



YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104

Cilt 1 - Sayı 2, Güz 2022 / Volume 1 – Issue 2, Autumn 2022

Dizin Bilgileri /Indexation

İdealonline

<https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/journalDetail.xhtml?uId=105>

Acarindex

<https://www.acarindex.com/journals/yedi-aralik-sosyal-arastirmalar-dergisi-4767>

İsam

<http://ktp.isam.org.tr/?url=makale/findrecords.php>

Google Scholar

<https://scholar.google.com>

İletişim Bilgileri / Contact Information

Genel Ağ / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasader>

E-posta /E-mail: yasadeditor@gmail.com; osmsk@gmail.com

Telefon Numarası / Phone Number: 0 348 814 26 66

Fax: 0348 813 93 24

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Kilis-Türkiye

Yayın Tarihi / Publication Date

31.12.2022

e-ISSN: 2822-5104





YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi/
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104**

Cilt 1 – Sayı 2, Güz 2022 / Volume 1 – Issue 2, Autumn 2022

Sahibi ve Yayın Kurulu Başkanı / Owner and Head of the Editorial Board

Prof. Dr. M. Fatih KANTER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Baş Editör / Editor-in-Chief

Dr. Öğr. Üyesi Osman TAŞKIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Editör yardımcısı / Editorial Assistants

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Aykuthan ULUSOY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Bölüm Editörleri / Section Editors

Dr. Öğr. Üyesi Onur VAROLUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ABAZOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih GÜLOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Yayın Editörü / Publication Editor

Arş. Gör. Kübra EFENDİOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.





YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi/
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104**

Cilt 1 - Sayı 2, Güz 2022 / Volume 1 – Issue 2, Autumn 2022

Dil Editörleri / Language Editors

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Arş. Gör. Gülten SİLİNDİR KERETLİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arapça Dil Editörü / Arabic Language Editor

Doç. Dr. Bekir MEHMETALİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Farsça Dil Editörü / Persian Language Editor

Arş. Gör. Emine ZEYTUNLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Sekreteryaya

Arş. Gör. Muhammet Yasin ÇAKIR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Kübra EFENDİOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Yeliz SAYGILI SAVAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Sait SÖYLEMEZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Kübra AKATAY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Mücahit Orkun İKİNCİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.





YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Elektronik Dergisi/
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104**

Cilt 1 - Sayı 2, Güz 2022 / Volume 1 – Issue 2, Autumn 2022

Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial and Advisory Board

Prof. Dr. M. Doğan KARACOŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. M. Fatih KANTER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Mehmet Ali YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Halil ALDEMİR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Bilgehan PAMUK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Ömer İŞBİLİR, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Ömer DEMİREL, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Ali TAŞKIN, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hayrunnisa ALAN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye.

Prof. Dr. Halil -M-H. ODEH. el-Necah Üniversitesi, Filistin.

Prof. Dr. Yacine BENABİD, Muhamme el-Emin Üniversitesi, Cezair.

Prof. Dr. Muhtar KAZIMOĞLU, Uluslararası Enstitü Müdürü, Azerbaycan.

Prof. Dr. Mahmud Favzi Abdullah EL-KUBAİSİ, Irak Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Luma İbrahim EL-BARZENJİ, Diyala Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Faeza EL-HUDEEB, Bağdat Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Abduselam HAMED, Katar Üniversitesi, Katar.

Prof. Dr. Majed RAHİ, Vasıt Üniversitesi, Irak.

Doç. Dr. Şefaattin DENİZ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.





YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi/
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104**

Cilt 1 - Sayı 2, Güz 2022 / Volume 1 – Issue 2, Autumn 2022

Doç. Dr. Muazzez HARUNOĞULLARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Ersin KIRCA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. İlhan GÖK, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Meral KUZGUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Hassan ASADİ, University of Mohaghegh Ardabili Ardabil, Iran

Hakem Kurulu / Board of Referees

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Aykuthan ULUSOY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Öğr. Gör. Dr. Ferhat HAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi, Muharrem AKA, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Öğr. Gör. Dr. Yıldız Burcu DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Metin Gani TAPAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Ferdi SELİM, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Dr. Fatma Betül TAHT, Kilis Yedi Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmed Shaikh HUSAYN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Mohamad ALAHMAD, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hacı Ömer ÖZDEN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hasan ÖZALP, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Enver DEMİRPOLAT, Fırat Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. İsmail ERDOĞAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye.

Öğr. Gör. Dr. Davut ORHAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Harun ÖZEL, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. İsmail EKİNCİ, Mersin Üniversitesi, Türkiye.





YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi/
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104**

Cilt 1 - Sayı 2, Güz 2022 / Volume 1 – Issue 2, Autumn 2022

Dr. Öğr. Üyesi Mesut IŞIK, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Fatimatüzzehra YAŞAR, Bingöl Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Namık Kemal HASPOLAT, Erzincan Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. İpek Ağcadağ ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞAHİN, Harran Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Adnan ÇETİN, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Aslan JANKIR, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye.



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri | Research Articles

[1]. Necati DEMİR. **Mülteci (Sığınmacı) Kavramına Düşünsel Yaklaşım | An Intellectual Approach to the Concept of Refugee (Asylum Seeker)**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi 1(2)/2022*: 1-22.

[2]. Burcu TOPCU. **Wilhelm Dilthey ve Yahya Kemal Beyathı'da Hermeneutik Bir Etkinlik Olarak Sanat | Art As A Hermeneutic Activity with Wilhelm Dilthey and Yahya Kemal Beyathı**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*: 23-31.

[3]. Seda ÖZDAL. **Platon ve Hans Kelsen'in Adalet Anlayışlarına Dair Bir Değerlendirme | An Assessment of Justice Perceptions of Plato and Hans Kelsen**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*: 32-42.

[4]. Muhammet Aykuthan ULUSOY. **The Impacts of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills | Sınıf Rehberlik Etkinlikleri ve Akıl-Zeka Oyunlarının Karar Verme Becerilerine Etkisi**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*: 43-59.

[5]. Ahmet KINAL. **İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısının Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma Açısından İncelenmesi: Şahinbey Örneği | An Analysis of the Perception of School Climate of the Primary School Teachers in Terms of Colleague Solidarity and Meeting the Requirements of Teaching. A Paradigm Şahinbey District**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*: 60-75.

[6]. Bekir MEHMET ALİ. **طرفة والشابي /دراسة أدبيّة مقارنة/ Tarafe ve eş-Şâbbî Karşılaştırma Edebiyat Çalışması Tarafa and Al-Shabbi / Comparative Literary Study**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi,1(2)/2022*: 76-95.

[7]. Mustafa TAŞ – Sevgi ÜNAL. **İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürenin Hoşgörü Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi | Examining the Tolerance Levels of Primary School Teachers within the time span of their profession**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*: 96-106.

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi Hakkında | About Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*

Etik İlkeler ve Yayın Politikası | Publication Principles *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*

Yazım Kuralları | Writing Rules *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2)/2022*

Mülteci (Sığınmacı) Kavramına Düşünsel Yaklaşım

An Intellectual Approach to the Concept of Refugee (Asylum Seeker)

Necati DEMİR*

Öz

Son yıllarda insanlığı en çok meşgul eden konu “mültecilik sorunu” denilse yeridir. Mültecinin sözcük anlamı, iltica eden, yabancı diyara gidip sığınan kişi ya da kişiler, terim anlamı ise, dini, mezhebi, ırkı, etnik yapısı, derisi, rengi, görüş ya da ideolojisi yüzünden kendi topraklarında, kendi yurdunda zulüm gören ya da görme ihtimaliyle yerini yurdunu terk edip ülkesinden ayrılmak zorunda bırakılan kişi ya da kişiler anlamına gelmektedir. Yerküremizin belli bölgelerinde devam eden devletlerarasındaki savaşlar, terör örgütleriyle meşru hükümetler arasındaki çatışmalar ve doğal afet haberleri insanlığın gündeminden düşmemektedir. Günümüzde çatışmalar nedeniyle mal ve can güvenliği riski taşıyan belli ülkelerde -Afganistan, Pakistan, Irak, Suriye, Libya ve bazı Afrika ülkeleri, günümüzde bunlara Ukrayna da katıldı- can güvenliği olmayıp her an bir katliama uğrama tehdidinden dolayı yoğun biçimde ülkelerini terk eden mülteciler özellikle güvenli buldukları Batı ülkelerine doğru yollara düşmektedirler. Öyle bir tuhaf durum yaşanmaktadır ki, trajedinin arka planının bu ülkelerin yöneticileri ya da silah tüccarlarınca kurgulanmasıdır. Uluslararası savaş ve silah baronlarının dünyanın geri kalmış ya da bırakılmış ülkelerinin yerüstü, yer altı kaynaklarını ve insan gücünü sömürmek için komşu ülkeleri iç savaşlara düşürdüğünü ya da birbirleriyle çatıştırdığını insanlığın geneli bilmektedir. Batının, tek kutuplu küresel dünya düzeni ideali acımasız bir realiteye evrilmekte ve dünyadaki toplulukların huzurunu dinamitleyen bir kötülük sarmalına dönüşmektedir.

Anahtar Sözcükler: mülteci, göçmen, sürgün.

Abstract

A subject matter that engages most of the people in the last few years is the refugee problem. The literal meaning of the refugee is the person or persons who took refuge from a foreign country, the term meaning is the person or persons who are persecuted in their own countries due to their religion, sect, race, ethnicity, skin, color, opinion or ideology. It means the persons who are forced to leave their country and leave their country.

Legal (interstate) or illegal (between states and terrorist organizations) wars going on in certain parts of the world and mutual actual conflicts of terrorist organizations and news of natural disasters do not fall on the agenda of humanity. Today, in certain countries where there is a risk of property and life safety due to conflicts, refugees, who leave their countries hectically due to the threat of being massacred at any time, are on their way to Western countries, which they find safe. These countries are Afghanistan, Pakistan, Iraq, Syria, Libya, and some African countries, and Ukraine that participated recently. There is such a wierd situation that the background of the tragedy is fictionalized by the rulers of these countries or arms dealers. Humanind knows that international wars and weapons barons have brought neighboring countries into civil wars or clashed with each other in order to exploit the aboveground, underground resources and manpower of the underdeveloped or abandoned countries of the world. The Western ideal of a unipolar global world order is evolving into a brutal reality and is turning into a spiral of evil that undermines the peace of the world.

Key Words: refugee, migrant, exile.

Giriş

Makale konumuz olan “mültecilik”, günümüz dünyasında BM Teşkilatını meşgul eden çok önemli bir sorun haline gelmiştir. 13-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Adıyaman Üniversitesinde I. Uluslararası Gerçek ve Umut Arasında Suriyeli Mülteciler Sempozyumuna sözlü bildiriyle katılmıştık. Ayrıca İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün 24-25 Şubat 2020 tarihleri arasında Mersin’de Akdeniz Bölge Toplantısı Etkinliğinde görüşlerimizin bazılarını katılımcılarla şifahi olarak paylaşmıştık. Bu makalemizin, yoğun biçimde mülteci

*Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, necati.demir@kilis.ed.tr Orcid: 0000-0002-3592-7557.

barındıran özelde Kilis ilindeki ve genelde ülkemizdeki mültecilerle halkımızın uyum sorunlarına katkı yapacağını umuyoruz.

II. Dünya savaşından sonra soğuk savaş döneminde iki kutba ayrılan dünyada biçimlenen ülke ve devletlerin, Sovyetlerin 1990'ların başında devreden çekilmesiyle oluşan tek kutuplu dünya devi ABD öncülüğünde yeniden harmanlanacağı ve sınırlarının yeniden çizileceği ifade edilmektedir. Bir savaş ve çatışma dili üreten derin mihraklar ve yapılar söylem ve eylemleriyle III. Dünya Savaşı'nın münadileri gibi hareket etmektedirler. Bunlar günümüzün ölümcül silahlarıyla topyekûn bir savaş çıkartmakla servetlerini artırmayı, kirli kârlarını katlamayı umuyor olabilirler ama savaşı çıkartanların her zaman savaşı bitiren taraf olmayabileceği gerçeğini ıskalyorlar.

Bu istenmeyen gidişin farkında olan barışsever uluslar, çok geç olmadan böyle ürkütücü bir felaketin tüm dünya ulusları için damıtılmış iyiliklere, güzelliklere ve gerçekliğe dönüşümünü sağlayacak zihinsel ve eylemsel girişimleri başlatmaları gerekir. Bir tabii afetin çıkmasına ya da toplumsal felaketin patlamasına engel olmak imkân ve ihtimali kalmamışsa, yapılacak en akılcı iş; geleceği ivedilikle ve iyi okuyarak önceden alınacak önlemlerle, tahribatı minimize etmeye çalışmaktır. Selin tahribatını setlerle önlemek ya da kanallarla suyu tarım alanlarına ve enerji tesislerine yönlendirmek nasıl mümkün oluyorsa küresel çaptaki bu muhtemel felaket enerjisinin seyrini barışçı ve insani bir yöne çevirmenin de bir yolu bulunmalıdır. Bunun için de felsefi bir yaklaşımla dünya coğrafyasına, acımasız rekabet ve husumet duygusuyla değil de onu tümel anlamda gözeten bir erdemli ve insani bakışla yaklaşılmalıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, haklının yaptırım gücü olmadığına, haksızlığa engel olunamayacağı sorunudur.

Tarihte temel toplumsal değişim ve dönüşümler, genelde bilim ve uygarlık meşalesini elinde bulunduran uluslar ya da bu uluslara karşı meydan okuyuşu kazanan uluslarca gerçekleştirilmiştir. Yine tarihte temel toplumsal değişim ve dönüşümleri, daha önce uygarlık kurmuş uluslar gerçekleştirmiştir. Biz uygarlık kurmuş bu ulusların dışında kalmayan, bir toplum olarak, dünyada, özellikle de yakın coğrafyamızda güçlülerin hukukuyla değil de hukukun gücüyle hareket etmeliyiz. Tarihsel birikimimizle 16. ve 17. Asırlarda Balkanlar, Anadolu, Orta Asya, Ortadoğu, Kuzey Afrika, Karadeniz kıyıları ve Kafkaslarda Pax Ottoman denilen Osmanlı toprakları üzerindeki istikrarlı barış ve güvenliğin formunu ve içeriğini günümüzün istikrara ve barışa susamış dünyası için bir siyasi ve ahlaki öğreti modeli olarak sunabiliriz.

Güçsüz ve zayıfların sömürülmeye ve ezilmeye mahkûm olduğu bir dünyada zayıf da olsa mazlum ulusların hak ve hukukunu savunan bir devlet gücünün bulunması bir denge unsurudur. Adil devlet, mazlum toplumların koruyucu şemsiyesi olmakla zalimlerin zulüm ve sömürü çarkına çomak sokabilir. İşte bu bağlamda Osmanlının siyaset sahnesinden silinmesiyle BM'de mazlum toplumların hukukunu savunacak güçlü bir siyasi iradeye gereksinim duyulmaktadır. Makedonya Cumhurbaşkanı Gyorge İvanov, Osmanlı'nın adil bir yönetim örneği gösterdiğini belirtmiştir. Ona göre, insanlığın 3 bin yıllık yazılı bir tarihe sahip olduğunu ve bunun 2700 yılının çatışma ve savaşlarla geçtiğini, 300 yıl ise Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Doğu ise barış içerisinde yaşamıştır. İvanov, bu gerçeği AB temsilcisine anlattıklarında büyük bir paradoksla karşılaştıklarını, özellikle barışın o bölgelerde o kadar uzun süre yaşanmış olduğunu anlayamadıklarından söz eder. Söz konusu bölgelerde sınırlarla bölünmeyen bir coğrafyada açık zihinli, önyargılardan arınmış insanların yaşadığından Tarihte Pax Romana (Roma Barışı) benzeri bir de Pax Ottomane (Osmanlı Barışı) nin yaşandığından söz etmektedir. (Yeni Şafak Gazetesi, 06 Mayıs 2017); (Demir, 2022, 185).

Aslında ne mülteci olan ne de mülteci alan toplumlar iltica olgusuna olumlu yaklaşır. Ancak zorunluluk nedeniyle, yani can pazarında katliamdan kurtulmak maksadıyla mazlum olarak bir ülkeye sığınmacılar gelmişse mülteci kabul eden ülke de erdemlilik gösterip gelecekte olabilecek daha büyük bir tehlikeyi izole edeceği düşüncesiyle bunu vicdani duyguyla kabullenmek zorunda kalıyor.

Batıda 13. asırda, önce ilim ve sanat erbabı 16.asırda da elit tabaka fiziki aydınlanmanın farkına vardı. Aydınlanma kavramıyla neyi kastediyorum. İnsanın kendisine verili olan küçük ölçekte dünya, büyük ölçekte de uzayı inceleyip, ateşi, havayı, suyu, toprağı, bitki ve hayvan dünyası ile insan potansiyelinden maksimum ölçüde yararlanmayı, bunların risk ve zararlarından da korunmayı kastediyorum. İslam hukuk terminolojisinde bunu karşılayacak bir deyim var. Def'i mefâsid celb-i menâfi'den evlâdır. (Berkî, 1876, Madde 30) (Fesadı ortadan kaldırmak, yararı gözetmekten daha önceliklidir.) yani etrafta ne kadar bozucu ve zararlı şey, durum, olgu varsa onu kendimizden uzaklaştırmak, ne kadar da faydalı, yararlı, şey, durum, olgu varsa onu kendimize yakınlaştırmak. Aydınlanma, Galilei'den de esinle; tabiatın matematik dille yazılmış lisanını çözümleyip zararları minimize, faydaları maksimize etmektir.

Fiziksel aydınlanmasını gerçekleştiremeyen toplumlar dikkat edilirse ya matematik dille yazılmış tabiatın lisanını çözememekten dolayı tabii afetlerin pençesine (sel-kuraklık, yangın-don, israf-kıtlık, deprem-volkanik patlama, hastalık-kitlesel ölümlere neden olan salgın hastalık) düşüyorlar ya da batılı sömürücüler ile halkına seçme ve seçilme özgürlüğünü vermeyen yerel ve ulusal diktatörlerin pençesinden kurtulamıyorlar.

İçinde yaşadığımız şu otuz yıllık dönem, dünyanın geleneksel yapısında temel değişmelere neden oldu. Küresel çapta şiddete yönelik büyük olayların ve değişimlerin yaşanacağını sinyalleri 10-15 yıldır alınmaktaydı. Günümüzde meydana gelen toplumsal ve kitlesel ölçekteki trajedilerin –şehirlerin bombalanması, hayat kaynaklarının tahrip edilmesi, buna bağlı kitlesel göçlerin yaşanması; önce Akdeniz'de teknelerinin batmasıyla, günümüzde de lastik botları patlatılıp Ege'nin karanlık sularına gömülen her cinsten ve her yaşta insanın trajik durumları yürek burkmaktadır. Myanmar'da Arakan Müslümanlarının yaşadıkları katliam ve zorunlu tehcir ile içinde bulunduğumuz şu günlerde de Suriye'deki büyük trajedilere neden olan iç savaş ile Libya'daki çatışmalara maalesef ne BM ne AB bir önlem almaktan aciz görünüyorlar. “*İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Helsinki Sözleşmesi ve Kopenhag Kriterleri*” özellikle ortaya koyanlarca ayaklar altına alınarak mültecilerin ülkeye girişlerine adeta duvar örülüyor.

1.Mültecilik Sorunuyla İlişkin Kavramlar

1.1.Mültecilik: Çağımızın öncelikli sorunlarından biri olmaya devam ediyor. Özellikle Suriye'deki iç savaşın on bir yıla ulaşması mültecilik sorununu dünyanın küresel sorunu haline getirdi. Çünkü Batılılar da devrede kulak misali de olsa mülteci almak zorunda kaldılar. Mültecilik kavramı kendi periferisinde çeşitlenerek yaygınlaştı.

1.2.Göçmen (Migrant): Göç'ten türeyen bu kavram, İngilizce “migrant” kavramına karşılık gelmekte olup, genellikle ekonomik ve kültürel nedenlerden dolayı daha iyi bir yaşam beklentisiyle, ülkesini terk ederek başka bir ülkeye yerleşen kişiye denilmektedir (Korkut, 2010, 8).

1.3. Mülteci (Asylum): İltica, kendisine mültecilik statüsü verilebilmesi için bir ülkeye başvuru yapan kişinin isteğinin kabul edilmesini sağlayan bir haktır. Mültecilik durumu, iltica hakkının tanınmasıyla oluşan hukuki bir statü olduğu için mültecilik ve iltica hakkı iç içe geçmektedir. İngilizcedeki karşılığı “asylum”dur. Kelimenin sözlük anlamı “özellikle politik

sebeplerden ötürü ülkesini terk eden kişiye bir devlet tarafından verilen koruma” hakkı şeklinde belirtilmektedir (Peker ve Sancar, 2002, 38). İngilizcede “refugee” kelimesiyle kullanılan mülteci, özellikle politik nedenlerden dolayı ülkesini terk eden kişiye bir devlet tarafından verilen koruma” anlamındadır (Korkmaz, 2014, 38; Sztucki, 1999, 38).

1.4. Sığınmacı (Asylum seeker): Yasal durumuyla ilgili hukuki bir statü kazanamayıp, sığındığı ülkenin yasalarından mülteciler kadar yararlanamayacak olan kişilerdir”(Odman, 1995; Bozbeyoğlu, 2015, 60-80) Kısaca sığınma isteyip de hak talebi henüz kabul görmeyen kişi anlamında kullanılmaktadır.

1.5. Sığınık (Refugee): Hayat haklarına ve özgürlüklerine yönelik ciddi tehditler yüzünden ülkelerinden ayrılmak ya da kendi ülkelerinin dışında kalmış insanlar için kullanılmaktadır (İngilizce-Türkçe Redhause Sözlüğü, 1990, 815).

1.6. Sürgün (Exile): Fiil olarak sürgün, sürülme, sürgün edilme. İsim olarak, sürgün edilen kimse. The exile: İ.Ö: VI. Asırda Musevilerin Babil’e sürülmesi (İngilizce-Türkçe Redhause Sözlüğü, 1990, 336).

1.7. Göç ve Göçmen: Yer değiştirmenin iradi olanına göç, kendi isteği ile yaşadığı yerden ayrılıp yeni bir iş ve mesken edinen kişiye de göçmen denir.

1.8. İltica ve Mülteci: Cebir ve zor yoluyla yaşadıkları yerden uzaklaştırılıp başka bir yerde yaşamaya mecbur edilmeye iltica, gönülsüz olarak iş ve barınma, yani hayat hakkı tanınmayan kişilere de mülteci denilmektedir.

1.9. Muhaceret ve Muhacir: Birey ya da sosyal grupların yurt içinde başka bölgelerde zorunlu ikamet etmek durumunda bırakılmasına muhaceret, bu duruma maruz kalan kişilere de muhacir denir. Bu duruma eskiden bir tarih terimi olan garet kavramı kullanılırdı.

Mülteci statüsüne girmeyen durumlara da değinmek gerekiyor. “Savaş suçları işlemiş kişiler, işkence, soykırım vb. gibi insanlığa karşı suçlar işleyenler ve sivillere yönelik haksız şiddet eylemlerine katılmış olanlar, uluslararası insan hakları kurallarını ihlal eden kişiler, siyasi nitelikli olmayıp ağır ceza gerektiren suçları işleyenler, sadece ekonomik sebeplerden dolayı yaşadığı ülkeyi terk edenler, sel, kuraklık veya deprem vb. doğal afetlerden ötürü ülkesini terk edenler, adi bir suçtan dolayı suçlu bulunmuş ve bu nedenle yargıdan kaçmak amacıyla ülkesini terk eden kişiler mülteci ve sığınmacı statüsüne girmemektedirler” (Nurdoğan vd., 2016, 9).

Tarihsel perspektiften insan hakları ve vatandaşlık ilişkisine baktığımızda I. Dünya Savaşı döneminin ve savaş sonrası yılların bu ilişkide dönüm noktası olduğu söylenebilir. Mülteci hareketleri üzerinde duran Agamben’e göre “kitlemel” olarak kabul edilebilecek göçler I. Dünya Savaşı sonlarında başlayıp yaklaşık üç milyon Avrupalı ülkelerinden başka topraklara göçer (Bozbeyoğlu, 2015, 62).

Benhabib ise yurttaşlık kavramının önemini vurgulayarak kendi içinde daima, dışarıda bırakmaya dayalı adaletsizlik tohumlarını ve ülke sınırları dışında ise saldırganlık potansiyelini taşıyan” (Bozbeyoğlu, 2015, 62) ulus-devlet anlayışı, aslında bu tarihlerde belirginleşir. Bu bağlamda, 1915’te Fransa’da, 1922’de Belçika’da, 1926’da İtalya’da, 1933’te Avusturya’da ve 1935’te ise Almanya’da yabancılarla ilgili yasalar çıkarılmış, özellikle Almanya’da Alman ırkına mensup olanları “tam yurttaşlar” ve diğer grupları ise “siyasal haklardan yoksun yurttaşlar” diye ikiye ayıran Nürnberg Yasaları büyük yankı uyandırmıştır (Bozbeyoğlu, 2015, 62).

Mültecilik ve türevleri olan ve insan onurunu incitici kavramların vicdanları daha fazla yaralamaması için dünya ve insanlık tasarımlarında metafizik ya da manevi dünya görüşlerine

ağırlık verilmesi gerekmektedir. Doğarak dünyaya gelen her kişi sonuçta ölüm olayı ile bir başka mekâna göç etmek durumunda kalmaktadır. Bu kara yazgılı kişi ya da grupların yerinden yurdundan sökülüp yaban ülkelere sığınmaları ömür boyu sürmemelidir.

2.Mülteciliğin Kısa Tarihi

Tarih içerisinde insan hayatının, yaşanılan yerle gezip görülen coğrafyalar arasında geçtiği görülür. Tehcir ve türevleri olan ilticanın, sığınmanın, sürgünün, garetin¹ dünya tarihinde yaşanmadığı bir dönem yoktur denirse yeridir. İnsanın yeryüzündeki tehcir serüvenine bakıldığında günümüzde de tüm yürek burkan acıların asırlardan beri süregeldiği görülür. İnsanın bu trajedisini makul gösterecek bir gerekçe olmasa gerek. Tehcir tarihi incelendiğinde Yahudilerle Müslüman toplumlar öne çıkar.

Yahudilere uygulanan tehcir

Tarihte ilk toplu sürgünün Yahudilerin başına geldiği yazılı metinlere geçmiştir. Kayıtlara geçmeyen başka bir sürgün olayı var mıdır bilinmemektedir.

1.Huruc Olayı

Musa Peygamberin Mısır Firavunu II. Ramses'in sarayında büyüdüğü, Allah'ın şeriatını kavmine ve Firavuna tebliğ ettiği zaman, dönemin Mısır Firavunu Minfitan (MÖ: 1290-1224), Musa'ya "derhal kavmini alıp Mısır'ı terk edeceksin", dedi. Firavun kararından pişman olarak ordusuyla Yahudileri geri döndürmek için peşlerinden takip etti (Sarıkçıoğlu, 2004, s. 247). Musa ve kavmi yarılmış Kızıldeniz'i geçip denizin tekrar birleşmesi sırasında Firavun II. Ramses'in oğlu Minfitan (1290-1224) ve askerleri MÖ. 1224'te sulara gömülüp yok oldu. Musa, kavmini Kenan iline götürdü. Yahudilere baskı yapan Mısır firavunu II. Ramses'tir. Huruc Olayı MÖ: 1224'e rastlamalıdır. (Sarıkçıoğlu, 2004, 246)

2. MS.70'de İmparator Neron, şöhretli komutanlardan Vespasianus'u büyük bir ordu ile Filistin'e gönderdi. Roma generali Galile'yi sindirdi. Fakat Kudüs'ü muhasaraya hazırlandığı sırada imparatorluğa seçildiği haberini alınca bu görevi oğlu Titus'a bırakarak kendisi Roma'ya döndü. Romalılar Titus'un komutasında direnen Yahudileri ağır bir yenilgiye uğratarak kan ve ateş dalgaları arasında Kudüs'e girdiler. (M. 70). Roma'nın intikamı korkunç oldu. Şehir baştanbaşa yağma edildi. Mabetler soyuldu. Sonra hepsi yıkıldı veya yakıldı. Yalnız Kudüs'te bir milyon Yahudi öldürüldü. Bütün memleketteki kurbanlar ise sayısızdı. Sağ kalanlar da ya esir edilerek Mısır'daki taş ocaklarında ve madenlerde çalışmaya mahkûm edildiler ya da köle olarak pazarlarda satıldılar. Bir kısmı da Roma'daki sirklerde vahşi hayvanların önüne atılarak halk önünde parçalattırıldılar.(Günaltay, 1987, 390)

3.Yahudi toplumu asırlar sonra tekrar Filistin'de toparlanıp Romalıların egemenliğine karşı M.S. 132-135 yıllarında yeniden ayaklandılar. Ayaklanmanın bastırılması sırasında tamamen yakılıp yıkılan ve yerle bir edilen Kudüs şehrine Yahudilerin girişi yasaklandı. Roma İmparatoru Hadrianus şehrin yıkıntılarını üzerinde Colonia Aelia Copitolina adlı bir pagan sitesi kurdurdu. Mescid-i Aksa'nın yerinde de tanrı Jüpiter için bir tapınak yaptırdı (Bozkurt, 2004, 270).

Yahudiler, fiili güçleri kırılmasına rağmen manevi (kültürel) etkinliklerini eğitim yoluyla esaret altında bile sürdürebildiler. 132-135 tarihleri arasında yeniden Romalılara karşı ayaklandılar. Bu kez İmparator Hadrianus Yahudileri dünyanın her tarafına bir daha toparlanmamaları için dağıttı. Buhtu Nasr'ın (Nabohodonosor) zulümlerini gölgede bırakan

¹ Bir tarih terimidir. İnsanları zoraki doğduğu ve ikamet ettiği topraklardan bilmediği coğrafyalara gönderip orda yaşamaya mecbur etme.

bu vahşetlerin kahramanı Titus, Roma'da zafer takının altından geçerken, 700 mağrur savaşçı, arabasını çekmekte idi. Yahudiler bu son haileden² sonra artık Filistin'de tutunamadılar. İsa'nın intikamı adına Hıristiyan dünyasının işkencelerine, tazyiklerine, zulümlerine göğüs germek üzere dünyanın dört bucağına dağıldılar. Romalıların amansız darbesi Yahudilerin Filistin'deki siyasi varlıklarını ezmiş, bitirmişti. Fakat sürgün felaketinden sonra vaktiyle İsrail oğulları arasında başlamış olan manevi kuvvet ölmemişti. Devletlerini kaybeden İsrail oğulları, bu kuvvet sayesinde dini cemaatler halinde yaşayacak, artacak ilerleyecek, Hıristiyanlık kisvesine bürünen Saint Paul'un tükenmez gayreti, putperest Roma'yı çökerterek milli intikamı alacaktı (Günaltay, 1987, 390).

4.Romalılarla mücadele esnasında binlerce Yahudi, siyasi hürriyet ve istiklal için kanlarını dökerken, kahramanlar harp meydanlarında kanlı haileler içine gömülürken, fikir kahramanları da manevi varlığı korumak ve kurtarmak için bu alanda didiniyorlardı. Birinciler, harbi ve onunla beraber bağımsızlığı ve hatta yurtlarını kaybetmiş, fakat ikinciler başarmışlardı. Bunlar siyasi varlığın büyük kuvvetler karşısında maruz bulunduğu tehlikeyi sezdikleri, gördükleri için, harabeler üzerinde daima yaşayabilecek bir bina kurmaya çalışmış ve muvaffak olmuşlardı. (Günaltay, 1987, 390) "Kalem kılıçtan keskindir", özlü sözü bu tarihi mücadelede de kendini göstermişti.

5.Bu tarihten 1492 yılına kadar Yahudiler dünyada bir varlık göstermediler. Yahudiler İspanyol Katoliklerinin zulmünden kaçarak 1492'de İspanya'dan göç etmiştir, Osmanlı topraklarına sığınmışlardır. Türklerle Yahudilerin ilk teması 1453'te, İstanbul'un fethinden sonra olmuştur.

İspanyol Katolikleri Endülüs'te Müslümanları katletti, Yahudileri de Osmanlı topraklarına sürgün etti. Osmanlı İmparatorluğu'nun yaşam döngüsünün çeşitli evreleriyle, Yahudilerin sosyal ve ekonomik hayatı arasında paralellik gözlemlenir. Örneğin, Osmanlı'nın yükselme dönemi olan 15. ve özellikle 16.yy'lar, Osmanlı Yahudilerinin altın çağı olmuştur. Osmanlı topraklarına ilk matbaayı getiren Yahudiler, ayrıca Osmanlı hükümetinde önemli mevkilere gelmiştir. 17.yy'a denk gelen Osmanlı'nın duraklama döneminde ise Osmanlı Yahudileri kültürel ve ekonomik olarak çöküşe girmişlerdir. 18.yy'da gerçekleşen gerileme döneminde ise Yahudiler, Sabetay Sevi olayının yarattığı şokla "pasif korunma psikozu" içine girdiler. Dağılma dönemi olan 19.yy'da Yahudilerin kültürel seviyesi o kadar çökmüştü ki yabancı dil öğrenmek dahi dinden çıkmak olarak görülüyordu. Fakat Osmanlı'nın hangi devresinde olursa olsun, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yahudiler, Hıristiyan Avrupa hâkimiyetindeki Yahudilere kıyasla güven ve huzur içinde yaşamlarını sürdürmüş, buna karşılık olarak her durumda Türk topraklarının milli çıkarlarını savunmuşlardır (Güleryüz, 2012, 21-172).

Bizans'taki Yahudilerin tarihinden de anlaşıldığı üzere; MÖ 4.yy'dan beri Yahudiler Anadolu'da mevcut olduğundan, Osmanlıların beylik döneminden İmparatorluğun çöküşüne kadar geçen zamanda ve hatta İmparatorluğun ardıl devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nde de Yahudiler Anadolu'daki varlıklarını sürdürmüşlerdir.

Yahudiler en rahat ve huzurlu dönemlerini Osmanlı topraklarında yaşadılar. 1890'lı yıllarda Filistin'de kümelenmeyi ve bir Yahudi Devleti kurma hayalleri Theodor Herzl tarafından dillendirmeyi, hatta II. Abdülhamid yönetiminin zor durumundan yararlanarak Filistin'den toprak satın almayı denedilerse de Sultan'ın çok şiddetli tepkisiyle karşılaşılır.

6.II. Dünya Savaşı içinde Alman Yahudileri tarihlerinin en zor ve trajik dönemlerini yaşadılar. Soykırımı uğratıldılar. Savaştan Almanya'nın yenik çıkması Yahudilerin kadim

² Dram, trajedi.

emellerinin önünü açtı. 1948'de Filistin topraklarında İsrail Devletini İngilizler ve ABD'lilerin desteği ile kurmaya muvaffak oldular.

Müslümanlara uygulanan tehcir

7. Müslümanlara uygulanan ilk tehcir, Mekkeli müşriklerin baskılarıyla önce Necaşi'nin ülkesi Habeşistan'a sonra da Medine'ye hicret ettirilmesiyle başladı. Tebliğin Mekke döneminde Müslümanlar Mekkeli müşriklerin yoğun baskısıyla karşı karşıya kaldılar. Hz. Peygamber de ilk Müslümanların can güvenlikleri konusunda endişe duymaya başlayınca bilhassa kabileleri içinde himayesiz kalan Müslümanların M.615'te Habeşistan'a hicret etmelerini önerdi. Mekke'nin fethinden sonra Habeş muhacirleri küçük gruplar halinde Mekke'ye dönmüşler, geri kalanlar ise Hayber'in fethinden sonra Medine'ye ulaşmışlardır (Apak, 2017, 27).

8. Endülüs Emevileri 7. asırda yerleştikleri İspanya'dan 8 asır yaşayıp kurdukları medeniyete rağmen katliama ve sürgüne uğradılar. Beni Ahmer Devleti'nin son kenti Gırnata da Hıristiyan saldırılarına dayanamayarak 1492'de teslim olmak zorunda kaldı; böylece İslâm hâkimiyetinin Endülüs'teki en son kalesi de düşmüş oldu. Bu tarihten sonra İspanya'da kalan Müslümanlar, Hıristiyanlığı kabul edenler de dahil olmak üzere bir asrı aşkın bir süre çok büyük sıkıntı içerisinde yaşadılar ve sonunda tamamen ülkeden sürüldüler (Özdemir, 1995, 211-225).

9. 962 yılında Seyfüddevle'nin başkenti Halep uzun bir kuşatmadan sonra Bizans'ın eline geçtiyse de Hamdaniler Halep'i geri aldılar. (Yıldız, 2000, C. 3, 516-517; Bailly, t.y., C. 2, 238) Halep Emiri Seyfüddevle'nin 967'de ölümü üzerine kendisinin otuz yıl tek başına mücadele ettiği Bizans İmparatorlarından Azgın Leon (namı diğer Tekfur Foka) un Suriye'ye başlattığı büyük taarruz sonucunda karşısında direnecek bir Müslüman güç bulamayınca yetişkinleri kırdı, çocukları ve genç kızları da zincire bağlatarak Anadolu içlerine doğru sürükletip götürdü. Nikhephoros Phokas, deniz savaşlarında Müslümanlara karşı kazandığı zaferin sonunda Avasım ve Süğür bölgeleri³ne saldırarak Anazarba, Maraş, Raban ve Dülük'u işgal etti. Nikhephoros Phokas, harap olmuş ve insan yaşamayan Malatya'nın yeniden tamir ve tahkim edilmesini istediysede danışmanları Arap akıncıların korkusundan bunun yararsız olacağını ama Bizans'ın takip altında tuttuğu ve Suriye'de yaşayan Yakubîlerin takipten kurtulacakları vaadiyle Malatya'ya yerleştirilmelerinin daha güvenli ve sorunsuz olacağını imparatora kabul ettirdiler. Bunun üzerine Malatya'ya her taraftan gelen Yakubîler buraya yerleşip kenti imar ettiler. 1100'lere doğru Malatya ve civarında elli üç kilise ve eli silah tutabilecek atmış bin Hıristiyan bulunmaktaydı. (*İslâm Ansiklopedisi*, 1957, C. 4, 234) Ancak imparatorun vaadini tutmayıp Yakubîleri takibata uğratması, onları Araplara yaklaştırdı (*İslâm Ansiklopedisi*, 1957, c. 4, 234), (Süryani, Mihail III, 131-143).

972'de Batıdaki pürüzleri tam anlamıyla halleden Bizans İmparatoru Tsimiskes, Mısır'daki Fatımîlerin Suriye'ye doğru genişleme siyasetini durdurmak için Nizip ve Meyyafarikîn'e saldırmasıyla (1957, c. 4, 234), (Süryani, Mihail III, 131-143). Bizans-Müslüman mücadelesi yeniden başladı. Suriye kentlerini ele geçiren Tsimiskes Kudüs'e saldırmaktan çekinerek tekrar kuzeye döndü. Tsimiskes'in 976 yılında ölmesiyle Bizans tahtında yine iç sorunlar çıktı (Yıldız, 2000, C. 3, 516-517). Ama artık Müslüman Devletlerin Bizans'la uğraşacak ne güçleri ne de bir cihat ruhu kalmıştı. Çünkü iç çekişmeler İslam dünyasını felçli hale getirmişti (Yıldız, 2000, C.3, 516-517).

³ Müslüman Araplarla Bizans Mücadelelerinde Suriye'den Anadolu'ya, Anadolu'dan Suriye'ye geçiş yollarındaki Hatay, Adana, Maraş, Antep, Malatya ve Urfa şehirlerinin bulunduğu bölgeye denilmektedir.

10.Ortaasyada anayurtlarında yaşayan Türk unsurları Moğolların tazyikiyle batıya, İran'a, Hindistan'a, Irak'a, Suriye'ye ve nihayet Anadolu'ya doğru garet ettirilmişlerdir.

11.Rumeli topraklarına 1366'da çıkan Osmanoğulları 18. Asırdan itibaren Haçlı İttifakının saldırıları sonucunda Balkan coğrafyasından, Ege Adalarından uğradıkları katliamdan kurtulabilenler evladı Fatihan olarak Anadolu'ya sürüldüler.

12.Balkanlarda katliama uğrayan ve Anadolu'ya yerleşen sadece Evladı Fatihan değil, Müslüman olan Sırp (Boşnak), Arnavut, Makedonlar da Anadolu'ya sürüldü.

13.Kırım'da yaşayan Tatarlar, Kafkasya'da yaşayan Çerkezler, Çeçenler, Abazalar ve Ahıska Türkleri de topraklarından Asya stepleri içine sürüldüler.

14.16 Mart 1988 tarihinde Saddam'ın kimyasal bombalarıyla Halepçe'de katledilen Kuzey Iraktaki Peşmergeler, Türkiye'ye sığındı.

15.Azerbaycan'da Ermeniler tarafından işgal edilen Karabağlılar iç bölgelere sığınmak zorunda kalırlar. Ermeniler, Azerbaycan'ın 1991'de bağımsızlığını ilan etmesinin hemen ardından "Dağlık Karabağ Cumhuriyetini" ilan ederler. Bölgede çatışmalar artarken, Ermeniler günler süren saldırılar sonucunda Dağlık Karabağ'ın merkezi Hankendi'ni 28 Aralık 1991'de işgal ederler (Dr. Mustafayev, 2013, 281-294).

16.11 Temmuz 1995'te başlayan ve 8 bin 372 Boşnak sivilin Ratko Mladic emrindeki Sırp askerler tarafından hunharca öldürüldüğü Srebrenista Katliamı, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da yaşanan en büyük insanlık trajedisi olarak nitelendiriliyor. (Alp, 2017, 127-171).

17.2011'de başlayan Suriye iç savaşı sonrasında da rejim karşıtı tüm halklar Türkiye'ye sığındılar. Bu araştırmayı yapmamızdaki temel etken Suriyeli Mültecilerin sorunlarıdır.

18.BM'ye göre 2012 yılı ortalarında Müslümanların birçoğu tıka basa doldurulan dayanıksız botlarla Arakan'dan kaçmak zorunda kalmıştır. Her yıl yüzlercesi umutla kendilerini kabul edecek ülke aramak için çıktıkları yolculuklarda hayatlarını kaybetmektedir. Bengal körfezinde yüzün üzerinde botun kaybolduğu da kayıtlar arasındadır. (Türkiye Diyanet Vakfı, 2017, 12). 2017 yılındaki katliamlar sonucunda da kitleler halinde Rohingya Müslümanları Bangladeş'e sığınmıştır. (Dadan, 2018, 195) Myammer'da yaşayan Arakan Müslümanları fanatik Hindularca katliama ve tehcire maruz bırakıldılar. Ayrıca halen Doğu Türkistan'daki Uygur Türkleri Çinlilerin yoğun baskısına maruz kalmaktadırlar. İç savaş nedeniyle, Irak, Yemen, Suriye ve Libya'da can güvenliğinin olmayışı nedeniyle sürekli belli bir kesim halk yıllardan beri yerlerini yurtlarını terk edip daha güvenli coğrafyalar arıyorlar ama ortak bir kaderi paylaşmak zorunda kalıyorlar.

3.Mülteciliğin Nedenleri

Mülteciliğin pek çok olan nedenleri üzerinde düşünüldüğünde genel olarak dört etkenin öne çıktığını söyleyebiliriz. Bunlardan ilki, Roma pragmatliğinden kaynaklanır. Roma'nın imparatorluk döneminin genel bir siyaseti olup bugün de Batılılarca takip edilen Tasviri Coğrafya siyasetidir. Roma sömürgeci bir imparatorluktu. Oluşturdukları güçlü hukuk ve askeri sistemle dünyanın o dönemdeki bilinen bölgelerine rahatlıkla ya da zorbalıkla ulaşım o bölgelerin yeraltı ve yerüstü zenginliklerini, insan gücünü isterse toprağında kendi hesaplarına isterse köleleştirip gemilere hayvan nakliyesi gibi istif ederek Roma'ya götürürdü. (Günaltay, 1987, 655) Dünyanın zenginliği ellerindeydi. İkincisi de 13. Asırdan beri özellikle Doğu toplumlarında görülen meskenet, tembellik, dünyaya ilgisizlikten kurtulamayıp ilim ve tekniğe ulaşamayıp, yani bir türlü aydınlanmayı gerçekleştiremeyişti. İnsanlar ya da

toplumsal gruplar kendi yaşadıkları coğrafyalarda tabiatın matematik dille yazılmış lisanını çözümleyememekten dolayı geçimlerinden acze düşmüş ve başka coğrafyalarda iş ve ekmek arama çabasına girip pek çok trajik hadisenin nesnesi olmuşlardır. Üçüncüsü belli coğrafyalardaki farklı dini ve mezhebi ayrılıklar ile ayrı etnik grupların insanca ortak yaşama kültürü edinemeyip iç savaşa düşülmesidir. Dördüncüsü de emperyal odakların milli devletlerin gücünü bypass edip, kendilerine bağımlı hale getirmek için çeşitli provokasyon ve manipülasyonlarla iç çatışma çıkartıp yerli halkı can güvenliği sorunuyla yüzleşmek durumunda bırakmasıdır.

4.Mültecilik Kavramının Düşünsel Arka Planı

Bir toplumun belli bir kesimi, diğer kesim ya da resmi erk (otorite) tarafından neden mülteci durumuna düşürülmektedir? Dini, dili, ırkı bizden değil, görüş ve anlayışı farklı diye insan neden her türlü çirkin fiili türdeşlerine karşı işleyebilir?

Hayvan topluluklarında görülmeyen acımasız şiddeti neden insanlar, türdeşlerine reva görürler? Düşünürler toplumsal ya da toplumlar arası çatışmaların nedenlerini açıklamaya çalışmışlar ama ortak bir kaniya ulaşamamışlar. J. Locke da, J. J. Rousseau da bir toplum sözleşmesinden söz ederler. Söz konusu sözleşme Locke'ta insanların mülkiyetlerini korumak, Rousseau'da ise sınırsız isteklerin sınırlı imkanlarla karşılanamayaşu nedeniyle yapılır. İnsanlar ihtiyaçlarından fazlasını elde etmek için mücadele etmeseler, varlıklı olanlar israftan kaçınırsalar dünyadaki gıdalar, insanların ihtiyaçlarına yeterli gelebilir. Ama paylaşımdaki, daha doğrusu paylaşıtımdaki adaletsizlik⁴, insanların birbirine karşı kıstırılmasına neden olmaktadır. İnsanların kitleler halinde göç etmesine neden olan yurt içindeki ya da hariçten gelen ölümcül saldırıların sonucunda; toplu ölümler, katliamlar, parçalanmış aileler, yaralanmalar, sakat kalmalar, açlık, kıtlık, susuzluk, hastalık, gıda yetersizlikleri, yoğun oranda bebek ölümleri, kentlerin altyapı tahribatları, bina ve konutların, cadde ve sokakların yıkıntıları, mal ve hizmet üretimlerinin durmasının yanında toplum içindeki grupların kitleler halinde yurtlarından koparak sonu hüsrarla bitecek mültecilik macerasıyla yüzleşilmektedir.

İnsanın, türdeşlerine yaptığı iğrenç muameleyi ona hazmettiren sosyo-psikolojik kinlenmedir. Çok sevilen, güvenilen bir aile ferdinin işlediği suç nasıl ki tüm aileyi töhmet altında bırakıyorsa, toplumsal bir grubun yüz kızartıcı, şeni bir fiili işleyip üstlenmesi o grubun mensubu olduğu toplumun da suçlanmasına neden olur.⁵ Yargılama biçimi dini ve pozitif hukuka aykırı olsa da maalesef insan ilişkileri genelde akıl ve mantık ölçütleri ve hukuk karineleriyle değil de duygusal ve içgüdüsel tahriklerle yürütülmektedir. İnsanlık suçun da cezanın da ferdileşme olgusuyla 1400 yıl öncesinden beri yüzleşmektedir. Ancak günümüzdeki, ilmin, mantığın, uygarlığın ilerlemesine karşın hala insanın neliği ile ilişkilendirdiğimiz bu adî insanlık suçunun önü alınamamaktadır.

Arap Baharı heyecanı, Muhaliflere başlangıçta verilen Koalisyon güçlerinin desteğinden, İsrail'in güvenliği ve Batı'nın çıkarları dikkate alınarak vazgeçilip Kuzey Suriye'de kantonlardan oluşacak bir terör bölgesi oluşturulmak istenildi. Karşı tarafta Şii asabiyetiyle, Hizbullah ve İran'ın açık desteğine son aşamada Rus çıkarlarının Esed

⁴ Necip Fazıl'ın Destan isimli şiirinin şu dörtlüğü,

Allah'ın on pulunu bekleye dursun on kul/Bir kişiye tam dokuz, dokuz kişiye bir pul

Bu taksimi kurt yapmaz, kuzulara şah olsa/Yaşasın kefenimin kefilı karaborsa, insanlar arasındaki paylaşımın adaletsizliğini çarpıcı biçimde betimlemektedir.

⁵ Hitler'in II. Dünya Savaşı'nda Yahudilere karşı uyguladığı "anti-semitik" uygulama Alman toplumunun tazminat ödemek durumunda kalmasından daha ağır soykırımcılıkla suçlandırılmaktadır.

yönetiminin çıkarlarıyla örtüşmesi yüzünden, başlayan iç savaş, sonuçta Suriyelilerin ve sınır komşusu olmak itibariyle bizim güvenlik sorununu büyütüştür.

Bu yüzden mülteci sorununa bakıldığında tarafların bir ferдинin utanç verici bir suç işlemesi yüzünden aile ya da sülale üyelerinin topluca yaşadıkları topraklarından kovulduğu ya da cezalandırıldığı görülür. Ya da kovucuların içinden çıkan bir zorba, ailesini taraftarlarını da kendi kinine alet ederek bir kişi ya da grupları asırlarca yaşadıkları coğrafyalardan koparttığı görülür.

İnsanlığın yaşadığı bunca acı deneyimlere karşın özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra insanlık onulmaz bir mültecilik sorunuyla yüzleşti. Mültecilikten doğan bunca yaşanan acılara karşın, insanlık ders almayıp silah ve askerî gücü olan insan ya da toplumların türdeşleri olan insanları ve toplumları ilticaya, tehcire, sürgüne yollamaktan uzak durmamaktadır. Etnik, dinsel ya da toplumsal gruplar arasında özellikle de iç savaş nedeniyle bir husumet oluştuktan sonra, kötüsü katliama uğramak, az kötüsü de yurdu terk etmek zorunda kalıp nerede barınacağı belli olmayan bir maceraya atılmak zorunlu hale gelmektedir. Derin deniz diplerine gömülerek mi? Tam menzile vardık dediklerinde yakalanıp cellatların eline düşmek mi? Sırtlarda valizler, kucakta çocuklarla aylarca yollarda yürüyerek ilerlemek mi? Karaya ayak basacakları anda lastik botları delinerek ölüme terkedilmek mi? Azgın deniz dalgalarıyla baş edemeyip alabora olmak mı? Bilinmez.

