

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



June 2025 Volume 9,
Issue 1
Haziran 2025 Cilt 9,
Sayı 1

Owner / İmtiyaz Sahibi
Gaziantep Üniversitesi

Editors / Editörler
Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Section Editors / Alan Editörleri

Dr. Yavuz SAKA
Science Education/Fen Eğitimi
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Ali BOZKURT
Mathematics Education/Matematik Eğitimi
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Ergun HAMZADAYI
Turkish Language Teaching/Türkçe Eğitimi
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Mehmet KILIÇ
Foreign Language Education/Yabancı Dil Eğitimi
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Elementary Education/Temel Eğitim
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Educational Management/Eğitim Yönetimi
Gaziantep Üniversitesi

Dr. İdris KAYA
Psychological Counseling and Guidance/Rehberlik ve Psikolojik Danışma
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Veli BATDI
Curriculum and Instruction/Eğitim Programları ve Öğretim
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Emel ERTÜRK MUSTUL
Special Education/Özel Eğitim
Gaziantep Üniversitesi

Editorial Board / Yayın Kurulu

Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
University of Sharjah, Birleşik Arap Emirlikleri

Dr. Sedat GÜMÜŞ
The Education University of Hong Kong, Hong Kong

Dr. Emrah CİNKARA
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Dr. Yusuf İkbâl OLDAÇ
The Education University of Hong Kong, Hong Kong

Dr. İbrahim YILDIRIM
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Dr. İsmail ÇİMEN
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ahmet GÖÇEN
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Dr. Filiz Keser Aschenberger
University for Continuing Education
Krems, Avusturya

Advisory Board / Danışma Kurulu

Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Ufuk Üniversitesi, Türkiye

Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
University of California Berkeley,
ABD

Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. M. Engin DENİZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Hatice YILDIZ DURAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi,
Türkiye

Dr. Sedat ŞEN
Harran Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi,
Türkiye

Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara Üniversitesi, Türkiye

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ERIH PLUS, ROAD, and ASOS index,
GAÜN-EBD, ERIH PLUS, ROAD ve ASOS indeks tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



GAUN-JES / GAÜN-EBD

E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkâmil - Gaziantep, TURKEY

Tlf: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: mkalman@gantep.edu.tr

From the editors,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 1st issue of the 9th volume of our journal. Therefore, we thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual, international, and double-blind peer-reviewed journal dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ERIH PLUS, ASOS index, and ROAD.

Editors

Editörlerden,

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 9. cildinin 1. sayısını yayımlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Bu vesileyle, son sayımızın bilim camiasına sunulmasında büyük emekleri bulunan yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitime dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz, ERIH PLUS, ASOS indeks ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.

Editörler

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

<i>Sayıdaki Araştırmalar/ Studies in This Issue</i>	<i>Makale Türü/ Article Type</i>	<i>Sayfa No/ Pages</i>
Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi Bağlamında “Odd ve Ayaz Devleri” “Odd and the Frost Giants” in the Context of the Theory of Fantastic Fiction Analysis <i>Esma DUMANLI KADIZADE & Fatih KURTOĞLU</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	1-25
İlk Kez Görevlendirmeye Esas Yönetici Atama Formları: Karşılaştırma, Değerlendirme, Eleştiri ve Öneriler Administrator Appointment Forms for First Time Appointment: Comparison, Evaluation, Criticism and Suggestions <i>Mert CAN, Serhat YILDIZ & Zehra KESER ÖZMANTAR</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	26-43
Aile Danışmanlığında Oyun Temelli Yaklaşım: “Sevgi Atlası Oyunu Geliştirme” Game-Based Approach in Family Counseling: “Developing the Atlas of Love Game” <i>Mehmet BİÇER & Bayram ÇETİN</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	44-68
Okullardaki Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi Üzerindeki Rolü The Role of Accountability Behaviors in Schools on Teachers’ Work Engagement <i>İsmail AYDOĞAN, Neslin İHTİYAROĞLU & Yusuf KORKMAZ</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	69-94
Çınar Ağacı Filminin Yaşantısal Aile Terapisi Bağlamında İncelenmesi Analysis of the Çınar Ağacı Movie in the Context of Experiential Family Therapy <i>Selin AKPINAR, Barış AŞIKUZUNOĞLU & Fatıma Firdevs ADAM</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	95-112
Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Notlar Democratic Schools: Notes from Strong Education <i>Mert CAN</i>	Kitap İncelemesi/ Book Review	113-121
Konuşma ve Eğitimi Speaking and Speaking Education <i>Zeynep Buse ESER</i>	Kitap İncelemesi/ Book Review	122-130

Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi Bağlamında “Odd ve Ayaz Devleri”
“Odd and the Frost Giants” in the Context of the Theory of Fantastic Fiction Analysis

Esma DUMANLI KADIZADE^a , Fatih KURTOĞLU^b 

ArticleType/Makale Türü:

Research Article/Araştırma
Makalesi

ArticleInfo/Makale Bilgi

Received/Alındı: 19/04/2025

Revised/Düzeltildi: 06/05/2025

Accepted/Kabul edildi: 15/05/2025

Anahtar kelimeler:

Çocuk edebiyatı, fantastik, fantastik
kurgu kodları, fantastik dünya, Odd
ve Ayaz Devleri.

ÖZ

Fantastik kurgu, reel ve irreel evren arasında geçişi sağlayan ve genellikle reel evrenden bir kaçış ile irreel evrende yeniden var oluş sürecini yaşayan kahramanın, reel evrene geri dönüşü ile son bulur. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Bu çalışmada, Neil Gaiman’ın Odd ve Ayaz Devleri adlı eseri “Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi” çerçevesinde incelenmiştir. Neil Gaiman’a ait telif eseri Odd ve Ayaz Devleri, insanlar - kişiler, kaçış ve uzaklaşma, uzam (zaman ve mekân), yolculuk, tılsımlı nesne, düş ve kararsızlık kodlarına göre değerlendirilmiştir. Eserin, fantastik kurgu kodlarının tamamını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

Fantastic fiction ends with the return of the protagonist to the real universe, which provides a transition between the real and the irreal universe and generally experiences an escape from the real universe and the process of re-existence in the irreal universe. In the study, document analysis, a qualitative research method, was used. Content analysis technique was used to analyze the data. This study examines Neil Gaiman’s Odd and Frost Giants within the framework of the theory of fantastic fiction developed. Neil Gaiman’s copyrighted work *Odd and the Frost Giants*, which was selected by simple random sampling method, was evaluated according to the codes of people-people, escape and distancing, space (time and place), journey, talismanic object, dream and indecision. It was concluded that the work contains all of the fantastic fiction codes.

Keywords:

Children’s literature, fantasy,
fantastical fiction codes, fantasy
world, Odd and the Frost Giants.

^a Prof. Dr, Mersin Üniversitesi, child.edulite@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-6234>

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, kurtdereli88@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1914-2708>



Giriş

Edebi metinler, çok katmanlı mesajlarıyla zihin için zengin çağrışımlar sunar. Hayal gücünü destekleyen içerikleri sayesinde okuyucuyu yolculuklara çıkararak farklı perspektifler kazandırır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, okuma alışkanlığı ve estetik anlayış kazandırması açısından edebi metinler oldukça değerlidir. Fantastik unsurlar, hayal gücünün gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu unsurlarla hayal gücünü besleyen çocuklar, olağanüstü zamanlarda sıra dışı roller üstlenir.

TDK Türkçe Sözlükte ‘fantastik’ sözcüğü: “18. yüzyıldan başlayarak Fransa’da gelişen edebî bir tür”, “gerçekte var olmayan, hayali” ve “sihirli, büyülü, inanılmaz, olağanüstü öğelerin oluşturduğu şey” olarak tanımlanmıştır (Türkçe Sözlük, 1988). Fantastik, en temel anlamda insana özgü düşünce biçimi, gerçekte olmayan şeyleri de düşünebilmesi, yani başka bir deyişle hayal edebilmesidir (Sutay, 2014, s. 644). İnsanın bilinmeyene, sıra dışı olana ve hayal dünyasına duyduğu ilgi, fantastik türün temelini oluşturur. Todorov, fantastik türde “yaşanan doğaüstü durumun bir yanılsama mı, yoksa düşsel bir kurgu mu olduğu zihinleri kurcalamakta; gerçekliği, yasaları sorgulamamıza neden olmaktadır. Bu bağlamda anlatılan olayların gerçek mi yoksa bir yanılsama mı olduğu sorusu karşısında okurun düştüğü ikilem, fantastik metinlerin doğal bir özelliğidir” der (Todorov, 2017, s. 71). Todorov’a (2004) göre fantastik, kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin, doğaüstü görünen bir olay veya durumla birlikte yaşadığı kararsızlıktır.

Edebiyatımızda özellikle çocuk edebiyatında fantastik öge kullanılmış herhangi bir anlatı türü ile fantastik türün zaman zaman birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Fantastik kurgunun sınırlarının detaylı bir şekilde çizilmemiş olması dabudurumazemin hazırlamıştır. Alandaki bu eksiklik türe özgü bir inceleme teorisinin oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda Dumanlı Kadızade fantastik kurgu incelemelerinde temel alınmak üzere “Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi”ni (Dumanlı Kadızade, 2025) yapılandırmıştır. Teoride içerik analizi yöntemi kullanılarak türe özgü “Kararsızlık, kaçış ve uzaklaşma, uzam, düş, tılsımlı nesneler, yolculuk ve kişiler” olmak üzere yedi temel kod belirlenerek fantastik türincelemeleribu bağlamda kuramsallaştırmıştır.

“Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi”nde (Dumanlı Kadızade, 2025) kahramanın gerçeklerden, sorunlardan ya da alıştığı çevreden bazen dıştan bazen de içten gelen bir nedenle uzaklaşması, kaçış kodunu, kaçışın ardından gerçekleştirdiği evrenler içindeki yer değişikliği de yolculuk kodunu meydana getirir. Tılsımlı nesne kodu ise başkahramanın kurgu içindekiçeşitli yönlendirilmelerle zorlukların üstesinden gelmesinde sadece bir araçtır. Fantastik türün en önemli kodu olan kararsızlık, yaşananların gerçekliğini belirsiz kılar. Başkahraman, var olan sorunlara çözümler aramak için bazen kendi iç dünyasına bazen de reel evrenden irreel evrene kaçış ve uzaklaşma gerçekleştirir. Fantastik kurgu mekân ve zaman çerçevesinde gelişir. Tılsımlı nesneler kahramanı boyutlar arasında taşıırken, fiziksel ve zihinsel gelişimine de katkı sağlar. Yolculuk, kurgudaki olayları başlatır veya yönlendirir; başkahraman, gerçek dünyada çözemediği sorunları fantastik yolculuğunda aşabilir. Düş kodu ise kurguyu reel evrenin ötesine geçirerek kurgunun inşasına katkıda bulunur ve bu aşkınlık içinde her şey

mümkün hale gelir.

Karakterin gelişimi açısından fantastik eserlerde başkışiler, çeşitli özelliklere sahip değişken ve kurgu içerisinde gelişim gösteren devingen karakterlerdir. Karakterlere nitelik açısından bakıldığında fantastik kurgulu eserlerde iyi/kötü ve fantastik kişiler öne çıkar. Fantastik kişiler insan olabileceği gibi cin, peri, kurt adam, vampir, ejderha, trol gibi insan dışı varlıklar da olabilir. Fantastik kişilerin varlığı, şaşırtma ve gerçeğin dışına çıkarma işlevini taşır (Taş, 2009). Bu karakterler, okurun hayal gücünü harekete geçirerek anlatının olağanüstü boyutunu güçlendirir.

Fantastik kurguda reel ve irreel unsurların ayrımında tılsımlı nesneler öne çıkar. Farklı güçler ve özellikler taşıyan tılsımlı nesneler, kahramanı irreelin sonsuzluğuna taşır. Bazen uçan bir halı bazen bir duvar bazen bir kitap, kahramana boyut değiştirir. Zamanda yolculuğunu mümkün kılan nesneler de olabilir.

Fantastik kurguda, başkışı reel evrenin sınırlı kuralları içerisinde çeşitli sorunlarla karşılaşır. Baskıcı ve otoriter bir çevre, savaş, göç, ihmal ve istismar, kendiniispatlayamama, aidiyet hissi kuramama ve topluma yabancılaşma gibi sorunlardan bunalan kahraman bazen kendi isteğiyle bulunduğu ortamdan kaçır bazen de beklenmedik anda ortaya çıkan olaylar ya da geçitlerle oradan uzaklaşır. Fantastik anlatılardaki bu kaçış aslında sorunları görmezden gelmek, onlara sırt çevirmek amacıyla değildir. Aştığı çevreden hatta kişisel alandan uzaklaşma cesareti, karakter gelişiminin dönüm noktasıdır. Merak ve bilinmezlikle birleşen fantastik unsurlar, kahramanı bildiğinden ötesini keşfetmeye götürür. Fantastik kurguda kahramanı harekete geçiren, olayları başlatan, karşılaştığı fiziksel ya da ruhsal engelleri aşmasını mümkün kılan çıktığı yolculuktur.

Fantastik edebiyat, Aydınlanma Çağı'nın akılcı düşüncesine karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. İlk örneklerinden biri, Fransız yazar Cazotte'un *Âşık Şeytan* adlı eseridir. 18. yüzyıl William Beckford'un *Vathek* adlı eseri İngiliz edebiyatında önemli bir fantastik yapıt olarak incelenirken, 19. yüzyıl Eta Hoffmann eserleriyle Alman edebiyatında türe katkı sağlar. Sanayi Devrimi ve teknolojik ilerlemeler, modern fantastik edebiyatın doğuşuna zemin hazırlarken; Lewis Carroll'un *Alice Harikalar Diyarında* eseri ve JK Rowling'in *Harry Potter* serisi bu sürecin örneklerinden biri olur. Türk edebiyatında fantastik türde yazılan romanlar ise 2000'li yıllardan sonra yaygınlaşmaya başlar. Türk fantezi edebiyatı, gerçek dünyayı merkeze alan "*Karanlık Fantezi, Şehir Fantezisi*" ve bağımsız fantastik evrenler kuran "*Kılıç ve Büyü, Epik Fantezi*" eserler şeklinde gözlemlenir.

Çocuk edebiyatında fantastik kurgulu kaleme alınan eserler de yine fantastik kurgu inceleme teorisi bağlamında değerlendirilmektedir. Çocuk edebiyatı, dünyada yetişkin edebiyatının sahip olduğu estetikten uzak değildir. Yetişkinler fantastik kurgulu eserin derin yapısından daha yoğun anlamlar çıkarırken, çocuklar daha yüzeysel yapıdaki eğlenceli kurgu ile vakit geçirebilmektedir. Bu nedenle Alice Harikalar Diyarında, Oz Büyücüsü, Küçük Prens gibi türün klasikleri yetişkinler tarafından da keyifle okunmaktadır.

Çalışmada incelenen eserin yazarı olan 1960 İngiltere doğumlu Neil Gaiman, okumayı erken yaşta öğrenir ve çevresi tarafından hep kitap kurdu olarak tanınır. Yüzüklerin Efendisi,

Narnia Günlükleri, Frankenstein kitaplarını erken yaşta okuyup fantastic ve tekinsiz kurguya ilgi duyar. Bu sebeple eserlerini oluştururken sıklıkla şiirden, mitolojiden ve fantastik unsurlardan beslenir.

Büyük Türkçe Sözlük'te mit "Geleneksel olarak yayılan veya toplumun hayal gücü etkisiyle biçim değiştiren alegorik bir anlatımı olan halk hikâyesi, mitos, efsaneleşen kavram veya kişi." olarak tanımlanır. Öte yandan "Mitoloji, belirli bir uygarlığa ya da dinsel geleneğe özgü inançları, uygulamaları, kurumları ya da doğa olaylarını açıklamak amacıyla görünüşte gerçekten yaşanmış olayları aktaran, ama özellikle ayin ve törenlerle bağlantılı, çoğunlukla kökeni bilinmeyen ve en azından kısmen geleneğe dayanan söylenceler toplamıdır" (Kardeniz Yağmur, 2018, s. 319) şeklinde de açıklanmıştır. Mitoloji doğayı, evreni, insanı ve insan yaşamını konu edinen yer yer hayal ürünü unsurları içeren, gerçekle bağlantılı anlatılar toplamıdır. Bu anlatılar, evrenin yaratılışını, gizemlerini ve insanın kendisini, doğasını ve yaşamını ifade eden eserlerdir. Bu yaratılarda insan hem var olur hem de anlam kazanır. Söylence ya da mit olarak adlandırılan bu anlatılar, evreni ve insanı tüm yönleriyle yansıtarak, evreni ve insan doğasını kavramamıza ve yorumlamamıza olanak sağlarlar (Kılıç, 2024, s. 2).

Mitler, edebiyatın ilk örnekleri olarak kabul edilmekte olup, ait oldukları toplumların edebi gelişiminde önemli bir rol oynarlar. Eski dönemlerden bu yana, yazarlar, şairler ve sanatçılar eserlerinde mitolojiden ilham alırlar. İnsanı merkeze alan edebiyat ile insanın yarattığı ve insan doğasını yansıtan mitoloji arasındaki ilişki göz ardı edilemeyecek kadar derindir.

Eserde yansımaları görülen Normanlar, 8. ve 11. yüzyıllar arasında İskandinavya'nın Kuzey Avrupa'daki bölgelerinde yaşayan bir topluluktur. Viking Çağı'nda denizcilikte ustalaşan Vikingler, gemileriyle Avrupa ve Batı Rusya'ya seferler düzenleyerek bazı bölgeleri fethedip yerleşim alanları oluşturur. İskandinavya'da Hristiyanlık öncesi dönemde Nors mitolojisi, pagan tanrıları, kahramanları ve kralları konu alan sözlü anlatılar içermekte olup, yazıya geçirilme süreci 18. yüzyıla kadar devam eder.

Nors mitolojisi, İskandinavya, Kuzey Almanya ve İzlanda'da anlatılan pagan tanrıları, kahramanları ve kralları konu alan hikâyeler içermektedir. Bu anlatılar, 18. yüzyıla kadar yazıya geçirilmez. Viking mitolojisinin ana kaynakları Nesir Edda ve Manzum Edda olup, "Edda"nın kökeni konusunda farklı görüşler mevcuttur. Vikingler doğa olaylarını mitolojik figürlerle dağıtarak açıklar, inançların evreninin geneline Yggdrasiladlı dişbudak ağacını yerleştirirler. Viking inanç sisteminin temelinde Viking mitolojisini oluşturan varlıkların ve mekânlarının yer aldığı Yggdrasil adı verilen bir dişbudak ağacı ve dokuz dünya vardır.

Söz konusu dokuz dünyadan ilkinde Ásgarðr denilmektedir ve burada Æsir üyesi tanrılar ve tanrıçalar yaşamaktadır. İkinci dünya olan Álfheimr'de Işık-Elfleri yaşamaktadır. Daha sona Kara-Elf de denilen Cücelerin dünyası gelmektedir ve Niðavellir olarak anılmaktadır. Fanilerin yaşadığı orta dünyanın adı ise Miðgarðr ve kelime anlamı olarak da zaten Orta-Dünya demektir. Vikingler tüm insanların Miðgarðr'de yaşadıklarına inanmaktadır. Beşinci sırada gelen Jötunheimr ise devlerin dünyasıdır. Daha sonra gelen Vanir üyelerinin dünyası olan Vanaheimr'de de tanrılar ve tanrıçalar yaşamaktadır ancak bunlar Æsir üyesi tanrılar ve tanrıçalar ile giriştikleri savaşı kaybettikten sonra onların arasına katılmıştır. Buz ve kar dünyası olan Niflheimr'den sonra ise Ateş ve Lav Dünyası Múspellsheimr gelmektedir.

Múspellsheimr'de yaşayan Surtr daha sonra Ragnarök'te dünyasını terk ederek Æsir'e savaş açacaktır. Dokuzuncu ve son dünya olan Helheimr'de ise kötüler yaşamaktadır. Tüm bu dünyalar göz önüne alındığında coğrafya ve iklimin mitoloji üzerine olan etkisi daha çarpıcı olmaktadır (Özkan, 2024, s. 427).

Nors mitolojisindeki en önemli inançlardan biri, Ragnarok olarak bilinen kıyamet günüdür. Bu inanışa göre, tanrılar ve devler arasında büyük bir savaş gerçekleşecek ve evren yok olacak, ancak bir sonraki dünya düzeni yeniden doğacaktır. Tanrılar ve tanrıçalar, bu kaderi kabullenmek ve Ragnarok'ta nasıl hareket edeceklerine dair önemli kararlar almak zorundadırlar. Nors mitolojisindeki tanrılar, evrenin farklı yönlerini temsil ederler: Odin, Kuzey mitolojisinin en üstün tanrılarından biridir. Bilgelik, savaş, ölüm ve şiirin tanrısı olarak bilinir. Gözlerinin birini feda ederek bilgelik için bir bedel öder. Aynı zamanda Valkyries'in lideridir ve savaşta ölen savaşçıları Valhalla'ya götürür. Thor, Odin'in oğlu ve gökyüzünün, gök gürültüsünün ve şimşegın tanrısıdır. Güçlü bir savaşçı olarak tanımlanır ve Mjölner adlı büyüğü bir çekici bulunmaktadır. Loki, Tanrılar arasında en karmaşık karakterlerden biridir. Hilekârlık, entrika ve değişim tanrısıdır. Hem tanrılarla hem de devlerle ilişkileri olan bir şekil değiştiricidir. Frigg, Odin'in eşi ve evlilik, doğurganlık ve aile koruyuculuğu tanrıçasıdır. Ana tanrıçalardan biridir ve kaderin örölmesinden sorumlu olduğuna inanılır. Freyja, Güzellik, aşk, doğurganlık ve savaşın tanrıçasıdır. Cinsel özgürlük ve güç sembollerinden biri olarak kabul edilir. Savaş alanında ölen savaşçıların ruhlarını seçme yetkisi vardır. Tyr, adaletin, cesaretin ve savaşın tanrısıdır. Savaşçıların ve yargıçların koruyucusu olarak görölür. Fenrir adlı dev kurdu zincirlerken kendi elini feda eder. Heimdall, Bifrost Köprüsü'nün koruyucusu ve gözetmenidir. Tanrıların ve insanların dünyasını ayıran sınırdı yaşar. Aynı zamanda Ragnarok'un çalımını çalacak olan son savaşçıdır. Nors mitolojisindeki tanrı ve tanrıçalar, İskandinav halklarının dünya ve evren hakkındaki inançlarını, doğa olaylarını açıklama çabalarını ve toplumsal değerlerini yansıtan önemli figürlerdir. Bu tanrılar ve tanrıçalar, mitolojik anlatılarda merkezi roller oynamış ve İskandinav toplumunun kültürel kimliğinin önemli bir parçası olur. Nors mitolojisindeki tanrılar ve tanrıçalar, İskandinav toplumunun kültürel kimliğinin merkezinde yer alan önemli figürlerdir. Bu figürler, insanların doğa ve evren hakkındaki anlayışını şekillendirir, toplumsal değerleri güçlendirir ve edebi mirası zenginleştirir.

Neil Gaiman'ın Odd ve Ayaz Devleri telif eserinde Nors mitolojisinin izlerini sürmek mümkündür. Kitapta başkişi olan Odd babası olmayan bir çocuktur. Babasının ölümünden sonra varoluş mücadelesine girişerek annesine bakmaya çalışır. Yazar burada eserini Odd ve ona yolculuğunda yardımcı olacak Nors Mitolojisi Tanrıları Odin, Thor ve Loki üzerinde kurgular. Başkişi olan Odd'un yaşadığı şehrin ismi Midgard'dır. Bu da Nors mitolojisinde ölümlüler şehri demektir. Yazar, Nors mitolojisindeki tanrıları, tılsımlı nesneleri ve mitolojiye ait olguları eserde kendi varlığını kanıtlamaya çalışan Odd'un etrafında yeniden düzenlenir.

Eserde Nors Mitolojisindeki Tanrılar karşımıza hayvana dönüştürölmüş halde çıkarlar. Bu karakterlerin her biri, bir metaforu temsil etmektedir. Odin, Nors mitolojisinde Aesir Tanrıları'nın lideri ve en güçlü tanrısıdır. Bilgelik uğruna tek gözü feda edişi şiirsel bir üslupla anlatılır. Frigg, Grid ve Jordand çeşitli çocuklar bulunmaktadır. Asgard'daki Valaskjalf

salonunda yaşasa da farklı dünyaları ziyaret eder. “Viking kaynaklarında ise Odin’in adı saygıyla anılır ve çoğunlukla çeşitli nitelendirmeler ile onurlandırılır. Taşlardan ve devlerden var olduğuna inanılan Odin, Frigg ile eşleşmiş ve diğer tüm tanrılar bu ikiliden türemiştir. Odin tüm dünyayı yönetir ve kadir-i mutlak bir güce sahiptir. Bilgelğin ve bilginin kaynağı olarak görülür” (Özkan, 2024, s. 74). Odin tüm tanrılar içinde en ulularıdır. Eserde yer alan fantastik iyi karakterlerdendir. Loki’nin Ayaz Devi tarafından kandırılmasıyla Kartala dönüşür ve ölümlülerin şehri olan Midgard’a gönderilir. “Şuna bak ulu Tanrımız Odin’i de kartala dönüştürdüler.” (Gaiman, 2009, s. 32). Odin karakteri eserde mitolojiyle birebir uyumaktadır. Mitolojideki Odin Tanrılar Tanrısıdır. Odd’a da bu sıfatla yardımcı olmuştur. Mitolojik karakter olarak eserde orijinal varlığını korur. “Bendeniz yüce Thor gök gürültüsü tanrısıyım. Kartal da tanrılar Tanrısı yüce Odin’dir. Her işe burnunu sokan bu bücür kulaklı tilki de Loki.” (Gaiman, 2009, s. 24). Odin mitolojide de eserde de Asgard’da bulunan salonunda yaşamaktadır. Tüm tanrılar ona saygı gösterir. Mitoloji de olduğu gibi gözünün biri kördür. “Başını yana çevirip bal rengi gözüyle Odd’a baktı. Öteki gözünün olması gereken yerde karartıdan başka bir şey yoktu.” (Gaiman, 2009, s. 18). Odd yolculukta ne zaman başı sıkışsa Odin ona yardımcı olup zor durumlarda bilgelğini kullanarak yeni çözümler bulur. Odd, Asgard duvarlarında mahsur kaldığında onu düşünen ve onayardı ederek ölümden kurtaran yalnızca Odin’dir.

Bu sırada kurnazlık tanrısı Loki’ninuçan ayakkabılarını Odd’a götürür ve onun zarar görmeden duvardan inmesini sağlar. Yolculuk sonunda sihirli su küresini kullanarak onun eve dönüşüne de yardımcı olur. Su küresi, metafor olarak olay örgüsünde bilgelği temsil etmektedir. Odd yolculuk sonunda Odin’den bilgelği ve özgüveni öğrenir.

Nors mitolojisinin Tanrılarından olan Thor, gök gürültüsü, yıldırım, fırtına ve güç ile ilişkilendirilen tanrıdır. Sakson ve Germen mitolojisinde de kendisine yer edinir (Özkan, 2018, s. 75). Thor, Odin ve Jörd’ün oğludur. Aesir tanrılarının ve Asgard’ın koruyucusu olup devlerle ve trollerle savaşı. Krallığını Thrúdvangar’daki Bilskirnir sarayından yönetir. En büyük düşmanı, kıyamet günü savaşıacağı Jormungand’dır. Thor’un gücünü artıran Megingjardar kemeri, Mjollnir adlı çekici ve iki sihirli keçinin çektiği savaş arabası bulunmaktadır.

Olay örgüsünde mitoloji de olduğu gibi gök gürültüsü Tanrısı olarak yer almaktadır. “Bendeniz yüce Thor gök gürültüsü tanrısıyım.” (Gaiman, 2009, s. 24). Ayaz devi Asgard’ı ele geçirmek için Thor’un çekicine ihtiyacı vardır. Çünkü Ayaz Devlerinin en çok korktuğu Tanrı Thor’dur. Thor çekici sayesinde devleri öldürebilmektedir. Devlerle ve boyut olarak onlarla eş değer olan trollerle o savaşılmaktadır ama çekici olmadan Thor, Ayaz Devi için tehdit olmaktan çıkar. Thor’un çekicini güzel bakire kılığına girerek Loki’yi kandıran Ayaz Devi alır. Bu sayede Asgard’ı ele geçirir. Buradan da Thor’un Asgard için ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yolculuk boyunca Odd, Thor’un sırtında yolculuk eder. Güç konusunda Odd’un ihtiyacı olduğu durumlarda da destek olur. Odd, Thor ayı şeklindeyken onu bir ağaca sıkışmış halde bulur. Onu ayıya götüren tilki Loki’dir. Loki, Odd’u Thor’a ulaştırdığında bir ağacın ortasında bal aramak için sıkışmış durumdadır. Odd korkmasına rağmen onu ağacın ortasından kurtarır. Burada Odd’un içindeki merhamete vurgu yapılırken mitolojiye de atıfta bulunulur. Thor ölümlülerin hayat sürdüğü Midgard’ın çevresini saran sularda yaşayan dev deniz yılanı

Jormungand'ın en büyük düşmanıdır. Odd, Thor'u kurtararak aslında kendi yaşadığı şehrin kurtarıcısı ve koruyucu olan Thor'a ayağının sakatlığı, soğuk ve korkusuna rağmen yardım eder.

Loki, Nors mitolojisinde yer alan Tanrılardan biridir. Mitolojinin en dikkat çekici figürlerinden biri olan Loki, tam anlamıyla bir anti-kahraman olarak karşımıza çıkar. Kurnazlık ve kötülük tanrısı olarak bilinen Loki, devlerden biri olan Farbauti'nin oğlu olmasına rağmen, buz devlerine karşı tanrılara sağladığı kritik bilgiler sayesinde Asgard'akabul edilir. Loki'nin bu tür dengesizlikleri mitolojide sıkça vurgulanmaktadır. Loki, istediğinde kılık ve cinsiyet değiştirme yeteneğine sahiptir. Bunun en bilinen örneklerinden biri, bir aygırı baştan çıkarmak için kısrağa dönüşmesi ve bu birliktelikten sekiz bacaklı at Sleipnir'i doğurmasıdır. Loki, bu atı daha sonra Odin'e hediye eder.

Aldatma ve hile yeteneğiyle tanınan Loki, İskandinav mitolojisindeki birçok olayın başlatıcısıdır. Çoğu hikâyede, tanrıları zora sokan karmaşık durumların arkasında Loki'nin hileleri yer alır. Ancak, bu sorunları genellikle yine kendi kurnazlığı ve yetenekleriyle çözerek durumu telafi eder. Hile ve aldatmacaları sayesinde hiçbir silaha ihtiyaç duymamaktadır. Yanında sadece havada ve suda yürümesini sağlayan uçan ayakkabıları vardır. Mitolojik bir Tanrı olan Loki eserde fantastik iyi karakterlerden biri olarak karşımıza çıkar. Hikâyesi mitolojiyle birebir aynıdır. Kendisi bir ayaz devidir. Hile ve aldatma tanrısıdır. Çok zeki bir karakterdir. Ayaz devi olmasından ötürü şekil değiştirebilmektedir. Bu yüzden Loki, Ayaz Devi tarafından kandırılıp tilkiye dönüştürüldüğünde bu durumu garipsemez. "Hayatımda ilk defa bir hayvana dönüşmüş değilim." (Gaiman, 2009, s. 32). Mitolojiye uygun olarak uçan ayakkabıları olay örgüsünde kendisine yer bulmaktadır. Bu ayakkabılar sayesinde Odd, Ayaz Devi'ni alt etmiştir.

Loki, Midgard'a hayvan olarak gönderildiğinde Odd'u bularak Asgard'a yolculuğun başlamasını sağlar. Yolculuk boyunca Odd, Loki'den hile ve aldatmaca konusunda birçok hikâyeye dinler ve Ayaz Devi'ni kandırmasında bu hilelerin etkisi olur. Burada Odd'un zor durumlarda izleyeceği yollar konusunda Loki'den bilgiler edindiği anlaşılmaktadır. Loki aslında bir tanrı değildir, Ayaz Devi'dir. Küçük ve çelimsiz olması dolayısıyla Ayaz Devleri tarafından ötekileştirilmiştir. Hatta bir savaşta kendi türü olan devlerin yanında değil Asgard'ın tarafında olmasından ötürü Asgard'a kabul edilir. Bu açıdan Odd ile benzerliği bulunmaktadır. Odd da Asgardlılara yardımcı olur ve onları vatanına kavuşturur. Bu sayede ayağının iyileşmesi ve bilgelik kazanma gibi birçok meziyete sahip olur. Ötekileştirmeye reel evrenden irreel evrene başlayan yolculuğunda Odd öz değerini bulur, karşılaştığı zorluklarla başa çıkmayı öğrenerek ve duygusal olgunlaşma yaşayarak dönüşüme uğrar. Eserde derin yapıda sosyal farklılıklar yüzünden ötekileştirilen, ayrımcılığa uğrayan ve ezilenlerin sonunda kazanan taraf olduğu vurgulanmaktadır.

Ayaz Devi, Nors mitolojisinde Jötunheimr diye adlandırılan soğuk düzlüklerde yaşar. Jötunheimr'in, Midgard'daki insanlara ve Asgard'daki tanrılara yönelik bir tehdit unsuru olduğu düşünülür. Vikingler, dünyayı merkezi kara parçalarıyla çevrili, etrafı tamamen denizlerle kaplı bir yapı olarak tasvir ederler. Bu denizlerin kıyılarında, devler halkına

yerleşmeleri için topraklar tahsis edilir. Ancak, iç dünyada devlerin düşmanlığına karşı korunmak amacıyla çevresine bir hisar örülür. Hisarın ortasında da ölümlüler şehri Midgard yer alır. Ayaz devleri Thor'dan çok korkmaktadırlar. Thor çekici sayesinde devleri öldürmektedir.

Eserde uzam olarak Midgard ve Asgard yer almaktadır. Bu mekânlarda Nors mitolojisinin diyarlarından. Midgard İskandinav mitolojisinde ölümlülerin yaşadığı dokuz diyardan biridir. Midgard aynı Asgard gibi İskandinav evreninin ortasında yer alır. Midgard insan diyarı manasında olması sebebiyle bir diğer adı da bildiğimiz Dünya'dır. Bunun haricinde bazı kaynaklarda Midgard'dan "Orta Dünya" olarak da bahsedilir. Midgard ve Asgard, Bifrost yani "Gökkuşağı Köprüsü" ile birbirine bağlıdır. Midgard'ın çevresi geçilmez, devasa bir okyanus ile çevrilidir. Okyanus aynı zamanda büyük bir deniz yılanı tarafından mesken tutulmaktadır. Midgard Yılanı olarak bilinen bu dev yılan o kadar büyüktür ki cüssesiyle dünyayı tamamen çevreler ve kendi kuyruğunu ısırır. Odin ve iki kardeşi Vili ve Ve, biri dışbudaktan diğeri de karaağaçtan iki kütükten insanları yaratır. Mitolojiye uygun olarak bu mekân eserde insanların yaşadığı köydür. Ölümlüler bu diyarda yaşar.

İskandinav mitolojisinde Asgard, evrenin en yüksek seviyesinde yer almakta olup, sağlam taş bloklardan inşa edilmiş yüksek bir duvarla çevrili olduğu belirtilmektedir. Bu seviyede Alfheim, Vanaheim ve Valhalla da bulunmaktadır. Asgard, tanrıların lideri olarak bilinen Odin tarafından yönetilir. Mitolojide Odin'in oğlu Thor, şimşek ve gök gürültüsü ile ilişkilendirilen bir tanrı olarak tanımlanır ve dünyayı yönetmekle görevlendirilmiştir. Loki ise Odin'in kan kardeşi olup, hilekârlık ve kaosla ilişkilendirilen bir buz devi olarak anlatılmaktadır. Asgard'a girişlerin gökkuşağı köprüsü Bifröst aracılığıyla sağlandığına inanılmaktadır.

Eserde kurgulanan Asgard mitolojiyi yansıtmaktadır. Ayaz Devi'nin ele geçirmesiyle bu diyardan ayrılan Tanrılar hayvan formunda dünyada kalmışlardır. Yabancıları oldukları dünyadan Odd'un sayesinde kurtulan bu Tanrıların öyküsü Odd'un annesini andırmaktadır. Odd'un annesinde öykünün başından beri duyduğu vatan özlemi vardır. Viking baskınlarında İskoçya'dan esir edilip Norveç'e getirilir ama vatanını hiç unutamaz. Hala kendi dilinde şarkılar söyler ve İskoçya'da yaşadığı yerle ilgili hikâyeler anlatır. Yazar, vatan kavramına, vatan sevgisine ve vatan hasretine ilişkin konulara kapsamlı bir şekilde yer vermektedir. Metinde, vatan hasretinin ortaya çıkmasına neden olan unsurlar ele alınmakta ve vatan özlemiyle bağlantılı duygular analiz edilmektedir. Vatanından koparılıp dilini ve geleneklerini hiç bilinmeyen bir ortamda hayatta kalmanın ve orada ötekileşmenin zorluğu anlatılmaktadır. Odd'un annesi de Odd gibi olmasa da Midgardlılar tarafından dışlanır ve ötekileştirilir. Çünkü oralı değildir, esir edilip getirilir. Fiziki görüntüsü, dili ve yaşam tarzı farklıdır. Bu sebeplerden hep bir vatan özlemi içerisinde. Odd da bunun farkındadır ve öykünün sonunda annesiyle yeni bir yolculuğa başlar. Odd annesiyle birlikte İskoçya'ya gitmektedir.

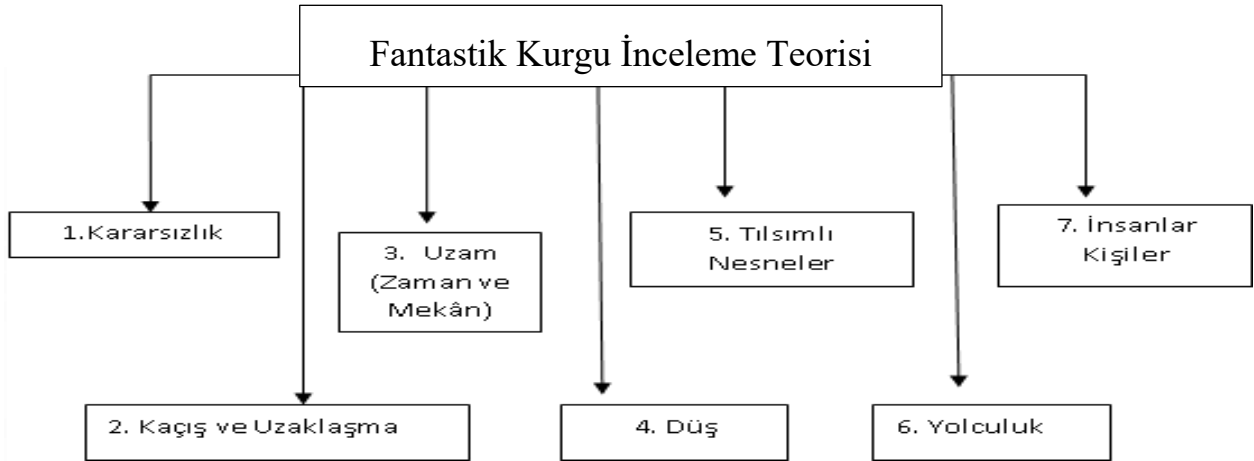
Fantastik kurgu genellikle karakterlerin kişisel gelişim ve dönüşüm süreçlerini ele alır. Mitolojiden beslenerek babasının ölümünün ardından kendisini onunla özdeşleştiren yazar on iki yaşındaki bir çocuğun yaşadığı buhranı değerlendirilmiştir. İnsanlık tarihinden beri evrensel anlamda her toplumda sağlıklı bir sosyal yaşamın temelini aile kavramı oluşturur. Toplum

düzeninin en önemli öğelerinden biri olarak değerlendirilen aile yapısı, insanların yaşamlarını sürdürdükleri ilk sosyal çevre şeklinde tanımlanabilir. Odd'un babasının ölmesiyle aile bütünlüğü bozulmuştur. Köyde tuhaf ve garip olarak adlandırılan Odd daha da geri plana itilmiştir. “Gene de biraz tuhaf bir çocuktur Odd. En azından diğer köylülerin gözünde öyleydi.” (Gaiman, 2009, s. 1). Odd'un annesinin bir İskoç olması ve köylüler tarafından kendisinin de annesinin toplumundan izler taşıması neticesinde kültürel bir ötekileştirme sonucu köyde yabancılaşır. Sonuçta kendisini köyden soyutlamış ve babasının ormandaki kulübesine kaçarak huzur bulur. Annesinin içindeki vatan özlemini hep hissetmiş ve onu anavatanına döndürme düşünceleri içerisinde girmiştir. Eserin sonunda Odd'un ayağı şifa Tanrıçası Freya tarafından iyileştirilir ve yetişkin birey olarak Tanrılar şehri Asgard'dan Midgard'a döner. Ötekileştirmenin ve ayağının topallığının getirdiği eksiklik telafi edilir ve toplumsal olarak annesine bakabilecek birey haline gelir. Odd, kurgunun sonunda karakter gelişimini tamamlar, kendisine ve annesine yetecek duruma gelir. Kurguda kahramanın sorunun çözümüne yönelik atabileceği adımlar tartışılır ve bireysel ve toplumsal duyarlılıkların harekete geçirilmesi hedeflenir.

Yöntem

Odd ve Ayaz Devleri adlı telif eseri fantastik kurgu inceleme teorisi açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada, yazılı materyallerin (öykü/roman) incelenip, belli amaçlar doğrultusunda çözümlenmesi hedeflendiğinden, bir nitel araştırma olarak belge inceleme (doküman inceleme) yöntemi kullanılmıştır. Belge inceleme, çalışmayla ilgili kaynaklara ulaşıp problem durumunun derinliğine ve belli bir amaca göre ilgili belgelerin okuma, not alma, değerlendirme aşamaları doğrultusunda sınıflandırılıp çözümlenmesi işlemini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu çalışmada içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Çalışma fantastik kodlar üzerine temellendirilmiştir. Bu çalışmada “Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi” kapsamında temel alınmak üzere belirlenen kodlar kullanılmıştır (Dumanlı Kadızade, 2025). Bunlar: “Kararsızlık, kaçış ve uzaklaşma, uzam (zaman ve mekân), düş, tılsımlı nesneler yolculuk ve kişiler” kodlarıdır.



Şekil 1. Fantastik Unsurlar (Dumanlı Kadızade, 2025)

Bu araştırmada incelenen eser “kişiler, uzam (zaman ve mekân), tılsımlı nesneler, yolculuk, düş, kaçış ve uzaklaşma ve kararsızlık” kod sıralaması ile analiz edilmiştir.

Kişiler

Fantastik eserlerdeki ana kahramanlar, farklı özelliklere sahip olup, kurgu içinde sürekli değişen ve gelişen karakterlerdir. Niteliksel açıdan ele alınırsa, fantastik kurgularda iyi/kötü ve doğaüstü varlıklar ön plana çıkar. Bu karakterler insan olabileceği gibi, cinler, periler gibi insan dışı varlıklar da olabilir. Kahramanın yolculuğu genellikle irreel evrene doğru gerçekleşir, bu eserde ise mitoloji temelli oluşuyla fantastik kahramanları mitolojik bağlamda görürüz. Ancak bu kahramanların karşısında fantastik olmayan kahramanlar da kurguda yer alır.

Odd

Eserdeki başkışı olan Odd olayların odağında yer alır. Odd, fantastik olmayan bir karakterdir. Babası ölmüş olmasına rağmen en kızgın anında dahi gülümsemeyi başaran bir çocuktur. Bu sebeple babasının ölümü, üvey babası ve arkadaşlarının kötülüklerine rağmen içerisinde karamsarlık yoktur. Üvey babasının dışlamaları ve arkadaşlarının alay etmelerinden dolayı kendini toplumdan soyutlar. Her şeyi iç dünyasında yaşayan kimseye tek söz etmeyen bir çocuktur. “Odd’un ne hissettiğini kimse bilmiyordu. Aklından geçenlerden kimsenin haberi yoktu. Bir fiyordun kıyısına oturmuş herkesin etlisini sütlüsünü bildiği köyde herkesi çileden çıkaran bir durumdu bu.” (Gaiman, 2009, s. 3) Bu durum kasabada yaşayanlar tarafından hoş karşılanmaz. Onun tuhaf bir çocuk olduğunu düşünürler. Ötekileştirilmesinin sebeplerinden biri de budur.

Odd’un isminin anlamının içerisinde şans da vardır. Yaşadığı diyarda, adı "Bıçak Ağzı" anlamına gelirdi ve bu ismin sahibine şans getirdiğine inanılırdı. Ancak Odd on yaşındayken babasını kaybeder, evine destek olmak isterken ayağını sakatlar ve köyünden dışlanır. Bunların hepsi onun isminin anlamıyla tezat durumlardır. Odd’un doğduğu ve büyüdüğü şehir olan Midgard’da dışlanması, ötekileştirilmesi ve annesinin kendi vatanı olan İskoçya’ya duyduğu özlem, Odd’u etkiler. O, Midgard’a bağlılık duymaz. Çünkü oranın insanları, yaşam tarzı, iklimi ona yabancı gelmektedir. Kuzeyde Viking kasabasında yaşamasına karşın rağmen kış mevsiminden ve soğuktan nefret etmektedir. Bu da, onun yaşadığı köy olan Midgard’dan kaçış sebeplerindendir. İlkbahar mevsimini çok sevmektedir. “Odd ilkbaharı seviyordu. İlkbaharda şelaleler vadilere dökülmeye başlar, orman çiçeklerle kaplanırdı.” (Gaiman, 2009, s. 7). Bu sebeple o yıl kışın uzun sürmesi Odd’u daha da huzursuz etmiştir.

Babasının ölmesiyle dünyadaki tek varlığı annesi olur. Annesine olan bağlılığı daha da artar. Annesinin memleketini özleyip özlemediğini her zaman merak eder. “Odd annesinin İskoçya’yı özleyip özlemediğini hep merak ederdi ama ne zaman bunu soracak olsa, annesi ona İskoçya’yı pek özlemediğini, sadece kendi dilini konuşan insanları özlediğini söylerdi.”(Gaiman, 2009, s.7). Odd babasının ölümünden sonra hep annesiyle birlikte İskoçya’ya gitmeyi ister. İkisi de Midgard’da yabancı gibidir. Annesi esir edilip İskoçya’dan getirilir. Fiziki görüntüsü, dili ve yaşam tarzıyla Midgard için yabancıdır ve hiç benimsenmez. Odd hep hissettiği bu ötekileşmeden İskoçya’ya giderek kurtulacağını ve annesini mutlu

edeceğini düşünür. Odd en sonunda annesini İskoçya'ya götürme hedefine ulaşır.

Odin

Eserin ana karakterlerindendir. Fantastik bir karakter olarak, başkışı olan Odd'a yardımcı olmaktadır. Mitolojik anlatılara göre hem tanrısal hem de dev kökenli özelliklere sahiptir. Bilgelik kaynağı olarak görülen Odin'in, sonsuz bilgelik yetisine ulaşmak amacıyla tek gözünü feda ettiği ifade edilmektedir. "Başını yana çevirip bal rengi gözüyle Odd'a baktı. Öteki gözünün olması gereken yerde karartıdan başka bir şey yoktu." (Gaiman, 2009, s. 18). Odin sürekli şiir okur gibi konuşmaktadır. Ayaz Devi tarafından kartala dönüştürülür ve ölümlülerin şehri olan Midgard'a gönderilir. "Şuna bak ulu Tanrımız Odin'i de kartala dönüştürdüler." (Gaiman, 2009, s. 32). Asgard'da bulunan salonunda yaşamaktadır. Tüm tanrılar ona saygı gösterir.

Thor

Eserde Odd'a yardımcı olan fantastik karakterlerdendir. Fiziki yapısı sağlam ve iridir. "Kollarının üst kısmı kadim ağaçlar gibi boğumlu ve sağlam görünüyordu. Dev olmadığı halde Odd'un hayatında gördüğü en iri adamdı." (Gaiman, 2009, s. 83). Thor, Ayaz Devi'nin Loki'yi kandırmasıyla onun tarafından ayıya dönüştürülmüştür. Mjollnir adında sadece kendisinin kaldırabildiği çekici vardır; metafor olarak kurguda gücü temsil etmektedir. Thor Tanrıların en güçlüsüdür. O yüzden dönüştürülen hayvanların içerisinde en iri ve güçlüsü olarak yer almaktadır. "Çekiç ağır mı ağırdı. Bir insanın hayal edemeyeceği kadar ağır. Küçük bir dağ kadar çekerti hani. Thor değilsen o çekici taşıman imkânsızdır." (Gaiman, 2009, s. 29). Eserde gök gürültüsü Tanrısı olarak yer almaktadır. "Bendeniz yüce Thor gök gürültüsü Tanrısıyım." (Gaiman, 2009, s. 24).

Ayaz devi Asgard'ı ele geçirmek için Thor'un çekicine ihtiyacı vardır. Çünkü Ayaz Devlerinin en çok korktuğu Tanrı Thor'dur. Thor çekici sayesinde devleri öldürebilmektedir. "Tanrılar ile Ayaz Devleri arasında geçen her hikâye böyle biter. Thor devleri öldürür." (Gaiman, 2009, s. 65). Devlerle ve boyut olarak onlarla eş değer olan trollerle o savaşılmaktadır ama çekici olmadan Thor, Ayaz Devi için tehdit olmaktan çıkacaktır. Thor'un çekicini güzel bakire kılığına girerek Loki'yi kandıran Ayaz Devi ele geçirir. Bu sayede Asgard'ı ele geçirir. Buradan da Thor'un Asgard için ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yolculuk boyunca Odd, Thor'un sırtında yolculuk etmiştir. Güç konusunda Odd'un ihtiyacı olduğu durumlarda destek olmuştur. Odd, Thor ayı şeklindeyken onu bir ağaca sıkışmış halde bulmuştur. Onu ayıya götüren tilki olan Loki'dir. Loki, Odd'u Thor'a ulaştırdığında bir ağacın ortasında bal aramak için sıkışmış durumdaydı. Odd korkmasına rağmen onu ağacın ortasından kurtarmıştır. Burada Odd'un içindeki merhamete vurgu yapılmıştır. Burada mitolojiye atıfta bulunmaktadır. İskandinav mitolojisinde Thor, ölümlülerin yaşadığı Midgard'ı çevreleyen sulara bulunan dev deniz yılanı Jormungand ile sürekli bir mücadele içinde olan bir tanrı olarak kabul edilmektedir. Odd, Thor'u kurtararak aslında kendi yaşadığı şehrin kurtarıcısı ve koruyucu olan Thor'a ayağının sakatlığı, soğuk ve korkusuna rağmen yardım etmiştir.

Loki

Hile ve aldatma Tanrısı olan Loki eserde fantastik iyi karakterlerden biri olarak karşımıza çıkar. Sakalsız, kızıl saçlı, solgun tenli ve yemyeşil iki küçük buz parçası gibi gözleri vardır. Kendisi bir ayaz devidir; hile ve aldatma Tanrısıdır. Ayrıca çok zeki bir karakterdir. Ayaz devi olmasından ötürü şekil değiştirebilmektedir. Bu yüzden Loki, Ayaz Devi tarafından kandırılıp tilkiye dönüştürüldüğünde bu durumu garipsemez. “Hayatımda ilk defa bir hayvana dönüşmüş değilim.” (Gaiman, 2009, s. 32). İskandinav mitolojisinde Loki, şekil ve cinsiyet değiştirme yeteneğine sahip bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Mitolojik anlatılarda, bu yeteneğini çeşitli durumlarda kullandığı, en bilinen örneklerden birinin ise bir aygırı etkileyebilmek için kısrağa dönüşmesi olduğu belirtilmektedir. Eserde kendisi için utanç verici bir durum olduğu için bu hikâye hep yarıda kalmıştır. Eserde sorun çıkaran ve Tanrıların başına hep iş açan karakter olarak yer almaktadır. Yanında havada ve suda yürümesini sağlayan uçan ayakkabıları vardır.

Loki Asgard’a gelen bir Ayaz Devi tarafından kandırılmıştır. Ayaz Devi genç güzel bir bakire kılığında Asgard duvarlarında Loki’yle karşılaşmış ve güzelliğini kullanarak ondan Thor’un çekicini istemiştir. Loki de uçan ayakkabılarını kullanarak çekici ona getirmiş, bakire çekici alır almaz şekil değiştirerek tekrardan deve dönüşmüştür. Deve dönüştükten sonra Tanrıların şeklini değiştirerek onları ölümlüler şehri olan Midgard’a göndermiştir. Loki burada mitolojiye uygun olarak Tanrıların başını belaya sokmuştur ama yine sonunda onun sayesinde Tanrılar bu durumdan kurtulmuşlardır. Loki, Odd’u bularak Asgard’a yolculuğun başlamasını sağlamıştır. Yolculuk boyunca Odd, Loki’den hile ve aldatmaca konusunda birçok hikâye dinlemiş ve ayaz devini kandırmasında bu hilelerin etkisi olmuştur. Burada Odd’un zor durumlarda izleyeceği yollar konusunda Loki’den öğrendiği şeyler olduğunu anlaşılmaktadır.

Heimdallr

İskandinav mitolojisinde Heimdallr, Asgard ile Midgard’ı birbirine bağlayan Bifröst köprüsünün koruyucusu olarak kabul edilir. Mitolojik kaynaklara göre Odin’in oğlu olup, dokuz kadın tarafından dünyaya getirildiği anlatılmaktadır. Heimdallr’ın, gökkuşağının üzerinde yer aldığı düşünülen Himinbjörg adlı sarayında yaşadığı ve çok az uyuduğu belirtilmektedir. Mitolojideki göreviyle eserde yer almıştır. Ayaz Devinin Asgard’ı ele geçirmesiyle Tanrıları hayvana dönüştürmüş ve onları Midgard’a göndermek için Heimdallr’ı zorlayarak ondan gökkuşağı köprüsü kurmasını ister. Midgard ve Asgard arasındaki yolculuklar sadece gökkuşağı köprüleriyle yapılır. Heimdallr sonunda köprüyü kurar ve Ayaz Devi, Tanrıları Midgard’a gönderir.

