



ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT
FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 11 Sayı: 1 Nisan 2023

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY
OF LETTERS

Volume: 11 Issue: 1 April 2023

ÇANKIRI 2023

ISSN:2147-8465

e-ISSN:2791-9773

KARTEAD



ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT
FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 11 * Sayı: 1 * NİSAN 2023

KAREFAD

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
KARATEKİN JOURNAL OF FACULTY
OF LETTERS

Volume: 11 * Issue: 1 * APRIL 2023

ISSN: 2147 – 8465
e-ISSN: 2791 – 9773

ÇANKIRI, 2023

Sahibi

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi Rektörü

Owner

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ

Rector of Çankırı Karatekin University

Yayın Kurulu

Editorial Board

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editor

Assist. Prof. Dr. Ebru DOĞRUÖZ

Çankırı Karatekin University

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ERKEK

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Arş. Gör. Ömer KAMIŞ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editorial Assistants

Assist. Prof. Dr. Fatma ERKEK

Çankırı Karatekin University

Res. Asst. Ömer KAMIŞ

Çankırı Karatekin University

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Hasan COŞKUN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Abdülselam ARVAS

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Kasım BİNİCİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Şahin DOĞAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Erol KARCI

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Sayime DURMAZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim AKYOL

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil LİV

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KALAYCI

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Nasrin ZABETİ MİANDOAB

Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

Dr. Ziyoda KHALMATOVA

Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Temel KALAFAT

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖNER

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Çiğdem AKIN ARIKAN

Ordu Üniversitesi

Editorial Board Members

Prof. Dr. Hasan COŞKUN

Çankırı Karatekin University

Prof. Dr. Abdülselam ARVAS

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Kasım BİNİCİ

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Şahin DOĞAN

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Erol KARCI

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

Necmettin Erbakan University

Assoc. Prof. Dr. Sayime DURMAZ

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. İbrahim AKYOL

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Cemil LİV

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Assist. Prof. Dr. Hakkı KALAYCI

Çankırı Karatekin University

Dr. Nasrin ZABETİ MİANDOAB

Ahmet Yesevi International Türk-Kazak University

Dr. Ziyoda KHALMATOVA

Hacettepe University

Assist. Prof. Dr. Temel KALAFAT

Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Murat ÖNER

Çankırı Karatekin University

Dr. Çiğdem AKIN ARIKAN

Ordu University

Yayın Kurulu Üyeleri

Dr. Yousef ABDALHADİ
İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Emin SÖNMEZ
Gaziantep University

Dr. Öğr. Üyesi Temel KALAFAT
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖNER
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Ziyoda KHALMATOV
Hacettepe Üniversitesi

Alan Editörleri

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih GÜZEL
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Okan TÜRKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Nesime CEYHAN AKÇA
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM
Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Şule ÖZÜN
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Nursel ASLANTÜRK
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Sayime DURMAZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet GÖZLÜ
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZTOPRAK
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şah ÖZCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Yalçın BAZNA
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Çağdaş ÇAPKIN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editorial Board Members

Dr. Yousef ABDALHADİ
İstanbul Aydın University

Prof. Dr. Mehmet Emin SÖNMEZ
Gaziantep University

Assist. Prof. Dr. Temel KALAFAT
Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Murat ÖNER
Çankırı Karatekin University

Dr. Ziyoda KHALMATOV
Hacettepe University

Field Editors

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe University

Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih GÜZEL
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Okan TÜRKAN
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Nesime CEYHAN AKÇA
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Bartın University

Assoc. Prof. Dr. Şule ÖZÜN
Isparta Süleyman Demirel University

Assoc. Prof. Dr. Nursel ASLANTÜRK
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Sayime DURMAZ
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖZLÜ
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Çankırı Karatekin University

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN
Karamanoğlu Mehmet Bey University

Assist. Prof. Dr. Betül ÖZTOPRAK
Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Mehmet Şah ÖZCAN
Çankırı Karatekin University

Dr. Yalçın BAZNA
Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Çağdaş ÇAPKIN
Çankırı Karatekin University

Alan Editörleri **Field Editors**

Dr. Öğr. Üyesi Saim YÖRÜK <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Saim YÖRÜK <i>Çankırı Karatekin University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ozan KAYAR <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ozan KAYAR <i>Çankırı Karatekin University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ceyda BAŞ <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Fatma Ceyda BAŞ <i>Çankırı Karatekin University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Serpil AHMETKOCAOĞLU <i>Ardahan Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Serpil AHMETKOCAOĞLU <i>Ardahan University</i>

Yazım ve Dil Editörü **Copyeditor**

Arş. Gör. Dr. Serkan CİHAN <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Res. Asst. Dr. Serkan CİHAN <i>Çankırı Karatekin University</i>
Arş. Gör. Dr. Esmâ ACAR <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Res. Asst. Dr. Esmâ ACAR <i>Çankırı Karatekin University</i>

Yabancı Dil Editörü **Foreign Language Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ARPA <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Halil İbrahim ARPA <i>Çankırı Karatekin University</i>
--	---

Mizanpaj Editörleri **Layout Editors**

Arş. Gör. Dr. Esra ÜNLÜ ÇİMEN <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Res. Asst. Dr. Esra ÜNLÜ ÇİMEN <i>Çankırı Karatekin University</i>
Arş. Gör. Gül YÖRÜK KUMCU <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Res. Asst. Gül YÖRÜK KUMCU <i>Çankırı Karatekin University</i>

Sekretarya **Secretary**

Murat ŞEHİRLİ <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Murat ŞEHİRLİ <i>Çankırı Karatekin University</i>
--	--

Web Desteği **Web Support**

Ahmet Tayip YAZIHAN <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi</i>	Ahmet Tayip YAZIHAN <i>Çankırı Karatekin University</i>
--	--

ISSN: 2147 – 8465

e-ISSN: 2791 – 9773

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi Nisan ve Ekim aylarında yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayımlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of the Faculty of Education is an international peer-reviewed journal published in April and October.

Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

İletişim **Contact**

Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Uluyazı Kampüsü 18100 Çankırı/Türkiye

web: <https://dergipark.org.tr/karefad>

e-mail: karefad@karatekin.edu.tr

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Barış TAŞ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ÖZCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun POLAT
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Yeşim YASAK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail HANOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Binnur ERDAĞI DOĞUER
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Atay AKDEVELİOĞLU
Ankara Üniversitesi

Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Barış TAŞ
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Ahmet ÖZCAN
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Coşkun POLAT
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Yeşim YASAK
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. İsmail HANOĞLU
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Binnur ERDAĞI DOĞUER
Eastern Mediterranean University
Assist. Prof. Dr. Atay AKDEVELİOĞLU
Ankara University

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
Doç. Dr. Faruk MANAV
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Doç. Dr. Özgür İLDEŞ
Doç. Dr. Ramazan ATASOY
Doç. Dr. Şahin EFİL
Dr. Öğr. Üyesi Bülent Uğur KOCA
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Cafer ŞAKAR
Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI
Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ

Issue Reviewers

Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
Assoc. Prof. Dr. Faruk MANAV
Assoc. Prof. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Dr. Özgür İLDEŞ
Assoc. Prof. Dr. Ramazan ATASOY
Assoc. Prof. Dr. Şahin EFİL
Assist. Prof. Dr. Bülent Uğur KOCA
Assist. Prof. Dr. Gökhan ŞENGÜN
Assist. Prof. Dr. Mehmet Cafer ŞAKAR
Assist. Prof. Dr. Serdar ODACI
Assist. Prof. Dr. Zafer KİRAZ

Copyright © 2023

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

- Lev Nikolayeviç Tolstoy’un “Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez” Adlı Öyküsünün Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi..... 1
Zeynep Kantarcı Bingöl
- Engin Geçtan’ın *Tren* Romanında Mekân Algısı31
Bahar Karagöz
- Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi 61
Yılmaz Uzuncaköse
- Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalıkları Üzerine Sanat-Temelli Bir Çalışma 75
Pervin Oya Taneri ve Özlem Yeşim Özbek
- Türkiye’de Akran Zorbalığı Konusunda Yapılan Çalışmaların Sistematik Analizi (2010-2020)..... 97
Sadık Kılınç

Editörden

Kıymetli KAREFAD okurları,

Dergimizin 11. Cildinin ilk sayısını (Nisan 2023) yayınlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. Bir sonraki sayımız 2023 Sonbahar Döneminde (Ekim 2023) yayımlanacaktır. Bu sayımızda, altı yazara ait toplam 5 araştırma makalesi vardır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Dergimiz ileriki sayılarda akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Dergimizin yayınlanma sürecinde en başta Sayın Rektörümüz ve Dekanımız olmak üzere saygıdeğer alan editörlerimize, kıymetli yayın ve danışma kurullarımıza, çalışmaların nitelikli hale gelmesinde katkıda bulunan değerli hakemlerimize, başta bu sayıda olmak üzere dergimize çalışmalarıyla katkıda bulunan bütün yazarlara ve teknik süreçte yer alan diğer ekip arkadaşlarımıza şahsım ve değerli editör yardımcılarımız Dr. Öğr. Üyesi Fatma ERKEK ve Arş. Gör. Ömer KAMIŞ adına teşekkür ediyorum. Bu sayıya katkı sağlayan bütün yazar ve hakemlerimize teşekkürü bir borç biliriz.

Önümüzdeki sayılarda da akademik dünyanın değerli araştırmacılarını çalışmalarını diğer araştırmacılarla paylaşmak üzere Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ

Editör

Nisan, 2023



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Lev Nikolayeviç Tolstoy'un "Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez" Adlı Öyküsünün Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Zeynep Kantarcı Bingöl ¹
Muş Alparslan Üniversitesi

Öz

İnsan yetiştirmek mühim bir mevzudur. Hele ki yetiştirilecek olan insanın nasıl olması gerektiği konusu daha çok önem arz etmektedir. Bu nedenle değerlerle harmanlanmış insan yetiştirmek her toplumun ve devletin temennisi haline gelmiş ve iyi insan yetiştirme eğitim çalışmalarının gündemine oturmuştur. Doğduğu andan ta ki ölene dek değerler ile örülü bir dünyada var olan insanın bu yöndeki gelişimi başta aile olmak üzere okullar, sosyal çevre, akran grupları, kitle iletişim araçları, sivil toplum örgütleri gibi kaynaklardan beslenmektedir. İçinde bulunulan çağın koşulları ve dünyanın gidişatı göz önünde bulundurulduğunda değerlere yönelik bir eğitimin olması kaçınılmaz görülmektedir. Böyle bir eğitimin nasihat vermektense öteye geçerek yaşantıya aktarılması, etkili ve kalıcı olması için çeşitli yöntem, teknik ve uygulamaya yer verilmesi gerekmektedir. Bu noktada insana ve yaşama dair birçok değerle yüklü edebi eserler gücünden faydalanılan bir kaynak haline dönüşebilir. Çünkü edebi eserlerin sadece estetik kaygıların eşlik ettiği bir anlatım olduğunu söylemek doğru olmaz. Sevgiyi, saygıyı, paylaşmayı, merhameti, yalan söylemek yerine doğru sözlü olmayı, düşmanlık yerine dostluğu, kıskançlık yerine sevgiyi, kin gütmek yerine affetmeyi, ümitsizlik yerine umut etmeyi ve daha birçok şeyi bu eserler öğretir. Hiç şüphesiz tüm dünyaya mal olmuş bir yazar olan Lev Nikolayeviç Tolstoy (1828-1910)'un eserlerinde bu bağlamın göz önünde tutulduğu fark edilmektedir. Bu çalışmada da onun öykülerinden biri olan *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* adlı öykü değerler eğitimi açısından incelenecektir. Bir hiç yüzünden nice yangınların yaşandığı günümüz dünyasından affetmenin ne kadar büyük bir erdem olduğunu göstermek adına bu öykü bizzat seçilmiştir. "Affetme", öyküde kazandırılması beklenen temel değer olarak saptanmış ve öykünün ana fikri bu değer üzerine inşa edilmiştir. Öyküde kazandırılması hedeflenen diğer değerler "saygı", "iyilik", "yardımseverlik", "çalışkanlık", "sözünde durma", "anne ve babaya itaat olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lev Nikolayeviç Tolstoy, kıvılcımı söndürmeyen ateşi zapt edemez, eğitim, değerler eğitimi

¹Doç. Dr., Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Muş/Türkiye, E-posta: z.kantarci@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3778-1659>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

21.09.2022

Kabul Tarihi

01.04.2023

doi:10.57115/karefad.1178299

Atf: Kantarcı Bingöl, Z. (2023). Lev Nikolayeviç Tolstoy'un "Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez" adlı öyküsünün değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.57115/karefad.1178299>




ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-0773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

An Analysis of Lev Nikolayevich Tolstoy’s Story “A Spark Neglected Burns The House” in Terms of Values Education

Zeynep Kantarcı Bingöl ¹
Muş Alparslan University

Abstract

Cultivating of human is an important issue. Especially the issue of how the human to be cultivated should be is more important. For this reason, cultivating human blended with values has become the wish of every society and state, and cultivating good people has been on the agenda of education studies. The development of a human being, who exists in a world woven with values from the moment he is born until his death, is fed by sources such as families, schools, social environment, peer groups, non-governmental organizations and mass media. Considering the conditions of the current era and the course of the world, it seems inevitable to have an education for values. It is necessary to include various methods, techniques and practices in order for such an education. At this point, literary works loaded with many values about human and life can turn into a source that can benefit from its power. to be transferred to life beyond giving advice and to be effective and permanent. Because it would not be correct to say that literary works are only expressions accompanied by aesthetic concerns. These works teach love, respect, sharing, compassion, being truthful instead of lying, friendship instead of enmity, love instead of jealousy, forgiveness instead of hatred, hope instead of despair and many other things. Undoubtedly, it is noticed that this context is taken into consideration in the works of Lev Nikolayevich Tolstoy (1828-1910), a world-renowned writer. In this study, one of his stories, called *A Spark Neglected Burns The House*, will be examined in terms of values education. This story has been personally chosen to show what a great virtue forgiveness is in today’s world where many fires are experienced because of nothing. “Forgiveness” was determined as the basic value expected to be gained in the story and the main idea of the story was built on this value. Other values aimed to be gained in the story were determined as “respect”, “benevolence”, “helpfulness”, “hardworking”.

Keywords: Lev Nikolayevich Tolstoy, a spark neglected burns the house, education, values education

¹Assoc. Prof. Dr., Faculty of Science and Letters, Department of Philosophy, Muş/Türkiye, E-mail: z.kantarci@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3778-1659>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	09.21.2022	04.01.2023

İnsan tabiatı gereği iyi ve kötü yönde etkinlikte bulunabilen zıt güçlerin bir çatışma alanıdır. Yarattığı itibarıyla ne iyidir ne kötüdür, ne kuzudur ne de kurttur. Şartlar ve durumlara göre iyi yönde bir kişilik yapısı geliştirebileceği gibi bir canavara da dönüşebilir. Bu noktada insana yol gösteren en önemli kılavuz değerlerdir (Hökelekli, 2013, s. 12). Değerler, bir insanın yaşarken karşılaştığı durumlarda ona yön veren köklü inançlardır ve insanların çeşitli seçenekler içinden tercihlerini belirlemede etkin rol oynarlar. İnsanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaştıkları davranış standartları olan değerlerle herkes için iyi olan ve herkes için arzulanır olan ortaya koyulur. Bu nedenle değerler, bir toplumun oluşumunu ve sürekliliğini sağlayan temel taşlar arasında kabul edilir. Toplumun varlığını, birliğini, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek ancak değerler sayesinde olmaktadır. Bir topluma mensup insanlar tarafından izlenen, kabul edilen ve içselleştirilen genel amaçlar olarak değerler sosyal kontrolün araçlarıdır ve insanları doğru işler yapmaya yönlendirir. Ayrıca toplumca kabul görmeyen eylemleri engelleme işlevi görür, yasak ve yanlış olan davranışların neler olduğuna işaret eder. İnsanlar arası bağlılığı güçlendirir. Sosyal dayanışmayı yaratır ve sürekli kılar (Aydın & Akyol Güler, 2014, ss. 2-3). Ancak ortak değerler etrafında kenetlenen insanlar anlamlı, uyumlu, amaçlı, kaynaşmış bir yapı sergilerler ve kuru kalabalık olmanın ötesine geçerler (Çetin, 2021, s. 11).

Değerler insanların yaşamlarındaki işaret levhalarıdır. Tehlikeli eğimlerde, kaygan zeminlerde insanlara yol gösterirler. Bu nedenle değerlerin es geçildiği bir yaşantıda aksiliklerin yaşanması kaçınılmazdır. Değerler kişinin varlık nedeninin bilincinde olmasını, etrafında olup biten olayları, durumları anlamasını, anlamlandırmasını ve değerlendirmede kıstaslar geliştirmesini sağlar. Değerler sayesinde mensubiyet bilinci kazanılır, birlik ve beraberlik sağlanır. Bu yüzden değerlerin bireylere aktarımı ve onların etkin bir şekilde hayata geçirilmesi önemli bir konudur (Aydın & Akyol Güler, 2014, s. 5). Soyunu devam ettirirken bilgilerini, düşüncelerini, deneyimlerini, inançlarını, zevklerini, acılarını vb. kendinden sonraki nesillere aktarabilen tek canlı olan insanoğlu bunu eğitim sayesinde başarır (Ulusoy & Dilmaç, 2014, ss. 1-2). Eğitimin her aşamasında oldukça ehemmiyetli bir yere sahip olan aile, bireyin değer sisteminin gelişiminde başat rol oynar. İnsan, hayatındaki birçok davranışı ve iyi ya da kötü hareketlerinin temelini ailesinde kazanır. Farkında olmadan birey aile içinde birçok alışkanlık benimser. Bireyin ilk sosyal çevresini oluşturan ailesi onun beslenme, temizlik, korunma gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda aile fertlerinin tutum ve davranışlarıyla sevginin, saygının, hoşgörünün, yardımlaşmanın vb. ilk filizleri yine aile de atılır. Bireyin yaşantısının büyük bir bölümünü oluşturan okul da bu gelişimi için kilit bir noktadır. Çünkü bazı değerlerin kazanılmasında okul, aileden daha etkilidir (Ulusoy & Dilmaç, 2014, s. 83). Bu nedenle son zamanlarda okullarda değer eğitimi yönelik ciddi adımlar atılmıştır. Okul, değerlerin geliştirilmesinde, pekiştirilmesinde, bir kişilik haline dönüştürülmesinde ve yeni değerlerin kazandırılmasında sistemli,

programlı ve sürekli denetlenen bir kurum olması bakımından değerler eğitiminde büyük bir rol üstlenmektedir. Ailenin ve okulun beraberinde değerler eğitimi akran grupları, sosyal çevre, sivil toplum kuruluşları ve kitle iletişim araçları gibi oldukça farklı kaynaklardan beslenir (Kaya & Taşkın, 2019, s. 90).

Çocuklara ve gençlere okullarda değerlerin öğretilmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak adına öncelikli bir konudur. Eğitim sistemin içinde matematik, fen ve Türkçe gibi dersleri öğretmek ne kadar gerekli görülüyorsa değerleri öğretmek de o kadar gereklidir. Öğretim sadece zihinsel öğrenmelerle sınırlı değildir, çocukların ve gençlerin duygu, tutum, davranışlarının hepsinin geliştirilmesi şarttır. Yani değerler eğitimi, eğitimin bütünselliğini tamamlayan bir muhteva içerir (Aydın & Akyol Güler, 2014, s. 3). Çünkü insan bir makine ya da robot benzeri bir şey değildir. Onun zekâsı ve bedensel yetenekleri kadar değer veren, nefret eden, seven, kıskanan, acı çeken, tutku ile bağlanan, hırslanan vb. yönleri de vardır ki insanın bu yönleri eğitilmedikçe dengeli ve sağlıklı bir kişilikten söz etmek mümkün görünmemektedir. Ne yazık ki günümüz eğitimi bilgiyi işleme ve ondan maddi ürün ortaya koymada başarılı olurken şiddet, anlayışsızlık, tahammülsüzlük, güvensizlik, doğru ve dürüst olamama gibi sosyal ilişkilerdeki problemleri çözümlenememesi yetersiz kalmaktadır. Bu da eğitimde bireyin tüm boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2020, ss. 33-34). Değerler eğitimi, bilginin yanında çocukların ve gençlerin kişiliğini iyileştirmesini, geliştirmesini ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesini kapsar. Bütün toplumlar kendilerine ait değerleri tanıyan ve bilen, olanlara uygun bir yaşantı süren, değerleri yaşatan ve sonraki kuşaklara aktarmak için çabalayan bir nesil yetiştirme arzusundadır. Değerler eğitimi sayesinde bireyler yaşadıkları toplumla bütünleşirler, sosyalleşirler ve aidiyet duygusunu tadarlar (Ulusoy & Arslan, 2019, s. 7). Değerlerin bireylere aktarılması ile bireyin toplum ile olan bağı güçlendirilir ve bireyin toplumla uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürmesi sağlanır. Bunun yanı sıra çağın gereksinimlerini karşılayabilen bireyler de yetiştirilir. Bireyin sağlıklı tercihler ve doğru kararlar vermesini etkiler. Bireyi hayata hazırlayarak iyi bir yaşama sahip olması için rehberlik eder (Bozkurt, 2021, s. 20). Değerler eğitiminde çocukların ve gençlerin kendilerine ve içinde yaşadıkları topluma yararlı olacak temel değerleri gelişim alanlarına uygun olarak kazanmaları amaçlanmaktadır. Temel insani değerlerin kazandırılması hedeflenen değerler eğitiminde kendisi ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmek ve toplumsal düzeni korumak hedeflenir (Ulusoy, 2021: 92).

Değerler eğitimi ile insanın içindeki iyi yönleri açığa çıkarmak, kişiliğinin her yönüyle gelişmesine katkı sağlamak, mükemmel bir insan olma yolunda ona yardımcı olmak, insanı ve toplumu kötülöklere karşı korumak ve tehlikelerden ve felaketlerden kurtarmak, insanı iyi meziyetlerle donatmak istenmektedir (Ulusoy, 2021, ss. 92-93). Böylece çocuklarda ve gençlerde

sağlam kanaatler oluşturularak iyi eğilimleri geliştirilir ve onların kötü eğilimlere teslim olmamaları sağlanır. Öyle ki teknolojinin gelişmesiyle birlikte medyanın ve sanal dünyanın yarattığı popüler kültürün tesiri altındaki çocuklar ve gençler değer yozlaşması ile burun buruna gelmekte ve olumsuz davranışlar sergilemektedirler (Aydın & Akyol Güler, 2014, ss. 15-16). Son zamanlarda sıkça duyduğumuz çocukların ve gençlerin de içine karıştığı kavgalar, cinayetler, intiharlar, hırsızlıklar, tecavüzler ve daha birçok olması istenmeyen olaylar insan ve yaşamında bir çöküntüye ve değersizleşmeye doğru sürüklenmenin olduğunun göstergesidir. Tüm bu olanlar değerler eğitiminin ne kadar gerekli ve önemli olduğuna işaret etmektedir.

Değerler eğitiminin asıl amacı insana değerler hakkında sadece bilgi sunmak değildir. İnsanın yaşamına bir mana katmak, ruhsal dengesini koruyup kollamak, insanı ahlak ve karakteri sağlam güçlü bir kişilik haline getirmektir (Aydın & Akyol Güler, 2014, s. 16). Bu bağlamda değerlerin yetişmekte olan nesillere nasıl kazandırılacağı değerler eğitiminde zihni kurcalayan önemli bir husustur. Bu konuda çeşitli yaklaşımlar, yöntem ve teknikler ortaya atılmıştır. Bunlardan biri de okuma metinleri özellikle çocukları ve gençleri taklide teşvik edecek edebi eserler aracılığıyla değerlerin telkin edilmesidir. Değer telkininde amaç, çocuklara ve gençlere belli değerleri aşlamak ya da onların bu değerleri içselleştirmelerini sağlamak ve onların değerlerini arzu edilen değerlere en yakın hale dönüştürmektir. Bunun için değerlerle ilgili mesajları içeren şarkılar, şiirler, masallar, tarihsel ve kurgusal hikâyelere yer verilir (Ulusoy, 2021, s. 140). Hedefinde topluma mesajlar verme olan her kitabın içinde çeşitli değerleri taşıdığı şüphesizdir. Barındırdığı değerlerin nicelik ve niteliği açısından asırlara mal olmuş eserler mevcuttur. Bunların insanların ve toplumların hayatlarındaki katkıları göz önünde bulundurulduğunda değerler eğitimi alanında mühim katkılar sağlamaktadır. Çünkü birey okuduğu metinlerde anlatılanlarla kendi durumunu karşılaştırmakta bir nevi analogi kurmaktadır. Bu sayede bireyin farkındalık sınırı genişlemekte ve okuduğu metindeki mesajları hazmetmesi için bir zemin oluşturmaktadır. Böyle değerler sadece bilgi düzeyinde kalmayarak belli bir zaman sonra vicdani hüküm ve değer yargısı olarak bireyin dünyasında yerini almaktadır (Şanlı, 2021, s. 296). Edebi eserlerin değerler eğitimi üzerindeki etkilerini onaylayan araştırmalar söz konusu olmakla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde Ata (2015) editörlüğünde hazırlanan *Bir Eğitimci Olarak Leo N. Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulundaki Uygulamaları* adlı kitapta Tolstoy'un eğitim düşünceleri ve Yasnaya Polyana Okulundaki uygulamaları gözden geçirilmiştir. Demir (2020) tarafından hazırlanan *Lev Nikolayeviç Tolstoy'un Anarşist Eğitim Kuramı ve Yasnaya Polyana Okulu* başlıklı yüksek lisans tezinde Tolstoy'un anarşist eğitim anlayışı ve Yasnaya Polyana Okulu üzerinde çalışılmıştır. Efil (2020) tarafından yapılan *Tolstoy'da Sanatın Din ve Ahlakla İlişkisi* başlıklı çalışmada Tolstoy için sanatın özünün güzellik değil de, dini bilince dayalı ahlaki değerlerin oluşturduğu düşüncesi incelenmektedir. Üngüt Taşkın

(2021) tarafından yapılan *Değerler Eğitiminde Edebi Eserlerden Yararlanma Örneği: L. N. Tolstoy'a Ait "İnsan Neyle Yaşar?" Kitabının İçerdiği Değerlerin İncelenmesi* adlı çalışmada kitaptan seçilen dört hikâyede toplam on sekiz değere yer verilmiştir. Pala (2021) tarafından yapılan *Lev Nikolayeviç Tolstoy'un "İnsan Ne İle Yaşar" Adlı Hikâyesinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* adlı çalışmada hikâyesinde yer alan değerlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ilıca (2023) tarafından yapılan *L. N. Tolstoy'un Dinî- Ahlaki Felsefesinde Kötülüğe Karşı Koymama İlkesi: Diriliş Romanı Örneğiyle* adlı çalışmada Tolstoy'un din, inanç ve ahlak çerçevesinde ileri sürdüğü görüşleri ile kötülüğe karşı koymama ilkesi bağlamında ele alınmakta ve sözü geçen düşünceler eksininde Tolstoy'un *Diriliş* romanı analiz edilmektedir. Tolstoy'un *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* adlı öyküsünün değerler eğitimi açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünden hazırlanan bu çalışma ile de öykünün değerler eğitimine nasıl bir katkı sunacağı değerlendirilecektir. Bu bağlamda çalışmanın konusunu sözü edilen öyküyü değerler eğitimi açısından incelemek oluşturmaktadır. Çalışmanın problemi öyküde hangi değerlerin olduğunu tespit etmektir. Bu çalışma ile öykünün değerler eğitimine sağlayacağı faydaları göstermek amaçlanmaktadır.

Çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmaktadır:

- Öyküde kazandırılması hedeflenen değerler hangileridir?
- Öyküde kazandırılması hedeflenen değerlerle ilgili ifadeler nelerdir?
- Öyküde kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin uzman görüşleri nasıldır?
- Öykü, değerler eğitimine nasıl bir katkı sağlayacaktır?
- Öyküde yer alan değerlerin kazandırılması için nasıl bir yol izlenmelidir?

Lev Nikolayeviç Tolstoy'un Edebi Kişiliği

Hiç şüphesiz Tolstoy, 19. yüzyılın en çok dikkate alınmaya değer ve üzerinde araştırma yapılması gereken en önemli kişilerinden birisidir. Elbette bu öncelikle edebiyat alanındaki üstün yeteneğinden ileri gelmektedir. Onun düzgün ahlakı, soylu ve orijinal görüşleri, insan doğası ve zaafı hakkında titiz araştırmaları ve özellikle de insanın yaşam şekli ile yaşam esasları arasında kurduğu sıkı ve samimi ilişki Tolstoy'un edebiyat alanındaki tanınırlığını ve şöhretini artırmıştır (Kansu, 2016, s. 65). Tolstoy'u anlayabilmek adına onu dünyanın en çok okunan isimlerden biri haline getiren edebi ve sanatçı kimliği yanında onun bir hak ve ahlak arayıcısı misyonu da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira Tolstoy'u sadece iyi bir yazar olarak tanımlamak ona yapılmış büyük bir haksızlık olacaktır. Ona yazarlığın yanında vicdan öncüsü, anarşist, asker, ahlak ve din öğretmeni, çevreci, savaş

muhabiri, sosyal reformist gibi pek çok sıfat yakıştırılmıştır (akt., Birekul, 2021, s. 373). Bir eğitim düşünürü olarak da çalışmalarından çoğu kişi habersizdir. Oysa eğitim Tolstoy'un her daim ilgilendiği bir alan olmuştur. Eserlerinde eğitici bir yan bulundurmaya ön planda tutmuştur.

Bir şair ve bir sanatkâr olması babında Tolstoy pek yüksek nitelikleri olan maharetli bir şahsiyettir. Bunun yanı sıra Tolstoy bir aydınlatıcıdır. İnsanın, yaşamı için en doğru yolu ve insanın mutluluğunu sağlayacak imkânları bulmak ve öğretmek vazifesini yüklenen Tolstoy tüm yazılarında bu elçilik görevini takınır ve insanların ruhlarını yükseltmek için uğraşır (Kansu, 2016: 65). Çünkü onun için genelde sanat, özelde edebiyat insanın iyileştirilmesi için lazım olan ebedi hakikatleri taşımalıdır. Edebiyat, ahlakla ilgilenmeli, iyiyi ve kötüyü birbirinden ayırmalı ve en nihayetinde okuyanı Tanrı'ya götürmelidir (Moulin, 2018, s. 72). Anlaşıldığı üzere Tolstoy, sanatın tüm dallarına ve edebiyata eşine az rastlanır bir tutkuyla ahlak yönünden pay biçmektedir. Ona göre iyi bir edebiyat yaratılmalı ve yaşayıp geliştirilmelidir. Edebiyat ancak iyi duygular aşladığı ölçüde değerlidir. Tolstoy için edebiyatta önemli olan sanat değeri değil, ahlak değeridir. Tolstoy daha da ileri giderek iyi ile bağdaşmayan edebi eserleri kılı bile kıpırdamadan yok etmeyi buyurur. Hatta benimsediği görüşleri tutarsız kılabilir endişesiyle kendi büyük romanlarını dahi yasaklamaya kalkışmıştır (Uygur, 2009: 80). Kısacası ahlaki bakımdan yüksek sayılan metinleri gerçek edebiyat olarak kabul etmiştir (Kolcu, 2008, s. 26). Bir eserde ahlaki bir amacın bulunmaması onu rahatsız etmektedir. O, eserin ahlaki meseleler için yol gösterici olması gereği üzerinde durmaktadır.

Tolstoy kendi döneminde sosyal fayda ve eğitim açısından tasnife tabii tuttuğu eserlerden pek azına geçerli not vermiştir (Kolcu, 2008, s. 60). Onun sanat üzerine olan düşüncelerini detaylı bir şekilde irdelediği *Sanat Nedir?* adlı eseri incelendiğinde bunun sebebini anlamak mümkündür. Tolstoy, bu eserinde sanatın ne olduğuna dair fikirler ileri süren filozof ve kuramcılarının görüşlerini de değerlendirmektedir. Bunlardan çoğu sanatı güzellik duygusu ile ilişkilendirerek ele alır ve sanatın haz vermekten yana olduğunu ifade eder. Yani onlar için sanat; güzellik, iyilik, doğruluk ve estetik hazla birlikte anılır. Bazıları sanatı metafizik ile bağlantılı düşünür ve sanatın Tanrı'nın güzelliğinin bir tecellisi olduğunu söyler. Bazıları da doğa ve insanla güzellik duygusu arasındaki ilişki bağlamında inceler. Kendisinden önceki filozof ve kuramcılarının düşüncelerini kıyasıya eleştiren Tolstoy için yapılan bu açıklamaların hiçbir geçerliliği olamaz. O, sanatın ne işe yaradığından hareketle onun ne olduğu konusundaki fikirlerini ileri sürer. Onun için sanat mutlaka bir amaca hizmet etmeli, bir işlevi ve bir faydası olmalıdır. Eğer sanat bir duygu aktarımı ise sanatçı da kendisinin duyduğu duyguları okur ya da seyircideki yankısını göstermek zorunda olacaktır (Kolcu, 2008, ss. 107-109). Tolstoy'a göre bir eserin sanat eseri olabilmesi için sanatçının duygularını dile getirerek aktarabilmesi gereklidir. Ama bunun yanında aktarılan duygunun

büyük halk yığınlarına bulaşabilmesi lazımdır. Ayrıca bulaşan duygunun yararlı türden bir duygu olması da gereklidir. Bunları sağlamayan sanat eseri Tolstoy'un nazarında değersizdir (Moran, 1998, ss. 111-112). Sadece seçkin bir kitleye hitap eden sanat o sınıfın zevklerini yansıtarak onlara yönelik bir haz sunmaktadır. Sınırlı bir kesimi dikkate aldığı için yetersiz ve anlamsız olmaktadır (Kolcu, 2008, s. 109). O, daha çok kendi yaşadığı dönemde tam bir felaket ve cehalet içinde bulunan Rus köylüsünün ruhu ile aynileşecek bir sanat eseri yaratma peşindedir (Kolcu, 2008, s. 113). Tolstoy, tanık olduğu bu çalkantılı dönemde sanata bir kurtarıcı gözüyle bakmakta ve onunla geniş halk kitlelerine ulaşmayı, onların duygularını yansıtmayı amaçlamaktadır.

Edebiyatın sadece bir güzellik sorunu olmadığı, okuru ve toplumu etkileyeceği ve bu etkinin yararlı olması gerektiği düşüncesi Platon'dan bu yana süregelmiştir. Sanatın yararsızlığına ve hatta zararlı olduğuna inananlara karşı edebiyatı savunmak zorunda kalanlar genellikle edebiyatın ahlaki yönü üzerinde durmuş, insanları eğitici rolünü belirtmişlerdir (Moran, 1998, s. 75). Tolstoy da sanatın öğretici olması gereği üzerinde durmakta ve sanatın ahlaki ve dini bir amaçla yüklenmesi gerektiğini söylemektedir (Moulin, 2018, s. 72). Tolstoy'un arzuladığı sanat eseri eğitici olmalı, ahlak dersi vermeli ve sanatçının aktarımı sayesinde okuyanda estetik bir yaşantı uyandırmalıdır (Kolcu, 2008, s. 115). Tolstoy için sanat eğitici olmalıdır ama sanat bu eğiticilik rolünü belli duyguları aktararak yapmalıdır. Tolstoy sanatın ancak insanları duygularda birleştirmek suretiyle topluma yararlı olacağı kanısındadır (Moran, 1998, s. 113). Sanat insanlarda iyi duygular uyandırmak suretiyle onları eğitir ve birbirlerine yaklaştırır (Moran, 1998, s. 116).

Tolstoy, romanların insanı güldürmesi ve ağlatması, insanda yaşayan karakterler yanılısaması uyandırması gerektiği yönündeki görüşten vazgeçerek sanatçının işlevini insanın nasıl davranması gerektiğini anlatma olarak belirtmiştir (Wilson, 2019, s. 432). Tolstoy'a göre insanların ortak yaşam sürmeleri şiddet ve ceza korkusu dışında kalan şeyler sayesinde gerçekleşmektedir. Yaşamın üzerinde yükseldiği temel değer de budur. Bunun gerçekleşmesi sanat sayesinde olur. Anneye, babaya, çocuklara, eşe, yakınlarla, düşmanlara, yabancılara, büyüklere, hastalara, hayvanlara nasıl davranılması gerektiği ancak sanat yoluyla aktarılabilir. İnsanlık bu işin tek yolunun sanat olduğunun bilincine vardığında zaten herhangi bir zor kullanmaya gerek kalmayacaktır. Bu düşünceleriyle Tolstoy sanatı, din bilincine karşılık gelecek bir mertebeye yükseltmektedir (Tolstoy, 2021b, s. 230).

Sanatın üzerine düşen büyük görevler vardır: Sanat, ama gerçek sanat, dinin güdümündeki bilimin de yardımıyla, günümüzde mahkemeler, polis, teftiş, denetleme, hayır kurumları vb. dışsal birtakım önlemlerle gerçekleştirilen bir şeyi, insanları özgür, mutlu, barış içinde bir arada yaşamalarını sağlamalıdır. Sanat, zoru, şiddeti hayatımızdan uzaklaştırmalıdır (Tolstoy, 2021b, s. 230).

Tolstoy sanat yoluyla ayırım yapmaksızın bütün toplumlara mensup insanları kardeşçe bir sevginin etrafında birleşmesini ister. Sanat öncelikle herkesin kardeş olduğuna yönelik duyguları sonrasında merhamet, neşe vb. gibi herkesin paylaşabileceği basit duyguları dile getirmelidir (Moran, 1998, s. 110). Görüldüğü üzere Tolstoy vaaz-u nasihat sanatı peşindedir. Onun sunduğu reçetede din kardeşliği, merhamet duygusu, toplumsal ahlakın gücü yer alır (Kolcu, 2008, s. 114). O, böylece insanları acımasız duygularından arındırmayı ummaktadır.

Tolstoy, bütün erkeklerin ve kadınların kendi vicdanlarının sesine uymaları durumunda, nefret uyandırıcı işlerin dönüşüme uğrayacağından emindir (Wilson, 2019, s. 374). Çünkü Tolstoy her çocuğun içinde doğuştan gelen bir iyilik olduğuna inanır. Ona göre eğer insanların mayasında bir iyilik varsa toplum kolayca daha iyiye gidebilir. Bu da ancak bireylerin kendi dönüşümü yoluyla mümkündür. Sadece çocuğun, kendi içindeki doğuştan gelen iyiliği fark etmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle Tolstoy, çocukların eğitiminin, toplumsal iyileşme ve toplum ahlakının düzelmesi bakımından birinci derecede önemli olduğuna inanmaktadır (Moulin, 2018, ss. 16-21).

Tolstoy, çocuklara ve yetişkinlere ahlaki açıdan yol gösteren halk masalları yazmak için roman yazmaktan vazgeçmiştir (Moulin, 2018, s. 21). O, *Savaş ve Barış* ile *Anna Karenina*'da olduğu gibi öykülerinde de bir tür manevi simyayla dönüşüme uğramış benlik bilinçlerini sergilemektedir (Wilson, 2019, s. 284). *Anna Karenina* ile yaratıcılıkta mükemmelliğin doruğuna ulaştıktan sonra ahlaki denemeler haricinde hiçbir şey yazmamaya karar vermiştir. Gerçi yaratıcılığında muhteşemin muhteşemi sayılan *Ivan Ilyiç'in Ölümü* adlı eseri ile bu kararına yenik düşse de vaiz Tolstoy'u sanatçı Tolstoy'dan ayırmak bir hayli güçtür (Nabokov, 2017, s. 201). Çünkü Tolstoy, benzetme, teşbih veya mecazların çoğunu bile estetik değil, etik amaçla kullanır. Yani benzetmeleri bile faydacı ve işlevseldir. Tasvirleri geliştirmek sanatsal algıya yeni bir açı kazandırmaktan ziyade ahlaki meseleleri göz önüne sermek içindir (Nabokov, 2017, s. 275).

Sanatın, dini ve ahlaki mesajları iletmekten, insanlar arasında iletişim veya diyalog kurmaktan başka bir işlevi ve gerçekliği olmaması yönündeki Tolstoy'un bu yaklaşımı sanatı araçsallaştırdığı gerekçesiyle eleştirilebilir. Tolstoy için sanat, dini ve ahlaki mesajlar taşıdığı, sanatçı ile halk arasında gerçekçi ilişkiler kurabildiği sürece sanat adını almaya layık görülmektedir. Bu, sanatın sözü edilen işlevini tamamladıktan sonra onu gereksizliğe mahkûm etmek ve bir köşeye atmak anlamına gelir. Sanatın insanları birleştirdiği ve bütünleştirdiği, dostluk ve kardeşlik bağlarını güçlendirdiği önemli bir noktadır. Sanat, dini ve ahlaki mesajları iletme rolünü de üstlenir (Efil, 2020, ss. 478-479). Tolstoy'un bu düşüncelerinde haklılık payı olabilir. Ama sanat için insan duygularının dışsal işaretler yoluyla ifade edilmesi değildir diyerek onu bir ödev konumuna indirgemesi tartışmaya açık bir konudur. Tüm haklı yönlerine rağmen sanatçıyı sınırlandırıcı katı bir tutum

içinde olduğunun altının çizilmesi gerekmektedir (Kalfa, 2015, s. 123). Çünkü Tolstoy, sanatı sınırlandırırken onun özgürleştirici ve yaratıcı boyutlarını göz ardı etmektedir. Buna karşın sanatı, dini ve ahlaki kaygılardan ayrı düşünemeyen Tolstoy'un Wagner'i örnek göstererek sanatta özgürlüğün önemine değindiği görülmektedir. Yine de bu görüşlerine dayanarak dini ve ahlaki değerleri sanat eserinin kıymetini belirleyen bir kıstas olarak gören Tolstoy'un sanatta tam manasıyla özgürlükçü bir tutum içinde olduğunu söylemek zor olsa gerek.