Bu trajik durumun asıl nedeni, iltica durumuna düşen kesim de düşüren kesim de olabilir. Bu nedenle soruna yansız bakıldığında taraflardan yalnız başına biri de her iki taraf da müsebbip olabilirler. Söz konusu Suriyeli mülteciler, içine düştükleri trajik durumdan ne ölçüde sorumludurlar?

Türkiye'deki sayıları 4 milyona yaklaşan Suriyeli göçmenlerin ülkemizde barınmaları öncelikle güvenlik zafiyeti, -giriş yapanların masum halktan birileri mi yoksa Türkiye karşıtı Suriye Baas rejimi yanlıları mı olduğunu belirlemek oldukça güç olduğundan- ekonomik daralma, işsizlik, sosyal devletin ayırım yapmaması nedeniyle yeni sağlık ve eğitim alt yapı hizmetleri çeşitli ve artı sorunlar getirmediği söylenemez. Ancak 11 yıldır hükümetin "Muhacirlere Ensar olmak" biçiminde İslam tarihine de bir atıf yapan erdemli çabasını takdir etmemek insafla bağdaşır bir durum değildir.

5.Mültecilik Kavramının Çatışkılı Yansımaları

Mülteci kavramına genelde merhametle yaklaşıldığı bilinmektedir. Ancak bu salt anlamda bir tutum alış değil duruma göre olumlu ya da olumsuz eğilimlere yönelebilecek esnekliktedir. Mültecinin, sığınmacının, sürgünün, muhacirin mutlaka mazlum olduğu görüşü duygusallıkla değil akliselim ile değerlendirilmelidir. Evet zulme uğramaları nedeniyle yerinden yurdundan edilen milyonlarca insan var. Ancak her mültecinin bu kapsama alınması özensiz bir değerlendirmedir. Soruna yalnızca muhacir konumuna düşürülen bireylerin mağduriyetleri bağlamında bakılmaması gerektiği, sığınmacı durumuna düşenlerin bazen bu muameleyi hak ettikleri durumların yaşandığı da görülmektedir. Mülteci durumuna düşen bazı kimse ve kesimler vardır ki değil iyi tutum alışlar çağrıştırmak, "iki kat mülteci olsunlar" dedirtecek kategoride değerlendirilmektedir. Uluslararası sermaye ve güvenlik örgütlerinin emellerine hizmet eden taşeron kişi ya da gruplar, yani ülkenin hayati menfaatlerine ve geleceğine kastettikleri belirlenen suçluların yurtdışına kaçmaları nedeniyle yurttaşlıktan çıkarılıp interpol ile yakalama kaydı bulunan tipler de mülteci durumuna düşebilirler. Yani bunlar ortak yurdu bölmede, ortak devleti zaafa uğratmada daha rahat hareket etmek amacıyla yurt dışında barındırılan kişiler olabilir. Suç işleyip adalete teslim olmak istemeyen kişilerin

yurtdışında mülteci olarak yaşadıkları ülkelerin hesabına çalıştıklarından istihbarat güçlerince korunup kollandığı da olmaktadır.⁶

Diğer yandan, düşmanları tarafından yıkılmış devletleri, işgal edilmiş yurtlarını kurtarmak için mücadele etmek durumunda olan özgürlük savaşçıları da mülteci durumuna düşebilirler. Veya uluslararası sermaye ve güvenlik örgütleri bazı devletleri zaafa uğratmak ve emellerini masrafsız gerçekleştirmek istedikleri ülkenin yönetimine operasyon yaparlar.

Konuyu toplumsal temelde değerlendirdiğimizde, bazı toplumsal gruplar yaşadıkları ülkelerde rejimin değişmesiyle toplumun ötekisi ilan edilip topluca zorba güçlerce sürülür.⁷ Ya da yeni yönetimi kabul etmedikleri için topraklarından çıkarılırlar.⁸ Yeni bir dine girdikleri için hayat hakları ellerinden alınmak istenir.⁹ Ya da Fransız İhtilali'nin getirdiği milliyetçilik rüzgarıyla Balkanlardaki Hıristiyan fanatikler, kendi ırklarından olduğu halde dinleri farklı olduğu gerekçesiyle Müslüman Boşnakların bazısını topraklarından söküp atmışlar ya da din-kırımına maruz bırakmışlardır. Ya da 19. asrın başlarından itibaren Osmanlı'nın zafiyetinden yararlanan Rus Çarlığı Balkan Ortodokslarını etnik bağımsızlıklarını Osmanlı'dan almaları gerektiği teziyle asırlardır sulh yurdu olan Balkan yarımadasını iç savaşın içine çektiği görülür.¹⁰ Ya da yaygın olan dinin taraftarlarınca farklı bir inanca sahip oldukları gerekçesiyle soykırıma uğrarlar.

6.Mülteci Kavramının Farklı Anlamlar İçermesi

Mülteci kavramı ata toprağından uzak diyarlarda, coğrafyalarda yaşamak durumunda kalan kişilere verilen ortak isimdir. Ancak, mülteci duruma düşen her kişi veya grubun düşüş nedenleri aynı olmayabilir. Biz bunları 10 madde içinde sergiledik.

6.1.Yeni devletin kurulmasıyla eski devlete bağlı kesimlerin inanç, düşünce ve gelenekleri rejim tarafından gayri meşru ilan edilip yurt dışına zorunlu tehcire gönderilmesi.¹¹

6.2.Harici düşmanları tarafından devlet yönetimleri yıkılmış, yurtları işgale uğramış halklar. Saddam'ın taraftarı olan Iraklılar.

6.3.Farklı dinden olmalarına karşın asırlardır birlikte yaşayan halkların dış müdahaleyle ayrımcılığa maruz bırakılan din mensupları. Balkan ve Kafkas Müslümanları.

6.4. Aynı dine mensup olan halkların farklı mezhepten olmaları nedeniyle ayrımcılığa tabi tutulup yurtlarından atılanlar. İran'da Sünniler. Suudi Arabistan'da Şiiiler.

6.5.Yaşadıkları ülkenin rejimini ve yönetim sistemini devirip yeni bir rejim ve yönetim sistemi kurmak isteyen devrimciler. Ülkemizde bir zamanlar Marksist gruplar.

6.6.Asırlardır birlikte yaşayan etnik gruplara ayrımcılık tohumları atarak etnik temizlikle ülkeden kovulanlar. Sırplarla aynı ırktan olan Bosnalılar.

6.7.Bölücü adıyla nitelendirilen, ortak yurdu etnik köken ayrılığını gerekçe göstererek aynı dine inanan halkları bölüp devlet kurmaya çalışanlar. PKK ve türevleri olan örgütler.

6.8.Ülke aleyhine, dış mihrakların hesabına casusluk yapmaları nedeniyle, yurt dışına kaçan mahut kişi ve gruplar.

⁶ Özdemir Sabancı cinayetinin sanıklarından bir kadının Belçika'da yaşaması gibi.

⁷ Rusya'daki Kırım Tatarları ve Ahıska Türkleri, Almanya'da Hitler Yönetimindeki Yahudiler ve 28 Mayıs 1830 tarihinde Kızılderili Tehcir Yasası adıyla ABD Başkanı Andrew Jackson tarafından imzalanan antlaşmayla Mississippi Nehri'nin doğusunda yaşayan yerli ABD Kızılderililerinin yurtlarından çıkarılarak Oklahoma eyaletine yerleştirilmek istenmesi gibi.

⁸ İran Devriminden sonra Muhaliflerin yurtdışına gönderildiği gibi.

⁹ Mısır firavunlarının Musa'nın kavmini Mısırdan göçe zorlaması, Romalıların ilk İsevilere, müşriklerin ilk Müslümanlara uyguladıkları jenosit uygulamalar gibi.

¹⁰ Balkan Ortodokslarını ayaklandırarak asırlarca birlikte yaşadıkları Müslüman komşularını muhacerete zorlamış, yurtlarından topraklarını terk etmek istemeyenleri de katliama tabi tutması gibi.

¹¹ Osmanlı Hanedanı mensupları.

6.9. Demokratik kültür bilincinin yeterince kökleşmediği ülkelerde belli bir dönem bazı güvenlik güçleri de manipülasyon sonucu uluslararası güçlerin hesabına taşeronluk yaparak ülkenin seçilmiş meşru hükümetini alaşağı etmeye kalkışıp başarısız olarak 15 Temmuz Darbe Kalkışmasında olduğu gibi, mülteci durumuna düşebilirler. Ülkenin seçimle gelen meşru demokratik hükümetini darbeye yıkarak milli iradeden yana olanları - emperyal odakları ülkede söz sahibi yaparak- mülteci durumuna düşürebilirler.

6.10. Ya da ABD'nin Yeşil Kuşak Projesi çerçevesinde ülkemizdeki siyasal grupların aralarındaki farklılığı husumete dönüştürerek 15 yıl (1965-1980) süren siyasal çatışmaları körüklemesi sonucu 1980 12 Eylül Darbesine meşruiyet kazandırmak istenilmesi sonucu insan hakları ihlalleri ve işkencelerin cari olduğu hapishanelerde hiç yere öldürülmemek için yurdu terk eden pek çok düşünce ve sanat insanının soluğu Batı ülkelerinde almak zorunda bırakılması gibi.

7.Mülteciliğin İnsanlık İçin İfade Ettiği Önem

Tarihi vesikalardan öğrendiğimiz kadarıyla dünya üzerinde göç vermeyen ya da göç almayan bir coğrafya neredeyse yok gibidir. Bu istenmeyen durumun her zaman trajedilere, toplumların mahvına neden olduğu söylenemez. Bazı toplumların bu durumdan eski yaşayış standartlarının üzerine çıkıp atılım yaptıkları, hatta güçlü ve uzun süre ayakta kalan devletler kurduğu, hatta medeniyetler inşaa ettikleri vakidir.¹² “Tebdil-i mekânda ferahlık/hayır, vardır” sözü de sanırım bunu zaten ifade etmektedir. Ancak bu asli bir durum değil, arızidir. Zaten “Yerinden oynayan yetmiş iki derde uğrar”¹³ sözü bu bağlamda çok çarpıcıdır.

Oldukça acı veren mülteciliğe ideolojik bağnazlığın neden olduğuna ilişkin genel bir kanı da vardır. İdeologlar, sosyal alanda her zemin ve zaman için toplumsal hakikatlerden söz edip bunları yadsıyanların ya tedavi edilmeleri gereken anormaller ya da yaşamaları gerekmeyen kişiler olarak görmektedirler. Hitler Almanya'sında yapılan soykırım ve cinayetlerin Siyonist örgütlerin etkili güçleri vasıtasıyla gün yüzüne çıkartılması mümkün oldu, ancak Demirperde adıyla anılan Sovyet Blokunda işlenen insan hakları ihlalleri ve cinayetlerin ne görüntüsü ne de belgesi tam anlamıyla ortaya konulamadı.

Günümüzde çoğunlukla sığınmacı olarak kullanılan ve çok genel bir şekilde, kendi yöneticileri ya da derin devlet adı verilen yeraltı milis güçleri eliyle baskı altında tutulan mültecilerin oldukça olumsuz yaşam koşullarına düşürüldükleri için başka ülkelere ya da coğrafyalara sığındıkları belirtilmektedir.

Oğuzhan Türkoğlu, insanların genellikle hayatlarını, doğdukları yerlerde devam ettirdiklerini, ancak istisnai durumların da yaşandığını belirterek, yer değiştirme işlemini gönüllü ve zorunlu olarak iki başlık altında değerlendirmektedir. Bu çerçevede yer değiştirme işlemini gönüllü olduğu takdirde göç, zorunlu bir sebepten kaynaklandığı takdirde iltica etmek olarak adlandırılmakta ve iltica eden kişiye de mülteci denmektedir (Türkoğlu, 2011, 1).

Aşağıda ele alınacağı gibi 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesi 71/A-2. maddesinde mülteciyi “Vatandaşı olduğu devletin ülkesinde meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs” şeklinde tarif

¹² Bizans'tan sonra dünya çapında ve uzun ömürlü imparatorluklardan birini de bizim kurmamız, anayurdumuz olan Orta-Asya'dan Anadolu'ya gelmemizle mümkün olmuştur.

¹³ Tatar, Ahıska ve Azeri Türklerinin durumu hala içler acısıdır.

etmektedir. Sözleşme, daha müsait hükümler saklı kalmak kaydı ile mülteciyi genel olarak yabancı ile eşit hukuki statüde kabul etmiştir (Dost, 2014, 31).

1951 Sözleşmesine göre mülteci tanımının özel bir anlamı ve buna bağlı olarak mülteci statüsünün kendine özgü sonuçları vardır. Sözleşmenin 1. Maddesinde mülteci (refugee) tanımı yapılmıştır. Cenevre sözleşmesinden kısaca bahsetmek gerekirse sözleşmenin 2. Maddesine göre her mülteci bulunduğu ülkede kanunlara ve kamu düzenine uymakla yükümlüdür. Sözleşmenin 3. Maddesi mülteciler arasında ırk, din ve gelinen ülke konularında ayrımcılık yapma yasağı getirmiştir. 21. Maddesi konut edinme hakkını, 22. Maddesi eğitim haklarını, 23. Maddesi mültecilere yönelik sosyal yardım ve işe konularını, 24. Maddesi de mültecilere yönelik çalışma ve sosyal güvenlik haklarını ayrımcılık yapmadan düzenlenmesini öngörmüştür (Nurdoğan vd., 2016, 9).

Mültecilik hukuksal bir tanım olarak yaklaşık 60 yıldır var olsa da göçmenliğin ve sığınmacılığın tarihi, iktidarların tarihiyle paralel bir seyir izlemiştir. Yabancı topraklardan baskı ve zulüm sebebiyle kaçan insanların korunması, insanlık tarihi kadar eski bir olaydır. Bu özelliğe dair referanslar, Ortadoğu'daki Hititler, Antik Yunanlılar, Babiller ve Asurlular gibi en büyük imparatorlukların geliştiği dönemlerde, yani 3.500 yıl önce, yazılmış metinlerde bile yer almaktadır (Kahraman-Kâhya, 2014, 809).

Vatanlarından edilen mültecilerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin kurulduğu 1951 yılında, yaklaşık 1 milyon mültecinin, Komiserliğin yetki alanına dahil olduğu tahmin edilmektedir. Bugün bu sayı, Birleşmiş Milletler Orta Doğu'daki Filistinli Mültecilere Yardım ve Çalışma Örgütü tarafından ilgilenilen 2.5 milyon mülteci ve kendi ülkelerinde yerlerinden edilmiş 25 milyondan fazla insana ek olarak, tahminen 17.5 milyon mülteciye ulaşmış durumdadır. Geçmişteki benzerlerinin aksine, günümüzdeki mülteci hareketleri bireysel kaçışlardan daha da artarak kitlesel büyük göçler halini almış durumdadır (Mülteci Kavramı ve Mülteciliğin Tarihi, 2016; Bilgi Kitapçığı, 2013).

8. Yerli Halkın, Sığınmacıların Uyum Sorunlarına Yapacağı Katkılar

8.1.Toplumsal boyutta tehlikeyi, davet etmemek için hadiselere güncelin perspektifinden bakarak değil de makul ve ağırbaşlı bir tarih felsefesi bağlamında düşünüp zamanın üç (geçmiş-şimdi-gelecek) boyutunu içeren bir tutum sergileyelim. Eldeki imkân ve fırsatı göremeyip, artı felaketleri davet edercesine sığ düşünüp fütursuzca konuşup davranmayalım. Din dilinin ifadesiyle “kudretullah” a dokunabilecek söz ve fiillerden uzak duralım. Mülteciler, neden yurtlarını savunmuyorlar da kaçıp bize sığınmıyorlar, diye aşağılamayalım. Bizim yurttaşlarımız olan nice etnik grupların da bir zamanlar yurdumuza mülteci, muhacir olarak geldikleri bir olgudur. Hatta Anadolu'ya geliş serüvenimiz hatırlanırsa bizim de Orta Asya'dan çıkış nedenlerimiz, eğer kutlu bir amaç uğruna Anadolu'yu fetih sürecine evrilmiş olmasaydı mülteci kavramında değerlendirilirdi.

8.2.Mültecilerin ülkemize gelmesiyle, evet ekmeğimiz azalmış, dar gelirlilerimiz için şartlar ağırlaşmış –kiralardan yükselmesi, emeğin ucuzlaması gibi- olabilir. Ama ülkemize mülteci almanın, bir başka coğrafyada -yazgıysa bozulsun- mülteci olmanın yanında hafif kalacağı açıktır. Mültecilerin bir ülkeye gelmesi dar gelirli aileler için külfetler, iş verenler için nimetler oluşturuyorsa varlığına varlık katanların ekonomik fedakarlıklar yaparak bazı iyileştirme ve indirim çerçevesinde (vergi, elektrik, su, doğalgaz) dar gelirli kesimler desteklenmelidir.

8.3.Ergin ya da reşit olan herkes yıkılmış, düşmeden önce, yanmış, tarumar edilmiş evini, barkını, yurdunu, yuvasını terk etmek zorunda kalıp mülteci olduğunda nerelere sığınabileceğini, aile üyelerini nerelerde bir araya getirip yaşayabileceğini ya yastığa başını

koyup yattığında ya secdeye vardığında ya da başını iki diz kapağının arasına aldığı bir kez düşünerek faciayı yaşayanlarla empati kurmalı ve onların haleti ruhiyelerini anlamaya çalışmalıdır.

8.4. Atasözlerimizden biri olan “Büyük sokum (lokma) yiyelim ama büyük laf etmeyelim”. Haddimizi aşım, başımıza felaketi ve trajediyi çekmeyelim. Söz konusu trajediyi belki de tüm dünya mazlumlarına kucak açan Anadolu’nun kerim halkının hamiyetperverliği nedeniyle şimdiye kadar böyle bir haile¹⁴’yi yaşamadığı söylenebilir.

8.5. İnsanlar ne kadar güçlü, varlıklı ya da ülkeler, ne kadar kudretli, muktedir olursa olsunlar, John Ruskin’in gündeme getirdiği şu üç soruyu ara sıra kendilerine sormaları gerekir: Nereden geldim? Ben kimim/neyim? Nereye gideceğim/akıbetim ne olacak? (Titus, 1959, 141)

Kant da, şuna iyice inanıyordu. Neyi bilebilirim? Ne yapmam gerekir? Ne umabilirim? Sorularına verilecek bir cevap aynı zamanda bunlardan daha esaslı bir soru olan İnsan nedir? sorusunun cevabı olacaktır? Kant, bu sorulara Neyim? İnsan nedir? Antroplojinin, Ne bilebilirim? Metafizik’in, Ne yapmalıyım? Ahlak’ın sorularına dikkat çekmektedir. Aslında Kant, sorularını kapsayıcı olması için şöyle sorması gerekirdi.

Cevabı Antropolojide aranması gereken Neyim/Kimim? İnsan nedir?

Cevabı Epistemolojide aranması gereken Ne bilebilirim?

Cevabı Ahlak’ta aranması gereken Ne yapmalıyım? (Werkmeister, 1959, s. 3)

Cevabı Dinde aranması gereken Ne umabilirim? Aslında ummazdan önce götürmemiz gerekeni de hesapta tutmamız gerekir.

8.6. Milletlerin kıblenüma (pusula)sı olan tarih felsefesi, canlıların, geçmişine ilişkin bilgi verip insanın şimdi’yi değerlendirmesini ve geleceği öngörmesini sağlar.

8.7. Gurur ve kibrimizle haddimizi aşım ezeli yasanın gazabını üzerimize çekecek düşünce, tutum ve davranışlardan uzak olalım¹⁵.

8.8. 11 yıldır, vakar, alicenaplık ve hamiyetperverlikle yapılan fedakârlık boşa çıkarılmamalıdır. Varsın hümanistlik meşalesini insanlık için değil de Judeo-Hıristiyanlık adına taşıyan Batılılar sınırlarını mültecilere kapatsınlar, üzerlerindeki kıymetli eşya ve mücevherleri alsınlar, kaldıkları kamplardan dışarı çıkmalarına izin vermesinler, bileklerine kırmızı kelepçe takıp barındırıldıkları çadır ve konutlara X işareti koysunlar, Papa da mülteci akınını bir Arap istilasına¹⁶ benzetsin.

¹⁴ Dram, trajedi.

¹⁵ I. Şu ihtiyar yerküre nelere tanıklık etmedi ki? M.Ö: 3000-2000 yılları arasında Firavunlar döneminde Mısırlılara, kim yaklaşabilirdi? Roma Komutanlarından Antonius MÖ: 1. asrın ortalarında hem kraliçe Kleopatra’nın hem de Mısır’ın sahibi oldu.

II. İmparatorluk çağında Romalılara kimler karşı çıkabilirdi? 5. yüzyılın sonlarına doğru Roma İmparatorluğu 476’da Katolik Batı Roma ve Ortodoks Doğu Roma (Bizans) diye ikiye ayrıldı.

III. 1200’lü yıllarda Büyük Selçuklu Devletine kimler yan gözle bakabilirdi ki? 1300’lü yılların ilk çeyreğinde Anadolu Selçuklu Devletine kim zarar verebilirdi? Ama 1243’te 25 bin kişilik Moğol Ordusu Köseadağ Savaşı’ndan sonra koca Anadolu’ya sahip oldu.

IV. Osmanlı (Devlet-i Alıye) ya 15-16 ve 17. asırlarda kim ilişebilirdi? Ama 22 milyon km2 lik toprak elimizden çıktı. Daha da kötüsü 1918’de Anadolu işgale uğradı. Şu an Osmanlının sınırları içinde 52 devlet ve devletçik yaşamaktadır.

¹⁶ 2012-2021 tarihli TV Haberleri ve Gazeteler.

8.9.Tarihin bize telkini şudur ki; “ne dindaşlarına ne de ırkdaşlarına değil, farklı dinden ve ırktan olan tüm mazlum toplumlara kucak açıp analık yapabilen toplumlar medeniyeti kurabilirler”

8.10.Medeniyeti kuran toplumlar insanların derilerini, renklerini, ırklarını esas almayıp kadim yasanın mana ve mazmun (anlam) unu esas alırlar. Onlar insanın değerler dünyasına taliptirler. Kalıba değil gönüle, zarfa değil mazrufa, ilineğe değil, öze odaklanırlar. Onlar için ayrı deriden, ırktan yaratılmış olmak ayrışmanın işareti değil insanlık kavramındaki kaynaşmanın (Hucurat Suresi 13, 394), yani birbirlerini tamamlayan parçaların kaynaşmasının sembolüdürler. Medeniyeti kuran toplumlar başka ırk ve dinden olan toplumları da kendilerinin tamlayanı olduğuna inanırlar. Yalnızca kendi ırkını, dindaşını korumak gözetmek zaten “yaratılanı hoş gör, yaratandan ötürü” ilkesine, kadim iradenin adaletine aykırıdır.

8.11.Toplumun total aklını, hatta dünyanın toplam aklını kullanmak, beyin göçünü dışarıya değil ülkeye yönlendirmek büyük devlet aklıdır. Nasıl ki akıllı kişiler kendi aklını kullanırlarsa, en akıllı kişi ve toplumlar da başka kişi ve toplumların aklını kullanırlar. Tarihte de Batı ve Doğu Roma, Osmanlı, 19. asırda Kıta Avrupa’sı ve günümüzde de ABD bu tutumu 1990’lara kadar sürdürmüştür. Günümüzde ise önce Kıta Avrupa’sının sonra da ABD’nin içe kapanarak birlikte yaşadıkları Hıristiyan olmayan halkları, hatta Hıristiyan olan siyahileri özümseyeceklerine dışlama ve ötekileştirme, terörize etmek gibi istenmeyen tutumlara yöneldikleri görülüyor. Hakkaniyeti bilmek önemli bir erdemdir. Ancak bu erdeme sahip olmak için ekmeğini başkalarıyla paylaşarak medeniyet kurmuş bir toplumun üyesi olmak gerekir.¹⁷

9. Muhacirlerin Uyum Sorunlarına Yapacakları Katkıları

Suriyeli mültecilerin ekonomik entegrasyonlarına ilişkin belirgin bir düzenleme yapılamamıştır. Bu konuda devlet zirvesi tarafından yapılmış en üst düzeydeki beyanat Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın 2 Temmuz 2016 tarihinde Kilis’te yaptığı konuşmada verildi. Yaptığı konuşmada Cumhurbaşkanı Suriyeli mültecilere vatandaşlığın verilebileceği açıklamasında bulundu (www.aljazeera.com.tr, 02.07.2016). Bu beyanına daha sonraki röportajında açıklık getiren Cumhurbaşkanı Erdoğan, Suriyeli mülteciler arasında kalifiye olan insanların varlığına dikkat çekerek, ülke olarak bunlardan faydalanılabileceğini ifade etti (www.ntv.com.tr, 05.07.2016).

Mülteciler arasında çok sayıda kalifiye insan bulunmaktadır. Bunların işgücüne katılımının, bir yanda Türk ekonomisine katkı sunacağı, öte yandan bu insanların ekonomik entegrasyonlarının sağlanmasına, dolayısıyla devlete veya bireylere muhtaç olmadan toplumla uyum içinde yaşamasına yardımcı olacağı savunulabilir (Çetin, 2016, 1001-1016).

9.1.Mülteci olan kişiler, kendilerine kucak açtıkları, bağrılarına bastıkları için yerli halka şükran duygularını izhar etmeleri gerekir. Ensar konumunda olan yerli kendilerine karşı olumsuz haleti ruhiyesini (yoksul kesimler için artı bir yük, gelir daralması, emeğin ucuzlaması, konutlardaki mekanların daralması kiralara yükselmesi gibi) doğru anlamalıdır. Bu olumsuz durumların yanında bazı olumlu durumlardan da söz edilebilir. Mülteciler, varlıklı kesimler ve sanayi esnafı için ucuz iş gücü imkânı oluşturmasının yanında belli ölçüde bir tüketici kitlenin gelmesi gibi.

9.2.Mültecilerin, her olumsuz durumda, “aah memleket” şeklindeki içlerinden gelen duyguyu olur olmaz yer ve zamanda yerli halkın yanında dillendirmemeleri gerekir.

¹⁷ Bir tekstil mühendisinin Amerika'da yaşadığı olay.

9.3.Sığındıkları ülke yönetiminin adaletsizliğinden, anlayışsızlığından, memleketlerindeki idarenin insaniliğinden, yurttaşların erdemliliğinden uluorta söz etmemeleri gerekir.

9.4.Kendi memleketlerinin güzel, yaşanılır, ferah, bolluk bereketli sığındıkları ülkenin çirkin, kötü, yaşanılmaz olduğunu yerli halka söyleyip onlarla çekişmemelidirler. İnsanlar her şeyi affedebilirler, ancak nankörlüğü hoş göremezler. Neden ülkenizi terk ettiniz, denilmesini duymamak için düşünce ve ifadelerimizi tartalım.

9.5.Kendi aralarında dillerini konuşabilirler ancak buldukları ülkenin dillerini öğrenme gereği duymaları uyum sağlamları açısından elzemdir. Aksi takdirde yerli halk onları hem görmezden gelir hem de sorunlarını önemsemez.

9.6.Sığındıkları ülkeden ayrılmaları kendi ellerinde ve iradelerinde değilse, çocuklarını yerli dili öğrenmelerini ve okula gitmelerini teşvik etmeleri gerekir. Aksi takdirde mültecilerin çocukları toplumdandırılır.

9.7.Zaten istedik bir durum olmayan sığınmacılık beraberinde birçok zorluğu getirmektedir. Sığınmacı oldukları ülke halkıyla kaynaşmadıkları zaman zarar görecektir kendileri olur.

9.8.Kültür, inanç ve gelenek farkı olan bir toplumda mülteci olarak yaşıyorlarsa, aile ve kendi yurttaşları arasında ortak hareket ederek kültürlerini çocuklarına aktarabilecekleri resmi kurum ya da STK'lar kurmaları gerekir.

9.9.Kendilerini kollayıp savunacak yerli halk kitlesinin oluşması için ahlaklı, dürüst ve mutedil tutumlar göstermeleri gerekir. Aksi takdirde kendilerini mültecilere karşı olumsuz tutum sergileyen kesimlere karşı savunmasız hale getirmiş olurlar.

10.Soy ve Din Kırımına Uğrayanların Soykırımına Suçlandırılması

Araştırmamızın bu bölümüne kadar Mülteci, sürgün, tehcir, sığınmacı kavramlarının sosyo-psikolojik ve felsefi çözümlerini dile getirdik. Bilindiği gibi biz de yapay ve kasıtlı amaçlar içeren, bu istenmeyen tehcir fiilini işlemekle suçlandırıyoruz. Son iki asırdır Devlet-i Alîye, Batı haçlılarının din ve soykırım amacıyla Balkanlarda, Kafkaslarda yaptıkları katliamlar yetmiyormuş gibi Cumhuriyetle birlikte I. Dünya Savaşı yıllarında karşılıklı kıtalleşme olayına karşın çeşitli vesilelerle Ermeni Soykırımını iddiasıyla Batılıların ithamlarına maruz kalıyoruz. Ermeni Soykırımını meselesinin sağır sultana bile duyurulduğu günümüzde Balkan, Kafkas, Ahıska ve Uygurlar üzerindeki sürgün ve katliamlardan ne kadar haberdarız? Bu kıyımları ve topraklarından sökülüp atılan Müslüman toplumların sesini kim duyurmaktadır? Üzülerek belirtelim ki bu konuyu bir ABD'li Justin McCARTY adındaki bir tarihçi araştırmıştır. Tarih bilincinden yoksunluk bir toplum için hoşgörüyü karşılanacak bir kusur değildir. Öyle ki maalesef bazı insanımız, birbirine karşıt temel tarih kavramlarını birbirine karıştırmaktadır. Örneğin “mülteci” ile “işgalci”yi ayırt edememiş, tarih bilincinden nasipsizliğin işaretidir. “Beni kuru, diye sana sığınan ile senin canına, hayatına kastedecek birini tefrik edememiş”, bir ruh bulanıklığı, akıl tutulması değil de nedir? ¹⁸

¹⁸ Mültecilik olgusuna ilgi duyuşuma neden olan olay: Kahramanmaraş Ulucami'nin önünde bir Maraşlının, yeni tanıştığım bir hemşerimize, sohbet sırasında naklettiği “Fransızları kovduk bir de başımıza Suriyeliler çıktı”, ifadesi onu üzmüş. Dolayısıyla bu ifade, beni de derinden yaraladığı gibi fikir doğumuna da neden oldu. Bir İngiliz atasözü diye dillendirilen anlamlı bir söz var: “Ayakkabımın olmadığına çok üzülüyordum, ta ki ayağı olmayan bir adam görünceye kadar”, diyordu. Buradan hareketle, zihnim, “ülkemize mülteci geldiğine üzülüyordum ta ki ben mülteci durumuna düşünceye kadar”, diye bir çağrışım

1821 ile 1922 arasında, beş milyondan fazla Müslüman, topraklarından sürülüp atılmışlardı. Beş buçuk milyondan fazla Müslüman, kimi savaşlarda öldürülerek, diğerleri de sığıntı durumunda iken açlıktan ve hastalıklardan canını yitirmiştir. Balkanların, Anadolu'nun ve Kafkasya'nın tarihinden çoğu bölüm, Müslümanlardan göçe çıkanlar ve Müslümanların verdiği ölümler göz önüne alınmaksızın gereği gibi anlaşılabilir. Osmanlı İmparatorluğu, kendini yenilemek ve çağdaş bir devlet kimliği ile varlığını sürdürmek için çabaladığı bir dönemde, önce sınırlı kaynaklarını, kendi halkının düşmanlarınca kıyımdan geçirilmemesi için korunması uğruna akıtmak, sonra da düşmanlar üstün geldiğinde de, imparatorluk ülkesine akın akın gelen göçmenlerin gereksinimlerini karşılamak için uğraşmak zorunda bırakıldı. (McCarty, 1998, 1)

I. ve II. Dünya savaşlarından önceki savaşlar ya iki sınır komşu ülkenin birbiriyle ya da bunların hinterlandları olan ülkelerin ittifak yaparak dünyanın belli bir coğrafyasında yapılan savaşlar olduğu için sınırlı sayıda coğrafyayı etkiliyordu. Söz konusu iki dünya savaşında ise dünyada neredeyse etkilenmeyen bir coğrafya kalmadı. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası süper devletlerin dünyayı bloklaştırarak iki kutuplu dünyaya dönüştürmesinden sonra tarihte görülmemiş ağır insan hakları ihlalleriyle milyonlarca insan katliama uğradı, yaralanıp tedavi alamadığı için sakat kaldı, yokluk ve kıtlıklar nedeniyle açlıktan toplu ölümler yaşandı. Bununla da yetinilmedi birçok toplum özellikle SSCB'nin uygulamalarıyla binlerce km.lik uzak coğrafyalara sürgün edilerek çoğunun ölümlerine neden olundu. Kırım Tatarları, Ahıska Türkleri, Almanya'daki ve Rusya'daki Yahudilerin soykırım ve tehcire maruz bırakılmalarından kaynaklanan nüfus hareketleri gibi. Kırım'dan, Kafkaslardan, Orta Asya'dan Sibiryaya içlerine kışta kıyamette, havalandırması olmayan yük vagonlarıyla ihtiyaç, kadın, yetişkin, çocuk, bebe demeden tıktık sürgün edilmesi kendi insanımızca bile bilinmeyen trajedilerdir. Yine Kafkas halklarını sizi Osmanlı topraklarına götürüyoruz denilerek yıpranmış gemilerle Karadeniz'in azgın dalgalarına batıp kaybolan gemilerin taşıdığı sürgünlerden de çoğumuz habersiziz.

Mültecilik konusunda Batı'daki emperyalistlerin Doğu'ya yaptığı iki büyük kötülükten söz edilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. İlki, doğu toplumlarının kendi coğrafyalarında insanca yaşamayı hak etmedikleri görüşünden hareketle onların imkân ve zenginliklerinin kendilerine bırakılmasına fırsat vermemeleridir. Bu anlayışın nedeni de Batı'da Romalılardan beri izlenen emperyal temelli "Tasviri Coğrafya" siyasetidir. Günümüz siyaset literatüründe "emperyal sömür" adıyla dillendirilen bu görüş; dünyanın neresinde faydalı, değerli ve zenginlik alameti varsa (hava, su, maden, orman, sebze, meyve, av/binek hayvanı ve ucuz işgücü, köle) bunları ya Batı'ya taşımaları ya da oraları işgal edip bizzat uhdelelerinde bulundurarak el koymalarıdır. İkinci kötülük ise Batılı siyaset bilimcilerinin kendi sistemlerinin en bozuk kopyasını Doğu toplumlarında uygulanmasını istemeleridir. Doğu toplumlarının demokrasinin imkanlarından yararlanmaları ve insanca ortak yaşama kültürü edinmelerine pek sıcak bakmazlar. Doğuların ancak dikta yönetimleriyle denetim altına alınabileceğine kanidirler. Bunun için iki hedef güdüldü: 1. Milli, yerli hükümetlerle halk kavgalı hale getirilir. 2. Halkın destek verdiği devlet adamlarını da karşı her türlü propaganda ve siyasi itibarsızlaştırmalarla istenmeyen adam ilan ettirmeleridir.

yaptı. Bu düşüncemi paylaştığım bir hemşerim de bu bağlamda bir Suriyeli mültecinin pişmanlığını yansıtan çarpıcı bir ifadesini paylaştı. "Biz, Iraklılar, Suriye'ye mülteci olarak geldiklerinde, biz onlara niçin vatanınızı terk edip buraya geliyorsunuz, demiştik. Şimdi, biz Türkiye'de aynı duruma düştük, demiş.

Değerlendirme ve Sonuç

İnsanlık, içinde yaşadığımız şu otuz yıllık dönemde dünyanın geleneksel yapısında temel değişmelere tanıklık etti. Küresel çapta şiddete yönelik büyük olayların ve değişimlerin yaşanacağı sinyalleri 10-15 yıl öncesinden alınmaktaydı. Günümüzde meydana gelen toplumsal ve kitlesel ölçekteki trajediler –şehirlerin bombalanması, hayat kaynaklarının tahrip edilmesi, buna bağlı kitlesel göçlerin yaşanması; önce Akdeniz’de teknelerinin batmasıyla, günümüzde de lastik botları patlatılıp Ege’nin karanlık sularına gömülen her cinsten ve her yaşta insanın trajik durumları- yürek burkmaktadır. Myanma’da Arakan Müslümanlarının yaşadıkları katliam ve zorunlu tehcir ile içinde bulunduğumuz şu günlerde de Suriye’deki ve Ukrayna’daki büyük trajedilere neden olan iç savaşlara maalesef hem BM hem de AB bir önlem almaktan aciz görünüyor. “*İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Helsinki Sözleşmesi ve Kopenhag Kriterleri*” özellikle ortaya koyanlarca ayaklar altına alınarak mültecilerin Avrupa’ya girişlerine adeta duvar örülüyor.

İnsanlığın geriletilmesinde Batı kaynaklı Greklerde Sokratik düşüncenin karşı çıktığı Sofistlerle başlayan, Romalılarla devam eden, Rönesans döneminde Makyaveli’nin Hükümdar (Prens) adlı eserinde savunduğu Makyavelist ilkenin dış ilişkiler literatüründe “reel politik” yani “ulusal çıkarlar”ın mutlaklığı ilkesinin insanlığın gerilemesinin önemli nedenlerinden biri olduğu kanısındayız. Reel politikte rasyonel görülen taraftarlık, haklı olanın değil, güçlü olanın safında yer almaktır. Dolayısıyla günümüzde “düşüncede, ilimde, teknikte geride kalanın, yenilenin, eğitimsiz olanın, yoksul olanın hukuku savunulmaz” ilkesinin kanıksanması ezilen kesimlerde bile yaygınlaşmıştır. Bu yüzden değil midir, acımasız muamelenin Doğu toplumlarına ve Afrikalılara reva görülmesi?

Batılı insan ile Doğulu insan eşit midir? Bunlar aynı değerde midir? Batıda ölen insan neden gündemden düşmez de kitle halinde öldürülen Doğulular (hastalıklı kümes hayvanlarının itlafi kadar bile) gündeme gelmez? Bu sorunun Batılı silah tüccarlarını rahatsız etmediği bellidir. Ama sıradan ya da ortalama bir insan da buna insani demokratik bir tepki şöyle dursun, taraftarmış gibi gözüküyor. Böyle bir duyarsızlıkla insani trajedilerin durdurulması mümkün müdür?

Tarihte birçok medeniyet kurmuş olan Batı, her türlü insani, uygar, hak, hukuk bilir düşünce ve uygulamalarını kendi toplumlarına olduğu gibi bir kez olsun insan olmaları hasebiyle Doğu toplumlarına da layık görse ne olur? Doğunun trajedisi, yoksulluğu, eğitimsizliği, aydınlanamayı Batı’nın refahının ve konforunun gelir kaynağı olmasın. Hiç olmazsa müstemlekelerindeki halkların aydınlanmasına engel olunmasın.

Öz eleştiriye gelince; Batılıların tezgahıyla iç savaş belasına düşen toplumların hiç suçu, hatası, eksigi, ihmali, vurdumduymazlığı yok mudur sorusunun da cevaplandırılması gerekir. Batılı sömürgeciler durup dururken bu ülkelere sarkmıyor. Sarkmaya çalışsa da karşılığını görüp boyunun ölçüsünü alıyor, bazen. Dünyadaki küresel değişime yerli ve milli meydan okuyuşu gösteremeyen toplumlar bu tezgâha düşmekte ve toplumun enerjisini halkının altyapı, adalet, eğitim, sağlık ile sanayi ve tarıma harcama yerine birbirini yıpratmakta kullanıyorlar. Zamanın anlamını kavrayamayanlar, toplumların nereye doğru evrileceğine ilişkin bir öngörülerini olmadan habersiz yaşayanlar, aydınlanmalarını gerçekleştiremeyenler, hatta geciktirenler hem tabii afetlerden hem de Batının öncülük ettiği insanlık dışı uygulamalardan Batılıların tümü değil altkümüsi olan yöneticiler, bazı elit kesimler ve silah tüccarlarıdır. Batı’daki insani düşünceleri savunan kesimleri tenzih ederiz.

Peki, hırsızın hiç mi suçu yok der, Nasreddin Hoca. Bu Doğu toplumlarına ne oluyor ki aydınlanmalarını 13. asırdan beri bir türlü gerçekleştiremiyorlar? Asırlardan beri yoksulluk,

sefalet, iç çekişme, çatışma, birbirlerinin hayat hakkına son vermelerden neden uzaklaşmıyorlar? Konuşmaya başlandığında (belki ben de dahil tabii) süttten çıkan ak kaşık gibi hemen suç, günah Batı'ya yıkılmaya çalışılır. Batı yerli halkı çatıştırıp kendi menfaatini güvenceye alıp zenginliklerini götürüyor. Bunu sağır sultan bile duydu, toplumun geneli biliyor. Ama neden hala Batı'nın değirmenine su taşınıyor, tezgahına malzeme olunuyor? Batılılar değil de neden hep yerli halklar birbirini parçalıyor? Bu ifademizle Batılılar da birbirini parçalasın demiyoruz. Batı Derebeylik, Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde otuz yıl, yüz yıl savaşlarıyla birbirlerini parçalayarak trajik deneyimlerin sonucu içlerinden çıkardıkları düşünce adamlarıyla buna bir son veren aydınlanma hamlesini başlattılar. İngiltere'de 1215'de 'Magna Carta' sözleşmesinden sonra Fransız İhtilali'nin hediyesi 'İnsan Hakları Beyannamesi'dir, II. Dünya Savaşı yıllarında Milletler Cemiyeti kuruldu. Amerikan Halklar Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, AB Helsinki ve Kopenhag Kriterleri. Kuzey Amerika 52 eyalette birliği oluşturarak ABD'yi, Avrupa 25 ülke ile AB'ni, Sovyetlerin dağılmasından sonra da Rusya Federasyonu kuruldu, Mao Sosyalist Çin Cumhuriyetini kurdu, Hint yarımadası neredeyse kendi kendine yeter hale geldi. Ama nedense Müslüman Doğu toplumlarının başından iç savaş ve çatışmalar eksik olmuyor.

Kaynakça

- Alp, İlker Avrasya Etüdüleri 52/2017-2 (153-197) T.C. Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı Türk Cooperation and Coordination Agency.
- Aristoteles (2005). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Apak, A. (2017). Habeşistan Hicreti Üzerine Mülâhazalar. *Siyer Araştırmaları Dergisi*, 2, 27-44.
- Bailly, A. (t.y.). *Bizans Devleti Tarihi* (H. Şaman, Çev.; C. 2). Tercüman 1001 Temel Eser Dizisi 47.
- Berkî, A. H. (1876), *Mecelle-i Ahkam-ı Adliye*, İstanbul.
(<https://muharrembalci.com/hukukdunyasi/belgeler/232.pdf>)
- Bozkurt, N. (2004). 'Mescid-i Aksa' Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C.29. TDV Yayınları, Ankara.
- Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve İnsan Hakları, Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, 2(1): 60-80
- Çetin, İ. (2016). Suriyeli Mültecilerin İşgücüne Katılımları ve Entegrasyon: Adana-Mersin Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 1001-1016.
- Dadan, A. (2018). Arakan'a İslamiyet'in Girişi ve Yayılışı: Günümüz Arakan'ın Tarihsel Arka Planı. *İSTEM*, 32.
- Dost, S. (2014). Ulusal ve Uluslararası Mevzuat Çerçevesinde Ülkemizdeki Suriye'li Sığınmacıların Hukuki Durumu, *S. D. Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Güleryüz, A. N. (2012). *Toplumsal Yaşamda Türk Yahudileri*, Gözlem Gazetecilik.
- Güleryüz, A. N. (2012). *Osmanlı İmparatorluğundaki Yahudilerin Tarihi*.
- Günaltay, Ş. (1987). *Yakın Şark III*. TTK Basımevi.
- İngilizce-Türkçe Redhause Sözlüğü*. (1990). Redhause.
- İslâm Ansiklopedisi*. (1957). Maarif Basımevi, (C.4.)

- Kahraman, F & Nizam, Ö. K. (2014). Mültecilik Hallerini Mekân Üzerinden Okumak: Gaziantep Örneğinde Türkiyelilerin Gözünden Suriyeli Kent Mültecileri (UNHCR, ,809)
- Korkmaz, A. Ç. (2014). Sığınmacıların Sağlık ve Hemşirelik Hizmetlerine Yarattığı Sorunlar, *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 1(1).
- Korkut, R. (2010). *Türkiye’de Sığınmacı ve Mülteciler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kur’anı Kerim (2006), Çevirenler: Şeref Aziz Taha-Kemal Çelik, Araştırma Yayınları, Ankara.
- McCarty, J. (1998). *Death and Exile (Ölüm ve Sürgün)* (B. Umar, Çev.; 7. bs). İnkılap Yayınları.
- Mustafayev B. (2013). Karabağ’ın İşgal Süreci ve Bölgede Yaşanan Son Olaylar Çerçevesinde Çözüm Arayışları, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 49, 281-294, Erzurum.
- Mülteci Kavramı ve Mülteciliğin Tarihi*. (2016). <http://politikakademi.org/2013/06/multeci-kavrami-ve-multeciligini-tarihi>.
- Nurdoğan, A. K., Dur, A. İ. B., & Öztürk, M. (2016). Türkiye’nin Mülteci Sorunu ve Suriye Krizinin Mülteci Sorununa Etkileri. *İş ve Hayat*, 2(4), 217-238.
- Odman, T. (1995). *Mülteci Hukuku*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Senemoğlu, O. (2017). Locke ve Rousseau’nun İnsan Doğası ve Toplum Düşüncesi, *İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(1),
- Özdemir, M. (1995). Endülüs. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 11, ss. 211-225). TDV Yayınları.
- Pazarıcı, H. (2007). *Uluslararası Hukuk*. Turhan Kitabevi.
- Peker, B., & Sancar, M. (2002). *Mülteciler ve İltica Hakkı Yaşamın Kıyısındakilere Hoş Geldin Diyebilmek*. İnsan Hakları Derneği.
- Sarıkcıoğlu, E. (2004). *Dinler Tarihi*. Fakülte Kitabevi Yayınları.
- Sztucki, J. (1999). Who is a Refugee? The Convention Definition: Universal or Obsolete? İçinde F. Nicholson & P. Twomey (Ed.), *Refugee Rights and Realities: Evolving International Concepts and Regimes*. Cambridge University Press.
- Türkoğlu, O. (2011). Mülteciler ve Ulusal/Uluslararası Güvenlik, *Uludağ Üniversitesi İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2.
- Werkmeister, W. H. (1959). Bir Değer Teorisinin Ana Çizgileri Üzerine 6 Konferans, Çev. Turan Oflazoğlu, İstanbul.
- Titus, H. (1959), *Living Issues in Philosophy*, American Book Company, New York.
- Türkiye Diyanet Vakfı. (2017). *Arakan Raporu*.
- Yıldız, H. D. (2000). *Anadolu Uygurlukları Tarihi “Bizans Tarihi”* (C. 3). www.aljazeera.com.tr (02.07.2016)
- www.ntv.com.tr (05.07.2016)

Expanded Summary

When the background of the concept of refugee is examined intellectually; the self-centredness of individuals appears rather than solidarity. Alongside extreme individualism, we find the following concepts: death, massacre, deterioration, injury, crippling, hunger, famine, thirst, lack of food, massive death of infants and children, infrastructure destruction, ruined houses, cessation of production, trade, and transportation, as well as the cessation of society in masses. their hastily fleeing their homeland or their forced exclusion.

The following four reasons can be counted based on Immigration in the Islamic geography: The first is the pragmatic "Descriptive Geography" policy of the Roman Empire. The second is the general mental depression observed in eastern societies, especially after the two major political disasters that have befallen them since the 13th century - the Crusades and the Mongolian Invasion - because of the general depression of dwelling, laziness, indifference to the world, the spirit of progress not being able to reach science and technology, in other words, it has not been able to achieve enlightenment. Thirdly, different religious and sectarian divisions in certain geographies and ethnic groups could not put into practice the humane culture of common living and fell into civil war. The fourth is that the imperial centers, which started in the nineteenth century, undermined the internal security with various provocations and manipulations to bypass the power of the traditional national states and make them dependent on them.

It is socio-psychological resentment that assimilates all kinds of loathful actions that a person inflicts on his fellow humans. Just as the crime committed by a much loved and trusted family member puts the whole family under suspicion, when a social group commits and undertakes a shameful act, the way a social group is judged, even if it is a primitive approach, it causes the society of that group to be blamed. Even though Islam brought the presumption of individuality of crime and punishment centuries ago and logically and legally disabled this primitive clan custom, even today, this common trial is carried out based on clan/tribal anger, regardless of civilization, religion or humanity.

Therefore, when the refugee problem is examined, it is considered that family members are expelled or punished collectively from their lands because of a shameful crime by one of the parties. Otherwise, it is observed that a tyrant emerging from the repellent exiles a person or group from the geographies where they have lived for centuries by using his family and relatives as an instrument of his own grudge.

Despite all the painful experiences of humanity, especially after the Second World War, humanity faces an incurable refugee problem. It is not avoided to send people and societies to asylum, deportation and exile by using weapons and military force without learning from all these painful experiences throughout history. After an enmity occurs between ethnic, religious or social groups, especially due to civil war, it becomes mandatory for refugees to be massacred (by being buried in the deep sea), and to embark on an adventure where it is not known where to take shelter.

The reasons for this tragic situation can be either the people who fall into asylum or the people who drop out. To what extent are these Syrian refugees responsible for their tragic situation? The anti-democratic and oppressiveness of the Baath Party in Syria – since the father Assad – the excitement of the Arab Spring, the initial support of the Coalition forces to the Opponents - taking into account Israel's security and the interests of the West - and creating a terror zone in Northern Syria consisting of cantons requested. The other side, with its Shiite anger, received the open support of Hezbollah and Iran. Due to the overlap of

Russian interests with Bashar Assad's administration in the last stage, the administration, which could be changed with a small-scale conflict at the beginning, has been going on for 11 years, and it is uncertain how long it will last. "Two things one cannot start and end; war and fire", the meaning of this sentence is also confirmed in this case.