Ayaz Devi

Asgard duvarları kadar uzun, sakallarından buz sarkan, nefesi ayaz kadar soğuk olan Ayaz Devi, Tanrılarla olan mücadeleyi tek başına kazanmak istemektedir. Fantastik karakterlerden dev, güzellik ve estetik hayranlığının sebep olduğu hırsla Loki’yi kandırmış ve Asgard’ı ele geçirmiştir ama pişmandır. Kardeşini Thor öldürmüş bu yüzden içinde intikam hırsı da vardır. Kardeşinin intikamını almak için Asgard’ı ele geçirip Freya’yla nişanlanmıştır.

Asıl kaygısı tüm devlerde olan estetikdir. Freya'nın güzelliğine hayrandır. Onun için her şeyi yapabilir. Hatta ölümü göze alıp şekil değiştirip Asgard'a gelmiştir. Kılık değiştirip bakire bir güzel suretine bürünmüş ve Loki'nin zaafından yararlanıp Thor'un çekicini ele geçirmiştir. "Thor içkinin etkisiyle uyuyordu. Elinden çekicini alarak bakireye verdim." (Gaiman, 2009, s. 29). Dev, Thor'un çekicinden çok korkmaktadır. Çünkü onu öldürebilecek tek şey Thor'un çekicidir.

Dev, Asgard'ı ele geçirir ama sonucunda ne olacağını düşünemez. Devin Asgard'ı ele geçirmesiyle tüm dengeler değişmiştir. Ölümlülerin yaşadığı Midgard'da kış olduğundan fazla uzamış ve Tanrılar şehri olan Asgard'da her yer donmuştur. "Ayaz Devleri kışı sever, onlar kışın ta kendisidir." (Gaiman, 2009, s. 33). Odd şehrindeki uzayan kışın sebebinin Tanrılardan Ayaz Devi olduğunu öğrenip yolculuğa başlamıştır.

Tablo 1. *Odd ve Ayaz Devleri Eserinde Yer Alan Karakterler*

FANTASTİK OLMAYAN KARAKTERLER	FANTASTİK KARAKTERLER	
İYİ KARAKTERLER	KÖTÜ KARAKTERLER	İYİ KARAKTERLER
Odd: Eserin başkişisidir. Umut dolu bir çocuktur. Yüzünden gülümseme hiçeksik olmaz.	Ayaz Devi: Tanrılar şehrini hile ile ele geçirir. Odin, Thor ve Loki'yi hayvana çevirerek ölümlüler şehri olan Midgard'a gönderir.	Odin (Kartal): Tanrıların tanrısıdır. Ayaz devi tarafından kartala dönüştürülerek Asgard'a gönderilmiştir.
Odd'un Annesi: İskoçya'dan esir olarak getirilir. Vatan özlemi içerisinde.		Thor(Ayı): Yıldırım Tanrısıdır. Gücü temsil eder. Sadece kendisinin kaldırabildiği çekici vardır. Ayaz devi tarafından ayağa dönüştürülerek Midgard'a gönderilmiştir.
Elfred: Odd'un üvey babasıdır. Şişman Elfred olarak bilinir. Sevilmeyen biridir.		Loki(Tilki):Hile ve fesatlık tanrısıdır. Ayaz Devi tarafından tilkiye dönüştürülerek Midgard'a gönderilmiştir.
Uzun Olaf: Viking seferinde midillilerden sorumlu kişi.		Freya: Sağlık ve şifa tanrıçasıdır. Asgard'ın düzenişlerinden sorumludur. Ayaz Devinin âşık olduğu kişidir. Heimdallr: Gökkuşağı köprüleri yapmaktan ve korumaktan sorumlu tanrı.

Uzam

Fantastik öğelerden bir diğeri olan uzam ögesi, içinde zamanı ve mekânı barındırır. Fantastik eserlerde zamanın ve mekânın karakter üzerinde etkisi vardır. Mekân aynı zamanda karakterin gelişiminde rol oynar. Olayların çözülmesi mekâna veya zamana bağlı olarak gerçekleşir. Fantastik türde zaman ve mekân değişimleri kahramanın reel ve irreel dünya arasındaki geçişleriyle ilişkilidir. Reel ve irreel dünya arasındaki ilişkiler incelendiğinde çizgisel, çevrimsel veya sarmal ilişki biçiminde üç çeşit ilişki olduğu görülür (Dilidüzgün, 2012).

Çizgisel yapıya sahip kurgularda, olaylar fantastik bir evrende başlar, gelişir ve yine

aynı fantastik düzlemde son bulur. Çevrimsel ilişkide reel ve irreel dünya arasında gidiş gelişler söz konusudur. Sarmal ilişkide ise reel ve irreel dünya arasında çoklu gidiş gelişler meydana gelir ve kurguyu oluşturur (Tabbert'tan akt. Dilidüzgün, 2018). Eserde Odd'un reel ve irreel dünya arasında gidiş gelişleri eserde çevrimsel ilişki olduğunu gösterir. Çevrimsel ilişkide kahramanın irreel dünyada bulunması ve orada karşılaştığı sorun ile ilgili fayda sağlayacak bilgiler edinip reel dünyada kullanması ve sorunlarını çözebilmesi söz konusudur. Reel ve irreel dünya arasında gidiş gelişler mevcuttur.

Fantastik türde kahramanın kendini gerçekleştirmesi, yaşadığı sorunlara çözüm bulabilmek için bir arayış içinde olması söz konusudur. Odd adlı kahramanın eser boyunca sürekli hareket hâlinde olup mekân değiştirdiği görülür. Zamanda anılar aracılığıyla sürekli geriye dönüşler yaşanmaktadır. Annesi üzerinden geçmiş zaman sürekli yeniden betimlenmektedir. Odd'un yolculuk sonunda reel evrene çocukluktan çıkıp yetişkinlik olarak dönmesiyle zamanda sıçrama olmuştur. Tanrılar şehri olan Asgard'da zamanın hızlı aktığı anlaşılmaktadır. Odd'un bu sayede yolculuk sonunda kendinde var olmasını istediği yetişkinlik erkine sahip olmuştur. Fantastik kurgu olarak bu sıçrayışla zamana bir belirsizlik yaratılmıştır.

Midgard

Odd bu kasabada doğmuştur ama annesiyle birlikte şehre yabancısıdır. Çünkü köylüler tarafından Odd tuhaf görüldüğü için annesi de esir olarak İskoçya'dan getirildiği için dışlanmaktadır. Bir fiyordun kıyısında küçük herkesin birbirini tanıdığı bir köydür. “Odd'un aklından geçenlerden kimsenin haberi yoktu. Bir fiyordun kıyısına kurulmuş ve bütün sakinlerinin birbirinin etlisini sütlüsünü bildiği köyde herkesi çileden çıkaran bir durumdu bu.” (Gaiman, 2009, s. 3). Şehir sıralı evlerin olduğu merkezinde toplanma merkezinin konumlandırıldığı şekildedir. Yapılanması Tanrılar şehri Asgard'abenzemektedir. Tanrılar ülkesinin tıpkı halicin kıyısında yer alan kendi köyüne benzediğini görünce şaşırmadı. Bu köy, kuşkusuz daha büyüktü ama aynı şekilde düzenlenmişti: bir yemek salonu ve onun etrafında küçük binalar.” (Gaiman, 2009, s. 69). Midgard'da yaşayan Viking halkı deniz seferleriyle ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Sefere çıkmadıkları zamanlarda kendi mesleklerini icra etmektedirler. Vikinglerin tek işi deniz seferlerine çıkmak değildi. Herkesin savaşçılık dışında başka bir işi daha vardı.” Şehirdeki hemen hemen her şey ahşaptan yapıldı.

Asgard

Bir düzlüğün ortasına kurulmuştur. Mitolojideki gibi Midgard ve Asgard, Bifrost yani “Gökkuşağı Köprüsü” ile birbirine bağlıdır. “Tanrılar diyarı Asgard'a sadece Bilfrost denen gökkuşağı köprüleriyle gidilebiliyordu.” (Gaiman, 2009, s. 64). Yine etrafı taş bloklarla örülü yüksek bir duvarla çevrilidir. “Duvarı görmemek imkânsızdı. Sanki bütün dünyayı kaplıyordu.” (Gaiman, 2009, s. 64). Asgard yapılanma olarak Midgard'a benziyordu ama buradaki her şey daha büyüktü. “Biz büyümedik dedi tilki. Buradaki büyüklüğümüz bu. Normal boyutlarımızdayız.” (Gaiman, 2009, s. 49). Evler, sokaklar, ağaçlar, gökyüzündeki ay dâhil her şey Midgard'daolanların en az iki katı büyüklüğündeydi. Asgard'da renkler Odd'un köyündekinden daha canlı, kokular daha keskin ve olan her şey daha gerçek görünüyor.

Jotunheim

Jotunheim, Jotun olarak bilinen dev ırkının yaşadığı dünyadır. Ateş devi Surtr gibi Jotun halkı da Aesir'in yeminli düşmanıdır. Jotunheim, çoğunlukla kaya ve kayalıklarla kaplı çorak arazilerden oluşur. Bununla birlikte, bazı el değmemiş bölgelerde sık ormanlar da bulunmaktadır. Okyanusların dış kıyıları ise soğuk ve karlı iklimlerde yer almaktadır. Bu nedenle devler genellikle nehirlerde yaşayan balıklardan ve ormanda yaşayan hayvanlardan beslenmektedirler. Bütün bunların dışında Jotunheim'da bilinen pek verimli arazi yoktur. Devler ve Asgard zaman zaman aşk ilişkilerinden kıvılcımlanan sebeplerden ötürü birbirleriyle savaşmışlardır. Buna ek olarak Asgard halkı arasından kabul edilen oyunbaz tanrı Loki, aslında köken olarak Asgard'a Jotunheim'dan gelir. Loki bir buz devidir. Savaş sırasında Jotunheim'deki bilgileri Odin'e söylediği için Asgard'a kabul edilir. Loki'yi kandırıp Asgard'ı ele geçiren Ayaz Devi Jotunheim'den tek başına gelir. Savaşacak bir durum yaşanmadan Odd tarafından ikna edilip geri kendi diyarına gönderilir. Odd devlerin güzellik ve estetiğe olan zaafını bildiği için ona annesinin eşsiz güzellikteki ahşap oyma heykelini verir ve dev ikna olup kendi diyarına döner.

Tılsımlı Nesne

Tılsımlı nesnelerin karakteri boyutlar arasında taşımak, karakterin daha iyi bir duruma gelmesinde yardımcı olmak gibi görevleri vardır. Tılsımlı nesneler, gerçek dünyada veya düş dünyasında belirli bir amacın gerçekleşmesinde önem taşır. Reel veya ireel dünyaya ait birtakım özellikler taşıyıp kahramana yardımcı olur. Eserde birden çok tılsımlı nesne olabileceği gibi tek bir nesne de olabilir. İncelenen eserde altı farklı tılsımlı nesne tespit edilmiştir. Bunlar Loki'nin ayakkabıları, su küresi, bilfrost (Gökkuşağı Köprüsü), Mirmir'in kaynağı, el büyüsü ve Thor'un çekici olan Mjollnir'dir. Loki'nin ayakkabıları ve su küresi eserde birer kez karşımıza çıkmaktadır. Buz devinin Odd'u Asgard'ın gökyüzüne kadar uzanan duvarının üzerine bırakmasıyla Loki'nin ayakkabıları ortaya çıkar. Su küresi ise Odd'un irreel alemden reel âleme yolculuk yapmasını sağlar. Bilfrost ise iki kez karşımıza çıkar. Devin Tanrıları hayvana çevirdikten sonra onları Midgard'a göndermesi ve Odd'un Tanrıları Asgard'a geri götürmesi sırasında Mirmir'in kaynağı bir kez görülür. Asgard'a varıldığında Odd'un su kaynağı aramasıyla, el büyüsü eserin son bölümünde hayvan formundaki Tanrıların tekrardan eski şeklini almasını sağlamak ve Odd'un ayağını iyileştirmek için Tanrıça Freya tarafından yapılmasıyla kurguda yer alır. Mjollnir eserde sıkça geçmekle birlikte Thor'un devlerle mücadelesinde etkin rol oynamaktadır.

Loki'nin Ayakkabıları

Loki'nin ayakkabıları iki kez yer alır. Ayakkabılar havada uzun süre yürümeye ve su üzerinde koşmaya yarar. "Loki'nin yanında havada ve suda koşmasını sağlayan ayakkabıları vardı." (Gaiman, 2009. s. 78) Loki hile ve aldatma Tanrısı olmasından dolayı yanında silah taşımamaktadır. Sadece bu ayakkabılara ihtiyaç duyar.

Loki'nin Ayaz Devi tarafından kandırılması sırasında ayakkabılara kurguda ilk kez rastlanır. "Salondan çıkarken ve havada yürüyen ayakkabılarımla Asgard'ı çevreleyen duvarın

üzerine çıkıp dışarıya bakarken sarhoş değildim.” (Gaiman, 2009, s. 27). Burada Loki tüm Tanrıların sarhoş olduğu sırada dışarıya gezintiye gider. Şekil değiştirip dünyanın en güzel kızına dönüşen ayaz devi Loki’nin karşısına çıkar. Loki’den Thor’un çekicini ister. Loki de Thor dışında kimsenin kaldıramayacağını bildiği çekici ayakkabılarına bağlayıp güzele getirir.

Ayakkabılar, Ayaz devinin Odd’u Asgard’ın duvarına bırakması ile ikinci kez görülür. “Ayaz Devi Odd’u Asgard’ı çevreleyen duvarın üzerine indirdi.” (Gaiman, 2009, s. 69). Odd çaresiz bir başına beklerken Odin’in ayakkabıları ona vermesiyle duvardan inmeyi başarır. Çünkü Loki’nin ayakkabıları hava ve su üstünde yürüyebilmektedir.

Su küresi

Su küresi, kurguda bir kez karşımıza çıkan tılsımlı nesnedir. Odd’un Asgard’ı Ayaz Devinden kurtarmasından sonra Tanrılar yemek odasında ziyafet vermişlerdir. Odin yemek esnasında Odd’u yanına çağırarak su küresini göstermiştir. “Odin elini bir testiye daldırdı ve bir insan gözünden büyük olmayan küçük bir su küresi çıkardı. Odd suyla dolu kürenin içini bakınca dünyası önce gökkuşağı renklerine büründü, ardından karanlığa kesti. Gözlerini açtığında köyündeydi.” (Gaiman, 2009, s. 89). Su küresi yolculuk sonunda Odd’un evine dönmesini sağlar. Aynı zamanda fantastik kurguda tılsımlı nesnelerin görevlerinden biri olan reel ve irreel evren arasındaki yolculuğu başlatma görevini de üstlenir.

Gökkuşağı Köprüsü (Bilfrost)

Gökkuşağı Köprüsü, ölümlülerin dünyası Midgard ile Tanrılar diyarı olan Asgard arasındaki yapılan yolculuk için kullanılan sihirli nesnedir. Tanrılar diyarı ile ölümlüler dünyası arasındaki tek bağlantıdır. “Tanrılar diyarı olan Asgard’a ancak Bilfrost denen gökkuşağı köprüsünden geçerek gidilebiliyordu. Tanrı olsaydınız, parmağınızı şaklatmanızla gökkuşağı belirir, siz de üstünden geçip Asgard’a giderdiniz.” (Gaiman, 2009, s. 36). Gökkuşağı köprülerini sadece tanrılar oluşturabilmektedir. Bu yüzden Ayaz Devi Asgard’ı ele geçirdiğinde Gökkuşağı köprüsünü, onun bekçisi olan Tanrı Heimdall’a yaptırmıştır. Bu yolla hayvana dönüştürdüğü Tanrıları Midgard’a göndermiştir. Gökkuşağı köprüsü ilk kez burada var olur.

Midgard’da hayvan şeklinde olan Tanrılar gökkuşağı köprüsü kuramazlar. Çünkü parmak şaklatma hareketiyle köprüler kurulmaktadır. Ancak hayvan olan tanrıların parmağı yoktur. Odd burada akıllıca bir çözüm üretir.”Odd buzdan üçgenini aldı ve güneş içine vursun diye donmuş göletteki karın üstüne koydu. Buzu evirdi, çevirdi, yana eğdi ve... karın üstünde gökkuşağının bütün renklerini taşıyan bir ışık demeti belirdi.” (Gaiman, 2009, s. 43). Odd’un gökkuşağını oluşturmasıyla tanrılar Asgard’a geri dönerler.

Mimir’in Kaynağı

Mimir, eserde su kaynağıyla bütünleşerek var olur. “Odd, Thor’la birlikte yokuş yukarı çıkıp dar bir geçitten geçtikten sonra büyümlü bir sessizliğe bürünmüş koruluktan geçtiler. Sonra da dikenli çalılar arasında ilerleyip, ortasında su birikintisi olan küçük bir açıklığa ulaştılar.” (Gaiman, 2009, s. 52). Thor, Odd’u bilerek su kaynağına götürür. Çünkü hayvan şekliyle devle mücadele etmeleri imkânsızdır. Odd’un ise onlara bu haliyle yardımcı olamayacağını bilmektedirler. O yüzden yardım almaları gerekmektedir. Mimir eserde Nors mitolojisindeki

şekliyle var olur. Mitolojide, bilgelik ve derin özelliklere sahip, sempatik bir şekil olarak bilinen bu karakter, Odin'in yanında gizli bilgiler sunması ve öğüt vermesi için varlık göstermektedir. "Kesik kafa" olarak üretilen bu figür, tanrılar tarafından sık sık danışılan ve mizahi kapsamlı olarak ön planda ortaya çıkan bir karakterdir. Mitolojik anlatılara göre, söz konusu figür savaş sırasında tanrıların zırhlarına asılmak yerine farklı şekillerde değerlendirilir. Ayrıca, Odin'in yanında bulunarak ona öğüt verdiği ve eşlik ettiği tanrılar hakkında gizli bilgiler aktardığı ifade edilmektedir. "İçtiğin su hangi kaynaktan biliyor musun evlat? Bu su nereden geldi? Seneler önce oradan su içmek bana neye mal olmuştu biliyor musun? Ayaz Devlerini tek başına alt ettiğini düşünmüyorsun herhalde, değil mi?" (Gaiman, 2009, s. 88). Ayaz Devini yenebilmesi için Thor, Odd'u Mimir'in var olduğunu bildiği su kaynağına götürür. Burada Odd kaynaktan su içer ve bilgeliğe ulaşır. Ayaz devini ikna etmesinde bu bilgeliğin payı büyüktür.

Mjollnir (Thor'un Çekici)

Eserde sıkça söz edilen Mjollnir, Thor'un çekicidir. Mjöllnir, kelime anlamı olarak "parçalayıcı" anlamına gelmekte olup Thor'un gücüne güç katan ünlü çekicidir. Thor, bu çekiçe yıldırım, fırtına ve deprem gibi doğa olaylarını kontrol edebilir ve hatta çekiç sayesinde uçma yeteneğine de sahip olabilmektedir. Bu çekiçe yıldırımlar, fırtınalar, depremler yaratabilir hatta uçabilir. Kurguda mitolojide var olduğu şekliyle yer alır. İlk kez Ayaz Devinin Loki'yi kandırması sırasında karşımıza çıkar. Dev çekiç Thor'da olduğu sürece Asgard'ı ele geçiremez. Çünkü devlerle Tanrılar arasındaki savaşlar hep Thor'un çekicinin devleri öldürmesiyle biter. Dev o yüzden önce çekici ele geçirir. "Bakire narin elleriyle çekici sıkıca tuttu. Thor uyanmadan çekici salona götürürüm diye düşünmüştüm." (Gaiman, 2009, s. 30). Loki'nin çekici vermesiyle dev eski haline geri döner. Tanrıları hayvana dönüştürür ve onları Midgard'a gönderir. Dev, çekiç kendinde olduğu sürece güvendedir, Asgard'da o hüküm sürmektedir. Odd'un ikna etmesiyle Ayaz Devi çekici geri verir ve kendi diyarına döner.

El Büyüsü

El büyüü Freya tarafından yapılmaktadır. Freya sihir ve büyü Tanrısı olarak da bilinmektedir. Midgard'a hayvan şeklinde gönderilen Tanrılar Asgard'a döndükten sonra Freya'nın ellerinde eski durumlarına dönerler. "Ulu Tanrı Odin, tek gözlü savaş Tanrısı. Mimir'in kaynağından bilgelik suyu içen sen... Aramıza dön. Tanrıça sağ eliyle ovaladığı kartala yeniden şekil vermeye, onu dönüştürmeye başladı. Ayı onun hünerli ellerinde yeniden şekil buldu." (Gaiman, 2009, s. 82). Tanrılarda yaptığı sihri Odd'un ayağında da yapar ve Odd'un ayağını iyileştirir. "Elini Odd'un ayağının içine soktu ve ezilmiş kemikleri ovalayarak bacağın içindeki kemik parçalarını düzgün bir şekilde bir araya getirdi." (Gaiman, 2009, s. 86). Odd yapılan bu sihir sayesinde eskisi kadar olmasa da iyi yürümeye başlar ve köyüne döndüğünde kendi işini kendi yapabilecek duruma gelir.

Yolculuk

Fantastik edebiyat, hayal gücüne dayalı bir kurguya sahip olup, genellikle soyut ve ideal unsurlar içeren olayları konu edinir. Bu türdeki roman ve hikâyeler, alternatif bir dünya kurgusu

oluşturarak okuyucuya alışılmadık bir anlatım sunar. Anlatılarda beklenmedik gelişmeler ve düzenin aniden değişebileceği olay örgüleri sıkça yer almaktadır. Ayrıca, bozulan veya dönüşüme uğrayan gerçeklik unsurlarının yeni ve farklı bir yapıya kavuştuğu görülmektedir. Yolculuk başkışının gelişimi açısından son derece önemlidir. Çünkü eserin kahramanı yola çıkmadan önceki halinden farklı olarak kendinde olması gerekenlere sahip olarak yolculuktan dönecektir.

Midgard'dan Asgard'a Yolculuk

Yolculuk anlatısı, genellikle hangi yola ve kiminle yola çıkıldığıyla başlar. Odd, yolcu karakteri ile ilgili iyi bir örnektir, tuhaf olarak kabul edilen bir çocuk olarak betimlenmektedir. Aynı zamanda bölgedeki insanlara yabancı bir figür olduğu ve İskoçya ile bağlantıları olduğu ifade edilmektedir. Önemli bir ayrıntı ise, ona verilen görevi yerine getirme gücü ve yeterliliğe sahip olmadığının düşündürülmesidir. “Madem çaresiz durumdayız, o halde neden benimle geliyorsunuz?” (Gaiman, 2009, s. 38). Burada görünen tehdidi yok etmesi istenen kahraman, çoğu zaman bunu yapacak güce sahip değil gibi görünür.

“Boşuna zaman harcadığınızı belirtmek isterim. Gökkuşağı köprüsüne gitmemizin bir yolu yok. Hem bir mucize eseri köprüden geçmeyi başarsak bile, şu halimize bak. Biz hayvanız, sen de zar zor yürüyen bir çocuksun. Bu şekilde Ayaz Devlerini alt etmemiz imkânsız. Kısacası çaresiz durumdayız.” (Gaiman, 2009, s. 38).

Odd on iki yaşında küçük bir çocuktur. Babasının ölümünden sonra ağaç keserken ayağını da sakatlamıştır. Sakat ve küçük bir çocuğun hayvan kılığındaki üç Tanrıyı Asgard'a götürüp Ayaz Devini yenebileceğine kimse inanmamaktadır. Asgard'a gitmek için gökkuşağı köprüsü kurabilecek bir Tanrı da yoktur. Tüm bunlara rağmen Odd Yolculuk konusunda karardır. Sonucunda kendisinin bulduğu yolla gökkuşağı köprüsünü kurar ve Asgard'a varırlar.

Yolculukların gerçekleşmesi için hem hazırlayıcı koşullar hem de tetikleyici nedenler gereklidir. Odd'un yolculuğunda tetikleyici neden, tilki, kartal ve ayı ile karşılaşmasıdır. Bu karşılaşma, Odd'un iç dünyasındaki çatışmalarla örtüşen sembolik bir anlam taşır. Hayvanların insan dili ile konuşması, doğaüstü bir olayın varlığına işaret etmektedir. Eserde, güçlü bir varlığın daha güçlü üç varlığı hayvanlara dönüştürmesi, bir dönüşüm hiyerarşisi içinde gerçekleşir. Yolculuk, doğaya aykırı bir eylem olarak yeni bir başlangıcı simgeler ve bu nedenle bir dönüşüm sürecidir. Odd'un kahraman olarak seçilmesi, tesadüfi gibi görünen ancak aslında pragmatik bir nedene dayanmaktadır. Eserlerdeki macera kısımları, ana yolculuktan bağımsız gibi görünse de aslında yolculuğun nihai amacına hizmet eder. Bazı yolculuk hikâyelerinde, yoldaşlar arasındaki güvenin sınındığı maceralar da yer alır. Macera anlatımları, yolculuğun hangi koşullar altında tamamlanabileceğini belirler. Odd'un yolculuğundaki temel amaç, Asgard'a ulaşım sağlamaktır. Odd, eve döndüğünde zamanın beklediğinden hızlı aktığını gözlemler. Bu durum, yolculuğun doğası gereği zamanın göreceli olarak algılanmasıyla ilgilidir. Yolculuk başladığı yere dönülse de dönülen yer artık eski yer değildir, bir dönüşüm geçirir.

Odd yolculuk sonunda istediğini elde eder. Tanrıları Asgard'a ulaştırır ve devi ikna

ederek diyarı kurtarır. Tanrılar ve Ayaz Devleri arasında çıkabilecek savaşı engeller. Bu yolculuk sonunda kendisini geliştirir ve ayağının Freya tarafından iyileştirilmesiyle eski haline döner. Mimir'in kaynağından içtiği su ona bilgelik katar. Bu bilgelik sayesinde onun çıkan sorunlara kolay çözüm yolları bulmayı öğrenir.

Asgard'dan Midgard'a Yolculuk

Odd, Ayaz devini ikna ettikten sonra Asgard tekrardan Tanrıların kontrolüne geçer. Freya, Tanrıları eski hallerine dönüştürür. "Ulu Tanrı Odin, tek gözlü savaş Tanrısı. Mimir'in kaynağından bilgelik suyu içen sen... Aramıza dön. Tanrıça sağ eliyle ovaladığı kartala yeniden şekil vermeye, onu dönüştürmeye başladı. Ayı onun hünerli ellerinde yeniden şekil buldu." (Gaiman, 2009, s. 82). Tanrılarda yaptığı sihri Odd'un ayağında da yapar ve Odd'un ayağını iyileştirir. "Elini Odd'un ayağının içine soktu ve ezilmiş kemikleri ovalayarak bacağın içindeki kemik parçalarını düzgün bir şekilde bir araya getirdi." (Gaiman, 2009, s. 86). Sonrasında yemek salonunda toplanan Tanrılar eğlenceye dalar. Bu sırada Odin Odd'u yanına çağırarak gösterdiği su küresine bakmasını ister. "Odin elini bir testiye daldırdı ve bir insan gözünden büyük olmayan küçük bir su küresi çıkardı. Odd suyla dolu kürenin içini bakınca dünyası önce gökkuşağı renklerine büründü, ardından karanlığa kesti. Gözlerini açtığı anda köyündeydi." (Gaiman, 2009, s. 89). Su küresine bakmasıyla Odd artık Asgard'da değildi. Tekrardan köyüne Midgard'a dönmüştü ama eskisi gibi değildi. "Şişko Elfred öksürdü. Büyümüşsün dedi. Tabii eğer bu sensen." (Gaiman, 2009, s. 92). Köyü de bıraktığı gibi değildir. Köyden ayrılalı çok zaman olmadığını bilir ama köydeki değişikliği anlayamaz. "Odd köye ulaştı. Bir an yanlış yerde olduğunu zannetti, çünkü hiçbir şey bıraktığı gibi değildi." (Gaiman, 2009, s. 92). Kendinin büyümesinin ve zamanın hızla geçmesini Asgard'a bağlar. Çünkü orada her şey çok büyüktür. Kendisinin de ayak uydurmak için hızla büyüdüğünü düşünür. Annesini bulmak için Elfred'in evine gider. Annesinin Elfred'den ayrıldığını ve eski yaşadıkları eve gittiğini öğrenir. Onu eskiden yaşadıkları köyün öbür yakasındaki evlerinde bulur.

Midgard, Odd'un bıraktığı gibi değildir. Her şey değişmiş kendisi de büyümüştür. Artık sakat olan işe yaramaz bir çocuk değildir. Annesinin ve kendinin ihtiyaç duyduğu şeyleri yapabilecek yetişkinliğe ulaşmıştır. Artık iş bulabilir ve çalışabilir. "Kimse ona gemilerden birinde görev vermeyi reddetmezdi. İyi kürek çekebilecek birilerine ihtiyaçları olacaktı nasılsa. Yanında bir yolcu getirmek istese bile buna hayır demezlerdi." (Gaiman, 2009, s. 95). Yolculuk sonunda Odden büyük hayali olan annesini memleketi olan İskoçya'ya götürme arzusunu yerine getirir.

Düş Kodu

Fantastik edebiyat, akıl sınırlarını aşan, soyut ve ideal unsurları kullanarak kendine özgü bir gerçeklik yaratır. Bu tür eserler, okuyucuyu gizemli ve beklenmedik olaylarla dolu bir yolculuğa çıkarır. Kaotik ve sürprizlerle dolu bu yolculukta, mevcut düzen sürekli olarak değişime uğrar ve yeni, beklenmedik gerçeklikler ortaya çıkar. Fantastik edebiyat, olağandışı ve olağanüstü unsurları sıradanlaştırarak okuyucunun gerçeklik algısını genişletmeyi hedefler. Başlangıçta tuhaf karşılanan olaylar ve karakterler, zamanla okuyucu için olağan hale gelir.

Fantastik edebiyat, rasyonalitenin sınırlarını aşarak duysal ve hayali algıya önem verir. Aydınlanma döneminde rasyonel düşüncenin ön plana çıkmasıyla ötelenen düşsellik ve hayal gücü, fantastik edebiyatta yeniden değer kazanır. Bu tür, insanın sadece akılla değil, aynı zamanda duygular ve hayal gücüyle de algılayabildiği bir gerçekliğin varlığını savunur. Fantastik edebiyat, öte dünyaya, gizeme, sihre ve olağanüstüye duyulan ilginin neticesi olarak ortaya çıkar. Dünya, sadece akılla algılanabilen bir yer değildir; aynı zamanda akli aşan duyularla algılanabilen bir özü de vardır. Fantastik edebiyat, alternatif gerçeklikler yaratarak okuyucunun algısını genişletir. Olağanüstü unsurların sıradanlaştırılması, bu türün temel özelliklerinden biridir. Fantastik edebiyat, rasyonel ve duysal algının dengelenmesini savunur. Fantastik edebiyat insanların merak duygusunun dışı vurumudur.

Kahramanımız Odd'un tilkiyle karşılaşmasının ardından hayvanları kulübesine alır. Uykuya dalar. "Rüyaları hep karanlıklar, şimşekler ve birbirinden kopuk görüntülerle doluydu; tutunabileceği hiçbir şey, ona huzur veren hiçbir şey yoktu bu rüyalarda." (Gaiman, 2009, s. 21). Rüyalar görür ama gördüğü rüyalar anlamsız ve birbirinden kopuktur. Odd'un gördüğü kopuk ve kaotik rüyalar, fantastik edebiyatın karakteristik özelliği olan gerçeklik ve hayal arasındaki sınırların silikleşmesini simgeler. Rüyanın içeriği ve belirsizliği, karakterin içsel dünyasına dair ipuçları sunar.

Kararsızlık Kodu

Fantastik kurgu, okuyucunun algısını zorlayarak, gerçeklik ile hayal gücünün sınırlarında dolaşan bir deneyim sunar. Bu türde sıkça rastlanan "kararsızlık kodu," anlatının doğası gereği okuyucuya bir belirsizlik hissi aşılar. Yazarlar, doğaüstü unsurlar ile mantıksal açıklamalar arasında bir gerilim yaratarak, okuyucunun metne olan bağlılığını güçlendirirler.

Bu kararsızlık, yalnızca okuyucuya değil, aynı zamanda öyküdeki karakterlere de yansır. Karakterler, karşılaştıkları doğaüstü olaylar karşısında şaşkınlık, korku veya merak gibi duygular yaşarlar. Bu durum, okuyucunun karakterlerle empati kurmasını sağlar ve hikâyenin derinliğini artırır. Okuyucu, karakterlerin yaşadığı belirsizlik ile kendi deneyimi arasında bir köprü kurarak, anlatının içinde daha aktif bir rol oynar.

Kararsızlık kodu, fantastik taşlarından edebiyatın temel biridir. Bu kod, hem kurgu dünyasının karmaşasını hem de okuyucunun sorgulama ve keşfetme isteğini besler. Sonuç olarak, fantastik kurgu, okuyucunun gerçeklik algısını sorgulamasına ve hayal gücünün sınırlarını zorlamasına olanak tanır.

Odd köye ulaştı. Bir an yanlış yerde olduğunu zannetti, çünkü hiçbir şey bıraktığı gibi değildi. Oysa buradan ayrılalı daha bir hafta bile olmamıştı. Asgard'a gidince yanındaki hayvanların nasıl büyüdüğünü, sonra da nasıl küçüldüğünü hatırladı. Acaba bunun sebebi Asgard'ın havası mıydı yoksa bütün bunlar kaynaktadaki sudan içtiği için mi olmuştu? (Gaiman, 2009, s. 92).

Odd su küresine baktıktan sonra kendi şehri ve zamanına döner ama her şey değişmiştir. Odd genç bir delikanlıdır, ayağı iyileşir ve zamanın aynı zaman olmadığını sonradan fark eder. Burada bir kararsızlığa düşer. Bu belirsizlikle okuyucu, Odd ile birlikte gerçekliğin sınırlarını sorgular ve metnin içine daha fazla çekilir. Hikâye, doğaüstü olaylara rasyonel bir açıklama sunmaksızın okuyucuyu bir keşif sürecine davet eder.

Kaçış ve Uzaklaşma Kodu

Odd babasının ölümünden sonra köyde dışlanır ayağı da sakatlanınca topal diye alay edilir ve üvey babası tarafından istenmeyen bir çocuk olur. Bu sebeple sık sık babasının ormanda yaptığı kulübeye kaçar. Burada her şeyden uzaklaşır. Kendini mutlu ve huzurlu hisseder.

Başkahraman Odd'un, fiziksel ve duygusal sıkıntılarından kaçışını fantastik bir yolculukla gerçekleştirdiği görülür. Odd, Midgard'daki dışlanmışlığından ve içsel huzursuzluğundan kaçarak, Asgard'a doğru bir yolculuğa çıkar. Bu kaçış sadece fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik bir uzaklaşmayı da içerir. Kışın normalden uzun sürmesi ve Odd'un yaşadığı köydeki yalnızlığı, onu buirreelkaçışasürükleyen unsurlardan biridir. Kaçış ve uzaklaşma, Odd'un kendini bulma sürecinde temel bir rol oynar, zira başkarakter, bu yolculukla gerçek dünyadaki sorunlarını irreel evrende çözme fırsatı bulur.

Tartışma

Mitoloji, insanlık tarihinin en eski anlatı biçimlerinden biri olarak, insanın evreni, tanrıları, yasaları ve kendi iç dünyasını anlama çabasının bir yansımasıdır. Bu bağlamda, mitoloji ve psikanaliz arasındaki ilişkiler, hem edebi hem de psikolojik düzlemde önemli bağlantılar sunar. Mitoloji, kolektif bilinçaltının sembolik bir ifadesi olarak, insanın içsel çatışmalarını ve arketipik temalarını yansıtır. Bu sembolik sistem, fantastik kurguyla birleştiğinde, okuyucunun bilinçaltındaki karmaşık düşünce süreçlerine dair derinlemesine bir anlayış sağlar.

Fantastik kurgunun sembolizmi ve rüya benzeri unsurları, psikanalitik teoriyle güçlü bir uyum içindedir. Bu kurgu türü, karakterlerin içsel dönüşüm ve gelişimini vurgularken onların bilinçaltındaki çatışmalarını ve mücadelelerini de sembolize eder. Odd ve Ayaz Devleri eserinde olduğu gibi, mitolojik unsurların kullanımı, karakterin psikolojik yolculuğunun bir yansımasıdır. Odd'un cesaret, bilgelik ve kurnazlık gibi ihtiyaç duyduğu nitelikleri mitolojik figürlerden öğrenmesi, psikanalitik bir perspektiften bakıldığında, karakterin kendi içsel dünyasını keşfetme sürecinin bir temsidir.

Eserdeki Odd karakteri, baba figürünün eksikliği, annenin yeniden evlenmesi ve fiziksel sakatlık gibi temalarla, bireyin yetersizlik duygusuyla başa çıkma mücadelesini simgeler. Bu mücadele, psikanalitik teoriyle ilişkilendirildiğinde, karakterin özsaygı ve kimlik gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu noktada, mitolojik unsurların ve fantastik kurgunun, bireyin içsel çatışmalarını ve gelişim süreçlerini anlamada önemli bir araç olduğu görülmektedir.

Fantastik kurgu aracılığıyla derin yapıda bireyin ruhsal ve psikolojik dönüşümünün işlendiği yapılar, Momo ve Küçük Vampir eserlerinde de dikkat çekici biçimde öne çıkmaktadır. Michael Ende'nin Momo adlı eserinde karakterin zamanla kurduğu bağ, modern dünyanın baskılayıcı yapısına karşı bireyin içsel direnişini ve dönüşümünü simgeler. Momo'nun Hora Usta ile kurduğu ilişki, bireyin bilinçaltında taşıdığı potansiyelleri keşfetme süreci olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda, tılsımlı nesneler, rüyaya benzeyen sahneler ve yolculuk kodları, kahramanın içsel çatışmalarla baş etmesinde işlevseldir. Momo'nun hikâyesi, zamanın somut bir metaforla, yani "zaman çiçekleriyle" temsil edilmesi, bireyin benlik

bilinciyle doğrudan ilişki kurmasına olanak tanır (Dumanlı Kadızade & Efe, 2022). Odd ve Ayaz Devleri'nde Odd'un mitolojik figürler aracılığıyla cesaret, bilgelik ve kimlik kazanım sürecinden geçmesi gibi, Momoda da başkahraman, zamanla olan ilişkisini sorgulayarak içsel bir dönüşüm yaşar. Her iki eserde de fantastik öğeler, bireyin psikolojik olgunlaşma sürecini simgeleyen semboller aracılığıyla yapılandırılır. Bu durum, fantastik kurgunun kültürel bağlamdan bağımsız olarak benzer psikanalitik temaları işleyebildiğini ortaya koyar.

Benzer biçimde, Angela Sommer-Bodenburg'un Küçük Vampir serisinde (Dumanlı Kadızade & Sakar, 2018) de olağanüstü karakterler ve mekânlar aracılığıyla reel-irreel arasında geçişler gerçekleştirilir. Özellikle insan karakter Anton'un vampir dünyasıyla kurduğu ilişki, bir çocuğun yabancı, korkutucu ve bilinmez olanla yüzleşme sürecini simgeler. Uçma, mekân değişimi ve zamanlar arası geçiş gibi fantastik öğeler, karakterin hem zihinsel hem de duygusal gelişiminde dönüştürücü etkiye sahiptir. Anton'un olağanüstü dünyaya dâhil oluşu, tıpkı Odd'un ya da Momo'nun başına gelenler gibi, bireyin sıradan yaşamdan ayrılıp kendilik farkındalığına doğru ilerlediği bir süreci temsil eder. Bu bağlamda, Momo ve Küçük Vampir eserleri, arketipik semboller ve fantastik kodlar aracılığıyla bireyin gelişimsel dönüşümünü yansıtan derin yapılar barındırır. Odd karakterinin de Anton gibi irreel dünyaya adım atması, onun hem fiziksel hem de ruhsal engellerle yüzleşmesini ve bu süreçte içsel güçlerini keşfetmesini sağlar. Her üç eserde de fantastik öğeler, bireyin bilinmeyenle kurduğu ilişki aracılığıyla benlik gelişimini destekleyen birer araç işlevi görür. Bu durum, çocuk edebiyatında fantastik kurgunun, bireyin korkularla yüzleşme ve kimlik oluşturma süreçlerini evrensel bir anlatı yapısı içinde sunduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, mitoloji ve psikanaliz arasındaki ilişki, insan psikolojisini ve bilinçaltını anlama çabasında önemli bir yere sahiptir. Fantastik kurgu, bu iki alanın birleştiği bir zemin sunarak; okuyuculara insan doğasının karmaşıklığını keşfetme fırsatı verir. Odd ve Ayaz Devleri eseri, bu bağlamda psikanaliz ve mitolojiyi bir araya getirerek, karakterin içsel dönüşümünü ve gelişimini derinlemesine işler.

Bu tür eserlerin incelenmesi, okuyucuların fantastik kurguya olan ilgisini artırabilir ve aynı zamanda edebi ve psikolojik analizlere yeni bir perspektif kazandırabilir. Araştırmacılar, mitolojik ve psikanalitik unsurların nasıl iç içe geçtiğini ve karakter gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu inceleyerek, edebiyat eleştirisine ve psikolojik çalışmalara yeni yaklaşımlar sunabilirler. Ayrıca, bu tür eserlerin rehberlik edici özellikleri, özellikle genç okuyucular için kişisel gelişim süreçlerinde faydalı olabilir.

Öneri olarak, gelecekteki çalışmalarda mitoloji ve psikanalizin daha geniş bir yelpazede ele alınması, farklı kültürlerden gelen mitolojik figürlerin ve psikanalitik kavramların nasıl bir araya geldiğini araştırmak açısından değerli olabilir. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, farklı edebi eserler ve kültürel mitolojiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak, insan psikolojisinin evrenselliği üzerine derinlemesine bir anlayış geliştirebilir.

Araştırma Etiği

Bu çalışma, insan ya da hayvan katılımcı içermeyen bir araştırmadır. Bu nedenle etik kurul onayı gerekmemektedir.

Kaynakça

- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım* (3. baskı). Tudem Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E. (2025). Fantastik kurgu inceleme teorisi. İçinde: A. U. Üstten & İ. Koyuncu (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 150-163). Alfa Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E., & Efe, Z. (2022). Michael Ende'nin "Momo" adlı eserinde fantastik kurgunun incelemesi. *Turkish Studies - Language and Literature*, 17-35.
- Dumanlı Kadızade, E., & Kocaoğlu, M. (2021). Roald Dahl'ın "Charlie'nin Büyük Cam Asansörü" adlı eserinde fantastik kurgunun incelenmesi. İçinde: A. Oktay (Ed.), *Sembollerden romanda* (ss. 59-82). İksad Yayınevi.
- Dumanlı Kadızade, E., & Sakar, C. (2018). Angela Sommer-Bodenburg'un *Küçük Vampir* serisinde yer alan fantastik öğeler. *Turkish Studies*, 13(27), 623-639. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14652>
- Dumanlı Kadızade, E., & Sakar, C. (2021). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocuk edebiyatı. İçinde: Ş. Demirel & S. Seven (Ed.), *Çağdaş çocuk edebiyatı* (ss. 39-69). Pegem Akademi.
- Gaiman, N. (2009). *Odd ve ayaz devleri*. İthaki Yayınları.
- Kardeniz Yağmur, S. (2018). Efsane ve mitoloji üzerine genel bir değerlendirme ve efsane-mitoloji ilişkisi. *Ansiklopedim.net*, 6(12), 318-321.
- Kılıç, V. (2024). *Edebiyat ve mitoloji ilişkisi*. Karşılaştırmalı Edebiyat Vize Ödevi.
- Özkan, S. (2018). *Viking mitolojisinin temelleri ve finansal kaynaklar*. Aksaray Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, S. (2024). Viking kültüründe dini düşünce. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67.
- Sutay, H. A. (2014). Çocuk ve gençlik yazınında fantastik kavramı. *Türk Dili*, 644, 643-646.
- Taş, İ. (2009). *1980-2000 arası Türk hikâye kitaplarında fantastik unsurlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Todorov, T. (2017). *Fantastik: Edebi türe yapısal bir yaklaşım* (N. Öztokat, Çev.). Metis Eleştiri Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.

Extended Abstract

Purpose

This study aims to analyze Neil Gaiman's *Odd and the Frost Giants* through the lens of the "Theory of Fantastic Fiction Analysis," a model specifically developed to examine fantastical texts using systematic criteria. The objective is to identify and interpret the narrative elements that align with the seven primary codes of fantastic fiction: ambiguity, escape and distancing, space (time and place), dream, magical object, journey, and characters. Additionally, the study explores how Norse mythology—its gods, creatures, and cosmology—functions within the narrative to enrich the protagonist's journey and the story's deeper meanings. The research further examines the psychological and sociocultural themes embedded in the text, particularly those surrounding alienation, transformation, and return.

Method

This is a qualitative research study that utilizes document analysis as the primary data collection tool. The data were examined using content analysis methodology. Neil Gaiman's *Odd and the Frost Giants* was evaluated according to the seven codes of the Theory of Fantastic Fiction Analysis, as structured by Dumanlı Kadızade (2025). These codes provide a comprehensive framework for analyzing fantastical literature by categorizing key structural and thematic components that define the genre. The theory posits that fantastical fiction is characterized by a transition from the real (reel) to the unreal (irreal) world and a return to reality, typically following a symbolic journey involving personal transformation. The theory's codes—ambiguity, escape and distancing, space, dream, magical object, journey, and characters—serve as analytical tools to assess the depth, structure, and function of the fantastical narrative.

Findings

The findings of the study demonstrate that *Odd and the Frost Giants* fully incorporates all seven fantastic fiction codes. The protagonist, Odd, is a physically disabled and emotionally marginalized child who embarks on a fantastical journey following personal loss and social alienation. He escapes the harsh realities of Midgard—a fictional representation of the human world—through a symbolic and literal journey that brings him into contact with Norse gods who have been transformed into animals by a frost giant. Each deity, including Odin, Thor, and Loki, plays a critical role in guiding Odd on his path to self-discovery.

The "escape and distancing" code is embodied in Odd's departure from his village after being ostracized. His relocation to the wilderness initiates a sequence of fantastical events, reinforcing the "journey" code. The space (time and place) elements of the text are depicted through the dichotomy between Midgard (the human world) and Asgard (the realm of the gods), which are connected through the mythical Bifrost bridge. These settings are directly drawn from Norse mythology, lending authenticity and depth to the narrative world.

The "magical object" code appears in several forms, including Thor's hammer (Mjölnir), Loki's flying shoes, and a mystical water globe that symbolizes wisdom. These objects are integral to Odd's quest and reflect the fantastical tradition of enchanted items aiding

the protagonist. The “dream” code is realized metaphorically, as the events in the story seem to oscillate between fantasy and potential hallucination, generating ambiguity. Odd’s journey, which initially seems impossible, is not only accepted but essential, creating a deliberate tension between reality and unreality. This is reinforced by the “ambiguity” code—at several points, the reader is left uncertain whether the narrative events are dreamlike projections of Odd’s psyche or part of a legitimate fantastical universe.

The characters in the novel reflect a mixture of traditional archetypes and mythological figures. Odd, the central figure, undergoes profound personal transformation—shifting from a marginalized boy to a hero who restores cosmic order. Odin, Thor, and Loki are presented not only as deities but also as allegorical representations of wisdom, strength, and cunning, respectively. Loki, in particular, is characterized as an anti-hero—both a trickster and a guide—mirroring his ambiguous role in Norse mythology.

Furthermore, the novel incorporates sociocultural commentary, particularly regarding themes of “otherness,” exclusion, and the search for belonging. Odd’s mother, a foreigner captured during Viking raids, mirrors her son’s alienation. Her nostalgia for her homeland underscores the theme of exile and longing, adding emotional depth to Odd’s decision to return home with her at the end of the story. These personal and familial dynamics complement the fantastical plot, showing how fantasy can serve as a medium for addressing real-world psychological and social issues.

The work also emphasizes the educational and developmental potential of fantastic fiction, especially in children’s literature. Through symbolic storytelling and mythological references, the novel provides young readers with tools to process complex emotional experiences, such as grief, exclusion, and identity formation. The transformation that Odd undergoes highlights how children’s fantasy can contribute to the development of empathy, resilience, and imaginative thinking.

Implications

The study demonstrates the effectiveness of the Theory of Fantastic Fiction Analysis in evaluating works that blend mythological and fantastical elements within children’s literature. *Odd and the Frost Giants* is not only a compelling narrative but also a rich text for educational and literary analysis. It contributes to the genre by intertwining Norse mythology with a child-centered coming-of-age story, thereby offering layered meanings accessible to both children and adult readers.

The findings suggest that fantasy texts, particularly those grounded in mythological traditions, can be powerful pedagogical tools that promote critical thinking, emotional growth, and cultural literacy. This research also validates the use of the seven codes framework in literary studies as an effective model for systematic and nuanced analysis of fantastical narratives.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

İlk Kez Görevlendirmeye Esas Yönetici Atama Formları: Karşılaştırma, Değerlendirme, Eleştiri ve Öneriler
Administrator Appointment Forms for First Time Appointment: Comparison, Evaluation, Criticism, and Suggestions

Mert CAN^a, Serhat YILDIZ^b, Zehra KESER ÖZMANTAR^c

Article Type/Makale Türü:

Research Article/Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 08/04/2025

Revised/Düzeltildi: 01/06/2025

Accepted/Kabul edildi: 02/06/2025

Anahtar kelimeler:

Atama formları, durum çalışması, liderlik, okul yöneticileri

ÖZ

Türkiye’de okul yöneticilerinin atanmasında kullanılan yöntemler 1953’ten günümüze sürekli değişmektedir. 2024 yılında ise bu değişimlere bir yenisi eklenmekte bir önceki formda yer alan ölçütler değiştirilerek yönetici atama süreçleri yapılandırılmaktadır. Bu araştırma ile, eğitim kurumu müdürleri, müdür yardımcıları ve müdür yardımcılarının görevlendirilmesinde kullanılan Ek-1 formlarındaki ölçütlerin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, 05.02.2021 tarihli Ek-1 form ile 01.03.2024 tarihli Ek-1 form arasındaki farklılıklar karşılaştırılmış olup bu değişimlerin olası sonuçları tartışılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla veri çeşitlenmesi yoluna gidilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada, Türkiye’de 2021-2024 yıllarında yürürlükte olan yönetici atama formları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre 2021 ve 2024 tarihli Ek-1 formları arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur. Okul yöneticilerinin görüşme formuna verdiği yanıtlar neticesinde ölçütlerin liyakate dayalı olması gerektiği, branş ve yerleşim yeri bazında farklı puanlamalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada uygulayıcılara yönelik çeşitli önerilerde de bulunulmuştur.

ABSTRACT

The methods used in the appointment of school administrators in Turkey have been constantly changing since 1953. In 2024, a new one was added to these changes and the criteria in the previous form were changed and the processes of appointing administrators were structured. This study aims to compare the criteria in Annex-1 forms used in the appointment of educational institution principals, deputy principals and assistant principals. In this context, the differences between the Annex-1 form dated 05.02.2021 and the Annex-1 form dated 01.03.2024 were compared and the possible consequences of these changes were discussed. In this study, case study design, one of the qualitative research designs, was preferred. In order to increase the validity of the research, semi-structured interview form and document analysis techniques were used together. In the study, the executive appointment forms in force in 2021-2024 in Turkey were analyzed. According to the research findings, some similarities and differences were found between the Annex-1 forms dated 2021 and 2024. As a result of the responses of school administrators to the interview form, it was concluded that the criteria should be based on merit, and different scoring is needed on the basis of branch and settlement. In addition, various suggestions for practitioners were also made in the study.

Keywords:

Assignment forms, case study, leadership, school administrators

^a Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, m.can3717@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3451-3387>

^b Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, serhatyildiz63@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9732-1510>

^c Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, zehrakeser@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6753-2621>



Giriş

Okullar, eğitim-öğretim hizmetlerinin yerine getirilmesini ve ülke için nitelikli insan yetiştirilmesini sağlayan önemli kurumlardan biridir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü bu kurumlar; genç nesillerin yetiştirilmesinde, onların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde, onlara değerler ve ahlaki prensipler kazandırılmasında kilit bir rol oynamaktadır (Gündüz & Aktepe, 2019; Tonga, 2012). Ancak okulların bu amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için çeşitli zorlukla mücadele etmeleri gerekebilmektedir. Bu bağlamda zorlukların aşılmasında ve hedeflere daha akılcı bir şekilde ulaşılabilmesinde okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Korkmaz, 2005). Okul yöneticileri, okulun genel yönetiminden sorumlu kişiler olarak çeşitli fırsatları değerlendirmek ve okulların varoluş amacını gerçekleştirebilmek için çaba göstermektedirler (Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Tayfur vd., 2013). Eğitim politikalarındaki sürekli değişim ve gelişim sonucunda, bireylerin, toplumun, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik algısı dönüşmüştür; artık müdürlerden salt yönetici olmaktan ziyade, güçlü bir liderlik sergilemeleri beklenmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, lider rolüne bürünüp, sahada aktif bir şekilde çalışan, vizyonunu geniş tutan ve önderlik yapan okul müdürlerinin, okulun eğitim başarısını yukarıya taşıdığını göstermektedir (Karip ve Köksal, 1996; MEB, 2018; Özen, 2011). 26 Temmuz 2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Genel Görevleri, Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Genel Görevleri, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Müdür Yetkili Öğretmenlerinin görevleri, yetki ve sorumlulukları içerisinde okul yöneticilerin bir vazifesini de verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır olarak tanımlamıştır (MEB, 2014).

