıştır. Devrimle birlikte devrimin mevcut ruhuna uygun "*yenı pragmatist politikalar*" görünür olmaya başlamıştır ( Sayın ve Çakıroğlu, 2019: 85).

Devrimsel hareket, Humeyni ve farklı dini otoriteler tarafından camilerde içselleştirilen ve aktarılan "*İran geleneği, köktencilik, kökten dincilik ve liberalizm*" ölçekli fikirler/görüşler çerçevesinde şekillendirilmiş (Mavrelli, 2019: 13) ve bu süreçte İranlı dini otoriteler kendilerine uygun bir ortam hazırlamışlardır. Khalaji (2009) üzerinde durduğu gibi, 1979 İran devrimi ile birlikte, mevcut otorite

(rejim) kendisini dini işler konusunda resmi ve tek otorite olarak konumlandırmaya başlamıştır. Mevcut rejim, *ekonomik-dini* ölçekli kuruluşların yönetimleri üzerinde bir tekel alanı inşa etmekle kalmamış, aynı zamanda geleneksel olarak devletin yetki alanı dışında kalan “*Şii ritüellerin*” yönetim içerisinde (*devletin kritik birimlerinde*) sağlam bir zeminde yer almasını arzu etmiştir

Humeyni ayrıca dini liderlik altında (camilerin kontrolünü/stratejik birimleri) merkezileştirerek hem iç hem de dış politikada devletin genel stratejik duruşuna yönelik “*kendi emprimatürünü*” uygulama fırsatını yakalamıştır. Humeyni'nin İslam Cumhuriyeti vizyonunu gerçekleştirmesine yardımcı olan devrimci din adamları, kısa süre sonra dini nüfuzunu hükümetin ve toplumun kritik alanlarına yansıtan güçlü gruplar haline gelmişlerdir (Thaler, vd; 2010: 54). Devrim sürecinde etkin bir görünüme sahip olan belirli gruplar, Şah'ın uyguladığı reformların dini engelleyici bir özellik taşıdığını ve bu doğrultuda Şah'ın dini ayaklar altına aldığı iddiasında bulunmuşlar, halkın İslam ve İslami bir devrim amacına yönelik dönemin rejimine karşı harekete geçtiğini vurgulayarak (Rıgıderakhshan ve Özkan, 2021: 90) “İslami bir jargon” kullanarak tehlike algısı söylemlerle biçimlendirilmiştir. Bu güçlü gruplar arasında yer alan ulema sınıfı da yeni siyasal ve toplumsal yapının ideolojik taşıyıcıları olarak eklenmiştir.

Ruhban sınıfı günümüzde İran siyasetinde de güçlü pozisyonunu korumaktadır. Bu ruhban ekolünün önde gelen okullarından birisi de “*Hakkani ruhban okuludur*”. Hakkani kompleksi; İran'da pek çok alanda etkili olan bir kompleks olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kompleksin önde gelen isimlerinden birisi de Ayatollah Mohammad Taqi-Mesbah-Yazdi<sup>1</sup>'idi. Bu gruba ait kurumlar arasında “Qom İlahiyat Fakültesi Öğretmenleri Topluluğu” ve “İmam Humeyni Eğitim ve Araştırma Enstitüsü” yer almaktadır.

İran siyasetinde etkin konumlarından ötürü, İranlı politikacılar tarafından benimsenen bu ekol; Ahmedinejat'ın Cumhurbaşkanlığı sürecinde de aktif bir rol üstlenmiştir. (Samii, 2005). Bu ekolün önemli temsilcisi Ayatollah Mohammad Taqi-Mesbah-Yazdi İran'da Cumhurbaşkanlığı görevini yürütmüş olan Ahmedinejat'ın dini otorite kaynağı olarak bilinmektedir (Zimmt, 2021). Ayatollah Mohammad Taqi-Mesbah-Yazdi İran'daki bazı “paramiliter örgütlerle de doğrudan ilişki içerisindeydi (Besic, İran Devrim Muhafızları ve Ansari Hizbullah vs.) ve bu dinamikler içinde etkin bir konumuna sahiptir (Duheume, 2018).

Ansari-i Hizbullah ve diğer paramiliter organizasyonlar, “ideolojik statükonun” korunması” ve “*hegemonik alanın*” diri tutulmasına yönelik söylemleri kurgulamakta ve rejimin ürettiği politik aksiyonları dini eksenli “popülist bir söylem” ile şekillendirmektedir.

Bu tür paramiliter ölçekli örgütler siyasal İslam ideolojisi ile eklenmiş bir şekilde İran'da dini otoritelerle temas halindedir. Bu tür örgütsel oluşumlar; molla sisteminin ürettiği ideolojik altyapı ile paralel ölçüde hareket etmekte ve birbirinden beslenmektedir (old. interpress. az, 2015). İran İslam Cumhuriyetinde sistemin meşru bir dinamik kazanmasında önemli bir rol oynayan Mollalar, mevcut rejimin ve İslami Cumhuriyet'in *egemen düşünce pratiklerinin* meşru bir zeminde işlerlik kazanmasında baskın bir görünüme sahiptirler. Mollalar; sosyal/ kültürel alan içerisinde ideolojileri yeniden kurgulamakta, egemen söylem pratikleri ile sistemi domine etmekte ve egemen sistemin *ideolojik ve değersel tahakküm* alanlarına şekil vermektedir. Bu tür *siyasal ümmetçilik* kimliğini öne çıkaran molla ve benzeri sistemik yapılar; söylemlerinde ağırlıklı olarak ikili karşıtlıkları ön planda tutmakta, öteki olarak kurgulanan temsiller düşman odağına yerleştirilerek çürütülmektedir.

Genel olarak, İranlı mollalar; Batı ile ilişkilerde ılımlı bir dış politikayı benimsememekte ve geniş tabanlı politik aksiyonlara karşı durmaktadırlar. Bu durum onların söylemlerinde “*çatışma odaklı*” ve bir o kadar da “saldırgan” bir söylem dinamizmini diri tutmaktadır. Ümmetçi bir politik söylemde olumsuzlamaya maruz kalanlar “marjinal ve düşman” bir söylem odağı ile kurgulanmakta ve bu düşman bir tehdit portresine yerleştirilmektedir. Bu tehdit çerçeveli söylemler ile rejimin gerçekliğine vurgu yapılmakta ve rejime biçilen rol sürekli olarak tekrarlanmaktadır.

İranlı mollaları “rejimsel itibar sağlayıcıları” olarak değerlendirmek yanıltıcı olmamakla birlikte Humeyni'nin siyasal doktrinlerinin “motivasyonel taşıyıcıları” olarak İran'ın politik aksiyonlarının gerçekleştirildiği her alanda varlıklarını görünürdür (Beeri, 2020). 1979 İran anayasası da İranlı mollaların “siyasal- ümmetçi” kimliğe eklenmiş söylemlerinin görünür olmasına olanak sağlayan temel



<sup>1</sup> Ayetullah Mesbah-Yazdi (1935-2021). Mesihçilikle bağlantılı, hem iç hem de dış ilişkilerdeki radikal görüşleriyle tanınan Şii bir grup olan Jamkaran'ın ruhani lideridir.














argümanlardan birisidir. Örneğin İran Anayasası (md.11) “İslami birlik- İslam birliği”, (md.152) tüm “müslümanların korunması” (Pan- İslamizm) vurgusu yapmaktadır (Shahvar, 2019: 54).

Kamusal alanlarda da etkin bir hareket alanı yakalayan mollalar, mevcut rejimin politik ve ideolojik sesi olmaya devam etmektedir. Bu alanlarda söylemsel gerçeklikler yeniden kurgulanmakta ve süreç bir “propaganda odağına” taşınmaktadır.

### İranlı Din Âlimleri (Mollaların) Çoklu “Gerçeklik” Üretim Alanları

Araştırma kapsamı içerisinde ele alınan mollaların farklı zaman dilimi içerisinde ortaya koydukları kamusal etkinlik durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Ayrıca farklı zamanlardaki politik söylemlerinin varlığı da tablo içerisinde sorgulanmıştır. Bu doğrultuda mollaların, farklı zaman aralıklarında da politik söylemlerini değersel/dini ölçekli yeğleme içerisine girdikleri açıkça gözlenmiştir. Bu söylemlerden bazıları şunlardır: “İran Devrimi”, “İslami ve Devrimci Öğretiler”. Devrimci Savaş”

Aktörler (Dini Âlimler)	İnternet Kaynakçası	Kamusal Görünürlük Alanı	Politik Söylem Mevcudiyeti
Ayetullah Lotfollah Dejkam	<a href="http://nahad.sums.ac.ir/news.aspx?id=5379#">http://nahad.sums.ac.ir/news.aspx?id=5379#</a> 	Üniversite/ Eğitim Kurumu/ Sempozyum/ Konferans	İçerik Kısıtlı
Ayetullah Lotfollah Dejkam	<a href="http://emamat-jomeh.ir/gallery/">http://emamat-jomeh.ir/gallery/</a> - الله-آیت-ب-ازدود دخ-ترحد-یر-سد-تن-از-دژ-ک-ام 	Üniversite/ Eğitim Kurumu/ Sempozyum/ Konferans	İçerik Kısıtlı
Tahran Cuma Namazı Vaizi Ahmad Khatami	<a href="https://iranintl.com/در-خاتمی-احمد/مد-یا-ست-ا-سیرا-یل-،-«دی-وان-گی»-صورت-ذ-اب-ود-را-حد-ی-ف-او-و-8C%80%82%20% ل-ک-ذ-یج-8C%80%82%20%می">https://iranintl.com/در-خاتمی-احمد/مد-یا-ست-ا-سیرا-یل-،-«دی-وان-گی»-صورت-ذ-اب-ود-را-حد-ی-ف-او-و-8C%80%82%20% ل-ک-ذ-یج-8C%80%82%20%می</a> 	Üniversite/ Eğitim Kurumu/ Sempozyum/ Konferans	(Görölmüştür) 
Ayatollah Mohammad Hassan Akhbari (Dünya Ehli Beyt Meclisi Genel Sekreteri)-2015	<a href="https://iranpress.com/tag/8434">https://iranpress.com/tag/8434</a> 	Sivil Toplum Örgütleri (Dini, Eğitim, Kültürel Kuruluşlar)	(Görölmüştür) 
Ayetullah Lotfollah Dejkam (2009)	<a href="http://www.hafezkhavar.ir/news/21266/">http://www.hafezkhavar.ir/news/21266/</a> -دیو-دار-رد-یس-می-مجد-الا-سلام-حجیت-دژ-ک-ام-الله-آیت-ک-شور-ا-سلامی-ذ-یل-یغات-سازمان 	Sivil Toplum Örgütleri (Dini, Eğitim, Kültürel Kuruluşlar) <i>İslami Propaganda Teşkilatı.</i>	İçerik Kısıtlı

Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari (Dünya Ehli Beyt Meclisi Genel Sekreteri)-2015 (2017)	<p><a href="http://news.masjed.ir/fa/newsagency/31359/">http://news.masjed.ir/fa/newsagency/31359/</a>          م سجد از - ع بد بیت الی جہاد ی مجمع حدی برک لب ازدید          ت صلوید رب روک سل - ش بع یان ت ا سد یس ت ازہ</p> 	Yurtdışı Temsilcilikler ve/veya Devlet Başkanları, Diğer Devlet Yetkilileri	Mevcut Değil
Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari (Dünya Ehli Beyt Meclisi Genel Sekreteri)-2015	<p><a href="https://www.independentpersian.com/node/16981">https://www.independentpersian.com/node/16981</a>          - الله%80%8C E2%80%8C حزب پ درخوانده ده»- ب رک ناری /          ای%80%8C E2%80%8C خام نه- علی- سوی- از-»- ب نان</p> 	Yurtdışı Temsilcilikler ve/veya Devlet Başkanları, Diğer Devlet Yetkilileri	Mevcut Değil
Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari (Dünya Ehli Beyt Meclisi Genel Sekreteri)-2015	<p><a href="https://twitter.com/Yossi_Mansharof/status/548095465099501569/photo/1">https://twitter.com/Yossi_Mansharof/status/548095465099501569/photo/1</a></p> 	Yurtdışı Temsilcilikler ve/veya Devlet Başkanları, Diğer Devlet Yetkilileri	(Görölmüştür) 
Ayetullah Lotfollah Dejkan	<p><a href="http://shahr-sabz.ir/?p=4568">http://shahr-sabz.ir/?p=4568</a></p> 	(Tespit Edilemedi)	(Görölmüştür) 
Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari (2020)	<p><a href="https://www.memri.org/tv/iran-ayatollah-mohammad-hassan-akhtari-uae-israel-deal-attempt-save-israel-trump-reelection-zionist-entity-existence-region-threat">https://www.memri.org/tv/iran-ayatollah-mohammad-hassan-akhtari-uae-israel-deal-attempt-save-israel-trump-reelection-zionist-entity-existence-region-threat</a></p> 	Televizyon/Yayın Kuruluşları	(Görölmüştür) 

### Araştırmanın Metodolojisi

#### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İran'da saha görünürlüğü yüksek olan ve "değersel/ ideolojik yük" ağırlıklı söylemleri ile tanınan İrani din âlimlerinin söylemlerinin irdelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, İrani mollaların politik konulardaki söylemlerini ne ölçüde ve nasıl inşa ettiklerinin tespiti sağlanmaya ortaya konularak, mutlak güçlü söylemlerinin rejimin ideolojik altyapısına paralel bir şekilde kurgulanıp

kurgulanmadığının tespiti sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bunu yaparken rejimin politik aktörlerinin söylemleri ile mollaların söylemleri arasında paralelliğin mevcut olup olmadığı, söylemlerde hangi ideolojik ve değersel yük söylemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma Memri TV üzerinden ulaşılan 5 içerikle sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan İranlı din âlimleri “Mohammed Hassan Aboutorabi Fard”, “Nadir Hosseini”, “Ayatollah Ahmad Alamolhoda”, “Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari”, “Ayatollah Lotfollah Dezhkam”dır. Araştırmamızı mevcut 5 molla ile sınırlandırmamızın nedeni; bu aktörlerin kamusal etkinlik oranlarının yüksek olması ve rejimin asimetrisine yönelik politik dil kullanma yoğunluklarıdır. Araştırmamızın problemleri tarafı ise; örneklem içerisinde yer alan 5 molla'nın evrenin ne kadarını oluşturduğunun öngörülebilmesidir. Kabul edilmelidir ki; İran gibi kapalı bir sistemik yapının izlenmesi bazı güçlükleri de beraberinde getirmektedir.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca sosyo-bilişsel yaklaşımın etkinliği açısından mikro yapı ve ideolojik kare stratejisi ön planda tutulmuştur. Sosyo-bilişsel yaklaşım sosyal olayların ve durumların şekillendirilmesinde bilişsel temsilleri ön plana çıkarmakta ve araştırmacıya yeni bir okuma alanı açmaktadır. Bu doğrultuda mikro ölçekte ele alınan kelime seçimlerinden, vurgulama tonlarından, sözdizimsel yapılardan konuşmacının politik ve ideolojik hedefleri öngörülebilir. Dilin taşıdığı çeşitli gizli gündemleri anlamak için, eleştirel söylem analizi en iyi analitik araçları sunmaktadır.

Eleştirel söylem analizi sosyal bilimlerde ortaya çıkan '*eleştirel psikoloji*', '*eleştirel sosyal politika*' ve '*eleştirel antropoloji*' gibi diğer eleştirel “paradigmaların” “teorilerin” ve “disiplinlerin” gelişimi ile ortaya çıkmıştır (Billig, 2003: 37). Eleştirel söylem analizi, toplumdaki egemen/iktidar dilini anlamak amacıyla söylemi sosyal bir pratik alanı olarak inceler ve toplumdaki baskın güçlerin sözlü veya yazılı dil aracılığıyla çıkarlarını destekleyen gerçeklik versiyonlarının yaratılma yollarını ortaya çıkarmaya çalışır (Lombardi, 2018: 17). Bir dil terimi olan söylev analizi, konuşma dilinin çalışılması olarak tanımlanabilir. Bununla beraber, sosyal araştırmacılara göre söylevin ilginç yönü sadece söylenen ya da kullanılan kelimeden ziyade, söylev üzerinden inşa edilen sosyal yapı ve mana ile ilişkili olmasıdır (Berg ve Lune, 2015: 395).

Eleştirel söylem çözümlemesi, söylem yapılarını bir bütün olarak betimlemekten ziyade, onları sosyal etkileşim ve özellikle de sosyal yapıların nitelikleri açısından açıklamaya çalışmakta, sosyal problemlerin empirik açıdan çözümlenmesinde çok disiplinlilik (Özer, 2015: 202) esasına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Muhafız bir araştırma türü olarak eleştirel söylem analizi; sosyal eşitsizliği anlamak, ortaya çıkarmak ve buna karşı direnmek için açık bir pozisyon almakta (Van Dijk, 2008: 85) özellikle de “*tahakküm biçimleri*”, “*sosyal eşitsizlik*” ve “*gücün kötüye kullanımının*” söylemsel yeniden üretimiyle ilgilenmektedir (Van Dijk, 2005: 87).

Eleştirel söylem analizi, metni sadece kendi çerçevesi içerisinde incelemeyi, onu bir sosyo politik güç kaynağı olarak ele alan ve kullanan egemen sınıfın, statükonun, kendi çıkarlarını, fikirlerini ve bunlarla beslenen “adaletsizlikleri”, “haksızlıkları”, “dışlamaları” içerisinde bulunduran bir araç olarak kullanımını ortaya çıkarmaya çalışır. Bu yolla da eleştirel söylem analizi, “ona karşı çıkma”, “direnme” ve “onu düzeltme” görevini benimseyen eleştirel bir tavrın ifadesidir (Van Dijk, 1977, 1985; Çakır, 2020: 83). Eleştirel söylem çalışmaları, dil kullanımının betimlenmesi ile yetinmemekte, söylemin güç, iktidar ve ideoloji ekseninde nasıl şekillendirildiğini ve toplumsal kimlik, toplumsal ilişkiler, bilgi ve inanç düzlemlerinin yaratılmasında nasıl bir etkide bulunduğunu göstermektedir. Egemen değerler dile ve söyleme şekil vermekte ve bunlara yön vermektedir. Bu amaçla toplumun *inançları, kültürü ve davranış* hem dönüştürülebilir hem de yönlendirilebilir. (Kocaman, 2009'dan Akt: Özer, 2019: 163).

Güçlü ve ekonomik bir sistem olan iktidarlar söylemlerin üretilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Söylem analizi ile iktidarların *politik, kültürel, ekonomik ve sosyal* pozisyonu ortaya çıkarılabilmekte, iktidarın toplum üzerinde yaratmak istediği temel aksiyonlarının önceden öngörülmesini sağlanabilmektedir. Bu görünürlüklerin ortaya çıkarılması, haber söylemi içerisinde gizil/anlamaların tespiti ve her bir söylem karakterinin örtülü anlamlarının ortaya çıkarılması ile gerçekleşmektedir. Yani söylem analizi bireylere “stratejik bir okuma” imkânı sunmaktadır (Görgülü, 2020: 144). Eleştirel söylem analizi, farklı sosyal yapılardaki söylem ile sosyal ve kültürel gelişmelerin arasındaki ilişkilerin ampirik olarak irdelenmesine olanak sağlayan teoriler ve metodlar sunmaktadır. Söylemsel pratikler, sosyal kimlikler ve sosyal ilişkileri de kapsayan sosyal dünyanın inşa sürecinde katkıda bulunan önem bir sosyal

pratik olarak değerlendirilmektedir. Temsili pratikler yolu ile belirli bir konudaki anlamlı bilgilerin üretildiği söylemler yaratılarak bazı ifade ve tasvirlerin diğerlerinden daha fazla önem taşıdığı alan yaratılmış olur (Campbell, 1992'den Akt: Düzgüt, 2011: 55).

Söylem- Tarihsel yaklaşımının (*Discourse- Historical Analysis*) kurucu figürleri arasında yer alan Ruth Wodak, eleştirel söylem teorisyenleri arasındadır. Söylem- tarihsel yaklaşımı eleştirel söylem çözümlemesi içerisinde yer alan politik aksiyonların dil edinimli bir pratikle, “sosyal”, “kültürel”, “ekonomik” ve “tarihsel” bağlamları ile çözümlendiği bir yaklaşımdır. Buna ek olarak yaklaşımın ana hedeflerinden biri, belirli bir konuya ilişkin çok sayıda türü ve söylemi, bu konunun tarihsel boyutuyla birleştirilmesi ve ilişkisel boyutlarının ortaya çıkarılmasıdır.

Söylem-tarihsel yaklaşım, yaklaşımlar arasında dilbilimsel yönelimi ağır basan yaklaşımlardan birisidir. Türler, söylemler ve metinler arasında ilişki kurarak söylem kuramını geliştirmeye çalışmaktadır. Söylem- tarihsel yaklaşımı eleştirel kuramlar çerçevesinde yer almakla birlikte bu yaklaşımın içeriğini tarihsellik oluşturmaktadır. Dilbilimsel modelleri Wodak kendi söylem modeline yerleştirmeye çalışmaktadır (Çakmak ve Bilişli, 2019: 111). Eleştirel söylem analizleri içerisinde yerini almış olan söylem- tarihsel yaklaşımı ile politik söylevlerin manipülatif doğasının ve bu söylevlerin konuşmalarda yansıyan kimliğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Eleştirel söylem analizi, sosyal pratiklerin diğer unsurları olan “dili”, “görsel imgeleri”, “müziği” ve “sembollerini” bir araya getiren yazılı metinlerin, sözlü etkileşimin, çoklu göstergesel metinlerinin metinsel analizi ile ilgilenmektedir (Wodak and Richardson, 2013: 7). Eleştirel söylem analizi, yazılı ve sözlü söylemi, dil kullanıcılarının kimlik oluşturmalarını sürece dahil ederek çeşitli eylemlerde bulunan bir sosyal uygulama biçimi olarak algılamaktadır (Fairclough and Wodak, 1997).

Wodak eleştirel söylemsel analizini; sosyal problemler üzerine odaklanan disiplinler arası, kendi bağlamsal ölçütleri ile anlaşılabilen, söylemin içindeki güç kavramını ortaya koyan, söylemin tarihsel bağlamlarını da sürece dâhil eden ve metin ile sosyal koşullar arasında yorumlayıcı, açıklayıcı ve sistematik bir görünümde olan yaklaşım olarak ele almaktadır (Andersen, 2003'den Akt: Çakmak ve Bilişli, 2019: 105). Başka bir deyişle, eleştirel söylem analizleri, dil ile ifade edilen, oluşturulan, meşrulaştırılan sosyal eşitsizlikleri araştırmayı amaçlamaktadır (Weiss and Wodak, 2003: 15). Wodak ve Meyer (2009;’dan Akt: Khan, Adnan vd; 2021: 4), ise ulusal kimliğin söylemsel oluşumunda dilin nasıl bir rol oynadığını araştırmak için makro söylem stratejilerini belirlemişlerdir. Bu stratejiler, “yapıcı stratejiler”, “sürdürme stratejileri” ve “yıkıcı stratejileridir”.

- *Yapıcı Söylem Stratejiler:* özdeşleşme, birlik, dayanışma ve farklılıkları vurgulama gibi kavramların teşviki kullanılarak ulusal bir kimlik oluşturmak için söylemde kullanılır.
- *Sürdürme Söylem Stratejiler:* Süreklilik stratejisi, dış gruptaki insanların tehdidi altında olan mevcut bir sosyal veya ulusal kimlik biçimini yeniden üretmek veya sürdürmek için kullanılır. Böyle bir stratejinin amacı, grup içi kişilerin kimliğini desteklemek, korumak ve korumaktır.
- *Yıkıcı Söylem Stratejiler:* Mevcut bir ulusal kimlik biçiminin parçalarının tamamını kötülemek için kullanılır. Yıkıcı söylem stratejileri ile öteki üzerinden yürüyen bir gayrimeşrulaştırma alanı yaratılmaktadır.

Fairclough söylem analizini birbiri ile doğrudan ilişkili olarak üç boyut (metin, söylemsel pratikler ve toplumsal pratikler) çerçevesinde ele almaktadır. Onun ortaya koyduğu bu modellemeye göre; söylem analizi sosyal değişimler, dilbilim ve politika süreçlerini de içerisine alan çok yönlü bir okuma esasına dayalı bütünleştirici bir çerçeve ile sunulmaktadır. Dili sosyal bir pratik olarak gören Fairclough söylem-eylem biçimleri ve söylem ile sosyal yapılar arasındaki karşılıklı/ etkileşimli bir ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmış ve söyleme çok yönlü bir edinim olarak bakmıştır. Ona göre söylem pratikleri; metnin üretimi, dağıtımı ve tüketimini kapsamaktadır (Fairclough, 1992: 73, Fairclough, 1995: 97-98). Başka bir ifade ile söylem pratikleri; bireyler tarafından oluşturulan günlük rutinsel pratiklere tutarlılık kazandırmak için kullanılan söylem unsurları olmakla birlikte, rutine sokulan bu pratiklerin yörüngesini dili kendi hegemonik alanı içerisinde özümseyen iktidarlar (güçlü sistemler) belirlemektedir. Sosyokültürel pratikler ise; dil, ideoloji, hegemonya arasındaki ilişkiler bütünü oluşturur. Sosyokültürel pratikler bireylere ne şekilde hareket edeceklerini ve nasıl düşüncelerini gerektiğine yönelik rehberlik eden dil edinimli pratiklerdir.

Fairclough ve Wodak (1997) eleştirel söylem çözümlemesinin temel ilkelerini şu şekilde özetlemektedir: (Akt: Van Dijk, 2008: 86)

1. Eleştirel söylem analizi sosyal problemleri ele almaktadır.
2. Güç ilişkileri söylemseldir.

3. Söylem toplumu ve kültürü oluşturmaktadır.
4. Söylem tarihseldir.
5. Söylemin ideolojik bir işlevi vardır.
6. Metin ve toplum arasındaki bağ, dolaylıdır.
7. Söylem analizi yorumlayıcı ve açıklayıcıdır.
8. Söylem toplumsal eylemin bir şeklidir.

Van Dijk (1998: 267) söylemlerin ideolojik ölçüde yeniden üretilmesi noktasında “ideolojik kare” iletişim stratejisinin işlerlik kazandığını belirtmektedir. Bu ideolojik iletişim stratejisinin işlenmesinde;

1. Biz hakkında olumlu bilgilerin belirtilmesi/vurgulanması
2. Onlar hakkındaki olumsuz bilgilerin belirtilmesi/vurgulanması
3. Onlar hakkındaki olumlu bilgilerin gizlenmesi/örtükleştirilmesi
4. Biz hakkındaki olumsuz bilgilerin gizlenmesi/örtükleştirilmesi ön planda tutulmaktadır.

Bu ideolojik iletişim stratejisine göre “biz ve onlar” üzerinden bir kutuplaştırma yönelimleri yaratılmaktadır. Bağlam dinamiklerinin oluşturulmasında “kendi” olumlu bir çerçeveye indirgenirken, “öteki” ise olumsuz bir çerçeve içerisine yerleştirilip çürütülmektedir. Devran’ın üzerinde durduğu gibi söylem içeriğinde biz konumlandırılırken “yüceltme” “öteki” kurgulanırken ise doğrudan/dolaylı olarak imalı saldırılarla eleştiri getirilmekte kimi durumlarda ise öteki görmezden gelinmektedir. “Biz” doğru iken, yanlışı “ötekiler” yapmaktadır (Devran, 2018: 10). Van Dijk’in eleştirel söylem analizinde “imgeler, tonlama tutarlılık” “söz dizimi”, “ön varsayım” “metaforlar” “uslamlama” stratejileri ile ideoloji ve söylem bağlamları ortaya çıkarılabilir (Sancar, 2008’den Akt: Sezer, 2011: 89). Bu tür araçlar toplumda belirli bir bilgi, inanç, tutum ve ideolojik yönelim açısından güçlü bir etki yarattığından, eleştirel söylem analizi mikro yapı üzerinden de ele alınabilir. Özellikle politik söylemlerin ideolojik yönelimlerinin sosyo- bilişsel açıdan değerlendirilmesi sürecinde bu araçlar araştırmacılara bir ön varsayım sunmaktadır. Söylemlerin mikro ölçekte çözümlenmesinde söylemin dilsel edinim pratikleri üzerinde durulmaktadır. Mikro çerçevede bir söylemin irdelemesinde “cümle ve kelime yapıları”, “tonlamalar”, “sözcük seçimleri”, “sözcüklerle kurulan bağlamsal ilişkiler” ve “retoriksel unsurlar” önemli birer bileşendir. Van Dijk (2011: 394) İdeolojik söylem çözümlenmesini sosyo- bilişsel temsillerin altında yatan ifade edinimlerini ortaya çıkarmak olarak tanımlamaktadır. Söylemin ideolojik düzeyi, kimlikleri, amaçları eylemleri, norm ve değerleri yeniden üretmekte ve onların izlerini taşımaktadır (Van Dijk, 2011’den Akt: Şen, 2015: 169). Van Dijk (1993), ideolojinin söylem ve toplum arasında aracılık eden bilişsel bir yapı gerektirdiğine inanan ESA’na ideolojik bir çerçeve önermiştir. İnsanlar zihinsel temsilleri ve sosyokültürel inançları doğrultusunda söylem üretirler. İdeoloji, dilsel yapıların, sözcüksel terimlerin, sözdizimsel yapıların ve retorik figürlerin kullanılması yoluyla söylemde uygulanabilir (...)

#### Bulguların İncelenmesi

#### “Mohammed Hassan Aboutorabi Fard’ın Kanal 1<sup>2</sup> de Yayınlanan Cuma Hutbesindeki Söylemleri” (06.11.2020)



(Memri, 2020)

...“Amerika’da gelecek hükümetin kim olduğu önemli değildir. İslam ve İran ulusunun kırk yıllık kararlığını ve direnişini öğrenmek zorunda kalacaklar. Batının yol haritası özellikle Güneybatı

<sup>2</sup> Kanal 1 (İrib): 1958 yılında yayın hayatına başlamıştır. Kanal 1 TV Farsça dilinde hizmet veren sosyo- politik içerikli bir kanaldır.

Asya'da değişmek zorundadır. Bu bölgenin geleceğinde Siyonist rejime yer yoktur. Bu bölgenin geleceği, bu bölgenin milletlerine aittir. Batı bölge uluslarına ve onların kararlı iradelerine saygı duymalıdır"(memri.org).

Mohammed Hassan Aboutorabi konuşmasında "İslam ve İran ulusunun kırk yıllık kararlığı" ifadesi ile İran devrimine atıfta bulunmuş ve rejimin imajını yüceltmeye yönelik gizil bir söylem içeriğini ortaya çıkarmıştır. Söylemde "**biz ve ötekiler**" üzerine ikili karşıtlıklar ortaya konulmuştur. Kırk yıllık kararlılık ifadesi, mücadeleye biçilen bir rol olmakla birlikte bu **sözdizimsel yapı** kendini ve İslam uluslarını **olumlu bir öz temsil çerçevesine** yerleştirme amacını taşımaktadır. Biz (İran ve İslam ulusları), ötekiler ise Batı ve Siyonistler olarak çerçevelenmiştir. Bu söylem biçimi **Van Dijk'in ideolojik kare stratejisi** ile örtüşmektedir. Lakin "Siyonist rejime yer yoktur" söylemi İsrail'e biçilmiş bir söylem edinimidir. Bu sözcük seçimi İsrail'i ötekileştirme ve pratiksel edinimlerini çürütme amacı doğrultusunda kullanılmıştır. Yani İsrail "**olumsuzlamaya**" maruz bırakılmıştır. Ayrıca direniş kelimesinin kullanım mantığı da açıkça görülmüştür. "Direniş kelimesi" İslam uluslarının emperyalist devletlere karşı kullandıkları önemli bir kavramsal enstrüman olmakla birlikte(Lübnan Hizbullahı, Filistin Hamas gibi) politik söylemlere yön veren önemli bir sistemik söylem biçimidir. Suçlayıcı ifadeler aktörden eyleme doğru şekillendirilmiş ve bu doğrultuda "**gayrimesrulaştırma**" edinimi görünür kılınmıştır. "Bu bölgenin geleceğinin bu milletlere ait olduğu" söylemi ile mücadeleye bir "gereklilik /meşruluk" anlamı katılmış ve üstü kapalı bir şekilde bu tehdit ABD ve İsrail yönelimli olarak sunulmuştur. "**Siyonistler ve Batının bölgesel barışın önünde bir engel teşkil ettiği**" söylemlerle ortaya konulmuş ve bu doğrultuda tasarlanmıştır. Düşmanlaştırma ve ikili karşıtlıklar üzerinde kendi tabanları üzerinde "**birleştirme stratejisine**" yönelik söylemler kurgulanmıştır. Söylem de düşmanlaştırmada **çatışma tonlamaları** geniş ve sert bir ölçüde ele alınmıştır. Kullanılan dil edinimi içerisinde failler "özel bir odak alanı" ile ortaya konulmuş ve faillerin isimleri açıkça ortaya çıkarılmıştır. Failler aktif cümle yapıları ile problemlerin sorumluları olarak temsil edilmiş ve negatif ölçüde sorumlulukları arttırılmaya çalışılmıştır. Bu failler ABD ve İsrail'dir. ABD ve İsrail "kötü/ bölgesel barışı tehdit eden" olarak negatif ölçüde sunulurken, İran ve İslam ulusları ise; "mücadele ve kararlılık içerisinde olan, iradelerine ipotek koydurmayacak ölçüde iradeye sahip olanlar" olarak **bilişsel bir temsil alanı** oluşturmaya yönelik kurgulanmıştır. "Bu bölgenin geleceğinde Siyonist rejime yer yoktur" ifadesi "**ön varsayımaya dayalı manipülatif bir söylem odağını**" ortaya çıkarmıştır. Bu ve buna benzer "**manipülatif söylem dizgeleri**", **rejimin egemen manipülatif dili** ile benzerlik göstermiş ve "rejimin söylemsel gerçeklikleri" yeniden inşa edilmiştir.<sup>34</sup> Zihinsel olarak, Batı, İsrail ve ABD aynı bağlam içerisinde "**ciddi bir tehdit unsuru olarak**" sunulmuştur. Ortaya konulan sözcüklerin "**çağrışımsal etkileri**" yüksektir. Bu çağrışımsal etkiler kelime tekrarları ile ortak semantik bağlamları ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Örneğin (Batının yol haritası- Bu bölgenin geleceği- Bu bölgenin milletleri-Batı). Politik söylemlerde "**kendini gösterme**" odaklı sözcük seçimleri yoğun olarak işlenmiştir.

#### "Nassir Hosseini "Dena TV<sup>5</sup>"de" Sunulan Politik Söylemleri (18.12.2020)



(Memri, 2020)

...”Şimdiye kadar hiçbir Amerikan yönetimi [İran'a karşı] düşmanlığını ve ihanetini azaltmadı. [Onların] yönetimlerinin anlamalarını umut ediyoruz. Zavalı Trump o kadar çabaladı ki onun beli

<sup>3</sup> ال عالم. (mişirE: 1202.10.02). مدد لمي-ع لي-واجب ال لة يطال صه يوزي-ال ك يان- ضد ال ك فاح-دي اقل/ http://kayhan.ir/ar/news/112877/

<sup>4</sup> ل-ام-رد ي ساكبان-ان-د رامب-ملاحة-عن-ذ-نوق-فل-ن-ال-قضاة-ية-ال-سلطة-سي-ي-ر/ http://kayhan.ir/ar/news/124650/ Erişim Tarihi: (21.01.2021)

<sup>5</sup> Dena TV (Yusij, İran): 1982 yılında faaliyete başlamıştır. 2004-2014 yılları arasında İRİB başkanı Zarghami'nin varlığı ile faaliyetlerini genişletmiştir. Dena TV rejim odaklı içerikler üreten bir haber portalıdır.

kırıldı. Trump yönetimi neden seçimleri kaybetti ya da en azından öyle görünüyor? Trump seçimleri İran halkına maksimum baskı uyguladığı için seçimleri kaybetmiştir. Bu durum yeni Amerikan yönetimine bir ders olsun. Güç kullanmak ve zorba gibi davranmak isterlerse, Trump ile aynı kaderi paylaşacaklardır (memri.org)."

İran dini lideri Ali Hamaney tarafından Yusij kentine Cuma namazı hatibi olarak atanan Nassir Hosseini (mehrnews, 2020) ABD'nin İran'a yönelik düşmanlığının sürekli görünür olduğunu ve bu durumun sadece Trump ile ilgili olmadığına ilişkin bir söylemsel anlam örüntüsünü ortaya koymuştur. Trump'ı "**zavallı**" olarak nitelendiren Nassir Hossein, Trump'ın başarısızlığının ardındaki nedeni ise Trump'ın İran'a yönelik uygulamış olduğu maksimum baskı olarak tasarlamış ve burada rejimin politik tutumuna yönelik bir "**onaylama söylem odağı**" yaratılmıştır. Söylemde ikna boyutunun güçlendirilmesi amacı ile "**nedensellik işlevi**" ortaya konulmuştur (*Trump'ın seçimleri kaybetmesi- İran'a baskı*). Bu baskı söylemi ile İran'a uygulanan ekonomik ambargolara yönelik olarak gizil bir söylem pratiği benimsenmiş olabilir. Kullanılan ifade ve söylem ediminde bu durumla ilgili **bağlam sınırlarının** boyutları belirsizdir. O halde konuşmacı ideolojik bağlamların yönünün saptanmasında dinleyicilere bir bilişsel alan açmış olabilir (düşünme tercihlerine bağlı). Her türlü baskılara karşı İran'ın güçlü olduğuna ilişkin gizil bir anlam örüntüsünü ortaya konulmaya çalışılmış ve söylem stratejik olarak "**ulusal yüceltme**" ekseninde işlenmiştir. Ötekini (ABD) İran karşısında başarısız bir pozisyonda olarak tasarlamıştır. Nassir Hossein'in söylemleri ile İran rejiminin dinamik aktörlerinin söylemleri arasında mevcut bir paralellik gözlenmiş, "**rejimin söylemsel gerçeklikleri**" yeniden inşa edilmiştir<sup>6</sup>. İkili bir karşıt okuma/ söylem pratikleri geliştirilmiştir ABD zorba ve güç kullanan olarak konumlandırılırken, İran ise bu olanlara karşı direnen/güçlü anlamında gizil bir bağlam çerçevesinde konumlandırılmıştır. Bu söylem biçimi **Van Dijk'in ideolojik kare** stratejisine uygundur. Söylem içerisinde İran'daki mevcut "rejimin aksiyonlarına" yönelik yineleyici ifadeler kullanılmamış genel bir anlam örüntüsü ABD ölçeğinde "**olumsuzlama**" çerçevesinde sunulmuştur. Cümlelerin ele alınış biçimi aktif bir yapıdadır. Özne (ABD ve Trump yönetimi) doğrudan öteki durumunda olduğundan onun hakkında olumsuz zihinsel imajı ortaya koymak için bilinçli bir şekilde "**aktif çatı**" tercih edilmiştir. Yukarıdaki söylem yapısında "**düşük ideolojik ifadeler**" mevcutken ötekiye biçilen roller ise keskin bir şekilde görünürdür. Suçlayıcı ifadeler aktörden eyleme doğru gerçekleştirilmiş ve özne konumundaki ABD'nin etkisi kırılmaştırılmıştır. "**Olumsuz zihinsel temsiller**" mecazi bir anlatımla ortaya konulmuştur.

#### Ayetullah Ahmad Alamolhoda'nın Politik Söylemleri (20.09.2019)



(Memri, 2020)

Meşhed Cuma imamı Ayetullah Ahmad Alamolhoda'nın Cuma vaazları IRIB *Khorasan Razavi TV*<sup>7</sup> 'de yayınlanmıştır.