Not appreciating the virtuous efforts of the government, which also refers to the history of Islam in the form of "Being Ansar to the Emigrants" for the past eleven years, is simply not suitable for the realpolitik discourse that has been widely spoken in the political literature. Because it is known that the concept of refugee is generally approached with compassion. However, this is not just an attitude, it can lead to positive or negative tendencies depending on the situation. The view that refugees, asylum seekers, exiles and immigrants are necessarily oppressed should be evaluated with common sense, not emotionally. Yes, there are millions of people who have been displaced from their homes because of their persecution. However, including every refugee in this category is a careless assessment. It is also seen that the problem should not be looked at only in the context of the suffering of individuals who have been reduced to the status of immigrants, and that sometimes there are situations where those who become refugees deserve this treatment. There are some people and groups who have become refugees, but they are not considered in the category of evoking good attitudes and making them say "they become twice as refugees". Subcontracted persons or groups serving the aims of international capital and security organizations, that is, criminals who are determined to mean the vital interests and future of the country, who are deprived of their citizenship and have a record of arrest with Interpol, may also become refugees. In other words, these may be people living abroad in order to act more comfortably in dividing the common home and weakening the common state. It is also possible that people who do not want to commit a crime and surrender to justice work abroad for the country they are refugees and are protected and guarded by the intelligence forces.

On the other hand, freedom fighters who have to struggle to save their occupied states that have been destroyed by their enemies may also become refugees or, some citizens may become refugees because international capital and security organizations carry out operations against the governments of the countries they want to weaken some states and realize their ambitions without cost. In such countries, where the democratic culture and consciousness are not rooted and the people do not support their legitimate government, for a certain period of time, state forces may overthrow the elected government by subcontracting on behalf of international forces as a result of manipulation, and the leading democrats and patriots of the country may be forced to flee abroad.

When it comes to the political dimension, some social groups may be declared the other of the society and exiled en masse by tyrannical forces with the change of regime in the countries they live in. They are either expelled from their lands because they do not accept the new administration or their right to life is taken away because they enter a new religion. Or, as in France, the Christian fanatics in the Balkans, triggered by the wind of nationalism brought about by the Revolution, persecuted some of the Muslim Bosnians on the grounds that they had different religions, even though they were from their own race, and forced them to take shelter in Istanbul and Western Anatolia. It is observed that the Russian Tsarist, who took advantage of the weakness of the weakened Ottoman Empire from the beginning of the nineteenth century, dragged the Balkan Orthodox people into the civil war, which had been a place of peace for centuries, with an argument that they should get their ethnic independence from the Ottoman Empire or they are persecuted by the adherents of the common religion on the grounds that they have a different belief.

Wilhelm Dilthey ve Yahya Kemal Beyatlı'da Hermeneutik Bir Etkinlik Olarak Sanat Art As A Hermeneutic Activity with Wilhelm Dilthey and Yahya Kemal Beyatlı

Burcu TOPCU*

Öz¹

Bu çalışmanın amacı Wilhelm Dilthey ve Yahya Kemal Beyatlı'nın hermeneutik sanat anlayışlarını ortaya koymaktır. Bu nedenle önce Dilthey'in sanat anlayışına değinilmiş ardından Yahya Kemal Beyatlı'nın sanat anlayışından bahsedilerek sanat anlayışları arasındaki benzerlikler ifade edilmek istenmiştir. Dilthey'a göre sanat, felsefe gibi tarihi ve toplumu anlamamızı sağlayan bir etkinliktir. Çünkü toplumun içinde bulunduğu dönemin tinselliği sanatçının ruhuna etki ettiği için sanat eserleri sadece sanatçının ruh halini dışı vurmamakta aynı zamanda dönemin tinselliğini de yansıtmaktadır. Bu nedenle sanat eserlerini anladığımızda dönemin tınısını de anlamış oluruz. Bu konuda Yahya Kemal de Dilthey'la benzerlik göstermekte ve şiirlerinde tarihi estetik bir şekilde yorumlayıp anlayarak sanatın hermeneutik bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tarih, toplum, sanat, anlama, Hermeneutik

Abstract

The aim of this study is to reveal the hermeneutic understanding of art of Wilhelm Dilthey and Yahya Kemal Beyatlı. For this reason, first Dilthey's understanding of art was mentioned and then Yahya Kemal Beyatlı's understanding of art was mentioned and similarities between art understandings were tried to be expressed. Art for Dilthey, provides to understand history and society like philosophy. For the spirituality the period influences the spirit of the artist, artworks are not only act out the mood of the artist but also reflect the spirituality of the period. Therefore when we understand the artwork, we will understand the spirituality of the period. Yahya Kemal is also similar to Dilthey and he puts forth that art is hermeneutic activity by interpreting history in an esthetically way in his poems.

Key Words: History, society, art, understanding, Hermeneutic

Giriş

Modern dönemde bilim kavramından bahsedildiğinde doğa bilimleri anlaşılmaktadır. Buna göre bir çalışmanın bilimsel olabilmesinin ölçütü doğa biliminin çalışma yöntemine göre yapılmış olması olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple, tarihi ve toplumu konu alan bilimler de doğa biliminin çalışma yöntemine göre etkinliklerini sürdürmüştür. Fakat Wilhelm Dilthey, Almanya'da güçlü bir gelenek olan tarihçiliğin etkisinde kalarak tın bilimleri adını verdiği tarihsel ve sosyal bilimlerin ele aldığı konunun ve çalışma yönteminin doğa bilimlerinden farklı olduğunu ifade etmiş ve tın biliminin yaşama dünyasının dışında ele alınamayacağını vurgulamıştır. Dilthey, doğa biliminin çalışma yönteminin fizik, kimya gibi doğa bilimlerinde başarılı olduğunu ancak bu çalışma yönteminin tarihi ve toplumu ele alan tinsel dünyaya uygulanamayacağını ifade etmektedir. Ona göre doğa bilimleri sadece doğal olgular üzerine çalışmalıdır. Tarihi ve toplumu ele alan bilimlerin ilgilenmesi gereken şey ise anlamlardır. Çünkü doğa olayları belli bir düzen içinde, bir yasaya göre sürüp gitmektedir ancak insan eylemleri belli bir yasa

* Dr., MEB. Felsefe Grubu Öğretmeni, burcuakpinar02@gmail.com, ORCID:0000-0002-8760-600x.

¹ Bu makale "Wilhelm Dilthey'in Tarih Felsefesi" isimli doktora tezinden çıkarılmıştır. (Tez Danışmanı: Prof. Dr. H. Ömer ÖZDEN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.)

çerçevesinde işlememektedir. İnsanın eylemlerini dışarıdan gelen bir etkenden çok kendisinden kaynaklanan iradesi, istekleri ve amaçları etkilemektedir. İnsanın irade ve isteğini ise içinde yaşadığı tarihsel ve toplumsal düzen, kurumlar ve düşünce yapıları gibi değerler şekillendirmektedir. Bu değerler ise doğa bilimlerinin çalışma alanı değil anlamının konusu olabilirler.

İnsanları etkileyen ve harekete geçiren şeyler, biraz önce de bahsettiğimiz gibi, daha çok kendisinin ürettiği değerler, kurumlar, toplumsal düzen ve anlamlardır. İnsanlar evreni ve doğayı bile bu değerler etkisiyle anlamakta ve ona bu değerler ışığında bir anlam yüklemektedirler. Bu nedenle, bir değerler alanı olan tarihi ve toplumu açıklamak yerine anlayabiliriz. Ancak, tarihi ve toplumu bütün olarak kavramamız mümkün değildir. Çünkü tarihin her dönemi kendi içinde bir bütünlük taşımaktadır ve tektir. Her dönemin kendi içinde kendine özgü bir anlamı ve değerleri vardır. Bu sebeple tarihin ve toplumun tamamını incelemek ve ele almak doğru olmaz.

Bunun yanında felsefe tarihinde, Dilthey'dan önce yapılmış tarih felsefelerinde, ilerlemeci tarih anlayışı egemen olmuş, tarihin belli, nihai bir amaca doğru ilerlediği ifade edilmiş, tarihi ve tarihin işleyiş tarzını ortaya koymaya çalışan felsefe de tarihten daha üst bir konumda görülmüştür. Dilthey ise kendisinden öncekilerden farklı olarak tarihin nihai bir ereğe doğru ilerlemediğini ve tarihin bilgisini elde etmeye çalışan felsefenin tarihten üst bir konumda değil tersine tarihin bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre tarih ve felsefe hem yaşamın ürünü hem de yaşamayı etkileyen ve oluşturan etkinliklerdir.

Dilthey'a göre tarihi ve toplumu anlamamızı sağlayan değerlerden biri de sanattır. Çünkü sanat eserleri sadece sanatçının ruh halini dışa vurmamakta aynı zamanda sanatçının ruhunu etkileyen dönemin tinselliğini de yansıtmaktadır. Bu nedenle ona göre sanat eserlerini anlayıp yorumlayarak toplumu ve tarihi anlayabiliriz.

1. Dilthey'in Hermeneutik Sanat Anlayışı

Dilthey, sanat eserini hem yaşamın ürünü hem de yaşamayı üreten bir etkinlik olarak görmektedir. Buna göre sanat eseri, sadece bir sanat eseri değil aynı zamanda bilişsel, estetik, mitik yönleri de olan bir yaşama ürünüdür. Bu yönler, sanat eserinde bir bütün halinde bulunurlar (Dilthey, 2012). Dilthey, Yeniçağ bilinç felsefesinin bu yönleri ve tavırları birbirinden ayırdığını ifade etmekte ancak bu ayırmanın tamamıyla yapay bir tavır olduğu yönünde düşüncesini ifade etmektedir.

Dilthey'a göre, sanatçı eserlerinde, salt kendi psikolojisini değil aynı zamanda içinde bulunduğu yaşamayı, ortaklaşa alanı ve dili de ortaya koymaktadır. Buna göre eserden sanatçının ruh halini doğrudan çıkarmak mümkün değildir. Sanatçıyı ancak kullandığı dil ve yaşadığı ortaklaşa alanla anlarız. Bu düşüncesiyle Dilthey sanat eserlerinde sanatçının ruh halinden çok dönemin anlamının, tininin etkin olduğu düşüncesine bizi itmektedir.

Owensby'a göre de Dilthey bu düşüncesiyle sanat eserlerinde psikolojik yaklaşımın üstünlüğü yerine, değerlerin, yaşamın, ortaklaşalığın ve anlamların ilişkilerinin yer aldığını ifade etmektedir (Owensby, 1988).

Şairin ve sanatçının ruh hali, kullandığı dil aracılığıyla dışa vurulmaktadır. Dil ise nesnel tindir. Yani, nesnel tin olan dil aracılığıyla sanatçının ruh haline ulaşabiliriz. Buna göre eseri yaratan sanatçının ruh hali sadece sanatçıya ait tekil bir ruh hali değildir. Çünkü dönemin tinselliği, tarihselliği ve ortaklaşalığı tekil ruhu etkilemektedir. Bu durumda sanatçının ortaklaşa olan alandan, dönemin tinselliğinden bağımsız, salt bir psikolojik durumunun olması mümkün değildir.

Buna göre özne ve öznenin ruhu, içinde yaşadığı dönemin özelliklerini, tinini kendinde bulundurmaktadır. Bu durumda özne hem özel hem de genel bir öznedir (Dilthey, 2012). Bütün bunların yanında, sanatçı sanat eserinde sadece kendi ruh halini dışa vurmayı başka insanları anlatabilmekte ya da kurgulamalar yapabilmektedir.

Dilthey'in, bireyselliği tamamıyla önemsizleştirdiğini düşünüp sadece toplumsallıktan bahsettiğini ifade etmek de doğru değildir. Çünkü Dilthey tinsel dünyanın oluşturulmasında, bireylerin, dâhilerin etkilerine önem vermekte ve onların tinsel dünyada ilerleme sağladıklarını vurgulamaktadır.

Habermas'ın yorumuna göre Dilthey, bireyin toplumu etkilediğini ve toplumun tinini yarattığını ifade ederken aynı zamanda bireyi de toplumun ve toplumun tininin oluşturduğunu vurgulamaktadır. Ancak Dilthey, bireye, toplumun etkisinin dışında kendine özgü bir alan da ayırmaktadır. Örneğin, şair, şiir yazarken dönemin özelliklerinden ve tininden etkilenip bu etkiyi şiirine yansıtırken kendi özgünlüğünü de şiire katmaktadır.

Buna göre sanat eserlerinde salt bir özgünlük mümkün değildir; özgünlük, bireysel yaratıcılık ve ortaklaşa alanın tını birliktedir. Hiçbir sanatçının yaptığı iş, diğerine benzememektedir ancak yine de eserde, eserin yaratıcısının özgünlüğü kadar, dönemin tininin izleri de vardır. Eserde özgünlüğü ve tarihin tininin etkisini, her zaman birlikte değerlendirmek gerekir. Sanatçının yaratıcılığı, özgünlüğü ve dönemin tininin etkisiyle yarattığı eser daha sonra yaşamaya katılır ve yaşamayı etkilemeye başlar (Habermas, 2013).

Bu durumda, sanatçının ve yazarın yalın psikolojisini öğrenmek mümkün görünmemektedir. Sadece, eseri anlama ve yorumlama çabası mümkün olabilir.

Eseri anlamaya çalışan özne, sanatçı ve tin bilimci gibi aynı tinsel- tarihsel dünyanın içindedir. Bu durumda özne içinde yaşadığı zamanın tininden, ortaklaşa alandan etkilendiği için öznenin tarihe ve sanata tarih üstü bir noktadan bakması mümkün değildir.

Dilthey'a göre zamanın doğası gereği, kendimizi, yaşadığımız uzun olay süreci ve zincirini, sonradan hatırladığımız şekilde tanırız. Geçmişte kalmış şeyler bugünden geriye doğru düşündüğümüzde, artık onun karşısında bugün takındığımız tutumla, bizim onu bugün nasıl değerlendirdiğimiz ve yorumladığımızla bağıntılı olarak yeniden üretilmiş, kurgulanmış olur. Buna göre yaşamımızın önem taşıyan her parçasının, bizim şimdiki yaşama yorumumuza ve şimdiki durumumuza göre, bugünümüzün ışığında, yine bizim tarafımızdan şekil verilmiş bir halde hatırlanıldığını ifade edebiliriz.

Dilthey'in doğa bilimlerinin yönteminin tin ve kültür alanına uygulanmasının mümkün olmadığı düşüncesi, tin ve kültür yaratımı olan edebiyat eserini de bu doğrultuda ele almamıza sebebiyet vermiştir.

Toprak'a göre edebiyat, insan psikolojisinin, tarihteki tinsel yaşamın ve toplumun kültür yapısının yansıtıldığı eserlerdir (Toprak, 2003). Buna göre bir edebiyat eseri, yaratıldığı dönemin tininin; yani o dönemin tarihsel koşullarının ve yaşamının, felsefi, bilimsel, dinsel düşünüş şeklinin, ahlaki, hukuki, siyasi yapısının yansımasıdır (Özlem, 2011).

Buna göre Dilthey'da edebi metinlerin yaşamayı anlama konusunda önemli olduğunu, edebiyat hermeneutiğinin, yaşama- ifade- anlama bağıntısının, yaşamayı anlamada temel olduğunu ifade edebiliriz.

Bu nedenle Dilthey için “*Sanat yaşamayı anlamının organonudur.*” (Dilthey, 2012).

Edebiyat ise yaşamının bir yorumlanma ve ifadesi şeklindedir.

Hermeneutik gelenek içinde şair ve şiir üzerinde en çok duran filozof Dilthey'dir. Dilthey, hermeneutiğinde yazarı değil yorumcuyu ön plana çıkararak yorumcunun yaratıcı bir yeteneğe sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Toprak'a göre eseri yorumlayan kişi kendisini yazarın yerine koyarak, metni yazarın kendisi kadar, hatta eserin ortaya konulduğu dönemin tını, yaşaması ile ilgili çalışmalar yaparak yazardan daha fazlasını anlayabilir (Toprak, 2003). Dilthey'a göre de sanat eserleri yeniden anlanan ve yorumlanan ürünlerdir. Eserleri iyi yorumlayanlar aynı zamanda usta sanatçılardır. Bu yüzden derin anlama ve yorumlama, dehaya özgü yönü de içinde bulundurur (Dilthey, 2012).

Buna göre Dilthey'in hermeneutiğinde yazardan daha çok yorumcunun ön plana çıktığını açıkça ifade edebiliriz. Dilthey için yorumcunun yaratıcı bir yeteneğe sahip olması, sanatın, edebiyatın ve şiirin yaratıcı (poiesis) bir etkinlik olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu durum sanatın, edebiyatın ve şiirin ait olduğu dönemin tınının ürünü olması gerçekliğini değiştirmemektedir.

Toprak'a göre Dilthey, şiirin edebiyat türleri arasında önemli bir yeri olduğunu düşünmektedir. Çünkü ona göre şiir yaratıldığı dönemin tınını en iyi yansıtan sanat eseridir. Böylece o, şiirin ve genel olarak sanatın tarihsel bir yönü olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre sanat, yaşama deneyiminden çıkar ve konusunu bu yaşama deneyiminden bulur. Her birimizin kişisel yaşama deneyimi de sanatın yaşama deneyimine yaptığı etkilerden ayrı tutulamaz (Toprak, 2003).

Geçmişten günümüze kadar gelen sanat eserleri, insanlığın bugüne kadar yaşadıklarını anlama konusunda bize ışık tutmaktadır. Sanatın yaşamayı ve tınını etkilemesi ve ondan etkilenmesi gerçekliği bilim için de geçerlidir. Bilim de yaşama deneyimi içerisinde yer alır ve sanat eserlerine bağlıdır. Örneğin Tarih yazarı, toplumsal konular üzerinde yazan bir yazar ve siyaset düşünürü, sanat eserleri sayesinde insanı ve insani durumları daha kolay anlayabilirler.

Dilthey'in, hermeneutiğin en iyi şekilde etkisini özellikle sanat eserlerinin yorumlanmasında gösterdiğini düşündüğünü, yaşama ve kültürü poetik bir süreç olarak kabul ettiğini açıkça ifade edebiliriz.

Dilthey gibi Gadamer de kültürü, sanat gibi yaratılmış, üretilmiş bir ürün olarak, ele alabileceğimizi vurgulamaktadır. Ona göre bu nedenle kültür, doğa bilimlerinin ve açıklamanın konusu olamayacağı için tarihsel dünyaya ve estetik bir tavırla anlayarak yönelmek gerekir (Dilthey, 2012).

Dilthey'in tarihin ve insan dünyasının sanatsal ve şiirsel olduğu kanaatinde olduğunu daha önce söylemiştik. Ona göre tarihsel dünya insanın yarattığı ve oluşturduğu, aynı zamanda insanı yaratan bir dünya olduğu için yapay bir dünyadır. Buna göre tarihsel, sanatsal ve şiirsel olan ürünler yapay birer poiesis ürünüdür. Buna göre onun, tarihi sanat eserleri aracılığıyla anlama isteğinin nedeni, sanat eserinin tarihin özelliklerini taşımasından kaynaklanmaktadır.

Buna göre Dilthey, sanatın yaşamadan kaynaklandığını ortaya koymakta, aynı zamanda sanat aracılığıyla yaşamayı anladığımızdan bahsetmektedir. Ona göre sanat, yaşamımızın sıradan, sıkıcı ve dar çerçevesini ve bizim ufkumuzu, yaşamı farklı bir şekilde yeniden üreterek, genişletir. Ona göre sanat sayesinde kendimizi rahatlamış

hissederiz. Böylece varoluş ufkumuz, dâhilerin yarattıkları eserlerle genişler. Tarihçi, birçok açıdan sanatçıyla aynı noktadadır. Çünkü insan yaşamının en özel yönleri bile tarihsel bir dönem içinde gerçekleşmektedir. Aynı zamanda insan sahip olduğu ruhsal potansiyeli, içinde bulunduğu tarihsel dönemde sanat ürünleri yaratarak ortaya koyabilir. Sanat, bu nedenle insanı ve yaşamı anlamının organonudur (Dilthey, 1985).

Dilthey'in sanatı yaşamayı anlamının organonu olarak görmesinin nedenlerinden biri de kendi döneminde doğa bilimlerinin çalışma ve bilim yapma yöntemin, tarih ve insan dünyasına uygulanmasının doğurduğu olumsuz sonuçlara tepki duyması olabilir. Dilthey'in bu nedenle yaşamadan üst bir pozisyona konulabilecek bir bilimin söz konusu olamayacağını ve bilimin kendisinin yaşamının ürünü olduğunu vurguladığını görüyoruz.

Dilthey'a göre, insan yaşamına egemen olan çeşitli ifade şekilleri vardır. Felsefe ve sanat eserleri, bu ifade şekillerinden iki tanesidir. Bu ifade şekilleri, içinde buldukları tarihsel dönemin tininin ürünüdürler. Ancak biliyoruz ki her felsefe ve sanat eserinde yaratıcılarına özgü izler bulunmaktadır. Buna göre felsefe ve sanat eserleri, filozofun veya sanatçının kendi düşünce ve ruhlarını yansıtan özlerinin bir ifade şeklidir. Sanat eserleri hem sanatçının potansiyalini kullanmasıyla yaratılmış hem de içinde buldukları tarihsel dönemin tarihselliğini yansıtan ürünler oldukları için büyük önem taşımaktadırlar.

Gadamer de bu konuda Dilthey gibi düşünmekte ve felsefe eserlerini ait oldukları tarihsel dönemin özelliklerini ortaya koyan ifade şekilleri olarak görmektedir. Ona göre bu ifade şekilleri, yaşamayı zenginleştirmekte, ufkumuzu genişletmekte ve yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar. Her sanatçı ve filozof, ortaya koyduğu eserde, bulunduğu tarihin tinine bağlı kalmakla birlikte eserine kendi bireyselliğinin mührünü de vurmaktadır (Gadamer, 2013).

Dilthey, tarihi estetize edip poetik bir süreç olarak gördüğüne göre bu durumda yaşamaya ve tarihe, her yönüyle yönelmemiz daha doğru olur. Bu durumda, yaşamada yer alan dile, ahlaka, hukuka ve devlet şekillerine yönelmemiz gerekir. Çünkü insan belli bir hukuk düzeni ve siyasi rejim içinde ve belli bir dili kullanarak yaşar. Bu nedenle tarih içinde insanı anlamak için nesnel tinin bahsettiğimiz şekillenme biçimlerine yönelmek gerekir. Birey kendini nesnel tinin bu şekillenme biçimlerinde anlar. Buna göre tarih içindeki insanı, ancak ait olduğu şekillenme biçimleri çerçevesinde anlamamız mümkün olabilir.

2. Yahya Kemal'in Estetik Tarih Anlayışı

Türk şairi Yahya Kemal, şiirlerinde asırlar öncesine gitmekte ve eserlerinde tarihi yeniden yaşayarak Dilthey'in yaşama felsefesini somutlaştırmaktadır. Yahya Kemal'in, şiirlerinde tarihi, estetik bir şekilde duygu yoğunluğu ile sanki o dönemde yaşamış gibi, yaşanmış tarihi kendi ruhunda hissederek, hislerine sanat yaratıcılığını da katarak ve yeniden anlayıp yaşayarak, ortaya koyduğunu görürüz.

Yahya Kemal tarihi sezip anlayarak, geçmişi yaşamış gibi coşkuyla hissetmiş, duygularını dile getirebilmek için bilimsel bilgi veren düz yazı yerine, coşkuyla musikiyi birleştirdiği şiiri kullanmayı tercih etmiştir. Örneğin Yahya Kemal'in, 'Mohaç Türküsü' şiirine baktığımızda sanki Mohaç Savaşı'nı yaşamış gibi duygulu ve coşkulu bir şekilde dile getirdiğini görürüz.

"Bizdik o hücumun bütün aşkıyle kanatlı;

Bizdik o sabah ilk atılan safta yüz atlı.

*Uçtuk Mohaç ufkunda görünmek hevesiyle,
Canlandı o meşhur ova at kişnemesiyle!* (Beyatlı, 2002).

Yahya Kemal, tarihe karşı romantik ve duygusal bir tavır almaktadır. Bu nedenle tarihte yaşanmış olayları şiir biçiminde ortaya koymanın en doğru yol olduğu kanaatindedir. Ancak Yahya Kemal'in şiirleri, hem felsefi ve rasyonel bir incelemenin konusu olabilirken hem de şiirlerinden insan merkezli bir yaşama felsefesi de çıkarılabilir. Bu duruma onun 'Sessiz Gemi' şiirini örnek olarak verebiliriz.

*“Artık demir almak günü gelmişse zamandan
Mechule giden bir gemi kalkar bu limandan.
Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce alır yol;
Sallanmaz o kalkıştane mendil, ne de bir kol.
Rıhtımda kalanlar bu seyahatten elemli,
Günlerce siyah ufka bakar gözleri nemli.
Biçare gönüller! Ne giden son gemidir bu!
Hicranlı hayatın ne de son matemidir bu!
Dünyada sevilmiş ve sen nafile bekler;
Bilmez ki giden sevgililer dönmeyecekler.
Birçok gidenin her biri memnunki yerinden
Birçok seneler geçti dönen yok seferinden.”* (Beyatlı, 2002).

Yahya Kemal, tarihi ve zamanı olaylar yığını olarak görmemektedir. Ona göre tarih, Herakleitos'taki gibi kesintisiz bir süreç ve oluştur. Bu nedenle, ona göre sanat ve tarih iç içe ilerlemektedir (Özden, 2001).

Bunun yanında Yahya Kemal'in eserlerinde tarihi kendisi de o zamanda yaşamış gibi ruhunda hissederek canlandırdığını görürüz. Buna göre Dilthey'in 'yeniden yaşama' düşüncesi Yahya Kemal'in şiirlerinde de yeniden hayat bulmaktadır.

*“Çık tayy-ı zaman et açılır her perde
Bir devr geçir istediğin her yerde
Ben hicret edip zamanımızdan yaşadım
İstanbul'u fethettiğimiz günlerde.”* (Beyatlı, 1988).

Özden'e göre Yahya Kemal, “geçmişte yaşanmış olaylara nüfuz edebilmekte, o zaman ve mekân diliminde yaşayanların ruh hallerini onlar gibi anlama gayreti ile olayları ve ruhi yaşantılarını yeniden kendi ruhunda ve bilincinde hissetmekte, anlamakta ve tarihi yeniden yaşamaktadır.” (Özden, 2001). O 'Akıncı' şiirinde

*“Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik,
Bin atlı o gün dev gibi bir orduyu yendik!
Ak tolgalı beylerbeyi haykırdı: İlerle!
Bir yaz günü geçtik Tuna'dan kabilelerle...
Şimşek gibi bir semte atıldık yedi koldan,
Şimşek gibi Türk atlarının geçtiği yoldan.*

Bir gün dolu dizgin boşanan atlarımızla

Yerden yedi kat arşa kanatlandık o hızla...

Cennette bugün gülleri açmış görürüz de

Hala o kızıl hatıra titrer gözümüzde!" (Beyatlı, 1988).

İfadeleriyle tarihi ruhunda hissetmiş, anlamış ve geçmişi yeniden ruhunda yaşayarak estetik ve coşkulu bir dille ifade etmiştir.

Yahya Kemal'in tarih ve şiir anlayışını değerlendirdiğimizde ona göre aslında tarihçi ve şairin yaptığı nihai olarak aynı şeydir. Tarihçi geçmişi bugünün içinden değerlendirirken düz yazı biçimiyle ifade etme yolunu, şair ise nazım biçiminde ifade etme yolunu seçmektedir. Ancak tarihçi daha çok geçmişte gerçekten yaşanmış olanı anlatırken şair, olma ihtimali olanı anlatır. Buna göre tarih bilimi, belli bir zamana ve mekâna bağlı olgularla ilgilenirken, şiir olması mümkün olanlarla ilgilenir. Tarihçi geçmişte yaşanmış olayları olduğu gibi anlatmaya çalışırken şair, isterse olaylara bağlı kalarak isterse olaylara bağlı kalmadan olayları değiştirerek, iç dünyasını da yansıtarak duygularını ortaya koymaktadır. Tarih, şiirin konusu haline de gelebilir. Bu durumda şiir gerçekten olmuş olayları da yansıtabilir. Şair şiirinde olayları olduğu gibi ya da değiştirerek ortaya koyarken içinde bulunduğu çevre, kültür ve çağ da duygularında yansıyacaktır. Bu durumda olay yeniden yaşanmış ve yorumlanmış olacaktır. Buna göre şair, özgür bir şekilde olayları yeniden yaşar ve dilin değişik sözcük ve deyimlerini kullanarak sergiler. Yahya Kemal bir şair olarak şiirde duygularını, iç dünyasını kalıplaşmış bir şekilde değil de dilin farklı sözcük ve deyimlerini kullanarak, musikiye yakın bir dille anlatmaya çalışarak estetiği ön plana çıkarma çabası içinde olmuş ve tarihi coşkuyla, yeniden yaşarcasına ruhunda hissederek dizelerine yansıtmıştır. İşte tam da bu 'yeniden yaşama', anlayarak yorumlama durumu Dilthey'la kesiştiği noktadır.

Sonuç

Dilthey, doğa bilimlerinin çalışma ve bilim yapma yönteminin tin ve kültür alanı olan edebiyat ve sanat eserine uygulanamayacağını ifade etmiştir. Ona göre edebiyat, yaşamın, psikolojinin ve tinsel yaşamın kültürün etkisiyle dışa vurulmuş halidir. Bir edebiyat eseri, yaratıldığı dönemin tininin, tarihsel koşullarının, felsefi, bilimsel, dinsel düşünüş şeklinin, ahlaki, hukuki ve siyasi yapısının izlerini taşımaktadır. Buna göre Dilthey için edebi ürünler yaşamayı anlama konusunda önemlidir. Edebi metinler ve sanat yaşamayı anlamının organonudur. Edebiyat hermeneutiği ise yaşamayı anlamada temel unsurdur.

Dilthey, yaşamı anlama ve yorumlama konusunda, şair ve şiir üzerinde en çok duran filozoftur. Dilthey'in hermeneutiğinde yazardan çok yorumcunun ön plana çıktığını görürüz. Ona göre yorumcu yaratıcı yeteneğe sahiptir. Yorumcu, yaşadığı tarihsel dönemin tininin etkisiyle eserin anlatmak istediğiden daha fazlasını anlayabilir. Dolayısıyla bu konuda sanat eserlerinin kendileri gibi, bu eserler hakkında gerçekleştirilen yorumlamanın da sanatsal bir yeniden üretici anlamının ürünü olduğuna kanaat getirebiliriz. Buna göre sanat eserlerini iyi yorumlayanlar, aynı zamanda iyi birer sanatçıdır. Bu yüzden derin bir yorumlama, dehaya özgü sanatsal bir yöne sahiptir.

Buna göre Dilthey'in hermeneutiğinde yazardan daha çok yorumcu ön plana çıkmaktadır. Yorumcunun yaratıcı yeteneği nedeniyle ise sanatın, edebiyatın ve şiirin yaratıcı (poiesis) bir etkinlik olduğunu net bir şekilde ifade edebiliriz. Ancak bu durum

bu etkinliklerin ait olduğu dönemin tininin ürünü olduğu gerçekliğini değiştirmemektedir.

Tıpkı Dilthey gibi Yahya Kemal'in de şiirlerinde tarihi yeniden anladığını, yorumladığını görürüz. Yahya Kemal, tarihi estetik bir şekilde bize sunmakta, sanatın ve tarihin iç içe ilerlediğini dizelerinde somutlaştırarak adeta kanıtlamaktadır. Onun için de tarih ve sanatçıların düşünceleri, eserleri, ifadeleri anlayıp yorumlanabilir ve yeniden yaşanabilir. Buna göre açıkça ifade edebiliriz ki; Dilthey'in 'yeniden yaşama' düşüncesi, Yahya Kemal'in, şiirlerinde tarihi coşkulu bir şekilde yorumlaması vasıtasıyla Türk şiirinde yeniden hayat bulmuştur.

Kaynakça

- Beyatlı, Y. K. (2002). *Kendi Gök Kubbemiz*. YKY.
- Beyatlı, Y. K. (1988). *Rubailer ve Hayyam Rubailerini Türkçe Söyleyiş*. İstanbul Fetih Cemiyeti Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları.
- Dilthey, W. (1985). *Poetry and Science Selected Works Volume 5*. (R. A. Makkreel and F. Rodi, Ed.). Princeton University Press.
- Dilthey, W. (2012). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. (D. Özlem, Çev.). Notos Kitap Yayınevi.
- Gadamer, H. G. (1929). Dilthey'in Tarihselciliğin Güçlüklerinde Dolanışı, *The Journal of Philosophy*, 26(1). 5- 25.
- Habermas, J. (2013). *Metinlerle Hermeneutik Dersleri 2*. (D. Özlem, Çev.), Notos Kitap Yayınevi.
- Owensby, J. (1988). Dilthey and the Historicity of Poetic Expression, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46(4), s. 501- 507.
- Özden, H. Ö. (2001). *Estetik ve Tarih Felsefesi Açısından Yahya Kemal*. T.C Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özlem, D. (2011). *Hermeneutik ve Şiir*. Notos Kitap.
- Toprak, M. (2003). *Hermeneutik (Yorum Bilgisi) ve Edebiyat*. Bulut Yayınları.

Expanded Summary

According to Dilthey, art is one the values that enable us to understand history and society. Because works of art not only reveal the mood of the artist, but also reflect the spirituality of the period that affects the artist's soul. Therefore, according to him, we can understand the society and history by understanding and interpreting works of art.

According to Dilthey, the historical world is a world created by the man and at the same time creating man as well. According to this, history is a product of artistic and emotional poesis. The reason of Dilthey's desire to explain this through the historical art pieces is that art pieces have the characteristics of history.

Turkish philosopher and poet Yahya Kemal also goes back to the centuries in his poems, sensing and understanding history, expresses Dilthey's hermeneutic understanding of art and history by expressing it emotionally.

In his poems, Yahya Kemal enthusiastically revives the events that took place in history as if he lived at that time.

According to Yahya Kemal, what the historian and the poet do is actually the same thing. While the historian prefers to use the prose form while evaluating the past from present, the poet uses the verse form in his expressions. While the historian tells the events that happened in the past as they are, the poet tells it by sticking to the events if he wishes. If he wishes, he reflects on his verses by changing events, living in his feelings, feeling. It is precisely this situation of 're-living', of understanding and interpreting, where Yahya Kemal intersects with Dilthey.

Platon ve Hans Kelsen'in Adalet Anlayışlarına Dair Bir Değerlendirme **An Assessment of Justice Perceptions of Plato and Hans Kelsen**

Seda ÖZDAL*

Öz

Adalet, üzerinde çok yönlü tartışmaların olduğu ancak hiçbir görüş ya da okul tarafından yok sayılmayan bir kavramdır. Doğal hukuk anlayışını benimseyenlerle hukuki pozitivizm taraftarlarını karşı karşıya getiren ve hukuk felsefesinin temel kavramlarından olan adalet, Platon ve Hans Kelsen'in hukuk teorilerinde önemli bir yere sahiptir. İki düşünürün adalet teorisi çerçevesinde birbirine karşıt görüşleri, doğal hukuk teorisi ile pozitivist hukuk teorisi için adeta bir kırılma noktasıdır. Platon, mutlak ve nesnel bir adaletin varlığını kabul ederek, yasaların geçerliliğini adalete uygun olmasına bağlar, Kelsen adaleti, karşılıklı insan ilişkilerini düzenleyen toplumsal düzenin mümkün, ama zorunlu olmayan bir niteliği olarak kabul eder. Başka bir deyişle Platon için adalet, toplum ve hukuk için olmazsa olmaz iken, Kelsen adaleti zorunlu olmayan, irrasyonel bir ideal olarak benimser. Bu makalede, adalet idealinin, ruhun en yüksek değerlerinden biri olduğu ve adaletin dışlandığı bir hukuk sisteminin her türlü değerden yoksun, salt biçimsel ve mekanik kalacağı yönündeki kanaat temellendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Platon, Kelsen, adalet, doğal hukuk, hukuki pozitivizm, değer.

Abstract

Justice is a concept on which there are many-sided debates but it cannot be ignored by any view or ecole. Justice, which is one of the basic concepts of legal philosophy and which brings the supporters of legal positivism against those who adopt the natural law understanding, play a crucial role in the legal theories of Plato and Hans Kelsen. The dissenting views of the two thinkers within the framework of the theory of justice are almost a breaking point for the natural law theory and the positivist legal theory. While Plato accepts the existence of an absolute and objective justice and associates the validity of laws in conformity with justice, Kelsen accepts justice as a possible, but not necessary feature of the social order that regulates mutual human relations. In other words, while for Plato, justice is indispensable for society and law, Kelsen adopts justice as an irrational ideal that is not necessary. In this article, the opinion is to be based on that ideal of justice is one of the highest values of the spirit and that a legal system in which justice is excluded and devoid of any value, will remain purely formal and mechanical.

Keywords: Plato, Kelsen, justice, natural law, legal positivism, value.

Giriş

Hukuk felsefesi tarihinde adaletten daha önemli ve daha fazla tartışılmış bir kavram bulmak pek mümkün değildir (Dworkin, 2018: 105; Türkbağ, 2003: 88). Adalet özlemi, tüm insanları ortak bir paydada buluşturan en eski özlemlerden biri olduğu gibi, adaletin mahiyeti üzerine tartışmalar da felsefenin kadim sorularından biridir (Kelsen, 2013: 432; Kuçuradi, 2013: 39). Adalet kavramının gerek ahlaki bir öge olması gerekse muğlak bir ide olarak nitelenen hakikatle bağlantılı görölmesi, onun hem en çok aranan olmasına hem de pozitivist kesimlerce dar alana sıkıştırılmasına ya da reddedilmesine neden olmuştur. Ancak her zaman ve koşulda önemini kaybetmemiş, tam tersine hararetle tartışma konusu olmaya devam etmiştir. Hans Kelsen'in (1881-1973) adalet üzerine yaptığı şu kapsamlı değerlendirme konuya ışık tutacaktır:

Başka hiçbir soru, bu kadar tutkulu bir şekilde tartışılmamış; başka hiçbir soru böylesine çok kan ve gözyaşı dökölmesine sebep olmamış ve başka hiçbir soru Eflatun'dan

* Doktora öğr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Felsefe Bölümü, sedaozdal55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5791-6429.

Kant'a en ünlü düşünürlerin yoğun ilgisine konu olmamıştır. Ancak başka hiçbir soru bugün, diğer zamanlarda olmadığı kadar da cevapsız kalmamıştır. Öyle görünüyor ki bu soru, kaderine boyun eğmiş bilgeliğin uygulandığı ve insanın kesin bir yanıt bulamayacağı, fakat ancak onu geliştirebileceği sorulardan biridir (Kelsen, 2013: 431-432).

Adaletin tanımı üzerinde bir çeşitlilik varsa da adalet, Türkçe sözlükte “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, haklarının korunması talebi, türe; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme” olarak tanımlanmaktadır (Akalin vd/ et al. 2011: 24; Cevizci, 2003: 2-3; Çeçen, 2003: 7-8). Adalet kavramı, genel olarak felsefenin ve özel olarak ise ahlak ve hukuk felsefesinin hatta teolojinin temel kavramlarından biridir. Aziz Augustinus (354-430) adaletin önemini, “Adalet ortadan kaldırılırsa, krallıklar büyük haydutluklardan başka bir şey olmaz.”¹ sözü ile dile getirmiştir.

Hukuki ve ahlaki bir değeri ifade eden adalet, doğal hukuk ve hukuki pozitivizm savunucularını karşı karşıya getirmekte, belki de aralarındaki en büyük tartışma konularından birini oluşturmaktadır. Bu makalede değerlendirilmesi hedeflenen iki önemli düşünürden biri olan Platon (M.Ö. 427-347) doğal hukuku, Hans Kelsen ise hukuki pozitivizmi savunmuştur. Buna göre Platon, bir doğal hukuk savunucusu olarak, adaleti ahlaki bir erdem olarak kabul etmiş, bir hukuk kuralının geçerli olabilmesinin koşulunu adaletle uygun olmasına bağlamıştır. (Çağıl, 1966: 398-399). Kelsen ise, doğal hukukun yaptığı adalet tanımlarını eleştirmiş, adalet kavramını fizikötesi bir değer olarak, tanımlanamaz ve bilinemez nitelikte görmüştür. Bu nedenle de adalet kavramının incelenmesi Kelsen'e göre, hukuk biliminin dışında kalır. Genel olarak da pozitivist teoriye göre adalet, fiziki ve olgusal bir realite değil, bir değerdir (Gözler, 2008: 77-86). Değer ifade eden bir kavram ya da eylemin pozitivist hukuk teorisinde yeri olmayacağı için adalet hukukun dışında tutulmalıdır.

Platon'da Nesnel Bir Değer Olarak Adalet

Doğal hukuk teorisinin bir savunucusu olan Platon, sonsuz ve nesnel bir ide olarak algılanan adaleti, eserlerinde yoğun bir şekilde işlemiştir. Buna göre Platon, başta *Devlet* adlı eseri olmak üzere, *Yasalar (Nomoi)*, *Devlet Adamı*, *Kriton* gibi diyaloglarında siyasete, ahlaka ve mutlu yaşamın koşullarından olan adaletle ilişkin geniş bilgiler sunmaktadır.

Platon doğal hukuku, devletin hukuksal bir düzeni olarak, herkesin diğerinden farklı bir iş başarması, başka bir deyişle alanında uzmanlaştığı görevi yapması gereken bir bütünü uyumu olarak yorumlar. Bu uyumun sağlanması, toplumun yönetiminde gözetilmesi gereken önemli ereklerden biridir. Platon'un eserlerinden yola çıkıldığında onun temel gayesinin, bireyin yetkinleşerek, ideler dünyasına yakınlaşması olduğu tespitinde bulunulabilir. Platon'a göre devletin temel görevi, erdemli toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin mutluluğunu sağlamaktır. Toplumun mutluluğu ise, ona göre ancak adaleti temin etmiş bir hukuk ile mümkündür (Gürbüz, 2003: 52-53). O halde işe adaleti tanımlamakla başlamak gerekir. Bu nedenle olsa gerek, Platon, *Devlet* adlı eserine “adalet nedir” sorusuyla başlar ve adalet ile doğruluğu eş anlamlı olarak kullanır. Platon'a göre “adalet” özü itibarıyla hem bireylerde hem de toplumda olması gereken bir erdemdir. Dahası, adalet, mutlu olmak isteyen herkesin arzuladığı şeydir. Fakat herkes doğru yani adil olmadığı için mutlu olamaz (Platon, 2010a: 12-42). Platon'a göre, adalet duygusu her insanın içinde saklı, aynı zamanda bu duygu, bütün insanların ilişkilerini uygarlaştırdığı için toplumun düzeni için de gereklidir (Platon, 2010a: 51-52). Adaletle ilgili olarak Platon'un ikinci sorusu: “adalet, adil olan insana yarar sağlar mı?” sorusudur. Ona göre, adil insan tüm yaratılanlar arasında en mutlu, adil olmayan başka

¹ Bk. Kitap IV, Bölüm 4, <https://www.augustinus.it/latino/cdd/index2.htm/> 10.10.2022.

bir deyişle, eğri yaşayan insan ise tüm yaratıkların en mutsuzudur (Platon, 2010a: 39;47, 2007: 486; 2010b: 287-288; Magee, 2000: 17).²

Platon'a göre, adil insan yasalara uyan, adaletsiz ya da eğri davranan insan ise yasalara uymayan insandır. Yasalara her koşulda uyulması gerektiğini söyleyen Platon için bu konuda verilebilecek en somut örnek, hocası Sokrates'in yargılanırken ortaya koyduğu tutumdur. Platon, *Sokrates'in Savunması* ve *Kriton* diyaloglarında, Sokrates'in dava sırasında ve sonrasındaki düşüncelerini aktarır. Buna göre, adil insan yasalara her koşulda uyan ve hiçbir zaman doğruluktan vazgeçmeyen, kendisine kötülük yapılırsa da ona kötülükle karşılık vermeyen insandır (Platon, 2010c: 35; 2010b, 287-288).

Platon'un adalete ilişkin fikirlerinin önemli bir bölümünü sofistlerle girdiği diyalektik tartışmalardan çıkarmak mümkündür. Örneğin, ünlü sofist Thrasymakhos'a göre *adalet güçlünün işine gelendir*; güç de yönetende olduğuna göre, adalet yöneticilerin çıkarlarına hizmet üzere yapay olarak tasarlanmıştır. Thrasymakhos, Protagoras'ın, ünlü, "insan her şeyin ölçüsüdür" yargısını benimseyerek adalet, hak ve hukuk gibi kavramların rölatif olduğu görüşünü savunur. Platon ise, "adalet güçlünün işine gelendir" savını kabul etmeyerek, adaletin kişiden kişiye değişen ya da güçlünün dilediğini yaparak elde edeceği bir kazanım olamayacağını, aksine, ahlaki erdemlerin başında gelen soylu bir erdem olduğunu savunur (Platon, 2010a: 29-39).

Platon'a göre, erdemli toplum erdemli bireylerden oluşur, erdemli insan da bilgili insandır. Bilge kişi ise kendini bilendir. Platon, "kendini bil!" ya da "kendini tanı" sözünü kişinin ruhunu bilmekle eş anlamlı görür. Ruhunun tanrısal yani akılsal bölümüyle bakan kişi kendini daha iyi bileceği için doğruyu yanlıştan ayırt edebilir. Böyle bir doğru yaşam ise kişiyi kuşkusuz mutluluğa götürecektir. Platon, kendini bilmekle birlikte, bireyi ve toplumu mutluluğa götüren şeyin "doğruluk" yani "adalet" olduğunu söyler (Platon, 2010a: 49). Platon'a göre adalet; yiğitlik, ölçülülük ve akli başındalıkla beraber dört ana erdemden biridir (Platon, 2007: 486). Aynı zamanda adalet, bütün insan ilişkilerini uygarlaştıran bir erdem olarak karşımıza çıkar (Platon, 2007: 453). Platon'a göre adalet erdemi, hem bireyde hem de yöneticilerde mutlaka bulunması gerekir (Platon, 2010a: 25; 2001, 69).

Kelsen'de İrrasyonel Bir İdeal Olarak Adalet

Avusturyalı hukukçu Hans Kelsen, felsefe tarihinde Viyana okulu olarak ünlünen okulun kurucularından ve Yeni Kantçılığın önemli temsilcilerinden biridir. Hukukçu kimliği ile bilinse de klasik felsefede de önemli bir yeri olan Kelsen, Kant'ın epistemolojisinden etkilenmiş, "olan" (sein) ile "olması gereken" (sollen) ayrımını kuramının çıkış noktası yapmıştır.³ (Aral, 1968: 515-516). Kelsen'in adalete dair düşüncelerine geçmeden önce geliştirdiği kurama ve genel teorisine bakmak adalet hakkındaki düşüncelerini daha anlaşılır kılacaktır.

Kelsen'in adı, daha çok geliştirdiği *Saf Hukuk Kuramı* ile birlikte anılır.⁴ Bu kuram, kendisinin de belirttiği gibi, tümüyle yeni bir şey değildir (Kelsen, 2016: 20). Ancak yine de ona göre bu kuram, muhalifi olduğu doğal hukuk kuramının tek alternatifidir (Raz, 2013:

² Platon'un bazı eserlerinin yayını aynı yıl yapıldığından karışıklık olmaması adına Devlet kitabı 2010a, Kriton Diyalogu 2010b, Sokrates'in Savunması 2010c olarak belirtilmiştir.

³ Kelsen ayrıca Kant'ın maddi gerçekliği anlamlandırma için önerdiği zaman ve mekân gibi kategorilerini hukuka uyarlayarak, hukuku anlamlandırmak için de şekli kategorilere yani normlara ihtiyaç duyduğumuzu söylemiştir. Bk. R. Wacks, (2019). *Hukuk Felsefesine Kısa Bir Giriş*, (E. Arıkan Çev.). Tekin Yayınevi, İstanbul, s. 76.

⁴ Kelsen'in Saf Hukuk Kuramı için bk. H. Kelsen (1948). "Law, State and Justice in the Pure Theory of Law", The Yale Law Journal, Vol. 57, No. 3 s. 377-390.

1177). Kelsen'e göre kuram, amaçları bakımından hukuki pozitivizmin özünü besleyen güçlü argümanlarla doludur. Kelsen kuramdaki amaçlarını şu şekilde ifade eder:

Bu, siyasal ideolojiden ve doğa bilimlerinin bütün unsurlarından tümüyle arınmış, açıkça söylemek gerekirse, araştırma nesnesinin özerkliğinin, dolayısıyla da kendi emsalsiz karakterinin bilincinde olan bir hukuk kuramı olacaktır... en başından beri amacım, hukuk bilimini hakiki bir bilim, bir beşerî bilim düzeyine yükseltmekti... objektiviteye ve kesinliğe yaklaştırmaktı düşüncem (Kelsen, 2016: 19).

Kelsen Saf Kuramın, *genel hukuk kuramı* olduğunun altını çizerken, hukukun, politikayla ilişkisini keserek pozitif hukuka bağlı olduğunu belirtmek istemiştir (Kelsen, 2016: 1). Kelsen, ona ilham kaynağı olan ve hukuki pozitivizmin öncüsü kabul edilen John Austin (1790–1859)'in hukukun alanını belirleme çabasına benzer bir yaklaşıma sahiptir. Her iki filozof da, hukukta herhangi bir belirsizliğe veya kafa karışıklığına yol açmayacak, net bir bilim ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çaba aynı zamanda doğal hukukun temel niteliklerini⁵ dışarıda bırakma çabası olarak değerlendirilmelidir.

Kelsen, Saf Hukuk Kuramında, hukukun tanımı ve niteliği sorularıyla ilgilenmez. Onun araştırma sahasında yalnızca hukukun nesnesi vardır. Çünkü Kelsen'e göre araştırmaya buradan başlamak hukuk bilimini hukuk felsefesi ya da hukuk politikasından ayıracaktır. Zaten kuramın temel ilkesi, bir tür ayıklama yöntemi ile hukuku, hukuk bilimine yabancı olan bütün unsurlardan temizlemektir (Kelsen, 2016: 1). Bir anlamda Kelsen, kuramının adına da uygun olarak, hukuku “saf” bir hale getirmeye çabalar. Genel olarak o, hukuka ya da bir hukuk kuralına, adil, gayri-adil gibi ifadeler kullanarak bir değer atfetmek istemez. Ona göre bu kuram “*fiili ve mümkün hukuku araştırır, ‘doğru’ hukuku değil.*” Böylece kuramını, “radikal gerçekçi bir hukuk kuramı” olarak ifade eden Kelsen, pozitif hukukun *değerlendirmeyi reddettiği görüşünü* dile getirir. Kelsen'e göre hukukta değerlendirme olmaz, değerlendirme yapılan alan politikadır. Bu nedenle diğer değerlendirmelerden arındırıldığı gibi, hukuk politikadan da arınmalı, saf özüne dönmelidir. Ayrıca Kelsen'in üzerinde önemle durduğu ve vurguladığı şey, kuramın her türlü ideolojiyi reddederek, siyasal çıkara hizmet etmekten uzak kalmasıdır. Kelsen bu yaklaşımıyla Saf Hukuk Kuramını, hakiki bir hukuk bilimi olarak ortaya koyduğunu düşünür (Kelsen, 2016: 17-18).