Okul yöneticilerinin seçilmesi geçmişten bu yana sürekli tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmakta ve bu amaçla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Türkiye’de okul yöneticilerini belirli niteliklere dayalı olarak seçmek ve yetkin bireyleri uygun yöntemlerle farklı alanlarda görevlendirmek amacıyla eğitim yöneticileri yetiştirme çabaları ilk olarak 1962 yılındaki 7. Milli Eğitim Şûrası’nda gündeme gelmiştir. 1953’lü yıllara gelindiğinde Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün (TODAİE) kurulması ile eğitim yöneticiliği ayrı bir alan olarak ele alınmaya başlanmıştır. 1962 yılında Merkezi Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunun hazırlanması ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın okullar için ihtiyaç duyduğu okul yöneticileri için üniversitelerde bölüm açılması gerektiği düşünülmüştür. Ancak uygulamada geçerliliği pek mümkün olmamıştır. 1998 yılından 2004 yılına kadar ise okul yöneticileri sınavla veya münhal listelere uygun adayların talepleri ile görevlendirilmeye başlanmıştır. 1998 yılındaki yönetmelikte, yönetici seçme sınavında başarılı olan adaylara 120 saatlik hizmet içi eğitim sonrası yöneticilik sertifikası verilmesine rağmen başarılı adayların hiç atanamaması ve atamalarda gecikmeler gibi bazı sebepler bu uygulamanın kısa sürmesine neden olmuştur (Taş & Öner, 2010).

2004 yılından 2013 yılına kadar ise ilk defa yönetici seçiminde yazılı sınav ve ek nitelik istenen Yönetici Değerlendirme Formu kullanılmaya başlanmıştır. 2013-2018 yılları arasında yönetici seçimi mülakat ve Yönetici Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir.

2019 yılından itibaren yönetici seçimi ÖSYM tarafından yapılan Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı olarak adlandırılan EKYS ile yapılmaya başlanmıştır. Bu dönemde yönetici seçim kriteri yazılı sınavın %50'si, Yönetici Değerlendirme Formundan alınan puanın %25'i ve mülakat puanının %25'i şeklinde hesaplanıp bunların toplamı ile tercih yapılır hale gelmiştir (Altın & Vatanartıran, 2014; Aksu, 2004; MEB, 2018). 2024 yılı mart ayı tarihli son yapılan değişiklik ile yönetici seçiminde yine yazılı, sözlü ve ek puanlar geçerli olmuş, Yönetici Değerlendirme Formu değiştirilmiştir ancak yazılı sınavın %50'si, yönetici değerlendirme puanın %25'i ve mülakat puanının %25'i şeklinde hesaplanmaya devam edilmiştir. Tablo 1'de yıllara göre yöneticilerin atanmasında kullanılan kriterler ve oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Yıllara Göre Yönetici Seçme Kriterleri

Yıllar	Kriter	Kriterlerin Oranı
1998 öncesi	Yazılı sınav	%100 sınav
1998-2004	Yazılı sınav + 120 saatlik hizmet içi eğitim	%100 sınav
2004-2013	Yazılı sınav + yönetici değerlendirme formu	%50 sınav + %50 yönetici değerlendirme puanı
2013-2018	Mülakat + yönetici değerlendirme formu	%50 mülakat + %50 yönetici değerlendirme puanı
2019 ve sonrası	Yazılı sınav + yönetici değerlendirme formu + mülakat	%50 yazılı sınav puanı + %25 yönetici değerlendirme puanı + %25 mülakat puanı

Tablo 1'e bakıldığında, 1998 öncesinde yapılan yönetici atamalarında yazılı sınavın %100 geçerli olduğu, 1998-2004 arasında yazılı sınavın yanında hizmet içi eğitimin gerekli kılındığı, 2004-2013 arasında yazılı sınava ek olarak yönetici değerlendirme formunun istendiği ve her iki değerlendirme aracının da %50 orana sahip olduğu, 2013-2018 arasında ise yazılı sınavın kaldırılarak mülakat getirildiği ve son olarak 2019 sonrasında ise yazılı sınavın %50 geçerli olduğu, yönetici değerlendirme formu ve mülakatın ise %25 geçerli olduğu bir atama sistemi benimsenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son yıllarda yayımlanan düzenlemeler, ideal yönetici profilinin deneyimli, güçlü liderlik niteliğine sahip ve uzmanlık alanında yetkin kişilerden oluşması gerektiğini sürekli vurgulamaktadır; ancak bu hedeflere ulaşmada hâlâ ciddi güçlüklerle karşılaşıldığı ifade edilebilir. Değişen yönetmelikler karşısında yönetici adayları her seferinde farklı formlar ve durumlarla karşı karşıya kalmak zorunda kalarak çeşitli sorunlar yaşamakta ve hedeflerine ulaşma noktasında motivasyon kaybı yaşamaktadırlar (Çelik vd., 2018). 2000 yılından sonra yürürlüğe giren ilk yönetici atama yönetmeliği 2003'te uygulanmaya konulmuş, izleyen 17 yılda ise toplam 25 kez revize edilmiştir; bu düzenlemelerin 11'i tamamen yeni yönetmelikler, 14'ü ise mevcut metinlerde yapılan düzenlemelerdir. 2024'te ise yönetmelik son halini almıştır. Aynı siyasi parti iktidarda kalmasına karşın, yayımlanan yönetmeliklerde süreklilik sağlanamamış, sık sık değişikliğe gidilmiştir (Sezer & Engin, 2021). Gülmez ve Aslanargun'un (2021) vurguladığı üzere, çok sayıda revizyona rağmen yönetmelikler büyük ölçüde birbirine benzemektedir.

Bu çalışmada eğitim kurumu müdürlerinin, müdür başyardımcılarının ve müdür yardımcılarının ilk defa görevlendirilmelerinde kullanılan 05.02.2021 ve 01.03.2024 tarihli Ek-1 formlarında yer alan ölçütlerin karşılaştırılması ve bu karşılaştırma sonucunda hedeflenenlere yönelik çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır. Böylece yapılan yönetmelik değişikliklerinde okul yöneticisi seçme kriterlerinin karşılaştırılması ve yönetmeliğin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1- 05.02.2021 tarihli Ek-1 formunda yer alan ölçütler ile 01.03.2024 tarihli Ek-1 formunda yer alan ölçütler arasındaki farklılıklar nelerdir?

2- Ek-1 formlarında yer alan değişikliklerden kaynaklanabilecek olası sonuçlar nelerdir?

3- Okul yöneticisi adaylarının görüşlerine göre ek-1 formlarında yer alan ölçütlerin geçerliği nasıldır ve okul yöneticisi adaylarının ölçüt önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli seçilmiştir. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi yoluna gidilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilmesi gibi işlemleri kapsamaktadır (Karasar, 2005). Doküman analizinde belgelerin içeriği titizlikle ve sistemli olarak analiz edilip verilerden anlam çıkarmaya, incelenen konu ile ilgili bir anlayış oluşturmaya ve verileri yorumlamaya önem verilmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'ndeki yöneticiliğe ilk kez görevlendirmeye esas olan 05.02.2021 tarihli ve 01.03.2024 tarihli ek-1 formlarındaki eğitim kurumu müdürlerinin, müdür başyardımcılarının ve müdür yardımcılarının ilk defa görevlendirilme şartları ile usul ve esaslarının yer aldığı ölçütler doküman incelemesi kapsamında incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu 3 adet soru sorulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve iki okul yöneticisi ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ardından gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek asıl görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntemin seçilmesindeki amaç, probleme taraf olan bireylerin çeşitliliğinin sağlanarak elde edilen verilerin araştırmaya maksimum derecede yansımaya olanak sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubunun çeşitliliği ise cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, görevli olunan okul türü ve okul yöneticiliği geçmişi değişkenleriyle sağlanmıştır. Verilerin toplandığı katılımcılara ait kişisel bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2. Görüşme Verilerinin Toplandığı Yönetici Adaylarına Ait Kişisel Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş aralığı	Görevli Olduğunuz Okul Türü	Okul Türündeki Çalışma Süresi	Okul yöneticiliği geçmişi
K1	Erkek	40-48	İlkokul	6-10 yıl arası	6-10
K2	Erkek	40-48	Ortaokul	6-10 yıl arası	11-15
K3	Erkek	31-39	İlkokul	1-5 yıl arası	6-10
K4	Erkek	31-39	İlkokul	1-5 yıl arası	6-10
K5	Erkek	31-39	İlkokul	1-5 yıl arası	1-5
K6	Kadın	31-39	Anaokulu	1-5 yıl arası	1-5
K7	Kadın	40-48	Lise	6-10 yıl arası	Hiç yok
K8	Kadın	31-39	Anaokulu	6-10 yıl arası	11-15
K9	Kadın	40-48	Ortaokul	11-15 yıl arası	Hiç yok
K10	Kadın	49+	Lise	16 yıl ve üzeri	1-5
K11	Kadın	31-39	Ortaokul	11-15 yıl arası	1-5
K12	Erkek	40-48	Lise	16 yıl ve üzeri	6-10

Görüşme verilerinin toplandığı yönetici adaylarına ait kişisel verilere baktığımızda 6 erkek 6 kadın toplam 12 katılımcıdan oluşmuştur. Yaş aralıkları genel itibarıyla 31-39 ve 40-48 arasını kapsamaktadır. Katılımcı okul müdürlerinin görev yaptığı okul türleri 4 ilkokul 2 anaokulu 3 ortaokul ve 3 liseden oluşmaktadır. Okul türünde çalışma sürelerinin ortalamaları genel olarak 10-14 yıl olarak hesaplanmış olup okul yöneticiliği geçmişleri ortalamaları genel olarak 6-8 yıldır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Resmî Gazete'nin internet sitesi üzerinden adı geçen yönetmeliklere ulaşılmıştır. Araştırma ile Türkiye'de 2021-2024 yıllarında yürürlükte olan yönetici atamaya ilişkin dokümanlarda ilk kez görevlendirmeye esas olan Ek-1 formlarındaki ölçütler karşılaştırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'ndeki Ek-1 formu (2021) ve Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'ndeki Ek-1 formu (2024) yöneticiliğe ilk kez görevlendirme bağlamında ele alınmıştır. 05.02.2021 tarihli Ek-1 formunda yer alan ana başlıklar a) kişisel bilgiler, b) eğitimler, c) hizmet süresi, d) akademik ve mesleki deneyim, e) kurum geliştirme deneyimi, f) okul geliştirme deneyimi, g) ödüller, h) cezalar şeklinde; 01.03.2024 tarihli Ek-1 formunda yer alan ana başlıklar ise; a) kişisel bilgiler, b) eğitimler, c) hizmet süresi, ç) ödüller, d) değerlendirme ölçütleri şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamada öncelikle yönetmelikler analiz edilmiş olup değerlendirme ölçütleri karşılıklı incelenmiştir. Ek-1 formlarında yer alan farklılık ve benzerlikler karşılaştırılmalı olarak tablolarda ele alınmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanılmıştır. Görüşmeler, araştırma kapsamındaki katılımcılarla doğrudan yüz yüze yapılmıştır. Görüşme formu 3 sorudan oluşmuştur. İçeriğinde, yönetici atamasında kullanılan ölçütlere yönelik düşünceler, atama formlarında gerçekleştirilen değişikliklerle amaçlananlar ve katılımcıya göre ilk defa yönetici atama formunda kullanılacak ölçütlerin neler olabileceği sorularına yanıtlar aranmıştır. Bu görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu alınmış ve görüşmeler, katılımcıların çalıştığı okullardaki dikkatlice seçilmiş sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek

amacıyla katılımcılardan izin alınarak ve akıllı telefonların ses kaydı özelliği kullanılarak dijital ortamda kaydedilmiştir. Okul yönetici adaylarıyla yapılan görüşmelerin süreleri 15 ile 45 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Kaydedilen görüşmeler, analize hazırlanmak üzere bilgisayar ortamında düzenli bir biçimde yazıya geçirilmiştir. Ayrıca, yazıya aktarılan metinler katılımcılara tekrar gönderilip eklemek veya düzeltmek istedikleri hususların olup olmadığı sorulmuştur. Gelen geri dönüşler ışığında görüşmelerin not dökümleri son haliyle düzenlenerek analize hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, örüntüleri anlamak için verileri sistematik olarak en aza indirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, görüşlerine başvuru katılımcılar K1, K2 gibi kodlarla adlandırılmıştır. Benzer kodlar, belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan kodlamaları destekleyen katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmacı, elde edilen verileri Eğitim Yönetimi alanında uzmanlaşmış ve nitel araştırmalar üzerine çalışan başka bir araştırmacıya göndererek kodlama işlemi yaptırmıştır. Kodlar arasındaki benzerlik oranını tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100}$) kullanılmıştır. Her iki araştırmacının yaptıkları kodlamalar arasında %85 oranında bir benzerlik tespit edilmiştir. Bu benzerliğe dayanarak katılımcıların görüş birliğinde hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Görüş ayrılıklarını da yine benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, kodlamalarla ilgili olarak frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

İnandırıcılık ve Güvenilebilirlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik terimi, nitel araştırmalarda güvenilebilirlik olarak adlandırılırken; iç ve dış geçerlilik kavramları nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik olarak tanımlanmaktadır (İlhan, 2021). Bu araştırmada, güvenilirliği artırmak amacıyla, görüşme esnasında tüm veriler kaydedilmiş, doğrudan alıntılar herhangi bir değişiklik yapılmadan sunulmuş, yazıya dökülen ses kayıtlarının katılımcılardan onayı alınmış ve araştırmanın her aşaması ayrıntılı olarak açıklanmıştır (McMillan, 2000). Ayrıca, araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, araştırmacıların tarafsızlığını sağlamak için hem yazılı veriler katılımcılar tarafından onaylanmış hem de detaylı analiz edilen veriler alanında uzman kişilerle doğrulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2014).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ana hedefine yönelik olarak yanıt aranan alt problemlerle ilgili bulgular sunulmaktadır. Bulgular, ilgili alt problemlere dayalı olarak doküman incelemesi ve yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde düzenlenmeye çalışılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı doğrultusunda 05.02.2021 tarihli Ek-1 formunda yer alan ölçütler ile 01.03.2024 tarihli Ek-1 formunda yer alan ölçütler arasındaki farklılıklar alt başlıklar halinde verilmiştir. İlk olarak eğitim bölümüne ilişkin farklılıklara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ek-1 Formalarında Yer Alan Eğitim Bölümüne İlişkin Farklılıklar

Eğitimler	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
Kendi alanında tezsiz yüksek lisans	-	2
Kendi alanında tezli yüksek lisans	-	4
İkinci bir yükseköğrenim mezunu olma	4	-
Diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans	5	-
(alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans hariç)		
Eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans	6	2
Diğer alanlarda tezli yüksek lisans	7	-
Eğitim yönetimi alanında tezli yüksek lisans	8	4
Diğer alanlarda doktora	11	-
Kendi alanında doktora	-	8
Eğitim yönetimi alanında doktora	15	8
Sanatta yeterlik Programı	-	8

Tablo 3 incelendiğinde; kendi alanında tezli veya tezsiz yüksek lisans yapmış olmak puan katkısı getirmiştir. İkinci bir lisans okumanın puan katkısı kalkmış olup yönetici adaylarına kendi alanlarında akademik çalışmada bulunmak teşvik edilmiştir. Genel olarak akademik çalışma yapmanın puan olarak katkısı azalmış ve bir önceki formda olmayan sanatta yeterlik programında çalışma yapmış olmak puan katkısı sunmuştur. Ek-1 formlarında yer alan ölçütler arasındaki hizmet süresi bölümüne ilişkin farklılıklara Tablo 4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Ek-1 Formalarında Yer Alan Hizmet Süresi Bölümüne İlişkin Farklılıklar

Hizmet Süresi	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
Öğretmenlikte geçen her bir yıl için	1	1
Kurucu müdür, müdür yardımcılığı ve müdür yetkili öğretmenlikte geçen her bir yıl için	2	-
Müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl için	3	-
Müdürlükte ve Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatında şube müdürü veya daha üstü kademelerde geçen her bir yıl için	4	4
Mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile mesleki eğitim merkezleri alan/bölüm şefliğinde geçen her bir yıl için	2	-
Mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile mesleki eğitim merkezleri alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şefliğinde geçen her bir yıl için	-	2
Kurucu müdür, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı ve müdür yetkili öğretmenlikte geçen her bir yıl için	-	2
Hizmet puanının	-	%3'ü

2021 tarihli Ek-1 formu öğretmenlik ve yöneticilikte geçirilen her yıl için 1-4 puan arası değer verirken, dördüncü yıldan sonra bu puanları yarıya indiriyordu. 2024 tarihli formda ise aynı görevler için 2 veya 4 puan sabitlenmiş, ayrıca personele mevcut hizmet

puanının %3'ü kadar ek puan tanımlanmıştır. Formlardaki “ödülleri” ölçütündeki ayrıntılı değişiklikler ise Tablo 5'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. Ek-1 Formalarında Yer Alan Ödüller Bölümüne İlişkin Farklılıklar

Ödüller	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
Başarı belgesine sahip olmak	1	1
Üstün başarı belgesine sahip olmak	2	2
Ödül almak	3	3

Tablo 5 incelendiğinde; her iki ek-1 formunda da başarı belgesine sahip olmaya 1 puan, üstün başarı belgesine sahip olmaya 2 puan, ödül almaya ise 3 puan verildiği görülmektedir. Bu yönüyle her iki formun da eşit puanlar içerdiği görülmeye rağmen toplam puanda farklı anlamlar çıkartılabilir. Ek-1 formlarında yer alan ölçütler arasındaki hizmet içi eğitim bölümüne ilişkin farklılıklara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Ek-1 Formalarında Yer Alan Hizmet İçi Eğitim Bölümüne İlişkin Farklılıklar

Hizmet içi eğitim	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
Hizmet içi eğitim faaliyetlerine kursiyer olarak katılmış olmak	2	-
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim yöneticisi	2	-
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim görevlisi olarak görev yapmış olmak	2	-
Hizmet içi eğitim faaliyetlerine kursiyer olarak katılmış olmak	-	0.5
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim yöneticisi olarak görev yapmış olmak	-	1
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim görevlisi olarak görev yapmış olmak	-	2

2021 tarihli Ek-1 formu, hizmet-içi eğitimlerde kursiyer, eğitim yöneticisi ya da eğitim görevlisi olmayı tek seferlik 2'şer puanla ödüllendirmekte ve bu hakkı yalnızca bir kez tanımaktaydı. 2024 yılında yapılan değişiklik ile puanlar hem düşürülmüş hem de belge sınırı eklenmiştir: kursiyerlik 0,5 puan (en çok 3 belge), eğitim yöneticiliği 1 puan (en çok 3 belge) ve eğitim görevliliği 2 puan olarak belirlenmiştir. Zümre başkanlıklarıyla ilgili değişiklikler ise Tablo 7'de ayrıntılı biçimde karşılaştırılmıştır.

Tablo 7. Ek-1 Formalarında Yer Alan Zümre Başkanlıklarına İlişkin Farklılıklar

Zümre Başkanlıkları	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
En az bir ders yılı okul zümre başkanlığı yapmış olmak	1	1
En az bir ders yılı ilçe zümre başkanlığı yapmış olmak	2	2
En az bir ders yılı il zümre başkanlığı yapmış olmak	3	3
En az bir yıl birim/bölüm başkanlığı yapmış olmak	2	-

Her iki Ek-1 formu da okul, ilçe ve il zümre başkanlıklarına sırasıyla 1, 2 ve 3 puan vermeye devam etmektedir. 2024 tarihli formun farkı, ayrıca en az bir yıl birim/bölüm başkanlığı yapanlara 2 puan tanımlamasıdır. Patent ve marka tesciline dair değişiklikler ise ayrıntılı biçimde Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8. Ek-1 Formalarında Yer Alan Patent Ve Marka Tesciline İlişkin Farklılıklar

Patent ve Marka Tescili	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla eğitim kurumu adına marka tescili almaları	3	-
Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin Türk Patent ve Marka Kurumundan tasarım tescili almaları	4	-
Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin Türk Patent ve Marka Kurumundan faydalı model tescili almaları	5	2
Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin Türk Patent ve Marka Kurumundan patent tescili almaları	6	3

2021 tarihli Ek-1 formu marka, tasarım, faydalı model ve patent tescilleri için 3 – 6 puan aralığında dört ayrı ödül tanımlarken, 2024 yılı Ek-1 formunda yalnızca faydalı model (2 puan) ve patent (3 puan) tescillerini puanlamış hem kategori sayısını azaltmış hem de puanları düşürmüştür. Uygulama öğretmenliği ve aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin farklar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Ek-1 Formlarında Yer Alan Ölçütler Arasındaki Uygulama Öğretmeni ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Farklılıklar

Uygulama öğretmeni ve aday öğretmen yetiştirme programı	05.02.2021 tarihli Ek-1 formu (PUAN)	01.03.2024 tarihli Ek-1 formu (PUAN)
Öğretmen adaylarının yapacakları öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama öğretmeni olarak görev yapmış olmak	1	1
Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında görev yapmış olmak	-	1

2021 tarihli Ek-1 formu yalnızca öğretmenlik uygulamasında “uygulama öğretmeni” olarak görev yapanlara 1 puan veriyordu. 2024 formu bu puanı korumuş, buna ek olarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nda görev alanlara da 1 puan tahsis etmiştir. 2021’de bulunan ancak 2024’te çıkarılan diğer ölçütler Tablo 10’da listelenmiştir.

Tablo 10. 05.02.2021 Tarihli Ek-1 Formunda Yer Alıp 01.03.2024 Tarihli Ek-1 Formunda Yer Almayan Ölçütler

05.02.2021 tarihli Ek-1 formu	Puan
Ulusal hakemli dergide makalesi yayınlanmak	2
Uluslararası hakemli dergide makalesi yayınlanmak	3
Üniversitelerde en az bir dönem ders okutmak ve değerlendirme yapmış olmak	2
Yürütülen ulusal projelerden sonuçlandırılanlarda danışman olarak görev almış olmak	2
Yürütülen uluslararası projelerden sonuçlandırılanlarda danışman olarak görev almış olmak	4
Yürütülen ulusal projelerden sonuçlandırılanlarda yürütücü olarak görev almış olmak	3
Yürütülen uluslararası projelerden sonuçlandırılanlarda yürütücü olarak görev almış olmak	5
İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında fiilen ders okutmak	1
Destekleme ve Yetiştirme kursları (DYK) kapsamında fiilen ders okutmak	1
Evde ve hastanede eğitim hizmetleri kapsamında fiilen ders okutmak	2
Ders dışı eğitim çalışmalarında öğretmen olarak fiilen görev yapmış olmak	1
Tercih danışmanlığı kapsamında fiilen rehberlik yapmış olmak	2
Ulusal düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda mansiyon alan öğrencileri fiilen çalıştırmak	1

Ulusal düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda üçüncü olan öğrencileri fiilen çalıştırmak	2
Ulusal düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda ikinci olan öğrencileri fiilen çalıştırmak	3
Ulusal düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda birinci olan öğrencileri fiilen çalıştırmak	4
Uluslararası düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda mansiyon alan öğrencileri fiilen çalıştırmak	2
Uluslararası düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda üçüncü olan öğrencileri fiilen çalıştırmak	4
Uluslararası düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda ikinci olan öğrencileri fiilen çalıştırmak	6
Uluslararası düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda birinci olan öğrencileri fiilen çalıştırmak	8
En fazla bir olmak üzere kınama cezası için (affa uğramış olanlar hariç)	-1
Aylıktan kesme cezası için (affa uğramış olanlar hariç)	-2
En fazla bir olmak üzere kademe ilerlemesinin durdurulması cezası için (affa uğramış olanlar hariç)	-3

2021 tarihli Ek-1 formunda bilimsel yayınlar, üniversitede ders verme, ulusal-uluslararası proje yürütücülüğü/danışmanlığı, İYEP-DYK-evde/hastanede eğitim, ders dışı faaliyetler, tercih danışmanlığı, ulusal-uluslararası yarışmalarda öğrenci dereceleri ve disiplin cezaları (negatif puan) gibi çok sayıda ölçüt puanlandırılmıştır. Bu başlıkların tamamı 2024 tarihli formdan çıkarılmıştır. Buna karşılık, yalnızca 2024 formunda yer alan yeni ölçütler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. 01.03.2024 Tarihli Ek-1 Formunda Yer Alıp 05.02.2021 Tarihli Ek-1 Formunda Yer Almayan Ölçütler

01.03.2024 tarihli Ek-1 formu	Puan
Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı Belgelendirme Hizmetleri Yönergesi kapsamında alınmış olan belgelerden her biri için;	2
Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesi kapsamında görev yapmış olmak	2
Bakanlığın kitap yazım komisyonunda görev yapmış olmak	2
Bakanlığın öğretim programları çalışmalarında görev yapmış olmak	2
Bakanlığın materyal geliştirme çalışmalarında görev yapmış olmak	2
Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında katılım sağlamak veya görev yapmış olmak	2

2021 tarihli Ek-1 formu, hizmet-içi eğitimlerde kursiyer, eğitim yöneticisi ve eğitim görevliliğini tek seferlik 2’şer puanla; marka-patent-tasarım-faydalı model tescillerini 3-6 puan aralığında; bilimsel yayın, üniversitede ders verme, ulusal/uluslararası proje yürütme-danışmanlığı, İYEP-DYK-evde/hastanede eğitim, ders dışı faaliyetler, tercih danışmanlığı, ulusal-uluslararası yarışma dereceleri ve disiplin cezalarını da ayrıntılı biçimde puanlandırıyordu. 2024 tarihli form, zümre başkanlıklarındaki puanları korurken “birim/bölüm başkanlığı” (2 puan) eklemiş; hizmet-içi eğitim puanlarını kursiyerlikte 0,5, yöneticilikte 1 puana düşürüp belge sınırı getirmiş; tescil alanını daraltarak yalnızca faydalı model (2 puan) ve patent (3 puan) puanlamış; öğretmenlik uygulamasındaki puanı koruyup Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’na 1 puan tanımlamış; ayrıca MEB belgelendirme

belgeleri, sosyal sorumluluk-HBÖ çalışmaları, kitap yazım komisyonu, öğretim programı ve materyal geliştirme komisyonları ile Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamındaki görev ve katılımları kapsayan altı yeni ölçütün her birine 2’şer puan vermiştir. Buna karşılık 2021 formunda yer alan akademik, proje, yarışma ve disiplin maddeleri 2024 formundan tamamen çıkarılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı doğrultusunda Ek-1 formlarında yer alan değişikliklerden kaynaklanabilecek olası sonuçların neler olabileceği okul yönetici adaylarına sorulmuştur. Yönetici adaylarının verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlara Tablo 12’de yer verilmiştir. Ayrıca aşağıda bu kodlara ilişkin görüş belirten bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 12. Ek-1 Formlarında Yer Alan Değişikliklerden Kaynaklanabilecek Olası Sonuçlar

Tema	Kategori	Kodlar	f
Form Odağı ve Perspektifi	Değerlendirme Kriterleri Amaçları	Hizmet süresi ve yönetim deneyimi temelli değerlendirme sağlama	6
		Kapsayıcılığı ve şeffaflığı artırma	4
		Sadeleşmeyi sağlama	3
		Liderlik ve bireysel yetkinliklerin ölçülmesindeki eksikliğin giderilmeye çalışılması	2
		Akademik ve mesleki ölçütlerin genişletilmesi	1
		Toplam	16

Okul yönetici adaylarından hizmet süresi ve yönetim deneyimi temelli değerlendirmeye çalışma düşüncesine yönelik fikir beyan eden katılımcılardan K6, “*Tamamen mesleki olarak deneyimi fazla olanlara yönelik bir değişiklik oldu. Yönetici olmak isteyen ama mesleki olarak tecrübesi az veya hiç olmayanlara haksızlık olduğunu düşünüyorum. Örneğin 20 yıldır idarecilik yapan biri mesleki değişikliklerden bihaber olabiliyor ve bu doğrultuda okul iklimini kötü etkileyecek kararlar alabiliyor.*” sözleriyle görüşünü ifade ederken K3 ise, “*Yeni yönetici atama değişikliği ile kıdemli öğretmenlerin idareci olması kolaylaştırılmıştır. Daha önce ek puan veren birçok madde (DYK, İYEP, makale vb.) kalkıp sadece kıdeme önem verilmiştir. Bu değişiklik ile kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yönetici olmasının önü açılmıştır.*” açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından kapsayıcılığı ve şeffaflığı artırma yönelik fikir beyan eden katılımcılardan K8, “*Daha önce belirli ücretler karşılığında yaptırılan ve hem akademiye hem de kişiye pek bir faydasının olmadığı düşünüldüğünden akademik çalışmalar çıkarılmıştır. Yine bir yöneticinin liderlik yapacağı öğretmenlere örnek olması için eğitimle ilgili süreçlere dahil olup çalışma yapmış olması beklenmektedir. Böylece yöneticilerin birçok süreçten haberdar olmaları ve öğretmenlere de bu süreçler hakkında bilgi vermesi, kolaylaştırıcı olması ve liderlik yapabilmesi hedeflenmiştir. Böylece şeffaflık ve kapsayıcılık geliştirilmiştir.*” açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından sadeleşmeyi sağlama yönelik fikir beyan eden katılımcılardan K7, “*Yeni çıkarılan yönetmeliklerde yapılan değişikliklerin çoğunlukla atamada kullanılan yöntemlerin önceliğinin değiştiği ve atanmak için gerekli olan puan*

üzerindeki ağırlıklarının azaltılması ya da arttırılması şeklinde olduğu görülmektedir. Karışık bir formdan daha sade ve nokta atışı forma geçilmiştir.” açıklamasında bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşlerine göre Ek-1 formlarında yer alan ölçütlerin geçerliği ve ölçüt önerilerinin neler olması gerektiği sorusu sorulmuş olup verilen yanıtlara ilişkin sonuçlara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Ek-1 Formlarında Yer Alan Ölçütlerin Değerlendirilmesi ve Adayların Ölçüt Önerileri

Tema	Kategori	Kodlar	F
Form Tasarımı ve Yapısı	Değerlendirmenin Yeterliliği ve Adillliği	Yeterli ve adil değil	8
		Kısmen yeterli	6
		Yeterli	2
	Değerlendirme Yöntemleri ve Yetkinlikler	Mesleki tecrübe, eğitim durumu, projeler, yöneticilik süresi ve akademik kariyer dikkate alınmalı	7
		Branş bazlı formlar kullanılmalı	5
		Yöneticilik seçiminde mülakat yapılmalı	2
		Adayların liderlik becerileri ölçülmeli	2
		Kurs açılmalı ve sonunda sınav olmalı	2
		Öğretmenken alınan izinler, raporlar ve sınıf içi yaptığı etkinlikler eklenmeli	2
		Sosyal sorumluluk projeleri eklenmeli	2
		Çeşitli psikometrik analizler yapılmalı	1
		Yöneticilik simülasyonları yapılmalı	1
		Ekip yönetimine olan uygunluklarını ve stratejik planlama gibi yetkinliklerini ölçen ölçütler olmalı	1
		Yenilikçi yaklaşımlar ve dijital yetkinlik becerileri eklenmeli	1
		İletişim ve iş birliği becerileri ölçülmeli	1

Okul yönetici adaylarından değerlendirmenin yeterliliği ve adillliği kategorisinde yeterli ve adil değil ile kısmen yeterli olarak fikir beyan eden katılımcılardan K3, “İlk defa yönetici atamasında kullanılan ölçütlerdeki kapsam daraltılmış, güvenilirlik azaltılmıştır. Eski formda olan birçok madde çıkarılmıştır. Bu da geçerliliği olumsuz etkilemiştir.” sözleriyle görüşünü ifade ederken, K4 ise, “Bence yeterli ve adaletli değil. Sanki merkezi yerlere göre yapılmış bir düzenleme olmuş. İdarecilik sahada olan bir iş. Bence ölçütler bazı okullarda veya yerlerde görev yapanları öne çıkaracak maddelerle dolu.” açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından değerlendirme yöntemleri ve yetkinlikler kategorisinde mesleki tecrübe, eğitim durumu, projeler, yöneticilik süresi ve akademik kariyer dikkate alınmalı şeklinde fikir beyan eden katılımcılardan K12, “Kıdem, Eğitim durumu, yürütülen projeler ve müdür yardımcısı olanlar için yürüttüğü görevlere göre puan verilmesi daha doğru olur. Bu şekilde daha liyakatli olacağını düşünüyorum.” sözleriyle görüşünü ifade ederken, K1 ise, “Mesleki tecrübe, yöneticilik süresi ve akademik kariyer ön plana alınmalı. Eski formdaki eğitim durumu gibi ölçütler geri getirilmeli.” açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından branş bazlı formlar kullanılmalı yönelik fikir beyan eden katılımcılardan K4, “Sanki merkezi yerlere göre yapılmış bir düzenleme olmuş. İdarecilik sahada olan bir iş. Bence ölçütler bazı okullarda veya yerlerde görev yapanları öne

çıkarmak maddelerle dolu.” sözleriyle görüşünü ifade ederken, K6 ise, “Tüm branşlarda aynı formun kullanılmasını doğru bulmuyorum çünkü her branşta aynı çalışma şekli bulunmuyor.” açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından kurs açılmalı ve sonunda sınav olmalı şeklinde fikir beyan eden katılımcılardan K6, *“Eğitim yönetimi alanında lisansüstü diploması sahibi olmak, en az 5 yıl öğretmenlik yapmak, idarecilik ile ilgili bir kurs açılmalı bu kursun sonunda bu kurstaki becerileri ölçecek bir sınav olmalı ve bu sınavdan belli bir puanın üstünde alanlar başvuru yapabilmeli.”* açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından öğretmenken alınan izinler, raporlar ve sınıf içi yaptığı etkinlikler eklenmeli yönelik fikir beyan eden katılımcılardan K4, *“Aynı okulda görev yapma süresi, yüksek lisans, 2.üniversite mezunu olma, okulda yaptığı etkinlikler ve projeler, aldığı izinler, raporlar, iletişimi, insan ilişkileri vs. eklenmelidir.”* açıklamasında bulunmuştur.

Okul yönetici adaylarından gelen görüşler, hizmet süresi ve yönetim deneyimi temelli değerlendirmelerin adaletsiz olduğunu vurgularken deneyimi az olan adaylara haksızlık yapıldığını, kıdemli öğretmenlerin yönetici olması için kolaylıklar yapıldığını eleştirmektedir. Kapsayıcılık ve şeffaflık konusunda yöneticilerin süreçlere dâhil olmasının öğretmenlere liderlik etmede faydalı olabileceği savunulmaktadır. Sadeleşme adına atama kriterlerinin önceliklerinin değiştiği ifade edilmektedir. Değerlendirmenin yeterliliği ve adillliği bağlamında yeni ölçütlerin geçerlilik ve güvenilirlik sorunları taşıdığı, merkezi bir bakış açısıyla hazırlandığı dile getirilmektedir. Mesleki tecrübe, eğitim durumu ve projelerin dikkate alınması gerektiği okul yönetici adayları tarafından vurgulanmaktadır. Branş bazlı formların gerekliliğini savunan adaylar her branşın farklı çalışma şekillerine sahip olduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü diploması ve öğretmenlik deneyimi olanların bir kursa katılması ve sonrasında bir sınavla değerlendirilmesi gerektiği öne sürülürken öğretmenlerin izinler, projeler ve sınıf içindeki etkinliklerinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini belirtilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların ilk kez görevlendirmeye esas yönetici atama formlarında karşılaştırma, eleştirme, değerlendirme ve öneriler yapmaları sağlanarak bakış açıları ortaya konmak istenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin literatürde benzer ya da farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara yer verilmiştir. Bölüm sonunda ise uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulgularından elde edilen verilere bakıldığında her iki formda da benzer ve farklı ölçütler olduğu görülmektedir. Araştırmanın ilk sorusu olan farklılıklara ilişkin bulgulara bakıldığında yönetici adayının eğitimi ile ilgili bölümde farklılıklara gidildiği görülmektedir. Eğitim bölümündeki ölçütlerden 01.03.2024 tarihli ek-1 formunda ikinci bir lisans mezunu olma tamamen kaldırılırken yüksek lisans ve doktora yapmanın da puanlarının düşürüldüğü görülmektedir. Alan dışı yapılan yüksek lisans ve doktoranın yapılmasına verilen puanın azalması veya verilmemesine karşın eğitim yönetimi alanında yapılan yüksek lisans ve

doktoraya verilen puanın aynı kalması bu alanın bakanlıkça hâlâ önemli görüldüğünü göstermektedir. Nitekim Baykan ve Nuhoglu'na göre (2024), lisansüstü eğitim gören okul yöneticileri, eğitimin uygulama sorunlarını çözmede ve liderlik davranışlarının sergilenmesinde lisansüstü eğitim görmeyenlere göre daha etkili olmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkılarak okul yöneticiliğinde önemin eğitim yönetimi ya da öğretmenin kendi alanı olmasının hedeflendiği söylenebilir. Ayrıca eğitim bölümünün formun tamamına olan etkisinin azaltılması ve başka bölümlerin yüzdelik olarak daha formun tamamına daha fazla etki etmesi bir diğer hedef olabilir.

Araştırma bulgularından elde edilen bir diğer sonuç ise hizmet süreleri ile ilgilidir. Araştırma sonucunda müdür başyardımcılığının puanının düşürüldüğü ancak forma yeni olarak hizmet puanının %3'ünün eklendiği görülmektedir. Ayrıca burada en önemli farkın önceki formda hizmet süresi puanlarının 4 yıl sonrasında yarı yarıya düşük olarak hesaplandığı ancak yeni formda bu durumun ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Yeni formla birlikte 4 yılın üstündeki sürelerin de tam puan getireceği söylenebilir. Bu durumda ise varılabilecek en önemli sonucun hizmet süresinin formun tamamına olan etkisinin artırılmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle kıdem yılı fazla olan ve daha öncesinde yöneticilik yapmış olan öğretmenlerin formun diğer bölümlerine oranla daha fazla puan alabileceği söylenebilir. Bu durumda hedeflenen daha uzun hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin yöneticilik görevlerini üstlenmelerini sağlamak olabilir (Akın & Koçak, 2007; Algaraidih & Al-jahwari, 2019; Özbek, 2016).

Araştırmadan çıkan bir diğer bulgu, personele yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım puanlarının aşağı çekildiğini göstermektedir. Görünüşe göre bu puan kırpması, formun genel değerlendirme sonuçları üzerinde “hizmet içi eğitim” başlığının payını küçültmek amacıyla yapılmıştır. Kısacası, düzenleme sayesinde bu bölümün toplam puan üzerindeki baskınlığı azaltılmak istenmiş olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ise patent ve marka tescilinin puanlarının düşürüldüğü görülmektedir. Formdan elde edilecek puanların azaltılmasının hedeflendiği ve diğer bölümlerin etkisinin artırılmak istendiği söylenebilir. Bu açıdan alınacak puanların genel ortalamaya etkisinin daha fazla olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularından varılan bir diğer sonuca göre; önceki formda yer alan okul içi ve okul dışı aktif olmayı gerektiren durumların etkisinin azaltılmaya çalışıldığı bunun yerine ise bakanlıkta olan görevlere daha fazla önem verildiği söylenebilir. Okul içinde İYEP, destek eğitim, okul dışında ders dışı egzersiz çalışmaları, halk eğitim kursları, yarışmalar, projeler ve makaleler çıkarılırken bakanlık için kitap yazımı, materyal tasarlama, müfredat çalışmalarına katılma, yönetmelik ve yönergeler kapsamında yapılan faaliyetler eklenmiştir. Bunun nedeninin bakanlığın yönetici olmak isteyenleri seçerken, sisteme, müfredata ve öğretim kalitesinin artması için bakanlık nezdinde yapılmış çalışmalarda görev almayı önemli bulması yorumu çıkarabilir. Değişen bu ölçütlere baktığımızda bakanlık, yönetici adaylarının puan getirisi için farklı kalemlerdeki her ölçütü elde etmesini değiştirip mesleki kıdeme, tecrübeye, hizmet içi eğitimlere ve yönetim alanında yapılan beceri geliştirmelere doğru yönelmiştir. Bu durum bakanlığın daha genel ve kendi bünyesindeki çalışmaları önemseydiği

ve okullarında bu tarz yöneticiler görmek istediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak varılan son sonuçta ise her iki formda aynı puana sahip ölçütlerin ödülleri, zümre başkanlıkları ve uygulama öğretmeni olarak görev yapılması olarak belirlendiği görülmektedir. Puanların aynı olmasına rağmen formun geneline bakıldığında 01.03.2024 tarihli ek-1 formuna etkisinin yüzdelik olarak daha fazla olduğu söylenebilir. Kurtgöz ve Polat (2002), ilk defa yönetici atama ve değerlendirme ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP), destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) zümre başkanlığı gibi kriterlerin adaylar arasında fırsat eşitsizliği yaratması ve yöneticilik yeterliliği ile bağdaşmadığını ve bu durumun okul ortamına olumsuz şekilde yansıdığını ifade etmiştir.

Yeni yayımlanan Ek-1 formuyla kıdemli öğretmenlerin yönetici olmaları kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Önceki formda yer alıp bu formda yer almayan ölçütlere bakıldığında bireysel ve okul içi çabalardan ziyade Bakanlık düzeyi çabaların değerli görüldüğü anlaşılmaktadır. Kıdemin yönetici seçiminde önemli olduğu vurgulanmıştır. Eğitime ve diplomaya verilen önemin azaldığı, makalelerin değersiz görüldüğü gibi çıkarımlarda bulunulabilir. Uygulayıcılara yönelik hizmet içi eğitimlerin tekrar artırılması, yarışma ve projelerin forma tekrar eklenmesi önerilebilir. Araştırmacılara yönelik ise yapacakları yeni araştırmalarda eski ve yeni yönetmelikleri karşılaştırmaları, yeni formla atanan yöneticilerin görüşlerine yer vererek eski formları kıyaslamaları gibi çalışmalarda bulunmaları önerilebilir. Bunları yaparken nitel bir çalışma yapıp fenomenoloji deseninden yararlanılabilir. Yüz yüze görüşme sağlayıp konu ile ilgili detaylı bilgi alınabilir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, 06.01.2025 tarihli ve 593332 sayılı Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Aktepe, V., & Gündüz, M. (2019). Karakter ve değer eğitimi. *Karakter ve Değer Eğitimi içinde (ss. 297-324). Pegem.*
- Algaraidih, M., & Al-jahwari, M. A. (2019). The prevailing leadership styles of classroom management in North al Natinah governorate from the point of view of senior teachers in Sultanate of Oman. *International Journal of Scholars in Education*, 2(1), 1-21.
- Avlukyari, N. T. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.
- Baykan, S. Y., & Nuhoglu, H. (2024). Türkiye'de okul yöneticileri konusunda yazılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler (2015-2020). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 48-65.

- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A.Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Çelik, O. T., Konan, N., & Çetin, R. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 92-113.
- Çeltek, A. B. (2019). Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Daft, R. L. (2010). *Organization theory and design* (10 ed.). South-Western Cengage Learning.
- Gülmez, F. M., & Aslanargun, E. (2021). 2000 yılından sonra eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atama yönetmeliklerinin analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 318-336. <https://doi.org/10.53586/susbid.1013714>
- Işık, H. (2002). Okul müdürlüğü formasyon programı ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Kurtgöz, E., & Polat, S. (2022). İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 80-95.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. Resmi Gazete, 10.06.2014/29026.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*. Resmi Gazete, 21.06.2018/30455.
- Özbek, B. (2016). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 59-70. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.677>
- Özen, Y. (2011). Kişisel sorumluluk bağlamında kariyer seçimini etkileyen sosyal psikolojik faktörler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 81-96.
- Taş, A., & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 171-185.
- Tayfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.

Extended Abstract

Introduction

Schools play a critical role in providing education and training services and raising qualified individuals. However, various challenges are encountered in the field of educational administration. School administrators have an important responsibility in this process and try to take advantage of various opportunities to realize the mission of the school. In Turkey, the selection of school administrators has been a subject of debate for a long time, and various regulations have been made since 1962 to ensure that people with certain qualifications are appointed. Over time, different methods have been adopted for the selection of administrators; tools such as written exams, interviews and administrator evaluation forms have been used. The purpose of this study is to compare the criteria in Annex-1 forms used in the appointment of educational institution principals, deputy principals and assistant principals and to analyse the possible consequences of changes in this process. The research focuses on the validity and recommendations of the criteria based on the opinions of prospective school administrators by comparing the Annex-1 forms dated 2021 and 2024. Changes in the regulations in the past have had negative effects on the motivation of prospective school administrators and inconsistencies have emerged due to constant changes. This study aims to contribute to a clearer profile of the qualifications of school administrators.

Method

In this study, case study, one of the qualitative research designs, was adopted, and semi-structured interview forms and document analysis techniques were used together to increase data validity. Document analysis involves the process of systematic examination and evaluation of certain sources. In the study, the conditions for the appointment of educational institution administrators were analyzed through the Annex-1 forms of the Ministry of National Education dated 2021 and 2024, and open-ended questions were asked to determine the opinions of school principals. In order to increase the reliability of the research, the interview form was submitted to expert opinion, and preliminary applications were carried out.

In the study group, maximum diversity sampling was used to ensure diversity in variables such as gender, age, and educational status of the participants. The data were collected through face-to-face interviews and digitally recorded. The data obtained by the content analysis method were categorized and analyzed. In order to increase the reliability of the research, a similarity of 85% was determined between the codes developed by another expert researcher. In addition, in order to ensure reliability and credibility, approval was obtained from the participants, and a detailed analysis process was carried out.

Findings

The opinions of the school administrator candidates emphasize that the evaluations based on length of service and administrative experience are unfair, and criticize that candidates with less experience are treated unfairly and that senior teachers are made easier to become administrators. In terms of inclusiveness and transparency, it is argued that the involvement of administrators in the processes can be useful in leading teachers. It is stated

that the priorities of the appointment criteria have changed in the name of simplification. In terms of the adequacy and fairness of the evaluation, it is stated that the new criteria have validity and reliability problems and are prepared from a centralized point of view. It is emphasized by the school administrator candidates that professional experience, educational status and projects should be taken into consideration. Candidates who advocate the necessity of branch-based forms state that each branch has different ways of working. It is suggested that those who have a postgraduate diploma in the field of educational administration and teaching experience should attend a course and then be evaluated with an exam, while teachers' leaves, projects and classroom activities should be included in the evaluation process.

Conclusion and Discussion (*including limitations and implications*)

The findings of the research reveal that there are similar and different criteria in Annex-1 forms dated 2021 and 2024. In the education section, it is noteworthy that in the 2024 form, the requirement of having a second bachelor's degree was removed, and the master's and doctorate scores were reduced. These changes may have been made to emphasize the importance of educational administration or the teacher's own field in school administration. In addition, the changes made in terms of length of service include elements such as the reduction of the deputy principal score and the full score for the length of service over 4 years, which indicates a goal for teachers with high seniority to take on administrative duties.

Other findings include decreasing the scores for participation in in-service training activities and decreasing the scores for patent and trademark registration. This situation shows that the effect of these sections on the form is intended to be reduced. In addition, the reduced impact of the requirement to be active inside and outside the school was replaced by a greater emphasis on duties in the ministry. While the new form aims to make it easier for senior teachers to become administrators, it shows that the value of individual efforts has decreased, and work at the Ministry level has come to the fore. As a result, it is recommended to increase the importance of training and diplomas, and to add competitions and projects to the form. Researchers are recommended to conduct studies on the comparison of regulations and the opinions of administrators appointed under the new form.

Aile Danışmanlığında Oyun Temelli Yaklaşım: “Sevgi Atlası Oyunu Geliştirme”

Game-Based Approach in Family Counseling: “Developing the Atlas of Love Game”

Mehmet BİÇER^a , Bayram ÇETİN^b 

Article Info/Makale Bilgi

Araştırma Makalesi/Research
Article

Received/Alındı: 10/11/2024

Revised/Düzeltildi: 30/05/2025

Accepted/Kabul edildi: 12/06/2025

Anahtar kelimeler:

Sevgi atlası, aile danışmanlığı, aile
terapi, terapötik oyun

ÖZ

Bu makalenin amacı, oyun temelli yaklaşımların çiftlerin ilişkilerini güçlendirmede ve aile içi iletişimi geliştirmede nasıl etkili olabileceğini incelemek ve aile danışmanlarının kullanımına yönelik tasarlanan “Sevgi Atlası” oyununun aile danışmanlığı alanında çalışan bireylerin terapistlik becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığını araştırmaktır. Bu yenilikçi yöntem, aile danışmanlığında yeni yaklaşımların benimsenmesine ve genel olarak aile sağlığının iyileştirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Araştırmanın katılımcıları, 2024 yılında Türkiye’nin İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan en az iki yıllık deneyime sahip aktif olarak aile danışmanlığı hizmetini sürdüren 2 erkek ve 17 kadın olmak üzere toplam 19 gönüllüden oluşmaktadır. Çalışma; katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini derinlemesine incelemeye odaklanan nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanmıştır. Sonuçlara göre “Sevgi Atlası” oyunu gibi terapötik oyunlar, aile danışmanlığı pratiğine önemli katkılar sunmaktadır. Bu oyunlar, iletişimi artırma, bilgi ve farkındalık oluşturma, duygusal bağları güçlendirme ve güvenli bir tartışma ortamı sağlama gibi çeşitli yollarla aile içi dinamikleri iyileştirebilmektedir.

ABSTRACT

This article examines how play-based approaches can be effective in strengthening couples’ relationships and improving family communication. In particular, family “Atlas of Love” game designed for the use of counsellors, It investigates whether it contributes to the therapist skills of individuals working in the field of family counselling. This innovative method will contribute to the adoption of new approaches in family counselling and the improvement of family health in general. The participants of the study consisted of a total of 19 volunteers, 2 men and 17 women, who were actively providing family counselling services with at least two years of experience in a province in the Central Anatolia Region of Turkey in 2024. The study was designed using qualitative research methods focusing on examining the experiences, perceptions and opinions of the participants in depth. Therapeutic games such as the “Atlas of Love Game” make important contributions to family counselling practice. These games can improve family dynamics in various ways such as increasing communication, building knowledge and awareness, strengthening emotional bonds, and providing a safe discussion environment.

Keywords:

Atlas of love, family counselling,
family therapy, therapeutic play

^a Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehmetbcr@yandex.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1043-6939>

^b Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, bcetin27@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5321-8028>



Giriş

Aile danışmanlığı alanındaki son gelişmeler, terapistlerin klinik uygulamalarını genişleterek çocuklar ve gençler için özel olarak tasarlanmış terapi teknikleri ve stratejilerini içerecek şekilde dönüştürmeleriyle öne çıkmaktadır (Nims & Duba, 2011). Bu değişim, Nims ve Duba'nın (2011) öncülük ettiği çalışmalarla belirginleşmiş olup, aile danışmanlığı ve oyun terapisi disiplinlerinin entegrasyonu sonucu ortaya çıkan yeni bir hareketin başlangıcını işaret etmektedir. “Aile danışmanlığında oyun temelli etkinlikler” adı verilen bu metodoloji, hem çocukların hem de yetişkinlerin terapötik süreçte aktif bir şekilde yer almasını teşvik eden yaratıcı ve oyun odaklı tekniklerin kullanımını vurgulamaktadır (Wehrman & Field, 2013). Bununla birlikte, bu çalışmada yalnızca yetişkin çiftlerle çalışılmıştır. Bunun temel nedeni, araştırmanın öncelikli amacının çiftler arası iletişim, duygusal bağ ve ilişki dinamiklerine odaklanmak olmasıdır. Çocukların dahil edilmesi, aile sisteminin farklı bir boyutunu içereceğinden, araştırmanın kapsamı ve veri toplama stratejileri açısından sınırlılık yaratabileceği öngörülmüştür. Bu nedenle, çalışmanın içeriği, oyun temelli yaklaşımın çift terapilerindeki etkisini derinlemesine incelemek üzere yapılandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda, benzer oyun temelli yaklaşımların çocukların da dahil edildiği daha geniş aile yapıları içinde uygulanması önerilmektedir.

Bu yaklaşımda, Gottman ve Silver'in (2015) sevgi haritaları kavramı, çift terapisinde önemli bir rol oynamaktadır. Sevgi haritaları, partnerlerin birbirlerinin iç dünyalarını daha iyi anlamalarına ve birbirlerini daha yakından tanımalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmış açık uçlu soruları içerir. Bu sorular, “En sevdiğim yiyecek nedir?” gibi kişisel tercihlerden, “İlk kez tanıştığımızda üzerimde ne vardı?” gibi ilişki tarihine ve “Üç yıl içinde hayatında ne gibi değişiklikler olabileceğini düşünüyorsun?” gibi gelecek hedeflerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu tür sorular, partnerler arasındaki bağın derinleşmesine ve ilişki dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Navarra & Gottman, 2018).

Gottman'ın aile terapisindeki sevgi haritalarının kullanımı, çiftler arasındaki güven ve anlayışı artırarak ilişkileri daha sağlıklı ve işlevsel hâle getirmektedir. Bu yaklaşım, çiftlerin birbirleriyle ve terapistle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar, böylece aile içi ilişkilerin daha sağlıklı ve işlevsel hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır (Anlatan, 2021). Aile terapisi, yetişkinlere veya ergenlere yönelik geleneksel terapi yaklaşımlarının ötesine geçerek, çocukları da kapsayan daha kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşıma doğru evrilmiştir (Wehrman, 2008). Bu yeni yaklaşımın bir parçası olarak oyun temelli aile terapisi, danışmanların farklı gelişim seviyelerindeki kişilerarası karmaşıklığı yönetmelerine olanak tanıyan çeşitli bir danışmanlık beceri seti kullanmalarını gerektirmektedir (Wehrman, 2008). İlk danışma oturumlarında tüm aile üyelerinden bilgi toplayarak hem ebeveynlerin hem de çocukların ihtiyaçlarına uygun bir tedavi stratejisini etkili bir şekilde uygulamak önemlidir (Lakh, 2023). Danışmanlar, oyunun biyolojik, bilişsel ve sosyal-duygusal bileşenlerini aile üyeleriyle gelişimsel olarak uyarlanmış bir şekilde tartışmalıdır (Lakh, 2023).