Öykünün Özeti

İncil'den affetme ve bağışlama ile ilgili bir kıssadan alıntıyla başlayan öykü, iki aile arasında bir hiç yüzünden çıkan kavganın nasıl bir felakete dönüştüğünü konu edinmektedir. Köyün birinde zamanında çok sıkı fıkı olan ve çok iyi geçinen iki aile yaşamaktadır. Bu ailelerin büyüklerinden Gavriilo'nun babası Gordey hayattayken, Ivan'ın babası da sağlıklıyken aralarında herhangi bir husumet bulunmamaktadır. Ailelerden birinin bir şeye ihtiyacı olsa hemen diğeri onun yardımına koşmakta, bir ailenin evinde bir şey lazım olsa da evde bulunmasa öbür aile tarafından hemen tedarik edilmekte, yanlışlıkla hayvanlar birbirlerinin tarlasına girse güzel bir dille söylenmekte ve kesinlikle iki aile arasında kavga, döğüş, küfür, kötülleme görülmemektedir. Fakat yaşlıların yerini gençler alınca işler değişir. Günün birinde Ivan'ın gelini Paskalya için yumurta biriktirmeye başlar ve her gün ahırdan bir yumurta alır. Ancak bir gün ahıra gittiğinde yumurta göremez ve evin küçük oğlu yengesine tavuğun komşularının avlusunda gıdaklayıp geldiğini söyler. Bunu duyan gelin komşularının kapısını çalar ve kapıyı açan evin yaşlıca hanımına tavuğun onların bahçesinde yumurtlayıp yumurtlamadığını sorar. Evin hanımı yaşlı kadın da tavuk falan görmediğini, kendi tavuklarının da yumurtladığını, başkasının yumurtasına ihtiyacı olmadığını söyler. Hatta daha da ileri giderek başkalarının avlularından yumurta toplamaya gitmediğini de belirtir. Yersiz bir şey söyleyen geline komşu kadın da iki misli cevap verir ve ağız dalaşına tutuşurlar. Su almaktan dönen Ivan'ın karısı da lafa karışır. Sesi duyan Gavriilo'nun karısı da onlara eklenir. Birbirlerine ettikleri küfürlerin ve hakaretlerin, attıkları iftiraların sonu kavgaya dönüşür. Tarladan dönen erkekler de kavgaya karışır. Nihayet köy ahali yetişip kavgayı ayırana kadar Ivan, Gavriilo'nun bir tutam sakalını koparır. İki aile arasındaki düşmanlık böylece başlamış olur. Ama iki taraf da durmaz. Önce sakalı koparılan Gavriilo mahkemenin yolunu tutar. Arkasından Ivan, düğmelerimi kopardı diye mahkemeye başvurur. Davalar devam ederken iki taraf birbirlerinin açığını kollayıp durmakta ve birbirini tekrar şikâyet etmektedir. Daha kavganın ilk gününden beri bu husumetten hiç hoşlanmayan Ivan'ın hasta ve yatalak babası, oğluna hıncı daha fazla uzatmamasını ve gidip Gavriilo ile barışmasını söylese de evin gençleri adamın ihtiyarlıktan saçmaladığını düşünerek onu dinlememektedir. İki tarafın öfkesi günbegün artmakta birbirlerine ne kadar kötülük ederlerse kinleri de o kadar artmaktadır. Bunların

didişmelerinden köy halkı, mahkemeler, yargıçlar herkes çok mustarip olmuştur. Ivan'ın ihtiyar babası her ne kadar işi büyütmeyin, kin tutmak kötüdür, kötülük eden kötülük bulur dese de ihtiyarı dinleyen yoktur. Kavganın ilerleyen yıllarında bir davette Ivan'ın gelini Gavriilo'yu insanların içinde rezil eder ve kendine hâkim olamayan Gavriilo da hamile olan geline okkalı bir yumruk atar. İki aile yine mahkeme yollarına düşerler. Gavriilo önce delil yetersizliğinden beraat eder, Ivan'ın didinmeleri sonucu 20 değnek vurulmak suretiyle cezalandırılır. Cezasını öğrenen Gavriilo'nun Ivan için onunki yanınca canı nasıl yanıyor görürüz demesini tehdit olarak algılayan Ivan bir daha mahkemeye başvurur. Onlardan bıkan yargıçlar onları barışmaya davet eder ama iki taraftan hiçbiri buna yanaşmaz ve evlerinin yolunu tutarlar. Ivan'ın aklında hep Gavriilo'nun sözleri dönüp dolaşmaktadır. Eve geldiğinde hasta babası zar zor yanına gelerek Gavriilo'yu affetmesi ve onunla barışması için yine oğluna nasihat eder. Ona bu işi ertelememesini eğer kıvılcımı söndüremezse ateşi zapt edemeyeceğini söyler. Babasının sözleri karşısında biraz yumuşayan Ivan, kafasından Gavriilo'yu affetmeyi geçirirken evin kadınları bağıra çağıra içeri girer ve saçma sapan bir sürü sözle yine Ivan'ı öfkelenirler. Ivan artık hepten barışmaktan vazgeçmiştir ve kendisini evden dışarı atar. Yapılacak birkaç işi vardır, onları halledip tam eve döneceği sırada Gavriilo'nun küfürler savurduğu duyar. Öfkeden deliye dönen Ivan evine gitmesine gider, lakin zihninde hep Gavriilo'nun sözleri dönüp dolaşmaktadır. Evde bir şeylerle meşgul olmaya çalışsa da içi içini yer, kalkıp atları otlatmaya giden oğlunu geçirmek için kapıya çıkar. Oğlunu yolladıktan sonra hemen içeri girmez yine Gavriilo'nun sözlerini düşünür. Havanın kuru ve rüzgârlı olduğunu fark eden Ivan, hiç aklından çıkarmadığı Gavriilo'nun sözlerinden evlerini ateşe verip kaçabileceğinden işkillenir. Gavriilo'yu suçüstü yakalamak için avlunun etrafında dolaşmaya başlar. Biraz ilerledikten sonra bir parıltı görür, yere çömelen bir adam elindeki sap demetini tutuşturmuştur. Ivan, adamı yakalamak için koşar, alevler iyice artmıştır ve onlardan çıkan ışıkla Ivan yakalamaya çalıştığı adamın Gavriilo olduğundan artık iyice emin olur. Ivan'ı gören Gavriilo kaçmaya başlar, Ivan'ın onu tam yakalayacağı sırada Gavriilo yerden kaptığı bir meşe kazığıyla onun başına vurur ve Ivan devrilir. Kendine geldiğinde artık ne kadar hayıflansa da her şey için çok geçtir. Her yeri ateş sarmıştır, sadece Ivan'ın evi yanmamıştır, Gavriilo'nun evi de yanmıştır. Hatta köyün yarısı yangından zarar görmüştür. Her şey küle dönmüştür, Ivan sap demetini alıp çiğneseydim hiçbir şey olmazdı diye dövünüp durmaktadır. Hâlbuki yangından canlarını zor kurtarmışlardır. Yaralanan Ivan'ın babası da muhtarın evindedir. Muhtar, oğlunu Ivan'a gönderir ve ölmek üzere olan adamcağızın oğlunu görmek istediği söyleyerek onu çağırmasını ister. Ivan, babasının yanına gelir ve babası ona köyü kimin ateşe verdiğini sorar. Ivan, Gavriilo'yu suçlayan sözler savurarak köyü onun yaktığını ifade eder. İhtiyar adam sorusunu yineleyerek suçun kimde olduğunu bir daha sorar. Diz çöküp ağlamaya başlayan Ivan, suçun kendinde olduğunu belirtir, babasından af diler. İhtiyar adam yangını

Gavrilo'nun çıkardığını söylememesi için Ivan'ı tembihler ve mutlu bir şekilde son nefesini verir. Ivan, babasına söz verdiği gibi Gavrilo'yu ele vermez ve ona olan öfkesi de diner. Gavrilo ise Ivan'ın neden kendisini ele vermediğine şaşırır, önceleri biraz tedirgin olsa da sonraları duruma alışır. Her iki taraf kavgayı bırakır, birbiriyle iyi geçinen komşular olarak yaşayıp giderler.

İnceleme Nesnesi

Araştırma için L. N. Tolstoy'un 1872-1886 yılları arasında yazdığı *İnsan Neyle Yaşar?* adlı kitabında yer alan altı kısa öyküden biri olan *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* isimli öyküsü inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada Rusça aslından Koray Karasulu tarafından Türkçeye tercüme edilen ve 2021 yılında Türkiye İş Bankası Yayınları tarafından 28. baskısı yapılan kitap temel alınmıştır.

Bu eser, Tolstoy'un dünyanın en çok tanınan ve okunan güçlü kalemlerinden biri olmasının yanı sıra onun eğitici kimliği de göz önünde bulundurularak incelemeye değer görülmüştür. Öyküde, değerler eğitimi için örnek oluşturabilecek çok sayıda kullanım içermesi de tercih nedeni olmuştur.

Araştırmanın Modeli

Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez adlı öyküde yer alan değerleri belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılmak istenen olay ya da olgulara ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizine dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 187). Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Dokümanı düz ve yalın bir okumanın ötesine taşıyan içerik analizi, dokümandaki mesajın bir sistem dâhilinde tanımlanmasında ve örtülü içeriklerin ortaya çıkarılmasında yardımcıdır (Bilgin, 2006, ss. 6-7).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İnceleme nesnesi olan öykü araştırmacı tarafından birkaç defa okunmuştur. Öyküde değerlere gönderme yaptığı düşünülen cümleler tespit edilmiştir. Bu cümleler incelenerek hangi değeri temsil ettiği saptanmıştır. Bulgular kısmında bu değerler onlara ait alıntılarla birlikte gösterilmiştir. Öykü değerler açısından incelendiğinde affetme, saygı, iyilik, yardımseverlik ve çalışkanlık en belirgin değerler olarak göze çarpmaktadır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için değerler eğitimi ve değerler felsefesi alanında uzman görüşlerinden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışma Tolstoy'a ait *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* adlı öyküyü değerler bağlamında incelenmeyi amaçlamaktadır. Öyküde tespit edilen kazandırılması hedeflenen değerler ve ilgili ifadeler şunlardır:

a) Affetme: Bir kişiye karşı yapılan yanlış ve hatalı bir davranışa ya da bir kötülüğe karşılık vermemek affetme olarak tanımlanır. Affetme, bir başkasının hatalarını bağışlama ve kin gütmeye son vermedir. Kişinin zarar gören ilişkiyi düzeltmek amacıyla intikam duygularını hoşgörü ve empati ile değiştirmesidir. Kişinin kendisine yönelik bir kusur işleyen ve onu inciten kişiye karşı sevgi ve merhamet göstererek gücenme, darılma, öç alma gibi olumsuz davranışları sergilememektir (Hökelekli, 2013, s. 297). Konu ile ilgili düşünceleri alınan sınıf öğretmeni, affetme için özellikle çocukların okul hayatında çokça karşılaştığı bir değer olduğunu belirtmektedir. O, çocukların kendi aralarında yaşadıkları sorunlarda birbirlerine küstüklerini, bir müddet konuşmadıklarını ve sonrasında öğretmenlerinin ya da arkadaşlarının araya girmesiyle karşılıklı olarak özür dilediklerini ve birbirlerini affederek yaşanan tatsız durumun tatlıya bağladıklarını örnek olarak göstermektedir. Verdiği sıkça rastlanan diğer örnekte ise sınıf kurallarını ihlal eden bir öğrenciyi bir daha yapmaması kaydıyla öğretmenin affetmesinden bahsetmektedir. Öykü üzerinden affetmeyi değerlendiren din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, öyküde olduğu gibi hata yapanlara ceza ile karşılık vermenin onları daha da hırçınlaştırdığını ancak affetmenin karşıdakinde pişmanlık duygusuna, aynı hatayı bir daha yapmamasına sebep olduğundan ve kişiler arasında bir samimiyet oluşturduğundan söz etmektedir. Ona göre, kişi affedebilme erdemini gösterebiliyorsa hem kendi değerini artırır hem de içinde yaşadığı toplumda barışın, sevginin ve mutluluğun oluşmasına katkı sağlar. Felsefe öğretmenin değerlendirmesine göre; affetmek, insan için en zor şeylerden biridir. Belki de zorun kendisidir. İnsanın duygu ve düşüncelerine gem vurabilmesi, yaşanmış olayları hatırasından silebilmesi, yeni tertemiz bir sayfa açıp yola o şekilde devam edebilmesi mümkün değildir. Çünkü insanın içinde sürekli olarak büyüttüğü bir ateş vardır. Bu ateşin kıvılcımlarını ise kin, nefret, kıskançlık, hırs, öfke ve intikam oluşturmaktadır. İnsan, tüm bu duyguları içinde taşıırken affi gerçekten affedici midir? Aslında insan affettiği an özgürleşir. Affetmek insanın duygusal bilincini derinleştirir. Nefret yaşamdan zevk almamızı, insanların zaten az olan güzel yanlarını görmemizi engeller. Güzelin önünde gözümüzü bağlar. Kin ve öfkenin kafesinde tutsak bir ruhla nereye kadar yaşanır ki... Çoğu insan affetmenin nefret ettiği kişiyi suçsuz ya da haklı bulduğu anlamına geleceğini sanır. Oysa affetmek, geçmişin acıtan anılarının boyunduruğundan kurtulmaktır; bu acıların yaşantımıza kement atıp bizi mutsuzluğa sürüklemesine son vermektir. Affetmek, yaşananları hatırlamaya rağmen yaşanmamış sayıp devam edebilmektir.

Öyküde iki aile arasındaki düşmanlık başladığından beri Ivan'ın babası ona sürekli Gavriilo'yu affetmesini ve onunla barışmasını söylemektedir. Yaşlı adamın sözlerinden hareketle affetmenin büyük bir erdem olduğu görülmekte aynı zamanda affetmenin psikolojik olarak insanı rahatlattığı, toplumsal olarak da huzuru sağladığı ve Tanrısal bir buyruk olduğu üzerinde durulmaktadır.

“Biri sana kötü bir şey mi söyledi, aldırmayacak doğrusunu göstereceksin. Haydi, kavga ettiniz diyelim; hepimiz günahkârız, olur böyle şeyler. Haydi, gidip barışın da bitsin bu iş. Hıncı uzatırsanız daha kötü olur.” (Tolstoy, 2021a, s. 33)

“Bak oğlum, sorumluluklarını hatırla, işine bak: Çocuklarınla birlikte tarlanı, evini idare et; biri seni gücendirirse Tanrı’nın emrine uy ve affet onu; hem hayatın dertsiz kaygısız, hem de vicdanın hep rahat olur.” (Tolstoy, 2021a, s. 39)

“Başkasının bir günahını örtersen, Tanrı senin iki günahını affeder.” (Tolstoy, 2021a, s. 46)

“Şu ihtiyar babanı dinle. Hemen kır atı koş arabaya, mahkemeye git ve tüm şikâyet dilekçelerini geri al; sabah da doğruca Gavriyla’ya git, Tanrı’nın izniyle onunla barış ve bize davet et.” (Tolstoy, 2021a, s. 39)

Ayrıca iki ailenin sürekli birbirini dava etmesinden bunalan yargıçlardan ihtiyar olanı da affetmenin yüce bir değer olduğuna ilişkin sözler söylemektedir.

“Bakın kardeşler, iyisi mi siz barışın. Hamile bir kadını dövmekle iyi bir şey mi yaptığını sanıyorsun Gavriilo? Bereket versin Tanrı onu korudu, yoksa katil olurdun. Bu yaptığın hoş mu yani? Suçlu olduğunu kabul edip af dile. O da seni affetsin.” (Tolstoy, 2021a, s. 36)

“İlk madde şöyle diyor: Tanrı’yı unutmamalı, Tanrı barışı emreder.” (Tolstoy, 2021a, s. 36)

Öyküden alınan bu kesitler üzerinden açıklamalarda bulunan değerler felsefesi alanında çalışmaları olan öğretim üyesi, öyküde öncelikle dinden beslenen bir ahlak anlayışının söz konusu olduğunu affetmenin de daha çok bu bağlamda ele alındığını ifade etmektedir. O, öyküde Tanrısal bir buyruk olarak görülen affetmenin insanın yetkinliğe erişmesinde ve de toplumsal yaşamda rahat ve huzurlu bir şekilde yaşamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ona göre, öyküde asıl üzerinde durulan hususun insanın affedici olduğu sürece hayattaki düzensizliklerin, bozuklukların, dengesizliklerin ortadan kalkacağı, rahat bir şekilde yaşamın devam edeceği, özellikle de bu rahatlığın vicdani bir rahatlık olduğu düşüncesidir. Öykü, affetmenin toplumsal anlamda insan ilişkilerini düzenlediği ve toplumu yapılandırdığı, dini anlamda da insanı huzura kavuşturduğu mesajını vermektedir.

b) Saygı: Bir insanın taşınması gereken temel özellerinden biri olan saygı, insanın önce kendisine olmak üzere diğer insanlara, canlılara ve tüm varlıklara değer vermek anlamına gelir. Saygılı olmak insanın karşısındaki kişiye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmasını gerektirir. Başkasının varlığına ve değerlerine duyarlı olmayı içerir. İnsanın kendisi dışındakilere

yönelmişliği açısından onların insanlıklarını anlamayı, varlıklarını ve değerlerini kabul etmeyi kapsar. Bu nedenle saygı en başta empati ile yakın ilişkilidir. Bunun yanında sevgi, sorumluluk, adalet, nezaket, itidal, tevazu, minnettarlık, hoşgörü gibi değerlerle de bağlantılı değerlendirilir (Hökelekli, 2013, ss. 39-40). İnsanların birbirine saygı duyması ve birbirlerinin haklarına riayet etmesi barış ve sükûnet ortamının sağlanması ve devamlılığı için gerekli bir değerdir (Nazıroğlu vd., 2019, ss. 180). Görüşlerine başvuru sınıf öğretmeni, saygı için hayatın içerisinde olması gereken olmazsa olmaz bir değer olarak bahsetmektedir. O, öyküdeki durumda olduğu gibi saygının olmadığı bir yerde kötülük, çirkinlik ve haksızlık gibi birçok olumsuz durumu yaşanabileceğinin aşikâr olduğunu söylerken saygı temeli üzerine atılmış her durum ve davranışın olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmektedir. Saygının temellerinin çok erken yaşlarda atılması gerektiğinin üzerinde duran din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, bütün insanların parmak izi farklı olduğu gibi duygu, düşünce ve kararlarının da farklı olduğunu bu nedenle bizlere uygun olmasa bile herkesin fikirlerine saygı duymak zorunda olduğumuzu ifade etmektedir. O, toplumda hoşgörünün, saygının oluşmasını istiyorsak öncelikle kendimizde ve ailemizde saygı kültürünün oluşmasını sağlamamız gerektiğini, kişinin bir saygısızlık yaptığında öncelikle kendisine olan saygısını kaybettiğini ve kendisine saygısı olmayan kişilerden de her türlü kötülük beklenebileceğini söylemektedir. Öyküdeki durumu değerlendiren din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, öyküye bakıldığında git gide artan saygısızlık dozunun bir köyün neredeyse tamamını yok etmeye kadar getirdiğini de vurgulamaktadır. Felsefe öğretmeni, bir kavram olarak saygının her insanın bildiği ama yaşayamadığı bir olgunluk olduğunu düşünmektedir. Ona göre, insan önce kendi gerçeklerine sonra diğer insanların gerçeklerine, toplumların gerçeklerine saygı duyup ona göre davranmayı bilmelidir. Saygı, insanın özgürlüğünü bile diğer insanların hak ve yaşamlarına karşı sınırlandırılmasını gerektiren, toplumun huzurunu, mutluluğunu ve sevgiyle geçinebilmesini sağlayan bir değerdir. Zaten öyküde de yükselen saygısızlığın bedelinin ağır ödendiğinin görüldüğüne dikkat çekmektedir.

Öyküde kaba ve hoyrat olmanın, densizliğin, kendini bilmezliğin örneklerine yer verilerek bunun karşısı bir değer olarak saygılı olmayı özendirici cümlelere yer verilmiştir. Aynı zamanda bir değer olarak saygının kazanılmasında rol model olmanın önemine de değinilmekte ve saygı ile empati yapma arasındaki bağ vurgulanmaktadır.

“Herkes bir ağızdan bağırıyor, kimin ne dediği anlaşılıyordu. Hep de kötü şeyler söylüyorlardı. Sen şusun, sen busun, hırsızsin, şıllığın tekisin, ihtiyar kayınpederini aklıktan gebertiyorsun, beş para etmezsin vb.” (Tolstoy, 2021a, s. 32)

“Ya sen, seni dilenci, eleğimi çalıp deldin! Bizim omuz sırıgını da çaldın, geri ver!” (Tolstoy, 2021a, s. 32)

“Başlangıçta erkekler birbirlerine iftira ederken, sonraları gerçekten çalmaya, kötü yalanlar söylemeye başladılar. Kadınlarla, çocuklar da bu örneğe uydular.” (Tolstoy, 2021a, s. 34)

“Sen aile sahibi adamsın. Her şey senin sorumluluğunda. Peki, ailendeki kadınlara, çocuklara ne öğretiyorsun? Küfür! Daha geçenlerde küçük Taraska, Arina Teyze’ye sövüp sayıyor, annesi de dinleyip gülüyordu. İyi bir şey mi bu?” (Tolstoy, 2021a, s. 38)

“Sana küfrederlerse, susacaksın; nasıl vicdanları sızlayacaktır. Biri sana tokat atarsa öteki yanağını çevireceksin; hak ettiğini düşünüyorsa bir daha vursun. Fakat onun da vicdanı sızlar. Sakinleşip seni dinler.” (Tolstoy, 2021a, s. 38)

“Elini vicdanına koy biraz. Gereği var mıydı bunların? Sen bana küfür et, ben sana iki edeyim; küfür savurayım, sen bana bir tokat at, ben sana iki...” (Tolstoy, 2021a, s. 38)

Öyküde saygı değerine yönelik ifadeleri değerlendiren öğretim üyesi, saygıyı insanların birbirlerini kabul etmesi olarak görmekte ve saygı duymayı aynı zamanda karşımızdakini bir tanıma, bir bilme, varlığıyla onu kabul etmek anlamına geldiğini dile getirmektedir. Buna karşı saygısızlık karşımızdakinin varlığını hiçe saymaktır. Oysa saygının insanları birbirine bağlayan olumlu bir güç olduğunu söyleyen öğretim üyesi, saygının dilinin en güzel iletişim yolu olduğunu eklemiştir. Zaten öyküde de saygı temeli üzerine inşa edilmeyen ilişkilerin işleri iyice sarpa sardığı görülmektedir. Öğretim üyesi, saygı değerinin yerleşmesinde rol model olmanın önemini yadsınamayacağını eklemekte ve saygısızlığa saygısızlıkla karşılık vermenin yanlışlığını kabul ederken saygısızlığa karşı tepkisizliğin bir erdem olup olmadığı ya da bir tepki verilecekse bunun ne türden bir tepki olacağı üzerine düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir.

c) İyilik: Kelime anlamıyla hoşla gitmeyen, beğenilmeyen, fena, zararlı, tehlikeli, kaba, kırıcı gibi insan ve toplum için olumsuz anlamları olan kötülük genellikle bencillikle ve çıkarıcılıkla özdeşleştirilir. Kötülüğün karşına konumlandırılan bizatihi bir değer olarak iyilik ise genellikle hoşla giden, beğenilen, faydalı, latif, uygun, kazançlı, şayeste gibi manalara gelir ve karşılık beklenmeden yapılan şeyler iyilik olarak adlandırılır. İnsan ruhu ve vicdanı zor durumda olanlara, çaresizlere, muhtaçlara iyilik yaparak tatmin olur, huzur bulur (Çetin, 2021, s. 99). Bu nedenle insanları mutlu eden, hayatlarına anlam katan, insani ilişkileri geliştiren iyilik, insanın onu daha çok insan yapan yanındır. İyiliğin, iyiliği kötülük olmadan bilinmeyeceğinden öyküdeki kötülük olarak nitelendirilen olay ve durumlardan hareketle iyiliğin ne olduğu gösterilmiştir.

“Ne yapıyorsunuz çocuklar? Bırakın eski hesapları, büyütmenin işi, kin tutmamak iyidir. Kötülük eden kötülük bulur.” (Tolstoy, 2021a, s. 34)

“Kötü yapıyorsun Ivan, hem de çok kötü! Ona değil, kendine kötülük yapıyorsun. Onun sırtını paralıdıktan sonra rahatlayacak mısın?” (Tolstoy, 2021a, s. 37)

“Hayır, oğlum, bir şey gördüğün yok; kin senin gözlerini kör etmiş. Hep başkasının günahını görüyor, kendininkini kulak ardı ediyorsun. Ne diyordun? O daha kötümüş! Kötülük eden bir tek o olsaydı, ortada kötülük kalmazdı. İki insan arasındaki kötülük sadece birinden mi çıkar? Kötülük iki taraflıdır. Onun yaptığı kötülüğü görüyorsun ama kendininkine gözlerin kapalı. Sadece o kötü olsa, sen hep iyi olsaydın ortada kin olmazdı. Onun sakalını kim yoldu? Tınazını kim dağıttı? Onu mahkemeye veren kim? Sadece onun yaptıklarını görüyorsun. Oysa sen de kötülük ediyorsun; asıl fena olan da bu.” (Tolstoy, 2021a, ss. 37-38)

“Geçenlerde bir asker Plevne’den bahsediyordu? Ne yani, sizin kavganız Plevne’den beter mi? İş mi bu yaptığımız? Büyük günah yahu!” (Tolstoy, 2021a, s. 38)

Tolstoy öyküsünü iyiliğin önemine değinerek bitirmektedir. “Birisi ona kötülük ederse intikam almaya değil, arayı düzeltmeye çalışıyordu; biri ona küfrederse aynı şekilde karşılık vermiyor, karşısındakine küfretmemeye çalışıyordu; kadınlara ve çocuklara da bunu öğretiyordu.” (Tolstoy, 2021a, s. 46)

Öyküdeki alıntıları değerlendiren sınıf öğretmeni, yetişmekte olan yeni nesile, kendilerine kötülük yapılsa dahi buna kötülükle değil de iyilikle karşılık vermeleri gerektiğini aksi takdirde bu öyküde olduğu gibi ağır sonuçlarla karşılaşabileceğinin altını çizmektedir. O, sürekli olarak çocuklarımıza “İyilik yap denize at balık bilmezse halik bilir.” atasözünü hatırlatmamızı, onlara birbirlerine, büyüklere, yaşlılara ve engeli olan bireylere iyilik yapmalarını her defasında söylememiz gerektiğini belirtmektedir. Yalnız iyilik yaparken karşılık beklenmeden yapılması gerektiğinin de önemle vurgulanması gerektiğini eklemektedir. Benzer şekilde felsefe öğretmeni de öğrencilere insanın fitratında iyiliğin bulunduğu hatırlatılmasını ve onlara karşılık gözetmeden iyiliğe yönelmelerini her fırsatta telkin edilmesini söylemektedir. O, insanların mutluluğuna sebep olmak, onların sevinçlerine ortak olabilmeyi iyilik olarak tanımlamaktadır. İyiliğin topluma yayılmasını kalpteki kötülüklerin atılmasına bağlayan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, mutlu olmak için öncelikle kötü düşüncelerden uzaklaşmayı ve kalplerdeki iyilikleri çoğaltmayı önemsemektedir. Öğretim üyesi, iyiliği bütün güzel mezziyetleri toplayan bir çatı olarak nitelendirmekte ve insan eylemlerini yöneten en üst değer olarak görmektedir. O, öyküde bunun açıkça görüldüğünü ifade ederken, iyiliğin her şeyin başı olduğundan ve insanların her şeyden evvel iyi bir insan olmak için çabalamaları gerektiğini akabinde mutlulukların geleceğinden söz etmektedir.

d) Yardımseverlik: İnsanlar arasında sevgiyi artıran ve dostluk bağlarını güçlendiren bir değer olarak yardımlaşma, insanların sahip oldukları şeyleri başkaları ile paylaşması demektir. Yardımseverlik yardım etmekten hoşnut olma durumudur. Yardımlaşma insanın kendisi dışındakileri de düşünebilmesidir. Bu yüzden sosyal ilişkileri kuvvetlendirir, birleştirici ve bütünleştiricidir. Saygı, sevgi ve hoşgörüyü pekiştirerek insanları mutlu yapar, huzurun oluşmasına ve devam etmesine destek olur (Nazıroğlu vd., 2019: 160). Öyküde aile bireyleri arasındaki yardımlaşmadan bahsedildiği gibi, komşu iki aile arasındaki düşmanlık başlamadan önceki mutlu ve mesut günlerdeki paylaşma ve dayanışma anımsatılarak yardımlaşmanın önemi anlatılmaktadır.

“Kadınlar hem erkeklerin ayakkabılarından çamaşırlarına kadar her şeylerini dikeyor, hem de tarlada çalışıyordu. Erkekler de ekinlerle uğraşıyordu. Buğdayları yetiyor, hatta ertesi yıla bile kalıyordu; yulaflarıyla da hem verdileri ödüyor hem de bütün ihtiyaçlarını karşılıyorlardı. Ivan’la çocukları rahatça yaşayıp gidiyordu.” (Tolstoy, 2021a, ss. 30-31)

“Kadınlara elek veya tekne, erkeklere kaba keten veya değiştirilecek bir araba tekerliği gerekince hemen bir evden diğerine koşulur, komşuluk gereği birbirlerine yardım ederlerdi.” (Tolstoy, 2021a, s. 31)

“Unları bitince karısı bana gelip, ‘Frol Amca biraz un verir misin?’ derdi; ben de, ‘Gir ambara, istediğin kadar al kadın!’ derdim. Atlarını getirecek kimseleri yoktu, ben de sana ‘Fırla Vanka, komşunun atlarını da getir!’ derdim. Bir şeyim eksik olunca gidip ondan isterdim. ‘Gordey Amca sende şu var mı, bana şunu veriver.’ derdim. O da ‘Al, Frol Amca!’ derdi. Bizim zamanımız böyleydi işte.” (Tolstoy, 2021a, s. 38)

Sınıf öğretmeni, çocuklara yardımseverlik denildiği zaman tıpkı öyküde ele alındığı gibi yardımsever olmayı arkadaşlık ve komşuluk ilişkisi çerçevesinde değerlendirdiklerinden söz etmektedir. O, bu nedenle çocuklara kendi aralarında ve yakın çevresindeki insanlarla yardımlaşmayı özendirmenin önemine değinmekte ve yardımlaşmanın sonrasında mutlulukların, iyiliklerin ve güzelliklerin çığ gibi büyüyerek arttığını çocuklara hissettirmenin gerekliliğini ifade etmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, insanlar arasında yardımseverliği yaymanın ehemmiyeti üzerinde dururken yardımseverlik için temiz hava gibidir, ne kadar çok yardımsever olursan o derece temiz hava alırsın demektedir. İnsanı aciz ve zayıf bir varlık olarak tanımlayan felsefe öğretmeni, insanın bazen başkalarının yardımına ihtiyaç duyabileceğinin bilincinde olarak yaşanmasını, gerektiğinde başkasının bir ihtiyacını gidermek için seferber olunmasını ve bundan haz duyulmasını yardımseverlik olarak görmektir. O, yardımseverliğin çağımızda insan ilişkilerinde en çok ihtiyaç duyulan değerlerin başında geldiğini söylerken çocuklara ve gençlere yardımsever olmayı aşlamak için çaba göstermeyi önemsemektedir. Çünkü başkalarına

yardım etmek sadece onlar için değil aynı zamanda yardım eden kişi içinde önemli bir mutluluk kaynağı olduğu unutulmamalıdır ve Mevlana'nın "Bir mum, diğer mumu tutuşturmakla ışığından hiçbir şey kaybetmez." sözü hatırlatılmalıdır. Öğretim üyesi, yardımsever olmayı tüm insanları etkileyen ve hayatı anlamlı kılan bir unsur olarak görmektedir. Ona göre insan, hayatı başkalarıyla paylaşan bir varlık olduğu için diğer insanlarla ilişkilerde bulunmak ve iletişim kurmak kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda yardımseverlik ilişkileri ve iletişimi güçlendirerek hayatın olmazsa olmazları arasında yerini alır. Zaten Tolstoy'un öyküsünde de yardımlaşmanın güzellikleri aktarılmakta ve yardımlaşmanın yaratmış olduğu huzur dolu atmosfer betimlenmektedir. Toplumun ayakta kalması insanların dayanışma ve yardımlaşma içinde olmasına bağlı olduğu için yardımsever olma kazandırılması gereken temel bir değer olmak durumundadır. Bireyselleşmenin git gide hız kazandığı günümüz dünyasında yardımseverlik özellikle üzerinde durulması gereken bir değerdir. Bu nedenle çocuklar ve gençler arasında birbirine destek olmayı, birbirini koruyup kollamayı özendirmek gerektiğini söylerken yardımlaşmanın sadece ihtiyaç sahibi insanlara maddi destek sağlamak olmadığını bazen birinin derdini dinlemenin ve ona umut vermenin de bir yardım olduğunu unutmamak gerekir.

e) Çalışkanlık: Bir şey yapmak, oluşturmak ya da bir işi ortaya çıkarmak için gayret etmek, çaba sarf etmek ve emek harcamak çalışmak olarak tanımlanır. Tembelliğin ve sorumsuzluğun zıddı olarak çalışkanlık insanı belirlemiş olduğu hedeflere ulaştırır. Çalışkanlığın insanın kâinatın genel düzeni içindeki amacını yerine getirmesi bakımından evrensel, toplum içinde yaşama olanağı bulabilmesi ve üretime katılması açısından sosyal ve varoluş bilinci uyandırmasıyla psikolojik boyutları mevcuttur (Nazıroğlu vd., 2019, s. 154). Öyküde de Ivan'ın babası ona komşusu ile arasındaki gereksiz düşmanlık yüzünden boş işlerle uğraştığını ve zamanını lüzumsuzca harcadığını hatırlatarak çalışkan olmaya yönlendirmektedir. Toplumda herkes bir şeyler yapacak, bir şeyler üretecek ki hem bireysel ihtiyaçlar hem de toplumun ihtiyaçları giderilsin. Dolayısıyla çalışma ve üretme sorumluluğu kazandırılması gereken bir değerdir (Çetin, 2021, s. 111).

"Kartal gibi oğullar yetiştirdin, keyfince yaşayabilir, işleri büyütebilirdin, ama elindeki avucundaki de gittikçe azaldı. Peki neden? Hep aynı sebepten. Gururun yüzünden. Çocuklarınla birlikte tarlaya ekine gideceğine, ya düşmanını dava etmeye ya da dalavereci avukatların peşine koşuyorsun. Tarlayı zamanında sürmez, zamanında ekmezsen toprak ana sonra sana hiçbir şey vermez. Bu yıl neden yulafın yok? Ekecek vaktin mi oldu? Şehirden gelip ekmeye fırsat mı buldun? Peki, mahkemede ne kazandın? Boynuna yük sadece." (Tolstoy, 2021a, s. 39)

Çocuklara, *Ağustos Böceği ile Karınca* fablı üzerinden her manada çalışkan olmayı kazandırmaya çalıştıklarını söyleyen sınıf öğretmeni, Tolstoy'un bu öyküsünün de çalışkanlık değerini kazandırmada

kullanabileceğini söylemektedir. Çünkü öykü boş işlerle uğraşmaktansa, hele ki kin, nefret ve intikam peşinden koşmaktansa çalışmayı ve üretmeyi amaç edinmeyi göstermektedir. Çalışmak ve çalışkan olmak insanı kötülüklerden alıkoymaktadır. Amaçsız, boş boş gezen insan her türlü kötülüğe bulaşabilir. Çalışmak insanı diri tuttuğu gibi kötülerden de uzaklaştırır. Bu nedenle çocuklarımıza çalışmayı sevdirmeliyiz. Felsefe öğretmeni de çalışkanlığı evvelden beri *Ağustos Böceği ile Karınca* fablı ile anlatılageldiğinden söz ederken hayatın da kahramanları insan ve doğa olan bir hikâye olduğunu belirtmektedir. Ona göre çocuklara ve gençlere hiçbir şeyin emek vermeden, çaba sarf etmeden elde edilemeyeceğinin bilincini, kazanmak için ter dökmenin kutsallığını öğretmeliyiz. Hayata hazırlanmanın basamağını oluşturan çalışkanlık çok çalışmak değil, sürekli çalışmaktır. Bir elin çalışması bin elin kuru duasından daha hayırlı olduğunu düşünen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, bugün, dün yaptıklarımızdan daha fazla bir şeyler yapmıyorsa çalışkan olduğumuzun söylenemeyeceğini ifade etmektedir. Öğretim üyesi, bir işte başarılı olma çabası olarak ele aldığı çalışkanlığın günümüz dünyasında altının oyulduğuna dikkat çekmektedir. O, önceleri kendi hayatlarını sürdürmek ve toplumsal yaşama katkı sağlamak için çalışan ve üreten insanların artık kısa ve kolay yoldan, emek harcamadan, zahmetsizce hedefe ulaşmanın peşinde koştuklarını dile getirmektedir. Ona göre günümüz dünyasına bakıldığında insanların pek çoğunun şans oyunları zengin olmanın, like toplayarak ün yapmanın ya da adamını bularak köşeyi dönmenin hesabını yaptıklarını ve çalışmak ya da çalışkan olmak gibi bir beklentilerinin olmadığını belirtmektedir. O, özellikle çocukların bu durumdan korunması gerektiğini vurgularken erken yaşlardan itibaren çocuklara çalışma alışkanlığı kazandırmanın önemli olduğuna değinmektedir.

f) Sözünde durma: Ahde vefa manasına gelen verdiği sözde durmak, insanın yaşamına anlam katan değerlerden biridir. Kişinin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak ahde vefa; verilen söze, içilen anda, edilen yemine bağlılıktır. Bu yüzden toplumsal yaşamda verdiği sözde durmayan insanlar güvenilmez olarak addedilirken, ahde vefa gösteren insanlar haysiyetli ve şahsiyetli olarak görülmektedir. İnsanların verdiği sözde durması ve verdiği sözün gereğine uygun davranması insani derinliğin belirtisidir. Bu bakımdan yüksek bir haslet olarak verdiği sözde durmak ahlakiliğin ölçütüdür (Çetin, 2021, s. 89). Öykünün sonlarına doğru, Ivan ile ölüm döşeginde olan babası arasında geçen konuşmada yaşlı adam oğluna “Bana bak Vanya, yangını kimin çıkardığını söylemeyeceksin.” (Tolstoy, 2021a, s. 46) demektedir. Babasına verdiği sözü tutan Ivan, Gavriilo’yu ele vermemiş ve hiç kimse yangının nedenini öğrenememiştir. Gavriilo’nun kendisi bile bu duruma çok şaşırsa da Ivan’ın babasına verdiği sözü tutarak Gavriilo’yu ele vermemesi tüm köy için huzur ve mutluluğun tekrardan sağlanmasına vesile olmuştur.