Kelsen'in Saf Hukuk Kuramında hukuk, normatif bir düzeni temsil eden bir normlar dizisi olarak tasvir edilir. Hukukun temelinde olan bu normlar, insanüstü bir iradeyle değil, insan iradesiyle yasallaştırılırlar (Kelsen, 2015: 64; 2018: 100).⁶ Kelsen'e göre bir hukuk normu başka bir hukuk normunun oluşturulma sürecini ve içeriğini düzenler. Normlar arasındaki ilişki üst ve alt düzey şeklinde kategorilere ayrılır (Kelsen, 2016: 78). Böylece Kelsen, hukukun normatif yapısıyla bir normlar hiyerarşisi kurmuştur. Bu hiyerarşide altlık üstlük ilişkisi vardır ve hukuk teorisi, normlar arasındaki ilişkiden yola çıkarak normları sistematik bir yapı içinde tanımlayıp belirler. Normlar hiyerarşisinin özünde ise, her zaman bir normun geçerliliğinin bir üstte yer alan norma uygun olması vardır (Işıқтаç, 2007: 283). Kelsen, bir normun doğrulanmasını kendisinden önceki diğer normlara uygun olmasına bağlarken, en üstte bulunan temel normu (*grund norm*) “varsayımsal temel kural” olarak

⁵ Genel anlamda doğal hukuku, kaynağını yürürlükteki kanunlardan değil de doğadan alan, evrensel ve yazısız kurallar olarak tanımlamak mümkündür. Doğal hukukun en karakteristik özelliği, “olan”ı değil, “olması gereken”i araştırmasıdır. Dolayısıyla o aynı zamanda “ideal hukuk”tur. Genel olarak doğal hukukçuların hukuku, ahlaki bir ağırlığa sahip bir alan olarak gördükleri belirtilebilir. Ayrıntılı bilgi için bk. B. Bix, (2010). *Natural Law Theory, A Companion to Philosophy of Law and Legal Theory*, Edited by Dennis Patterson, United Kingdom, s. 211-212; K. Gözler, (2008). *Hukuka Giriş*, Ekin Basın Yayın Dağıtım, Bursa, s. 54-55.

⁶ Kelsen'in teorisi, normlara yaptığı vurgu nedeniyle pozitivist olmaktan çok normativist olarak sıfatlandırılmıştır. Bk. Aral, *age.*, s. 518; M. Troper, (2011). *Hukuk Felsefesi*, (I. Ergüden Çev.). Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, s.40.

tanımlar (Kelsen, 2016: 79). Kelsen, kuramının merkezinde bulunan “temel norm”u olgusal bir gerçekliğe değil, bir varsayıma/kurguya dayandırmıştır.

Kelsen'in adalete yaklaşımı, onun Saf Hukuk Kuramının özellikleri dikkate alınarak ele alınmalıdır. O, adaleti ahlaki kategori içerisine yerleştirir ve şöyle tanımlar: adalet, “*amacına, herkesi tatmin ederek mükemmele ulaşan mutlak anlamda doğru sosyal düzen için kullanılan ifadedir.*” (Kelsen, 2016: 14). Adaleti detaylı olarak inceleyen Kelsen, onun psikolojik olarak da arzu edilen bir şey olduğunu kabul eder. Bu arzunun kökeninde “ebedi bir mutluluk arayışı” vardır. Dolayısıyla adalet, insanın yalnız başına erişemeyeceği ancak bir toplum vasıtasıyla elde edilen, toplumsal bir mutluluktur (Kelsen, 2016: 14; Kelsen, Herz, 1941: 70). Adaletin yalnızca ahlaki anlamda değil, hukuki anlamda da kullanıldığını söyleyen Kelsen, pozitif hukukta adaletin “yasaya uygunluk” anlamına gelecek şekilde anlaşıldığını ifade eder (Kelsen, 2016: 14). Ancak tüm bu açıklamalardan sonra Kelsen, adaletin içeriğinin Saf Hukuk Kuramınca belirlenemeyeceğini belirtir. Ona göre, adalet irrasyonel bir içeriğe sahiptir ve aşkındır. Dış dünyada gösterilemeyen adalet idesi, Platon'un ideaları gibi görünenin arkasındaki bir görünmeyendir. Bu nedenle de Kelsen, adaletin içeriğine rasyonel olarak erişilemeyeceğini iddia eder (Kelsen, 2016: 14-15). Kelsen'e göre, hukukun amacı söz konusu olduğunda “özgürlük mü, güvenlik mi”, “doğru mu, adalet mi” gibi sorulara rasyonel olarak cevap verilememesine rağmen, yine de genellikle nesnel ve mutlak bir değermiş gibi bu sorular cevaplanmaya çalışılmaktadır. Kelsen bu durumu, “insanoğlunun davranışını meşrulaştırmaya dair duyduğu derin ihtiyaca ve onun bir bilinci olduğuna dair bir özelliği” olarak yorumlamaktadır (Kelsen, 2013: 438). Ona göre, bu etkinin tam bir bilgisine sahip olamamakla birlikte, bu bilgiyi elde edebilecek bir pozisyonda da değiliz. Bu nedenle de Kelsen'e göre, adalet ile ilgili bir problem, hiçbir zaman rasyonel olarak açıklanamaz. İzah edilmeye çalışılması durumunda ise, tam olarak kabul edilecek bir cevap getirilemez, tam bir meşrulaştırılması yapılamaz (Kelsen, 2016: 15-16).⁷

Kelsen'e göre, adalet metafizik alanla ilişkili iken, hukuk, olgusal düzleme aittir. Böyle bir karşıtlık içerisinde adaletin kuralları ahlak kuralları gibi, daha çok “olması gerekene” ilişkindir. Bu noktada insanlara verilen öğütlerin, genellikle “iyiyi yap, kötünden kaçın” gibi formüllerle dolu olduğunu düşünen Kelsen, bunun hukuk alanında düzeni sağlamayacağına inanır (Kelsen, 2016: 15-16). O, objektif adalet anlayışına ulaşabilmenin mümkün olmadığını şu şekilde dile getirir: “Mutlak adalet, irrasyonel bir idealdir ya da -aynı anlama gelen, bir yanılısamadır; insanlığın ebedi yanılısaması.” (Kelsen, 2013: 451) Bu nedenle Kelsen'e göre, adalet sorunu bir yana bırakılmalı ve hukuk ile ilgili üzerinde uzlaşma olabilecek başka konulara yönelinmelidir. Sonuç olarak Kelsen, adalet problemini hukuk felsefesinin gündeminden çıkarılması gerektiğini savunmuştur (Güriz, 2013: 21).

Kelsen'in Platon'un Adalet Kuramına Yönelik Eleştirisi

Normativist pozitivistin kurucusu olan Kelsen, “Adalet Nedir?” ve “Platonic Justice” adlı makalelerinde adalet kavramı temelinde doğal hukuk savunucularına eleştiriler getirirken, bu tenkitleri Platon'un adalet anlayışı üzerinden geliştirmiştir. Bu nedenle öncelikle Kelsen'in Platon'a yönelttiği eleştiriler ele alınıp sonrasında bu eleştirilerin değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Şunu belirtmek gerekir ki *adalet*, her iki düşünür için de, üzerinde konuşmadan yapamadıkları ve insanın mutlu olmak için başvurduğu ve ulaşmak istediği bir kavramdır. Ayrıldıkları nokta, Platon'un mutlak ve nesnel bir adaletin varlığını kabul ederek, yasaların geçerliliğini adalete uymasında bulması, Kelsen'in ise adaleti, karşılıklı insan ilişkilerini

⁷ Kelsen'in değerlere yönelik rasyonel açıklamaların imkânına dair görüşleri için bk. D. Meiklejohn (1958). “What Is Justice? by Hans Kelsen”, The University of Chicago Law Review, 1958, Vol. 25, No. 3, s. 543-551; D. Priel (2015). “Toward Classical Legal Positivism”, Virginia Law Review, Vol. 101, No. 4, s. 1011.

düzenleyen toplumsal düzenin mümkün, ancak, zorunlu olmayan bir niteliği olarak kabul etmesidir. Başka bir deyişle Platon için adalet, toplum ve hukuk için olmazsa olmaz iken, Kelsen adaleti, zorunlu olmayan bir ideal olarak kabul eder. Bu nedenle de Kelsen için Platon, ulaşması mümkün olmayan bir ideal üzerinde tüm felsefesini inşa eden bir düşündürdür. Ona göre Platon'un bütün felsefesinin temel sorunu adalettir ve Platon bu problemlerin çözümü için idealar teorisini geliştirmiştir (Kelsen, 2013: 441). Kelsen, Platon'un bütün diyaloglarında kavranmasını amaçladığı mutlak İyi İdeasının, adalet olduğunu söyler. Bu nedenle de adaletin ne olduğu sorusu ile iyinin ne olduğu sorusu örtüşür. Kelsen, Platon'un diyaloglarında çoğu zaman tam bir tanıma ulaşacakken, varılan tanımın kesin olmadığını ve daha fazla araştırmanın gerekli olduğunu söyleyerek genel-geçer bir tanıma varmadığını iddia eder. Buradan yola çıkarak Kelsen, mutlak adaletin olmadığı sonucuna gider (Kelsen, 2013: 441-442; Kelsen, 1938: 394). Kelsen adaletin doğasına ilişkin bilgiye, bilim ile ulaşamayacağını iddia eder. Ona göre, mutlak adalet düşüncesi yalnızca bir yanılısamadan ibarettir (Kelsen, 1938: 399-400).

Kelsen'in, Platon'a olan eleştirileri sadece adalet kavramını tanımlayabilme problemi çerçevesinden değil, daha spesifik noktalardan da gelmektedir. Buna göre Kelsen, Platon'un yalnızca adil insanların mutlu olacağı, adil olmayan insanların ise mutsuz olacağı düşüncesinin her zaman geçerli olmadığını ve Platon'un da bu düşünceyi kabul ettiğini söyler. Kelsen, "Yalnız adil insanın mutlu olacağı" ifadesi doğru olmasa bile Platon'un, sırf insanların hukuka ve yasalara bağlı kalmaları için bu düşünceye zorunlu olarak inanmaları gerektiğini söylediğini ve onun bu konuda "faydalı bir yalan"a başvurduğunu iddia eder. Bu noktada Kelsen, "İşinin ehli olan bir yasa koyucu, acaba insanları her durumda, isteyerek ve sınırlamaksızın adil davranmaya ikna etmede bundan daha faydalı ya da daha etkili bir yalan bulabilir miydi?" sorusunu yöneltir (Kelsen, 2013: 437). Ancak Kelsen'e göre yine de, faydalı ya da faydasız ne olursa olsun yalan üzerine inşa edilen bir yönetimin propagandasını yapmak etik bir tutum olarak değerlendirilemez (Kelsen, 2013: 437). Kelsen'in Platon'un adalet kavramı temelinde teorisine getirdiği eleştiriler değerlendirildiğinde, kimi eleştirileri örneğin, Platon'un tanımlara varma konusunda net ve sonuçlandırıcı bir yöntemi olmadığı, kavramların muğlak ve kapalı kalması nedeniyle eksiklik olduğu yönündeki eleştirilerde haklı olduğu söylenebilir.⁸ Ancak yine de Platon'un eserlerinde birçok kavramla ilgili bilgiler verdiği, epistemolojiden ontolojiye ve etiğe dair spesifik açıklamalar getirdiği gözden kaçırılmamalıdır. Yine aynı şekilde Platon'un, toplumun birliği ve mutluluğu açısından bazı mitos ve beyaz yalanlara başvurması kendi açısından makûs görülebilir. Kelsen'in beyaz yalanlar olarak ifade ettiği büyük ihtimalle Platon'un bireylerin birbirlerine ve devlete daha yakından bağlanmaları için gerekli gördüğü cevherler mitosudur (Platon, 2010: 110-111). Platon, devletin varlığı ve toplumsal huzur için gerekli gördüğü bu masalı şöyle anlatır:

Bu toplumun birer parçası olan sizler, diyeceğim, birbirinizin kardeşisiniz. Ama sizi yaratan Tanrı, aranızdan önder olarak yarattıklarının mayasına altın katmıştır. Onlar bunun için baş tacı olurlar. Yardımcı olarak yarattıklarının mayasına gümüş, çiftçiler ve öbür işçilerin mayasına da demir ve tunç katmıştır. Aramızda bir hamur birliği olduğuna göre sizden doğan çocuklar da herhalde size benzeyecektedir. Ama arada bir, altından gümüş, gümüşten de altın doğduğu olabilir. Bunun için Tanrı, her şeyden önce önderlere, doğan çocuklara iyi beşlik etmelerini, içlerine bu madenlerden hangilerinin katılmış olduğunu dikkatle araştırmalarını buyurmuştur. Kendi çocukları tunçla, ya da demirle katışık doğmuşlarsa hiç acımayıp, hamurlarına uygun işlere koyacak onları; çiftçi ya da işçi yapacak. Çiftçi ve işçi çocukları arasından mayaları altın ve gümüşle katışık doğan olursa,

⁸ Platon'un tanımlama ve sonuca varma konusunda araştırmalarını sonraya bıraktığı örnekler için bk. Platon, *Devlet*, 354, s. 40; Platon, *Lakhes*, Diyaloglar, (T. Gökçöl, Çev.). (M. Bayka Haz.). Remzi Kitabevi, İstanbul 2010; 199c-200a, s. 356.

onları gözetecek, kimini önderliğe kimini bekçiliğe yükseltecek; çünkü mayasında demir, ya da tunç katışık olanların önderlik edeceği gün şehrin yok olacağını Tanrı buyurmuştur (Platon, 2010a: 111).

Platon, yurttaşların yararına olması durumunda, devleti yönetenlerin yalana başvurmasında sakınca görmemektedir. O yukarıda örnek olarak verilen cevherler mitosu dışında evlenme ve üreme konusunda da yalana başvurulabileceğini söyler. Platon'a göre toplumun düzeni için en fazla sağlıklı ve eğitilmiş olan erkek ve kadın çiftleşmeli ve yine onların çocukları devlet tarafından büyütülmelidir (Platon, 2010a: 163).⁹ Kelsen, doğum kontrolünü bile devletin düzenlemesi gerektiğini söyleyen Platon'u, insanın en mahrem alanına tecavüz ettiği gerekçesiyle eleştirmektedir (Kelsen, 1938: 383).

Platon'un, ideal devletin özelliklerini ele aldığı *Devlet ve Yasalar* kitabında amacı, birbirine ve devlete bağlı erdemli yurttaşlar ile erdemli yöneticinin karakteristik özelliklerini belirleyerek, nihai amaç olan mutluluğa ulaşmada erdemli yaşayış ve bilgeliğin önemini vurgulamak olduğu ileri sürülebilir. Platon'un, hem toplumsal hem de bireysel olarak erdemli (arete/ἀρετή) (Peters, 2004: 46-47) bir yaşayış sürmek üzerinde bu kadar durup, devletin bekası ve yurttaşlar arasındaki sükûneti sağlamak için de olsa yalana başvurması elbette ki tartışmaya açıktır.¹⁰ Ancak yine de Platon'un yaşadığı siyasi ortam ve yönetim durumları göz önünde bulundurulursa, onun neden böyle bir yalana başvurduğu daha iyi anlaşılacaktır. Öte yandan toplumun maslahatı söz konusu olduğunda, kimseye açıkça zararı dokunmayacak kararların alınmasının mutlak bir doğru olarak değil de, bir olması gereken olarak yorumlanmasının uygun olacağı söylenebilir. Her düşünürü, kendi çağı ile yaşadığı ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel sorunları çerçevesinde değerlendirmek gereklidir. Dolayısıyla Kelsen'in bu değerlendirmesinde bir anakronizme düştüğü söylenebilir. O, Platon'un döneminin siyasi koşulları ve toplumsal bilgi düzeyi ile kendi çağının sorunları arasındaki farkı göz ardı ederek, Platon'u, günümüzde geçerli olan değer yargıları ile yargılamıştır. Ancak yine de Kelsen'in burada asıl vurgulamak istediği konu, Platon'un felsefesindeki beyaz yalanlar olmayıp, mutlak ve evrensel bir adalet tanımına ulaşılmayacağıdır. Ona göre, doğal hukuk savunucularının düştüğü hata tıpkı Platon'un da yaptığı gibi, rasyonel biliş ile anlaşılması ve aktarılması mümkün olmayan adalet kavramını, yasaların geçerliliği için zorunlu bir koşul olarak görmektir.

Platon'a yönelttiği eleştiriler üzerinden adalet teorisini oluşturan Kelsen'in adalet konusunda kendi içinde bazı çelişkilere düştüğü görülmektedir. Örneğin, bir yandan adaletin içeriğinin belirlenemeyeceğini belirterek kuramından adalet kavramını uzak tutmaya çalışırken, diğer yandan da adalete açık kapı bırakmaktadır. Kelsen'in şu ifadeleri konuya açıklık getirmektedir:

Hukuk olabilmek için, pozitif hukuk, mütevazı da olsa bir ölçüde hukuk ideasına, adalete karşılık gelmelidir. Pozitivist ilkenin resmi olarak kabul edilmiş olmasının nihai

⁹ Platon, erkek ve kadının çocuk sahibi olabilmeleri için bir yaş aralığı da belirlemiştir. Buna göre, kadın, yirmi ile kırk yaş arasında; erkekse, "yarışta en azgın olduğu çağı geçtikten sonra, elli beşine kadar" çocuk sahibi olmalıdır. Bu yaşlarda çocuk sahibi olmanın nedenini ise hem aklen hem de bedenen en iyi döneme tekabül etmesinde görür. Bk. Platon, *Devlet*, s. 165.

¹⁰ Yöneticinin bazı durumlarda yalana başvurmasını haklı gören Platon'un bu görüşlerini daha da ileri taşıyan düşünürler olmuştur. Bu konuda ilk akla gelen düşünür kuşkusuz Machiavelli'dir. Machiavelli kendi yaşadığı dönemde İtalya'ya hâkim olan ahlaki bozulmalar karşısında devletin başında olan Prens'in yalnızca kendisini ve ülkesinin menfaatlerini düşünmek adına "kendi hareketlerini nasıl çeşitlendireceğini ve büyük bir yalancı ve hilekâr olunacağını bilmesini" zorunlu olarak görmektedir. Bk. N. Machiavelli, (1999). *Hükümdar*, (M. Özyay Çev.). Şule Yayınları, İstanbul, s. 105.

sonuçları, öyleyse ortaya çıkmış değildir ve hukuk bilimi de yönelimi itibariyle tümüyle pozitivist değildir. Ne var ki ağırlıklı olarak pozitivisttir (Kelsen, 2016: 22).

Fakat yine aynı eserinde Kelsen şunları söylemiştir: “*Saf Hukuk Kuramı, başlı başına pozitif hukukun kuramıdır, herhangi bir hukuk sisteminin değil,*” (Kelsen, 2016: 1) yine benzer bir ifade ile “*Saf Hukuk Kuramı, hukuki pozitivist kuramıdır.*” (Kelsen, 2016: 41). Böylelikle Kelsen'in kuramında adaletin yerine ilişkin bir kafa karışıklığı yaşadığı iddia edilebilir. Bu durum pozitivist öğretisi için de geçerlidir. Verilen bu taviz, katı bir hukuki pozitivistliği, sonuna kadar tutarlı bir şekilde devam ettirmenin zor olduğunu göstermektedir.

Belirsizlik taşıdıkları gerekçesiyle, hukukun kaynağının doğadan, Tanrı'dan ya da bazı ahlaki emirlerden çıkarılmasına itiraz eden Kelsen'in, hukuk anlayışının temelini oluşturan temel normun dayanağının belirsiz oluşu itirazındaki haklılığı tartışılır kılmaktadır. Bu nedenle hayali olan temel normun açıklanmasında kullanılan “kurgu” düşüncesi Kelsen'in kuramına bir yanılğı olarak bakılmasına neden olmuş, temel normun belirsizliği hukukun pozitivist niteliğini ciddi oranda zedelemiştir (Duxbury, 2021: 835-836; Türkbağ, 2010: 46). Aral'ın değerlendirmesiyle, Kelsen'in temel normunun, formalist özelliği gereği, insanların vicdani eylem ve davranışlarında herhangi bir etkisinin olmadığı bu gerekçeyle de insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için yeterli olmadığı düşünülmektedir (Aral, 1988: 221).¹¹

Özelde Kelsen'in, genel olarak ise hukuki pozitivist taraftarlarının hukuku, bilimsel araştırmaların konuları gibi ele almalarını ve hukuk kurallarının ahlaken değerlendirilmesinin gerekli olmayan bir konu gibi sunulmasını kabul etmeyerek eleştiren, Lon L. Fuller(1902-1978) gibi çağdaş hukuk felsefecileri de olmuştur. Fuller'a göre hukuk, bilimsel olarak incelenip, tarafsız olarak ifade edilecek bir alan değildir (Bix, 2004: 312). Fuller, “hukuki mükemmellik” olarak da ifade ettiği “iç ahlak”¹² tezini geliştirerek hukukun iç ahlâkına saygı gösterilmezse, hukukun da, yasa koyucu ve vatandaşlar arasındaki ilişkinin de zayıflayacağını iddia etmiştir (Fuller, 2019: 189; Burg, 2014: 64). Yine XX. Yüzyılın önemli Amerikalı hukuk felsefesi olan Ronald Dworkin (1931-2013) hukuki pozitivistin, hukuku yalnızca kurallarla sınırlama noktasında hataya düştüğüne işaret ederek, kurallar dışında yer alan ahlaki ve siyasi ilkelerin de dikkate alınması gerektiğini savunmuştur (Dworkin, 2007: 47; Türkbağ, 2003: 90-91). Esasında günümüzde hem doğal hukuk hem de hukuki pozitivist teorilerinin ortaya çıkışlarından bu yana teorisyenler tarafından çağın gereklerine göre düzenledikleri ve böylelikle iki teori arasındaki keskin ayrılığın yumuşadığı söylenebilir. Bu düşüncenin arka planında, bazı hukuki pozitivist taraftarlarının ahlaka daha ılımlı bir şekilde yaklaşması ve modern demokratik hukuk sistemleri ile insan hakları konusundaki hassasiyetleri olduğunu belirtmek gerekir (Uygur, 2003: 145).

Sonuç

İdealist felsefenin öncüsü kabul edilen Platon'un, genel felsefesine uygun bir adalet öğretisi olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ahlaki erdemlerin başında gelen adalet, hem bireyde hem de toplumda zorunlu olarak bulunması bakımından diğer erdemlerden farklı, kamu düzeni ve toplumsal mutluluk için zorunlu bir koşul olmaktadır. Pozitivist teorinin temsilcisi

¹¹ Kelsen'in kuramı ve hukuk felsefesine gelen eleştiriler için bk. M. Akbay, (1947). “Kelsen'in Hukuk ve Devlet Teorisi”, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, C. 4, S. 1-4, s. 43. Ayrıca Kelsen'in Saf Hukuk Kuramında formalizm için bk. G. Bergmann, L. Zerby, (1945). “The Formalism in Kelsen's Pure Theory of Law”, The University of Chicago Press, Ethics, Vol. 55, No. 2, s. 110-130.

¹² Lon L. Fuller'in hukukun içsel ahlaki olarak belirttiği sekiz ilke “Genellik, ilan edilme (yayımlanma), geriye yürümezlik, açıklık (belirlilik), çelişmezlik, imkânsız istememe, süreklilik (istikrar) ve resmi eylemler ile ilan edilen kuralların örtüşmesi (kurallarla, bu kuralların uygulamalarının örtüşmesi) şeklinde sıralanabilir. Ayrıntılı bilgi için bk. W. Van der Burg (2014). “Lon L. Fuller'dan Yasa Koyuculara Dersler”, (E. İ. Akı Çev.), *Hukuk Kuramı*, C. 1, S. 3, s. 60-62; S. Aktaş (2011). *Prosedürel Doğal Hukuk Lon L. Fuller'in Hukuk Kavramı*, On İki Levha Yayıncılık A.Ş. İstanbul, s. 64.

olan Kelsen'e göre ise, hukuk biliminin konusu yalnızca hukuk normlarıdır. Kelsen, hukukun "saf" olabilmesi için, adalet gibi hukuk dışı (metajüridik) terim ve kavramlardan temizlenmesi gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda, ona göre adalet, belki de sonsuza kadar ulaşılmak için arzu edilecek, toplumun zorunlu olmayan irrasyonel bir idealidir.

Pozitivistlerin, içeriğine ve idealize edilmesine karşı çıkmakla birlikte, adalet kavramının varlığına itiraz etmedikleri söylenebilir. Onların, bilimsel ve nesnel olmadığı iddialarında kısmen haklı oldukları kabul edilebilirse de, adaletin pratikte ortadan kaldırılması gerektiği düşüncelerine tam olarak sadık kalamadıkları belirtilmelidir. Nitekim adil yargılama, adil savaş, hukuk devleti, insan hakları gibi değer ifade eden idealleri ortadan kaldırmak tarihsel bir talep ve teorik olarak mümkün olmamıştır. Dolayısıyla hukuki pozitivistlerin adalet ve başka değerleri hukukun dışına itme tavrı da pratikte hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Öte yandan bu okulun önemli temsilcilerinden sayılan H.L.A Hart (1097-1991) kurduğu pozitivist teoride doğal hukuk kuramının ilkelerinden en alt düzeyde de olsa yararlanarak katı pozitivist teoriyi yumuşatmıştır (Hart, 2017: 218). Nitekim Kelsen de, kurduğu normlar öğretisini bilimsel olarak açıklama çabasında, temel normu kurguya/varsayıma dayandırarak pozitivist argümanını sonuna kadar götürmemiştir. Burada yapılabilecek çıkarımlardan biri, hukukun olgusal bir yanı olduğu gibi değerler içeren kendi başına bir değer olan yanı da vardır. Hukukun temel gayesinin adalet değerinin gerçekleştirilmesi olduğunu söylemek yanlış değildir (Aral, 2007: 137). Ne hukuk bir doğa bilimidir ne de hukukçu bir fizikçi, kimyacı ya da biyologdur. Hukukçunun işi bilimsel doğrular, gözlemler yapmak değil, hakkı, haklı olanı yerli yerine koymaktır (Keyman, 2002: 432).

Kaynakça

- Akalın Ş. H., vd., (2011). *Türkçe sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Akbay M., (1947). "Kelsen'in hukuk ve devlet teorisi", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1), 29-47.
- Aktaş S. (2011). *Prosedürel doğal hukuk Lon L. Fuller'in hukuk kavramı*, On İki Levha Yayıncılık A.Ş. İstanbul.
- Aral V. (2007). *Hukuk ve hukuk bilimi üzerine*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Aral V. (1988). *Toplum ve adaletli yaşam*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Aral V. (1968). "Kelsen'in hukuk anlayışı", *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, C. 34, S. 1-4, 513-552, İstanbul.
- Bergmann G., Zerby L. (1945). "The formalism in kelsen's pure theory of law", *The University of Chicago Press, Ethics*, 55(2), 110-130.
- Bix B. (2010). *Natural law theory, A Companion to Philosophy of Law and Legal Theory*, Edited by Dennis Patterson, United Kingdom, s. 211-212.
- Bix B. H. (2004). "Doğal hukuk: modern gelenek" (E. Uzun Çev.) C. 6, S.2, 291-344.
- Burg W. Van der (2014). "Lon L. Fuller'dan yasa koyuculara dersler", (E. İ. Akı Çev.), *Hukuk Kuramı*, C. 1, S. 3, 58-64.
- Cevizci A. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Çağlı O. M. (1966). *Hukuka ve hukuk ilmine giriş*, İstanbul.
- Çeçen A. (2003). *Adalet kavramı: Adalet kavramının göreliliği üzerine bir deneme*, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Duxbury N. (2021). "Kelsen'in son hamlesi", (H. Dengiz, Çev.) *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(1), 823-838.

- Dworkin R. (2018). *Hukukun hükümlerliliği*, (R. Dworkin, Çev.), Nora Kitap, İstanbul.
- Dworkin R. (2007). *Hakları ciddiye almak*, (A. U. Türkbağ Çev.), Dost Kitabevi, Ankara.
- Fuller L. L. (2019). *Hukukun ahlaki*, (E. Arıkan Çev.), Tekin Yayınevi, İstanbul 2019
- Gözler K. (2008). "Tabii hukuk ve hukukî pozitivizme göre adalet kavramı", *Muhafazakâr Düşünce*, 4(15), 77-90.
- Gözler K. (2008). *Hukuka giriş*, Ekin Basın Yayın Dağıtım, Bursa.
- Gürbüz A. (2003). "Platon'un hukuk görüşünün karşılaştırılması, değeri ve sonuçları", *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(7), 52-67.
- Güriz A. (2013). "Adalet kavramının belirsizliği", *Adalet kavramı*, Hazırlayan Adnan Güriz, *Türkiye Felsefe Kurumu*, Ankara, 7-37.
- Hart H.L.A. (2017). "Doğal haklar var mı?", Ed. (Sercan Gürler), *H.L.A. Hart ve Hukuk-Ahlak Ayrımı*, (O. B. Keskin, Çev.). Tekin Yayınevi, İstanbul, 217-237.
- Işıқтаç Y. (2007). *Hukukun kaynağı olarak sözleşme*, Filiz Kitabevi, İstanbul 2007.
- Kelsen H. (2013). "Adalet nedir?", (A. Acar, Çev.). *TBB Dergisi*, 107, 431-454.
- Kelsen H. (2015). "Norm ve değer", (K. Akbaş, Çev.). *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi*, C. 2, S. 5, 64-69.
- Kelsen H. (2018). "Saf hukuk kuramı nedir?" (K. Akbaş, Çev.). *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, 5(3), 99-107.
- Kelsen H. (2016). *Saf Hukuk Kuramı: Hukuk kuramının sorunlarına giriş*, Çev. Ertuğrul Uzun, Nora Kitap, İstanbul.
- Kelsen H. (1938). "Platonic justice", *The university of chicago press*, 48(3), 367-400.
- Kelsen H. (1948). "Law, state and justice in the pure theory of law", *The Yale Law Journal*, 57(3), 377-390.
- Kelsen H., Herz H. J. (1941). "Essential conditions of international justice", *Proceedings of the American Society of International Law at Its Annual Meeting*, 35, 70-98.
- Keyman S. (2002). "Hukukun bilimselliği üzerine" Hazırlayan Hayrettin Ökçesiz, *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, 421-433, İstanbul.
- Kuçuradi İ. (2013). "Adalet Kavramı", *Adalet Kavramı*, Hazırlayan Adnan Güriz, Türkiye Felsefe Kurumu, 39-48, Ankara.
- Machiavelli N. (1999). *Hükümdar*, (Mehmet Özay Çev.). Şule Yayınları, İstanbul.
- Magee B. (2000). *Büyük filozoflar Platon'dan Wittgenstein'a batı felsefesi*, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Meiklejohn D. (1958). "What Is Justice? by Hans Kelsen", *The University of Chicago Law Review*, 1958, Vol. 25, No. 3, 543-551.
- Michel T. (2011). *Hukuk felsefesi*, (I. Ergüden, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Peters F. E. (2004). *Antik yunan felsefesi terimleri sözlüğü*, (H. Hünler, Çev.). Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- Platon (2010). *Devlet*, (S. Eyüboğlu, M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Platon (2007). *Yasalar*, (C. Şentuna, Çev.). Saffet Babür, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Platon (2001). *Devlet adamı*, (B. Boran, M. Karasan Çev.). Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Platon (2001). *Timaios*, (E. Güney, Çev.) Lütfi Ay, İstanbul.
- Platon (2010). *Sokrates'in savunması, Diyaloglar*, (T. Aktürel, Çev.). (M. Bayka, Haz.). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Platon (2010). *Kriton, Diyaloglar*, (T. Gökçöl, Çev.). (M. Bayka, Haz.). Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Platon (2010). *Lakhes, Diyaloglar*, (T. Gökçöl, Çev.). (M. Bayka, Haz.). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Priel D. (2015). "Toward classical legal positivism", *Virginia Law Review*, 101(4), 987-1022.
- Raz J. (2013) "Kelsen'in temel norm kuramı" (Ş. Ş. Ceylan, Çev.). *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1169-1194.
- Türkbağ A. U. (2003). "Haklar, hakkaniyet, bütünlük ve adalet: Dworkin'in Adalet Perspektifi", *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, 9, 88-95.
- Türkbağ A. U. (2010). *Kanıtlanamayanı kanıtlamak: Ronald Dworkin'in hukuk kuramı*, Derin Yayınları, İstanbul.
- Uygur G. (2003). "Hukuki pozitivistizmin değişen yüzü mü?", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(3), 145-176.
- Wacks R. (2019). *Hukuk felsefesine kısa bir giriş*, (E. Arıkan, Çev.). Tekin Yayınevi, İstanbul.
- Kitap IV, Bölüm 4, <https://www.augustinus.it/latino/cdd/index2.htm/> 10.10.2022.

Expanded Summary

Justice is a legal concept, a value on which many-sided debates are made, but which no view or school can ignore. The idea of justice, which is among the special teachings of many philosophers from antiquity to the present, has been discussed from different perspectives in the Middle Ages, different in the modern age, and different perspectives in the modern period. The concept of justice, which was evaluated with interpretations in line with natural law until the modern period, was handled with a different perspective in the period when positivism was dominant. With the effort to separate law from morality, initiated by the English philosopher John Austin, justice, which is a sub-branch of morality in philosophy, has been tried to be taken out of the limits of law. At this stage, the discussion of justice, which is one of the basic concepts of legal philosophy and brings the supporters of legal positivism against those who adopt the natural law approach, has been moved to a different dimension with Hans Kelsen's criticism of Plato's understanding of justice. Using justice as a synonym for righteousness, Plato deals with moral values and happiness on the basis of wisdom in almost all of his works; He states that wise people are virtuous and happy. Justice, which is at the forefront of moral virtues, is separated from other virtues in terms of its existence both in the individual and in the society, and becomes a necessary condition for public order and social happiness. According to Kelsen, who is the representative of the positivist theory, the subject of legal science is only legal norms, and all elements of value, especially justice, should be removed from the field of law. While justice is an important value, it should be excluded from the law because it is not objective. Kelsen, who developed the theory of justice with the Pure Theory of Law, argued that the law should be cleaned of non-legal (metaturdodic) concepts. According to him, justice is an irrational ideal of society, which is not necessary, which may be desired to be attained forever. This concept, which is not based on a rational basis, should not be included in Pure Theory of Law. Despite all kinds of criticism and efforts to keep it out, it is not possible to say that the Positivists are able to keep justice completely outside the law. Although their claims that justice does not comply with objective criteria can be acknowledged, the argument that law itself is a pure science cannot go beyond a claim, since it is also a value. Because it is not possible to eliminate the ideals that express values such as fair trial, fair war, rule of law and human rights, which are modern legal terms. Therefore, the attitude of legal positivists to push justice and other values out of the law has never been possible in practice.

The Impacts of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

Sınıf Rehberlik Etkinlikleri ve Akıl-Zeka Oyunlarının Karar Verme Becerilerine Etkisi

Muhammet Aykuthan ULUSOY*

Abstract

Human beings make choices among alternative courses of action. They display behaviors in decision-making. In this context, it can be stated that the behavioral decision making as much about the future of the person as the present. It is considered that the classroom guidance activities carried out within student counseling services contribute to students' personality development and there is a correlation between games and thinking for this reason, these both activities can be effective on decision-making processes. The purpose of the research, which is based on this idea, is to investigate the effects of classroom guidance activities designed to increase decision-making skills and mind-intelligence games on the decision-making skills of primary school 4th-grade students. The study group was determined by using homogeneous sampling method in the research with the pre-test/ post-test and experimental/control group design. Six-week decision-making skills classroom guidance activities developed by the researcher were used in the determined experimental group during the process, and mind-intelligence games named Mancala, Surakarta and Bihar were used in the other determined experimental group. No intervention was made in the control group. The results of the research, in which the decision-making skills scale developed by Sever and Ersoy (2019) was used as a data collection tool. It shows that the six-week decision-making skills classroom guidance activities significantly increased the decision-making skills of the students, mind-intelligence games carried out for six weeks had no effect on their decision-making skills, and that there was no change in the decision-making skills of the control group, which did not receive any intervention.

Keywords: Decision Making, Classroom Guidance Activities, Mind-Intelligence Games

Öz

İnsan hayatı boyunca sayısız durumda karar verme davranışı göstermektedir. Bu çerçevede karar verme davranışının insanın bugünü kadar geleceği ile ilgili olduğu da ifade edilebilir. Öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde yürütölen sınıf rehberlik etkinliklerinin kişilik gelişimine olan katkısı ve oyunun düşünme ile olan ilişkisi referans alındığında her iki etkinliğin de karar verme süreçleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünce ile temellenen araştırmanın amacı, karar verme becerilerini arttırmaya yönelik hazırlanan sınıf rehberlik etkinlikleri ile akıl-zeka oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisini araştırmaktır. Ön test-son test deney ve kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İşlem sürecinde belirlenen deney gruplarından birisine araştırmacı tarafından geliştirilen altı haftalık karar verme becerileri sınıf rehberlik etkinlikleri; diğesinde ise Mancala, Surakarta ve Bihar isimli akıl-zeka oyunları ve kullanılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yapılan araştırmada öntest ve sontest verileri Sever ile Ersoy'un (2019) geliştirdiği karar verme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Altı haftalık karar verme becerileri sınıf rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı, altı hafta boyunca öğretilip oynatılan akıl-zeka oyunlarının karar verme becerilerinde bir etkisinin olmadığı, her hangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunun karar verme becerilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karar Verme, Sınıf Rehberlik Etkinlikleri, Akıl-Zeka Oyunları

Introduction

The basis of the concept of decision-making is that people take responsibility for their visible/invisible behaviors, they display the courage to bear the consequences, and they solve or try to solve the problem they encounter. Responsibility, courage and problem-solving require making a choice. In this context, it can be stated that effective

* Dr. Öğr. Üyesi Kilis 7 Aralık Üniversitesi, aykuthan.ulusoym@kilis.edu.tr Orcid Id: 0000-0003-0045-3942

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

decision-making skill is of extreme importance in human behavior. The general acceptance of the phrase "a wrong decision is better than indecision" may indicate that importance. In the face of a problem, a person makes a decision to overcome that problem. In this way, a possible conflict that may arise in the mental structure due to the absence of the problem is resolved.

The decision is expressed as the final state reached as a result of the decision-making process. The individual evaluates the decision options during the decision-making process (Nas, 2010). In order for the action to start, the person must be aware of a situation that requires a decision (Alver, 2005). Awareness requires the creation of alternatives among more than one option (Güngör and Özcan, 2022). The end of the process is by determining when and how to make a decision in the face of the situation (Alver, 2005) and by choosing and putting into practice one or more of these alternatives in order to reach the goal using a set of criteria in mind (Güngör and Özcan, 2022).

If we think of decision making as a series of four steps, the first step consists of setting a goal, the second step consists of compiling the options to create this goal, the third step consists of ranking the options, and the last step consists of choosing the highest ranked alternative (Byrnes, 2002). Researchers conducted with how people display a strategy while making a decision show similarity in terms of decision-making steps. In a review study on the subject, it was stated that the steps expressed in the literature were similar; the processes of recognizing and defining the problem, suggesting alternative solutions, examining alternatives, choosing the most appropriate alternative, applying the decided option, and following the decision results (Coşkun, 2020). It is also stated that the main steps mentioned here are the stages that affect the decision-making process (Adair, 2017).

Determining the problem situation constitutes the first step of decision making and problem solving (Timur, 1990). As a matter of fact, it is a general acceptance that it is necessary to have knowledge before having an idea about a subject. Identifying and describing the problem before making a decision on a subject makes that subject more understandable (Çil, n.d.) For this reason, before solving the problem, it is necessary to be aware of the problem and to carefully analyze the environment in order to overcome the problem (Higgins, 1994).

After the problem situation is recognized in the decision-making process, the stage of gathering the necessary information begins. In this way, a judgment is made about whether the gathered information is useful in solving the problem. Generating options involves sorting and preparing alternative options (Higgins, 1994). Thanks to this classification, useful information is separated. Before making a decision, the person will try the most suitable one among the alternatives that he has put in order in his mind, and in this way, he will demonstrate his problem-solving effort. For all these reasons, before proceeding to the decision-making phase, all alternatives and the best ones among these alternatives should be determined (Coşkun, 2020).

The ability to change initial decisions in the face of new or potentially conflicting information is essential for adaptive behavior (Stone et al., 2022). For this reason, it is important to be able to monitor and review the results of the decision, to evaluate the results and to be able to put them into practice (Coşkun, 2020). A person needs a plan to make the right decision. The person should have the qualifications to choose the most suitable one among the options he has created, to apply it, and to monitor and evaluate the decision-making result.

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

The need for self-regulated decision making is particularly important during the teenage years, when children spend a significant amount of time with peers in unsupervised contexts. Therefore, the issue of adolescent decision making is of particular importance for researchers and policy makers interested in the development of decision-making skills (Byrnes, 2020). It can be stated that the evaluation of the subject in the context of children opens the door to the efforts to develop decision-making skills in educational environments. Decision-making skills gained through education affect our lives positively (Tekin & Ulaş, 2016) and guidance activities constitute an important pillar of education and training services.

In today's understanding, education has become a way of exploring and applying discoveries to life. This understanding has also manifested itself in guidance services. Guidance activities, which previously played a role in helping the choice of profession, have transitioned to a medium such as self-discovery and awareness of one's potential. It can be stated that this medium has led to the emergence and spread of the developmental guidance model. While self-expression, meeting the needs, aiming to cope with and solve problems are the aims of the developmental guidance model, it is understood that it also cares about the skills of making decisions and taking responsibility of these decisions. Guidance services can be carried out individually as well as in groups.

Group guidance activities are one of the intervention methods used by the developmental guidance model. With this method, it is aimed that the person develops in the group, recognizes himself/herself, and realizes his/her potential and limits. In this way, it can be expressed as group activities and group processes related to revealing accessible, applicable, realistic and appropriate plans/choices (Öncü, 2006). It focuses on educating group members about a defined issue or risk factor, reducing the risk or occurrence of the cognitive, emotional or behavioral component (Waack et al., 2014).

Children spend a lot of time interacting in groups in almost all their daily settings; Therefore, these settings are ideal places for both preventive counseling and remedial counseling, regardless of the type of group involved (Kulic et al., 2004; Van, 2009). The most basic principle underlying dealing with children in groups is to emphasize that groups are natural childhood environments (Gladding, 2016). In addition, it can be stated that group guidance activities are an important intervention method in terms of providing the opportunity to reach many people at once, based on the fact that students are in groups in the classroom environment. The fact that there are similarities between different people, that people can meet some of their needs in the group based on their sociability, and that individual development can be achieved by using group work (Öncü, 2006) appears as another reason for using group guidance activities.

There is a consensus among professionals that group intervention with children is effective, based on research evidence (Shechtman, 2004). School groups run by school counselors (Jakops et al., 2012) provide participants with the opportunity to practice new ways of relating and communicating with others (Waack et al., 2014). In addition, the group process has unique learning advantages (Corey, 2016). Preventive or curative interventions for young people can provide rich experiences for the rest of life (Gladding, 2016). In parallel with the increase in school psychological counseling activities abroad after 1960, small group work in school environments has proven its effectiveness and has become an important model for helping children. (Akos and Milsom, 2007; Perusse et al, 2009). Groups generally follow an information/discussion format and use structured material for group meetings (Waack, Kalodner, & Riva, 2014).

Educational groups are used to help members learn specific coping skills (Corey,

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

2016), to help children acquire new skills, and become aware of their values, priorities, and communities (Gladding, 2016). It can be stated that school-based approaches reduce the need for remedial counseling services by taking a preventive role while helping to prevent problems that children may encounter in the future. However, it should not be forgotten that one method of school-based approaches also aims to teach by playing.

The concept of game is defined as “talent and intelligence developing entertainment with certain rules that lets having a good time” (Turkish Language Association, n.d.). It can be expressed as a mental activity in terms of improving talent and intelligence (Salen, Zimmerman, 2004), and in terms of taking an action within the framework of the rules, it can be expressed as an activity to procure a certain situation within the framework allowed by the rules (Suits, 1978). Evaluation of the issue in terms of rules and an effort to procure a new situation reveals the relevance of the concept of game to decision making. The game is a field in which there is mutual interaction towards the goal and the goal itself (Costikyan, 2002). It can be stated that mental and social development evolves thanks to this interaction. Game is everything for a child. We can observe that a child continues his daily activities by playing games. Children learn to coexist and the rules of living together through games. This is how virtue is achieved. The child learns by playing with his friends, shows patience by making moves when it is his turn, not to violate the rights of others, therefore justice, mercy by sharing his toys, etc. In terms of supporting mental development, it can be stated that games can contribute to the development of thinking, problem-solving and decision-making skills. Although every game has the purpose of entertainment, it is known that some games are called mind-intelligence games because they appeal more to thinking and problem-solving skills. Mind-intelligence games are powerful growth tools in terms of developing creative thinking skills as well as entertainment (Masters & Houston, 1972). They encourage concentration, reasoning, patience, understanding, using logic, and help improve memory skills, social skills and teamwork (Bartl, 2008). They develop imagination, memory, combination, logic and strategic judgments, relaxation and development, original and constructive, creative thinking (Sütçü, 2021, p.990). With all these features, mind-intelligence games provide structured and fun activities, making children feel good (Tuttle & Paquette, 1997).

Considering this scope, the primary purpose of the research is to improve the decision-making processes of students. In this context, the sub-objectives of the research are expressed in terms of the experimental and control groups.

In terms of the experimental group;

- a) Do decision-making skills training classroom guidance activities increase students' decision-making skills?
- b) Do mind-intelligence games increase students' decision-making skills?

In terms of the control group;

- c) Is there a difference in the decision-making skills of the students according to the pre-test and post-test scores?

Method

Research Model

In the research, experimental design with pretest-posttest and experimental/control groups was used. Experimental research (Büyüköztürk, 2016), which allow the researcher to test the effect of the experimental procedure performed on the dependent variable by

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

intervening, are frequently used in scientific studies in order to observe the possible difference before and after the procedure. In the study, the first factor shows the experimental and control groups, and the second factor shows repeated measurements (pretest – posttest). The dependent variable of the model is students' decision-making skills. Experimental procedures, the effects of which were tested, consisted of decision-making skills, classroom guidance activities and mind-intelligence games. The research model is shown in Table 1.

Table 1. Research Model

	Pretest	Procedure	Posttest
Experimental Group	Decision-Making Skill Scale	Decision Making Skills Classroom Guidance Activities	Decision-Making Skill Scale
Experimental Group	Decision-Making Skill Scale	Mind-Intelligence Games	Decision-Making Skill Scale
Control Group	Decision-Making Skill Scale	-	Decision-Making Skill Scale

Study Group

The study group was determined using homogeneous cluster sampling method. The aforementioned sampling method is based on the selection of a homogeneous subgroup related to the research problem from the universe (Büyüköztürk et al., 2014). In this context, the research was carried out on the 4th grade students of a selected primary school in Şahinbey district of Gaziantep, based on the similarity of the development characteristics of the selected study group. Group matching method was preferred since it was not possible to assign unbiased groups during the sampling process. After determining that the data obtained with the reference to the fact that the groups were formed in a homogeneous structure would reduce the sampling error (Babbie, 2008) showed a normal distribution, it was determined whether there was a difference between the groups before the procedure by using analysis of variance (anova), and no significant difference was found between the groups. Analysis of variance results are shown in Tables 2 and 3.

Table 2. Before-Procedure information of the study group

	N	Mean	Ss	Min.	Max.
Section A	35	38,43	6,09	26,00	49,00
Section B	35	38,74	5,88	23,00	50,00
Section C	35	37,31	6,12	16,00	48,00
Section D	33	38,09	5,60	25,00	50,00
Section E	32	39,69	6,77	26,00	53,00
Section F	33	39,03	7,88	17,00	53,00
Section G	32	37,69	6,83	16,00	50,00
Total	235	38,42	6,44	16,00	53,00

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

Table 3. Before-Procedure information of the study group

	Sum of Squares	sd	Mean of Squares	F	p
Intergroup	130,885	6	21,81		
In-group	9564,247	228	41,95	,520	,793
Total	9695,132	234			

In experimental studies, it is expected that there will be no difference between the groups before the procedure. In this way, the groups start the study from the same point and the determination of the difference aimed to be revealed as a result of the study becomes clear. The absence of differentiation between groups indicates that the groups were at the same point before the procedure. After this point, by drawing lots from 7 branches, an experimental group (Section G) to practice Decision Making Skills Classroom Guidance Activities, an experimental group (Section E) to teach and practice mind-intelligence games, and a control group (Section C) has been determined.

Data Collection Tools and Processes

Decision-Making Skills Scale

Within the scope of the research, the "decision-making skill scale for primary school students" developed by Sever and Ersoy (2019) was used to collect pre-test and post-test data. The one-dimensional, 4-point Likert-type scale expects participants to answer the questions as never, occasionally, usually, at all times. The lowest score that can be obtained from the scale is 15, while the highest score is 60. There is no reverse item in the scale. It is stated that the higher the score obtained from the scale, the higher the decision-making skill is. Confirmatory factor analysis fit indices were at an acceptable level in the analyzes made during the development phase. Furthermore, the Cronbach Alpha reliability coefficient obtained during the development phase was calculated as .89 and the variance explained as 40.078.

Decision-Making Skills Classroom Guidance Activities

Within the scope of the study, 6-week Decision Making Skills Class Guidance Activities were developed by the researcher. While creating the activities, Adair's (2017) decision-making steps were used. In this context, learning outcomes of the activities are based on the steps of 1. Determining the purpose (problem), 2. Gathering the necessary information, 3. Creating appropriate options to reach the result, 4. Making a decision, 5. Implementing the decision and evaluating the results. The final phase of the decision-making steps (implementing the decision and evaluating the results) was carried out using different activities for two weeks. In the design of the activities, the steps of remembering, understanding, applying, analysing, evaluating and creating were used in the taxonomy proposed by Bloom (1956) and revised by Anderson et al. (2001).

Outcomes of Classroom Guidance Activities

The main titles of the content of the decision-making skills classroom guidance activities applied within the scope of the study are as follows;

Determining the purpose (problem) / 1st week

- Participants give examples of the difficulties they encounter in daily life.
- Story activity aimed to identify problem situations.

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

- Participants share experiences to see whether they have experienced similar situations or not.
- They are encouraged to share.
- Participants draw pictures about problem situations encountered in daily life.
- They share thoughts about pictures.
- Explanations are made on the importance of identifying and recognizing the problem in problem situations.
- Until the next week, they are asked to note the problem situations they encounter in daily life.