Eiferman (1987) ve Oren (2008) tarafından yapılan çalışmalar, oyunların bilinçsiz çatışmaları ve fantezileri ifade etme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Kurallarla yönetilen oyunlar, savunma mekanizmalarının ve çatışmalı içeriğin güvenli bir şekilde ifade edilmesine olanak tanırken, terapistlere danışanların duygusal dinamiklerini, ilişki kalıplarını ve onları meşgul eden sorunları anlamada değerli bir araç sağlamaktadır. Masa oyunlarının kullanımı, kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öz disiplin, sıra alma ve

sabır gibi becerileri de teşvik etmektedir (Stone, 2016; Swank & Weaver, 2021). Terapi gruplarında iletişim için kutu oyunlarının kullanımı (Yeager, 2001), danışanların iletişim ve diğerini tanıma sorunları üzerinde çalışmalarına yardımcı olur ve benmerkezci bir hayali dünyanın ötesine geçmelerini sağlamaktadır (Lakh, 2023).

Belirli bir grup veya danışan için özel olarak hazırlanmış masa oyunları yaratıcı öğretim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Hromek ve Roffey'in (2009) belirttiği gibi bu oyunlar; sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik etmek, sosyal ve akademik ortamlarda duyguları ifade etmek için kullanılmaktadır. Duygusal temaları ele alan masa oyunları, bazen doğrudan ele alınamayan konuların dolaylı bir şekilde tartışılmasını sağlamaktadır (Pelcovits, 1994).

Bu oyunların çoğu, “Ne hissediyorum?” gibi duygular hakkında sorular sormak için bir oyun formatı kullanır ve terapide sıklıkla kullanılır (Martinez & Lasser, 2013). Terapide mevcut masa oyunlarının kullanımına ek olarak sosyal beceri zorlukları ve öfke nöbetleri ile başa çıkma gibi farklı durumlarla ilgili konuları ele almak için çeşitli klinik popülasyonlar için özel olarak hazırlanmış masa oyunları geliştirilmiştir (Hromek & Roffey, 2009; Swank & Weaver, 2021). Bu oyunlar, danışanlarda travma ve kaybın işlenmesi (Streng, 2002), çocuklarda ciddi hastalıklarla başa çıkma (Bettini vd., 2019; Wiener vd., 2011) ve yetişkinlerde kronik hastalık durumlarını ele almak (Van der Stege vd., 2014) için de kullanılmaktadır.

Terapötik olarak geliştirilen oyunlar ya özellikle bir grup ya da danışan için planlanmıştır ya da terapistler mevcut oyunları belirli popülasyonlar için uyarlamışlardır (Pon, 2010). Mevcut bir oyunu kullanma veya yeni bir oyun yaratma kararı, terapötik düşüncelere dayanmakta olup dikkatlice değerlendirilmesi gerektirmektedir (Swank & Weaver, 2021). Taylor ve meslektaşları (2019) tarafından önerilen, danışanlara özel oyunlar tasarlama yaklaşımı, danışanların güçlü yönlerine ve dayanıklılıklarına gelişimsel olarak uygun bir şekilde odaklanmaktadır. Bu makalede sunulan oyun, belirli bir terapötik amaçla ve belirli bir grup için tasarlanarak çeşitli terapötik müdahalelerin gerçekleştirilebileceği bir yer olarak oyunun önemini vurgulamaktadır.

Bu makale; aile danışmanlığında kullanılan oyun temelli yaklaşımların, çiftlerin ilişkilerini güçlendirmede ve aile içi iletişimi geliştirmede nasıl etkili bir rol oynayabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Oyun temelli terapide danışmanlar farklı gelişim seviyelerindeki bireylerle çalışırken kişilerarası karmaşıklığı yönetmelerine olanak tanıyan çeşitli danışmanlık beceri setlerini kullanmaları gerekmektedir. Terapide mevcut masa oyunlarının kullanımı veya özel olarak tasarlanmış oyunların geliştirilmesi, danışanların duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu makalede sunulan oyun, belirli bir terapötik amaçla ve belirli bir grup için tasarlanmış olup terapötik müdahalelerin gerçekleştirilebileceği bir yer olarak oyunun önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, aile danışmanlığında yenilikçi yöntemlerin benimsenmesine ve aile sağlığının genel olarak iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, aile danışmanlığı alanında oyun temelli yaklaşımların etkisini araştırmaktır. Özellikle “Sevgi Atlası” oyununun çiftlerin ilişkilerini güçlendirmede ve aile içi

iletişimi geliştirmedeki rolü incelenmektedir. Araştırma, oyunun aile danışmanlarının terapistlik becerilerine katkıda bulunup bulunmadığını değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Aile danışmanlığı, çiftlerin ve ailelerin daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olan kritik bir alan olup bu süreçte yenilikçi ve etkili yöntemlerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Oyun temelli yaklaşımlar, geleneksel terapi yöntemlerine kıyasla daha etkileşimli ve katılımcı bir yapı sunarak hem çocuklar hem de yetişkinler için terapötik süreci daha ilgi çekici hâle getirebilir. “Sevgi Atlası” oyunu, çiftlerin birbirlerini daha iyi anlamalarına, duygusal bağlarını güçlendirmelerine ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu oyun; aile içi dinamikleri iyileştirme, bilgi ve farkındalık oluşturma, güvenli bir tartışma ortamı sağlama gibi çeşitli terapötik faydalar sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel araştırma modeline dayanmaktadır. Betimsel araştırma modeli, belirli bir durumu ya da olayı mevcut haliyle betimlemek ve anlamak için kullanılmaktadır. Araştırma, nitel veri toplama yöntemleri ile desteklenmiştir. Araştırma, kesitsel betimsel bir çalışmadır. Tek bir zaman diliminde, belirli bir grup aile danışmanının oyunu uygulama deneyimleri ve geri bildirimleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir ilde faaliyet gösteren tüm aile danışmanları ve çift terapistleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu ilde çalışan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 19 aile danışmanı oluşturmaktadır. Bu aile danışmanları, çift terapilerinde belirli bir süre (2-4 seans) boyunca geliştirilen oyunu kullanmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken en az 2 yıllık deneyime sahip olmak, çift terapileri yürütüyor olmak, oyunu belirli bir süre (en az 1 ay) çift terapilerinde uygulamayı kabul etmek ve araştırma sürecinde geri bildirim vermeyi kabul etmek kriterleri baz alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Branşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Branşlar	Kadın	Erkek	Toplam	%
Psikoloji	5	1	6	31.6
Psikolojik Danışman	6	1	7	36.8
Sosyal Hizmet	4	0	4	21.01
Sosyoloji	2	0	2	10.5
Toplam	17	2	19	100.0

Yukarıda verilen Tablo 1’de araştırmaya katılan aile danışmanlarının mezun olduğu lisanslara göre frekans ve yüzde dağılımı; 6 psikoloji (%31.6), 7 psikolojik danışman (%36.8), 4 sosyal hizmet (%21.01) ve 2 sosyoloji bölümü (%10.5) mezunu olmak üzere toplamda 19 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığı 28 ile 35 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların çalıştıkları kurum türlerine bakıldığında; 14 kişi özel kliniklerde, 5 kişi devlet kurumlarında (RAM, belediye aile destek merkezleri vb.) aile danışmanlığı hizmeti sunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sevgi Atlası Oyunu: Sevgi Atlası Oyunu, çiftlerin birbirlerinin iç dünyalarını keşfetmelerine ve daha derin bir ilişki ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla araştırmacı tarafından özgün olarak tasarlanmış etkileşimli bir araçtır. Oyun, öncelikli olarak Gottman ve Silver'in (2015) "sevgi haritaları" tekniğinden esinlenerek geliştirilmiştir. Bu teknik, partnerlerin birbirlerinin geçmiş deneyimlerini, tercihlerini, hedeflerini ve duygusal hassasiyetlerini anlamalarına olanak tanıyan açık uçlu sorulara dayanır. Ancak Sevgi Atlası Oyunu yalnızca Gottman ve Silver'in (2015) yaklaşımına değil, aynı zamanda oyun temelli terapiye ilişkin daha geniş bir literatüre dayanmaktadır. Özellikle Wehrman ve Field (2013) tarafından savunulan oyun odaklı çift terapisi yaklaşımları, bireylerin oyun aracılığıyla duygularını daha kolay ifade ettiklerini ve terapötik süreçte daha aktif katıldıklarını göstermektedir. Ayrıca, Pelcovits (1994) ve Hromek ve Roffey (2009) gibi araştırmacılar, oyunların hem doğrudan hem de dolaylı yollarla duygusal temaları işleyebileceğini, bu yolla empati ve anlayışın gelişebileceğini vurgulamaktadır. Bu kuramsal çerçeveler doğrultusunda Sevgi Atlası Oyunu, partnerlerin geçmişleri, ilgi alanları, hayalleri, korkuları ve değerleri gibi çok boyutlu alanlarda bilgi edinmelerini teşvik ederek, ilişki içi empati, anlayış ve bağlılığı artırmayı amaçlamaktadır.

Sevgi Atlası oyunu, çiftlerin birbirlerini daha derinlemesine anlamalarını ve duygusal bağlarını güçlendirmelerini hedefleyen, bir dizi karttan oluşan interaktif bir araçtır. Her kart, partnerlerin birbirlerine sormaları için tasarlanmış soruları içermektedir. Bu sorular, çiftlerin birbirlerinin kişiliklerini, ilgi alanlarını, geçmiş deneyimlerini, gelecek planlarını ve duygusal ihtiyaçlarını keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir.

Soru Kategorileri ve Puanlama:

- *Kişisel Tercihler (1 Puanlık Sorular):* Bu kategori, "En sevdiğim yiyecek nedir?" veya "Favori filmim hangisidir?" gibi partnerlerin birbirlerinin zevklerini ve tercihlerini anlamalarına yönelik basit sorular içermektedir. Bu sorular, ilişkinin temel bilgilerini ve günlük alışkanlıkları kapsamaktadır.
- *İlişki Tarihi (2 Puanlık Sorular):* "İlk tanıştığımızda neler hissetmiştin?" veya "İlişkimizin en mutlu anı hangisiydi?" gibi sorular bu kategoriye dâhildir. Bu sorular, çiftlerin birlikte geçirdikleri zamanı ve önemli anıları hatırlamalarına yardımcı olmaktadır.
- *Gelecek Hedefleri (3 Puanlık Sorular):* "Gelecek beş yıl içinde hayatımızda ne gibi değişiklikler görmek istersin?" veya "Hayallerimizdeki tatil destinasyonu neresidir?" gibi geleceğe yönelik planlar ve hedefler hakkında sorular bu kategoride yer almaktadır.
- *Duygusal Konular (4 Puanlık Sorular):* "Hayatındaki en zorlu deneyim nedir ve bu seni nasıl etkiledi?" veya "En büyük korkun nedir?" gibi daha derin ve duygusal konuları içeren sorular, partnerlerin birbirlerinin duygusal dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.

Her soru, partnerlerin birbirleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu ve ilişkilerinin derinliğini ölçmekte kullanılır. Daha düşük puanlı sorular, çiftlerin birbirlerini temel düzeyde ne kadar tanıdıklarını gösterirken, yüksek puanlı sorular, ilişkinin daha derin ve duygusal yönlerine odaklanır. Oyun sırasında, partnerlerin birbirlerine verdiği cevaplar üzerine

tartışmaları teşvik edilir ve bu, ilişkideki duygusal bağın ve anlayışın derinleştirilmesine katkı sağlar.

Oyunun Kuralları:

Sevgi Atlası Oyunu, çiftlerin birbirlerini daha yakından tanımaları ve ilişkilerindeki duygusal bağları güçlendirmeleri amacıyla yapılandırılmış bir kart oyunudur. Oyun sırasında çiftler sırayla bir kart çeker ve kartta yer alan soruyu partnerine yöneltir. Kartlar, danışman tarafından tutulan standart bir deste içerisinden çekilmektedir. Bu kartlar, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve tüm katılımcılara aynı soruları içeren yapılandırılmış bir formda sunulmuştur. Böylece uygulama sürecinde içerik birliği sağlanmış ve değerlendirme açısından güvenilirlik artırılmıştır. Aile danışmanlarının farklı içerikler kullanması söz konusu değildir; araştırma sürecinde kullanılan kartlar sabit ve standardize edilmiştir. Oyun dört temel kategori ve puan sistemi üzerinden yapılandırılmıştır:

- Kişisel Tercihler (1 puan): 25 soru
- İlişki Tarihi (2 puan): 25 soru
- Gelecek Hedefleri (3 puan): 25 soru
- Duygusal Konular (4 puan): 25 soru

Toplamda 100 soru içeren bu yapı hem temel tanıma düzeyinden hem de derin duygusal keşfe kadar geniş bir yelpazede etkileşimi desteklemektedir. Soruların ardından her iki partnere de düşünceleri ve içtenlikle yanıt vermeleri için yeterli süre tanınır. Partnerler, birbirlerinin cevaplarını dikkatle dinlemeye ve empatik bir tutumla yaklaşmaya teşvik edilir. Oyun, rekabetçi bir etkinlik olarak değil, bağ kurma ve duygusal yakınlaşmayı teşvik eden bir deneyim olarak tasarlanmıştır. Partnerlerin isterlerse karttan bağımsız şekilde konuşmaya devam etmeleri desteklenir. Oyunun oynama şekli:

- Oyun danışman eşliğinde başlatılır. Danışman, kart destesini önceden karıştırır ve çiftin kolay erişebileceği şekilde (masanın ortasında ya da elde) tutar.
- Çiftlerden biri sırayla bir kart çeker ve karttaki soruyu yüksek sesle partnerine okur.
- Partner, soruyu içtenlikle yanıtlar. Yanıt süresi sınırlı değildir; ihtiyaç varsa danışman müdahale etmeden bekler.
- Soru soran partner, cevabı dikkatle dinler ve geri bildirimde bulunmadan sadece “teşekkür ederim” gibi basit bir ifadeyle dinleme tutumunu tamamlar.
- Roller değişir: Şimdi diğer partner kart çeker ve aynı süreci uygular.
- Kartın puan değeri, ilişkinin duygusal derinliğini yansıtır. Dileyen çiftler, puanları not alabilir, ancak bu yarışma amacı taşımaz.
- Oyun çiftin hazır hissettiği sürece devam eder. Ortalama oturum süresi 30-45 dakikadır.
- Danışman yalnızca rehberdir; sürece müdahale etmez ancak tetikleyici duygular ortaya çıkarsa destekleyici şekilde yönlendirir.
- Oyun sonunda çiftten, hangi soruların onları daha çok etkilediği, hangilerinin zorlayıcı olduğu ve nedenlerini paylaşmaları istenir.

- Seans sonunda danışman, gözlemlerine dayalı olarak ilişkisel dinamikler, güçlü yönler ve gelişime açık alanlar hakkında geribildirim verir.

Oyunun Terapötik Faydaları:

- Sevgi Atlası oyunu, partnerler arasındaki iletişimi geliştirir ve birbirlerine karşı derinlemesine anlayış ve empati geliştirmelerine olanak tanımaktadır.
- Oyun, çiftlerin birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarını, korkularını ve beklentilerini keşfetmelerine yardımcı olur, bu da ilişkide daha sağlıklı bir dinamik oluşturmaktadır.
- Partnerler arasındaki bağın güçlenmesine katkıda bulunur ve ilişkinin temelini daha sağlam hâle getirmektedir.
- Çiftler, oyun sayesinde genellikle konuşulmayan veya göz ardı edilen konuları tartışma fırsatı bulurlar, bu da ilişkideki gizli sorunların veya yanlış anlamaların çözülmesine yardımcı olmaktadır.
- Oyun, çift terapisi seanslarında kullanıldığında, terapistlere çiftlerin ilişkilerini değerlendirme ve müdahale stratejileri geliştirme konusunda değerli bilgiler sunar.

Süreç

Bu araştırmada, “Sevgi Atlası” oyununun aile danışmanlığı alanında çalışan bireyler tarafından nasıl uygulanabileceği ve etkinliğinin değerlendirilmesi üzerine odaklanılmıştır. Veri toplama süreci, eğitim programı ve gerçek uygulama seanslarından oluşan dört aşamalı bir yaklaşımla yürütülmüştür.

Eğitim Programının İlk Aşaması: Haftanın ilk iki günü, aile danışmanlarına “Sevgi Atlası” oyununun materyalleri tanıtılmıştır. Bu tanıtım sırasında, oyun kartları, soru tipleri ve puanlama sistemi gibi oyunun temel öğeleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra katılımcılara bir seans sırasında oyunun nasıl etkili bir şekilde oynatılacağı, çiftlerin cevaplarına nasıl yaklaşılması gerektiği ve oyun sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar detaylıca anlatılmıştır. Özellikle, oyun sırasında alınması gereken notlar ve oyun bitirildikten sonra çiftlerle yapılacak değerlendirme ve uğurlama süreçleri üzerinde durulmuştur.

Uygulama Seanslarının İkinci Aşaması: Haftanın diğer iki gününde, gönüllü aile danışmanlığı alan çiftlere kursiyerlerin izleyebileceği bir ortamda, deneyimli aile danışmanı tarafından gerçek iki uygulama seansı gerçekleştirilmiştir. Bu seanslar sırasında, “Sevgi Atlası” oyununun seans içinde nasıl oynatılacağına dair pratik uygulamalar yapılmıştır. Katılımcılar, danışmanın çiftlerle nasıl etkileşim kurduğunu, oyun sırasında hangi soruların nasıl ele alındığını ve çiftlerin tepkilerinin nasıl yönetildiğini gözlemleme fırsatı bulmuşlardır.

Değerlendirme ve Ödev Planlamasının Üçüncü Aşaması: Her uygulama seansının sonrasında, çiftlere hangi tür ödevlerin verilebileceği ve sonraki seansların nasıl yapılandırılması gerektiğine dair kapsamlı bir bilgi alışverişi yapılmıştır. Bu aşamada, çiftlerle yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, seanslarda ortaya çıkan önemli noktaların incelenmesi ve çiftlerin evde yapabilecekleri etkileşim ve iletişim odaklı ödevlerin planlanması üzerinde durulmuştur. Bu ödevlerin amacı, çiftlerin seanslardaki öğrenimlerini günlük yaşamlarına entegre etmelerine ve ilişkilerindeki pozitif değişimleri sürdürmelerine yardımcı olmaktır.

Anket Uygulamasının Dördüncü Aşaması: Araştırmanın son aşamasında, “Sevgi Atlası” oyununa yönelik beş sorudan oluşan bir anket hazırlanmış ve bu anket, gönüllü 19 katılımcıya Google Forms aracılığıyla gönderilmiştir. Ankette, katılımcıların eğitim programı sırasındaki deneyimleri, uygulama seanslarından edindikleri izlenimler ve “Sevgi Atlası” oyununun seanslarda kullanımı ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Katılımcılardan ankete verdikleri cevaplarla, oyunun etkinliği, uygulanabilirliği ve aile danışmanlığı seanslarında bu oyunun kullanılmasının potansiyel faydaları hakkında geri bildirimde bulunmaları istenmiştir?

Veri toplama süreci, 2024 yılının Mart-Nisan aylarını kapsayan iki aylık bir dönemde, dört aşamalı bir yaklaşım doğrultusunda yürütülmüştür. İlk aşamada, aile danışmanlarına “Sevgi Atlası” oyununun tanıtımı yapılmış ve yaklaşık iki hafta süren bir eğitim programı uygulanmıştır. İkinci aşamada, gönüllü danışmanlar haftada bir olmak üzere dört farklı seans boyunca oyunu çift terapilerinde kullanmıştır. Seanslar ortalama 60 ila 90 dakika sürmüştür. Üçüncü aşamada, uygulama sürecine dair gözlem notları toplanmış; dördüncü ve son aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formları, ağırlıklı olarak üçüncü ve dördüncü oturumların ardından uygulanmıştır. Bu uygulama takvimi, danışmanların yeterli deneyim kazandıktan sonra oyunun etkilerini daha sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla planlanmıştır. Veri toplama, hem süreç içi gözlemleri hem de seans sonu geri bildirimlerini kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun terapötik süreçteki etkilerini, uygulama deneyimlerini ve geliştirme önerilerini derinlemesine aktarabilmeleri amacıyla tasarlanmıştır. Formda yer alan örnek sorular şunlardır:

- “Sevgi Atlası” oyununu çiftlerle uygularken en çok hangi tür sorular iletişimi artırdı?
- “Oyunun olumlu ya da olumsuz etkilerini gözlemlediğiniz örnek bir durumu anlatır mısınız?”
- “Bu oyunun çift terapilerindeki katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?”
- “Oyunun eksik veya geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?”
- “Sevgi Atlası” oyununu kendi mesleki pratiğinizde nasıl kullanmayı planlıyorsunuz?”

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen bu analiz, toplanan verileri anlamlandırmak ve bu verilerden anlamlı kavramlar ve ilişkiler çıkarmak amacıyla yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesini ve betimsel yaklaşımda fark edilmeyen temaların ve kavramların keşfedilmesini sağlamaktadır (Şahin, 2017). Araştırmanın temel amacı, “Sevgi Atlası” oyununun aile danışmanlığı alanında çalışan bireyler üzerindeki etkisini ve bu oyunun eğitim sürecine katkılarını değerlendirmektir. Bu bağlamda, aile danışmanları tarafından doldurulan beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, aile danışmanlarının oyun hakkındaki düşüncelerini, deneyimlerini ve oyunun uygulanmasına ilişkin görüşlerini toplamak için kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, aile danışmanlarının kimliklerinin gizliliğini korumak ve analizlerde

anonimlik sağlamak amacıyla her bir katılımcı farklı bir kod ile temsil edilmiştir (Örneğin: K1, K2, K3, vb.). Bu kodlama, katılımcıların görüşlerinin daha sistematik ve objektif bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Analiz aşamasında, her bir görüşme formundaki yanıtlar dikkatlice incelenmiş ve katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar, “Sevgi Atlası” oyununun aile danışmanlığı eğitimine katkıları, oyunun uygulama sırasında karşılaşılan zorluklar ve avantajlar, katılımcıların oyunun etkinliği hakkındaki algıları gibi konuları içermektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak elde edilen veriler tablolaştırılarak verilmiş, her tablodaki verilerden dikkat çekici olanlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Oyunun Avantajları

Kod/Tema	Katılımcılar
İletişim ve Anlayış	K1, K4, K5, K11, K15, K17, K18
Bilgi ve Farkındalık	K2, K3, K5, K12, K13, K14, K19
Duygusal Bağ ve Empati	K5, K16, K17
Eğlendirme ve Rahatlatma	K10, K16
Güvenli Tartışma Ortamı	K18
İlişki Dinamikleri	K6, K7, K8, K9, K12, K19
Ortak ve Farklı Alanların Keşfi	K6, K7
Pozitif Geri Bildirim	K14
Çiftlerin Kişisel Tarihleri ve Duygusal İhtiyaçları	K19

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun avantajlarına ilişkin görüşleri, dokuz ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve her birine atıfta bulunan katılımcı sayıları şu şekildedir: “İletişim ve Anlayış” (7 katılımcı), “Bilgi ve Farkındalık” (7 katılımcı), “Duygusal Bağ ve Empati” (3 katılımcı), “Eğlendirme ve Rahatlatma” (2 katılımcı), “Güvenli Tartışma Ortamı” (1 katılımcı), “İlişki Dinamikleri” (6 katılımcı), “Ortak ve Farklı Alanların Keşfi” (2 katılımcı), “Pozitif Geri Bildirim” (1 katılımcı) ve “Çiftlerin Kişisel Tarihleri ve Duygusal İhtiyaçları” (1 katılımcı). Katılımcılar, “Sevgi Atlası” oyununun avantajları hakkında kendi düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmışlardır ve bu yorumlar, yukarıda belirtilen temaların oluşmasına temel teşkil etmiştir. Katılımcılar bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“İletişim ve Anlayış” kodu için, **(K1)** “Aile danışmanlığında çiftlerin birbirlerini hangi derecelerde tanıdıkları hakkında bilgi verip çiftlerin bu yönde paylaşımlarını artırarak iletişim kanalını genişleteceğini düşünüyorum.”, **(K4)** “İletişimi kuvvetlendirebilir.”, **(K5)** “Çiftlerin birbirini tanımasına ve iletişim eksikliklerini görmesini sağlayabilir. Hangi konuları konuşmuşlar, birbirlerini hangi konuda dinlememişler ve karşı tarafın nelere ihtiyacı var görebilirler.”

“Bilgi ve Farkındalık” kodu için, **(K2)** “Eşlerin birbirlerinin ilgi alanlarını daha iyi kavramaları, eksik ya da hiç bilmedikleri şeyler hakkında birbirlerini tanımalarını

sağlayacağını düşünüyorum.”, (K3) “Çiftlerin birbirleri hakkında çok daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir. Eksik oldukları noktaları gözden geçirerek ilişkilerini çok daha güçlü zeminlere oturtmaları konusunda fayda sağlayabilir.”, (K14) “Oyunda çıkan soruları eşlerin doğru cevap verdiklerinde güzel olumlu dönüşler olduğunu düşünüyorum. Eşler kendilerini sorgulamak suretiyle daha çok zaman geçirip ve iletişim kurma yoluna gidebilirler.”

“Duygusal Bağ ve Empati” kodu için, (K5) “Çiftlerin birbirini tanımaya ve iletişim eksikliklerini görmesini sağlayabilir. Hangi konuları konuşmuşlar, birbirlerini hangi konuda dinlememişler ve karşı tarafın nelere ihtiyacı var görebilirler.”, (K16) “Duygusal bağların güçlenmesi ve empati becerilerinin artması. Oyunun rahatlatıcı ve stres azaltıcı bir etkisi olabilir.”, (K17) “Çiftlerin birbirlerine karşı daha duyarlı ve anlayışlı olmalarını sağlar. İlişkilerde karşılıklı değer ve saygının artmasına katkıda bulunur.”

“Eğlendirme ve Rahatlatma” kodu için, (K10) “Çiftlerin eğlenerek farkındalık kazanması sağlar, beraber bir etkinlik yapabildiklerini görmüş olurlar, çiftler gerginler ise o moddan uzaklaşmalarını sağlayabilir, beraber eğlenebildiklerini hatırlarlar.”, (K16) “Duygusal bağların güçlenmesi ve empati becerilerinin artması. Oyunun rahatlatıcı ve stres azaltıcı bir etkisi olabilir.”

“Güvenli Tartışma Ortamı” kodu için, (K18) “İletişim engellerini kırmak ve zor konuları tartışmak için güvenli bir ortam sağlar. Çiftlerin birbirlerinin bakış açılarını anlamalarına yardımcı olur.”

“İlişki Dinamikleri” kodu için, (K8) “Aileyi oluşturan çiftlerin birbirlerini tanıması ve tanınma ile eksikliklerin fark edilmesi.”, (K9) “Aileyi rahatlatır, ortama uyumunu sağlayabilir.”, (K19) “Çiftlerin birbirlerinin kişisel tarihlerini ve duygusal ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olur. İlişkideki zorlukları anlamak ve çözmek için yeni yollar sunar.”

“Ortak ve Farklı Alanların Keşfi” kodu için, (K6) “Çiftlerin ilgi alanları ve de bunların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarılarak çiftlere ortak alanlar tanımlanabilir.”, (K7) “Eşler birbirini ne kadar tanıyor, paylaşımları daha çok hangi alanda yapıyorlar, ortak olan ve farklı olan yönleri neler bunları eğlenceli bir şekilde öğrenebiliriz.”

“Pozitif Geri Bildirim” kodu için, (K14) “Oyunda çıkan soruları eşlerin doğru cevap verdiklerinde güzel olumlu dönüşler olduğunu düşünüyorum. Eşler kendilerini sorgulamak suretiyle daha çok zaman geçirip ve iletişim kurma yoluna gidebilirler.”

“Çiftlerin Kişisel Tarihleri ve Duygusal İhtiyaçları” kodu için, (K19) “Çiftlerin birbirlerinin kişisel tarihlerini ve duygusal ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olur. İlişkideki zorlukları anlamak ve çözmek için yeni yollar sunar.”

Tablo 3. Oyunun Dezavantajları

Kod/Tema	Katılımcılar
Tartışma Potansiyeli	K1, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K17, K18
Yetersizlik Hissi	K4
Çiftler Arası Bilgi Farkı	K6
Çekingenlik ve Uyumsuzluk	K9
Oyunun Ciddiye Alınmaması	K10

Hayal Kırıklığı ve Kırgınlık	K11
Hassas Anıların Tetiklenmesi	K15
Algı Farklılıkları ve Katılım Eksikliği	K16
Anlaşmazlık ve Suçlamalar	K17
Yanlış Anlaşılma	K18
Gerçek Sorunlardan Kaçınma	K19

Tablo 3’te sunulduğu üzere, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun dezavantajlarına ilişkin görüşleri, on bir ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve her birine atıfta bulunan katılımcı sayıları şu şekildedir: “Tartışma Potansiyeli” (11 katılımcı), “Yetersizlik Hissi” (1 katılımcı), “Çiftler Arası Bilgi Farkı” (1 katılımcı), “Çekingenlik ve Uyumsuzluk” (1 katılımcı), “Oyunun Ciddiye Alınmaması” (1 katılımcı), “Hayal Kırıklığı ve Kırgınlık” (1 katılımcı), “Hassas Anıların Tetiklenmesi” (1 katılımcı), “Algı Farklılıkları ve Katılım Eksikliği” (1 katılımcı), “Anlaşmazlık ve Suçlamalar” (1 katılımcı), “Yanlış Anlaşılma” (1 katılımcı), ve “Gerçek Sorunlardan Kaçınma” (1 katılımcı).

Katılımcılar, “Sevgi Atlası” oyununun dezavantajları hakkında kendi düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmışlardır ve bu yorumlar, yukarıda belirtilen temaların oluşmasına temel teşkil etmiştir. Katılımcılar bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Tartışma Potansiyeli” kodu için, **(K1)** “Olası dezavantaj soruları bilemeyen tarafın zor soruların ona geldiğini düşünerek ya da başka bir sebepten dolayı danışma sonrası çiftler arasında tartışmaya sebep olması olabilir fakat bu oyundan kaynaklı değil çiftin farkındalık ve algı düzeyinin yüksek olmasıyla önlenilecek bir durum.”, **(K3)** “Çiftler eğer birbirlerinin her şeyini olumlu şekilde karşılayacak potansiyele sahip değillerse tartışma ortamının oluşmasına zemin hazırlayabilir.”, **(K5)** “Çiftler verilen cevaplara bağlı olarak tartışma çıkarabilir. ‘Ben bunu mu seviyorum, beni hiç tanımamışsın.’ gibi ifadeler tartışmaya neden olabilir ancak bu da avantaja çevrilebilir.”, **(K10)** “Oyun oynarken oyunu ciddiye alamayabilirler, ön yargı ile yaklaşabilirler, ‘Oyun oynamaya ihtiyacımız yok, problemlerimizi çözmeye ihtiyacımız var, çocuk muyuz?’ diye düşünebilirler. Partnerler oyunu bir yarış olarak görebilirler ya da oyun sonucunda eğer bir kazanan varsa bunu sürekli dile getirebilir.”.

“Yetersizlik Hissi” kodu için, **(K4)** “Eşler kendini yetersiz hissedebilir.”

“Çiftler Arası Bilgi Farkı” kodu için, **(K6)** “Çiftlerin birbirleriyle ilgili bilgileri kısıtlıysa bu soruna dönüşebilir ya da bir taraf pek çok şeyi bilirken diğer taraf bilmezse daha büyük bir sorun oluşabilir.”

“Çekingenlik ve Uyumsuzluk” kodu için, **(K9)** “Çekingenlik utangaçlık ya da role girememe olabilir.”

“Oyunun Ciddiye Alınmaması” kodu için, **(K10)** “Oyun oynarken oyunu ciddiye alamayabilirler, ön yargı ile yaklaşabilirler, ‘Oyun oynamaya ihtiyacımız yok, problemlerimizi çözmeye ihtiyacımız var, çocuk muyuz?’ diye düşünebilirler.”

“Hayal Kırıklığı ve Kırgınlık” kodu için, **(K11)** “Eşlerin sorulara cevap verememe durumlarında partnerlerde hayal kırıklığı ve kırgınlık oluşabilir.”

“Hassas Anıların Tetiklenmesi” kodu için, **(K15)** “Oyun, bazı çiftler için hassas veya travmatik anıları tetikleyebilir ve bu da istenmeyen duygusal tepkilere yol açabilir.”

“Algı Farklılıkları ve Katılım Eksikliği” kodu için, **(K16)** “Her çiftin oyunu farklı şekillerde algılaması mümkündür. Bazı çiftler oyunu ciddiye almayabilir veya yeterince katılım göstermeyebilirler, bu da terapötik etkinin azalmasına yol açabilir.”

“Anlaşmazlık ve Suçlamalar” kodu için, **(K17)** “Oyun sırasında ortaya çıkan bilgiler, çiftler arasında beklenmedik anlaşmazlıklara veya suçlamalara yol açabilir. Eğer bu durumlar doğru bir şekilde ele alınmazsa, ilişkideki gerilimler artabilir ve mevcut sorunlar daha da derinleşebilir.”

“Yanlış Anlaşılma” kodu için, **(K18)** “Oyunun bazı çiftler tarafından yanlış anlaşılması veya yanlış kullanılması mümkündür. Özellikle, ilişkide zaten var olan iletişim sorunları olan çiftler için, yanlış anlaşılmaların artmasına ve ilişkinin daha da zarar görmesine sebep olabilir.”

“Gerçek Sorunlardan Kaçınma” kodu için, **(K19)** “Oyunun terapötik bağlamda kullanımı, çiftlerin gerçek problemlerini görmezden gelmelerine veya çözümlerini yalnızca oyun içinde aramalarına neden olabilir. Bu, bazı durumlar için etkili bir çözüm olmayabilir ve asıl sorunların üstünü örtebilir.”

Tablo 4. Oyunun Kullanımı

Kod/Tema	Katılımcılar
Tartışma Potansiyeli	K1, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K17, K18
Yetersizlik Hissi	K4
Çiftler Arası Bilgi Farkı	K6
Çekingenlik ve Uyumsuzluk	K9

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun kullanım alanlarına ilişkin görüşleri, dört ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar ve her birine atıfta bulunan katılımcı sayıları şu şekildedir: “İlk Seans Araçları” (1 katılımcı), “İletişim ve İlişki İyileştirme” (8 katılımcı), “Duygusal ve İlişkisel Keşif” (4 katılımcı) ve “Terapi İlerlemesi ve Eğitim Materyali” (3 katılımcı).

Katılımcılar, “Sevgi Atlası” oyununun kullanımı hakkında kendi düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmışlardır ve bu yorumlar, yukarıda belirtilen temaların oluşmasına temel teşkil etmiştir. Katılımcılar bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“İlk Seans Araçları” kodu için, **(K15)** ‘Sevgi Atlası’ oyununu, terapi seanslarının başında buz kırıcı olarak kullanmayı düşünüyorum. Bu, çiftlerin rahatlamasına ve seans boyunca daha açık iletişim kurmalarına yardımcı olabilir. Oyun, çiftlerin birbirleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerini teşvik ederken, aynı zamanda ilişkilerindeki güçlü ve zayıf yönleri belirleme fırsatı da sunar.”

“İletişim ve İlişki İyileştirme” kodu için, **(K1)** “Her çifte uygulanmamalı, farkındalık düzeyi yüksek, algısı yüksek ve iyileşmeye hazır çiftler için kullanmayı düşünürüm.” **(K5)** “Seansta danışanlara belli bir miktarda random kart seçmeleri istenerek birbirlerine sormaları istenebilir ya da ödev olarak soruların cevaplarını keşfetmeleri verilebilir.” **(K6)** “Bu oyunu kullanarak hem kişileri tanımış hem de onların birbirine olan bakış açılarını görmüş olurum.”

“Duygusal ve İlişkisel Keşif” kodu için, **(K9)** “Eşler birbirini daha iyi analiz edebilirler eksik kalan yönler varsa fark edebilirler.”, **(K10)** “Değerlendirme görüşmelerinden sonraki seansta kullanmayı düşünürüm. Hem çiftlerin iletişimlerini vs. gözlemlemek için hem de birbirleri ile olan ilişkilerinde büyük ipuçları taşıdığı için.”, **(K12)** “Eşlerin birbirleri hakkında farkındalıklarını geliştirecek, keşif yolculuğunda keyifle oynayacakları bir oyun olarak kullanmayı düşünürüm.”

“Terapi İlerlemesi ve Eğitim Materyali” kodu için, **(K3)** “Müdahale aşamasına geçer geçmez bu oyundan yararlanabilirim diye düşünüyorum. Çünkü oyun sayesinde çift hakkında zihnimde şemalar belirlenmiş olur ve ona göre bir müdahale planı oluşturabilirim.”, **(K18)** “Oyunu, terapi sürecinin sonlarına doğru, çiftlerin ilişkilerindeki ilerlemeyi değerlendirmek ve gelecekteki hedeflerini belirlemek için kullanmayı düşünüyorum”. **(K19)** “Terapi eğitimlerimde ‘Sevgi Atlası’ oyununu, danışman adaylarına çiftler arası iletişimi.”

Tablo 5. Oyun Hakkındaki Görüşler

Kod/Tema	Katılımcılar
İlişki Anlayışı ve Etkin Katılım	K1, K2, K3, K4, K5
Farkındalık ve Keşif	K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14
Terapötik İletişim ve Empati	K15, K16, K17
Eğitim Materyali ve Bağ Kurma	K18, K19

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun kullanım alanlarına ilişkin görüşleri, dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve her birine atıfta bulunan katılımcı sayıları şu şekildedir: “İlişki Anlayışı ve Etkin Katılımı” (4 katılımcı), “Farkındalık ve Keşif” (8 katılımcı), “Terapötik İletişim ve Empati” (3 katılımcı) ve “Eğitim Materyali ve Bağ Kurma” (2 katılımcı).

Katılımcılar, “Sevgi Atlası” oyununun kullanım alanları hakkında kendi düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmışlardır ve bu yorumlar, yukarıda belirtilen temaların oluşmasına temel teşkil etmiştir. Katılımcılar bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“İlişki Anlayışı ve Etkin Katılımı” kodu için, **(K1)** “Böyle bir uygulama çiftlerin birbirlerini ne kadar tanıdıkları ne noktalarda paylaşım yaptıkları konusunda bilgi verecektir... Bu uygulama danışmanın seyrini oluşturacak ve kolaylaştıracaktır.”, **(K2)** “Oyunun önemi eksikliklerin giderilmesi konusunda önemli bir yol açması ve eşlerin birbirlerini anlama konusunda ne tür bir yol izlemeleri gerektiğini gösteriyor.”, **(K3)** “Bence terapilere çok fazla olumlu özellik katacak bir öneme sahip. Çiftlerin eğlenerek birbirlerini öğrenmesine ve daha da önemlisi kendilerini de keşfetmelerine yarar sağlayacaktır.”

“Farkındalık ve Keşif” kodu için, **(K6)** “Bu oyun bireylere kendileriyle ilgili de farkındalık yarattığı için kişisel olarak da ilişkisel olarak da faydalı ve önemli olacaktır.”, **(K7)** “Soruların yüzeyselden daha derine doğru gidiyor olması hem kişileri tanımak hem de kişilerin birbiri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu bilmek açısından kapsamlı bir değerlendirme yaparken veri elde etmede önemli olacaktır.”, **(K10)** “Oyun oynarken çiftler kendileri ile ilgili ya da partneri ile ilgili büyük farkındalıklar yaşayacaktır. Bazı çiftlerin sadece farkındalığa ihtiyacı olabilir ve bunları oyun sayesinde kendilerinin keşfetmesi çok önemlidir.”

“Terapötik İletişim ve Empati” kodu için, **(K15)** “Sevgi Atlası, aile terapisinde özellikle çiftlerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacak bir araç olarak büyük önem taşıyor. Oyun, eşler arasındaki iletişimi ve empatiyi artırarak ilişkilerindeki zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, eğlenceli bir ortamda terapiye katılımı ve motivasyonu artırabilir.”, **(K16)** “Bu oyun, çiftlerin birbirlerinin duygusal dünyalarına derinlemesine dalmasını sağlayarak aile terapisinde önemli bir role sahip. İlişkilerdeki gizli dinamikleri ve duygusal blokları ortaya çıkarmada kullanışlı bir araç olabilir. Ancak oyunun hassas konulara dokunabileceği ve doğru yönlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.”, **(K17)** “Sevgi Atlası oyununu, çiftlerin birbirlerine karşı duyarlılıklarını ve anlayışlarını artırmak için kullanmayı düşünüyorum. Özellikle çatışma çözümü ve duygusal yakınlık geliştirme odaklı seanslarda bu oyunu bir araç olarak kullanabilirim.”

“Eğitim Materyali ve Bağ Kurma” kodu için, **(K18)** “Aile terapisinde oyun kullanımı, özellikle genç çiftler ve oyunla etkileşime açık olanlar için yararlı olabilir. ‘Sevgi Atlası’, eğitici ve terapötik değeri yüksek bir araç olarak çiftler arasında güçlü bağlar kurulmasına katkı sağlayabilir. Ancak bu tür araçların etkinliği, çiftlerin açıklığına ve oyunun terapi sürecine entegrasyonuna bağlıdır.”, **(K19)** “Sevgi Atlası’ oyununun aile terapisindeki potansiyeli, çiftler arasındaki iletişim kalıplarını ve ilişki dinamiklerini anlamada faydalı olabilir. Oyun, terapi sürecinde çiftlerin birbirlerine dair derinlemesine bilgi edinmelerini ve bu bilgiler üzerinden ilişkilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Ancak oyuna dayalı terapinin etkinliği daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyar.”

Tablo 6. Oyun Hakkındaki Değişiklikler

Kod/Tema	Katılımcılar
Değişiklik Önerilmeyenler	K1, K2, K4, K5, K10, K12
Daha Fazla Soru Eklenmesi	K6
Soruların Puanlanması ve Karşılıklı Seçim	K7
Görev Kartları Eklenmesi	K11
Daha Eğlenceli Sorular Eklenmesi	K13
Kişiselleştirilebilir hâle Getirilmesi	K15, K16
Daha Kapsayıcı hâle Getirilmesi	K17
Eğitim Materyali ve Rehberlik Modülü Eklenmesi	K18
Geri Bildirim Toplama Araçlarının Eklenmesi	K19

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun değişikliğine ilişkin görüşleri, dokuz ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar ve her birine atıfta bulunan katılımcı sayıları şu şekildedir: “Değişiklik Önerilmeyenler” (6 katılımcı), “Daha Fazla Soru Eklenmesi” (1 katılımcı), “Soruların Puanlanması ve Karşılıklı Seçim” (1 katılımcı) ve “Görev Kartları Eklenmesi” (1 katılımcı), “Daha Eğlenceli Sorular Eklenmesi” (1 katılımcı), “Kişiselleştirilebilir hâle Getirilmesi” (1 katılımcı), “Daha Kapsayıcı Hâle Getirilmesi” (1 katılımcı), “Eğitim Materyali ve Rehberlik Modülü Eklenmesi” (1 katılımcı) ve “Geri Bildirim Toplama Araçlarının Eklenmesi” (1 katılımcı).

Katılımcılar, Sevgi Atlası Oyununa ilişkin değerlendirmelerinde, oyunun mevcut yapısı üzerinde yapılabilecek içeriksel ve işlevsel değişiklik önerilerini ifade etmişlerdir. Burada “oyunun değişikliği” ifadesiyle kastedilen, oyunun geleneksel tekniklerden farklı yapısal özellikleri değil; oyunun uygulanma biçimi, içeriği, soru formatı veya destekleyici materyaller gibi unsurlar üzerinde yapılabilecek geliştirme önerileridir. Katılımcılar, oyunu kullandıktan sonra edindikleri deneyimlere dayanarak, mevcut haliyle koruması gerektiğini düşünenler olduğu gibi, çeşitli yönlerden zenginleştirilmesi gerektiğini savunan önerilerde de bulunmuşlardır. Bu yorumlar, nitel analiz sonucunda dokuz ana tema altında toplanmış ve oyunun gelecekteki versiyonlarının nasıl geliştirilebileceğine dair değerli ipuçları sunmuştur.

“Değişiklik Önerilmeyenler” kodu için, **(K1)** “Ben herhangi bir değişiklik yapmayı düşünmüyorum olduğu haliyle kullandığımızda çok yararlı olacağını düşünüyorum.”, **(K2)** “Değişiklik önermiyorum sorulan sorular gayet güzel ve yerinde.”, **(K4)** “Herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duymadım.”

“Daha Fazla Soru Eklenmesi” kodu için, **(K6)** “Daha fazla soru eklenebilir.”

“Soruların Puanlanması ve Karşılıklı Seçim” kodu için, **(K7)** “Oyundaki sorular derinliğine göre puanlanmış durumda ama kimin kaç puanlık kartı seçeceğini belirlemek zor. Bu yüzden A-B-C-D Grupları oluşturulup her gruba bir puan türü verilerek kişilerden her gruptaki sorulardan bir tane seçmesi ve böyle sırayla devam etmesi istenebilir. Böylelikle hem derinlemesine hem de yüzeysel soruları iki taraf da birbirine sormuş olacaktır.”

“Görev Kartları Eklenmesi” kodu için, **(K11)** “İçeriğine görev kartları da eklenebilir ve eşlerden hangisi daha az sayıda puan alırsa ilişkilerine yönelik eşini mutlu edecek olumlu bir şey yapması istenebilir.”

“Daha Eğlenceli Sorular Eklenmesi” kodu için, **(K13)** “Daha eğlenceli sorular da eklerim.”

“Kişiselleştirilebilir hâle Getirilmesi” kodu için, **(K15)** “Oyunu daha esnek ve kişiselleştirilebilir hâle getirmek için, çiftlerin kendi sorularını eklemelerine olanak tanıyacak bir bölüm eklerdim. Ayrıca, her çiftin ilişki dinamiklerine uygun şekilde oyunun zorluk seviyesini ayarlayabilecekleri bir mekanizma geliştirirdim.” **(K16)** “Oyunun terapötik değerini artırmak için, çiftlerin oynadıktan sonra üzerinde düşünebilecekleri ve tartışabilecekleri ‘değerlendirme kartları’ eklerdim. Bu kartlar, oyunda ortaya çıkan duyguları ve düşünceleri daha derinlemesine ele almayı teşvik edebilir.”

“Daha Kapsayıcı Hâle Getirilmesi” kodu için, **(K17)** “Oyunu daha kapsayıcı hâle getirmek için, farklı kültürel ve sosyal arka planlardan gelen çiftler için uygun olan sorular eklerdim. Böylece, oyun daha geniş bir demografik gruba hitap edebilir ve herkesin kendini dâhil hissetmesini sağlar.”

“Eğitim Materyali ve Rehberlik Modülü Eklenmesi” kodu için, **(K18)** “Oyunu eğitim materyali olarak kullanırken, danışman adaylarına oyunun terapötik kullanımı üzerine rehberlik eden bir eğitim modülü eklerdim. Böylece, adaylar oyunu nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerini öğrenir ve uygulamalı deneyim kazanırlar.”

“Geri Bildirim Toplama Araçlarının Eklenmesi” kodu için, **(K19)** “Oyunun etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek için, oyun sonrası çiftlerden geri bildirim toplayacak bir anket veya görüşme formu eklerdim. Bu, oyunun aile danışmanlığı

bağlamında nasıl kullanıldığını ve etkilerini daha iyi anlamamızı sağlar.”

Tablo 7. Oyun Hakkındaki Derinlikler

Kod/Tema	Katılımcılar
Derin Anlayış ve İletişim	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
İletişim ve Empati Geliştirme	K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17
Eğitim Materyali ve Gelişim	K18, K19

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların “Sevgi Atlası” oyununun derinliğine ilişkin görüşleri, üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve her birine atıfta bulunan katılımcı sayıları şu şekildedir: “Derin Anlayış ve İletişim” (15 katılımcı), “İletişim ve Empati Geliştirme” (2 katılımcı) ve “Eğitim Materyali ve Gelişim” (2 katılımcı).

Katılımcılar, “Sevgi Atlası” oyununun derinliği hakkında kendi düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmışlardır ve bu yorumlar, yukarıda belirtilen temaların oluşmasına temel teşkil etmiştir. Katılımcılar bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Derin Anlayış ve İletişim” kodu için, **(K1)** “Kesinlikle hem eğlenerek hem öğrenerek danışmayı keyifli hâle getireceğini düşünüyorum. Soruların derinliğinin derecelendirilmesi tamamıyla çiftlerin birbirlerinin en kolay gözlenebilir yanlarını mı yoksa derin bilgileri mi bilip bilemedikleri hakkında kapsamlı bir veri sağlayacaktır. Danışmanın seans esnasında bu eksik yanları konuşması tek duyu organını harekete geçirirken oyun ile gerçekleştirilen seansın birçok duyu organını harekete geçirmesi sebebiyle anlam kazanacağını düşünüyorum.”, **(K3)** “Bu konuda çok yüksek potansiyele sahip bir oyun bence. Çünkü sorular kademeli şekilde derine inen sorular. Böylece çiftler birbirini hem yüzeysel olarak tanımış olacaklar hem de belki de kendilerinin bile fark etmedikleri derin özelliklerini öğrenecekler.”, **(K6)** “Çiftler birbirleriyle ilgili bilgi sahibi olmadıkları konuları görüp bunların üzerine konuşabilir ve daha fazla sohbet etmeye başlayabilirler. Bu sayede çiftler birbirlerini daha yakından tanımaya ve derin bir ilişki yaşamaya başlarlar.”

“İletişim ve Empati Geliştirme” kodu için, **(K16)** “Sevgi Atlası, çiftlerin birbirlerini daha iyi tanınmasına ve anlamasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Özellikle derin duygusal sorular, çiftlerin birbirlerine karşı olan duyarlılıklarını ve farkındalıklarını artırarak ilişkilerini güçlendirebilir. Ancak oyunun etkili olabilmesi için çiftlerin açık ve dürüst olmaları esastır.”, **(K17)** “Oyunun, çiftlerin birbirlerini daha derinlemesine anlamalarına olanak tanıyan güçlü bir araç olduğunu düşünüyorum. Sorular, çiftlerin yüzeyin altındaki duygusal ve kişisel konuları keşfetmelerine yardımcı olur. Bu süreç, ilişkilerdeki empati ve anlayış seviyesini artırabilir ancak duygusal olarak zorlayıcı olabilir ve hassas bir yaklaşım gerektirir.”

“Eğitim Materyali ve Gelişim” kodu için, **(K18)** “Bu oyun, eğitim amaçlı kullanıldığında, çiftlerin birbirlerinin dünyasına dair daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olabilir. Oyun, çiftlerin birbirlerine yönelik farkındalıklarını artırır ve ilişkideki iletişim kalıplarını iyileştirebilir. Ancak oyunun amacının ilişkileri güçlendirmek olduğu, rekabetçi bir yaklaşımdan kaçınılması gerektiği unutulmamalıdır.”, **(K19)** “Sevgi Atlası oyununun çiftlerin birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olma potansiyeli yüksektir.

oyun, çiftlerin birbirlerinin bakış açılarını, duygusal ihtiyaçlarını ve kişisel değerlerini keşfetmelerini sağlar. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi için çiftlerin oyunu ciddiye almaları ve içtenlikle katılmaları gerekmektedir. Oyunun rehberliğinde duygusal açıklığa ve dürüst diyaloglara izin verilmeli.”.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları, oyun temelli yaklaşımların aile danışmanlığı uygulamalarında çiftlerin ilişkilerini güçlendirme ve iletişimi artırma konularında önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. İlk olarak, iletişim ve anlayış teması altında, katılımcıların büyük bölümü oyunun partnerler arasında açık iletişimi teşvik ettiğini ve karşılıklı anlayışı artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Gottman ve Silver’in (2015) sevgi haritaları modelinde öne sürdükleri gibi, çiftlerin birbirlerinin iç dünyalarını daha yakından tanıdıklarında ilişkilerinde daha güçlü bağlar kurabildiklerini ortaya koymaktadır. Navarra ve Gottman (2018) ise açık uçlu soruların çiftlerin ilişkisel etkileşimlerini derinleştirdiğini vurgulayarak bu bulguyu desteklemektedir.

İkinci olarak, bilgi ve farkındalık teması çerçevesinde, oyun sayesinde çiftlerin birbirleri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve eksik kalan yönlerin farkına vardıkları görülmüştür. Bu durum, Hromek ve Roffey’in (2009) oyunların sosyal ve duygusal öğrenme sürecine katkısını vurguladığı çalışmalarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Stone (2016) masa oyunlarının bireylerin sosyal ilişkilerinde içgörü kazanmalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Üçüncü olarak, oyunun duygusal bağ ve empatiyi artırıcı etkisi, Swank ve Weaver’ın (2021) çalışmalarında da görüldüğü gibi oyunların danışanlar arasında duygusal yakınlaşmayı kolaylaştırdığına dair bulgularla örtüşmektedir. Lakh (2023) ise oyunların duygusal deneyimlerin düzenlenmesini kolaylaştırdığı ve çiftlerin birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir.

Dördüncü olarak, oyunun eğlendirici ve rahatlatıcı yapısı, katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiş olup, terapi sürecini daha erişilebilir ve katılımcı hale getirdiği ifade edilmiştir. Yeager (2001) ve Wehrman ve Field (2013) oyun temelli tekniklerin terapiye katılımı artırdığı ve gerginliği azalttığına dikkat çekmişlerdir. Bu da, oyunların terapötik bağlamda sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal regülasyona da katkı sunduğunu göstermektedir.

Beşinci olarak, güvenli tartışma ortamı teması, çiftlerin hassas konuları daha açık ve yargılayıcı olmayan bir ortamda ele alabildiklerini göstermektedir. Eiferman (1987) ve Oren (2008), yapılandırılmış oyunların savunma mekanizmalarını yumuşatarak bireylerin hassas içerikleri daha güvenli bir biçimde ifade etmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, özellikle travmatik anıların yüzeye çıkması gibi durumlarda terapist rehberliğinin önemini vurgulamaktadır.