Bir değer olarak sözünde durmayı ele alan sınıf öğretmeni, anne ve baba sözünde duran bireyler olursa onların çocuklarının da sözünde duran bireyler olmasının çok yüksek olduğunu ifade etmektedir. O, çocukların genelde anne ve babasının sözünü dinlediklerini ve onların davranışlarını taklit ettiklerini belirtmektedir. Ona göre, anne ve baba öncelikle birbirlerine verdikleri sözlerde durmalı ve birbirlerine karşı tutarlı olmalıdırlar ki bunu gören çocukları da kendilerine karşı aynı şekilde davranılacağını anlasınlar. O, böyle bir ortamda yetişen çocuğun zaten sözünde duran bir birey olarak yetişmesinin mümkün olduğunu düşünmektedir. Öyküdeki duruma işaret eden sınıf öğretmeni, öykünün başından sonuna kadar Ivan'ın babasının düşüncelerinde ve davranışlarındaki tutarlılığın nihayetinde oğlunun babasına hak vermesine neden olduğunu, bu durumun Ivan'ın babasına söz vermesini kolaylaştırdığını, verdiği sözü tutmasını sağladığını ve bunun sadece iki aile arasına değil, tüm köye esenlik ve sevinç getirdiğini söylemektedir. Konu üzerine düşüncelerini açıklayan felsefe öğretmenine göre, sözünde durmak ya da ahde vefa insanın kişiliği üzerinde etkili olan ve insanı insan yapan değerlerden biridir. Onun için verdiği sözde durmak, kişinin kemalini göstermektedir. Bunu, insanların güvenini kazanmanın bir yolu olarak değerlendirmektedir. Buna örnek olarak Hz. Muhammed'in "Muhammedü'l-emîn" lakabıyla anılmasının nedeninin insanların güvenini kazanmasına, bunu da sözünde durmasına bağlamaktadır. O, sonucu ne olursa olsun kişinin verdiği sözden dönmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bir insan, kendisine söz veren kişiden sözünde durmasını beklediği gibi kendisinin de verdiği sözleri tutması gerektiğinin üzerinde önemle durmaktadır. Konu hakkında açıklamalarda bulunan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, nasıl ki bir binanın temellerinin sağlamlığı onun yıkılmamasını, ayakta kalmasını sağlıyorsa insanın sözünde durması da onun kişiliğinin sağlamlığını gösterir demektedir. O, insanın karakteriyle arasında pamuk ipliği kadar bir incelik vardır, o da sözünde durmasıdır diye eklemektedir. Sözünde durmayı dostluğun ve samimiyetin nişanesi olarak niteleyen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, insanı yarı yolda bırakmayan ve verdiği sözü tutan kişi olan arkadaşın, insanın sırtını sağlamca yaslayacağı bir kaya misali "arka taş" ifadesinden doğduğunu bildirmektedir. Sözünde durmanın toplumsal yapının tesisi ve sürekli hale getirilmesi ile toplumsal ilişkilerin sağlanması ve dengede tutulması için ön planda tutulması gerektiğini dile getiren öğretim üyesi, öyküde Ivan'ın babasına verdiği sözü tutması ile toplumsal anlamda dirlik, düzen ve rahatlığın oluştuğunu açıklamaktadır. Bununla birlikte öğretim üyesi, sözünde durmanın hem dinsel hem de kültürel boyutuna dikkat çekerek Hıristiyanlık ve Yahudiliğin temelinde ahidleşmenin (söz vermenin) bulunduğundan söz etmektedir. Kuran-ı Kerim'in mümin kişileri Allah'ın ahdini yerine getirenler ve verdikleri sözü bozmayanlar olarak tanımladığını, Hz. Muhammed'in verdiği sözde durmamayı münafıklığın üç alametinden biri olarak gördüğünü ilave etmektedir. O, "Hayvan yularından, insan sözünden tutulur.", "Er olan sözünde durur.", "Söz namustur." atasözleri ile sözünde

durmanın Türk kültür dünyasındaki yerine değinirken Batılı yaşama biçimlerinin değerler alanında yarattığı yozlaşmanın ahde vefayı da öldürdüğünden söz etmektedir. Ona göre, modern yaşamın dayatmaları ve zorunlulukları ile modernizmden kaynaklanan ahlaki bozulma ve çürümeler vefasızlık, sadakatsizlik, sözünden dönme, aldatma ve kandırma gibi olumsuz durumların ve örneklerin görülmesine sebep olmaktadır.

g) Anne ve babaya itaat: Bir çocuğun ahlaki bakımdan iyi yetiştirilmesi anne ve babanın en önemli görevleri arasındadır. İyilik, dostluk, cömertlik, paylaşma, adalet, empati gibi pek çok değerlerin temeli çocuklukta aile vasıtası ile atılır. Bu nedenle aile için ahlak ve değerler eğitiminin ocağıdır diyebiliriz. Anne ve baba, çocukları için iyi bir rehber ve uygulayıcı model olurlarsa çocuklarının hayata bakış açıları ve hayattaki mücadeleleri daha sağlam ve sağlıklı olur (Ulusoy, 2021: 254). Bunun yanında çocukların da onların haklarına riayet etmeleri gerekir. Bu hususta çocuklar var olmalarının vesilesi olan anne ve babasını halis bir sevgiyle yürekten severek onlara saygı ve hürmet göstermeli, itaat etmeli ve onlara karşı yumuşak sözlü olmalıdır. Anne ve baba bir ihtiyaç halindeyken onları minnet altında bırakmadan ve karşılık beklemeden mümkün olduğunca onlara yardım etmelidir. Ayrıca onların vasiyetlerini ve iyi amellerini onlar hayattayken de vefat ettikten sonra da devam ettirmelidir (Kaymakcan ve Meydan, 2020, s. 130). Tüm öykü boyunca Ivan'ın babası başta Ivan olmak üzere tüm ev halkına affedici olmayı, iyilik yapmayı, saygılı davranmayı, yardımseverliği, çalışmayı ve üretmeyi öğütlemekte, fakat hiç kimse ihtiyarın sözlerine kulak asmamaktadır. Yaşanan onca felaketten sonra Ivan'ın son nefesini vermekte olan babası ile yüzleşmesinde “Bilmiyorum babacığım, bundan sonra nasıl yaşayacağımızı bilmiyorum.” (Tolstoy, 2021a, s. 46) diyerek yaşadığı pişmanlığı ifade ederken babası da onu Tanrı'nın izniyle yaşayacaksınız diye teselli etmekte, başkasının bir günahını örterse Tanrı'nın onun iki günahını affedeceğini söyleyerek yine onu iyiye, doğruya ve güzele yöneltmektedir. Tüm bu yaşananların üzerine Ivan, babasının sözünü dinleyerek Gavriilo'yu affetmiş ve onu ele vermemek için babasına söz vermiştir. Böylece babasına olan itaatini ve hürmetini göstermiştir. Bundan sonra Ivan ve Gavriilo tıpkı babaları gibi iyi komşular olarak yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Ivan, babasının ona dediklerini ve Tanrı'nın emirlerini asla unutmamıştır. Acı bir tecrübeyle öğrenmiştir ki kıvılcımı söndürmeyen ateşi zapt edememektedir.

Bunu konu hakkında sınıf öğretmeni, anne ve babanın her zaman çocuklarına iyiyi ve doğruyu göstererek onları ahlaki meziyetlerle donatmaları ve onlara değerlerle yüklü bir hayat sunmaları gerektiği üzerinde durmuştur. Ona göre, anne ve baba iyi insan olmada ve iyi bir yaşam sürmede çocuklarına örnek olmalıdır. Buna karşı çocuklar da iyi bir insan olma yolunda anne ve babanın izinde gitmelidir. Çünkü anne ve baba, hayatta birçok şeyi tecrübe etmiş bireyler oldukları için iyilikte anne ve babanın sözünü dinleyen çocuklar her zaman kazançlı çıkarlar. Bu noktada öyküye değinen sınıf

öğretmeni, Ivan'ın en başından beri babasının sözlerine kulak verip ona itaat etseydi başına bu kadar felaketlerin gelmeyeceğini düşünmektedir. Felsefe öğretmeni, anne ve babaya karşı itaati onların sözünü dinleyerek rızalarını kazanmak olarak değerlenmektedir. Ona göre, çocukların, onlar için her türlü fedakârlığı yapan anne ve babasına karşı büyük sorumlulukları vardır. Bunların en başında onları memnun etmek gelmektedir. Bu memnuniyet ise onların sözlerini dikkate alarak kazanılmaktadır. Anne ve babasının sözlerini dikkate alan çocuklar onların rızalarını kazanırken aynı zamanda kendi içsel huzur ve mutluluğu da elde etmektedir. Öyküden örnek göstererek konuya açıklık getiren felsefe öğretmeni, eğer Ivan babasını memnun etmek adına onun sözünü dinleseydi hem babasının rızasını kazanmış hem de yaşanan felaketlerin önünü kesmiş olurdu ve böylece mutlu ve huzurlu olurdu demektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine göre, Allah'ın emir ve yasaklarını çocuklarına anlatmak ve yaşantılarıyla bunu çocuklarına göstermek anne ve babanın görevleri arasındadır. O, buna uygun olarak öyküde de Ivan'ın babasının sürekli ona Tanrı'nın emir ve yasaklarını hatırlattığını, fakat Ivan'ın bunları pek önemsemediğini ve aldırış etmediğini ileri sürmektedir. Oysa Ivan, kendisine Tanrı'nın emir ve yasaklarını hatırlatan babasının sözlerini umursaması gerekirdi. Çünkü din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, anne ve babasının sözünü dinleyen ve onlara itaat eden kişilerin anne ve babasını memnun ettiği gibi Allah'ın sevgisini kazandığını söylemektedir. Bunun yanında cenneti kazanmanın yolunun anne ve babayı razı etmekten geçtiğini de ifade etmektedir. Öykünün sonunda Ivan'ın artık babasının dediklerini ve Tanrı'nın emirlerini aklından çıkarmamasının bu farkındalığa ulaştığını gösterdiğinden söz eden din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, anne ve babaya itaat etmenin, saygı göstermenin, hürmette bulunmanın ve onların sözünü dinlemenin üç semavi din için çok önemli bir değer olduğunu dile getirmektedir. Öğretim üyesi için anne ve babaya itaat etme, çocukların onlara yönelik tüm sorumluluklarını yerine getirmeleri manasına gelmektedir. O, bunu anne ve babanın evlatları için yaptıkları bütün fedakârlıklara karşı çocukların onlara olan bir vefa borcu olarak görmektedir. Öğretim üyesine göre, anne ve baba, çocuklarını büyütürken ve yetiştirirken türlü türlü zahmet ve çabaya girmekte, özveride bulunmakta, zorluklara göğüs germekte ve tabiri caizse tüm varlıklarını çocukları için seferber etmektedir. Bu yüzden onların ömür boyu teşekkürü ve büyük bir saygıyı hak ettiğini belirtmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Değerler eğitimi bakımından incelemek için özellikle seçilen Tolstoy'un *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* isimli öyküsünde kazandırması beklenen temel değer "affetme" olarak tespit edilmiştir. Öykünün ana fikri bu değer üzerine inşa edilmiştir. Buna ilaveten sözü edilen öyküde "saygı", "iyilik", "yardımseverlik", "çalışkanlık", "sözünde durma", "anne ve babaya itaat" kazanılması beklenen diğer değerler olarak

saptanmıştır. Öyküde var olan değerler telkin yoluyla, nasihat etme şeklinde verilmiştir. Günümüz dünyasının her türden insan ilişkilerine bakıldığında ya da toplumların, toplulukların, milletlerin ve devletlerin ilişkilerine göz atıldığında bir anlık öfkenin ve hıncın kurbanı olan insanların, milletlerin ve devletlerin içine düştükleri kötü durumun öykünün kahramanı Ivan'ın durumundan farksız olmadığı kolayca sezilecektir. Öykünün ana fikrinde de belirtilmeye çalışıldığı gibi işlerin daha fazla ilerleyerek büyük zararlara dönüşmesini önlemek adına kıvılcım daha küçükken kontrol altına alınmalı, en başından müdahale edilmelidir. Büyüyeceği belli olan bir tehlikenin önüne geçmenin yolu ise öyküde affedici olmaya dayandırılmaktadır. Affedici olmanın kişiyi rahatlattığı, özgür kıldığı ve büyük tehlikelerden koruduğu, aksi bir durum olan suçlamanın, öfkenin, kinin ve hıncın insanı tutsak ettiği ve olumsuz durumlar yarattığından söz edilmektedir. Bu noktada köyünün çoğu yanıp küle döndükten sonra Ivan'ın diline doladığı "Sap demetini alıp çiğneyeydim keşke!" serzenişi çok manidar ve düşündürücüdür. Aslında Ivan, işler bu raddeye gelip de iş işten geçmeden daha en başından affedici olmayı deneyerek ateş bir kıvılcımken onu söndürmeyi başarmalıdır. Öyküyü okuyan daha hayatın başında olan çocuklar ve gençler affedici ve bağışlayıcı olmanın aslında bir güçsüzlük olmadığı aksine insanları büyük tehlikelerden ve zararlardan koruduğunu, tatsız bir durumu uzatmanın ve onu öç alacak bir mevzuya dönüştürmenin herkesi üzecek ve yaralayacak bir hale geleceğini idrak edecektir. Ayrıca kötülükten bir hayır gelmeyeceği ve kötüler er ya da geç kaybedeceği için iyilik yapmaya teşvik edilmenin gereğini anlayacak, saygılı olmanın kişinin hem kendisine hem de başkasına değer vermek olduğunu ve insani ilişkileri geliştirdiğini kavrayacak, yardımlaşmanın bağları güçlendirdiğini görecek, çalışmanın ve çalışkan olmanın insanı boşluğa düşmekten ve kötülöklere bulaşmaktan alıkoyduğunu fark edecektir.

Okullarda değerler eğitimi ile en temelde öğrencilere insani değer ve erdemlerin kazandırılması, değerlere karşı duyarlılık oluşturulması ve değerlerin davranışa dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları risk ve tehditlerden koruyarak mutlu ve huzurlu bir toplumun oluşmasına katkı sağlayan şefkat, merhamet, sevgi, fedakârlık, alçakgönüllölük gibi birçok değerın öğrencilere kazandırılması gerektiği konusunda eğitimciler hemfikir olmasına rağmen değerler eğitimin nasıl yapılacağı ve nasıl uygulanacağı hususunda zorluk yaşamaktadırlar. Bu kapsamda hikâye anlatımının değerler eğitimine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü geçmişten günümüze kadar uzanan hikâye anlatma geleneğinin eğitsel ve ahlaki işlevi olduğu bilinmektedir. Temsil getirme esasına dayanan hikâye anlatımında bu temsiller insanlara iyi ve kötünün göstericisi niteliğindedir. Bu nedenle hikâye anlatımı kişinin erdemli ve olgun bir insan haline dönüşmesi için eğitici bir rol üstlenmektedir. Öyle ki hikâyelerde birçok değer çeşitli tipler ve onlara ait davranışlar ile somutlaşmakta ve insanlar için örnek teşkil etmektedir.

Tolstoy'un eğitici yönü ve ahlaki meselelere olan eğilimi düşünüldüğünde *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* adlı öyküsü değerler eğitimi kapsamında ilkokul ve ortaokul öğrencileri için yararlanılabilecek kaynak bir kitap olarak kullanılabilir. Çünkü yaşamın içinde her ne kadar istenirse de insanlar arasında tartışmalar ve kavgalar yaşanmakta, insanlar birbirlerine nefretle bakabilmekte, öfke ve kin biriktirebilmektedir. Bu gibi durumlara okullarda öğrenciler arasında da rastlanmaktadır. O zamanlarda öğrencilere uzun uzun vaaz vermekten, arka arkaya nasihatleri sıralamaktansa etkileyici bir anlatımla paylaşılan bu öykü bir eğitim aracına dönüşebilir. İlkokullarda sınıf öğretmenleri öğrencilerin düzeyine göre hazırladıkları çeşitli etkinlikler ile değerleri öğrencilerin yaşamında uygulamalarını ve alışkanlık haline dönüştürmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamda Tolstoy'un bu öyküsü sınıf öğretmeni tarafından sınıf içi etkinliklerde öğrencilere anlatılabilir ve öykünün konusu üzerine öğrencilerle değerlendirmeler yapılabilir. Öğretmen, öğrencilere öyküden kesitler sunarak öykü kahramanlarının sözlerini ve davranışlarını onaylayıp onaylamadıkları hakkındaki konuşabilir. Sınıfta öykünün canlandırılması yapılabilir. Konuyla ilgili resim, şiir, kompozisyon hazırlanabilir ve bunlar duvar gazetesinde veya panolarda sergilenebilir. Değerler eğitimi tüm derslerin içinde yer aldığı için bu öykü ortaokulların programında yer alan Türkçe dersi, sosyal bilgiler dersi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi içinde yapılacak değerler eğitimi etkinliklerinde materyal olarak kullanılabilir. Değerler eğitiminde amaç öğrencilere sadece değerlerle ilgili bilgilendirme yapmak olmadığı için ortaokullardaki öğrenciler için bu öyküde geçen içerik kullanılarak hazırlanacak çeşitli etkinliklerle değerlerin yaşam biçimi haline gelmesi ve öğrencilerde davranış özelliğine dönüşmesine katkı yapılabilir. Örneğin öğrenciler arasında münazara düzenlenerek öyküde geçen olay ve durumlar tartışmaya taşınabilir. Öğrencilerin öyküde anlatılanlar ile güncel hayattaki benzerleri arasında ilişki kurmaları ve değerlendirme yapmaları sağlanabilir. "Ben olsaydım ne yapardım?" etkinliği ile öğrencilerin öykü kahramanlarının yerinde olsalardı nasıl davranırlardı konusunda beyin fırtınası yapılabilir. Bunlara ilaveten konu ile ilgili görüşleri alınan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ise ortaöğretim kurumlarındaki Türk dili ve edebiyatı dersi içerisinde bulunan "hikâye" ünitesi bağlamında Tolstoy'un *Kıvılcımı Söndürmeyen Ateşi Zapt Edemez* adlı öyküsünün incelenebileceğinden, tespit edilen değerlerin, rol oynama ve canlandırma esasına dayanan tiyatro etkinliği üzerinden değerlendirilebileceğinden ve bu yolla öğrencilerde değerler eğitimi açısından bir bilinç oluşturabileceğinden söz etmiştir. Değerler eğitimi açısından ele alındığında tiyatronun farkındalık yaratmadaki güçlü etkisine ve tiyatronun insanlar arası ilişkileri değerlendirmedeki önemli rolüne değinen Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, bu hikâyede yer alan affetmenin insanı yücelteceğini, kişiye ve topluma mutluluk ve güven vereceğini, farklılıkların saygı içinde ele alınırca zenginlik kaynağı olarak karşımıza çıkacağını, iyilik yapmanın tüm insanlığa ne kadar çok şey kazandıracağını, yardımsever

olmanın insana ve çevresine birçok katkı sağlayacağını, hayata atılmanın bir gereği olarak çalışmanın ve çalışkanlığın herkese fayda getireceğini hikâyeden esinlenerek hazırlanan bir tiyatro oyunu ile sunulmasının öğrenciler için daha güzel bir yol gösterici olabileceğinin önemini vurgulamıştır.

Tolstoy'un bu öyküsü üniversitelerin eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde bulunan doğrudan değerler eğitimi, karakter eğitimi ve eğitimin ahlak ve etik boyutuna yönelik derslerde ve dolaylı olarak da diğer derslerde bu konulara ilişkin kazanımlara ulaşabilmek için incelenecek eserler arasında kabul edilebilir, değerler eğitimi için yol gösterici olabilir. Üniversite öğrencileri bir materyal olarak bu öyküyü kullanarak bazı değerlerin öğretimi ile ilgili proje ve uygulama önerileri geliştirebilir, etkinlikler hazırlayabilir. Örneğin drama yoluyla bu öyküdeki temel değer olan affetmenin yüceliğine yönelik bir farkındalık oluşturabilirler.

Çocuklar ve gençler için birbirinden güzel öyküler yazan Tolstoy'un diğer öyküleri de değerler eğitimi için bir materyal olabilir. O, *Kızlar Bıyıklarından Akıllıymış*, *Kurt ile Yaşlı Kadın*, *Yalancı*, *Çiftçi ve Armağanı* gibi birçok öyküsüyle dostluğu, kardeşliği, doğruluğu, dürüstlüğü, dayanışmayı, paylaşmayı yetişen yeni neslin yüreğine işleyebilir. Bu konuda düşüncelerine başvurulmuş Türkçe öğretmeni; Tolstoy'un eserleri aracılığıyla bütün insanları yüce bir ahlaka ulaştırabilmek için mücadele ettiğini belirterek onun, öyküleriyle insanların hayatlarının her anında tanık olabileceği çirkinliklere ve kötülüklerle karşı bir savaş açtığını ifade etmiştir. O, Tolstoy'un özellikle *Açık İtiraf* ve *Hayat Yolu* adlı eserlerinin değerler eğitimi için çok yararlı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, Tolstoy'un *Notes of a Billiard Marker* (Bilardo İşaretleyicisinin Notları) adlı öyküsünde boş yaşanan bir hayatın, hayal kırıklığı ile sonlanacağına dikkat çekerek insanların hayatlarını verimli ve anlamlı kılması gerektiğini anlattığını söylemiştir. Tolstoy'un *Üç Oğul* adlı eserinde insanların mal, mülk sahibi olmaktan çok iyilik yaptıkça bu dünyada mutlu olabileceklerini, *Karma* adlı eserinde insanların içinde var olan sevginin tüm kötülükleri ve olumsuzlukları yenebilme gücünün olduğu konularına yer verdiğinden bahseden Türkçe öğretmeni, Tolstoy'un eserlerinde geçici insan hayatının iyilik üzerine kurulması ve iyilik yapmanın mutluluğun ön koşulu olduğunu insanlara yansıtıma çalışmasının altını çizmiştir.

Ayrıca sadece Tolstoy değil başka ustaların eserleri de değerler eğitimi için bir materyale dönüştürülebilir. *Dede Korkut Hikâyeleri*, Ömer Seyfettin'in öyküleri, Mevlana'nın *Mesnevi*'sinden seçme hikâyeler, Mehmet Akif'in *Safahat*'ı, Carlo Collodi'nin *Pinokyo*'su, Moliere'in *Cimri*'si, Honore de Balzac'ın *Goriot Baba*'sı buna örnek olarak verilebilir.

Kaynakça

- Ata, B. (2015). *Bir eğitimci olarak Leo N. Tolstoy ve Yasnaya Polyana okulundaki uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z., & Akyol Güler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler- etkinlikler-kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bazı bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Birekul, M. (2021). Din, bilim ve sanata karşı: Ahlak arayışında sıra dışı bir yaşam, Tolstoy. *Bilimname*, 44, 371-389. <https://doi.org/10.28949/bilimname.842375>
- Bozkurt, E. (2021). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (ss. 1-26). Pegem Akademi.
- Çetin, N. (2021). *Değerler eğitimi*. İmbik Yayınları.
- Demir, N. (2020). *Lev Nikolayeviç Tolstoy'un anarşist eğitim kuramı ve Yasnaya Polyana Okulu* (Tez No: 623629) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Efil, Ş. (2020). Tolstoy'da sanatın din ve ahlakla ilişkisi. *Flsf Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 473-496. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1276245>
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. Dem Yayınları.
- Ilıca, S. (2023). L. N. Tolstoy'un dinî- ahlaki felsefesinde kötülüğe karşı koymama ilkesi: Diriliş romanı örneğiyle. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 1491-1504. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252900>
- Kalfa, Z. (2015). Tolstoy'un sanat fikri: Rus yazar Tolstoy'un "Sanat Nedir?" isimli eseri üzerine inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları Dergisi*, 32, 111-124. http://sanatyazilari.hacettepe.edu.tr/img/1549591472015__9789544940i.pdf
- Kansu, N. A. (2016). *Bir eğitimcinin kaleminden öğretmen Tolstoy*. Telgrafhane Yayınları.
- Kaya, M., & Taşkın, O. (2019). Okulda değerler eğitimi. Mustafa Köylü (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi içinde* (ss. 89-114). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2020). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. Dem Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (2008). *Edebiyat kuramları: Tanım-tenkit-tahlil*. Salkımsöğüt Yayınları.
- Moran, B. (1998). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. Cem Yayınevi.
- Moulin, D. (2018). *Eğitici Tolstoy*. (Ö. Akçay, Çev.). Hece Yayınları.
- Nabokov, V. (2017). *Rus edebiyatı dersleri*. (Y. Yavuz, F. Özgüven & A. Nihal Akbulut, Çev.). İletişim Yayınları.
- Nazıroğlu, B., Gün, A., İnan Kılıç, A., & Kaya, F. (2019). Temel ahlaki değerler. M. Köylü (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* içinde (ss. 137-210). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pala, A. (2021). Lev Nikolayeviç Tolstoy'un "İnsan Ne İle Yaşar" adlı hikâyesinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8420-8431. <https://doi.org/10.26466/opus.936472>
- Şanlı, E. (2021). Değerler eğitimine yönelik öneriler. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 281-301). Pegem Akademi.
- Tolstoy, L. N. (2021a). Kıvılcımı söndürmeyen ateşi zapt edemez. (K. Karasulu, Çev.), *İnsan neyle yaşar?* içinde (ss. 29-46). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tolstoy, L. N. (2021b). *Sanat nedir?* (M. Beyhan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. (2021). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem Akademi.
- Uygur, N. (2009). *İnsan açısından edebiyat*. Yapı Kredi Yayınları.
- Üngüt Taşkın, S. (2021). Değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanma örneği: L. N. Tolstoy'a ait "İnsan Neyle Yaşar?" kitabının içerdiği değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 24-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal/issue/71197/1144276>
- Wilson, A. N. (2019). *Tolstoy*. (N. Elhüseyni, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Engin Geçtan'ın *Tren* Romanında Mekân Algısı

Bahar Karagöz ¹
Sakarya Üniversitesi

Öz

2004 yılında yayımlanan *Tren* romanı, psikiyatrist yazar Engin Geçtan tarafından postmodern bir anlayışla kaleme alınmıştır. Mesleki bilgi ve tecrübeleri Geçtan'ın gözlem yeteneğini geliştirmiş, insana ve mekâna bakış açısını etkilemiştir. Kuantum fiziğine ilgi duyan yazarın, roman kurgusunu yeni bir zaman ve mekân algılayışı doğrultusunda düzenlediği görülür. Romanda geçmiş, şimdi ve gelecek zaman bir arada kullanılmaktadır. Farklı zaman dilimlerinden gelen yolcuları, mekânlar arası dolaştran gerçeküstü tren yolculuğu, insanlık tarihini gözler önüne serer. Fantastik ve polisiye öğelerle desteklenen roman kurgusunda ana mekân olarak seçilen tren, hayatı sembolize eden hareketli bir metaforur. Türk romanında sıklıkla görülen tren olgusunu farklı bir gerçeklik düzlemine taşıyan *Tren* romanında, somut mekânların yanı sıra düşsel, metafizik ve ütopyik mekân tasarımları yer alır. Romanda fiziki ve kültürel değişimleri yansıtan mekânlar, karakter çözümlemeleri için ipucu niteliğindedir. Makalenin ilk bölümünde, simgesel bir mekân olan trenin, karakterler ve olay üzerindeki etkisi irdelenecektir. İkinci bölümde, karakterlerin trene binmeden önce yaşadıkları mekânlardaki konuları değerlendirilecektir. Üçüncü bölümde, gerçek dışı mekânlar üzerinden anlatılmak istenen doğa-uygarlık çatışmasının izleri aranacaktır. Çalışmanın son bölümünde, yazarın mekânları betimlerken kullandığı sinematografik öğeler tespit edilecektir. *Tren* romanında mekân unsurunun etkisini inceleyen bu makale ile Türk edebiyatı sahasında hazırlanan roman incelemelerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Postmodern kurgunun yarattığı karmaşık ilişkilerin çözülmesinde mekân unsurun önemine dikkat çeken makale, edebiyat ve psikoloji alanlarını birleştiren disiplinlerarası bir çalışmadır. Betimsel yöntem kullanılarak mekâna ilgili verilerin incelendiği makalede mekânın insanın şekillenmesindeki rolü araştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Roman, tren, mekân, yolculuk, yalnızlık

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Sakarya/Türkiye, E-posta: baharKaragoz22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4847-0282>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

04.02.2023

Kabul Tarihi

25.03.2023

doi:10.57115/karefad.1247645

Atıf: Karagöz, B. (2023). Engin Geçtan'ın *Tren* romanında mekân algısı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 31-60. <https://doi.org/10.57115/karefad.1247645>



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-0773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Space Perception in Engin Geçtan's Train Novel

Bahar Karagöz  ¹
Sakarya University

Abstract

The novel *Train*, published in 2004, was written by psychiatrist and writer Engin Geçtan with a postmodern understanding. His professional knowledge and experience improved Geçtan's observation ability and influenced his perspective on people and space. It is seen that the author, who is interested in quantum physics, arranges his novel fiction in line with a new perception of time and space. In the novel, past, present and future tense are used together. The surreal train journey, which takes passengers from different time periods between places, reveals the history of humanity. The train, which is chosen as the main place in the novel fiction supported by fantastic and detective elements, is a moving metaphor that symbolizes life. In the novel *Train*, which carries the train phenomenon often seen in the Turkish novel to a different reality plane, imaginary, metaphysical and utopian space designs take place as well as concrete spaces. The spaces reflecting the physical and cultural changes in the novel serve as clues for character analysis. In the first part of the article, the effect of the train, which is a symbolic place, on the characters and the event will be examined. In the second part, the positions of the characters in the places where they live before boarding the train will be evaluated. In the third part, traces of the nature-civilization conflict that is wanted to be told through unreal places will be sought. In the last part of the study, the cinematographic elements used by the author while depicting the spaces will be identified. With this article, it is aimed to contribute to the novel investigations prepared in the field of Turkish literature by revealing the effect of the spatial element in the novel *Train*. The article, which draws attention to the importance of the spatial element in the analysis of the complex relationships created by postmodern fiction, is an interdisciplinary study that combines the fields of literature and psychology. In the article where data about space are examined using the descriptive method, the role of space in the shaping of people is investigated.

Keywords: Novel, train, space, journey, loneliness

¹Graduate Student, The Institute of Social Sciences, Department of New Turkish Literature, Sakarya/Türkiye, E-mail: baharkaragoz22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4847-0282>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	02.04.2023	03.25.2023

İnsan içinde yaşadığı mekândan bağımsız düşünülemez. “Zira mekân, insan gerçeğinin bir parçasıdır” (Çetişli, 2014, s. 100). Zamanın izlerini üzerinde taşıyan, kendine has dokusuyla toplumun hafızasını oluşturan mekânlar, insanlığın hikâyesini kayıt altına alır (Lefebvre, 2014, s. 120). Edebî metinlerde, çok yönlü ve işlevsel bir yapıya sahip mekân unsurunun önemi yadsınamaz. Olayların gerçekleşeceği atmosferin yaratılmasında rol oynayan mekânlar, metnin arka planında yer alan bir dekordan çok daha fazlasıdır. Karakterlerin çiziminde, çevrenin ve toplumun tanıtılmasında etkili olurlar. Anlatılanlara gerçeklik katma endişesi duyan yazarlar, eserin ayağını zemine bastıran mekân unsurunu amaçlarına uygun şekilde biçimlendirirler (Tekin, 2017, ss. 143-144). Platon’a (2020, ss. 339-340) göre sanatçıların gerçekle ilişkisi, idealar âleminde bulunan özleri yansıtmaktan ibarettir. Bu durumda ortaya çıkan eserler, gerçeğin ancak gölgesi olabilmektedir. Gerçeğe yaklaşma başarısı, sanatçının söyleyiş güzelliği ve tasvir yeteneğiyle ölçülür. Hayattan aldıklarını kendi mantığına göre kurgulayan roman sanatı, gerçekliğin farklı boyutlarda yansıtılabileceği uygun bir zemindir (Tekin, 2017, s. 11). Engin Geçtan, akademik dilin sınırlarını gözeterek yazdığı mesleki kitaplarından *Hayat*’ta dile getiremediği görüşlerini *Tren* romanında özgürce ifade edebildiğini söyler. Romanlarında gerçek ile gerçek dışı öğeleri bir arada kullanmayı tercih eden yazar, yazdığı her şeyi sahici kabul eder (Geçtan, 2020b, s. 41). Yarattığı kurgu dünyasında gerçeklik endişesine yer yoktur. Bu nedenle yazar, mekân unsuruna farklı bir açıdan yaklaşır. “Mekânlarla ilişki karmaşık bir olgu. Bir insan yaşamının hangi dönemini hangi kentte geçirmiş? Hatta hangi semtte? Nasıl bir evde? O mekânların kimlerle paylaşıldığı da mekânların kendisi kadar önemli.” (Geçtan, 2020b, s. 14) ifadelerinden anlaşılacağı üzere Geçtan’ın romanlarında mekân, insan ve zaman faktörleriyle birlikte anlam kazanır. Bu makale, postmodern bir roman olan *Tren* romanında mekân unsurunun kullanım alanlarını tespit ederek romanda; mekân-zaman, mekân-karakter ve mekân-olay ilişkilerinin anlamlandırılmasına yönelik bir inceleme sunmayı hedeflemektedir. Makale, psikiyatrist yazar Engin Geçtan’ın kurmaca yazarlığına yönelik hazırlanan ilk makale çalışmasıdır. Dolayısıyla *Tren* romanını konu edinen ilk çalışma olma özelliğine sahiptir. Yapılacak yeni araştırmalara yol açıcı nitelikte olması amaçlanan çalışmada ulaşılan veriler doğrultusunda mekânın romandaki işlevselliğine dikkat çekmek istenmektedir.

Okurun edebî eserle ilk iletişimi eserin adı üzerinden gerçekleşir. Romana adını veren tren, keşfedildiği dönemde insanlığa kazandırdığı hız olgusuyla kendisinden önceki zaman ve mekân algısı üzerinde köklü bir dönüşüm başlatır. Dönem şartlarında ulaşılamayacak hızlara erişip uzak mesafeleri kısa sürede, daha az maliyetle aşarak coğrafyaları birbirine yaklaştırır. Bu sayede seyahatin hatta savaşların seyrini değiştirir (Erkman Akerson, 2021, s. 11). On dokuzuncu yüzyıl başlarında endüstriyel alanda ham madde taşımacılığı için tasarlanan, başlangıçta buharlı bir motorla çalışan tren, ekonomik, askerî, politik ve kültürel pek çok alanda etkili olur (Erkman

Akerson, 2021, s. 13). Demiryolu ulaşımının yaygınlaşmasıyla beraber günlük yaşamın parçası hâline gelir. Binek hayvanlarının çektiği arabaların kaldıramayacağı kadar ağırlığı taşıyan tren, ölçülebilir ağırlıkların yanı sıra manevi anlamlar da yüklenir. Dumanı tüten kara tren olgusu zamanla bir imgeye dönüşerek gurbet, özlem, göç, savaş, aşk, hüznün gibi kavramları çağırıştırır. Gecikmesinden korkularak yolu gözlenen, uzak diyarlardan haber getireceğine inanılan tren motifi, insan zihninde beklentiye yol açar (Düşgün, 2018, s. 325). Gerilimli bir bekleyişe ev sahipliği yapan istasyonlar, film sahnelerinde ayrılık veya kavuşma mekânı olarak seyirciyle buluşur. İnsana dair her şeye ilgi duyan edebiyat sanatı, tren olgusuna kayıtsız kalamaz. Şiir, hikâye ve roman gibi farklı türlerde tematik çağrışımlarıyla ele alınan tren, gerçeklik algısının yıkıldığı postmodern anlatılara dek simgesel değerini korur (Erkman Akerson, 2021, s. 46). *Tren* romanında ana mekân olarak kullanılan tren, bir ulaşım aracından çok daha fazlasıdır. Metaforik çağrışımlara açık yapısıyla kapsamının sınırlarını genişleterek hayat yolculuğunun simgesi hâline gelir. Bilinmeyen bir serüvene katılan karakterlerin, fantastik öğelerle dolu yolculuklarının anlatıldığı romanda, mekân sürekli olarak değişir. “İster gerçek ister hayalî olsun mekân, aksiyona veya zamanın akışına bağlı olarak, kahramanlarla sıkı sıkıya bağlı ve kaynaşmış durumdadır. Mekândaki bir değişme doğrudan doğruya şahıslara ve olaylara da etki eder” (Narlı, 2002, s. 105). Yolculuğun başlangıcında karakterler kendi istekleri veya çevresel faktörler nedeniyle yaşadıkları mekânı terk ederler. *Tren* romanını Mihail Bahtin’in kronotop yöntemini kullanarak inceleyen Akerson (2021, s. 117), bilinmeze giden trene bilet kazanmak için televizyondaki bir yarışma programına katılan yolcuların, gösterdikleri cesaretle eşik atladıklarını söyler. Aynı cesarete yolculuk sürecinde de ihtiyaç vardır. Beyaz entarili ölülerle birlikte gerçekleştirilen tekinsiz seyahat, şato kronotopu örneğidir (Erkman Akerson, 2021, s. 143). Polisiye gerilim unsurları eşliğinde gerçek ve düşsel olanın birleşimiyle oluşturulan anlatı, roman kurgusunu destekleyici özellikteki somut ve soyut mekân tasarımları üzerinden ilerler. Görme duyusunu harekete geçiren sinematografik mekân betimlemeleri okurun mekânı algılama sürecini destekler.

Romanda ana temayı oluşturan yolculuk, yalnızca dış mekânda görülen farklılaşmalarla sınırlandırılmaz. Karakterler aynı zamanda içsel dünyalarını keşfedecekleri bir yolculuğa çıkarlar. “Bir kahraman olağan dünyadan çıkıp doğaüstü tuhaflıklar bölgesine doğru ilerler: burada masalsi güçlerle karşılaşılır ve kesin bir zafer kazanılır: kahraman bu gizemli maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri döner” (Campbell, 2013, s. 42). *Tren* romanında vagondaki her yolcu kendi olgunlaşma serüvenini yaşamaktadır. Tren, tıpkı hayat gibi karakterleri türlü tehlikelerle sınanacakları duraklara taşır. Yolculuk sırasında ziyaret edilen mekânlar, karakterlerin bilincini yansıtan bir ayna vazifesi görür (Tekin, 2017, s. 151). Bu nedenle, romanda yer alan mekânların kim tarafından, nasıl bir bakış açısıyla çizildiği önemlidir. “Bakılan mekân parçası, bakan kişinin

psikolojisine, kültürüne tanıklık eder” (Tekin, 2017, s. 168). Çok katmanlı ve parçalı bir yapıdan meydana gelen *Tren* romanında, karakterler aynı zamanda romanın anlatıcısıdır. Okur, karakterlerin mekânı algılama biçimlerini doğrudan görme imkânına sahiptir. Karakterlerin ortak noktası; dünyada kendilerini konumlandırabilecekleri bir mekân arayışında olmalarıdır.

Mekânın Simgesel Kullanımı: Tren Kompartımanı

İnsanın dünyadaki ilk mekânı ana rahmidir. Anne vücudu bebeğin olgunlaşması için gerekli şartları sağlayan, koruyucu tabakayla kuşatılmış güvenli bir alandır. Lacan, bebeğin anne karnındayken dış dünyanın geriliminden uzak, mutlak bir mutluluk içinde yaşadığını ifade eder (Korucu, 2019, s. 135). İnsan doğum anından itibaren kendisine sunulan rahat ortamdır koparılır ve bilmediği bir dünyada yaşamaya başlar. Sartre’a (2011, s. 636) göre dünyaya fırlatılan insan, Milan Kundera’nın (2021, s. 34) ifadesiyle seçemediği bir vücuda hapsolür ve ölümle noktalanın kaderini yaşar. Dünyayla bütünleşemeyen insan, zamanla huzursuzluk hissederek varoluşunu anlamlandırmaya çalışır. *Tren* romanının temeli insanın varoluş mücadelesine dayanır. Karakterler dünya kaosundan kurtulma isteğiyle bilinmeze giden bir trende yolculuk ederler. Tren, yolcuları buldukları konumdan uzaklaştıran, onlara yeni bir geleceğin kapılarını açan kurtuluş anahtarıdır. Yazar, roman karakterlerini seçerken bilinçli davranır. Farklı zamanlarda yaşayan, farklı cinsiyet, yaş ve karakter özelliklerine sahip kişilerin bir vagona birleştirilmesi rastlantı değildir. Melez bir grup görüntüsü sergileyen tren yolcuları, varoluş trajedisinin kahramanlarıdır¹. Karakterler, insanlığın kolektif arketiplerinin sonsuz zaman içindeki simgeleridir (Geçtan, 2020b, s. 42).

Normal şartlarda, ulaşım ağının bir parçası olan tren, önceden belirlenmiş bir güzergâhta ilerleyerek yolcuları incekleri istasyonlara ulaştırır. Romandaki tren ise yolcuları belirli bir süre zarfında belirlenen varış noktasına taşıyan bir demir yığını değildir. Metaforik düzlemde pek çok anlam içeren tren, âdeta roman karakterlerinden biri gibi davranarak olay örgüsünü şekillendirir (Aktaş, 2005, s. 131). Ne zaman, nerede duracağı kestirilemeyen trende izlenecek sabit ray sistemi yoktur. Kendi yolunu kendisi çizen ve geçtiği yerlere tekrar dönmeyen trene, yolcular hep aynı gri renk taş istasyondan binerler. Lokomotif olmadığı için başı ve sonu tahmin edilemeyen tren, sayısı belirsiz vagonlardan oluşur. Vagonların birbirine bağlı olup olmadığı da bilinmezler arasındadır. Tren, zamanda ve mekânda sarmal bir hat üzerinde yol alır. Yazar, “Kendi adıma, son yıllarda çizgisel zamandan uzaklaşıp başı sonu olmayan zamanların sarmalını yaşadığımı sezer gibi oluyorum” (Geçtan, 2022, s. 26) görüşünü kurgusal düzleme taşır. Bachelard (2021, s. 258), insan varlığını birbirini ters yüz eden pek çok dinamizmi

¹Karakterler trende gerçek isimler yerine özgün takma adlar kullanırlar. Yolcu listesi: Kader, Roka, Kedi-Bobo, Nevada, Zizi-King, Elyas, Komparsita, Adı-Lazım-Değil, Müteessire ve O’Kassandra. Kondüktör: Doremifasollasi. Garson: U.

barındıran bir sarmala benzetir. Nitekim insanın genetik kodunu taşıyan DNA molekülü de sarmal yapılıdır.