<sup>6</sup> <http://kayhan.ir/ar/news/121997/> قاله قائد الامام خميني-الاد حدار-ال خامنه اي-ال قائد (Erişim Tarihi: 12.12.2020)

<sup>7</sup> IRIB Khorasan Rezavi TV: İran'ın Meşhed kentinde Farsça dilinde yayın yapan bir Tv kanalıdır. Ağırlıklı olarak rejimin ana akım medyası içerisinde yer almakta ve rejimin politik aktörlerini yoğun olarak haber içeriklerine yerleştirmektedir. TV ağırlıklı olarak haber ve dini programları İran'ı ilgilendiren ölçüde şekillendirilmekte ve bu doğrultuda içerik üretiminde bulunmaktadır.

..” PMU, Hizbullah, Ensar-i Hizbullah, Hamas, İslami Cihad, Hepsî İran'dır; İsrail'i Yarım Günde Yok Edebiliriz. Bugünün İran'ı sadece İran değil. Coğrafi sınırlarla sınırlı değildir. Bugün Irak'taki PYB İran'dır. Lübnan'daki Hizbullah İran'dır. Yemen'deki Ensar-i Hizbullah İran'dır. Suriye'deki ulusal cephe İran'dır. Filistin'deki İslami Cihat ve Hamas İran'dır. Hepsî İran oldu. İran artık sadece biz değiliz. Direniş mensubu [Nasrallah], bölgedeki direnişin bir imamı olduğunu ve bu imamın İran İslam Devrimi'nin şerefli lideri olduğunu açıkladı. Bugün İran bölgenin direnişidir. Bu bizim sınırlarımızı aşarsanız, İsrail'in yarım günde toza döneceği anlamına gelmektedir. İran'ın nerede olduğunu anlıyor musun? Nerede olduğuna bakar mısınız? Güney Lübnan İran değil mi? Hizbullah İran değil mi?

Meşhed Cuma namazı imamı Ayetullah Alamolhoda İran'ın dış politikasına yönelik söylemler üretmiştir. Alamolhoda'nın söylemlerinde İsrail “düşman” olarak tasarlanmış ve İsrail'e ilişkin “olumsuzlama” ortaya konulmuştur. İran'ın mevcut konumu sadece İran ile sınırlı olmadığı, bölgede var olduğunu ve bölgesel bir güç olduğunu ortaya koymaya yönelik söylemler üretilmiştir. İkili karşıtlık olarak, İsrail (güçsüz, korunmasız) bir devlet olarak tasarlanıp konumlandırılırken, İran'ı ise bölgesel bir güç çerçevesinde konumlandırmış ve rejimin mevcut söylem stratejilerine uygun bir söylem altyapısı inşa edilmiştir. Bu söylem dönütünde “ideolojik kare stratejisi” açıkça görüldüğü gibi “abartma söylem edini mi” de belirgindir. “İsrail'in yarım günde toza döneceği” söylem edini mi abartılarak sunulan bir “metafor” kullanımınıdır. Söylem içeriğinde “ideolojik sözcük seçimleri” görünür kılınmıştır (direniş mensubu- direnişin şerefli lideri- bölgenin direnişi). Yukarıda sunulan bölgesel direniş ifadesi üzerinde durulmalıdır. Mevcut rejim “zihinsel temsil”, “politik aksiyon ediniimleri” ve “rejimin meşruluğunu” onaylatmaya yönelik bu söylem ve kelime öbeklerini yoğun olarak kullanmaktadır. Bu ve buna benzer söylem ediniimleri ötekiler üzerinde bir “ortak düşman algısı argümanı” olarak biçimlendirilmektedir. Kimlik yönelimli sözcük öbeklerinin mevcudiyeti de açıkça gözlenmiştir (Nasrallah direnişe bağlı bir aktör). Rejimin söylemsel gerçeklikleri ile Alamolhoda'nın söylemsel pratikleri arasında paralellik gözlenmiştir.<sup>89</sup> Hizbullah, Ansari Hizbullah, Hamas gibi İslami aktörler ile İran aynı çerçeveye içerisine yerleştirilmiş, “birleştirici bir söylem pratiği” benimsenmiştir. İran rejiminin din ve milliyetçilik anlayışını ve bir bütün olarak ideolojisini temsil eden bu grupları söylem pratiğinin içerisine yerleştirerek (özellikle de muhafazakâr tabanlı kitleler)e yönelik bir ikna boyutu ortaya konulmuş olabilir, çünkü reformist kitleler için bu organizasyonlar, bölgesel güvenliği ve barışı tehdit eden dinamikler olarak algılanmaktadır. O halde oluşturulan söylemlerin muhatapları, söylemi oluşturan aktörün politik duruşuna göre şekillendirilmektedir. Ayrıca ifade etmek zorundayız ki yukarıda ifade edilen örgütler, İran'ın Ortadoğu'da bölgesel olarak işbirliği içerisinde bulunduğu paramiliter ölçekli oluşumlardır. Bu durum söylemlerin politik çıkarlar ekseninde şekillendirildiğini gerçeğini ortaya koymaktadır. Uzlaşmacı bir dil söyleminin aksine “çatışma odaklı” bir söylem pratiği kurgulanmıştır. Çatışma içerikli sözcüksel ediniimler İsrail özelinden işlenmiştir. Ayrıca ortaya konulan kelime öbekleri bir bağlamı yaratmaya yönelik “nedensellik işlevi ile görünür kılınmıştır (Sınırların aşılması / İsrail'in yok edilmesi). Cümlelerin ele alınmış biçimi aktif bir yapıdadır ve olumlu (eylemsel sözcükler) bilinçli olarak kullanılmıştır. Özne “İran ve İran'ın bölgesel hegemonya destekçileridir ve onun edinimsel pratiklerinin, ideolojik duruşlarının ve politik aksiyonlarının vurgulanmasına yönelik olarak aktif bir cümle karakteri ön plana çıkarılmıştır. Bunun yanında tekrara düşen ifade kullanımı da bilinçli olarak gerçekleştirilmiştir. (.....İran'dır, .....İran'dır, ..... İran'dır) demeçleri İran'a yüklenen izlenim boyutlarının artırılmasına yönelik bir stratejik söylem kalıbıdır. Bu söylem edini mi izleyici/dinleyicilerin zihinsel algılarını tek bir özne üzerine odaklanma amacına hizmet etmektedir. Odak ne kadar geniş ise ideolojik etki de o denli güçlü olacaktır.

8

Reuters (2019). Israel will be destroyed in half an hour if America attacks Iran: senior Iranian MP, <https://www.reuters.com/article/us-mideast-iran-israel-idUSKCN1TW2MO> Erişim Tarihi:(10.01.2020).

<sup>9</sup> Die Welt (2019). یک ردت پھدی در ا سرائیل ایران پھ پاد سرن گونی پی در سد پاه ف رماده جانہ شہ بن. <https://www.dw.com/fa-ir/یک-ردت-پھدی-در-ا-سرائیل-ایران-پھ-پاد-سرن-گونی-پی-در-سد-پاه-ف-رماده-جانہ-شہ-بن/a-42529204> Erişim Tarihi: (01.01.2020)



**Mohammed Hassan Akhtari'nin Al- Manar TV<sup>10</sup>'deki Politik Söylemleri  
(29.08.2020)**



(Memri, 2020)

Mohammed Hassan Akhtari İsrail ile BAE arasında normalleşme sürecine ilişkin olarak Lübnan merkezli Hizbullah ölçekli *AL- Manar TV*<sup>9</sup>'de görüşlerini dile getirmiştir.

..”İsrail’in Filistin’i işgalinin ilk günlerinde, bazı Arap yöneticiler, sultanlar ve emirler geçmiş ihanetlerini sürdürüyor. Siyonist varlığın İslam Cumhuriyeti ve Hürmüz Boğazı’na yakın mevcudiyeti - bu bölgedeki varlığı - İslam Cumhuriyeti tarafından [İran] için bir tehdit olarak görülüyor. İslam Cumhuriyeti bunu bir tehdit olarak görme hakkına sahip olduğuna inanıyor. İmam Humeyni’nin de belirttiği gibi, İsrail son günlerini yaşıyor ve her gün bu sona yaklaşıyor. Pek çok Amerikalı yetkilide İsrail’in sonunun geldiğini açıkladı. BAE’nin bu yaptığı aptalca ve küstah bir adımdan başka bir şey değildir (memri.org)...”.

Mohammed Hassan Akhtari İsrail-BAE normalleşme sürecine ilişkin olarak söylemler üretmiştir. Akhtari’nin söylemlerinde İsrail bir tehdit olarak tasarlanmış ve bu tehdidin geçerli nedenlerini ortaya çıkarmıştır. “BAE’nin İslam ulusuna karşı işlediği büyük suç” ifadesi” ile tekli bir kimlik yerine çoklu bir kimlik ardanlamı oluşturarak söylemler kurgulanmıştır. “İkili karşıtlıklar bu söylem içeriklerinde de görünürdür. BAE- İsrail (hain- İslam uluslarının düşmanı) olarak bir “ötekini olumsuzlama” çerçevesinde bir gerçeklik üretilmiştir. Bu söylem edinimi “**Van Dijk’in ideolojik kare stratejisine**” uygundur. İran ve mevcut rejiminin politik aksiyonlarına yönelik söylemler belirgin bir şekilde söylem dinamiği içerisinde yer almamakla birlikte, rejimin söylemsel gerçekliklerine paralel söylemler tasarlanmıştır.<sup>111213</sup> Kurgulanan söylemlerde failler açık bir şekilde çerçevelenmiştir. Söylemin meşruluğunun sağlanmasına yönelik olarak İmam Humeyni referans olarak gösterilmiştir. “**Küstah ve aptal**” sözcük seçimleri ile karşıdakinin meşruluk boyutu azaltılmıştır. İsrail kullanılan sözcük edinimleri ile “**işgalci**” potasına yerleştirilmiştir. Bu söylem edinimi İran’ın Filistin üzerinden yürütmeye çalıştığı bölgesel hegemonyanın en önemli enstrümanlarından biridir. Irak’ta, Suriye’de Yemen’de “Filistin argümanı” yoğun olarak kullanılmakta iç ve dış politika edinimleri bu söylemler doğrultusunda dizayn edilmektedir. Söylemlerde “**dışlama temelli ideolojik sözcük seçimleri**” (Siyonist varlık) görülmüştür. “Son günler- İhanet” **metaforu**” ile İsrail’e biçilen rolün önemi kırılmaştırılırken, İran’a biçilen rolün önemi ise artırılmıştır. Suçlayıcı ifadeler aktörden eyleme doğru şekillendirilmiş, olumsuz ve olumlu olarak inşa edilen zihinsel temsiller arasındaki mevcudiyet ortaya çıkarılmıştır.

<sup>10</sup> Al- Manar TV: Al- Manar TV Lübnan merkezli bir haber portalıdır. Al- Manar Lübnan Hizbullah’ının yayın organıdır. Şiilerin çıkarları çerçevesinde Lübnanlı izleyicilere karasal kanallar aracılığıyla tanıtılan programlar yayınlamaktadır. 2004 yılında yayınları Almanya- Fransa gibi ülkelerde durdurulmuştur.

<sup>11</sup> <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1399/05/27/2329060> /چ-سازى-عادی-امارات-را-شده-ایجاد-نهاد-ی-که-هدیه-ی-زیر-ساخت (Erişim Tarihi: 10.10.2021).

<sup>12</sup> Reuters (2020) “Iranian commander says Tehran's approach to UAE will change after Israel deal” Erişim Tarihi: 10.10.2020

<sup>13</sup> <http://irdiplomacy.ir/fa/news/1994916/> ک-ردخ-یادت-اسلام-دن-یای-به-عربی-م-تحدہ-امارات-:اند-قلاب-رهبر (Erişim Tarihi: 21.12.2020).

**Ayatollah Lotfollah Dezhkam'ın Fars TV<sup>14</sup>'deki Politik Söylemleri  
(19.06.2020)**



(Memri, 2020)

” ...Bütün dünya gözleriyle gördü ki, bugün dünyadaki stratejik meseleler söz konusu olduğunda Amerika karar alıcı olamaz. Amerika'nın parçalanıp çöküşünün sesi tüm dünyada duyuluyor. 40 yıldır Amerika ile mücadeleye öncülük eden İran ulusunun haykırısları bizzat Amerikalıların ağzından duyuluyor: Amerika'ya Ölüm!.....(memri.org, 2020) ”.

“Bütün dünya gözleriyle gördü ki, bugün dünyadaki stratejik meseleler söz konusu olduğunda Amerika karar alıcı olamaz” söylemi ile birlikte ABD'nin meşruluğunun sağlam bir noktada olmadığını ve bölgesel hâkimiyetini kaybettiği izlenimini ima eden bir cümle ön plana çıkarılmıştır. Bu söylemde “bütün dünya gördü ki” cümlesi ile rejimin ideolojisine meşruluk kazandırma amacı güdülmüştür. Bu cümle öbeğinin ardından (olumsuz bir şekilde oluşturulan içerikten sonra) ABD öznesi ortaya konulmuştur. ABD'nin parçalanıp çöküşüne ilişkin bir söylemle “**ön varsayım odaklı**” söylem pratiği geliştirilmiştir. Ön varsayım, söylemde ideolojik işlevler taşıyan anlamsal bir araç olarak kabul edilmektedir. Amerika'ya ölüm sloganlarının atıldığı söylemde ABD açık bir şekilde “**düşman çerçevesi**” içerisine yerleştirilmiş ve diğer söylem odaklarını destekler niteliktedir. ABD ölümü hak eden bir devlet imajına yerleştirilmiştir. Kullanılan kelime ve kelime seçimleri “**uzlaşmacı**” bir nitelikte değildir. Sert tonlu “**çatışma odaklı sözcük seçimleri**” ortaya konulmuştur. Ortaya konulan söylemler; rejimin politik aktörlerinin politik söylemleri ile paralellik sergilemekte<sup>151617</sup> ve mevcut rejimin politik gerçekliklerini yeniden üretmektedir. Ortaya konulan söylemde “**değersel ölçekli sözcük öbekleri, kelime seçimleri**” açıkça ortaya konulmamakla birlikte “**eğretileme**” edinimi ile ideolojik seslilik ötekilik üzerinde inşa edilmiştir.

### Sonuç

İran İslam Cumhuriyetinde sistemin meşrulaştırılmasında önemli bir rol oynayan mollalar, egemen düşünce pratikleri ve bu yönde algısal bir gerçeklik yaratımının meşru bir zemine oturtulmasında baskın bir role sahiptirler. Mollalar; sosyal/ kültürel odak alanlı ideolojik verileri yeniden kurgulamakta, *hâkim egemen söylem pratikleri* ile sistemi domine etmekte ve egemen sistemin *ideolojik ve değersel tahakküm* alanlarına şekil vermektedir. Bunları yalnızca İran'ın içerisinde “*rejimsel itibar sağlayıcıları*” olarak görmek yanıltıcı olmakla birlikte Humeyni'nin siyasal doktrinlerinin motivasyonel taşıyıcıları olarak İran'ın politik aksiyonlarının görünür olduğu her yerde görmek mümkündür. İran'ın molla ve benzeri İslami güdümlü gruplar ekseninde söylemsel pratikleri şekillendirmesi, İslam devriminin temel

<sup>14</sup> Fars TV: Şiraz'da faaliyet gösteren İran İslam Cumhuriyeti'nin yayın merkezlerinden biridir.

<sup>15</sup> Mashregnews (2020). «*آمریکای کا بر مرگ*» (Erişim Tarihi: 14.11.2020). <https://www.mashregnews.ir/news/935566/مرگ-آمریکای-کا-بر-مرگ> (Erişim Tarihi: 14.11.2020).

<sup>16</sup> Alef.ir (2020). *درون از پاشی رو و آمریکای کا*. <https://www.alef.ir/news/3981203139.html> (10.09.2020) adresinden erişildi.

<sup>17</sup> <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8398573/Iranian-politicians-chant-death-America-respect-George-Floyd-protests-US.html> (Erişim Tarihi: 12.01.2021).

söylemlerini yeniden üretmekte ve gerçeklik alanlarını bu doğrultuda genişletmektedir. Bu nedenle özellikle iç politikada yönetici sınıfının diline nüfuz etmiş söylem biçimleri/kalıpları, sadece dış politika aksiyonlarının şekillendirilmesini sağlamamakta ayrıca “İran devlet kimliği” ve “İran milliyetçiliğinde” eklenmiş olan İranlılık olgusunu da sürekli görünür kılmaktadır.

Araştırma kapsamına aldığımız dini liderler İran’daki politik aktörlerin söylem gerçekliklerini yeniden ürettikleri sonucuna ulaşmıştır. İranlı mollalar, rejimin politik söylemlerine paralel noktada ABD-İsrail- BAE gibi devletlere ilişkin ötekileştirme ve kötüleme odaklı oryantalist klişeleri “baskın bir söylem dinamiği” içerisinde kullanmışlar, belirli çerçevelerle bu devletler merkezi bir alana yerleştirilmiştir. Bu devletler “demokrasi ve İslam düşmanı” olarak belirli terminoloji çerçevesinde sunulmuş ve *kurgulanmış söylemsel gerçeklikler* olarak ön planda yerini almıştır. Genel olarak İranlı dini yetkililerin uzlaşmacı bir dilden uzak çatışma odaklı söylem stratejilerini ötekiler üzerinden inşa ederek kitleler üzerinde uzlaşma kültürü ve zeminini yaratmaya çalışmışlardır. Bu durumda uzlaşma içerisinde bulunan kendileri, ötekiler ise “çatışmacı ve uzlaşma kültüründen yoksun”, “bölgesel barışı tehdit eden” olarak konumlandırılmıştır. Elde edilen diğer bir önemli bulgu ise, ele alınan dini aktörlerin pek çoğunun İran siyasetinde belirleyici bir konum içerisinde buldukları ve belirli kurumlarda yöneticilik yaptıkları gerçeğidir. (Shiraze, ir, 2016). Bu aktörlerin sunumlarında hem ideolojik hem de politik amaçlar belirli bir söylem hattı ile görünürdür. Söylemin dokularında “ikili karşıtlıklar” belirgin olarak ortaya konulmuş, rejimin aksiyonlarına yönelik yineleyici söylemler benimsenmiştir. Dini aktörler ile rejimin politik aktörlerinin ideolojik verileri söyleme edimini paralellik göstermektedir (irdiplomacy, ir, 2020).

Ele alınan içerikler Van Dijk’ın ideolojik kare stratejisi ile örtüşmektedir. Çalışmada elde edilen diğer bir nokta ise; (Tablo 1)’de ortaya çıkarıldığı gibi, İranlı mollaların söylemlerini inşa ettikleri diğer kamusal alanlarda da ötekilik ve karşıtlıklar çerçevesinde söylem dinamiğini benimsedikleri, uzlaşmacı bir dilden uzak oldukları ve değersel ölçekli söylemlerle politik bir söylemin birlikte kurgulanıldığı, söylemlerin ikna boyutunun sağlanması amacı ile çeşitli referanslara dayalı söylem kalıplarını yeniden ürettikleri sonucuna varılmıştır. Genel olarak ortaya konulan söylemler pragmatist ölçekte ele alınmış, uzlaşmacı bir dil yerine sert tonlama içerikli “çatışmacı bir dil” kullanılmıştır. Söylemlerin yoğun metaforlarla dizinleştirildiği cümle edinimlerinde İsrail’ e biçilen rol kimi zaman kırılmaştırılmış, kimi zaman ise tehdit algısına yönelik görünür kılınmıştır. Kullanılan metaforlar rejimin ideolojisini yansıtan metaforlardır ve işleme konulan bu metaforlar rejimin ideolojisini meşru göstermeye yönelik tasarlanmıştır. Söylem içeriklerinde “siyasal mezhepçi söylemler” nefret söylemi ile birlikte ele alınmıştır. “Değersel ölçekli söylem kalıpları” yoğun olarak tasarlanmıştır. Söylemler rasyonel gerçeklerden ziyade genel olarak “rejim taraftarlığı” ekseninde şekillenmiştir. Ortaya konulan söylemler, İran’da ki mevcut rejimin kamusal alandaki söylemsel gerçeklikleridir ve ikili bir işlev yükü ile ortaya konulan söylemler, karşıt bir söylem/düşünce pratiği içerisinde yer alan kitleler için edilgenleştirici/baskılayıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu tür söylemsel edinimlerin mevcudiyetinin süreklilik arz etmesi ve bu söylem pratiklerinin “kimlik yönelimli” olarak sunulması, pasifize olan kitleler üzerinde genişleyen yeni gerilim alanları yaratabileceği gibi kitlelerin daha sentetik bir yapıya da dönüştürebilir. Lakin İranlı bilim insanı Muhsin Fahrizade suikastı sonrasında Tahran sokaklarında “Teşekkürler Mossad” afişli yazıların mevcudiyeti sorgulanmalıdır. Ayrıca İran halkının ekonomik gerçekliklerinin üstünün örtülerek rejimin politik aksiyonlarına yönelik söylemlerin kamusal alanlarda kuşatma misali görünür kılınması rejim ile halk arasında gerilimleri artırmakta ve bu süreçte kolektif bilinç gri bir alana yönelmektedir. Bu yüzden rejimin gerçekleştirdiği politik odaklı gerçeklikleri ile İran halkının mevcut gerçeklikleri arasındaki uçurum göz ardı edilmemelidir.

#### KAYNAKÇA

- Amaglobeli, G. (2017). Types of Political Discourses and Their Classification. *Journal of Education in Black Sea Region*, 3(1), 18-24 <https://jebs.ibsu.edu.ge/jms/index.php/jebs/article/view/117> adresinden 11.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın Düzgüt, S. (2011). Avrupa Birliği-Türkiye İlişkilerine Postyapısalcı Yaklaşım: Almanya Örneğinde Dış Politika ve Söylem Analizi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 8(29), 49-70.
- Aytekin, M. (2018). Sinemada Söylem ve İdeoloji: Samira Makhmalbaf Filmleri Üzerine Bir İnceleme - Discourse and Ideology in Cinema: A Review on the Films of Samira Makhmalbaf. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(1), 59-76.

- Bedük, N. (2009). Gelenek, İktidar İlişkileri ve Toplumsal Cinsiyet Temsillerinde Melezleşme: Türk TV Dizileri Üzerine Bir Söylem Analizi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Berrin Yanıkaya), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çeviri Editörü: Hasan Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilir, H. (2009). *Terör, Medya ve Devlet*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Billig, M. (2003). Critical Discourse Analysis Theory and Interdisciplinarity. (Ed. Ruth Wodak & Gilbert Weiss.). *Critical Discourse Analysis and the Rhetoric of Critique 2* İçinde (s. 35-46). Palgrave Macmillan.
- Çakır, A. (2020). *Söylem Analizi Ne Demek İstiyorsun?* Konya: Palet Yayınları.
- Çakmak, F. ve Bilişli, Y. (2019). İdeoloji, Söylem ve İletişim Çalışmalarında Ruth Wodak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 99-124.
- Çelebi, V. (2013). Michel Foucault'da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 512-23.
- Devran, Y. (2018). Çatışmacı Liderlik: 1 Kasım 2015 Seçimlerinde Siyasi Parti Liderlerinin Söylemleri. *İNİF E-Dergi*, 3(1), 5-22.
- Ercan, G. ve Danış, P. (2019). Söylem, Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Tanımları ve Kapsamları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 527-552.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Essex, England: Longman Group.
- Fairclough, N. ve Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. (Ed. T. A. Van Dijk). *Discourse as Social Interaction: Discourse Studies (2): (A Multidisciplinary Introduction)* İçinde (s. 258-284). London: Sage.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972- 1977*, (Ed. C. Gordon). New York: Pantheon Books.
- Fowler, R. (1985). Power. (Ed. Van Dijk). *Handbook of Discourse Analysis*. New York: Academic Press.
- Görgülü, Y. (2020). İran Ulusal Basınında İsrail Çerçevesinde Filistin ve Kudüs: Kayhan Örneği. *Asya Studies*, 4(14), 135-160.
- Güneş, D., C. (2013). Michel Foucault'da Söylem ve İktidar. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0(21), 55-69.
- Ives, P. (2011). *Gramsci'de Dil ve Hegemonya*, (Çeviren: Ekrem Ekici). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Kalaycı, R. (2019). İran Dış Politikasında Söylem ile Eylem Uyumsuzluğu: Çeçenistan ve Dağlık Karabağ Örnekleri. *İran Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 13-40.
- Kang, J. (2015). *Walter Benjamin ve Medya*, (Çeviren: Deniz Gedizlioğlu). İstanbul: KAFKA, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Kantar, G. (2016). Türk Siyasetinde Politik Dil Kullanımı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Gül Batuş), İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khawaldeh, K. S. ve Hatab, A. W. (2018). King Abdullah II Anti-Terrorism Ideology: A Critical Discourse Analysis Perspective. *Macrothink Institute, The International Journal of Linguistics*. 10(6), 97-115.
- Lombardi, D. (2018). Critical Discourse Analysis of Online News Headlines: A Case of the Stineman Douglas High School Shooting, Malmö University, Faculty of Culture and Society. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1483958/FULLTEXT01.pdf> adresinden 02.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mattelart, A. ve Mattelart, M. (2017). *İletişim Kuramları Tarihi*, (Çeviren: Merih Zıllıoğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mora, N. (2018). Medya, Toplum ve Haber Kaynağı Olarak Sembolik Seçkinler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-25.
- Özer, Ö. (2015). İletişim Araştırmalarında Yöntemler Uygulama ve Örneklerle. (Ed. Yıldırım, B.). *Teun Adrian Van Dijk Örneğinde Eleştirel Söylem Çözümlemesi 6* İçinde (s. 197-286). Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Özer, P. N. (2019). *İdeoloji, İktidar, Medya, Söylem*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Rigiderakhshan, M. ve Özkan, H. (2021). *İran'da Medya ve Siyaset*, Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.

- Saygılı, R. (2012). Siyasi Parti Liderlerinin Mitinglerde Rakipleri Hakkında Kullandıkları Söylemlerin Liderlerin İmajlarına Olası Etkileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Orhan Gökçe), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayın, H. ve Çırakoğlu, A. (2019). İran'da Siyasal Ekoller Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 85-112.
- Sezer, T. (2011). Söylem Analizi: PKK Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (Danışman: Doç. Dr. Ertan Beşe), Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- Shahvar, S. (2020). Iran's Global Reach: The Islamic Republic of Iran's Policy, Involvement, and Activity in Africa. *Digest of Middle East Studies*, 29(2), 53-75.
- Smith, P. ve Riley, A. (2016). *Kültürel Kurama Giriş*, (Çeviren: Selime Güzelsarı ve İbrahim Gündoğdu). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Şen, Y. (2015). Adalet ve Kalkınma Partisinin Milliyetçilik Söylemi: Bir Siyasal Söylem Çözümlemesi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 11(44), 157-180.
- Talay, Ö. Ö. (2005). Michel Foucault'da Dilin Fonksiyonu, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yard. Doç. Dr. Milay Köktürk), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiryaki, F. ve Balkan, S. (2014). İran Mitolojisinin İslam Devrimindeki Rolü & Humeyni ve Şah'ın Söylemlerinin Analizi. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Turner, G. (2016). *İngiliz Kültürel Çalışmaları*, (Çevirenler: Deniz Özçetin ve Burak Özçetin). Ankara: Heretik Yayınları.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology, A Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.
- Van Dijk, T. (2005). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, Methodology and Interdisciplinarity*, (Edited by Ruth Wodak & Paul Chilton). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Van Dijk, T. (2006). Discourse and Manipulation, 17(2), London: SAGE Publications, 359-383. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926506060250> adresinden 02.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Van Dijk, T. (2019). *İdeoloji Multidisipliner Bir Yaklaşım*, (Çeviren: Ayşe Demir). Ankara: Hece Yayınları.
- Weiss, G. ve Wodak, R. (2003). *Critical Discourse Analysis, Theory and Interdisciplinarity*. (Edited by: Gilbert Weiss & Ruth Wodak). New York: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. ve Richardson, E. J. (2013). *Analysing Fascist Discourse European Fascism in Talk and Text*. (Ed. Ruth Wodak & John E. Richardson). Routledge Critical Studies in Discourse 5. Routledge.
- Yeşiltaş, M. (2014). İran'ın Nükleer Söylem Siyasetini Anlamak: Eleştirel Bir Değerlendirme. *Akademik Ortadoğu Dergisi*, 8(2), 41-72.
- İnternet Kaynakçaları**
- Alef.ir (2020). درون از فرودآشی و امریکای <https://www.alef.ir/news/3981203139.html> adresinden 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Amerikaninsesi.org (2014). *Təbriz Hizbullahının Başçısı: Əhmədinejadı Hakimiyyətdə İstəyirik*. <https://www.amerikaninsesi.org/a/tabriz-hizbullah/2575627html> adresinden 02.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Aryan, H. (2008). Iran's Basij Force -- The Mainstay Of Domestic Security. [RadioFreeEuropeRadioLiberty:https://www.rferl.org/a/Irans\\_Basij\\_Force\\_Mainstay\\_Of\\_Domestic\\_Security/1357081.html](https://www.rferl.org/a/Irans_Basij_Force_Mainstay_Of_Domestic_Security/1357081.html) adresinden 07.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Beeri, Tal (2020). <https://israel-alma.org/2020/12/17/the-civilian-establishment-of-the-iranian-led-shiite-axis-in-southern-syria/> (Alma Center, İsrail) adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- dailyemail.co.uk (2020). Iranian Politicians Chant 'Death to America' to 'Show Respect' for George Floyd Protests in the US, <https://www.dailyemail.co.uk/news/article-8398573/Iranian-politicians-chant-death-America-respect-George-Floyd-protests-US.html> adresinden 12.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Die Welt (2019). كرد تهديد را اسراء يل ايران په پاد سرنه گونى پى در سپاه فرماده جات شين <https://www.dw.com/fa-ir/را-اسراء-يل-ايران-په-پاد-سرنه-گونى-پى-در-سپاه-فرماده-جات-شين/a-42529204> adresinden 01.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Duheaume, T. (2018). *What if Mesbah-Yazdi Succeeds Khamenei as Iran's Supreme Leader*. <https://english.alarabiya.net/features/2018/07/31/ANALYSIS-What-if-Mesbah-Yazdi-succeeds-Khamenei-as-Iran-s-Supreme-Leader> adresinden 01.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- İrdiplomacy. ir (2020). <http://irdiplomacy.ir/fa/news/1994916/دند-یای-به-عربی-م-تحدہ-امارات-ان-قلاب-رہ-بر/ک-ردخ-پادت-ا-سلام> adresinden 20.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Khalaji, Mehdi. (2009). İslam vs. Iran's "Islamic Republic" <https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/islam-vs-irans-islamic-republic> adresinden 01.11.2020 adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Mansharof, Yossi. (2014). Iran-Based The World Assembly of Ahl-al-Bayt (subordinate to Khamenei's Office) Opens Shiite Women Center in German. Resmi Twitter Hesabı: [https://twitter.com/yossi\\_mansharof/status/548096369882198017](https://twitter.com/yossi_mansharof/status/548096369882198017) adresinden 11.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mashregnews (2020). ک نهمی تو صدیہ / پیم پٹو و بول تون جان و ت رامپ بر مرگ ی معنی «آمریہ کا بر مرگ» ندهید قرار اخ تلافات مظهر را بہمن 22 راہ پیمایی / نکذید اء تمام ہاروپایی بہ <https://www.mashregnews.ir/news/935566/جان-وت-رامپ-بر-مرگ-ی-معنی-آمریہ-کا-بر-مرگ> adresinden 14.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mavrelli, K. (2019). An Examination of the Role of the Clergy and Religious Opposition in the Iranian Revolution of January 1979, Which Overthrew the Pahlavi Monarchy. [https://www.researchgate.net/publication/340478556\\_An\\_examination\\_of\\_the\\_role\\_of\\_the\\_clergy\\_and\\_religious\\_opposition\\_in\\_the\\_Iranian\\_Revolution\\_of\\_January\\_1979\\_which\\_overthrew\\_the\\_Pahlavi\\_monarchy](https://www.researchgate.net/publication/340478556_An_examination_of_the_role_of_the_clergy_and_religious_opposition_in_the_Iranian_Revolution_of_January_1979_which_overthrew_the_Pahlavi_monarchy) adresinden 04.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mehrnews (2020). شد یاسوج جمعہ امام «دسینی سد پند صدیر» الا سلامحجت <https://www.mehrnews.com/news/4826483/شد-یاسوج-جمعہ-امام-دسینی-سد-پند-صدیر-الا-سلامحجت> adresinden 21.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Memri.org. (2020). Tehran Friday Sermon By Mohammad-Hassan Aboutorabi Fard: It Does Not Matter Who Forms The U.S. Government; The Region's Future Has No Room For Israel, Mercenary Rulers. <https://www.memri.org/tv/former-iranian-majles-official-fard-does-not-matter-who-leads-america-diplomacy-power> adresinden 29.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Memri.org. (2020). Iranian Ayatollah Mohammad Hassan Akhtari: UAE-Israel Deal is An Attempt to Save Israel From Its Inevitable End and to Save Trump's Reelection Campaign. <https://www.memri.org/tv/iran-ayatollah-mohammad-hassan-akhtari-uae-israel-deal-attempt-save-israel-trump-reelection-zionist-entity-existence-region-threat> adresinden 11.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Memri.org (2020). Friday Sermon By Iranian Preacher Nassir Hosseini: Trump Lost The Elections Because He Had Applied Too Much Pressure On Iran. <https://www.memri.org/tv/iranian-preacher-hosseini-trump-lost-elections-applied-too-much-pressure-iran> adresinden 22.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Memri.org. (2020). Mashhad Friday Sermon by Ayatollah Ahmad Alamolhoda: The PMU, Hizbullah, Ansar Allah, Hamas, Islamic Jihad, Are All Iran; We Can Destroy Israel in Half a Day. <https://www.memri.org/tv/mashhad-friday-sermon-ayatollah-alamolhoda-iran-resistance-region-yemen-hizbullah-lebanon-others> adresinden 26.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Memri.org. (2020). Shiraz Friday Sermon By Ayatollah Lotfollah Dezhkam: Even The Americans Themselves Are Chanting 'Death to America!'; The Sound of America's Collapse is Being Heard Everywhere. <https://www.memri.org/tv/shiraz-friday-sermon-ayatollah-dezhkam-americans-themselves-chanting-death-to-america-collapse> adresinden 07.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Old.interpress.az. (2015). İran mätbuatında Türklərə Qarşı Provakasiya. [https://old.interpress.az/10946-ran-mtbuatnda-trklr-qar-provakasiya-foto.html#.YB\\_NMXQzblU](https://old.interpress.az/10946-ran-mtbuatnda-trklr-qar-provakasiya-foto.html#.YB_NMXQzblU) adresinden 14.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Radiofarda (2017). احمد خاتمى: هويدنه حملہ آمريہ کا بہ ايران شامل اسرائيل هم خواهد شد [https://www.radiofarda.com/a/iran\\_ahmad\\_khatami\\_us\\_negotiation\\_israel/29446971.html](https://www.radiofarda.com/a/iran_ahmad_khatami_us_negotiation_israel/29446971.html) adresinden 02.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Reuters (2019). Israel Will be Destroyed in Half an Hour if America Attacks Iran: Senior Iranian MP, <https://www.reuters.com/article/us-mideast-iran-israel-idUSKCN1TW2MO> adresinden 10.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Reuters (2020). Iranian Commander Says Tehran's Approach to UAE Will Change After Israel Deal. <https://www.reuters.com/article/us-israel-emirates-iran-idUSKCN25C0BV> adresinden 10.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Samii, B. (2005). Iran: Will The New President Have A Big Tent? <https://www.rferl.org/a/1059714.htm> adresinden 20.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Shiraze.ir (2016). <http://shiraze.ir/fa/news/121859> آیت پرشده ناسدیم پرشده نتررا «دژک ام الله لطف» الله آیت. adresinden 04.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tasnimnews (1399). مجاهدين و اسلام به خدمت صرف را خود عمر يزدي مصباح الله آیت: بل دنان الله حزب. <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1399/10/13/2423310> ک رد جهان سراسر ک رد جهان- سراسر مجاهدين نو- اسلام به خدمت- ف صر- را خود- عمر يزدي- مصباح- الله- آیت adresinden 01.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Thaler, E, D.; Nader, A. vd. (2010). Mullahs, Guards, and Bonyads: An Exploration of Iranian Leadership Dynamics, Rand Corporation. <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG878.html> adresinden 01.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Zimmt, R. (2021). The Rise and Fall of the ‘Crocodile Ayatollah’. <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/iransource/the-rise-and-fall-of-the-crocodile-ayatollah/> adresinden 05.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://kayhan.ir/ar/news/112877/> العالم-مسلمی-علی-واجب-ال-لقب-ال-صه-یونی-ال-ک-یان-ضد-ال-ک-فاح-دی-اقل-ال/ adresinden 20.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://kayhan.ir/ar/news/121997/> جلیبات-ال-أم-یرکی-ل-نظام-والأخلاق-ی-ال-سیاسی-الاذ-حدار-ال-خامدنی-ال-قائد/ adresinden 12.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- <http://kayhan.ir/ar/news/124650/> امرئ-یساکان-ان-ترامب-ملاحقة-عن-ذ-توقف-ن-ال-قضاء-یة-ال-سلطة-رئ-یس/ adresinden 21.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- <http://shiraze.ir/fa/news/121859> پرشده ناسدیم پرشده نتررا- دژک ام- الله- لطف- الله- آیت/ adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1399/05/27/2329060> رژیم-اروای-طرس-سمی-سازی-عادی-امارات-ارچ/ شد-ای-جادی-نهاد-ی-که-ه-ظری-زی-ر-ساخت-2-ک-رد-آغاز-را-ا-سرا-یل/ adresinden 10.10.2021 tarihinde erişilmiştir.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 255-264, Summer 2021

## Halide Edib Adıvar'ın Hindistan Konferanslarının Türkiye ve Hindistan'daki Yansımaları *Reflections of Halide Edib Adıvar's India Conferences in Turkey and India*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.909100>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**08.04.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**27.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Cihat Aydın  
Yüksek Lisans Öğrencisi / Ankara  
Sosyal Bilimler Üniversitesi, Asya  
Çalışmaları,  
[cihat\\_ayd25@hotmail.de](mailto:cihat_ayd25@hotmail.de)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-8577-8692>

#### Öz

Halide Edib Adıvar, Hindistan'ın bağımsızlık sürecinde, 1935 yılında Hindistan'a bir dizi konferans vermek üzere yakın dostu Dr. Ensari tarafından davet edilmiştir. 1935 yılı Hindistan tarihi açısından önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemde denk gelmektedir. Hindistan'da gelişen bağımsızlık hareketleri içerisinde "Hindistanlı" üst kimliği altında Hindistanlıların eşitlik ve barış içerisinde yaşayabileceğini savunan, hem Hindu'ların hem de Müslümanların içerisinde yer aldığı ve ortak gelişen bağımsızlık hareketi, Halide Edib Adıvar'ın konferansları bağlamında önem arz etmektedir. Bu bağımsızlık hareketine öncülük edenler Mahatma Gandhi, Jawaharlal Nehru, Dr. Ensari ve Mevlana Ebu'l Kalam Azad gibi Hindistan'ın kuruluşunda aktif rol oynamış aydınlardır. Halide Edib Adıvar'ın konferanslarını verdiği üniversite, Hindistanlı Müslüman aydınlar tarafından kurulan Jamia Millia Islamia Üniversitesidir. Üniversiteyi kuran Hindistanlı Müslüman aydınlar, Hindistan'ın manevi önderi olarak kabul edilen Mahatma Gandhi'nin fikirlerini paylaşan ve Hindistan'da dini kimlikleriyle "Hindistanlı" üst kimliği altında yaşamayı istemişlerdir. Halide Edib Adıvar da Hindistan'da verdiği konferanslarla bu bağımsızlık hareketine katkı sağlamıştır. Ayrıca, Türkiye'nin de bağımsızlığını kazanmış ve yeni kurulmuş bir devlet olmasından ve Halide Edib Adıvar'ın da Türkiye'nin bağımsızlık sürecinde önemli bir aydın olarak destek vermesinden ötürü, Halide Edib Adıvar'ın Hindistan'da konferanslar vermesi Hindistanlı aydınlar için önem arz etmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada Halide Edib Adıvar'ın Hindistan ziyareti süresince paylaştığı gözlemleri, verdiği konferanslar ve bu konferansların Türkiye ve Hindistan'daki yansımaları ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Halide Edib Adıvar, Hindistan, Bağımsızlık Hareketleri, Hindistanlı Müslümanlar

#### Abstract

Halide Edib Adıvar was invited by her close friend Ensari to give a series of conferences in India during the independence process of India in 1935. The year 1935 coincides with a period of important developments in Indian history. In the context of Halide Edib Adıvar's conferences, the independence movement, which advocates that all Indian people can live in equality and peace under the upper identity of "Indian" among the developing independence movements in India, and which includes both Hindus and Muslims, is important. The leaders of this independence movement are Mahatma Gandhi, Jawaharlal Nehru, Dr. Ensari and Mevlana Abu'l Kalam are intellectuals who played an active role in the establishment of India, such as Azad. The university where Halide Edib Adıvar gave her lectures is Jamia Millia Islamia University, which was founded by Indian Muslim intellectuals. The Indian Muslim intellectuals who founded the university wanted to live under the "Indian" upper identity with their religious identity in India, sharing the ideas of Mahatma Gandhi, who is accepted as the spiritual leader of India. Halide Edib Adıvar also contributed to this independence movement with the conferences she gave in India. In addition, Halide Edib Adıvar's giving conferences in India was important for Indian intellectuals, since Turkey is a newly established state that gained its independence and Halide Edib Adıvar supported Turkey's independence process as an important intellectual. In this context, in this study, the observations of Halide Edib Adıvar during her visit to India, the conferences she gave and the reflections of these conferences in Turkey and India will be discussed.