Altıncı olarak, ilişki dinamiklerini anlama teması altında katılımcıların oyunun ilişki içi rollerin ve iletişim kalıplarının fark edilmesine olanak sağladığını belirtmeleri, Taylor ve arkadaşlarının (2019) oyunların ilişkisel yapıları dışsallaştırma becerisine vurgu yapan bulgularıyla uyumludur. Bu bulgu, oyunların sadece tanılama değil, müdahale planlaması açısından da işlevsel araçlar olduğunu göstermektedir.

Yedinci olarak, ortak ve farklı alanların keşfi teması, oyunun bireylerin ilgi alanları,

değer sistemleri ve dünya görüşleri gibi yönlerini tanıma fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır. Orton (1997) ve Thompson vd. (2011), bu tür deneyimsel araçların bireysel farklılıkların ve etkileşim kalıplarının açığa çıkmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda oyun, çiftlerin birbirlerine olan benzerlik ve farklılıklarını tanımlamalarına olanak sağlayarak ilişkideki dengeyi kurmalarına katkı sunmaktadır.

Sekizinci olarak, pozitif geri bildirim teması, oyunun olumlu pekiştirme sağladığını ve çiftlerin motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Pelcovits (1994), oyunda verilen pozitif geri bildirimlerin bireylerin kendilik değerini artırdığını ve terapötik sürece olan bağlılıklarını pekiştirdiğini ifade etmiştir. Martinez ve Lasser (2013) ise, oyunlarda olumlu duyguların artırılmasının, terapi sürecinde sürdürülebilir ilerleme sağladığını belirtmektedir.

Dokuzuncu ve son olarak, kişisel tarih ve duygusal ihtiyaçların keşfi teması kapsamında, oyunun çiftlerin geçmiş deneyimlerine dair farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Streng'in (2002) grup çalışmalarında kullandığı yaşam oyunları ve Van der Stege vd. (2014) tarafından yapılan kronik hastalıklarla başa çıkma temalı oyunlar da benzer şekilde, geçmiş deneyimlerin terapötik sürece entegrasyonunu destekleyici bulgular sunmaktadır.

Sonuç olarak "Sevgi Atlası" oyunu gibi oyun temelli yaklaşımların, aile danışmanlarının çiftlerle çalışırken ilişkileri güçlendirmelerine ve aile içi iletişimi geliştirmelerine yardımcı olabileceği görülmektedir. Bu oyunlar; iletişimi artırma, bilgi ve farkındalık oluşturma, duygusal bağları güçlendirme, eğlenceli deneyimler sunma, güvenli bir ortam sağlama, ilişki dinamiklerini anlama, farklı alanları keşfetme, pozitif geri bildirim verme ve kişisel tarihleri ile duygusal ihtiyaçları ele alma konularında kullanılabilir. Ayrıca, aile danışmanları bu oyunları kullanarak çeşitli yaş gruplarından bireylerle çalışabilirler ve terapötik hedeflere ulaşabilirler. Ancak bu yaklaşımın etkili olabilmesi için aile danışmanlarının oyunları dikkatlice seçmeleri ve terapötik hedeflere uygun bir şekilde uyarlamaları gerekmektedir. Ayrıca, aile danışmanlarının oyun temelli terapi için gerekli danışmanlık becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu yaklaşım, aile danışmanlığında yenilikçi yöntemlerin benimsenmesine ve aile sağlığının genel olarak iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırma bulgularına göre, "Sevgi Atlası" oyununa yönelik katılımcı görüşleri bazı sınırlılıkları da ortaya koymuştur. Bu dezavantajlar, uygulayıcıların terapi sürecini yapılandırırken dikkat etmeleri gereken çeşitli risk alanlarına işaret etmektedir. En çok vurgulanan temalardan biri, tartışma potansiyelidir. Özellikle geçmişe yönelik duygusal soruların, çözülmemiş meseleleri yeniden gündeme getirdiği ve seans sonrası gerilime neden olabildiği belirtilmiştir. Bu durum, oyunun terapötik işlevini zayıflatabileceği gibi danışman tarafından dikkatli şekilde yönlendirilmediğinde ilişkide kırılmalara yol açma riski taşımaktadır. Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer unsur, kişisel yetersizlik hissi olmuştur. Bazı bireyler, eşlerinin kendileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasının baskılayıcı hissettirdiğini ve bu durumun özgüvenlerini zedeleyebileceğini belirtmiştir. Bu tür farkındalıkların yönetilmesi, terapistin destekleyici bir tutum geliştirmesini gerektirmektedir. Çiftler arası bilgi farkı da oyun sırasında öne çıkan bir gerilim alanı olarak değerlendirilmiştir. Bir tarafın diğerine göre daha hazırlıklı ya da dikkatli görünmesi, dengesizlik algısı oluşturmuş; bu da oyun içi etkileşimi olumsuz etkileyebilmiştir. Bunun

yanında, bazı katılımcılar oyuna karşı çekingenlik, duygusal blokaj ya da rol çatışması yaşayabildiklerini ifade etmiştir. Özellikle içe dönük bireylerde sorulara açık yanıt verme konusunda isteksizlik gözlenmiştir. Terapötik ortamın güven verici olması bu noktada kritik rol oynamaktadır. Oyunun ciddiye alınmaması ise bir başka dikkat çeken sınırlılıktır. “Oyun” kavramının bazı çiftler tarafından yüzeysel algılanması, yöntemin etkisini zayıflatmış ve müdahale sürecine direnç oluşturmuştur. Katılımcılar ayrıca, bazı durumlarda hayal kırıklığı, kırgınlık ya da duygusal tetiklenme yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum özellikle geçmiş deneyimlerle bağlantılı sorularda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle oyunun zamanlaması, eşle uyumu ve soru seçimi dikkatle yapılandırılmalıdır. Oyuna ilişkin diğer dezavantajlar arasında, algı farklılıkları, katılım eksikliği, anlaşmazlıklar, yanlış anlamalar ve gerçek sorunlardan kaçınma eğilimi de yer almaktadır. Bu riskler, oyun sürecinde yeterli yönlendirme ve duygusal düzenleme stratejilerinin sağlanmadığı durumlarda ortaya çıkmakta ve müdahale sürecini sekteye uğratabilmektedir. Genel olarak, bu dezavantajlar “Sevgi Atlası” oyununun terapötik etkisinin artırılabilmesi için dikkatli planlanması, esnek uygulanması ve çift dinamiğine uygun biçimde uyarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle deneyimli uygulayıcıların, oyun esnasında ortaya çıkabilecek hassas durumlara hazırlıklı olması ve seans içi yapılandırmaları buna göre yapması önem arz etmektedir.

Her bir dezavantaj, terapötik sürecin başarısını etkileyebileceği için dikkate alınmalıdır. Bu tartışma, “Sevgi Atlası” oyununun kullanımının hem olumlu hem de olumsuz yönlerini anlatırken, terapistlerin bu oyunu dikkatle kullanarak aile danışmanlığı sürecini etkili bir şekilde yönlendirebilecekleri fikrini desteklemektedir.

Bu çalışma, aile danışmanlığı alanında oyun temelli yaklaşımların çiftlerin ilişkilerini güçlendirmede ve aile içi iletişimi geliştirmede nasıl etkili bir rol oynayabileceğini incelemektedir. “Sevgi Atlası” oyunu gibi terapötik oyunlar, iletişimi artırma, bilgi ve farkındalık oluşturma, duygusal bağları güçlendirme ve güvenli bir tartışma ortamı sağlama gibi çeşitli yollarla aile danışmanlığı pratiğine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bununla birlikte, oyunun bazı sorularının ciddi tartışmalara yol açabileceği, bilgi farklılıklarının sorunlara neden olabileceği ve bazı aile üyelerinin oyunu ciddiye almama ihtimali gibi dezavantajlar da dikkate alınmalıdır. Terapistler, bu dezavantajları dikkatle ele alarak ve gerekli rehberlik ve destekle oyunu etkili bir şekilde yönlendirerek aile danışmanlığı sürecini zenginleştirebilirler.

Bu çalışmanın bulguları, “Sevgi Atlası Oyunu”nun çiftler arası ilişki dinamiklerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Elde edilen dokuz tema üzerinden, önceki çalışmalarla karşılaştırmalı değerlendirme yapılmıştır.

İletişim ve Anlayış teması kapsamında, oyunun partnerlerin birbirlerini daha iyi tanımalarını sağladığı ve iletişim kalitesini artırdığı görülmüştür. Bu bulgu, Gottman ve Silver’in (2015) sevgi haritaları yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre, çiftler birbirlerinin iç dünyalarını tanıdıkça aralarındaki bağ kuvvetlenmekte ve iletişim daha işlevsel hale gelmektedir. Ayrıca Navarra ve Gottman (2018), çift terapisinde açık uçlu soruların iletişimi derinleştirme gücünü vurgulamış ve bu çalışmadaki sonuçları destekler nitelikte veriler sunmuştur.

Bilgi ve Farkındalık temasında, katılımcıların oyun sayesinde eşleri hakkında daha önce fark etmedikleri bilgilere ulaştıkları ve ilişkinin farklı yönlerini yeniden değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bu sonuç, Hromek ve Roffey’in (2009) sosyal-duygusal

öğrenmeyi oyunlar aracılığıyla destekleyen çalışmalarını doğrular niteliktedir. Ayrıca, Stone (2016), masa oyunlarının bireylerin günlük yaşam örüntülerine dair farkındalık geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir.

Duygusal Bağ ve Empati teması, oyun sürecinde duyguların açıkça ifade edilmesi ve karşılıklı empati kurulmasıyla ilişkilidir. Bu bulgu, Swank ve Weaver'ın (2021) oyunların çocuklarla ve yetişkinlerle empati gelişimi üzerindeki etkisini gösterdiği çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Lakh (2023) da masa oyunlarının bireylerin duygusal tepkilerini daha doğal yollarla açığa çıkardığını ve empatiyi desteklediğini vurgulamaktadır.

Eğlenceli ve Rahatlatıcı Deneyim teması, terapötik sürecin katılımcı açısından daha az tehditkâr ve daha katılımcı hale gelmesini sağlamıştır. Bu durum, Yeager (2001) ve Wehrman ve Field'in (2013) oyun temelli uygulamaların özellikle ilk seanslarda kaygıyı azalttığını ve danışanların sürece daha istekli katılmalarını sağladığını belirttiği bulgularla örtüşmektedir.

Güvenli Tartışma Ortamı teması, hassas konuların açıkça konuşulabildiği bir zemin yaratılması ile ilişkilidir. Eiferman (1987) ve Oren (2008), yapılandırılmış oyunların savunma mekanizmalarını hafiflettiğini ve bireylerin zorlu içerikleri daha güvenli bir şekilde ifade etmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki bulgular, bu görüşleri desteklemektedir.

İlişki Dinamiklerini Anlama teması altında, oyun sırasında çiftlerin davranış biçimlerini ve ilişkisel kalıplarını fark ettikleri görülmüştür. Taylor ve arkadaşları (2019), oyunların danışanın ilişkisel şemalarının dışavurumu için güçlü bir ortam sunduğunu belirtmiştir. Bu çalışma da benzer şekilde, oyun yoluyla ilişkideki yapısal örüntülerin görünür kılındığını göstermektedir.

Ortak ve Farklı Alanların Keşfi, partnerlerin benzerlik ve farklılıklarını tanımlamalarını sağlayarak hem çatışma alanlarının hem de bağ kurma potansiyelinin fark edilmesini sağlamıştır. Orton (1997), bu tür deneyimsel araçların ilişki dinamiklerini daha net değerlendirme fırsatı sunduğunu belirtmiş; Thompson vd. (2011) ise oyunların çiftler arası benmerkezcilikten uzaklaşılarak karşılıklı anlamayı teşvik ettiğini göstermiştir.

Pozitif Geri Bildirim teması, oyunun olumlu pekiştirme işleviyle ilişkili olarak, çiftlerin birbirlerine dair olumlu duygular geliştirmesini kolaylaştırmıştır. Pelcovits (1994), pozitif etkileşimli oyunların bireylerin kendilik algısını güçlendirdiğini ve işbirliğini artırdığını göstermiştir. Martinez ve Lasser (2013) de oyun içeriğindeki olumlu soruların, kişilerarası motivasyonu artırarak ilişkiyi beslediğini belirtmektedir.

Kişisel Tarih ve Duygusal İhtiyaçlar teması ise, çiftlerin geçmiş yaşantıları ve bireysel ihtiyaçları üzerine konuşmalarını kolaylaştırmıştır. Streng (2002) ve Van der Stege vd. (2014), bu yönüyle yapılandırılmış oyunların hem travmatik anıların yüzeye çıkarılmasını hem de duygusal açıklığın sağlanmasını kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Bu çalışma da bu bağlamda oyunların geçmiş deneyimleri anlamlandırmak için etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu tematik bulgular, Nims ve Duba'nın (2011) aile danışmanlığı ile oyun terapisinin entegrasyonuna yönelik vurgularıyla paralellik göstermektedir. Wehrman ve Field (2013) ise bu tür yaratıcı tekniklerin danışan katılımını ve terapötik etkiyi artırmadaki rolünü açıkça ortaya koymuştur. Bu yönüyle "Sevgi Atlası Oyunu", hem

kuramsal literatürle hem de önceki araştırmalarla tutarlılık göstermekte; aile danışmanlığı sürecinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini kanıtlamaktadır.

Bu araştırma, aile danışmanlığı pratiğinde oyun temelli yaklaşımların uygulanmasının, çiftlerin ve ailelerin terapötik süreçteki deneyimlerini zenginleştirebileceğini ve aile sağlığının genel olarak iyileştirilmesine katkıda bulunabileceğini ortaya koymaktadır. “Sevgi Atlası” oyunu, özellikle iletişim, empati, duygusal paylaşım ve ilişki dinamiklerinin keşfi gibi alanlarda terapötik işlevler sunarak, çiftlerin birbirlerini daha yakından tanımalarına ve duygusal bağlarını güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak bu yaklaşımın terapötik açıdan etkili olabilmesi için, aile danışmanlarının oyunu dikkatlice seçmeleri ve terapi sürecinin hedeflerine uygun biçimde yapılandırılmaları önem arz etmektedir. Bununla birlikte, danışmanların oyun temelli uygulamalar için gerekli yönlendirme ve süpervizyon becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluşması, oyun temelli aile danışmanlığı uygulamalarına ilişkin verilerin daha çok kadın terapist perspektifiyle sınırlı kalmasına neden olmuştur. Erkek danışmanların sayıca az olması, cinsiyete dayalı bakış açıları açısından temsiliyet sınırlılığı oluşturmuş ve bu durum bulguların genellenebilirliğini etkilemiştir.

Bu çalışma, “Sevgi Atlası” oyununun çift terapilerinde kullanılabilirliğine ilişkin önemli veriler sunmuş ve oyunun eşler arasındaki iletişimi güçlendirme, duygusal bağ kurmayı destekleme ve terapötik süreci zenginleştirme açısından işlevsel bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, çalışmanın nitel desenle sınırlı olması, örneklem yapısının homojenliği ve seans sayısının kısıtlılığı gibi etkenler, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı değişkenler göz önünde bulundurularak daha kapsamlı ve kontrollü çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. İlk olarak, oyunun farklı yaş gruplarında (örneğin ileri yaş çiftler, yeni evli bireyler veya çocuklu çiftler gibi) terapötik etkililiği karşılaştırmalı tasarımlar aracılığıyla incelenmelidir. Farklı gelişimsel dönemler, çiftlerin ihtiyaç ve iletişim biçimlerinde farklılık yaratabileceğinden, oyunun etkisi de bu bağlamlarda çeşitlilik gösterebilir. Ayrıca oyunun çevrim içi bir versiyonu geliştirilerek dijital terapi ortamlarında kullanımı değerlendirilmeli ve dijital bağlamda terapötik etkinliği araştırılmalıdır. Özellikle pandemi sonrası dönemde yaygınlaşan çevrim içi psikolojik hizmetler dikkate alındığında, bu tür bir uygulamanın erişilebilirlik açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, oyunun cinsiyet temelli dinamikler üzerindeki etkisinin incelenmesi de literatüre değerli katkılar sağlayacaktır. Kadın ve erkek terapistlerin ya da danışanların oyunu nasıl deneyimlediğine yönelik nicel analizlerle desteklenen çalışmalar, toplumsal cinsiyet rollerinin terapötik süreçteki etkisini anlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca, oyunun yalnızca kısa vadeli etkileri değil, uzun dönemli etkilerinin de değerlendirilmesi önemlidir. Bu bağlamda, izleme çalışmaları yoluyla çiftlerin ilişki doyumu, bağlanma stilleri ve iletişim becerilerindeki değişimin sürdürülebilirliği değerlendirilebilir. Oyunun farklı kültürel bağlamlarda uygulanabilirliğini ele alan çapraz kültürel araştırmalar ise kültüre duyarlılık ve evrensel geçerlilik açısından oyunun değerini ortaya koyacaktır. “Sevgi Atlası” oyunu, aynı zamanda çeşitli aile danışmanlığı kuramlarıyla uyumlu bir yapıya sahiptir. Özellikle Gottman Yaklaşımı’nın temel ilkeleriyle (sevgi haritaları, duygusal yakınlık, açık iletişim) örtüşmesi nedeniyle, bu kuram bağlamında doğal bir teknik olarak kullanılabilir. Narratif

Terapi perspektifinden değerlendirildiğinde, bireylerin ilişki öykülerini yeniden yapılandırmalarına katkı sağlayabilirken; Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi çerçevesinde ise oyunun güçlü yönleri ve olumlu sorulara odaklanması, danışanları küçük ama anlamlı değişim adımlarına yönlendirebilir. Her ne kadar oyun doğrudan belirli bir kuram temel alınarak geliştirilmemiş olsa da bu yönüyle eklektik veya bütüncül yaklaşımları benimseyen terapistler için farklı kuramsal yapılara entegre edilebilecek esnek bir teknik olarak değerlendirilmektedir. Terapistin kullandığı kuramsal yaklaşımı dikkate alarak oyunu yapılandırması, terapötik sürecin daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayacaktır. Sonuç olarak, “Sevgi Atlası” oyunu; yapılandırılmış içeriği, duygusal ve bilişsel unsurların dengeli dağılımı ve partnerler arası keşfi teşvik eden yapısıyla çift terapisine yaratıcı ve etkili bir katkı sunmaktadır. Gelecek çalışmalar bu oyunun farklı parametrelerdeki etkisini test ederek, alandaki uygulayıcılara daha derinlemesine ve yönlendirici bilgiler sunabilir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 04.11.2024 tarih ve 2024/18 oturum sayısında alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Anlatan, Ö. (2021). Deneye dayalı bir yaklaşım: Gottman çift terapisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 74-93.
- Bettini, A., Amore, E., Vagnoli, L., Maffei, F., & Martin, R. (2019). Acceptability and feasibility of a therapeutic board game for children and adolescents with cancer: The Italian version of shop talk. *Supportive Care in Cancer*, 27(12), 4479-4485. <https://doi.org/10.1007/s00520-019-04755-8>
- Eiferman, R. R. (1987). Children’s games observed and experienced. *The psychoanalytic study of the child*, 42: 127–144. <https://doi.org/10.1080/00797308.1987.11823485>
- Gottman, J. M. & Silver, N. (2015). *The seven principles for making marriage work*. Harmony Books
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: “It’s fun and we learn things”. *Simulation Gaming*, 40(5), 626-644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Lakh, E. (2023). Rules of the game: board game design as a directive therapeutic intervention. *Psychodynamic Practice*. <https://doi.org/10.1080/14753634.2023.2298671>
- Martinez, A., & Lasser, J. (2013). Thinking outside the box while playing the game: A creative school-based approach to working with children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8(1), 81-91. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.763688>
- Navarra, R. J. & Gottman, J. M. (2018). Sound relationship house in Gottman method couple’s therapy. In J. L. Lebow, A. L. Chambers & D. C. Breunlin (Ed.), *Encyclopedia of couple and family therapy* (pp. 2753-2755). Springer.
- Nims, D. R., & Duba, J. D. (2011). Using play therapy techniques in a Bowenian theoretical context. *The Family Journal*, 19(1), 83-89.
- Oren, A. (2008). The use of board games in child psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(3), 364-383. <https://doi.org/10.1080/00754170802472893>
- Orton, G. I. (1997). *Strategies for counseling with children and their parents*. Brooks/Cole.

- Pelcovits, M. A. (1994). Therapy game review. *Psychotherapy Letter*, 6(1), 3. <http://search.ebscohost.com.mgs.asa.ac.il/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9709082817&site=ehost-live>
- Pon, A. K. L. (2010). My wonderful life: A board game for clients with advanced cancer. *Illness, Crisis & Loss*, 18(2), 147-161. <https://doi.org/10.2190/IL.18.2.e>
- Stone, J. (2016). Board games in play therapy. In K. J. O'Connor, C. E. Schaefer, & L. D. Braverman (Eds.), *Handbook of play therapy* (pp. 309–323). John Wiley & Sons.
- Streng, I. C. (2002). Groupwork with children and adolescents using lifegames. *Groupwork: An Interdisciplinary Journal for Working with Groups*, 13(2), 49-71.
- Swank, J. M., & Weaver, J. L. (2021). Therapeutic use of board games with children. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.), *Play therapy with children: Modalities for change* (pp. 209-223). American Psychological Association.
- Taylor, E. R., Allison, A., & Southard, B. (2019). Solution focused group approaches. In E. R. Taylor (Ed.), *Solution-focused therapy with children and adolescents: Creative and play-based approaches* (pp. 153-178). Routledge.
- Thompson, S. J., Bender, K., Cardoso, J. B. and Flynn, P. M. (2011). Experiential activities in family therapy: Perceptions of caregivers and youth. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 560-568. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9428-x>
- Van der Stege, H. A., Hilberink, S. R., Visser, A. P., & Van Staa, A. (2014). Motivational factors in discussing sexual health with young people with chronic conditions or disabilities. *Sex Education*, 14(6), 635-651. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.918877>
- Wehrman, J. D., Field J.E. (2013). Play-Based Activities in Family Counseling. *The American Journal of Family Therapy*, 11(4), 341-352. doi.org/10.1080/01926187.2012.704838
- Wiener, L., Battles, H., Mamalian, C., & Zadeh, S. (2011). ShopTalk: A pilot study of the feasibility and utility of a therapeutic board game for youth living with cancer. *Supportive Care in Cancer*, 19(7), 1049–1054. <https://doi.org/10.1007/s00520-011-1130-z>
- Yeager, M. F. (2001). Treasure time: A journey in communication and understanding. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.), *101 more favorite play therapy techniques* (pp. 386-389). Rowman & Littlefield.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the integration of play-based approaches in family counseling has gained momentum as therapists seek more interactive and emotionally engaging methods to enhance relationship dynamics. Drawing from Gottman and Silver's (2015) "love maps" framework, this study introduces the "Atlas of Love" game-a structured, therapeutic board game designed to strengthen emotional bonds and communication between couples. Grounded in family systems theory and play therapy literature, the game aims to facilitate deeper understanding, empathy, and openness in therapeutic sessions. The rationale for developing this game lies in the need for innovative, accessible tools that can both assess and intervene in couples' relational dynamics in a non-threatening and engaging manner.

Method

The study employed a qualitative, descriptive research design to explore the implementation and therapeutic impact of the “Atlas of Love” game among practicing family counselors in Turkey. The participants were 19 family counselors (17 female, 2 male) from Central Anatolia with a minimum of two years of experience. Data were collected across a four-stage process over two months: (1) introductory training on the game, (2) real-life session observations, (3) planning post-session assignments, and (4) survey-based feedback using semi-structured forms and open-ended questions. The game itself comprises 100 question cards categorized by depth (personal preferences, relationship history, future goals, and emotional topics), each assigned a point value to represent emotional depth. Content analysis was applied to the qualitative data to extract themes regarding advantages, disadvantages, usage contexts, perceptions, suggested modifications, and therapeutic depth.

Findings and Interpretation

The content analysis revealed multiple themes:

Advantages: The game fostered improved communication, emotional understanding, empathy, and relational insight. Couples reported discovering unspoken needs and feeling more emotionally connected to each other. Participants highlighted its entertaining and non-threatening format as a therapeutic asset.

Disadvantages: Some counselors noted risks such as triggering conflict, emotional discomfort, or perceived imbalance if one partner demonstrated more knowledge. There were concerns about trivialization or avoidance of deeper issues without professional guidance.

Usage: The game was perceived as useful across various therapy stages—from initial sessions as an ice-breaker, to mid-therapy relational assessment, to final-stage reflection. It was also recommended as a training tool for counselor education.

Therapeutic Depth: The game’s layered questions encouraged couples to explore surface-level and deep-seated dynamics, promoting emotional transparency, narrative exploration, and mutual empathy.

Suggestions: Some participants proposed enhancements such as personalized questions, mission cards, cross-cultural adaptations, and therapist training modules.

Conclusion

The “Atlas of Love” game represents a significant advancement in integrating play-based methods into adult and couples therapy. Its structured format, grounded in established therapeutic principles, creates a secure space for emotional exploration and communication enhancement. The game not only supports relationship-building but also acts as a diagnostic and intervention tool, aiding therapists in identifying underlying relational patterns.

Discussion

Findings align with existing literature (Gottman & Silver, 2015; Hromek & Roffey, 2009; Swank & Weaver, 2021) regarding the therapeutic potential of structured games. The emotional depth and relational insight facilitated by the game were consistent with theories of experiential learning and systemic therapy. However, effective implementation requires skilled facilitation to manage emotional triggers and interpersonal sensitivities. Therapists must tailor the game content to suit client readiness, cultural background, and therapeutic goals.

Recommendations

Future research should examine the long-term effects of the game on relationship satisfaction and communication patterns across diverse populations. A digital version of the game could enhance accessibility, especially in telehealth settings. Cross-cultural validations and comparisons across therapy modalities (e.g., Gottman Method, Narrative Therapy, Solution-Focused Brief Therapy) could further clarify the game's adaptability and utility. Training modules and facilitator guides should be developed to support wider dissemination in clinical practice.

Okullardaki Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi Üzerindeki Rolü

The Role of Accountability Behaviors in Schools on Teachers' Work Engagement

İsmail AYDOĞAN^a , Neslin İHTİYAROĞLU^b , Yusuf KORKMAZ^c 

ArticleType/Makale Türü:
Research Article/Araştırma
Makalesi

ArticleInfo/Makale Bilgi
Received/Alındı: 11/06/2025
Revised/Düzeltili: 21/06/2025
Accepted/Kabul edildi: 26/06/2025

Anahtar kelimeler:
Hesapverebilirlik, işle bütünleşme,
sorumluluk.

ÖZ

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak Kırıkkale il merkezi ve diğer ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan 256 öğretmene ulaşılmış ve araştırma örneklemi oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği”, “Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği” ve “İşle Bütünleşme Ölçeği” yoluyla elde edilen veriler parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında tüm alt boyutlar açısından anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, hem okul yöneticilerinin hem de kendilerinin hesap verebilir olduğunu düşündükleri bir ortamda yüksek düzeyde işle bütünleşmiş davranışlar sergilemektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak bütünleşmiş, çalışmaya odaklanmış, istekli ve özverili davranışlar göstermeleri için okul genelinde gerçekçi ve hassas bir hesap verebilirlik ikliminin oluşturulması önerilmektedir.

ABSTRACT

This research, which examines the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' work engagement, is a quantitative study in the relational screening model. 256 teachers working in primary, secondary and high schools in Kırıkkale city center and other districts were reached by using the simple random sampling method and the research sample was created. The data obtained through the “School Administrators' Accountability Behaviors Scale”, “Teachers' Accountability Tendency Scale” and “Work Engagement Scale” during the research process were analyzed with parametric tests, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyses. The research findings reveal that there are significant relationships between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' work engagement in terms of all sub-dimensions. According to the research results, teachers exhibit high level of work-integrated behaviors in an environment where they think that both school administrators and themselves are accountable. Therefore, it is recommended to create a realistic and sensitive accountability climate throughout the school so that teachers can be physically, emotionally and cognitively integrated, focused on work, and display willing and devoted behaviors.

Keywords:
Accountability, work engagement,
responsibility.

^a Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, iaydogan124@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5447-4741>

^b Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, neslin52@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3872-0922>

^c Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, premaster@yahoo.com.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7288-5117>



Giriş

Örgütler, belli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan yapılardır ve bu amaçlara ulaşmak için çalışanların yüksek düzeyli performans sergilemesi gerekmektedir. Çalışanların etkili ve verimli olduğu durumlarda, örgütler hedeflerine daha rahat ve yüksek kazanımlı bir şekilde ulaşmakta; bu düzey istenilen seviyenin altında kaldığında ise örgütler yapısal olarak zayıflayabilmelidir (Ak, 2017). Eğitim örgütleri de okul yöneticileri ve öğretmenlerin performanslarına göre şekillenmektedir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmaları birçok farklı değişkenin etkisi altında olsa bile, bu değişkenlerin en önemlilerinden biri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hedefe yönelik uygun davranış sergilemeleridir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler geliştirirken görev tanımlarına uygun birçok sorumluluğu da üstlenmektedir. Bu sorumluluk çerçevesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev tanımlarını kapsayan tüm durumlara yönelik olumlu ve olumsuz cevap verme, durumun gerektirdiği şekilde hareket etme ve sonuçların neticesini üstlenme gibi hesap verebilirlik davranışlarını da sergilemesi beklenir (Diken, 2014).

Hesap verebilirlik, örgüt çalışanlarının yetkilerini kullanırken kurumsal sorumluluk dâhilinde hareket edebilmeleri, tenkit ve talepleri dikkatlice değerlendirebilmeleri ve başarısızlık veya yetersizlik halinde hatayı kabullenmeleridir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP], 2010). Bireyin veya kurumun, eylemlerinin sorumluluğunu taşıması ve cevap verebilirliği (Samsun, 2003) olarak da tanımlanabilen hesap verebilirlik, örgüt yöneticilerinin etkin kaynak kullanımına yönelik sorumlu davranabilmeleri ve başarıyı hedeflemeleri ile yakından ilişkilidir (Rhoten vd., 2003). Örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmeleri için görevsel sorumluluk olarak amaca ilerlemede, hesap verebilirlik, hem vicdani hem de resmi bir denetim mekanizmasıdır. Bu yüzden örgütsel bağlamda demokrasiyi sağlamak, yapıcı ilişkiler ve olumlu toplum iklimi yaratabilmek adına katılımcı yönetimi gerçekleştirebilmek hesap verebilirlikle mümkündür (Drüke, 2007; Peter, 2007). Ayrıca insan haklarının ve sosyal denetimin sağlanmasında (UNESCO, 2007), dürüstlük, adalet ve eşitliğin eğitim sürecine dâhil edilmesinde (Balcı, 2014) hesap verebilirliğin önemi yadsınamaz.

Alan yazın incelendiğinde hesap verebilirliğin pek çok türü ile karşılaşmak mümkündür. Adams ve Hill'e (2006) göre hesap verebilirlik türleri yasal, yönetsel, bürokratik, siyasal, mali ve etik hesap verebilirliktir. Levitt vd. (2015), hesap verebilirlik türlerini, yönetsel, politik, yasal, profesyonel ve etik hesap verebilirlik olarak özetlemiştir. Bovens (2010) ise hesap verebilirliği kavramsal olarak politik, yasal, yönetsel, profesyonel ve sosyal; edimsel olarak kurumsal, hiyerarşik, kolektif ve bireysel; davranışsal olarak finansal, yöntemsel ve ürün hesap verebilirliği; sorumluluk noktasında ise dikey, yatay ve çapraz hesap verebilirlik olarak detaylandırmıştır. Diğer taraftan Knapp ve Feldman (2012) hesap verebilirliği, bireyin kendine karşı sorumlu olması ve kişisel değerlerine sadık kalması şeklinde yorumlanabilen içsel hesap verebilirlik ile bireyin uymaya zorunlu hissettiği bir dizi sosyal norm ve standart olarak ifade edilebilen dışsal hesap verebilirlik başlıkları altında incelemiştir. Bu çerçevede hesap verebilirlik mekanizmasının toplumsal sistemleri hem resmi hem de gayri resmi bağlamda denetlediği ve düzenlediği düşünülebilir. Eğitim boyutunda ise okulların etkinliği, örgütsel performansı ve öğretmen yeterlilikleri hesap verebilen bir yapı ile düzenlenerek geliştirilebilir. Çünkü hesap verebilirliğin eğitim açısından önemli amaçlarından birisi de öğrenci öğrenmelerini arttırmaktır (Göker & Gündüz, 2017). Bu yüzden hem

öğrenme hem de diğer eğitsel hedeflere ulaşmada hesap verebilir bir anlayış, destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir.

Eğitim sisteminin genel, uzak ve özel hedefleri kapsamında bireyi hem görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak hem de beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir karakter geliştirerek insan haklarına saygılı, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirebilmek; ilgi ve istidatları kapsamında iş görme alışkanlığı kazandırarak hayata hazırlamak ve böylece sosyal ve kültürel kalkınmayı, toplumun refah ve mutluluğunu arttırmak (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) sıralanabilir. Bireye bu yeterlilikleri kazandırabilmek için okul yöneticilerinin, sistem içerisinde çalışanlara, uygun çalışma ortamı ve olumlu örgütsel iklim sağlayarak, uhdesindeki yönetim görevlerini yerine getirebilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin de eşit ve âdil eğitim anlayışı geliştirerek, öğretim program ve materyallerini her öğrencinin öğrenmesini destekleyici bir biçimde uygulaması gerekmektedir. Böylelikle sistemin belirtilen söz konusu hedeflerine ulaşabilmesi mümkün olabilir. Bu noktada hesap verebilirliğin önemi ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu bağlamda gerçekleştirilecek tüm çabalar hesap verebilir bir eğitim anlayışı sayesinde denetlenerek, bireysel ve kurumsal sorumluluklar hem vicdani ve ahlaki hem de yasal bir süzgeçten geçirilebilecektir. Okullarda çalışanların yükümlülüklerini hesap verebilir zihniyetle ifa edebilmeleri, eğitim sisteminin hedeflerine erişebilmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

Okullarda güçlü bir kültürün oluşturulmasında hesap verebilirlik mekanizmasının önemi büyüktür; çünkü ancak bu mekanizma sayesinde okullardan hizmet alan öğrenciler ve ebeveynleri elde ettikleri veriyi değerlendirerek okulu etkin bir hale getirebilirler (Göker & Gündüz, 2017). Çünkü hesap verebilirlik, toplumsal değer ve yargıları okullarda somutlaştırdığı (Anderson, 2005) gibi, verilen eğitimle örgütün sistemsel kalitesini, kamu ve toplum onayına sunma (Balcı, 2014) işlevine sahiptir. Diğer taraftan insan ilişkilerinin yoğun olarak görüldüğü okullarda çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının farkına varılarak bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir (Altunay vd., 2023). Bu yüzden hesap verebilir seviyeye ulaşmış, şeffaf bir okulun sağladığı güvenle yöneticiler, çalışanları daha iyi güdüleyebilirler (Özgan, 2011). Bu sayede elde edilen yüksek motivasyon, yüksek performansı teşvik edecektir. Aksi durumda ise güvensizliğin getirdiği düşük performans ve azalan iş tatmini okul başarısını olumsuz etkileyebilir (Dive, 2008).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları okullarda psikolojik, sosyal, amaçsal ve çevresel birçok etkene katkı sağlarken, bu davranışların sergilenmemesi okullarda olumsuz algıları destekleyecek ortamların oluşmasına neden olmaktadır. Bu yüzden hesap verebilirlik zorunlu ve standart hale getirilmeli; amaçlara ulaşılması bakımından okullar denetlenmelidir (Ladd, 2012). Eğitim sisteminin uygulama basamağı olan okullarda örgütsel hedeflere erişebilmek ancak bu yapılara işlerlik kazandırmakla mümkündür (Himmetoğlu vd., 2017). Ayrıca okul başarısına ulaşmak için hedeflerin belirlenmesi, bu doğrultuda yöneticiler, öğretmenler, aile ve diğer paydaşlarla iş birliği yapılması, beklenen performans göstergelerine ulaşma düzeylerine (Kalman & Gedikoğlu, 2014) ilişkin değerlendirmeler yapılarak yeni stratejiler belirlenmesi gerekmektedir. Tüm bu örgüt faaliyetlerinin belirli kural ve standartlar çerçevesinde sorumluluk (Samsun, 2003), şeffaflık, denetim (Bülbül, 2011) ve güven içerisinde sürdürülmesi çalışanların örgütsel adalet algılarıyla da yakından ilişkilidir (Kalman &

Gedikoğlu, 2014). Bu nedenle okullardaki hesap verebilirlik davranışlarının sağladığı katkı ya da yokluğundaki olumsuz etki göz önüne alındığında öğrencilerde üst düzey kazanım elde edilmesinde önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin işle bütünleşmesini sağlayıcı bir rolünün de olabileceği düşünülmektedir. Çünkü işiyle bütünleşen çalışanların, işlerini yaparken enerji seviyelerinin yüksek, çalışmalar konusunda hevesli, gayretli ve özverili oldukları (Bakker, 2009) söylenebilir.

İşle bütünleşme, adanmışlık, dinçlik ve odaklanmayı getiren olumlu ve tatminkar tutumlar sürecidir (Schaufeli vd., 2002). May vd.'ye (2004) göre işle bütünleşme, bireylerin yaptıkları işe hem zihinsel hem de duygusal benliklerini katabilmeleri halidir. Yapılan pek çok çalışmada “işe bağlanma” (Açıkgöz, 2009), “işe bağlılık” (Tuna, 2009), “işe gönülden adanma” (Yaldıran, 2010), “iş bütünleşmesi” (Demirbaş, 2008) olarak yer alan “işle bütünleşme”, Schaufeli ve arkadaşlarına (2002) göre iş hayatına yönelik olumlu, tatmin edici, kalıcı ve kapsamlı bir kavramdır. Hesap verebilir, şeffaf, sorumluluk duygusu üst düzeyde olan bir okulda çalışan öğretmenlerin işine yönelik bağlılık ve adanmışlık duygusu geliştirmesi beklenir. Eğitim sisteminin, genel, uzak ve özel hedeflerine ulaşabilmesi hem hesap verebilir hem de işiyle bütünleşmiş öğretmenlerin çabalarıyla sağlanabilir.

Yapılan çalışmalar, işiyle bütünleşmiş çalışanların örgütsel hedeflere bağlılık düzeyleriyle yüksek performans düzeylerinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Innstrand vd., 2011). Bu yüzden işle bütünleşme, çalışma ortamını da olumlu bir biçimde etkilemektedir. İşleriyle bütünleşmiş çalışanlar huzurlu ve rahat bir ortamın oluşturulmasında, dolayısıyla bireysel potansiyelin de işe aktarılabilmesinde önemli role sahiptir (Öngöre, 2013). Bu çalışanların daha iyi performans sergilemelerinin nedenleri arasında; öncelikle coşkulu ve neşeli duyguların, zihinsel aktiviteleri pozitif etkilemesi; mutlu ve huzurlu olmanın getirdiği daha sağlıklı deneyimler ve diğer çalışanlarla kurulan iletişim ve işbirliği süreci sayılabilir (Bakker, 2009). Bu sayede hem örgüt iklimi ve işbirlikçi takım ruhu geliştirilebilir, hem de bireylerin doğuştan gelen gruba dâhil olma ve değerli hissetme duyguları tatmin edilebilir (Demirbaş, 2008). Bütünleşmiş çalışanların iş ortamında ortaya çıkabilecek pek çok sorunla başa çıkabilmede zinde, enerjik ve odaklanmış olabilmeleri sayesinde örgütsel hedefler, kaynak potansiyeli dâhilinde gerçekleştirilebilir. Çünkü söz konusu bağlılık ve adanmışlık gibi olumlu motivasyon tutumları çalışma ortamında görülen tükenmişlik ve stres gibi ruhsal engellerle baş etmede önemlidir.

Öğretmenlerin işle bütünleşmesinin sağladığı katkılar göz önüne alındığında, öğrenci öğrenmelerini ve diğer kazanımları sağlamada güçlü bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin işle bütünleşmesini destekleyecek değişkenlerin ortaya koyulması önemli görülmektedir. Okullarda hesap verebilirlik de birçok olumlu etkinin ortaya çıkmasını desteklediğinden, bu araştırma okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki yordama gücünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hesap verebilir bir sistemde sürdürülecek eğitsel faaliyetlerinin işiyle bütünleşmiş, potansiyelini daha verimli ve pozitif kullanabilen öğretmen kadrosu sağlayabileceği hipotezinden hareketle bu araştırmanın literature katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranış düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri nedir?

- 3) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri;
- a) Cinsiyete
- b) Yaş
- c) Eğitim Düzeyi
- d) Kıdeme
- e) Kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik eğilimleri ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Hesap verebilirlik ve işle bütünleşme kavramlarının okullarda farklı değişkenlere göre şekillenip şekillenmediği ve bu iki kavram arasında anlam ve yordama bakımından ilişkinin olup olmadığı araştırmanın temel soruları olduğundan bu model tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını incelemek; eğer varsa bu ilişkinin şiddeti ve yönü hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılır (Creswell, 2008).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı 2023/2024 istatistiklerine göre Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan 3210 öğretmen oluşturmaktadır. Bu bilgilere göre çalışmada, %95'lik güven seviyesi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve $p=0.8$ ile $q=0.2$ olasılığında %5'lik örneklem hata payı hesaplanarak örneklemde gereken minimum sayının 234 kişi olduğu belirlenmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Bu çalışmada bu oranın üzerinde veri toplanmış ve örneklemin evreni en iyi şekilde temsil edebilmesi hedeflenmiştir. Çalışma örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle söz konusu okullarda ulaşılan 256 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Erkek	116	45,3
	Kadın	140	54,7
Yaş	26-30	16	6,3
	31-35	35	13,7
	36-45	111	43,4
	46 ve üzeri	94	36,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	185	72,3
	Yüksek Lisans	68	26,6
	Doktora	3	1,2
	1-5 yıl	9	3,5

Kıdem	6-10 yıl	38	14,8
	11-15 yıl	41	16,0
	16-20 yıl	54	21,1
	21-25 yıl	47	18,4
	26 yıl ve üzeri	67	26,2
Okul Türü	İlkokul	97	37,9
	Ortaokul	87	34,0
	Lise	72	28,1

Tablo 1'e bakıldığında yoğunluğu 36-45 ile 46 yaşın üzerinde değişmekte olan toplamda 116 erkek ve 140 kadın öğretmenin çalışma örneklemine dahil olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 185'i lisans, 68'i yüksek lisans ve 3'ü doktora mezunu olup; çoğunlukla 6 yıl üzerinde kıdeme sahip oldukları için mesleki anlamda deneyimli oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların ilkokul, ortaokul ve lise kurum türlerinde dağılımları (İlkokul=%37,9, Ortaokul=%34, Lise=%28) da birbirine yakın ve dengelidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama sürecine Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay aldıktan sonra geçilmiştir. Araştırma verileri, ölçek izinleri alındıktan sonra hazırlanan Google Form ile çevirim içi ortamda toplanmıştır. Kırıkkale ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin gönüllü katılımı sağlanarak gerekli veri setine ulaşılmıştır.

Çalışmada Orhan ve Özdemir (2022) tarafından geliştirilen (Ek. 1) "Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği", Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen ve Cerit vd. (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan (Ek. 2) "Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği" ve Rich (2006) tarafından geliştirilip Öngöre (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan (Ek. 3) "İşle Bütünleşme Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği

Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (5 Madde), Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (3 Madde), Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (4 Madde) ve Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (4 Madde) alt boyutları ile 16 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Orhan ve Özdemir (2022) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik sonuçları Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .86; Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .72; Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .83 ve Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .85 bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları ise okul yöneticilerinin Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .90; Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .87; Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .87 ve Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .84 şeklindedir.

Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği

Dışsal Hesap Verebilirlik (5 madde) ve İçsel Hesap Verebilirlik (7 madde) alt boyutları ile toplam 12 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen ve Cerit vd. (2017) tarafından geçerlik-güvenirlilik analizi yapılan ölçeğin Cronbach Alpha değerleri, dışsal hesap verebilirlik alt boyutu için .96 ve içsel hesap verebilirlik alt boyutu için .92 bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlık değerleri dışsal hesap verebilirlik alt boyutu için .78 ve içsel hesap verebilirlik alt boyutu için .84 şeklindedir.

İşle Bütünleşme Ölçeği

Fiziksel Bütünleşme (6 madde), Duygusal Bütünleşme (6 madde) ve Bilişsel Bütünleşme (6 madde) alt boyutlarından ve 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Rich (2006) tarafından geliştirilen ve Öngöre (2013) tarafından geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılan ölçeğin alt boyutları incelendiğinde iç tutarlılık katsayıları fiziksel bütünleşme için .91, duygusal bütünleşme için .94 ve bilişsel bütünleşme için .95 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları fiziksel bütünleşme için .91, duygusal bütünleşme için .92 ve bilişsel bütünleşme için .95 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen veriler SPSS-29 paket programı ile çözümlenmiştir. Çalışmanın normallik analizi yapılmış ve verilerin basıklık-çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında değiştiğinden normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bundan dolayı ölçeklerden elde edilen veriler parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşmesi ile cinsiyet arasındaki ilişki, bağımsız gruplar t- testi kullanılarak; yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okul türü arasındaki ilişkiler ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile işle bütünleşme arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü korelasyon analizinden yararlanılarak; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının, öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyleri ise çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada dikkate alınan anlamlılık düzeyi “ $p < .05$ ” şeklindedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşmesi ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve okul türü arasındaki ilişkilere ait bulgular ilk bölümde; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasındaki ilişkinin derecesi ve yönüyle ilgili bulgular ikinci bölümde; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyine ilişkin bulgular ise üçüncü bölümde yer almaktadır.

Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve işle bütünleşme ile cinsiyet arasındaki ilişki bağımsız değişkenler t-testi kullanılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin Cinsiyet ile İlişisini Gösteren t-Testi Sonuçları

Boyutlar		Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
Öğretmen Hesap Verebilirlik	Dışsal Hesap Verebilirlik	Erkek	116	3.30	0.94	3.88	.07
		Kadın	140	2.87	0.79	3.82	
	İçsel Hesap Verebilirlik	Erkek	116	4.10	0.63	.72	.75
		Kadın	140	4.05	0.61	.72	
Okul Yöneticisi Hesap Verebilirlik	Öğrencilere Karşı Hesap	Erkek	116	4.27	0.80	.92	.10
	Verebilirlik	Kadın	140	4.19	0.65	.90	
	Öğretmenlere Karşı Hesap	Erkek	116	3.70	0.88	.03	.03
	Verebilirlik	Kadın	140	3.46	0.69	.03	
	Velilere Karşı Hesap	Erkek	116	4.00	0.81	1.40	.80
	Verebilirlik	Kadın	140	3.86	0.76	1.40	
	Üst Birimlere Karşı Hesap	Erkek	116	3.94	0.89	.59	.14
	Verebilirlik	Kadın	140	3.88	0.79	.58	
İşle Bütünleşme	Fiziksel Bütünleşme	Erkek	116	4.31	0.55	-.46	.14
		Kadın	140	4.34	0.52	-.46	
	Duygusal Bütünleşme	Erkek	116	4.07	0.75	-1.92	.08
		Kadın	140	4.24	0.65	-1.89	
	Bilişsel Bütünleşme	Erkek	116	4.31	0.57	-.78	.50
		Kadın	140	4.36	0.55	-.78	

$p < .05$

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel ve dışsal hesap verebilirliği ile okul yöneticilerinin öğrencilere, velilere ve üst birimlere yönelik hesap verebilirlik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel işle bütünleşmeleri cinsiyet bakımından anlamlı farklılık ($p > .05$) göstermemektedir. Fakat okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışları cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.70$), kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.46$) oranla okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı daha hesap verebilir olmaları gerektiğindüşünmektedir.

Tablo 3'te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile yaş arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak gösterilmektedir.

Tablo 3. Değişkenlerin Yaş Faktörü ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	26-30 (16)		31-35 (35)		36-45 (111)		46 ve üzeri (94)		F	p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Dışsal Hesap Verebilirlik	2.57	0.77	2.93	0.85	3.12	0.93	3.13	0.84	2.27	.08
İçsel Hesap Verebilirlik	3.93	0.73	4.06	0.71	4.09	0.62	4.08	0.57	.31	.82
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.23	0.63	4.14	0.85	4.20	0.71	4.28	0.70	.39	.76
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	4.14	0.65	4.02	0.97	4.23	0.78	4.22	0.72	.70	.55
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	3.98	0.66	3.90	0.85	3.90	0.83	3.96	0.72	.10	.96
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.79	0.57	3.80	1.00	3.92	0.84	3.95	0.80	.40	.75
Fiziksel Bütünleşme	4.13	0.52	4.20	0.56	4.39	0.50	4.34	0.55	1.80	.15
Duygusal Bütünleşme	3.87	0.73	4.02	0.71	4.22	0.67	4.20	0.70	1.74	.16
Bilişsel Bütünleşme	4.13	0.46	4.17	0.50	4.38	0.56	4.39	0.57	2.29	.08

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Tablo 4'te ise değişkenlerin eğitim düzeyi faktörüyle ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 4. Değişkenlerin Eğitim Düzeyi ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Lisans (185)		Yüksek Lisans (68)		Doktora (3)		F	p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Dışsal Hesap Verebilirlik	3.04	0.86	3.15	0.97	3.00	0.60	.40	.67
İçsel Hesap Verebilirlik	4.03	0.66	4.19	0.48	4.23	0.57	1.68	.19
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.27	0.69	4.10	0.79	4.20	0.52	1.27	.28
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	4.24	0.74	4.07	0.87	4.33	0.57	1.12	.32
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	3.94	0.79	3.89	0.78	4.16	0.52	.23	.79
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.94	0.80	3.79	0.92	4.41	0.38	1.41	.24
Fiziksel Bütünleşme	4.32	0.53	4.35	0.54	4.16	0.29	.21	.81
Duygusal Bütünleşme	4.17	0.68	4.20	0.70	3.27	1.42	2.54	.08
Bilişsel Bütünleşme	4.32	0.54	4.41	0.55	3.72	1.27	2.53	.08

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Tablo 5'te ise değişkenlerin mesleki kıdem faktörüyle ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 5. Değişkenlerin Kıdem ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	1-5 (9)		6-10 (38)		11-15 (41)		16-20 (54)		21-25 (47)		26 + (67)		F	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Dışsal Hes. Vere.	2.44	0.45	3.03	0.78	3.19	0.87	2.98	0.87	3.15	1.07	3.11	0.85	1.28	27
İçsel Hesap Vere.	3.90	0.95	4.02	0.44	4.12	0.75	4.09	0.50	4.04	0.72	4.11	0.58	.31	90
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.13	0.83	3.99	0.73	4.18	0.86	4.27	0.67	4.35	0.56	4.27	0.74	1.23	29
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.88	1.25	4.00	0.76	4.15	0.82	4.26	0.78	4.36	0.56	4.20	0.80	1.33	25
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	3.52	0.92	3.81	0.80	3.90	0.87	3.99	0.80	3.97	0.68	4.00	0.76	.86	51
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.47	0.99	3.80	0.86	3.83	0.95	3.97	0.84	4.02	0.70	3.95	0.82	.96	44
Fiziksel Bütünleşme	4.31	0.44	4.20	0.46	4.34	0.62	4.41	0.48	4.30	0.57	4.36	0.55	.76	58
Duygusal Bütünleşme	3.92	0.60	3.96	0.65	4.26	0.62	4.21	0.75	4.21	0.70	4.19	0.73	1.11	35
Bilişsel Bütünleşme	4.05	0.43	4.14	0.53	4.40	0.49	4.42	0.59	4.34	0.62	4.38	0.53	1.87	10

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin, kıdem faktörüne göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Tablo 6’da ise değişkenlerin okul türüne göre ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 6. Değişkenlerin Okul Türü ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	İlkokul (97)		Ortaokul (87)		Lise (72)		F	p	Sig. Dif.
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s			
Dışsal Hesap Verebilirlik	3.21	0.93	2.86	0.82	3.13	0.86	3.77	.02*	1-2
İçsel Hesap Verebilirlik	4.20	0.58	3.94	0.65	4.08	0.60	4.11	.01*	1-2
Öğrencilere Karşı Hesap Ver.	4.33	0.70	4.30	0.63	4.00	0.82	5.05	.01*	1-3
Öğretmenlere Karşı Hesap Ver.	4.34	0.74	4.20	0.71	4.00	0.87	4.08	.02	1-3
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.02	0.82	3.93	0.67	3.80	0.85	1.71	.18	-
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.92	0.88	3.97	0.68	3.81	0.95	.71	.49	-
Fiziksel Bütünleşme	4.43	0.48	4.23	0.56	4.31	0.57	3.22	.04*	1-2
Duygusal Bütünleşme	4.37	0.64	3.99	0.68	4.11	0.74	7.36	.00*	1-2
Bilişsel Bütünleşme	4.49	0.51	4.23	0.53	4.28	0.60	5.83	.00*	1-2

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirlik davranışlarının çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Diğer taraftan varyansların homojenliğine göre belirlenen Sheffe testsonuçlarına göre öğretmenlerin dışsal hesap verebilirlik ($p<.05$) ve içsel hesap verebilirlik düzeylerinin ($p<.05$) ilkokul ve ortaokul türünde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin dışsal hesap verebilirlik ($\bar{x}=3.21$) ile içsel hesap verebilirlik düzeyleri ($\bar{x}=4.20$), ortaokul öğretmenlerinin dışsal hesap verebilirlik ($\bar{x}=2.86$) ile içsel hesap verebilirlik düzeylerine ($\bar{x}=3.94$) göre daha yüksektir. Aynı test sonuçlarına göre okul yöneticilerinin hem öğrencilere karşı hesap verebilirlik ($p<.05$) hem de öğretmenlere karşı hesap verebilirlik düzeylerinin ($p<.05$) ilkokul ve lise türünde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre ilkokul yöneticilerinin öğrencilere ($\bar{x}=4.33$) ve öğretmenlere ($\bar{x}=4.34$) karşı hesap verebilirlik düzeyleri, lise yöneticilerinin öğrencilere ($\bar{x}=4.00$) ve öğretmenlere ($\bar{x}=4.00$) karşı hesap verebilirlik düzeylerine göre daha yüksektir. Öğretmenlerin fiziksel bütünleşme ($p<.05$), duygusal bütünleşme ($p<.05$) ve bilişsel bütünleşmelerinin ($p<.05$) ilkokul ve ortaokul türünde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ilkokul öğretmenlerinin işle bütünleşmesinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabloya göre ilkokul öğretmenlerinin fiziksel bütünleşme ($\bar{x}=4.43$), duygusal bütünleşme ($\bar{x}=4.37$) ve bilişsel bütünleşme ortalamaları ($\bar{x}=4.49$), ortaokul öğretmenlerinin fiziksel ($\bar{x}=4.23$), duygusal ($\bar{x}=3.99$) ve bilişsel bütünleşme ($\bar{x}=4.23$) ortalamalarından daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Davranışları ile Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişki Pearson yöntemiyle test edilmiş ve ortaya çıkan korelasyon analizi sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okullardaki Hesap Verebilirlik Davranışları İle Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Dışsal Hesap Ver.	1											
2.İçsel Hesap Ver.	.42**	1										
3.Öğr. Karşı Hesap Ver.	.24**	.31**	1									
4.Öğrt. Karşı He. Ver.	.25**	.21**	.75**	1								
5.Velilere Karşı He.Ver.	.25**	.20**	.77**	.74**	1							
6.Üst Yön. Karşı H Ver.	.23**	.14*	.73**	.67**	.77**	1						
7.Fiziksel Bütünleşme	.23**	.38**	.36**	.34**	.32**	.34**	1					
8.Duygusal Bütünleşme	.24**	.33**	.37**	.37**	.32**	.38**	.63**	1				
9.Bilişsel Bütünleşme	.23**	.38**	.34**	.34**	.30**	.35**	.73**	.75**	1			
10.ÖHV. Ölçeği Toplam	.84**	.84**	.32**	.28**	.27**	.22**	.36**	.34**	.37**	1		
11.OYHV. Ölçeği Top.	.27**	.24**	.91**	.86**	.91**	.89**	.38**	.40**	.37**	.30**	1	
12.İB. Ölçeği Toplam	.26**	.40**	.40**	.39**	.35**	.40**	.86**	.90**	.91**	.39**	.43**	1

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında tüm alt boyutlar bazında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. En güçlü korelasyon değerinin ise öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile bilişsel bütünleşme arasında ($r=.38$), okul yöneticilerinin üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği ile duygusal bütünleşme arasında ($r=.38$) ve öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile fiziksel bütünleşme arasında ($r=.38$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hesap verebilirlik eğilimleri ile işle bütünleşmeleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin ($r=.39$; $p < .00$) ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında yine orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu ($r=.43$; $p < .00$) saptanmıştır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları üç modelde sunulmuştur. Birinci modelde okul yöneticileri hesap verebilirlik alt boyutları olan öğrenciye, öğretmene, velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyi; ikinci modelde öğretmen hesap verebilirlik alt boyutları olan dışsal ve içsel hesap verebilirliğin işle bütünleşmeyi yordama düzeyi; son modelde ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının birlikte öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyi verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticileri Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	49.37	3.66		13.48	.00
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	.43	.30	.15	1.42	.15
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	.86	.42	.19	2.02	.04
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	-.24	.36	-.07	-.66	.51
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	.71	.30	.22	2.33	.02

a. Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimi Toplam Puanı

R=.45

 $R^2=.20$

F=15.6

 $p < .05$

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasından orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($R=.45$, $R^2=.20$, $p<.05$). Okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirliği değişkenleri birlikte öğretmenlerin işle bütünleşme toplam varyansının %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki önem sırası üst birimlere karşı hesap verebilirlik, öğretmenlere karşı hesap verebilirlik, öğrencilere karşı hesap verebilirlik ve velilere karşı hesap verebilirlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenlere ve üst birimlere yönelik hesap verebilirliğinin, öğretmenlerin işle bütünleşmesinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrencilere ve velilere yönelik hesap verebilirliği ise işle bütünleşme üzerinde yordayıcı role sahip değildir.