Determinist mantıkla üretilen klasik fizik kurallarının, evrenin işleyişini açıklamada yetersiz kaldığını savunan kuantum felsefesine göre evrende her şey daima hareket hâlinindedir². “Nükleer fizik, nesnenin öznenin bağımsız düşünülemeyeceği, “tüm varlıkların [ancak] karşılıklı bağımlılık” içinde var olabildiği evrensel düzenden, giderek yoruma açık bir doğadan söz etmektedir” (Ecevit, 2018, s. 79). Heisenberg’in belirsizlik ilkesi, evreni oluşturan parçacıkların yerinin ve hızının aynı anda saptanamayacağını öne sürer (Geçtan, 2022, s. 42). Okur, belirsizlik ilkesine uygun tasarlanan bilinmeyene yolculuk sürecinde kestirilemez durumlara açık olmalıdır. Romanda insan ve mekân faktörleri iç içe geçer. İnsan zihninin durdurulamazlığı mekâna sirayet eder. Zihinde serbestçe dolaşan düşünceler gibi tren de istediği her yere istediği anda ulaşabilir. Bir vagonu İstanbul’da olan trenin diğer vagonlarının Şanghai’da dolaşması kuantum teorisine göre mümkündür. Teknolojik gelişmelerle birlikte küreselleşen dünya bir köye dönüşmüş, mekân homojen hâle gelmiştir. Romanda küreselleşmenin izlerini yansıtan Şanghai, Geçtan’ın zihninde İstanbul’u çağrıştırmaktadır (Geçtan, 2020b, s. 31). Şanghai ve İstanbul’un ortak bir ezgide birleştirildiği görülür. “Söylediği şarkıyla Şanghai’da bile tanınan Müslüm Gürses de kim acaba?” (Geçtan, 2018, s. 233). Yazara göre İstanbul, kestirilemezliklerin şehridir. “İstanbul’u kestirilemez yapan, yapılar kadar, hatta yapılardan da çok, iç ya da dış mekânlarında yaşanan benzersiz hikâyeler. Yüzyılların birikimini beraberinde getiren hikâyeler. Üç vardiya yaşayan bir şehir: Sabahtan hava kararınca, akşamdan sabahın ilk saatlerine, sabahın erken saatlerinden gündeğümüne.” (Geçtan, 2020b, s. 23).

Trenin gidiş yönünün kişiden kişiye değişmesi, içerideki zaman akışının reel dünyadan farklı ilerlemesi gibi durumlar yolcuların mekân ve zamana ilişkin duygularında dalgalanmalar meydana getirir. “Yeni fizik, dünyanın alışlagelen görünümünü tümüyle değiştirmiş, içinde yaşadığımız uzamı kuşkulu kılmış, değişmez bir akış içindeymiş gibi görünen zamanı göreceleştirmiştir” (Ecevit, 2018, s. 27). Dış dünyada günleri gösteren takvimler, zamanı ölçen saatler trende işlerliğini kaybeder. Geçtan’a (2020b, s. 27) göre evrende her şeyin bir ömrü olduğunu bilen insan, zamanı da ölçülebilir zanneder. Oysa zamanın kesin bir ölçüsü yoktur. Hastalığı sebebiyle ömrünün son günlerini yaşadığını bilen Roka, romanda zaman kavramıyla en çok ilişki kuran karakterdir. Roka, tren hareketine devam ettiği müddetçe iyileştiğini ve eski canlılığına kavuştuğunu hisseder.

²*Hayat* adlı kitabında kuantum fiziğine değinen Engin Geçtan, zamanla artan bir ilgiyle modern fizikle alakalı okumalarını sürdürür. Ona göre fizik, büyüleyici konuları ele almaktadır. Okuduğu kitaplarda ancak bazı parçaları kavrayabildiğini ifade eden yazar, özellikle holografik evren ve çoklu evren ihtimalleriyle meşgul olur (Geçtan, 2020a, s. 134).

İki seçeneğim vardı, trenden inmek ya da inmemek. Ya zaman? Tren durduğuna göre zamanım şimdi hangi yöne akıyor? Kompartımandaki çantama yönelip küçük çalar saatimi çıkardım, saniye ibresi de olan. Çok değil, bir hafta kadar önce çantamda başka bir şey ararken bir an elime gelip de çalışıyor mu diye baktığımda önce anlayamadığım bir gariplik sezdim. Kadrana dikkatle baktığımda saniye ibresinin ters yönde hareket ettiğini fark ettim. Gözlerimi dikip bekledim, akrep ve yelkovan da ters yönde kıvıldıyordu. (Geçtan, 2018, ss. 33-34)

Trenin kendine göre oluşturduğu yeni düzende, hız ile zamanın çarpımıyla bulunan yol hesaplamaları geçersizdir. Vagon penceresine yansıyan manzaralardan, mevsimler arası geçişlerin trenin kat edebileceği mesafeye ilişkilendirilemeyecek kadar hızlı gerçekleştiği anlaşılmaktadır. İki üç saat gibi kısa bir zaman diliminde insana tekdüzelik hissi veren karlı bozkır görüntüsü yerini bilinmeyen ağaç türleriyle dolu taze yeşil alanlara bırakır. Çok geçmeden yolcular kendilerini yakıcı sıcaklıktaki çölün ortasında bulurlar. Mevsimler insan hayatının safhalarına benzetilebilir. İnsan bütün yaşamı boyunca ona daima mutluluk getiren güneşli yaz mevsiminde yaşamaz. Aynı şekilde ömür, cefa çekilen bir kıştan da ibaret değildir. Mevsimlerin birbiri ardına sıralanması gibi insan hayatı da bazen güzel bazen sıkıntılı dönemlerden geçer. Dış ortamın baş döndüren bir hızla değişmesi treni nostaljik özelliklerini muhafaza eden gelişmiş bir uzay mekiğine dönüştürür. Yolcular raylardan gelen sabit hızlı sesleri duymaya devam ederken vagon camından dış dünyayı seyrederek iç hesaplaşmalarıyla meşgul olurlar. Hava, kara ve deniz taşıtlarının da yolculuğa dâhil edildiği romanda ana mekân olarak trenin tercih edilmesinin arka planındaki sebep; yolun gözlemlenmesinde en uygun araç olmasıdır³. Yollar onu izleyen yolcuların psikolojileri üzerinde etkilidir. Karlı bir atmosfer içinde dumanı tüten köy evlerinin yanından geçerken o evlerde yaşayan ailelerin birbirine benzeyen hayatlarını merak ederler (Geçtan, 2018, s. 8). Bir zamanlar içinde yürüdükleri kalabalık meydanların ortasından geçtiklerinde anıların etkisinde kalarak mekâna tepkisel yaklaşırlar (Geçtan, 2018, s. 59). Kavurucu çöl iklimi ortasında bunalan yolcular, trendeki en güzel anlarını okyanus üzerindeyken yaşarlar (Geçtan, 2018, s. 214). “Suyun derinliklerine inmek ya da çölde başıboş dolaşmak mekân değiştirmektir ve mekân değiştirdiğimizde, alışılmış duyarlıkların mekânını terk ettiğimizde, psişik açıdan yenileştirici bir mekânla iletişim kurarız” (Bachelard, 2021, s. 248). Tren, karakterleri farklı mekânlara taşıyarak onları alıştıkları ortamlardan uzaklaştırır. Karakterler, yeni mekânlarda kendileriyle yüzleşirler. İnsan ve mekân unsurlarını psikanalitik kuramlar çerçevesinde ele alan yazar, romanda ferahlatıcı etkisiyle öne çıkardığı okyanus ifadesi ile anne arketipine gönderme yapar (Jung, 2005, s. 22). Okyanus, yolcuları anne karnındaki amniyotik sıvı gibi sarmalayarak

³Yazar, mutlak teslimiyet hâlinde bir yerden bir yere nakledildiği hissini veren, seyredilecek bir yol zevki dahi sunmayan uçak yolculuklarından hazzetmez (Geçtan, 2020a, s. 16).

onları dış dünyanın kaosundan uzaklaştırmıştır. “Denizi seyrediyoruz, mavi sonsuzlukta uçarcasına, vagonun sarsıntısını ve tekerleklerin sesini bile duymadan hızla akıp yol alarak. En hoşu da suyun üzerinde giderken tekerleklerin etrafa saçtığı suların ileriye doğru sürüp giden dansı.” (Geçtan, 2018, s. 214).

Bu noktada, yazarın kişisel gözlemlerini mekân tasvirlerine yansıttığı vurgulanmalıdır. Engin Geçtan (2020a, s. 94), Patagonya’da romandaki durumla oldukça benzer bir deneyim edinir. Bir nehre dökülen şelalenin içinden botla geçtiği sırada bedeninin dış dünyadan hatta kendinden koptuğu anları keyifle yaşar. Geçtan, öğrencilik yıllarından itibaren dünyanın farklı bölgelerinde farklı kültürlerle tanışır. Yazarın hayatındaki dönüm noktalarından biri olan İstanbul, romandaki anlatıcının yaşadığı şehirdir. Geçtan’ın ilk çalışma deneyimini gerçekleştirdiği gökdelenleriyle ünlü Amerika, romanda insanlığın geçmiş tarihiyle hesaplaştığı yerdir. Amerika’da bulunan ve karakterlerden birine ad olan Nevada çölü, keşif tutkunu yazarın hiçbir insan ve yerleşim yeriyle karşılaşmadan üç yüz küsur mil araba kullandığı çöldür (Geçtan, 2020a, s. 9). Romanda görülen çöl tasvirlerindeki canlılık bu iklim karşısında hayranlığını gizleyemeyen yazarın bakış açısının üretimidir. Mesleğinin getirisiyle güçlü gözlem yeteneğine sahip yazarın, farklı coğrafyaları dikkat çekici özellikleriyle birlikte romana taşıması anlatıyı zenginleştirir. Mekânlara dair ayrıntılar, okurun hayal gücünü destekler ve okuru metnin içine dâhil eder.

Her insanın mekân karşısında takındığı tavır ve alacağı konum farklılık gösterir. Aynı mekânlarda bulunan farklı insanlar mekâna kendi kişilik özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaklaşırlar (Tekin, 2017, s. 167). Mekânların her şeye hâkim anlatıcı-yazar tarafından değil sınırlı gözlem yeteneğine sahip kahramanların bakış açısıyla tanıtılması mekân ve insan arasında aracısız bir yakınlaşma sağlar. Bu durum yaşanacak olayları takip eden okur üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir. Nitekim okur, roman kişileriyle özdeşleşerek seçtiği bir karaktere sempati besleyebilir (Tekin, 2017, s. 170). Romanda gecenin geç bir vaktinde sokakta kimsesiz ve savunmasız kalan genç bir kızın çaresizliğinin tasvirinde kullanılan kahraman bakış açısı, karakterin duyduğu ürperti, korku ve telaşın okura yansıtılmasında oldukça etkilidir.

Kapının önünde durmuş hangi istikamete gider isem benim için daha emniyetli olacağını düşünerekten etrafıma bakınır iken hakikatte gidecek bir yerim kalmadığını idrak ederek ürperdim. Bir müddet sonra üzerime tevcih edilen bakışları hissederekten başımı döndürdüğümde ayak takımından birkaç adamın karşı kaldırımında dikilmiş bana baktıklarını gördüm, kendilerini fark ettiğimi anlayınca kara kaşlı, kara gözlü olanı gözünü bana dikip bıyık burmaya başladı. (Geçtan, 2018, s. 110)

Okur mekân içindeki durumunu sezinleyerek sempati beslediği genç kızın romanın temel aksiyonlarından biri olan cinayet hadisesiyle ilişkisinden habersizdir. Geçtan, kahraman bakış açısının ona sunduğu imkânlardan yararlanarak katil ile maktulün karşılaştığı mekânda katili savunmasız bir konuma taşımıştır.

Yazar roman kahramanlarını oyun arkadaşları olarak görmektedir (Geçtan, 2020b, s. 41). *Tren* romanındaki kurgu karakterlerin üstkurmaca yöntemiyle okurla konuşturulması karakter ve okur arasındaki mesafeyi daha da azaltır. Vagonda bir cinayet vakası yaşanır ve karakterler kendilerini aklama isteğiyle okuru dedektif misali iz sürmeye çağırırlar. Herkesin herkesten şüphelendiği, kişilerin can güvenliğinin bulunmadığı bir mekânda insanların tepkileri dikkate değerdir. Korku ve endişe hissetseler de mekândan uzaklaşmak istemezler. Bir katille aynı vagonda seyahat etmenin getirdiği tedirginlik hissi, trenden inme cesareti göstermeye kıyasla daha hafiftir. Kapalı bir ortamın daha da küçültülmüş bir mekânı olan karanlık kompartımanda işlendiği sanılan cinayet, mekânı oldukça bunaltıcı bir hâle getirir. Hareket hâlindeki trenden uzaklaşamayan yolcular, dar olmasına rağmen daha güvende hissettikleri aydınlık koridora sığınır. Elyas, aslında vagonda değil bir başka dar ve karanlık mekânda öldürülmüştür⁴. Elyas'ın ölümü leitmotif tekniğiyle defalarca tekrarlanır. Kesin olan tek şey katilin yolculardan biri olduğudur. Metafizik mekânlardan kovularak arafta bırakılan ve sürekli dünyaya gönderilen Elyas için tren, kurtulamadığı labirent bir mekândır. Elyas'ın huzura ermesi katilin yakalanmasına bağlıdır.

Zira ben ne tam ölüyümdür ne de tam canlı ki bu şu demek olmaktadır. Öldürülmemin akabinde bana ne cennetin ne de cehennemin kapıları açılmış ve her defasında dünyaya iade edilmişimdir. Hakikatte yalnızca bir kere öldürüldüm ve bir katilim vardır, lakin diğer dünyadan her defa iade edilişimden bir vakit sonra kendimi bir kerre daha öldürülmüş bulmaktayım ve malumunuz üzere bu hadise tekerrür edip durmaktadır. Bıçaklanmışımdır, zehirlenmişimdir, boğazlanmışımdır, toplama kamplarında gaz odalarına gönderilmişimdir. Bunlar birbirinden farklı zamanlarda ve yerlerde vuku bulmuştur, lakin katilimin de mevcut olduğu mekânlarda olduğumda onun tarafından mükerreren bıçaklanmışımdır. (Geçtan, 2018, s. 189-190)

Büyülü gerçekçi tavırla sunulduğundan sıradan bir olay gibi algılanan ve şaşkınlık uyandırmayan bu bilgi, okura katili ararken mekâna ve insana dair ayrıntılar üzerinde dikkatli olması için yapılan bir çağrıdır. Trende vagonlar

⁴Bir Yahudi olan Elyas, II. Dünya Savaşı yıllarında İstanbul'da öldürülür. Ölüm sebebinin Hitler'in politikalarıyla ilgisi yoktur. Buna rağmen romanda sürekli Hitler ile birlikte anılır. Farklı yöntemler kullanılarak defalarca öldürülen Elyas, savaşta ölen birçok kişinin kaderini tek bir bedende toplamaktadır. Engin Geçtan'ın çocukluğu savaş yıllarına tekabül eder. Geçtan'ın ebeveynleri evlerine gelen misafirlerle savaş konusunda hararetle tartışmalar yaparlar. Yetişkinlik yıllarında uluslararası politikaya ilgi duyan yazar, çocukluğunda şahit olduğu olayların hayal gücünü zenginleştirdiğini ifade eder (Geçtan, 2020b, s. 21).

arası geçiş kapılarının sürekli kilitli oluşu, şüpheli listesini kırk bir numaralı⁵ vagonun sakinleriyle sınırlar. Hareket hâlindeki bir tren, kendi içinde bütünlüğü olan kapalı bir mekândır (Erkman Akerson, 2021, ss. 47-48). Vagonlar arası geçiş yapamayan yolcular, tek bir vagona kilit altında tutularak trenin daha da yalıtılmış bir alanına sıkıştırılırlar. Bu sıkışmışlık hâli, bir cinayet mahallinde bulunan karakterleri baskılasa da genel anlamda karakterler üzerinde olumsuz etkilere yol açmaz. Aksine dar vagon, onları dış dünyanın tehlikelerinden koruyan bir koza görevi görür.

Mekân tasvirleri sinemada film başlamadan önce duyulan müziğe benzer (Aktaş, 2005, s. 128). Mekânda gözlemlenecek yenilikler metnin sabit ritmini değiştirir ve sezgi gücü yüksek okur tarafından fark edilerek yaşanacak olayların habercisi olarak nitelendirilir (Aktaş, 2005, s. 133). Romanda trenin aniden duruşları, bir yerlerden yükselen çığlık sesleri mevcut durumun değişeceğini bildiren ikaz ışıklarıdır. Tren yavaşlamaya başladığında okur o anda trenin dünyanın neresinde olduğunu merak ederek olabilecekleri beklemeye başlar. Yeni bir yolcu mu katılacaktır yoksa trendeki yolculardan biri ile yol ayrımına mı gelinmiştir? Bütün belirsizlikler gibi kişilerin treni terk edip etmedikleri konusunda hüküm vermek zordur. Diğer yolculara göre hiç durmayan trenden belki de hiç inmeyen yolcular, geri döndüklerinde nasıl elde ettiklerini hatırlayamadıkları bir parçayı trene taşırlar⁶. Düşsel bir atmosferde gerçekleşen trenden iniş anlarında fark edilen en önemli husus karakterlerin yalnız olmalarıdır.

Uyandığımda kompartımda kimse yoktu, etrafta mutlak bir sessizlik, tekerleklerin gürültüsü durmuş. O gürültü haftalardır dünyamın öyle ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ki bir yanım eksilmişçesine bir duygu yaşadım bir an. Sonra kalkıp vagonun her yanını dolaştım, ürkütücü bir rüyayı canlı yaşıyor gibi. Koridorda kimse yok, yandaki iki kompartımda ve tuvalette de. Yemek vagonuna yöneldim kapısı kilitli. Pencereden eğilip dışarıya baktım, çorak bir arazi, topraktan yansıyan sıcak boğucu. Sonra daha da dehşet verici olanı fark ettim. Bulduğum vagonun önü ve arkası yok, tren gitmiş. Boş bir vagon ve ben, tek başımıza. (Geçtan, 2018, s. 48)

Tren, her ne kadar yalıtılmış bir mekân olsa da aynı zamanda dış dünyadaki gerçek mekânların içinden geçmektedir (Erkman Akerson, 2021, s. 48). Bu nedenle, ister istemez dış dünyayla temas hâlinindedir. Yolcular dar mekân olan vagona konumlansalar da aynı zamanda içinde ilerledikleri çöl, bozkır gibi geniş mekânların parçasıdırlar. “Bilinmeyen alanlar (çöl, cangıl,

⁵Romanın kırk bir bölümden oluşması ve kırk ikinci bölümde sonlanması tesadüf değildir. Kırk rakamının tasavvufi açıdan olgunluk, tamlık ve sonsuzluk gibi anlamları bulunmaktadır (Pala, 2022, s. 465-466). Kırk bir rakamının evrenin tamamlanmışlığını bozduğu yorumu yapılabilir. Romanın genelinde kaos hâkimdir. Kırk ikinci bölümde romana bir son yazılırken aynı zamanda kaos sonlandırılır.

⁶Komparsita trene sarı güller taşırken Adı-Lazım-Değil boynunda taze çiçeklerden yapılmış bir çelenkle vagona döner. Kedi-Bobo'nun bavulunda bulunmayan sarık ve kaftanı nasıl giydiği bilinmezken Zizi-King, yüzüne ve kıyafetlerine bulaşan petrolün nereden geldiğini açıklamaz.

derin deniz, bilinmedik diyarlar, vb.) bilinçdışı içeriğin yansıtılması için serbest alanlardır” (Campbell, 2013, s. 96). Çöl atmosferinin oluşturduğu sonsuz ufuk görünümü insan zihninde bitip tükenmez bir mekân algısı yaratır. Çölün ortasında önü ardi bulunmayan boş bir vagon hiçliğin göstergesidir.

Hareketsiz görünen bir çölün, dikkatli bir gözle bakıldığında bu kadar hareketli bir hayatıyet taşıdığını bilmezdim, yakıcı sıcağa rağmen. Bu gündüzün böyleyse, geceleri buralarda kim bilir neler oluyor! Yarısı toprağa gömülü bir taşın altından kıvrak bir hareketle dışarıya çıkan akrep, adımlarımı fark edince tekrar taşın altına girip gözden kayboldu. (Geçtan, 2018, s. 50)

Canlılığıyla ön plana çıkarılan çöl, gündüz ve gece farklı görünümlere sahiptir. Tıpkı insan ruhu gibi çöl de karanlıkta kalan bilinmeyen yanlarıyla bir bütündür. Kedi-Bobo, uçsuz bucaksız vahşi doğa olarak nitelediği çölde onu kendine çeken, boz renkli taşlardan yapılmış küçük bir yapı fark eder. Bachelard’ın (2021, s. 224) deyiimiyle uçsuz bucaksızlık kavramı, dingin bir düşlemeye dinamizm kazandırır. Dar mekân olan vagondan ayrılarak yeni bir dar mekâna ulaşan Kedi-Bobo, tek gözden oluşan yapıyı şöyle tasvir eder:

İçeriye girmeden önce başımı uzatıp bakıyorum. Yanan ocağın üzerindeki çaydanlık tütüyor, koyu mavi renkli, çocukken bizim evdeki çaydanlığın renginde. Tek göz mekânın ortasında dikdörtgen şeklinde bir masa. Üzerinde duran kek fırından yeni çıkmış olmalı, kokusu burnuma kadar geliyor, acıkmış olduğumu fark ediyorum. Uzun masanın iki başında iki iskemle, karşılıklı. İskemlelerin önündeki beyaz fincanlar ve tabaklar bizim dekoratörün kesinlikle onaylayacağı tarzda, yanlarında sarı desenli beyaz peçetelerle. Zemini toprak, duvarları sıvasız taştan bir mekân için garip bir dekor, üstelik ortalıkta kimse yok. (Geçtan, 2018, s. 52)

Her mekânın kendine özgü yanları vardır ve mekânın anlamı ilk bakışta fark edilebilen yapısal özelliklerden ziyade ayrıntılarda aranmalıdır. Mekânı anlamlandıran insandır. Tuğla, ahşap, kerpiç, çelik, beton vb. malzemelerle inşa edilen yapılar, insanların bakış açısına göre şekillenir (Lefebvre, 2014, s. 120). Eşyalar, içinde buldukları mekânlara ve o mekânların sahiplerine ait izler taşırlar. Kişilerin psikolojik durumlarının yansıtılmasında kullanılan dar ve kapalı mekânlar, eşyalarla zenginleştirilir (Tekin, 2017, s. 158-159). Tüten çaydanlık, fırından yeni çıkan kek, zevkle seçilen fincan, tabak ve peçeteler özenli bir hazırlığın emareleridir. Bu ev, sevgiye ihtiyaç duyan Kedi-Bobo’nun zihninde yer alan gizli mabedidir. Kedi-Bobo çöl ortasındaki bu evde, bir diğer yolcu olan O’Kasandra’nın bastırılmış, değersiz ve günahkâr yönlerini simgeleyen gölge kimliği (Jung, 2009, s. 118) ile karşılaşır. Dış görünüşleri değişmeyen roman karakterleri, farklı mekânlarda değişik kişilik özellikleri sergilerler. Bu ikiliğin sebebi; yazarın, persona ve gölge arketiplerinin temsilcisi olarak seçtiği roman karakterlerini iki bedende

ayrıştırmasıdır (Geçtan, 2020b, s. 41). Arketipler, yeryüzünün her tarafında ortaya çıkma yetisine sahiptir (Jung, 2009, s. 69). Lukács'a (2019, s. 43) göre insan, felsefi manada henüz gerçek yuvasına ulaşmamıştır. Roman karakterlerinin bölünen kimlikleri, evrenin farklı yerlerine dağılarak yuvalarını ararlar.

Geriye dönüşlerin, zamanda sıçramaların yaşandığı romanda zamanlar arası yolculuk tasarımı, geçmişten geleceğe veya gelecekte geçmişe olacak şekilde tek yöne sınırlanmaz. Anlatı zamanı sürekli değişir. Geçmiş, şimdi ve gelecek zamandan gelen karakterler vasıtasıyla insan, mekân ve eşya değişimleri aktarılır.

Bidayetten bu yana seyahatin beni en heyecanlandıran kısmı vaktiyle annemle gittiğimiz Markiz Pastahanesi'nin bulunduğu caddeden geçmek oldu, orayı görür görmez tanıdım. Pastahanelerin, operetlerin ve sinemaların yerlerini, ne olduklarına mana veremediğim eşyalar ve yiyecekler satan rengarenk, karmakarışık dükkânlar almış idi, caddedeki mahşeri kalabalığın kıyafetleri fevkalade pejmürde, hâl ve tavırları kabul edilemez derecede hayasızdı. İnanmayacaksınız ama ayakta yemek yiyenler dahi gördüm. (Geçtan, 2018, s. 81)

Karakterlerin yaşadıkları mekânları farklı bir zaman diliminde yeniden ziyaret etmeleri mekânsal farkları belirginleştirir. Müteessire'nin mekâna ve insanlara yönelttiği yadırgayan bakışları benlik çatışmasının sonucudur. Personası altında baskıladığı gölge kimliği, mekâna bakış açısını etkilemektedir. İnsan ve mekân arasındaki ilişki çok yönlüdür. Mekânlar kişileri, kişiler de mekânları etkilemektedir. Her çağın kendine özgü portresi vardır. Mağara içlerinden gökdelenlere uzanan süreçte değişen insan grupları, içinde buldukları çevreyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda düzenler. Değişim yalnızca mimari yapılar, yollar gibi somut nesnelere sınırlı kalmaz. Mekâna anlam kazandıran insanlar da yıllara bağlı çeşitli sosyokültürel kimlik değişimlerine uğrarlar. Romanda her biri birer zaman yolcusu olan karakterler; giyim kuşamları, kullandıkları dil ve üsluplarıyla yaşadıkları dönemin özelliklerini yansıtır. Bahtin'in heteroglossia kavramına uygun olarak karakterlerin, tarihî ve toplumsal değişimlerin etkisinde kalarak aynı dili farklı şekillerde kullandıkları görülmektedir (Erkman Akerson, 2021, s. 125)⁷. Bir milletin kültürel değerlerinin taşıyıcısı olan dil aynı zamanda insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar. Romanda dilin zaman içinde farklılaşmasından kaynaklanan iletişim kopukluklarına rastlanır. Roman karakterleri, Elyas'ın elindeki gazetenin tarihi olan 22 Teşrinievvel 1943'ün hangi aya tekabül ettiğini bir türlü anlayamaz. Müteessire kendi zamanının lisanında konuşmayı tercih ederken hemen hemen aynı yıllarda

⁷Heteroglossia kavramının izlerini Geçtan'ın dünyasında da görmek mümkündür. Geçtan bir söyleşisinde, Türkçenin hakkı verilerek konuşulduğu bir evde büyüdüğünü ancak öğrendiği Türkçeyi konuşursa anlaşılmasının mümkün olmayacağını söyler. Yazar, mecburen sınırlı sayıda sözcüğün içinde dolaştığını ve bu durumun yazılarına yansımalarını ifade eder (Geçtan, 2020b, s. 55).

yaşayan Komparsita, okuru anlaşılmayan ağdalı kelimelerle yormak istemediğini söyler. Gelecekte gelen Adı-Lazım-Değil'in ise anlamını kavrayamadığı çok sayıda kelime vardır.

Dış mekân değişimleri vagona kargaşaya yol açsa da karakterler içsel yolculuklarına devam eder. “İnsanın iç dünyasındaki kargaşa, her zaman dış dünyanın kargaşasından daha ürkütücüdür” (Geçtan, 2022, s. 166). Tasavvuf inancına göre insan doğduğu andan itibaren bir yolcudur. Mevlana'nın mesnevisindeki ney gibi aslından ayrı kalan insan, işlediği günah sonucu düştüğü dünyada yeniden sonsuz saadet âlemine yükseleceği anı bekler. İnsanın dünyadaki bunalımı özünden ayrı düşmesinin sonucudur (Güler, 2013, s. 462). Dünya kaosunda özüne yabancılaşan Kader, tasavvuftaki düşüş hadisesinin romandaki temsilcisidir. Belediyenin açtığı çukura düşmesinin hemen ardından trendeki yolculardan biri olmasını sağlayan anlatıcıyla karşılaşır. Romanın ilk sayfalarında trene yetişmeye çalışırken düşen Kader, seyahat sırasında trenin ani duruşuyla koridorda tekrar düşer. Ayaklarının altındaki zeminin kayganlığı, Kader'in kendisiyle dünya arasında bağ kuramamasından kaynaklanır. Maddi veya manevi anlamda düşüş yaşayan karakterler için tren sığınacakları bir limandır. “O lanetli kasabada yaşanan kâbusun ardından vagonun koruyucu kabuğuna sığınmış olmanın rahatlığında bir süredir.” (Geçtan, 2018, s. 171). Tren, kahramanları dış dünyadan ayırarak muhafaza eden korunaklı bir kabuk görevi görür. “Cansız duran şey, düş kurmaya özendirmez; kabuk terk edilecek bir kılıftır” (Bachelard, 2021, s. 144). Roman akışında gerek tek tek gerek toplu şekilde koruyucu kabuktan ayrılan karakterlere, yolları trenle tekrar keşşene dek, kendilerini gerçekleştirmeleri için şans tanınır. Trenin düzeni, yolculardan sorumlu bir kondüktör ve yemek servisinin yanı sıra gerekli durumlarda acil müdahale pozisyonu alan robotik garsonlar tarafından kontrol edilir. Yolcuların kalkıştıkları düzen bozucu işlemler seyahat sorumlularına rapor edilmektedir. Korunaklı mekândan kovulma ihtimaline rağmen treni ele geçirerek yönetimi devralmak isteyen yolcular, yakalanıp dışarı atılırlar. Trene yolcuları dışında dış dünyadan müdahale edenler de vardır. “Bu treni sürekli döndürerek mevcut düzeni bozuyormuşsunuz. Bundan böyle bu tren dünyadaki her şey gibi düz bir hat üzerinde ilerleyecek, sağa sola sapma dönme yok. Anlaşıldı mı?” (Geçtan, 2018, s. 194) komutuyla bastıkları treni ıslah etmeye çalışan askerler, kapıların aniden kilitlenmesiyle trenin tutsağı durumuna düşerler. Dışarıdan gelen tehditler söz konusu olduğunda güvenlik yalnızca tren görevlileri tarafından sağlanmaz. Mekânın asıl savunucuları tarih sayfalarına karışan geçmiş zaman kahramanlarıdır. Trenin ulaşılmayan vagonlarında doğdukları topraklara doğru seyahat eden beyaz entarili ölümler, savaş alanlarından geçerken kurşunlanan treni koruyucu kalkan gibi kuşatırlar. Kendilerini topraklarından silen insanların torunlarına unuttukları geçmişî hatırlatırlar⁸. “Afrika kabileleri, Amerika yerlileri, Aborjinler, hepsi

⁸Geçtan'ın *Hayat* kitabının son sözünde, Kızılderi Şef Seattle'nın 1854 tarihli konuşması yer almaktadır.

orada, binlercesi, savaş giysili askerlerin üzerine yürüyorlar, yok edilen uygarlıklarının hesabını sormak istercesine. Bir yandan yaşadıkları zamanların şarkılarını söyleyip çalgılarını çalarak, danslarını yapıp mızraklarını, bumeranglarını atarak.” (Geçtan, 2018, s. 207). Ölümler, ellerindeki ilkel aletleri kullanarak tanklı tüfekli savaşçıları bozguna uğrattılar. Tren, eski uygarlıkların insanlarını topraklarına kavuşturan bir araçtır. Tıpkı ağaçlar gibi insanların kökleri de toprakta yatmaktadır. Mekâna kutsallık kazandıran ve toprağı vatan haline getiren ataların ruhlarıdır. Nitekim, kutsal vatan anlayışı en eski Türklerden bu yana devam etmektedir (Bayat, 2012, s. 42).

Karakterlerin Çözümlemesinde Mekânın İşlevi

Roman, yazarın seçme ve ayıklama işleminin mahsulüdür. Romanın diğer unsurları gibi mekân faktörü de çeşitli elemelerden geçer. Kimi zaman sadece bir ad olarak görünen, bazen bir cümleyle tanıtılan bazen de sayfalar süren uzun betimlemelerle aktarılan mekândan beklenen kurguyu desteklemesidir. Sağlam temeller üzerinde inşa edilen kurmaca yapıda fazlalık sayılabilecek hiçbir şeyin bulunmaması gerekir (Aktaş, 2005, s. 133). *Tren* romanında uzun mekân tasvirleri görülmez. Romandaki mekânlar, daha çok işlevsellikleriyle ön plana çıkarak karakterlerin kişilik gelişimine katkı sağladıkları oranda değer kazanırlar.

Roman karakterlerini trene getiren sebepler, içinde buldukları mekânlarla bağlantılıdır. “Çevreye hakim olan şartlar, kişiyi -adeta- bir kader gibi kuşatır. Kişi, bu çevrenin mutlak hakimiyeti ve etkisi altındadır. Onun talihi, doğduğu çevrenin etkisiyle biçimlenir” (Tekin, 2017, s. 153). İnsanın doğduğu ev yazgısının başladığı noktadır ve hafızaya işlenen ilk bilgiler burada oluşur. “Çünkü ev, bizim dünyadaki köşemizdir. Çok kez söylendiği gibi, ilk evrenimizdir. Ev, gerçek bir kozmozdur” (Bachelard, 2021, s. 34). *Tren* romanındaki karakterlerin doğdukları mekânlardan çeşitli sebeplerle uzaklaşmış kimseler oldukları görülmektedir. İnsan bir mekândan ayrılrsa da o mekânla olan duygu bağıını kaybetmez. Zamanı sıkıştırıp peteklerinde tutan mekân, hafızanın derinliklerinde insan yaşadıkça yaşamaya devam eder (Bachelard, 2021, s. 39). Hatırlanan her an beraberinde o anın yaşandığı mekâna ilişkin duyguları su yüzüne çıkarır.

“Bu dünyadan en son kızılderili de yok olduğunda ve anısı beyaz adamlar arasında bir efsaneye dönüştüğünde, bu kıyıları benim kabilemin görünmez ölümleri ile dolu olacak. Sizin çocuklarınızın çocukları tarlada, dükkânda, yollarda ya da ormanın sessizliğinde kendilerini yalnız zannettiklerinde, aslında yalnız olmayacaklar. Yeryüzünün hiçbir yerinde mutlak yalnızlığa ayrılmış bir yer yoktur. Geceleri, kent ve köylerinizin sokaklarından el ayak çekildiğinde, siz onların boşaldığını sanacaksınız. Oysa yollar bir zamanlar bu güzel toprakta yaşamış olan ve onu hâlâ seven esas sahipleriyle dolup taşacak. Beyaz adam hiç yalnız kalamayacak. Beyaz adam adil olsun ve halkıma iyi davransın. Çünkü ölümler hiç de sandığımız kadar güçsüz değildir” (Geçtan, 2022, s. 181). Ölümlerin sanıldığı kadar güçsüz olmadığı fikrinin mekân faktörü üzerinden işlendiği romanda, kilit noktalardan biri sayılan cinayetin aydınlatılmasında da ölümler etkili olur. Katil Doremifasollasi’yi öldürerek ikinci cinayetini işler. Elyas’ın aksine Doremifasollasi katilini öldürerek intikamını alır (Geçtan, 2018, s. 245).

Büyük Şehrin Kaosunda Yalnızlaşan Bireyler

Göç olgusu, insanı evinden uzaklaştırarak ait olduğu mekânın içinden çekip çıkarır. “Tarihsel evrimi içinde doğadan, dolayısıyla evrenin bütünlüğünden zaten kopmuş olan insan, göç nedeniyle kentlerdeki yığılmanın sonucu bütünden daha da soyutlandı ve kendiyi başlayıp biten kişisel dünyasında iyice sıkışıp kaldı” (Geçtan, 2022, s. 31). *Tren* romanında, büyük kentin kaosu içinde debelenen yalnız insanların hikâyeleri anlatılmaktadır. Kader’in kente göç yolculuğu, yoğun sigara dumanıyla kaplı kasvetli bir otobüste başlar. “Büyük şehire gidiyorum, en büyüğüne, yalnızlığa, kaybolmuşluğa, bilinmeyenin dipsiz kuyusuna, sigara dumanından göz gözü görmeyen şehirlerarası bir otobüsün en arka sırasında.” (Geçtan, 2018, s. 147). Otobüsün en arka köşesine iliştirilen karakterin mekândaki eğreti konumu, kimsesizliğinin ve çaresizliğinin ifadesidir. Boğucu atmosfer şehirde baskısını giderek artırır ve sokaklarda tek başına dolaşan Kader’i yutar. Kentte tutunacak dal arayan Kader’in yolu bir tiyatro grubuyla kesişir. Başlangıçta ona yuva sıcaklığı veren tiyatro zamanla kaçmaya cesaret edemediği bir kapana dönüşür. Kader, günlerce yoğun sigara dumanıyla kaplı içkili mekânlarda bir daha görmeyeceği kadınlarda teselli arar. Hapsoldüğü kısır döngüden kurtulabilmek için evlenir ancak üç ay içinde aldatılır. Hiç kimseyle hiçbir yerde içindeki boşluğu dolduramaz. Aidiyet ihtiyacını gidermek için katıldığı politik faaliyetler, polis tarafından yakalanıp sorguya çekilmesiyle sonlanır. Sorguda işkence görürken kaçıp kurtulmak amacıyla terk ettiği baba evine ilişkin anılarını hatırlaması ilginçtir. Sorgu odasındaki baskılar kahramanın zihninde doğduğu evi çağırıştırır.

Eski ve büyük evin odalarında dolaşıyorum, doğup büyüdüğüm yer, kapılardan birinin önünden geçerken sedire bağdaş kurmuş sigarasını tüttüren beyaz sakallı adamı görüyorum, kim bilir neyin hesabını yapıyor, onu görünce hızla uzaklaşıyorum, beni fark etmiyor, o benim dedem. Ondan uzak durmam gerek, çünkü o sadece ister, herkesten hep bir şeyler ister, her şey onun taleplerine uygun olmak zorunda, olmazsa kükreyip herkesi sindirir. (Geçtan, 2018, ss. 115-116)

Kader’in gittiği mekânlarda sürekli karşılaştığı yoğun sigara dumanı belki de dedesinin parmakları arasından süzülmekte ve bütün dünyasını nefes alınmaz bir hâle getirmektedir. İşkence sonrası hafıza kaybı yaşayan Kader, karamsar ruh hâliyle uyumlu, karanlık ve dar sokaklarda kırık dökük evlerin arasında dolaşarak geçmişine dair izler arar.

Doğduğu evle bağı kopan ve yolu karanlık, tekinsiz, dar sokaklara düşen bir diğer karakter Müteessire’dir. Sokaklar, Müteessire’nin bilmediği bir dünyaya aittir. İhtişamlı bir köşkte yaşayan genç kız, annesinin çizdiği katı kurallar doğrultusunda bahçeden dışarıya tek başına adım atamaz. Okula gönderilmediği için evde özel dersler alır. Ne zaman, nerede, ne yapacağı, kimlerle arkadaşlık kuracağı annesinin tasarrufundadır. Evin çitleri sadece

mekânı kuşatmaz. Onlar aynı zamanda Müteessire'yi hayattan ayıran engellerdir. Genç kız, annesinin konuşmasını yasakladığı taşralı komşu kızıyla ancak kırık bir çitten atlayarak temasa geçebilmektedir. Bütün ev annenin hâkimiyet alanıdır, babasına ait tek mekân kütüphanedir. Müteessire, evin yasak bölgesi ilan edilen bu mekâna gizlice girer. Kendisine yasaklanan kitapları saklanarak okur. Kitaplar genç kızın dış dünyaya açılan penceresidir. Çitlerin dışındaki hayatı kitaplardan öğrenmeye çalışır⁹. Pek çok odası bulunan köşkte genç kızın sığınabildiği tek yer bahçedeki müstemilattır. Bu mekân köşkten ayrılığı ve öteberileri muhafaza edişiyile dikkat çekicidir. Müteessire, annesiyle bahçıvanın müstemilatta yaşadıkları yasak ilişkilerine şahit olur. Çocukluğunun saf ve temiz oyun alanının kirletilmesi üzerine köşkten kaçan genç kız, oyunculuk seçmelerine katılacağı sandığı bir adrese gider.