**Keywords:** Halide Edib Adıvar, India, Independence Movements, Indian Muslims

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Aydın, C. (2021). Halide Edib Adıvar'ın Hindistan Konferanslarının Türkiye ve Hindistan'daki Yansımaları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 255-264.



## 1. GİRİŞ

1935 yılı Hindistan'ın bağımsızlık süreci adına ayrı bir önem taşımaktadır. 1935 yılında, 1935 Anayasası olarak bilinen ve günümüzdeki Hindistan Anayasasının taslağı niteliğinde olan Anayasa kabul edilmiştir (Bilkan, 2011: 33). Tam da bu yıl, Halide Edib Adivar Hindistan'a "aziz dostum" olarak kendisinden bahsettiği Dr. Ensari tarafından davet edilmiştir.

Dr. Ensari'nin daveti, Halide Edib'in 1920 yılında kurulan Jamia Millia Islamia Üniversitesi'nin kampüsünün temel atma törenine katılması ve bu oluşumun destek bulması noktasında konferanslar vermesine yönelik olmuştur. Jamia Millia Islamia Üniversitesi'nin önemi, dönemin Hindistanlı Müslüman aydınlarının İngiliz emperyalizmine karşı direniş için kurdukları ve Hindularla Müslümanların "Hindistanlı" üst kimliği çatısı altında ve sulh içinde yaşayacağı bir Hindistan tasarlayan bir kurum olmasıdır (Karakılıç 2014).

Mahatma Gandhi, Halide Edib'in daha kapsamlı olarak tüm Hindistanlılara hitaben bağımsızlık üzerine konuşmalar yapmasını istemiştir. Dolayısıyla hem Müslümanlar hem de Hindular Halide Edib'e ilgi ve alaka göstermiştir. Halide Edib'in ziyareti o denli yankı bulmuştur ki, Hindistanlılar yeni doğan çocuklarına Halide ismini vermişlerdir (Enginün, 2019: 23). Nitekim Halide Edib yaklaşık olarak üç ay kadar bulunduğu Hindistan'da dokuz şehri ziyaret etmiş ve toplumun her tabakasına konferanslarla seslenme imkânı bulmuştur. Mahatma Gandhi ile beraber Hinduizm'de bulunan kast sistemine göre dokunulmaz (Dalitler) sayılan insanların köylerine dahi gidip onlarla görüşmüştür (Adivar, 2014: 71).

Halide Edib'in verdiği konferanslar, Jamia Millia Islamia Üniversitesi tarafından 1935 yılında *Conflict of East and West in Turkey* adıyla kitaplaştırılmıştır ve sonra yine 1935 yılında Urduca'ya çevrilmiştir (Bilkan, 2011: 35). Halide Edib'i Hindistan'a davet eden Dr. Ensari kitabın ilk baskısına bir önsöz yazarak Halide Edib'ten övgüyle bahsetmiştir (Adivar, 1935: 12). Türkiye'de, *Türkiye'de Şark-Garp Meselesi ve Amerikan Tesirleri* adıyla yayımlanan kitap, İngilizcesinin birebir çevirisi değil, yazarın *Turkey Faces West* ve *Conflict of East and West in Turkey* kitaplarının bileşkesidir (Adivar, 2009: 15).

Bu çalışmada Halide Edib'in Hindistan'da verdiği konferanslar ışığında Hindistan yolculuğu incelenmeye çalışılacaktır. Davet edilme süreci, verdiği konferansların konuları, Hindistan hakkındaki izlenimleri ve ziyaretin Türk ve Hint basınına nasıl yansıtıldığı ele alınacaktır.

### 2. Halide Edib Adivar'ın Hindistan'a Davet Edilme Nedenleri ve Halide Edib Adivar'ın Daveti Kabul Etme Nedenleri

Yukarıda ifade edildiği gibi, Halide Edib 1935 yılında Dr. Ensari tarafından davet edilmiştir. Bu başlık altında Halide Edib'in Hindistan'a davet edilme ve Halide Edib'in bu daveti kabul etme nedenleri incelenecektir.

#### 2.1. Halide Edib Adivar'ın Davet Edilme Nedenleri

Halide Edib'in Hindistan serüveni Dr. Ensari'nin daveti ile başlamıştır. Aslında Halide Edib'in Hindistan'a gitmeden çok önce Dr. Ensari mektuplaşmakta olduğu bilinmektedir. Bu mektuplarda Halide Edib özellikle Hindistan siyaseti hakkında Dr. Ensari'ye ve Dr. Ensari ise onun fikirleri ve eserleri hakkında ona sorular yönelmekte ve çeşitli konular hakkında fikir alışverişlerinde bulunmaktaydılar (Enginün, 2000: 565-570). Halide Edib'in Dr. Ensari ile tanışması, Dr. Ensari'nin Hilal-i Ahmer Cemiyeti Başkanı olarak Hindistanlı bir heyetle 1912 yılında Balkan Savaşları sırasında Osmanlı Devleti'ne yardım için gelmesiyle başlamıştır. Hindistan'a ziyaretinde ise Prof. Mujeeb, Zakir Hüseyin, Jawaharlal Nehru ve Mahatma Gandhi gibi Hindistan'ın önemli şahsiyetleriyle tanışmış ve Hindistan'dan döndükten sonra onlarla mektuplaşmaya devam etmiştir (Enginün, 2000: 565-570).

Dr. Ensari, Hindistan siyasi tarihi açısından önemli bir şahsiyettir. Tıp doktoru olan Dr. Ensari, aynı zamanda 20. yüzyılda ortaya çıkan sosyal meselelerle yakından ilgilenmiş ve özellikle Hindistanlıların sorunlarına çözümler üreterek bu yöndeki çabalara önemli katkılar sağlamıştır. Örneğin, araştırma için bulunduğu Londra'da Hint milliyetçisi aydınlarla ilişkiler geliştirmiştir. Ayrıca, İngiltere'de Hint diasporasının örgütlenmesine ve İngiliz siyasetçileriyle Hindistan'ın geleceğine ilişkin heyetlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Hindistan'a dönünce ise, Mahatma Gandhi ve Jawaharlal Nehru gibi aydınlarla beraber hareket etmiş ve Hindistan'ın yaşadığı bağımsızlık sürecinde aktif rol almıştır (Enginün, 2000: 573).

Halide Edib'in Hindistan'a davet edilme sürecinde ilk incelenmesi gereken nokta, niçin Halide Edib'in davet edildiğidir. Halide Edib'in yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda, önde gelen bir şahsiyet olması ve fikirlerinin/görüşlerinin dünya basınında geniş yer bulması, onun davet için tercih edilmesindeki öncelikli nedendir. Halide Edib, Milli Mücadele yıllarında aktif olarak silahlı direniş mücadelesinin içinde bir asker olarak yer alması ve sonrasında da yeni kurulan devletin kuruluş

aşamasında önemli bir siyasi portre olarak yer alması, onu önemli bir şahsiyet haline getirmiştir (Ak, 2014). Siyasi kimliğinin yanında edebiyatçı ve düşünür olması, onun davet edilmesinde ayrı bir rol oynamaktadır. Çünkü Halide Edib'in *Ateşten Gömlek* adlı romanı 1932 yılında - bu yıllarda Columbia Üniversitesi'nde Profesör olarak dersler vermektedir ve Amerikan basını tarafından sıkça adından söz edilmektedir (Nas, 2013: 187) - Muhammed Yakub Han tarafından Urduca'ya çevrilmiştir (Bilkan, 2011: 35). *Ateşten Gömlek* adlı eserin önemi, İngilizlerin İstanbul'u işgalini ele almasından kaynaklanmaktadır. Çünkü Hindistanlılar da bağımsızlığını kazanan yeni Türkiye'yi bir ümit ışığı olarak görmekteydiler. Halide Edib, 1919 yılında Sultan Ahmet meydanında Milli Mücadele direnişine destek olmak için bir mitingde kalabalığa hitap etmiştir (Haliloğlu, 2019: 74). Dolayısıyla Halide Edib'in hem siyasi alanda hem de edebi alanda eserler vermesi onun tanınmasında önemlidir. Nitekim sadece Dr. Ensari ve İstanbul'a gelen Hindistanlı heyetle tanışmış olsa da, Halide Edib verdiği eserlerden ve yurtdışında adından söz ettirmesinden dolayı Hint alt kıtasında tanınmış bir aydındır.

Halide Edib'in gerek Milli Mücadele Dönemi'nden önce gerekse Milli Mücadele Dönemi'ni izleyen yıllarda cumhuriyeti kuran yöneticilerle ters düşmesi sonrasında ABD, İngiltere ve Fransa'daki önemli kurum ve kuruluşlarda seminerler/dersler vermesi, onu dünyanın tanınmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, dünya kamuoyu sayesinde, Türkiye'yi hem tarihsel bağlar itibarıyla kendine yakın hisseden hem de bağımsızlığını kazanan bir örnek ülke olarak gören Hindistanlılar, Halide Edib'i daha yakından takip etmeye başlamıştır. Daha da önemlisi modern Batılı eğitim kurumlarında yetişen Müslüman Hindistanlılar, yeni ve inkılâpçı çizgisiyle Batılılaşma yolunda ilerleyen Türkiye'yi rol model ülke olarak görmüşlerdir (Adıvar, 2014: 42). Bu inkılâpçı ve modern Türkiye'yi anlatabilecek olan kişi de ancak ve ancak dünyada tanınan Halide Edib olabilir. Nitekim üniversitede düzenlediği bir dizi konferansa da, başka şehirlerde, örneğin Haydarabad'daki ve Kalküta'daki konuşmalara da on binler ilgi ve alaka göstermiş ve onu dinleyebilmek için bilet satın almıştır (Adak, 2016: 84).

## 2.2. Halide Edib Adıvar'ın Daveti Kabul Etme Nedenleri

Halide Edib, Hindistan izlenimlerini aktardığı *Hindistan'a Dair* adlı kitabının önsözüne şöyle başlamaktadır: “Yabancı memleketler ve milletler hakkında arada şahsi intibalarımı kısaca yazdığım vaki olmuştur. Fakat onlar hakkında ciddi ve uzun bir eser yazmamayı adeta hayatımda bir kaide haline sokmuştum.” (Adıvar, 2014: 15) Buradan hareketle Halide Edib'in, yabancı memleketler hakkında yorum yapmadığı anlaşılmaktadır. Geride bıraktığı eserlere bakıldığında da buna pek rastlanmamaktadır.

Halide Edib'in bu daveti kabul etmesinin en önemli nedeni, öncelikle Halide Edib'in 1912 yılında Hilal-i Ahmer Cemiyeti ile Balkan Savaşı sırasında Türkiye'ye gelen Dr. Ensari liderliğindeki Hindistanlı heyetten çok etkilenmiş olmasıdır (Adıvar, 2014: 27). Halide Edib, Dr. Ensari'ye, Hindistan'ı görme ve gezme imkânı bulduğu takdirde Hindistan hakkında izlenimlerini yazacağına sözünü vermiştir (Adıvar, 2014: 15). Doğal olarak, Halide Edib'in davet edilmesi “Aziz Dostum” olarak bahsettiği Dr. Ensari'ye verdiği sözü gerçekleştirmesi anlamında ayrı bir önem taşımaktadır.

Daveti kabul etmesinin ikinci bir nedeni ise, Hindistan'ı “kendi ruh iklimine yakın” bulunduğunu belirten Halide Edib'in açık bir şekilde Hindistan'a olan merakıdır (Adıvar, 2014: 15). Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve arkasından da Milli Mücadele döneminde Hindistanlı Müslümanların Osmanlı Devleti'ne yaptığı yardımlarından, Mahatma Gandhi'nin adının dünya basınında sık sık anılmasından, görüştüğü Müslüman-Hindu fark etmeksizin tüm Hindistanlıların memleketlerindeki açlık ve sefaletten ve özellikle de “çokseslilikten” bahsetmeleri Halide Edib'in Hindistan'a yaklaşmasında önemli ipuçları vermektedir. Ancak bütün bunlarla beraber Halide Edib, bu merakın nereden geldiğini de tahlil etmediğini açıkça belirtmektedir (Adıvar, 2014: 27).

Üçüncü bir neden ise, Halide Edib'in Hindistan hakkında 1030 yılında Biruni'nin yazdığı *Tahkik-u ma l'il Hind* eserinden etkilenmiş olmasıdır. Biruni'den övgüyle söz eden Halide Edib, onun Hindistan hakkında yazabilmek için 1000'li yıllarda Hindistan'a gitmesinin, orada Sanskritçe öğrenmesinin ve bir seyyah gibi karış karış Hindistan'ı gezmesinin onu çok fazla etkilediğinden bahsetmektedir (Adıvar, 2014: 16).

Yukarıda açıklamaya çalışılan nedenler, Halide Edib'in özel hayatıyla ilgili nedenlerdir. Ancak bu nedenlerin yanında 1930'lu yılların siyasi atmosferi, davetin kabul edilmesi konusunda ayrı bir anlam taşımaktadır. 1930'lu yıllar yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin inkılâplarını gerçekleştirerek kurumsallaşmaya ve yeni bir ulus yaratma sürecinde olduğu dönemdir. Tam da bu dönemde, Hindistan'da İngiliz sömürgesine karşı önemli bir direniş bulunmakta ve bağımsızlığın elde edilmesinden sonra nasıl bir yol haritası izleneceğine dair şiddetli tartışmalar yaşanmıştır. Özellikle de kimlik tartışmaları önemli bir yer tutmuştur. Bu bağlamda, Hindistan'ın önemli şahsiyetlerinden, Halide Edib'in de kendisini bu insanlara

yakın hissettiği, Dr. Ensari, Mahatma Gandhi ve Sarojini Naidu gibileri bir Hindistanlılık kimliğini savunmuştur. Başka bir ifadeyle, çok dinli, çok kültürlü, çok etnisiteli yapıya dayanan çatışmaları yok etmek adına bir Hindistanlı kimliği oluşturulmak istenmiştir (Ak, 2014). Bu açıdan Halide Edib'in, Türkiye özelinde kimlik konusunda verdiği eserlerden ve bilhassa Hindistan'da verdiği seminerlerden de anlaşılacağı üzere, kimlik olgusunu önemli bulması, onu kimlik tartışmalarının yaşandığı Hindistan'a konuşmacı olarak davet edilmeyi kabul etmesinde önemli rol oynamış olabilir. Hindistan'da yaptığı konuşmaların içeriğine sonraki bölümlerde detaylı bir şekilde değinilecek olduğundan, bu bölümde sadece bu hususlarla yetinilecektir.

Sonuç olarak Halide Edib, uzun bir gemi yolculuğunun ardından 9 Ocak 1935'te Bombay'a ulaşmıştır. Hindistan'daki şehirlerarası yolculuklarını da genelde trenle yapmış, ancak bazen ona refakat eden dostlarının özel araçlarıyla yolculuk yapmıştır. 14 Mart 1935 tarihinde ise Bombay'dan İstanbul'a giden gemiyle Hindistan'dan ayrılmıştır (Bilkan, 2011: 41).

### 3. Halide Edib Adivar'ın Hindistan'daki Konferansları

Bu başlık altında Halide Edib'in Hindistan'da verdiği konferansların konuları ve Halide Edib'in bu konferans konularını seçme nedenleri incelenecektir.

#### 3.1. Konferansların Konusu

Yukarıda belirtildiği üzere, Halide Edib'in konferansları 1935 yılında Jamia Millia Islamia Üniversitesi tarafından kitaplaştırılmıştır. Haftada iki defa olmak üzere, toplamda sekiz konferans verilmiştir. Kitabın içeriği incelendiğinde, Halide Edib'in konferanslarında Türkiye'nin modernleşme sürecini işlediği açıktır. Halide Edib, Türklerin devletleşme süreci olarak hem Osmanlı Devleti'nin kuruluş sürecini hem de Milli Mücadele Dönemi'nden sonra yeni ve modern Türkiye'nin kuruluş sürecini konferanslarında anlatmıştır. Devletleşme süreçlerinin yanı sıra, edebiyat ve kültür ilişkisi ve Türk toplumunda kadının rolü ve konumu ele alınmıştır (Adivar, 1935: 66). Dikkatle incelendiğinde, Halide Edib'in Hindistan'a gitmeden önce dostu Dr. Ensari ile olan mektuplarının konusuyla, Hindistan'daki konferanslarının konuları önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir (Enginün, 2000: 556-591).

Halide Edib, üniversitedeki ilk konferansı olan "Devlet Kurucuları Olarak Osmanlı Türkleri" bölümünde Osmanlı Devleti'nin kuruluş zemininin daha önce Yunan medeniyetinin beşiği olduğunu ifade ederek, buradan hareketle Osmanlı Türkleri özelinde Şark ve Garb'ı tartışmaktadır (Adivar, 1935: 15). O dönemlerde Şark'ın Garp'tan açık bir şekilde üstün olduğunu ve Garb'ın ilerleyebilmek için Şark'tan yararlandığını ifade eden Halide Edib'e göre, Osmanlı Türkleri, Osmanlı Devleti'ni kurduklarından itibaren sürekli Batı'ya yönelmiş ve Batı ile iç içe olmuşlardır. Bu ise, Türk devlet geleneğinde hoşgörünün var olmasından kaynaklanmaktadır. Halide Edib'e göre, Osmanlı Türkleri "uzak Şark"ı değil, "yakın Şark"ı temsil etmektedir ve bu temsil sebebiyle de diğer Türklerden ayrılmaktadır (Adivar, 1935: 14).

İkinci konferansında "Osmanlıların Düşüşü" adlı konuyu işleyen Halide Edib, Osmanlı Devleti'nin düşüşünün asıl nedenini Garp ile Şark'ın ahenkli birlikteliğinin bozulması olarak yorumlamaktadır (Adivar, 1935: 14). Halide Edib, düşüşün nedenleri arasında askeri sistemin bozulmasını ve devlet adamlarında liyakat eksikliği olarak belirtmektedir. Aslında Halide Edib'e göre düşüş, doğal olan bir şeydir. Devletin çöküşünü insana benzetmektedir: İnsan nasıl gün boyu çalışıp gece uyumak zorundaydı, devlet de en nihayetinde "uyuyacaktır" ve ertesi gün yeniden başka bir biçimle varlığını sürdürecektir. Bu durum kendini toparlama/iyileşme (recuperation) sürecidir. Bu süreç bir hastalıkta, yani sosyal, kültürel, ekonomik anlamda bir çıkmaz var ise, milli bir duruş bu hastalığı yenecektir. Ancak bu süreçteki hastalıklar milli bünye tarafından yenilemeyecekse, bu süreç bir komadır ve ölüme mahkumdur. Halide Edib tam da bu nedenden dolayı Garplı devletlerin Osmanlı Devleti'ne "hasta adam" dediklerini ifade etmektedir. Sonuç olarak, Garp ile Şark'ın bozulan birlikteliğini yeniden tesis edemeyen Osmanlı Devleti yıkılmış ve yerine uzun bir sancılı dönemin ardından yeni bir devlet kurulmuştur (Adivar, 1935: 46).

Halide Edib'in ikinci konferansında anlattığı devletin çöküş süreci teorisi, aslında hem Batılı hem de Doğulu düşünürlerin daha önce kuramsal olarak açıkladıkları bir teoridir. Halide Edib'in bu teoriyi anlatması da, siyasal düşünce konusunda hem Batı'yı hem de Doğu'yu araştırdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda konferanslarında örnekler üzerinden Garp ve Şark'ın sentezlenmesi gerektiğini ifade eden Halide Edib'in devlet konusunda hem Batı'da hem de Doğu'da bilinen bir teoriyi anlatması önem arz etmektedir.

Üçüncü konferansında "İnkılâp ve Savaş" konusunu ele alan Halide Edib, bu konferansında Birinci Dünya Savaşı'ndan önceki İttihat ve Terakki'nin iktidarındaki sosyo-kültürel ortamı ve Birinci

Dünya Savaşı'nı anlatmaktadır. Bu konferansın bir önemi, Halide Edib'in İttihat ve Terakki'nin muhalefetteyken demokratik söylemleri kullandığı, ancak iktidara geldiğinde diktatörlüğe varan politikaları uyguladığını açık bir şekilde tenkit etmesidir (Adıvar, 1935: 74). Dördüncü konferansında "Türkiye Cumhuriyeti" başlığı altında bu konuyu daha çok açan Halide Edib, Türkiye Cumhuriyeti'nin yenilikçi ve inkılâpçı bir perspektif ile kurulduğunu ifade etmektedir. Kurulan yeni devlette bir Garp tesiri bulunmaktadır. Halide Edib'e göre, zaten yeni devlet için en uygun model, çağdaş Garp'ı takip etmektir. Ancak tarih ve kültürle olan bağ kesilmemelidir (Adıvar, 1935: 120). Çünkü kesildiği takdirde yeni kurulan devlet Avrupa'nın bir kopyası olacaktır (Adıvar, 1935: 121).

Beşinci ve altıncı konferanslarında ise "Edebiyat ve Kültür" konusunu ele alan Halide Edib, en fazla zamanı bu konuya ayırmıştır. Beşinci konferansında Türkçeyi Garp ve Şark dilleriyle karşılaştırmış ve İslam öncesi dönemden başlayarak Tanzimat dönemine kadar Türk edebiyatının öncü şahsiyetleri üzerinden Türk edebiyatının Türk kültürüne olan etkisini anlatmaya çalışmıştır (Adıvar, 1935: 125). Altıncı konferansında ise, Tanzimat döneminden 1930'lu yıllara kadar anlatmaya çalışmıştır (Adıvar, 1935: 168). Bu bölümlerde, genel anlamda Türklerin yaşadığı olayları edebiyat ve kültür ilişkisi üzerinden değerlendirmiştir. Başka bir ifadeyle, Türkiye'deki Garp ve Şark ilişkisinin ve/veya mücadelesinin en çok yansıdığı ve yaşandığı alan, edebiyat ve kültürdür (Adıvar, 1935: 180).

Halide Edib'in edebiyat ve kültür konusundan sonra en fazla ehemmiyet verdiği konu, yedinci konferansının konusunu oluşturan "Türk Kadını" konusudur. Bu bölümde kadının farklı medeniyetlerdeki konumuna değinen Halide Edib, Garp'ta ve Şark'ta kadının konumunu tartışmaktadır. Ancak daha özelden ise Müslüman dünyada ve Türkiye'de kadının konumunu açıklamaya çalışmaktadır. Müslüman dünyada kadınların "eve hapsedilmiş" ve toplumdan soyutlanmış olduklarından bahseden Halide Edib, sorunun İslam'dan değil, Müslümanların İslam'ı yanlış yorumladıklarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Çünkü Halide Edib'e göre, İslam'ın ilk çağlarında Müslüman kadınlar öğretmen, hoca, hatta asker dahi olmuşlardır (Adıvar, 1935, 170). Dolayısıyla kadının konumunun daha önemli hale gelmesi için tıpkı Hristiyan Garp'ta olduğu gibi Müslüman Şark'ta da kadın hareketlerinin oluşması veya var olan kadın hareketlerinin daha güçlü hale gelmesi gerekmektedir (Adıvar, 1935: 198). Halide Edib, Türkiye'de ise kadının hala olması gereken konumda olmadığını, ancak geçmişe nazaran kadının toplumda daha önemli hale geldiğini ifade etmektedir. Milli Mücadele Dönemi'ndeki kadınların kahramanlıklarından bahseden Halide Edib, aziz ve genç Türkiye'nin kahraman erkeklerin ve kadınların omuzlarında yükseleceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Cumhuriyetin kadınlara tüm haklarını vereceğine dair bir ümit beslemektedir (Adıvar, 1935: 211).

Halide Edib sonuncu, yani sekizinci konferansında ise "Topluca Bakış ve Geleceğin Manzarası" adlı konuyu ele alarak, tüm verdiği konferansların sonucunda bir netice ortaya koymaya çalışmaktadır. Özetle, burada Türkiye'deki Şark-Garp mücadelesinden Garp'ın galip geldiğini, ancak bununla beraber Türk'ün Şark'ın özünden daima izler ve belirtiler taşıyacağını ifade etmektedir (Adıvar, 1935: 225). Hindistan'ın sorunlarına da değinen Halide Edib, çarenin Garp ve Şark'ın iç içe olduğu ve birlikte çalıştığı bir sistemin kurulmasında olduğunu söylemektedir (Adıvar, 1935: 247).

Halide Edib'in tüm konferanslar dizisi boyunca Garb'ı tarif etmeye çalışması, sürekli modernlikten ve yenilikten bahsetmesi onun Batılı modern eğitim sistemiyle yetişmiş olmasından kaynaklanmaktadır: Çocukluğunda babası onu İngiliz talim ve terbiyesine göre yetiştirmiş (o kadar ki, kıyafetleri bile ona göre seçilmiştir), tahsilini ise Üsküdar Amerikan Koleji'nde tamamlamıştır (Haliloğlu, 2019: 73). Ancak, Halide Edib bu kadar çok Garb'ın benimsenmesi gerektiğini anlatırken, aynı zamanda Şark'la olan bağların kesilmemesi ve bağımsızlığın elde edilmesi gerektiğini de savunmuştur. Her şeyden önce Halide Edib, Garplılaşmayı savunmuş, ancak temel şart olarak da Garplılaşmanın gerçekleşebilmesi için Garb'ın tamamen idrak edilmesi/anlaşılması gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak bu durumun sömürge ve/veya işgal yönetimiyle değil, bir ülkenin tam bağımsızlığıyla ve Garplı devletlerden alacağı yardımla mümkün olacağını söylemektedir.

Türkiye'deki yaygın görüşe göre, Halide Edib mandacılığı savunmuş ve bağımsızlığa karşı çıkmıştır. Oysa Halide Edib'in Londra'da yayınlanan *The Times* gazetesine yazdığı "Turkey and America: The Ghazi's Speech" adlı makalesinde açıkça bu durumu reddettiği görülmektedir. Oluşturulan algının aksine Halide Edib bağımsızlığı savunmuş, mandacılığı reddetmiştir. Halide Edib inkılâpların gerçekleşmesi, başka bir deyişle Garplılaşmak için Garplılardan yardım alınmasını savunmuştur (Adıvar, 1927).

Yukarıda Halide Edib'in konferanslarında işlediği konular özetle açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak Halide Edib'in Hindistan ziyaretini daha iyi anlamlandırmak adına, niçin bu konuları anlattığı irdelenmelidir. Aşağıdaki bölümde bu duruma bir cevap aranmaya çalışılacaktır.

### 3.2. Konferans Konularının Seçilmesindeki Nedenler

1935 yılı Türkiye için yeni bir devletin inkılaplarla kurumsallaşma sürecinde olduğu bir dönemi ifade etmektedir. Bu yıllara gelinmeden, Milli Mücadele Dönemi'nden sonra Halide Edib Adıvar'ın cumhuriyeti kuran yönetici elite fikri ve siyasi anlamda ters düşmesi sonucunda, Halide Edib eşiyile beraber ülkeden ayrılmıştır.

1935 yılı Hindistan için ise çok daha fazla şeyi ifade etmektedir. Hindistan bu yıllarda İngilizlere karşı bağımsızlık mücadelesini vermiştir. Ancak bağımsızlık mücadelesinin öncü liderleri arasında, Hindistan'ın ve Hindistan toplumunun geleceği ile ilgili fikir ayrılıkları mevcuttur. Tıpkı Halide Edib'in (2014, 28) genel anlamda Hindistan'ı tanımladığı gibi: "Binlerce seda, fakat ahenk yok..."

Halide Edib'in bağımsızlık hareketleri içerisinde, Hindistan birliğini savunan gruba daha yakın olduğu açıktır. Örneğin, Müslümanların ayrı bir devlet kurmaları gerektiğini savunan Muhammed İkbal'e çok saygı duyduğunu ve bir şair/edebiyatçı olarak ona hayranlığını belirten Halide Edib, onunla bazı konularda fikir ayrılığı yaşadığını 1955 yılında yazdığı *Türkiye'de Şark-Garp Meselesi ve Amerikan Tesirleri* adlı kitabında açıkça söylemiştir (Adıvar, 2009: 259). Buna karşın Halide Edib, Mahatma Gandhi'nin oturumu yönettiği ikinci konferansında kendisinden "insanlığın yardımına muhtaç olduğu yeni öğretmen" olarak bahsetmiş, bununla da kalmamış Hindistan hakkında yazdığı eserlerin hepsinde Gandhi'yi övgü dolu sözlerle anmıştır (Adıvar, 1935: 34). 1940'lı yıllarda yazdığı gazetelerden *Tan* gazetesindeki "Bugünkü Hindistan" adlı yazı dizisinin konusu Mahatma Gandhi ile ilgilidir. Buradan hareketle, gerek Hindistan bağımsızlık hareketine bir yekparelik kazandırması açısından gerek Hindistan birliği ve kimliğinin inşası açısından Halide Edib'in konferanslarındaki işlediği konular önem taşımaktadır. Bilhassa konferanslarda irdelenen konular, Batılı modern eğitim kurumlarında yetişmiş ve Hindistan'dan ayrılmayı istemeyen, ancak bununla beraber Müslümanların temsiliyetini ve haklarının korunmasını isteyen Müslüman aydınların en çok desteğe ihtiyacı olduğu bir zamanda fikri bir destek sunmuştur (Bilkan, 2011: 34). Özellikle son konferansında Hindistan'a da değinmesi ve bazı tavsiyelerde bulunması bu durumu doğrulamaktadır. Halide Edib, Hindistan'ın farklılıklarına değinerek, bu farklılıkların vatan sevgisiyle yok edilebileceğini ifade etmektedir. Bu duruma da örnek olarak İslam'ın bir öğretisi olan, "Vatan sevgisi imandandır" sözünü nakletmektedir (Adıvar, 1935: 244). Mushirul Hasan da, Halide Edib'in yazdığı *Inside India* adlı kitabına yazdığı önsözde, Halide Edib'in Hindistanlı Müslümanların İslam kimliğiyle Hindistan milliyetçiliğini sentezlemesini önemli bulmaktadır (Adıvar, 1937: 18). Bunun daha da ötesinde Halide Edib, Hinduizm ile vatan sevgisini de birleştiren sözler söylemiştir. Bu durumun sadece İslam'a özgü bir şey olmadığını, Hinduizm'de de vatan sevgisinin kutsal olduğunu söyleyen Halide Edib, Hinduların ve Müslümanların ancak bu şekilde birlik oluşturabileceklerini ifade etmektedir. Gerek Dr. Ensari gibi Müslümanları övmesi gerek Mahatma Gandhi gibi Hinduları övmesi de bu bağlamda Hindistanlı aydınlarla destek sağlamaktadır. Halide Edib'e göre, Gandhi Garp ve Şark'ı uzlaştırmayı başarmıştır ve bir arada barış içerisinde yaşamının yolu da onun politikalarını takip etmekten geçmektedir (Nas, 2013: 190). Bu minvalde Gandhi'yi bütün Müslümanların ve Hinduların takip etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yine Halide Edib'e göre, Gandhi'nin felsefesi Ahilik felsefesiyle örtüşmekte ve Gandhi "neo-ideal Müslüman" bir portreyi temsil etmekteydi (Adıvar, 1935: 246-247).

Bütün bunlar konuların seçilmesinin iki nedeni olduğunun göstergesidir. Birinci neden, Hindistan birliğini savunan gruba fikri anlamda destek sağlamak ve kamuoyu oluşturmaktır. İkinci neden ise, Hindistan'ın sorunlarına çareler aramak ve çözümler sunmaktır. Bu çabasını, Hindistan'dan döndükten sonra da Hindistan'daki dostlarıyla mektuplaşarak, Hindistan hakkında yazılar yazarak sürdürür. Hatta bölünmenin yaşandığı 1947 yılında dahi *Akşam* gazetesinde yazdığı yazılarda, hâlâ Hindistan'ın birliğini savunmuştur (Kazıcı, 2016: 68).

### 4. Halide Edib Adıvar'ın Hindistan İzlenimleri

Halide Edib, Hindistan izlenimlerini yurtdışında yaşadığı dönemde, 1937 yılında *Inside India* adlı kitabında yazmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümünden sonra yurda döndüğünde kısmen *Tan* gazetesinde olsa da, *Yeni Sabah* gazetesinde seri halinde "Hindistan'a Dair" adlı köşesinde Hindistan izlenimlerini tekrar kaleme almıştır. Bu yazılar 2014 yılında Can Yayınları tarafından *Hindistan'a Dair* olarak kitaplaştırılmıştır.

İki kitapta da karşılaştığı Hindistan'daki anılarını yazan Halide Edib Adıvar, özellikle de *Inside India* adlı kitabında Mahatma Gandhi özelinde şiddetsiz direnişi irdelemiştir. Bunun önemini ise Hülya Adak şu sözlerle aktarmaktadır:

“Hindistan örneği “şiddetsizlik” ve “vicdani red” tartışmaları için merkezi olsa da, *Inside India*'da tartışmalar aynı zamanda “şiddetsizliği” hem İngiliz sömürgeciliğine karşı hem de kitabın basıldığı dönemdeki (1937) Nazi politikalarına ve artan militarizme karşı uluslararası platformda bir “iktidar eleştirisi” olarak göstermeye yöneliktir.” (Adak, 2016: 83)

Ancak bununla birlikte, *Inside India* ve daha sonradan çıkacak olan *Hindistan'a Dair*, bir “iktidar eleştirisi” olduğu kadar, aynı zamanda bir “sömürge/emperyalizm ve kapitalizm” eleştirisidir. Bu iki kitapta da Halide Edib, Hindistan'ın içinden çıkılmaz bir halde olmasının asıl sebebinin İngiliz sömürge yönetimi olduğunu pek çok kez ifade etmektedir. Dolayısıyla emperyalizmin bir kolu olan oryantalizme ve sömürge yönetiminin negatif sonuçlarına dikkat çekmekte ve bağımsızlığı savunmaktadır. Açık bir şekilde emperyalizme ve sömürge yönetimine karşı çıkan Halide Edib'in yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti için Amerikalılardan yardım istenmesi gerektiğini neden istediği cevaplanması zor bir sorudur. Belki Halide Edib bu konuda yeterince anlaşılmamıştır ya da Halide Edib bu yardımı isterken zihninde farklı bir tasavvur hayal etmiştir. Halide Edib Amerikalıların dönemin ABD Başkanı Woodrow Wilson'un liberal politikaları nedeniyle İngilizler gibi işgal ve sömürge yönetiminden uzak duracaklarını düşünmüş olabilir (Adak, 2016: 87).

Halide Edib Hindistan'ı eski ve yeni olarak ikiye ayırmaktadır. Anlatımıyla masallara benzettiği ve gizemli bulduğu eski Hindistan'a duyduğu hasreti vurgulamaktadır. Halide Edib, eski Hindistan'da bir doğal düzenin işlediğini, ancak yeni Hindistan'da böyle bir düzenin bulunmadığını şu satırlarla anlatmaktadır: “Eski Hindistan'da filozoflar, evliyalılar, hükümdarlar, ilahlar vardı. Bunlar âdemoğlunun mukadderatına tamamen hâkimdiler. Şimdi onlar nerede? Yalnız bıraktıkları abideler, adetler, masallar ve dinlerin içinde izleri görünüyor.” (Adıvar, 2014: 21-22) Alıntılanmadan da anlaşılacağı üzere, yazarın masal devrini geçirmiş ancak hala masala benzeyen bir Hindistan tasavvuru paylaştığı açıktır. Masal devrini geçirmiş yeni Hindistan'ı da, “emperyalist bir milletin oyun meydanı” olarak tanımlamaktadır (Adıvar, 2014: 22). Bu bağlamda, yeni Hindistan emperyalist İngilizlerin modernleştirerek kendilerine hizmet için kullandıkları bir toprak parçası haline gelmiştir. Halide Edib, sadece insanların değil, aynı zamanda “vahşi hayvanların, hatta yılanların bile onların tahakkümüne boyun eğdiğini” belirtmekte ve Hindistan'ın yerlilerinin nerede olduğu sorusunu sormaktadır (Adıvar, 2014: 22). Bu soruya verdiği cevap ise düşündürücüdür. Halide Edib, yerlilerin “daima arka safta” olduklarını vurgulayarak, İngilizlere hizmet eden Hindistanlıların kendi ülkelerinde köle olduklarını ifade etmektedir. İngiliz'in yelpazesini sallayanların dahi Hindistanlı olduklarını belirten Halide Edib, Hindistanlıları gizemli ve esrarlı diyarlarını İngilizlerin hizmetine sundukları nedeniyle eleştirmektedir (Adıvar, 2014: 22).

Halide Edib, Hindistan'daki tren yolculuğunda Müslümanların ve Hinduların ayrı ayrı “Müslüman çay”-“Hindu çay” ve “Müslüman su”-“Hindu su” diye bağırarak satış yapanları görünce ülkedeki din temelli yaşanan çatışmayı daha iyi anladığını ifade etmektedir (Adıvar, 2014: 32). Halide Edib'e göre, dağınıklığın asıl nedeni, Hindistan'ın iktisadi yollarla İngilizler tarafından istila edilmesidir (Adıvar, 2014: 28).

Hindistan'ın dağınıklığını giderecek kişinin Mahatma Gandhi olabileceğini düşünen Halide Edib, Hindistanlılardan bazılarının onu bir Hindistan peygamberi ve ikinci bir Buda olarak gördüklerini anlatmaktadır. Hatta Gandhi ile aynı dinden olmayan Müslümanların dahi onun yanında durduklarını ifade eden Halide Edib, Müslümanların başlarına *Gandhi Cap*, yani Gandhi beresi takmalarının bu durumu sembolize ettiğini belirtmektedir (Adıvar, 2014: 36).

Hindistanlı kadınlar üzerinden de Hindistan üzerinde tespitlerde bulunan Halide Edib Adıvar, açık kadınların modern Batı merkezli eğitim kurumlarında yetiştiğinin altını çizmektedir. Bu kadınların bağımsızlık ideallerinin kaynağını da Türkiye olduğunu belirten Halide Edib, Hindistanlı kadınların inkılâpçı Türkiye'yi örnek aldıklarından iftiharla bahsetmekte ve bu kadınların yetiştiği Hindistan'daki eğitim kurumlarının Türkiye'den tek farkının kıyafet olduğunu belirtmektedir (Adıvar, 2014: 59). Kadınların Hindistan Bağımsızlık Hareketinde etkin rollerinin olmasının, modern bireyler olarak topluma bağımsızlık idealini aşılamalarının Hindistan'daki geleneksel kadın rolünü yıkacağını da bu bağlamda değerlendiren Halide Edib, Hindistan bağımsızlık kazanacaksa, modern bir ülke olarak yeniden düzenlenecekse ve en önemlisi de bir Hindistanlılık kimliği üzerine inşa edilecekse; bunları sağlayacak olanların en başında kadınların geleceğini de ifade etmektedir (Adıvar, 2014: 60).