Tablo 9. Öğretmen Hesap Verebilirlik Davranışlarının İşle Bütünleşme Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	47.55	4.04		11.76	.00
Dışsal Hesap Verebilirlik	.28	.15	.12	1.85	.06
İçsel Hesap Verebilirlik	.87	.15	.36	5.64	.00

a. Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimi Toplam Puanı

$R=.42$ $R^2=.18$ $F=.27$ $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal ve içsel hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşme eğilimleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.42$, $R^2=.18$, $p<.05$). Bağımsız değişkenler olan öğretmen dışsal ve içsel hesap verebilirliği, bağımlı değişken olan öğretmen işle bütünleşme toplam varyansının %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki önem sırası içsel hesap verebilirlik ve dışsal hesap verebilirlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında ise içsel hesap verebilirliğin, öğretmen işle bütünleşmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dışsal hesap verebilirliğin ise işle bütünleşme üzerinde yordayıcı role sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	32.21	4.47		7.20	.00
Dışsal Hesap Verebilirlik	.09	.13	.03	.63	.52
İçsel Hesap Verebilirlik	.78	.14	.32	5.26	.00
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	.00	.29	.00	.02	.97
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	.81	.39	.17	2.03	.04
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	-.23	.33	-.07	-.69	.49
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	.88	.28	.28	3.08	.00

a. Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimi Toplam Puanı

$R=.54$ $R^2=.30$ $F=17.91$ $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde bağımsız değişkenler olan dışsal ve içsel hesap verebilirlik; öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirlik ile bağımlı

değişken olan işle bütünleşme arasında orta düzeyde pozitif ilişki görülmektedir ($R=.54$, $R^2=.30$, $p<.05$). Bahsedilen bu altı değişken, bağımlı değişken toplam varyansının %30.2'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre hem öğretmen hem de yönetici hesap verebilirliği arttıkça işle bütünleşme yordama oranı da artmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre ise, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki önem sırası içsel hesap verebilirlik, üst birimlere karşı hesap verebilirlik, öğretmenlere karşı hesap verebilirlik, velilere karşı hesap verebilirlik, dışsal hesap verebilirlik ve öğrencilere karşı hesap verebilirlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile okul yöneticilerinin öğretmenlere ve üst birimlere karşı hesap verebilirliğinin, öğretmen işle bütünleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Dışsal hesap verebilirlik ile okul yöneticilerinin öğrencilere ve velilere karşı hesap verebilirliğinin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerinde yordayıcı rolü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğrencilere, velilere ve üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği, öğretmenlerin içsel ve dışsal hesap verebilirliği ile öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel işle bütünleşmesi cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirliğinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenlere karşı daha hesap verebilir olduğunu düşünmektedir. Erkek öğretmen motivasyonlarının kadın öğretmenlere göre daha dışsal olması (Kılıç & Yılmaz, 2019); erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel güven (Alagöz, 2024; Bozaslan, 2023; Çolak, 2023; Koç, 2014; Kürtül, 2024) ve yöneticilere güven (Çolak, 2023; Kürtül, 2024) düzeylerinin daha yüksek olması; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticileri gibi okul içi paydaşlara daha çok güvenmesi (Akpolat & Oğuz, 2022) okul yöneticilerini öğretmenlere karşı daha hesap verebilir bulmalarını açıklayabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine çalışmada yer veren Erdağ ve Karadağ (2017) okul paydaşlarına hesap verebilirlik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Çalışma sonuçları cinsiyet bağlamında örtüşmekle beraber erkek öğretmenlerin okullardaki ast-üst ilişkisinde sorgulayıcı olduklarını, okul idaresinden daha şeffaf ve cevap verebilir tutumlar beklediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşme algısının yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum yaş değişkeninin, öğretmenlerin içsel ve dışsal hesap verebilirlik süreçlerinde, okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve üst yöneticilere karşı hesap verebilirlik davranışlarında ve öğretmenlerin işle bütünleşmesinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Şeffaflık, güvenilirlik, kontrol edilebilirlik, sorumluluk ve duyarlılık kavramlarını kapsayan hesap verebilirlik (Koppell, 2005) bireylerde ve toplumda vicdani kaygıları ve etik normları ön plana çıkarmaktadır. Okul yöneticisi ya da öğretmen olmuş kişilerin bu vicdani kaygıya ve etik normlara yaştan bağımsız bir şekilde sahip olması

beklenmektedir. Örneğin Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramında düzeyler belirlenirken yaşa değil, kişilerin ahlaki davranışlarına odaklanılmıştır. Benzer şekilde Arslan Durmuş (2016) tarafından ilk ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan çalışma da yaş değişkenine göre hesap verebilirliğin farklılaşmadığını göstermektedir. Bülbül (2011) ise 51 yaş ve üzeri katılımcıların genç katılımcılara göre daha yüksek ortalamayla hesap verebilirliğin anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın örneklemine daha çok bakanlık denetçisi seçilmesi söz konusu farklılaşmayı açıklayabilir. Ayrıca öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri de yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak işlerine yönelik adanmışlık, dinçlik ve odaklanmayı getiren olumlu ve tatminkâr tutumları (Schaufeli vd., 2002) yaştan bağımsız bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni meslek etiğine bağlılığın öğretmenlik kariyer boyunca sürdürülmesi ve kanıksanmış bir alışkanlık olarak kalıcı hâle getirilmesi veya yapılan denetimlerin yaştan bağımsız olarak uygulanması olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ile hesap verebilirlik davranışları arasında farklılaşma bulunamamıştır. Örgütsel faaliyetler sürdürülürken belirli kural ve standartlar içerisinde çalışanların sorumluluk almaları (Samsun, 2003) ve güven duymaları, eşitlik ve adalet algılarıyla ilişkilidir (Kalman & Gedikoğlu, 2014). Çalışanların böyle bir algıya sahip olması bütünleşik, huzurlu ve rahat bir ortamın oluşturulmasında ve dolayısıyla bireysel potansiyellerini işe aktarılabilmesinde önemli role sahiptir (Öngöre, 2013). Yani bu noktada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim düzeyinin değil, hesap verebilir bir ortama yönelik algılarının ön planda olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Altunay vd. (2023) tarafından ilk, orta ve lise öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada eğitim düzeyi fark etmeksizin öğretmenler hem kendilerinin hem de okul yöneticilerinin hesap verebilir olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler genel anlamda eğitim düzeyinden ziyade ortaya koydukları performans ile hesap verebilir bir statüye sahip olabileceklerini düşünmektedirler (Altunay vd., 2023). İşle bütünleşmede de benzer bir durum söz konusu olup; eğitim düzeyi faktörü ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Tükenmişlik, düşük mesleki etkililik ve sinizmin pozitif karşılığı olan işle bütünleşme (Chughtai & Buckley, 2009) öğretmenlerin sahip oldukları eğitim seviyesine değil; öğretmenlerin psikolojik sermayelerini yüksek tutabilecekleri (Bakker vd., 2011) bir çalışma ortamına bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuca göre işle bütünleşme sürecinde öğretmenlerin lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu olmalarının birincil bir öneme sahip olmadığı; olumlu bir okul ikliminin bu konuda etkin olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirliğiyle öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri kıdeme göre farklılaşma göstermemektedir. Şeffaflık ilkelerine sahip (Özgan, 2011), denetimlerin hem okul yöneticileri hem de farklı paydaşlarla yürütüldüğü (Bakioğlu & Saldüz, 2014) bir ortam, motivasyon, performans ve iş tatmini artışı sağlayarak kuruma ekonomik ve psikolojik avantajlar kazandırabilir (Dive, 2008). Okul yöneticileri ve öğretmenler kıdem farkı olmaksızın bütünleşik bir iklim içinde görev bilinci, etik, yüksek performans, sorumluluk ve zorunluluk gibi faktörleri ön plana çıkarabilirler (Altunay vd., 2023). Bu nedenle hesap verebilirliğin ve işle bütünleşmenin ortaya çıkmasında kıdemden ziyade okulun iklimi daha önemli görülmektedir. Ayrıca sürdürülebilir eğitsel farkındalığın ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin (Kalman & Gedikoğlu, 2014) hesap verebilirlikte daha etkin olduğu söylenebilir. Diğer yandan Bülbül (2011) hesap verebilirlik

üzerine yaptığı çalışmasında özellikle 11-15 kıdem yılı arasındaki katılımcılarda beklenti düzeyinden dolayı diğer katılımcılara göre anlamlı farklılaşma olduğunu ifade etmektedir. Fakat 11-15 kıdem yılı grubunun çoğunluğunun eğitim müfettişi olmasının bu farklılaşmaya neden olabileceği de çalışmada belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin dışsal ve içsel hesap verebilirlik düzeylerinin kurum türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Hem dışsal hem de içsel hesap verebilirlik davranışlarında, ilkökul öğretmenlerinin ortalamasının, ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlkokullarda, aile ve çevrenin okul ve öğrencinin gelişimi sürecinde daha baskın paydaşlar olarak ön plana çıkmaları (Himmetoğlu vd., 2017) ve okul etkililiğinin göstergelerinden biri olarak yönetim kararlarına dahil olmaları (Rosenblatt & Peled, 2002) ilkökul öğretmenlerinin dışsal hesap verebilirlik düzeylerindeki farklılaşmayı açıklayabilir. Benzer şekilde mesleki etik, duyarlılık, yasal zorunluluklar ve saydamlığa (Kantos, 2010), öğrencilerin sınıf içi performansını arttırıcı tedbirler olarak standartlar geliştirmeye (Hoy & Miskel, 2010), sınıfta aktif ve eşit katılım sağlayarak fırsat eşitliği sağlamaya (Bakioğlu & Salduz, 2014) ve bireysel farklılıklara göre çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanmaya (Özen, 2021) yönelik uygulamalar sınıf öğretmenleri tarafından daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, sınıf öğretmenlerinin içsel hesap verebilirliğinin daha yüksek olmasını açıklayabilir. Araştırma sonucuna göre ilkökul öğretmenlerinin, eğitim öğretim sürecinde değerlendirilme, öğrenci başarı düzeyine göre hesap verebilme, mesleki etik ilkelere göre hareket etme, eğitsel faaliyetlerden sorumlu olma ve mesleki alanda kendini geliştirebilme yönünden daha duyarlı bir yaklaşımla hareket ettikleri ve branş öğretmenlerine göre daha hesap verebilir davrandıkları söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğrencilere ve öğretmenlere karşı hesap verebilirlik davranışlarında da anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Gelişmiş kurumsal yönetimin önemli özelliklerinden biri olan hesap verebilirlik, görevlilerin yetki ve sorumluluklarını kullanmada çalışanlara karşı cevap verebilir olma, eleştiri ve talepleri dikkate alabilme ve başarısızlık anında sorumluluğu kabullenebilme yeterliliğidir (UNDP, 2010). Bu anlamda ilkökul yöneticilerinin, eğitim öğretim sürecinin düzeni, eğitim hedefleri ve öğrenci sorunlarıyla ilgili sorumluluk duymaları; aynı zamanda görevleri adil bir şekilde dağıtmaları; öğretmenleri mesleki gelişim ve sosyal etkinlik açısından desteklemeleri düzeyleri ortaokul ve lise yöneticilerine göre daha yüksektir. İlkokulda görev yapan yöneticilerin öğrencilere ve öğretmenlere karşı hesap verebilirlik davranışların daha yüksek olması, ilkökulda öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle okul yöneticilerinin öğrencilere daha fazla sorumluluk duymasıyla; gerektiğinde öğrencilerin velisi konumunda olabilmeleriyle (Eranıl, 2023) ve öğrencilerde oluşturacağı etkinin daha çok öğretmenler üzerinden gerçekleşmesiyle (Özdemir, 2016) açıklanabilir. Bununla birlikte ilkökul öğretmenleriyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin fiziksel bütünleşme, duygusal bütünleşme ve bilişsel bütünleşme eğilimleri arasında farklılaşma olduğu; ilkökul öğretmenlerinin ortalamasının her iki gruptan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Türk toplumunda sınıf öğretmenlerinin anne-baba figürüne benzetilmesi ve çocuk yetiştirme sorumluluğunun kutsal aile yapısına atfedilmesi (Deliveli, 2020), ilkökul öğretmenlerinin işe odaklanmasını, hevesli ve enerji dolu çalışmasını sağlayabilir ve dolayısıyla işle bütünleşme düzeyinin yüksek olmasını açıklayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif

yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çünkü hesap verebilir bir mekanizma oluşturabilen (Elmore, 2005) okullar, eğitim teknolojileri, öğretim programları ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için daha fazla çalışma yaparak (Chiang, 2009) örgüt hedefleri ve bireysel davranışlar üzerinde fark yaratmaktadır (Babaoğlu & Ertürk, 2013). Araştırmada hesap verebilirlik ve işle bütünleşme arasındaki en güçlü ilişki, öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile bilişsel ve fiziksel bütünleşme arasındadır. Öğretmenlerin vicdani sorumluluk duygusu ve mesleki alanda hesap verebilir olmaları ile işlerine motive olmaları ve en iyi performansı gösterebilmek için çaba ve enerji sarf etmeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Araştırmada hesap verebilirlik ile işle bütünleşme arasındaki bir diğer yüksek ilişki ise okul yöneticilerinin, üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği ile duygusal bütünleşme arasındadır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin yaşanan başarısızlıklarda gereken sorumluluğu üzerine alabilmesi ve gereken açıklamaları üst birimlere yapabilmesiyle öğretmenlerin işle duygusal bütünleşmesi arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Çünkü okul yöneticileri eğitim sürecini dış paydaşlara karşı savunabildiğinde, öğretmenlerin işlerini hevesle yapmaları, enerji dolu hissedip eğitsel faaliyetlere odaklanabilmeleri desteklenmektedir.

Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin hesap verebilir davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında doğru orantının bulunması, eğitim sürecinin niteliğini ve kalitesini direkt olarak etkilemektedir. Çünkü hesap verebilirlik iklimi var olduğu zaman insanlar iyi performans göstermek için sorumlu bir şekilde hareket ederek inisiyatif alırlar; bu da liderlik uygulamalarını çok daha etkili hale getirir (Jendia, 2015). Ayrıca öğretmenlerin bireysel girişimleri, proaktif motivasyonları, iş doyumunu ve yüksek performans sergilemeleri gibi bütünleşik rol davranışlarının arkasındaki itici gücün hesap verebilir, pozitif bir çalışma ortamı olduğu düşünülebilir (Varlık, 2023).

Araştırma sonuçlarında, okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere ve üst yöneticilere yönelik hesap verebilirlik davranışlarının, öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordadığı belirlenmiştir. Öyle ki, okul yöneticileri, okuldaki öğrenciler ve öğretmenler ile milli eğitim müdürlüğü yöneticilerine karşı hesap verebilir oldukça öğretmenlerin işlerine karşı fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmeleri artmaktadır. Bu sonuca göre okul yöneticileri, her paydaşı içine alabilecek şekilde etkili bir hesap verebilirlik sistemi (Bovens, 2010) oluşturabilirlerse, öğretmenlerin de her boyutu kapsayacak şekilde işle bütünleşmeleri (May vd., 2004) kolaylaşacaktır. Diğer taraftan okul yöneticilerinin velilere yönelik hesap verebilirliği işle bütünleşmeyi negatif yönlü yordamaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin okul içi etkinliklere veya alınan kararlara velileri dâhil etme çabasının öğretmenler tarafından eğitimin profesyonelliği ve hassasiyetine yönelik bir müdahale olarak algılandığını göstermektedir. Çünkü velilerin okuldaki eğitim sürecine yoğun katılımı, okul personeli üzerinde baskı meydana getirmekte; bu durum öğretmenlerde motivasyon kaybı ve okul yönetimine karşı olumsuz duygusal tepkilere yol açmaktadır (Şenaras & Çetin, 2018). Ayrıca öğretmenlerin içsel hesap verebilirlik davranışları da işle bütünleşmeyi pozitif yönlü yordamaktadır. Özellikle mesleki etik ilkelere bağlılık, sorumluluk ve fedâkarlık gibi içsel hesap verebilirlik mekanizması öğretmenlerin işle bütünleşme sürecini yüksek oranda açıklamaktadır. Çünkü öğretmenlerin psikolojik olarak çalışmaya odaklanmış, istekli ve özverili davranışları (Schaufeli vd., 2002) işle bütünleşmeye pozitif ve olumlu olarak yansımaktadır (De Prins vd., 2008). Öğretmenler, hem okul yöneticilerinin hem de

kendilerinin hesap verebilir olduğunu düşündükleri bir ortamda, ikisinin ayrı ayrı olduğu ortamlara göre daha yüksek düzeyde işle bütünleşmiş davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle her iki grubun hesap verebilirlik davranışlarını etkili bir şekilde sergilemesinin işle bütünleşmeye daha çok katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesinin yaş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın yöneticilerin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bundan dolayı;

- Okullarda yöneticilerin hesap verebilirlik olgusunu tüm öğretmenleri kapsayan bir anlayışla göstermeleri ve bu şekilde öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıcı önlemler almaları,
- Okullarda etkili hesap verebilirlik sistemlerin oluşturulabilmesi adına yönetsel unsurların tüm öğretmenlere dengeli sunulduğu ortamların oluşturulması önerilebilir.

Kurum türü değişkenine göre okul yöneticilerinin öğrencilere ve öğretmenlere karşı hesap verebilirlik davranışlarında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. İlkokul yöneticilerinin, hesap verebilirlik düzeyleri ortaokul ve lise yöneticilerine göre daha yüksektir. Yine kurum türü değişkenine göre hem dışsal hem de içsel olarak ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha hesap verebilir oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte ilkökul öğretmenleriyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmeleri arasında farklılaşma olduğu; ilkökul öğretmenlerinin ortalamasının her iki gruptan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak;

- Kurum içerisinde öğretmen ve öğrencilere yönelik hesap verebilirlik algısının ilkökul yöneticilerinde daha baskın olması nedeniyle, ortaokul ve lise yöneticilerini de içeren kapsamlı hizmet içi seminerlerin düzenlenmesi,
- İlkokullarda daha baskın olan aile ve çevre faktörünün ortaokul ve liselerde de örgütsel hedef ve politikaların belirlenmesi ve denetlenmesi sürecine dâhil edilmesi,
- İlkokul öğretmenlerinin daha hesap verebilir davrandıklarından hareketle, branş öğretmenlerinin eğitsel faaliyetlerden sorumlu olma ve bireysel farklılıklara eğilebilme noktasında ortaokul ve liselerdeki kurum kültürünün daha hassas ve duyarlı etik yapılara göre şekillendirilmesi,
- Branş öğretmenlerine yönelik örgütsel bağlılığı arttırıcı önlemler almak adına kurum içi sosyal etkinlikler yapılması,
- Ortaokul ve liselerde örgütsel kararlara öğretmen ve velilerin aktif katılımı sağlanarak şeffaf ve demokratik yönetim bilincinin geliştirilmesi,
- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin işle bütünleşmede yaşadıkları sorunları ele alan detaylı ve derinlemesine çalışmaların yapılması,
- Yapılan bilimsel çalışmaların teoriye hapsedilmekten ziyade okullarda etkin bir şekilde yol gösterebilmesi adına akademik bilimin pratik hayata uyumunun sağlanması önerilebilir.

Araştırmada, okullardaki hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise öğretmenlerin içsel hesap verebilirlik davranışları ile bilişsel ve fiziksel bütünleşme arasında; ayrıca okul yöneticilerinin üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği ile duygusal bütünleşme arasında olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı;

- Öğretmenlerin vicdani muhakemesi anlamına da gelebilecek içsel hesap verebilirlik ile adanmışlık ve bağlılık arasındaki yüksek ilişkiden dolayı, mesleki ahlak düzeyinin geliştirilmesine yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması,
- Öğretmenlere yönelik taltif etme, değer verme, fikir sorma, karara katma, ödül verme gibi mesleki bağlılığı ve adanmışlığı yükseltecek motivasyon araçlarına başvurulması,
- Okul yöneticilerinin dış paydaşlara karşı daha sorumlu davranarak ve üst yönetime gerekli açıklamaları etkili bir şekilde ileterek okuldaki eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetlerin görünürlüğünü arttırması ve böylece öğretmenlerde
- Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinin bizzat içerisinde olan, resmi ve örgüt içi iş ve işlemleri kararlılıkla yürütebilecek, bilgi gücüne sahip kişiler arasından görevlendirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere ve üst yöneticilere karşı hesap verebilir olmasının, öğretmenlerin işle bütünleşmesini olumlu yordadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin, velilere yönelik hesap verebilirliği, işle bütünleşmeyi negatif yönlü yordamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin içsel hesap verebilirlik davranışları da işle bütünleşmeyi pozitif yönlü yordamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle;

- Okul yöneticilerinin örgütsel hedeflere ulaşabilmek amacıyla oluşturdukları ve elde ettikleri bilgiyi tutarlı ve güvenilir bir şekilde eğitimin diğer paydaşlarına sunarken şeffaf davranmaları,
- Okullarda mesleki etik ilkelere bağlılık, sorumluluk ve fedakârlık gibi içsel hesap verebilirliğe yönelik öğretmen algılarını güçlendirici önlemlerin alınması,
- Okul genelinde oluşturulacak gerçekçi ve hassas bir hesap verebilirlik iklimiyle öğretmenlerin hem fizyolojik hem de psikolojik olarak çalışmaya odaklanmış, istekli ve özverili davranışlarının desteklenmesi,
- Velilerin eğitim öğretim sürecinde öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin ve baskı düzeyinin araştırılması,
- Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarına yönelik nitel ve karma yöntem çalışmalar yapılarak daha detaylı ve derin bilgilerin elde edilmesi önerilebilir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Çalışmanın etik değerlendirmesini yapan kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 18.04.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/252566

Kaynakça

- Açıkgöz, B. (2009). *Zonguldak il merkezi 1. basamak sağlık kuruluşlarında örgüt kültürü tipinin işe bağlanma stresi ve iş stresi ilişkisi ile sağlık etkilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Adams, J. E., & Hill, P. T. (2006). Educational accountability in a regulated market. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217-235. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8101_10
- Ak, M. (2017). Örgütsel bağlılığın örgütsel etkisi üzerine etkisi: Bir değerlendirme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 27-42.
- Akpolat, A., & Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 240-262.
- Alagöz, H. (2024). *Öğretmen algılarına göre hizmetkâr liderlik ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Altıparmak, Ö. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altunay, R., Songül, A., Sezer, Y., Bayram, A., & Emekli, T. (2023). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik üzerine öğretmen ve yönetici algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(101), 3276-3285.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. International Academy of Education.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 13-29.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Work engagement: Further reflections on the state of play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 74-88.
- Bakker, A.B. (2009). *Building engagement in the workplace*. In R. J. Burke & C. L. Cooper (Eds.), *The peak performing organization* (pp. 50-72). Routledge.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7. bs.). Pegem Akademi.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946-967. <http://docshare01.docshare.tips/files/29674/296743928.pdf>
- Bozaslan, B. (2023). *Örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik* [Yayımlanmamış doktora

- tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=RdEyUXxH2GtaSk-25tTisQ&no=lbFMDGQm-ThmbFKWtBjeeA>
- Cerit, Y., Ateş, H., & Kadioğlu, S. (2017). Öğretmen hesap verebilirlik eğilimi ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28) 161-174.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93, 1045-1057
- Chughtai, A., & Buckley, F. (2009). Linking trust in the principal to school outcomes: the mediating role of organizational identification and work engagement. *International Journal of Educational Management*, 23(7), 574-589.
- Çolak, K. C. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güveni ile örgütsel yer değişikliği arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- De Prins, P., Segers, J., Brouwers, S., & Maloens, M. (2008). Engagement op het werk in goede banen geleid. *Over Werk*, 18(3/4), 164-168.
- Deliveli, K. (2020). A qualitative research about the evaluation of the educational services offered to hearing-impaired students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 26-44. <https://doi.org/10.33710/sduijes.609666>
- Demirbaş, H. T. (2008). İş özellikleri algısının iş bütünleşmesi üzerindeki etkisi (İDO A.Ş. 'de bir uygulama) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, A. (2014). Örgütsel verimlilik ve örgütlerde sosyal sorumluluk ilkesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 37-50.
- Dive, B. (2008). *The accountable leader: Developing effective leadership through managerial accountability*. Kogan Page Publishers. http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/structure/Brian_Dive-The_Accountable_Leader-EN.pdf
- Drüke, H. (2007). Can e-government make public governance more accountable. In A. Shah (Ed.) *Performance accountability and combating corruption*. The WorldBank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/325f4a6e-a65d-54a8-a5c4-a8cf2009d564/content>
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Eranıl, A. K. (2023). Okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve yeterlikleri. İçinde: A. S. Saracaoğlu & A. K. Eranıl (Ed.), *Türkiye'de okul yöneticiliği*. Pegem.
- Erdağ, C., & Karaağ, E. (2017). Öğretmenler ve okul müdürleri perspektifinden okul hesap verebilirliği politikaları. *International Journal of Society Researches*, 7(13), 460-496.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 39-68. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/272055>

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (7. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., & Falkum, E. (2011). A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. *Stress and Health*, 28(1), 1-10.
- Jendia, C. (2015). Leadership, accountability, and integrity: an African perspective. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 24(2), 164-176.
- Kalman, M., & Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamuve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Knapp, M. S., & Feldman, S. B. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 666-694. <https://doi.org/10.1108/09578231211249862>
- Koç, G. (2014). *Okul müdürlerinin demokratik tutumlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve iş tatminlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koppell, J. (2005). Pathologies of Accountability: ICANN and the challenge of multiple accountabilities disorder. *Public Administration Review*, 65(1), 94.
- Kürtül, Y. (2024). *Okullarda psikolojik iklim ve örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ladd, H. F. (2012). School Accountability: To what ends and with what effects. In *Keynote address for Conference on Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World, Rome, Italy*. (Vol. 15, p. 2013). <https://fds.duke.edu/db/attachment/2050>
- Levitt, R., Janta, B., & Wegrich, K. (2015). *Accountability of teachers: Literature review*. Technical Report. <https://eric.ed.gov/?id=ED504130>
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

- Öngöre, Ö. (2013). İşle bütünleşme ölçeği Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-60.
- Orhan, M., & Özdemir, T. Y. (2022). Development of accountability behavior scale for school administrators: A validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5), 1279-1294.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, E. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak öğrenme hızı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-5.
- Özgan, H. (2011). Organizational transparency in schools: Effects and obstacles. *The New Educational Review*, 25(3), 116-127.
- Peters, G. (2007). Performance based accountability. In A. Shah (Ed.) *Performance accountability and combating corruption*. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/325f4a6e-a65d-54a8-a5c4-a8cf2009d564/content>
- Rhoten, D., Carnoy, M., Chabran, M., & Elmore, R. (2003). The conditions and characteristics of assessment and accountability. In M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Ed.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. Routledge.
- Rich, B. L. (2006). *Job engagement: Construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation*. (ProQuest Dissertations and Theses). University of Florida.
- Rosenblatt, Z. (2007). Personal accountability in education: Measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 18-32.
- Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. İyi yönetişimin temel unsurları*. Ankara: TC Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını, 18-31. <http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/iyi-Yonetisim.aspx>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Tuna, B. (2009). *Understanding the relationship between transformational, transactional leadership and affective commitment, work engagement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO (2007). *Social audits for strengthening accountability: building blocks for human rights-based programming-practice note*. Bankong. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157021>
- United Nations Development Programme (2010). *Human development report 2010*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2010>
- Varlık, S. (2023). Eğitim kurumlarında işle bütünleşme araştırmalarının incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 725-756. <https://doi.org/10.17152/gefad.1197990>
- Yaldıran, M. (2010). *The effect of ethical climate on work engagement* [Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

When the literature is examined, it is possible to come across many types of accountability. According to Adams and Hill (2006), the types of accountability are legal, administrative, bureaucratic, political, financial, and ethical accountability. Levitt, Janta and Wegrich (2015) summarized the types of accountability as administrative, political, legal, professional and ethical accountability. Bovens (2010) detailed accountability conceptually as political, legal, administrative, professional and social; practically as institutional, hierarchical, collective and individual; behaviorally as financial, procedural and product accountability; and in terms of responsibility as vertical, horizontal and cross-accountability. On the other hand, Knapp and Feldman (2012) examined accountability under the titles of internal accountability, which can be interpreted as the individual being responsible to himself/herself and remaining loyal to his/her personal values, and external accountability, which can be expressed as a set of social norms and standards that the individual feels obliged to comply with. In this context, it can be thought that the accountability mechanism supervises and regulates social systems in both formal and informal contexts. In terms of education, the effectiveness of schools, organizational performance and teacher competencies can be improved by being organized with an accountable structure. Because one of the important purposes of accountability in terms of education is to increase student learning (Göker & Gündüz, 2017). Therefore, an accountable understanding can play a supportive and facilitating role in both learning and achieving other educational goals.

Studies show that employees who are integrated with their work are associated with high performance levels and their commitment to organizational goals (Innstrand et al., 2011). Therefore, integration with work also positively affects the work environment. Integrated employees play an important role in creating a peaceful and comfortable environment, and thus in transferring individual potential to work (Öngöre, 2013). The reasons for these employees to exhibit better performance include, first of all, the positive effects of enthusiastic and joyful emotions on mental activities; healthier experiences brought about by being happy and peaceful; and the communication and cooperation process established with other employees (Bakker, 2009). In this way, both the organizational climate and collaborative team spirit can be developed, and individuals' innate feelings of being included in the group and feeling valued can be satisfied (Demirbaş, 2008). Thanks to the fact that integrated employees can be fit, energetic, and focused in coping with many problems that may arise in the work environment, organizational goals can be achieved within the resource potential. Because positive motivational attitudes such as commitment and dedication are important in coping with psychological obstacles such as burnout and stress seen in the work environment.

Method

This study, which examines the relationship between the accountability tendencies of school administrators and teachers and teachers' integration with work, is a quantitative research in the relational screening model. The relational screening model is used to determine whether there is a change between two or more variables; if so, to obtain the level of change through comparison (Bekman, 2022). In the study, the data obtained regarding the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and the variables of teachers' integration with work were analyzed with SPSS-29 package program. The normality analysis of the study was performed and since the kurtosis-skewness values of the data varied between -1 and +1, it was accepted that they showed normal distribution. Therefore, the data obtained from the scales were analyzed with parametric tests such as independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyses. In the study, the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' integration with work and gender was determined using independent groups t-test; the relationships between age, education level, professional experience and school type were determined using one-way analysis of variance (ANOVA). The degree and direction of the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and integration with work were analyzed using correlation analysis; the levels of the accountability behaviors of school administrators and teachers predicting teachers' integration with work were analyzed using multiple regression analysis.

Results

According to the research results, it is seen that there are positive and significant relationships between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' integration with work in terms of all sub-dimensions. Because schools that can create an accountable mechanism (Elmore, 2005) make a difference in organizational goals and individual behaviors by doing more work on educational technologies, curriculum, and teachers' professional development (Babaoğlu & Ertürk, 2013; Chiang, 2009). The strongest relationship between accountability and integration with work in the research is between teachers' internal accountability and cognitive and physical integration. There is a positive relationship between teachers' sense of conscientious responsibility and being accountable in the professional field, and being motivated to do their work and putting in effort and energy to show the best performance. Another high relationship between accountability and integration with work in the research is between school administrators' accountability to upper managers and emotional integration. According to this result, there is a positive relationship between school administrators' ability to take the necessary responsibility for failures and make the necessary explanations to upper units and teachers' emotional integration with work. When school administrators can defend the educational process against external stakeholders, teachers are supported to do their jobs enthusiastically, feel energized, and focus on educational activities.

The existence of a direct proportion between the accountability of both teachers and school administrators and teachers' integration with their work directly affects the quality and nature of the educational process. Because when an accountability climate exists, people take the initiative by acting responsibly to perform well; this makes leadership practices much

more effective (Jendia, 2015). In addition, it can be thought that the driving force behind teachers' integrated role behaviors, such as their initiatives, proactive motivation, job satisfaction, and high performance, is an accountable, positive work environment (Varlık, 2023).

The research results have determined that school administrators' accountability behaviors towards students, teachers and senior managers predict teachers' integration with their work. In fact, as school administrators become accountable to students and teachers in the school and to the administrators of the national education directorate, teachers' physical, emotional and cognitive integration with their work increases. According to this result, if school administrators can provide accountability (Bovens, 2010), which acts as a useful virtue and mechanism to ensure democratic management in the institution, it becomes easier for teachers to include their mental and emotional selves in the education process (May et al., 2004). On the other hand, the accountability of school administrators to parents negatively predicts integration with work. This result shows that the efforts of school administrators to include parents in in-school activities or decisions are perceived by teachers as an intervention towards the professionalism and sensitivity of education. Because the intense participation of parents in the education process at school puts pressure on school personnel; this situation leads to loss of motivation in teachers and negative emotional reactions towards the school administration (Şenaras & Çetin, 2018). In addition, teachers' internal accountability behaviors positively predict integration with work. In particular, internal accountability mechanisms such as commitment to professional ethical principles, responsibility and sacrifice explain the integration process of teachers with work to a high extent. Because teachers' psychologically focused, enthusiastic and devoted behaviors (Schaufeli & Bakker, 2008) are positively and positively reflected in work integration (De Prins et al., 2008). In an environment where teachers think that both school administrators and themselves are accountable, they exhibit higher levels of work-integrated behaviors than in environments where both are separate. Therefore, it can be said that the effective display of accountability behaviors by both groups contributes more to work integration.

Discussion and Conclusion

According to the research results, it was determined that the accountability of school administrators to students, teachers and senior managers positively predicts teachers' integration with work. On the other hand, the accountability of school administrators to parents negatively predicts integration with work. In addition, teachers' internal accountability behaviors positively predict integration with work. Based on these results;

- School administrators should act transparently while presenting the information they create and obtain in order to achieve organizational goals to other stakeholders of education in a consistent and reliable manner,
- Taking measures to strengthen teachers' perceptions of internal accountability such as commitment to professional ethical principles, responsibility and sacrifice in schools,
- Supporting teachers' behaviors that are focused on work both physiologically and psychologically, willing and devoted with a realistic and sensitive accountability climate to be created throughout the school,

- Investigating the positive and negative effects and pressure levels of parents on teachers during the education and training process,
- It can be recommended that more detailed and in-depth information be obtained by conducting qualitative and mixed method studies on the accountability behaviors of school administrators.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Çınar Ağacı Filminin Yaşantısal Aile Terapisi Bağlamında İncelenmesi

Analysis of the Çınar Ağacı Movie in the Context of Experiential Family Therapy

Selin AKPINAR^a, Barış AŞIKUZUNOĞLU^b, Fatıma Firdevs ADAM^c

Article Type/Makale Türü:

Araştırma Makalesi/Research Article

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 01/02/2025

Revised/Düzeltili: 28/06/2025

Accepted/Kabul edildi: 16/07/2025

Anahtar kelimeler:

Aile yapısı, Çınar Ağacı filmi, film analizi, Virginia Satir, yaşantısal aile terapisi.

ÖZ

Bu makalenin amacı, Handan İpekçi'nin yönetmenliğini üstlendiği "Çınar Ağacı" filminin, Virginia Satir'in yaşantısal aile danışmanlığı teorileri çerçevesinde nasıl analiz edilebileceğini incelemektir. Satir'in temel üçgen, ailede dengenin sağlanması, aile yapısı, benlik saygısı ve kendilik değeri, ailenin işlevselliği, iletişim stilleri ve ailede sorunun odaklandığı kişi kavramlarını detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Film analizinde, 20 sahne arasından kavramları en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen 13 sahne seçilmiş ve incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yaşantısal aile danışmanlığı perspektifiyle incelenen "Çınar Ağacı" film analizinin bu alanda eğitim gören uzmanlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, benzer aile yapılarıyla yapılan terapötik çalışmalarda "Çınar Ağacı" filmi ve bu filmin analizinin etkili bir araç olarak kullanılabileceği öngörülmektedir.

ABSTRACT

This article aims to examine how the film "Çınar Ağacı" directed by Handan İpekçi can be analyzed within the framework of Virginia Satir's experiential family counseling theories. Satir's concepts of the basic triangle, achieving balance in the family, family structure, self-esteem and self-worth, family functionality, communication styles, and the focus of the problem in the family are discussed in detail. In the film analysis, 13 scenes, which were considered to best represent the concepts among 20 scenes, were selected and analyzed. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The findings of the study suggest that the film analysis of "The Çınar Ağacı", which is examined from the perspective of experiential family counseling, will provide important contributions to experts trained in this field. In addition, it is predicted that the movie "The Çınar Ağacı" and its analysis can be used as an effective tool in therapeutic studies with similar family structures.

Keywords:

Balance in the family, family structure, Çınar Ağacı movie, Virginia Satir, experiential family therapy.

^a Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, selinsizar811@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6364-5934>

^b Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, baraku88@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4886-3425>

^c Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, firdevs@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-6287>



Giriş

Filmler, kalabalık bir ekip çalışması sonucunda ortaya çıkmakta ve insanları çeşitli yönlerden etkilemektedir. Bir filmin arka planında düş gücü, arka fon müzikleri, karakterler arası konuşmalar, görüntü teknolojileri gibi birçok öge bulunmaktadır. Bu ögeler, izleyenlerin hayal dünyasını ve içsel yaşantılarını harekete geçirebilmektedir. Bireyler, filmler aracılığıyla karakterlerle özdeşim kurmakta, onları örnek almakta, karakterleri gözlemleyerek sosyal öğrenme yoluyla farklı bakış açıları edinmekte ve bunları kendi yaşamlarında uygulamaktadırlar. Bu yönüyle filmler, psikolojik süreçlerin anlaşılmasında değerli bir araç olarak kullanılabilir. Film temelli analizler; psikanaliz, Adleryen terapi, bilişsel davranışçı terapi ve yaşantısal aile terapisi gibi çeşitli psikoterapi yaklaşımlarının sahneler üzerinden anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Aile terapisi, bireylerin yaşadığı psikolojik sorunların yalnızca kişisel değil, aynı zamanda ilişkisel bir bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiği anlayışından doğmuştur. 1950’lerde başlayan bu yaklaşım, bireyin aile sistemi içerisindeki yerini ve bu sistemin birey üzerindeki etkilerini temel alır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası artan travmalar, bireyin içinde bulunduğu aile yapısının psikolojik değerlendirmelerde ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Goldenberg & Goldenberg, 2012). Diğer yandan toplumsal sistemin bir parçası olan insanın, gelişen teknoloji ile daha kolektif bir dünyada yer alması, insanın tekil olarak değerlendirilmesini olanaksız hale getirmiştir. Bireyi içinde yaşadığı büyük çevresel sistemler içinde düşünmek ve aileden başlayarak bu sistemlerin birey üzerindeki etkilerini incelemek gereklidir (Satir, 2001). Aile terapisinin temelinde sorunların ilişkisel olduğu ve aile içi ilişki dinamiklerine ve iletişim örüntülerine dayandığı düşüncesi vardır (Akçabozan & Sümer, 2016). Dolayısıyla kişilerin yaşadığı sorunları, aileden bağımsız olarak düşünmek ve çözmeye çalışmak eksik bir yaklaşımdır. Bu nedenle sorun yaşayan bireyle birlikte diğer aile üyelerini de terapi sürecine katmak gerekmektedir. Çünkü gerçek sorunun ne olduğu, ailenin kendi iç dinamikleri incelendiğinde anlaşılmaktadır. Satir bu konuyla ilgili olarak terapiye gelen kişilerin anlattıkları sorunların nadiren gerçek sorunlar olduğunu, asıl sorunun aileden kaynaklandığını ifade etmiştir (Satir, 2016).

Aile terapisi alanında çalışma yapmış birçok isimden bahsedilebilir. Bu alanın öncüleri arasında Jackson, Bateson, Ackerman, Bowen, Whitekar, Minuchin ve Virginia Satir isimleri sıralanabilir. Bu isimlerin çalışmaları ile aile terapisi alanında çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden bazıları psikanalitik yaklaşım, yapısal aile terapisi, yaşantısal aile terapisi, stratejik aile terapisi, bilişsel-davranışçı aile terapisi şeklinde sıralanabilir (Korkut, 2001). Psikanalitik aile danışmanlığının amacı aile üyelerine, bilinçdışı süreçlerin ilişkilere yansımalarını fark ettirerek aile üyelerinin daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktır. (Nazlı, 2003). Yapısal aile terapisi, bir bütünün parçalarının nasıl etkileşime girdiği, nasıl bir döngüye sahip olduğu, işlevlerinin neler olduğuyla ilgilenir. Kuramın geliştiricisi olan Salvador Minuchin, aile içi sistemlere, alt sistemlere dikkat çekerek bunların birey üzerindeki etkilerine odaklanmış ve terapi modelini bu yapı üzerine inşa etmiştir (Minuchin, 2013). Bilişsel davranışçı terapiye göre aile içi ilişkileri olumsuz yönde etkileyen davranışlar, yanlış öğrenmelerden ve aile üyelerinin duygu, düşünce ve davranış dinamiklerindeki hatalardan kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda aile içi ilişkilere dair beklenti ve algılar, bilişsel

süreçlerin düzenlenmesine yönelik çeşitli tekniklerle yeniden yapılandırılmaya çalışılır. (Dattilio, 2012).

Stratejik aile terapisi ise kısa süreli ve teknik yönü güçlü bir aile terapisi modelidir. Bu modelde, aile içerisinde yaşanan her bir sorun için ayrı ayrı stratejiler, çözüm önerileri oluşturularak bireyin kendi kendine yardım yoluyla sorunlarını çözmesi amaçlanır (Gladding, 2015). Satir'in aile terapisi ise her ailenin özel olduğunu kabul eder ve aileye bir sistem olarak yaklaşır. Satir'in aile terapisinde iletişim çok önemli bir yere sahiptir ve çocuk sürekli olarak aile içi iletişim kalıplarını gözlemleyerek birçok şey öğrenir. Satir'e göre anne-babalar yalnızca kendilerinin değil, aynı zamanda çocuklarının ileride kuracakları ailelerinin de mimarlarıdır (Innes, 2002). Satir'in yaklaşımı; ailede iletişim, benlik saygısı, temel üçgen, ailenin işlevselliği ve sorunun odaklandığı kişi gibi kavramlar etrafında şekillenmektedir. Terapide birey 'sorunlu' ya da 'hasta' olarak değil, 'sorunun odağındaki kişi' olarak görülür (Satir, 2016). Bu, Satir'in bireyin güçlü yönlerini ortaya çıkarma ve içsel yaşama gücüne temas etme amacıyla örtüşmektedir.

Virginia Satir, 1916 yılında beş çocuklu bir ailenin en büyüğü olarak Wisconsin-ABD'de dünyaya gelmiştir. Satir, çok meraklı bir çocuktur ve çevreyi, insanları gözlemlemeyi severdi. Sahip olduğu bu özellikler, onun ileride öğretmenlik mesleğini seçmesinde önemli rol oynamıştır (Banmen, 2002). Satir, öğretmenlik yaptığı dönemde çeşitli sorunlar yaşayan öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerini gözlemlemiş ve öğrencilerin sorunlarının aile ile bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum Satir'in kuramını şekillendirmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Satir'in terapi modelinde odak noktası ailedir. Satir, geliştirdiği çeşitli teknik, yöntem ve metaforları terapi seanslarında aile üyelerine uygulayarak özgün bir model ortaya çıkartmıştır (Cihan & Karakaya, 2017).

Virginia Satir, aile psikolojik danışmanlığı alanında yer alan ilk kadın kuramcıdır (Innes, 2002). Satir'in geliştirdiği kuram, dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik sorunu olan çocuklar üzerinde yararlı sonuçlar vermiştir (Banmen, 2002). Satir aile terapisi uygulamalarının ayrıca özkıyım (intihar) düşüncesinde olan ergenler üzerinde de etkili olduğuna dair sonuçlar alınmıştır (Lum vd., 2002). Satir yaklaşımının etkili olduğu örnekler arasında, çocukluğunda cinsel sömürüye uğrayan yetişkin kadınlar üzerinde yapılan uygulamalar da vardır (Morrison & Ferris, 2002). Ailesinde alkol kötüye kullanım sorunu olan bireyler üzerinde de Satir yaklaşımının yararlı olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir (Innes, 2002). 1955 yılında İllionois Psikiyatri Enstitüsü'nde çalışmaya başlayan Satir, danışmanlık yaptığı sürede diğer terapistleri, oturumlarda ailelere odaklanmaları konusunda teşvik etmiştir. Ona göre bireyin danışma oturumlarına getirdiği sorunlar, gerçek sorunlar olmayıp 'görülen sorunlar'dır. Bu durumun, Satir'in bireyi bağlı bulunduğu aile sistemi içerisinde değerlendirmesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Satir'e göre aile sistemi, içinde bulunduğu büyük toplumsal yapılardan, bu yapıların sahip olduğu kültürel özelliklerden etkilenmektedir (Satir, 2016). Satir'in yaklaşımının bireyselliğe, özgürlüğe, eşitliğe önem vermesi, Türkiye gibi önemli ölçüde toplulukçu ve geleneksel değerlere sahip ülkelerde sorun oluşturabileceği, yaklaşımın eleştirilen yanlarından biridir. Bununla birlikte kuramın Amerika Birleşik Devletleri, Tayvan, Kore gibi kültürel açıdan farklı özellikler gösteren ülkelerde uygulama alanı bulduğu görülmüştür. Bu durumun oluşmasında, Satir'in bu ülkelere eğitim ve

seminer çalışmalarında bulunmak amacıyla gitmiş olmasının ve bireyi kendi kültürel özellikleri içinde değerlendirmesinin etkili olduğu düşünülebilir (Cheung & Chan, 2002). Satir'in aile terapisinde yer alan önemli kavramlardan bazıları ailede sorunun odaklandığı kişi, ailede özgüven, aile içi iletişim, aile dengesi, aile içi duygusal yaşantılar ve ailenin işlevselliğidir. Satir terapiye gelen kişileri 'hasta', 'sorunlu kişi' gibi olumsuz ifadelerle tanımlamak yerine 'sorunun odaklandığı kişi' şeklinde ifade eder. Bununla bireydeki rahatsızlığa ya da soruna odaklanmak yerine onun iyi ve güçlü yanlarını odağa almayı, insanın içindeki yaşama gücüyle bağlantıda kalmayı amaçlar (Satir, 2016). Satir'in yaklaşımında iletişim çok önemli bir role sahiptir. Danışanın iletişim kurma şekli, onun sorunlarıyla baş etme stratejileri hakkında önemli bilgiler verir (Banmen & Baki Banmen, 2014). Satir'e göre sorunların çoğu uygun olmayan iletişim biçimlerinden kaynaklanır. Bu nedenle sorunun ve çözümün kaynağı iletişim biçimlerinde yatmaktadır. Satir'e göre insanların dört iletişim tarzı vardır. Bunlar alttan alıcı, suçlayıcı, mantıklı ve ilgisiz iletişim tarzıdır. Alttan alıcı iletişim tarzına sahip kişiler, kendi duygu ve düşüncelerini geri plana atarak başkalarının duygu ve düşüncelerine daha çok önem gösterirler; kendilerinden, kişiliklerinden ödün verirler. Suçlayıcı iletişim tarzı, 'sen dili'ne dayalı mesajların verildiği iletişim örüntüsüne dayanır. Odak noktası karşı taraftır ve bu iletişim tarzı, sürekli karşı tarafı suçlamaya dönük iletişim örüntüleri içerir. Mantıklı iletişim tarzını kullanan kişiler, gergin bir durum söz konusu iken hem kendi hislerini hem de karşıdaki kişinin hislerini geri plana iterler. Sorunları akılcı bir zeminde ele alarak yapılan şeylerin mantıksal olup olmadığına bakarlar. Son olarak ilgisiz iletişim tarzını kullanan kişiler ise genellikle stresli durumlarda asıl konu üzerine odaklanmaktan kaçınırlar. Bu kişilerin konuşma biçimleri dağınıktır ve bir konudan diğerine atlayarak konuşabilir, yerli yersiz şaka yapabilirler (Şenol Durak & Fıfıloğlu, 2007).

Satir, aile üyelerinde özgüvenin yükseltilmesini amaçlamaktadır. Çocukların özgüven konusunda anne-babalarından etkilendiklerini, bu nedenle ebeveynlerin özgüven kazanmaları için çocuklara örnek olması gerektiğini belirtir. Satir geliştirdiği yaklaşımda, aile dengesi ile değişen koşullara göre ailenin, denge-dengesizlik durumları yaşadığını ifade eder (Satir, 2016). Örneğin bir aile üyesinin kaybı ya da şehir değişikliği durumunda ailenin denge durumu bozulmakta ve aile yeniden dengeye gelmeye çalışmaktadır. Dengenin sağlanması, aile içi kurallar ve iletişim biçimleri yoluyla mümkündür (Innes, 2002). Satir duygusal açıdan yoksunluk belirtileri gösteren aileler üzerinde durmuş ve bu aileleri bir arada olmaktan hoşlanmayan, sıcaklığın olmadığı aileler olarak tanımlamıştır. Sağlıklı ailede üyeler birbirleriyle sıcak ve rahat ilişki kurabilmelidir ki bu da aile içi duygusal yaşantıların zenginliğiyle ortaya çıkabilir (Nicholas & Schwartz, 2001). İşlevsel ilişki biçimine sahip aileler sorunlara daha gerçekçi bir şekilde yaklaşmakta, değişime açık olmakta ve farklı çözüm yollarını deneyebilmektedirler. İşlevsel olmayan ilişki biçimine sahip aileler ise değişime direnç göstermekte, gelişimi engelleyici bir bakış açısı ile hareket etmektedir. Bu bağlamda terapide ailenin işlevselliğinin artırılması amaçlanır.