Koyu kırmızı kadifenin hâkim olduğu bir oda, perdeleri, koltukları, duvarları ile. Yer yer kararmış kahverengi boyalı ahşap tavandan sarkan ampul yeşil püsküllü bir abajurla maskelenmiş, odaya kasvetli bir loşluk vererek. Etrafıma bakınırken odanın karanlıkta kalan kısmında nasıl olup da oraya geliverdiğini anlayamadığım bir karaltı göründü aniden. (Geçtan, 2018, s. 107)

Müteessire'nin artist olma hayaliyle çıktığı yolculuk genelevde son bulur¹⁰. Mekân değişimleri karakterin düşüşünü simgelemektedir. Köşkten firarının ardından annesi tarafından reddedilen Müteessire, gidecek yeri bulunmadığı için kasvetli odanın karanlığından çıkan, genelev sahibesi Madam Aspasya'nın kızı olmayı kabul eder.

Şehrin تنها sokakları annesinden kaçan kızdan sonra bu kez bir annenin hayatının dönüm noktası olur. Kocasını tarafından aldatılan ancak bu duruma sessiz kalan O'Kasandra, katıldığı her davette kendisine yönelen aşağılayan ve acıyan bakışların altında ezilmektedir. Kaderine başkaldıracak cesareti gösteremediği için üç kişilik bir yaşamın içinde kapana kısıılır. Mutsuzluğunu unutmak için saçlarını boyatmaya karar veren O'Kasandra, kuaförün hatası sonucu, çekingen tavırlarına tezat bir görünüme bürünür. Alev kırmızısı saçlarıyla uzunca bir süre dalgın dalgın sokaklarda yürür. Onu ısrarla takip eden bir arabaya görünürde kimsenin olmadığı kavisli bir sokağın kaldırımından biner. Sokağın çizdiği kavis karakterin hayat çizgisini de değiştirir, kocasını aldattıktan sonra bambaşka bir kadın olarak katıldığı

⁹Müteessire, tren yolculuğu boyunca kitaplarını yanından ayırmaz. *Çalığışu* ile *Şehvet Kurbanı* romanları Müteessire'nin değişen yaşamının temsilcileri sayılabilir. Genç kız, kendisinin *Şehvet Kurbanı* filminde oynayan Cahide Sonku olduğunu iddia etmektedir. Engin Geçtan, Cahide Sonku'nun var olamamanın pırlıtsını taşıdığını düşünür (Geçtan, 2020a, s. 56). *Şehvet Kurbanı* filmi Haydarpaşa Garı'nda çekilmiştir. Bu detay trende gerçekleşen bir yolculuğun anlatıldığı romanda, karakterlerden birinin okuduğu romanda da trenin kullanıldığını göstermektedir.

¹⁰Yazar, genç kız için bir trajedi yuvası olan mekânı karakterin ağzından ironik bir tavırla yansıtır. Çocuk elbisesine benzeyen pembe kurdeleli kıyafetler giyerek saflığı temsil eden Müteessire, diğer yolculara "Affinizi istirham ederim, kitaptaki bir kelimeyi anlayamadım. Genelev ne demek, umuma açık bir mahal mi?" (Geçtan, 2018, s. 173) sorusunu yönelir.

davette yeni saçlarıyla bütün dikkatleri üzerine çeker. Aynı davette arabasına bindiği adamla karşılaşır. İhanetinin ortaya çıkmasıyla evliliği resmen biten O'Kasandra, yeni bir ilişkiye hazır değildir. Kendinden yaşça küçük genç adamın yolunu açabilmek adına trene bindiğini söylese de görünürdeki fedakâr tavrın arkasında sorumluluklarından kaçmak istemesi yatmaktadır.

O'Kasandra'ya ilgi duyan genç ve yakışıklı adam Kedi-Bobo'dur. Kedi-Bobo, adını ülke sınırları dışına taşıyan bir milli takım futbolcusudur. Gittiği her yerin gözdesi olsa da kendini hiçbir mekâna ait hissetmez. Hayatı ona göre bir nesneden farklı değildir. Kendini çoğu zaman eşyalarla aynı kefeye koyan Kedi-Bobo, çevresindeki ayrıntılara dikkat eden gözlem gücü yüksek bir karakterdir. Para karşılığı oradan oraya transfer edilen futbolcunun gösterişli ve oldukça büyük iki katlı apartman dairesi ona söz yetkisi tanımayan bir dekoratör tarafından döşenir. Eviyle tek bağı zoraki bir direnişle aldırılmayı başarabildiği koltuktur. Bu koltuk onun için filelere gönderdiği toplardan çok daha kıymetlidir, çünkü kendi seçimidir. Kedi-Bobo, maçta yaptığı yanlış bir hamle yüzünden gözden düştüğü sırada hataya yer olmayan ikiyüzlü dünyasından sıyrılmak ister. Tren seyahatine bilet kazanmak için şikeye başvurur. Takımdan ayrılmasını istemeyen kulüp sahiplerinden daha büyük bir meblağ ödeyerek yarışmanın cevaplarını satın alır. Trene binerek vazgeçtiği hayatında doğuştan sahip olmadığı ayrıcalıkları elde etmek için çok uğraşmıştır. Ancak çabaları, onun parçası olmadığı mekânlara uyum göstermesini sağlayamamıştır.

Var olmaktan yok oluşa geçiş yalnızca bir an, kendini var edebilme ise uzun bir yol çok emek. Kültürsüzlüğümde utanç duyduğum günleri hatırlıyorum, kendimi Dostoyevski okumaya zorladığım zamanları, operaya gittiğim akşamı. Dünyadaki yerini şaşırılmış varoş çocuğunun sancılarını. Yurt dışındaki pahalı okullarda öğrenim görmüş saç sarıya boyalı kızla kulüplere gittiğimiz zamanlarda nasıl zorlandığımı, elimi kolumu nereye koyacağımı bilemez halimi. Bana o el koymuştu, at pazarından at seçer gibi. (Geçtan, 2018, s. 50)

Romanda vagondan ayrılarak çöldeki bir yapıya sığındığı anlatılan Kedi-Bobo, çölde bir kervan tarafından yarı baygın şekilde bulunur. Baharat yüklü çuvallar taşıyan bir deveye tıpkı bir eşya gibi yüklenerek pazara getirilir. Ardından, alacakaranlık dar sokakların oluşturduğu labirenti andıran yollardan geçirilerek zengin bir malikâneye götürülür. Kaleye benzeyen yapının büyük kapısından geçtikten sonra yıkanacağı yere getirilir. "Bildiğimiz hamamlara benzemeyen, sarımsı taşlardan yapılmış küçük bir oda burası, tavanından çıplak bir ampul sallanıyor. Çeşmesi bile yok, etrafa çinko kovalar dizilmiş, bir de büyük kazan." (Geçtan, 2018, s. 129). Bilmediği bir dilin konuşulduğu bir mekânda etrafında olup biten her şeyi ilgiyle takip eden Kedi-Bobo, okuru da peşi sıra götürüldüğü yerlere çeker.

İki hizmetkâr beni yine birtakım koridorlardan geçirdikten sonra çok geniş bir odaya geldik, yine penceresiz. Daha önce geçtiğimiz yerlerden farklı olarak buranın yaşanan bir alan olduğu belli. Ahşap zeminin üzerine serili iki büyük halı görmeye alıştığım türden değil, İran halısı dediklerinden olmalı. Odanın çeşitli yerlerine canlı renkli, işlemeli yastıklar atılmış, üçü dördü bir arada. (Geçtan, 2018, s. 131)

Yalnız kaldığı odada oymalı, ahşap çerçeveli bir boy aynasında kaftanlı ve sarıklı hâlini gören Kedi-Bobo, göldeki yansımasına âşık olan Narkissos gibi gözlerini yansımasından ayıramaz. Bu esnada odanın aralık kapısından bir çift göz onu izlemektedir.

Şu basit “Kapı” adlandırması altında çözümlememiz gereken ne çok düşünme var! Kapı, bütün bir aralık kalma kozmozudur. En azından bu kozmozun birincil hayallerinden biridir, arzuların ve yasak olana duyulan eğilimlerin, varlığı en gizli yerine varıncaya kadar açma eğiliminin, sesi çıkmayan tüm varlıkları fethetme arzusunun biriktirdiği bir düşünmenin kökenidir. (Bachelard, 2021, ss. 266-267)

Yeni kıyafetleriyle yeni bir kimlik kazanan Kedi-Bobo’ya bu mekânda Mecnun ismi verilir. Şeyh Aziz, kızını çölde baygın bulunan yakışıklı Mecnun ile evlendirmek istemektedir. Kedi-Bobo’yu görmeye gelen, salçalı et ve baharatlı pilavla donatılmış yer sofrasının etrafında kümelenen insanlar, onu tıpkı futbol taraftarları gibi tezahüratlarla karşılarlar. Gösterişli malikânenin çiçek kokulu yer yataklarında ağırlanan Kedi-Bobo, eski hayatında olduğu gibi bir kez daha altın kafeste tutsak edilmiştir. Labirent mekân özelliği gösteren Şeyh Aziz’in malikânesinden Zizi-King vasıtasıyla kaçırılan Kedi-Bobo, kaçış esnasında birçok kapıdan geçer. İç içe ve kilitli şekilde duran bu kapılar, yeraltındaki bir mahzende ustalıkla gizlenmiştir. Bilinç dışı ile karanlık ve dolambaçlı mahzen arasında bağ kurmak mümkündür (Bachelard, 2021, s. 49). Bilinçaltı katmanları üst üste kilitlenen kapılarla sembolize edilmiştir. “İnsan, gece gündüz, durmaksızın kendi yolunu kaybetmiş ruhunun kilitli labirenti içinde yaşayan o benlik imgesi tarafından, yani tanrısal varlık tarafından kovalanmaktadır. Kapılara giden yollar görünmez olmuştur: çıkış yoktur.” (Campbell, 2013, s. 75). Kaçışı başarıyla sonuçlanan Kedi-Bobo vagona özgürlüğünü geri kazanır.

Zizi-King, roman karakterleri arasında dinamikliğiyle ön plana çıkar. Trene gelmeden önceki hayatında, yedi yıllık mutsuz evliliğini karısını öldürerek sonlandırmıştır. Mahkeme kararıyla yatırıldığı akıl hastanesinden kaçma girişimleri başarısızlıkla sonuçlanan Zizi-King için tren, yaşadığı dünyadan bir kaçış aracıdır. Akıl sağlığı yerinde olmayan Zizi-King, yolculuk sırasında ilaçlarını almaz. Kabına sığmayan davranışlarıyla yolcular arasında gölge benliğinin isteklerini korkusuzca yerine getiren tek kişi odur. Yazara göre ancak risk alarak yaşamayı göze alabilen insanlar, gölgelerini daha yakından tanıyabilirler (Geçtan, 2022, s. 122). Geçmişte tüm dünyası oto

tamirhanesinden ibaret olan, insanlardan ziyade arabalarla iletişim kurabilen Zizi-King, trende önder konumuna yükselir. Tren, Zizi-King'in bastırılmış karakter özelliklerini sergilemesine imkân tanımaktadır. Treni ele geçirme fikrinin mimarı odur ve bu fikir doğrultusunda diğer yolcuları örgütler. Bir katilin arandığı romanda, daha önce cinayet işleyen, psikolojik durumu dengesiz bir karakterin varlığı, okur için hazırlanan tuzaklardan biridir.

Taşrada doğan ve ününü bütün ülkeye duyuran bir diğer karakter Roka'dır. Onu büyük kente savuran sebep, dört erkek kardeşin arasında ikinci sınıf varlık olduğu evden kurtulmak istemesidir. Erkeklerin paraya boğduğu, kendilerine hayat kadını denilemeyen kadınlardan biri olma hayaliyle evden kaçan Roka, güzellik yarışmasına girer. Yarışmaya gireceğini duyduğunda "Yaşamam onu!" diyen en büyük ağabeyi, kardeşinin birinci olduğunu öğrenince kazanca ortak olur. Roka'nın sayesinde aldığı son model spor arabasında bir kaza sonucu yaşamını yitirir. Roka, ağabeyinin mezarı başında ölü bedeninin üzerine dirilip kalkamayacağı kadar toprak atıldığından emin olana kadar bekler. Derinlere gömülen sadece ölü bir beden değil Roka'nın geçmiştir. Mezar, dar ve kasvetli anlamından sıyrılarak Roka'nın geçmiş hesaplarını toprakla kapatan ferahlatıcı bir mekâna dönüşür. Roka'nın ölümle ve erkeklerle olan ilişkisi burada sonlanmaz. Haftalardır değişmeyen çarşafın üzerinde yaşadığı ilk cinsel birliktelik, lanetli bir hastalığın Roka'ya bulaşmasına sebep olur. Hastalığı magazin basınına düşünce beceriksizce sergilediği oyunculuğuna teklif edilen miktar ikiye katlanan Roka, çevresini saran ikiyüzlü insanlardan kurtulmak için treni seçer. Yeni bir yaşam elde edebilmek için katıldığı güzellik yarışmasından sonra bu kez yaşamını sonlandıracağı mekâna gidebilmek için yarışır. Vagon, ona gözlerden uzakta bir ölümü sağlayacak tabuttur.

Makalenin bu aşamasına kadar, yolcuların trene binmeden önceki hayatlarında kendilerini ait hissettikleri bir mekânın bulunmadığı görülür. Komparsita'nın durumu diğer yolculardan farklıdır. Komparsita¹¹ adını alması yaşadığı mekânla alakalıdır. Bir plaj gazonunda düzenlenen dans müsabakasında gösterdiği başarı ona adını verir. Komparsita, skandalları ve parlayıp sönen yıldızlarıyla şehir tarihini yansıtan gazino ile kendi inişli çıkışlı hayatı arasında ilişki kurar. Gazinoya on yedi yaşında gelen Komparsita, burada garsonluk dışında her işi yapmış, patronluğa yükselen merdivenleri yeri geldiğinde hapse girerek de olsa tırmanmıştır. Çalışmayı bıraktıktan sonra mekânın işletmesini başkasına devreder ancak mülkiyetini vermez. Böylelikle mekândaki söz hakkını elinde bulundurmaya devam eder. Tasvirlerinde gazonuna duyduğu sempatinin izlerini görmek mümkündür.

Koyu kırmızı kadife perdeleri, beyaz örtülü masaları, yüksek tavanında ayna parçacıklarıyla kaplı kürelerin rengarenk ışıkları sigara dumanıyla karışarak duvarlara yansıttığı benzersiz bir mekândır burası. Tombulca

¹¹Gerardo Matos Rodríguez'in bestelediği tango parçası.

kadınların eşlik ettiği göbekli adamlardan oluşan kalabalıkla, yaşamışlık kokan sahne kucaklaşıp yekvücut olurlar, vakit ilerledikçe artan bir tutkuyla. (Geçtan, 2018, s. 84)

Metinde bazı nesnelere karakterler ve mekân açısından önemli olduğu görülmektedir. Ayna, yaşamının sonuna yaklaşan Roka'ya çirkin bir çehre gösterirken, neden aldatıldığını anlamaya çalışan O'Kasandra'nın yüzünü incelemesine yardımcı olur. Kedi-Bobo, boy aynasında gördüğü yansımasına hayranlıkla bakar. Komparsita'nın gazinosunda küreleri kaplayan ayna parçacıkları mekânda ışık oyunları oluşturur. Koyu kırmızı kadife perdeler gazinoda ve genelevde, mekânı loş hâle getirerek gün ışığının içeriye ulaşmasını engeller.

Denetlenen Toplum: Müze Kasaba

İnsan, mekân ve eşya arasında zaman içerisinde bir bağ oluşur. İnsanın yaşanılan mekânlara zamanla birtakım anlamlar yüklemesi doğaldır. Yazar, metinde sıklıkla tekrar ettiği “yaşanmışlık kokma” ifadesiyle insan ve mekân ilişkisini, gözden farklı bir duyu organıyla anlatır. “Ev, bizden bir şeyler taşıdığı zaman sıcaktır. Eşyâ, alıştığımız zaman bizimdir; onunla aramızda manevi bir sözleşme vardır” (Tekin, 2017, ss. 152-153). Romanda, bu sözleşmenin gerçekleşmediği “yaşanmazlık kokan” bir mekân tasarımı da yer almaktadır. “Kasabamız bir müzedir, sizler de kurulduğundan bu yana ilk ziyaretçilerimizsiniz, sizden bir süre önce gelen genç kadının ardından. Bu nedenle müzemiz adına hepimize hoş geldiniz demek istiyorum” (Geçtan, 2018, ss. 164-165). Yaşanmazlık kokan mekânın kapılarını açtığı roman karakterleri üzerindeki etkisine değinmeden önce ütopyik mekân özelliklerini gözden geçirmek faydalı olacaktır. “Güzel yer” manasına gelen *eutopia* ve “hiçbir yer” anlamında kullanılan *outopia* kelimelerinin çağrışımlarından üretilen ütopya, yeryüzünde somut bir mekânı karşılamaz (Çetin, 2017, s. 138). Ütopik mekânlar, gerçek dünyanın sıkıntılarında bunalan insanın düş gücünü kullanarak ürettiği idealleştirilmiş yeni yaşam merkezleridir. Diğer mekânlarla bağlantısı olmayan ada parçaları gibi müstakil alanlarda kurulan ütopyik mekânların kendilerine has yönetim sistemleri mevcuttur (Dağ, 2017, s. 170). Geleceğe ilişkin ideal toplum modellerini örnekleyen ütopyaların gerçeğe aykırı yapısı zamanla distopya kavramı etrafında gelişen zıt fikirlerin doğmasına yol açar. Bulaşıcı hastalık ve savaş gibi küresel sorunlarla boğuşan dünyanın gelecekteki durumu hakkında ütopyalardaki gibi aydınlık bir tablo çizilmesi beklenemez (Dağ, 2017, s. 40). Burada önemli olan gelecek tasvirlerinin iyimser veya kötümser bir bakış açısıyla şekillenmesi değildir. Yazarlar kurgunun sağladığı imkânları kullanarak gelecek hakkındaki düşüncelerini paylaşırlar. “Anlatıcıya düşen görev, merak ve ilgiyi sürekli kılmaktır. Mekânın, hatta vak'anın gerçek olup olmaması, o kadar önemli değildir” (Tekin, 2017, s. 165).

Tren romanında ilk önce Roka'nın daha sonra trendeki bütün yolcuların yolu yazarın muhayyilesinde üretilen bir mekân olan müze kasabaya düşer. At arabalı yaşlı bir ihtiyarın yol göstericiliğinde müze kasabaya doğru ilerleyen Roka, doğduğu kasabayı hatırlar. Şehir yaşamından sonra onu yeniden küçük bir kasabaya getiren yolculuk, Roka'nın mekân üzerinden geçmişiyle hesaplaşmasını sağlar.

Adını pek az kimsenin duyduğu, doğup büyüdüğüm kasabada kalmış olsaydım sıradan bir ev kadını olarak yaşıyor olacaktım, belki de bir kız kurusu. Oysa şu anda yerkürenin neresinde olduğunu bilmediğim bir kasabaya ulaşmaya çalışıyorum. Giderek birbirinin aynısıymış gibi görünen ağaçların arasındaki toprak yolda, bana artık mekânsızlık duygusu yaşatmaya başlayan tekdüzeliğin bunaltısıyla. Hiçbir yer denilen yer burası olmalı. (Geçtan, 2018, s. 97)

Tepelerin arasında kalan müze kasaba, saklı bir mekândır. Roka, ağaçlarla çevrili bir gölün kıyısında kurulan kasabaya uzaktan baktığında hayran kalır. İrili ufaklı beyaz evlerden süzülen sarımtırak ışıkların gölle birleşimindeki uyum, roman karakterinin zihninde ışıltılı bir masal dünyasıyla özdeşleşir. Sokağın iki yanına düzenli şekilde dizildiği görülen bahçeli, şirin evlerin perdeleri tamamen açıktır. Perde, evin kişiye özel bir yuva olmasını sağlayan bir nesnedir. Ancak anlaşıldığı üzere kasabada özel hayatın gizliliği fikri bulunmamaktadır. Evlerin iç dekoru, içeride yanan lambalar sayesinde sokaktan net bir şekilde görülmektedir. “Penceredeki lamba, evin gözüdür. Hayalgücü âleminde lamba asla dışarıda yanmaz” (Bachelard, 2021, s. 65). Asıl ilgi çeken durum, etrafta hiçbir yaşam belirtisinin olmamasıdır. Market, eczane, çeşitli eşyaların satıldığı dükkânlar, kafe gibi halka açık mekânların kapıları açıktır ancak evlerde olduğu gibi buralarda da kimse yoktur. Şehirde yankılanan müzik seslerini dinleyenlerin kim olduğu sorusuna yanıt bulamayan Roka, kasabadaki arayışlarına devam ederken Nokta-i Sıfır oteline gelir. Küçük yerleşim yerlerindeki oteller, isimlerini genellikle buldukları mekândan alırlar. Bu varsayımdan hareketle hiçliğin ortasındaki bu kasabanın hangi dünyanın başlangıç noktası olabileceği düşünülmelidir. Otelin mutfağındaki sıcak kazanlarda yeni pişirilmiş yemekler bulan Roka, dünyasızlığın dehşeti içinde bir yandan yemeğini yerken diğer yandan içinde bulunduğu durumu sorgular. “Onca yolu teptikten sonra kendimi dekordan başka bir şey olmayan bir kasabada buldum, kabul etmeliyim tasarımcılarının kutlanması gerek, burası ömrümde gördüğüm en güzel yerlerden biri, ama dışarıdaki meydanda Elyas'ın heykeli ne arıyor?” (Geçtan, 2018, s. 99). Heykeller geçmişin izlerinin silinmemesi adına uğrak mekânlara dikilen hafıza taşıyıcılarıdır. Elyas'ın heykeli, yazarın karakterini ölümsüzleştirme çabasının ürünüdür. Yazar, düşsel mekânlarda ve anılarda roman karakterlerini Elyas ile karşılaştırarak işlenen cinayeti okura sıklıkla hatırlatır.

Roka'nın diğer yolcular gelene kadar geçici bir mekân olan otele konaklaması, bomboş kasabada bir evde kalmayı tercih etmemesi mekânla aidiyet kurmadığının göstergesidir. Roka, kasabanın aslında boş olmadığını, etrafının onun göremediği ancak onu gören insanlarla çevrili olduğunu fark etmiştir. Trendeki bütün yolcuların müze kasabaya gelişyle durum daha karmaşık bir hâl alır. Bu kez yolcular kasaba halkını görmekte halk yolcuları görememektedir. Komparsita tıpkı Roka gibi kasabayı uzaktan seyreder ancak onun mekâna karşı hisleri Roka'dan farklıdır. “Kasabanın görüntüsü beni huzursuz ediyor, kırmızı kiremitli küçük beyaz evleri neden bizleri yutmaya hazırlanan bir karadelik olarak gördüğümü anlayamıyorum.” (Geçtan, 2018, s. 157). “Karşımızda kasabanın en kenarındaki ev, zevkli bir yapı, ama yaşamazlık kokuyor.” (Geçtan, 2018, s. 157). Komparsita, ilk kez gördüğü bu mekânla geçmişte yaşadığı şehri mukayese eder:

Yaşadığım şehirde bir köşeyi döndüğünüzde bir başka şehre adım atmış gibi olursunuz ve bu böyle sürer gider dolaştıkça. Orası, birbirine hiç benzemeyen yapıların, birbirinden çok farklı insanların bir araya gelerek yarattığı karmaşayla bir hoş gelir insana, hayret ve merak duygunuzu hiç yitirmezsiniz. Rastgeleliğin çarpıklığı ve kargaşası bana hep çekici gelmiştir, bundan yakındığım zamanlar olmuş olsa bile. Oysa burada her şey neredeyse kusursuz, ağaçlarda tek bir kurumuş yaprak bile yok, insanların yüz ifadesi birbirinin aynı gibi, iyimser bakışlı maskeler. Dükkânlarda satılanların çoğu aşına olduğum eşyalar, aralarında ne olduğunu anlayamadığım şeyler de var, benim yaşadığım zamandan ötede olmalılar. O uzun ve zahmetli yürüyüşü yaptığımız başı sonu yokmuşçasına tekdüze ağaçlıklı alan gibi burası da insana iç mekâna kapatılmışlık hissi veriyor, kendinizi dışarıya atma isteğiyle birlikte. (Geçtan, 2018, s. 159)

Açık mekânlar, karakterleri ruhsal bir dinginliğe ve huzura ulaştırır (Çetin, 2017, s. 136). Kasaba, görünüşte doğayla iç içedir ancak açık ve geniş mekân özelliği göstermez. Mekânın ürkütücü yapaylığı, yolcuların buradan bir an önce çıkış yolu aramalarına sebep olur. Bölge halkı, kuşaklar boyu burada yaşamış ve yüzyıllardır kimse kasabayı terk etmemiştir. Müze kasabanın kurulduğu zamanlardan daha ileri bir gelecekte gelen Adı-Lazım-Değil'in bilgileriyle başlangıçta ütopyik bir mekânı andıran kasabanın aslında distopyik bir mekân olduğu anlaşılır. Kasabada yapay yollarla oluşturulan koloniler yaşamaktadır. Denetim altında tutulan insanların dış dünya ve zamanla ilişkileri kesilmiştir. Adı-Lazım-Değil, zihinleri programlanmış insanlarla yürütülen müze projesinin, topluluğun yaşadığı çoğalma problemi yüzünden başarısızlıkla sonlandığını söyler. Müze kasabanın yeni katılımcıları konumundaki tren yolcularını bekleyen tehlike, koloni deneyi kapsamında damızlık insanlara dönüştürülme riskidir. “En geniş anlamıyla mekân, uygarlığın ve uygarlaşmanın vitrinidir. İnsanlığın uygarlaşma serüveninin ilk ayak izlerini mekânda gözleriz” (Tekin, 2017, s. 145). Müze

kasaba örneğinden anlaşılacağı üzere uygarlaşma, doğadan kopuşla gerçekleşmiştir. Yaprak dökmeyen sahte ağaçlarla, dekor mu yoksa gerçek mi olduğu anlaşılamayan dolunay altında yapay bir doğa içinde yaşayan uygar insanların düzenini bozacak şey yine doğanın kendisidir. Müze kasabadan kaçış tabiatın desteğiyle sağlanır. Hatırlanacağı üzere, yolcular kasabaya ulaşmak için uzunca bir süre ağaçlar arasında yürümek zorunda kalmışlardır. Bu esnada yolcuların üzerlerine tırmanan, bavullarına giren karıncalar, dış dünyadan izole edilen müze kasabada âdeta bir felaket etkisi yaratır. Yolcular ellerinde dezenfektanlarla ortaya çıkan robotlar tarafından sınır dışı edilirler.

Uygarlık Karşısında Doğanın Temsilcisi: Hindistan

Romanda geleceğe ilişkin kurgulanan tek distopik mekân müze kasaba değildir. Gelecekte geçmişe dönen Adı-Lazım-Değil'in yaşadığı çağa dair sözleri, dünyanın giderek mekanikleştiğinin göstergesidir. Enerji hırsızlığı alanında bilgi casusu olarak yetiştirilen Adı-Lazım-Değil, yaptığı bir hata sonucunda kimliği açığa çıkınca izini kaybettirmek ve seyahatin sonunda yeni bir kimlik kazanabilmek adına trene biner. Hızın hüküm sürdüğü küreselleşen bir dünyadan gelen Adı-Lazım-Değil'in seyahatte karşılaştığı mekânlar ve insanlar bildiklerinden oldukça farklıdır. Yarışmaya girdiği televizyon stüdyosu garip bir mekân, istasyon ilkel bir yapı, tren ise tarih öncesinden kalma ağır aksak bir toplu taşıma aracıdır. Vagondaki yolcuların davranış şekillerini dikkatle gözlemleyen ve konuştukları dili anlamaya çalışan Adı-Lazım-Değil, insanların olaylardan kolay etkilenen duygusal varlıklar olduklarını kavrar. Adı-Lazım-Değil'in zamanında Dünya Konseyi adındaki topluluk, insanların vücuduna yerleştirdikleri çipler yoluyla duyguları kontrol altına almaktadır. Başlangıçta korkan, üzülen, sinirlenen, âşık olan insanları gördükçe bu duyguları anlamlandıramayışının içinde yarattığı boşlukla savaşıyor Adı-Lazım-Değil, trende hissedebilme özgürlüğünü yeniden kazanır. Adı-Lazım-Değil'in diğer yolcular gibi geçmişle hesaplaştığı görülmez çünkü onun kendine ait kişisel bir geçmişi yoktur. O sadece kendine yüklenen görevleri yerine getirmekle yükümlü, insan formunda çipli bir aygıttır. Adı-Lazım-Değil'in romandaki misyonu tüm insanlığın kendisiyle hesaplaşmasını sağlamaktır. Yazar, Adı-Lazım-Değil'i trenden soyutlayarak hiç tanımadığı bir mekâna götürür. Adı-Lazım-Değil'in dünyanın neresinde olduğunu anlama çabasıyla yaptığı gözlemler okuru mekân hakkında aydınlatır. Tuhaf şekilli gemilerin yüzdüğü geniş nehrin kıyısında yıkanan ve bütün kıyafetleri bellerine sardıkları bezden oluşan çıplak ayaklı adamlarla karşılaşan Adı-Lazım-Değil, hiç kimsenin hiçbir şeyinin olmadığı, herkesin eşit olduğu bir dünya içinde bulunduğunu anlar. Dodo adlı küçük bir çocuğun rehberliğinde yürümeye başlar. Çakıl taşları yuvarlanıyormuş hissi veren bir dilde konuşan insanların ve başı boş dolaşan hayvanların bulunduğu, kırık dökük yapılarla çevrelenen meydandan geçer. Yarı çıplak erkeklerle rengarenk kıyafetli kadınların doldurduğu meydanın kargaşasında renkler ve sesler uyum içindedir. İneklerin serbestçe yürüdüğü alanda insanlar tanrılara şükran duası

ederek çanaklarındaki pirinçleri elleriyle yemektirler. Bahsi geçen mekân, Hindistan'ın Orissa eyaletinde bulunan Puri şehridir¹². Trende duygularının özgürlüğünü kazanan Adı-Lazım-Değil, karşısına Miss India kimliğinde çıkan Roka'ya âşık olur. Adı-Lazım-Değil, Hindistan'a bu sebeple getirilmez. Puri, yolculuğuna devam etmesi gereken karakterin aşk ile tanıştığı bir duraktır. Devam eden süreçte tıpkı trendekine benzeyen olağan dışı mekân değişimleriyle karşılaşılır.

Dodo ve ben olağan yürüyüş temposuyla yol almamıza rağmen, çevremizdeki her şey çok hızlı bir araçla seyahat ediyormuşçasına değişmekteydi. Anlaşılan, biz ve içinde bulunduğumuz dünyanın zamanları farklı hızda akıyor, ama Dodo olağan dışı bir durum yokmuş gibi sakin, arada bir yüzüme bakıp gülümseyerek yürüyor. Tropikal ağaçlar, ırmaklarda yüzen hasır tekneler, kara tenli insanlar hızla görünüp kayboluyorlar etrafımızda. (Geçtan, 2018, s. 222)

Adı-Lazım-Değil yolculuğun sonunda, ağaçlar ve otlarla kaplı yoğun ormanlık bir bölgeye ulaşır. Burada çok eski zamanlardan kalan bir Budist tapınağı yer almaktadır. Tapınaklar, arketipsel bir içeriğin dış dünyaya yansımalarıdır. Kutsal mekânlar, insanlığa geçmiş dönemlerini hatırlatır (Jung, 2009, ss. 243-244). Tapınak basamaklarında oturan bilge maymun, Adı-Lazım-Değil'e doğanın dilini anlama gücünü verir ve tüketilmekte olan gezegen hakkında şunları söyler:

Senin geldiğin zamanda doğadan geriye ne kaldı bilmiyorum, ama şimdi bulunduğun zamanda evrenin sırrı, insan denilen zavallı türün yarattığı anlamsız makinalarda değil, burada, şu anda bulunduğun çevrenin her bir zerresinde. ... İlerideki karıncaları¹³ görüyor musun? Onlar çok şey biliyor, sizler ise hiçbir şey. Bilgi edinerek bilge olunmaz. (Geçtan, 2018, s. 224)

Kendisine bahsedilen güçle toprağın, tapınak kalıntısının, otların, böceklerin, ağaçların, canlı cansız bütün oluşumların birbirlerine eş zamanlı şekilde haber taşıdıklarını anlayan Adı-Lazım-Değil, bu durumu dev bir orkestranın icra ettiği senfoniye benzeter. Bir kaya¹⁴, Adı-Lazım-Değil'e

¹²Romanda tespit edilen Türkiye, Amerika, İran, Çin gibi ülkelerde bulunan Engin Geçtan, Hindistan'a hiç gitmemiştir. Yitirdikleri cenneti bulma umuduyla Hindistan'a giden Batılıları dürüst bulmaz, oranın seyir amaçlı dolaşılacak bir yer olmadığını düşünür (Geçtan, 2022, s. 20). Romanda doğanın temsilcisi konumundaki Hindistan'a ilişkin tasvirler Hindu öğretisi etrafında şekillenir.

¹³Roman karakterlerini müze kasabadan kurtaran, doğanın temsilcisi olarak okur karşısına çıkarılan karıncalarla ilgili yazarın bir anısı bulunmaktadır. Engin Geçtan, kumsalda oturduğu bir sırada kırmızımsı siyah renkli büyük boy bir karıncanın denize doğru gittiğini fark eder. Dalgalardan kurtardığı karıncayı kumsala geri getiren Geçtan, karıncanın bu kez daha kararlı şekilde denize ilerlediğini görünce hayvanın yazısına saygı duyarak ona dokunmamayı tercih eder (Geçtan, 2022, s. 127).

¹⁴Evrenin sırlarını dile getirenin kaya olması tesadüf değildir. Geçtan, kuantum etkisini anlatırken taş örneğini seçer. "Bir başka deyişle, madde sürekli devinim halindedir ve hiçbir zaman dingin değildir. Bize cansız görünen bir taş parçası bile. Dolayısıyla, doğada hiçbir statik yapı yoktur ve her şey bir an bile duraksamayan bir dansı sürdürmektedir. Bu aynı zamanda gezegenimizin bütünüyle bir canlı organizma olduğu anlamına gelir" (Geçtan, 2022, s. 43). Şef Seattle'ın konuşmasına on numaralı dipnotta

seslenerek tüm evrenin hologram denilen yansıtılmış bir imgeden ibaret olduğunu söyler. Asıl evrenin nerede olduğu bilgisi bir sırdır. Evrene ilişkin soruların cevapları yok edilen uygarlıkların insanlarında gizlidir. Trende seyahat eden Aztekler, İnkalar, Aborjinler ve Amerika yerlileri evrenin sırlarını bilirler ancak onlar okurla konuşamazlar. Yazar, yolcular arasına evrenin gizemini aktarması için Nevada karakterini yerleştirmiştir. Kâinatın temsilcisi Nevada, kahramanlarla iletişime geçerek bütün zamanlara yarışma davetiyesi gönderir. Nevada, tıpkı tren gibi başlangıcı ve sonu olmayan biridir. Orta yaşlı bir kadın görünümünde yolcuların arasına katılır. “Kimliğime kolay alıştım sayılır, ağaç, hayvan ya da bir taş parçası olarak bu yolculuğa katılmam hikâyemi sizler için daha da anlaşılabilir kılar.” (Geçtan, 2018, s. 57). Nevada, parçalanmış kimliği ile evrenin her anında her yerindedir. Komparsita'nın gazinosunda assolist Huri Billurses, Müteessire'nin gittiği genelevde Madam Aspasya, Kedi-Bobo söz konusu olduğunda ise bir anne kimliğinde görünür. David Bohm'un bu evrenin saklı bir evrenin hologramı olduğu varsayımından ve Hinduların yaşamın bir yanılısına olduğu görüşünden hareketle Engin Geçtan, kurgu evrenini yanılısalar üzerine inşa eder. Her şeyin formu değişebilir, bölünebilir ve dönüşebilir (Geçtan, 2020b, s. 41).

Evrenin sırrı doğada saklıdır. Doğanın hızla tüketilmesi dünyayı kaosa sürüklemektedir. Bu fikir, birbirine zıt iki mekân olan müze kasaba ve Hindistan betimlemeleri üzerinden okura hissettirilir. Doğa-uygarlık çatışmasının uygarlaşmanın bir aracı olan tren vasıtasıyla kurgulanması, iletiyi güçlendirmektedir. İnsanın kendi yarattığı uygarlık tarafından tıpkı bir kanser hücresi gibi kuşatıldığını düşünen Geçtan (2020a, s. 165-166)'a göre insanın hatası doğayı kendi mülkü olarak görmesidir. Tren, insan zihninde doğayı yenmiş olma psikolojisini pekiştirir. Tren sayesinde doğa şartlarından etkilenmeden her istediğinde, hızlı ve güvenli bir yolculuk yapabilen uygar insan, tüm mekânlara ulaşabiliyor olmanın zaferiyle kendini doğanın hâkimi sayar (Erkman Akerson, 2021, ss. 26-27). İlkel topluluklarda evrenle doğrudan ilişki halindeki insanlar ise doğayı tanır, ondan korkar ve onu sever (Geçtan, 2022, s. 26). Romanda genellikle olumlu bir mekân olarak çizilen tren, doğayı yıkıma uğratan teknolojinin bir parçası olarak ele alındığında olumsuz mekân özelliği göstermektedir. Doğanın içinden kıvrılarak geçen tren, yolcularını doğadan kopararak yalnızlaştıracakları büyük şehirlere taşımaktadır. Yazar, doğa ve uygarlık çatışmasını aktarırken mekân tasarımlarını görsel bir dille yapılandırır. Trenin ilerlediği güzergâhın devamlı değişmesiyle birbirinden farklı mekân görüntüleri art arda sıralanır. Değişen fonlar yazının görselliğini artırarak romanı yazılı bir metin olmanın ötesine taşır ve okurun tıpkı bir sinema izleyicisi gibi konumlanmasına olanak sağlar.

değinimişti. Konuşmanın başka bir bölümünde, ülke topraklarının her yanının halkı için kutsal olduğunu ifade eden Seattle, taşlar üzerinde bile kabilesinin anılarının bulunduğunu belirtir (Geçtan, 2022, s. 180).

Makalenin son bölümünde, *Tren* romanındaki görsel imgelerin oluşumunda sinema sanatının etkilerine değinilecektir.

Kurmaca Dünyanın Oyun Alanı: Film Sahneleri

Edebiyat ve sinema temeli kurguya dayanan iki sanat dalıdır. Kurgunun yansıtılması noktasında birbirlerinden ayrılırlar. Edebî eser kelimelerle inşa edilirken sinemada görüntü ve ses ön plandadır (Özön, 2008, s. 161). Duygu ve düşüncelerin aktarılması için en uygun araçlardan biri olan sinema sanatında, izleyici üzerinde istenen etkiyi uyandırabilmek adına çeşitli yöntemlere başvurulur. Doğada var olan görüntü ve sesler üzerine eklemeler yapılarak yeni bir filmsel gerçeklik oluşturulur (Özön, 2008, s. 165). Dilin fonetik ve semantik özelliklerinin bilinçle kullanıldığı bir edebî metin tıpkı sinema gibi işitsel ve görsel duyuya hitap edebilir. Edebî kurguda sinemanın kullandığı ışık, ses ve renk tekniklerinden faydalanılması çok sayıda duyu organını harekete geçirir.

Sinema sanatıyla ilişkisinin güçlü olduğunu ifade eden Engin Geçtan, kurgu kitaplarında sinematik unsurlardan faydalanır (Geçtan, 2020b, s. 178). Bu nedenle Geçtan'ın romanlarının görsel yönü kuvvetlidir. Yazar, romandaki mekân tasvirlerinde çeşitli ışık oyunları oluşturarak sinematik görüntüler elde eder. Gerilimli olaylar, loş ve gölge alanlarda meydana gelir. Elyas, tren tünele girdiğinde bıçaklanır. Kedi-Bobo, alacakaranlık sokaklardan geçirilerek tutsak edileceği malikâneye götürülür. Zizi-King'i takip eden takıntılı karısı bir ağacın gölgesinde saklanır. Müteessire'yi karşılayan genelev sahibesi odanın karanlık köşesinden aniden çıkar. Yazar, olaylar arası geçişleri kurgularken görüntüleri uygun ses öğeleriyle birleştirir. Kötü bir durumla karşılaşan karakterlerin attığı çığlıklar, aniden yükselen silah sesleri okurun kendini macera ve gerilim türünde bir filmin içinde hissetmesi adına tasarlanmış öğelerdir.