Yukarıda özetlenmeye çalışılan mevzular hem *Inside India*'da hem de *Hindistan'a Dair*'de ele alınan mevzulardır. Halide Edib'in bir de *Inside India*'da kaleme aldığı ancak *Hindistan'a Dair*'de işlemediği konular bulunmaktadır. Örneğin, Halide Edib, *Hindistan'a Dair*'de Jawaharlal Nehru ve Abdulgaffar Han'dan bahsetmediği gibi, hiçbir lider hakkında *Inside India*'daki gibi derinlemesine bir analiz yapmamaktadır. Ayrıca sosyalizm fikri ve Hint Hilafet Hareketi *Hindistan'a Dair*'de hiçbir şekilde yer almamaktadır (Adıvar, 1937). Bu hususların *Hindistan'a Dair*'de neden yer almadığı sorusuna ise, Halide Edib'in bir cevabı yoktur. Bu konuda tahmin yürüten Hülya Adak, bu hususların *Hindistan'a Dair*'de yer almamasının nedenini şu cümlelerle açıklamaktadır: “Orjinal metnin 1937’de, Türkçesinin ise İkinci Dünya Savaşı döneminde basıldığını düşünürsek, siyasi tartışmaların olmamasını sansür olarak yorumlayabilir, bu sansürün ise savaş dönemi siyasi hassasiyet ve kaygılarla alakalı olduğunu iddia edebiliriz.” (Adak, 2016: 121)

Yukarıda belirtilen hususların *Inside India*'da olup da *Hindistan'a Dair*'de olmamasının bir başka nedeni ise, dünya genelindeki siyasi atmosfer olduğu kadar, dönemin Türkiye’inde sosyalizmin bir tehdit unsuru olarak görülmesidir. Çünkü Halide Edib’in kendisine yakın bulunduğu Hindistan’ın önde gelen aydın şahsiyetleri olarak, hem Hindu hem de Müslüman aydınlar açık bir şekilde sosyalist fikirleri benimsemiş ve paylaşmıştır (Adıvar, 1935: 174). Nitekim Hindistan 1947 yılında kurulduğunda ülkenin yönetiminde Halide Edib’in dostları bulunmaktaydı. Gandhi manevi lider, Nehru Başbakan, Azad ve Hüseyin ise Bakan olarak görev yapmıştır ve bu aydın insanların ortak ideali 1990’lı yılların başına kadar kimliğine bakılmaksızın her dini kimliğe devletin eşit yaklaştığı ve herkesin eşit haklarının olduğu bir toplum inşa etmektir (Adıvar, 1935: 175). Ayrıca, Hindistan ilk kurulduğunda Hindistan dış politikası tamamen Batı karşıtlığı üzerine oturtulmuş ve Hindistan, Soğuk Savaş döneminde Bağlantısızlar Hareketi içerisinde yer alırken Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ile askeri, ticari ve ekonomik önemli ilişkiler geliştirmiştir.

### 5.Yolculuğun ve Konferansların Türk ve Hint Basınına Yansımaları

Halide Edib’in Hindistan’da bulunduğu dönem, Türkiye’de “istenmeyen kişi” olduğu döneme rastlamaktadır. Halide Edib’in Hindistan ziyareti ve konferansları hakkında Türk basınında pek fazla haber bulunmamasının nedeni de bu husustan kaynaklanabilir. 1935 yılında Matbuat Umum Müdürlüğü, Makale ve Haberler Servisi tarafından, Halide Edib’in Hindistan’da verdiği konferansların dört tanesi Türkçe olarak yayımlanmıştır. Bunun haricinde ise 4 Ağustos 1935 tarihinde *Akşam*, *Son Posta* ve *Cumhuriyet* gazeteleri Halide Edib’in Hindistan’dan İstanbul’a dönüşünün haberine yer verilmiştir (Enginün, 2007: 464-499).

Halide Edib’in Hindistan ziyareti ve konferansları Türk basınının aksine Hint basınında daha fazla yer almıştır. Hindistanlılar Halide Edib’in ziyaretini coşkuyla karşılamıştır. Halide Edib’in Hindistan’da bulunduğu zaman içerisinde Hindistan’ın en ünlü gazeteleri Halide Edib’i yakından izlemiştir. *Bombay*, *The Star of India*, *The Hindustani Times*, *The Muslim Revival*, *The Madras Mail*, *The Bombay Chronicle* ve *Illustrated Weekly of India* gazeteleri hem Halide Edib’in Hindistan’da bulunduğu süre içerisinde hem de Halide Edib’in Hindistan’dan döndükten sonra Hindistan ile ilgili yazdığı kitap ve makaleler hakkında haberler yayımlanmıştır (Enginün, 2007: 464-499). Halide Edib hakkında yazanlar genel olarak Halide Edib’in fikirleri üzerine yazılar kaleme almışlardır. Yazılanlar arasında en fazla iki husus öne çıkmaktaydı: Birincisi sömürgecilik ve bağımsızlık, ikincisi ise kadın konusudur. Bu iki konunun Hindistanlılar tarafından ilgiyle karşılanmasının sebebi ise, dönemin Hindistan sosyal, siyasal ve kültürel atmosferi dikkate alındığında anlaşılmaktadır. Nitekim, Halide Edib’in ziyaretinden sonra Dr. Ensari gibi dostlarının onun fikirleri hakkında Hindistan gazetelerine yazmayı sürdürmesi, Mushirul Hasan’ın *Between Modernity and Nationalism: Halide Edib’s Encounter with Gandhi’s India* adlı kitabı yazması, Hindistan üniversitelerinde, özellikle de Jamia Millia Islamia Üniversitesi, Aligarh Müslim Üniversitesi, Haydarabad Üniversitesi, Usmania Üniversitesi gibi Müslümanların kurduğu üniversitelerde *Conflict of East and West in Turkey* ve *Inside India* adlı kitaplarının edebiyat ve felsefe derslerinde okutuluyor ve bu üniversitelerin dijital kütüphanelerinde olması da bu konulara olan ilginin yıllar geçmesine rağmen canlılığını sürdürdüğünü göstermektedir.

### 6.Sonuç

Hindistan’da ortaya çıkan bağımsızlık hareketleri içerisinde Hindu ve Müslüman aydınların ortak geliştirdiği bağımsızlık hareketi, “Hindistanlı” üst kimliği altında herkesin eşit ve barış içerisinde yaşayabileceğini savunan bir bağımsızlık hareketidir. Halide Edib’in de Hindistan’da verdiği konferansların özeti Hindistan’ın bütünlüğünün korunması, Hinduların ve Müslümanların barış içerisinde, “Hindistanlılık” üst kimliği altında ve farklılıkların vatan sevgisi potasında eritildiği bir barış ortamı

içerisinde yaşamasıdır. Bu bağlamda, Halide Edib Mahatma Gandhi öncülüğünde gelişen bağımsızlık hareketine katkı sağlamıştır. Ancak, 1947 yılında Hindistan bir bölünme yaşadı, Pakistan devleti “Müslümanların devleti” olarak ortaya çıkmıştır. Ancak Hindistanlı Müslümanların tamamı “Müslümanların devleti olan Pakistan”a göç etmemiştir. Günümüzde nüfusu yaklaşık 300 milyonu bulan bir Müslüman nüfus hâlâ Hindistan devleti sınırları içerisinde hayat sürmektedir. Endonezya’dan sonra en fazla Müslüman nüfus Hindistan’da bulunmaktadır ve günümüzde dünyanın en büyük azınlığını oluşturan Hindistanlı Müslümanlar, “Müslümanların devleti” olan Pakistan’dan daha fazla kalabalık bir nüfusa sahiptir.

Bugün Hindistanlı Müslümanlar için Halide Edib’in fikirleri bir dayanak olabilir. Özellikle de 2014 yılında iktidara gelen Hindu milliyetçisi Hindistan Halk Partisi (BJP) ve onun lideri Başbakan Narendra Modi’den sonra Hindistanlı Müslümanlar bu fikirlerden önemli ölçüde istifade edebilirler. Başbakan Modi ve partisi BJP’nin icraatları ve uygulamaları Hindistanlı Müslümanların bir dini azınlık olarak haklarının ihlaline yol açmaktadır. Modi ve BJP’nin iktidarı döneminde Hindu milliyetçiliğini besleyen Hindutva ideolojisi ilmek ilmek devlet politikası haline getirilmiştir (Andersen ve Shridhar, 2019: 73-78). Örneğin, Müslüman şehir adları değiştirilmekte<sup>1</sup>, 5 Ağustos 2019 tarihinde Keşmir’in özerkliğini düzenleyen anayasanın 370. maddesi iptal edilmiş ve uzayıp gidecek olan listenin son halkasını altı dine vatandaşlık öngören, ancak Müslümanları dışarıda tutan Vatandaşlık Yasası değişikliği oluşturmaktadır (Chatterji, Hansen ve Jaffrelot, 2019: 77-83). Hindistanlı Müslümanlar ise, Hindistan’da yaşayan bir dini azınlık olarak bütün bu ayrımcılıklara ve dışlamalara direnmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, Hindistanlı Müslümanların vatanlarında ikinci sınıf vatandaş durumuna düşmemek adına Halide Edib’in fikirleri onlara bir ilham kaynağı olabilir. Hindistanlı Müslümanlar Halide Edib’in fikirleri üzerinden kendilerini savunabilirler.

Bağımsızlık süreci ve Hindistan’ın bütünlüğünü korumayı amaçlayan Hindu ve Müslüman liderler, Halide Edib’in fikirlerinden istifade etmiştir. Halide Edib’in Hindistan’daki konferanslarıyla fikirlerine yaptığı katkılarında ötürü onu büyük bir saygıyla anmıştır ve anmaya da devam etmektedir. Bu bağlamda, Halide Edib Hindistan ve Türkiye arasında bir köprü olabilecek bir şahsiyettir. Zira Hindistan’ın, özellikle de Hindistanlı Müslümanların Milli Mücadele Hareketi’ne destekleri Türkiye ve Hindistan arasında bir duygusal bağ yaratmıştır. Ancak Halide Edib’in Hindistan ziyareti ve konferansları bu bağı daha fazla güçlendirebilir. Örneğin, Hindistan ve Türkiye üniversitelerinde bulunan Urdu Dili ve Edebiyatı ve Hindoloji bölümleri arasında Halide Edib üzerine ortak çalışmalar, sempozyumlar veya paneller düzenlenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Adak, H. (2016). *Halide Edib ve Şiddetsizlik: Ermeni Kırımı, Diktatörlük ve Şiddetsizlik*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adıvar, Halide Edib (1935). *Conflict of East and West in Turkey*. Delhi: Maktaba Jamia Millia Islamia.
- Adıvar, Halide Edib (2014). *Hindistan’a Dair*. İstanbul: Can Yayınları.
- Adıvar, Halide Edib (1937). *Inside India*. Londra: Oxford University Press.
- Adıvar, Halide Edib (1927). *Turkey and America: The Ghazi’s Speech*. Londra: The Times.
- Adıvar, Halide Edib (2009). *Türkiye’de Şark-Garp Meselesi ve Amerikan Tesirleri*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ak, E. (2014). Halide Edib’in İlk Kez Kitaplaşan Metni: Hindistan’a Dair. <http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/kitap/104567/Halide-Edib-in-ilk-kez-kitaplasan-metni-Hindistan-a-Dair.html> adresinden 11.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Bilkan, A. F. (2011). Halide Edib Adıvar’ın Hindistan’daki Konferansları. *Bilgi Dergisi*, 0(56), 33-44.
- Enginün, İ. (2000). *Araştırmalar ve Belgeler*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enginün, İ. (2019). *Halide Edib Adıvar*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enginün, İ. (2007). *Halide Edib Adıvar’ın Eserlerinde Doğu ve Batı Meselesi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Haliloğlu, N. (2019). Halide Edib Hampstead’de: İngilizlerin İşgalci ve Ev Sahibi Olarak Temsili. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 59(1), 67-88.
- Karakılıç, S. (2014). Halide Edib ve Hilkatın Atölyesi: Hindistan. *Türk Dili*, 0(11), 122-131.

<sup>1</sup> Allahabad şehrinin adı Prayagraj olarak, Faizabad şehrinin adı ise Ayodhya olarak değiştirilmiştir.



- Kazıcı, H. M. (2016). Halide Edib Adivar'ın Akşam Gazetesindeki Yazıları (1946-1951), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Sinan Çitçi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı.
- Nas, A. (2013). Inside India, Outside of Kemalism: Analysis of Halide Edib's Writings on Anti-Colonialism. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(79), 187-193.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 265-277, Summer 2021

## Afro-Türk Örnekleminde Renkçiliğin Psikolojik Etkileri The Psychological Effects of Colorism in the Afro-Turk Sample

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.880400>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**15.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**20.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

### Asya Studies

Öğr. Zeynep Yüney  
Milli Eğitim Bakanlığı / Sırrı Yırcalı  
Anadolu Lisesi Öğrencisi, Karesi-  
Balıkesir,  
[zeynepyuney@gmail.com](mailto:zeynepyuney@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-0098-2652>

Öğr. Berkay Bayram  
Milli Eğitim Bakanlığı / Sırrı Yırcalı  
Anadolu Lisesi Öğrencisi, Karesi-  
Balıkesir,  
[berkaybayramxgmail.com](mailto:berkaybayramxgmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-4952-561X>

Öğrt. Duygu Kuş  
Milli Eğitim Bakanlığı / Sırrı Yırcalı  
Anadolu Lisesi, Karesi-Balıkesir,  
[duygu.tayhani.kus@gmail.com](mailto:duygu.tayhani.kus@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-7463-8056>

#### Öz

Ten rengine dayalı ayrımcılık veya diğerk adıyla renkçilik; aynı etnik veya ırksal grup içerisinde yaşayan, yaygın olarak koyu ten rengine sahip bireylerin maruz bıraktığı bir ön yargı formu veya ayrımcı tutumdur. Türkiye’de renkçilik kavramı, ten rengi ayrımcılığı anlamını karşılamamaktadır; renk ayrımcılığı anlamında kullanılan yaygın kullanım “ırkçılık” kelimesidir. “ırkçılık” ise ırklar arası ayrımcılığı ifade ederken, ten rengi ayrımcılığını ifade etmekte yetersiz kalmaktadır. Türkiye’de farklı “ten rengi” kavramı farklı bir “ırk”ı çağrıştırmaktadır. Oysa Türkiye’de yaşayan bir siyahi topluluk olan Afro-Türkler, tamamen Türk kimliği kazanmış bir azınlık grubudur. Afro-Türklerin, Osmanlı İmparatorluğu’nda yüzyıllarca devam eden köle ticareti aracılığıyla Anadolu’ya getirildikleri bilinmektedir. Kölelik döneminden sonra cumhuriyetin ilanı ve yeni anayasanın getirdiği eşit vatandaşlık hakları sayesinde kölelik statüsünden kurtularak vatandaşlığa geçmişlerdir. Kölelik sona erdikten sonra halkın büyük bir kısmı çoğunlukla Ege, Akdeniz kıyılarına yerleşmişlerdir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yaşayan bir siyahi topluluk olan Afro-Türkler’in renkçilikten nasıl etkilendiklerini ortaya koymak, Afro-Türklerin ten rengi ayrımcılığına karşı geliştirdikleri tutumları ve geçmişten günümüze Türkiye’de renkçilik olgusunun değişimini incelemektir. Araştırmada betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Derneği üyesi sekiz katılımcı oluşturmuştur. Afro-Türklerin günlük yaşamlarında karşılaştığı ayrımcılık örneklerini saptamak ve renkçiliğe yönelik geliştirdikleri tutumları belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi ve yaşam öyküsü görüşmesi araçları kullanılmıştır. Nitel veri çözümlemesi aşamalarına uygun bir analiz süreci takip edilen çalışmada betimsel çözümlemeden yararlanılmış ve ağırlıklı olarak katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar veri toplama sürecinin bir parçası olduklarından çalışmada araştırmacıların konuyla ilgili görüş, düşünce ve yorumlarına da yer verilmiştir. Çalışma, araştırma verileri yöntemleri ve araştırma sürecinde alınan kararlar yazılı olarak kaydedildiği için güvenilirlik ilkesine uygundur. Elde edilen bulguların analizi sonucunda Afro-Türkler’in renkçiliğe karşı geliştirdikleri tutumların geçmişe kıyasla farklılık gösterdiğine, renkçiliğin günlük hayattaki olumsuz etkisinin azalmaya başladığına fakat yine de renkçi tutumların son bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Renkçilik, Afro-Türkler, Ayrımcılık, ırkçılık

#### Abstract

Discrimination based on skin color, also known as colorism, is a form of prejudice or a discriminating attitude that mostly dark-skinned individuals who live in the same ethnic or racial group are exposed to. The term of colorism in Turkey does not mean discrimination based on skin color; the common usage that is used to refer to skin color discrimination is the word “racism”. However, “racism” is insufficient to refer to skin color discrimination whereas it means the discrimination between races. In Turkey, the term of different “skin color” evokes other races. Afro-Turks, the black community in Turkey, are a minority group that has been completely assimilated into Turkish identity. Afro-Turks are known to have been taken to Anatolia through the slave-trade that had been carried out for centuries in the Ottoman Empire. After the slavery era, they became naturalized by the declaration of the Republic and the rights of equal citizenship brought by the new constitution. After the end of slavery, most of the Afro-Turks settled on mostly the Aegean and Mediterranean coasts. This study aims to put forth how Afro-Turks, a black community living in Turkey, have been affected by colorism, and to analyze their attitudes that they have developed against skin color discrimination, and the changing of colorism fact in Turkey from past to present. In the research, the descriptive research method was used. Eight people from “Africans (Afro-Turks) Culture, Solidarity, and Help Association” form the study group of the research. The focus group interview and the life story interview methods were used to determine the examples of discrimination that Afro-Turks experience in their daily lives, and to define their attitudes that they have developed against colorism. In the study in which an analysis process has been followed that appropriates to qualitative data analysis stages, the descriptive analysis was used, and the statements of the participants were mainly quoted directly. Since the researchers were a part of the data collecting process in the qualitative researches, their remarks, opinions, and comments were included in the study. Since the research data methods and the decisions which were taken during the process were recorded in writing, the study is convenient to the reliability principle. As the result of the collected data analysis, it has been reached that the attitudes that Afro-Turks have developed against colorism show difference when compared to the past, and the negative effect of colorism in daily life has been decreasing but colorist attitudes have not still ended.

**Keywords:** Colorism, Afro-Turks, Discrimination, Racism

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Yüney, Z.; Bayram, B. ve Kuş, D. (2021). Afro-Türk Örnekleminde Renkçiliğin Psikolojik Etkileri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 265-277.

## GİRİŞ

Açık ten rengi tonlarının koyu olanlara üstün olduğu düşüncesi üzerine inşa edilmiş olan ten rengi ayrımcılığı, literatüre “renkçilik (colorism)” olarak geçmiştir (Kaya, 2017: 66). İlk kez Walker (1983: 290) tarafından alan yazına kazandırılan renkçilik kavramı, bu çalışmada “aynı ırktan insanlara yalnızca ten renklerine dayalı gerçekleştirilen ön yargılı veya ayrıcalıklı muameleyi” tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Literatürde renkçiliğe ilişkin birçok tanım bulmak mümkündür. Hunter (2013: 247) renkçiliği, “açık ten renkli insanları koyu tenli emsallerine göre ayrıcalıklı kılan bir ayrımcılık süreci” olarak tanımlamıştır. Burke (2008: 17) ise çalışmasında renkçiliği “ten renginin açıklığına veya koyuluğuna göre bireylere avantaj ya da dezavantaj tahsis edilmesi” olarak değerlendirmiştir. Hamilton, Goldsmith & Darity (2009: 32) da çalışmalarında benzer bir tanım yapmışlardır: “Renkçilik, insanların ten rengine göre farklı sosyal ve ekonomik muameleye tabi tutulmasıdır.”

Renkçiliğin çıkış noktasını “beyazların üstünlüğü öğretisi (white supremacy)” ile ilişkilendiren Hunter (2007: 238) bu iki kavram arasındaki bağlantıyı şu şekilde aktarmıştır: “Beyazların üstünlüğü öğretisinin devamlılığı; koyu rengin vahşiliği, mantıksızlığı, çirkinliği ve aşağılığı temsil ettiği düşüncesine dayanmaktadır. Beyaz ten ve beyazlığın kendisi ise tam tersini temsil eder: incelik, akılcılık, güzellik ve üstünlük. Bu zıt tanımlar renkçiliğin temeli olmaktadır.”

Türkiye’de ise renkçilik kavramı kullanım olarak yaygın değildir ve ten rengi ayrımcılığı anlamını karşılamamaktadır. Türk Dil Kurumu (2020)’nin güncel Türkçe sözlüğünde, “renkçilik” kelimesi “renkçi olma durumu” olarak, “renkçi” kelimesi ise “ışığı, gölgeyi ve biçimleri renk yoluyla veren ressam, renklendiren kimse” olarak tanımlanmıştır. Yani “renkçilik” kavramı Türk dilinde sosyolojik bir olgu olarak değil, yalnızca bir resim terimi olarak yer almıştır. Türkiye’de ten rengi ayrımcılığını ifade etmek için yaygın olarak “ırkçılık” kelimesi kullanılmaktadır. Aynı sözlükte “ırkçılık” kelimesinin tanımı; “insanların toplumsal özelliklerini biyolojik, irksal özelliklerine indirgeyerek bir ırkın başka ırklara üstün olduğunu öne süren öğretisi” olarak ele alınmıştır. Görüldüğü üzere, ırkçılık kelimesi ırklar arası ayrımcılığı ifade edebilirken renkler arası ayrımcılığı ifade etmekte ise yeterli değildir.

Jones (2000: 1497; Akt. Kaya, 2017: 66-67) çalışmasında renkçilik ve ırkçılık arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır:

“Renkçilik ve ırkçılık, birbirinden kolayca ayırt edilemeyecek kadar iç içe geçmiştir; ancak yine de birbirinden farklıdır. ırkçılık, kişilerin ırk ve etnisiteleri sebebiyle ayrımcılığa uğramasına verilen isimdir. Renkçilik ise, kişilerin ilişkilendirildikleri ırk veya etnisiteden bağımsız olarak, fenotipleri yani dış görünüşleri sebebiyle ayrımcılığa maruz bırakılmalarıdır. Renkçilikteki hiyerarşi ırkçılıktakine benzer bir yapı gösterir: açık ten, koyu tenden; beyazların yüz ve beden biçimi, Afrikalı yüz ve beden biçiminden daha değerlidir. Diğer bir deyişle, renge dayalı ayrımcılıkta renk, ırkın bir göstergesi değildir. Örneğin, birisi açık kahverengi tenli ve diğeri koyu siyah tenli olan, aynı ırka mensup iki kişi olduğunu varsayalım. Bu kişiler aynı ırka mensup olmalarına karşın, ten rengi sebebiyle biri diğerinden daha üstün tutulabilir, diğeri daha fazla ayrımcılığa uğrayabilir. Buradaki farklı tutumun sebebi ırk değil, fakat ten rengidir. Yani, bir kişinin ten rengine ilişkin sosyal anlama bağı olarak, o kişinin statüsünün belirlenmesi renkçilik/ renk ayrımcılığıdır.”

Renkçiliğin sosyal etkilerinin yanı sıra siyahî bireylerin iç dünyasına ve ruh sağlığına olan etkileri de vardır. Yapılan araştırmalar siyahî bireyler arasında renk ayrımcılığının depresyon ve psikolojik sıkıntıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Pak, Dion, & Dion, 1991; Thompson, 1996; Williams & Williams-Morris, 2000). Ayrıca Breland-Noble (2013: 224), koyu tenli ergenlerin düşük beden imajı ve benlik saygısına sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu çalışmasında ortaya koymuştur.

Dünyadaki “siyah” temsilleri incelendiğinde ülke fark etmeksizin olumsuz çağrışımlara rastlamak mümkündür. Afrikalıların alt bir ırk ya da kimi zaman ayrı bir tür olarak tanımlandığı sunumlar, gazeteler ve televizyonda yer alan medya görselleri bunların başında gelmektedir (Akpınar, 2020: 74). Birçok kültürün bir arada bulunduğu ülkelerde; kültürler arası farklılıktan kaynaklanan ayrımcılık ve çatışma ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Sayıca çoğunluğa sahip olan gruplarda azınlıklara karşı dominant bir tavır gösterme davranışı görülmektedir (Cici, 2011: 20).

Türkiye’de farklı “ten rengi” kavramı farklı bir “ırk”ı çağrıştırmaktadır. Günlük hayatta farklı ten renkleriyle genel anlamda karşılaşılması, karşılaşılacak bireylerin ise farklı ırk ve kültürlerle mensup olması bu algıyı pekiştirmektedir. Oysa Türkiye’de yaşayan bir siyahî topluluk olan Afro-Türkler, tamamen Türk kimliği kazanmış bir azınlıktır. Osmanlı İmparatorluğu’nda yüzyıllarca devam

eden köle ticareti yoluyla imparatorluğun hemen her yerine olduğu gibi, Anadolu topraklarına da getirilen siyah kölelerin neslinden gelenler, bugünkü Türkiye’de Afro-Türkler olarak adlandırılmaktadır (Kaya, 2017: 62). Günümüzde Afro-Türk nüfusu büyük oranda İzmir, Antalya, Aydın ve Muğla illeri civarında yoğunlaşmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nda kölelik aynı dönemde hüküm süren birçok ülkede olduğu gibi yasaldı. Ancak, Osmanlı’da kölelik anlayışı ve biçimi, “Atlantik köleciliği” denilen kölecilik anlayışından farklıydı. Osmanlı toplumunda “köle” sözcüğü pek tercih edilmez, ev işlerinde kullanılan köleler ilk geldiklerinde acemi statüsündeyken, işi öğrendikçe kalfalık statüsüne yükselirdi. Özel işler için alınan kölelere ise “dadı”, “bacı”, “aşçı” gibi sıfatlarla hitap edilir; bu şekilde sanki köleliğin olumsuz yönü saklanmaya çalışılırdı (Olpak, 2013: 124). Afro-Türklerin Anadolu topraklarına birer “köle” olarak getirilmesi ve sahip oldukları kölelik geçmişi günümüzde halen etkisini göstermektedir.

Akpınar (2020: 78) çalışmasında köleliğin etkilerini şu şekilde açıklamıştır: “Kölelik geçmişi, Afro-Türklerin yaşadığı ekonomik ve sosyal sorunları günümüze taşımış ve sadece temsiliyet ve kimlik ilişkisinde değil, aynı zamanda sınıfsal konumlarını belirlemede ve bugünkü örtük veya açık ayrımcılık biçimlerinde kendini göstermeye devam etmiştir.” Cici (2011: 35) de kölelik geçmişinin etkilerini şu şekilde aktarmıştır: “Afrika kökenli Türklerin geçmişteki yaşam ve iş koşulları aslında çoğunluğa göre daha alt seviyede seyrini sürdürmüştür. Bu popülasyonun sonradan azat edilip topluma karışmış olmalarına rağmen dönem içerisinde köle olarak çalıştırılmış olmasının bu duruma etkisi olabilir.” Ayrıca Durugönül (2013: 1403), Afro-Türklerin bugün görünürlük kazanma içinde olmalarının öncelikli sebebinin modern dönemdeki beş göç dalgasından ikincisini oluşturan, Afrika’dan dünyanın başka bölgelerine insanların köle olarak taşınması olgusu olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Kölecilik, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte, 1926’da şeriatın kaldırılmasıyla yasal dayanağını kaybetmiş ve Cumhuriyet döneminde fiili olarak ortadan kalkmıştır (Olpak, 2013: 124).

Akpınar (2020: 82), “Afro-Türk” ifadesinin bir kimlik imleci olarak kullanılmasının oldukça yeni olduğunu ve 2006 senesinde kurulan Afrikalılar Kültür, Dayanışma ve Yardımlaşma Derneği ile yaygınlık kazanmaya başladığını, eski kuşakların ise kimlik ifadesi olarak en sık “Arap” ifadesini kullandıklarını belirtmiştir. Yaşlı kuşak kendilerini tanımlarken “Arap” sözcüğünü kullanıyor, kentlerde yaşamını sürdüren genç kuşak ise Afrika kökenli olduğunu belirtiyor. Bu farklı tanımların alınan eğitim ve yaşanan yer ile birebir ilişkisi var. Yaşlı kuşak geçmişte kendilerini “Arap” ya da “Zenci” olarak tanımladıklarını, “Afrikalılık” tanımının kullanılmasının ise yeni moda olduğunu ifade etmektedir (Toksoy, 2007: 37).

Afrika kökenli Türkler etnik bir grup olmalarına karşın etnik kimliklerini yalnızca ten rengi farklılıklarına dayanan bir ilişki üzerinden sürdürmektedirler. Kültürlerini yansıttıkları tek etnik ve sosyal ritüelleri Dana Bayramı’dır. Yıllar öncesinde Afrika’dan ilk getirilen azınlıkların yaşattığı olduğu bu bayram 1900’lerde yasaklanarak kaldırılmıştır. Ancak 2006 yılında derneğin kurulmasıyla birlikte tekrar hayata döndürülen bu gelenek yılda bir kez mayıs ayında yazın gelişini kutlamak amacıyla dernek tarafından organize edilerek Afrika Kökenli Türklerce kutlanmaktadır (Cici, 2011: 36).

Dernek çalışmaları ile birlikte başlayan dana bayramları, fotoğraf sergileri, kurumlaşma çalışmaları, paneller, Afro-Türk kadınlarla ilgili yapılan sosyo-demografik araştırmalar vb. Afro-Türkler’i toplumsal olarak görünür kılmaya başlamıştır. Tabii tüm bu gelişmelerde hem ülkemizdeki hem de dünyadaki kültürlerarası ilişkiler, dostluklar, yakınlaşmalar ve çalışmaların da önemi payı vardır. Bu sayede toplumumuzda yakın bir geçmişe kadar aydınların bile habersiz olduğu Afro-Türkler ve onların gelenekleri bugün görünürlük kazanmaya başlamıştır (Olpak, 2013: 141).

Alan yazın incelendiğinde Afro-Türkler ve ten rengine dayalı ayrımcılık biçimleri konulu araştırmalar son yıllarda artış göstermektedir. Buna rağmen Afro-Türlere yönelik literatür oldukça zayıf, nitel araştırmalar ise hayli yetersizdir (Taşğın, 2019: 87). Ayrıca yapılan birçok araştırmada “renkçilik” olgusunun Afro-Türkler üzerindeki psikolojik etkisi üzerinde yeterince durulmamış, Afro-Türk temsiliyeti ve Afro-Türkler’in Anadolu topraklarına yerleşme süreçleri odak alınmıştır. Bu çalışmada renkçiliğin Afro-Türkler üzerindeki etkileri, Afro-Türkler’in ayrımcı tutumlarla karşılaştıklarında geliştirdikleri pratikler ve ten rengine dayalı ayrımcılığın geçmişten günümüze gösterdiği farklılıklar ele alındığından alan yazına katkıda bulunacağı öngörülmüştür. “Renkçilik, Afro-Türkler’i psikolojik olarak etkilemiş midir?” sorusu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. ‘Renkçilik Afro-Türkleri olumsuz etkilemiştir.’ hipotezi üzerine kurulu çalışmada tek aktif Afro-Türk

derneği olan İzmir ili Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Derneği üyeleri ile görüşülmüş ve dernek üyeleri çalışma grubunu oluşturmuştur.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı ten rengi farklılıklarına dayalı bir ayrımcılık biçimi olan renkçiliğe dikkat çekmek, “renkçilik” ve “ırkçılık” kavramları arasındaki farkı ortaya koymak, Türkiye’de renkçiliğin psikolojik etkilerini siyahî bir topluluk olan Afro-Türkler bağlamında ele almaktır. Çalışmada renkçilik karşısında Afro-Türklerin geliştirdikleri tutumları ve sergiledikleri davranışları ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca geçmişten günümüze Afro-Türklerin renkçilik algıları arasındaki farkları belirlemek araştırmanın amaçlarından bir diğeridir.

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirliliğe ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu araştırma, Tübitak 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Bursa bölge finalinde sergilenmiş ve araştırmada toplanan veriler 2018 yılında toplanmıştır.

#### **Araştırma Deseni**

Çalışmada betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Amaç Afro-Türk örnekleminde renkçilik konusunda genel bir bakış açısı kazandırmak, belirli bir durumu kendi doğal ortamı içinde saptamak ve betimlemektir. Bu amaçla, nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Afro-Türk örneklemini ile ilgili veriler renkçiliğin onlar üzerindeki psikolojik etkilerini saptamaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Çalışmada neden sonuç ilişkisi aranmadığı için istatistiklere yer verilmemiştir. Araştırmanın tek amacı betimleme yapmaktır, araştırma açıklama amacı taşımamaktadır. Dolayısıyla etraflı ve detaylı görüşmelere ve doküman incelemesi tekniklerine yer verilmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

İzmir Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Derneği üyesi sekiz katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur. Odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ortak geçmişlerine, deneyimlerine dair paylaşımlarda bulunmuşlardır. Odak grup homojen bir yapıya sahiptir, gruba dâhil olan kişiler Afro-Türk olmaları yönüyle benzerlik gösterirler. Çalışma sırasında grup dinamikleri gözlemlenmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

#### **Odak Grup Görüşmesi**

Belirli kriterlere göre seçilerek önceden belirlenmiş bir konuyu tartışmak üzere bir araya gelmiş olan yaklaşık 6-12 kişilik bir grup insanla, nitel bir anlayışla yapılan görüşmeye odak grup görüşmesi denir (Şavran, 2017: 88). Bu çalışmada odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılar siyah ten rengine sahip olma ve Afro-Türk olma kriterleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışmada İzmir Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Derneği üyesi sekiz kişi görüşmeye grup olarak katılmış, ortak geçmişlerine, deneyimlerine dair paylaşımlarda bulunmuşlardır. Odak grup homojen bir yapıya sahiptir, gruba dâhil olan kişiler Afro-Türk olmaları yönüyle benzerlik gösterirler. Çalışma sırasında grup dinamikleri gözlemlenmiştir. Görüşme için dernek seçilmiş böylece katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Katılımcılarla önceden kendilerine bildirilmiş bir konuda sohbet dayalı bir görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında sorulara verilen yanıtlar gruptaki bireylerin karşılıklı etkileşimlerine dayalı olduğundan grup görüşmesinin temel amacına uygun sonuçlar elde edilmiştir.

#### **Derinlemesine Görüşme**

‘Yapılandırılmamış görüşme’ ya da ‘etnografik görüşme’ olarak da adlandırılan derinlemesine görüşme, araştırma problemine ilişkin yüzeysel bilgilerden çok, kişilerin düşünce, görüş ve deneyimleriyle ilgili bilgi toplanmak istendiğinde kullanılan bir görüşme tekniğidir. Derinlemesine görüşmelerde az sayıda insanla görüşülerek katılımcıların deneyimleri, görüşleri, düşünceleri, inançları hakkında çok detaylı bilgi edilmeye çalışılır. Araştırma konusuna ilişkin bütün ayrıntılara ve boyutlara ilişkin bilgilerin görüşme sürecinde elde edilip edilmemesi, görüşmenin derinliğini yansıtır (Kümbetoğlu, 2005: 81).

Çalışmada beş dernek üyesi Afro-Türk ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiş ve katılımcıların kendiliğinden konuşmaları sağlanmıştır. Görüşme sesli ve görsel olarak kaydedilmiş ayrıca görüşmeye dair notlar alınmıştır. Çeşitli sorularla katılımcılar renkçiliğin kendileri üzerindeki psikolojik etkileri konusuna yönlendirilmiş, cevaplar dikkatle dinlenmiş görüşmenin

planlanan şekilde sürüp sürmediği kontrol edilmiş ancak standart görüşme yönergesine bağlı kalmamıştır. Katılımcılar kendilerine yöneltilen açık uçlu soruları detaylı bir şekilde cevaplamışlardır. Katılımcılar konu hakkında konuşurken kendilerine göre anlamlı ve önemli olan noktalara odaklanmışlardır.

#### **Doküman İncelemesi**

Doküman incelemesi tekniğinden gözlem ve görüşmede elde edilen verilerin çeşitlendirilmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla yararlanılmıştır. Konuyla ilgili makalelerdeki bünyesinde bulunan gazete ve dergiler, raporlar, kayıt ve yazışmalar incelenmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Betimsel araştırma deseni kullanılan çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veri çözümlemesi aşamalarına uygun bir analiz süreci takip edilmiştir. Betimsel çözümlemede ağırlıklı olarak katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış, bu ifadeler mümkün olduğunca değiştirilmeden aynen kullanılarak aktarılmıştır. Görüşmelerden uzun alıntılar yapılmış, araştırmada kaydedilen gözlem notları uzun ve ayrıntılı biçimde kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bütün aşamalar, renkçiliğin Afro-Türkler üzerindeki psikolojik etkilerini yorumlamaya yöneliktir. Nitel araştırmalarda araştırmacılar veri toplama sürecinin bir parçası oldukları için çalışmada araştırmacıların konuyla ilgili görüşlerine, düşüncelerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Yorumlayıcı yaklaşıma dayanan nitel araştırmalarda araştırma, bulguların başka araştırmacılar tarafından tekrarlanıp tekrarlanmadığı açısından değil, niteliği açısından değerlendirilir. (...) Nicel araştırmalar nedensel ilişkileri açıklama amacına yönelikken nitel araştırmalar açıklamadan önce anlamaya olguyu yaşayanların gözünden görüp derin bir anlamaya ulaşmayı amaçlarlar. Nitel araştırmaların doğruluğu, nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramı yerine güven duyulabilirlik kavramıyla açıklanmaktadır. (...) Güven duyulabilirliği oluşturan bu kriterler inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilirlik/istinat ve doğrulanabilirliktir (Şavran, 2017: 173-174).

Çalışmada güven duyulabilirlik kavramını oluşturan değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır. İzmir Afrikalı Türkler örnekleminde yapılan çalışmayla ilgili görüşme deşifreleri ve gözlem notları mevcuttur. Katılımcılar çalışmada sunduğumuz bulguları onaylamışlardır. Bulgular aynı deneyimi yaşayan kişilerle yapılan derinlemesine görüşme raporlarıyla ve doküman incelemesindeki verilerle de doğrulanmıştır.

Araştırma örnekleminin toplumsal ortamı hakkında 'Afro-Türkler' başlığı altında yeterli ve ayrıntılı bilgi sunulmuş, çalışma örneklemini Türkiye'de bulunan tek aktif Afro-Türk derneği olan İzmir Afro-Türkler Dayanışma Derneği ile sınırlandırılmış, veriler dernek üyelerinden odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşme yöntemleriyle toplanmıştır.

Çalışma, araştırma verileri yöntemleri ve araştırma sürecinde alınan kararlar yazılı olarak kaydedildiği için güvenilirlik ilkesine uygundur. Araştırmacılar konuyla ilgili benzer bir araştırma yapmak istediklerinde aynı veri toplama araçlarını benzer şekilde kullanabilirler. Bu çalışmada katılımcıların deneyim ve düşünceleri esas alınmıştır. Araştırma raporu, bulguların analizine dayanmış ve elde edilen sonuçlara hangi yollarla ulaşıldığına açık ve detaylı bir biçimde yer verilmiştir. Bu nedenle çalışma doğrulanabilir bir özellik taşımaktadır.