Satir'in aile terapisi modeli, sistem yaklaşımı temeli üzerine kurulmuştur. Satir'e göre aile kendi içinde başlı başına bir sistemdir ve bu sistem, kendinden başka diğer sistemlerle etkileşim içindedir. Ailenin kendi başına bir sistem olması, o aileye özgü kural, ilişki dinamikleri ve iletişim biçimlerinin olduğu anlamına gelir (Innes, 2002). Çocuklar da başkalarıyla iletişim kurmayı, uyumlu davranışları, iletişim biçimlerini ailesinden öğrenirler (Şenol Durak & Fışiloğlu, 2007).

Bu çalışma, anne-çocuk ilişkilerindeki çatışmaların ve anlaşmazlıkların aile içindeki dinamiklere nasıl yansıdığını, bu tür zorluklarla başa çıkmanın bireylerin gelişimi için nasıl bir fırsat olduğunu konu alan Çınar Ağacı filmine odaklanmaktadır. Terapi ortamında benzer yaşam deneyimlerine sahip ailelerle çalışırken bu filmin etkili bir araç olarak kullanılabileceği ve ailelere farkındalık kazandırabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ayrıca terapi sürecinin etkinliğini artırma ve ailelerin yaşadıkları duygusal çatışmalarla başa çıkmalarına yardımcı olma amacı taşımaktadır. Alan yazında, yaşantısal aile terapisi çerçevesinde yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Vavien filmi, yaşantısal aile danışmanlığının yanı sıra yapısal ve psikoanalitik danışma kuramlarıyla incelenmiştir (Demir vd., 2021); Bizi Hatırla filmi, yaşantısal aile terapisi ile çözüm odaklı terapiyi bir arada ele almıştır (Taşdelen Karçkay vd. 2024). Annem Uğruna filmi ise sadece yaşantısal aile terapisi perspektifinden analiz edilmiştir (Şenol Durak & Fışiloğlu, 2007). Bu çalışma, Çınar Ağacı filminin yaşantısal aile terapisi kavramlarıyla başka bir açıdan ele alınmasını amaçlamaktadır. Bu film analizinin, terapötik bir öge olarak kuramsal bilgilerin daha sağlam bir temele oturtulmasına ve terapötik süreçlerin zenginleştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Satir aile terapisi kavramlarının filmde nasıl bir karşılık bulduğunu belirlemek, bu kavramların farklı bir bakış açısıyla uygulanmasını incelemektir. Böylece, terapi uygulamalarına yeni bir bakış açısı kazandırılmasına ve Satir aile terapisi çerçevesinde daha etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Handan İpekçi'nin senaristliğini ve yönetmenliğini yaptığı "Çınar Ağacı" filminin Virginia Satir Aile Terapisi yaklaşımına göre incelendiği betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir veri toplama yöntemidir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu kapsamda doküman terimi, yalnızca yazılı metinleri değil; aynı zamanda fotoğraflar, görüntü kayıtları ve filmler gibi çeşitli görsel kaynakları da içermektedir. Görsel içeriklerin, özellikle filmlerin, nitel çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılabildiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Flick, 2018). Bir filmin yapısal olarak analiz edilmesi, sahneler, olaylar ve görseller üzerinden gerçekleştirilebilir. Bu süreçte film, aşamalı bir öykü yapısına göre parçalarına ayrılarak incelenir. Burada "sahne" terimi, kendi içinde anlamlı bir bütünlüğe sahip, görece tamamlanmış video kesitini ifade etmektedir (Li vd., 2006). Film analizinde, bağımsız alt öyküler olarak kurgulanmış sahnelerin her biri, belirli karakterler ve olay örgüsü çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla, çalışmada Çınar Ağacı filmindeki sahneler ve karakterler etkileşimleri yaşantısal aile terapisi kuramı bağlamında analiz edilmiştir.

Çalışmada sahneler, Virginia Satir Aile Terapisi yaklaşımının temel kavramlarına göre başlıklar halinde ele alınmıştır. Bu bağlamda Strauss ve Corbin'in (1990) ifade ettiği kodlama

biçimleri işe koşulmuş ve önceden belirlenen kuramsal çerçevenin oluşturduğu kavramlara göre kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Virginia Satir Aile Terapisi yaklaşımının temel kavramlarına göre bir kod listesi belirlenmiştir. Bu kod listesine göre çalışmada yer alan her bir araştırmacı tarafından “Çınar Ağacı” filmi izlenmiş seçilen sahneler ilgili kodlara göre açıklanmıştır.

Tablo 1. *Çınar Ağacı Filminin Künyesi*

Yönetmen	Handan İpekçi
Senarist	Handan İpekçi
Gösterime Giriş Tarihi	18 Mart 2011
Tür	Aile, Dram, Komedi
Film Süresi	1s 40 dk
Oyuncular	• Nurgül Yeşilçay (Sonay) • Celile Toyon (Adviye Hanım) • Deniz Deha Lostar (Barış) • Settar Tanrıöğen (İhsan) • Suzan Aksoy (Feriha)
	• Hüseyin Avni Danyal (Uğur) • Jülide Kural (Nihal) • Ragıp Savaş (Murat) • Ebru Özkan (Berrin) • Necat İşler (Yağız) • Erol Keskin (Rıfat)
Imdb	6.2/10

Kaynak: <https://www.beyazperde.com/filmler/film-187125/>

Çınar Ağacı Filmine Genel Bakış

Çınar Ağacı (2011), Handan İpekçi'nin yönetmenliğini üstlendiği, aile bağlarını ve kuşaklar arası ilişkileri merkezine alan dramatik bir Türk filmidir. Film, Advie Hanım ve onun çocukları ile torunları etrafında şekillenen bir aile yapısını anlatır. Film boyunca fiziksel olarak "Çınar Ağacı"nın altında geçen sahneler, aynı zamanda ailenin köklerine, aidiyet duygusuna ve geçmişle bağlarına metaforik bir anlamda yükler.

Hikâye, aile bireylerinin Advie Hanım'ı ziyarete gelmeleriyle başlar. Bayram gibi özel günlerde bir araya gelen bu kalabalık aile, çınar ağacının gölgesinde buluşur. Ancak dışarıdan bakıldığında bir aradaymış gibi görünen bireyler, aslında birçok içsel çatışma ve kırgınlık taşımaktadır. Film boyunca çocukların kendi aileleriyle, eşleriyle ve özellikle anneleri Advie Hanım ile olan ilişkileri derinlemesine irdelenir.

Her karakterin geçmişten taşıdığı duygusal yük, aile içi rolü ve birbirleriyle kurduğu ilişkiler zamanla açığa çıkar. Bu durum, bastırılmış öfke, beklenti, kırgınlık gibi duyguların su yüzüne çıkmasına neden olur. Film, bu çatışmaları gözler önüne sererken aynı zamanda izleyiciyi bir yüzleşmeye davet eder.

Çınar Ağacı, bireysel hikâyeler üzerinden kolektif bir aile anlatısı kurar. Yaşantısal Aile Terapisi bağlamında değerlendirildiğinde; aile bireylerinin yaşantılarının ilişkilerine nasıl yansıdığı, geçmiş deneyimlerin bugünle nasıl bağlantı kurduğu gibi temalar açısından zengin bir analiz alanı sunar.

Yaşantısal Aile Terapisine Göre Ana Karakterlerin Analizi

Bu bölümde Çınar Ağacı filmindeki ana karakterlerin analizine yer verilecektir. Ana karakterler Advie Hanım, Sonay, Barış ele alınmıştır. Her ana karakter ayrı bir başlık altında incelenecektir. Bu bağlamda öncelikle filmdeki ana karakterlerin özellikleri tanıtılmıştır.

Advie Hanım Karakterinin Analizi

Advie Hanım, emekli bir öğretmendir ve eşinin vefatından sonra çocuklarının evinde dönüşümlü olarak yaşamaktadır. Eğlenceli, muzip ve geleneksel değerlere bağlı bir birey olarak ailenin merkezinde yer alır. Çiçeklere duyduğu ilgi, gramofonundan dinlediği müzikler ve gittiği her eve özenle taşıdığı Atatürk portresi onun kişisel değer dünyasını temsil eder. Çocuklarıyla kurduğu ilişkilerde zaman zaman sıcak, zaman zamansa mesafeli ve kontrolcü bir tutum sergileyen Advie Hanım, geniş ailenin bir arada kalmasını sağlamaya çalışsa da bu çabaları her zaman işlevsel sonuçlar doğurmaz.

Yaşantısal Aile Terapisi perspektifinden bakıldığında, Advie Hanım karmaşık bir karakter profili sunar. Bir yandan kendinelik değeri yüksek, sevme kapasitesi gelişmiş ve üretken bir figür olarak görülse de diğer yandan iletişim tarzı zaman zaman suçlayıcı ve dışlayıcı olabilir. Örneğin, Feriha'nın sarma sardığı sahne.

Sonay Karakterinin Analizi

Sonay, severek evlendiği eşi Yağız'dan boşanmış ve oğlu Barış ile birlikte yaşamaktadır. Annesinin 'tekne kazıntısı' diye seslendiği Sonay annesinin kendisini sevmediği hatta lise de onu yatılı okula gönderdiği için evden uzaklaştırmaya çalıştığını düşünüyor. Bu deneyimlerinin ardından Sonay, annesinin kendisini sevmediğini inanmakta ve buna bağlı olarak annesine karşı soğuk ve sert bir tutum geliştirmiştir. Ancak derinlemesine

incelendiğinde Sonay'ın annesine duyduğu sevgi ve onun da kendisini sevmesini arzuladığı anlaşılmaktadır. Sonay içsel çatışmalarına rağmen annesiyle olan ilişkisinde sevgi ve kabul görmek istemektedir. Sonay'ın sert yapısı, yalnızca annesiyle olan ilişkisinde değil, aynı zamanda sık sık oğlu Barış'a da yansıyan bir özelliktir. Otoriter bir anne, eş, kardeş ve iş arkadaşı olarak çevresindeki insanlara sıkça emirler yağdıran bir tutum sergilemektedir. Bu otoriter yaklaşım, Sonay'ın çevresindekilerle olan ilişkilerinde sıkıntılara neden olmakta ve iletişimdeki etkinliği azaltmaktadır.

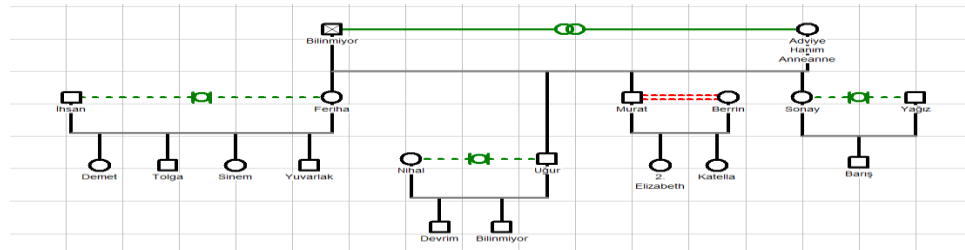
Satir'in kuramına bağlamında, Sonay iletişim tarzı genellikle suçlayıcı bir yapıya sahiptir. Kendinelik değerinin düşüklüğü, üretkenlik ve sevmeye kapasitesinin sınırlı olması, Sonay'ın kişisel ve duygusal yaşamındaki zorlukları yansıtmaktadır. Bununla birlikte, özerklik ve farklılaşma düzeyleri yüksek olan Sonay, kendi düşünce ve duygularını başkalarından bağımsız bir şekilde şekillendirme eğilimindedir. Ancak, duygularını ifade etmekte zorluklar yaşaması ilişkilerindeki derinliği ve samimiyeti olumsuz etkilemektedir. Sonay'ın karakteri, zıtlıklarla ve içsel çatışmalarla şekillenmiş bir yapıyı yansıtmaktadır. Bu hem kişisel gelişimini hem de çevresiyle olan ilişkilerini sürekli olarak zorlayıcı bir duruma sokmaktadır.

Barış Karakterinin Analizi

Barış, anneannesine olan derin sevgisiyle tanınan bir çocuktur ve sürekli olarak anneannesinin kendi evlerine geleceği günü sabırsızlıkla beklemektedir. Annesinin koyduğu kurallara uymamakla birlikte anneannesi benzer bir şekilde muzip bir kişiliğe sahiptir. Barış, ailesi arasında yaşanan gerginliklerden dolayı annesinin ve babasının barışmasını arzu eden bir çocuk olarak aile içindeki dinamiklere duyarlı bir tutum sergiler.

Yaşantısal aile terapisi kuramı çerçevesinde, Barış'ın kendinelik değeri yüksek bir seviyededir. Bu onun özdeğer duygusunun sağlam temellere dayandığını ve kendisini değerli hissettiğini gösterir. Barış'ın üretkenlik ve sevmeye kapasitesi de oldukça yüksektir. Ayrıca uygun bir iletişim tarzına sahip olduğu söylenilebilir. Barış, duygusal deneyimlerini ifade etmekte zorlanmaz gerektiğinde hislerini açıkça dile getirebilir. Bununla birlikte zaman zaman duygusal yoğunluk yaşadığında içine kapanma eğiliminde olabilir ve bu durum onun duygusal dünyasında bir içsel çekişme olduğunu gösterir.

Yaşantısal aile terapisinde, Virginia Satir'in kullandığı en önemli araçlardan biri aile haritasıdır. Aile haritası hem terapist hem de danışana aileye dair kapsamlı bir bilgi sunar. Bu harita, ailenin demografik özelliklerinin yanı sıra, aile içindeki ilişkiler, bireylerin birbirleriyle olan etkileşim biçimleri, takma isimler, ailenin mitlerine ve aile içindeki bilinçli ya da bilinçsiz kurallar hakkında da önemli bilgiler sağlar (Cihan & Karakaya, 2017). Çınar Ağacı filminin sahne analizine geçilmeden önce, ailenin genel yapısına ilişkin bilgi sağlamak amacıyla aile haritası Şekil 1'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Aile Haritası

Çınar Ağacı Film Sahnelerinin Analizi

Bu bölümde *Çınar Ağacı* filmi yaşantısal aile danışmanlığı kuramına göre analiz edilecektir. Bu kapsamda kuramın ilgili kavramları ayrı başlıklar altında verilecektir. Sırasıyla her bir kavramın ne anlama geldiği, filmdeki sahnelerin kuram açısından ne anlama geldiği ve örnek sahnelere yer verilecektir. Tablo 2, değerlendirilen örnek sahnelerin zaman dilimlerini ve kuramdaki hangi kavramlar açısından ele alındığını göstermektedir.

Tablo 2. *Değerlendirmeye Alınan Sahnelerin Zaman Dilimi ve Kavramı*

Sahneler	Zaman Dilimi	Olay	Kavramlar
S1	22.27- 24.35	S1: Barış, anne ve babası arasındaki iletişim	Temel Üçgen
S2 S3 S4	1.29.40- 1.30.37 09.15- 10.05 1.44.04- 1.46.02	S2: Advie Hanım'ın hastaneden huzurevine dönmesi S3: Nihal'in Uğur'dan boşanmak istemesi S4: Advie Hanım ile Sonay'ın Yüzleşmesi	Aile Dengenin Sağlanması
S5 S6	38.44- 39.33 1.03.53- 1.04.23	S5: Feriha ile Sonay'ın anneleri hakkında konuşması S6: Sonay'ın annesi ile çatışması	Aile Yapısı
S9	08.34-08.44	S:9 Uğur'un katı kuralları	Ailenin İşlevselliği
S10 S11 S12	05.14- 05.24 17.28- 18.08 27.26- 27.44	S10: Feriha'nın yatıştırıcı iletişim stili S11: Murat'ın yatıştırıcı, Berrin'in suçlayıcı iletişim stili S12: Sonay ve Barış'ın suçlayıcı iletişim stili	Ailenin İletişim Stilleri
S13	1.00.14- 1.00.34	S13: Advie Hanımın sorunun odağı olması	Ailede Sorunun Odaklandığı Kişi

Temel Üçgen

Yaşantısal aile terapisi bağlamında temel üçgen, aile üyeleri arasındaki etkileşimleri açıklamak için önemli bir kavramdır. Temel üçgen, genellikle anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkilerin dinamiklerini ele alırken, bu üçgenin yapısı çocuğun dünyayı nasıl algıladığını, ilişkilerdeki yapıların nasıl şekillendiğini ve iletişimi nasıl yorumladığını gösterir (Koca, 2024). *Çınar Ağacı* filminde kurulan temel üçgen Barış, annesi Sonay ve babası Yağız arasında kurulur. Bu üçgenin dinamikleri çocuğun ebeveynlerinin arasındaki gerilimi ilişkilerle nasıl baş etmeye çalıştığını ve kendi konumunu nasıl algıladığını gösterir. Aşağıda yer alan diyalog, Barış'ın ebeveynleriyle olan iletişimini ve bu üçgenin nasıl işlediğini ortaya koymaktadır:

S1: Barış'ın, babasıyla görüşmeden hemen önce annesiyle kurduğu iletişim, çocuğun ebeveynleri arasındaki gerilimi içselleştirdiğini ve bu bağlamda üçlü ilişki dinamiklerinin nasıl

işlediğini ortaya koymaktadır. Barış: Hadi anne. Sonay: Bak unutma babanın benimle ilgili, arkadaşlarımla ilgili sorularına bilmiyorum diye cevap vereceksin. Tamam mı? Barış: Tamam. Sonay: Ben onun arkadaşlarıyla ilgili soru soruyor muyum canım. Barış: Niye sormuyorsun? Hani hep arkadaş kalacaktınız? Sonay: Ne yapalım kalamadık Barışçım. Bak unutma ne diyorsun bilmiyorum. Bilmiyorum söyle bakayım. Barış: Bilmiyorum.

Bir sonraki sahnede ise Barış, babasıyla iletişim kurarken benzer temaların farklı biçimlerde sürdüğü gözlemlenmektedir. Yağız: Annene söylemeyeceksin değil mi oğlum? Barış: Nasıl söyleyeyim baba deli miyim ben? Yağız: Annen ne yapıyor? Barış: Bilmiyorum. Yağız: Ne demek bilmiyorum? Barış: Bilmiyorum baba söz verdim. Yağız: Hamburger yememeye de söz vermiştin. Barış: O başka.

Barış'ın annesi ve babasıyla yaptığı konuşmalar, Satir'in "temel üçgen" kavramını somutlaştıran önemli sahnelerden biridir. Satir'e göre aile içi üçlü yapılar, genellikle anne-baba- çocuk arasında kurulur ve çatışmalı ilişkilerde bu üçgenler aracılığıyla gerilim transferi gerçekleştirilir. Çınar Ağacı filminde de anne ve baba arasındaki duygusal ve iletişimsel kopukluk, çocuk üzerinden dolaylı bir biçimde sürdürülmektedir. Barış hem annesinin hem de babasının aracı figürü haline gelmiştir.

Barış'ın annesiyle yaptığı konuşmada "Bilmiyorum de, unutma tamam mı?" şeklindeki yönlendirme, annenin Barış'ı iletişimsel anlamda bir tampon olarak kullandığını göstermektedir. Barış burada, bir yetişkinin sorumluluğunu tanıyan ama henüz duygusal olarak bunu işleyebilecek olgunluğa sahip olmayan bir çocuk olarak konumlanır. Babasıyla olan konuşmasında ise, çelişkili sadakat duyguları arasında kalır; bir yandan annesine verdiği sözü tutmaya çalışırken diğer yandan babasının sorgulayıcı tutumuna karşı sıkışır. Bu durum Satir'in "çocuğun üçgenin merkezi haline gelmesi" tehlikesine işaret eder.

Barış'ın "bilmiyorum" kelimesini tekrar ederek her iki ebeveynle de çelişkili bir bağlılık ilişkisi kurmaya çalışması, onun ilişkiyi dengeleme çabasını ve aynı zamanda yaşadığı içsel çatışmayı gösterir. Bu sahne, çocuğun duygusal yük taşıyıcısı haline geldiği, ebeveynlerin çatışmalarını doğrudan değil çocuk üzerinden yürüttükleri işlevsiz aile örüntüsünü yansıtmaktadır. Bu bağlamda Barış'ın yaşadığı durum, Satir'in tanımladığı şekilde bir "üçgende sıkışmış çocuk" profili çizer.

Aile Dengenin Sağlanması

Virginia Satir'in yaşantısal aile terapisi teorisinde, aile dengesi, ailenin içsel dengesinin dışsal değişimler ve içsel değişimlerle nasıl etkilendiğini açıklayan önemli bir kavramdır. Satir'e göre aile sistemi, bireylerin ve aile üyelerinin yaşadığı dışsal değişimlerden (örneğin, aileye yeni bir bireyin katılması veya aile üyelerinin ayrılması) toplumsal dönüşümlerden etkilenebilir (Satir, 1964, aktaran: Taşdelen Karçkay vd., 2024). Çınar Ağacı filminde aile dengesinin bozulduğu iki belirgin örnek bulunmaktadır. İlk örnek, Barış'ın anneannesinin evden ayrılmasıyla yaşadığı duygusal sarsıntıyı içeren bir sahne görülmektedir. Filmde Barış'ın anneannesine "Yalan söylüyorsun!" diyerek tepki gösterdiği bu sahne ailenin içsel dengesini olumsuz yönde etkileyen bir değişimi temsil etmektedir.

S2: Barış: Anneanne ben bu sandık anahtarını istemiyorum seni istiyorum. Anneanne hastaneden çıkınca Feriha teyzemlere gitme bize gel. Adviye Hanım: Barışçım ben buradan çıkınca huzurevine gideceğim. Barış: Niyee? Adviye Hanım: Bundan sonra orada

yaşayacağım. Sende beni özleyince oraya geleceksin. Ben orada daha rahat edeceğim. Barış: Yalan söylüyorsun. Advie Hanım: Söylemiyorum. Barış: Söylüyorsun. Advie Hanım: Söylemiyorum. Barış: (Bağırarak) Yalan söylüyorsun. Yalan söylüyor.

Sahnenin devamında Barış, anneannesinin evden ayrılmasına duyduğu tepkiyle annesi ve anneanesiyle iletişimini keser. Bu durum, Advie Hanım'ın evden ayrılmasının iletişimlerini olumsuz yönde etkilediğini gösterir. Filmin bir diğer örneği, Nihal ve Uğur'un evliliklerindeki gerilimin aile dinamiklerini nasıl etkilediğini göstermektedir. Uğur'un eşini aldatması, Nihal ile Uğur arasında derin bir güven kaybına yol açar ve bu durum ailenin dengesini bozar. Aile içindeki güven duygusunun sarsılması ilişkilerin yeniden kurulmasını zorlaştırır.

S:3 Nihal: Ayrılmaya karar verdim Uğur. Uğur: Nihal, lütfen yapma. Nihal: Böyle sürdürmem mümkün değil. Uğur: Özür dilerim, çok özür dilerim. Hayatımda yaptığım en büyük hata biliyorum. Nihal: Piknikte açıklayacağım. Çocuklara da pikniğe gitmeden önce söyleyeceğim. Şimdi söylemek istemiyorum. Uğur: Hiç olmazsa şu sıra değil Nihal. Nihal: Hiç olmazsa şu sıra değil. Hiçbir şeyin hiçbir zaman sırası değildi zaten.

Bu diyalog, Nihal ve Uğur arasındaki çatışmanın aile içindeki dengeyi bozduğunu ve ilişkilerindeki güveni yeniden inşa etmenin ne kadar zor olduğunu gösterir. Uğur'un özür dilemesi ve pişmanlık duyması, ancak Nihal'in hala uzak durması ailenin içsel dengesinin yeniden kurmak için iletişimdeki bozukluğun giderilmesi gerektiğini ortaya koyar. Satir'e göre ailedeki dengenin yeniden sağlanabilmesi için, aile üyelerinin iletişim tarzları, kuralları ve ilişkilerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir (Satir, 1964, aktaran: Taşdelen Karçkay vd., 2024). Çınar Ağacı filminde, aile içindeki dengenin yeniden kurulmasına yönelik önemli bir örnek, Advie Hanım ile kızı Sonay'ın yüzleşme sahnesidir (S4). Söz konusu sahnede, Sonay iş yerinde patronuyla terfi hakkında bir görüşme yapar. Bu görüşme sırasında geçmişte annesinin kendisine neden bu kadar disiplinli davrandığını, neden yatılı okula göndermiş olabileceğini farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlar. Annesinin o dönemki tutumlarının altında yatan gerçekleri fark eden Sonay, bu içgörünün ardından duygusal bir geri dönüşüm yaşar. Hemen ardından huzurevine gider ve Advie Hanım'la duygusal bir yüzleşme gerçekleştirir. Bu sahnede Sonay, annesinin geçmiş davranışlarını daha bütüncül bir biçimde değerlendirmekte ve onu evine davet ederek ilişkilerini yeniden yapılandırma isteğini ortaya koymaktadır.

Bu yüzleşme, ailedeki eski çatışmaların ve bozulmuş ilişkilerin yeniden yapılandırılması sürecine işaret eder. Satir'in yaşantısal aile terapisi bağlamında, duyguların açıkça ifade edildiği bu tür yüzleşmeler, ailenin içsel dengesini yeniden kurabilmesi için önemli bir adımdır. İletişimin sağlıklı şekilde yeniden inşa edilmesi hem bireylerin özdeğer algılarını güçlendirir hem de aile sisteminin daha işlevsel bir yapıya kavuşmasına olanak tanır.

Aile Yapısı

Satir aile terapisi modelinde, aile yapısını iki temel kategoriye ayırmaktadır: eğitici aile yapısı ve sorunlu aile yapısı. Eğitici aile yapısında bireyler ailelerinin bir parçası olmaktan mutluluk duyarlar ve aile içindeki ilişkiler sağlıklı bir şekilde işler. Buna karşın sorunlu aile yapısında aile bireyleri birbirlerine yabancılaşmış, birbirlerini yeterince anlamadıkları ve sevmedikleri hissine kapılırlar (Satir, 2001, aktaran: Cihan Karakaya, 2017). Çınar Ağacı filmi açısından aile yapısı sorunlu aile yapısına örnektir. Filmde, aile bireyleri,

özellikle de Sonay, kendilerini aile içinde dışlanmış ve sevgi görmemiş hissederler. Bu filmdeki birkaç diyalogda açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin Adviye Hanım ile Sonay arasında geçen şu konuşma Sonay'ın kendisini dışlanmış hissettiğini ve aileyle duygusal bağ kurmakta zorlandığını göstermektedir:

S5: Adviye Hanım: Hiçbir çocuğuma yapmadığımı sana yaptım. Özel okullarda okuttum. Sonay: Anne bende Barış'ı özel okulda okutuyorum ama bana bakmasını beklemiyorum. Buna hakkım yok. Buna senin de hakkın yok. Ayrıca beni başından savdın sen anne. Adviye Hanım: Fena mı oldu kızım üç dil biliyorsun. Sonay: Uf anne Allah aşkına ya üç dil biliyorum da ne oluyor? Hala üç paralık insanların altında çalışıyorum.

Bu diyalogda Sonay, annesi Adviye Hanım tarafından dışlandığını ve sevgiye değer görülmediğini açıkça dile getirmektedir. Ayrıca Satir'in (2001) modeline göre, sorunlu aile yapılarında aile bireyleri arasında göz teması zayıf olur (Satir, 2001, aktaran: Cihan ve Karakaya, 2017). Bu sahnede de dikkat çeken bir diğer nokta Sonay ile annesi göz teması kurulmadığıdır, bu da aralarındaki duygusal mesafeyi pekiştiren bir unsurdur. Bir diğer önemli örnek, Sonay ve Feriha arasındaki ilişkiyi ele alır.

S6: Sonay: Abla annemin tek çocuğu Uğur abim mi? Feriha: Ne biliyim ben Sonay? Sonay: Beni hep tekne kazıntım diye sevdi. Hepinizle tek tek ilgilendi hala da ilgileniyor bana gelince başından savmak için yatılı okula gönderiyor. Feriha: Sen ne kadar iyi bir okulda okuduğunun farkında mısın Sonay? Sonay: Ay aman abla boş ver Fransızca'yı kim takar? Artık İngilizce yetiyor. Feriha: İyi ya işte ne güzel hem Fransızca'yı öğrendin hem de İngilizceyi.

Kimde var böyle bir şans? Bak bana ben Türkçeyi bile zor konuşuyorum. Kıymetini bil. Sonay: Annem beni hiçbir zaman sevmemi. Feriha: Haksızlık ediyorsun Sonay. Annem en çok seni sever. Sonay: Ben iyi bir huzurevi buldum bile hazır. Tamam benden buraya kadar.

Bu diyalogda Feriha, kendisinin diğer kardeşlerine göre daha az sevildiğini hissederken, Sonay ise annesi tarafından hiç sevilmediğini düşünmektedir.

Benlik Saygısı ve Kendilik Değeri

Satir'in yaşantısal aile terapisi modelinde en temel hedef bireyin yüksek öz değere sahip olmasıdır (Koca, 2024). Özdeğer, kişinin kendini değerli ve yeterli hissetme kapasitesidir; düşük özdeğer ise, bu kapasitenin zayıflaması ve bireyin içsel gücünün ve yaşam enerjisinin olumsuz etkilenmesine yol açar (Kılınçer, 2021). Satir'e göre, çocukların özdeğerlerini genellikle ebeveynlerinin yorumlarına ve davranışlarına dayalı olarak geliştirmektedirler (Satir, 1964, aktaran: Şenol Durak & Fışiloğlu, 2007). *Çınar Ağacı* filmi aile üyelerinin düşük özdeğerler geliştirdikleri ve bu durumun ilişkilerine yansıdığı bir örnek sunmaktadır. Aile içindeki bazı etkileşimlerde, bireylerin kendilerine duydukları güvenin zayıf olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin, aşağıdaki diyalogda Adviye Hanım, Feriha'nın beceri ve yeteneklerini sorgulayarak onun düşük özdeğer geliştirmesine neden olmaktadır:

S:7 Feriha sarma sararken içeriye Adviye Hanım girer 'Beceremeyeceksin bırak. Böyle mi öğrettim ben sana bırak ben sarayım.' diyerek Feriha'nın yapamayacağını söyler.

S8: Adviye Hanım: Düzgün sar şunları Ferişi. Feriha: Sarıyorum anne.

Bu konuşmalarda, Adviye Hanım'ın sürekli Feriha'ya yapamayacağını söylemesi ve onu yetersiz hissettirmesi Feriha'nın özdeğer duygusunu zedelemektedir. Bu örnek, ailenin içindeki ilişkilerdeki olumsuz dinamiklerin bireylerin özdeğer gelişimini nasıl etkileyeceğine

dair önemli bir gösterge sunmaktadır.

Ailenin İşlevselliği

Çınar Ağacı filmi, yaşantısal aile terapisi bağlamında incelendiğinde aile içindeki düşük özdeğer sorunun aile üyelerinin işlevsel olmayan bir iletişim tarzı geliştirmelerine neden olduğu görülmektedir. Yaşantısal aile terapisine göre, ailelerin işlevselliği açık aile ve kapalı aile olarak iki temel kategoriye ayrılmaktadır (Taşdelen Karçkay vd., 2024). Kapalı aile, düşük özdeğer, işlevsel olmayan iletişim biçimleri, gelişimi engelleyen tutumlar ve katı kurallar ile kategorize edilen bir aile yapısıdır (Şenol Durak & Fışıloğlu, 2007). Buna karşın, açık aile yapısında açık bir iletişim, yüksek özdeğer ve işlevsel ilişki dinamikleri bulunur (Taşdelen Karçkay vd., 2024). Çınar Ağacı filminde, ailenin işlevsellik sorunları ve katı kurallar, aile bireylerinin iletişimini olumsuz etkilemekte ve bu durum düşük özdeğerin pekişmesine yol açmaktadır. Örneğin, aşağıdaki konuşmada, Uğur'un katı bir kuralı olduğu ve bu kuralın aile içindeki diğer bireylerin duygusal ihtiyaçlarına duyarsız kaldığı açıkça görülmektedir:

S9: Uğur: Alo Sonay: Uğur abi. Uğur: Efendim Sonay. Sonay: Abi çok güzel bir huzurevi buldum gidip görmek istiyorum. Uğur: YA kaç kere söyleyeceğim Sonay! Annemin huzurevine kapatılmasını istemiyorum. Sonay: Abi ama... Uğur: Kapat bu meseleyi. İşim var kapatıyorum.

Bu diyalogda, Uğur'un huzurevi konusundaki tutumu, katı ve değişime kapalı bir aile kuralını yansıtmaktadır. Uğur, annesinin huzurevine yerleştirilmesini reddederken bu kararı yalnızca kendi bakış açısına dayalı olarak almaktadır ve Sonay'ın duygusal ihtiyaçlarına ya da çözüm önerilerine duyarsız kalmaktadır. Bu tür katı tutumlar, ailenin iletişiminde esnekliğin ve karşılıklı anlayışın eksik olduğunu gösterir.

Ailenin İletişim Stilleri

Satir, insanların stresli durumlarla başa çıkabilmek için açık ve dürüst bir iletişim kurmaları gerektiğini savunuyordu. Ona göre etkili iletişim, sözlü ve sözsüz mesajların birbiriyle uyum içinde olmasını gerektirir. Bu bir kişinin içsel duyguları, düşünceleri ve beklentilerinin söyledikleri sözler, ses tonu ve beden diliyle tam anlamıyla uyum içinde dışa vurulması anlamına gelir. Aile üyeleri iletişimle ilgili bir sorun yaşadıklarında genellikle dört ana yaklaşım biçiminden birini sergilerler. Bu yaklaşımlar; yatıştırıcı tutum, suçlayıcı yaklaşım, hesaplaşma ve dikkat dağıtıcı davranış olarak sıralanabilir (Banmen & Maki Banmen, 2014). Çınar Ağacı filminde de bu iletişim stillerinin örnekleri açık bir şekilde görülmektedir. Aşağıda, filmdeki bazı diyalogların bu stillerin nasıl kullanıldığını inceleyeceğiz.

S:10 İhsan: Adviyecim dua et de bugünkü ihaleyi alalım ya hu. Ya seni teknelerde gezdiririm vallahi. Annende beni bir türlü sevemedi gitti Feriha. Feriha: Öyle deme hayatım seviyor. Sen ona aldırma. Hadi güle güle.

Bu diyalogda Feriha'nın, İhsan'ın olumsuz duygularını yatıştırmaya yönelik bir tutum sergilediği görülmektedir.

S11: Berrin: Eh be Advie Hanım bende kabahat size tarif soruyorum. (Murat'ı arar) İnanamıyorum Murat! Bunu da yaptı inanamıyorum. Murat: Ne oldu hayatım. Berrin: (Ağlayarak) Ne olacak annen su böreğinin tarifini yanlış vermiş diyorum sana. Ne yapacağım paramparça oldu! Emeklerim boşa gitti. İnanamıyorum ya! Murat: Tamam tamam ben bir

yerden bulur alırım. Tamam mı? Berrin: Nerden alacaksın Murat! Nerden alacaksın Murat! Murat: Şimdi ben bir toplantıdayım. Çıkınca arayayım seni olur mu? Hadi üzülme üzülme. Berrin: Tamam Murat tamam!

Bu konuşmada, Berrin'in suçlayıcı bir yaklaşım sergileyerek Murat'ı olaydan sorumlu tutmaya çalıştığı görülmektedir. Murat ise yatıştırıcı bir yaklaşım göstererek Berrin'in endişelerini hafifletmeye çalışmaktadır. Bu suçlayıcı iletişim stili ile yatıştırıcı iletişim stilinin bir arada kullanıldığı bir örnektir.

S12: Sonay: Sana da bunu almış ama sen onu içeri bile sokmadın. Al. Barış: Almycam. Sonay: Al dedim sana! Barış: Almycam! Sonay: İyi o zaman yarın pikniğe de gidemezsin anneannenin yüzünü de göremezsin! Barış: Pikniğe de giderim anneannemin yüzünü de görürüm! Sonay: Göremezsin! Barış: Görürüm!

Bu görüşmede, her iki karakter de suçlayıcı bir tutum sergileyerek birbirlerini suçlamakta ve tehditkâr bir dil kullanmaktadır. Sonay, Barış'a yönelik suçlayıcı ve tehditkâr bir tutum takınırken, Barış da ona karşı aynı şekilde cevap vermektedir. Bu suçlayıcı-suçlayıcı iletişim stilinin bir örneğini sunmaktadır.

Ailede Sorunun Odaklandığı Kişi

Satir, semptom gösteren aile bireyini “hasta”, “suçlu” gibi ifadeler yerine “ailede sorunun odaklandığı kişi” olarak tanımlamaktadır (Satir, 1964, aktaran: Şenol Durak & Fıfıloğlu, 2007). Satir'e göre ailede sorunun odaklandığı kişi, aile içindeki olumsuz olaylardan en çok etkilenen ve bu olayları en derinden yaşayan bireydir (Taşdelen Karçkay vd., 2024). İncelediğimiz filmde, bu kişi Adviye Hanım olarak belirlenmiştir.

S13: Sonay: Dayanamıyorum artık. Hayır çocuğun (Barış) başına bir kaza gelecek. Aklim devamlı evde. İşime konsantre olamıyorum. İşten atılacağım ya. Çocuk gibi 75 yaşında bir çocuk. Ben kendi çocuğuma bakmakta zorlanıyorum. İkinci bir çocuk daha istemiyorum.

Bu ifadede, Sonay'ın Adviye Hanım'ın duygusal yükü ve aile içindeki zorluklarla başa çıkma kapasitesinin azalması nedeniyle yaşadığı gerilim ve endişeleri dile getirdiği görülmektedir. Adviye Hanım, aile içindeki sorunların merkezinde yer alan bir figür olarak görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aile, hangi kültürde olursa olsun önemli ve merkezi bir kavramdır. Her aile, kendine özgü dinamiklere sahip olup benzerlikler taşısalar da farklılıklar gösterir. Bu çalışmada, Çınar Ağacı filmi, yaşantısal aile terapisi bağlamında incelenmiş ve filmdeki aile yapılarının, bireyler arası ilişkilerin ve iletişim stillerinin nasıl işlediği üzerinde durulmuştur. Filmdeki her bir aile üyesi, sağlıklı bir aile yapısından ziyade sorunlu bir aile yapısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunlu yapı, aile üyelerinin birbirleriyle ve çevreleriyle kurdukları iletişimi olumsuz yönde etkilemiş ve ilişkilerde belirgin sorunlara yol açmıştır.

Filmin ana karakterleri olan Sonay ve Adviye Hanım'ın aile içindeki sorunları ve uygun olmayan iletişim stillerini fark etmeleri, ailenin sağlıklı bir yapıya dönmesine örnek teşkil etmektedir. Sonay, annesi ile yaşadığı içsel ve dışsal çatışmaları çözüme kavuşturduğunda, bu çözüm kendi aile ilişkilerine de olumlu bir şekilde yansımış ve ilişkilerdeki gerginlikler azalmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, doğru iletişim kullanımı, dengeyi sağlama ve aile içindeki yapısal bozumalar sonrası dengeye dönüş süreci, ailenin işlevselliğini artıran önemli

faktörlerdir.

Yaşantısal aile terapisi bağlamında yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, yaşantısal aile danışmanlığı ile birlikte yapısal ve psikoanalitik danışma kuramlarını kullanan (Demir vd., 2021), yaşantısal ile çözüm odaklı terapiyi bir arada inceleyen (Taşdelen Karçkay vd. 2024) araştırmaların bulunduğu gözlenmektedir. Ancak, sadece yaşantısal aile terapisi ile yapılan çalışmalar sınırlıdır (Şenol Durak & Fışıloğlu, 2007). Bu çalışma literatürdeki diğer çalışmalara paralel olarak, yaşantısal aile terapisi kavramlarının terapötik süreçlerde nasıl kullanıldığını film analizi aracılığıyla somutlaştırarak ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çalışma, yalnızca yaşantısal aile terapisi kavramlarıyla bir ailenin incelenmesinin nasıl gerçekleştirileceğini detaylı bir şekilde ele alması bakımından farklılık göstermektedir.

Çınar Ağacı, filminde yer alan karakterlerin yaşantılarının detaylı bir biçimde analiz edilmesi, yaşantısal aile terapisi kavramlarının pratikte nasıl işlediğini somut bir şekilde göstermektedir. Özellikle, doğru iletişim kullanımı, dengeden bozulduktan sonra tekrar dengeye dönme süreçleri ve aile yapısının nasıl olması gerektirdiği gibi konular bu bağlamda açık bir şekilde ortaya konmuştur.

Film tabanlı uygulamalar, terapi sürecinde hem ruh sağlığı uzmanlarının hem de danışanların duygusal farkındalıklarını arttırma ve içsel süreçlerini anlama açısından etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Çınar Ağacı filmi, karakterlerinin günlük yaşamdan esinlenerek Türk aile yapısını başarılı bir şekilde yansıtmaları nedeniyle, üniversitelerde aile danışmanlığı eğitimlerinde vaka analizleri ve film incelemeleri için oldukça verimli bir materyal olabilir. Bu film, sorunlu aile yapılarının, dengesizlik hallerinin ve bununla başa çıkma stratejilerinin, ayrıca kullanılan iletişim stillerinin farkındalık yaratma açısından önemli bir araç olabilir. Yaşantısal aile danışmanlığı eğitimlerinde, teorik anlayışın geliştirilmesine yönelik çözüm analizleri ve müdahale tekniklerinin tartışılması için etkin bir materyal olarak kullanılabilir. Bu bağlamda film, eğitim sürecine katkı sağlayacak ve öğrencilere uygulamalı bir perspektif kazandıracaktır.

Çınar Ağacı filmi, yaşantısal aile terapisi yaklaşımıyla değerlendirildiğinde, her bir karakterin aile sistemi içindeki konumu ve ilişkisel örüntüsü açıkça ortaya çıkmaktadır. Ailenin merkezinde yer alan Advie Hanım, güçlü bir anne figürü olmakla birlikte zaman zaman eleştirel ve baskıcı tutumlarıyla çocuklarının özdeğer gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kızı Sonay, düşük özdeğer ve suçlayıcı iletişim tarzı sergilemekle birlikte, bağımsız düşünme ve değişime açık olma özellikleriyle dikkat çekmektedir. Barış, ebeveynlerinin arasındaki tartışmanın yükünü taşıyan bir çocuk olarak temel üçgenin merkezine yerleşmekte, buna karşın duygularını ifade etme becerisiyle öne çıkmaktadır. Feriha, eleştirel ebeveyn tutumu nedeniyle düşük özdeğer geliştirmiş, ancak yatıştırıcı iletişim tarzıyla aile içi gerilimleri dengelemeye çalışmaktadır. Yağız ise iletişimde tutarsızlık sergileyen bir figür olarak, üçlü ilişki dinamiklerini sürdürmektedir. Filmdeki diğer karakterler de benzer şekilde sorunlu aile yapısı içinde farklı iletişim örüntüleri geliştirmiştir. Genel olarak aile yapısı, Satir'in tanımladığı biçimiyle kapalı bir yapı sergilemekte; düşük özdeğer, bastırılmış duygular ve işlevsiz iletişim biçimleri ön plana çıkmaktadır. Filmdeki yüzleşme ve yakınlaşmalar, bu yapının yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli müdahale örnekleri sunmaktadır.

Sonuç olarak, *Çınar Ağacı* filmi, içerdiği uygun sahneler sayesinde, yaşantısal aile terapisi bağlamında psikolojik danışmanlık sürecine ve eğitim sürecine katkı sağlayabilecek önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Bu film, bireylerin duygusal zorluklarıyla başa

çıkma biçimlerini anlamalarına yardımcı olabilir ve aile bağlarının dengeli bir şekilde kurulması sürecinde etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Kaynakça

- Akçaboza, N. B., & Sümer, Z. H. (2016). Adler yaklaşımında aile danışmanlığı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 87-101. <https://doi.org/10.1080/09515070.2016.1160567>
- Banmen, J., & Maki-Banmen, K. (2014). What has become of Virginia Satir's therapy model since she left us in 1988? *Journal of Family Psychotherapy*, 25(2), 117-131. <https://doi.org/10.1080/08975353.2014.909706>
- Banmen, J. (2002). The Satir model: Yesterday and today. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 7-22.
- Cheung, G., & Chan, C. (2002). The Satir model and cultural sensitivity: A Hong Kong reflection. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 199- 215.
- Cihan, Ü., & Karakaya, H. (2017). Yaşantısal bir aile terapisti: Virginia Satir. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 70-89.
- Dattilio, F. M. (2012). *Bilişsel davranışçı çift ve aile terapisi*, (Çev. M. Benveniste, S. Kızıldaş, P. Turanlı). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Durak, Ş. E., & Fırsıloğlu, H. (2007). Film analizi yöntemiyle Virginia Satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20).
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publishing.
- Gladding, S. T. (2015). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları* (Çev. İ. Keklik & İ. Yıldırım). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2012). *Family therapy: An overview*. Brooks/Cole.
- Innes, M. (2002). Satir's therapeutically oriented educational process: a critical appreciation. *Contemporary Family Therapy*, 35-56.
- Kılınçer, H. (2021). *Maneviyat yönelimli aile danışmanlığı: Yaşantısal aile danışmanlığı çerçevesinde bir model önerisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Koca, F. (2024). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık konu anlatımı*. Retro Yayıncılık.
- Korkut, Y. (2001). Aile danışmanlığı ve aile terapisi hizmetleri. *Psikoloji Çalışmaları*, 22, 111-133.
- Li, Y., Lee, S. H., Yeh, C. H. & Kuo, C. C. (2006). Techniques for movie content analysis and skimming: tutorial and overview on video abstraction techniques. *IEEE Signal Processing Magazine*, 23(2), 79-89.
- Lum, W., Smith, J., & Ferris, J. (2002). Youth suicide intervention using the Satir model. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 139-159.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Basic qualitative research. Qualitative research: guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Minuchin, S. (2013). *Assessing families and couples: from symptom to system*. Pearson Publishing.

- Morrison, A., & Ferris, J. (2002). The Satir model with female adult survivors o childhood sexual abuse. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 161-180.
- Nazlı, S. (2003). *Aile danışmanlığı*. Anı Yayıncılık
- Satir, V. (2016). *Temel aile terapisi*. Beyaz Yayınları.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Taşdelen Karçkay, A., Toprak, B. & Alkan, D. (2024). Yaşantısal ve çözüm odaklı aile terapisi bakış açısıyla “Bizi Hatırla” film analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 223-243. <https://doi.org/10.51460/baebd.1411786>

Extended Abstract

This study aims to analyze important concepts within the framework of experiential family therapy through the film Çınar Ağacı. Experiential family therapy is an approach that takes a holistic approach to family dynamics and aims to conduct therapy through the interactions of individuals with each other. The founder of this therapeutic approach is Virginia Satir. Instead of using negative labels such as “the patient” or “the problematic person” in the therapy process, Satir defines individuals as “the focus of the problem”. The reason for this is that the problem in a family usually stems from the interactions and communication styles within the internal structure of the family. In this framework, Satir’s important concepts include the focus of the problem in the family, family self-confidence, family communication, family balance, family emotional experiences and family functionality.

In the movie Çınar Ağacı, the concepts of experiential family therapy are discussed through the characteristics of the three main characters. First of all, when the character of Ms. Advıye is analyzed, she can be defined as an individual with high self-worth according to Satir’s theory. Ms. Advıye’s behaviors, which are sometimes perceived as “naughty”, are actually behaviors shaped by inner balance and healthy attachment skills, blended with maturity. Ms. Advıye, who has a high capacity for both productivity and love, contributes greatly to the psychological and emotional structure of the family. While ensuring that the relationships within the family are maintained in a strong manner, she also considers her own inner peace and value.

Looking at the character of Sonay, in the context of Satir’s theory, she can be described as an individual with a low self-worth and limited productivity and capacity to love, often displaying an accusatory communication style. This reflects the difficulties in Sonay’s personal and emotional life. However, Sonay, who has high levels of autonomy and differentiation, has difficulty in expressing her emotions, which negatively affects the depth and intimacy of her relationships. Sonay’s character reflects a structure characterized by contradictions and inner conflicts, which constantly complicates her personal development and relationships with her environment.

The last character, Barış, can be defined as an individual with high self-worth. This shows that his sense of self-worth is based on solid foundations and that he feels valuable. Barış also has a high capacity for productivity and love. He also has an appropriate communication style and has no difficulty in expressing his emotional experiences. However, he may tend to withdraw when he experiences emotional intensity, indicating the presence of an inner conflict in his emotional world.

In this article, seven important concepts of experiential family therapy are examined.

The first concept, the basic triangle, represents the separation of Barış between his parents. The second concept is achieving balance in the family. Family balance can be affected by external changes experienced by individuals (e.g. the addition of a new member to the family or the separation of family members) and social transformations. An example of this is the scene in which the family's balance is disrupted when the character Uğur cheats on his wife Nihal. The addition of a third person to the family disrupts the balance and healthy communication is necessary to restore it.

The third concept involves the division of family structure into two main categories: educational and problematic family structures. In an educational family structure, family members love and respect each other and establish healthy communication. In a problematic family structure, on the other hand, individuals feel alienated from each other, not understood and not loved. In the movie *Çınar Ağacı*, the relationship between Mrs. Adviye and Sonay reflects the problematic family structure. Sonay does not always feel loved and the alienation within the family reveals the problematic structure of the family.

The fourth concept is self-esteem and self-worth. One of the main goals of the experiential family therapy model is for the individual to have a high sense of self-worth. The movie *The Çınar Ağacı* shows that family members often have a low sense of self-worth.

The fifth concept is the functionality of the family. In the context of the movie *Çınar Ağacı*, the family members' low sense of self-worth leads to the development of a dysfunctional communication style. The existence of strict and unchanging rules in the family, such as the rule that Uğur's mother must not be admitted to a nursing home, points to a closed family structure.

The sixth concept in the framework of experiential family therapy is communication styles. According to Satir, there are four basic communication styles: soothing, accusatory, rationalizing and disinterested. Examples of these communication styles are clearly seen in the movie *The Çınar Ağacı*. Generally, accusatory and soothing communication styles come to the fore in the movie.

Finally, the seventh concept is the focus of the problem in the family. According to Satir, the focus of the family problem is the individual who is most affected by the negative events in the family and who experiences these events deeply. In the movie *Çınar Ağacı*, this person is Ms. Adviye.

In conclusion, the film *The Çınar Ağacı* offers an important opportunity to concretize the concepts of experiential family therapy. It helps to ground the theoretical knowledge more firmly and allows for a more diverse approach to the therapeutic process.

Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Notlar
Democratic Schools: Lessons in Powerful Education

Mert CAN^a 

Article Type/Makale Türü:
Book Review/Kitap İncelemesi

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 03/02/2025
Revised/Düzeltildi: 02/03/2025
Accepted/Kabul edildi: 23/05/2025

Anahtar kelimeler:
Okul, demokrasi, eleştirel pedagoji

ÖZ

Michael W. Apple ve James A. Beane'in ABD'deki demokratik okul deneyimlerine odaklanan "Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Notlar", eğitim alanında dünya çapında en popüler kitaplardan biridir. Bu ilginin ardında, devlet okullarının geleceğine ilişkin artan kaygıların yanı sıra, insanların çocuklar ve gençler için uygun bir eğitim modeli arayışı yatmaktadır. Demokratik okullar, şu anda neoliberal dönüşümlere direnen beş okul etrafında şekillenen demokrasi ve alternatif eğitim yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Dünya çapında eğitim alanındaki neoliberal uygulamalar düşünüldüğünde bu kitabın evrensel nitelikte olabileceği ve bu nedenle incelenmesinin alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

ABSTRACT

"Democratic Schools: Lessons in Powerful Education", which focuses on Michael W. Apple and James A. Beane's democratic school experiences in the USA, is one of the most popular books in the field of education worldwide. Behind this interest is a growing concern about the future of public schools, as well as people's search for an appropriate model of education for children and young people. Democratic schools reflect the democracy and alternative education approaches shaped around five schools that are currently resisting neoliberal transformations. Considering the neoliberal practices in the field of education around the world, it is thought that this book may be of universal quality and therefore its examination may contribute to the field.

Keywords:

School, democracy, critical pedagogy

^a Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, m.can3717@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3451-3387>



Giriş

Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Notlar

Michael W. Apple ve James A. Beane tarafından yazılan ve ABD’deki çeşitli okullardaki demokratikleşme deneyimlerine odaklanan “Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Notlar” adlı eser, dünya genelinde eğitim alanında en fazla ilgi gören kitaplardan biridir. Bu ilginin arkasında, insanların çocuklar ve gençler için uygun bir eğitim modeli arayışlarının yanı sıra, devlet okullarının geleceğiyle ilgili artan endişeler de bulunmaktadır. Demokratik okullar, günümüzde neoliberal dönüşümlere karşı direniş gösteren beş okul etrafında şekillenen demokrasi ve alternatif eğitim yaklaşımlarını yansıtmaktadır.