Gathering the necessary information / 2nd week

- Participants share about the notes they kept about the problem situations they encountered in their daily lives for a week.
- The sample text is read. The character in the text has encountered a problem. There are clues in the text to qualify the encountered problem as a problem. Participants are asked to find these clues.
- The emphasis is put on the fact that in order to qualify a situation as a problem, the causes of the problem should be determined.
- The board is divided into 2. In the 1st part they write what the problem is, the reasons for the problem are written in the 2nd part, and the sample text gets transferred to the board this way.
- Participants are asked to write down the problem situations they encounter in their daily lives on paper in a way to determine the causes of the problem.
- Participants are asked to give examples of the difficulties they encounter in daily life.
- Story activity aimed to identify problem situations.
- The event is ended by sharing about whether they have experienced similar situations or not.

Creating appropriate options to reach the result-Searching for solutions / 3rd week

- The activity is started using the game method by giving the message that the same result can be achieved in different ways.
- Developing different solutions is supported by using the story completion activity through group work.
- The activity is ended by sharing about different solutions.

Making the decision / 4th week

- Effective decision-making behavior is emphasized by using the case study method.
- Information is given about effective decision-making steps.
- Effective decision making steps are reinforced by using the drama method.
- Effective decision-making skills are reinforced with the help of a game established with the help of the scenario.

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

Implementing the decision and evaluating the results / 5th-6th week

- The importance of evaluating the results while making a decision is emphasized.
- They are asked to evaluate a decision made in a situation encountered using the case study method.
- They share their solutions.
- A study is carried out to find the shortest and least harmful solution by using the game method.
- The activity is concluded by expressing the importance of evaluating the results of the decision in effective decision making.

Mind-Intelligence Games

Within the scope of the study, students were taught mind-intelligence games in a 6-week period and they were allowed to play them. It is thought that the mind-intelligence games called Mancala, Surakarta and Bihar played appeal to the following skills;

1. Identifying the problem, considering the ability to make moves/counter moves of the determined games.
2. Gathering necessary information to evaluate possible outcomes before making a move.
3. To create suitable options to reach the aim of the game in terms of making moves.
4. To make a decision in terms of putting the decided move into practice.
5. Applying the decision and evaluating the results in terms of taking a position when necessary by evaluating the counter move encountered as a result of the move.

In the first session, selected mind-intelligence games were taught. In the 2nd and 3rd sessions, 8 students from the group were allowed to play in pairs. While the game was going on, the group members watched. At this point, the ability to make a counter move is explained. Points to be considered before making a move are emphasized. He explained what different methods could be. The importance of making a decision to make a move is explained. In the 4th, 5th and 6th sessions, the games were watched and eliminated by allowing the students to play among themselves.

Findings / Results

- a) Paired samples t-test was used to determine whether there was a difference in the decision-making skills of the students who participated in the decision making skills classroom guidance activities in the context of pre-test and post-test. The obtained results are presented in Table 4.

Table 4. Paired t-Test Results (Decision Making Skill Classroom Guidance Activities) (Experimental Group)

	Mean	N	Ss.	t	df	p	Cohen's d
Pretest	37,69	32	6,83	-8,372	31	,000	0,94
Posttest	44,19		6,98				

The results of the paired groups t-test showed that there were significant differences

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

between the decision-making skills scores of the students who participated in decision making skills classroom guidance activities before and after the procedure, and the effect value was obtained as 0.57 in the analysis. Considering that the effect value between 0.5 and 0.8 is moderate (Cohen, 1988), it is seen that the activities were effective. This situation can be expressed as the decision making skills classroom guidance activities affect students' decision-making skills.

- b) Paired samples t-test (paired t-test) was used to determine whether there was a difference in the decision-making skills of the students playing the mind-intelligence games in terms of pre-test and post-test. The obtained results are presented in Table 5.

Table 5. Paired t-Test Results (Mind-Intelligence Games) (Experimental Group)

	Mean	N	Ss.	t	df	p
Pretest	39,69	32	6,77	-,620	31	,540
Posttest	40,44		8,03			

The paired groups t-test results showed that there were no significant differences between the decision-making skills scores of the students playing mind-intelligence games before and after the procedure. This situation can be expressed as mind-intelligence games do not affect students' decision-making skills.

- c) Paired samples t-test (paired t-test) was used to determine whether there was a difference in the decision-making skills of the students in the control group in terms of pre-test and post-test. The obtained results are presented in Table 6.

Table 6. Paired t-Test Results (Control Group)

	Mean	N	Ss.	t	df	p
Pretest	37,31	35	6,12	,858	34	,397
Posttest	39,49		5,85			

The paired groups t-test results showed that the control group, which was not intervened, did not show any difference before and after the procedure. This situation can be expressed as the control group fulfilled its purpose of formation.

Discussion / Conclusion

Considering the findings, it is seen that decision-making skills classroom guidance activities make positive contributions to students' decision making skills. It has been expressed that students have difficulties in making decisions in their daily lives (Yalın, 2021), the decision-making styles they use in their decision-making efforts show anxiety (Bacanlı & Sürücü, 2005), that there are positive relationships between logical decisions and professional career when planning a career (Orhan & Ültanır, 2014), that there is a positive correlation with the high problem solving skills (Develioğlu, 2006). When evaluated in this context, it can be stated that the individual who constructs the decision-making steps correctly can make positive contributions to his life.

Köse (2021) stated that there was a significant and positive relationship between rational decision-making style and problem-solving skills, Develioğlu (2006) stated that a person with high problem-solving skills had a significantly higher logical decision-making

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

strategy than a person with low problem-solving skills, Marangoz and Demirtaş (2017) stated that there was a significant increase in students' mental skill levels, Altun (2013) stated that there was a positive significant difference in problem solving skills.

When the decision-making process is examined, a relationship is expected between the decision-making skill and the display of the decision-making skill during a game. In fact, regarding mind-intelligence games; Kula (2020) stated that mind-intelligence games increase thinking skills, Esen (2019) stated that mind-intelligence games affect students' school satisfaction, decision-making skills and patient behavior skills positively, Durmaz and Durmaz (2015) stated that there was a positive increase in the success of solving non-routine problems of the experimental group students who played the mangala game, Demirel (2015) stated that there was an improvement in the problem solving skills and academic achievement of the students who were given mind-intelligence games activities compared to the control group, Kurbal (2015) stated that 6th grade students' problem solving strategies and reasoning skills were improved with mind-intelligence games, , Bottino et al. (2009) stated that mind-intelligence games increased primary school students' reasoning and problem solving skills, Ott and Pozzi (2012) stated that digital mind-intelligence games significantly increased creativity skills and the ability to find original solution strategies.

Esen (2019) studied 17 weeks, Durmaz and Durmaz (2015) 15 weeks, Demirel (2015) 4 months, 2 hours a week, Kurbal (2015) 4 months, Bottino et al. (2009) 6 months, Ott and Pozzi (2012) continued for 3 years. Kula (2020), on the other hand, realized the mind-intelligence games with the thoughts of the teachers in his study. Considering all these studies, the fact that there was no difference in the decision-making skills before and after the procedure of the experimental group who played mind-intelligence games can be expressed as;

- a) It may be that the duration of the games (in weeks) was kept short, since only after enough repetitions the internalization will be achieved to transform a learned situation into a behavior
- b) The scale used within the scope of the pre-test and post-test may not be suitable for the relevant students, and the factors that would enable the students to reflect their views objectively were not taken into account during the application of the scale
- c) It may be that the steps of making the move/counter move, thinking before the move, making the game, making the move and evaluating the move, which are thought to be included in the games played, may not be related to the decision-making steps
- d) Preferred games may not have qualities that will improve decision-making skills.

As a result, 6-week classroom guidance activities, which include the steps of determining the purpose (problem), gathering the necessary information, creating appropriate options to reach the result, making a decision, applying and evaluating the decision have been effective in the development of decision-making skills of the students.

References

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (N. Kalaycı, Trans.). Gazi Publications.
- Akos, P., Milsom, A. (2007). Introduction to special issue: Group work in K-12 schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 32, 5–7.

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. Raths, J., Wittrock, M. C. (ed). (2001). *A Taxonomy, for learning, teaching and assensing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi*. (Unpublished dissertation). Gazi University.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Muğla University Institute of Social Sciences*, (14), 19-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23490/250164>
- Babbie, E. (2008). *The basics of social research*. Thomson Corporation.
- Bacanlı, F., Sürücü, M. (2005, 21-23 Eylül). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişki. *VIII. National Psychological Counseling and Guidance Congress*, Istanbul Marmara University.
- Bartl, A. (2008). *101 quick-thinking games, riddles for children*. A Hunter House Smart Fun Book.
- Bloom, B. S. (ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longmans, Green and Co Ltd.
- Bottino, R. M., Ott, M. ve Benigno, V. (2009, 12-13 Oct.). Digital mind games: Experience-Based reflections on design and interface features supporting the development of reasoning skills. *3rd European Conference on Game Based Learning*, Austria, FH Joanneum University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18th ed.). Pegem Akademi Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler* (3rd ed.). Pegem Akademi Publications.
- Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 208-215. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00503-7](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00503-7)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (Second Edition). New York: Lawrance Erlbaum Associates.
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of group counseling* (9th ed.). Cengage Learning.
- Costigyan, G. (2002). I Have No Words & I Must Design: Toward a Critical Vocabulary for Games. *Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference*, Frans Tampere University
- Coşkun, Ü. (2020). Karar ve karar verme süreci. *Ulakbilge*, 53, 1181–1191. <https://dx.doi.org/10.7816/ulakbilge-08-53-08>
- Çil, İ. (b.t.). *Karar analizi*. Istanbul University Open and Distance Education Faculty Publications.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. (Unpublished doctoral dissertation). Ataturk University.
- Develioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Unpublished dissertation). Hacettepe University.

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

- Durmaz, B., Durmaz, S. (2015, 14-17 Mayıs). Mangala öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarısı üzerine etkisi. *I. International Turkish World Children's Games and Toys Congress*, Eskisehir, Eskisehir Osmangazi University, 287-294.
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi*. (Unpublished dissertation). Mersin University.
- Gladding, S. T. (2016). *Groups a counselling speciality* (7th ed.). Pearson.
- Güngör, S. & Özcan, U. (2022). Karar kuramı ve karar verme. *European Journal of Science and Technology*, (33), 119-125. DOI: 10.31590/ejosat.1035682
- Higgins, J. M. (1994). *1001 creative problem solving techniques*. New Management Publishing Company.
- Jakobs, E., Masson, R. L., Harvill, R. L., Schimmel, C. J. (2012). *Group counseling strategies and skills* (7th ed.). Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Köse, E. (2021). Karar verme tarzlarının çalışanların yaşam doyumunu üzerindeki etkisi ve yaşam doyumunun bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *ARHUSS*, 4(1), 33-55. <https://dergipark.org.tr/pub/arhuss/issue/62888/927193>
- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *The Journal of National Education*, 49(225), 253-282. <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/52526/690693>
- Kulic, K. L., Horne, A. M., Dagley, J. C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 8, 139–151.
- Kurbal, M. S. (2015). *6. sınıf zekâ oyunları dersi öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin ve akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. (Unpublished dissertation). Ortadoğu Teknik University.
- Marangoz D., Demirtaş Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 10(53), 612-621. Retrieved September 22, 2022, from <https://www.socialarastirmalar.com/articles/the-effect-of-mechanical-mind-games-on-mental-skill-levels-of-primary-schoolsecond-grade-students.pdf>
- Masters, R., Houston, J. (1972). *Mind games*. Dell Publishing Co., Inc.
- Nas, S. (2010). Karar verme stillerine bilimsel yaklaşımlar. *Journal of Dokuz Eylül University Maritime Faculty*, 2(2), 43-6. <https://dergipark.org.tr/pub/deudfd/issue/4585/62766>
- Orhan, A. A. & Ültanır, E. (2014). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme düzeyleri. *Journal of Ufuk University Institute of Social Sciences*, 3(5), 43-55.
- Ott, M., Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2010.526148>
- Öncü, H. (2006). Psikolojik danışma müdahalesi olarak büyük grup rehberliği. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 4(3), 219-240. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26119/275154>

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

- Perusse, R., Goodnough, G. E., Lee, V. V. (2009). Group counseling in the schools. *Psychology in the Schools*, 46, 225–231. <https://doi.org/10.1002/pits.20369>
- Shechtman, Z. (2004). Group counseling/psychotherapy with children. *The Group Worker*, 32(3), 7–9. <https://doi.org/10.4135/9781452229683.n31>
- Salen, K., Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sever, I., Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Çukurova University Faculty of Education*, 48(1), 662-692. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/44511/533443>
- Stone, C., Mattingley, J. B., Rangelov, D. (2022). On second thoughts: changes of mind in decision-making. *Trends in Cognitive Science*, 26(5), 419-431. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.02.004>
- Suits, B. (1978). *The grasshopper: Games, life and utopia*. University of Toronto Press.
- Sütçü, N. D. (2021). Zeka oyunları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(78), 988-1007. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1397506>
- Tekin, S. & Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaqual/issue/24958/263434>
- Timur, H. (1990). Yönetimde karar verme ve problem çözme. *Journal of Hacettepe University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 8(2), 17-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huniibf/issue/35760/399602>
- Tuttle, C. G., Paquette, P. H. (1997). *Thinking games to play with your child* (2nd ed.). RGA Publishing Group.
- Türk Dil Kurumu (n.d.). *Oyun*. in the TDK dictionary. Retrieved September 20, 2022, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Waack, J. L. D., Kalodner, C. R., Riva, M. T. (2014). *Handbook of group counselling & psychotherapy* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Yalın, F. A. (2021). *Sosyal bilgilerde karar verme becerisi: Yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelenmesi*. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University.

Extended Abstract

Giriş

İnsanın orta koyduğu görülür/görülmez davranışlarında sorumluluğu üzerine alması, sonuçlara katlanabilecek cesareti göstermesi ve karşılaştığı problemi çözmesi ya da çözmeye çalışması karar verme kavramının temelini oluşturmaktadır. Sorumluluk, cesaret ve problem çözümü bir seçim yapmayı gerektirir. Bu çerçevede etkili karar verme becerisinin insan davranışlarında önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. “En kötü karar bile kararsızlıktan iyidir” deyişinin genel kabulü karar vermenin insan hayatında önemli bir yere sahip olduğunun göstergesi olabilir. İnsan bir problemle karşılaştığı takdirde o problemin üstesinden gelmek amacıyla bir karara varır. Problemin ortaya çıkması münasebetiyle zihinsel yapıda ortaya çıkması muhtemel bir

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

uyuşmazlık bu sayede çözümlür.

Karar, karar verme süreci sonucunda ulaşılan nihai durum olarak ifade edilmektedir. Birey, karar verme süreci sırasında, karar seçeneklerini değerlendirir (Nas, 2010). Eylemin başlaması için kişinin karar gerektirecek bir durumun farkında olması gerekmektedir (Alver, 2005). Farkındalık, birden fazla seçeneğin arasından alternatif oluşturulmasını gerektirir (Güngör ve Özcan, 2022). Sürecin sonlanması ise durum karşısında ne zaman ve nasıl karar verileceğinin belirlenmesi (Alver, 2005) ve zihindeki bir takım ölçütler sayesinde hedefe ulaşmak için bu alternatiflerden birisini veya biden fazlasını seçmek ve uygulamaya koymakla gerçekleşir (Güngör ve Özcan, 2022).

Karar vermeyi dört adımdan oluşan bir dizi olarak düşünürsek ilk adım bir hedef belirlemeyi, ikinci adım bu hedefi oluşturmak için seçeneklerin derlenmesini, üçüncü adım seçenekleri sıralamayı, son adım ise en yüksek sıradaki alternatifin seçilmesinden oluşur (Byrnes, 2002). İnsanların karar verirken nasıl bir strateji sergiledikleri ile yapılan araştırmalar karar verme basamakları bakımından benzerlikler sergilemektedir. Konu ile ilgili yapılan bir derleme çalışmasında literatürde ifade edilen basamakların problemin tanınması ve tanımlanması, alternatif çözümlerin ortaya atılması, alternatiflerin incelenmesi, en uygun alternatifin tercih edilmesi, karar seçeneğinin uygulanması ve karar sonuçlarının takip edilmesi süreçleri şeklinde ortaklıklar sergilediği belirtilmiştir (Coşkun, 2020). Burada bahsedilen ana adımların karar verme sürecini etkileyen aşamalar olduğu da ifade edilmektedir (Adair, 2017).

Günümüz anlayışında eğitim, keşfetmeyi ve keşifleri hayatına tatbik etmeyi içerir bir hal almıştır. Bu anlayış rehberlik hizmetlerinde de kendini göstermiş önceleri meslek seçimine yardımcı bir rol üstlenen rehberlik faaliyetleri ferdin kendini keşfetmesi, potansiyellerini farkında olması gibi bir mecraya geçiş yapmıştır. Bu mecranın gelişimsel rehberlik modelinin ortaya çıkmasına ve yaygınlaşmasına neden olduğu ifade edilebilir. Gelişimsel rehberlik modelinin, kişinin kendini ifade etmesi, ihtiyaçlarını karşılaması, problemlerle başa çıkıp çözmeyi hedeflemesi amaçları olarak karşımıza çıkarken bu kapsamda kişinin karar vermesi ve verdiği kararlara ait sorumluluğu üzerine alabilmesi becerilerini önemseydiği anlaşılmaktadır. Rehberlik hizmetleri bireysel olarak yürütüleceği gibi gruplar şeklinde de yürütülmektedir.

Profesyoneller arasında, araştırma kanıtlarına dayalı olarak, çocuklarla grup müdahalesinin etkili olduğu konusunda bir fikir birliği vardır (Shechtman, 2004). Okul psikolojik danışmanı tarafından yürütülen okul grupları, (Jakops ve ark., 2012) katılımcılara başkalarıyla ilişki kurmanın ve iletişim kurmanın yeni yollarını uygulama fırsatı sağlar (Waack ve ark., 2014). Ayrıca, grup sürecinin benzersiz öğrenme avantajları vardır (Corey, 2016). Küçük yaş grubundaki bireylere yönelik önleyici veya iyileştirici müdahaleler, hayatın geri kalan yılları için zengin birikimler sağlayabilir (Gladding, 2016). Yurtdışında 1960'dan sonra ülkemizde de okul psikolojik danışmanlığı faaliyetlerinin artmasına paralel olarak okul ortamlarındaki küçük grup çalışmaları, etkinliğini kanıtlamış ve çocuklara yardım edilen önemli bir model haline gelmiştir. (Akos ve Milsom, 2007; Perusse ve ark., 2009). Gruplarda genellikle bir bilgilendirme/tartışma formatı izler ve grup toplantıları için yapılandırılmış materyal kullanır (Waack, Kalodner ve Riva, 2014).

Oyun kavramı, "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak tanımlanmaktadır. (Türk Dil Kurumu, b.t.). Yeteneği ve zekayı geliştirmesi bakımından zihinsel bir faaliyet (Salen & Zimmerman, 2004), kurallar çerçevesinde bir eylemde bulunulması yönüyle de kuralların izin verdiği çerçevede belirli bir durumu ortaya çıkarma faaliyeti (Suits,1978) olarak ifade edilebilir. Meselenin kurallar ve yeni bir durumu ortaya çıkarma gayreti bakımından değerlendirilmesi oyun kavramının

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

karar verme ile olan ilgisini ortaya koymaktadır.

Bütün bu kapsam düşünüldüğünde araştırmanın öncelikli amacı öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirmektir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları deney ve kontrol grupları açısından ifade edilmiştir.

Deney grubu açısından

- a) Karar verme becerileri sınıf rehberlik etkinlikleri öğrencilerin karar verme becerilerini arttırmakta mıdır?
- b) Akıl-zeka oyunları öğrencilerin karar verme becerilerini arttırmakta mıdır?

Kontrol grubu açısından

- c) Öğrencilerin karar verme becerilerinde ön test ve son test puanlarına göre bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Yapılan çalışmada ön test – son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacının müdahalede bulunarak yaptığı deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etme imkanı tanıyan deneysel araştırmalar (Büyüköztürk, 2016) işlem öncesinde ve sonrasında ortaya çıkması muhtemel farkın gözlemlenebilmesi açısından bilimsel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yapılan çalışmada birinci faktör işlem gruplarından deney ve kontrol grubunu ikinci faktör ise tekrarlı ölçümleri (ön test – son test) göstermektedir. Modelin bağımlı değişkeni öğrencilerin karar verme becerileridir. Etkisi test edilen deneysel işlemler ise karar verme becerileri sınıf rehberlik etkinlikleri ve akıl-zeka oyunlarından oluşmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, benzeşik küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Adı geçen örnekleme yöntemi evren içerisinden araştırma problemi ile ilgili benzeşik bir alt grubun seçilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Bu kapsamda araştırma, seçilen çalışma grubunun gelişim özelliklerinin benzerlik sergilemesinden hareketle araştırma Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde seçilen bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Örnekleme sürecinde gruplara yansız atama yapılamayacağı için grup eşleştirme yolu tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Karar Verme Becerileri Ölçeği

Araştırma kapsamında ön test ve son test verilerinin toplanması için Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen “ilkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeği” kullanılmıştır. Tek boyutlu, 4'lü Likert tipinde hazırlanmış ölçek, katılımcılardan kendilerine yöneltilen sorulara hiçbir zaman, ara sıra, genellikle, her zaman aralıklarında cevap vermelerini beklemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 iken en yüksek puan 60'tır. Ters maddenin bulunmadığı ölçekten alınan puan yükseldikçe karar verme becerisinin arttığı ifade edilmektedir. Geliştirilme aşamasında yapılan analizlerde doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri kabul edilebilir seviyededir. Bununla birlikte geliştirme safhasında elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89, açıkladığı varyans ise 40,078 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

- a) Karar verme becerisi eğitimi sınıf rehberlik etkinliklerine katılan öğrencilerin

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

karar verme becerilerinde ön-test ve son-test bağlamında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Paired samples t-test (eşleştirilmiş t-test) kullanılmış karar verme becerisi eğitimi sınıf rehberlik etkinliklerine katılan öğrencilerin karar verme becerisi puanları arasında işlem öncesi ve işlem sonrası süreçte anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş yapılan analizde etki değeri 0,57 olarak elde edilmiştir. 0,5 – 0,8 arasındaki etki değerinin orta olduğu dikkate alınır (Cohen, 1988) olduğu görülmektedir. Bu durum, karar verme becerisi eğitimi sınıf rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerilerine etki ettiği şeklinde ifade edilebilir.

- b) Akıl-zeka oyunu oynayan öğrencilerin karar verme becerilerinde ön-test ve son-test bağlamında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Paired samples t-test (eşleştirilmiş t-test) kullanılmış akıl-zeka oyunları oynayan öğrencilerin karar verme becerisi puanları arasında işlem öncesi ve işlem sonrası süreçte anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Bu durum, akıl-zeka oyunlarının öğrencilerin karar verme becerilerine etki etmediği şeklinde ifade edilebilir.
- c) Kontrol grubu açısından öğrencilerin karar verme becerilerinde ön-test ve son-test bağlamında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Paired samples t-test (eşleştirilmiş t-test) kullanılmış müdahalede bulunulmayan kontrol grubunun işlem öncesi ve işlem sonrası süreçte bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum, kontrol grubunun teşekkül gayesini yerine getirdiği şeklinde ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular dikkate alındığında karar verme becerisi eğitimi sınıf rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerilerine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin günlük hayatlarında karar verirken zorlandıkları (Yalın, 2021), karar verme gayretlerini ortaya koyarken kullandıkları karar verme stillerinin kaygı gösterdikleri (Bacanlı ve Sürücü, 2005), kariyer planlaması yaparken mantıklı kararlar ile mesleki kariyer arasında pozitif ilişkilerin olduğu (Orhan ve Ültanır, 2014), problem çözme becerisinin yüksekliği ile pozitif ilişkili olduğu (Develioğlu, 2006) ifade edilmektedir.

Köse (2021) yaptığı çalışmada, rasyonel karar verme tarzı ile sorun çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu, Develioğlu (2006), problem çözme becerileri yüksek olan kimsenin mantıklı karar verme stratejisi, problem çözme becerileri düşük olan gruba göre anlamlı olarak yüksek olduğunu, Marangoz ve Demirtaş (2017), öğrencilerin, zihinsel beceri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu, Altun (2013), problem çözme becerilerinde pozitif yönde anlamlı bir farklılığın olduğunu

Karar verme süreci incelendiğinde karar verme becerisi ile oyun esnasında karar verme becerisinin sergilenmesi arasında ilişki olması beklenmektedir. Nitekim akıl-zeka oyunları ile ilgili olarak Kula (2020), akıl zeka oyunlarının düşünme becerilerini arttırdığını, Esen (2019) akıl-zeka oyunlarının öğrencilerin okul doyumlarını, karar verme becerilerini ve sabırlı davranış gösterme becerilerini olumlu yönde etkilediğini, Durmaz ve Durmaz (2015), mangala oyunu oynayan deney grubu öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarılarında olumlu bir artış olduğunu, Demirel (2015), zekâ oyunları etkinlikleri uygulanan öğrencilerin problem çözme becerilerinde ve akademik başarılarında kontrol grubuna göre gelişme olduğunu, Kurbal (2015), 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin ve akıl yürütme becerilerinin zekâ oyunları ile geliştiğini, Bottino ve arkadaşları (2009), zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, Ott ve Pozzi (2012), dijital zekâ oyunlarının orijinal çözüm stratejilerini bulma ve yaratıcılık becerilerini önemli bir düzeyde arttırdığını ifade

The Effects of Class Guidance Activities and Mind-Intelligence Games on Decision Making Skills

etmektedir.

Esen'in (2019) yaptığı çalışmanın 17 hafta süreyle, Durmaz ve Durmaz'ın (2015) çalışmasının 15 hafta süreyle, Demirel'in (2015) yaptığı çalışmanın bir dönem süreyle haftada iki saat şeklinde, Kurbal'ın (2015) yaptığı çalışmanın bir dönem boyunca, Bottino ve arkadaşlarının (2009) yaptığı çalışmanın 6 ay süreyle, Ott ve Pozzi'nin (2012). Yaptığı çalışmanın 3 yıl süreyle devam ettiği dikkatleri çekmektedir. Kula'nın (2020) yapmış olduğu çalışma ise öğretmenlerin gözüyle akıl-zeka oyunlarının incelenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bütün bu araştırmalar dikkate alındığında yapılan çalışmada deney grubunun işlem öncesi ve işlem sonrası süreçte karar verme becerilerinde bir farklılık oluşmaması durumu

- a) Öğrenilen bir durumun davranışa dönüştürülmesi için yeterli sayıda tekrarı içselleştirmeye neden olacağından hareketle oyun süresinin (hafta olarak) kısa tutulmuş olabileceği
- b) Ön test ve son test kapsamında kullanılan ölçeğin ilgili öğrencilere uygun olmayabileceği, ölçeğin uygulanması esnasında öğrencilerin görüşlerini yansız olarak yansıtmasını sağlayacak faktörlerin dikkate alınmamış olabileceği
- c) Oynanan oyunların içerdiği düşünülen hamle/karşı hamle yapma, hamle öncesi düşünme, oyun kurma, hamleyi yapma ve hamleyi değerlendirme basamaklarının karar verme basamakları ile ilişkili olmayabileceği
- d) Tercih edilen oyunların karar verme becerisini geliştirmeyecek niteliklere sahip olmayabileceği şeklinde ifade edilebilir.

Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında problemi belirlemek, gerekli bilgileri toplamak, sonuca ulaşmak adına uygun seçenekler yaratmak, kararı vermek ve verilen kararı uygulayıp değerlendirmek basamaklarını içeren 6 haftalık sınıf rehberlik etkinlikleri, öğrencilerin karar verme becerisi geliştirmesinde etkili olmuştur.

İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısının Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma Açısından İncelenmesi: Şahinbey Örneği

An Analysis of the Perception of School Climate of the Primary School Teachers in Terms of Colleague Solidarity and Meeting the Requirements of Teaching. A Paradigm Şahinbey District

Ahmet KINAL*

Öz

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten haz alma açısından incelenmesinin amaçladığı çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamını eğitim sektöründe çalışan 161 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Yılmaz ve Demir (2015) tarafından revize edilmiş olan Türkçe'ye uyarlanmış olan revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması algıları ile öğretmenlikten haz alma algıları, mesleki kıdemleri ile meslektaş dayanışma algıları, okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile okulda çalışan öğretmenlerin öğretmenlikten haz alma algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetleri ile meslektaş dayanışma algıları, mesleki kıdemleri ile öğretmenlikten haz alma algıları, okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile okulda çalışan öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, meslektaş dayanışması, öğretmenlikten haz alma

Abstract

In this study, primary school teachers' perception of school climate was examined. The dependent variable of the study is colleague solidarity and meeting the requirements of teaching. A descriptive survey model was used in the study. The scope of the research consists of 161 teachers working in the education sector. Cluster sampling method was used to determine the sample. Personal information form and "revised school climate teacher scale" revised by Yılmaz and Demir (2015) were used as data collection tools. According to the results of the study, significant relationships were found between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity and their perceptions of getting pleasure from teaching, their professional seniority and their perceptions of colleague solidarity, socio-economic levels of schools and teachers' perceptions of taking pleasure from teaching. There is not any significant relationships between primary school teachers' genders and their perceptions of colleague solidarity, their professional seniority and their perceptions of getting pleasure from teaching, socio-economic levels of schools and teachers' perceptions of colleague solidarity.

Keywords: School climate, colleague solidarity, getting pleasure from teaching

Giriş

Bireyin çalışma ortamına karşı beslediği olumlu veya olumsuz duyguların iş hayatındaki verimliliğe etkisi olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte örgüt iklimi çalışanların performansı, iş tatmini ve motivasyonları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere yol açmaktadır (Gök, 2009). Bireyin yaptığı şeyden duyduğu haz olarak ifade edilen iş tatmini, çalışanların motivasyonlarına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde işyerinin niteliğinin bireyin performans göstermesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir.

* Milli Eğitim Bakanlığı / Gaziantep, ahmetkinal27@gmail.com, Orcid Id: 0000-0003-1110-7674

Motivasyon, bireyin daha önce belirlemiş olduğu bir hedefe ulaşmak amacıyla kendi isteği ve arzusuyla hareket etmesi süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Örgüt bakımından değerlendirildiğinde hem örgütün hem de örgüt içinde bulunan çalışanın istediği şeye cevap veren bir işyeri oluşturup bireyin ondan istenilen davranışı gerçekleştirmesi amacıyla istekli oluşu şeklinde ifade edilebilir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010). Örgüt kavramı içerisinde kabul edilen kurumlardan okul, toplumun geleceği olan çocuğa, topluma ait değerlerin ve evrensel olarak ifade edilebilecek bilgilerin aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okulun sahip olduğu iklimin, yukarıda ifade edilen görevleri yerine getirmek için etkili olacağı ifade edilmektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Aka (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu okul türü, kıdem bakımından okul iklimi algıları arasında farklılıklar bulunduğunu ifade etmektedir. Şenel (2015) ise okulun iklimiyle okulun etkili oluşu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade ederken bu anlamlı ilişkinin pozitif yönlü olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre öğretmenlerin okullardaki okul iklimini etkileyen faktörlere ilişkin algıları olumlu oldukça okul etkililiğide aynı oranda artmaktadır. Okul ikliminin oluşması okulun içerisinde rol sahibi olan diğer bireylerin davranışlarına da etki etmektedir. Nitekim Ayık'ın (2014) yaptığı çalışmada ilişki algısı ile idare algısının olumlu olarak artması durumunda fiziksel ve genel şiddet algısının düştüğü, öğrenciler arası ilişkiler algısı ve güvenlik ve düzenlilik algısının artması durumunda ise fiziksel, genel şiddet algıları ile öfke algısının düştüğü; anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler algısı ve okul iklimi algısının artması durumunda fiziksel ve genel şiddet algısının düştüğü ifade edilmektedir.

Meslektaş dayanışması, meslektaşların birbirlerine olan desteği ve mesleki anlamda bilgi, teknik ve beceri paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2005). Dayanışma ortak amaçların ve ilgilerin paylaşıldığı inancı anlatan bir terimdir. Aynı zamanda dayanışma, bir güç kaynağıdır. Dolayısıyla bir amaca yönelik olarak birlik oluşturmayı kapsadığı için, toplum tarafından değer verilen bir olgudur (Marshall 1999'dan akt. Ulusoy ve Alpar, 2013). Nur (2012) yaptığı çalışmada örgüt ikliminin mesleki dayanışma arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade ederken, mesleki dayanışmanın okul iklimine olumlu katkılar sağladığını ifade etmektedir. Ulusoy, Gürdoğan ve Kurt'un (2016) yaptığı çalışmada ise meslekî benlik saygısı ile meslektaş dayanışması tutumu arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre ifade edilen anlamlı ilişkiler pozitif yönündedir.

Yaşamının önemli bir bölümünü iş yerinde geçirmekte olan çalışanın işinden hissettiği tatmin oranı hayatını büyük ölçüde etkilemektedir. İşinden aldığı haz ve bunun yaşamı üzerindeki etkisi aşamalı olarak, onun ruhsal sağlığı yanında, bedensel sağlığı üzerinde de olumlu etkisini göstermekte, motivasyonda ve başarıda yükselme, aile yaşamında mutluluk ve örgütte de verimliliği ve performans artışını sağlamaktadır (Keser, 2005; Örucü ve ark, 2006'dan akt. Aydın, Akyüz, Yıldırım ve Köse, 2017). Bu kapsamda, öğretmenlerin iş doyumu, eğitimin kalitesini yükseltmede ve iyi eğitim sağlamada bir araç işlevi görebilir (Şahin, 2013). Davran (2014) örgütsel bağlılığın öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini yordadığını belirtirken alan yazındaki başka bir çalışmada öğretmenlerin iş tatmini ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuş dolayısıyla öğretmenin yaptığı işten haz almasının okula olan bağlılığını arttırdığına dikkat çekilmiştir (Dere, 2014).

Geleceğimizin mimarı öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarla ilgili pozitif algılarının yüksek düzeyde olması mesleki dayanışmanın yüksek oluşu ve yapılan işten durulan tatminle alakalı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmanın öğretmenlerin örgüt kültürüne ait algılarını ortaya koyması bakımından alana katkı sağlar nitelikte olabileceği düşünüldüğünde mesleki dayanışma ve öğretmenlikten duyulan haz noktasında ipuçları vereceği ifade edilebilir.

Kişinin çalıştığı kurumda huzurunun olması iş arkadaşları ile olan ilişkilerinin durumuna ve o kişinin o işi yapmaktan duyduğu hazzıya bağlıdır. Bahsi geçen ilişki durumları ve duyulan haz kişinin çalışma motivasyonunu etkilerken kuruma olan bağlılığını arttırdığı da düşünülmektedir. Geleceğin mimarı öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlarda şevkle çalışması ve kuruma olan bağlılıklarının yüksek olması eğitim öğretim faaliyetlerini de etkileyeceği düşünülebilir. Bu sayede meslektaşlarına güvenen ve yaptığı işten zevk alan öğretmenler, duyguları öğrencilere olumlu bir şekilde yansıtacak ve akademik, duygusal ve sosyal ilişkilerinin olumlu yöne kanalize edebilmeyi başarabilmiş olacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten duydukları hazzın ortaya konması bakımından önemlidir. Bu sayede mevcut durum ortaya konacak ve alınması gereken tedbirlerin daha sağlam temellere dayandırılması sağlanacaktır. Ek olarak yapılan araştırmanın, ilkokulda görev yapan idarecilere meslektaş dayanışmasının sağlanmasının hangi hedef kitleye yönelik olarak yapılması gerektiği konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten haz alma açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda bulunan sorulara cevaplar aranmaktadır.

Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma Algısı

- İlkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten haz alma algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışma algıları ile cinsiyetleri arasında farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışma algıları ile mesleki kıdemleri arasında farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışma algıları ile okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey açısından farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlikten haz alma algıları ile cinsiyetleri arasında farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlikten haz alma algıları ile mesleki kıdemleri arasında farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlikten haz alma algıları ile okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey açısından bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel yöntemlerden tarama çalışması kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2005). Bu bağlamda betimsel tarama modelleri araştırma evreni hakkında genel bir kanaate varmak amacıyla evrenin bütününe veya o evrenden alınan bir grup üzerinde yapılan araştırmalardır. Bu araştırmada Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten duyulan haz algılarının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Küme örnekleme, kümelenmiş birimlerin rastgele seçildiği ve sonra örneklenen kümelenmiş birimlerden veya kümelerden örneklemlerin çekildiği bir tür rastlantısal örneklemedir (Neuman, 2014'ten akt. Halıcı, 2019). Bu kapsamda küme oluşturabilmek amacıyla Şahinbey ilçesi için, son 1 ay içerisinde oda Sayısı 3+1 olmak şartıyla, brüt alanı 150-160 m² aralığında olan bir evin kira fiyatı tespit edilmiş, aynı bölgede en az 5 evin bu şartları taşıyarak kiralık ilanına çıkmış olması göz önünde bulundurulmuş, bu sayede üst orta ve alt gelir grupları belirlenmiştir. Belirlenen gelir gruplarının dahil olduğu bir okul seçilerek yapılacak çalışma o okulun öğretmenleri ile yürütülmüştür. Kriterler ışığında Aralık 2019 itibariyle kira ücreti 600-800 TL aralığında olan Perilikaya bölgesi alt gelir grubu olarak, 900-1100 TL aralığında olan Konak bölgesi orta gelir grubu olarak, 1500 + TL olan Karataş Akkent bölgesi üst gelir grubu olarak belirlenmiştir. Bahsi geçen her bölgelerde iki ilkokul belirlenerek yapılan çalışma o okulun öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Yapılan çalışmada katılımcıların cinsiyet, öğretmenlik yaptığı süre, mezun olduğu fakülte, lisans alanı ve sınıfındaki öğrenci sayısı bakımından meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten aldığı haz arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği

Yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten aldığı haz algılarının belirlenmesi amacıyla Yılmaz ve Demir (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği kullanılmıştır. Okul ikliminin birbiriyle doğrudan ilişkili olmayabilecek birçok boyuttan oluştuğu gerçeğinden yola çıkılarak geliştirilen ölçekten toplam puan elde edilememektedir. Bu yüzden bu ölçekle yapılan ölçümler, sadece alt ölçekler düzeyinde değerlendirilebilir. Bunun dışında ölçeğe ait 5, 8, 35 ve 39. maddelerin, uygulama sonrası ters puanlandıktan sonra ilgili alt ölçeklere ait toplam puanların hesaplanmasına dikkat edilmelidir. Bu gereklilikler dikkate alındıktan sonra yapılan hesaplamalarda elde edilecek puanlar arttıkça, ilgili boyut düzeyinde okul ikliminin olumlu bir hal aldığı; puanlar azaldıkça ise ilgili boyut düzeyinde okul ikliminin olumsuz bir hal aldığı yorumu yapılmalıdır.

Bulgular

Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma Algısı

İlkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten haz alma algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Meslektaş Dayanışması ve Meslekten Haz Alma Algıları Arasındaki Korelasyon Analizi

	Meslektaş Dayanışması	Öğretmenlikten Haz Duyma
Meslektaş Dayanışması	r	1
	p	,508**
	N	161
Öğretmenlikten Haz Alma	r	,508**
	p	1
	N	161

Tablo 1 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması algıları ile öğretmenlikten haz alma algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,508$ $p<,000$).

Meslektaş Dayanışması Algısı ve Cinsiyet

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre meslektaş dayanışma algıları arasında farklılık olup olmadığının belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler için t testi kullanılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet ve Meslek Dayanışması Algısı Arasındaki Bağımsız Değişkenler İçin t Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Meslektaş Dayanışması Algısı	Erkek	73	15,71	3,57	159	-1,07	,285
	Kadın	88	16,25	2,79			

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetleri ile meslektaş dayanışma algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($t=-1,07$ $p>,05$).

Meslektaş Dayanışması Algısı ve Mesleki Kıdem

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile meslektaş dayanışma algıları arasında farklılık olup olmadığının belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler için t testi kullanılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Mesleki Kıdemle Meslek Dayanışması Algısı Arasındaki Bağımsız Değişkenler İçin t Testi

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Meslektaş Dayanışma Algısı	0-15 Yıl	79	16,78	3,01	159	3,14	,002
	15-30 Yıl	82	15,26	3,15			

Tablo 4. incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile meslektaş dayanışma algıları arasında pozitif yönde anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($t=3,14$ $p<,05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için grup ortalamalarına bakıldığında mesleki kıdem 0-15 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki dayanışma algısı puanlarının 15-30 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir.

Meslektaş Dayanışması ve Sosyo Ekonomik Düzey

Çalışmanın yapıldığı okulların sosyo ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları arasında farklılık olup olmadığının belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 2. Okulların Sosyo Ekonomik Düzeyi ile Meslektaş Dayanışma Algısı Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi

	N	\bar{X}	ss	df	F	Sig.
Meslektaş Dayanışması	Düşük	52	16,1	2,54	Gruplar Arası	2
	Orta	63	15,6	3,65	Grup İçi	158
	Yüksek	46	16,6	3,07	Toplam	160

Tablo 6 incelendiğinde çalışmanın yapıldığı okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile okulda çalışan öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($f=1,37$ $p>,05$).

Öğretmenlikten Haz Alma Algısı ve Cinsiyet

İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısının Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma Açısından İncelenmesi: Şahinbey Örneği

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlikten haz alma algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler için t testi kullanılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Öğretmenlikten Haz Alma Algısı Arasındaki Bağımsız Değişkenler İçin t Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Öğretmenlikten Haz Alma	Erkek	73	18,70	4,29	159	-1,52	,131
	Kadın	88	19,60	3,25			

Tablo 3 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğretmenlikten haz alma algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($t=-1,52$ $p>,05$).

Öğretmenlikten Haz Alma Algısı ve Mesleki Kıdem

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretmenlikten haz alma algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler için t testi kullanılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kıdemle Öğretmenlikten Haz Alma Algısı Arasındaki Bağımsız Değişkenler İçin t Testi

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Öğretmenlikten Haz Alma	0-15 Yıl	79	19,62	3,92	159	1,42	,158
	15-30 Yıl	82	18,78	3,60			

Tablo 5 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretmenlikten haz alma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($t=1,42$ $p>,05$).

Öğretmenlikten Haz Alma Algısı ve Sosyo Ekonomik Düzey

Çalışmanın yapıldığı okulların sosyo ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin öğretmenlikten haz alma algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup bulunan sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Okulların Sosyo Ekonomik Düzeyi ile Öğretmenlikten Haz Alma Algısı Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi

	N	\bar{X}	ss	df	F	Sig.
Öğretmenlikten Haz Alma	Düşük	52	19	3,27	Gruplar Arası	2
	Orta	63	18	4,21	Grup İçi	158
	Yüksek	46	21	2,94	Toplam	160

Tablo 7 incelendiğinde çalışmanın yapıldığı okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile okulda çalışan öğretmenlerin öğretmenlikten haz alma algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($t=9,45$ $p<,000$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post hoc (LSD) testlerine bakılmış ortaya çıkan sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Okulların Sosyo Ekonomik Düzeyi ile Öğretmenlikten Haz Alma Algısı Arasındaki Post Hoc Analizi

	Sosyo Ekonomik Düzey	Sosyo Ekonomik Düzey	Ortalamaların Farkları	p
Öğretmenlikten Haz Alma	Düşük	Orta	,98	,145
		Yüksek	-2,02*	,006
	Orta	Düşük	-,98	,145
		Yüksek	-3,01*	,000
	Yüksek	Düşük	2,02*	,006

Orta 3,01* ,000

Tablo 8 incelendiğinde yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin öğretmenlikten haz alma algıları ile düşük ve orta sosyo ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin öğretmenlikten haz alma algıların arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç

Yapılan çalışmanın bulguları incelendiğinde öncelikli olarak ilkokul öğretmenlerinin meslektaş dayanışması algıları ile öğretmenlikten haz alma algılarının aralarında bulunan pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonucunun pozitif olması ortaya çıkan bu ilişkinin birinin yükselmesi durumunda diğersinin de yükseleceği sonucunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları yükseldikçe öğretmenlikten aldıkları haz da yükselmektedir. Nitekim Bağcı'nın (2018) yaptığı çalışmada içsel iş tatmini ve birey-örgüt uyumu arasında olumlu ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmış ($r=0,407$). Ayrıca Uslusoy ve Alpar (2014), meslektaş dayanışmasının iş doyumunu artırdığı ifade etmektedir.

Bulgular incelenmeye devam edildiğinde ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre meslektaş dayanışma ve öğretmenlikten haz alma algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum, bir öğretmenin mesleki dayanışma ve öğretmenlikten haz alma algısının onun cinsiyetine göre farklılık arz etmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslektaş dayanışma algıları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız değişkenler için t testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasındaki farklılık manidar düzeydedir ve mesleki kıdemi 0 ila 15 yıl arasında olan öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları mesleki kıdemi 15 ila 30 yıl arasında olan öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Aydoğan (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaş değişkenine göre algılanan örgüt iklimi arasındaki ilişki incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı ile örgüt iklimi algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Analiz sonuçlarına göre 51 yaş ve üzeri öğretmenler 20 – 30 yaş arası ve 31 – 40 yaş arası öğretmenlere göre daha olumlu örgüt iklimi görüşlerine sahiptirler.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlikten haz alma algıları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız değişkenler için t testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasındaki farklılık manidar düzeyde değildir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları yıl ile öğretmenlikten duydukları haz arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın yapıldığı okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile o okulda çalışan öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bu iki değişken arasındaki farklılık manidar düzeyde değildir. Bu durum, bir okulun sosyo ekonomik düzeyi ile o okulda çalışan öğretmenlerin meslektaş dayanışma algıları arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın yapıldığı okulların sosyo ekonomik düzeyleri ile o okulda çalışan öğretmenlerin öğretmenlikten duydukları haz algıları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bu iki değişken arasındaki farklılık manidar düzeydedir. Bu durum, yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip okulda çalışan

öğretmenlerin alt ve orta düzeyde sosyo ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlere nazaran öğretmenlikten daha fazla haz duyduklarını göstermektedir.

Bireyin çalıştığı ortamda kendini mutlu hissedebilmesi için diğer çalışanlarla birliktelik içerisinde olması önemlidir. Bu durumun hem bireyin hem de kurumun gelişmesi için önemli olduğu düşünülürken yapılacak faaliyetlerin çalışanların bütününe kapsayacak ve onları bütünü bir parçası gibi hissettirecek nitelikte olması gerekmektedir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin meslektaş dayanışma algılarının yükseltilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır çünkü öğretmenlikten duyulan haz bir yönüyle meslektaş dayanışmasının yüksek olmasına bağlıdır. Yaptığı işi severek yapan öğretmen, yaşadığı mutluluğu öğrencilerine yansıtacak bu sayede gelecek nesillerin daha sağlıklı olmasına aracılık edecektir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre sosyo ekonomik olarak refahın artırılması öğretmenlerin meslekten duydukları hazzla hizmet eder niteliktedir. Bu kapsamda gelir düzeyinin artırılması ve okullar arasındaki ekonomik dengenin sağlanmasının öğretmenlerin öğretmenlikten duydukları hazzla olumlu etki göstereceği ifade edilebilir.

Yapılan çalışma sonucunda ifade edilebilecek öneriler şunlardır:

- Yapılacak yeni araştırmalar, okulları etkileyen diğer faktörler de göz önünde bulundurularak gerçekleştirilebilir.
- Yapılacak yeni araştırmaların daha büyük örneklemeler üzerinde tekrar edilmesi sonuçların genellenebilirliğini arttıracaktır.
- Öğretmenlerin meslektaş dayanışması algılarının artırılması için merkezi yönetim düzeyinde faaliyetlerin planlanması ve uygulamaya konulması önem arz etmektedir.
- Okul düzeyinde gerçekleştirilecek olan sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin dayanışmayı artırıcı dolayısıyla da öğretmenlikten alınan hazzı artırıcı etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Aydın, A. S., Akyüz, K. C., Yıldırım, İ., Köse, Ş. (2017). İlk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 18, 23-52.
- Ayık, İ. (2014). *Ortaokullarda şiddet ve okul iklimi arasındaki ilişki (Konya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Bağcı, B. (2018). Birey-Örgüt uyumunun iş tatmini üzerine etkisi: Sağlık kurumlarında bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 307-328.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.

- Çetinkaya Uslusoy, E., Paslı Gürdoğan, E., Kurt, D. (2016). Hemşirelerde mesleki benlik saygısı ve meslektaş dayanışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 29-35.
- Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-174.
- Davran, D. (2014). *Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Demirtaş, Z., Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 83-100.
- Dere, N. (2014). *İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki; Adıyaman ili öğretmenleri üzerine bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Durnalı, M. & Filiz, B. (2019). Delaware okul iklimi ölçeği öğrenci versiyonunun Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2651-2661.
- Ertürk, E., Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Güner, E. K. (2017). *Hemşirelerde meslektaş dayanışmasının örgütsel iklim üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Halıcı, B. (2019). *Kalem şeklinin ilkökul öğrencilerinin yazma hızına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kumaş, V., Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 32, 123-139.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(1), 142-16.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Şenel, T., Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.

- Şentürk, C., Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- TDK. (2018). <https://sozluk.gov.tr/> (6 Ocak 2020)
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(7), 475-487.
- Tofur, S., Balıkcı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği. *Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.
- Ulusoy, E. S., Alpar, Ş. E. (2013). Hemşirelerde meslektaş dayanışması ve iş doyumunu ile ilişkisi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 154-163.
- Ünsar, A. S., İnan, A., Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Haziran* 12(1), 248-262).
- Yıldız, G. (2004). Müzik öğretmenlerinin iş doyumunu. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi 7-10 Nisan 2004, Isparta
- Yılmaz, F., Demir, S. (2015). Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 84-99.

Expanded Summary

Introduction

It can be stated that the feelings of the individual towards the working environment are effective in his behavior and productivity. This situation, which is expressed as organizational climate, leads to positive or negative effects on the performance, job satisfaction and motivation of employees (Gök, 2009). Job satisfaction, which is expressed as the pleasure an individual gets from what he/she does, contributes to the motivation of the employees. When evaluated in this context, it has an important place in the performance of the workplace. When we say motivation, it is defined as the process of moving with his own will and desire in order to reach a goal that he has determined before. When evaluated in terms of the organization, it can be expressed as the willingness of both the organization and the employee in the organization to create a workplace that responds to what he wants and the individual to perform the desired behavior (Ünsar, İnan, & Yuruk, 2010). Solidarity is a term describing the belief that common goals and interests are shared. At the same time, solidarity is a source of strength. Therefore, it is a phenomenon that is valued by the society, as it involves creating unity for a purpose (from Marshall 1999 as cited in Ulusoy and Alpar, 2013).