## **BULGULAR**

### **Ten renginize bağlı olarak günlük hayatta karşılaştığınız güçlükler oluyor mu? Oluyor ise, bu durumlarda nasıl bir tutum sergiliyorsunuz?**

Katılımcılar ten renklerine bağlı günlük hayatta bazı güçlüklerle karşılaştıklarını fakat geçmişe kıyasla bu tür durumlarla daha az karşılaştıklarını ifade ettiler. Örneğin K2 yolda yürürken insanların ona bakarak rencide etmesini şu şekilde aktardı : “ Bizim yaşadığımız bu sorunlar sadece farklılıktan kaynaklı, insanların merak ederek dönüp bakması olarak düşünülmemeli. Örneğin, marjinal saç renkli birini görünce de insanlar bakar çünkü farklı gelir. Ama eskiden bize yönelen bakışlar sadece meraktan dolayı atılmış değildi; daha çok rencide edici ve kırıcıydı. Ancak şu an ise böyle hissetmiyorum, insanlar daha çok pozitif anlamda bakıyor.” K2'nin aktardıklarına dayanarak ayrımcılığın geçmişe kıyasla boyut değiştirdiğine ve artık Afro-Türkler'e yönelen bakışların rencide edici ve kırıcı anlamlar değil, olumlu anlamlar taşıdığı söylenebilir.

K6 ise insanların onu gördüğünde “Aman Allah korusun! Senin gibi olmayayım.” demek için kulaklarını tuttuğunu ve kendisinin de tepki olarak kendi kulağını tuttuğunu ifade etmektedir. K6 böyle

durumlarla karşılaştığında üzüntü ve kızgınlık duyduğunu ve ayrımcı tutuma karşı bir tepki geliştirdiğini dile getirmiştir.

Afro-Türkler renkçilik ile mücadele ederken hep bir arada ve dayanışma içinde kalmaya çalıştıklarını, karşılaştıkları güçlüklerin zaman zaman onları üzdüğünü ve sınırlendirdiğini fakat hem Afro-Türk dayanışmasının hem de çevrelerindeki beyaz ten renkli dostlarının desteği ile bu tür durumlarla başa çıkmaya çalıştıklarını belirttiler.

Bu durum ten rengine bağlı karşılaşılan güçlüklerin geçmişe kıyasla azaldığını ama hala devam ettiğini göstermektedir. Afro-Türkler bu güçlüklerle karşı birbirlerine sığınma ve destek olma gibi tutumlar geliştirmişlerdir.

### **Kurumsal alanlarda (okul, hastane, iş yeri vb.) ten renginizden dolayı size olan yaklaşımları nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Afro-Türkler kurumsal alanlarda zaman zaman ayrımcılığa uğramaktadır. Örneğin, K1 hastanede uğradığı ayrımcılığı şu şekilde aktardı: *“Bir gün bir rahatsızlığım vardı, randevu alıp hastaneye gittim. Muayenehanede iki doktor vardı, sanıyorum biri uzman biri asistan. Başta sorun yoktu. “Buyurun, hoş geldiniz. Sorunuz nedir?” dediler. İşte sorunumu anlattım. “Tamam. İçeriye geçin, muayene edelim,” dediler. Sonrasında doktorlardan biri diğerine benim bilmediğimi düşünerek İngilizce bir şekilde “Aslında bence doğru düzgün bir sorunu yok, muayene etmeyelim” dedi. Sonrasında doktor geldi ve beni muayene etti. Ben de “Doktor Bey, eğer gerçekten muayene etmeye gerek duymuyorsanız etmeyin. Ama ben gerçekten bir sorunum olduğu için buradayım. Bence bir daha konuşurken dikkatli olmalısınız çünkü dil bilen hastalarınız da olabilir.” dedim. Yani resmen bunu yaşadım! Böyle bir ön yargı olamaz. Bazı yerlerde dediğimiz gibi yabancı ve entelektüel sanılıyor. O ise tam tersini yaptı, rengimden dolayı beni eğitimsiz, cahil gördü.”*

K3 de eskiden iş yerinde beraber çalıştığı kişinin onun hakkında dediği ilk şeyin *“Bu Amerikalının yanına verdiler beni! Nasıl anlaşacağız ya?”* olduğunu belirtti.

K1 ve K3’ün aktardıklarına dayanarak Afro-Türklerin günümüzde hala ten renklerinden dolayı kurumsal alanlarda ayrımcılığa uğrayabildikleri söylenebilir. Ancak K1’in yaşadığı ayrımcılığa göz yummak yerine onu reddedip kendini ifade etmesi Afro-Türklerin artık renkçilik karşısında sessiz kalmadıklarını, aksine mücadele ettiklerini göstermektedir.

### **Ten renginizden dolayı cinsel imalara maruz kaldığınızda ne gibi tepkiler veriyorsunuz?**

Katılımcılar günlük hayatlarında ten renklerinden dolayı cinsel imalara maruz kalmadıklarını belirttiler. Yalnızca K2 sahip olduğu ten rengi yüzünden daha çok dikkat çektiğini ve zaman zaman insanların dış görünüşü hakkında konuştuğuna şahit olduğunu ama bu durum saygısızca olmadıkça kendisini rahatsız etmediğini ifade etti.

### **Yabancı olarak damgalandığınız ve Türk kimliğinizin sorgulandığı durumlarla nasıl baş ediyorsunuz?**

Katılımcılar günlük hayatlarında sıklıkla yabancı sanıldıklarını, kendileri ile Arapça ve İngilizce başta olmak üzere yabancı diller kullanılarak konuşulmaya çalışıldığını belirttiler. Ayrıca Türk olduklarını söylediklerinde insanların inanmadığını ve Türk kimliklerinin sorgulandığını dile getirdiler. Türk kimliklerinin sorgulanmasının nedeninin ise ırktan değil renkten kaynaklandığını onayladılar.

K3 yaşadıkları ayrımcılığın kökene değil renge bağlı olduğunu şu şekilde belirtti: *“Bizim bir arkadaşımız da Boşnak ama kimse ona “nerelisin?” diye sormuyor. Çünkü sorun köken değil, renk.”*

K4 de farklı ten renginin diğer farklılıklardan daha çok dikkat çektiğini şöyle aktardı: *“Ağız, dil, şive gibi farklılıklardan ten rengi daha çok dikkat çekiyor. Ten rengi aslında en çok görülen ama aynı zamanda en görmezden gelinen özellik...”*

Katılımcılar, “Nerelisin?” sorusuna “İzmirliyim.” dediklerinde insanların tatmin olmadığını, “Köken neresi?” diye sorgulamayı sürdürdüklerini belirttiler. Bu durumu genel olarak can sıkıcı bulduklarını ifade ettiler. K2 Türk olmalarının sorgulanmasına ve yabancı sanılmalarına yönelik şunu aktardı: *“Mesela benim babamın dedesi Çanakkale Savaşı gazisi. Bayındır’da Çırpı Mahallesinde Arap Hasan diye bir sokak var. O, Arap Hasan benim dedem. Bazen bize diyorlar ya ‘Siz Türk müsünüz?’ diye, ben senden daha Türk’üm. Benim dedem gazi.”* Afro-Türkler Türk kimlikleri sorgulandığında zaman zaman kimlik göstererek ve geçmişlerinden bahsedip bilgilendirerek kendilerini açıklamaya çalıştıklarını, zaman zaman ise cevaplamayı reddettiklerini ve karşı tarafın zaten anlamayacağını düşündüklerini

söylediler. Örneğin K2 şöyle aktardı : “Oğlumla yürürken herkes bana gelip adı ne diyor adını söylediğimde insanlar açıklama istediği için ben de artık ‘Jonathan’ deyip gülüp geçiyorum. Beklediği cevabı vereyim ki bana bulaşmasın diye düşünüyorum.”

Bu durum Afro-Türklerin kimlik sorgulamalarından sıkıldıklarını ve bazı durumlarda açıklamaya çalışmak yerine karşısındaki kişiyi geçiştirecek yanıtlar verdiklerini göstermektedir.

Katılımcılar dernekleşmeden sonra insanların biraz daha bilinçlendiğini fakat hala yabancı sanıldıklarını belirttiler.

K2 bir restoranda başına gelenleri aktardı: “Bir akşam restorana yemeğe gittik. Rezervasyon yaptırmıştık. Hemen ‘İngilizce bilen birilerini çağırın!’ demeye başladılar. İsmimi söylememe ve yerimi göstermelerini rica etmeme rağmen İngilizce bilen birini aradılar. Sonra görevli biri geldi, ona da adımı ve yerime oturmak istediğimi söyledim. Görevli dedi ki: ‘Ama siz Türkçe konuşuyorsunuz’ Ben de dedim ki: ‘İsmim Türkçe, farkındaysanız.’ Şaşırdılar ve sonra yerimi gösterdiler. Siyahî olunca direkt yabancı olduğumuzu ve Türkçe bilmediğimizi sanıyorlar.”

K5 de başından geçen benzer bir olayı paylaştı: “Bir gün yeni açılan bir pastaneye gitmiştim. Gayet normal bir şekilde bir masaya sandalye çekip oturdum. Oradaki görevli arkadaşına seslendi: ‘Ya aranızda kim İngilizce biliyor? Bilen varsa gelse ya!’ Ben de dedim ki: ‘Sıkıntı yok, ben Türkçe konuşuyorum zaten.’ Sonra özür diledi. Demek istediğim, direkt yabancı sanıyorlar”.

Katılımcılar Türkçe konuştuklarını gören insanların da bu duruma şaşırdığını, “Ne güzel Türkçe konuşuyorsunuz!” diyerek şaşkınlıklarını belirttiklerini ifade ettiler.

Katılımcılar yaşadıkları yerde böyle sorunlarla karşılaşmadıklarını ancak yaşadıkları alandan uzaklaştıkça bu tip sorunlarla daha çok karşılaşıldığını onayladılar.

K1 ve K2 şu şekilde aktardı: “Daha çok yaşadığımız bölgenin dışına çıkınca bu sorunlarla karşılaşılıyor. Yaşadığınız yerde, doğup büyüdüğümüz yerde, oturduğunuz mahallede, çalıştığımız iş yerinde, arkadaş çevrenizde, okulda herkes sizi biliyor, tanıyor, Ama başka bir yere gidiyorsunuz, başka bir şehre veya başka uzak bir semte, o zaman sıkıntılarla karşılaşabiliyoruz. İnsanlar bizi tanımadıklarında hemen yabancı olduğumuzu düşünüyor ve bizimle farklı diller kullanarak iletişime geçmeye çalışıyorlar.”

Katılımcıların aktardıklarına göre yabancı olarak damgalanma ve Türk kimliğinin sorgulanması gibi sorunlarla günlük hayatta sıklıkla karşılaşmaktadır. Afro-Türklerin varlığının bilinmemesinden dolayı insanlar siyah ten renkli biriyle karşılaşınca sıklıkla karşısındaki kişinin Türk olmadığını, Türkçe bilmediğini varsaymaktadır. Dernekleşme bilinçlenmeye fayda sağlasa da soruna tam bir çözüm getirememiştir.

### **Günlük hayatta “Arap”, “mülteci”, “zenci” gibi kelimelerle çağırıldığınızda nasıl hissediyorsunuz?**

Afro-Türkler mülteci ve zenci sözcüklerinin hitap sözcüğü olarak çok sık kullanılmadığını ama Arap kelimesinin geçmişten günümüze sıklıkla kullanıldığını ve bu durumdan çok rahatsız olduklarını belirttiler. Örneğin K2 gazi dedesinin yaşadığı sokağa Arap Hasan Sokağı adı verildiğini söyledi. Bu örnek, K2’nin dedesine bir sokağa adı verilecek kadar saygı duyulduğunu ama yine de verilen ismin ten rengiyle alakalı ve mensup olmadığı bir ırk olan “Arap” sözcüğünü içerdiğini göstermektedir. Arap olmadıkları için bu şekilde çağırılmaktan hoşnut olmadıklarını belirten K1: “Araplar toplumumuzda siyah ten rengiyle bağdaştırılıyor. Fakat aslında Araplar en beyaz ırklardan biridir. Günlük konuşma diline yerleşmiş olan ‘Çok kahve içersen Arap olursun.’ gibi söylemler de Arapların siyah ten rengine sahip olduğu ve bu durumun istenmeyen bir durum olduğu algısını pekiştiriyor.” diyerek “Arap” olarak çağırılmaktan duyduğu rahatsızlığı belirtti.

Ayrıca K4, “Arap”, “mülteci” “zenci” gibi sözcüklerin dışında zaman zaman farklı kelimelerle de çağırıldığını belirtti ve bu konuyla ilgili bir anısını paylaştı : “Komşumuz beni ve kardeşlerimi ‘külli’ diye çağırırdı. Sebebi de ten rengimiz siyah olduğundan yalın ayak gezdiğimizde üstümüzde toz birikmesi ve bunu küle benzemesiydi, adımı bildiği halde bana öyle seslenmesi beni hem çok üzer hem de çok sinirlendirirdi.” Katılımcıların söylemlerine dayanarak Afro-Türkler’in renk vurgusu yapan hitaplarla karşılaşmaktan rahatsızlık duydukları söylenebilir.



### **Renkçiliğin kadınları mı, yoksa erkekler mi daha çok etkilediğini düşünüyorsunuz?**

Katılımcılara göre; renkçilik cinsiyete bağlı boyut değiştirmemekte ve her iki cinsiyet de renkçilikten eşit şekilde etkilenmektedir. Afro-Türklerin yaşadıkları ayrımcılık kadın-erkek olarak değil de siyah-beyaz olarak farklılık göstermektedir.

### **Ten renginizi gizleme veya açma gibi girişimlerde bulundunuz mu? Hangi yolları denediniz? Neden?**

Katılımcıların literatür araştırmasında karşılaşılan kozmetik veya farklı ürünlerin yardımıyla daha açık tenli görünme yoluna başvurmadıkları görülmüştür. Açık renkli bireylerle evlenme yoluyla gelecek Afro-Türklerin daha açık ten rengine sahip olması isteğine yönelik katılımcılar günümüzde böyle bir genelleme yapamayacaklarını, bu isteğin kişiden kişiye değişebileceğini belirttiler. Evlilik yoluyla beyazlamak isteyenlere yönelik ise K3 şöyle aktardı: *“Eskiden genç kızlar, çocukları açık tenli olsun diye beyazlarla evlenme hayali kurarmış. Biz çektik, çocuklarımız çekmesin diye. Ben tam tersine siyah biriyle evlenmek istedim.”*

Bu durum geçmişteki Afro-Türklerin renkçiliği içselleştirmiş, kabul etmiş olduklarını ve renklerinden vazgeçerek beyazlamak istediklerini (beyazlama sendromu) göstermektedir. Günümüzde ise Afro-Türklerin renkleriyle barıştığı, renkçiliği reddettiği ve bazılarının özellikle siyah bireylerle evlenme yoluna başvurduğu görülmektedir. K2'nin şu sözleri de bu durumu desteklemektedir: *“Evet, eskiden siyahî olmak kötü bir şey gibi hissettiriyordu. Şimdi asla öyle değil! Aksine daha güzel, özel hissediyorum.”*

Afro-Türklerin günümüzde artık renkçiliğin hiçbir formunu kabul etmediği ve renkçiliği içselleştirmede aksine mücadele ettiği gözlemlenmiştir. Örneğin, K2'nin şu açıklamaları bunu desteklemektedir: *“Benim eşim beyaz ve ben ailelerimiz tanışmadan önce ona şunu net bir şekilde belirttim: ‘Eğer ailelerimiz tanışırken ailem en ufak bir mimikle bile incinirse, bu iş olmaz!’”*

### **Yaşadığımız köy dışına çıktığımız durumlarda ayrımcılığın boyut değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Sizce kentlerde mi yoksa köy gibi küçük yerleşmelerde mi ten rengi farklılığınız daha çok dikkat çekiyor?**

Katılımcılar kırsal yerlerde yaşamının daha kolay olduğu konusunda hem fikirler. Ayrıca kentlerde ten renklerinin daha çok dikkat çektiğini de belirttiler. Ancak katılımcılar kent-köy farkından çok yaşadıkları yerin dışına çıktıkları zaman ten renklerinin daha çok dikkat çektiğini ifade ettiler. Örneğin, K3 bu durumdan şu şekilde bahsetti: *“Benim büyüdüğüm köyde 100 hanenin 20-25 hanesi Afro-Türk'tü ve biz siyah-beyaz demeden kardeş gibi büyüdük. Orada hiç böyle sorunlarla karşılaşmazdık tabii ki ve daha rahat hissederdik. Şehre gelince biraz daha farklı oluyor. Yolda yürürken insanlar dönüp bakıyor...”*

K8 ise bu durumu şu şekilde değerlendirdi: *“Ayrımcılık istemiyorum. Köyde bir kişi kentte on kişi, sorun aynı. Bir de olsa, on da olsa aynı.”*

Katılımcılar kentlerde yaşamayı daha zor bulsa da kente gelmekten çekinmediklerini belirttiler. Bu durum Afro-Türklerin yaşadıkları sosyal ayrımcılıklardan dolayı kendilerini soyutlama yoluna başvurmadıklarını göstermektedir.

### **Açık ten renkli insanların çoğunlukta olduğu bir ülkede sosyal, siyasi, spor ve sanat alanlarında yeterince temsil edildiğinizi düşünüyor musunuz?**

Katılımcılar sosyal, siyasi, spor veya sanat gibi alanlarda temsil edilmediklerini ve bunun yanı sıra bilimsel araştırmalarda da yeterince temsil fırsatı bulamadıklarını belirttiler. K1 yaşadıkları en büyük ayrımcılığın bilinmemeleri olduğunu Türkiye'deki güncel bir folklor çalışmasında tüm azınlıklardan bahsedilip Afro-Türklerden bahsedilmemesini göstererek belirtti. Bunun yanı sıra K2 de bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıkladı: *“Yok sayılmak istemiyoruz, biz bu toplumun bir parçasıyız. Basında yokuz, mecliste yokuz. Oyuncu Afro-Türlere hep yabancı roller veriliyor. Afro-Türkleri hayata katmak ve tanımak istiyorsak çizgi filmlere, romanlara, filmlere, dizilere dâhil etmeliyiz.”*

Afro-Türkler yeterince temsil edilmemekte; buna karşılık dernek faaliyetlerini artırarak daha çok temsil edilmeyi de hedeflemektedirler.

### Genel olarak insanlar varlığınıza habersiz. Bilinmemek veya yok sayılmak sizi nasıl etkiliyor?

Katılımcılar Afro-Türklerin tanınmıyor olmasının onlara üzüntü verdiğini ve Afro-Türklerin Türkiye tarihi içerisinde hak ettikleri yeri almaları gerektiğini belirttiler. Katılımcılar Afro-Türklerin çok uzun süredir var olduğunu hatta dünyadaki ilk siyahî pilot olan Ahmet Ali Çelikten'in<sup>1</sup> de bir Afro-Türk olduğunu gururla ifade ettiler.

Ancak tanınmıyor olmalarının onları daha çok çalışmaya teşvik ettiğini de dile getirdiler. Aynı zamanda yavaş yavaş tanınırlıklarının arttığını, eskiye göre daha çok tanındıklarını, hatta il dışına çıktıklarında zaman zaman “Afro-Türk derneğinden misiniz?” şeklinde sorularla karşılaştıklarını da aktardılar.

Bu durum dernekleşmeyle birlikte Afro-Türk tanınırlığının arttığı ve dernek faaliyetlerinin Afro-Türkler için motivasyon kaynağı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Sonuç-Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, uzun yıllardır İzmir, Muğla ve çevresi ağırlıkta olmakla birlikte Türkiye'nin çeşitli yerlerinde yaşayan ve varlıkları hakkında toplumun büyük bir kısmının bilgi sahibi olmadığı, görmezden gelinen bir siyahî topluluk olan Afro-Türklerin günlük yaşamlarında maruz bırakıldığı renkçi tutumlar ve bu tutumların yarattığı psikolojik etkiler incelenmiştir. Çalışmanın çıkış noktası, değiştirilemeyecek bir özellik olan 'renk' faktörünün, çoğunluğu beyaz ten renkli insanlardan oluşan bir toplumda siyahî bireyler üzerinde yarattığı etkiyi ortaya koymaktır.

Türkiye'de yapılmış Afro-Türkler konulu geçmiş çalışmalar incelendiğinde (Toksoy, 2007; Cici, 2011; Olpak, 2013; Durugönül, 2013; Kaya, 2017; Taşgım, 2019; Akpınar, 2020) ağırlıklı olarak Afro-Türklerin tanıtılması üzerinde durulduğu ve geçmişten günümüze Afro-Türk tarihi ve gelenekleri hakkında bilgi verildiği görülmüştür. Bu çalışmada ise kavram olarak Türkçe sözlüklerde bile yer almayan ancak günlük hayatta özellikle 'alışılmışın dışında' ten rengine sahip bireylerin sıklıkla maruz bırakıldığı bir ayrımcı tutum olan 'renkçilik' olgusu ve bu olgunun siyahî bir azınlık olan Afro-Türkler üzerinde yarattığı psikolojik etki üzerinde durulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, ten rengine bağlı karşılaşılan güçlüklerin geçmişe kıyasla azaldığına ve hatta günümüzde ten rengi farklılığının daha çok pozitif ayrımcılık sebebi olduğuna ulaşılmıştır. Fakat buna rağmen günlük hayatta karşılaşılan rencide edici söz, bakış ve hareketler son bulmamıştır. Afro-Türkler renkçi tutumlarla karşılaşıldığında sinir ve üzüntü gibi duygular yaşamakta ve mücadele etme yolu olarak da dernekleşme ve dayanışma yollarına başvurmaktadır.

Afro-Türkler hastane, iş yeri, okul gibi kamusal alanlarda da renkçi tutumlarla karşılaşmaktadır. Bir katılımcı görüşme esnasında kızının ilkokuldayken öğretmeni tarafından renkçi bir tutuma maruz bırakıldığını ve bu yüzden okulu bıraktığını “*Bundan sonra beni öldürseniz de okula geri dönmem!*” gibi cümleler kurarak okuldan ve eğitim hayatından vazgeçtiğini belirtmiştir. Günümüzde ise Afro-Türkler kamusal alanlarda karşılaştıkları ayrımcı tutumlara karşı sessiz kalıp vazgeçmek yerine seslerini duyurmaya ve renkçilikle mücadele etmeye çalışmaktadır.

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda renkçiliğin kadınları ve erkekleri eşit şekilde etkilediği sonucuna ulaşılırken Olpak (2013: 128), bu konuya çalışmasında farklı bir şekilde değinmiştir: “Sıkıntıların, ayrımcılığın başı sonu da olmuyor. Erkek ya da kız çocuklar farklı etkileniyor. (...) Hemen hemen tüm erkeklerde alkol alışkanlığı oluşmuş, kızlarımız ise “Çocuklarım benim rengimde olmasın, benden daha açık olsun.” düşüncesiyle beyaz erkeklerle evlenmeye çalışıyorlar.” Kaya (2007: 69)'nın çalışmasında da bu durum desteklenmektedir: “Afro-Türkler ve olmayanlar arasında karma evlilikler, Afro-Türkler tarafından tercih edilmekte ve sıkça görülmektedir. Beyazlarla evlenme yönündeki isteğin sebebi, cinsel çekimden ziyade, gelecek nesillerin ten renginin açılması ve sembolik beyazlamanın yolu olarak açıklanmıştır. ‘Çocuklarımız bizim çektiklerimizi çekmesinler’ ifadesinde özetini bulan acı ve gelecek nesil için umut, ancak rengin karma evlilikler yoluyla açılmasıyla mümkün kılınmaya çalışılmaktadır.” Toksoy (2007: 34), çalışmasında siyah ten rengine sahip kadınların evliliklerde yaşadıkları ayrımcılığı şu şekilde belirtmiştir: “Beyaz tenlilerle evlenmiş Afrika kökenli kadınlar, evliliklerin başlangıcında eşlerinin aile ve akrabaları tarafından yadırgandıklarını, bazen de aşağılayıcı sözlere maruz kaldıklarını ifade ettiler. Bunun yanı sıra 30 yaş altı,

<sup>1</sup> Habertürk (2014). İlk siyahî pilot bir Türk'tü. <https://www.haberturk.com/yasam/haber/1005175-ilk-siyahi-pilot-bir-turktu> adresinden 09.05.2018 tarihinde erişildi.

köylerde büyümüş siyah tenli kadınların pek çoğunun da erkeğin ailesi tarafından kabul edilmediği ifade edildi.”

Literatür taraması aşamasında beyazlama sendromuna bağlı olarak bazı Afro-Türklerin ten renklerini açma girişimlerinde buldukları bilgisine ulaşılmıştır. “Birçokları ile derinlemesine görüşüldüğünde, kendilerinin çocukluklarında annelerinin çamaşırları beyazlatmak için kullandığı çamaşır suyunu gizlice içtiklerini anlatırlar. Kendi geçmişlerinden utandıkları için geçmişlerini ele veren renklerini böyle yok etmeye çalışmışlardır (Olpak, 2013: 138).” Elde edilen bu bilgi doğrultusunda Afro-Türk örneğine yönelttiğimiz “Ten renginizi gizleme veya açma gibi girişimlerde buldunuz mu? Hangi yolları denediniz? Neden?” sorusuna gelen yanıtlarda katılımcılardan hiçbirinin böyle bir girişimde bulunmadığı görülmüştür. Bu durum günümüzde yaşayan Afro-Türklerin ten renkleriyle barıştığını ve bu durumu içselleştirmede göstermektedir.

Yabancı olarak damgalanma ve Türk kimliğinin sorgulanması ise geçmişte de günümüzde de Afro-Türklerin sıklıkla karşılaştığı bir sorun olmuştur. Toksoy (2007: 9) çalışmasında bu durumu şu şekilde özetlemiştir: “Ne güzel Türkçe konuşuyorsunuz, nerede öğrendiniz?” gibi tepkilerle karşılaşmanız ya da yeni taşındığınız mahallede size isminiz yerine, ‘Pele ya da Esmeray’ diye seslenilmesi mümkündür. Yaşadığınız coğrafyanın tarihi olarak farklı kültürel ve toplumsal grupları barındırdığına, bu farklı toplumsal grupların evliliklerle iç içe geçtiğine ilişkin bilgisi olmayan bir kişiyse, gördüğünüz her siyah tenli kişiyi Amerikalı, Tanzanyalı ya da Ganalı zannetmeniz de olasıdır.”

“Örneğin, Ordu’da üniversite okumaya giden Sinan, sokaktaki tacizlerin yanı sıra üniversitede rahat olamadığını ve nihayetinde okulu bırakarak İzmir’e döndüğünü ifade etmiştir. Pek çok Afro-Türk, eğitim ya da iş için gittikleri yerlerde önce yabancı olduklarının sanıldığını, Türkiyeli olduklarını söylediklerinde ise bir yandan sempatiyle diğer yandan ise şaşkınlıkla karşılaştıklarını belirtmektedirler (Kaya, 2017: 68).” Toksoy (2007: 40) da benzer bir alıntıya yer vermiştir: “27 yıllık devlet memurluğum vardır, ülkenin çeşitli yerlerinde görev yaptım. Tabii ülkenin diğer yerlerinde benim gibi siyah insanlar olmadığı için nereli olduğum bana en çok sorulan soruların başında gelir... İlk zamanları sıkıntılı oluyordu, zaman geçtikçe artık bu benim bir hayatımın bir parçası oldu. Bu soruyu hayatımın bir parçası olarak gördüğüm için cevaplardım, ama arkası gelmeyen, bitmeyen bir soruydu. Sürekli yer değiştireyordum, her yer değiştirmede mutlaka ‘nereli olduğum, Arabistanlı mı, Afrikalı mı, nereli olduğum’ sorulurdu. Hatta çok iyi Türkçe konuştuğum gibi şeyler, böyle enteresan şeyler olurdu...”

Zaman zaman sokakta yürürken zaman zaman gittikleri restoran ve kafelerde kendileriyle İngilizce, Arapça gibi diller kullanılarak konuşulmaya çalışılmıştır. “Nerelisin?” sorusu ve verilen cevap karşısında tatmin olmayarak Türkiyeli kimliğinin sorgulanması da sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. “Nerden geldiniz?” “Ne güzel Türkçe konuşuyorsun. Nasıl öğrendin?” “Sen Türk müsün?” gibi sorulara; ya da “Arap Arap” ya da “gündüz feneri” gibi alaycı sözlere maruz kalıyorlar. Daha da ileri gidenler oluyor; teninize parmağımı sürüp rengin çıkıp çıkmadığına bakıyor ya da anneler sizi gördüklerinde yaramazlık yapan çocuklarına “Bak seni veririm giden Arap’a, yaramazlık yapma.” diyor (Olpak, 2013: 128).

“İşte Arap diyorlardı, işte ‘bizim gibi değilsin’ diyorlar, ‘buralı değilsiniz’ diyenler oluyordu. ‘Acaba’ diyordum ben de, ‘Türk müyüm? Değil miyim?’ Şüphelere giriyordum bazen! Ama şimdi hiç kafama bile takmıyorum, yani o zaman demek ki çocuklukmuş. İnsanın hoşuna gitmeyen şeyler oluyor (Toksoy, 2007: 43).

Katılımcılara göre yabancı olarak sanılmanın öncelikli sebebi tanınmama ve görmezden gelinmedir. Özellikle yaşadıkları yer dışında yabancı sanılan Afro-Türkler, derneğin kurulmasıyla tanınırlıklarının arttığını belirtmişlerdir.

Hitap sözcüğü olarak “mülteci”, “zenci” gibi kelimelerle karşılaşılmamaktadır. Buna karşın, Arap sözcüğü geçmişte de günümüzde de Afro-Türklerin en sık karşılaştığı hitap biçimi olmuştur. Günlük dile yerleşerek yanlış ve genellikle rencide etmek amaçlı kullanılan bir ifade olan ‘Arap’ kavramı bağlamında konuşulurken katılımcılardan biri ilginç bir örneğe yer vermiştir. “Arap Kızı” adlı tekerlemenin orijinal hikâyesini bilip bilmediğimizi sormuş; “Arap kızı camın hangi tarafında?” sorusunu yönelterek şu bilgileri paylaşmıştır: “Arap kızı; aslında bir Afro-Türk’tür, birçoğumuzun sandığımız aksine cama içeriden değil, dışarıdan bakmaktadır ve yağmurun altından içerideki beyaz arkadaşlarını izlemektedir. Bir çocuk şarkısında bile siyahî çocuğun yağmurda ıslanmaya terk edildiği ve dışlandığı mesajı verilmektedir.” Katılımcı, ilkokuldayken öğretmeninin içinde ‘Arap kızı’ tekerlemesinin geçtiği bir ront oynatmak istediğini, kendisinin nakledilen hikâyeyi bildiği için öğretmene itiraz ettiğini ve öğretmenin de tekerlemeyi kullanmadığını eklemiştir. Buradan da anlaşıldığı üzere genç nesil “Arap”

sözcüğünün kullanılmasından rahatsızlık duymaktadır. Buna rağmen yaşlı nesil “Arap” sözcüğünün kullanımına alışmış ve bu durumdan rahatsızlık duymadığını belirtmektedir: “ Bu noktada “Arap” sözcüğünü kullanıyor olmayı ‘bizi geçmişte böyle tanımlamışlar ne fark eder ki’ şeklinde açıklamaktadırlar. Akrabalık ilişkisi üzerinden dede ve ninelerin dahi Arap olarak bilinmesi ve bunun nesiller boyu devam ettiği inancındadırlar. Edilgen yollarla oluşmuş Arap sıfatı, sorgulanmadan ve sıradan bir olgu olarak bölgedeki halk tarafından Afrika kökenli Türk olmayı temsil ediyor diyebiliriz. Bunun en açık kanıtı, köylerde yaşayan tanınmış her Afrika kökenli Türk’ün ‘Arap’ lakabıyla biliniyor ve tanınıyor olmasıdır.” (Cici, 2011: 39)

Katılımcılar ten renklerinden dolayı cinsel imalarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Yalnız bir katılımcının ten renginden dolayı daha çok dikkat çektiğini söylemiştir. (Kaya, 2017: 70) da çalışmasında benzer bir örneğe yer vermiştir: “Şimdiki eşinin kendisiyle birlikte sokağa çıkmaktan, düğünlere katılmaktan imtina ettiğini anlattı. Eşi buna sebep olarak ise, “insan içine çıktıklarında” Esin’e sürekli bakıldığını, bunun kendisi için sorun olmadığını ama Esin’in rahatsız olduğu için beraber gitmeyi tercih etmediğini söylemiş.”

Sosyal, siyasi, spor, sanat gibi alanların yanı sıra bilimsel sahada da temsiliyet eksikliği yaşayan Afro-Türkler bu durumdan hoşnut olmadıklarını fakat bu durumun onları daha çok çalışmaya ve kendilerini tanıtmak için daha çok çabalamaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Görüşme sırasında, yaşadıkları pek çok travmatik olaya rağmen beyazlara karşı herhangi bir ön yargılarının olup olmadığı sorulduğunda, “Türkiye’de birçok farklı etnik grup bir arada yaşıyor ve farklı insanlar hep etkileşim halinde. Bu yüzden, beyazlara karşı bir ön yargımız yok.” şeklinde bir yanıt vermişlerdir. Bölgedeki diğer insanlarla uyumlu bir şekilde yaşayan Afro Türkler’in özellikle köylerde herhangi bir sorunla karşılaşmadığı görülmüştür. Fakat katılımcıların anlatılarının derinine inildiği zaman ten rengi farklılığından kaynaklanan görünmeyen bir ayrımcılığın varlığı ortaya konulmuştur. Özellikle evlilik ilişkileri söz konusu olduğunda etnik farklılığın bir sorun haline dönüştüğü ve bunun bireyler üzerine olumsuz etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır (Cici, 2011: 40).

Literatür taraması aşamasında renkçiliğin Afro-Türkleri daha çok olumsuz anlamda etkilediği düşünülürken, İzmir Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Derneği’nde yapılan odak grup görüşmesi ve yaşam öyküsü görüşmesi ile elde edilen bulgular sonucunda olumsuz etkinin beklenen kadar çok olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri küreselleşme ve göç hareketleriyle birlikte kendilerinin avantajlı duruma geçtiğini şu örnek aracılığıyla paylaşmıştır: “*Birçok hava yolu şirketi öncelikli siyahî kabin görevlisi alma yoluna gitti. Arkadaşlarımdan bazıları hostes oldu. Renkleri avantajları haline geldi.*” Bu ifade üzerine hava yolu şirketlerinin kabin memuru alım başvuru şartnameleri incelenmiş, açık bir şekilde renge dair bir kritere rastlanmamıştır. Katılımcı beyanı, mülakata dayalı seçimlerde rengin öne geçiren bir özellik olduğunu göstermiştir. Toksoy (2007: 28)’ un çalışmasında da siyah ten rengine sahip bireyler turistlerin ‘ilgisini çektiği’ için turizm alanındaki işe alımlarda siyah rengin bir avantaj haline geldiği, güvenlik sektöründe ise siyah ten renginin kişilere işe alınırken zorluk çıkardığı bilgisine yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve geçmiş çalışmalarda elde edilen bulgular ile karşılaştırılması sonucunda, renkçiliğin bireyler üzerindeki etkisi geçmişten bugüne farklılık göstermiş; geçmişte bireyler renklerini gizleyemeyecekleri için zaman zaman akıl almaz yöntemlerle renklerini değiştirme yoluna gitmişlerdir. Ancak günümüzde renk, değiştirilmesi gereken bir özellik göstermediği gibi “farklı görünme ya da dikkat çekmeye” imkân sağlayan bir ayrıcalık, pozitif ayırım sebebi haline gelmiştir. Afro-Türkler günlük yaşamlarında, kamusal alanlarda, yaşadıkları yer dışına çıktıklarında vb. renkçi tutumlarla çeşitli şekillerde karşılaşmaktadırlar. Dernekleşme ve de globalleşen dünya düzeni ile birlikte Afro-Türkler’in renkçiliğe karşı gösterdikleri içselleştirme, içine kapanma, yalnız ve bilinmez hissetme gibi duygular yerini dayanışma, mücadele etme isteği gibi olgulara bırakmıştır.

Sonuç olarak, Afro-Türklerin günümüzde de yeteri kadar bilinmedikleri fakat geçmişteki kadar da görünmez olmadıkları ayrıca renkçilik karşısında geliştirdikleri tutum ve davranışların geçmişte günümüze değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Afro-Türklerin karşılaştıkları renkçi tutumlar, günlük hayatta tanınmama ve yabancı sanılma gibi sorunlar göz önünde bulundurulduğunda önerilerde bulunmaktadır:

- Afro-Türklerin varlığı ve renkçilik kavramı üzerine farkındalık yaratmak amacıyla mevcut Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Dernekleri ile iletişime geçilip gönüllü konuşmacıların katılımıyla ilk ve orta dereceli okullarda konuya ilişkin konferanslar verilebilir.

- Dernek bünyesinde düzenlenen Dana Bayram'ı etkinliğine Kültür ve Turizm Bakanlığı desteği sağlanarak etkinliğin görünürlüğü artırılabilir.
- En etkili eğitimin çocuklukta verilebileceği göz önüne alındığında, Afro-Türklerin varlıklarına dikkat çekmeye küçük yaşta başlanmalıdır. Bu doğrultuda, çizgi filmlere Türkçe konuşan siyahî karakterler (Afro-Türkler) eklenebilir.
  - “Renkçilik” kelimesinin Türkiye’de yaygın olmaması ve “ırkçılık” kelimesinin de ten rengi ayrımcılığı anlamını karşılamaması nedeniyle, Türk Dil Kurumunun bu yönde güncellemeler yapması ve “renkçilik” kelimesinin Türkçeye kazandırılması sağlanabilir.
  - Televizyon programları ve dizilerde Afro-Türk karakterlere yer verilebilir ve siyahî oyunculara sadece yabancı uyruklu karakter rolleri verilmeyebilir.
  - Akademik temsiliyetin ve Afro-Türk tanınırlığının artması amacıyla Afro-Türkler konulu bilimsel çalışmalar artırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Afrikalılar Kültür ve Dayanışma Derneği (2018). [www.afroturc.org](http://www.afroturc.org) adresinden 09.05.2018 tarihinde erişildi.
- Akpınar, M. (2020). Afro-Türkler: Temsiliyet, Gelenek ve Kimlik. *Folklor/ Edebiyat*, 26(1), 73-86.
- Anadolu Ajansı (2017). Kökenleri Afrika’dan Şiveleri Ege’den <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/kokenleri-afrikadan-siveleri-egeden/948111> adresinden 09.05.2018 tarihinde erişildi.
- Breland-Noble, A. M. (2013). The Impact of Skin Color on Mental and Behavioral Health in African American and Latina Adolescent Girls: A Review of The Literature. (Ed. Hall, R. E.). *The Melanin Millennium: Skin Color as 21st Century International Discourse* İçinde (s. 219-229). Berlin, Almanya: Springer Science + Business Media.
- Burke, M. (2008). Colorism. (Ed. W. Darity Jr.). *International Encyclopedia of the Social Sciences* İçinde (17–18). Detroit, MI: Thomson Gale.
- Cici, E. (2011). *İzmir’in Üç Köyünde Yaşayan Afrika Kökenli Türklerde Evlilik*. İstanbul: T.C.Yeditepe Üniversitesi.
- Durugönül, E. (2013). Antalya’da Afrika Kökenli Türkler Üzerine Çalışmanın Sorunları. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1401-1411.
- Habertürk (2014). İlk Siyahî Pilot Bir Türk’tü. <https://www.haberturk.com/yasam/haber/1005175-ilk-siyahi-pilot-bir-turktu> adresinden 09.05.2018 tarihinde erişildi.
- Hamilton, D.; Goldsmith, A. H. ve Darity, W. (2009). Shedding “Light” on Marriage: The Influence of Skin Shade on Marriage for Black Females. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 72(1), 30-50.
- Hunter, M. (2007). The Persistent Problem of Colorism: Skin Tone, Status and Inequality. *Sociology Compass*, 1(1), 237-254.
- Hunter, M. (2013). The Consequences of Colorism. (Ed. R. E. Hall). *The Melanin Millennium: Skin Color as 21st Century International Discourse* İçinde (s. 247-256). Dordrecht: New York: Springer.
- Irene V. Blair, C. M. (2002). The Role of Afrocentric Features in Person Perception. *Journal of Personality And Social Psychology*, 83(1), 5-25.
- Jones, T. (2000). Shades of Brown: The Law of Skin Color. *Duke Law Journal*, 49(6), 1487-1557.
- Kaya, L. K. (2017). Ten Rengi Ayrımcılığı: Afro-Türkler Örneği. *Sosyoloji Dergisi*, 0(35), 61-76.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lovejoy, P. E. (1997). The African Diaspora: Revisionist Interpretations of Ethnicity, Culture and Religion Under Slavery. *Studies in the World History Ofslavery, Abolition and Emancipation*, 2(1), 1-23.
- Olpak, M. (2013). Osmanlı İmparatorluğu’nda Köle, Türkiye Cumhuriyeti’nde Evlatlık: Afro-Türkler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(1), 123-141.
- Pak, A. W.-P.; Dion, K. L. ve Dion, K. K. (1991). Social-Psychological Correlates of Experienced Discrimination: Test of the Double Jeopardy Hypothesis. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(2), 243–253.
- Russell, K. W. (1992). *The Color Complex: The Politics Of Skin Color Among African Americans*.