Tren romanında televizyon, tiyatro ve sinema gibi izleyici kitlesini hedef alan platformlara yönelik çok sayıda göndermeyle karşılaşmak mümkündür. Televizyonu dünyayla baş edemeyen insanların dünyadan uzak durmak amacıyla sığındıkları, yanılısamadan ibaret büyülmüş bir kutu olarak tanımlayan yazar, trene binecek yolcuları öncelikle bu sanal dünyaya getirir (Geçtan, 2022, ss. 106-107). Televizyon, yolcuların başka bir hayata nakledilmesini sağlayan geçit olarak kullanılır. En dikkat çeken özelliği, kâr odaklı bir sistemin parçası olmasıdır. İnsanlardan beslenir ancak onların duygularına karşı duyarsızdır. Televizyon dünyasında insana verilen değer anlaşılmaması adına romanda uç bir örnek yer almaktadır. Roka, tren bileti kazandıran yarışmayı izlerken Lezize adlı yarışmacının kendisine yöneltilen soruya cevap vereceği sırada aniden nefes alamadığını görür. Yere yığılan Lezize, kameraların kadrajından çıkarken stüdyoda telaşlı koşuşmalar ve çığlık sesleri duyulur. Kadının vefat haberinin hemen ardından ekranda gofret

reklamı oynatılır. Televizyon dünyası gösterinin her şeye rağmen devam etmek zorunda olduğu gerçek dışı bir mecradır.

Tren romanı, gerçeklik algısının devamlı yıkıma uğratıldığı postmodern bir metindir. Romanda anlatılanlar bir film senaryosunun parçasıymış gibi yansıtılır. Yazar tıpkı bir film yönetmeni gibi mizansen oluşturur. Kedi-Bobo'nun Şeyh Aziz'in malikânesinden kurtarılması, "Stop!" cümlesiyle sonlanan bir kaçırma sahnesi gibi kurgulanır. Yolculuğa çıkmadan önce kamera karşısına geçen karakterler, yolculuk esnasında bir filmin oyuncuları olduklarından habersiz şekilde yaşantılarına devam ederler. Üzerine kamera yerleştirilmiş bir cip tarafından takip edilmelerine bir türlü anlam veremezler.

Romanın kırk ikinci ve son bölümünde mekân dev bir sahneye dönüşür. Film gösterisi sonlanmıştı. Parlak saman rengi kadife perde açılır ve trenin kırk bir numaralı vagonu sahnenin merkezinde konumlanır. Beyaz entarili ölümlerin sahnenin bir yanından diğerine uçtukları görülür. Romanda adı geçen bütün insanlar ve mekânlar sırayla bir an görünüp kaybolurlar. "Ve sonunda, kırk bir numaralı vagonun yolcuları, kondüktör ve garson U el ele tutuşmuş, gözleri ileriye, boşluğa bakar bir halde sahnenin merkezinde yerlerini aldılar." (Geçtan, 2018, s. 251). İki yüz elli sayfanın ardından tek sayfada oluşturulan bu tablo, kendinden önceki bütün mekân algısını yerle bir ederek okuru yaşananların sahnelenen bir gösteriden ibaret mi olduğu sorusuyla baş başa bırakır. Seyirciyi selamlayan oyuncular anlatıcıyı da sahneye davet ederler. Anlatıcı tercihini seyircilerin arasında kalarak sahnedeki oyuncuları alkışlamaktan yana kullanır. Jung'a göre sanat, sanatçının evrensel arketipleri kendi kişiliği aracılığıyla ifade etmesidir. Sanat eseri, yaratıcısıyla birlikte onu izleyenlerin katarsislerini sağlamaktadır (Geçtan, 2022, s. 117). Katarsis hakkının seyirciye ait olduğunu düşünen Geçtan, günümüzde pek çok insanın hayatın geriliminden kurtulabilmek amacıyla sahne almak istediğini söyler. Seyircilerin günden güne azaldığı dünyada sahneler kapanın elinde kalırken başrol sürekli değişmektedir (Geçtan, 2022, s. 106-107). Roman perdenin kapanmasıyla sonlanır. "Ve ardından parlak saman rengi kadife perde tekrar açılmamak üzere yavaş yavaş kapandı, evrenin farklı yerlerinde sayısız sahne açılıp kapanırken." (Geçtan, 2018, s. 251).

Sonuç

Karmaşık örüntülerden meydana gelen postmodern kurgulu *Tren* romanında mekân unsuru, karakterlerin ve olayın çözümlenmesinde etkilidir. Yazar, mekân unsurunu karakterlerin psikolojik durumlarını yansıtan bir araç hâline getirir. Metaforik açıdan hayat yolculuğunu simgeleyen ve romanın ana mekânı olan tren, karakterlerin bakış açısına göre çeşitli anlamlar kazanır. Yaşadıkları dünyayla uyşamayan karakterler için tren bir kaçış aracıdır. Ana rahmini hatırlatan koruyucu bir sığınak vazifesi görür. Aynı zamanda bir cinayet mahallidir ve tehlikelerle doludur. Kimi zaman kurşunların hedefi

olur. Ölülerle birlikte yapılan seyahat düşünüldüğünde oldukça tekinsizdir. Doğayı tahrip eden teknolojinin bir ürünü olarak değerlendirildiğinde insanlığa olumsuz etkileri bulunmaktadır. Roman karakterlerini gerçek ve düşsel dünyanın farklı zaman ve mekânlarında dolaştıran tren aracılığıyla mekân unsuru, ana düşünceye uygun olarak sürekli değişir. Bu durum anlatılan olaylara dinamizm kazandırır.

İnsan ve mekân ilişkilerinin roman karakterleri üzerinden ayrıntılarıyla incelendiği makale aynı zamanda yazar ve eser arasındaki bağı ortaya koymaktadır. Mekânlar yaşantılara bağlı olarak kimlik kazanırlar. Engin Geçtan'ın yaşamından metne taşınan ve romandaki mekânların kimlik oluşumunda etkili olan izlerin tespit edilmesi eserin daha net anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Yazar, mekân tasvirlerini kişisel izlenimleri doğrultusunda biçimlendirir. Roman karakterlerinin ziyaret ettiği farklı coğrafyalar, yazarın seyahatleri sırasında gözlemlediği yerlerdir. Türkiye, Çin, Amerika, İran, Hindistan gibi bölgelerin çeşitli sosyokültürel özellikleriyle öne çıkarıldığı romanda karakterleri kuşatan çöl, bozkır gibi kara parçalarının yanı sıra okyanus ve deniz gibi su kütlelerinin tasvirinde yazar deneyimlerinden yararlanmışır. Bu durum mekân betimlemelerine gerçeklik ve canlılık kazandırmaktadır.

Romanda; barınma ve konaklama amaçlı kullanılan mekânlar (köy evi, apartman dairesi, köşk, otel, malikâne), eğlence mekânları (gece kulüpleri, gazino), sporla ilgili mekânlar (futbol kulübü, stadyum), şehvet mekânı (genelev), anıtsal mekân (heykel), dinî mekân (tapınak), adalet mekânı (mahkeme), tutsaklık mekânı (hapishane), şifa mekânları (eczane, akıl hastanesi), çalışma mekânı (araba tamirhanesi), kültürel ve sosyal mekânlar (tiyatro, sinema ve opera sahnesi, pastane ve dükkânlar, pazar yerleri) gibi somut yaşamda örneği bulunabilecek mekânların yanı sıra ütöpik (müze kasaba), metafizik (cennet, cehennem, araf) ve duyusal mekânlar (rüyada görülen mekânlar) yer almaktadır. Çöl, bozkır, dağlık ve ormanlık alanlar gibi geniş coğrafi mekânları kullanan yazarın insan ruhunun çıkmazlarına ışık tutmak istediği anlarda labirent, dar ve kapalı mekânları tercih ettiği anlaşılmaktadır.

İnsanın varoluş yolculuğunu mekân faktörü üzerinden takip etmek mümkündür. Farklı zaman dilimlerinden gelen yolcular, dış dünyaya ait mekânlarda seyahat ederken bir taraftan içsel yolculuklarını sürdürürler. Dünyanın farklı kıtalarında, okyanus aşarak bazen uçarak gerçekleşen yolculuk esnasında karşılaşılan zorlu sınavlar karakterlerin olgunlaşma sürecine katkıda bulunur. İstasyonda başlayan ve yine istasyonda sonlanan romanda karakterler, başlangıç mekânına kendi benlikleriyle yüzleşerek dönerler. Bir psikiyatrist olan Engin Geçtan'ın, mekân unsurunu insanın ruhsal gelişimini destekleyen faktörlerden biri olarak ele aldığı görülmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2005). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Akçağ Yayınları.
- Bachelard, G. (2021). *Mekânın poetikası* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Bayat, F. (2012). *Türk mitolojik sistemi 2*. Ötüken Neşriyat.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın sonsuz yolculuğu* (S. Gürses, Çev.). Kabalıcı Yayıncılık.
- Çetin, N. (2017). *Roman çözümleme yöntemi*. Akçağ Yayınları.
- Çetışli, İ. (2014). *Metin tahlillerine giriş/2*. Akçağ Yayınları.
- Dağ, N. (2017). *Cumhuriyet dönemi Türk romanında ütopya (1923-1950)* (Tez No. 460470). [Doktora tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Düşgün, U. (Ed.). (2018). *İki istasyon arası tren yazıları*. TEDEV Yayınları.
- Ecevit, Y. (2018). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İletişim Yayınları.
- Erkman Akerson, F. (2021). *Edebiyattaki tren, şu bildiğimiz tren mi?* Bilge Kültür Sanat.
- Geçtan, E. (2018). *Tren*. Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2020a). *Rastgele ben*. Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2020b). *Seyyar*. Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2022). *Hayat*. Metis Yayınları.
- Güler, T. (2013). *Türk romanında tasavvuf (1980-2000)* (Tez No. 339356). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jung, C. G. (2005). *Dört arketip* (Z. A. Yılmaz, Çev.). Metis Yayınları.
- Jung, C. G. (2009). *İnsan ve sembolleri* (A. N. Babaoğlu, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- Korucu, A. A. (2019). Freudyen ve Jungiyen yaklaşımlarla anne olgusu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1),133-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/43928/538468>
- Kundera, M. (2021). *Roman sanatı* (A. Bora, Çev.). Can Yayınları.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi* (I. Ergüden, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Lukács, G. (2019). *Roman kuramı* (C. Soydemir, Çev.). Metis Yayınları.

- Narlı, M. (2002). Romanda zaman ve mekân kavramı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(7), 91-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50349/652093>
- Özön, N. (2008). *Sinema sanatına giriş*. Agora Kitaplığı.
- Pala, İ. (2022). Kırk. *İslâm ansiklopedisi* içinde (Cilt 25, ss. 465-466). TDV.
- Platon. (2020). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sartre, J. P. (2011). *Varlık ve hiçlik* (T. Ilgaz & G. Çankaya Eksen, Çev.). İthaki Yayınları.
- Tekin, M. (2017). *Roman sanatı*. Ötüken Neşriyat.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.




ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi

Yılmaz Uzuncaköse ¹
Millî Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmada, öğretimsel liderlik konusuna yönelik araştırmalara ilişkin mevcut durumun, 2010-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerden yola çıkılarak meta sentez yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel bir araştırma olarak değerlendirilen doküman analizi kullanılmıştır. Bu tip araştırma yöntemleri genel olarak meta sentez olarak ifade edilmektedir. Çalışmaya 58 adet lisansüstü tez dahil edilmiştir ve öğretimsel liderlik üzerine 2010-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmada, öğretimsel liderlik üzerine 54 adet yüksek lisans ve 4 adet doktora tezinin yapıldığı görülmüş olup çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretimsel liderlik üzerine yapılan çalışmaların genellikle yüksek lisans düzeyinde olduğu, doktora düzeyindeki çalışmaların ise çok az olduğu ancak son yıllarda öğretimsel liderlik üzerine yapılan çalışmalarda bir artış olduğu görülmüştür. Literatür tarandığında hem liderlik hem de öğretimsel liderlik üzerine yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öğretimsel liderlik üzerine yapılmış tezlerin sınıflandırılarak araştırmaların bütüncül olarak değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı için önemli görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, okul yöneticileri, meta sentez

¹Öğretmen, Çorum/Merkez Yunus Emre İlkokulu, Çorum/Türkiye, E-posta: yilmaz_uzuncakose@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3486-4785>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

21.09.2022

Kabul Tarihi

07.04.2023

doi: 10.57115/karefad.1178154

Atıf: Uzuncaköse, Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 61-74. <https://doi.org/10.57115/karefad.1178154>




ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-0773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Analysis of Studies on Instructional Leadership Styles of School Administrators

Yılmaz Uzuncaköse  ¹
Ministry of National Education

Abstract

In this study, it is aimed to examine the current situation of research on instructional leadership with the meta-synthesis method, based on the postgraduate theses made between 2010-2020. This research is a descriptive study. In this study, document analysis, which is considered as a qualitative research, was used. Such research methods are generally referred to as meta-synthesis. 58 postgraduate theses were included in the study and postgraduate theses on instructional leadership made between 2010 and 2020 were examined. In the research, it was seen that 54 master's and 4 doctoral theses on instructional leadership were made and various findings were reached. In the research, it has been observed that studies on instructional leadership are generally at master's level, while studies at doctoral level are very few, but there has been an increase in studies on instructional leadership in recent years. When the literature was searched, studies on both leadership and instructional leadership were found. However, no study has been found in which the theses on instructional leadership are classified and the research is evaluated holistically. In this respect, it can be considered important as it will contribute to the literature.

Keywords: Instructional leadership, school administrators, meta synthesis

¹Teacher, Çorum/Center Yunus Emre Primary School, Çorum/Turkey, E-mail: yilmaz_uzuncakose@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3486-4785>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	09.21.2022	04.07.2023

Geçmişten günümüze kadar gelen süreçte yapılan araştırmalar ve çıkarımlar, her geçen gün eğitime olan ihtiyacın ve beklentinin arttığını göstermektedir. Özellikle 21. yüzyılla birlikte teknolojik gelişmeler ve yenilikler, eğitim alanında değişim ve dönüşüme ayak uydurma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Eğitim kurumlarında çalışan personellerin eğitilmesinde ve bu değişimlere ayak uydurabilmesinde, en önemli rol okul yöneticilerine düşmektedir (Balcı, 1993, s. 14).

Küreselleşme ile birlikte insanların mesleklerinde zaman zaman çeşitli rol değişiklikleri olmaktadır. Bu sebeple meslek sahibi kişiler, sürekli olarak meslek bilgilerini güncelleme gerekliliği duymaktadırlar. Mesleki olarak başarılı olabilmek için meslek sahiplerinin kendilerini yenileyebilmeleri bir zorunluluk halini almaktadır. Bu durumdan eğitim camiasının da kendine düşen payı alması zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitimin bu denli önem kazandığı bir dönemde, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini değişime ayak uydurmaları gerekmekte olup okul idarecilerinin de bu konuda liderlik yapması önemlidir (Çelebi, 2009).

Toplumlardaki değişimin ve dönüşümün ilk olarak okullarda verilen eğitim hizmetleriyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü okullar, toplumun geleceği olan çocukların yetiştirilip toplumdaki karşılaşılabilecek problemlere ve hayata dair hazırlandığı yerlerdir. Eğitim örgütlerinin gelişebilmelerinde ve sorunlara çözüme ulaşabilmelerinde okul yöneticileri birincil görevlilerdir. Hatta okul yöneticileri, üstlerine düşen görevleri fazlasıyla yapmakta sorumludurlar. Okul idarecileri, öğretmenler ve diğer personeller bu gelişmenin öncüsü ve hatta çoğu zaman uygulayıcısı konumundadırlar (Bayrak ve Bayrak, 2002; Gümüşeli, 1996). Okulların etkili ve donanımlı hale gelmesinde birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden en önemlisi, okul idarecileridir. Okul idarecileri, var olan amaçları gerçekleştirilmesi için üzerlerine düşen görevleri yerine getirmelidirler. Okullar kurumsal olarak merkezi idare tarafından verilen müfredat ve ödeneklerle yönetilen kurumlardır (Çelebi, 2009).

Toplumlardaki değişimin ve dönüşümün ilk olarak okullarda verilen eğitim hizmetleriyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü okullar, toplumun geleceği olan çocukların yetiştirilip toplumdaki karşılaşılabilecek problemlere ve hayata dair hazırlandığı yerlerdir. Eğitim örgütlerinin gelişebilmelerinde ve sorunlara çözüme ulaşabilmelerinde okul yöneticileri birincil görevlilerdir. Hatta okul yöneticileri, üstlerine düşen görevleri fazlasıyla yapmakta sorumludurlar. Okul idarecileri, öğretmenler ve diğer personeller bu gelişmenin öncüsü ve hatta çoğu zaman uygulayıcısı konumundadırlar (Bayrak ve Bayrak, 2002; Gümüşeli, 1996).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda görevli eğitim yöneticileri tarafından eğitim politikaları ile ilgili çeşitli planlamalar ve programlamalar yapılmaktadır. Bu politikaların uygulanması, hayata geçirilmesi ve başarılı olması ise birincil

olarak okul idarecilerine bağlıdır (Açıkalın, 1994). Okul yöneticilerinin her anlamda liderlik ve öncülük etmesinin gerekliliği, bu insanların pasif olmak yerine aktif bir şekilde görevini sürdürmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle okul idarecilerinin okul yönetiminde özellikle geleneksel yönetim tarzını terk edip evrensel eğitim modelleriyle ve müfredatlarıyla okullarını yönetmeleri gerekmektedir. Okul idarecilerinin bunu yapabilmeleri için öncelikle kendi vizyonlarının ve misyonlarının bu şekilde olması gerekmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin üstlendiği öğretimsel liderlik konusunda yapılmış araştırmaların ne düzeyde olduğu, hangi üniversitelerde, hangi yıllarda, hangi örneklemelerin kullanıldığı vb. durumların sınıflandırılması araştırılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların sınıflandırılması sayesinde, öğretimsel liderlik konusunda araştırılmayan konu başlıklarının ortaya konularak araştırmacılar için yeni çalışma alanlarının açılabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple de öncelikle liderlik kavramına, liderlik kuramlarına ve öğretimsel liderlik kavramlarına değinilmiştir.

Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı, insanoğlunun var olduğu dönemden beri toplumlarda olan bir kavramdır ve tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Kavramın literatüre girme dönemi olarak ise 14. yy. kabul edilmektedir (Şişman, 2004). Birçok araştırmaya da inceleme konusu olan liderlik kavramı her dönemde çeşitli yönlerden incelenmiştir. Aynı zamanda tarihsel olarak bakıldığında da zaman, yer ve statüye göre çeşitli liderlik türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Kaya, 2017). Liderlik kavramının, akademik olarak, özellikle 1950'li yıllarda üzerinde durulmuştur ve birçok araştırmacı tarafından liderliğin farklı yönleri ele alınarak incelenmiştir (Korkmaz, 2002).

Liderlik kimliği birçok meslek için kullanılabilir. İnsan topluluğunun olduğu her yerde liderlik de doğal olarak var olmaktadır. Eğitim örgütlerinde de liderlik; başta okul idarecilerinde olmak üzere sınıfta ise öğretmende olmaktadır. Kaya ve Erdik (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerinin sahip oldukları liderlik türleriyle bağlantılı olduğu ve öğretmenlerin sahip oldukları liderlik türünün öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem öğretim sürecinde hem de öğrencilere rol model olmaları konusunda öğrencilere öğretimsel liderlik yaptıkları söylenebilir. Temel olarak eğitim öğretimi merkeze alıp öğrencilerin başarılarını amaçlayan liderler öğretimsel liderler olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 1996).

Liderlik Kuramları

Tarihsel olarak bakıldığı zaman liderlik konusu ile ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlarda, nasıl ortaya çıktığının yanında lider olan kişinin özellikleri ve insanları nasıl etkileyebileceği gibi konulardan bahsedilmiştir (Özler, 2013). Bu konu ile ilgili liderlik kuramlarına aşağıda kısaca yer verilmiştir:

Özellik kuramı, lider olan kişinin özellikleri ile ilgilidir. Bu kurama göre süreç içerisinde lider olan kişinin sahip olduğu özellikler lider olmasında en önemli faktörler olarak nitelendirilir. Başka bir ifadeyle bir topluluktan lider olarak çıkacak kişinin lider olmasına sebep olan özellikler kişinin doğuştan ve sonradan geliştirdiği özelliklerdir (Koçel, 2011). Bu teori kişinin doğuştan sahip olduğu fiziki özelliklerinin yanı sıra zekâ, hitabet yeteneği, iletişim özelliği, cesur olması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini savunur. Doğuştan olan ve sonrasında da kendini geliştirerek edinilen bu özelliklerin olmaması kişinin lider olmasına engeldir (Şişman, 2015). Lider olan kişinin toplumdaki diğer üyelerden farklı ve üstün olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Çünkü kişinin çeşitli özellikleri ve becerileri olması, liderlik yapacağı zamanda önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Izgar, 2005).

Davranışsal liderlik kuramına göre, liderin başarılı olabilmesinde etkili olan başat faktör, liderin sergilemiş olduğu davranışlardır. Bu kuram, liderin kişisel özellikleriyle ilgilenmekle beraber sergilemiş olduğu davranışların daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Özellikle liderlik sürecinde etkili olan çevresel faktörlerin göz ardı edilmesi ya da fazla dikkate alınmaması bu kuramın zayıf bir tarafı olarak düşünülmektedir (Koçel, 2011).

Durumsal liderlik kuramı, bir idarecinin tam anlamıyla bir lider olabilmesi için bulunduğu toplumun çevresel koşullarını göz önüne alarak hareket etmesini savunan çağdaş liderlik yaklaşımlarındandır. Bu kuram önceki kuramların temel aldığı liderin kişisel özellikleri ya da davranışsal olarak sergilemiş olduğu özelliklerin her koşulda ve her ortamda etkili olamayacağını savunmaktadır. Bundan dolayıdır ki liderliğin belirlenmesinde temel faktörün çevresel koşullar olduğunu, yer ve kitleye göre değişkenlik göstereceğini savunur (Başaran, 2008).

Öğretimsel Liderlik

Kavram olarak öğretimsel liderlik özellikle 1980'li yıllarda Kuzey Amerika'da ortaya çıkmış ve gelişme göstermiştir. Öğretimsel liderlik, öğrenme merkezli liderlik kavramından türeyen, öğrencilerin akademik olarak başarı sağlayabilmesi için öğrenmeyi merkeze alan bir liderlik türüdür (Hallinger, 2003; Leithwood ve Montgomery, 1982;). Öğretimsel liderlik, öğretim liderlerinin merkezde olduğu ve öğrencinin başarısını üst seviyeye çıkarmak için öğretimin amacı ve öğretim uygulaması arasında bağlantı kurarak, sürecin değerlendirilmesi ve planlanmasıdır. Bu sürecin başarılı olması bu konuyla ilgili araştırmaların da artmasını sağlamıştır. Özellikle öğretim liderlerinin başarılı bir şekilde liderlik yapması sonucunda öğretimsel liderlik konusu birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu durum öğretim liderliği ile ilgili birçok tanımın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Literatürde olan bazı tanımlamalar ise şunlardır:

Çelik (1999) ise; öğretim liderliğinde, asıl amacın, öğrencinin akademik başarısını arttırmanın yanında, öğretmenlerin de bu başarıları sağlayabilmesi için gerekli koşulları ve çalışma ortamlarını hazırlamasıdır. Şişman (2002) ise, öğretimsel liderliğin tanımı yapılırken salt okul yöneticileri merkezli olmayıp onlarla birlikte öğretmenlerin de öğrenme sürecine dahil edilerek tanımlanması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretimsel liderlik tanımlamalarına genel olarak bakıldığında; öğretimsel lider olarak okul idarecilerinin okulun amaçlarını yerine getirmede ve akademik başarıyı arttırmada kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirirken eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan kişilerin sürece dahil edilmesi için yapılan davranışları kapsamaktadır.

Öğretimsel Liderlerin Davranış Boyutları

Öğretim liderlerinin davranış boyutları, farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bu farklılıklar ise araştırmacıların çalışma alanlarına ve kuramlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Özellikle her okul ortamının, öğrenci profilinin, öğretmen ve diğer personellerin profilinin farklılık göstermeleri araştırmacıların da farklı başlıklar altında incelemesini gerekli kılmıştır.

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı. Okulun amacı, okul müdüründe bulunması gerekli olan öğretim liderliği rolünün yerine getirilmesidir. Liderlerin genellikle okul için başarması gerekli olan çalışmalarının belirli hedeflerle ilgili bir vizyonu taşıdıkları söylenir. Bu tanımlama; okulun tamamında gerçekleştirilen farklı etkinlikler yoluyla bir bütün halinde birbirlerine bağlayan paylaşım halindeki amaç birliğini meydana getirir ve bu amacı çalışanlara ve öğrencilere açıklamayı gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Okulun bulunmuş olduğu çevre, ortam, toplum, öğretmen ve öğrenci profilinin nitelikleri değişim gösterdikçe okul müdürlerinin sergilemesi gereken liderlik davranışları da değişim gösterir. Fakat değişmeyen bir konu var ise o da her bir okul bünyesinde etkili şekilde öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesidir. Diğer taraftan okul yöneticisinin bulunduğu okuldaki tüm işleri tek başına yürütebilmesi ve başarabilmesi imkân dahilinde değildir. Bu sebeple de okul yöneticisine düşen okul bünyesinde paylaşma temelli bir okul ve öğrenme kültürü meydana getirilmesine liderlik etmesidir (Şişman, 2004).

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi. Eğitim örgütlerinin ve örgüte dahil olan bütün paydaşların temel görevi, eğitimin amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirip topluma kazandırmaktır (Başaran, 2008). Eğitimin programlanması ve öğretimin yönetilmesi hususu, birbirleriyle ilişkili olan öğretimin denetlenmesi, eğitim programının eş güdümlenmesinin yapılması ve öğrencilerin izlenmesi gibi faktörlerle uyumlu ve bütüncül bir şekilde çalışmanın sonucunda ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli,

1996). Okul idarecileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin bütünleşmesini sağlayarak, çalışma isteklerinin artacağı ortamları sağlamakla yükümlüdürler.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi. Öğretim sürecinde verilecek öğretimin kalitesini artıracak en önemli faktör, ölçme ve değerlendirmedir. Öğretmenlerde ve okul yöneticilerinde bulunması gereken en önemli yeterliklerden birisi de “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” bilgisidir (Doğan, 2019). Okul idarecilerinin yerine getireceği misyon; öğretmenlerin taşıdığı ders hedeflerini okul amaçlarıyla entegre etmeyi, öğretmenleri öğretimsel açıdan desteklemeyi ve formal olmayan sınıf ziyaretleri vasıtasıyla da sınıf öğretimini takip etmeyi gerektirir. Etkili okul ortamı kurmak isteyen yöneticiler, ders programını değerlendirme, daha iyiye taşıma ve öğretim programlarını sistematik hale getirme faaliyetlerine bizzat katılmakta; programa ilişkin beklentilerini açıklamakta, tüm paydaşların program değerlendirme ve geliştirme aşamalarına katılmasını desteklemektedir (Şişman, 2004). Öğrenci başarısını izleme konusunda; ölçme ve değerlendirme yoluyla hedef ve davranışların ne seviyede gerçekleştiği konusunda tespit yapılarak, uygulanan eğitim programının ne derecede başarılı olduğunun tespiti yapılarak öğrencilerin ilerlemesi hakkında bilgi edinilebilir (Özeren vd., 2020).

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi. Öğretimsel lider olan bir okul yöneticisinin, okulu etkili bir şekilde kullanmak istemesindeki temel amaç öğretmenlere faydalı bir çalışma alanı sağlamak ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak olanakları tesis etmek olmalıdır. Öğretmenlerin gelişimlerini sağlamak için çeşitli etkinliklerden faydalanılabilir. Bu etkinliklerin sonucunda öğretmenler, yeniliklerden ve değişimlerden haberdar olarak donanımlarını arttırabilirler. Böylelikle öğretmenlere okullarda daha başarılı olmaları ve okulların amaçları doğrultusunda eğitim verme imkânları sağlanmış olur (Çelik, 2002). Okul yöneticilerinin her şeyden önce iletişim ve insan kaynakları konusunda kendilerini geliştirmiş olmaları gereklidir. Çünkü okullarda iş gören personeller ile iletişimini sağlıklı ve iyi bir şekilde geliştiren okul yöneticileri sorunların üstesinden gelebilir, çatışmaları ortadan kaldıracaktır (Başaran, 2008).

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma. Okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak başarılı olabilmeleri için gerekli koşullardan biri de okul içinde ve dışında olumlu okul iklimi oluşturmak, öğretmenlerin verimli bir ortamda çalışmasını sağlamak, öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını artırarak kaliteli bir eğitim vermektir (Çelik, 2000). Öğretim lideri olan okul yöneticileri, devamlı olarak öğretmen ve öğrencilerle iletişim halinde olmalı, sohbet etmek amacıyla koridorlarda, yemekhanelerde, sınıflarda hazır bulunmalı, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle görüşüp onlara rehberlik etmeli, öğretmenlerin neleri öğrenmesi öğrencilere neleri öğretmesi hakkında konuları belirlemeli, olumlu bir okul

iklimi oluşturmak için çabalamalıdır (Cemaloğlu, 2013; Gümüseli, 1994; Stebick, 2009). Okul yöneticisi, derslerin yapıldığı süre zarfında öğretim sürecini engelleyecek olumsuz durumları ortadan kaldırmalıdır. Örneğin, ders esnasında okulda anonsların yapılması engellenebilir, ders esnasında öğrencilerin idareye çağrılması önlenemez, dersten kaçan öğrencilerin boş giden zamanlarının telafisi yapılabilir (Akgün, 2011). Ayrıca derslerde, yeni bilgi ve becerilerin öğretilip öğretilmediğinin denetlenmesi amacıyla okul yöneticilerinin sınıfları kontrol etmesi de ilgili davranışlar arasında sayılabilir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel olarak ifade edilen bir çalışmadır. Bu çalışmada, nitel bir araştırma olarak değerlendirilen doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu tip araştırma yöntemleri meta-sentez olarak ifade edilmektedir. Meta-sentez ise aynı konu üzerine yapılan çalışmalarındaki verilerin belirli değişkenlere göre tablolar şeklinde analiz yapılmasıdır (Yılmaz, 2015).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ulaşılan dokümanların kullanılması için Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖKTEZ) arşivinde bulunan ve erişime açık olan tezler içinde “öğretimsel liderlik” anahtar kelimesiyle elde edilen tezler incelenmiştir. Bunun sonucunda 2010 ile 2020 yılları arasında çeşitli kriterlere göre belirlenmiş 58 adet lisansüstü teze yer verilmiştir.

Bu tezlerin seçiminde Türkçe olmasının yanında genelde bu tür çalışmalarda 10 yıllık periyotların dahil edildiği görülmüş olup, bundan ötürü 2010 ile 2020 yılları tercih edilmiştir. Ayrıca, Yüksek Öğretim Kurulu'nun veri tabanının seçilmesinin ve özellikle sadece lisansüstü tezlerin seçilmesinin sebebi ulaşılabilirliğinin kolaylığıdır. Türkiye’de konuya dair bütün lisansüstü tezlerin Yüksek Öğretim Kurulu'nun veri tabanında olma zorunluluğu çalışmanın veri toplama sürecini kolaylaştırmıştır.

Bulgular

Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında “Öğretimsel Liderlik” konusuna değinen lisansüstü tezlerin taranması sonucunda, elde edilen verilerin birtakım kriterlere dayandırılarak anlamlı bir biçimde yorumlanması için altı tablo oluşturulmuştur. Tablolarda lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı, türlere göre dağılımı, evren ve örneklem grubuna göre dağılımı, kullanılan yöntemlere göre dağılımı, yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımı, veri toplama araçlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1*Lisansüstü Tezlerin Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	f	Yıllar	f
2010	6	2015	8
2011	4	2016	5
2012	2	2017	6
2013	5	2018	7
2014	7	2019	8

Tablo 1 incelendiğinde, öğretimsel liderlik konusu ile ilgili olarak en çok 2015 ve 2019 yıllarında, en az ise 2012 yılında lisansüstü çalışma yapıldığı görülmüştür. 2010 yılında 6, 2011 yılında 4, 2013 yılında 5, 2014 yılında 7, 2016 yılında 5, 2017 yılında 6, 2018 yılında ise 7 lisansüstü çalışma yapılmıştır. Yıllara göre ortalamaya bakıldığında ise yıllık ortalama olarak 5.8 adet lisansüstü tezin öğretimsel liderlik konusu ile ilgili olarak yazıldığı görülmektedir. Öğretimsel liderlik üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının 54 adedi yüksek lisans seviyesinde, 4 adedi ise doktora seviyesindedir. Yapılan çalışmalarda yüksek lisans çalışma türünün doktora çalışmalarına göre neredeyse 13 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2*Lisansüstü Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı*

Okul Türü	f
Okulöncesi	4
İlkokul	18
Ortaokul	10
Lise	8
Üniversite	1
Karma	17

Tablo 2’de öğretimsel liderlik konusunda yürütülen tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde; okul öncesi 4, ilkokul 18, ortaokul 10, lise 8, üniversite 1 ve karma ise 17 şeklinde olduğu görülmüştür. Tezlerin büyük çoğunluğunun örneklem grubu ilkokullardır. İlkokullardan sonra gelen grup ise karma diye ifade edilen yükseköğretim öncesi gruptur. Diğer örneklem grupları ise dengeli bir dağılım göstermekle beraber, üniversite düzeyinde ise sadece 1 adet tez çalışması yürütülmüştür.

Öğretimsel liderlik üzerine yapılan çalışmalarda en fazla nicel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. 38 adet çalışmada nicel yöntem, 10 adet çalışmada ise nitel yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntemle yapılan çalışmalar, nitel yöntemle yapılan çalışmaların yaklaşık dört katıdır. Bunun yanı sıra 10 adet çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır.

Tablo 3*Dahil Edilen Çalışmaların Yayınlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversiteler	f	Üniversiteler	f
Zirve Üniversitesi	7	Maltepe Üniversitesi	1
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	5	Selçuk Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	4	Pamukkale Üniversitesi	1
Gaziantep Üniversitesi	4	Harran Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	3	Fatih Üniversitesi	1
Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi	3	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	3	Düzce Üniversitesi	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	Mevlana Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	2	Erciyes Üniversitesi	1
Aksaray Üniversitesi	2		

Tablo 3 incelendiğinde, konu ile ilgili en fazla tezin 7 adet ile Zirve Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Sonrasında ise Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde 5, İnönü ve Gaziantep Üniversitelerinde ise 4 adet lisansüstü tez yürütülmüştür. Van Yüzcüncü Yıl, Dokuz Eylül, İstanbul Aydın Üniversitelerinde ise 3'er adet lisansüstü tez yürütülmüştür. Abant İzzet Baysal, Yeditepe ve Aksaray Üniversitelerinde 2'şer adet tez yürütülmüş, diğer 20 üniversitede ise 1'er adet konu ile ilgili tez yürütülmüştür. Çalışma sürecinde, toplamda 32 farklı üniversitede lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmüştür.

Tablo 4*Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Aracı	f
Görüşme	10
Anket	10
Ölçek	26
Anket ve Görüşme	7
Görüşme ve Ölçek	5

Tablo 4'te araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, lisansüstü tezlerin 10 adedinde görüşme, 10 adedinde anket, 26 adedinde ise ölçek kullanıldığı görülmektedir. Bunların yanında 7 adet tezde anket ve görüşme bir arada kullanılırken, 5 adet tezde ise görüşme ve ölçek, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının 26 adet ile ölçek olduğu görülmüştür. Bunu, 10'ar adet ile anket ve görüşmenin takip ettiği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde her geçen gün eğitimin önemi ve gerekliliği artmaktadır. Bu önem ve gereklilik, özellikle teknolojik gelişmeler ve bilginin

yayılmadaki hız göz önüne alındığı zaman daha da belirgin olmaktadır. Eğitimin bu kadar önemli bir duruma gelmesi ile okul ve okul yönetimi de önemli bir hale gelmiştir.

Eğitim kalitesi, eğitimin uygulayıcıları olarak öncelikle öğretmenle paralel bir şekilde ilerlemektedir. Elbette bu durum sadece öğretmene bağlı bir durum olmamakla beraber en önemli faktördür. Öğretmenin donanımlı olmasının ve kendini geliştirmesinin yanında hem okuldaki fiziki ortamın hem de çalışma şartlarının eğitime elverişli olması büyük önem arz etmektedir. Bu noktada okul yönetimine büyük iş düşmektedir. Okul yöneticisi, okulun lideri konumunda olması sebebiyle eğitim için gerekli şartları sağlamada en birincil görevlidir.

Bu çalışmada Türkiye’de 2010- 2020 yılları arasında öğretimsel liderlik kelimelerinin geçtiği lisansüstü Türkçe tezler üzerine yapılan çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak incelenen çalışmaların amaçlarına, örneklem gruplarına, çalışmalarda kullanılan yöntemlere, veri toplama araçlarına, çalışmaların yayın yıllarına, çalışmaların yapıldığı üniversitelere, incelenen çalışmalarda ulaşılan sonuçlara ve önerilere dayalı olarak elde edilen verilere göre sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

Öğretimsel liderlik konusundaki araştırmalar örneklem grubuna göre ele alındığında, öğretimsel liderlik konusunun hemen hemen bütün unsurlarının okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversiteyi kapsadığı görülmektedir. Araştırmalarda eğitim sistemindeki bütün kademelerin örneklem grubu olarak seçilmesi ve görüşlerine başvurulması önemlidir ve örneklem grubuna çeşitlilik katması açısından olumludur. Ancak araştırmalarda önemli bir unsur olan üniversite kademesine sadece bir adet çalışmada yer verilmesinin örneklem grubunun evreni tam olarak temsil edememesine neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretimsel liderlik konusunda üniversite örneklemleri ile ilgili fazla araştırma yapılmaması öğretimsel liderlik konusunda görüşlerin belirlenmesinde önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Karaaslan ve Akın (2019) tarafından yapılan çalışmada bölüm başkanlarının öğretimsel liderlik hakkındaki görüşleri incelenmiş ve bölüm başkanlarının etkili birer öğretimsel lider olabilmeleri için kendi alanlarında başarılı olmaları, kendilerini sürekli yenilemeleri ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretimsel liderlik konusunda ele alınan çalışmalara yöntem olarak bakıldığında, tez çalışmalarında en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda daha az tercih edilen yöntemlerin ise karma ve nitel yöntem olduğu görülmektedir. Karma ve nitel yöntem daha fazla ağırlık verilmesi, karşılaştırmalı sonuçlar vermesi ve araştırmanın güvenilirliğini yükseltmesi ve araştırmalara zenginlik katması bakımından önemlidir. Limon (2022)

tarafından yapılan çalışmada öğretimsel liderlik konulu lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde ve nicel desen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada lisansüstü tezlerin yaklaşık üçte ikisinde veriler öğretmenlerden toplanmıştır ve dörtte birinde örneklem grubu ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Her iki çalışma arasında benzerlikler olduğu söylenebilecektir.

Öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2010-2015 yılları arasında 24, 2015-2020 yılları arasında ise 34 adet lisansüstü tezin yapıldığı görülmüştür. Buradan bakıldığı zaman 2012'den günümüze doğru anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye'de öğretimsel liderlik konusu ile ilgili lisansüstü tezlerde çalışmaların arttığı ancak yine de çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik konusunda yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla ölçek kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında anket, ölçek ve görüşme gibi yöntemler çeşitliliği arttırmış olup çalışma ile ilgili bulgu ve analizlerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlamıştır.

Öğretimsel liderlik konusu ile ilgili araştırmalar yapıldıkları üniversitelere göre ele alındığında en çok çalışmanın Zirve Üniversitesi'nde ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde yapılan öğretimsel liderlik konusu ile ilgili araştırmaların konuya dair literatüre katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretimsel liderlik konusunda yapılan çalışmaların türlerinin dağılımına bakıldığında yüksek lisans seviyesinde fazlasıyla çalışma yapılmışken, doktora seviyesinde yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Özellikle doktora seviyesinde çalışmaların yapılmaması konu ile ilgili büyük bir eksiklik olarak söylenebilecektir.

Bu çalışma Türkiye'de öğretimsel liderlik konusu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin doküman analizi yöntemi kullanılarak tezlerin mevcut durumu hakkında bilgi verilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Söz konusu araştırmada, öğretimsel liderlik konusunun çoğunlukla yüksek lisans tezlerinde yer aldığı olduğu görülmüştür. Konunun derinlemesine incelenmesi için doktora tezi türünde çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmaya konu olan tezlerin örneklem grubunda üniversitelere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Öğretimsel liderlik ile ilgili çalışma yapacak araştırmacıların örneklem grubunda üniversitelere yer vermelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Tez No. 103668). [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balcı, A. (1993). *Ekili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Yavuz Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış* (1. Basım). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 131-177). Pegem A.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının alguları* (Tez No. 253350). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem.
- Doğan, N. (2019). İnsan davranışları ve ölçme araçlarını sınıflama. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 76-113). Pegem.
- Gümüşeli, A. İ. (1996) *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Izgar, H. (2005). *Türk eğitim sisteminin genel yapısı: Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Basım). Eğitim Kitabevi.
- Karaaslan, A., & Akın, U. (2019). Yükseköğretimde öğretimsel liderlik: Bölüm başkanlarının görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 992-1012.
- Kaya, İ., & Erdik, C. (2014). Öğretmenlerin kullandıkları öğretme stratejilerine göre sahip oldukları liderlik türleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 185-209.
- Kaya, Y. K. (2017). *Eğitim yönetimi*. Doğan Basımevi.
- Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış* (5. Basım). Beta.

- Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 164-170.
- Limon, İ. (2022). Türkiye’de öğretimsel liderlik araştırmaları: Lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 241-256.
- Özeren, E., Çilođlu, T., Yılmaz, R., & Özeren, A. (2020). Öğrencilerin akademik kariyer hedefi seçiminde etkili olan faktörlerin veri madenciliği yöntemi ile belirlenmesi: Bartın başarı takip araştırması sonuçları üzerine bir inceleme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 182-210.
- Özler, D. E. (2013). *Liderlik*. C. Koparal ve İ. Özalp (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon* içinde (ss. 94-123). Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2944.
- Stebick, D. M. (2009). *A case study investigating the implications of change as instructional leaders implement IDEA’s response to intervention policy* [Unpublished doctoral dissertation]. Cincinnati University.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayını.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Seçkin Yayıncılık.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi’nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalıkları Üzerine Sanat-Temelli Bir Çalışma

Pervin Oya Taneri ¹

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Özlem Yeşim Özbek ²

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Araştırmada, okul kültüründe ve öğrenci başarısında kilit rol oynayan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, uygulamaları ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerileri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış olup, sanatın yaratıcı olanaklarını sosyal bilim araştırmalarıyla birleştirmeye odaklanılmış, bibliyoterapi ve drama yöntemleri aracılığı ile okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, uygulamaları ve bu konudaki önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda uygulanan bir anket formu ve 3 saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan 15 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı, şube müdürü) katılmıştır. Katılımcıların tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimi kaynaştırma, eşitlik, göçmen, mülteci, dezavantajlı, farklılıklara saygı ve farklılaştırılmış eğitim kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcıların, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri göçmen ve engelli bireylerle sınırlandırdıkları ve sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı, üstün yetenekli ya da cinsel yönelimi farklı olan bireyleri bu sınıflamaya dahil etmedikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı görev yaptıkları okulların yeterince kapsayıcı olmadığını belirtmiş ve bunun sebebi olarak da eğitimcilerin kapsayıcı eğitim konusundaki olumsuz tutumları, bilgi ve tecrübe eksiklikleri, eğitimi farklılaştıramamaları ve klasik eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılmaları olarak uygulanması bu olumsuz görüşün sebebi olarak verilmiştir. Öğretmenlere ve yöneticilere kapsayıcı eğitim konusunda uygulamaya dayalı eğitimlerin verilmesi, bu konudaki olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasını ve eğitimcilerin tecrübe kazanarak kapsayıcı eğitim uygulamalarını okullarında kullanmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çeşitlilik, eşitlikçi eğitim, farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitim, sanat-temelli araştırma

¹Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara/Türkiye, E-posta: ptaneri@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3482-3868>

²Doç. Dr., Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çankırı/Türkiye, E-posta: ozbek@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4222-4040>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

03.04.2023

Kabul Tarihi

23.04.2023

doi:10.57115/karefad.1276345

Atıf: Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276345>



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-0773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

An Art Based Study on School Administrators' Awareness of Inclusive Education

Pervin Oya Taneri ¹
Middle East Technical University

Özlem Yeşim Özbek ²
Çankırı Karatekin University

Abstract

In the research, the awareness of school administrators, who play a key role in school culture and student success, about inclusive education, their practices and suggestions for making schools more inclusive were examined. In the research, to reveal the awareness, practices and suggestions of school administrators on inclusive education case study, one of the qualitative research methods, was used focusing on combining the creative possibilities of art with social science research through bibliotherapy and drama methods. The data of the research were collected through an online questionnaire and a 3-hour bibliotherapy and drama workshop. Fifteen school administrators (principal and assistant principal, branch manager) who had a non-thesis master's degree in the field of educational administration participated in the research. All of the participants emphasized that inclusive education is an important problem. Participants associated inclusive education with the concepts of inclusion, equality, immigrant, refugee, disadvantaged, respect for differences and differentiated education. It was observed that the participants limited the students who need inclusive education to immigrants and individuals with disabilities and did not include individuals who were socio-economically disadvantaged, gifted or with a different sexual orientation in this classification. Most of the school administrators stated that the schools they work in were not inclusive enough, and the reason for this was the negative attitudes of the educators on inclusive education, their lack of knowledge and experience, their inability to differentiate education and the use of classical education and training methods as the reason for this negative opinion. Providing teachers and administrators with practical training on inclusive education will help eliminate negative attitudes on this subject and enable educators to use inclusive education practices in their schools by gaining experience.

Keywords: Diversity, egalitarian education, respect for differences, inclusive education, arts-based research

¹Assoc. Prof. Dr., Education Faculty, Department of Educational Sciences, Ankara/Türkiye, E-mail: ptaneri@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3482-3868>

²Assoc. Prof. Dr., Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Çankırı/Türkiye, E-mail: zbek@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4222-4040>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	04.03.2023	04.23.2023

Dünyada çeşitlilik ve farklılıklar insanlığın en eski zamanlarından beri var olmasına rağmen, tarih boyunca bazı gruplar dışlanıp nitelikli yaşam koşullarından ve eğitim olanaklarından mahrum bırakılırken bazı gruplar dışlanmanın farkında bile olmadan yaşamlarını sürdürmüştür. Kimi zaman bireyin yapısal farklılıkları kimi zamanda kültürel nedenlerle ortaya çıkan dışlanma ve ayrımcılık farklı ihtiyaçları olan bireylerin eğitim topluluklarının tam ve değerli üyeleri olarak hak ettikleri yeri alabilmelerini engellemiştir. Bir toplumda huzur ve barış inşasında sosyal adaletin öneminin kavranması ile birlikte herkesin kendini değerli, kabul edilmiş ve güvende hissetmesini sağlayan düşünme biçimleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Kapsayıcı eğitim de özellikle hem farklı ihtiyaç ve öğrenme stilleri olan çocukları hem de farklı kültürlerden gelen bireyleri bir araya getirmeyi amaçlayan ve onlara akranlarıyla aynı eğitim fırsatlarından yararlanma hakkı veren bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Taneri, 2022).

Kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında çeşitliliği, değişkenliği ve farklılığı barındıran, destekleyen ve karşılayan bir yaklaşım, bir eğitim felsefesidir (Taneri, 2022). UNESCO (2009) kapsayıcı eğitim sürecini şu şekilde tanımlamıştır:

...kız ve erkek öğrenciler, etnik ve dilsel azınlıklardan gelen öğrenciler, kırsal bölgelerden gelenler, engelli ve öğrenme güçlüğü çekenler ile gençler ve yetişkinler dahil olmak üzere tüm öğrencilere daha iyi hizmet vermek için okulları ve diğer öğrenme ortamlarını değiştirmeyi içerir. Kapsayıcı eğitimin amacı, olumsuz görüşlerin ve yetenek, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, renk, ekonomik geçmiş ve sosyal sınıf farklılıklarının tanınmamasının neden olduğu dışlanmayı ortadan kaldırmaktır. (s. 4)

Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplumun temeli olduğu inancına dayanan (Ydo, 2020) kapsayıcı eğitimi uygulamak ve okulları herkes için daha adil eğitim ortamları haline getirmek kolay bir süreç değildir; hem tutum ve davranışların değiştirilmesini hem de toplumsal ya da kültürel engellerin üstesinden gelinmesini gerektirmektedir. Ainscow ve diğerleri (2019) eğitimin kapsayıcı olması için hem politika yapıcılarının değerlerinde ve düşünme biçimlerinde değişikliklerin yapılmasının hem de okullarda ve sınıflarda bireylerin kapsayıcılık kültürünü şekillendiren bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıyan fırsatların önemini vurgulamaktadır.

Okul gelişiminde ve öğrencilerin çıktılarını iyileştirmede kilit rol oynayan okul yöneticilerine (Bateman & Bateman, 2014; Dönmez & Demir Başaran 2022; Farris, 2011; Gous vd., 2014; Kuyubaşı & Demir Başaran, 2022; Waldron vd., 2014), kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve uygulanmasında da önemli sorumluluklar düşmektedir. Alan yazında okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların yalnızca bir

gruba odaklandığı (örn. sadece engeli olan bireyler ya da mülteciler) görülmektedir (Bai & Martin, 2015; Ball & Green, 2014; Chandler, 2015; Choi, 2008; Galano, 2012; Goley, 2013; Mahoney, 2018; Hack, 2014; McLeskey, Sharma & Chow, 2008; Vazquez, 2010; Waldron & Redd, 2014). Bu bakımdan bu çalışmada kapsayıcı eğitimin en geniş tanımından yola çıkılarak okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, kapsayıcı eğitimi okullarında nasıl uyguladıkları ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerilerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Ayrımcılık ve Dışlanma

Sosyal dışlanma ilk kez 1960'da Fransa'da yoksul kesim için kullanılmıştır (Sapancalı, 2005) ve toplum içinde bireylerin karşılaştığı engeller nedeniyle vatandaşlık haklarından (ekonomik, sosyal, sivil, siyasi vb.) mahrum edilme (Walker & Walker, 1997) ve toplum dışına itilme durumunu ifade eder. Ayrımcılık ise etnik köken, cinsiyet, engellilik, ten rengi gibi bireylerin kendi ellerinde olmayan özellikleri nedeniyle önyargılı muameleye maruz kalması olarak tanımlanabilir. Tarihin çeşitli dönemlerinde, bazı topluluklar, dışlanarak nitelikli yaşam koşullarından ve eğitim olanaklarından mahrum bırakılırken, bazı topluluklar ise farkında olmadan dışlanma durumlarına maruz kalmış ve yaşamlarına devam etmiştir. Bir toplumda huzur ve barış inşasında sosyal adaletin öneminin kavranması ile birlikte herkesin kendini değerli, kabul edilmiş ve güvende hissetmesini sağlayan düşünme biçimleri (kapsayıcılık, çeşitlilik, çok kültürlülük vb.) ortaya çıkmaya başlamıştır.

Kapsayıcılık nedir?

Kapsayıcılık yapısal ya da kültürel farklılıkları olan öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı hissetmeden diğer öğrencilerle birlikte sıradan (genel) bir okulda, aynı sınıflarda, aynı öğretim programını aynı anda takip etmesi, herkesin tam kabulü ve tüm öğrencilerin katılımını sağlamaya odaklanan bir yaklaşımdır. Uluslararası alan yazında kapsayıcılığın gerekçesi insan hakları, sosyal, eğitimsel ve ahlaki bir perspektiften ele alınarak kapsamlı bir tartışma ortaya konulmaktadır (Ainscow, 1999; Florian, 2008; Slee, 2003). Kapsayıcılık öğrencilerin ana akım okulların ve toplulukların kültürlerine ve öğretim programlarına katılımını artırma sürecidir (Booth, 1996, s. 96).

Kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında çeşitliliği, değişkenliği ve farklılığı barındıran, destekleyen ve karşılayan bir yaklaşımdır, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplumun temeli olduğu inancına dayanır. Kapsayıcı eğitimi uygulamak ve okulları herkes için daha adil eğitim ortamları haline getirmek kolay bir süreç değildir; hem tutum ve davranışların değiştirilmesini hem de toplumsal ya da kültürel engellerin üstesinden gelinmesini gerektirmektedir.

Eğitimin kapsayıcı olması için hem politika yapıcılarının değerlerinde ve düşünme biçimlerinde değişikliklerin yapılması hem de okullarda ve sınıflarda bireylerin kapsayıcılık kültürünü şekillendiren bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıyan fırsatların sunulması gerekir. Okulların önyargı ve ayrımcılığı azaltmak için değişim ajanları olarak hareket etmeleri beklenmektedir; bu bakımdan öğretmenler ve okul yöneticileri sosyal kapsayıcılığı teşvik etmede özellikle önemlidir (Juvonen vd., 2019; Losinski vd., 2019). Okul gelişiminde ve öğrencilerin çıktılarını iyileştirmede kilit rol oynayan okul yöneticilerine kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve uygulanmasında da önemli sorumluluklar düşmektedir. Herhangi bir kapsayıcı eğitim politikasının uygulanmasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumundan büyük ölçüde etkileneceği varsayımından hareketle çok sayıda çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında ne düşündüklerini incelenmiştir. Alan yazında, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarını inceleyen çalışmaların, yalnızca engelliler veya göçmenler gibi tek bir gruba odaklanma eğiliminde olduğu görülmektedir (Bai & Martin, 2015; Ball & Green, 2014; Chandler, 2015; Choi, 2008; Galano, 2012; Goley, 2013; Hack, 2014; Mahoney, 2018; McLeskey vd., 2014; Sharma & Chow, 2008; Vazquez, 2010). Yöneticilerin kapsayıcı eğitim hakkında nasıl hissettiklerini inceleyen ve bakış açılarını etkileyebilecek temel unsurları belirleyen Brantlinger ve diğerleri (2005), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin, engellilik hakkındaki inançlarından, finansman ve eğitim gibi kaynaklardan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin en geniş tanımından yola çıkarak, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarını, okullarında kapsayıcı eğitimi nasıl uyguladıklarını ve okulları daha kapsayıcı hale getirmek için önerilerinin neler olduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim konusunda neler biliyor?
 - a. Kapsayıcı okul nedir?
 - b. Çalıştığı okul yeterince kapsayıcı olduğunu düşünüyor mu? Neden?
2. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitimi nasıl uyguluyor?
 - a. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime dahil edilen öğrencilerle karşılaştığında neler yapılması gerektiğini düşünüyor?
 - b. Sınıflar nasıl düzenlenmeli, temel öğretim yöntemi ne olmalı?
 - c. Farklılaştırma ne demektir?
3. Okul yöneticilerine göre kapsayıcı eğitim kimleri kapsar?

- a. Okul yöneticileri hangi özelliklere sahip bireyleri dezavantajlı olarak tanımlıyor?

Yöntem

Bu durum çalışmasında, sanatın yaratıcı olanaklarını sosyal bilim araştırmalarıyla birleştirmeye odaklanılmış, bibliyoterapi ve drama yöntemleri aracılığı ile okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarının ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerilerinin ortaya çıkarılması, amaçlanmıştır. Sanat temelli araştırma, problemi çözmek, anlamak ve araştırmak ve analiz etmek için sanatsal sürecin kullanıldığı bir yöntemdir (Jokela & Huhmarniemi, 2018). Katılımcıların performansları, sanat temelli araştırmalarda nitel veri aktarma tekniği olarak kullanılır. Sanat temelli araştırmacılar (bu çalışmada hem katılımcı hem araştırmacı olarak) yazılı, sözlü ve performans yoluyla birçok kimlik ve beden temsili yaratma şansına sahiptir (Seregina, 2020). Dolayısı ile kapsayıcı eğitim şemsiyesi altında yer alan grupların kimler olduğunun, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özelliklerinin ve kapsayıcı okulun nasıl olacağı konusunda katılımcıların bilgi ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında sanat temelli nitel bir durum çalışmasının bu araştırma için en etkili yöntem olacağı belirlenmiştir.

Araştırma Grubu

Kapsayıcı eğitime yönelik başarılı yaklaşımları hayata geçirebilmek için okul yöneticilerinin görüşlerini ve uygulamalarını anlamak büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin bakış açıları okul politikalarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Okul yöneticilerinin yaptıkları seçimler dezavantajlı öğrencilerin fırsatları ve deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Başarılı kapsayıcı ortamları teşvik etmek için, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki farkındalıklarının ve uygulamalarının uygun bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğinden bu çalışmaya farklı okullardan 15 okul yöneticisi olarak çalışan (müdür ve müdür yardımcısı, şube müdürü) katılmıştır. Katılımcıların %33.3'ü kadın, %66.7'si erkektir. Kadınların eğitim kurumlarında yönetici olma ve yönetsel görevler almasındaki sorunlar düşünüldüğünde (Özbek Baştuğ & Çelik, 2011) kadın katılımcı sayısının erkeklere göre daha az olması anlaşılabilir. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 40'tır. Katılımcıların tamamı eğitim yönetimi teftiş planlama alanında tezsiz yüksek lisans öğrencisi olup, branşları; sınıf öğretmeni, fen bilimleri, moda tasarımı, din bilgisi, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenliği gibi farklı alanlardır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 8-22 yıl aralığındadır. Katılımcıların %58.3'ü sınıflarında kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan öğrencileri (örn: işitme ve konuşma engeli olan, anne babası ayrı olan, mülteci/ Suriyeli vb.) olduğunu ve %33.3'ü de daha önce kapsayıcı eğitim konusunda bir çalışmaya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar: kapsayıcı eğitim, eğitimde toplumsal cinsiyet

eşitsizliği ve farklılaştırılmış eğitim konulu seminer ve hizmet içi eğitimler olarak bildirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda uygulanan bir anket formu ve 3 saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesi aracılığıyla toplanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Anket Formu

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Anket Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve bir Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim ve bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanının görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anketin birinci kısmında katılımcıların demografik bilgilerini, kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı hedefleyen 12 soru yer almaktadır. Anketin ikinci kısmında ise kapsayıcı eğitimle ilgili cümle tamamlama soruları ve açık uçlu maddeler yer almaktadır.

Sanat Temelli Bibliyoterapi ve Drama Uygulaması

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama yöntemi de üç saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesidir. Bibliyoterapi, kitapların "... bilgi paylaşmak, iç görü sağlamak, duyguların tartışılmasını teşvik etmek, yeni tutum ve değerler sergilemek, başkalarının da benzer sorunları olduğunu göstermek ve sorunlara çözüm getirmek ..." amacıyla kullanılmasıdır (Kanewischer, 2013, s. 70). Bibliyoterapi ve drama, aktif katılıma ve paylaşımına izin veren sanat temelli araştırmalara uygun yöntemlerdir (Özbek & Taneri, 2022). Bibliyoterapi sırasında katılımcılara Jean-Claude Grumberg'in mülteci temalı Yapı Kredi Yayınlarından "Çabuksızınlar" hikaye kitabı okunmuş, mentimeter uygulaması, resim, grup tartışması, ve yaratıcı drama yöntemlerinden ısınma, doğaçlama, rol yapma canlandırma veri toplama ve içgörü kazandırma amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, uygulamaları ve önerileri incelenmekle birlikte katılımcıların göçmek ve taşınmak arasındaki farkı anlaması, göçün zorluklarını fark etmesi, göçmek zorunda olan insanların neler hissedeceğini anlaması, kendisi ve başkalarının göçmenler hakkındaki basmakalıp yargılarının farkına varması amaçlanmıştır. Sanat temelli araştırmaların öznel deneyimleri içermesi nedeniyle geçerliliği artırmak amacıyla araştırmada veri çeşitlendirilmesi yoluna gidilerek sorular farklı şekillerde sorulmuş ve güvenilirliği sağlamak içinde atölye uygulaması video kaydı altına alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katılmalarını beyan eden onam formları alındıktan sonra yapılmıştır. Veriler google anket,

mentimeter, WhatsApp uygulamaları kullanılarak zoom platformu üzerinden üç saatlik bir oturum yoluyla toplanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma Bilimsel Yayın Etiğine uygun şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 07/04/2023 tarihinde 0215-ODTÜİAEK-2023'nolu izni alınarak yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada, içerik analizi yoluyla nitel veriler üzerinde sistematik sınıflandırma yapılarak, kodlar ve temalar belirlenmiş ve verilerin öznel olarak yorumlanmasına olanak sağlanmıştır (Hsieh & Shannon, 2005). İçerik analizi sırasında sırasıyla: kategoriler ve kodlama şeması geliştirilmiş, veriler kodlanmış, kodlama tutarlılığı kontrol edilmiş, temalar verilere göre açıklanmış ve kodlanmış verilerden sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğin sağlanması için veriler 2 araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, araştırma gönüllüleri üzerinde yapılmış ve bulgular katılımcı yorumlarıyla desteklenmiştir.

Bulgular

Okul yöneticilerinin tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin kapsayıcılık konusundaki algıları kavram, içerik ve ihtiyaç grupları olmak üzere üç tema altında toplanmıştır (Tablo 1). Yöneticiler, kapsayıcı eğitimi eşitlik ($n = 3$), eğitim ($n = 2$), farklılıklara saygı ($n = 2$), uyum ($n = 2$), kucaklamak ($n = 2$), adalet ($n = 1$) ve özveri ($n = 1$) kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Okul yöneticileri kapsayıcı çalışmaları farklılaştırılmış eğitim, kaynaştırma eğitimi, etkinlik ya da eğlenceli aktivite olarak görmüşlerdir. Yöneticiler, göçmen/mülteci ($n = 3$), dezavantajlı ($n = 2$), engelli ($n = 1$), çocuk ($n = 1$) ve yabancı öğrencileri kapsayıcı eğitimin hedef grubu olarak görmektedir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin temel sorunları hakkındaki görüşleri fiziksel şartlar, tutum/davranış ve bilgi/beceri temaları altında gruplanmıştır (Tablo 2). Yöneticiler kapsayıcı uygulamalardaki temel sorunları: öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği ($n = 3$), gerekli materyal/araç gereç ve donanımların eksikliği ($n = 3$), sınıfların kalabalık olması ($n = 2$) ve farkındalık eksikliği ($n = 2$), eğitimcilerin olumsuz tutumları olarak görmüşlerdir.

Tablo 1*Kapsayıcılık İle İlgili Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar	f
Kavram	Adalet	1
	Kucaklamak	2
	Uyum	2
	Eşitlik	3
	Eğitim	2
	Farklılıklara saygı	2
	Özveri	1
İçerik	Farklılaştırılmış eğitim	1
	Kaynaştırma eğitimi	2
	Etkinlik	1
	Eğlence	2
	Deneyim	1
İhtiyaç grupları	Engelli	1
	Dezavantajlı	2
	Yabancı	1
	Göçmen/Mülteci	3
	Çocuk	1

Tablo 2*Kapsayıcı Eğitiminin Temel Sorunları İle İlgili Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar	f
Fiziksel şartlar	Kalabalık sınıflar	2
	Uygun eğitim ortamı eksikliği	2
	Eğitim programının yoğunluğu/yükü	1
	Zaman yetersizliği	1
	Materyal/ araç gereç /donanım eksikliği	3
	Kapsanacak çocuk sayısının fazlalığı	1
	Ulaşım sorunu	1
Tutum/davranış	Farkındalık eksikliği	2
	Eğitmcilerim olumsuz tutumları	2
	Bilgi eksikliği	3
Bilgi/beceri	Farklılaştırılmış eğitimin olmaması	2
	Dil problemi	2

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler hakkındaki görüşleri anket, mentimeter uygulaması ve kara kalem resim çizdirilerek incelenmiştir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri çoğunlukla göçmen, engelli ve anne babası vefat eden bireyler olarak görmektedir (Tablo 3). Diğer yandan, az sayıda okul yöneticisi tarafından ekonomik yoksunluk yaşayan, zorbalık, istismar ya da şiddet mağduru, duygularını ifade edemeyen ve üstün potansiyelli öğrenciler de kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan gruplar arasında sayılmakla birlikte, bu sınıflandırmaya cinsel yönelimi farklı olan öğrencilerin dahil edilmediği görülmüştür.

Şekil 2

Farklı Özelliklere Sahip Çocuklar



Okul yöneticilerinin sadece %35.7'si okullarının yeterince kapsayıcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması, olumsuz öğretmen tutumları, eğitimin farklılaştırılmaması ve klasik eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanması okulun kapsayıcı olmasını engelleyen faktörler arasında verilmiştir (Tablo 4). Katılımcılar kapsayıcı eğitime dahil edilen öğrencilerin sınıfları olması durumunda oryantasyon ve gerekli destekleyici ek çalışmaların yapılarak eğitim sürecine katılmalarının sağlanmasını ve onlara saygı duyularak değerli olduklarının hissettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 4). Katılımcılar istisnai/farklı öğrencilerin eğitime etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan gruplar için öğretmenler ve okul

yöneticilerinin ihtiyaçları tespit etmesi, farkındalık oluşturmaları, adaptasyon programları, öğrencilerin ve eğitimcilerin eğitimi gibi programların hazırlanması, fiziksel koşulların ihtiyaca göre ayarlanması ve ailelerle iletişim kurulması gerektiğini düşünmektedir (Tablo 4).

Tablo 5 okul yöneticilerinin farklı/istisnai öğrenciler hakkında görüşlerinin “zenginlik” ve “farklılık” olmak üzere iki tema altında toplandığını göstermektedir. Yöneticilerin çoğunluğu istisnai öğrencileri farklılık teması altında toplayacak metaforlar oluşturdukları söylenebilir. Bulgular, okul yöneticilerinin farklı/istisnai öğrencilere olumlu bakma eğiliminde olduklarını ve onları eğitim camiası için değerli bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir. Çeşitliliğin eğitim ortamını geliştirdiği ve her bireyin değer verilmesi gereken benzersiz güçlü yönleri ve nitelikleri olduğu fikrini aktarmak için farklılığın olumlu yönlerini vurgulayan metaforlar kullanmaktadırlar.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcılık Hakkındaki Görüşleri ve Önerileri

Sorular	Temalar	Kodlar	f
Okulun yeterince kapsayıcı olmamasının nedenleri nedir?	Yeterlik	Kapsayıcı eğitim yöntemleri konusunda bilgi eksikliği	2
	Uygulama	Kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda bilgi eksikliği	1
	Fiziki koşullar	Farklılaştırılmış eğitim verilmemesi	3
	Tutum	Okulun yatılı olması Olumsuz öğretmen tutumları	1 1
Kapsayıcı eğitime dahil edilen öğrencilerle karşılaştığında neler yapılmalı?	Oryantasyon	Eğitime-öğretime katılmaları sağlanmalı	2
	Çalışma/etkinlik desteği	Ek çalışma verilmeli Ek etkinlik yapılmalı	2 1
	Değer verme	Farklılıkları kabullenilmeli Değerli hissetirilmeli	1 1
		Saygı duyulmalı	1
	Öğretim yöntemi	Etkileşimli	1
	Sınıf düzeni	Kapsayıcı Yapılandırıcı İşbirlikçi Normal öğrencilerle birlikte Sınıflar gruplar halinde düzenlenmeli	1 1 1 1
Kapsayıcı eğitim için sınıflar nasıl düzenlenmeli, temel öğretim yöntemi ne olmalıdır?	Eğitim dili	Farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun Tercüman desteği Ana dilde eğitim Türkçe	2 1 1 1

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Sorular	Temalar	Kodlar	f
Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan gruplar için öğretmenler ve okul yöneticileri neler yapmalıdır?	İhtiyaçların tespiti	Öğrenci ihtiyaçları belirlenmeli	1
		Eğitimciler farkındalık eğitimi almalı	2
	Farkındalık oluşturma	Öğrenciler farkındalık eğitimi almalı	1
		Öğrencilerin arkadaşlarını kabullenmesini sağlama	1
	Adaptasyon	Sınıf arkadaşlarının bu durumu kabullenmesi ve benimsenmesi sağlanmalı	1
	Fiziksel koşullar	Uygun eğitim ortamı hazırlama	2
	Öğrencilerin eğitimi	Yöntemler/etkinlikler/materyal öğrencilerin farklılıklarına uyarlanmalı	1
	Eğiticilerin eğitimi	Sosyal aktivitelere yönlendirilmeli	2
		Öğretmen ve yöneticiler bu konuda eğitim almalı	2
İletişim	İdareciler öğretmenler için eğitim planlamalı	2	
	Öğrencinin ailesi ile iletişim sağlanmalı	1	

Okul yöneticilerinin istisnai öğrencilerle ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Farklı/istisnai öğrenciler papatya tarlasında açmış gelincik gibidir. Çünkü tarlayı güzelleştirirler.”

“Farklı/istisnai öğrenciler beyaz taşlar arasındaki siyah taş gibidir. Çünkü her zaman farklıdır.”

“Farklı/istisnai öğrenciler cevher gibidir. Çünkü her biri farklılığı altında çok güçlü beceriler ve özellikler taşımaktadır.”

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Farklı/istisnai Öğrenciler Hakkında Oluşturdukları Metaforlar

Temalar	Metafor
Zenginlik	Cevher, beyaz gelincik, süpriz, güçlü
Farklılık	Siyah taş, farklı, beyaz gelincik, güvensiz, süpriz, oynanmayan oyuncak

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında oluşturdukları metaforlar Tablo 6’da verilmiştir, “kapsamak”, “fırsat sağlamak” ve “eğlenmek” olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi olumlu görmekte, tüm öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesi için alan yaratmanın önemini vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimle ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kapsayıcı eğitim şemsiye gibidir. Çünkü herkesi bir çatı altında toplar.”

“Kapsayıcı eğitim elmanın içini kesmeden görmek gibidir. Çünkü insanlara zarar vermeden onların kendilerinde var olan güçlerini kendi istekleri ile ortaya çıkarmasına ve kendilerini tanımalarına fırsat verir.”

“Kapsayıcı eğitim ilaç gibidir. Çünkü sızı neredeyse giderir.”

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim Hakkında Oluşturdukları Metaforlar

Temalar	Metafor
Kapsamak	Şemsiye, kucaklayıcı,
Fırsat	Farklılıkları harmanlar, ilaç, can, potansiyellerini ortaya çıkarır, farklı
sağlamak	olanaklar sunar
Eğlence	Düğün, soba

Bulgular, okul yöneticilerinin farklılaştırma konusunda net bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bazıları farklılaştırmayı öğrencilerdeki bireysel farklılıkları tanımanın ve ele almanın bir yolu olarak olumlu görürken, diğerleri bunu bir tür ötekileştirme olarak görmektedir (Tablo 7). Bu durum, eğitim yöneticilerinin bu konuda daha fazla farkındalığa ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Farklılaştırma Hakkında Görüşleri

Soru	Temalar	Kodlar	f
Farklılaştırma ne demektir	Çeşitlenme	Hazırbulunuşluk	1
		İlgi	2
		Yetenek	1
	Ötekileştirme	Olanak	3
		Yalnızlaştırma	1
		Sıradışı yapma	1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Her geçen gün artan öğrenci çeşitliliği okullarda dışlama ve akran zorbalığı olaylarının da artmasına, istisnai durumu olan öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine, psikolojik sorunlar yaşamalarına ve okul terklerine yol açmaktadır. Bu çalışmada, okulda kültürel farklılıklara saygıyı ve duyarlılığı arttıran bir ortam oluşturulmasında kilit role sahip okul yöneticilerinin tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algıları Dilekçi (2019) ve Asar'ın (2020) çalışmasıyla da uyumaktadır. Dilekçi (2019) Türkiye’de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını inceleyen bir çalışma yürütmüş ve kapsayıcı eğitime yönelik yönetici algılarının çeşitlilik gösterdiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Asar (2020) Türkiye’de kapsayıcı

eğitimde ilkelerin rolünü incelemiş ve ilkelerin kapsayıcı eğitimin uygulanması üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik algıları, uygulamaları ve önerileri incelenmiştir. Çalışma, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi eşitlik, farklılıklara saygı, kucaklama ve adalet gibi çeşitli kavramlarla ilişkilendirdiğini ve bu kavramların kapsayıcı eğitimin felsefesiyle örtüştüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin felsefesine ilişkin alan yazını da yansıtmaktadır. Sosyal adalet fikrine dayanan ve kapsayıcılık olarak bilinen eğitim yaklaşımı, engeline bakılmaksızın tüm öğrenciler eşit eğitim fırsatlarına erişebilmesine odaklanır (Sharma vd., 2006). Benzer şekilde UNESCO (2009) da kapsayıcı eğitimi yaşam boyu öğrenmenin temel bir bileşeni olarak ele almakta, sosyal adaleti teşvik etmek ve daha kapsayıcı toplumlar yaratmanın ön koşulu olarak görmektedir.

Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan grupları öncelikle göçmen /mülteci, dezavantajlı, engelli gruplarla ilişkilendirmektedirler ki bu durum uluslararası eğilimlerle de uyumaktadır. Örneğin kapsayıcı eğitime yönelik ölçek ya da anketlerin büyük bölümü özel eğitim öğrencileriyle sınırlıdır (Cansız & Cansız, 2018; Ewing vd., 2018; Mahat, 2008; Monsen vd., 2015). Benzer şekilde Alfaro ve Parker (2022) çalışmalarında özellikle engelli öğrencileri, göçmen veya mülteci öğrenciler gibi mülteci statüsündeki öğrencileri ve yerli topluluklardan gelen öğrencileri ötekileştirilmiş gruplar olarak tanımlamışlardır.

Yöneticiler kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmen yeterlikleri, fiziksel koşullar ve tutumun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Aksungur (2022) da kapsayıcı eğitim uygulanmalarında en çok öğretmen kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarıyla örtüşür şekilde Erdoğan ve diğerleri (2022) de öğreticinin bilgi eksikliği, kalabalık sınıflar, ötekileştirme, uyum sorunu ve sınırlı eğitim saatini kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınırlandıran faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Mokaleng ve Möwes (2020) de uygun olmayan politika oluşturma, öğretmen tutumları, öğretmen hazırlığı eksikliği, yetersiz destek ve kaynaklar ve eğitim programları ile ilgili sorunlar da dahil olmak üzere bir dizi faktörün kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engellediğini tespit etmiştir.

Okul yöneticileri istisnai/farklı öğrencilerin eğitime etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak eğitimde fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Erdoğan ve diğerleri (2022) de eğitimin farklılaşması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve bilgilendirme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ginja ve Chen'in (2020) çalışmasına göre, öğretmen eğitimcileri, çeşitlilik içeren bir sınıfta farklılaştırılmış bir öğretim stratejisinin gerekli olduğuna inanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin etkili bir biçimde uygulanması için benimsenen farklılaştırılmış eğitime yönelik zorluklar arasında nitelikli öğretmen eğitimcilerinin eksikliği, farklılaştırılmış

öğretimin yanlış anlaşılması, kalabalık sınıflar, mesleki gelişim eğitimine kısıtlı erişim ve yetersiz altyapıdan söz edilebilir (Ginja & Chen, 2020).

Katılımcılar, sınıfların gruplar halinde düzenlenmesi ve öğrencilerin uygulamalı deneyimler ve işbirliği yoluyla kendi ana dillerinde eğitim almaları gerektiğine inanmaktadır. Alan yazında da dilin, herkes için eğitime erişimin sağlanmasında, özellikle de baskın dili konuşmayan öğrenciler için bir zorluk teşkil edebileceği, bu nedenle, ilk yıllarda anadil temelli eğitim verilmesi önemi vurgulanmaktadır (Ball, 2010). Ayrıca bulgulara göre katılımcılar kapsayıcı eğitimin, işbirliği, kişiselleştirme, bireysel motivasyon ve geri bildirim ile öğrenciler için personel desteği içermesi gerektiğini öne sürmektedir. Alan yazında da, kapsayıcı eğitimin bu özellikleri vurgulanmaktadır (Lindner & Schwab, 2020).

Okul yöneticileri eğitimin bireyleri kucaklayan ve kapsayan yönü ile bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayarak onları topluma kazandırmaya yaradığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri kapsayıcı okulu, fırsat eşitliğini teşvik eden, tüm öğrencilerin eşit ve adil eğitim almasını sağlayan, erişim sorunları olan öğrencileri kapsayan, cinsiyet ayrımcılığına karşı olan ve her öğrencinin kendine özgü ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştıran bir okul olarak tanımlamaktadırlar. Diğer yandan bulgular okul yöneticilerinin eğitimde farklılaştırma konusundaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Mengistie (2020) de öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda genel bir anlayışa sahip olduklarını, ancak karma yetenek sınıflarını yönetmek için belirli stratejilerden yoksun olduklarını belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmen farkındalıklarının ve yeterliklerinin artırılması önemlidir. Bu nedenle lisans düzeyinde kapsayıcı eğitim derslerinin okutulması ve hizmet içi kapsayıcı eğitim seminerlerinin sayısının artırılması önerilmektedir. Araştırmada uygulamaları engelleyen faktörlerden biri olarak zaman ve eğitim programındaki yük gösterilmekte olup, kapsayıcı eğitim seminerlerinin uzman akademisyenler tarafından uygulamalı olarak verilmesi öğretmenlerin sınıflarında farklılaştırma yapabilmeleri açısından önemlidir. Örnek uygulamaları içeren bir broşür ya da kitapçığın öğretmenlerle paylaşılması da araştırmanın önerilerinden biridir.

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin sağlanmasında okul yöneticilerinin rolüne odaklanmıştır ve herkes için eşit fırsatlar ve eğitime erişimi garanti altına almak için hükümet ve politika yapıcıların yükümlülükleri hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Kapsayıcı eğitim kavramının ve unsurlarının göz ardı edilemeyecek bir dizi siyasi bileşeni vardır. Örneğin, mülteciler, göçmenler, engeli olan bireyler sıklıkla toplumun “dışlanmış/ ötekileştirilmiş” üyeleri olarak görüldükleri için, toplumla barış içinde bir arada yaşayabilmek için okullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarına ihtiyaç

duymaktadırlar. Kapsayıcı eğitim, dışlanmaya ya da ötekileştirilmeye neden olan sistemsel ve yapısal sorunlardan ziyade okulların ve öğretmenlerin yapabileceği öğretimsel değişikliklere ve farklılaşımara odaklanmaktadır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim daha adil ve eşitlikçi bir toplum inşa etmek için çok önemli bir araç olsa bile, tek başına bu dışlanma/ötekileştirilme sorununu çözmekte yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan tam kapsayıcılığa ulaşmak için sonraki çalışmaların kurumsal reform ve politikalara odaklanması önerilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan eleştirel, yorumlayıcı ve sanat temelli yaklaşım katılımcıların etkileşimine, aktif katılımına ve paylaşımına olanak tanıdığı için katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız değildir ve dolayısıyla bulguların genellenabilirliği sınırlıdır. Bu sanat temelli nitel araştırmanın hem bireylerin sosyal ve kültürel önyargılarını anlamak için bütüncül bir bakış açısı sunması hem de sanatın nitel sosyal bilim araştırmalarındaki yerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Kaynakça

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 671-676.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
http://acikerisim.pau.edu.tr/bitstream/handle/11499/45795/Saniye%20Aksungur%20-%2025_Temmuz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alfaro, P., & Parker, P. (2022). *Education during the COVID-19 pandemic: Access, inclusion and psychosocial support: Studies and perspectives*. ECLAC subregional headquarters for the caribbean 104, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
<http://acikerisim.pau.edu.tr/handle/11499/35046>
- Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243.
- Ball, J. (2010). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO International Symposium: Translation and Cultural Mediation, Paris.

- Ball, K., & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1/2), 57-76.
- Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education* (3rd ed.). A Council for Exceptional Children.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J. K., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Cansız, N., & Cansız, M. (2018). The validity and reliability study of Turkish version of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education scale. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 271-280.
- Chandler, T. L. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities* [Unpublished doctoral dissertation, Walden University].
<https://www.proquest.com/openview/8ebe1dcc49dfa9039aa93eee082a141c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Choi, J. O. (2008). *Attitudes and perceptions of South Korean elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Dilekçi, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Dönmez, A., & Demir Başaran, S. (2022). Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri içinde*. İVPE Yayıncılık.
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G., & Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231-246.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Farris, T. K. (2011). *Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom*. University of North Texas.

- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Galano, J. A. (2012). *Urban elementary school principals' attitudes towards the inclusive environment* [Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University].
<https://www.proquest.com/openview/5b9f2cdb3699c8c4261d73e1ebd7d0bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Goley, B. W. (2013). *Are school administrators' and teachers' attitudes towards inclusion influenced by the change process?* [Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville].
https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Are+school+administrators%27+and+teachers%27+attitudes+towards+%C4%B1inclusion+%C4%B1influenced+by+the+change+process&btnG=
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552.
- Hack, A. J. (2014). *Pennsylvania middle school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the regular education classroom* [Unpublished doctoral dissertation, Wilkes University].
<https://www.proquest.com/openview/db8ee18def242b188eae65cdb76a131b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. *The lure of Lapland: A handbook of arctic art and design*.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270.
- Kanewischer, E. (2013). Do you ever feel that way? A Story and activities about families and feelings. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8(1), 70-80.
- Kuyubaşı, S., & Demir Başaran, S. (2022). Okul yöneticilerinin sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri içinde*. İVPE Yayıncılık.

- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21.
- Losinski, M., Ennis, R., Katsiyannis, A., & Rapa, L. J. (2019). Schools as change agents in reducing bias and discrimination: Shaping behaviors and attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2718-2726.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Mahoney, K. (2018). *Elementary principals' attitudes and perceptions towards creating inclusive school environments for students with disabilities* [Unpublished doctoral Dissertation, California State Polytechnic University].
<https://www.proquest.com/openview/a9b4994d9b99ba63fed2bb0a243efe43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.
- Mengistie, M. S. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction: The case of inservice teacher-trainees of Debre Markos college of teacher education, West Gojjam Zone, Amhara Region, Ethiopia. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114.
- Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the Omaheke Region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(22), 78-90.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Özbek-Baştuğ, Ö. Y., & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-76.