The pleasure he gets from his job and its effect on his life gradually show a positive effect on his physical health as well as his mental health, increasing motivation and success, happiness in family life, and increasing productivity and performance in the organization. (Keser, 2005; Örucü ve ark, 2006'dan akt. Aydın, Akyüz, Yıldırım ve Köse, 2017). In this context, teachers' job satisfaction can function as a tool in increasing the quality of education and providing good education (Şahin, 2013). While Davran (2014) states that organizational commitment predicts teachers' job satisfaction levels, Dere (2014) states that there is a moderately positive relationship between teachers' job satisfaction and organizational commitment, and draws attention to the fact that the teacher's commitment to school increases when he or she enjoys their work. It is seen that the high level of perception of the teachers, who are the architects of our future, about the institutions they work for, is related to the high

level of professional solidarity and the satisfaction from the work done. While it is thought that the research conducted in this framework may contribute to the field in terms of revealing teachers' perceptions of organizational culture, it can be stated that it will give clues about professional solidarity and the pleasure of teaching. The person's peace of mind in the institution he works for depends on the state of his relations with his colleagues and the pleasure that person feels from doing that job. While the aforementioned relationship situations and pleasure affect the work enthusiasm of the person, it is also thought that they increase their commitment to the institution. Teachers, who are the architects of the future, work enthusiastically in the institutions they work and have a high level of commitment to the institution, affects the educational activities. The teacher, who trusts his colleague and enjoys his work, will reflect these positive feelings to the students in a positive way and will ensure that his academic, emotional and social relations are channeled in a positive direction. The findings obtained from this research are important in terms of revealing the teachers' colleague solidarity and the pleasure they feel from teaching. In this way, the current situation will be revealed and the measures to be taken will be based on more solid foundations. In addition, it is thought that the research will contribute to the target group for which colleague solidarity should be provided to the administrators working in the primary school.

In this study, it was aimed to examine primary school teachers' perception of school climate in terms of colleague solidarity and getting pleasure from teaching. For this purpose, answers to the following questions are sought.

- Is there a relationship between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity and getting pleasure from teaching?
- Is there a difference between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity according to their gender?
- Is there a difference between primary school teachers' perceptions of getting pleasure from teaching according to their gender?
- Is there a difference between the perceptions of colleague solidarity according to the seniority of primary school teachers?
- Is there a difference between primary school teachers' perceptions of getting pleasure from teaching according to their seniority?
- Is there a difference between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity in terms of the socio-economic level of the school?
- Is there a difference between primary school teachers' perceptions of getting pleasure from teaching in terms of the socio-economic level of the school?

Method

Research Model

Descriptive survey model was used in the conduct of the research. Survey models, which are expressed as approaches aiming to describe a past or present situation as it exists, are researches carried out on the whole of the universe or on a group taken from that universe in order to reach a general opinion about this universe in a large number of universe. In this study, it was tried to determine the level of colleague solidarity and the perception of pleasure from teaching of primary school teachers working in Şahinbey district of Gaziantep province.

Universe

The universe of the research consists of primary school teachers in Şahinbey district of Gaziantep in the 2019-2020 academic year.

Sample

The sample of the study was determined by using the cluster sampling method. Cluster sampling is a kind of random sampling in which clustered units are randomly selected and then samples are drawn from the sampled clustered units or clusters (Neuman, 2014 as cited in Halıcı, 2019). In this context, in order to create a cluster, the rental price of a house with a gross area of 150-160 m² has been determined for the district of Şahinbey, provided that the number of rooms is 3 + 1, in the last month, and at least 5 houses in the same region have been announced for rent with these conditions. In this way, upper middle and lower income groups were determined. The study to be carried out by choosing a school that included the determined income groups was carried out with the teachers of that school. In the light of the criteria, as of December 2019, Perilikaya region, whose rental fee is in the range of 600-800 TL, is determined as the lower income group, Konak region, which is in the range of 900-1100 TL, as the middle income group, and Karataş Akkent region, which is 1500 + TL, as the upper income group. In each of the mentioned regions, two primary schools were determined and the study was carried out on the teachers of that school.

Data Collection Tools

Personal Information Form

In the study, a personal information form was used to determine whether there was a difference between the collegiality of the participants and the pleasure they received from teaching in terms of gender, the duration of teaching, the faculty they graduated from, the undergraduate field and the number of students in their class.

Revised School Climate Teacher Scale

In the study, the Revised School Climate Teacher Scale, which was adapted into Turkish by Yılmaz and Demir (2015), was used to determine the perceptions of colleague solidarity and the pleasure that primary school teachers get from teaching. A total score cannot be obtained from the scale. It was developed based on the fact that the school climate consists of many dimensions that may not be directly related to each other. Therefore, measurements made with this scale can only be evaluated at the level of subscales. Apart from this, after the 5th, 8th, 35th and 39th items of the scale are reverse scored after the application, attention should be paid to the calculation of the total scores of the relevant subscales. As the scores to be obtained in the calculations made after these requirements are taken into account, the school climate becomes positive at the relevant dimension level; As the scores decrease, it should be interpreted that the school climate becomes negative at the relevant dimension level.

Findings

Colleague Solidarity and Perception of Pleasure in Teaching

Pearson product-moment correlation analysis was performed to determine whether there is a relationship between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity and taking pleasure in teaching, and the results are shown in Table 9.

Table 9. Correlation Analysis between Perceptions of Colleague Solidarity and Job Enjoyment

	Colleague Solidarity	Enjoying Teaching
Colleague Solidarity	r	1
		,508**
	p	,000
	N	161
Enjoying Teaching	r	,508**
		1

İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısının Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma Açısından İncelenmesi: Şahinbey Örneği

p ,000

When Table 9 is examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity and their perceptions of getting pleasure from teaching ($r=.508$ $p<.000$).

Perception of Gender and Colleague Solidarity

In order to determine whether there is a difference between the perceptions of peer solidarity according to the gender of primary school teachers, the t-test was used for the independent variables and the results are shown in Table 10.

Table 10. T-Test for Independent Variables Between Gender and Perception of Professional Solidarity

	Gender	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Perception of Colleague Solidarity	Male	73	15,71	3,57	159	-1,07	,285
	Female	88	16,25	2,79			

When Table 10 is examined, it is seen that there is no significant relationship between the genders of primary school teachers and their perceptions of colleague solidarity ($t=-1.07$ $p>.05$).

Gender and Perception of Pleasure in Teaching

In order to determine whether there is a difference between primary school teachers' perceptions of getting pleasure from teaching according to their gender, t-test was used for independent variables and the results are shown in Table 11.

Table 11. Test for Independent Variables Between Gender and Perception of Enjoyment from Teaching

	Gender	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Enjoying Teaching	Male	73	18,70	4,29	159	-1,52	,131
	Female	88	19,60	3,25			

When Table 11 is examined, it is seen that there is no significant relationship between primary school teachers' genders and their perceptions of getting pleasure from teaching ($t=-1.52$ $p>.05$).

Professional Seniority and Colleague Solidarity Perception

In order to determine whether there is a difference between the professional seniority of primary school teachers and their perceptions of colleague solidarity, t-test was used for independent variables and the results are shown in Table 12.

Table 12. T-Test for Independent Variables Between Professional Seniority and Perception of Enjoyment from Teaching

	Seniority	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Enjoying teaching	0-15 Yıl	79	19,62	3,92	159	1,42	,158
	15-30 Yıl	82	18,78	3,60			

When Table 12 is examined, no significant relationship was found between the professional seniority of primary school teachers and their perceptions of getting pleasure from teaching ($t=1.42$ $p>.05$).

Socio-Economic Level and Colleague Solidarity

One-way analysis of variance was conducted to determine whether there was a difference between the perceptions of colleague solidarity among teachers according to the

socio-economic level of the schools where the study was conducted, and the results are shown in Table 13.

Table 13. One-Way Analysis of Variance Between Socio-Economic Level of Schools and Perception of Colleague Solidarity

		N	\bar{X}	ss		df	F	Sig.
Colleague Solidarity	Low	52	16,1	2,54	Between Groups	2	1,37	,258
	Medium	63	15,6	3,65	In-group	158		
	High	46	16,6	3,07	Total	160		

When Table 13 is examined, no significant relationship was found between the socio-economic levels of the schools where the study was conducted and the perceptions of colleague solidarity of the teachers working at the school ($f=1.37$ $p>.05$).

Socio-Economic Level and Enjoyment of Teaching

A one-way analysis of variance was conducted to determine whether there was a difference between teachers' perceptions of their enjoyment of teaching according to the socio-economic level of the schools where the study was conducted, and the results are shown in Table 14.

Table 14. One-Way Analysis of Variance Between Socio-Economic Level of Schools and Perception of Pleasure from Teaching

		N	\bar{X}	ss		df	F	Sig.
Enjoying Teaching	Low	52	19	3,27	Between Groups	2	9,45	,000
	Medium	63	18	4,21	In-group	158		
	High	46	21	2,94	Total	160		

When Table 14 is examined, a significant relationship was found between the socio-economic levels of the schools where the study was conducted and the perceptions of teachers working at the school to enjoy teaching ($t=9.45$ $p<.000$). In order to determine between which groups this significant difference is, post hoc (LSD) tests were examined and the results are shown in Table 15.

Table 15. Post Hoc Analysis Between Socio-Economic Level of Schools and Perception of Pleasure from Teaching

	Socio-Economic Level	Socio-Economic Level	Differences of p Means	
Getting Enjoyment from Teaching	Low	Medium	,98	,145
		High	-2,02*	,006
	Medium	Low	-,98	,145
		High	-3,01*	,000
	High	Low	2,02*	,006
		Medium	3,01*	,000

When Table 15 is examined, it is seen that there is a significant relationship between the perceptions of teachers working at schools with high socio-economic status and the perceptions of teachers working at low and middle socio-economic levels.

Results and Conclusion

When the findings of the study are examined, it is seen that there is a positive significant relationship between primary school teachers' perceptions of colleague solidarity and their perceptions of getting pleasure from teaching. The result of the correlation analysis being positive indicates that if one of this relationship increases, the other will also increase. In other words, as teachers' perceptions of colleague solidarity increase, so does the pleasure they get from teaching. As a matter of fact, in the study of Bağcı (2018), it was concluded that there are positive relationships between internal job satisfaction and individual-organization fit ($r=0.407$). In addition, Uslusoy and Alpar (2014) state that colleague solidarity increases job satisfaction. When the findings are continued to be examined, it is seen that there is no significant difference between the perceptions of colleague solidarity and taking pleasure from teaching according to the gender of primary school teachers. This situation shows that a teacher's perception of professional solidarity and getting pleasure from teaching do not differ according to her gender.

According to the t-test results for the independent variables made to determine whether there is a difference between the perceptions of colleague solidarity according to the professional seniority of the teachers, the difference between these two variables is at a significant level. The perception of colleague solidarity of teachers with 0 to 15 years of professional seniority is higher than those of teachers with 15 to 30 years of professional seniority. In his study, Aydoğan (2019) states that there is a statistically significant difference between the age of the teachers participating in the research and the organizational climate perceptions when the relationship between the perceived organizational climate according to the age variable of the teachers is examined. According to the results of the analysis, teachers aged 51 and over have more positive organizational climate views than teachers aged 20-30 and 31-40.

According to the t-test results for the independent variables made to determine whether there is a difference between the perceptions of teachers' enjoyment of teaching according to their professional seniority, the difference between these two variables is not at a significant level. This shows that there is no difference between the years that teachers work and the pleasure they feel from teaching.

According to the results of the one-way analysis of variance conducted to determine whether there is a difference between the socio-economic levels of the schools where the study was conducted and the perceptions of colleague solidarity of the teachers working in that school, the difference between these two variables is not significant. This situation shows that there is no difference between the socio-economic level of a school and the perceptions of colleague solidarity of the teachers working in that school.

According to the results of the one-way analysis of variance, which was carried out to determine whether there is a difference between the socio-economic levels of the schools where the study was conducted and the teachers' perceptions of pleasure from teaching, the difference between these two variables is significant. This situation shows that teachers working in schools with high socio-economic status are more satisfied with teaching than teachers working in schools with low and medium socio-economic levels.

It is important for the individual to be together with other employees in order to feel happy in the working environment. While this situation is thought to be important for the development of both the individual and the institution, the activities to be carried out should be such as to include the whole of the employees and make them feel like a part of the whole. As a result of the study, the necessity of increasing the perception of colleague solidarity of teachers emerges because the pleasure of teaching depends on a high level of colleague

solidarity. The teacher, who loves what he does, will reflect the happiness he experiences to his students, and in this way, he will mediate the health of future generations.

According to the results of the study, increasing socio-economic well-being serves the pleasure of teachers from the profession. In this context, it can be stated that increasing the income level and ensuring the economic balance between schools will have a positive effect on teachers' enjoyment of teaching.

As a result of the study, suggestions for practitioners and researchers are as follows:

- The implementation should be carried out by considering other factors affecting schools.
- Repeating the study on larger samples will increase the generalizability of the results.
- It is important to plan and implement activities at the central government level in order to increase teachers' perceptions of colleague solidarity.

It is thought that the social, cultural and artistic activities to be carried out at the school level will have the effect of increasing solidarity and thus increasing the pleasure of teaching.

طرفة والشابي /دراسة أدبيّة مقارنّة/

Tarafe ve eş-şabbî Karşılaştırmalı Edebiyat alışması

Tarafa and Al-Shabbi / Comparative Literary Study

Bekir MEHMETALİ*

Öz

Arap şiiri doğuşundan bu yana ve çeşitli tarihi dönemleri esnasında şiirsel zekâları ve sanatsal edebi yetenekleri ön plana çıkan büyük şairlerle doludur. Bu şairler hayattayken ya da ürettikleri şiirin etkisi hâlâ devam ediyorken sürekli insanları nazmettikleri şiirleri ile meşgul etmişler. Bu şairlerin başında ise; İmru'l-Kays, Antera, Hassân, Hutaya, Cerîr, el-Ferezdak, Beşşâr b. Burd, Ahmed şevkî ve Hafız İbrahim ve diğerleri gelir. Bu büyük şairlerin arasında yaşı henüz otuz olmadan vefat eden iki genç şair mevcuttur. Bu iki genç şairin kaleme aldıkları şiirlere bakıldığında Arap şiirine büyük eserler kazandıran uzun ömürlü şairlerden geri kalır taraflarının olmadığı anlaşılır. Bu iki şairden ilki Cahiliye döneminde sadece 26 sene yaşamış olan Tarafe b. el-'Abd el-Bekrî'dir. İkincisi ise modern dönemde 26 sene yaşamış olan Tunuslu şair Ebu'l-Kâsım eş-şabbî'dir. İki şairin şiirlerini okuduğumuzda şiirlerin arasında çeşitli yönlerden benzerlikler olduğunu fark ettik ve bu benzerliklerin neler olduğuna bu araştırmada bahsedeceğiz. Daha çok ilgimizi çeken durum ise bu iki şairin yaşadığı dönemler arasında oldukça uzun bir zaman dilimi olmasına rağmen bu benzerliklerin var olmasıdır. Arap edebiyatına küçük bir katkı da olması amacıyla bu iki şairi ele alıp aralarında karşılaştırma yaptık. Yaptığımız bu tür araştırmanın Arap şiirini seven, araştıran ve okuyan herkese bu konuda bir ışık olması hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı bu iki genç şairin şiirlerindeki benzerlikler ile farklılıkları ibraz etmektedir. Söz konusu araştırma konusu ehemmiyetini belirlediği amaçtan ve Arap şiirinde büyük iz bırakan ve uzun ömürler yaşayan büyük şairlerin ürettiklerinin değerinde bir hayat felsefesi metodu bırakan iki genç şairin arasında karşılaştırma yapmaktan alır. Biz bu makalede araştırma, yorumlama, karşılaştırma ve sonuç çıkarma metodlarını izledik. Bu çalışmada söz konusu iki şairin şiirlerini araştırdık, sunduk, yorumladık ve bunlara istinaden şiirlerin arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit ettik.

Anahtar Kelimeler: Tarafe, Ebu'l-Kâsım, eş-şabbî, Dirâse, Edebiyye, Mukarane.

Abstract

The history of Arab poetry, since its inception, and through its various historical eras, was celebrated with stallion poets who filled the world with their poetic genius, artistic and literary ability, and preoccupied people with this without fading their memory or extinguishing the flame of poetic output, such as the poetic product and the poet, and the poet, and the poet, and the poet, and the poet. Bard, Ahmad Shawqi, Hafez Ibrahim, and many others, and among these stallions are two young poets who lived less than thirty years. The Jahili, who lived twenty-six years, and Abu Al-Qasim Al-Shabi Al-Tunisi, who lived twenty-six years in the modern era. comparison between them; To enrich the Arabic library with research of this kind that benefits the reader, researcher, and familiar with Arabic poetry alike. Arabic poetry and they presented a philosophical and life approach that parallels what was presented by poets, stallions, and centenarians.

Keywords: Tarfa, Abu al-Qasim, al-Shabi, study, literary, comparative.

ملخص

خفل تاريخ الشعر العربي منذ نشأته، وعبر عصوره التاريخية المتنوعة بشعراء فحول ملؤوا الدنيا بعبقريتهم الشعريّة، وقدرتهم الفنيّة الأدبيّة، وشغلوا الناس بذلك دون أن يخبو ذكّهم أو تتطفئ جذوة النتاج الشعريّ الذي تركوه كامرئ القيس، وعترة، وحسان، والحطيئة، وجريير، والغزدق، وبشار بن برد، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وغيرهم كثير. ومن بين هؤلاء الفحول شاعران شابان عاشا أقلّ من ثلاثين سنة، فتركا شعراً غزيراً، قيماً، وأثراً كبيراً في خزانة الشعر العربيّ لا يقلّ مكانةً عما خلفه الفحول الذين عمّروا طويلاً، وهما طرفة بن العبد البكريّ الجاهليّ الذي عاش سنّة وعشرين عاماً، وأبو القاسم الشابيّ التونسيّ الذي عاش سنّة وعشرين عاماً في العصر الحديث. ولما كنتُ أقرأ شعريهما، لفت انتباهي نقاط تشابه بينهما في نواح متعدّدة سأتى على بعضها في متن البحث بالرغم من بُعد العهد بينهما. وهذا ما حفّزني على دراستهما، والمقارنة بينهما؛ لإغناء المكتبة العربيّة

* Doç.Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Orcid:0000-0003-2783-8543.

يبحث من هذا النوع يُعِيدُ القارئ، والباحث، والمُطَّلِعُ على الشِّعر العربي على حدِّ سواء. فالبحث يهدفُ إلى إبراز نقاط التَّلَاقِي، وبعض نقاط الاختلاف بينهما إن وُجِدَت. وتكمن أهمية البحث في هدفه، وفي تناوله المقارنة بين شاعرين شابَّين تركا أثراً كبيراً في الشعر العربي، وقَدَّما نهجاً فلسفياً، حياتياً يُوازِي ما قَدَّمه الشُّعراءُ الفُحولُ، المعمرُونَ. وينهَجُ الباحثُ مناهجَ التَّقْصِي، والتَّحْلِيل، والمقارنة، والاستقراء، والاستنتاج، فتقَصَّى أشعارهما، وعرضها، وحلَّها، واستقرأها مستنتجاً جزءاً من ذلك نقاط التَّشابه، والاختلاف بينهما.

الكلمات المفتاحية: طرفة، أبوالقاسم، الشابي، دراسة، أدبية، مقارنة.

مدخل

من الثَّابِت المُسلَّم به الَّذي لا خلاف فيه أنَّ الشِّعر العربي خِزانةُ العرب، وديوانهم الَّذي ضمَّونه أحاسيسهم، ومشاعرهم، وعواطفهم، وأفكارهم، وتجاربهم، وفلسفتهم الحياتية، فهو المطيئة المناسبة للمدح إذا رغبوا، وللرثاء إذا فُجِعوا بعزيز، وحزنوا عليه، وللفخر إذا تنافسوا، وتَحَارَبوا، وللهجاء إذا تنازعوا، وتباغضوا، وتنافروا، وللحكمة إذا عَقَلوا، وتفكَّروا، وتأمَّلوا، وللغزل إذا أحبُّوا، وغرِموا، وعَشِقوا، وللدِّفاع إذا هُوجِموا، وللهُجوم إذا اقتحموا، وللهو إذا سَهروا، ومَجَنوا... فالشاعرُ العربيُّ ابن بيئته التي عاش فيها، وشاهدٌ على العصر الَّذي عاش فيه (النُّعماني، 1997م، ص: 13) ينال تقديرَ مجتمعه الَّذي ينتمي إليه. ودليلُ ذلك أنَّ القبيلة كانت إذا برز فيها شاعرٌ، احتفَّت به أيَّما احتفاءً، فكانت القبائلُ الأخرى تُقبِل عليها؛ لتَهنئتها به، فيصنَع الطَّعام، وتَلْعَبُ النِّساءُ بالمزاهر، وتُقامُ الأفراحُ، وكلُّ ذلك؛ لأنَّ الشَّاعرَ عندهم كان لسانَ القبيلة يُدافع بشعره عن أعراضها، وحقوقها، ويُهَاجِمُ خصومها، ويفخرُ ببطولاتها، وأيامها، وفرسانها، ويمدح شيوخها، وساداتها، وعقلاءها، وأسخياءها (النُّعماني، 1997م، ص: 11).

وطرفةُ بن العبدِ، وأبوالقاسم الشَّابيُّ دارا في أشعارهما في هذه الدائرة، فلم يشغلها عنفوانُ الشَّباب، ولم يُعَقِّمها قِصرُ عمرهما أن ينبغا في الشِّعر، ويبرز في بروز الفُحول المعمرين، ويُنتجا شعراً خدما به المكتبة العربية الشِّعرية، ومجتمعها، فصار شعرهما؛ لجودته، وقيمه لحناً على الألسنة، وكنزاً دفيناً تحفظ به المكتبةُ العربيةُ، ودُخراً أدبياً، وفنياً، وتاريخياً، وفلسفياً، وحياتياً، واجتماعياً يستنير به الباحثون؛ للتدوَّق، والوقوف على بعض جوانب عصرهما، ومجتمعهما، والمقارنةُ بينهما ستتناول حياتهما، وظروف نشأتها، وجرأتها، ومكانتها الأدبية، والشِّعرية، ونظرتها إلى الشِّعر، وعلاقتها بالمجتمع الَّذي عاشا فيه، ونظرتها إلى بعض القضايا، وفلسفتها في الحياة، وبعضاً من الصُّور الشِّعرية المبتكرة لديهما.

1. حياتهما، وظروف نشأتها، وجرأتها:

وُلِدَ عمرو بن العبدِ بن سُفْيَانِ البكريِّ الوائليِّ في البحرين لأسرة عريقة، أصيلة على خلاف الشاعر الكبير الحطيئة الَّذي أجمع الرواة على أنه مغمورٌ في نسبه، مجهولُ الأب (شيخ حسين، 1021م، ص729) فأُم طرفةُ وَرْدَةُ هي أختُ الشَّاعر جريِّر بن عبد المسيح الملقَّب بالملتَمِس الضَّبْعِي، وأختُه الخرنقُ الشَّاعرة التي رثته بعد قتله، وهذا يعني أنه نشأ في أسرة أدبية، شاعرة (السَّقا، 1929م، ص: 216) وطرفةُ لُقْبَةُ. وقد عاش يتيم الأب في سنِّ مبكرة، فضيَّق عليه أعمامه، وحرموه حقَّه في الميراث؛ لأنَّه كان مسرفاً للمال، متلافياً، فحرَّ ذلك في نفسه مع ظلمهم لأمِّه وَرْدَةَ، فتجنَّبهم، وحَدَّ عليهم، فشعرَ بالوَحدة، والظُّلم،

والجرمان، فشبّه نفسه بالبعير الأجرّب الذي طُلي بالقطران حتّى لا ينتقل جرّبه إلى ما حوله، وتجلّى تصوير ذلك في قوله (ناصر الدّين، 2002م، ص: 3-4):

إلى أن تحامنتي العشيّة كلّها وأفردت إفراد البعير المُعبّد

وكانت أنفاس طرفة في الحياة قليلة، فمات مقتولاً في السادسة والعشرين من عمره؛ ولذلك لُقّب بابن العشرين (السّقاء، 1929م، ص: 216) والدليل على قتله في هذه السنّ قول أخته الخرنق الشاعرة تراثيه (ناصر الدّين، 2002م، ص: 8):

عدّنا له ستاً وعشرين حجّة فلما توفّاها استوى سيّداً ضخماً

إذن، نشأ طرفة يتيماً، مسرفاً، مظلوماً، منبوذاً من مجتمعه القبليّ، مُقبلاً على الحياة في بيئة شعريّة أتاحت له إمكانيّة قول الشّعْر في العاشرة من عمره (الصّعديّ، 1968م، ص: 135) وهذا النّبوغ المُبكر في الشّعْر أحدُ العوامل الأساسيّة في فحولته الشّعريّة مع مغادرته الحياة شاباً، ولم تذكر المصادر أنّه تزوّج.

فظروف النّشأة غير العاديّة التي أحاطت بطرفة من يُتم، وظلم الأقارب، ونبذ القبيلة له، وحادثة سيّته لم تُلجمه، ولم تُحبطه، ولم تُخفه بل كانت حافزاً له على الإبداع الشّعريّ، ودافعاً على الجرأة، والإقدام، وهذه الجرأة التي كانت سبب قتله؛ إذ لم يتورّع عن هجاء ملك المناذرة عمرو بن هند المعروف ببطشه، وظلمه، فهجاه هجاء مريراً، فجعله أقلّ مكانةً من النّعجة الحلوب التي تُربط بجانب الخيمة؛ لأنّها تملك ضرعين تدران حليباً كثيراً بينما الملك عمرو بن هند ليس فيه نفْع، وضمّ قابوساً إلى الهجاء، وهو أخو الملك عمرو، فسوّره مُحاطاً بالحمق، فقال (ناصر الدّين، 2002م، ص: 38):

فليت لنا مكان الملك عمرو رغوئاً حول قُببتنا تخور¹

من الرّمات أسبلَ قاديماها وضرّتها مرّكئة درور²

لعمرك إن قابوس بن هند ليخلط ملكه نوك كثير³

فحمله الملك عمرو صحيفةً، وكذلك فعل بخاله المتلمّس، وأرسلهما إلى عامله بالبحرين أمراً بإياه بقتلهما، فانتبه المتلمّس للأمر، فطلب إلى غلام أن يقرأ المكتوب في صحيفته، فأعلمه أنّ فيها الأمر بقتله، فألقاها المتلمّس في النّهر، وطلب إلى ابن أخته طرفة أن يفعل مثله، فأبى طرفة أن يعرض على الغلام صحيفته؛ ليعرف المكتوب فيها، وقال لخاله: "إن كان - يقصد الملك عمرو - قد اجترأ عليك، فما كان

¹ رغوئاً: نعجة مُرضعة، وتخور: تُطلق صوتاً.

² الرّمات: النّعجة ذات الصّوف القليل، واللّبن الكثير، وأسبلَ قاديماها: طالت أذناها.

³ نوك: حُمق.

ليجترىء عليّ" (ناصر الدين، 2002م، ص: 7) وهنا يتجلى عنفوانه، والثقة الزائدة بنفسه، وحمية شبابه، فلا يصيحُ أدناً لخاله، ويمضي إلى مقتله.

فحدثه سيئه، ورحيله المبكر من الدنيا لم يمنعه أن ينال مكانة أدبية مرموقة بين فحول الشعراء العرب على مرّ العصور الأدبية، فجعله ابنُ سلام الجُمحيّ في الطبقة الرابعة من الشعراء مع عبّيد بن الأبرص، وعَلَمة بن عبدة، وعديّ بن زيّد، وجعل معلقته أشعر قصيدة، وهي التي مطلعها (الجُمحيّ، 2001م، ص: 58):

لِخَوْلَةٍ أَطْلَالَ بِرُقَّةَ تَهْمَدِ وَقَفَّتْ بِهَا أَبْكَى وَأَبْكَى إِلَى الْغَدِ

وكذلك أثنى ابن قُتَيْبَةَ على معلقته، وقدمها على كلّ القصائد المطوّلة أي المعلقات قائلاً: "وهو أجودهم طويلةً" يقصد أنّ معلقة طرفة أجود من باقي المعلقات (ابن قُتَيْبَةَ، 1323هـ، ص: 26) وهو عند حسان بن ثابت أشعر الشعراء لمكانة معلقته، وكذلك رأي جريّر فيه (السّقاء، 1929م، ص: 220) وجعل ابن رشيّق القيروانيّ معلقته أفضلّ القصائد، وقدمه لبيدُ بن ربيعة العامريّ على نفسه، ولقّبه بالغلام القَتيل، وجعله بعد امرئ القيس مباشرة، وذلك حين سُئِلَ: "مَنْ أشعرُ العرب؟ فقال: الملكُ الصّليلُ - يعني امرأ القيس - فسُئِلَ: ثمّ؟ مَنْ؟ فقال: الغلامُ القَتيل، يعني طرفة، فسُئِلَ: ثمّ مَنْ؟ فقال: الشّيخُ أبو عقيل، يعني نفسه" (ناصر الدين، 2002م، ص: 9) ولعلّ استشهاد أهل اللغة بشعره؛ للتدليل على صحّة قواعدهم دليل آخر على مكانته الأدبية اللغوية، والشعرية (شيخو، 1890م، ص: 298).

وإلى جانب شاعريته امتاز طرفة بامتلاك الذوق النّقديّ في الشّعر، وتجلّى ذلك حين نقدّ خاله المتلمّس الذي أنشد:

وقد أتناسى الهَمَّ عند احتضاره بناجٍ عليه الصّيعريّة مُكْدَم¹

فقال طرفة منتقداً سوء تعبير خاله: "استنوقَ الجمل" أي صار الجملُ ناقةً؛ لأنّ الصّيعريّة سِمةٌ للناقة لا للجمل، فوصفَ الجملَ القويّ بوصفٍ هو للناقة، فأخطأ الوصف، والتّعبير، فأضحك القوم على خاله الذي قال غاضباً: "ويلٌ لهذا الفتى من لسانه" (ناصر الدين، 2002م، ص: 5).

أمّا أبوالقاسم الشّابي، فوُلِدَ في العصر الحديث في تونس عام 1909م، وتوفيّ عام 1934م في المشفى الإيطاليّ نتيجة مرضٍ قلبيّ (طراد، 1994م، ص: 15) فتنقّل في أنحاء تونس مع والده الذي كان يعملُ قاضياً شرعياً، وأخذ عنه مبادئ العلوم الدّينية، وعلوم اللّغة العربيّة، فنشأ نشأة لغويّة، دينيّة، فالتحق بجامعة الزيتونة، وتخرّج فيه عام 1927م حاصلاً على شهادة التّطويح (كرو، 1954م، ص: 45-46) و(فروخ، 1954م، ص: 156) ثمّ تخرّج في كليّة الحقوق عام 1930م (نزهة، 2005م، ص: 18) وتزوَّج عام 1929م بابنة عمّه بناءً على رغبة والده الذي توفيّ في العام نفسه تاركاً له أعباء الأسرة (بسّج،

¹. مُكْدَم: قويّ مفتول كالحيّل.

2005م، ص: 5-7) فأنجبت له ولدين، هما محمد، وجمال (النعماني، 1997م، ص: 23) فنشأ الشابي في بيئة عربية، يحكمها المستعمر الفرنسي الذي استولى على تونس عام 1881م (كرو، 1954م، ص: 41) فعاش عيشة مادية، بسيطة، قنوعاً، طموحاً (بسج، 2005م، ص: 5-7) متأثراً برؤاد الأدب العربي في العصر الحديث كجبران خليل جبران، والعقاد، وطه حسين، وأحمد حسن الزيات، مُطالِعاً معظم المجالات المصرية كالمقتطف، والهلال، والسياسة، قارئاً معظم دواوين الشعر القديم، والحديث كأشعار ابن الرومي، والمُتنبّي، والمعريّ (كرو، 1954م، ص: 46) حافظاً القرآن في التاسعة من عمره (النعماني، 1997م، ص: 22) وبدأ يقرض الشعر في الثانية عشرة من عمره (إسماعيل، 1972م، ص: 98) و (بسج، 2005م، ص: 5-7) فدلّ هذان الأمران دلالة واضحة على نبوغه، وبراعته، وعلو كعبه، وشأنه. وكان الشابي على شبابه، وحادثة سنّه واثقاً بنفسه، يمتاز بالغنّوان، والإباء، لا يخاف، بعيد المطامح، يتحمّل في سبيل نيلها المتاعب، والمصاعب التي كنى عنها بضرارة القشع أي الأسد، فقال (بسج، 2005م، ص: 146):

صَغِيرًا فَلَمْ يَتَعَبْ وَلَمْ يَتَجَسَّمْ

إِذَا صَغُرَتْ نَفْسُ الْفَتَى كَانَ شَوْقُهُ

يُلاقِي فِي الدُّنْيَا ضَرَاوَةَ قَشَعَم

وَمَنْ كَانَ جَبَّارَ الْمَطَامِحِ لَمْ يَزَلْ

وحاز الشابي مكانة كبيرة؛ لبروزه، ونبوغه، وتميُّزه، ودلالة ذلك أنّ إدارة المشفى الإيطاليّ الذي تُوفّي فيه احتفظت ببطاقة دخوله إلى المشفى، وسُجِّل فيها: "الاسم: أبو القاسم الشابي، رقم: 2567، العمر: 26 سنة، الدين: الإسلام، الحالة: متزوج، المسكن: إريانة، تاريخ الدُخول: 1934/10/3م، الفحص الطَّبِّي: مرض القلب، تاريخ الوفاة: 1934/10/9م) (النعماني، 1997م، ص: 24-25) وتبرّع أدباء تونس بتكاليف إقامة ضريح مُحاطٍ بسياج على قبره عام 1946م، وسُمّي بروضة الشابي، واحتفلوا بتدشينه (كرو، 1954م، ص: 52) وجُدِّد بناء الرُّوضة مرّتين عام 1964م، وعام 1994م تخليداً لذكراه، وتُرجمت بعض قصائده إلى كثير من اللغات الحيّة، وخاصّة إلى الفرنسيّة، والإيطاليّة، والإنكليزيّة، والألمانيّة، فترجم له الشاعر الإنكليزيّ (آرثر أبري) مقطوعتين إلى الإنكليزية، وهما (أنا أبكيك للحب، وإلى طغاة العالم) (النعماني، 1997م، ص: 27). وممّا يدل على مكانته أيضاً المخزون الأدبيّ الوفيّر الذي أغنى به المكتبة العربيّة، الأدبيّة، ومن ذلك: كتاب الخيال الشعريّ عند العرب، ورواية المقبرة، ورسائل الشابي، ويوميّات الشابي، وقصّة جميل وبثينة، وكتاب شعراء المغرب الأقصى، ومسرحيّة السكّير، ومحاضرة الهجرة المحمديّة، ومقالات مختلفة في الأدب العربيّ قديمه، وحديثه، وكلّ كلّ ذلك بديوان شعر غزير (كرو، 1954م، ص: 99-104) و (نزهة، 2005م، ص: 29-30).

وتضاربت الآراء حول سنة قوله الشعر، فذكر بعضهم أنّ ذلك في الثانية عشرة من عمره (بسج، 2005م، ص: 5-7) وذهب بعضهم أنّه بدأ يقرض الشعر في الخامسة عشرة من عمره (إسماعيل، 1972م، ص: 98) و (نزهة، 2005م، ص: 23) ورأى بعضهم أنّ ذلك وقع في بدايات عام 1927م أي في الثامنة

عشرة من عمره (النعماني، 1997م، ص: 23) ولستُ هنا في سياق ترجيح رأي على آخر، ولكن كلُّ الآراء تدلُّ على نبوغه الشعريِّ في سنِّ مبكرة، ووُصِفَ الشابيُّ بأنه إنسانٌ شاعرٌ وَعَى ثقافة المغرب العربيِّ، والتَّقافة الأوربيَّة، واختلطت شاعريَّته بالجمال، فدعا إلى التَّجديد الأدبيِّ دون معاداة القديم الذي كُنَّ له الاحترام؛ لأنَّه أدب الأجداد الذي يمتاز بالجمال الفنِّي، والسِّحر القويِّ، فالشابيُّ شاعر قلب، وهمِّ ذاتيِّ، وجماعيِّ، وقوميِّ، وإنسانيِّ، وأحزان، وصدق، وتأملٌ استطاع به اختراق سطح الحياة المألوفة، والوصول إلى أعماق الحياة الجديدة؛ ولذلك استطاع في عمره القصير أن يملأ الدُّنيا بشعره، ونثره (النعماني، 1997م، ص: 17-19) فالشعرُ عنده شعور ينقل ما يجيش به صدره، ولا يسترضي به أصحاب المقامات، فمعيَّارُ جودة الشعر عنده إرضاء الضَّمير، فقال (بسج، 2005م، ص: 87):

شعري نُفَاتةٌ صَدري	إنْ جاشَ فيه شُعوري
لا أنظُمُ الشَّعرَ أرجو	به رِضاءَ الأميرِ
حسبي إذا قُلْتُ شِعراً	أنْ يَرْتَضيه ضَميري

فالشعرُ لديه تعبير عن الشُّعور، وأحزان الرُّوح، ودموع العين، وتصوير لحياة الكائنات، فقال (بسج، 2005م، ص: 15):

يا شِعْرُ أنتَ فَمَ الشُّعـ	—ورِ وصَرَخَةُ الرُّوحِ الكَئيبِ
يا شِعْرُ أنتَ مَدَامِغُ	عَلِقْتُ بِأَهْذَابِ الحَيَاةِ
يا شِعْرُ أنتَ دَمٌ تَفَجَّ	رَ في كُلوِمِ الكائِناتِ

وباستقراء ما سبق نستج أوجه التَّشابه، والاختلاف بين طرفة والشابيِّ، فكلاهما عاشَ عمراً قصيراً بلغ ستَّة وعشرين عاماً فقط، وكلاهما نبغ في الشَّعر مُبكراً قبل العِشرين من عمره، وكلاهما فقدَ أباه مبكراً، فعاش يتيماً أو شبه يتيم، وكلاهما حاز مكانةً أدبيَّة كبيرة في التُّراث الأدبيِّ، العربيِّ، وكلاهما لم يتكسَّب بشعره، وكلاهما نزع إلى الحرِّيَّة، وامتازا بعنفوان، وإباء، وإقدام، وذوقٍ شعريِّ، وحسِّ نقديِّ، وأمَّا في أوجه الاختلاف، فرأينا أنَّ طرفة عاش في بيئة جاهليَّة، قبليَّة، مسرافاً للمال، منبوذاً من مجتمعه، مظلوماً، ولم يطلَّ على ثقافة غير عربيَّة، ولم يترك مؤلِّفات مكتوبة، وهذا طبيعيٌّ؛ لأنَّه لم يعيش في عصر كتابيَّة، وتأليف، ولم يتزوَّج، وعاشر الملوك، ومات مقتولاً بينما رأينا أنَّ الشابيَّ عاش في أسرة مسلمة حياةً مادِّيَّة، بسيطة، ووطنٍ مستعمر، ومجتمعٍ أوسع من مجتمع طرفة، وتنفَّق بثقافة دينيَّة، وأدبيَّة عربيَّة، وأجنبيَّة، وترك خلفه مؤلِّفات مكتوبة في شتَّى فنون الأدب من شعر، ورواية، ومسرحيَّة، ومقالة... وقرأ الصُّحف، والمجلَّات، وأقيمَ ضريحٌ على قبره، وتزوَّج، وترك ولدين له، ولم يُعاشر الملوك، ومات ميتةً طبيعيَّة.

2. رأي طرفة والشابي في الحياة الاجتماعية:

تتجلى الحياة الاجتماعية للإنسان بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ويتمثل هذا المحيط بالمجتمع سواءً أكان قبيلة أم شعباً، وبالأسرة، وبالمرأة، وبالصديق... وأردت هنا أن أقارن بينهما من حيث علاقتهما بمجتمعها، ونمط حياتهما الاجتماعية، ونظرتهما إلى المرأة، وإلى الصديق، فعلاقة طرفة بمجتمعه القبلي لم تكن جيدة، فالقبيلة نبذته، وتحاشته حتى صور نفسه - كما رأينا - بالبعير الأجرم المطلي بالقطران، وعرفنا أن نبذها له كانت بسبب إسرافه، ولهوه، ولا مبالاته، وأرى أن ظلم أعمامه له، وحرمان أمه من الميراث بعد وفاة والده، وعدم الرعاية الكافية له من مجتمعه كانت السبب الأساس في إسرافه، ولهوه... وبالرغم من نبذها له، وإيقاعها الظلم عليه، نجده ملتصقاً بها، لا يتنكر لها، جاهزاً لنجدتها وقت الحاجة دونما تكاسل، ولا عتب، فهي إن استتجت يوماً ما بفتى شجاع يُفَرِّج كربتها، ويرد عنها، اندفع طرفه للقيام بواجبه اتجاهها؛ ولذلك نجده أقام في الأماكن المرتفعة، وهذا شأن الشجعان الذين يتحملون المسؤولية، ويعرفون قدرها، وهذه تُسجل له لا عليه، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 24):

إذا القوم قالوا: مَنْ فتى؟ خلت أنني
عنيث فلم أكسل ولم أتبلد
ولست بحلال التلاع مخافة
ولكن متى يسترفد القوم أرفد

ونجده في موضع آخر يفخر بقومه، وينتسب إليهم، ويندمج بهم، وإن نبذوه، وهذا شعور اجتماعي، جماعي يحسب لهذا الشاعر الشاب الذي لم يفكر بإيذاء قومه، والتحالف ضدهم، والشتماتة بهم، فهو يفخر بمجدهم القديم، المتوارث عبر الأجداد، وبكرمهم وقت الشتاء حين يقل الطعام، ويكثر أصحاب الحاجة، وهو بذلك يُعبر عن نبل أصله، ويُعد نظره، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 43):

ورثوا السؤدد عن آباؤهم
ثم سادوا سؤوداً غير زمر¹
نحن في المشتاة ندعو الجفلى
لا ترى الأدب فينا ينتقر²

فطرفة يعيش حياته الاجتماعية عيشة طبيعية يُقاتل وقت القتال، ويلهو في الحوانيت وقت اللهو، ويُنادم أصحابه، فيشرب معهم الخمر، وهم يستمعون إلى مغنية عذبة الغناء، تُغني لهم ما يريدون إلى أن صار شره الخمر، وتلدده بالملذات، وإنفاقه المال الكثير عليها سبباً لنفور العشيرة منه، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 24-25):

فإن تبغني في حلقة القوم تلقني
وإن تقتنصني في الحوانيت تصطد

¹. زمر: قليل.

². المشتاة. الشتاء، والجفلى: المدعؤون إلى الطعام دون تسمية أسمائهم، والأدب: الذي يدعو الناس إلى الطعام، وينتقر: يتدمر.

نَدَامَايَ بِيضُ كَالنُّجُومِ وَقَيَّانَةٌ
تَرُوحُ عَلَيْنَا بَيْنَ بُرْدٍ وَمُجَسَّدٍ¹
إِذَا نَحْنُ قُلْنَا: أَسْمِعِينَا انْبَرَتْ لَنَا
عَلَى رَسْلِهَا مَطْرُوقَةً لَمْ تَشَدِّدِ
وَمَا زَالَ تَشْرَابِي الخُمُورَ وَلَذَّتِي
وَبِيعِي وَإِنْفَاقِي طَرِيفِي وَمُثْلَ دِي²
إِلَى أَنْ تَحَامَتْنِي العَشِيرَةُ كُلُّهَا
وَأُفْرَدْتُ إِفْرَادَ البَعِيرِ المُعَبِّدِ

ولما تخلّى عن طرفة بعض قومه حين سجنه والي البحرين كي يقتله بأمر من الملك عمرو بن هند، لم يتردد طرفة في ذمهم، ومهاجمتهم، فدعا عليهم، وجعلهم مروغين، مخادعين فاقوا في ذلك الثعلب، فهو يتفهم نبداهم له؛ لإسرافه في المال، واللّهو، وشرب الخمرة، ولكنّه لا يجد لهم عُذراً في التخلّي عنه حين سجنه تمهيداً لقتله، لاسيّما أنّ الأمر ظالم، والوالي المأمور بالقتل ليس من عشيرة طرفة، فكان من تخلّوا عنه قبلوا لحوق العار بهم، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 17):

أَسْلَمَنِي قَوْمِي وَلَمْ يَعْضُبُوا
لِسُوءَةِ حَلَّتْ بِهِمْ فَادِحَةٌ
كُلُّ خَلِيلٍ كُنْتُ خَالَتْهُ
لَا تَرَكَ اللهُ لَهُ وَاضِحَةٌ
كُلُّهُمْ أَرْوَعٌ مِنْ ثَعْلَبٍ
مَا أَشَبَّهَ اللَّيْلَةَ بِالْبَارِحَةِ

ونالت المرأة حظّها من الاهتمام لدى طرفة في أشعاره، فالمرأة في نظره عاشقة تتحمّل المخاطر؛ للوصول إليه، فهي تطلبه في ظلام الليل بالرغم من جمالها الأخاذ الذي أخذته من الغزال الصغير، والبقرة الوحشية، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 39):

جَازَتْ البِيدَ إِلَى أَرْحَلِنَا
أَجَرَ اللَّيْلِ بِيَعْفُورٍ خَدِرٍ³
ثُمَّ زَارْتَنِي وَصَحْبِي هُجَّعٌ
فِي خَلِيطٍ بَيْنَ بُرْدٍ وَنَمِرٍ⁴
تَخَلَسُ الطَّرْفَ بَعِينِي بَرَّعَزٍ
وَبَخَدِي رَشَاءَ آدَمَ غِرِّ⁵

والمرأة في نظره إنسانة عابرة يراها مخموراً في مجلس شراب، فيشتهي تقبيلها، وذلك حين عرضت له أخت الملك عمرو بن هند، وهما في مجلس الملك يحتسيان الخمرة، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 81):

¹ النَّدَامَى: الجُلساء، والأصحاب الذين يشربون معه الخمر، والقَيْنَةُ: المغنّية.

² الطَّرِيفُ: المال المكتسب حديثاً، والمُتَلَدُ: المال القديم.

³ جازت البِيدَ: قطعت الصحارى، والأرْحَلُ: الخيام، والتيعفور: صغير الظبي، وخَدِرُ: العظم الفاتر اللين.

⁴ بُرْدٌ وَنَمِرٌ: قبيلتان عريبتان.

⁵ تَخَلَسُ الطَّرْفَ: تَسْرِقُ النُّظْرَاتِ، وَبَرَّعَزٌ: ابن البقرة الوحشية، وَرَشَاءُ: الغزال الصغير المُسْتَعْنِي عن أمه، وَآدَمُ: أبيض، وَغِرٌّ: حديث السن أي صغير.

أَلَا يَا ثَانِي الطَّنْبِي
الَّذِي يَبْرِقُ شَنْفَاهُ¹
ولولا الملك القاعد
الأنمي فـاه²

وهي مغنية هادئة تُغني له، ولصاحبه حين يشربون الخمر؛ لأنها تؤدّي وظيفتها، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 25):

نَدَامَايَ بِيضُ كَالنُّجُومِ وَقَيِّنَةٌ
تَرُوحُ عَلَيْنَا بَيْنَ بُرْدٍ وَمُجَسَّدٍ³
إِذَا نَحْنُ قُلْنَا: أَسْمِعِينَا أَنْبَرْتَ لَنَا
على رسلها مطروقة لم تشدد

وهي عنصرٌ أساسٌ في حياة الفتى يلهو بها في خيمة، في يوم غائم، ماطرٍ، تُعينه على تقصيره، وعدم الشعور بثقله، وسببٌ رئيس في جعل الشباب يُقبلون على الحياة، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 25):

ولولا ثلاثٌ هُنَّ مِنْ عَيْشَةِ الْفَتَى
وَجَدَّكَ لَمْ أَحْفَلْ مَتَى قَامَ عُوْدِي⁴
وتقصيرُ يَوْمِ الدَّجْنِ وَالدَّجْنُ مُعْجَبٌ
بِبَهْكَاتِهِ تَحْتَ الطَّرَافِ الْمُعَمَّدِ⁵

وهي كريمة تزوره حين مرضه؛ لتسليته، والاطمئنان عليه، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 59):

أَلَا رَبُّ يَوْمٍ لَوْ سَقِمْتُ لِعَادِنِي
نِسَاءً كَرِيمَاتٍ مِنْ حِيَّيْ وَمَالِكِ

وهي أختٌ تبكي عليه بعد موته بكاءً حازراً، صادقاً، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 29):

فَإِنْ مِتُّ فَاَنْعَيْنِي بِمَا أَنَا أَهْلُهُ
وَشَقِيَّ عَلَيَّ الْجَنِّبِ يَا بِنَةَ مَعْبِدٍ⁶

والصديق في نظر طرفة يجب أن يُختار بعناية؛ لأنّ الصديق مرآة لصديقه، فإذا ما أردنا أن نعرف أخلاق إنسان ما، فعلينا أن نعلم أخلاق أصدقائه؛ لأنّ المرء لا بُدَّ أن يتأثر بصديقه، وهذه نظرة حكيمة من شاعر شابٍ، منبوذٍ، عاش يتيماً، لاهياً، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 32):

عَنْ الْمَرْءِ لَا تَسَلْ وَسَلْ عَنْ قَرِينِهِ
فَكُلُّ قَرِينٍ بِالْمَقَارِنِ يَفْتَدِي

أما الشابي، فدعا شعبه إلى التجديد، والنظر إلى المستقبل قائلاً: "ومن يتطلب الحياة، فليعبد غده الذي في قلب الحياة..." (الشابي، 2012م، ص: 102) فعلاقته بشعبه كانت متينة، ووطيدة، وكان

¹. شَنْفَاهُ: العُرْطُ المَعْلُوقُ فِي أذَنِهِ.

². الأَنْمِي فَاه: سَمَحَ لِي بِتَقْبِيلِ فَمِهِ، فَيَقْصِدُ أَنَّ أُخْتَ الْمَلِكِ الَّتِي شَبَّهَهَا بِالطَّنْبِيِّ كَانَتْ سَتَمَحُ لَهُ بِتَقْبِيلِ فَمِهَا لَوْلَا أُخُوها الْمَلِكِ عَمَرُو الْقَاعِدِ فِي الْمَجْلِسِ.

³. النَّدَامَى: الْجُلُوسَاءُ، وَالْأَصْحَابُ الَّذِينَ يَشْرَبُونَ مَعَهُ الْخَمْرَ، وَالْقَيِّنَةُ: الْمَغْنِيَّةُ.