“Demokratik Okullar” kitabı, ilk olarak demokrasi kavramının tanımındaki belirsizlikleri ve kişilerin ya da grupların demokrasiye bakış açılarının farklılıklarını ele alarak “Demokrasi nedir ve demokratik okullar yaratılabilir mi?” sorusuyla okuyuculara yönelik önemli bir perspektif oluşturmayı amaçlıyor. Kitap, demokrasinin sadece bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzı olarak da algılanması gerektiğini vurgulamakla kalmazken eğitimde demokratik değerlerin benimsenmesini sorguluyor. Aynı zamanda demokrasinin tanımına yönelik çarpıcı yorumlar da içeren kitap, “Amerikan ordusunun dünyada demokrasiyi korumak için savaştığı” ve “insanların neredeyse yapmak istedikleri her şeyi demokrasi kılıfına uydurarak kullanmaya başlaması” gibi ifadelerle demokrasinin hemen her alanda nasıl çarpıtıldığına dair çarpıcı ifadelerle okuyucunun dikkatini çekmeyi başarıyor. Bu noktada, Aktaş’ın (2015) güçlülerin demokrasiyi kendi lehlerine kullanmalarına dair eleştirileriyle paralellik gösteren bu düşünceler, demokrasinin değerinin nasıl zamanla erozyona uğradığına işaret ederken okuyucular için ise demokrasinin gerçek anlamını yeniden sorgulama fırsatı sunuyor. Kitap, demokrasi kavramının sorgulanmasının yanı sıra eğitim sistemlerine nasıl entegre edilebileceği ve bu kavramın eğitim aracılığıyla nasıl korunup geliştirilebileceği üzerine okuyucularını düşünmeye sevk ediyor. Bu çerçevede demokrasiyi korumayı ve geliştirmeyi hedefleyen ve bu uğurda savaştığını söyleyen ülkelerin eğitim sistemlerinde yaşanan düzenlemeleri ve güncellemeleri özellikle vurguluyor. Amerika’da ayrıcalıklara sahip bazı grupların devlet okullarından kurtulmaya yönelik çeşitli stratejiler geliştirdiği ve üstün yetenekli buldukları çocukları için kuponlar ve vergi indirimleri gibi alternatif yollar oluşturduğu belirtiliyor. Bu açıdan bakıldığında kendi ‘üstün yetenekli’ öğrencileri için alternatif okullar oluşturulmasında etkili oldukları söylenebilir. Kitap, bu bağlamda devlet okullarındaki demokratikleşme çabaları ve her birey için demokratik bir eğitimin sağlanmasının önemine odaklanarak, çeşitli yollar geliştiren okulların uygulamalarını ortaya koymakta ve bu okulların demokratikleşme çabalarının toplumlar için ne denli faydalı olabileceğini vurgulamaktadır.

Dewey’in görüşlerine sıkça yer verilen kitapta özellikle insanların birlikte yaşama, iş birliği yapma ve toplumsal sorunları tartışarak çözme konusundaki inançlarını ve davranışlarını içeren “demokratik inanç” kavramı ayrıca ele alınmıştır. Kitapta, demokrasinin okullarda yalnızca bir süreç olarak değil aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak da ele alınması gerektiği ve bu kavramının içeriğinin temel değer ve ilkeler ile genişletilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu temel değer ve ilkelerin ise bireylerin ve azınlıkların onurunu ve haklarını koruma konusundaki duyarlılık, başkalarının iyiliği ve kamu yararına duyulan ilgi, problemlerin

çözümü için olasılıklara yaratma konusunda insanların kapasitelerine olan inanç, fikirlerin, problemlerin ve politikaların değerlendirmesi, eleştirel düşünme ve sosyal kurumların demokratik yaşam biçimi destekleyecek şekilde genişletilmesi ve organize edilmesinin demokratik okullar yaratmak için önemli bir mesele olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda kitap, demokratik inançların eğitim ortamlarına nasıl entegre edileceği ve demokratik okulların oluşturulmasında hangi yöntemlerin izlenmesi gerektiği konularında derinlemesine bir anlayış ortaya koymaktadır. Özellikle, eğitim programlarının niteliği, okul yapıları ve süreçleri ile öğretmenlerin bu çerçevede üstlenecekleri rollerin belirlenmesi, demokratik öğretim uygulamalarının temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bu çerçevede, kitapta ele alınan “Demokratik okul nedir, demokratik bir eğitim programı nasıl olmalıdır, demokratik okullarda yapı ve süreçler nasıl olmalıdır, bu süreçte öğretmenlerin rolü nedir?” gibi çeşitli sorular, demokratik okul anlayışının geliştirilmesine yönelik önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

Demokratik Okul Nedir?

Williams vd. (2009), demokratik okulların öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan işbirliği ve güven ortamları oluşturduğunu ve paylaşılan liderlik anlayışında hareket ettiğini belirtirken; Allen (1999), bu tür okulların bireylerin sorun çözme becerilerini geliştirdiğini, katılımcı karar alma süreçlerinin okul etkinliği artırdığını ve öğrencilerin öğrenmesi için daha iyi bir örgütsel çevre sunduğunu ifade etmiştir. Kitabın bazı bölümlerinde yer alan demokratikleşme çabalarının demokratik okul yaratma konusunda başarılı olduğu bazıları ise başarısız olduğu söylenebilir. Bu açıdan okullara bakıldığında; ikinci bölümde yer alan Fratney okulunun amaçları arasında anti ırkçı bir anlayışın sergilenmesi, farklı görüşlerin zenginlik kaynağı olduğu inancında bulunulması ve sosyal adalete önem verilmesi ile işbirliğine dayalı bir öğretim anlayışı bulunmasının demokratik okul yaratma açısından başarılı bir örnek olduğu söylenebilir.

Kitabın 3. bölümünde yer alan ve bir diğer okul olan Cabrini Green’de ise 5. sınıf öğrencilerinin yıkılmaya yüz tutmuş, tehlikeli, tuvalet kabinlerinin dahi kapısı olmayan, sınıflarının camları kırılmış, yemekhane ve spor salonunun, sahnesinin eksik olduğu ve yemeklerden müfredata kadar öğrencilerden bağımsız tekdüze anlatıma sahip bir okulun öğrencilerin başlatmış olduğu bir proje ile nasıl elden geçirildiği ve bu proje sonucunda basında ve bakanlık düzeyinde nasıl ilgi gördüğü ve en önemlisi öğrencilere dayatılan ders programından ziyade yaparak yaşayarak öğrendiklerinde istenmeyen davranışların ne kadar azaldığı ve başarının ne derece arttığı ortaya çıkmıştır. Kendi sorunlarını deneyimleriyle çözmeyi öğrenen çocukların bu sorunları sahiplendiği bunları ortadan kaldırmak için daha fazla çalışıp çabaladığı ifade edilmektedir.

Kitabın 4. bölümünde Madison-Wisconsin’de ortaokul öğretmeni Barbara’nın, zümre öğretmenleriyle birlikte, eğitim programını hem kendileri hem de dünya hakkında sahip oldukları soruları kullanarak öğrencilerle işbirliği içinde nasıl planladıkları anlatılmaktadır. Bu çaba, demokratik bir öğrenme toplumu oluşturmayı hedeflemektedir. Bu program çerçevesinde işbirliği odaklı öğrenme yöntemleri ve öğrencilerin yönettiği veli toplantıları gibi ilerici kavramlar da hayata geçirilmiştir. Öğrencilerin kendilerine ait yasa oluşturmaları, planlamaların topluluklarca yapılması ve öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmesi gibi

çeşitli uygulamalar bu okulun demokratikleşme adına attığı önemli adımlardır.

Kitabın 5. bölümünde Cambridge-Massachusetts'teki Rindge Teknik Sanatlar Okulu'nun müdürü ile akademik koordinatörü, okulun akademik ve mesleki eğitim arasındaki geleneksel ayrımı aşarak, demokrasiyi sadece tüketici tercihi olarak tanımlayan dar bir yaklaşımı reddetmişlerdir. Bu çerçevede, yerel topluluk odaklı girişimler aracılığıyla öğrencilerin projelere katılımını destekleyen, öğretmenlere programla ilgili önemli kararlar alma yetkisi veren ve akademik ile mesleki teknik bilgiyi birleştiren bir program geliştirmişlerdir.

Kitabın 6. bölümünde Doğu Central Park Ortaöğretim Okulu'nda, öğrencilere zihinlerini etkili bir şekilde kullanmayı öğretmek ve onları üretken, sosyal açıdan faydalı bireyler haline getirerek tatmin edici bir yaşam hazırlamak amaçlanmıştır. Lise diploması alabilmek için, öğrenciler 14 portfolyo içeren bir çalışma hazırlayarak başarılarını sergilemektedirler. Okulun temel değerleri yüksek beklentiler, güven, bireysel etik anlayışı ve farklılıklara saygıyı içermektedir ve ilerlemeci okullar birliğinin ilkeleri doğrultusunda hareket edilmektedir. Sınıflar, anasınıfı ortamları gibi ilgi çekici hale getirilmiş ve tüm detaylara önem verilmiştir. Öğrenciler ve aileleri, öğretmenlerle birlikte sesli düşünme ve ortak karar alma süreçlerine katılmaktadır. Bu okul, empati ve sorgulama becerilerini geliştirmeye odaklanarak, önemli sorulara yanıt aramayı teşvik etmektedir; bu sorular arasında “Bu olay ya da çalışma kimin perspektifinden sunuluyor?”, “Diğerlerine nasıl bağlanıyor?”, “Eğer her şey farklı olsaydı ne olurdu?” ve “Bu neden önemlidir?” gibi sorular bulunmaktadır. Yarım günlük temalarla desteklenen dersler, küçük sınıflarda eleştirel düşünmeyi teşvik eden etkileşimli bir ortamda işlenmektedir ve süreli değerlendirmeler için işbirliği yapma imkânları sunulmaktadır. Ancak, öğretmenlerin vefat etmesi ya da başka okullara geçiş yapmaları nedeniyle, program 10 yıllık bir süre içerisinde giderek zayıflamış ve sonunda çoğu uygulama sona erdirilmiştir. Böylelikle süreklilik sağlanamayarak kısmen başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Demokratik Bir Eğitim Programı Nasıl Olmalıdır?

Hotaman'a (2010) göre demokratik bir eğitim programı, bireyleri merkeze alırken grup ve kültürel çeşitliliği gözetmeli, hedeflerini bireysel farklılıkları dikkate alarak belirlemeli, içeriğini her öğrencinin öğrenebileceği şekilde dengeli ve erişilebilir kılmalı, öğrencilere karmaşık sorunlara çözüm üretme imkânı sunan kaynakları kullanma fırsatı tanımalı, ayrıca esnek ve günlük uyarlamalara uygun öğrenme yaşantıları sağlamalıdır. Bunlara ek olarak demokratik bir eğitim programında konular günlük hayattan seçilmeli, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine uygun, iş birliğine dayalı, proje odaklı ve süreç değerlendirmeli konular yer almalıdır. Kitapta yer alan örneklerle bakıldığında demokratik okullardaki programların nasıl olmalarına yönelik fikir yürütülebilir.

Kitabın çeşitli bölümlerinde yer alan 5 farklı okuldaki eğitim programlarının nasıl demokratikleştirilebileceğine yönelik gösterilen çabalar kısaca şu şekilde özetlenebilir. Fratney okulunda iki dilli, çok kültürlü, anti ırkçı bir öğretim programı oluşturulması, Cabrini Green'de okulun ve çevrenin problemlerinin merkeze alınması, Madison-Wisconsin'de mümkün olan en iyi sınıf için sınıf yasası oluşturulması ve ders programlarının öğrencilerle yapılması, Rindge teknik sanatlar okulunda kent çalışmaları ile akademik eğitimin birleştirilmesi bu okulların gerçekleştirdikleri faaliyetlerden bazıları olarak sıralanabilir. Kitap bu yönüyle öğretim

programlarında özerkliğin önemine ve toplumun karşılaştığı günlük meselelerin okullar aracılığıyla ele alınması gerektiğine dair bir inanç taşımaktadır.

Kitapta yer alan bilgiler ışığında demokratik bir eğitim programının, bireylerin aktif ve katılımcı bir şekilde öğrenmelerini sağlarken, toplumsal değerlere saygı gösteren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve eşitlikçi bir ortam yaratması gerektiği söylenebilir. Bunlara ek olarak demokratik bir programda öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmeli, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik etmelidir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içermeli, farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatları sunmalıdır. Ayrıca, iş birliği ve işbirlikçi öğrenme yoluyla öğrencilere sosyal beceriler kazandırılmalı, hoşgörü ve empati gibi değerleri pekiştirmelidir. Sürekli geri bildirim ve değerlendirme süreçleriyle bireysel ilerlemeler izlenmeli, toplumsal iletişim ve katılımı artırmak için projeler teşvik edilmelidir.

Demokratik Okullarda Yapı ve Süreçler Nasıl Olmalıdır?

Demokrasi eğitime dayalı olarak geliştirilen okul yapısında öğrencilerin öğretmenlerinden ve ders materyallerinden edindikleri demokratik yaşam bilgileri, gerçek okul ortamında deneyimlemeleri; öğrenilen bilginin pekişmesini ve kalıcı hale gelmesini destekleyebilir. Ayrıca, okulun tüm bileşenleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, aralarındaki demokratik tutum ve davranışlar, okul ortamında özgür düşüncenin gelişmesine olanak tanıyabilir. Böyle bir özgür düşünce ortamında, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında farklılıklara saygı gösterilmesi teşvik edilerek bireyler arasında karşılıklı saygı, okullarda tartışma ve eleştirinin normalleşmesi sağlanabilir. Barışçıl bir atmosferin oluşmasına katkı sunan bu ortamda okul bileşenlerinin ortak sorunlara karşı birlikte hareket etmelerini ve kolektif çözüm önerileri geliştirmelerini kolaylaştırabilir (Ekici, 2023).

Demokratik bir okul kültüründe, okul yöneticilerinin katılımcılığı ve çeşitliliği teşvik etmesi, azınlık haklarına özen göstermesi gerekmektedir. Aynı zamanda, bürokratik engellerin demokratik okul kültürünün gelişimine zarar verebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada, bireyleri güçlendirmeye yönelik ödüllendirme, yetkilendirme ve okuldaki etkinliklerin kutlanması gibi uygulamalar büyük önem taşımaktadır. Okulun vizyon ve misyon ifadeleri de demokratik okul kültürünü destekleyecek bir şekilde biçimlendirilmelidir ve bu konu, kitabın çeşitli bölümlerinde ele alınmaktadır. Demokratik okul kültürünün inşası, sadece yönetsel politikalarla değil, aynı zamanda okul topluluğunun tüm dinamikleriyle de yakından ilişkilidir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasındaki etkileşimler, bu kültürün güçlenmesine katkıda bulunabilir. Etkili bir liderlik ve açık iletişim, bu süreçte kilit rol oynayabilir. Dolayısıyla, okulun genel yapısının demokratik ilkelerle uyumlu olması, tüm paydaşların sürece aktif katılımını sağlamak adına elzemdir. Gerek mahalli gerekse bakanlık düzeyinde okullara yeterince destek olunması bu okullarda demokratik yapı ve süreçlerin etkili olmasını sağlayabilir.

Yazar, kitabın birçok bölümünde demokratikleşme çabaları içerisinde bürokrasiden kaynaklanan zorluklardan sıkça yakınmaktadır. Gerek istenilen maddi desteğin sağlanmaması gerek yasal düzenlemelerle okulun çabalarının görmezden gelinmesi gerekse istenmeyen kişilerin kurumun yönetimine getirilmesi yaşanan zorlukların bir kısmı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Tüm bunlara rağmen başarılı olmak için gösterilen çabanın süreklilik göstermesi ve vazgeçmeden çalışmaya önem verilmesi sıkça tavsiye edilmektedir.

Demokratikleşme Süreçlerinde Öğretmenlerin Rolü Ne Olmalıdır?

Edgar vd.'ye (2002) göre demokrasinin gereği olarak çoğulculuk, farklı kültürleri, değerleri ve önyargıları anlamayı zorunlu kılar. Bu açıdan demokrasi kültürünü benimseyen öğretmenler, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alır, öğrenmeyi kolaylaştırır ve işbirliğini sağlama amacıyla etkinlikleri planlar. Öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerinde rehber olmalı, eleştiren, merak eden ve uygulayan öğrenciler yetiştirebilmelidir. Kitapta demokratikleşme çabalarının önemli ayaklarından biri olarak öğretmenler görülmektedir. Özellikle programların tasarlanması aşamasında öğrencileri cesaretlendiren ve onların sorunlarının müfredatlarına eklenmesine aracı olan öğretmenler okullarının bu aşamada önemli kozlarından biri olmuştur.

Öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik davranışları kitabın genelinde vurgulanmıştır. Eğitim ortamlarında kritik bir rol oynayan öğretmenler, sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin gelişimini destekleme, motivasyon sağlama ve pozitif bir öğrenme atmosferi yaratma becerisini geliştirmesine yönelik planlamalar yapma noktasında etkili olmaktadır. Öğretmen liderleri, sadece iyi birer örnek olmanın ötesinde, yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirme, ekip çalışmasını ve işbirliğini teşvik etme konusunda da öncülük yapmaktadır. Öğretmenler meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunarak ve profesyonel gelişim fırsatları sunarak eğitim kurumlarının genel başarısını artırma potansiyeline sahiptirler. Bu sayede, bireylerin yanı sıra tüm okul topluluğunun eğitim kalitesinin yükseltilmesi açısından son derece önemli bir rol üstlenmiş olurlar.

Tartışma ve Sonuç

Son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve reformlar, öğretim sürecinde daha demokratik ve katılımcı bir yaklaşımın önemini gözler önüne sermektedir (Buçaklar vd., 2023). “Demokratik Okullar” adlı bu eserde derlenen bilgiler, bizleri bu dönüşümün bazı okullarda nasıl gerçekleştiği ve eğitimin, bireylerin toplumsal yaşamlarında nasıl bir rol oynadığı üzerine derin düşüncelere sevk etmektedir.

Eğitimcilerin sadece bilgi aktarıcısı olmalarından ziyade aynı zamanda toplumsal değişimin öncüsü olduklarını fark etmelerinin önemli görüldüğü, karşılaştıkları zorlukları aşmak için gösterdikleri cesaret ve özveri ile demokratik değerlerin hayata geçirilmesinde kritik rol oynadıkları söylenebilir. Bu okullar, geleneksel eğitim yaklaşımından ayrılarak, öğretmenin rolünü ve öğrencinin katılımını ön plana çıkaran bir anlayışla çalışılan ve bu sayede öğretim sürecinin tüm katılımcıları için anlamlı hale gelmesini sağlayan kurumlar olarak göze çarpmaktadır.

Eğitimde demokrasi anlayışının geliştirilmesi, sadece eğitimcilerin çabalarıyla değil, aynı zamanda yerel toplulukların ve ailelerin de katılımıyla mümkün olabilmektedir. Bu durum, eğitimcilerin kendi hikayelerini paylaşabilecekleri ve diğerlerinin deneyimlerinden faydalanabilecekleri çeşitli platformların ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Önemli bir diğer nokta ise, eğitimin geçmişten gelen değerlerle harmanlanarak daha iyi bir geleceğe ulaşma

hedefinin bulunduğu gerçeğidir. Eğitimcilerin, geleneksel uygulamalardan nasıl kaçıp kurtulduklarını anlattıkları süreçler, eğitim reformlarının geçmişteki başarılı örnekleriyle örtüşmektedir. Bunların yanında, eğitimcilerin, okul reformlarını sadece bir ideal olarak görmekten ziyade, günlük pratiklerinin bir parçası haline getirmesi gerekmektedir. Eğitimin daha duyarlı ve adil hale gelmesi, sadece öğretim programlarının güncellenmesiyle değil, aynı zamanda toplumsal duyarlılığı artıran bir bilinç geliştirilmesiyle başarılabilir. Eğitim, sadece bilgi vermek değil, aynı zamanda bir toplumun geleceğini inşa etmek için gereken adımları atmaktır. Bu bağlamda, demokratik okulların cesaretle sahip çıkılan bir model olarak öne çıktığını ve eğitimde dönüşümü sağlamada güçlü bir araç niteliği taşıdığını unutmamak gerekir. “Demokratik Okullar” kitabı, demokrasinin eğitim alanındaki yansımaları derinlemesine inceleyerek, eğitim sisteminin potansiyelini nasıl demokratik bir ortama dönüştürebileceğine dair somut önerilerle dolu bir perspektif sunmaktadır. Kitap, sadece akademik bir çalışmadan öte, demokratik değerlerin eğitim pratiklerine nasıl entegre edileceği konusunda yol gösterici bir rehber niteliği taşımaktadır. Okuyucular, kitabın sunduğu gerçekler ve öneriler üzerinden, gelecekteki eğitim anlayışlarını şekillendirmek ve bu dönüşümde aktif bir rol oynamak için ilham alabilirler.

Kaynakça

- Aktaş, M. (2015). Demokrasi kavramına eleştirel bir bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 87-105.
- Allen, L. (1999). Teachers in a changing culture: Building democratic schools. *Management in Education*, 13(1), 18-19.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2016). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*. (Sarı, M., Çev.). 2. Baskı. Dipnot Yayınları.
- Buçaklar, K., Ballı, A. İ., Koyuncular, A., & Erkal, A. (2023). Öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu. *International QMX Journal*, 2(1), 1-10.
- Edgar, E., Patton, J. M. & Day-Vines, N. (2002). Democratic dispositions and cultural competency: Ingredients for school renewal. *Remedial and Special Education*, 23(4), 231-241.
- Ekici, Ö. (2023). Eğitsel örgüt ikliminde demokratik yaşam. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 316-333.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- Şişman, M., & Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Williams, L., Cate, J., & O’Hair, M. J. (2009). The boundary-spanning role of democratic learning communities: Implementing the ideals. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 452- 472.

Extended Abstract

Introduction

Written by Michael W. Apple and James A. Beane, “Democratic Schools: Lessons in Powerful Education” takes an in-depth look at how democracy can be implemented in schools, the ways to do so, and the challenges encountered, which is one of the most debated educational issues of today. The book has become an important reference source not only in the United States but also among educators and policymakers worldwide. At the core of this interest lies the search for a more qualified, participatory, and fair model for children and young people in education, as well as growing concerns about the future of public schools.

One of the book’s most notable features is its extensive discussion of what the concept of “democracy” means and how its meaning has been corrupted over time. Democracy can have different meanings for many people and groups, and these multiple perspectives bring with them a variety of models and approaches to democratic schools. Apple and Beane argue that democracy should be seen not only as a form of government but also as a “way of life” and an ethical value system. The book discusses how the concept of democracy has eroded over time, how the powerful have instrumentalized democracy for their interests, and how this has created serious problems in the field of education, using striking examples. Issues such as the flight from public schools, the elite finding alternative and more advantageous educational paths for their children, or the decline in support for public education are presented as threats to the democratization of education.

One of the book’s central arguments is that democracy must not remain merely conceptual but must be fully integrated into the daily flow of school life. In this context, Apple and Beane examine in detail the experiences of five schools in the United States that have resisted neoliberal policies and the commercialization of education. Each school’s unique context and its success or failure in the democratization process provide rich examples of how education can be shaped by the principles of social equality, justice, and participation.

The book also discusses the fundamental characteristics of a democratic education program: According to the program, education should respect both individual and social diversity and have a framework that emphasizes critical thinking and social responsibility. Student-centered, participatory, flexible, life-connected, and collaborative learning environments are presented as indispensable elements of democratic education programs. It is recommended that the curriculum be supported by real-life topics, that students design projects based on their own interests, and that continuous feedback and alternative assessment tools be used.

It is emphasized that the structure and processes in democratic schools must also be consistent with democratic principles. Open communication and interaction among all stakeholders in a school-administrators, teachers, students, and families-encouraging active participation in decision-making processes, and respect for diversity as part of the institutional culture are seen as prerequisites for democratization. Furthermore, it is emphasized that bureaucratic and material obstacles are the main threats to democratization, and it is stated that resistance must be fought with persistence.

The role of teachers is of particular importance in the book. Teachers are not merely

conveyors of information; they are actors who encourage students, colleagues, and the school community, facilitate learning processes, develop collaborative activities, and take on innovative leadership roles. On the path to democratization, teachers must join forces with each other and with school administrators to integrate students' voices and needs into the educational program. Teachers' leadership, openness to professional development, and promotion of a culture of solidarity play a central role in building successful democratic school cultures.

"Democratic Schools" is not just a school model; it is a rich and inspiring reference source that highlights the role education can play in building a more just, inclusive, and participatory society. Each chapter demonstrates that there is no one-size-fits-all recipe for democratization, that processes may vary depending on local conditions and the efforts of individuals, but that real change in education is possible as long as fundamental moral and social values (equality, justice, inquiry, empathy) are placed at the center.

Conclusion

Recent reforms in education have emphasized the importance of more democratic and participatory approaches to teaching. The book "Democratic Schools: Lessons in Powerful Education" provides a comprehensive account of how this transformation is taking place in some schools and the role of education in social life. It emphasizes the responsibility of teachers as agents of social change rather than merely transmitters of knowledge. Teachers' courage, dedication, and innovative approaches are central to the realization of democratic values.

Unlike the traditional approach, these democratic schools create a more meaningful and inclusive educational environment by making teachers and students active participants in the learning process. However, the development of an understanding of democracy in education requires the involvement not only of teachers, but also of parents and the community. The book argues that educators should act with a consciousness that increases social sensitivity by questioning traditional stereotypes and sharing their own experiences.

We are reminded that education is not only a means of imparting academic knowledge but also a tool for shaping the future of society. In this context, the democratic schools model shows that transformation in education is possible and necessary; it offers not only theoretical suggestions but also concrete examples and road maps for practice. The book is both an inspiring and guiding resource on how to establish democratic values in education.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Konuşma ve Eğitimi
Speaking and Speaking Education

Zeynep Buse ESER^a 

Article Type/Makale Türü:
Book Review/Kitap İncelemesi

Article Info/Makale Bilgi
Received/Alındı: 16/02/2025
Revised/Düzeltili: 17/03/2025
Accepted/Kabul edildi: 12/05/2025

Anahtar kelimeler:
Konuşma, konuşma eğitimi, kitap
incelemesi.

ÖZ

Prof. Dr. Gökhan Çetinkaya'nın editörlüğünü yaptığı bu kitap, konuşma becerisi ve eğitimiyle ilgili temel kavramlar, modeller, alt beceriler, yöntem, teknik ve stratejilere genel bakış olanağı sunmaktadır. Kitabın temel amacı, konuşma becerisi ve eğitime ilişkin kuramlar, modeller ve yaklaşımları özetleyerek okurlara hem araştırma hem de uygulama için gerekli çıkarımları ve bakış açılarını sunmaktır. İçerik akışı okurun konuşma türleri, konuşmanın zihinsel ve fiziksel üretim süreci, konuşmaya ilişkin duyuşsal özellikler, yaygın konuşma yanlışları, sözlü metin geliştirme aşamaları, sözsüz iletişimin özellikleri, konuşma eğitiminin planlanması, geribildirim süreci ve konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin sorulara ayrıntılı yanıt bulabileceği biçimde tasarlanmıştır. Kitabın önsözünde taşıdığı bu içeriksel özellikler nedeniyle lisans ve lisansüstü derslere katkıda bulunacağı ve öğrencilerin yanında araştırmacılar için de kuramsal çerçeve tasarlamada yararlı bir kaynak olduğu belirtilmektedir. Kitap on beş bölümden oluşmakta ve her bölüm sonunda kaynakça kısmı yer almaktadır.

ABSTRACT

This book, edited by Prof. Dr. Gökhan Çetinkaya, is a book that provides an overview of the basic concepts, models, sub-skills, methods, techniques and strategies related to speaking skills and education. The main purpose of the book is to summarize the theories, models and approaches to speaking skills and education and to provide readers with the necessary implications and perspectives for both research and practice. The flow of the content is designed in such a way that the reader can find detailed answers to questions about types of speech, mental and physical production process of speech, affective characteristics of speech, common speech mistakes, stages of oral text development, characteristics of non-verbal communication, planning of speech training, feedback process and measurement and evaluation of speaking skills. In the preface of the book, it is stated that it will contribute to undergraduate and postgraduate courses due to these contextual features and that it is a useful resource in designing the theoretical framework for researchers as well as students. The book consists of fifteen chapters with a bibliography at the end of each chapter.

Keywords:
Speaking, speaking education,
book review.

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, zeynepeser160@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3917-060X>



Giriş Değerlendirme

Kitabın birinci bölümünde Yasemin ASLAN ve Derya YAYLI tarafından kaleme alınan *Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar* yer almaktadır. Giriş kısmında konuşmanın iletişim kurmadaki yeri ve konuşmayı başarılı kılan etmenler açıklanmıştır. Ardından sözlü iletişimin türlerinden söz edilmiş ve sözlü metinler ile yazılı metinler arasındaki farklar on iki maddelik bir liste ile okuyucuya aktarılmıştır. Konuşma becerisinin görünümüleri, konuşmacı ve yazar arasındaki ayrımlar ve iyi konuşmacının özelliklerine de ayrı alt başlıklarda kısaca değinilmiştir. Son olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma kazanımlarına değinilmiş ve Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri örnekleriyle incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda metin altı soru, sözlü metin üretme, drama ve münazara türündeki etkinliklere yer verildiği belirtilmiştir.

Kitabın ikinci bölümünde Nihat BAYAT tarafından kaleme alınan *Konuşma Modelleri* yer almaktadır. Bölümün girişinde konuşma edimiyle üretilen sözlü iletişimin oluşturulma sürecini betimlemek için ortaya atılan modellere değinilmiş ve temelde birimsel modeller ve bağlantıcı model olarak iki türden söz edildiği belirtilmiştir. Modellerin belli ulamlara ayrıştırılabilmesinde ana dili ve yabancı dil ayrımının belirleyici bir role sahip olduğu da eklenmiştir. Ardından Fromkin Konuşma Modeli, Garrett Modeli, Dell Konuşma Üretim Modeli, Levelt Konuşma Modeli ile Bock ve Levelt Konuşma Üretim Modeli açıklanmıştır. Sonuç kısmında ise modellerin birçoğunun tümce üretimi ve sözcük seçimine odaklanması, her birinin aşamalı yapıya sahip olması, konuşma üretiminde kavramla sözcüksel karşılık arasındaki tutarlı ilişkiye dikkat çekmesi ve en az sesletim düzeyinde durulması gibi ortak noktalara sahip olduğu belirtilmiştir.

Kitabın üçüncü bölümünde Ümit BOZKURT tarafından kaleme alınan *Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Temelleri* yer almaktadır. Bölümün girişinde konuşma eylemi açıklanmış ve konuşma sürecinin üretimine dair modellerdeki ortak aşamalar ve alt işlemlere değinilmiştir. Ardından konuşma sürecinin zihinsel ve fiziksel temelleri aktarılmıştır. Bu bağlamda konuşma sürecinin zihinsel temelleri kavramlaştırma ve tasarlama, sözcüksel işleme, sözdizimsel işleme, biçim-sesbilimsel işleme ve konuşucunun sahip olduğu bilgi türleri şeklinde sıralanmıştır. Konuşma sürecinin fiziksel temellerini ise solunum, sesleme ve boğumlama dizgelerinin oluşturduğu belirtilmiştir.

Kitabın dördüncü bölümünde Sercan DEMİRGÜNEŞ tarafından kaleme alınan *Konuşma Alt Becerileri* başlığı yer almaktadır. Bu bölümde konuşma becerisini daha etkin kılmak için kullanılan konuşma alt becerilerine değinilmiştir. Bölümün girişinde tüm alt becerilerin sözel etkinliklerin geliştirilmesinde, öğrencilerin ediminin değerlendirilmesinde ve sınıfı düzenlemede son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Ardından akıcılık, sesletim, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve uygunluk düzeyi açıklanmış ve alanyazındaki yansımaları okura aktarılmıştır. Son kısımda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik 10 etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde Ergün HAMZADAYI tarafından kaleme alınan *Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler* yer almaktadır. Bölümün girişinde konuşma sürecinin başarılı şekilde gerçekleşmesinde bilişsel ve fiziksel boyutların olduğu kadar duyuşsal boyutların da

önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. Ardından konuşmanın duyuşsal nitelikleri; konuşma kaygısı, konuşma tutumu, konuşma güdüsü ve konuşma özyeterliği başlıkları altında toplanmıştır. Her bir başlık tek tek açıklanmış ve alanyazındaki ilgili çalışmalara değinilmiştir. Sonuç kısmında konuşmanın başarımı ile güdü, tutum ve özyeterlik arasında olumlu yönde bir ilişki olması sebebiyle güdüsü yüksek, tutumu olumlu ve özyeterlik algısı yüksek öğrencilerin başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kitabın altıncı bölümünde Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER tarafından kaleme alınan *Sözsüz İletişim* yer almaktadır. Yazar, iletişim sürecinin %83'ünün sözsüz iletişim yoluyla gerçekleştiğini ve bu sebeple de iletişimin büyük bir bölümünün sözlü olmayan davranışlarla aktarıldığını ifade etmiştir. Girişin ardından sözsüz iletişimin alanyazındaki yansımalarına değinilmiştir. Bu kısımda sözsüz iletişimin sözlü iletiyi vurgulama işlevinin bulunduğu ve tutarlı şekilde kullanıldığında iletişimin etkililiğini artıracığı belirtilmiştir. Ardından sözsüz iletişim türleri olan beden dili, zaman, koku, dokunma, ses, alan ve nesne açıklanmıştır. Bölümün son kısmında öğretmenlerin sınıfta sözsüz iletişimi geliştirebilmelerini sağlayacak öneriler ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Kitabın yedinci bölümünde İbrahim Seçkin AYDIN ve Ahmet PEHLİVAN tarafından kaleme alınan *Konuşma Türleri* yer almaktadır. Bölümün girişinde konuşma türleriyle ilgili çalışmaların alanyazındaki yansımalarına değinilmiş ve konuşma türleri ile konuşma eğitime yönelik yöntem ve teknikler arasında kesin bir ayırım yapılamadığı vurgulanmıştır. Bu sebeple bölümde tarama yapılarak türler ile yöntem ve teknikler arasındaki ayrımın açıklanması hedeflenmiştir. Ardından konuşma türleri katılımcı sayısına göre, konuşma ortamına göre, anlatım biçimine göre ve hazırlık durumuna göre dört başlığa ayrılmış ve alt başlıklarıyla birlikte açıklanmıştır. Son kısımda ise konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak türlerin öncelikli amacının bilişsel şemaları düzenleyerek dil becerilerini geliştirme ve etkili iletişim kurma olduğu vurgulanmıştır.

Kitabın sekizinci bölümünde Ali TÜRKEK tarafından kaleme alınan *Konuşma Eğitimi Yöntem Teknik ve Stratejileri* yer almaktadır. Bölümde konuşma yöntem, teknik ve stratejileri; Türkçe programlarında yer alan yöntem/teknikler, konuşma eğitiminde kullanılabilecek özel öğretim yöntem/teknikleri ve konuşma eğitiminde kullanılabilecek çoklu zekâ stratejileri adlı üç başlık altında toplanmıştır. Türkçe programlarında yer alan yöntem/teknikler başlığında 2006 ve 2018 programlarında geçen sorgulayıcı konuşma, betimleyici konuşma, ikna edici konuşma, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, eşduyumsal konuşma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek konuşma ve bellekte tutma tekniği tek tek açıklanarak uygulama örnekleri verilmiştir. Özel öğretim yöntem/teknikleri başlığında öğrenciyi konuşmada etkin kılan yöntem ve teknikler ana noktalarıyla tanıtılmış ve kullanımlarına yönelik bilgiler ve örnekler aktarılmıştır. Bu özel öğretim yöntem teknikleri ise tabu kartları, altı şapkalı düşünme tekniği, sıcak sandalye, Kulenga öykü yaratma tekniği, akvaryum, vızıltı, top taşıma, mahkeme, Philips 66, birleştirme tekniği ve senaryo tekniği olarak sıralanmıştır. Bölümün sonunda da çoklu zekâ öğretim stratejileri zekâ alanlarına göre (sözel – dilsel zekâ, mantıksal zekâ, toplumsal zekâ, içsel zekâ, bedensel zekâ) verilerek konuşma eğitiminde nasıl kullanılacaklarına dair açıklamalar yapılmıştır.

Kitabın dokuzuncu bölümünde İbrahim Seçkin AYDIN ve Ahmet PEHLİVAN tarafından kaleme alınan *Konuşma Hataları* yer almaktadır. Anlık konuşma hataları sözel iletişimde karşılaşılan bir durumdur ve bu hatalar yanlış anlaşılmalara sebep olarak bireyler arasında iletişimin bozulmasına yol açar. Kitabın bu bölümünde konuşma hataları fiziksel, bilişsel, duyuşsal etmenlere bağlı oluşan hatalar, konuşmanın içeriğiyle ilgili hatalar ve dilin kullanım biçimine bağlı hatalar olarak sınıflandırılmış ve açıklanmıştır. Son kısımda ise konuşma dili/yazı dili ayrımından kaynaklanan yanlışlar ve hatalı deyiş biçimlerine değinilmiştir. Bu tür hataların önüne geçmek için de öğrencilere ölçünlü dilin açıklanarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kitabın onuncu bölümünde Kadir YALINKILIÇ tarafından kaleme alınan *Sözlü Metin Yapılandırma* yer almaktadır. Giriş kısmında etkili bir konuşmanın iyi bir sözlü metin yapılandırma sürecinden geçmiş konuşma olduğu ve gerekçe ile bu bölümün sözlü metin yapılandırma sürecini tanıtmayı amaçladığı belirtilmiştir. Ayrıca, etkili bir konuşmada bulunması gereken özellikler de sıralanmıştır. Özelliklerin ardından ise asıl konuya geçiş yapılarak üç ana bölüme ayrılmış konuşma tasarım süreci açıklanmıştır. Sırasıyla ön konuşma tasarım sürecinde genel amaç belirleme, konu belirleme, konuyu sınırlama, biçim düzlemine karar verme, özgün hedef tümcesini yazma, tez tümcesini yazma ve hedef dinleyici çözümlemesinin özelliklerine; konuşmayı yapılandırma sürecinde araştırma, düzenleme ve ana hatları belirlemenin özelliklerine; konuşmayı gerçekleştirme sürecinde ise konuşma biçimi, görsel araçlar ve ön uygulamanın özelliklerine değinilerek on bir aşama ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Kitabın on birinci bölümünde Sevil HASIRCI tarafından kaleme alınan *Konuşma Eğitiminin Planlanması* yer almaktadır. Bölümün girişinde yedi aşamadan oluşan konuşma eğitimi döngüsünün öğrencilerin konuşma becerisi bağlamında dilsel, iletişimsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş bir planlama süreci olduğu belirtilmiştir. Bu döngünün her bir aşaması amaçlarına yönelik örnekler verilerek açıklanmıştır. Ardından konuşma eğitimi planlama aşamalarından bahsedilerek aşamalara uygun örneklerle yer verilmiştir. Konuşma eğitimi döngüsü içinde temel olarak konuşma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde üç aşamanın bulunduğu vurgulanarak bu süreçlerdeki etkinliklerin birbirini tamamlayarak ilerletilmesinin önemine değinilmiştir. Konuşma etkinlikleri bittikten sonra değerlendirme süreci başlar ve bu süreç öz, akran ve öğretmen değerlendirmesiyle gerçekleştirilebilir. Geribildirim hususunda ise öğretmenin en önemli görevinin öğrencilerin yaptıkları hatalara karşı farkındalık kazanmalarını sağlaması olduğu ileri sürülmüştür. Bu farkındalığı sağlayabilmek için de yineleme, yankılama, soru sorma, anlatma, dolaylı anlatım, yeniden biçimlendirme ve yanlışları kaydetme gibi birçok yolun kullanılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Kitabın on ikinci bölümünde Derya YILDIZ tarafından kaleme alınan *Konuşma Etkinlikleri Tasarlama* yer almaktadır. Bölümün giriş kısmında öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkinliklerin önemli bir yeri olduğu ve bu etkinliklerin de öğrencinin beceri gelişimine katkı sağlaması için bazı özellikleri taşıması gerektiği belirtilmiştir. Konuşma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Bunun için de her öğrencinin konuşması konuşmanın alt boyutları açısından değerlendirilmelidir. Ayrıca, etkinliklerde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesine

olanak verilmesi ve teknolojinin de işe koşulması gerektiği vurgulanmıştır. Bölümde yazar tarafından hazırlanmış etkinlik örnekleri kazanım, süreç ve değerlendirme aşamaları da açıklanarak verilmiştir. Son kısımda da 19 tanesi hazırlıksız konuşma, 10 tanesi ise hazırlıklı konuşma olmak üzere toplam 29 etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Kitabın on üçüncü bölümünde Murtaza AYKAÇ ve Gökhan ÇETİNKAYA tarafından kaleme alınan *Konuşma Becerisi ve Yaratıcı Drama* yer almaktadır. Öğrenme – öğretme sürecinde başat role sahip yöntemlerden birisi de yaratıcı dramadır. Yaşantılara dayalı öğrenmeyi odağına aldığı için öğrencilere farklı yaşantıları deneyimleme imkânı sunmasının yanı sıra öğrenciler kendilerini rahatça ifade etme, karşısındaki dinleyip anlama ve etkili konuşma becerilerini kazanmasını sağlar. Bu bölümün başlangıcında yaratıcı dramanın çocuğun bilişsel yönden gelişimi, sağlıklı ruh gelişimi, yaratıcılık ve beceri girişimi, toplumsallaşma gelişimi ve çocuğun kendini ifade etme aracı olması yönünden önemi vurgulanmıştır. Ardından yaratıcı drama en yaygın şekilde yer verilen teknikler olması nedeniyle sözsüz oyun (pantomim), rol oynama ve doğaçlama teknikleri örnek uygulamaları da verilerek açıklanmıştır. Son olarak ise yaratıcı drama etkinliklerini tasarlama sürecine değinilmiş ve beş farklı örnek oturuma yer verilmiştir.

Kitabın on dördüncü bölümünde Gökhan ÇETİNKAYA tarafından kaleme alınan *Konuşma Eğitiminde Geribildirim* yer almaktadır. Geribildirim biçimlendirici değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır ve öğrencilerin başarılarını doğrudan etkiler. Öğrenme–öğretme sürecinin önemli bir parçası olsa da gerekli nitelikleri taşımayan bir geribildirim yarar sağlamaktan çok zarar verebilmektedir. Kitabın bu bölümünde de ilk olarak geribildirim sınıflandırılmasına değinilmiştir. Bu sınıflandırmaya göre geribildirimleri betimleyici ve değerlendirci olarak iki başlık altında incelemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin betimleyici geribildirimini değerlendirci geribildirimden daha çok kullandığı da vurgulanmıştır. Ardından sırasıyla geribildirim modelleri, geribildirim odağı, geribildirim kaynağı, geribildirim stratejileri ve nitelikli geribildirim özelliklerine değinilmiştir. Sonuç kısmında ise öğretmenlerin öğrenme–öğretme sürecinde akran ve öz kaynaklı geribildirim uygulamalarına yer vermesi gerektiği belirtilmiş ve geribildirim uygulamasında dikkat edilmesi gereken ilkeler sıralanmıştır.

Kitabın son bölümü olan on beşinci bölümde ise Hakan ÜLPER tarafından kaleme alınan *Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme* yer almaktadır. Bölümün girişinde Türkçe Öğretim Programının yapılandırıcı yaklaşımla temellendirildiği ve konuşma becerisinin sınıf içi değerlendirmelerinin de bu yaklaşıma uygun şekilde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yazar ölçme ve değerlendirme sürecinin ilk aşamasında öğrencilerin konuşma becerisine dair sahip oldukları kazanımlar bakımından ne durumda olduklarının saptanması ve saptamadan elde edilen sonuçlarla da öğrencilerin ulaşılması gereken hedefe uzaklığının değerlendirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Değerlendirme sürecinde geribildirim de değerlendirme kadar büyük bir rol oynamaktadır. Buradan hareketle konuşma becerisine ilişkin yeterlik alanları odağa alınmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerine hem öğretim hem de değerlendirme ve geribildirim sunmada yararlı olabilmeleri için alan bilgisi, pedagoji bilgisi, öğrenci bilgisi ve akademik dilbilgisi alanlarında yetkin olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer alt başlıkta ise ölçme ve değerlendirme türlerine geçilmiştir. Bu türlerden ilki olan ürün değerlendirme öğrencilerin ne kazandığının ölçülmesi ve değerlendirilmesi iken süreç odaklı değerlendirme öğrencilerin

gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirmesidir. Son olarak konuşma becerisini puanlama türleri üzerinde durulmuş, izlenimci ve çözümlemeli yaklaşımlar açıklanarak örneklerine yer verilmiştir.

Kaynakça

Çetinkaya, G. (Ed.). (2019). *Konuşma ve Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

The first chapter of the book contains Basic Concepts in Speech Education, written by Yasemin ASLAN and Derya YAYLI. The introduction explains the role of speech in communication and the factors that make speech successful. It then discusses the types of verbal communication and presents the differences between verbal and written texts in a twelve-point list. The manifestations of speech skills, the differences between speakers and writers, and the characteristics of good speakers are also briefly discussed in separate subheadings. Finally, the speech achievements included in the 2018 Turkish Language Teaching Program are discussed, and speech activities in Turkish textbooks are examined with examples. As a result of the examination, it is stated that activities such as text-based questions, oral text production, drama, and debate are included.

The second section of the book contains Speech Models written by Nihat BAYAT. In the introduction to the section, reference is made to the models proposed to describe the process of creating spoken communication produced by speech acts, and it is stated that there are two types of models: unit models and connective models. It is also added that the distinction between native and foreign languages plays a decisive role in the classification of models into specific categories. Subsequently, the Fromkin Speech Model, Garrett Model, Dell Speech Production Model, Levelt Speech Model, and Bock and Levelt Speech Production Model are explained. In the conclusion, it is stated that many of the models focus on sentence production and word selection, each has a phased structure, draws attention to the consistent relationship between the concept and its lexical counterpart in speech production, and stops at least at the level of articulation.

The third chapter of the book, written by Ümit BOZKURT, is titled “The Mental and Physical Foundations of Speech”. The introduction to the chapter explains the act of speech and discusses the common stages and sub-processes in models of speech production. This is followed by a discussion of the mental and physical foundations of speech. In this context, the mental foundations of the speech process are listed as conceptualization and design, lexical processing, syntactic processing, phonological processing, and the types of knowledge possessed by the speaker. The physical foundations of the speech process are described as consisting of the respiratory, vocal, and articulatory systems.

The fourth chapter of the book, written by Sercan DEMİRGÜNEŞ, is titled “Sub-skills of Speaking.” This chapter discusses the sub-skills of speaking that are used to make speaking skills more effective. The introduction to the chapter emphasizes that all sub-skills are extremely important in developing verbal activities, evaluating student performance, and organizing the classroom. Then, fluency, pronunciation, grammar, vocabulary, and

appropriateness are explained, and their reflections in the literature are conveyed to the reader. In the last part, 10 examples of activities aimed at developing these skills are provided.

The fifth chapter of the book, written by Ergün HAMZADAYI, is titled “Emotional Qualities Related to Speaking”. The introduction to the chapter states that emotional dimensions play an important role in the successful realization of the speaking process, as do cognitive and physical dimensions. The emotional qualities of speaking are then grouped under the headings of speaking anxiety, speaking attitude, speaking motivation, and speaking self-efficacy. Each heading is explained individually, and relevant studies in the field are discussed. In the conclusion, it is stated that students with high motivation, positive attitudes, and high self-efficacy are more likely to be successful because of the positive relationship between speech performance and motivation, attitude, and self-efficacy.

The sixth chapter of the book, written by Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER, is titled “Nonverbal Communication”. The author states that 83% of the communication process takes place through nonverbal communication and that, for this reason, a large part of communication is conveyed through nonverbal behavior. Following the introduction, the author refers to the reflections of nonverbal communication in the literature. This section highlights the function of nonverbal communication in emphasizing verbal communication and states that consistent use of nonverbal communication increases the effectiveness of communication. Next, the types of nonverbal communication, namely body language, time, smell, touch, sound, space, and objects, are explained. The last part of the chapter provides suggestions and examples of activities that will enable teachers to improve nonverbal communication in the classroom.

The seventh chapter of the book contains “Types of Speech” written by İbrahim Seçkin AYDIN and Ahmet PEHLİVAN. The introduction to the chapter refers to the reflections of studies on types of speech in the literature and emphasizes that a clear distinction cannot be made between types of speech and methods and techniques for speech education. For this reason, the chapter aims to clarify the distinction between types and methods and techniques through a review. Subsequently, speech types are divided into four headings based on the number of participants, the speech environment, the form of expression, and the level of preparation, and are explained along with their subheadings. In the last part, it is emphasized that the primary purpose of the types to be used in developing speaking skills is to improve language skills and establish effective communication by organizing cognitive schemas.

The eighth chapter of the book, written by Ali TÜRKEK, is titled “Methods, Techniques, and Strategies in Speaking Education.” The chapter covers speech methods, techniques, and strategies under three headings: methods/techniques used in Turkish programs, special teaching methods/techniques that can be used in speech education, and multiple intelligence strategies that can be used in speech education. The methods/techniques used in Turkish programs section covers interrogative speech, descriptive speech, persuasive speech, critical speech, participatory speech, empathetic speech, guided speech, free speech, creative speech, speech using words and concepts selected from a pool, and memory retention techniques are explained individually with application examples. Under the heading of special teaching methods/techniques, the methods and techniques that make students active in conversation are introduced in their main points, and information and examples regarding their use are provided. These special teaching methods and techniques are listed as taboo cards, the six thinking hats technique, hot seat, Kulenga story creation technique, aquarium, buzz, ball transfer, court, Philips 66, combination

technique, and scenario technique. At the end of the chapter, multiple intelligence teaching strategies are presented according to intelligence areas (verbal-linguistic intelligence, logical intelligence, social intelligence, intrapersonal intelligence, bodily intelligence), and explanations are provided on how they can be used in speech education.

The ninth chapter of the book contains Speech Errors, written by İbrahim Seçkin AYDIN and Ahmet PEHLİVAN. Spontaneous speech errors are a common occurrence in verbal communication, and these errors can lead to misunderstandings and disrupt communication between individuals. In this chapter, speech errors are classified and explained based on physical, cognitive, and emotional factors, errors related to the content of speech, and errors related to the use of language. The last part discusses mistakes arising from the distinction between spoken and written language and incorrect expressions. It emphasizes that students should be taught standard language in order to prevent such mistakes.

The tenth chapter of the book, written by Kadir YALINKILIÇ, is titled “Oral Text Construction.” In the introduction, it is stated that effective speech is speech that has undergone a good oral text construction process and that the purpose of this chapter is to introduce the oral text construction process. In addition, the characteristics that an effective speech should have are listed. Following the characteristics, the main topic is introduced, and the speech design process, which is divided into three main sections, is explained. In order, the characteristics of the preliminary speech design process are determining the general purpose, determining the topic, limiting the topic, deciding on the style, writing the original target sentence, writing the thesis sentence, and analyzing the target audience; the characteristics of research, editing, and outlining in the speech structuring process; and the characteristics of speech style, visual aids, and rehearsal in the speech delivery process. Eleven steps are explained in detail.

The eleventh chapter of the book, written by Sevil HASIRCI, is titled Planning Speech Education. In the introduction to the chapter, it is stated that the seven-step speech education cycle is a planning process designed to meet the linguistic, communicative, and social needs of students in the context of speech skills. Each step of this cycle is explained with examples related to its objectives. Subsequently, the stages of planning speech education are discussed, and examples appropriate to each stage are provided. It is emphasized that there are three main stages in the speech education cycle: before, during, and after speech, and the importance of activities in these stages complementing and advancing each other is highlighted. After the speech activities are completed, the evaluation process begins, which can be carried out through self-evaluation, peer evaluation, and teacher evaluation. Regarding feedback, it is argued that the teacher's most important task is to ensure that students become aware of their mistakes. It is suggested that many methods can be used to achieve this awareness, such as repetition, echoing, asking questions, explaining, indirect expression, reformulation, and recording mistakes.

The twelfth chapter of the book, written by Derya YILDIZ, is entitled Designing Speaking Activities. The introduction to the chapter states that activities play an important role in developing students' speaking skills and that these activities must have certain characteristics in order to contribute to the development of students' skills. When preparing speaking activities, students' readiness levels should be taken into account. To this end, each student's speech should be evaluated in terms of the sub-dimensions of speaking. In addition, it is emphasized that

activities should allow students to develop their creativity and that technology should also be utilized. The chapter provides examples of activities prepared by the author, explaining the stages of achievement, process, and evaluation. The last part includes a total of 29 activity examples, 19 of which are unprepared speeches and 10 of which are prepared speeches.

The thirteenth chapter of the book includes Speech Skills and Creative Drama, written by Murtaza AYKAÇ and Gökhan ÇETİNKAYA. One of the main methods in the learning-teaching process is creative drama. Since it focuses on experiential learning, it not only offers students the opportunity to experience different experiences, but also enables them to express themselves comfortably, listen and understand others, and acquire effective speaking skills. At the beginning of this section, the importance of creative drama in terms of the child's cognitive development, healthy mental development, creativity and skill development, socialization development, and as a means of self-expression is emphasized. Then, since they are the most commonly used techniques in creative drama, nonverbal play (pantomime), role-playing, and improvisation techniques are explained with examples. Finally, the process of designing creative drama activities is discussed, and five different sample sessions are provided.

The fourteenth chapter of the book, written by Gökhan ÇETİNKAYA, is titled Feedback in Speech Education. Feedback is an important part of the formative assessment process and directly affects students' success. Although it is an important part of the learning-teaching process, feedback that does not have the necessary qualities can be more harmful than beneficial. This chapter of the book first discusses the classification of feedback. According to this classification, feedback can be examined under two headings: descriptive and evaluative. It is also emphasized that teachers use descriptive feedback more than evaluative feedback. Subsequently, feedback models, the focus of feedback, the source of feedback, feedback strategies, and the characteristics of quality feedback are discussed in turn. In the conclusion, it is stated that teachers should include peer and self-sourced feedback practices in the learning-teaching process, and the principles to be considered in the application of feedback are listed.

The fifteenth and final chapter of the book, written by Hakan ÜLPER, is entitled Measuring and Evaluating Speaking Skills. The introduction to the chapter states that the Turkish Language Teaching Program is based on a constructivist approach and that classroom assessments of speaking skills should also be carried out in line with this approach. The author explains that the first stage of the measurement and evaluation process involves determining the level of students' speaking skills and then using the results of this assessment to evaluate how far students are from the target level. Feedback plays as important a role as assessment in the evaluation process. Based on this, areas of proficiency related to speaking skills have been focused on. It has been emphasized that teachers need to be competent in subject knowledge, pedagogy, student knowledge, and academic language in order to be useful in teaching, assessing, and providing feedback to their students. Another subheading deals with types of measurement and assessment. The first of these types, product assessment, measures and evaluates what students have learned, while process-oriented assessment monitors and evaluates students' development. Finally, the types of scoring for speaking skills are discussed, and impressionistic and analytical approaches are explained with examples.



JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