- 
- Şavran, G. T.; Suğur, N.; Koçak, T. F. A. ve Beklan Ç. O. (2012). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taşgın, H. (2019). Afro-Türkler Etnik Köken ve Kimlik. *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi* 1(1), 87-87.
- TDK (2018). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 09.05.2018 tarihinde erişildi.
- Thompson, J. K. (Ed.) (2001). *Body Image, Eating Disorders, And Obesity: An Integrative Guide for Assessment and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association, 1-20.
- Toksoy, G. (2007). *Sessiz Bir Geçmişten Sesler: Afrika Kökenli 'Türk' Olmanın Dünü ve Bugünü, Sözlü Tarih Çalışması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayını.
- Walker, A. (1983). *In Search of Our Mothers' Gardens*. San Diego: Harcourt.
- Williams, D. R. ve Williams-Morris, R. (2000). Racism and Mental Health: The African American Experience. *Ethnicity & Health*, 5(3-4), 243-268.
-





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 279-303, Summer 2021

## Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı(EBA) Üzerinden Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri

*Opinions of Primary School Administrators and Teachers on the Distance Education Application Conducted over the Education Information Network (EBA) during the Covid-19 Pandemic Process*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.885885>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**24.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**29.06.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

**Asya Studies**

Erdem Can  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü,  
[e-can0711@hotmail.com](mailto:e-can0711@hotmail.com)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0002-0586-3847>

İlhan Günbayı  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
[igunbayi@akdeniz.edu.tr](mailto:igunbayi@akdeniz.edu.tr)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0001-7139-0200>

### Öz

Toplumu meydana getiren bireylerin hızla gelişen çağın ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi sunulan eğitime bağlıdır. Tüm dünyayı saran Covid-19 salgının Türkiye’de de baş göstermesi üzerine okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Ülkemizde yüz yüze eğitimden uzak kalan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Uzaktan eğitimin, öğrenci ve öğretmeni eğitim sürecinde aksaklıklara meydan vermeden birleştirmesi ve süreçten uzaklaştırmaması gerekmektedir. Örgün eğitime ara verilmesi ve eğitimin tümü ile uzaktan eğitime dönüşmesi durumu eğitim sistemine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu nedenle Uzaktan Eğitim Uygulamalarının iyileştirilmesi ve etkin hale getirilmesi için daha fazla araştırma gerekmektedir. Bu araştırma ile EBA üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin yönetici ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmış görüşme formları kullanılarak katılımcıların senkron uzaktan eğitime dair görüşleri alınmış, daha sonra görüşme formları üzerinden fenemoloji yaklaşım ile cevaplar analiz edilmiştir. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Antalya Kemer İlçesinde bulunan İlkokullarda gerçekleşmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile ortaya konulmuş olup sürecin eğitimde veli iletişimini arttırdığı görüşü tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre tüm öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dâhil olamaması ve sistemin başlarda gerekli altyapıya sahip olmaması sorunların başında gelmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için bütün öğrencilere EBA erişiminin sağlanması gerektiği, eğitimcilerin daha fazla hizmet içi eğitimlere alınması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcıların görüşleri göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim sisteminde gerekli alt yapının oluşturulması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla eğitim sürecinin okul ve öğrenci başarısını arttıracığı, eğitim gereksinimini karşılayacağı kanısına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, EBA, Eğitim, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşler, Erişim

### Abstract

The quality of the individuals who make up the society in line with the needs of the rapidly developing age depends on the education offered. Face-to-face education was suspended in schools after the Covid-19 epidemic, which swept the world, broke out in Turkey as well. In our country, distance education process has been started in order to meet the educational needs of students who are far from face-to-face education. Distance education should unite students and teachers in the education process without causing any disruptions and should not distract them from the process. The suspension of formal education and the transformation of all education into distance education has brought a new dimension to the education system. For this reason, more research is needed to improve and make Distance Education Applications effective. With this research, it is aimed to evaluate the distance education process carried out through EBA with the opinions of administrators and teachers. In the research, the opinions of the participants on synchronous distance education were examined with the phenemology approach, using the interview forms prepared in accordance with the qualitative research ethics. The research was carried out in primary schools in Antalya Kemer in the 2020-2021 academic year. The positive and negative aspects of the distance education process were revealed by the opinions of the administrators and teachers, and it was determined that the process increased the parent communication in education. According to the results of this study, not all students can be involved in the distance education process and the system does not have the necessary infrastructure at the beginning. It was emphasized that EBA access should be provided to all students in order to provide equal opportunities in education, and that educators should be given more in-service training. Considering the opinions of the participants, it was concluded that the education process would increase the success of the school and students and meet the educational needs by establishing the necessary infrastructure in the distance education system and providing equal opportunities.

**Keywords:** Turkey, EBA, Education, Distanceeducation, Views On Distanceeducation, Access

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Can, E. ve Günbayı, İ. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı(EBA) Üzerinden Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 279-303.



### Giriş

İletişim, bilgi çağı olarak anılan 21. yüzyılda toplumu meydana getiren bireyler için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaç, teknolojinin gelişimiyle birlikte bilginin sunulması ve alınmasında değişiklikler meydana getirmiştir. İletişimin teknoloji ile buluşmasından ortaya çıkan bilişim teknolojileri eğitim sistemini etkisi altına almıştır. Uydu, fiber optik, televizyon, radyo, bilgisayar, internet ve diğer bilişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitimcileri yeni eğitim programları ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye yönlendirmiştir. Bunun yanında küresel iletişim ağının gelişmesi eğitim sisteminin yapısını değiştirmiştir. Eğitimde meydana gelen yapısal değişimlerden bir tanesi de uzaktan eğitimidir. Günümüzde hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de teknolojinin kullanımı artmıştır. Teknolojinin iç içe olduğu uzaktan eğitim sistemleriyle öğrenciler ve öğretmenler, dünyanın her yerinden etkili iletişim kurabilmektedirler. “*Uzaktan eğitimin, geleneksel eğitimdeki gibi çift yönlü olabilmesi ve yüz yüze iletişime olanak tanınması için merkezler oluşturulur. Bunların sayesinde öğrencilerin, yaşadıkları ortamda bulunan uzaktan öğretim merkezlerine bağlı donanımlı öğretmenlerle bir araya gelme olanağı oluşturulmaktadır. Video konferans, internet gibi yöntemlerin kullanılmasıyla da yüz yüze iletişim yerini daha çağdaş ve geniş uygulamalara bırakmaktadır* (Halis, 2002: 164).” Uzaktan eğitimin, tüm eğitim kademelerinde sürece uygun bir şekilde hayata geçirilmesi için eğitim bilişim sistemleri çalışmalar başlatmış ve projeler üretilmiştir. Bu projelerin başında FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gelmektedir. FATİH projesi, her öğrencinin en iyi eğitime sahip olması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. FATİH Projesi sayesinde okullardaki sınıflar akıllı tahtalarla buluşturulmuştur. Bilişim teknolojilerinin kullanıldığı bu akıllı tahtalarla öğrencilerin daha fazla görsel unsurlar kullanarak öğrenmeleri amaçlanmış, öğrencilerin bilgiye çeşitli yollarla ulaşması hedeflenmiştir. Eğitimde FATİH Projesinin içerik kısmını oluşturan EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. EBA’ya öğretmenler MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) bilgileriyle giriş yaparken öğrenciler TC kimlik bilgileri ve öğrenci numaraları ile giriş yapabilmektedir. Eğitim içinde bilişim teknolojilerinin kullanılması “eşzamanlı uzaktan eğitim” modelini ortaya çıkarmıştır. Cumhurbaşkanlığının 22 Mart 2020 tarihli ve 2020/4 sayılı Genelgesi uyarınca dünyada ve ülkemizde yayılım gösteren Covid-19 pandemisinin yayılmasının önlenmesi için uzaktan çalışma esasları belirlenmiştir. Yüz yüze yapılan eğitimin durdurulması ve uzaktan eğitim sürecine geçilmesi yönünde yazılar hazırlanmıştır. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı başlarında uzaktan eğitim sürecine paralel bir şekilde kademeli olarak yüz yüze eğitime geçiş düşünülmüş ve okullarda seyreltilmiş eğitim dönemi adı verilen hibrit eğitim dönemi başlatılmıştır. İlk olarak 31 Ağustos 2020 tarihinde 8. Sınıf öğrencilerinin Destekleme Yetiştirme Kurslarıyla yüz yüze eğitime başlaması kararlaştırıldı. Ardından Eylül ayının 3. Haftası ilköğretim 1. Sınıfların seyreltilmiş olarak ve haftanın belirli günlerinde yüz yüze eğitime başlaması diğer günlerde uzaktan eğitimle eğitim sürecine devam etmesi karara bağlandı. Ekim ayında 1. ve 8. Sınıfların yanında diğer sınıfların da seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitime başlaması ancak uzaktan eğitimle desteklenmesi uygun görülmüştür. İlkokullarda Yüz Yüze Eğitimde Uygulanacak Ders Çizelgeleri okullara gönderilmiştir.

İlk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli, telekonferans ve internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci ve öğretmenlerin canlı olarak (senkron eğitim) eş zamanlı genel ağda buluşması ile gerçekleşen yeni uzaktan eğitim uygulamaları bilgi teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte günümüzde genel ağ üzerinden kolaylıkla uygulanabilir hale gelmiştir. Uzaktan eğitim sistemleri öğrenciler ve öğretmenlere küresel eğitim ve küresel iletişim imkânı sunmaktadır. Küresel eğitim, öğrencilere uzaktan eğitim ile dünyanın değişik ülkelerinde bulunan üniversitelerin eğitim imkânlarından yararlanma imkânı sunmaktadır. Bireyler, uzaktan eğitim ile lisans ve lisansüstü öğrenimlerini ülkenin ve dünyanın çeşitli üniversitelerinde sürdürebilmektedir. Küresel iletişim ise, dünyanın değişik ülkelerinde yaşayan öğrenciler ve eğitimcilere kendi aralarında etkili iletişim kurma fırsatı sunmaktadır. Böylece uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde birbirlerinden çok uzak ve farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrenciler, kendi aralarında etkili iletişim kurabilmekte ve birbirleri ile bilgi alışverişini yapabilmektedir.

Küresel salgın sürecinde öğretmen ve öğrencinin fiziksel mekân olarak birbirinden ayrı ortamlarda gerçekleştirdiği uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere alternatif bir yöntem olarak görülmektedir. 2020-2021 Eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitim seyreltilmiş ve kademeli olarak başlamış olmakla birlikte uzaktan eğitime de devam edilmiştir. Okullarda sınırlı süre ve günlerde verilen yüz yüze eğitim EBA canlı dersler ve kayıttan takip edilen asenkron eğitim platformu EBA TV ile desteklenmeye çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerince yapılan bütün çalışmalar Uzaktan Eğitim Sürecinin öğrenci ve öğretmen adına daha verimli geçmesi ve öğrenmenin oluşmasına zemin hazırlaması açısından önemlidir. Uzaktan eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaşması uygulamanın kurumsal yapılanma süreci ile doğru orantılıdır. Öğrenciler, uzaktan eğitim sayesinde birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkili iletişim kurabilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim modeli zorunluluk oluşmadan işlevsel hale

getirilmeli ve gerekli alt yapı oluşturulmalıdır. Uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmeni eğitim sürecinde aksaklıklara meydan vermeden birleştirilmesi ve süreçten uzaklaştırmaması gerekmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarılacak bir çalışma yapılmıştır.

#### **Problem Cümlesi**

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı EBA üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilkokullardaki yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

#### **Alt Problemler**

##### **Katılımcılar (öğretmen ve yöneticiler)**

1. Uzaktan eğitimi nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Uzaktan eğitimin getirdiği yükümlülüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okuldaki yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Uzaktan Eğitim, öğretmenlerin sosyal rollerini nasıl etkilemiştir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde dersleri uygulama ve oluşturma konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Uzaktan eğitim kapsamında verilen derslerin etkin ve uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
8. Uzaktan eğitim kapsamında verilen derslerin etkin ve uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan sorunların çözümü için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
9. Uzaktan eğitim ve canlı derslerin güvenilirliğine ve gizliliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
10. Uzaktan eğitimin öğrenci ve okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Uzaktan eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunmak için önerileri nelerdir?
12. Uzaktan eğitimi neye benzetmektedirler? Neden?

#### **Araştırmanın Amacı**

Uzaktan eğitim için gerekli alt yapının sağlanması ve sistemsel sorunların ortadan kaldırılması 'Uzaktan Eğitim Uygulaması'nı geleceğin vazgeçilmez eğitim yöntemlerinden biri haline dönüştürecektir. Eğitim sistemine yeni bir boyut kazandıran genel ağ destekli eşzamanlı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının niteliğinin artırılması, iyileştirilmesi ve etkin hale getirilmesi için sunulan eğitim hizmetlerinin incelenmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimin daha verimli hale getirilmesi için uzaktan eğitim araçlarının yönetici ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi; aksayan yönlerinin tespit edilip giderilmesi, iyi işleyen başarılı yönlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada EBA Platformu üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi, Uzaktan Eğitim sisteminin Ağının olumlu yönlerinin artırılması ve varsa eksik yönlerinin giderilmesi, karşılaşılan problemlerin çözülmesi, sistemin ve dolayısı ile öğrencinin başarısının artırılması amaçlanmıştır.

#### **Araştırmanın Önemi**

Toplumu meydana getiren bireylerin ülkenin ihtiyaçları yönünde nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi sunulan eğitime bağlıdır. Toplumların eğitim sürecinin önemini kavraması ve gelişimini sürdürebilmesi için bireylere her durum ve şartlar altında nitelikli bir eğitim sağlayabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerine büyük yatırımların yapılması ve her durumda yaşam boyu öğrenme ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Eğitim kalitesini yükseltmek için yapılan çalışmaların ortak amacı eğitim sorunlarını çözmek ve eğitimin sürekliliğini sağlamaktır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bilişim teknolojileri sayesinde eğitim sistemlerinde yapısal değişiklik yaşanmış yükseköğretim kurumlarından sonra temel eğitim kurumlarında da öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı katılacakları uzaktan eğitim gündeme gelmiştir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan korona virüs (Covid-19) salgını nedeniyle 13 Mart 2020 tarihinden itibaren okullarda yapılan yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Ancak öğrencilerin psikolojilerinin bozulmaması, hastalıklara odaklanmadan eğitimle vakit geçirmeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri için Milli Eğitim Bakanlığının resmi Eğitim Bilişim Ağı olan EBA üzerinden örgün eğitimdeki öğrencilerin uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Uzaktan eğitim ile toplumu ayakta tutan insan faktörünün çağa uygun şekilde yetişmesi ve eğitiminde devamlılığın sağlanması hedeflenmiştir. Eğitim sistemine yeni bir boyut kazandıran Uzaktan Eğitim Uygulamalarının incelenmesi, iyileştirilmesi ve etkin hale getirilmesi sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğini arttıracaktır.

#### **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırmaya uygun olarak hazırlanan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada katılımcıların eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitime dair görüşleri öznel yaşantı yaklaşım ile incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma Evreni Antalya Kemer İlçesinde yer alan Kemer Merkez İlkokulu, Hacı Mehmet Saygın İlkokulu, Beldibi İlkokulu, Göynük Atatürk İlkokulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırma örneklemini evrenden seçilen dört okulun her birinden 2 yönetici, 8 öğretmen olmak üzere 8 yönetici ve 32 öğretmen toplamda 40 katılımcıdan oluşmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler bir nitel araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme formları hazırlandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuş ve son şekli verilmiştir. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Büyüköztürk, vd., 2008) Bu araştırmada önceden sorulması planlanan soruların yer aldığı “Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

Verilerin toplanması nitel araştırma etiğine uygun bir şekilde sağlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış oluşan yapılandırılmış görüşme formları üzerinden katılımcılara yöneltilen soruların yanıtlanması istenmiş ve bu yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye geçmeden önce araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Araştırmada hiçbir şekilde isimlerinin geçmeyeceği dile getirilerek araştırmanın gizliliği ve güvenilirliği konusunda katılımcılara güven verilmiştir. Katılımcıların görüşmenin yazılı olarak kayıt altına alınacağı konusunda hemfikir olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmelerinin ardından onlardan araştırmaya katılım için izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir.

### **Veri Analizi**

Çalışmada görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi yapılarak, fenemoloji tekniği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılarak nitel araştırma yorumlaması yoluna gidilmiştir.

### **Geçerlilik Güvenirlik**

Nitel araştırmada “geçerlilik”, bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak için şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığı) arttırmak için hem görüşme hem de Uzaktan Eğitimle ilgili Millî Eğitimde kullanılan dokümanlar nitel veri toplamada kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcılardan görüşme formları ile alınan görüşlerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda katılım formu imzalanması karşılıklı güvenin oluşmasını sağlamıştır. Araştırmanın dış geçerliğini arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt amaçlarına göre bulgular bölümünde sırasıyla verilmiştir.

### **Bulgular**

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan korona virüs (Covid-19) salgını nedeniyle 13 Mart 2020 tarihinden itibaren okullarda devam eden yüz yüze eğitime ara verilmiş, Millî Eğitim Bakanlığının resmi Eğitim Bilişim Ağı olan EBA üzerinden senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Buna bağlı olarak Öğretmenlerin EBA Platformu üzerinden canlı dersler gerçekleştirmesi ve öğrencilerin EBA TV üzerinden (kitle iletişim araçları ile uzaktan eğitim) dersleri takip etmeleri istenmiştir. Eğitim sistemine yeni bir boyut kazandıran Uzaktan Eğitim Uygulamalarının incelenmesi, iyileştirilmesi ve etkin hale getirilmesi sunulan eğitim hizmetlerinin incelenmesiyle yakından ilişkilidir. Bu çalışmada Uzaktan Eğitim sisteminin olumlu yönlerinin artırılması ve varsa eksik yönlerinin giderilmesi amacıyla EBA Platformu üzerinden gerçekleştirilen eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim uygulamalarının yönetici ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. “**Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Sistemi EBA üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilkokullardaki yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?**” temel problemi çerçevesinde katılımcılarla hazırlanan görüşme soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar alt problemlerde yer alan her soru için değerlendirilmiştir. Bu çalışmada görüşme yapılan ve görüşme formu dolduran katılımcıların özellikleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşme Formu Dolduran Katılımcıların Özellikleri

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	25	62,5
	Erkek	15	37,5
Görevi	Yönetici	8	20
	Öğretmen	32	80
Branşı	Sınıf Öğretmeni	34	85
	Branş Öğretmeni	6	15
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	5	12,5
	11-15 Yıl	10	25
	16-20 Yıl	15	37,5
	21 Yıl ve üzeri	10	25
Öğrenim Durumu	Lisans	34	85
	Yüksek Lisans	6	15
<b>Toplam</b>		<b>40</b>	<b>100</b>

Görüşme yapılan çalışma evreninde 40 eğitimci bulunmaktadır. Görüşme yapılan katılımcıların cinsiyet özelliklerine bakıldığında katılımcıların %62,5 i olan 25 kişi kadın, %37,5'i olan 15 katılımcı ise erkektir. Katılımcıların görev değişkenine bakıldığında %20'si olan 8 kişinin yönetici olduğu, %80'i olan 32 kişinin öğretmen olduğu görülmüştür. Kadın ve öğretmen katılımcıların fazla olduğu bu görüşmelerde katılımcıların %85'i sınıf öğretmeni iken %15'i ise ilkokullarda görev yapan İngilizce, Din Kültürü, Rehberlik gibi branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Mesleki kıdem olarak da katılımcıların %12,5'inin en fazla 10 yıllık kıdemleri olduğu, %25 'inin 11-15 yıl arasında olduğu, yine %25'inin 21 yıl ve üzeri kıdemde oldukları; en yüksek yüzde ile %37,5'inin de 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların %85'i olan 34 kişinin lisans mezunu olduğu, %15'i olan 6 kişinin de yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Uzaktan Eğitim Sürecinde öğrencilerin derslerini takip edeceği EBA TV'nin yanın sıra öğretmenlerin EBA Platformu üzerinden çevrimiçi olarak canlı ders gerçekleştirmesi istenmiştir. Yapılan görüşmede katılımcıların uzaktan eğitime ve canlı derslere erişim durumları ve erişim süreleri sorulmuş olup aşağıda yer alan tablodaki katılım özellikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Görüşme Formu Dolduran Katılımcıların Uzaktan Eğitime Erişim Araçları ve Süreleri

Değişken	Kategoriler	f	%
Uzaktan Eğitime Erişim Aracı	Akıllı Telefon	18	45
	Bilgisayar	16	40
	Tablet	6	15
Uzaktan Eğitime Erişim Süresi (gün)	Haftada 1-3 gün	3	7,5
	Haftada 4-6 gün	28	70
	Her gün	9	22,5
Uzaktan Eğitime Erişim Süresi(saat)	Günde 1-3 saat	17	42,5
	Günde 4-6 saat	20	50
	Günde 7 saat ve üzeri	3	7,5
<b>Toplam</b>		<b>40</b>	<b>100</b>

Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların internet erişimi olan bilgisayar, tablet ve cep telefonları üzerinden Senkron eğitime katıldıkları tespit edilmiştir. 18 kişinin akıllı telefon ile erişim sağladığı, 16 kişinin bilgisayar ile 6 kişinin de tablet ile eş zamanlı uzaktan eğitime erişim sağladığı tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu olan (%70) uzaktan eğitime haftada 4-6 gün arasında katıldığı tespit edilmiştir. Her gün uzaktan eğitime katılan %22,5'lik gruba karşılık katılımcıların en az bölümünü oluşturan %7,5'lik oranı ile 3 kişinin haftada 1-3 gün arasında katılım sağladığı görülmüştür. Uzaktan eğitim etkinliğini sürdüren katılımcıların Uzaktan Eğitime Erişim Süresi günlük saat olarak değerlendirildiğinde %42,5'lik oranı ile 17 kişinin günde 1-3 saat arası, %50'lik bir büyük bir bölümü olan 20 kişinin 4-6 saat arası, %7,5'lik bir bölümünü oluşturan 3 kişinin de günde 7 saat ve üzeri uzaktan eğitime erişim sağladığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın uygulandığı katılımcıların özellikleri ve uzaktan eğitime erişim bilgileri alındıktan sonra görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar her soru için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve tablolandırılmıştır. Katılımcıların her soru için kimi zaman bir görüş belirttiği, kimi zaman birden fazla görüşte bulunduğu görülmüştür. Katılımcıların her soru için verdikleri bütün cevaplar dikkate alınmıştır.

Görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere “ **Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı EBA üzerinden yürütülen “Uzaktan Eğitim Uygulamasını” nasıl tanımlarsınız?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır.

Tablo 3: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı EBA Üzerinden Yürütülen “Uzaktan Eğitim Uygulaması” Yönetici Tanımları

Katılımcı	f	Uzaktan Eğitim Tanımı
Yöneticilerden gelen tanımlar	4	Yüz yüze eğitimi destekleyen ancak geliştirilmeye, iyileştirilip öğrenci erişimi sağlanmasına ihtiyacı olan faydalı bir eğitim uygulamasıdır
	2	Yüz yüze eğitimin yapılmadığı durumlarda uygulanan teknoloji vasıtasıyla öğrenciye ulaşan eğitim şeklidir.
	1	Ders saatleri yeterli olmayan ancak şu anki koşullar içinde yapılabilecek en iyi uygulamadır
	1	İmkânı olan öğrenciler için teknolojik bir eğitim ortamıdır

Yöneticilerin büyük bir bölümü senkron uzaktan eğitimi yüz yüze eğitiminin yapılmadığı dönemlerde imkânı olan öğrencilere eğitim verme noktasında yeni olanaklar sağlayan teknolojik bir gelişme olarak görmüştür. Ancak daha verimli olabilmesi için uzaktan eğitim sisteminin alt yapısının daha da geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler ise bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 4: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı EBA Üzerinden Yürütülen “Uzaktan Eğitim Uygulaması” -Tanımları

Katılımcı	f	Uzaktan Eğitim Tanımı
Öğretmenlerden gelen tanımlar	7	Güzel, faydalı, fakat alt yapı eksikliği olan ve bütün öğrencilerin bilgisayara ve internete erişmediği bir uzaktan eğitim sürecini tanımlamak güçtür.
	5	Uzaktan Eğitim zorlu süreçlerde öğrencilerimizin eğitimlerinin devam etmesi açısından kısa sürede oluşturulan kullanılan uygun bir yöntemdir,
	3	Yüz yüze eğitimin yapılmadığı pandemi sürecinde, durumlarda iletişimin ve etkileşimin teknolojik araçlar vasıtasıyla uygulandığı eğitim şeklidir.
	2	Eğitimde fırsat eşitliği ihlalidir.
	1	“ Çok Kalabalık” EBA’nın özeti.
	1	Bilgiyi aktarım konusunda uygun bir platform ancak öğrencinin interaktif araçlarla katılımının desteklenmesi açısından çok ciddi eksiklikler var
	1	Uzaktan eğitim; sınıf ortamının internet ağı sayesinde oluşturularak eğitim- öğretim sürecini devam ettirilmesidir.
	1	Uzaktan Eğitim, öğrencilerin ders kaynaklarına ulaşmak için kullandığı EBA platformu üzerinden takip edip etkinliklerini yapmaları ve öğretmenlerin de canlı dersler vasıtasıyla destek sağlamaları şeklinde yürütülen bir uygulamadır.
	1	Uzaktan Eğitim; Canlı ders uygulaması ile öğrencilerimle yüz yüze konuşarak ve ders içeriğine uygun paylaşım yapılarak soru- cevap yöntemiyle uyguladığımız ve öğrencileri aktif tuttuğumuz bir çalışmadır.
	1	Öğrenci ve öğretmenlerin boşluğa sivrulmasını önlemek, motivasyonu yükseltmek ve eğitim ağının kopmamasını sağlamak için iyi düşünülmüş bir tasarımıdır.
	1	Kazanımları içeren konuların ekrandan anlatımıdır.
	1	Kamera karşısına geçip çocukların beynine girmektir.
	1	21. yüzyılın eğitim sistemidir.

Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim ortamı “İmkânsızlıklar karşısında yapılabilecek en iyi ortamdır.” Ancak beraberinde kalabalık olması, öğrencinin interaktif olmaması ve fırsat eşitliğinin tam sağlanamaması gibi dezavantajları da vardır. Uzaktan eğitim süreci öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyılda hedef davranışların öğrencilere ekran karşısında verilmesi şeklinde de tanımlanabilir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**EBA üzerinden yürütülen Uzaktan Eğitimin getirdiği yükümlülüklerle ilişkin görüşleriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 5: EBA Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimin Getirdiği Yükümlülüklerle İlişkin Yönetici Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Yöneticiler	4	Her hafta hatta her gün EBA üzerinden program ve ders girişi yapmak; işleyiş kontrolü, öğretmen ve sınıf katılım oranı kontrolü yapmak gerekiyor bu da zaman alıyor ve iş yükünü artırıyor
	2	Bu süreçte il ve ilçe yazışmalarının gerçekleşmesini sağlamak ve eğitime katılma oranını arttırmak iş yükünü arttırmıştır
	1	İşleyiş olarak özenli, dikkat ve planlı olmayı gerektirmektedir.
	1	Dijital okuryazarlık kazandırmak, öğrencilerin eğitim öğretime katılmalarını sağlamaları yeni iş yükü getirmiştir.

Yöneticilerin görüşüne göre uzaktan eğitim sürecinde “Dijital okuryazarlık yeteneği ve sanal ortamda derslerin işleyişi” tam anlamı ile oturmadığından her gün daha düzenli, planlı ve çalışmayı gerektirmektedir. Buda yöneticiler için iş yükünü arttırmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler ise bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 6: EBA Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimin Getirdiği Yükümlülüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmenler	9	Geniş eğitim kitlesine hizmet sunulduğu için Öğretmenin ders ataması, dijital ortamda dersleri planlama ve hazırlama gibi öncesinde ve sunma, dönüt alma vb sonrasında büyük hazırlık gerektiriyor.
	7	Öğrencilerin derse hazırlanması ve onların derse katılmalarını sağlama açısından öğretmenin sorumluluğu ve yükü arttı
	5	Özellikle kullanılan araçların farklı şekillerde farklı ortamlarda yer almasından dolayı yüz yüze eğitimden çok fazla yükümlülük getirdiği kesindir. Hep bir şeylerin eksik kaldığını daha neler yapabileceğimi düşünüyorum
	3	Dersi işleme yalnızca öğretmenlerin sorumluluğu olarak görünüyordu sorumluluklar ve yükümlülükler veli ve öğrencilere de kaydı, velilerin de sorumluluk alması sağlandı
	3	Alt yapı oluşturulmadan ve teknik destek sağlanmadan uygulamak çok zor
	4	Uzaktan eğitimde sürecinde oto kontrol ve öğrenciyi motive etmek çok zor olduğundan kesinlikle veli ile işbirliği içerisinde çalışmak ve velilerin uzaktan eğitim sürecine katılımını sağlama sorumluluğu oluştu
	3	Belirli bir düzen ve mesai saatinin olmaması ve öğrenciyle temas kuramamak boşluk oluşturmak ve onu doldurmak güç iş planlı ve düzenli olmadığından ani hazırlık gerektirebilir
	3	Ödev ve etkinliklerin kontrolünün sağlanması ve online çalışmalar hazırlanması gibi yükümlülükler getirmiştir
	2	EBA canlı ders uygulamasına ilişkin öğretmen önceden uygulamanın teknik özelliklerini öğrenmelidir. Bunun için hazırlanmış anlatımlı videolar vardır. Teknik kısmı öğrendikten sonra bağlantı sorunu da olmadığına dersler akıcı bir şekilde işleyebilir.
	1	Hem bakanlık hem öğretmen, öğrenci ve veliler için yeni bir uygulama olduğundan iletişimde kısıtlı oluyor ve eksiklikler vardır Öğretmenler için ders planlarının günün değişik saatlerine dağıtılması motivasyonu düşürmektedir.
	1	Farklı saatlerde derslerin başlaması öğrenciler için adaptasyon sorunlarına yol açmaktadır. Farklı saatlerde olması eğitimin akışını bozmaktadır.
	1	Canlı ders saatleri uygun olmadığından öğretmenin aile hayatına yük getirmektedir Süreler az olduğu için her şeyi yetiştirmek zordur.

Öğretmen görüşlerine göre; farklı ve daha geniş ortamlarda ders işlenmeye çalışıldığı için ders düzeneği kurmak, yoklama almak, ödev kontrolleri yapmak, öğrencilerin dikkatini toplamak sorumlulukların artmasına neden olmuştur. Ancak bir başka şekilde düşünüldüğünde okullardan evlere taşınan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması ve bilgi aktarımında sadece öğretmen sorumlu olarak

kalmamış velilerinde sorumluluğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında zamanda ve mekânda genişlik eğitimde daha planlı olmayı gerektirdi. Ancak ders zamanlarının günün değişik zamanlarında olması öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu düşürmüştür. Zaman içerisinde ders saatlerinin planlanması, sabahçı ve öğlençi uygulamaları ile kademelerin saatlerinin daha da düzene girmesi bu sorunu azaltmıştır. Eğitim sürecinin evde devam etmesi öğretmen ve aileye yeni yükler getirmektedir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “Okuldaki yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 7: Okuldaki Yüz Yüze Eğitim İle Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklılıklara İlişkin Yönetici Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	3	Yüz yüze eğitimde: öğrenci ile iletişim yüz yüze, sınıf yönetimi daha kolaydır, belli bir mesai saati vardır, oturmuş bir yapı, düzen ve disiplin anlayışı vardır. Uzaktan eğitimde: öğrenci ile sanal bir iletişim vardır, sınıf yönetimi zayıftır, mesai saatleri yok, öğrenci etkileşimi kısıtlıdır, öğrenci kontrolü zordur, Yüz yüze eğitim daha etkin, açık anlaşılardır, tüm duyulara hitap eden en etkili yöntemdir. Uzaktan ve yüz yüze eğitimin önemli arka tepki süresi: sınıfta öğretmenin vereceği tepki çevrimiçi eğitimde gecikiyor, geri dönütler yetersiz kalıyor.
	2	Uzaktan eğitim sınırlılıklarla doludur. Yapısı gereği görsel ve işitsel ağırlıklı yöntem olup geliştirilmesi gerekir. Öğrenciyle duygusal iletişim kurmakta zorlanıyoruz, göz teması kurmakta zorlanıyoruz
	2	Uzaktan eğitim yaparak yaşayarak eğitim ilkesi ile çelişiyor. Uzaktan eğitim yeni bir süreçtir, düzenin oluşması öğretmen ve öğrenci tarafından daha uzun sürecektir.
	1	Yüz yüze eğitim ilk tercihtir uzaktan eğitimin başarılı olmadığını düşünüyorum. Eğitim özellikle temel eğitim ve orta öğretimde uzaktan olmaz, yüksek eğitimde de kişi öğrenmek isterse uygulamalı dersle hariç başarılı olabilir
	1	

Yönetici görüşlerine göre; yüz yüze eğitim sınıf ortamında olduğundan öğrencilerin kontrolü, sınıf düzeni ve disiplinin sağlanması daha kolay olmaktadır. Ancak uzaktan eğitim sanal olduğundan öğrencilerin kontrolü daha zor, sınıf yönetimi daha zayıftır. Öğrencilerle fiziksel ve duygusal bağ kurulamadığından öğrencinin kontrolü ve ders başarısı ölçülememektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarının başında da görsel ve işitsel ağırlıklı yöntemlerle işlenmesidir. Göz teması yapılamamaktadır. Zorunlu olarak yapılırsa başarı çok düşük olur. Katılımcı görüşüne göre uzaktan eğitimin ancak yükseköğretimde oldu gibi öğrencinin istekli olması halinde başarılı olacağı da açıktır. Görüşmeye katılan öğretmenler ise bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 8: Okuldaki Yüz Yüze Eğitim İle Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklılıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	8	Yüz yüze eğitim okulda herkese açık ve eşit iken uzaktan eğitimde fırsat eşitlik yoktur. Maddi yetersizliklerden ( tableti, bilgisayarı ve interneti olmadığından) dolayı veya veli ilgisizliğinden tüm öğrencilere ulaşamıyor, tam katılım sağlanamıyor
	5	Yüz yüze eğitimde: çocukların duruşundan bakışından bile duygusal durumlarını görebiliyoruz ve daha fazla etkileşim söz konusudur. Yüz yüze eğitimin verdiği sıcak ortam Uzaktan eğitimde yok: öğrencilerin duyuşsal alanı takip edemiyoruz, Çocukların duygularını dile getirmesi zor
	5	Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim iki farklı süreç; uzaktan eğitim dokunamadığınız, göz teması kuramadığını, sınıf ortamında olmadığınız zor bir süreç
	3	Okulda olan öğrenciler bedensel olarak sağlıklı aktiviteler yapabilirken Saatlerce bilgisayar başında geçirilen zamanlar hem psikolojik hem de sağlık sorunlarına yol açabilir
	2	Uzaktan eğitim okula gitmekten daha rahat ancak odaklanması zordur. Bilgiye ulaşmak için çaba gerekir, zaman iyi kullanılırsa teknolojik ve eğlenceli
	3	Yüz yüze eğitimde sınıfta öğretmen öğrencileri ile baş başadır ve dış etkenlerin etkisi yoktur ancak uzaktan eğitimde velilerin ders işleyişine müdahalesi oluyor, de dış etkenler tarafından dersin bölünmesi yaşanıyor
	3	Yüz yüze eğitimde öğrenciler sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile direkt görüşebiliyor Öğrenciler sosyalleşemediğinden öğretmenle birebir diyalog kurulmadığından duygusal sorunlar olabiliyor
	3	İmkânları olmayan öğrencilerin derse katılmaması ve öğrencilerden anlık Geri dönüt alma ve kontrol yoktur; Çocuklar için uzaktan eğitim değişik fakat kontrolü zor bir eğitimidir, veliye sorumluluk düşüyor
	3	Uzaktan eğitim hem öğretmen için hem de öğrenci için zorlu bir süreçtir. EBA canlı ders uygulaması süre ve teknik sorunlar ve derslerde kopmalar gibi bazı teknik nedenlerden kesinlikle yetersiz kaldığı için başka uygulamalar ile desteklenmelidir.
	3	Çocuklar için yüz yüze eğitim büyük bir gereksinimdir, çocukları disipline eder, odaklanmalarını sağlar. Uzaktan eğitimde ise sistematik yapısı gereği ve kullanılan teknolojik araçlar, değerlendirme yöntemleri, eğitim planlaması gibi hususlarda çeşitlilik göstermektedir.
	3	Yüz yüze eğitim uzaktan eğitimle karşılaştırılmaz bile, her şeyden iyidir.
	3	Çocukların gelişim özellikleri açısından sosyalleşme, yaparak yaşayarak öğrenmenin yeri başkadır. Öğrenci kontrolü kolaydır, eğitim ortamına ailelerin müdahalesi yoktur, ancak uzaktan eğitimde bunlar söz konusu değildir. Birbirinin yerine konulması mümkün değildir. Özellikle daha küçük sınıflarda özdenetimi düşük öğrencilerde uzaktan eğitim faaliyeti ciddi zorluk taşımaktadır.
	2	Yüz yüze eğitim daha etkin; disiplinli, düzenli, odaklanma kolay, etkili, öğretici, eşit ve dış müdahaleler olmadığından odaklanma daha kolaydır. Ders esnasında anında geri dönüt ve müdahale vardır. Derslerin yapılma saatleri, sınıf yönetimi, öğrenci geri bildirim, ölçme değerlendirme yönlerinden yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim tamamen farklıdır
	2	Okul sadece öğretim değil aynı zamanda öğrencilerin davranış ve duyuşsal olarak da eğitildiği, sosyalleştiği ortamdır o yüzden okul ortamı ile uzaktan eğitimin EBA sanal ortamı arasında büyük farklılıklar vardır
	2	Yüz yüze eğitim dünyada en iyi eğitim uygulamasıdır ancak uzaktan eğitim de altyapı sorunu çözülmüşse alternatif veya destekleyici olarak çok iyidir.
	2	Her şey normale dönse yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şey tutamaz. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre çok sınırlı olduğundan Okuldaki yüz yüze eğitim gibi verim alınamayacağını düşünüyorum, özellikle 1. sınıflar için çok zor bir süreçtir.



Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki farklılıklara ilişkin öğretmen görüşleri yöneticilere göre daha detaylıdır. Öğretmenlere göre, yüz yüze eğitimde tüm öğrencilere okul açık olup, herkes aynı sıralara oturmaktadır. Sınıfta hem öğrenci hem de öğretmen daha etkin, etkili, disiplinli, düzenli, eşit ve dış müdahaleler olmadığından odaklanma daha kolaydır. Ders esnasında anında geri dönüt ve müdahale vardır. Derslerin yapılma saatleri, değerlendirme yönlerinden yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim tamamen farklıdır. Öğretmen derse girdiği andan itibaren kontrol öğretmen geçer ve herkes eğitime aynı zaman ve mekânda ulaşabildiği için fırsat eşitliği vardır. Uzaktan eğitimde her şey eşit olsa bile veli ilgisi ve desteği eşit olmamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin derslere tam katılımları da sağlanamamaktadır. Öğretmen öğrenci iletişimi sanal olduğundan öğrencinin derse hazır bulunuşluğu da ölçülememekte ve öğrenci motivasyonu sağlanamamaktadır. Öğrencilerin yaş ve ailevi kültür farklılıklarına da bağlı olarak sosyalleşmenin önünde engel gibi durmaktadır. EBA canlı ders uygulaması süre ve teknik sorunlar ve derslerde kopmalar gibi bazı teknik nedenlerden kimi zaman yetersiz kaldığı için başka uygulamalar ile desteklenmez. Uzaktan eğitim süreci öğretmen görüşüne göre özellikle 1. Sınıflar için tüm ihtiyaçlar giderilse bile çok zor bir süreçtir. Ancak fırsat eşitliği sağlanması halinde yüz yüze eğitimin yapılamadığı salgın gibi olağanüstü durumlarda teknolojinin iyi kullanılmasıyla birlikte alternatif veya destekleyici olabilir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan Eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

*Tablo 9: Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Yönetici Görüşleri*

<i>Katılımcı</i>	<i>f</i>	<i>Açıklama- olumlu</i>
Yönetici	2	Eğitim giderleri azaltılmıştır
	2	Bilgiye kolay ve hızlı erişim imkânı sağlanmıştır
	2	Eğitim okul sınırları ötesine taşınmış, eğitimin devam etmesi sağlanmıştır
	1	Yüz yüze eğitimi tamamlaması ve çeşitlilik sağlaması
	1	Sosyal fobisi ve fiziksel engeli olan öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmıştır
	1	Derslerin kaydedilerek tekrara izlenebilmesi faydalı
<i>Katılımcı</i>	<i>f</i>	<i>Açıklama- olumsuz</i>
Yönetici	6	Alt yapı ve teknolojik yetersizlikler ile ilgili problemler yaşanıyor Velilerin eğitime müdahalesi fazla, ilgi az,
	2	Öğrencilerin dikkat seviyesi ve hazır bulunuşluğu düşük, öğrenciler için evde derse odaklanma zor, sınıf yönetimi zor sağlanıyor
	2	Uzun süreli bilgisayar kullanımının verdiği ekran bağımlılığı gibi zararlar başlıyor,
	2	Ev ortamında eğitim veren öğretmen rol çatışması yaşanıyor (anne- öğretmen- eş)
	2	Öğretmenlerin hepsi yeterli donanıma sahip değildir
	2	Öğretmen etkileşimi kaybetmiştir, Bireyselleşmenin önünü açmıştır
	1	Gizlilik yönü yok, görüntüler kötü amaçlı kullanılabilir öğrenci ve öğretmende ve stres ve kaygı yaratmaktadır
	1	Yüz yüze devam eden kurslar ve bazı sınıfların gelmesi kargaşa yaratmakta ve okul idaresine iş yükü bindirmektedir
	1	Öğrenciler henüz donanımsal (araç- gereç)olarak yeterli değildir.

Uzaktan eğitim modelinde yönetici görüşlerine göre okul giderleri azalmıştır. Bilgiye ulaşmak okul sınırlarını aşmış ve daha kolay daha hızlı olmuştur. Sosyal fobisi ve fiziksel engeli olan öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmıştır. Diğer yandan da uzun süreli bilgisayar kullanımının verdiği ekran bağımlılığı orta çıkmıştır. Ayrıca alt yapı ve teknolojik yetersizlikler nedeni ile problemler yaşanmaktadır. Bir o kadar da velinin eğitime müdahalesi artmıştır. Uzaktan eğitim için öğretmenlerin ve öğrencilerin hepsi yeterli donanıma ve tecrübeye sahip değildir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 10: Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama- olumlu
Öğretmen	13	Salgın, hastalık afetler gibi Zorlu süreçlerde, okulların açılmadığı süreçlerde eğitimin aksamadan devam edebilmesi ve her yerden eğitim alınabilmesi ve çocukların eğitimden kopmaması açısından için bir çözümdür
	8	Okul dışında da eğitimin devam ettiği görüldü, çocuklar eğitimden kopmadı
	4	Olumlu yanı temas gerektirmiyor
	3	Uzaktan eğitimde öğretmen derse girdiği saatte performansını tam olarak kullanıyor ve motivasyonu yüksek
	2	Büyük şehirlerde imkânları olan çocuklar trafik çilesi çekmeden eğitime katılabiliyor
	2	Veli ve öğretmen iletişimini kuvvetlendirmiştir, velileri daha iyi tanıma fırsatı doğru, başarı için veli işbirliğinin önemi ortaya çıktı
	2	Öğrenci ve velilerin kendi başlarına eğitim planlamasına katılma ve çalışma imkânı doğmuştur Öğrencilerin kendi öz denetimini yapması sağlanabilirse olumludur
	1	Geleneksel eğitim uygulamalarındaki aksaklıkları giderici yeni seçenekler sunmuştur
	1	Psikolojik sorunlar yaşayan öğrenciler uzaktan eğitimde rahatlamıştır
	1	Eğitim giderleri azalmıştır
	1	Zaman ve mekânda bağımsız olmak
	1	Engelli öğrenciler sanal ortamda bile olsa eğitime katılabiliyor
	1	Öğrencilerle sanal ekranlardan eğitim malzemelerini paylaşmak eğitime katkı sağlıyor
	1	Hiç yoktan iyidir
	1	Beden dili ve mimikler çok kullanılmadığından zaman kaybı azdır
	1	EBA'daki sınav ve testlerle çocuklar kendilerini değerlendirebiliyor
	1	EBA TV yi bütün çocuklar çok kolay ulaşabiliyor
Katılımcı	f	Açıklama- olumsuz
Öğretmen	13	Eğitimde fırsat eşitliği ihlal ediliyor; Öğrencilerin tümünün gerekli koşullara sahip olmaması, internet ve bilgisayara sahip olamamasından derslere eşit şartlarda katılmadığından dolayı yüz yüze eğitim kadar etkili değildir.
	12	Fırsat ve imkân dâhilinde katılım sağlandığı için uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler eğitime katılmıyor, eğitimden iyice uzaklaşıyor.
	5	Evdeki öğrencilerin daha fazla tablet, telefon bilgisayar kullanma eğilimi ve buna bağlı olarak çalışan velilerin çocuklarını kontrol etmesi zor; ekran bağımlılığına yol açıyor.
	4	Sınıf içindeki faaliyetlerin evde yapılması zor olduğundan kalıcı öğrenmede eksiklikleri oluyor.
	3	Öğrencilerin gözlerine bakıp ders anlatmak sınırlı oluyor, sanal ortamda duyu organların hepsine hitap etmiyor bu nedenle teknolojik olarak da yetersizlikler varsa öğrenme tam oluşmuyor.
	3	Okul ortamı sağlanamıyor, velilerin derse müdahale etmeye çalışması derste öğretmene zor anlar yaşıyor
	2	Çocuklar aralarında paylaşım yapamıyor, sohbet edemiyor, sosyal hayatı sona eriyor, sosyalleşme sağlanamıyor.
	2	Öğrenme sürecinde karşılaşılan aksaklıklar hemen çözülemiyor.
	2	Öğrencilerin tüm davranışlarını kontrol edemiyoruz özellikle küçük yaş gurubun ekran karşısında dikkati çok çabuk dağılıyor, dikkat süresi çok kısadır.
	2	Fiziksel aktiviteleri yapamıyorlar bu nedenle beden gelişimi olumsuz etkileniyor.
	2	Yapılan ödevlerin ve etkinliklerin kontrolü sağlanamıyor, süreler yetersiz geliyor.
	1	Öğretmenin sorumluluk alanı genişliyor bu da ek yük getirmektedir.
	1	Olumsuz bir yanı olduğunu düşünmüyorum.

Uzaktan eğitim öğretmen görüşlerine göre, “Salgın, hastalık ve afetler gibi okulların açılmadığı zor süreçlerde eğitimin aksamadan devam edebilmesi ve her yerden eğitim alınabilmesi ve çocukların eğitimden kopmaması açısından için bir çözüm” olarak görülmüştür. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında “Okul dışında eğitimin devam etmesi, çocukların eğitimden kopmaması, zorunlu giderler ortadan kalkması, salgın döneminde teması gerektirmemesi, veli ve öğretmen iletişimini kuvvetlendirmesi” gibi görüşler ön plandır.

Bunların yanında “psikolojik sorunlar yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitimde rahatlaması, EBA’daki sınav ve testlerin öğrenmeyi pekiştirmesi, öğrencilerin bu etkinliklerle kendilerini değerlendirebilmesi, EBA TV erişiminin kolay olması...” öğretmenler tarafından dile getirilen diğer olumlu özelliklerdir.

Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumsuz yönleri arasında “Öğrencilerin tümünün gerekli koşullara ve ağ erişimi olan bilgisayarlara sahip olmaması, çalışan velilerin çocuklarını kontrol edememesi, dijital medya bağımlılığının artması, uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin eğitimden kopması, ödev ve etkinliklerin kontrolünün sağlanamaması, kalıcı öğrenmede eksiklikler yaşanması, çocukların sosyalleşememesi, Öğrenme sürecinde karşılaşılan aksaklıklar hemen çözülememesi...” başta gelmektedir. Bunların yanında kimi öğretmenler “öğrencilerin gözlerine bakıp ders anlatmamanın eğitimi sınırlandırmasını, sanal ortamda duyu organların hepsine hitap edilememesini, öğrenci davranışlarının kontrol edilememesini, okul ortamının sağlamamasını ve sık sık velilerin derse müdahale etmesini...”uzaktan eğitimin olumsuz özellikleri arasında saymıştır. Özellikle küçük yaş gurubun ekran karşısında dikkat süresinin çok kısa olması dikkat dağınıklığına da yol açmaktadır. Ayrıca öğrenciler fiziksel aktiviteleri yapamamakta ve beden gelişimi olumsuz etkilenmektedir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan Eğitim, sizin sosyal rollerinizi nasıl etkilemiştir? Neden?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

*Tablo 11: Uzaktan Eğitim, sizin sosyal rollerinizi nasıl etkilemiştir? Neden? Yönetici Görüşleri*

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	4	İş ve işlemler evde de devam ettiği için rol çatışması yaşıyoruz: okuldan çıkınca işler bitmiyor, planlama her zaman devam edebiliyor, her an öğretmen, veli ve milli eğitimle iletişim halinde olmanız gerekiyor.
	3	Sosyal rollerimde bir değişiklik yaratmadı
	2	Her anlamda işin içinde olduğumuzdan olumlu etkilemiştir
	1	İdare olarak yüz yüze eğitimde gerekli disiplin sağlanırken uzaktan eğitimde gerekli takip zorlaşmaktadır

Yönetici görüşlerine göre, okuldan çıkınca eğitimle ilgili iş ve işlemlerin bitmemesi evde rol çatışmasına sebep olmaktadır. Planlamaların devam etmesi bağlamında günün her saatinde öğretmen ve velilerle ve Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişim devam etmektedir. Ayrıca yönetici olarak yüz yüze eğitimde gerekli disiplin sağlanırken uzaktan eğitimde gerekli disiplin ve takip zorlaşmaktadır. Ancak yinede yöneticilerin çoğunda sosyal rollerde bir değişiklik oluşmadığı görüşü hâkimdir. Kimi yöneticiler ise her anlamda işin içinde olduğundan uzaktan eğitimin sosyal rollerini olumlu etkilediğini dile getirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 12: Uzaktan Eğitim, sizin sosyal rollerinizi nasıl etkilemiştir? Neden? Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	5	Sadece okulda değil evde de her an ulaşılabilen ve bilgiyi aktaran öğretmen rolümüz oldu. 7/24 öğretmenlik yapıyoruz. Eğitimci rolümüzün anlamlılığı sağlanmaya başlandı. Sadece okulda değil evde de her an ulaşılabilen ve bilgiyi aktaran öğretmen rolümüz oldu
	5	Uzaktan eğitim sosyal rollerimi olumsuz etkiledi. Sadece okulda değil evde de öğretmen rolümüz oldu bu kimi zaman karışıklığa yol açıyor. Evdeyim ama evde değilim kafam sürekli dolu. Anne, eş, arkadaş, dost, komşu olarak rolleri daha geride bırakmak zorunda kaldım. Ev ortamında ders yapmak hem annelik hem eş rolünü olumsuz etkiliyor.
	4	Evde öğretmenlik yapmak çok zor eğitimin yeri okuldur, öğretmenlik okulda harika bir duygudur okulda her şey planlılık sürecinde işler evden öğretmenliğin her aşaması yapılamıyor.
	4	Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenci ile etkileşim gerçekleşmiyor; sosyal olarak öğrencilerle iletişim geri planda kaldı çok fazla veli müdahalesi olduğundan öğretmen rollerinin bir bölümü veli kontrolünde gerçekleşmektedir.
	4	Evde öğretmenlik bazı olumsuz durumlara neden olmaktadır, ders aralarında ev işi yapmak öğretmenin de motivasyonunu düşürüyor.
	3	Bir ekrana bakarak anlatı yapmak, soru sormak, cevap beklemek, anlaşılacak için uğraşmak zorlayıcı olduğu için olağanüstü bir sabır gerektiği kanısındayım.
	3	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması, gerekirse defalarca tekrarlanması gerekliliği uzaktan eğitimde zorlayıcı oluyor.
	3	Sosyal rolümde herhangi bir değişiklik olmadı.
	3	Rol karmaşası yaşadığımız oluyor. Günde 6 saat canlı ders vermek için hazırlık yapmak sosyal rollerimizi kısıtladı. Dikkatim canlı derslerde olduğu için evdeki konumum yok oldu, evde kendimi ev hanımı gibi özgür hissedemiyorum.
	3	Uzaktan eğitimde velilerle daha bir iletişimi halindeyiz, onların kaygıları var. Aynı zamanda bir öğretmen bir psikolog gibi destek veriyoruz
	2	Öğrenci ve velilerle iletişim sorunu yaşamaktayım, öğrenciler üzerindeki etkim azalmaktadır. Evde ders ortamlarının ayrı olmaması aynı anda ev ahalisi ile olunması aile içinde olumsuz durumlara yol açtı, ev ortamında ders yapmak verimi düşürerek öğretmenlik rolümüzü sarsmıştır.
	2	Sosyal roller açısından olumlu bir bakış açısı getirmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmenlik mesleğinin sadece okulda kalmayıp artık evlere kadar ve günün her saatinde devam ettiği görüşündedir. Öğretmen olarak anne, eş, arkadaş, dost, komşu olarak rolleri daha geride bırakmak zorunda kalınmıştır. Öğretmenler için, eğitimci rolünün önem kazandığı, her an ulaşılabilen ve bilgiyi aktaran, gerektiğinde bir psikolog gibi destek verebilen kişi olarak görülmeye başlandığı da diğer görüşler arasındadır. Ancak kimi evde gerçekleştirilen ders ortamlarının aile içinde olumsuz durumlara yol açtığı, öğretmen rolünün evde devam etmesinin kimi zaman karışıklığa yol açtığı ve evdeki rolleri olumsuz etkilediği de öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır. Ayrıca ev ortamında ders yapmanın verimi düşürerek öğrenciler üzerindeki etkinin azalmasına yol açtığı ve bu durumun öğretmenlik rolünü sarstığı görüşü de yer almaktadır. Öğretmenliğin harika bir duygu olduğu, okulda her şeyin planlılık sürecinde işlediği, evden öğretmenliğin her aşaması yapılamadığı bu nedenle eğitimin yerinin okul olduğu görüşü de dikkat çeken bir diğer görüştür. Yönergelerin açık ve anlaşılır olması, gerekirse defalarca tekrarlanması gerekliliği uzaktan eğitimde zorlayıcı olmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenci ile etkileşim gerçekleşemediğinden öğretmen rollerinin bir bölümü veli kontrolünde gerçekleşmektedir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde dersleri uygulama ve oluşturma konusunda kendi yeterliklerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 13: Uzaktan Eğitim Sürecinde Dersleri Uygulama ve Oluşturma Konusunda Kendi Yeterliklerinize İlişkin Yönetici Görüşler

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	2	Bilgisayar ve interneti kullanma becerisine sahip olduğum için kendimin yeterli olduğumu hissediyorum.
	2	Eğitim öğretime ulaşım konusunda çeşitlilik sağladığı için yeni yollar öğreniyoruz, dersleri oluşturma konusunda zamanla yeterlilik kazandık.
	2	Bilgisayar okuryazarlığı olmadığı için teknik bilgiler konusunda eksiklikler yaşanmıştır
	2	Derslerin oluşturulup uygulanması için daha fazla hizmet içi eğitim verilmeli
	1	EBA sisteminin iyi olduğunu düşünüyorum sorun yaşamadım
	1	Uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın yanında zoom gibi değişik platformların kullanılması yeterlidir

Bazı yöneticiler “Bilgisayar ve interneti kullanma becerisine sahip olduğum için kendimin yeterli olduğumu hissediyorum, EBA sisteminin iyi olduğunu düşünüyorum sorun yaşamadım. Uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın yanında zoom gibi değişik platformların kullanılması yeterlidir.” derken; bir kısım yöneticide “Bilgisayar okuryazarlığı olmadığı için teknik bilgiler konusunda eksiklikler olduğu, derslerin oluşturulup uygulanması için daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği görüşündedir. Eğitim öğretime ulaşım konusunda çeşitlilik sağladığı için yeni yollar öğrenildiği, dersleri oluşturma konusunda zamanla yeterlilik kazanıldığı da diğer yönetici görüşleri arasında yer almaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 14: Uzaktan Eğitim Sürecinde Dersleri Uygulama ve Oluşturma Konusunda Kendi Yeterliklerinize İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	7	Programlarda ilk kez karşılaştığım butonların olması süreci zorlaştırdı, teknolojiyi kullanma konusunda eksikliklerim olduğunu, yeterince donanımlı olmadığını düşünüyorum
	6	Teknolojiyi canlı derslerde kullanmada çok yeterli olmadığımın araştırılan öğrenen öğrenmeye çalışan biri oldum, daha çok zaman harcıyoruz, dersleri oluşturma ve uygulama konusunda yeni bilgiler edinerek çocukların eğitimden geri kalmamalarının sağlıyoruz tecrübe ediniyoruz.
	5	Bir öğretmenin sürekli yenilikleri ve teknolojiyi takip etmesi gerektiğini düşündüğümün ve teknolojiyi iyi kullandığımdan zorluk yaşamadım
	3	Uygulama konusunda problem yaşamamakla beraber, ilgi çekici ve doğru içerikler hazırlamak konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum.
	3	Sınıfta işlediğim şekilde beden dili ve ses tonunu kullanarak bir ders ortamı oluşturmaya çalışıyorum ama yeterli bulmuyorum
	2	Derse hazırlık ve uygulama konusunda başlarda zorluklar yaşıyor ancak kullanımı ve programın özelliklerini öğrenince işlevsel hale geldi
	2	Dersleri oluşturma ve uygulama küçük öğrencilere uygulamak çok zor, öğretmenlere daha çok eğitimler verilme
	2	Hazırlıklar testler etkinlikler her türlü şey hazır olsa da ders sırasındaki kopukluklar, ekran paylaşımlarının sağlıksız olması aksaklık olarak derslere yansıyor
	2	Bir elimde telefon kamerası, bir elimde defter ve kalem anlatım yapıyorum. Karşımda çocuklar varmış gibi bir ekrana bakarak videolar hazırlıyorum. Ekranda yazı yama gibi teknik yeterlilikler ediniyorum
	2	Öğretmen becerilerini sınıftaki kadar rahat sergileyemiyor, öğrenciyi derse katmak sınıfta daha kolaydı, uzaktan eğitimde öğrenciyi motive etmek zordur
	2	Her gün ödev ve gönderdiğim videolarla dersleri destekliyorum, velilerle iletişim kurarak dönüt alıyorum, canlı dersle verimli ders işliyorum
	2	Her gün yeni şeyler öğreniyoruz, öğrenciler sisteme daha kolay uyum sağladı, çocukların sorumluluk anlayışı ve güveni artmıştır.

Uzaktan eğitimin başlaması ve dijital platformlarda ilk kez karşılaşılan çeşitli butonların olması birçok öğretmende “teknoloji konusunda öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu” görüşünü uyandırmıştır. Öğretmenlerimiz; teknolojiyi öğrenme konusunda zaman harcadıkları, kullanım bakımından yeterli olsalar bile ilgi çekici ve doğru içerik hazırlamada eksik kaldıkları, ancak epey tecrübe edindikleri de belirtilmiştir. İlk zamanlarda kendileri gibi öğrencilerinde eğitimde teknolojiyi kullanma konusunda zorluk yaşadığını, sonradan öğrencilerinde bu konuda kazanımlar elde ettikleri belirtilmiştir. Tecrübe kazanımlarına rağmen yinede hizmet içi eksiklikler ihtiyaç hissedilmektedir. Dijital ortamda etkin ve verimli ders işleme gayretinin arttığı dile getirilmiştir. Tüm bu uğraşlarla uzaktan eğitimin her gün ödev gönderme, gönderilen ödevlerin videolarla desteklenmesi, velilerle iletişime geçip ödev kontrolleri, geri dönütler şeklinde işleyişin devam ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sisteme daha kolay uyum sağladıkları da öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan eğitim kapsamında verilen derslerin etkin ve uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 15: Uzaktan Eğitim Kapsamında Verilen Derslerin Etkin ve Uygun Bir Şekilde Gerçekleştirilmesi Sırasında Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	8	Teknolojik yetersizlikler, ağ bağlantıları kopukluğu
	6	Maddi Yetersizliklerden dolayı teknolojik donanım eksikliği, herkesin bilgisayar veya tablete sahip olmaması
	3	Ders disiplini ve sınıf yönetiminin ve öğrenci kontrolünün sağlanamaması
	1	Geri dönüt alma eksiklikleri
	1	Etkileşim sorunu, bire bir iletişim sorunu
	1	Materyal eksiklikleri

Uzaktan eğitimde yönetici görüşlerine gör en sık karşılaşılan sorunlar “teknolojik yetersizlikler, ağ bağlantılarında oluşan kopukluklar, maddi yetersizlikten kaynaklı teknolojik donanım eksikliği, herkesin bilgisayar veya tablete sahip olmaması ve materyal eksiklikler” gelmektedir. Bunların yanında “ders disiplini, sınıf yönetiminin, öğrenci kontrolünün sağlanamaması ve geri dönüt almada etkileşim sorununun yaşanması diğer görüşler arasındadır. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 16: Uzaktan Eğitim Kapsamında Verilen Derslerin Etkin ve Uygun Bir Şekilde Gerçekleştirilmesi Sırasında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	17	Teknolojik yetersizlikler, erişim sorunları, internet bağlantılarının kopması
	10	EBA'nın kimi zaman yoğunluktan dolayı yetersiz kalarak derslerin başlatılmaması,
	9	Sesin ve paylaşılan etkinliklerin karşı tarafa gitmemesi
	9	Teknolojik donanım eksiklikleri; derse girecekleri tablet, telefon bilgisayarın olmaması.
	6	Kimi ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle bütün öğrencilerin aktif katılımı ve derse odaklanması ve motivesi sağlanmamaktadır.
	6	EBA süresi derslerin anlaşılması ve geri dönütlerin alınması için yeterli değildir.
	5	Çocuklar ekran karşısında çabuk sıkılıyor ve dikkatleri dağılıyor
	4	Öğretmen, öğrenci ve veliler olarak teknolojik süreci kullanmada yetersizlikler var
	4	Sınıf yönetimi okuldaki gibi sağlanamıyor, sınıf düzeni olmadığı için disiplin sorunu yaşanmaktadır
	3	Görsel işitsel materyallere öğrencilerin sanal ortamda dokunması incelemesi mümkün değildir. Çocuklarla uygulamalı ders yapmak, tahtaya yazmak çizmek olmadığından dersi işlemek zorlaştı.
	3	Öğrenci kameraları açılmadığından yeterli bildirim alamıyorum, öğrencilerin dersi anlayıp anlayamadığını yüzlerinden anlayamıyorum.
	2	Sınıflara ve yüz yüze eğitime göre materyaller daha soyut oluyor
	2	Ders saatlerinin parçalı olmasından odaklanma sorunu yaşanmaktadır.
	2	Kimi velilerin ders saatlerinde işte olmasından dolayı kimi öğrencilerin evde kontrolsüz olması
	2	Veli ve evdeki diğer çocuklar ve hayat akışından derslerde sessizliğin bozulması
2	Velilerin eğitime dâhil olması çocukların baskı ve veli gözetiminde ders işlemesi	
1	Öğrencilerin sorduğu sorulara okuldaki eğitim gibi uzun uzun cevap veremiyoruz, beden dilini çok iyi kullanamıyoruz	
1	Bir şey yapmak için sürekli program indirmek sorunda olmak	

Yöneticilerde olduğu gibi öğretmen görüşleri arasında da uzaktan eğitimde tüm taraflarda yoğunluk nedeni görülen erişim sorunları ve teknolojik donanımdaki yetersizlikler, öğrencilerin derse girecekleri tablet, telefon bilgisayarın olmaması, sürekli program yüklemesinin yapılması, EBA'daki sürenin ders işlemeye yetmemesi gibi teknik sorunlar başta gelmektedir. Bunların yanında kimi ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği ya da aşırı ilgiden velilerin ders düzenini ihlal etmesi, veli gözetiminde ders işlenmesi, çocukların ekran karşısında çabuk sıkılması ve dikkatlerinin dağılması çabuk sıkılıyor ve dikkatlerinin dağılıyor olması diğer sorunlar arasındadır. Velilerin ders saatlerinde işte olmasından dolayı bazı öğrencilerin evde kontrolsüz olması, evdeki hayat akışından öğrencilerin disipline edilememesi, sınıfta olduğu gibi derslerin uygulamalı işlenememesi, ders saatlerinin parçalı olmasından dolayı odaklanma sorunlarının yaşanması sık karşılaşılan sorunlar olarak öne çıkmaktadır.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “Uzaktan eğitim kapsamında verilen derslerin gerçekleştirilmesi sırasında karşılaştığınız sorunların çözümü için yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 17: Uzaktan Eğitim Kapsamında Verilen Derslerin Gerçekleştirilmesi Sırasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılan Yönetici Çalışmaları

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	3	Ağ bağlantılarını güçlendirmek, internet bağlantısının şahsıma ait internet tarafından yapılması
	2	Öğretmen ve velilerle iletişim halinde olmak
	2	Ders tanımlamaları için yöneticilere EBA'nın yoğun olmadığı saatlerin ayarlanması
	2	Öğrencilerin motive olması için ilgi çekici içerikler hazırlamak, İnternette daha çok doküman indirmek
	2	Bilgisayardan iyi anlayan kişilerden yardım alma, bir bilene sormak
	2	EBA destek noktaları oluşturuldu ancak okul olarak yeterli bilgisayara sahip olmadığımız için sadece internet erişimi sağlayabiliyoruz

Yönetici görüşleri arasında “kişisel internet kullanımına dikkat edildiği, bağlantının kopmaması için daha çok EBA'nın yoğun olmadığı saatlerde ders tanımlamaların yapıldığı, öğretmen ve velilerle iletişim halinde olmaya çalışıldığı, teknoloji tecrübesi iyi olanlardan yardım almalarla sorunların çözülmeye çalışıldığı” görülmektedir. Ancak diğer görüşlerden de okullarda EBA Destek Noktaları oluşturulmasına rağmen, okullarda düzenli çalışır bilgisayar sahip olunmadığı için çok iyi destek olunmadığı, daha çok internet sağlayıcılığı yapıldığı anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 18: Uzaktan Eğitim Kapsamında Verilen Derslerin Gerçekleştirilmesi Sırasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılan Öğretmen Çalışmaları

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	10	Farklı kaynaklardan ve platformlardan (zoomvb) dersleri işlemeye çalışıyorum, öğrencilere farklı uygulamalar yüklettim
	9	Canlı Derslere katılamayanlar için whatsapp ve e-mailden guruplarından konu özetleri göndermek, ek çalışmalar, saly ve videolar hazırlamak ve göndermek
	7	Verilen eğitimin kalıcı ve anlaşılır olması için veli destekli materyal yapımını arttırıyorum, videolar hazırlıyorum
	7	Velileri tek tek arayarak ve daha çok iletişim kurarak yaşadıkları soruna göre çözüm bulmaya çalışıyorum, veli görüşmeleri ve bilgilendirmeleri yaptım
	3	Daha hızlı bir internet ağı ve daha donanımlı araç gereçler kullanmaya başladım
	3	Özellikle materyal eksiklikleri konusunda kendimi geliştirmeye çalışıyorum, teknolojik materyalleri kullanmayı öğrendim, sınıf içi etkinlikleri çevrimiçi etkinliklere dönüştürdüm
	3	Öğrencilerin velilerin ve diğer kardeşlerin olmadığı sessiz ortamda derse katılmaya teşvik ediyorum.
	3	Uzaktan eğitimdeki sanal sınıfta düzeni ve disiplini sağlamak için yeni sınıf kuralları geliştirdim
	3	Velilerin uyarılarak kameralara yakın yerde bulunmamalarını sağlamak
	3	Hizmet içi eğitimlere katıldım
	2	Öncelikle öğretmenlere sonra veli ve öğrencilere bilgisayar ve eğitim bilişim sistemlerini kullanma konusunda bilgilendirici eğitimler verilmeli
	2	Ses yankılanmalarını azaltmak ve dikkati arttırmak için çocukların kulaklık takmasını sağlamak
	2	İnternet erişimi olmayan öğrenciler için EBA TV yi takip etmelerini sağladım
	2	Öğretmen paylaşımlarını yakından takip ediyorum
	1	Okul yönetimine karşılaştığım sorunları bildiriyorum
	1	Bazen kameraları açıp çocuklarla görsel iletişim kurdum, kendi imkânlarımla grafik tablet olarak daha etkili ders işleye çalışıyorum

Öğretmen görüşlerinden, “daha hızlı bir internet ağı ve daha donanımlı araç gereçler kullanarak farklı kaynaklardan ve platformlardan (zoomvb) dersleri işlemeye çalışıldığı, öğrencilere farklı uygulamalar yükletildiği, canlı derslere katılamayanlar için whatsapp ve e-mailden guruplarından konu



özetleri gönderildiği, ek çalışmalar, salyıt ve videolar hazırlandığı” anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra verilen eğitimin kalıcı ve anlaşılır olması için veli destekli materyal yapımlarına yönlendiği, velilerin tek tek aranarak iletişim sağlandığı böylece yaşanan sorunlara çözüm bulunduğu görüşleri yer almaktadır. Özellikle teknolojik materyal eksikliklerinin giderilmesi için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye çalıştığı, sınıf içi etkinliklerin çevrimiçi etkinliklere dönüştürüldüğü dikkat çeken görüşler arasındadır. Zaman içerisinde yeni eğitim süreci olan uzaktan eğitimde çevrim içi sınıflar için yeni yeni disiplin kuralları geliştirilmiştir. Bu görüşler arasında “öncelikle veli ve öğrencilere bilgisayar ve eğitim bilişim sistemlerini kullanma konusunda bilgilendirici eğitimler verilmeye çalışıldığı, öğrencilere daha çok veli ve kardeşlerin olmadığı odalarda derse katılmalarını teşvik edildiği, velilerin uyarılarak kameralara yakın yerde bulunmamalarının istenildiği, İnternet erişimi olmayan öğrenciler için EBA TV’yi takip etmeleri konusunda yönlendirme yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan eğitim ve canlı derslerin güvenirliliğine ve gizliliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

*Tablo 19: Uzaktan Eğitim ve Canlı Derslerin Güvenirliliğine ve Gizliliğine İlişkin Yönetici Düşünceleri*

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	3	MEB ortamında güvenli olduğunu düşünüyorum
	3	EBA dışı ortamlarda güvenirlilik konusunda endişeliyim, güvenli olduğunu düşünmüyorum
	2	Dersler güvenli ancak gizli değildir
	2	Katılımcılar özen gösterirse bir sıkıntı olacağını düşünmüyorum
	1	Tamamen vicdana kalmış bir durum
	1	Gizlilik ve güvenlik teknoloji ile değil kişilerle sağlanır

Yöneticilerin bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde derslerin MEB ortamında güvenli olduğunu düşünürken bir kısmı EBA dışı ortamlarda güvenirlilik konusunda endişeli olduğunu dile getirmiştir. Bir kısım yönetici ise derslerin güvenli olduğu ancak gizli olmadığı kanısındadır. Katılımcıların bu konuda özen göstermesinin gizliliği ve güvenirliliği sağlayacağı kanısı da yer almaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

*Tablo 20: Uzaktan Eğitim ve Canlı Derslerin Güvenirliliğine ve Gizliliğine İlişkin Öğretmen Düşünceleri*

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	12	MEB ortamında güvenli olduğunu düşünüyorum
	5	EBA dışı ortamlarda güvenirlilik konusunda endişeliyim, güvenli olduğunu düşünmüyorum.
	5	Sınıf mahremiyeti konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır Ev ortamı olduğundan çok fazla gizli olduğunu düşünmüyorum, dersler güvenli ancak gizli değildir.
	4	Velilerin de kaydettiğini düşünüyorum nedenle güvenli değil, öğretmene ve öğrenciye o güveni vermemiştir.
	3	Kayıt altına alındığını düşünüyorum o nedenle derslerde kullanılan her kelimeye dikkat etmek, yanlış anlaşılacak için aşırı özen göstermek gerekiyor bu da biraz sıkıyor.
	3	Şu ana kadar sorun yaşamadım.
	1	Katılımcılar özen gösterirse bir sıkıntı olacağını düşünmüyorum.
	1	Tamamen vicdana kalmış bir durum.
	1	Gizlilik ve güvenlik teknoloji ile değil kişilerle sağlanır.
	1	Güvenirliliğe ve gizliliğe inanmıyorum, kullandığımız platformlar öğrenci, veli açısından farklı niyetlerle kullanılmaya açık. Sosyal medyada yer alan videolarla bunu ispatlamaktadır.
	1	Öğrenci güvenliği ile ilgili sıkıntılar yaşanmaktadır.
	1	Fikrim yok.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü de uzaktan eğitim sürecinde derslerin MEB ortamında güvenli olduğunu düşünürken bir kısmı EBA dışı ortamlarda güvenirlilik konusunda endişeli olduğunu

görüşündedir. Bunun yanında sınıf mahremiyeti konusunda sıkıntılar yaşandığını dile getirmiştir. Bu duruma derslerin ev ortamında dinmesi, velilerin dersleri izinsiz kaydetme şüphesinin yol açtığı da belirtilmiştir. Kimi öğretmenler Güvenilirliğe ve gizliliğe inanmadığını, kullanılan platformların öğrenci, veli açısından farklı niyetlerle kullanılmaya açık olduğunu da belirtmiştir. Kimi görüşlere göre de kayıt altına alınma endişesiyle derslerde kullanılan her kelimenin yanlış anlaşılmaya yol açmamasına aşırı özen gösterilmesi güvenin azalmasına yol açmış ve öğretmenin motivasyonunu düşürmüştür. Ancak kimi öğretmenler de katılımcıların özen göstermesi durumunda gizlilik ve güvenilirlik konusunda sıkıntı yaşanmayacağını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “ **Uzaktan eğitimin öğrenci ve okul başarısına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 21: Uzaktan Eğitimin Öğrenci ve Okul Başarısına Etkisine İlişkin Yönetici Düşünceler

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	2	Yüz yüze eğitim gibi bir başarıdan söz edilemez
	2	Eğitimin yüz yüze yapılmadığı dönemde çocukların eğitimden tamamen kopmamasını sağlar
	1	Öğrencilerin okuldan uzak kalan zamanlarını boşa kullanmamaları açısından başarıyı olumlu etkiler böylelikle okul başarısını da artırır,
	1	Uzaktan eğitim tek başına yeterli değildir ancak uzun vadede destekleyici katkı sağlar.
	1	Öğretmenlerin eğitimden kopmamasını sağlar
	1	Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre dezavantajları varmış gibi gözükse de birçok üstünlüğü de bulunuyor.
	1	Maddi, alt yapı ve teknik yetersizlikler çözümlenip tüm öğrenciler için erişim sağlanırsa daha faydalı olur
	1	Eğitimin kötüsü olmaz ama yeterli olmadığını düşünüyorum
	1	Yüz yüze eğitimin telafisi sadece belli ölçülerde yapılabiliyor
	1	Başarıya katkısı yeni yapılan bir binanın sıvası gibi tamamlayıcı olur
1	Hiçbir katkısının olmadığını düşünüyorum	

Kimi yönetici görüşlerine göre uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim gibi bir başarıdan söz edilemese de kimlerine göre eğitimin yüz yüze yapılmadığı dönemde uzaktan eğitim, çocukların eğitimden tamamen kopmamasını sağlaması başarıyı olumlu desteklemektedir. Ancak uzaktan eğitim başarı için tek başına yeterli olmadığı ancak uzun vadede destekleyici katkı sağladığı diğer görüşler arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre dezavantajları varmış gibi gözükse de alt yapı ve teknik yetersizlikler çözümlerse eğitimin devamlılığını sağlaması açısından çok büyük önem taşıdığı görüşleri de dikkat çekmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 22: Uzaktan Eğitimin Öğrenci ve Okul Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Düşünceleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	7	Birebir eğitim ve ders takibi sağlanamadığından Sınıflardaki başarıyı yakalayabileceğine inanmıyorum, katılım az, ders saati ve etkinlikler az başarı düşecektir.
	6	Öğrenciler okuldan uzak olsalar bile öğretmenlerden ve derslerinden uzak kalmıyorlar, çocuğun okulla bağını sağlıyor, başarıyı arttırdığını düşünüyorum.
	6	Yüz yüze eğitimin olmadığı durumlarda bir alternatif olarak kullanılabilir ancak tek başına yeterli değildir.
	5	Başarıda düşüş olabilir ancak hiç iletişim kurulmamasından iyidir uzaktan eğitimin başarı sonucunu okullar açılıp okula gidince göreceğiz
	5	Çocuklarda %100 katılım olmadığı için tam başarı sağlanamıyor, geri dönüt almak ve değerlendirme yapmak güçtür.
	4	Başarıyı arttırmaya da Öğrenciler okul ortamından kopmuyor ve geriye gitmiyor, katılan öğrenciler başarılı olur
	4	Kimlerin anladığını anlamak güç, başarıyı ne kadar etkiler bilmiyorum
	3	Zorlu eğitim sürecinde müfredatın zamanında tamamlanabilmesi açısından olumlu ve faydalı bir çalışmadır.
	3	Çocukların okuldaki ciddiyeti olmadığı için ve sınıf kontrolü sağlanamadığından başarıyı olumsuz etkilediğini düşünüyorum
	2	Fiziksel duyuşsal alanlarda başarısızlık getireceğine inanıyorum, öğrenciler sosyalleşemiyor.
	2	Öğrenci okuldaki sınıf ortamında istediği her an öğretmenine anlamadığını sorabiliyordu sanal ortamda ve ev ortamında rahatça soramıyor bu da öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz etkiler.