⁴. وَجَدَّكَ: قَسَمَ وَيَمِينٍ، وَلَمْ أَحْفَلْ: لَمْ أَهْتَمَّ، عُوْدِي: رُوَارِي حِينَ مَرَضِي الْأَخِيرَ قَبْلَ مَوْتِي.

⁵. يَوْمِ الدَّجْنِ: الْيَوْمِ الْغَائِمِ الْمَاطِرِ، وَبِبَهْكَاتِهِ: الْمَرْأَةُ الْحَسَنَةُ الْمُمَثِّلَةُ الْجِسْمِ، وَالطَّرَافِ الْمُعَمَّدِ: الْخِيْمَةُ ذَاتِ الْعَمَدِ.

⁶. نِعَاهُ: نَشْرُ خَيْرِ مَوْتِهِ، وَحَزَنَ عَلَيْهِ، وَابْنَةُ مَعْبِدٍ: أُخْتُ طَرْفَةَ.

موضع تقدير منه، فنظرته إلى شعبه التونسي الرّازح تحت ظلم المستعمر الفرنسي كانت تتقلب بين الموقظ له تارة، واليائس منه تارة أخرى، والواثق بمقدرته على تحقيق الحرّية تارة، والنّاقم عليه تارة، فعاش عمراً قصيراً يحمل في داخله حلم خلاص شعبه من الظلم، والاستبداد، والجهل... (نزّهة، 2005م، ص: 71) فهو مؤمن بأنّ شعبه سيصنع الحياة الحرّة، الكريمة، وأنّ القدر سيستجيب له، وسيعينه على ذلك، فقال (بسّج، 2005م، ص: 70):

إذا الشَّعبُ يوماً أرادَ الحياةَ
فلا بُدَّ أن يستجيبَ القدرَ

ولذلك نراه يحتقرُ التونسيّ الذي يعمل موظّفاً لدى المستعمر الفرنسيّ، ووصف الذين يتراكمون للعمل موظّفين عند المستعمر الفرنسيّ بالأشباح الخشبيّة في إشارة منه إلى أنّها فقدت بذلك قيمتها، ومبادئها (الشّابي، 2012م، ص: 19) ونراه تارةً يقسو على شعبه الذي استسلم للمستعمر، وصار روحاً غبيّة تكره النور، ولا تدرك الحقائق؛ ولذلك قرّر أن يهجره إلى الغابة؛ ليعيش حياته وحيداً، وينسى شعبه الخانع لظلم المستعمر؛ لأنّه ما عاد يستحقُّ شعر الشّاعر، واهتمامه، وهي قسوةٌ مشبوبة بالألم، والإشفاق، فقال (بسّج، 2005م، ص: 70):

أيها الشَّعبُ ليتني كنتُ خطّاباً
فأهوي على الجُدوعِ بفأسي
أنتَ روحٌ غبيّةٌ تكرهُ النُّورَ
وتقضي الدُّهورَ في ليلِ مَلَسِ
أنتَ لا تُدركُ الحقائقَ إن طافتُ
حواليك دونَ مَسِّ وجَسِّ
إنني ذاهبٌ إلى الغابِ يا شعبي
لأقضي الحياةَ وحدي بيأسي
نمّ أنسأك ما استنطعتُ فما أنتَ
بأهلٍ لِحَمزتي ولكأسي

ونجده في موضع آخر يتغنّى بشعبه، ويجعلُ حبّ تونس العميق منهباً له، وهو يُريق دماءه في سبيلها؛ لأنّه عاشق لها، فقال (بسّج، 2005م، ص: 73):

أنا يا تونسُ الجميلةُ في لُجِ
الهوى قد سبحتُ أيّما سباحة
شِرعتي حُبُّك العميقُ إنني
قد تدوّقتُ مرّةً وقرّاحه
لا أبالي وإن أريقَت دِمائي
فدماءُ العُشاقِ دوماً مُباحة

فالشّابي يدعو إلى التّكليف مع الحياة، وتقبّلها كما هي، والابتسام في كلّ أحوالها، فالرّاغِبُ في حياة سعيدة، بعيدة عن الكدر، والهموم يتوجّب عليه أن يصرف نظره عمّا في أيدي النّاس من مال أو ملكٍ أو متاعٍ، فقال (بسّج، 2005م، ص: 138):

حُذِ الحياةَ كما جاءتكِ مُبَسِّمًا
في كَفِّها الغارُ أو في كَفِّها العَدَمُ

وإن أَرَدْتَ قَصَاءَ الْعَيْشِ فِي دَعَاةٍ شَغْرِيةٍ لَا يُعْشِي صَفْوَهَا نَدَمٌ
فانْزِكْ إِلَى النَّاسِ دُنْيَاهُمْ وَصَجَّتَهُمْ وَمَا بَنَوْا لِنِظَامِ الْعَيْشِ أَوْ رَسَمُوا

وأخذت المرأة اهتماماً وافراً من الشابي في أشعاره، فهي في نظره بريئة كالتُفولة، ورقيقة كاللحم، وعذبة كالموسيقا، ومضيئة كالصباح، تضحك كالسَّماء، وتنتثر عطراً كالورد، وتبتسم كالطفل الوليد، فتتهمر تشبيهاً لها انهماراً يُعبّر عن مدى اهتمامه بها، واحترامه لها، فهي الجميلة، الوديعه، الطاهرة، الرقيقة، والرسم الجميل، العبقري الذي لا يُمكن وصفه، فقال (بسج، 2005م، ص: 70):

عَذْبَةُ أَنْتِ كَالطُّفُولَةِ كَالأَحْلَامِ كَاللَّخْنِ كَالصَّبَاحِ الْجَدِيدِ
كَالسَّمَاءِ الضَّحُوكِ كَاللَّيْلَةِ الْقَمْرَاءِ كَالرَّوْدِ كَابْتِسَامِ الْوَلِيدِ
يَا لَهَا مِنْ وَدَاعَةٍ وَجَمَالِ وَشَبَابٍ مُنْعَمٍ أَمْلُودِ¹
يَا لَهَا مِنْ طَهَارَةٍ تَبَعْتُ التَّقْدِيدِ رَ فِي مُهْجَةِ الشَّقِيِّ الْعَنِيدِ
يَا لَهَا رِقَّةً تَكَادُ يَرِفُ الْوَر دُ مِنْهَا فِي الصَّخْرَةِ الْجُلُودِ
أَنْتِ مَا أَنْتِ؟ أَنْتِ رَسْمٌ جَمِيلٌ عِبْقَرِيٌّ مِنْ فَنِّ هَذَا الْوُجُودِ

والمرأة في نظره معشوقة تستحق أن يعشقها، ويبكي كثيراً بين القبور لموتها، فقال (بسج، 2005م، ص: 19-20):

أَسْمِعْتِ نَوْحَ الْعَاشِقِ الْوَلْدِ — وَلَهَا نِ مَا بَيْنَ الْقُبُورِ
يَبْكِي حَبِيبَتَهُ فَيَا لَمَصَارِعِ الْمَوْتِ الْجَسُورِ

ولا يتردد أن يفقد قواه، ويكون أسيراً لها، جريحاً بطعنات رموشها، فرائحتها طيبة، وطولها فارح، وأجفانها كسلى، وخدّها ناضر حوى الحياة، وأنفاسها كالمسك، وأطرافها بيضاء، فيرسم لها صورةً مثاليةً تقديراً، واحتراماً لها، فقال (بسج، 2005م، ص: 70):

قَلْبِي تَرْدَى مِنْ غَلَا صَهْوَا تِ خَيْلِ الْهَوَى فَعَدَا أَسِيرَ فِتَاةِ
مِعْطَارٌ فَاسِقَةُ الْفُرُوعِ عَلِيلَةُ الْأَجْفَانِ سَاحِرَةٌ بَعِينِ مَهَاةِ
مَاءُ الْحَيَاةِ بِخَدِّهَا مُتَمَوِّجٌ كَتَمَوْجِ الْأَنْوَارِ بِأَمْسُكَاةِ
مِسْكِيَّةُ الْأَنْفَاسِ وَهَنَا بَضَّةُ الْأَطْرَافِ أَنْسَةٌ بِقَلْبِ صَفَاةِ
تَعْنُو لَهَا أَسْدُ الْعَرِينِ ذَلِيلَةُ وَتَخِرُّ حَشِيَّةَ طَعْنَةِ اللَّحْظَاتِ¹

¹. أملود: ناعم لَين.

والصديق في نظر الشّابي مُعين على الآلام، مُرشدٌ إلى الحقيقة، والصّواب إذا زاغ المرء عن الحقيقة، وعجز عن الوصول إليها، وهو بذلك يُشير إلى أهمية الصديق، ودوره الإيجابي في حياة المرء، وكأنّه يدعو إلى اختيار هذا الصنف من الأصدقاء، فقال (بسّج، 2005م، ص: 143-145):

يا رفيقي أين أنت فقد
أعمت جفوني عواصف الأيام
يا رفيقي لقد ضللت طريبي
سقي وتخطت محجتي أقدامي
خذ بكفي فإنني تائه
أعمى كثير الضلال والأوهام

وباستقراء ما سبق نستنتج أن طرفة، والشّابي كانا متعلّقين بقومهما، مُحبّين لهما، مُدافعين عن قضاياهما، فكلاهما عبّر عن حبه لقومه، ودافع عنه، وهاجمه مع اختلاف الدّاعي إلى الهجوم، فطرفة هاجم قومه؛ لأنهم تخلّوا عنه حين سُجن بينما هاجم الشّابي قومه بغيّة إيقاظه؛ للثورة على المستعمر، وكلاهما دعا إلى الإقبال على الحياة، والتكيف معها في كلّ أحوالها، وعبّر عن احترامه للمرأة، وتقديره لها، وحدّد نوع الصديق الذي يجب اختياره، وأمّا الاختلاف بينهما، فطرفة لم تكن علاقتُه بقومه جيّدة، ولم يكن موضع تقدير لديه بل كان منبوذاً، والمرأة عند طرفة يُمكن أن تكون أداةً للهو بينما لم نجد ذلك عند الشّابي.

3. فلسفة طرفة والشّابي في الحياة:

مما تميّز به هذان الشّاعران الشّابان فلسفتُهما الحياتية مع عمرهما القصير، فكأنّهما عاشا دهرًا طويلًا، فالحياة في نظر طرفة منتهية، وليس بإمكان المرء التخلّيد، وهو يستحضر التاريخ؛ للتدليل على هذه الحقيقة، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 11):

فكيف يُرجي المرء دهرًا مُخلدا
وأعماله عمّا قليل تُحاسبه
ألم تر لقمّان بن عادٍ تتابعت
عليه النُّسورُ ثمّ غابت كواكبُه

وعلى المرء ألا يستعجل الأخبار، فسنتّيه من رجلٍ لم يكن يتوقّع أن ينقله إليه، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 29):

سئبدي لك الأيام ما كنت جاهلاً
ويأتيك بالأخبار من لم تبع له
ويأتيك بالأخبار من لم تُزود
بتأتا ولم تضرب له وقت موعده

¹. نَعنو: تتوّد.

والمرء الذي لم ينفع أقرباءه بخير يُقَدِّمه إليهم، ولم يلحق أذى بعده، لا قيمة لوجوده؛ لأنَّ الموت قادم لامحالة، والحياة ليست دائمة؛ ولذلك لزامٌ عليه أن يُكثر من الخير ما استطاع، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 32):

إذا أنت لم تنفع بؤدك قرابَةً
ولم تنك بالبؤس عدوك فابعد
أرى الموت لا يُرعي على ذي قرابةٍ
وإن كان في الدنيا عزيزاً بمقعدٍ
لعمرك ما الأيامُ إلا معازرةٌ
فما اسطعت من مغروفها فتزود

والموت لا يُميِّز بين غنيٍّ وفقير، ففي القبر يستوي البُخلاء، والذين أنفقوا مالهم في الدنيا دونما حساب، وكأنه يُدافع عن إسرافه المال، وإقباله على شرب الخمر، والحياة كالكنز المتناقص، فلا بد من نفاذه بمرور الأيام، والإنسان يعيش، وحبُّ أجله بيد الموت الذي لا يُخطئه، ويأتيه في حينه المقدر له، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 26):

أرى قبر نحامٍ بخيلٍ بماله
كقبر غويٍّ في البطالةٍ مُفسدٍ¹
أرى الموت يعتامُ الكرامَ ويصطفي
عقيلةً مال الفاحش المتشدد²
أرى العيش كنزاً ناقصاً كلَّ ليلةٍ
وما تُنقص الأيامُ والدهرُ ينقذ
لعمرك إنَّ الموتَ ما أخطأ الفتى
لكالطولِ المرخي وثنياه باليد³

وإدراكه هذه الحقيقة مع ثلاثة أشياء جعلها أساساً لعيش الفتى، وهي شرب الخمر، والقتال في ميدان المعركة، ومعاشره النساء في الليالي الماطرة دفعته إلى الإقبال على الحياة، والتلذذ بمتاعها قبل أن يدركه الموت؛ ولذلك لم يقبل اللوم مادام اللائم لا يستطيع دفع الموت عنه، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 51):

ألا أيهدأ اللائمُ أحضر الوغى
وأن أشهد اللذات هل أنت مُخدي
فإن كنت لا تستطيع دفع منيتي
فدعني أبادرها بما ملكت يدي
ولولا ثلاثٌ هن من عيشة الفتى
وجدك لم أحفل متى قام غودي
فمنهنَّ سبقُ العاذلاتِ بشرِبةٍ
كُميت متى ما ثغل بالماء تزيد⁴
وكري إذا نادى المضافُ مُحنباً
كسيد الغصا نبتها المتورد¹

¹. نحام: بخيل حريص على ماله، وغوي: الضال المسرف.

². يعتام: يختار، عقيلة المال: صفوته، وأفضله، والفاحش المتشدد: البخيل المسرف في البخل.

³. الطول: الحيل الطويل الذي ترتبط به الدابة، وثنياه: طرفاه.

⁴. كُميت: الخمرة لوئها أحمر، وتزيد: تلوها الرغوة.

وتَقْصِيرُ يَوْمِ الدَّجْنِ والدَّجْنُ مُعْجَبٌ بَبَهْكَنَةٍ تَحْتَ الطَّرَافِ الْمُعَمَّدِ

وإلى جانب هذا نجد أنّ فلسفته الحياتية تفيض بالحكمة، وكأنها حكمة مُعَمَّرٍ خبير الحياة، وجربها أيما تجربة، فالرَّسُولُ يجب أن يكون حكيماً، ولا يحتاج إلى توصية، والنَّاصِحُ ينبغي تقريبه لا إبعاده، والشُّورى في الشَّدائد تكون مع الإنسان العاقل، والحقُّ يُعطى لصاحبه، والإنسانُ عليه أن يمتنع عن الخوض في موضوع لا يعرفه تماماً، فكلُّ موضوع له أهله من ذوي الاختصاص؛ ولذلك يجب تركُّ القول لذوي الاختصاص العارفين بتفاصيله، وتقييمُ النَّاسِ بناءً على مظاهرهم خطأً، فكثيرٌ من المقَدَّرين لمظهرهم الخارجي لا فِكرَ فيهم، ولا عقلَ، وكثيرٌ ممَّن نظَّهَمَ حمقى نظراً لشكلهم الخارجيَّ يحلُّون المسألة المعضلة من أصلها، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 7):

إِذَا كُنْتَ فِي حَاجَةٍ مُرْسِلاً	فَازْسِلْ حَكِيماً وَلَا تُوصِهِ
وَإِنْ نَاصِحٌ مِنْكَ يَوْمًا دَنَا	فَلَا تَنَأْ عَنْهُ وَلَا تُقْصِهِ
وَإِنْ بَابُ أَمْرِ عَلَيْكَ التَّوَى	فَشَاوِرْ لَبِيباً وَلَا تَعْصِهِ
وَدُوَّ الْحَقِّ لَا تَنْتَقِصْ حَقَّهُ	فَإِنَّ الْقَطِيعَةَ فِي نَقْصِهِ
وَنُصَّ الْحَدِيثَ إِلَى أَهْلِهِ	فَإِنَّ الْوَثِيقَةَ فِي نَصِّهِ
وَكَمْ مِنْ فَتَى سَاقِطِ عَقْلِهِ	وَقَدْ يُعْجِبُ النَّاسَ مِنْ شَخْصِهِ
وَآخِرَ تَحْسَبُهُ أَنْوَكَاً	وَيَأْتِيكَ بِالْأَمْرِ مِنْ فُصِّهِ ²

ونجدُ طرفة بالرَّغم من إسرافه المال، وشربه الخمرة، ولهوه، وحادثة سنه يُقدِّم فلسفةً أخلاقيةً، إيجابيةً، فيجعل الإثم مرضاً لا شفاء منه، والخيرَ شفاءً ليس فيه عيب، والصدِّق قرينَ الكريم، والكذب قرينَ الدَّنيء، الفاسد، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 12):

وَالْإِثْمُ دَاءٌ لَيْسَ يُرْجَى بُرْؤُهُ	وَالْبِرُّ بُرٌّ لَيْسَ فِيهِ مَعْطَبٌ
وَالصِّدْقُ يَأْلَفُهُ الْكَرِيمُ الْمُرْتَجَى	وَالْكَذِبُ يَأْلَفُهُ الدَّنيءُ الْأَخْيَبُ

ويرى أنّ الخيرَ والشرَّ لا تتغيَّرُ حقيقتُهُما، ويجعل الشرَّ أخبثَ زادٍ يتزوَّد به الإنسان في حياته، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 33):

الْخَيْرُ خَيْرٌ وَإِنْ طَالَ الزَّمَانُ بِهِ	وَالشَّرُّ أَحْبَبُ مَا أُوعِيَتْ مِنْ زَادٍ ³
---	---

¹. كزبي: هجومي، سيد الغضا: الذئب، والغضا: نوع من الشجر، والمتورد: الذي يأتي الماء للشرب.

². فُصَّ الشَّيء: أصله.

³. أُوعِيَتْ: وضعت في الوعاء.

ولذلك يدعو إلى معاشره الناس بالخلق الحسن، وعدم التحول إلى إنسان كلب، وظيفته إيذاء الناس فقط، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 33):

خَالِطِ النَّاسَ بِخُلُقٍ وَاسِعٍ لَا تَكُنْ كَلْبًا عَلَى النَّاسِ تَهَرَّ

ولم تقتصر فلسفة طرفة الأخلاقية على الحياة الاجتماعية بل تعدت ذلك إلى الحياة الشعرية، فهو لا يسرق شعر غيره، فلا يدعي ما ليس له، ولا يستولي على جهد غيره، فمعيار الشعر الحسن لديه صدق قائله، فدلّ بذلك على أمانته الشعرية، فقال (ناصر الدين، 2002م، ص: 57):

وَلَا أُغَيِّرُ عَلَى الْأَشْعَارِ أَسْرِفَهَا عَنْهَا عَنَيْتُ وَشَرُّ النَّاسِ مَنْ سَرَفَا
وَإِنَّ أَحْسَنَ بَيْتٍ أَنْتَ قَائِلُهُ بَيْتٌ يُقَالُ إِذَا أَنْشَدْتَهُ صَدَقَا

أما الشابي، فأفنى حياته يتغنى بها، ويوقظ الأرواح النائمة دون أن يسعى إلى منصب أو شهرة (إسماعيل، 1972م، ص: 116) فهو قويّ مُقبل على الحياة، كالتسر لا يُبالي بالأمراض والأعداء، يحمل في قلبه النور، ويغني للحياة مادام فيها، فقال (بسج، 2005م، ص: 11-12):

سَاعِيشُ رَعْمِ الدَّاءِ وَالْأَعْدَاءِ كَالتَّسْرِ فَوْقَ القِمَّةِ الشَّمَاءِ
النُّورُ فِي قَلْبِي وَبَيْنَ جَوَانِحِي فَعَلَامَ أَخْشَى السَّيْرَ فِي الظُّلْمَاءِ
إِنِّي أَنَا النَّائِي الَّذِي لَا تَنْتَهِي أَنْغَامُهُ مَادَامَ فِي الْأَحْيَاءِ

ونجده في موضع آخر كلّ الحياة وأوجاعها، وملها؛ لأنها في نظره مليئة بالأحزان، والدُموع، فلا مكان للفرح، والسعادة فيها، فقال (بسج، 2005م، ص: 27):

سَمِئْتُ الحَيَاةَ وَمَا فِي الحَيَاةِ وَمَا إِنْ تَجَاوَزْتُ فَجَرَ الشَّبَابِ
سَمِئْتُ اللَّيَالِي وَأَوْجَاعَهَا وَمَا شَغَشَعْتُ مِنْ رَحِيقِ بَصَابٍ¹

ولعلّ ذلك بسبب مرضه، وموت أبيه، واستعمار شعبه من الفرنسيين، فأثقلت الحياة كاهله مع شبابه، فقال (بسج، 2005م، ص: 31):

صَاحِ إِنَّ الحَيَاةَ أَنْشُودَةُ الحُزْنِ نِ فَرْتَلْ عَلَى الحَيَاةِ نَحِيبِي
إِنَّ كَأْسَ الحَيَاةِ مُتْرَعَةٌ بِالذِّ مَعَ فَاسْكُوبِ عَلَى الصَّبَاحِ حَبِيبِي

ويرى الحبّ سرّ كلّ شيء في وجوده، فالحبُّ سرُّ وجوده، وعناؤه، وهمومه، ومرضه، وحياته، وعزّته،

¹. صاب: مفرده: صابنة: شجرٌ مُرّ.

ورجائه... فحياته قائمة على الحب، ومن كانت حياته كذلك، فلن يؤدي بل يفعل الخير، ويرتقي إلى مرتبة عليا، وكأنه يدعو إلى أن تُقام الحياة على الحب، فقال (بسج، 2005م، ص: 13):

وهُمُومِي وَرَوْعَتِي وَعَنَائِي	أَيُّهَا الْحُبُّ أَنْتَ سِرٌّ بَلَائِي
وَسَقَامِي وَلَوْعَتِي وَشَقَائِي	وَنُحُولِي وَأَدْمُعِي وَعَذَابِي
وَحَيَاتِي وَعِزَّتِي وَإِبَائِي	أَيُّهَا الْحُبُّ أَنْتَ سِرٌّ وَجُودِي
وَأَلْفِي وَفُرَّتِي وَرَجَائِي	وَشُعَاعِي مَا بَيْنَ دَيْجُورِ دَهْرِي

فالحياة في نظر الشابي ليس فيها عدالة، والأقوياء الظالمون يرون مطالبة الضعيف المظلوم بسعادته جُرمًا يستحق العقاب عليه، ويرى أن الدنيا ليس فيها سلام حقيقي، وأن العدل فيها لا يتحقق إلا بالقوة، فقال (بسج، 2005م، ص: 34):

أَيْنَ الْعَدَالَةُ يَا رِفَاقَ شَبَابِي	أَيُّدُ هَذَا فِي الْوُجُودِ جَرِيمَةٌ
رَأْيِي الْقَوِيَّ وَفِكْرَةَ الْغَالِبِ	لَا أَيْنَ؟ فَالْتَّشَرُّعُ الْمَقْدَسُ هَهُنَا
عِنْدَ الْقَوِيِّ سِوَى أَشَدِّ عِقَابِ	سَعَادَةُ الضُّعْفَاءِ جُرْمٌ مَا لَهُ
خُلْمَ الشَّبَابِ وَرَوْعَةَ الْإِعْجَابِ	وَلْتَشْهَدِ الدُّنْيَا الَّتِي غَنَيْتُهَا
وَالْعَدْلَ فَلَسَفَهُ اللَّهِيْبِ الْخَابِي ¹	أَنَّ السَّلَامَ حَقِيقَةٌ مَكْدُوبَةٌ
وَتَصَادَمَ الْإِزْهَابِ بِالْإِزْهَابِ	لَا عَدْلَ إِلَّا إِنْ تَعَادَلَتِ الْقُوَى

ومن الناحية الأخلاقية نجد الشابي غير راضٍ عن المنظومة الأخلاقية في عصره، هذه المنظومة التي أخلت قلب الفتاة الحسنة من الحب الحقيقي، وجعلت الشرير يظهر بمظهر النبيل، ودفعت المسؤول إلى التعالي المفرط على الناس، ومكنت الخبيث من هدم سعادة الناس دون أن يُحاسب، فكان ينظر إلى أشكال الناس، ويظن أصحابها يمتلكون نفوساً كبيرة، فلما عاينها، وجدها حقيرة، دنيئة لا تتورع عن ارتكاب كل سوء في سبيل منافعها الشخصية، فقال (بسج، 2005م، ص: 173):

وَقَتَاةٍ حَسِبْتُهَا مَعْبَدَ الْخُبِّ	فَأَلْفَيْتُ قَلْبَهَا مَاخُورًا
وَنَبِيلٍ وَجَدْتُهُ فِي ضِيَاءِ الْفَجْرِ	— رٍ مُدْبَسًا شَرِيْرًا
وَزَعِيمٍ أَحَلَّهُ النَّاسُ حَتَّى	ظَنَّ فِي نَفْسِهِ إِلَهًا صَغِيرًا
وَحَبِيْبٍ يَعِيشُ كَالْفَأْسِ هَذَا	مَا لِيُعْلِي بَيْنَ الْخَرَابِ بِنَاءَةً

¹. الخابي: الساكن، الهادي.

كَانَ ظَنِّي أَنَّ النَّفْسَ كِبَارًا فَوَجَدْتُ النَّفْسَ شَيْئًا حَقِيرًا

ولذلك نجده يدعو إلى إقامة الحياة على أساس الشعور، والعاطفة، وتأخير العقل؛ لأن الحياة مقامة عليهما، فالشعور يجعل الحياة جميلة بينما العقل يجعلها جافة، فالشعور أي الحب يدفع الناس إلى التحابب، والتعاطف بينما العقل يدفعهم إلى التنافر سعياً وراء المنافع الشخصية، فقال (بسج، 2005م، ص: 89-90):

عِشْ بِالشُّعُورِ وَلِلشُّعُورِ فَإِنَّمَا دُنْيَاكَ كَوْنٌ عَوَاطِفٍ وَشُّعُورِ
شِيدَتْ عَلَى العَطْفِ العَمِيقِ وَإِنَّمَا لَتَجِفُّ لَوْ شِيدَتْ عَلَى التَّفْكِيرِ
وَاجْعَلْ شُعُورَكَ فِي الطَّبِيعَةِ قَائِدًا فَهَوَ الخَبِيرُ بِتِنْهِيهَا المَسْحُورِ
وَافْتَحْ فُؤَادَكَ لِلوُجُودِ وَخَلِّهِ لِلنِّيمِ لِلأَمْوَاجِ لِلدَّيْجِــورِ

باستقراء ما سبق نستنتج أن الشاعرين عاشا حياة حرة، فكلاهما عبّر عن إرادة الحياة، ودعا إلى الأخلاق الفاضلة، وعبّر عن فلسفة حياتية ناضجة.

4. الصُّور الشعريّة المبتكرة:

تمّة صور شعريّة مبتكرة تفرّد بها الشاعران الشّابان، وسبقا إليها في تقديري، فمن ذلك عند طرفة أنّه هجا قوماً، فشبهه خصيتهم المتورّمة بالأرانب الصّغيرة، وشبهه صوت احتكاكها بصوتها، وهذه صورة نادرة، طريفة، مضحكة، ومؤلمة في آن واحد، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 47):

فَمَا دُنُبُنَا أَنْ أَدَاءَتْ خُصَاكُمُ وَأَنْ كُنْتُمْ فِي قَوْمِكُمْ مَعْشَرًا أُدْرًا¹
إِذَا جَلَسُوا خَيَّلَتْ تَحْتَ ثِيَابِهِمْ خَرَانِقَ تُوفِي بِالصَّغِيبِ لَهَا نَدْرًا²

ومن بديع تصويره أنّه جعل اللّيالي لباساً له، فأنته اللّيالي بدل أن يُفنيها، والمعروف أنّ الإنسان يُفني لباسه، فحدث في تصوير طرفة العكس، وأتبع هذا التّصوير بصورة بديعة أخرى في الشّطر الثّاني إذ جعل للدّهر قُمصاناً لبسها الشّاعر، فقال (ناصرالدين، 2002م، ص: 51):

لَبِسْتُ اللّيَالِي فَأُفْنِيَنِّي وَسَرَبَلَنِي الدَّهْرُ فِي قُمصِهِ

ومن بديع تصويره أنّه شبهه خدّ ناقته بالقرطاس دلالة على سعته، ومشقرها بجلد البقر المدبوغ في اليمن، وهذه صورة طريفة، فقال (الشّنتمري، 2000م، ص: 29):

وَخَدِّ كَقَرطَاسِ الشّامِيِّ وَمِشْقَرٍ كَسَبْتِ اليَمَانِيَّ قَدَّهُ لَمْ يُجَرِّدِ

¹. أداءت: أصابها المرض، وأدراً: من كانت خصيته متورّمة.

². خرانق: مفرداها: خزيق: الأرنب الصّغير، والصّغيب: صوت الأرنب.

ومن بديع التصوير عند الشابي أنه جعل الدموع أداة لتطهير الجروح، فألبسها وظيفة غير وظيفتها، فكأنها غدت علاجاً، فقال (بسج، 2005، ص: 217):

طَهَّرَ كُلُّوْمَكَ بِالْدُمُو
وَحَلَّهَا وَسِيْلَهَا
إِنَّ الْمَدَامِعَ لَا تَضِي
عُ حَقِيْرَهَا وَجَلِيْلَهَا

ومن ذلك أيضاً تشبيهه الليل بالصبي دالاً بذلك على أوله، والصباح بالعقرب، فجعل له ذنباً كذنب العقرب، فقال (بسج، 2005، ص: 38):

فَدَخَلْتُ الْحَيَّ وَالسِّرَّ الدُّجَى
هَذَا إِذَا رَوَّعْنَا
وَوَلَجْتُ الخِذْرَ وَاللَّيْلُ صَبِي
ذَنْبُ الصَّبَاحِ كَذَنْبِ العَقْرَبِ

ومن ذلك أنه جعل العاصفة ابنة الجحيم دلالةً على شدتها، وقوتها، وشبه صوتها بصوت الأسود دلالةً على أنها مخيفة، فقال (بسج، 2005، ص: 51):

وعاصفةٌ تُعْثِي من بنات الجحيم
كأن صداها زئير الأسود

وغيرها كثير، ولكن أكتفي بهذه؛ لأن طبيعة البحث لا تسمح بالإطالة، والإفاضة.

وباستقراء ما سبق نستنتج أنهما أبدا في استعمال الصورة الشعرية، وابتكارها، وتأليفها، والإتيان بها خدمةً للمعنى، وتوظيفها توظيفاً فنياً، سياقياً، وهي صور من البيئة التي أحاطت بهما، وعاشا فيها، وهي تمتاز بالدقة، وحسن الاختيار، والقرب إلى القلب، والقبول في النفس، واللذة في السمع؛ لبعدها عن التكلف، والإغراق، والتفعر.

الخاتمة

استطاع الشاعران الشابان طرفة بن العبد، وأبولقاسم الشابي أن يسجلا اسميهما في مكانة عالية في تاريخ الأدب العربي بالرغم من العمر القصير الذي عاشاه، فكلاهما أخذ الموت، وطوى حياته في السادسة والعشرين من عمره، وكلاهما ترك وراءه تراثاً شعرياً وفيراً نال الإعجاب، وجذب الانتباه عبر العصور والسنوات، فطرفة لم ينطفئ ذكره إلى الآن، وكذلك الشابي، وامتازا ببعد النظر، والواقعية، وعاشا قضايا الواقع، فلم يكونا مُسْرِفِينَ في الخيال، وكان ارتباطهما بقومهما ارتباطاً وثيقاً، فكلاهما وضع نفسه في خدمة قومه مع أن طرفة نبذه قومه، وكلاهما أعلى شأن المرأة، وقدرها، وراها عنصراً أساساً في الحياة، وكلاهما أبدا في الصورة الشعرية، ووجدنا أن طرفة لم ينشأ نشأة دينية، إسلامية؛ لأنه عاش في الجاهلية حيث لم يكن الإسلام قد جاء بعد بينما نشأ الشابي نشأة دينية، إسلامية، فطرفة لم يتزوج، ولم يكون أسرة، ولم يخلف أولاداً على عكس الشابي الذي تزوج بابنة عمه التي أنجبت له ولدين، وكلاهما نبغ في الشعر مبكراً قبل العشرين من عمره، وحاز تقدير النقاد، والدارسين، ودعا إلى الأخلاق الفاضلة،

والعناية في اختيار الصّديق، وقدّم تجربته، وفلسفته في الحياة، هذه الفلسفة التي ضاهت فلسفة الحكماء المعمرين.

المصادر والمراجع

- إسماعيل، عزّالدين. (1972م). الأعمال الشعريّة الكاملة لأبي القاسم الشّابي، بيروت: دار العودة.
- ببّسج، أحمد حسن. (1426هـ-2005م). ديوان أبي القاسم الشّابي، بيروت: دار الكتب العلميّة.
- الجُمحيّ، محمّد بن سلام. (1422هـ-2002م). طبقات الشعراء، (دراسة: طه أحمد إبراهيم)، بيروت: دار الكتب العلميّة.
- الذّينوريّ، عبد الله بن مسلم. (1323هـ). كتاب الشّعر والشّعراء (الطبعة الأولى)، (صحّحه: محمد بدر الدّين النّعسانيّ الحلبيّ)، مصر: مطبعة التقدّم.
- السّقا، مصطفى. (1348هـ-1929م). مختارات الشّعر الجاهليّ (الطبعة الأولى)، مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبيّ.
- الشّابيّ، أبو القاسم. (2012م). منكرات، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة.
- الشّنتمريّ، الأعلّم. (2000م). ديوان طرفة بن العبد (الطبعة الثّانية)، (تح: دُرّيّة الخطيب، ولطفي الصّقال)، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر.
- الشّنقيطيّ، أحمد بن الأمين. (1909م). شرح ديوان طرفة بن العبد، قزانه: مطبعة أورنك.
- شيخو، لويس. (1890م). شعراء النّصرانيّة، بيروت: مطبعة الآباء المرسلين.
- شيخ حسين، أحمد. (2021). الحطيئة بين البخل والكرم، قصيدة وطوي ثلاث نموذجاً، مجلة العلوم الاجتماعيّة في جامعة قريق قلعة، المجلد 11، العدد 2، 727-740.
- الصّعديّ، عبد المتعال. (1387هـ-1968م). مختارات الشّعر الجاهليّ (الطبعة الرّابعة)، القاهرة: مطبعة البجالة الجديدة.
- طراد، مجيد. (1415هـ-1994م). ديوان أبي القاسم الشّابي ورسائله (الطبعة الثّانية)، بيروت: دار الكتاب العربيّ.
- فروخ، عمر. (1954م). شاعران معاصران إبراهيم طرّقان وأبو القاسم الشّابيّ (الطبعة الأولى)، بيروت: المكتبة العلميّة.
- كزو، أبو القاسم محمد. (1954م). الشّابيّ حياته وشعره (الطبعة الثّانية)، بيروت: المكتبة العلميّة.

- ناصر الدّين، مهدي محمّد. (1423هـ-2002م). *طرفة بن العبد*، بيروت: دار الكتب العلميّة.
- نزهة، عدنان عليّ. (1425هـ-2005م). *الصّورة الفنّيّة في شعر أبي القاسم الشّابي*، رسالة ماجستير، السودان: جامعة أمّ درمان.
- النّعمانّي، عبد العزيز. (1418هـ-1997م). *أبو القاسم الشّابي رحلة طائر في دنيا الشّعير (الطّبعة الأولى)*، القاهرة: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

Kaynakça

- Beseç, Ahmed Hasen.(1426/2005). *Divânu Ebi'l-Kâsım eş-Şâbbî*. (4.Baskı). Beyrût: Dâru'l-el-Kutubu'l-İlmiyye
- ed-Dîneverî, Abdullâh b. Muslim b. Kuteybe. (1321). *eş-Şi'r ve eş-Şu'arâ* (1.Baskı). (Thk. Muhammed Bedreddîn el-Nasani el-Halebî) Mısır: Matbaatu't-Tekaddum.
- el-Cumahî, Muhammed b. Sellâm. (1422/2001). *Tabakâtu's-Şu'arâ*. (Thk. Tâhâ İbrâhîm Ahmed). Beyrût: Dâru'l-el-Kutubi'l-İlmiyye.
- es-Saîdî, Ebu'l-Mutâlî. (1387/1968). *Muhtârâtu's-Şi'iri'l-Câhilî* (4.Baskı). Kahire: Matbaatu'l-Beccâl el-Cedide.
- el-Sekka, Mustafa. (1348/1929). *Muhtârâtu's-Şi'iri'l-Câhilî* (1.Baskı). Mısır: Matba'a Mustafa el-Bâbi el-Halebî.
- el-Şankiti, Ahmed b. el-Emin.(1909). *Şerh Dîvân Tarafe b. el-'Abd*. Kazanda: Matba'a Örnek.
- el-Şentemeri, el-Alem. (2000). *Dîvân Tarafe b. el-'Abd* (2.Baskı). (Thk. Duriyel Hatib ve lüfüel Sakkal. Beyrut: el-Muessesetu'l-'Arabiyye li'l-Dirâsât ve'n-Neşr.
- eş-Şabbi, Ebu'l-Kâsım.(2012). *Muzekkerâtu's-Şâbbî*. Mısır: Muessesetu Hidavi et-Talîm ve es-Sekâfe.
- Ferruh, Umer.(1954). *Şâ'iran Mu'âsiran İbrâhîm Tûkan ve Ebu'l-Kâsım eş-Şâbbî*. (1.Baskı). Beyrût: el-Mektebetu'l-İlmiyye
- İsmâ'il, İzzuddîn. (1972). *Ebu'l-Kâsım eş-Şâbbî el-A'mâlu's-Şi'riyyetu'l-Kâmile*. Beyrût: Dâru'l-'Avde.
- Kerru, Ebu'l-Kâsım Muhammed. (1954). *eş-Şâbbî Hayâtuhu ve Şi'ruhu*. (2.Baskı). Beyrût: el-Mektebetu'l-İlmiyye.
- Nasiruddîn, Mehdî Muhammed. (1423/2002). *Dîvân Tarafe b. el-'Abd*. Beyrût: Dâru'l-el-Kutubu'l-İlmiyye.
- Nezhe, Adnan Ali. (1425/2005). *es-Sûretu'l-Fenniyye fî Şi'r Ebi'l-Kâsım eş-Şâbbî*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Sudan: Umm Dirmen Üniversitesi.
- Numani, Abdulazia. (1418/1997). *Rihletu Ta'ir fî Dunyâ's-Şi'r* (1.Baskı) Kâhire: Dâru'l-Mısriyyeti'l-Lubnâniyye.
- Şeyho Luis. (1890). *Kitâbu Şu'ara en-Nesrâniyye*. Beyrût: Matbaatu'l-Âbâi'l-Murselîn.
- Tırad, Mecid. (1415/1994). *Ebu'l-Kâsım eş-Şâbbî ve Resâ'iluhu* (2.Baskı). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.

İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürenin Hoşgörü Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Tolerance Levels of Primary School Teachers ithin the time span of their profession

Mustafa TAŞ*

Sevgi ÜNAL**

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ile hoşgörü tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin hoşgörü düzeylerinin belirlenmesine katkılarda bulunacaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, Şanlıurfa İli Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde bulunan 367 (131 kadın ve 236 erkek) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yetişkin bireylerin hoşgörü eğilimlerini belirlemek için Çalışkan ve Çavuş (2020) tarafından hazırlanan “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ANOVA kullanılmış, öğretmenlerin hoşgörü tutumlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri yıla göre hoşgörü düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ve cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin hoşgörü düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, Sınıf Öğretmeni, Mesleki Kıdem

Abstract

This study aims to examinethe the effect of time span of primary school teachers’s profession on their permissive attitudes. The argument of this study is to determine whether there is a significant differentiation in tolerance level of primary school teachers based on time that they spent in their profession. The present study contributes to determination of tolerance levels of teachers based on their professional seniority. Relational survey model, one of the quantitative research methods and general survey models, is used in the research. In this study, samples were gathered from 367 primary school teachers (131 female and 236 male) in Haliliye and Eyyübiye districts of Şanlıurfa. In order to determine tolerance tendencies of adult individuals, “Tolerance Tendency Scale-Adult Form” developed by Çalışkan and Çavuş (2020) was used as a data collection tool. ANOVA was used in analysis on obtained data. Independent samples t-test analysis was utilized in order to determine whether it differs greatly according to gender. In the light of results obtained by this data analysis, it was revealed that there was no significant relationship statistically between tolerance levels of primary school teachers participating in the study depending on years that they spent in their profession, and there was no significant relationship between tolerance levels of primary school teachers based on gender.

Keywords: Tolerance, Primary School Teacher, Professional Seniority

Giriş

Hoşgörü, tüm insanlar için geçerli olan düşünce, duygu ve davranışları kabullenmek ve onları anlamak için insanlara güven, saygı ve sevgi anlayışını duyarak kurulabilen iletişim sürecidir. Bu tanımdan hoşgörünün öğelerini ortaya çıkarabiliriz: Sevgi, saygı, anlayış, güven, kolaylaştırma, işbirliği, paylaşma, iletişim kurma gibi (Büyükkaragöz, 1995). Asıl olan hoşgörünün bir yaşam ve anlayış biçimi oluşudur. Hoşgörü farklı bakış açıları ve inançları kabul etmenin anlayışıdır. Hoşgörü konusunda biraz hassas olan her öğretmen; farklı bakış açılarına ve inançlara sahip olan kişilere saygı duyar ve hoş görür. Aynı zamanda kişiyi ve fikirlerini beraber değerlendirerek insanlara hoşgörülü davranmanın gereğini kolayca kavrar (Öner, 1990). Eğitim açısından bakıldığında hoşgörü için yukarıda sayılan öğelerin tamamı

* Okul Müdürü, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mustafaalperentas@hotmail.com, Orcid Id: 0000-0002-9022-4539

** Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, s.unal42@gmail.com, Orcid Id: 0000-0003-2330-4966

sosyal yaşamamızda bir araya gelmemize neden olan etkenlerdir. Böylelikle özellikle öğretmenlerin herkesten farklı olarak hoşgörü konusunda daha hassas olmaları gerekmektedir.

Hoşgörü, Farsçada tatlı, güzel ve iyi anlamındaki “hoş” sıfatı ile (Devellioğlu, 2010) Türkçe’ de görmeden “gör” eylemi ile (Eyuboğlu, 1995) birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bir bileşik sözcüktür. Hoşgörü ilk defa 13. yüzyılda kullanılmıştır. O dönemlerde yaşayan, halk dilinde eserleri bulunan Yunus Emre ve dönemin diğer şairleri şiirlerinde hoş görmek ifadesini, tasavvufi bir şekilde bir birleşik fiil şeklinde kullanmışlardır (Ölmez Atalay, 2008). Hoşgörünün kavram olarak kullanımı ise 20. yüzyılın son çeyreğinde görülmektedir. (Aslan, 2008). Bugünkü kullanılan şekliyle hoşgörüyü, Kaya (2013) insanın sahip olduğu değer, duygu ve düşüncelerle uyum sağlamamasına karşın farklı durum ve olaylara karşı anlayış ile karşılanabilecek bir tutumu ortaya koymak şeklinde açıklamıştır. Bir toplulukta, farklı kültür, geçmiş deneyim, aile ve buna benzer özellikleri barındıran bireylerin birbirleriyle bir uyum içerisinde yaşamalarında karşılıklı bir şekilde hoşgörü içerisinde bulunmaları önemlidir (Kolaç, 2010). Hoşgörü karşılıklı etkileşim ve uyumlu yaşam için önemli bir değerdir.

Hoşgörülü bir kişinin özellikleri; farklı kişilere saygılı, demokratik, insan sevgisi bulunan, olumlu ve geniş bakış açılı, empati yapabilen, sabırlı, etkili iletişim becerisi olan, zengin bir kültürü bulunan, nesnel, sorgulayıcı ve tutarlı olmalıdır (Türe ve Ersoy, 2014). Bir bireyin düşüncesinden farklı düşünceleri kabul etmesi hoşgörülü insanın en karakteristik özelliğidir. Bu bağlamda hoşgörü, kişinin yaşam şekli, duygu ve düşüncelerini devam ettirerek kendisinden farklı düşünenlere saygı duyması anlamındadır. Kişilere ve topluma kattıkları düşünüldüğünde hoşgörü, önemli bir değer şeklinde düşünülebilir. Hoşgörüyü benimseyen bir toplumda, sevgi ve saygıya dayalı olumlu bir hava oluşur. Böylece o toplumda yaşayanlar arasında çatışmalar ortadan kalkar, tüm sorunlar çözümlenir. Kaldı ki Anadolu insanının büyük oranının İslam dinini benimsediği gerçeği ile birlikte yaşam şekli olarak ortaya çıkan Türk hoşgörüsü kavramını Tezcan; farklı ırktan, farklı dinden olan insanlara, kötülere, azınlıklara bile davranışlarındaki yücelik kendini göstermiştir. Bu durum her zaman övgüye layık olmuştur (Tezcan, 1995). Bu durumu Arap seyyahlardan İbn-i Batuta, Anadolu’yu ziyaretinde “Dünyanın çoğu ülkesini gezerek insanları tanıdım. Fakat hiçbir millet Türklerdeki kadar misafirperver, Türkler kadar hoşgörülü ve cana yakın değildi.” ifadesi Türklerin sevgi, şefkat ve hoşgörü içeren bir yaşam şekline sahip olduğunu göstermektedir. (Meriç, 1996). Toplumlarda hoşgörünün oluşumu için kabullenme ve nezaket şeklinde iki kavram öne çıkmaktadır. Kabullenme ve nezaket sadece farkının özelliklerinin özelliğini kabul etmek ya da farklıya karşı nazik bir yaklaşımda bulunmak değildir. Oysa kabullenme ve nezaket samimiyet, saygı ve içtenlik gibi duyguların açığa çıkmasını sağlar. Böylece kişinin, saygılı, samimi, kibar ve içten tavrı ile içselleşmesini sağlamaktadır. (Samur, 2011).

Eğitim sistemini başarıya ulaşabilmesi eğitim sistemini uygulayan en önemli paydaş olan öğretmenlerin kendini gerçekleştirebilmeleri ve niteliklerine bağlıdır. Bu sebeple bir okul için “öğretmenleri kadar iyidir” ifadesi kullanılır. Öğretmenler hoşgörü noktasında farklı kanaatlere, farklı fikirlere ve farklı inançlara sahip kişilere saygı duyar ve o kişileri hoş görür. Önemli bir nokta da kişiyi ve fikirlerini bir arada ve bir bütün olarak değerlendirir, böylece kişilere neden hoşgörü çerçevesinde davranması gerektiğini rahatlıkla anlar. (Öner, 1990, s: 108-109). Elbette söz konusu olan bu davranışların kazandırılması sürecinde eğitim ön plandadır. Özellikle giriş bölümünde söz edilen Türk hoşgörüsü ve Türk kültürü başta olmak üzere dünya üzerinde hoşgörünün tarih boyunca farklı ve güzel örnekleri ortaya çıkmıştır. Asıl amaçlarından biri de insanı iyi yetiştirmek olan eğitim sürecinde özellikle son dönemlerde akademik başarının ve rekabetin ön plana çıkmasıyla değerler eğitimde ihmal edilir bir hale gelmiştir. Bunun doğal olarak sonucu olarak toplum içerisinde değer

çatışmaları, değer krizleri ve hoşgörüsüzlük artmıştır. İletişimde yıkıcı bir tavır sergilemek, ayrımcı ve ayrılıkçı bir dil, alay etmeler, önyargılı yaklaşımlar, zorbalık, saygısızlık, zor kullanma, dışlama gibi benzeri durumlar hoşgörüsüzlüğün belirtileri şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerinin önemli göstergelerinden biri de hoşgörülü ve tolere edici olmasıdır. Alanyazın araştırıldığında öğretmen adaylarının önemli gördükleri değerler arasında en başta hoşgörünün yer almış olduğu tespit edilmiştir (Çekin, 2013; Özdemir & Sezgin, 2011; Uzun & Köse, 2017). Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ve davranışlarının öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerini sağlamada önemli bir yeri vardır. Öğretmen sınıf içi ve dışında davranışları ve hazırladığı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerini etkiler. Özellikle, öğretmeni tarafından fikirlerine önem verilen, fikirleri kabul gören ve konuştuğu zaman dinlenen bir öğrenci üzerinde olumlu bir etki bırakır. Sınıf içerisinde sevgi gören bir öğrenci sevmeyi ve sevmeyi, adaleti hisseden bir öğrenci adil olmayı, hoşgörüyü gören bir öğrenci hoşgörülü olmayı öğrenecektir. Eğer öğretmen değerlerden söz ederek bunları davranışlarında, tutumlarında ve etkileşimlerinde bulunmadığını görürse o anda öğrencide hayal kırıklığına hatta en değer verdiği kişi tarafından aldatılmış gibi hissetmesine sebep olacaktır.

Devletin eğitim politikası uyarınca, okul denilen özel ve resmî kurumlarda gerçekleştirilerek anaokulundan yüksekokula kadar tüm eğitim kademelerini içerisinde barındıran örgün eğitimde çocukların düzenli şekilde öğrenimleri gerçekleştirirler. Eğitim öğretim süreci içerisinde kişiliklerinin gelişimi şekillenir. Böylece ilkökul dönemindeki kaliteli öğrenme ortamı şekillenmeyi etkiler (Büyükkaragöz, 1995). Kişilerin mutlu ve huzurlu bir yaşam alanı oluşturabilmeleri ancak insanlarda herkesin kabul edebileceği hoşgörü ve demokrasinin ön planda olması anlayışıyla mümkündür ve bu da sadece demokrasi eğitimiyle mümkün olacaktır. Çünkü demokrasi işlevleri ile değerlerini kazandırmayla bunları davranışa dönüştürme eğitimin parçasıdır. Süreç bir bütün olarak düşünüldüğünde ailelerle okullara büyük görevler düşmektedir. Okullardaki en önemli etken öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenlerinin hem demokrasiyi hem de hoşgörüyü öğrencilerine anlatmaları, kavratmaları ve öğrencilerde davranış haline getirmeleri gerekmektedir.

Hoşgörü konusunda hassas olan bir öğretmen, insanların hoşgörü kavramını öğrenmeleri için en uygun ortamı oluşturur. Bu ortam kuşkusuz demokratik bir toplum, aile ve okul ortamıdır. Demokrasi hoşgörünün, hoşgörü de demokrasinin ayrılmaz parçası ve olmazsa olmaz şartıdır. İki kavramı ayrı ayrı düşünerek uygulayan bir öğretmen, öğrencisine karşı hoşgörü içeren bir ortamda asla demokratik bir yaşam oluşturma şansı sunamaz. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerine demokratik davranarak hoşgörülü olduklarını gösterebilirler (Başaran, 1995). Demokrasiye insan hakları kavramı da eklendiğinde adalet ve barış gibi birçok kavramı barındırdığı ve bu kavramlar içerisinde son dönemde ön plana çıkan hoşgörüyü görebiliriz. Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1995 yılını Dünya Hoşgörü yılı ilan etmesi ile beraber hoşgörü farklı platformlarda çok fazla konuşulmaya ve önem kazanmaya başlamıştır.