- Sapancalı, F. (2005). *Sosyal dışlanma*. Dokuz Eylül Yayınları.
- Seregina, U. A. (2020). Co-creating bodily, interactive, and reflexive knowledge through art-based research. *Consumption Markets & Culture*, 23(6), 513-536.
- Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The Attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Slee, R. (2006). Inclusive schooling as a means and end of education. The SAGE Handbook of Special Education.
- Taneri, P. O. (2022). *Kapsayıcı eğitim uygulamaları: Çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme*. Eğiten Kitap Yayınevi.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. ED.2009/WS/31. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Vazquez, M. F. (2010). *Inclusionary practices: Impact of administrators' beliefs on placement decisions*. [Doctoral dissertation, University of Central Florida]. <https://www.proquest.com/docview/733910400>
- Walker, A., & Walker, C. (1997). *Britain divided: The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s*. Child Poverty Action Group.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, 49(3-4), 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.

Araştırma Bilimsel Yayın Etiğine uygun şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 07/04/2023 tarihinde 0215-ODTÜİAEK-2023'nolu izni alınarak yapılmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

Makale bölümlerine yazarlar eşit olarak katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale hakkında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Türkiye’de Akran Zorbalığı Konusunda Yapılan Çalışmaların Sistematik Analizi (2010-2020)

Sadık Kılıç ¹
Millî Eğitim Bakanlığı

Öz

Akran zorbalığı gün geçtikçe yaygınlaşan ve okullardaki disiplin problemlerinin en başında yer alan büyük bir sorundur. Bu araştırma akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmaların amaçlarına, yıllara, yöntemlerine, çalışma gruplarına, çalışılan illere, veri analiz yöntemi/tekniklerine ve araştırma bulgularına göre dağılımlarının genel bir incelemesini yapmak amacıyla hazırlanan nitel bir çalışmadır. Bu çalışma ile alanda yazılan makalelerin özellikleri belirlenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle de makalelerin ortak yönlerini tespit edilmeye çalışılmıştır. DergiPark aracılığı ile alanda 20 makale kaleme alınmış, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek akran zorbalığı sorununun tüm kademelerde yer aldığı ve buna yönelik yapılan çözüm çalışmalarının yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bu konuda alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ve bu çalışmanın da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, öğrenciler, zorbalık yapanlar, zorbalık kurbanları

¹Sorumlu Yazar: Öğretmen, Ankara/Türkiye, E-posta: sades33194@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8521-3317>

MAKALE TÜRÜ
Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi
04.04.2023

Kabul Tarihi
27.04.2023

doi:10.57115/karefad.1276921

Atıf: Kılıç, S. (2023). Türkiye’de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010-2020). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97-115. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276921>



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-0773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Systematic Analysis of Studies on Peer Bullying in Turkey (2010-2020)

Sadık Kılınç ¹
Ministry of National Education

Abstract

Peer bullying is a major problem that is becoming more common day by day and is at the top of the disciplinary problems in schools. This research is a qualitative study prepared to make a general review of the studies on peer bullying based on the purpose, distribution by years, distribution according to methods, distribution according to study groups, distribution according to provinces, distribution according to data analysis management/techniques and research findings. With this study, it has been tried to determine the features of the articles written in the field and to determine the common aspects of the articles with a document review method. Through the journal park, 20 articles that have been studied in the field have been examined and analyzed with the descriptive analysis method, and it has been found that the problem of peer bullying takes place at all levels and the solution studies for it are in sufficient. In addition, it is thought that the studies on this subject are insufficient and this study will contribute to the field.

Keywords: Peer bullying, students, bullies, victims of bullying

¹Corresponding Author: Teacher, Ankara/Turkey, E-mail: sades33194@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8521-3317>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	04.04.2023	04.27.2023

Akran zorbalığı öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları mütemadiyen devam eden şiddetle ya da yine sıklıkla devam edebilen olumsuz davranışlarla kendini göstermektedir. Çocuklar arasında yaşanan bu şiddet eylemlerini ilk kez Olweus (2004) *akran zorbalığı* olarak tanımlamıştır. Olweus bu durumda güç yönünden eşit olunmaması, kasıtlılık arz etmesi ve sürekli olması şeklinde bahseder. Yapılan araştırmalar zorbalığa maruz kalan çocukların genellikle kaygı, endişe, yalnızlık, değersizlik gibi olumsuz duyguları oldukça yoğun yaşadıkları öz saygılarının düşük olduğu ve depresyona meyilli olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın zorbalık davranışı gösteren çocukların ileriki yıllarında madde kullanımına ve suç işlemeye yatkınlık gösterdikleri belirtilmiştir (Gökkaya & Sütçü, 2020). Bununla birlikte yine alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde zorbalık davranışı gösteren öğrencinin bu davranışı yalnız yapmadığını ve bazı öğrencilerin zorbalığı destekleyici, zorbayı cesaretlendirici, zorbalık davranışına maruz kalan öğrenci için de yanında müdahale etmeyen seyirci durumunda pek çok öğrencinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Akran zorbalığı davranışı pek çok yolla kendini gösterebilmektedir. Sadece şiddetle sınırlı kalmamakla birlikte oyun dışına itilme, selam vermeme gibi psikolojik anlamda şiddet yaşanabildiği gibi günümüz dünyasında artan internet kullanımı ile birlikte sanal zorbalığın da önemli ölçüde arttığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Gökkaya & Sütçü, 2020).

Alan yazın incelendiğinde küresel çapta bir sorun olarak değerlendirilen akran zorbalığı konusunda çok yönlü çalışmalar yapılmış ve sosyal açıdan yetersiz çocukların birer zorba adayı olduğu vurgulanmıştır (Boulton & Smith, 1994). Aynı çalışmada özgüveni yüksek ve davranışsal yönden başarılı olan çocuklar ise genellikle mağdur olarak nitelendirilmiş ve akran zorbalığına maruz kalma nedenleri olarak kendilerini ifade edememeleri bir neden olarak ileri sürülmüştür. Bununla birlikte zorbalık davranışının aslında bir mobbing olduğu ve bireye yönelik yapılan bir şiddet dizisi olduğu başka bir araştırma tarafından ortaya konmaktadır. Bununla birlikte okullarda akran mağduriyeti yaşayan çocuklarda ciddi klinik durumlar yaşandığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuş ve akran zorbalığı konusunun önemi vurgulanmıştır (Cole vd., 2016).

Akran zorbalığı davranışı okullarda yaygın bir sorun teşkil etmekle birlikte farklı türler halinde incelendiğinde farkında olunmayan pek çok zorbalık türünün olduğu görülmektedir (Sipahi, 2019). Akran zorbalığı yalnızca fiziksel değil sözel, siber ve sosyal zorbalık şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Okullardaki akademik başarıyı ve olumlu okul iklimini etkileyen akran zorbalığı disiplin sorunlarına da neden olmaktadır. Zorbalık davranışı yaygın bir davranış kalıbı olmakla birlikte kurbanın zarar gördüğü, haksız yere fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldığı bir davranış durumudur (Şahin vd., 2009). Bununla birlikte okullarda akran mağduriyeti yaşayan çocuklarda ciddi klinik durumlar yaşandığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuş ve akran

zorbalığı konusunun önemi vurgulanmıştır (Cole vd., 2016). Akran zorbalığı davranışı çocukların zihinlerinde okula karşı farklı şemalar oluşturmakta ve kurban rolündeki çocuklarda okula karşı ön yargı oluşturarak kaygılanmalarına neden olmaktadır (Olweus, 2005). Yapılan araştırmalar zorbalık davranışı ile tanışan çocukların düşük benlik saygısı ile birlikte toplumsal yaşama uyum sağlamakta zorlandıklarını ve çocukluk döneminde yaşanan bu tip olayların ileriki yaşamlarında da sorunlar yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Şahin vd., 2009). Depresyon belirtileri taşıyan bireylerin büyük çoğunluğunun çocukluk dönemlerinde mobbing olarak adlandırılan zorbalık davranışında kurban rolünde oldukları ya da izleyici rolde kalarak tepkisiz bir şekilde durumu gözlemledikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Hesapçioğlu vd., 2018). Çocukluk yıllarında zorbalık davranışına ve şiddete uğrayan bireylerin kural tanımazlık, öfke kontrolü yapamama, eylemlere katılma, karşıt olma gibi eğilimler gösterdikleri toplumsal uyum sağlamada sorun yaşadıkları gözlemlenmektedir (Menesini vd., 2003). Zorbalık davranışının azaltılmasını ve önlenmesini sağlayan çözüm önerileri sunulsa da uygulamada yetersiz kalındığı görülmektedir. Okullarda yaşanan akran zorbalığının önüne geçilememesi oldukça önemli bir problem haline gelmektedir (Sipahi, 2019). Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığı etkileyen faktörler konusu üzerine yazılmış çalışmalar bulunmaktadır (Sezen & Murat, 2018). Çalışmalarda akran zorbalığı farklı paradigmlar üzerinden incelenerek soruna çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Tüm bu veriler ışığı altında bu araştırma akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalarını tüm yönleri ile inceleyen ve çözüm önerilerini içeren bir çalışmadır. Bu çalışma ile literatürdeki akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların derlemesi hedeflenmiş ve alandaki derleme çalışmalarındaki eksikliği gidermesi, akran zorbalığının okullardaki durumunun çözümü için yol gösterici nitelikte bir çalışma olması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışma ile akran zorbalığı konusunun okullardaki durumunun genel perspektifle değerlendirilmesinin ve çözüme yönelik alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığı üzerine yapılan araştırmaların nitel olarak incelemesini yaparak durum çalışması olarak analiz etmek ve elde edilen bulgular doğrultusunda sürece yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Okullarda yer alan disiplin problemlerinin başında gelen akran zorbalığı geçmişten günümüze devam etmekte, kısa süreli çözümlerle müdahale edilse de ortadan kaldırılamamaktadır. Zorbalık davranışının günümüz koşullarında yalnızca okullarla sınırlı kalmadığı farklı çeşitlerle günlük hayatta da devam ettiği söylenebilir. Yaygın olarak kullanılan internetle birlikte siber zorbalık türünün gelmesi bu davranışın tamamen ortadan kaldırılmasını zorlaştırdığını söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalara göre çocuklar arasında akran zorbalığı davranışının çözümüne yönelik pek çok inceleme yapıldığı fakat

kesin bir sonuç alınmadığı vurgulanmaktadır. Buna yönelik olarak araştırmalarda elde edilen bulgulardan biri akran zorbalığı davranışının küreselleşmenin etkisiyle birlikte artan internet kullanımı ve dijital etkenler olduğu yönündedir (Sezen & Murat, 2018). Çocuklar üzerinde sosyal medya, internet oyunları gibi pek çok etkenin akran zorbalığı üzerinde teşvik edici olduğunu ortaya koymaktadır. Sezen ve Murat'a (2018) göre yaşamın her alanına konfor amaçlı giren internet birçok alanda kolaylık sağlasa da yanlış kullanımı sonucu ergenler üzerinde farklı etkiler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde bu alanda yapılan çalışmaların farklı kriterler açısından konuyu ele aldığı görülmekte ve akran zorbalığına yönelik çalışmaların genel bir başlık altında değerlendirmeye yönelik yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların mevcut durumları nasıldır?

Alt Problemler

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmalar; a) amaçlara, b) yıllara, c) yöntemlerine, d) çalışma gruplarına, e) çalışılan illere, f) veri analiz yöntem/tekniklerine ve g) araştırma bulgularına göre nasıldır?

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma kapsamında akran zorbalığı konusu üzerine yapılan araştırmaların bir başlık altında çok yönlü olarak değerlendirmesi ile önemli bulgulara ulaşılabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca akran zorbalığı sorununun çözümüne yönelik bulgulara ulaşılabileceği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada akran zorbalığı konusu üzerine Türkiye'de 2010-2020 yılları arası yapılan erişime açık DergiPark'tan elde edilen 20 araştırma incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda yurt dışı kaynaklı yapılan çalışmaların bu çalışma kapsamı dışında bırakılması, bu çalışmanın sınırlılıklarındandır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması ve analizi bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Akran zorbalığının durumunun genel hatları ile değerlendirilmesinin ve sorunun çözümüne yönelik önerilerde bulunulmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma olayın nitel yöntemler kullanılarak ele alınması ile daha realist ve genel anlayışla

değerlendirilerek sonuca ulaşılması sürecini içeren bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada akran zorbalığı kavramı üzerine yapılan araştırmaların analizini içeren nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesi yöntemi çalışma zamanı açısından yeterli zaman olmadığı durumlarda zamandan tasarruf etmek için kullanılmakta ve dokümanlara ulaşma, orijinalliğini sorgulama, bulunan verileri inceleme ve anlama, analiz etme gibi aşamalar barındırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 94.)

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu DergiPark'ta erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığı üzerine 2010-2020 yılları arasında yayınlanmış 20 makale oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009).

Doküman

Araştırmacı tarafından Türkiye'de "akran zorbalığı" anahtar sözcükleri ile taramalar yapılmıştır. Taramalar sonucunda 2010-2020 yılları arasında 1007 adet makale tespit edilmiştir. Bu makalelerin arasından seçilen 20 akademik çalışma Ankara, Kahramanmaraş, Gaziantep, İstanbul, Bursa ve Elazığ'da yapılmış olup anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise ve lisansüstü eğitim kurumlarında yapılmış olması sebebiyle tespit edilmiştir. Elde edilen çalışmaların özgünlüğünün kontrol edilmesi önemli görülmekte, çalışmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ulaşılan çalışmaların tamamına erişim sağlanarak pdf olarak kaydedilmiş ve kontrol edilmiştir. Tamamına erişim sağlanamayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilememiştir. Alan yazın taraması yapılırken "akran zorbalığı, akran zorbalığı türleri, akran zorbalığının etkileri, akran zorbalığının sonuçları" anahtar sözcükleri belirlenmiştir. Yapılan literatür taramasında 20 Türkçe, 5 yabancı çalışmaya ulaşılmış ve yabancı dildeki araştırmalar çalışmaya dahil edilmeyerek araştırma hazırlanmıştır. Çalışmaların isimleri Tablo 1'de sıralanmıştır:

Tablo 1**Çalışmalara İlişkin Bilgiler**

Yazar Adı	Konu Başlığı
Ayas, T., & Pişkin, M. (2011).	"Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi."
Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016).	"Aran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki."
Çelenk, T. E. A., & Yıldızlar, O. (2019).	"Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi."
Çankaya, İ. (2011).	"İlköğretimde akran zorbalığı."
Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020).	"Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma."
Erkin, M., Korkmaz, T., & Atbaşı, Z. (2021).	"Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi."
Gökkaya, F., & Sütcü, S. T. (2020).	"Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi."
Gürhan, N. (2017).	"Her yönü ile akran zorbalığı."
Gürsoy, E. C. (2010).	"Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi."
Tanas Telci, H. (2019).	"Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi."
Topçu, A. E. (2018).	"Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme."
Tural Hesapcioglu, S., Yesilova Meraler, & H., Ercan, F. (2018).	"Okullardaki akran zorbalığının ergenlerde depresif belirtiler, benlik saygısı ve özkıyım düşüncesi ile ilişkisi."
Turan, S. G. (2013).	"Siber akran zorbalığı üzerine bir araştırma: İstanbul örneklemi."
Öztuna, A. (2018).	"Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi."
Öztürk Çopur, E., (2019).	"Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımın Akran Zorbalığı ile Baş Etme Becerileri Üzerine Etkisinin Belirlenmesi."
Polat, F., & Sohbet, R. (2020).	"Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı."
Sezen, M. F., & Murat, M. (2018).	"Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi."
Sipahi, E. (2019).	"Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği."
Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011).	"Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim."
Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019).	"Ergenlerde Akran Zorbalığını Yordayan Bazı Faktörlerin Zorba ve Mağdur Bireyler Açısından Değerlendirilmesi."

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dahil Edilmesi

Çalışma verisini oluşturan makale ve tezler excel dosyasında sınıflandırılarak açıklamalar yapılmış, çalışmanın adı, konusu, yazarı, yayın yılı, çalışmanın konusu ve örnekleme yazılmıştır. Bu yöntemle 20 çalışma okunarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen veriler temalandırılarak yorumlanır, elde edilen veriler yorumlanarak okuyucuya sunulur. Veriler sistematik bir şekilde betimlenip analiz edilerek açıklanıp yorumlanarak bazı bulgulara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239.) Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 240), betimsel analizi dört aşamada inceler; çerçeve oluşturma, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde aşamaları belirtmektedirler. Bu nedenle çalışma kapsamında doküman analizi tekniği ile incelenen makaleler ele alınmıştır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen yollar uygulanmıştır:

Dokümanlara ulaşma yöntemi belirlenmiştir. Bu kapsamda erişime açık hakemli dergilerden DergiPark'tan yararlanılmış ve literatür taraması yapılmıştır. İlgili veri tabanı kullanılarak 2010-2020 yılları arasında konu ile ilgili yapılan araştırmalarda “akran zorbalığı”, “akran zorbalığı çeşitleri”, “akran zorbalığına yönelik çözümler”, kavramları anahtar kelimeler olarak kullanılarak bulunan erişime açık kaynak taraması yapılmıştır. Sonrasında dokümanların kaynak kontrolleri yapılarak uygunluğu ve gerçekliği sağlanmış, uygun olmayanlar çalışma kapsamına alınmamıştır. Uygun bulunan çalışmalar pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından, toplanan dokümanlar yurt içi ve yurt dışı olarak ayrılıp kendi içinde gruplandırılmış tez, makale, bildiri şeklinde ayrılmıştır. Toplanan dokümanlar konu, yıl, yayın türü, konu alanı, örneklem grubu, yöntemler, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve bulgu, öneriler başlıkları halinde word dosyası şeklinde bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Bundan sonra da veri analizlerinde betimsel hesaplamalara yer verilmiş, konu ve belirlenen temalara göre veriler kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerden yola çıkarak bulgulara ve yorumlara ulaşılmış, tartışmalarda bulunulmuştur. Betimsel analizler elde edilen verilerin, makale, tez, bildiri gibi kategoriler halinde belirlenen temalarda kullanılan etmenlere göre yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Doküman analizi tekniği verilerin elenmesi, verilerin sunumu ve sonuçlara ulaşma, sonuçları doğrulama adımları doğrultusunda yapılmıştır (Türnüklü, 2000). Verilerin sunum kısmında farklı görüşlere yer verilmiş ve temaya uygunluk dikkate alınmıştır (Ünver vd., 2010). Elde edilen veriler excel dosyasına dönüştürülmüş ve doğrulukları kontrol edilerek grafikler halinde sunulmuştur. En son olarak da verilerden yola çıkarak sonuçlara ve

yorumlara ulaşılarak çalışmanın son aşaması oluşturulmuş, verilerin analiz edilmesi ile yorumlamalara gidilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada veriler belirlenen alt temalara göre sınıflandırılmış ve tanımlanmıştır. Belirlenen temalara göre bulgular düzenlenmiştir. Betimlemelerden ve bulgulardan hareketle yorumlar yapılmıştır. 8 alt tema altında 20 çalışma incelenmiş, veriler incelenmiş ve bulgulara ulaşılarak yorumlar yapılmıştır. 20 çalışmayı daha net bir şekilde araştırma içinde tanımlayabilmek için numaralar ve kısaltmalar verilmiştir. Kısaltmalar makale M1, M2, M3, ..., M20 olarak yapılmıştır.

Bulgular

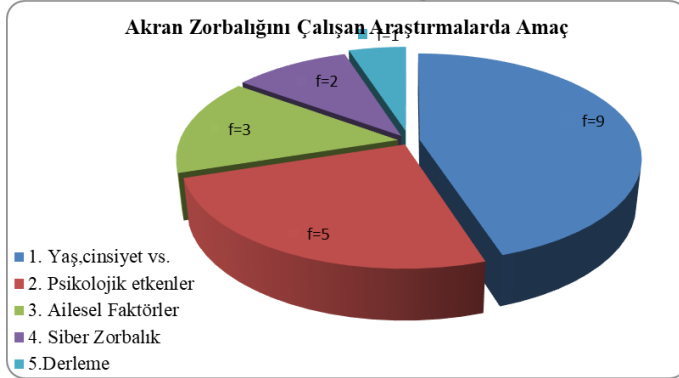
Bu bölümde akran zorbalığının alan yazındaki durumuna yönelik yapılan araştırmanın amaçları ve alt amaçlarına yönelik olarak 2010-2022 yılları arasında yapılan 20 çalışmadan toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde, yapılan çalışmaların dokuzunda amaç akran zorbalığının, okul türü, yaş, cinsiyet ve kademe olarak etkisini belirlemektir. Bu çalışmalarda akran zorbalığını tetikleyen faktörler üzerinde durularak, baskın olan faktör bulunmaya çalışılmıştır. Yaş, cinsiyet, ekonomik ya da demografik özelliklerin akran zorbalığı olgusunda mağdur ya da kurban rolünde etken olduğu ileri sürülmüştür. Bununla birlikte 5 araştırmada akran

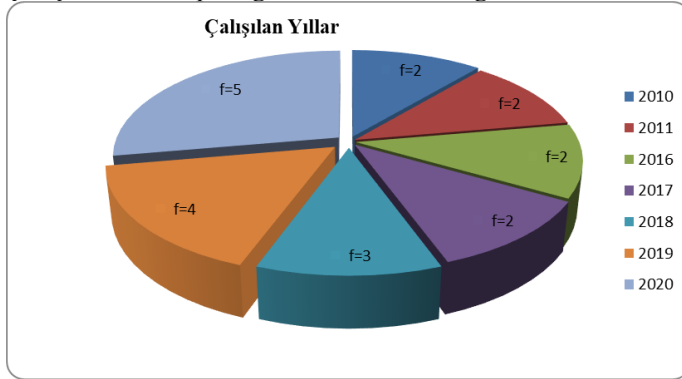
zorbalığı durumunun psikolojik etkenler üzerinden araştırılması amaçlanırken 3 araştırma tamamen ailesel faktörler üzerinden değerlendirilerek amaç belirlenmiştir. İncelenen araştırmalardan iki tanesi akran zorbalığı konusunu siber zorbalıkla ilişkilendirerek internet kullanımının akran zorbalığı davranışını etkilediği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Yapılan araştırmalardan 1 tanesi tamamen derleme üzerine kuruluyken bir tanesinde çocuk kitaplarındaki akran zorbalığı konusu araştırılmış ve kitapların akran zorbalığı konusunda teşvik edici yönü üzerinde durulmuştur. Bunun yanında 4 araştırmada ise okul kurumunun ve öğretmenlerin akran zorbalığı üzerindeki etkileri incelenmiş ve öğretmen tutumlarının akran zorbalığını etkileme durumları üzerinden çalışmalar yürütülmüştür.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 2

Çalışmaların Yapıldığı Yıllara Göre Dağılımı



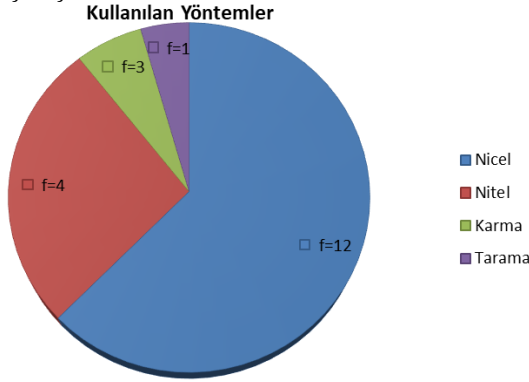
Grafik 2 incelendiğinde, çalışmaların yapıldığı yıllara göre sayısı 2010’da 2, 2011’de 2, 2016’da 2, 2017’de 2, 2018’de 3, 2019’da 4 ve 2020’de 5 adettir. Bu çalışmaların yayınlandığı yıl ve araştırıldığı yıllar farklılık gösterebilmekte olup yayınlanma tarihleri ele alınmıştır.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımları Grafik 3’te gösterilmiştir.

Grafik 3

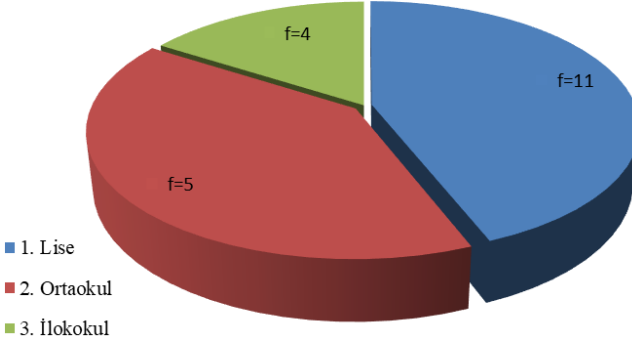
Çalışmalarda Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı



Grafik 3 incelendiğinde, çalışmalarda kullanılan yöntemlerin 12 tanesi, çalışmalarını nicel yöntemlerle yürütmüş ve analiz etmişlerdir. Kullanılan tekniklerde ölçekler, sayısal verilere dayalı yorumlamalar öne geçmektedir. Bunun yanında çalışmalardan 4 tanesi nitel araştırma ve analiz yöntemlerinden yararlanılmış, örneklem grupları bu doğrultuda belirlenmiştir. Ele alınan araştırmalardan 1'inde tarama modeline yer verilirken diğer 3 çalışmada ise karma model kullanılarak nitel ve nicel tekniklerden ve analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yapılan nitel çalışmalarda doküman incelemesi yöntemleri ele alınmış ve nicel çalışmalarda veri toplama kısımlarından nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel çalışmalarda ise SPSS, klinik çalışmalar ve farklı ölçeklerden yararlanılarak bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların Çalışılan Kademelere Göre Dağılımı

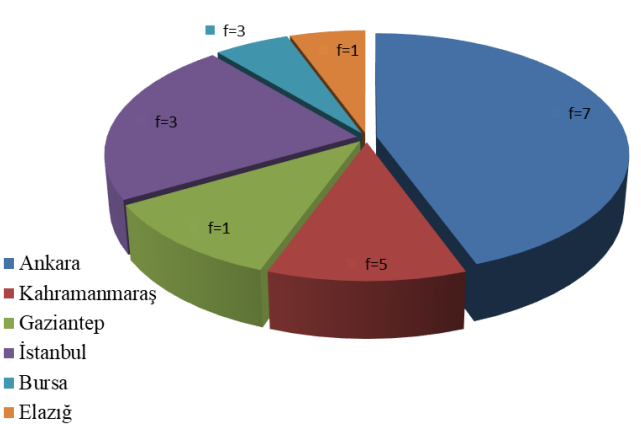
2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımları Grafik 4'te gösterilmiştir.

Grafik 4*Çalışılan Kademelere Göre Dağılımı***Çalışılan Kademeler**

Grafik 4 incelendiğinde, 20 çalışmanın 11 tanesinde örneklem grubu olarak liseler ve özellikle de meslek liseleri seçilmiştir. Çalışmaların 5 tanesinde ise örneklem grubu olarak ortaokul seçilmiş olup 4 çalışmada ilkokullar üzerinde durulmuştur. Liselerde 9, 10, 11 ve 12. sınıflar ele alınırken ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. İlkokullarda ise yaş belirtmeksizin genel ifadelerle ilkokul seviyesi ele alınmıştır.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların İllere Göre Dağılımı

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların araştırma illerine göre dağılımı Grafik 5'te gösterilmiştir.

Grafik 5*İllere Göre Dağılım***İllere Göre Dağılım**

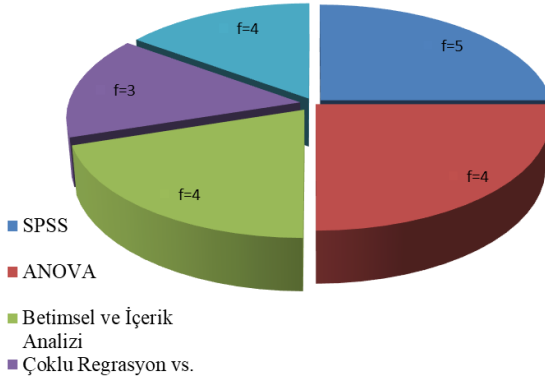
Grafik 5 incelendiğinde, araştırmada ele alınan 20 çalışmanın 7 tanesi Ankara ilini, 5 tanesi Kahramanmaraş ilini, 1 tanesi Gaziantep, 3 tanesi İstanbul, 1 tanesi Elazığ, 3 tanesi Bursa şeklinde dağılım göstermektedir.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların veri analiz yöntemi/tekniklerine göre dağılımları Grafik 6'da gösterilmiştir.

Grafik 6

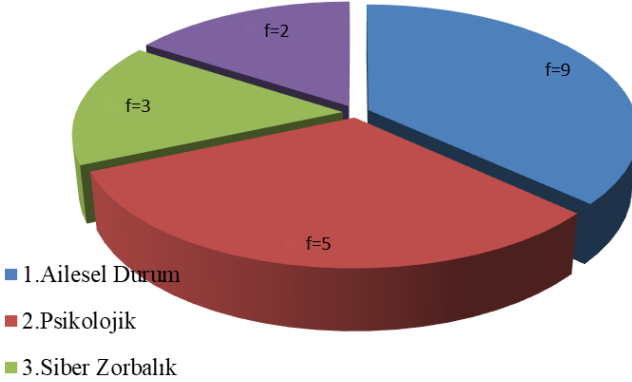
Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılım



Grafik 6 incelendiğinde, 20 çalışmadan 12 tanesi nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda kullanılan analiz teknikleri olarak bakıldığında 12 çalışmanın 5 tanesinde veri analiz yöntemi olarak SPSS tekniği ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırmaların 4'ünde ANOVA/ Kruskal Wallis H Testi ve karşılaştırma analizlerine yer verilirken 3 çalışmada Sperman Sıra Farkları Korelasyon ve Çoklu Regresyon Analiz tekniğinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üzerinde çalışılan 4 nitel araştırmada içerik ve betimsel veri analizlerinin kullanıldığı buna uygun tekniklere yer verildiği ve görüşme formlarından yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntemlerle hazırlanan 4 çalışmada ise deneysel yöntemler, ön test ve son test çalışmaları, ANOVA yöntemlerine yer verilmiştir.

Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Dağılımı Teması

2010-2020 yılları arasında erişime açık olan hakemli dergilerde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların araştırma bulguları Grafik 7'de gösterilmiştir.

Grafik 7*Araştırma Bulgularına Göre Dağılımı*

Grafik 7 incelendiğinde, farklı amaçlar ve örneklem grubu üzerinde yapılan 20 çalışmada bulguların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışmadan 7 tanesinde amaç akran zorbalığının demografik, ekonomik, cinsiyet, yaş, kademe gibi özelliklerle ilişkili olup olmadığıdır. Yapılan bu 7 çalışmada ortak bulgu akran zorbalığı konusunda yaş, ekonomik ve ailesel durum, içinde bulunulan kültür gibi unsurların oldukça etkili olduğudur. 7 çalışmada da birbirine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle 7 çalışma birbiri ile de alan yazında aynı amaçla çalışılan diğer çalışmalarla da aynı sonuçları elde etmiştir.

Ele alınan çalışmalardan 5 tanesinde, amaç akran zorbalığının psikoloji durumuna etkileri olmuş ve elde edilen bulgularda akran zorbalığı davranışının öncesinde ya da sonrasında psikolojik izler taşıdığı yönündedir. Bu çalışmalardan 3 tanesinde sonrasında psikolojik izler taşıdığı belirtilirken 2 çalışmada ise öncesinde psikolojik sebepler barındıran bir durum olduğu ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda çalışılan 2 araştırmanın bulguları da birbirine benzer nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Çalışmalardan 2 tanesinde akran zorbalığı konusu siber zorbalık ve internet bağımlılığı ile ele alınmıştır. Bu bağlamda iki çalışmada da benzer bulgulara ulaşılarak internet bağımlılığının siber zorbalığı ve akran zorbalığını tetiklediği belirtilmiştir. 2 araştırmada ise öğretmen ve okul tutumlarının akran zorbalığına etkisi incelenmiş ve genel anlamı ile 2 çalışma da benzer bulgulara ulaşmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen tutumlarının ve okuldaki iklimin öğrencilerin okuldaki davranışlarını belirlediği ve akran zorbalığında tetikleyici ya da önleyici rol üstlendiği yönündedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada belirlenen alt problemlerden hareketle yapılan bu çalışmayla 2010-2022 yılları arasında akran zorbalığı konusunu araştıran DergiPark sitesinde 20 makale incelenmiş ve okullarda önemli bir problem

halinde olduğu ve alan yazında son yıllarda daha çok üzerinde durulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar sonucunda akran zorbalığı konusunun son yıllarda daha çok çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalara son yıllarda ağırlık verilmesi akademik alanda problem haline gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Topçu (2018), çalışmasında akran zorbalığı üzerine yapılmış çalışmalarda akran zorbalığı davranışına maruz kalan çocukların fiziksel ve psikolojik açıdan pek çok zarar gördüğünü ifade etmektedir. Bununla birlikte akran zorbalığı konusunun bütüncül bir anlayışla ele alınması gerektiği ailesel pek çok sebebin akran zorbalığı konusunda etkili olabileceğini vurgulayan Topçu (2018), akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda yaşanan psikolojik etkilerin ileriki yaşamlarını da etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmamızda öğretmen tutumlarının ve okuldaki iklimin öğrencilerin okuldaki davranışlarını belirlediği ve akran zorbalığında tetikleyici ya da önleyici rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin zorbalık olgusuna yaklaşımlarının farklılık gösterdiğini bu bağlamda öğretmenlerin ve velilerin bu konuda eğitim almalarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Araştırmamızın sonuçlarından elde edilen bulgulardan biri de ailesel durumların akran zorbalığı konusu üzerinde etkisi bulunduğu yönündedir. Bu kapsamda Çarkıt ve Bacanlı (2020) yaptıkları araştırma ile aynı sonuçlara ulaşmış ve ailevi faktörlerin ve yetiştirilme tarzının çocuklardaki olumsuz davranışları tetiklediğini, zorba ya da kurban rollerinin ailede benimsetildiğini öne sürmüşlerdir. Çocukların anne baba ile olan ilişkilerinin onları zorbalık davranışına itmeye ya da önlemeye yönelik önemli bir etken olduğu ve çocukların akran ilişkilerini şekillendirdiği yönünde yapılan çalışmalar, araştırma bulgularını destekler nitelikte olup anne babaların çocuklarla iletişim şekli çocukların hayatlarını ve karakterlerini etkilediği gibi sorun çözme becerilerinin gelişiminde de oldukça önemli bir hale geldiğini vurgulamaktadır (Totan & Yöndem, 2007).

Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri ise lise çağındaki çocuklar üzerinde akran zorbalığının daha yaygın olarak incelendiğidir. Liselerde yaşanan akran zorbalığı durumu oldukça ciddi boyutlara ulaşabilecek ve çok yönlü değerlendirilmesi gereken bir sorundur (Çelenk & Yıldızlar, 2019). Yapılan araştırmalarda cinsiyet farkı olmaksızın lise öğrencileri arasında akran zorbalığı olgusunun daha yaygın olduğu sonuçları görülmektedir (Tanas, 2019). Çelenk ve Yıldızlar'ın (2019) çalışmalarında elde ettiği bulgulara yönelik olarak yaşanan akran zorbalığının pek çok sebebi olabilmektedir. Ekonomik, kişisel ve ailevi nedenler yaşanan akran zorbalığının nedeni olduğu gibi sonucu da olabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığı konusuna 2010 yılından sonra ağırlık verildiği ve daha çok sorun olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu noktada alan yazındaki çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Erkin vd., 2021). Bu çalışmaya göre akran zorbalığı konusu

üzerinde çalışılmaya 2010'lu yıllardan itibaren daha çok ihtiyaç duyulmuş ve akran zorbalığı sistemin ilerleyişini etkileyecek bir problem haline gelmiştir.

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre en çok nicel yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntemler ve karma yöntemler de kullanılsa da örneklem grubundan elde edilen sonuçlar doğrultusunda en çok yüzdeler %56'lık oranla nicel çalışmalara aittir. Bu bağlamda elde edilen bulgular alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Erkin vd., 2021). Bu artışın sebebi ülkemizde akran zorbalığı ölçeği ile ilgili çok sayıda çalışma yapılması olabilir. Aynı çalışmada en çok ortaokul düzeyinde gruplarla çalıştığı yönündeki bulgular ise yaptığımız bu çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Yapılan çalışmada incelenen 20 araştırma üzerinden %44 lise öğrencileri örneklem grubunu oluşturmakta ve %40 ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı elde edilen bulgular arasında gösterilmekte iken alan yazındaki çalışmada Erkin ve diğerleri (2021), en fazla çalışılan düzeyin %51 ile ortaokul olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların illere dağılımında herhangi belirli bir unsur bulunmamakla birlikte Ankara ili örneği öne çıkmıştır. Bunda ildeki üniversitelerin yoğunluğunun etken olduğu düşünülmekle birlikte alan yazında buna yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Akran zorbalığı üzerine çalışılan araştırmaların bir derlemesini yapmayı ve durumu çok yönlü olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada seçilen 20 çalışma doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçları akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalarda amaç olarak genellikle ailevi, ekonomik ve demografik faktörlerin akran zorbalığı konusu üzerindeki etkisini incelemek olarak belirlediklerini göstermektedir.

Yapılan çalışmada akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalarda en çok lise dönemindeki akran zorbalığı konusunun çalışıldığı ve sorun olarak bu dönemde daha çok sorun yaşandığı sonucunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akran zorbalığı konusu 2010'lu yıllardan sonra bir sorun olarak algılanmış ve üzerinde daha çok çalışılmaya başlanarak daha çok araştırma konusu haline gelmiştir.

Yapılan çalışmayla birlikte akran zorbalığı üzerine en çok nicel yöntemlerle çalışıldığı ve buna yönelik tekniklerle analizlerin yapıldığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre 20 çalışmanın ulaştığı bulguların alan yazındaki bulguları ve kendi içerisindeki bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada il bazında yapılan değerlendirme sonucuna göre akran zorbalığı konusunun illere göre dağılımında anlamlı bir ilişki olmamakla birlikte üniversite sayısının varlığı ile doğru orantılı bir ilişki olabileceği üniversitelerdeki akademik çalışmalara verilen önemin de bu çalışmalarla paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Öneriler

Türkiye’de akran zorbalığı konusu üzerine yapılan 20 araştırmanın belirlenen temalara göre araştırılmasının amaçlandığı bu araştırma bulgu, sonuç ve tartışma bölümleri göz önüne alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Elde edilen bulgular bağlamında değerlendirildiğinde akran zorbalığı üzerinde ailesel etkenler önemlidir. Ailelerin çocuklara davranışlarının ve akran zorbalığı konusunda bilinç kazanmalarının sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aile eğitimleri verilerek aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılabileceği önerilmektedir.

Çalışma grubu olarak düşünüldüğünde akran zorbalığı konusunun liselerde daha önemli bir sorun olduğu ve çalışmaların bu kademedeki yoğunlaştığı görülmektedir. Bu nedenle liselerde akran zorbalığı konusunda öğretmen ve öğrencilere bilgilendirici eğitimler verilmesinin önemli olduğu buna yönelik olarak düzenlenecek seminerlerin etkisinin izlenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

İncelenen 20 makale değerlendirildiğinde araştırmalarda genel olarak nicel yöntemlerden yararlandığı görülmektedir bu bağlamda daha fazla yöntem kullanılarak farklı araştırmalarla alan yazının zenginleştirilebileceği düşünülmektedir. Nitel araştırmalarla birlikte karma yöntemlere de yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Atik, G., & Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 198-206.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-schoolchildren: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peeracceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329.

- Cole, D. A., Sinclair-McBride, K. R., Zerkowitz, R., Bilsk, S. A., Roeder, K., & Spinelli, T. (2016). Peer victimization and harsh parenting predict cognitive diatheses for depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescents. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(5), 668-680. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1004679>
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2545-2583.
- Çelenk, T. E. A., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31.
- Erkin, M., Korkmaz, T., & Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 1-19.
- Gökkaya, F., & Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & LoFeudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530.
- Olweus, D. (2005). A use fulevaluation design, and effects of the olweus bullying prevention program. *Psychology, CrimeLaw*, 11(4), 389-402.
- Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182.
- Sipahi, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşıma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 328-351. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.573415>
- Smith, P. K. (2016). Zorbalık: Tanımı, türleri, nedenleri, sonuçları ve müdahale. *Sosyal ve Kişilik Psikolojisi Pusulası*, 10(9), 519-532.
- Şahin, M., Demirağ, S., & Aykaç, F. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.

- Tanas Telci, H. (2019). *Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 606576) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, A. E. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2).
- Totan, T., & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı. *Ege Üniversitesi örneği. Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2286-2320.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.