Uzaktan eğitimin öğrenci ve okul başarısına etkisine ilişkin öğretmenler görüşleri de farklılık göstermektedir. Eğitimin yüz yüze yapılmadığı dönemde öğretmenlerin ve çocukların eğitimden tamamen kopmamasını sağlaması başarıyı destekleyen unsur olarak değerlendirilmiştir. Sınıf kontrolünün sağlanamaması, süre açısından yetersiz kalması, fiziksel ve duyuşsal alanda yetersizlik yaşanması, geri dönütlerin sağlıklı yapılamaması gibi nedenlerle başarısızlık getireceği görüşleri de kimi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ancak ne olursa olsun eğitimde boşluk oluşmaması adına başarıyı arttırmaya da başarısızlığa yol açmayacağı öğrenmeyi ve başarıyı destekleyeceği görüşleri ağır basmaktadır.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunmak için önerileriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 23: Uzaktan Eğitim Sisteminin Gelişimine Katkıda Bulunmak İçin Yönetici Önerileri

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	4	Ders saatleri ve teneffüs saatleri daha da iyileştirilebilir
	4	Sistemin alt yapısının iyileştirilmesi gerekiyor
	3	EBA ya erişimin ücretsiz olması gerekiyor
	2	Sadece canlı ders olarak değil içerik zenginleştirme, kaliteli videolu anlatımların arşivleri, çeşitli ders ve egzersiz sitelerinin entegrasyonu yapılabilir.
	2	Yöneticiler tarafından her gün ve her ders için yapılan ders tanımlamaları haftalık yapılabilir veya öğretmenler tarafından yapılabilir.
	1	Bütün öğretmenler uzaktan eğitime özveriyle destek olmalı

Görüşmeye katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim sisteminin alt yapısının iyileştirilmesi, içeriklerinin zenginleştirilmesi ve tüm öğrencilere erişim sağlanarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması görüşündedir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 24: Uzaktan Eğitim Sisteminin Gelişimine Katkıda Bulunmak İçin Öğretmen Önerileri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	14	Tablet ve bilgisayarı olmayan öğrenciler tespit edilip eksiklik giderilmeliydi; Tüm öğrencilerin uzaktan eğitime katılması sağlanmalı, eşit koşullar sağlanmalı
	8	EBA güçlendirilmeli, yoğunluk olunca çökmemeli
	5	Veli desteği alınarak, velileri bilgilendirerek bu süreç daha kolay atlatılabilir, velilerin bilinçlendirilmesi sağlanmalı, velilerin uzaktan eğitim sistemine katılımı zorunlu olmalıdır.
	4	Teknik olarak çocukların eğitim platformlarına daha kolay kullanabilmesi gerekiyor için içeriklere kolay ulaşılabilir
	4	Daha güvenilir platformlar oluşturulmalı ve Güvenlik sorunları çözümlenmeli Kameraların açılacağı güvenli ortamlar oluşturulmalı öğrencileri derse katmak için zoomdaki mesajlaşma gibi farklı uygulamalar getirilmeli
	3	Program içeriklerinde ders kitaplarının pdfsine kolay ulaşılmalı, konu anlatımı ve soru çözümlerine örnek videolara kolay ulaşılabilir
	3	Haftalık ders saatleri artırılmalı, ders süreleri uzatılmalı
	3	Operatörlerin sağladığı 8gb canlı dersler için de kullanılabilir
	3	Sadece EBA üzerinden ders verilmemeli, profesyonel hazırlanmış kaynaklar kullanılmalı eğitim imkânları ve internet hızı artırılmalı
	3	Öğretmenlerin interaktif eğitim materyali hazırlama konusunda geliştirilmeli, daha fazla akademik videolar olmalı
	3	EBATV için daha fazla teşvik ve motive olmalılar,
	2	Öğrenciler için daha çok eğitici videolar eklenmeli, canlı dersleri kaçırılar için yeniden izlenebilir veya içinde konu anlatımlı videolar izlenebilir
	1	Bilgisayar programlarıyla simülasyon sınıflar oluşturulabilir, gerçek sınıf ortamı oluşturulabilir, hatta ilkökul düzeyinde konuları en basitten karmaşığa doğru leveller şeklinde ilerleyebiliriz.

Yönetici görüşlerinde olduğu gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü de uzaktan eğitim sisteminin alt yapısının güçlendirilmesi ve eğitim imkânlarının iyileştirilmesi, içeriklerinin zenginleştirilmesi ve tüm öğrencilere erişim sağlanarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması görüşündedir. Bunun yanında öğretmen görüşleri arasında “daha güvenilir platformlar oluşturulması, haftalık ders saatlerinin artırılması, ders sürelerini uzatılması, EBA’nın yanında profesyonel hazırlanmış kaynakların kullanılması, öğretmenlerin interaktif eğitim materyali hazırlama konusunda geliştirilmesi” dikkati çeken görüşler arasındadır. Erişimi kolay olan EBA TV için daha fazla teşvik olması, öğrenciler için daha çok eğitici videoların eklenmesi, canlı dersleri kaçırılar için yeniden izlenebilir olması da öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır. Dikkati çeken bir diğer görüş ise bilgisayar programlarıyla simülasyon sınıflar oluşturulabilmesi ve konuların basitten karmaşığa doğru leveller şeklinde ilerleyebilmesinin sağlanabilmesi gelmektedir.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan eğitimi neye benzetmektesiniz? Neden?**” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Görüşmeye katılan yöneticiler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 25: Uzaktan Eğitimi Neye Benzetmektesiniz? Neden? Yönetici Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici	2	Hiçbir fikrim yok.
	1	Acil çıkış kapısına benzetiyorum.
	1	Üç boyutlu gözlüklere benzetiyorum
	1	Uzaktan eğitim tohumdan yeni baş vermiş bir bitki gibi, yavaş yavaş büyüyecek ve meyve verecek; şartlar bunu gerektiriyor.
	1	Uzaktan eğitimi bir binanın yapılışı sırasındaki badana sıva çalışmalarına benzetebilirim, kolon - kiriş- duvar çalışmaları ancak yüz yüze eğitimle yapılabilir.
	1	Geleceğin çalışma sistemine benzetiyorum. Teknolojik bulduğum için.
	1	Öğretmen açısından kısıtlanmış hissettiğim için kolsuz bir öğretmene benzettim

Kimi yöneticiler uzaktan eğitimi “acil çıkış kapısına”, “üç boyutlu gözlüklere”, “tohumdan yeni baş vermiş yavaş yavaş büyüyecek ve meyve verecek bir bitkiye”, benzetmiş ancak benzetme nedenini açıklamamıştır. Bir yönetici, öğretmen açısından kısıtlanmış gibi hissettiği için uzaktan eğitimi “kolsuz bir öğretmene”; bir yönetici kolon - kiriş- duvar çalışmaları ancak yüz yüze eğitimle yapılabileceğinden uzaktan eğitimi “bir binanın yapılışı sırasındaki badana sıva çalışmalarına”, “bir yönetici de teknolojik bulunduğu için uzaktan eğitimi “geleceğin çalışma sistemine” benzetmiştir. İki yönetici hiçbir fikirleri olmadığı için uzaktan eğitimi hiçbir şeye benzetememiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

Tablo 26: Uzaktan Eğitimi Neye Benzetmektesiniz? Neden? Öğretmen Görüşleri

Katılımcı	f	Açıklama
Öğretmen	3	Ne kadar yapabilirsek kar, şu anki şartlarda en iyi sistemdir
	3	Eğitimin uzaktan olmayacağına inandığım için bir şeye benzetemiyorum
	2	Eğitimin teknolojiye yansımaları, imkânları zorlamak ve teknolojiyle öğrenmek olduğundan.
	2	Zorunluluktan ortaya çıkan ve alternatif olarak yapılmaya çalışılan erişiminde problemler olan bir eğitim biçimi: nedeni pandemi
	1	Yüz yüze eğitim + veli + öğrenci+ uzaktan eğitim+ ebatv bir bütünün parçaları olarak görüyorum.
	1	Sosyal iletişim ve sosyal öğrenme
	1	TV den canlı ders işleme
	1	Körebe,
	1	Her kolunda ayrı bir iş yapmaya çalışan ahtapota benzetiyorum.
	1	Uzaktan eğitim çocuklar için: çizgi film izlemek gibidir bence.
	1	Görüntülü konuşmaya benziyor, ruh yok çünkü.
	1	Ucu görünmeyen tünel, bakalım tünelin sonunda ne çıkacak
	1	Robot öğrenci ve öğretmenlere
	1	Havaya resim çizmek” gibidir: ne çizdiğini bilmeden çiziyorsun sonuçta resim yok.
	1	Sevdiklere duyulan ÖZLEM e benzetiyorum: Gözlerinin içine baktığın, saçlarını okşadığın her gün birlikte yeni deneyimler yaşadığın öğrencilerinle camın arkasından iletişim kurmaya çalışmak zor
	1	Danışma merkezine benzetiyorum. Çünkü çok detaylı bilgiler alamıyorsunuz. Ama yine de böyle bir eğitim olması çok güzel. Kendinizi yalnız hissetmiyorsunuz.
	1	Öğretmenlerden öğrenciye uzanan sanal bir köprüye benzetiyorum. Çünkü okullar olmasa da aradaki bağı sağlıyor.
	1	Pandemi döneminde çocukların okul öğretmen ve derslerden kopmamasını sağlayan bir bağı benzetiyorum
	1	Tamamlayıcı ve destekleyici bir eğitim modeline benzetiyorum.
	1	“Uzaktan” adı üzerinde dokunmadan, mesafeli, hissetmeden eğitim.

Öğretmenler uzaktan eğitimi farklı kavram ve nesnelere benzetmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü nedenini açıklamadan uzaktan eğitimi “Sosyal iletişim ve sosyal öğrenmeye, TV den canlı ders işleme, körebeye, her kolunda ayrı bir iş yapmaya çalışan ahtapota, çizgi film izlemeye, ucu görünmeyen tünel, robot öğrenci ve öğretmenlere, tamamlayıcı ve destekleyici bir eğitim modeline benzetmiştir. Kimi öğretmen de sebebini açıklayarak uzaktan eğitimi neye benzettiklerini şu şekilde açıklamıştır: “Eğitimin teknolojiye yansımaları, imkânları zorlamak ve teknolojiyle öğrenmek olduğundan”; “zorunluluktan ortaya çıkan ve alternatif olarak yapılmaya çalışılan erişiminde problemler olan bir eğitim biçimi: nedeni pandemi”; “Yüz yüze eğitim + veli + öğrenci+ uzaktan eğitim+ EBATV bir bütünün parçaları olarak görüyorum”; “Sevdiklere duyulan ÖZLEM e benzetiyorum: Gözlerinin içine baktığın, saçlarını okşadığın her gün birlikte yeni deneyimler yaşadığın öğrencilerinle camın arkasından iletişim kurmaya çalışmak zor”; “Öğretmenlerden öğrenciye uzanan sanal bir köprüye benzetiyorum. Çünkü okullar olmasa da aradaki bağı sağlıyor”; “Pandemi döneminde çocukların okul öğretmen ve derslerden kopmamasını sağlayan bir bağı benzetiyorum”; “Havaya resim çizmek” gibidir: ne çizdiğini bilmeden çiziyorsun sonuçta resim yok” ...

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlere “**Uzaktan Eğitim Konusunda Eklemek İstedikleri Önerileri**” sorulmuş ve aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır.

Tablo 27: Uzaktan Eğitim Konusunda Eklenen Yönetici ve Öğretmen Önerileri

Katılımcı	f	Açıklama
Yönetici ve Öğretmen	6	Dezavantajlı öğrencilere ulaşılsın fırsat eşitliği sağlansın, tüm öğrencilere EBA erişiminin sağlanması
	3	EBA ve canlı ders erişiminin ücretsiz olması operatörlerin verdiği 8gb canlı derslerde kullanılmıyor
	2	Öğretmenlere canlı derslerde kullanacakları programlar konusunda çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması hatta zorunlu hale getirilmesi
	1	Ders saatleri arttırılsın
	1	EBA TV daha fazla etkinliklerle dolu olsun
	1	Daha güvenli hale getirilmesi ve uzaktan eğitimin güvenlik sistemimiz kapalıyken değil açıkken kullanılabilmesi
	1	Sadece canlı dersler olarak değil kazanımların video arşivi yapılması konusunda içerikler zenginleştirilebilir
	1	Çalışma samimi, umarım daha da iyi olacak

Genel olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan en büyük sorunun maddi yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması sorunu gelmektedir. Yine yönetici ve öğretmenlerin dijital platformlar konusunda daha fazla yetiştirilmesi gerektiği ve çevrim içi eğitimlerin artırılması gerektiği de görüşlerle sık sık vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bakılarak genel olarak uzaktan eğitimin öğretmenleri derinden etkilediği kanısına varılmıştır. Öğretmenler okuldan ve öğrencilerden uzak kalmanın boşluğunu uzaktan eğitimle tamamlamaya çalışmıştır. Teknolojinin en hızlı şekilde yenilediği ve güncellendiği günümüzde öğretmenlerin de eğitim olarak teknolojinin gerisinde kalmaması ve kendini çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirmesi gerekmektedir. Nitekim öğretmenler ve yöneticiler ek öneriler bölümünde bile en çok eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimlerin ve dijital etkinliklerin artırılması yönünde görüşler dile getirmişlerdir.

#### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden fiziksel olarak ayrı mekânlarda teknolojik bağ ile iletişim kurduğu uzaktan eğitim, çoğunlukla geleneksel yüz yüze eğitimle desteklenir. “Öğrenciler, öğretim süreçlerinin merkezinde yer almakta; öğretmen ise öğretimi ayarlayan, destekleyen veya kolaylaştıran roller üstlenmektedir (Yurdakul, 2005: 253). Uzaktan eğitim, öğrenen merkezli bir yapıya sahip olduğu için süreç öğretimin bireyselleştirilmesini zorunlu kılar. Öğrenmeyi ön planda tutan uzaktan eğitim modelinde öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencilerin özelliklerine ve sahip olduğu şartlara göre öğrenme-öğretme süreçlerinin hazırlanmasını gerektirir. Bu çalışmada EBA üzerinden gerçekleştirilen eğitim sisteminin yeni boyutu “Uzaktan Eğitim Süreci” yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için öğrenci ve öğretmeni eğitim sürecinde aksaklıklara meydan vermeden birleştirmesi ve süreçten uzaklaştırmaması gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerle “Uzaktan Eğitim Sistemi”nin olumlu yönlerinin artırılması, varsa eksik yönlerinin giderilmesi, karşılaşılan problemlerin çözülmesi, öğrenci ve sistemin başarısının artırılması amaçlanmıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitime dair görüşleri fenomenoloji yaklaşımı ile alındığı bu araştırma nitel tekniklerine uygun bir şekilde 8 yönetici, 32 öğretmen olmak üzere 40 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında yöneltilen açık uçlu soruları katılımcıların yazılı olarak doldurulması istenen araştırmaya daha çok görevi öğretmen olan ve kadın katılımcıların iştirak ettiği; katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden oluştuğu sayıca az bir kısmının branş öğretmeni olduğu görülmüştür. Katılımcıların uzaktan eğitime ve canlı derslere daha çok internet erişimi olan akıllı telefonlar, bilgisayar ve tablet üzerinden katıldığı görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların uzaktan eğitime günde bir saatten yedi saate kadar değişen saat aralıklarıyla katıldıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecine öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim sürecini “zor zamanlarda ve imkânı olan öğrencilere eğitim verme noktasında yeni imkânlar sağlayan teknolojik bir gelişme” olarak değerlendirmiştir. Ancak uzaktan eğitim sürecinin alt yapı ve donanım olarak geliştirilmesinin uzaktan eğitimi daha verimli hale getireceği görüşleri ağır basmaktadır. Uzaktan eğitimin amacına ulaşabilmesi için hem yönetici hem de öğretmenler için dijital okuryazarlığın artırılması, öğrencilerin de medya okuryazarlığı konusunda ve dijital platformların kullanımı konusunda bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dijital oyun bağımlılığının oluşmaması için ve öğrencilerin sanal ortamın olumsuz etkilerinden daha az etkilenmeleri için velilerin mutlaka bilgilendirilmesi gerektiği de dikkat çeken görüşlerden olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde başarının sağlanabilmesi için işleyişin düzenli ve planlı çalışmayı gerektirdiği belirtilmiştir. Sanal platformlar üzerinden yürütülen uzaktan eğitimde öğrencilerin kontrolünün sağlanmasının, sınıf düzeni oluşturulmasının ve disiplinin sağlanmasının yüz yüze eğitimden daha zor olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrencinin eğitimden kopmasını engelleyen ve eğitimde devamlılığı sağlayan olumlu yönleri olduğu gibi ve olumsuz yönleri olduğu da belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile uzaktan eğitim sürecinin eğitimde veli iletişimini artırdığı görüşü tespit edilmiştir.

Bu çalışmada yönetici ve öğretmen görüşüne göre uzaktan eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması başta gelen sorunlar arasındadır. Maddi yetersizlikler nedeniyle gerekli donanım ve ağ erişimine sahip olamayan öğrencilerin bu sürece dâhil olamaması ve sistemin başlarda gerekli altyapıya sahip olmaması gibi sorunlar bu görüşlerin başında gelmektedir. Öğretmenin sorumluluk alanının genişlediği uzaktan eğitim sürecinde teknolojik yetersizlikler, ağ bağlantıları kopukluğu, donanım ve dijital materyal eksikliği, herkesin bilgisayar veya tablete sahip olmaması gibi sorunlar eğitimde bütün öğrencilere ulaşılmasını engellemiştir. Katılımcıları büyük çoğunluğu tarafından eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için bütün öğrencilere EBA erişiminin sağlanması gerektiği görüşü dile getirilmiştir. Ayrıca evdeki öğrencilerin daha fazla tablet, telefon bilgisayar kullanma eğilimi ve buna bağlı olarak zorlaşmakta; ekran bağımlılığına yol açmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenci ile etkileşim gerçekleşmiyor; sosyal olarak öğrencilerle iletişim geri planda kalınması çok fazla veli müdahalesinin önünü açmıştır. Bu durumda öğretmen rollerinin bir bölümü veli kontrolünde gerçekleşmektedir.

EBA platformu ilk önce bölgeler olarak sınıf saatler göre farklı zaman dilimlerinde canlı derslerin oluşturulmasını sağladı, günde aralıklı olarak 4 ders saatine yer verilirken daha sonra ZOOM gibi dijital platformlara eklenerek ders saatleri 6'ya kadar yükseltildi. Son zamanlarda EBA platformunu kullanma açısından farklı okul kademeleri için günler sabah öğlen ve akşama saat dilimleri olarak ayarlanmıştır. Uzaktan eğitimde canlı derslerin yanı sıra EBA TV'nin daha fazla ve daha kolay takip edildiği de belirtilen görüşler arasındadır. Çalışmada alınan görüşler değerlendirildiğinde süreç içinde öğretmenlere yönelik çevrimiçi hizmet içi eğitim çalışmalarının başladığı ancak bunların yeterli olmadığı ve tüm eğitimcilerin dijital platformları kullanma ve sanal ortamlarda eğitim yönetimini sağlama konusunda daha fazla hizmet içi eğitimlere alınması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü dijital platformlardan yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tehlikeli dijital oyunlardan ve dijital medya bağımlılığından korunması için veli bilgilendirilmesinin yapılması gerektiği görüşündedir. Öğretmenlerin katıldıkları çevrimiçi kurslar ve faaliyetlerle kendilerini geliştirdikleri, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin rollerinde olumlu yönde bir değişikliğe yol açtığı ve salgın sürecinde öğrencilerin eğitimden kopmaması için en iyi uygulamanın uzaktan eğitim olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin özellikle teknolojik materyal eksikliklerinin giderilmesi için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye çalıştığı, sınıf içi etkinliklerin çevrimiçi etkinliklere dönüştürüldüğü bir süreç olduğu dikkat çeken görüşler arasındadır. Başarı için veli işbirliğinin önemi ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşleri göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim sisteminde gerekli altyapının oluşturulması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla eğitim sürecinin okul ve öğrenci başarısını arttıracacağı, eğitim gereksinimini karşılayacağı kanısına varılmıştır. İnsanlarla birebir etkileşimin bir alternatifi olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim modeli sınırlayıcı yönleri olsa da gelecek zamanlarda kaçınılmaz gibi görünüyor.

#### KAYNAKÇA

Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*, (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkaya, M. (2006). Teknoloji Eğitiminde Yapılandırmacılık: Bilgi Okuryazarlığı, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu, 29 Nisan 2016, İzmir.
- Aytaç, T. (2003). Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (35), 22-29.
- Banar, K., Fırat, M. (2015). Bütüncül Bir Bakıştan Açık ve Uzaktan Eğitim: Türkiye Özeli. *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 18-23. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıglık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan Öğrenme ve Yapısalcı Yaklaşım. *IJODE*, 1(1), 87-102.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39: 203-2012.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- EBA, (Eğitim Bilişim Ağı) (2020) Hakkında: EBA Nedir? (<http://www.eba.gov.tr/arama?q=Hakk%C4%B1nda%20Her%20Her%20C5%9Eey>) adresinden 10.12.2020 tarihinde erişildi.
- Erensayın, E. (2018). Çevrimiçi Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi: EBA Ders Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Çetin Güler), Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N. K.; Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626- 637.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Mobil Uygulamasının Değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 1-14.
- Karaağaçlı, M. (2004). *Eğitimde Teknoloji ve Materyal*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2013). İnternet Temelli Öğrenimde Metaforlar ve Modeller. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 170-193.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2020). Eğitim Bilişim Ağı. [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) adresinden 15.09.2020 tarihinde erişildi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2020). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden 15.10.2020 tarihinde erişildi.
- Resmî Gazete, 08.05.2020 tarih ve 31121 sayılı ([www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr)) adresinden 12.10.2020 tarihinde erişildi.
- Tutar, M. (2015). Eğitim Bilişim Ağı Sitesine Yönelik Olarak Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Eğitim. (Ed. Demirel, Ö.). *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde* (253-260). Ankara: PegemA Yayıncılık.







# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 16, p. 305-308, Summer 2021

**Machiavelli, Niccolò (2018). *Prens*. Ankara: Doğu Batı Yayınları**

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.899488>

Kitap İncelemesi /  
Book Review

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**18.03.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**24.04.2021**

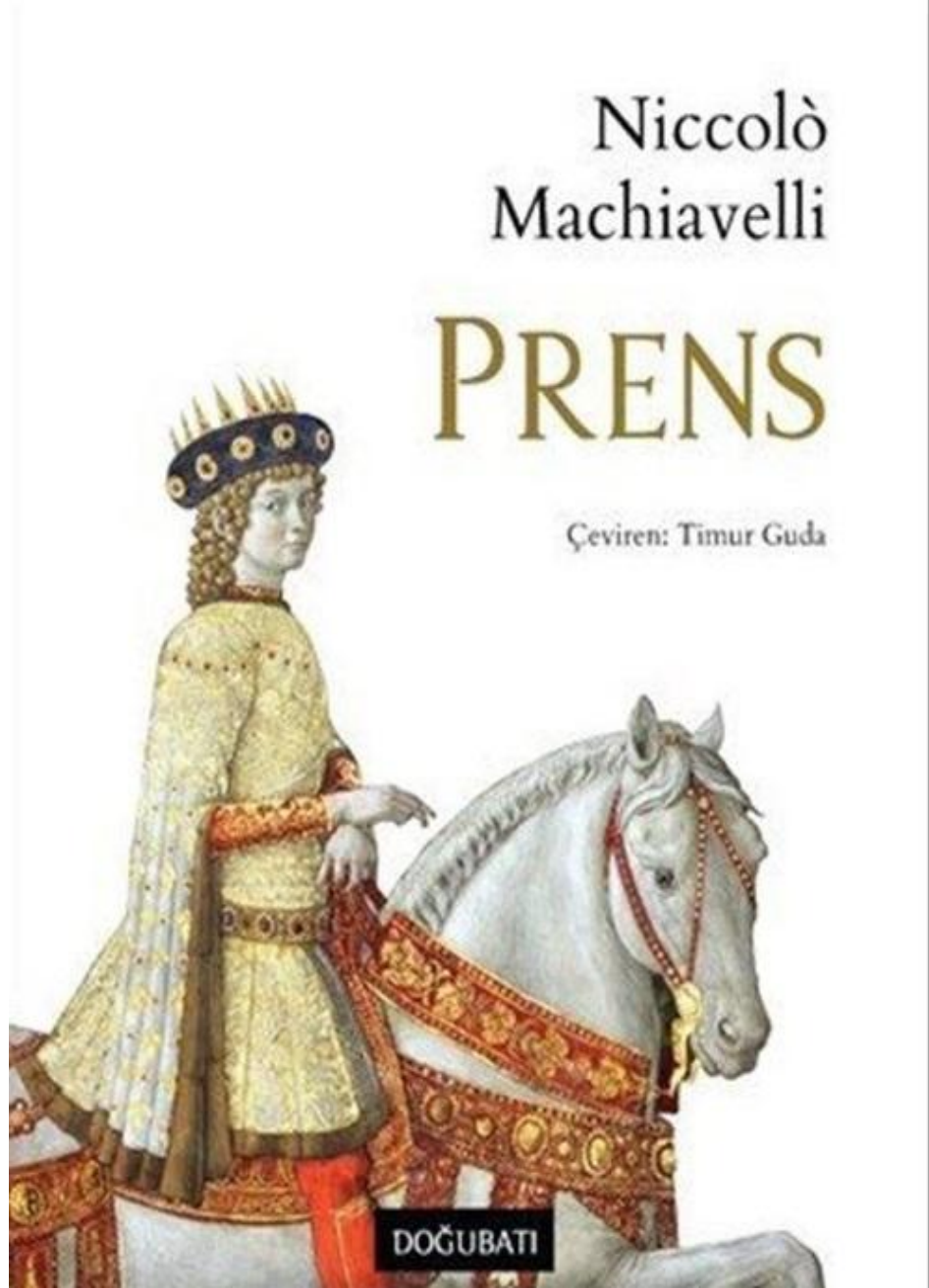
Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**30.06.2021**

## Asya Studies

Barış Sür  
Doktora Öğrencisi / İstanbul  
Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü  
Eğitim Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve  
Kamu Yönetimi Anabilim Dalı,  
[barissur@hotmail.com](mailto:barissur@hotmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-9051-3285>



### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Sür, B. (2021). Machiavelli, Niccolò (2018). *Prens*. Ankara: Doğu Batı Yayınları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16),305-308.

## GİRİŞ

*Prens*, iyi bir prensi mi yoksa ideal bir prensliği mi tasvir eder? Machiavelli'nin *Prens*'i, tahayyül edilen prens midir yoksa gerçekte olması gereken midir? Bu eserin Machiavelli'ye, modern siyasi düşüncenin kurucusu tacını giydiren özelliği nedir? Machiavelli, bazı aydınlar tarafından gerçekçi politikanın en etkili ismi olarak görülürken bazıları tarafından ise hükümdara kötülük ruhu aşıl原因 bir çılgın olarak değerlendirilmiştir. Ancak onun bu eseri, yazılmasından bu yana beş asır geçmiş olmasına rağmen siyasi düşüncedeki önemini korumuştur. Uzun uğraşlar sonucu oluşturulan kapsamlı çalışmaların aksine *Prens*, sade dil kullanılan, yeterince açık ve sonuç odaklı mütevazı bir risale hükmündedir. Doğu Batı Yayınları'ndan 2018'de çıkan kitabın orijinal dilinden çevirisi ise Timur Guda'ya ait. Kitabın içeriği kadar yazılmasına neden olan etmenler de önem arz etmektedir. Bu nedenle arka planının da okuyucuya aktarılması amacını taşıyan çalışmada *Prens* dört bölümde ele alınmıştır. İlk bölümde içinde bulunduğu koşullar gereği böyle bir kitabı yazmaya ihtiyaç duyan kişi olarak Machiavelli incelenmiş olup, ikinci bölümde kitabın oluşum süreci ve özellikleri yer almaktadır. Üçüncü bölümde kitap içeriğiyle birlikte öğüt, tavsiye ve atıflar bulunurken, son bölümde ise değerlendirmelere yer verilmiştir.

## Machiavelli Üzerine

Machiavelli deha mıdır, çılgın mıdır? Neden despot bir prensi yeğlemiştir? Bu soruların cevaplarını alabilmek için Machiavelli'yi yaşadığı dönem koşulları çerçevesinde incelemek gerekmektedir. Machiavelli politikayı bir var olma savaşı olarak kabul eder. Bu nedenle merhamet ve nezaket beklenmeyen düşmanlara karşı alaycı ve acımasız bir politika tavsiyesinde bulunur. Yönetim ve ahlak kurallarının ayırımı yapan ilk Avrupalı düşünür olmakla birlikte egemenliğin korunması için devlet liderinin suç teşkil eden önlemleri dahi almasından yanadır. Machiavelli'nin bu şekilde düşünmesinde Roma'dan kalan cumhuriyetçi gelenek ile güncel siyasi düşünceleri sentezlemesinin etkisi büyüktür. Bu nedenle *Söylevler* adlı eserinde görüldüğü gibi onun cumhuriyetçi kişiliği Yeni İtalya'nın kesinlikle bir cumhuriyet olması gerektiğine inanmaktadır. Ancak *Prens*'te, buna ulaşmanın tek yolunun güncel siyaset gereği despotik yöntemler başvurmak olduğu kanısını taşımaktadır. Hatta bu yaklaşımı, etik ve erdemli hükümdarın aksine tahta tutunmak adına aldatma ve öldürme mecburiyetindeki bir hükümdarı tanımlamasıyla sonuçlanmış, aldığı yoğun eleştirilerle birlikte anti-makyavelizm akımının doğmasına da yol açmıştır. Özellikle Kilise karşıtı değerlendirmeleri bu akımın güçlenmesine sebebiyet vermiştir. Devlet adamı ve diplomat kimliği ile Cesare Borgia, Papa, Germen İmparatoru Maximilian gibi dönemin etkili isimleriyle çalışma ve savaşlara katılma fırsatı elde etmiştir. Böylece farklı devlet ve hükümdarları inceleme fırsatı bulmuş, birçok savaş taktiğine tanıklık etmiştir. Bu tecrübelerle istinaden hükümdara Floransa'nın istikrarı için paralı askerler yerine kendi ordularını kurmasını ve daha kararlı bir siyasi yönetim oluşturmasını söylemiştir. İstikrar için tek yolun ihtiyat ve düzenli ordu olduğunu aktarmıştır. Mediciler'in Floransa'ya dönmesi ile cumhuriyetin faaliyetlerine taviz vermesinden ötürü kamudan yasaklanmış ve göz hapsine alınmıştır. Burada kamudan yasaklı olmanın verdiği pişmanlık ve yeniden bir pozisyon elde edebilme isteği ile tecrübelerinden yola çıkarak, daha sonra *Prens* adını alacak olan bir risale hazırlamıştır.

## *Prens* Üzerine

Machiavelli, yasaklı olduğu dönemde Floransa'da hükümdarlığını sürdüren Medici hanedanlığına ithafen İtalya'nın siyasi parçalanması, yetersiz bulduğu paralı askerlerin durumu gibi olumsuzluklar üzerine tecrübe ve bilgi birikiminden yararlanarak *Prens*'i yazmıştır. Yazın açısından sade bir form kullanmış, dönemin halk dili (Floransa lehçesi) ile yazarak süslemelerden kaçınmıştır. Hayal gücünden uzak, gerçeğin analizini yaparak insanların hayatında olmayan ütopyik bir devletten bahsetmemiştir. Orijinal başlık İtalyanca'da "Prenslükler Hakkında" anlamına gelen *De Principatibus* olmakla birlikte Machiavelli'nin vermediği bir ad olan *Il Principe* ile bilinmektedir. Prenslük ve prensin özelliklerini aktarmasına rağmen kitap *Prens* olarak isimlenmiştir.

Kitap bir ithaf mektubu ve ardından gelen 26 bölümden oluşuyor. Bu 26 bölümü konusuna göre sınıflandırmak mümkün. Floransalı düşünür I-XI. bölümlerde prensliklerin özelliklerinden bahsediyor. XII-XIV. bölümlerde ise paralı askerler hakkında bilgi veriyor. XV-XXIII bölümlerde prensin özellikleri yer alırken, XXIV-XXV bölümlerde prenslere düzenlenen komplolardan söz ediyor. Kitabın son bölümü ise Lorenzo Di Medici'ye İtalyan şehir devletlerinin başına geçerek yarımada'yı kurtarmaya yönelik davet niteliğindedir.

### İnceleme

Machiavelli, hükümler olanın sadakat, cömertlik, merhamet gibi bir takım olumlu niteliklere sahip olmakla birlikte gerçekte ihtiyaca göre sadakatsiz, yalancı ve acımasız görünmek mecburiyetinde kalacağını söyler. Bunu şöyle açmak mümkün: Prens aslında iyi olmalıdır, fakat insanlığın kötülüğe meyilli olması nedeniyle kötü olmayı bilmek, kötü zamanlarda yönetim kabiliyetini kaybetmemek için kötü görünmek zorundadır. Aksi takdirde zayıf olarak görülecektir ve iyiliği daima suiistimal edilecektir. Bu noktada yazar, 14 yıllık hükümlerliği boyunca mahkeme sonucu olmadan tek kişiyi bile öldürtmeyen hakkaniyetli, mütevazı ve insancıl Alexander'ın, kadını yönetim sergilemekle küçümsenip ve kendi ordusu tarafından öldürülmesi örneğini paylaşıyor. Prens cömert olmamalıdır. Çünkü savurgan tavrı ile tüm servetini harcayıp, kaynak bulmak adına halka ağır bedeller ödetip vergileri arttırabilir. Acımasız olmalıdır çünkü yeni kazanılan yerlerde düzenin kurulması, itibar ve otoritenin sağlanması için sert tedbirler almalıdır. Kısacası Machiavelli'ye göre prens, tuzakları görebilen kurnaz bir tilki, korkusuzca avlanabilen yırtıcı bir aslan gibi olmalıdır. Ayrıca düzen tesis edildikten sonra halkla barışık olmayı prensin en önemli görevi olarak görür. Bunu sağlamak için halkın mal ve onuruna el uzatılmasını engellemesi yeterlidir. Bununla birlikte yazar ideal bir prens (Medici Prens) davranış analizi yapar ve bunu çok açık bir dille ifade eder. İnsanları yönetme ve iktidarda kalma yolları üzerine önerilerde bulunur.

Prenslüklerle ilgili kısımda yazar iki tür prenslikten bahsediyor: Veraset yoluyla devredenler ve yeni elde edilen (karma) prenslikler. Bunların elde edilmesi kadar elde tutulabilmesinin de ilkelerini detaylıca anlatıyor. Gerek tarih bilgisi gerekse gözlemlerinden hareketle iyi bir analiz yaparak yaşanmış olaylardan örnekler veriyor ve okuyucuyu farklı açılardan düşünmeye sevk ediyor. Bunun dışında prensliklerin elde edilme şekline göre de bir ayırım yapıyor. Kendi orduları tarafından erdemle ele geçirme, başka ordular tarafından ele geçirme, darbe veya dış müdahale şeklinde detaylandığı hıyanet ile ele geçirme, sivil prenslik gibi çeşitlendirmelerde bulunarak her biri hakkında dikkat edilmesi gereken incelikleri aktarıyor. Sivil prenslik olarak adlandırıldığı devlet türünde egemenliğin kaynağını halka ve desteğine aldığı nüfuzlu kimselere dayandırıyor. Temelleri iyi atılmayan bir devletin yükselişe değil kendi çöküşüne ilerleyeceğini söyleyerek temelleri yasalara ve orduya dayandırıyor. Ayrıca yeni prenslerin veraset yoluyla prens olanları örnek almasının da çöküşü getireceğinden söz ediyor. Yapı farklılığını dile getiren yazara göre verasetle elde edilen prensliklerde geleneklerin devam ettirilmesi büyük oranda yeterli olacaktır. Ancak yeni elde edilen prensliklerde reform değil, devrim niteliğinde değişimler gereklidir. Elde tutulması en zor prensliklerde uygulanacak en doğru taktiğin prensin ikametini taşıması olduğunu söyleyerek Sultan I.Murad'ın 1362 Sazlıdere Savaşı ile kazanılan Edirne'yi başkent ilan etmesini örnek gösteriyor. En zor elde edilecek prensliklerde yine Türkleri örnek gösteren yazar, prens koşulsuz biat edilen toplumlarda işgalin ancak ordu gücüne güvenilerek yapılabileceğinden bahsediyor.

Machiavelli, eserin yazılış amaçlarından birini oluşturan paralı asker sorunlarına dikkat çekerek prensin kendi halkından oluşturulan ve kendisinin komuta edeceği orduları benimsemesi gerektiğini söylüyor. Ayrıca prensin gerektiğinde akıl alabileceği bir kurulu da olmalıdır. Ancak bu kurul yalnız prens istediğinde görüş bildirmelidir. İttifaklara da değinen yazar iki kurala dikkat çekiyor. Birincisi, zaferden sonra mahkum olunacağı için asla daha güçlü devletlerle ittifak yapılmaması. İkinci kural ise ittifaklar daima şüphe barındıracağından asla koşulsuz güven duyulmamasıdır. Son olarak çalışmada egemenliğin cumhuriyet ya da prensliklerde toplandığını söyleyerek çalışma kapsamı dışında kalan cumhuriyetler için bir diğer eseri *Titus Livius'un İlk On yılı Üzerine Söylevler*'e referans veriyor.

### Eleştirel Bakış

Machiavelli'nin prens tasviri aslında yalancı, kötü niyetli, cömert olmayan, acımasız olma gerekliliğinden çok, şartlar gereği iyi niyetli, cömert, merhametli ve dürüst olamama zorunluluğuyla alakalıdır. Kendisi tarafından dile getirilmemiş olsa da yazılarından "amaca giden her yol mubahtır" çıkarılabilir. Bu yaklaşımı anti-makyavelizm akımına yol açmış olmakla birlikte etik kurallarına uygunluğu da tartışmalıdır. Ancak Machiavelli'nin realizm açısından değerlendirilmesi, söylemlerindeki haklılık payını arttıracaktır. İtalyan politikacının yaklaşımları üzerine kurulu Makyavelizm akımına karşı niteliğinde somut bir çalışma 18. yüzyıl aydınlarından Voltaire tarafından kaleme alınmıştır. Voltaire, Prusya Kralı II. Friedrich'in özel isteğiyle *Prens*'i bölüm bölüm inceleyip reddettiği çalışma olan *Anti-Machiavel* (Voltaire, 2016) adlı eseri kaleme almıştır. Birçok hükümler tarafından kitabın dikkate alındığı düşünülecek olursa Machiavelli'nin diplomasinin arka planda kalmasına ve yayımları politikaların hak görülmesine yol açan bir isim olduğu düşünülebilir. Öyle ki

onun bu görüşlerinin 19. yüzyılda totaliter rejimlerin sıkça başvurduğu bir yönetim stratejisi olduğu açıkça görülmektedir. Ancak egemen açısından bakıldığında, iktidarın korunması adına ya da yeni egemenlik alanı kazanmak adına çok önemli nasihatler içeren bir el kitabı niteliğinde olması da göz ardı edilmemelidir. İktidar için tek yolun ihtiyat ve ordu olduğunu söylemesi Max Weber'in devleti meşru şiddet aracı olarak tanımlamasına dayanak oluşturduğu düşünülebilir. Ayrıca yalnız gerçek bir devletin varlığından söz etmesi, çağdaşı Thomas More'un *Ütopya*'sına bir gönderme olarak kabul edilebilir.

Sonuç olarak bu kitap, sınır değişimin en alt seviyeye indiği ve sınır geçirgenliğinin gün geçtikçe arttığı günümüz koşullarında fetih odaklı temel bilgiler veren faydalı bir kitap olarak düşünülmemeli. *Prens*, yeni toprak elde etme ve devlet kurma ihtiyaçları, koşulları, sonuçları ile buradaki egemenliği korumada karşılaşılabilecek sorunları, atılacak adımları o anın şartlarına göre düşünüp yorumlayabilmeyi sağlayan bir kılavuz niteliğindedir. Yazar resmin kendisinden ziyade arka planını görmeyi, olayları bir bütün olarak değerlendirmeyi öğretiyor. Tıpkı bu kitabı nasıl okumamız gerektiğini işaret ettiği gibi. Bu doğrultuda siyaset bilimi ve özellikle siyaset psikolojisi, tarih ve kamu yönetimi ile ilgili akademisyenler, araştırmacılar ve öğrencilerin arka planıyla birlikte bu kitabı okuması yerinde ve faydalı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

Machiavelli, N. (2018). *Prens*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Voltaire, F. (2016). *Büyük Frederik-Anti Makyavel*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.