Hoşgörü aynı zamanda sevgiyi, saygıyı, güveni, anlayışı, içinde barındırır. Hoşgörü değeriyle demokrasi, barış, özgürlük gibi kavramların içi dolarak daha anlam kazanmış olur. Hoşgörünün tersi ise önyargılı olma, ötekileştirme, bağnazlık yapma, ayrımcılık yapma, baskıcılık, şiddet, ırkçılık, gibi evrensel değerlere zıt durumlara sebep olabilir (Gültekin, 2007). Hoşgörü, saygıyla birlikte yaşama kültürünü kıymetlendiren değerlerden biridir.

Farklı düşünceleri ve duyguları normal karşılamak, bu düşünceleri ve duyguları özgürce anlatma imkânı tanımak, baskıya ve zorluğa başvurmadan bu farklılıkları kabullenmek ve en önemlisi de karşımızdaki insanı sevmek hoşgörünün ortaya çıkması açısından gereken bir önkoşuldur (Kavcar, 1995). Diğer insanlara karşı anlayışlı, açık fikirli

olmak, çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözmek için şiddeti içermeyen, barışçıl çözümler kullanmak, paylaşma, dayanışma, saygı duyma gibi değerlerin hayatımızda sürekliliğini sağlamak hep beraber huzurlu yaşamı getirecektir (Reardon, 1997). Hoşgörü, kişinin karşısındakini kendi yerine koyması yani empati yapması ve karşısındakine belli sınırlar içerisinde kusurlu olma hakkını vermesi olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır (Başaran, 1995). Doğal olarak hoşgörü anlam bakımından empatiyi kapsamaktadır. Empati, kişinin karşısındaki kişinin yerine kendini koyarak onun gözleriyle olaylara bakması, onun düşüncelerini anlaması, onun duygularını hissetmesi ve olayı onun düşünceleriymiş gibi yaşayarak anlaması ve iletmesi sürecidir. Yaşanılan ortamda hoşgörü bulunuyorsa karşısındakine kusurlu olma hakkı da tanınır. Ancak kusurlu olma hakkının sınırlarını belirlemek zordur ve bu sınır kişiden kişiye göre değişir. Kişinin gelişim düzeyi, yaşadıkları kültürel, ekonomik ve sosyal çevre farklılığından dolayı değişkenlik gösterirken bu sınırı belirleme açısından önemlidir.

Öğretmenler gerek toplum içerisindeki yerleri gerekse de görevleri açısından tutum, anlayış ve ideal çerçevesinde mesleklerini en iyi biçimde gerçekleştirerek olumlu çalışmalar yapmaları zaruridir (Gözütok, 1999). Öğretmenlerin hizmette bulunabilmeleri için mutlaka temel değerleri bilmeleri ve bu değerleri tüm hayatlarında uygulamaları gerekmektedir. Bunun için herkesten önce tüm insanlardan farklı olarak hoşgörü konusunda daha hassas olmalı ve bu konuyu titizlikle ele almaları gerekmektedir. Çünkü hoşgörü, başka düşünce, başka kanaat ve farklı inançları kabul etme anlayışıdır. Alanyazında hoşgörüye yönelik çok çeşitli çalışmalara rastlanmakta olup öğretmenlerin hoşgörü tutum ve algılarını çeşitli açılardan inceleyen kuramsal çalışmalar (Türe & Ersoy, 2014; Kepenekçi, 2004; Büyükkaragöz & Kesici, 1996). Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde öğretmen adaylarının hoşgörü tutumlarına ilişkin algılarını inceleyen Gürkan (1995), Stevens & Charles (2005), Şahin (2011), ve Mutluer (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalar görülmektedir. Değerler ve değerler eğitimiyle ilgili yapılmış araştırmalar incelendiği zaman hangi değerlerin öğretmen adayları da ne anlam ifade ettiğine ilişkin yeterli sayıda çalışmaya rastlanamamıştır. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) sınıf öğretmenlerinin hoşgörü kavramı konusundaki tutumları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu görmüştür. Alanyazın incelendiğinde kadınların toplumsal cinsiyetlerinden dolayı erkeklerden daha fazla hoşgörülü olduklarının algılanmalarına yönelik bulguların bulunduğu mevcuttur (Babaoğlu, 2016; Yetim, 2002). Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri sürenin hoşgörü tutumlarına etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ile hoşgörü konusundaki tutumları arasındaki ilişkide kadın ve erkek ilkökul öğretmenlerinin hoşgörü konusundaki tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modelinin amacı, günümüzdeki veya geçmişteki bir durumu var olduğu şekliyle betimlemektir. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ilinde bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise bu evrenden “amaçlı örnekleme” yöntemiyle seçilen Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde bulunan 367 (131 kadın ve 236 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2010).

Veri Toplama Araçları

Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu

Bu çalışma için yetişkinlerin hoşgörüyü eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Çalışkan ve Çavuş (2020) ‘un 5’li likert biçiminde hazırladığı “Hoşgörü Eğilim Ölçeği-Yetişkin Formu” alınmıştır. Hoşgörü eğilim ölçeği - yetişkin formu araştırmacılarca doğru, etkili bir biçimde yetişkinlerin hoşgörüyü eğilim düzeylerinin saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar ölçek güvenilirliğini ve geçerliliğini ortaya çıkarma amacıyla üç farklı gruba çalışmışlardır. İlk çalışma grubundan alınan veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonucunda ölçeğin toplam varyansının %55.53’ünü açığa çıkaran toplam 10 maddelik farklılıklara saygı, kabullenme isimleriyle iki boyutlu veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin doğrulanması amacıyla ikinci çalışma grubundan alınan verilerle çalışılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum ve ölçüt değerlerinin oldukça iyi bir düzeyde karşıladığı saptanmıştır. Üçüncü çalışma grubuyla yapılan çalışma neticesinde alınan veriler ile ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla test-tekrar test güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz neticesinde kabullenme .77, farklılıklara saygı .78 ve ölçek toplamı .84 test-tekrar test güvenilirlik katsayısı değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Farklı güvenilirlik çalışmaları neticesinde de ölçek güvenilir sonuçlar vermiştir. Sonuçta geliştirilen ölçeğin yetişkin bireylerdeki hoşgörü eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Çalışma başlamadan önce sınıf öğretmenleri ile bilgilendirme toplantısı yapılarak, çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve resmî kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Yapılan tüm analizlerde SPSS (22) programından faydalanılmıştır. Betimsel istatistikler için verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. ANOVA, grup sayısının ikiden fazla (cinsiyet faktörü) fazla olması durumunda ve karşılaştırma yapılacak gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. ANOVA’nın uygulanabilmesi için birtakım varsayımları sağlaması gerekir. Bu varsayımlar homojen olma, normal dağılıma uyma şeklinde sıralanabilir. Genel anlamda, bu analiz türü gruplar arasında farkın olup olmadığını tespit etmektedir (Kayri, 2009).

Bulgular

Nicel Bulgular

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri sürenin hoşgörü tutumlarına etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ile hoşgörü konusundaki tutumları arasındaki ilişki ile kadın ve erkek ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü konusundaki tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Bu bölümde, Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı, sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri sürelerin betimsel istatistik sonuçları, cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz örneklemler T-Testi sonucu ve meslekte geçirilen süre değişkenine yönelik çok değişkenli ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürenin Hoşgörü Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Faktör	Değişken	F	%
Cinsiyet	KADIN	131	35,7
	ERKEK	236	64,3
	Toplam	367	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan grubun 131 kişisi (%35,7) kadınlardan, 236 kişisi (%64,3) ise erkeklerden olmak üzere toplamda 367 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Süre

Gruplar	N	X	Ss
1-5 Yıl	79	21,8	21,8
6-10 Yıl	54	14,7	14,7
11-15 Yıl	38	10,4	10,4
16 Yıl ve Üzeri	196	53,4	53,4
Toplam	367	100	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan bir öğretmenlerden 79 öğretmen (%21,8) 1-5 yıl arasında, 54 öğretmen (%14,7) 6-10 yıl arasında, 38 öğretmen (%10,4) 11-15 yıl arasında ve 196 öğretmen (53,4) 16 yıl ve daha üstü bir süredir öğretmenlik mesleğini yürüttükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T – Testi (Independent Samples T – Test) Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	Sd	T	p
Hoşgörü Düzeyi	Kadın	130	3.79	.54	364	.41	.28
	Erkek	234	3.81	.47			

*p > 0.05

Tablo 3 incelendiğinde erkek ve kadın ilkökul öğretmenlerinin hoşgörü tutumları arasında fark olsa da (p = 0.28) bu fark anlamlı düzeyde değildir (p > 0.05).

Tablo 4. Meslekte Geçirilen Süre Değişkenine Yönelik Çok Değişkenli ANOVA Testi Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1,449				
Gruplar İçi	90,071	4	.36	1.44	.22
Toplam	91,520				

Tablo 4’de verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri yıla göre hoşgörü düzeyleri arasında (p = 0.22) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(3,38)} = 1,44$; p > 0.05).

Sonuç ve Tartışma

Hoşgörünün kişinin kendi görüşüne aykırı gelse bile, başkasının düşünce ve tutumlarından rahatsız olmamak ve buna tepki göstermemektir. Hoşgörü aynı zamanda

karşıdaki kişinin davranışlarına tolerans gösterme tutumudur (Kepenekçi, 2004). Hoşgörülü olmayan kişiler, ahlaki, kültürel ve dini prensiplerde aşırı katı kurallara sahiptirler ve başkalarına yönelik aşırı eleştirel yaklaşırlar. Hoşgörülü davranmamanın sonucu olarak insanları algılama biçimleri uyumsuz ilişkilere, öfkeye ve mutsuzluğa neden olur. Farklılıklara yönelik anlayış göstermek ve affedici olmak ancak empati ile mümkündür. Hoşgörü, yaşayarak öğrendiğimiz insani erdemlerden biridir. Hoşgörülü olmayan kişinin hoşgörüyü öğretmesi mümkün görünmüyor.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü konusunda sergiledikleri tutumlar arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında kadınların toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla erkeklere göre hoşgörülü olarak algılanmalarına yönelik bulgular da mevcuttur (Babaoğlu, 2016; Yetim, 2002). Ancak bu çalışmada Tablo 3'te çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hoşgörü düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirtilmiş olup sonuçlar incelendiğinde 131 kadın ve 236 erkek sınıf öğretmenin hoşgörü düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmacılar tarafından araştırılabilir.

Tablo 4'de sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirilen süreye göre hoşgörü düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirilen süreye göre hoşgörü düzeylerinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Ancak çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri yıla göre hoşgörü düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 4'de görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin hoşgörü düzeyleri üzerinde meslekte geçirdikleri sürenin anlamlı fark bulunmamasının nedeni kurum içinde hizmetiçi eğitim aracılığı ile öğretmenlerin seminerler, konferanslar yoluyla değerler eğitimi altında hoşgörünün önemi üzerinde durularak gerekli bilgi ve tecrübelerin aktarılması olabilir. Bu durum araştırmacılar tarafından araştırılabilir. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha hoşgörülüdür. Ancak bu değere sahip olmak tek başına çok fazla bir önem arz etmemektedir. Ayrıca öğretmen adayının göreve başladığında sahip olduğu hoşgörü değerini karşı tarafa aktarmak gibi de bir misyona sahip olması gerekir. Örneğin; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, programlarını özellikle öğretmen adaylarını hoşgörü konusunda bilinçlendirmek ve geliştirmek için zenginleştirebilirler. Nitekim Kanada'da öğretmen eğitiminde bu konuya özel bir önem verildiği ifade edilmektedir (Mullen, 2018).

Öğretmen, öğrenci ile birebir iletişim içinde olduğundan dolayı gelecek kuşakların da iyi bir biçimde yetiştirilmesi açısından önemli etkilere sahiptir. Mesleğinin kaçınıcı yılında olursa olsun hoşgörülü bir öğretmenin yetiştireceği öğrencinin de hoşgörülü olması beklenir.

Kaynakça

- Aslan, Ö. (2008). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
- Babaoğlu, E. (2016). Kadın ve erkek eğitim denetmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 757-769.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ.E. (1995), "Hoşgörü ve Eğitim" *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (5 Mayıs 1995)*, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İşbirliği İle (2).

- Büyükkaragöz, S.S. (1995). "Hoşgörü Demokrasi ve Eğitim" *Sağlıkta Hukukta Eğitimde Demokraside Hoşgörü*. Konya Sağlık Eğitim Enstitüsü Yayınları, 19.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). *Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları*. Eğitim Yönetimi, 3, 353-365.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York: Routledge.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çalışkan H., Çavuş M. (2020). Hoşgörü eğilim ölçeği yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 181-205.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1035- 1048.
- Devellioğlu, F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat eski ve yeni harflerle*. (26. Baskı). Aydın Kitabevi Yayınları.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1995). *Türk dilinin etimolojisi*. Sosyal Yayınları.
- Gözütok, F. D. (1999). "Öğretmenlerin etik davranışları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1): 83-99.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. (1995). *Üniversite öğrencilerinin hoşgörü kavramına bakışı*. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). Hoşgörü ve eğitim toplantısı içinde (ss. 69-78). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.
- Jayarajah, K., Saat, R. M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3).
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (1995) Açılış Konuşması. *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı*. UNESCO Türkiye" Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2
- Kaya, A. (2013). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (5. Baskı, ss. 2-30). Pegem Akademi.
- Kayri M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 52- 56.
- Kepenekçi, K. Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 250-265.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55
- Meriç, A. (1996). *Türklerde hoşgörü ve bunun Türk sanatlarına yayılması*. Dünya Hoşgörü-Manas-Abay Yılı VII. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri ve I. Uluslararası

- Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildirileri. (1. Baskı,ss.121), Hoca Ahmed Yesevi Vakfı Yayınları.
- Mullen, C. A. (2018). Global leadership: competitiveness, tolerance and creativity-a Canadian provincial example. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “hoşgörü” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(22), 575-595.
- Ölmez Atalay, Y. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öner, N. (1990). *İnsan Hürriyeti*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Reardon, B.A. (1997) Human rights as education for peace. *Human Rights Education for the Twenty-First Century*. G.J. Andreopoulos, R.P. Claude, S. Koenig (Eds.), U.J.A., University of Pennsylvania Press, 21-34.
- Samur, Ö. A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Stevens, R. & Charles, J. (2005). Preparing teachers to teach tolerance. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 17-25.
- Şahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 77-86.
- Tezcan, M. (1995). *Türk kültüründe hoşgörü*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi, Antalya.
- Türe, H., Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilimler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 31-56.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Yetim, N. (2002). Sosyal sermaye olarak kadın girişimciler: Mersin örneği. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(2), 79-92.

Expanded Summary

This study aims to examine the effect of time span of primary school teachers' profession on their permissive attitudes. For this purpose, the relationship between primary school teachers' time spent in their profession and their attitudes towards tolerance and the differentiation between male and female primary school teachers' attitudes towards their tolerance levels were examined. The tolerance is a communication process that can be established by the feeling of understanding of trust, respect, and love for people to accept and understand the thoughts, feelings, and behaviors that are valid for all people. From the educational perspective, all of the elements regarded as tolerance are the factors that cause us to come together in our social life. Therefore, especially teachers must be more sensitive about tolerance than everyone else. Tolerance is the understanding of accepting different perspectives and beliefs. It is the most characteristic feature of a tolerant person that an individual approves ideas different from his/her own. Herein, tolerance can be expressed as a

person's way of life, maintaining his feelings and thoughts, and respecting those who think differently from himself/herself. Tolerance can be considered a significant entity in light of contributions to individuals and society. One of the essential intentions of the education process, which is to train people well, has neglected the effective aspect of the education process, especially in recent years, with academic success and competition conspicuous. As a natural consequence of this, value conflicts, value crises, and intolerance have increased in society. Demonstrating a destructive attitude in communication, discriminatory and separatist language, ridicule, prejudiced approaches, bullying, disrespect, use of force, and exclusion can be expressed as signs of intolerance. Teachers who are a little sensitive about tolerance; respect and tolerate people with different perspectives and beliefs. The attitudes and of primary school teachers take an active role in providing relations between students and teachers. The teacher conferred the activities provided with students fort his reason teacher determines the natüre and value of the students. It affects students positively whose ideas are valued and accepted by the teacher. The student who perceives love in the classroom will learn to be loved and loved, a student who perceives justice will learn to be fair, and a student who perceives tolerance will learn to be tolerant. The learning outcomes related to values have a crucial role in the students' attitudes, behaviors, and communication skills throughout their life. When they realize that the teacher does not integrate values in her behaviors, attitudes, and interactions by talking solely about values, it will cause disappointment in the students, and even they feel as if have been deceived by the person they value the most. Teachers, both corresponding to their status in society and their duties, are in the most convenient group to perform their profession in a good light within the framework of attitude, ideal, and understanding, and to serve in this way by doing positive work. They must naturally are acquainted with the core values and utilize them in their life to teach them. Hence, they must be responsive to tolerance in another way around from all people primarily, and they must approach this topic more meticulously. This study was designed with a quantitative research design and relational survey model, taking place among general survey models was used. The relational screening model aims to determine the presence or degree of co-variance between two or more variables. The universe of the research consists of primary school teachers in Şanlıurfa. Its sample consists of 367 (131 female and 236 male) teachers in Haliliye and Eyyübiye districts, which was selected from this universe by the "purposive sampling" method. To determine the tolerance tendencies of adult individuals, the "Tolerance Tendency Scale-Adult Form" developed by Çalışkan and Çavuş (2020) in a five-point Likert scale form was used as a data collection tool. The collected data were loaded into the SPSS 26 program and evaluated with appropriate methods and techniques.

The research group consisted of 367 people in total, 131 (35.7%) were women and 236 (64.3%) were men. Among the teachers who participate in the research 1 (0.3%) is between 0-1 years, 78 (21.3%) between 2-5 years, 54 (14.7%) between 6-10 years, 38 (10,4) between 11-15 years, and 196 (54,6) have been teaching 16 or more years. In the light of results ((p.=.0.28) in table 3, there is no significant relationship between tolerance levels of primary school teachers based on gender (p.>.0.05). Notwithstanding, there is differentiation revealed between tolerance levels of primary school teachers participating in the study depending on the years they spent in their profession. Thereby, there is no significant relationship statistically existed between the tolerance levels of primary school teachers participating in the study depending on the years they spent in their profession. In table 4, (F (3,38).=.1,44; p.>.0.05). Tolerance is not only not behaving and reacting to the thoughts and attitudes of another person, even though it is contrary to one's own opinion but also it is the attitude of tolerating the behaviors of another person. Intolerant people have overstrict moral, cultural, and religious principles. They behave with vengeance on people who do not share the same ideas. Becoming an intolerant tree causes people to perceive incompatible

İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürenin Hoşgörü Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

relationships, anger, and unhappiness. Respecting and forgiving differences is possible with empathy. Tolerance is one of the human virtues we learn by living. The intolerant person is unlikely to teach tolerance. Since teachers are in interaction with students in an outspoken way, They have a critical role in raising future generations in a good light. It is expected to be tolerant who will be educated by tolerant teachers whether experienced in the profession or not.

YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERĐİŐİ (YASAD) HAKKINDA

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi (YASAD) on-line olarak yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayımlanan hakemli bir dergidir. YASAD'ın amacı, ulusal ve uluslararası sosyal bilimler alanında araştırma ve çeviri makaleler yayımlamaktır. Ulusal, bölgesel ve uluslararası tarih, edebiyat, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji temel alanlarında nitelikli makaleler yayımlayarak literatüre katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda dergide eleştiri ve değerlendirme yazılarına da yer verilmektedir. Yayımlanan makalelerin içeriğinden yazarlar sorumludur. Yayın dili Türkçe, İngilizce ve Arapçadır.

Dergide yayına kabul edilebilecek eserler temelde sosyal/beşerî bilimler alanında "Araştırma Makalesi" türündeki eserler ve derginin amaç örgüsüne uygun güncel konuların irdelendiği "Çeviri", "Kitap Değerlendirme", "Tartışma", "Söyleşi" ve "Konferans/Seminer Metinleri" dir.

Dergide yayına kabul edilen eserler "Açık Dergi Sistemleri (Open Journal Systems)" kurallarına tabidir. YASAD'da ilgili süreçler tamamlandıktan sonra yayın kararı verilen tüm hakemli yazılar "DOI" numarası alacaktır.

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, sosyal bilimler alanında nitelikli bilimsel makale yayımlamak amacıyla aşağıda belirtilen etik ilkeler ve kurallara bağlı olarak yayımlanan bir dergidir.

1. Yayın Etiği

1.1. Dergiye gönderilen tüm makalelerde daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve başka bir dergide herhangi bir değerlendirme süreci içerisinde olmama şartı aranır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiri ise bu durumdan dergi editörlüğü haberdar edilmelidir. Bu ve benzeri yazılar, yayın kurulunun vereceği karar doğrultusunda işlem görür. Değerlendirme sürecinde olan ve yayımlanan eserlerin sorumluluğunun tümü yazar(lar)a aittir.

1.2. Dergide kr hakemlik sistemi uygulanmakta olup hakemlerin ve yazarların isimleri hakem süreci boyunca gizli tutulur.

1.3. Her bir makale editörlerden biri ve en az iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilir. İntihal, duplikasyon, sahte yazarlık/inkr edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi ve çift taraflı kör hakemlik sürecinin deşifre edilmesi etik dışı davranışlar olarak kabul edilir. Kabul edilen etik standartlara uygun olmayan tüm makaleler yayından çıkarılır. Buna yayından sonra tespit edilen olası kural dışı, uygunsuzluklar içeren makaleler de dhildir.

1.4. Dergiye sunulan çalışmalar; insandan anket, mülakat, odak grup çalışması, deney vb. yollarla veri toplanmasını ve deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılmasını öngörüyor ise başvuru öncesinde ilgili kurumun İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan "Etik Kurul Onay Belgesi" alınması zorunludur.

1.5. Bu dergi açık ve ücretsiz akademik yayıncılık ilkesine bağlı olduğundan, yazarlardan makale işleme ve gönderme ücretleri talep edilmez.

2. Yayıncının Etik Sorumlulukları

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisinin yayıncısı olan Kilis 7 Aralık niversitesi, kamu yararını gözeten ve kr amacı gütmeyen bir kamu eğitim kuruluşudur. Derginin Editörler Kurulu'nu niversitemiz ğretim yeleri ve elemanları oluşturur. Editörler Kurulu yelerini, Editör, Editör Yardımcıları ve Alan Editörleri oluşturur. Bu yeler sosyal bilimler alanının bilim dalları gözetilerek üç yıl için görevlendirilmektedir. Ayrılan yenin yerine yeni ye görevlendirilir, görev süresi dolan üyenin süresi uzatılabilir. Editör, editör kurulu üyelerinden alan editrlerini belirler. Bunun yanı sıra makalenin konusuna göre, gerekliliğinde Editör Kurulu yesi olmayan ğretim yeleri de alan editörü olarak görevlendirilebilir.

3. Editörler Kurulu'nun Etik Sorumlulukları

3.1. Editörler, makalelerin yayımlanmasına karar verirken bilimsel literatüre katkı sağlayabilmek adına makalelerin zgn olmasına zen gösterirler.

3.2. Editörler, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken makalelerin zgn değerini, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerli ve güvenirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını gz önünde tutarlar.

- 3.3. Editörler, makaleleri alan editörleri ve hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak gönderir, değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklerler.
- 3.4. Editörler, hakem havuzunun geniş bir yelpazeden oluşması ve sürekli güncellenmesi için arayış içinde olurlar.
- 3.5. Editörler, akademik görgü kurallarına uymayan ve bilimsel olmayan değerlendirmeleri engellerler.
- 3.6. Editörler; dergi yayın süreçlerini, yayın politikalarına ve kılavuzlara uygun işletilmesini sağlar, süreçte görev alanları yayın politikaları konusundaki gelişmelerden bilgilendirir, gerektiğinde eğitim programı hazırlarlar.
- 3.7. Editörler; makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makalenin katılımcılarının açık onayının belgelendirilmesini önemserler, makalenin katılımcılarına ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalarda izinleri olmadığında makaleyi reddederler.
- 3.8. Editörler; görevi kötüye kullanmaya karşı önlem alırlar. Görevi kötüye kullanmaya yönelik yakınlıklar olduğunda, nesnel bir soruşturma yaparak konuyla ilgili bulguları paylaşır.
- 3.9. Editörler, makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini sağlarlar.
- 3.10. Editörler, yayınlanan makalelerin fikrî mülkiyet hakkını korur, ihlal olması durumunda derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunurlar. Ayrıca yayımlanan makalelerin içeriğinin başka yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmemesi konusunda gerekli önlemleri alırlar; özgünlük-benzerlik denetimini yaparlar.

4. Hakemlerin Etik Sorumlulukları

- 4.1. Hakemler, yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, gerekli irtibatlar editörler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir.
- 4.2. Her hakem, sadece kendi uzmanlık alanıyla ilgili makaleleri değerlendirmeyi kabul edebilir.
- 4.3. Hakemler değerlendirmelerini nesnel ve tarafsız gerçekleştirmelidirler. Yazarların etnik kökeni, dinî inancı, siyasi tutumu ve cinsiyet farklılığı değerlendirmelerini etkilememelidir.
- 4.4. Hakemler, makale değerlendirme sürecini kendilerine belirtilen süre içerisinde tamamlamalı ve kabul ya da ret sonucunu akademik görgü kurallarına uygun bir biçimde açıklamalıdır.

5. Yazarların Etik Sorumlulukları

- 5.1. Yazarlar, başvuru süreci esnasında yanıltıcı, yanlış ya da eksik beyanda bulunmazlar ve verdikleri her türlü bilginin doğruluğunu beyan ederler.
- 5.2. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmanın tamamını, bir kısmını veya çalışmaya ait verileri daha önce başka bir dergide yayımlamamış olmalıdır, veriler orijinal olmalıdır.
- 5.3. Yazarlar başvuruda buldukları çalışmalarını aynı anda başka bir dergiye göndermemelidir.
- 5.4. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarını “Etik Kurul Onay Belgesi” gerektiren bir araştırma içeriyorsa araştırmaya başlamadan önce ilgili belgeyi temin etmiş olmalı ve dergi yönetimine sunmalıdır.

5.5. Yazarlar, yaptıkları araştırma ile ilgili herhangi bir kurumdan izin almaları gerekiyorsa araştırmaya başlamadan önce söz konusu kuruma gerekli bilgileri eksiksiz ve yanıtıcı olmayacak şekilde sağlamalı ve kurumun yazılı onayını almalıdır.

5.6. Yazarlar, araştırmada yer alan katılımcılardan araştırma öncesinde bilgilendirilmiş onam/kabul/rıza formu almalıdır. Formda araştırma sürecini olumsuz etkilemeyecek şekilde araştırma sürecinin nasıl işleyeceği, araştırmanın amacı ve süresi, araştırmanın içerebileceği muhtemel riskler ya da diğer olumsuz durumlar, gizlilik ve gönüllülük konuları hakkında bilgiler yer almalıdır.

5.7. Birden fazla yazarlı başvurularda tüm yazarlar, yazarlık sırası gibi konularda hemfikir olmalıdır. Ayrıca çalışmaya bilimsel açıdan katkı sağlamamış kişiler her ne amaç veya sebeple olursa olsun yazar olarak gösterilmemelidir.

5.8. Başvuru yapıldıktan sonra yazarlık sırasında değışiklik, yazar ekleme-çıkarma gibi işlemler için dergiye talepte bulunulmamalıdır.

5.9. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarının veri ve sonuçlarında yanlışlık veya hatalar olduğunu fark ettikleri durumda bunu editöre bildirmeli ve başvuruyu geri çekmek veya editör tarafından bu gerekçeyle reddedilmesini kabul etmek dahil gereken işlemleri yapmalıdır.

5.10. Yazarlar, çalışmalarına ait verileri saklamakla yükümlüdürler. Eğer gerekirse Editörler Kurulu değerlendirme süreci kapsamında verileri yazarlardan talep edebilir.

5.11. Yazarlar, olası intihal durumları konusunda dikkatli olmalıdırlar. Yazarlar bir başkasına ait yazıyı kendi yazıları gibi sunmamalı, kullandıkları kaynaklara kaynakçalar kısmında mutlaka yer vermeli ve bu kaynaklara metin içinde uygun şekilde atıf vermelidirler. Buna karşılık yazarlar çalışmalarında faydalanmadıkları kaynaklara da atıfta bulunmamalı veya kaynakçada yer vermemelidir.

5.12. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarında, kendilerine ait ve daha önce başka bir yerde yayımlanmış olan çalışmalarına (tezler dâhil) yer vermeleri durumunda atıf verme/kaynak gösterme kurallarına uygun olarak hareket etmeli, kendi kendine intihal durumlarından (self-plagiarism) kaçınmalıdırlar.

5.13. Yazarlar, “dilimleme”den kaçınmalıdır. Dilimleme, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde “Bir araştırmanın sonuçlarını araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde, uygun olmayan biçimde parçalara ayırarak ve birbirine atıf yapmadan çok sayıda yayınyaparak doçentlik sınavı değerlendirmelerinde ve akademik terfilerde ayrı eserler olarak sunmak.” olarak tanımlanmıştır.

5.14. Yazarlar, duplikasyon, uydurma, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayım vb. etik ihlallerden kaçınmalıdır. Bu gibi durumlarda sorumluluk yazara aittir.

5.15. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarını ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması söz konusu ise dergiye/editöre mutlaka bildirmelidir.

5.16. Yazarlar, çalışmalarında kendilerine ait olmayan bir araç kullanmaları durumunda eserin sahibinden izin almalı ve bu izni gerektiğinde sunabilecek durumda olmalıdır.

5.17. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmada yer verdikleri herhangi bir eserin telif hakları düzenlemelerine ilişkin sorumluluğu taşımalıdırlar.

5.18. Yazarlar, çalışmanın gerçekleştirilmesi, yazarlık veya yayımlanması gibi konularda finansal destek aldılar ise bunu belirtmek durumundadırlar.

5.19. Yazarlar, çalışmalarında yer verdikleri katılımcılar veya hayvan deneklerin maruz kaldıkları süreçlerin ulusal ve uluslararası kriterlere uygun gerçekleştirildiğini bildirmelidir.

YAZIM KURALLARI

- **Genel Biçim ve Sayfa Yapısı**
- Dergiye gönderilecek makalelerin sayfa yapısı, üstten: 2,5 cm, alttan: 2,5 cm, sağdan: 2,5 cm, soldan 2,5 cm boşluk bırakılacak şekilde olmalıdır.
- Makaleler en az 3500 en çok 10. 000 kelimedenden (en fazla 25 sayfa) oluşmalıdır.
- MS Word işlemcisinde Times New Roman 12 punto iki yana yaslı, paragraf aralığı önce-sonra 6 nk, satır aralığı tek olmalıdır. Paragraf başlarında 1,25 cm girintili olmalıdır.
- **Öz/ Abstract** başlıkları ortalı gövde metni 10 punto olmalıdır.
- Önce-sonra 6 nk, satır aralığı tek şeklinde hazırlanmalıdır. Anahtar kelimeler önce-sonra 0 nk. satır aralığı tek şeklinde hazırlanmalıdır.
- Türkçe yazılmış makalelere makalenin genişletilmiş İngilizce özeti de eklenmelidir. Genişletilmiş özet 750 1000 kelime arasında olmalı ve genel bölüm başlıklarınınhepsini içermelidir. İngilizce özette bölüm başlıkları kullanılmamalıdır.
- Burada sınırlanmayan bütün yazım özellikleri APA.7 (<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/tables-figures/sample-tables#qualitative>) edisyona uygun olarak düzenlenmelidir.

1. Genel Bölüm Başlıkları ve Numaralandırma

Gönderilecek makaleler genel olarak aşağıdaki bölümleri içermelidir. Başlıklar

Giriş

Yöntem

Bulgular

Tartışma ve yorum

Sonuç

Kaynakça

Ekler

2. İlk Sayfa Düzeni

Makale başlığı 14 punto kalın ve ortalı Her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde Türkçe ve İngilizce başlıklar alt alta yazılmalı, altına yine ortalı yazar ismi Times New Roman 10 punto şeklinde olmalıdır.

- Yazar bilgileri * özel işaretle sayfanın altına dipnot şekline Unvanı, kurum adı (Üniversite/Fakülte/Bölüm Bilgileri), e posta adresi, ORCID bilgisi yer almalıdır (makale ilk gönderildiğinde bu bilgiler olmamalıdır)
- Türkçe/İngilizce öz kısmı makalenin amacını tam olarak ifade etmeli ve en az 100 en fazla 250 kelimedenden oluşmalıdır.
- Anahtar kelimeler: Sadece ilk harf büyük, her kelimenin arasında virgül kullanılarak en fazla 8 kelime (önce-sonra 0 nk. olmalıdır).
- Keywords: Her kelimenin arasına virgül kullanılarak en fazla 8 kelime, ilk harfte dahil olmak üzere özel isim hariç küçük harf ile başlanılmalı, son anahtar kelimedenden sonra herhangi bir noktalama işareti kullanılmamalı.

3. Atıf ve Kaynakça

Kaynak listesi büyük ve kalın harflerle ve ortalanarak “Kaynakçalar” olarak etiketlenmelidir. Her bir kaynakçada ilk satır sola hizalı, sonraki satır 0,5 inç girintili.

Metin içinde yazar veya yazarlara yapılan atıflar aşağıda belirtildiği gibi olması gerekmektedir.

** Metin içinde alıntı yapılırken ve 3 ve daha fazla yazarlı eserlere referans verilirken ilk yazar verilmeli sonrasında vd / et al diye belirtilmeli, kaynakçada ise 21 yazara kadar hepsi yazılmalıdır.

Metin içinde:

Tek yazarlı: Author, A. A.(2022)

İki yazarlı: Author, A. A. and Author, B. B. (2022)

Üç ve daha fazla yazarlı: Author A. A. et al. (2022)

Kaynakçada:

(Makale için örnek)

Tek Yazarlı: Author, A. A. (2022). *Yayının adı, cilt*(sürelili yayının sayısı), sayfa aralığı.

İki Yazarlı: Author, A. A. & Author, B. B.(2022). *Yayının adı, cilt*(sürelili yayının sayısı), sayfa aralığı.

İkiden Fazla Yazarlı: Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (2022). *Yayının adı, cilt*(sürelili yayının sayısı), sayfa aralığı.

KİTAPLAR

- Kitabın yazarı, yayım yılı, kitap ismi (italik ve küçük harflerle) verilmelidir.
- Basım bilgileri, italik olmadan başlıktan sonra parantez içinde eklenmelidir.
- APA 7. Sürümde kaynakçada kitap isimleri verilirken yayın yeri bilgisi kaldırılmıştır.
- Gerek kitapların gerekse kitap bölümlerinin DOI'si varsa, yayıncı adından sonra kaynakçada DOI eklenmeli DOI'si yok fakat sabit bir URL'si varsa, referansa kitabın/bölümün URL'si eklenmelidir.
- Veri tabanı referansa dahil edilmemelidir.
- Parantez içi atıflarda ve kaynakçada & işareti “and” veya “ve” kelimeleri yerine kullanılmalıdır.

Tek Yazarlı Çalışmalar

- Atıftan hemen sonra, parantez içinde yazarın soyadı, eserin/çalışmanın yayım yılı ve sayfa numarası sırasıyla, aralarda virgül kullanılarak verilmelidir.
- Cümlelerin tamamlandığını gösteren nokta işareti parantezden sonra konulmalıdır.
- Öyküleme yöntemiyle ve kitabın bütününe yapılan atıflarda sayfa numarası yer almaz.

Metin İçinde

Anlatı alıntı: Gökalp (2020), Varley (2000).

Parantez içinde alıntı: (Gökalp, 2020), (Varley, 2000).

Kaynakçada:

Gökalp, Z. (2020). *Hars ve medeniyet*. Bilgeoğuz Yayınları.

Atalay, İ. (2017). *Türkiyen'in jeomorfolojisi (3. baskı)*. META Basım.

Varley, P. (2000). *Behave: Japanese culture*. Penguin. University of Hawaii Press.

İki Yazarlı Çalışmalar

- Parantez içi atıflarda ve kaynakçada yazarların soyadları ve bağlacı ile bağlanırken “&” işareti kullanılır. Parantez dışında ise “ve” ya da “and” kullanılır.

Metin İçinde:

Anlatı alıntı: Çelik ve Şimşek (2013), Goldberger and Breznitz (2010).

Parantez içinde alıntı: (Atalay & Mortan, 2011), (Page & Stritzke, 2015).

Kaynakçada:

Çelik, A., & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.

Goldberger, L. & Breznitz, S. (2010). *Handbook of stress*. Simon and Schuster.

Üç veya Daha Fazla Yazarlı Çalışmalar

- Üç ve daha fazla yazarlı çalışmalara gönderme yapılırken APA 7. sürümüne göre metin içi kaynak gösterme artık ilk alıntıdan itibaren kısaltılarak yapılmalıdır. Buna göre yalnızca ilk yazarın soyadı ve “vd.” ifadesi eklenmelidir. İngilizce yazılan çalışmalarda “ve diğerleri” ifadesinin Latince kısaltması olan “et al.” eklenmelidir.
- Öyküleme yöntemiyle yapılan parantez dışındaki Türkçe göndermelerde/atıflarda ise “vd.” yerine “ve ark.” ifadesi kullanılır.
- APA 7. Sürümde kaynakçada 20 ve daha fazla (20. yazar dahil) yazarı bulunaneserlerde, tüm yazarların adlarının eklenmesi gerekmektedir. Ancak yazar sayısının 21’den fazla olması durumunda ilk 19 yazarın adları ve en son yazarın adı verilerek listelenmelidir.

Metin İçinde:

Anlatı alıntı: Abisel ve ark. (2005) iddia etti... Abisel ve ark. (2005) savundu... Boas et al. (1916) claimed... Boas et al. argued that (1916)...

Parantez içinde alıntı: (Abisel vd., 2005), (Boas et al., 1916).

Kaynakçada:

Abisel, N., Arslan, U. T., Behçetoğulları, P., Karadoğan, A., Öztürk, S. R. & Ulusoy, N. (2005). *Çok Tuhaf Çok Tanıdık*. Metis Yayınevi.

Boas, F., Hooke, S., & Tate, H. W. (1916). *Tsimshian mythology*. Washington: The Bureau.

Tam Düzenlenmiş Kitap

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Yılmaz ve Demir (2021) iddia etti...

Parantezi içinde alıntı: (Yılmaz ve Demir, 2021)

Kaynakçada:

Yazarın/düzenleyen kişinin soyadı., yazarın adı (tarih), *Kitabın ismi*. Yayınevi. Url

Hygum, E., & Pedersen, P. M. (Eds.). (2010). *Early childhood education: Values and practices in Denmark*. Hans Reitzels Forlag.

<https://earlychildhoodeducation.digi.hansreitzel.dk/>

Editörlü Kitaplar

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Goldberger ve Breznitz (2010)

Parantez içinde alıntı: (Goldberger & Breznitz., 2010)

Kaynakçada:

Yazarın/düzenleyen kişinin soyadı., yazarın adı (tarih), *Kitabın ismi*. Yayınevi.

Goldberger, L., & Breznitz, S. (Eds.). (2010). *Handbook of stress*. Simon and Schuster.

Kitap bölümü

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Haviland ve ark. (2008)

Parantez içinde alıntı: (Haviland ve ark., 2008)

Kaynakçada:

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). Bölüm başlığı. Editörün adının baş harfi. Editörün soyadı (Ed.), *Kitabın ismi* (Bölümün sayfa aralığı). Basım Yeri: Yayınevi.

Haviland, W., Prins, H., Walrath, D. Ve Mcbride, B. (2008). Toplumsal kimlik, kişilik ve cinsiyet. İ. Erguvan Sarioğlu (Ed.), *Kültürel Antropoloji* (s. 263-290). İstanbul, Kaknüs Yayınları.

Not: Kitaplardan kaynakça verilirken DOI veya URL eklemek istediğinde sona ekleme yapılabilir.

Örnek:

Taylor, J. (2014). *The Festivalization of Culture* (A. Bennett, Ed.) (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315558189>

Ceviri Kitap

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Kierkegaard (2004)

Parantez içinde alıntı: (Kierkegaard, 2004).

Kaynakçada:

Yazarın soyadı., yazarın adının baş harfi (tarih), *Kitabın ismi*. (Çeviren kişinin adının baş harfi, soyadı, Çev.) Yayınevi.

Kierkegaard, S. (2004). *Ölümsüz hastalık umutsuzluk*. (M. M. Yakupoğlu, Çev.). Doğubatı Yayınları.

MAKALELER:

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Tardy (1985)

Parantez içinde alıntı: (Tardy, 1985)

Kaynakçada:

Yazarın soyadı, Yazarın isminin baş harfi. (Yıl). *Yayının adı*, *cilt*(süreli yayının sayısı), sayfa aralığı.

Örnek:

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology*, 13(2), 187.

Atılğan, S. A. ve Kolburan, Ş. G. (2019). Otizimli ve normal gelişimli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeyleri ve depresyonla başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 5(2), 133-160.

DOI içeren makaleler:

Holmes, T. H. and Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

SÖZLÜK, ANSİKLOPEDI:

Metin içinde:

Anlatı alıntı: American Psychological Association, (n.d.)

Parantez içinde alıntı: (American Psychological Association, n.d.)

Kaynakçada:

American Psychological Association. (n.d.). Mood. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved February 14, 2022, from <https://dictionary.apa.org/mood>

Vikipedia

Parantez içinde alıntı: (“Orchidaceae,” 2022)

Anlatı alıntı: “Orchidaceae” (2019)

Kaynakçada:

Orchidaceae. (2022, 2 Şubat). In Wikipedia . <https://tr.wikipedia.org/wiki/Orchidaceae>

TEZLER

Elektronik Tezler:

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Yavaş (2008)

Parantez içinde alıntı: (Yavaş, 2008)

Kaynakçada:

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). *Tez başlığı* (Tez no.). [Doktora/yüksek lisans tezi, Üniversitenin adı]. Yök Ulusal Tez Merkezi.

Yavaş, N. (2008). *All the women are White, all the blacks are men: A typology of black women's images in the literary tradition of African American women writers* (Tez no. 231681) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.

URL'si herkes için çalışmayan tez:

Metin içinde:

Anlatı alıntı: Eksi (2017)

Parantez içinde alıntı: (Eksi, 2017)

Kaynakçada:

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). *Tez başlığı* (Publication No.) [Doktora/yüksek lisans tezi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Örnek:

Eksi, S. E. (2017). *Hox enhancers exploit the regulatory landscape of drosophila legs to pattern leg-specific sense-organs* (Publication No. 10644457). [Doctoral Dissertation, Boğaziçi University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Yayınlanmamıs:

Metin İcinde:

Anlatı alıntı: Türkgil (2021)

Parantez içinde alıntı: (Türkgil, 2021)

Kaynakçada:

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). *Tez başlığı* [Yayınlanmamıs Doktora/yüksek lisans tezi]. Üniversite adı.

Türkgil, B. (2021). *Çocukluk çağı travmaları olan yetişkinlerde çocukluk çağı travmaları, ruminatif düşünce biçimi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamıs doktora tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.

BİLDİRİ/KONFERANS:

Konferans Sunumu

Metin içinde:

Parantez içinde alıntı: (Fistek et al., 2017)

Anlatı alıntı: Fistek et al. (2017)

Kaynakçada:

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). Başlık. Konferansın ismi, yer. DOI/URL

Örnek:

Fistek, A., Jester, E., & Sonnenberg, K. (2017, July 12–15). *Everybody’s got a little music in them: Using music therapy to connect, engage, and motivate* [Conference session]. Autism Society National Conference, Milwaukee, WI, United States. https://asa.confex.com/asa/2017/webprogramarchives/Sessi_on9517.html

Dergide Yayınlanmıs Konferans Bildirisi:

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). Başlık. Konferansın ismi. *Derginin ismi*, cilt(yayının sayısı), sayfa aralığı.

Örnek:

Belgin, A. K. I. N., & Koçoğlu-Tanyer, D. (2021). SPIRIT 2013 Bildirisi: Klinik deneyler için standart protokol maddelerinin tanımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 8(1), 117-127.

Web Sayfası:

Web sayfasının adı, (tarih). Konu başlığı. URL adresi.

Örnek:

World Health Organization. (20 July 31). Antibiotic resistance. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/antibiotic-resistance>

National Institute of Mental Health. (2018, July). Anxiety disorders. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>

Doğrudan Alıntılar:

Doğrudan alıntı yapılırken,

Her alıntıda olduğu gibi vazar ismi, tarih sayfa bilgi verilmelidir. (Demir ve Yılmaz., 2019, p.210)

Doğrudan alıntılarda eğer alıntı yapılacak olan cümle/metin 40 kelimedenden az ise paragrafın devamında tırnak işareti içerisinde (“...”) verilir.

Örnek:

...” Davranışçı gelenek, tündengelimsel bir bilim kuramını değil temel yasaların geliştirilmesi doğrultusunda tümevarımsal bir psikoloji bilimi yöntemi önerir” (Yavuz, 2015, p.22).

40 kelimedenden fazla olan alıntılarda ise alt satıra geçilir, tüm blok sol kenar boşluğundan 0,5 inç girintilenir, çift boşluk bırakılır.

Örnek:

Betimleme yöntemi, Kaptan (1995) tarafından şu biçimde tanımlanmıştır: “Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Bununla mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler” (s. 59).

4. Başlık Düzeyleri

Metin içinde kullanılabilecek başlı düzeyleri ile bilgi tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Başlık düzeyleri

1. Düzey	Times New Roman, ortalı, kalın, her sözcüğe büyük harfle başla, 11 punto, önce-sonra 6 nk aralık, satır aralığı tek
2. Düzey	Times New Roman, sola yaslı, kalın, her sözcüğe büyük harfle başla, 11 punto, aralık, satır aralığı tek
3. Düzey	Times New Roman, sola yaslı, kalın italik, 11 punto, ilk kelime büyük harfle başlar, satır aralığı tek
4. Düzey	Times New Roman, girintili, kalın, ilk kelime büyük harfle başlar, satır aralığı tek, sonda nokta.
5. Düzey	Times New Roman, girintili, kalın italik, ilk kelime büyük harfle başlar önce-sonra, satır aralığı tek, sonda nokta.

5. Tablolar

Tablo numaraları ve isimlendirme

- Tablolar sola dayalı biçimde, hücre içi yatay görünüm sola dayalı biçimde hazırlanmalıdır.
- Tablolarda kullanılan karakter büyüklüğü 8 puntoya kadar küçültülebilir. Tablo genişliği 15,5 cm’yi geçmemelidir.

- Dikey cetveller kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- Hücre içi dikey görünüm ortalı, önce-sonra 0 nk aralık, satır aralığı tek
- Tabloyu numaralandırmak: Öncelikle bölüm numarası kullanılmak suretiyle sıralı bir biçimde verilmelidir.
- Tabloyu isimlendirmek: Tablonun üstünde, Times New Roman, sola yaslı, italik, 10 punto, ilk kelime büyük harfle başlar önce-sonra 0 nk aralık, satır aralığı tek. Tablonun diğer sayfaya uzaması halinde diğer sayfadaki tablonun ismi, **Tablo ... devamı** olacak şekilde hazırlanmalıdır.

Örnek tablo gösterimi

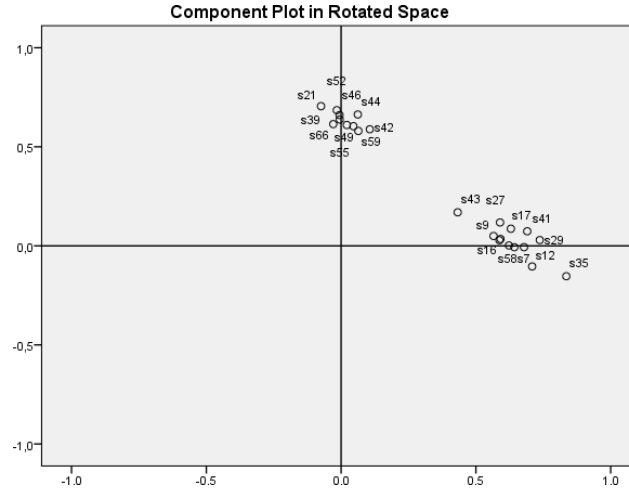
Tablo 3. 1. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	N	%
8. Sınıf	<u>Kız</u>	<u>83</u>	<u>21.23</u>
	Erkek	73	18.67
7. Sınıf	<u>Kız</u>	<u>67</u>	<u>17.14</u>
	Erkek	81	20.72
6. Sınıf	<u>Kız</u>	<u>41</u>	<u>10.49</u>
	Erkek	46	11.76
Toplam		391	100,00

6. Şekil/Grafik numaraları ve isimlendirme

- Şekil/Grafikler ortalı biçimde hazırlanmalıdır.
- Şekil/Grafik numaraları: Öncelikle bölüm numarası kullanılmak suretiyle sıralı bir biçimde verilmelidir.
- Şekil/Grafik isimlendirmek: Şeklin altında, Times New Roman, ortalı, italik, 10 punto, ilk kelime büyük harfle başlar önce-sonra 0 nk aralık, satır aralığı tek

Örnek şekil/grafik başlığı gösterimi



Şekil 3. 1. Direct oblimin döndürmesi

7. Ekler

- Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir.
- Ölçek geliştirme makalelerinde geliştirilen ölçeğin Ekler Bölümü'nde verilmesi gerekmektedir.

- Eklerin numaralandırılması: Ekler, öncelikle bölüm numarası kullanılmak suretiyle sıralı bir biçimde verilmelidir.
- Eki isimlendirmek: Sayfanın üstünde, Times New Roman, sağa yaslı, kalın, 10 punto, Her kelimenin ilk harfi büyük, önce-sonra 6 nk aralık, satır aralığı tek.
- Etik kurul izni ek olarak konulmalıdır.

Örnek ek gösterimi

EK 7.15. Sınav Kaygısı Ölçeği

8. Etik Kurul İzni

- Makalede, Etik Kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasının gerekip gerekmediği belirtilmeli, izin alınması gerektiriyorsa alınmış olan izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde belirtilmelidir.
- Olguların sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalandığına dair bilgiye makalede yer verilmelidir. Fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulması ve uyulduğunun makalede belirtilmesi gerekmektedir.