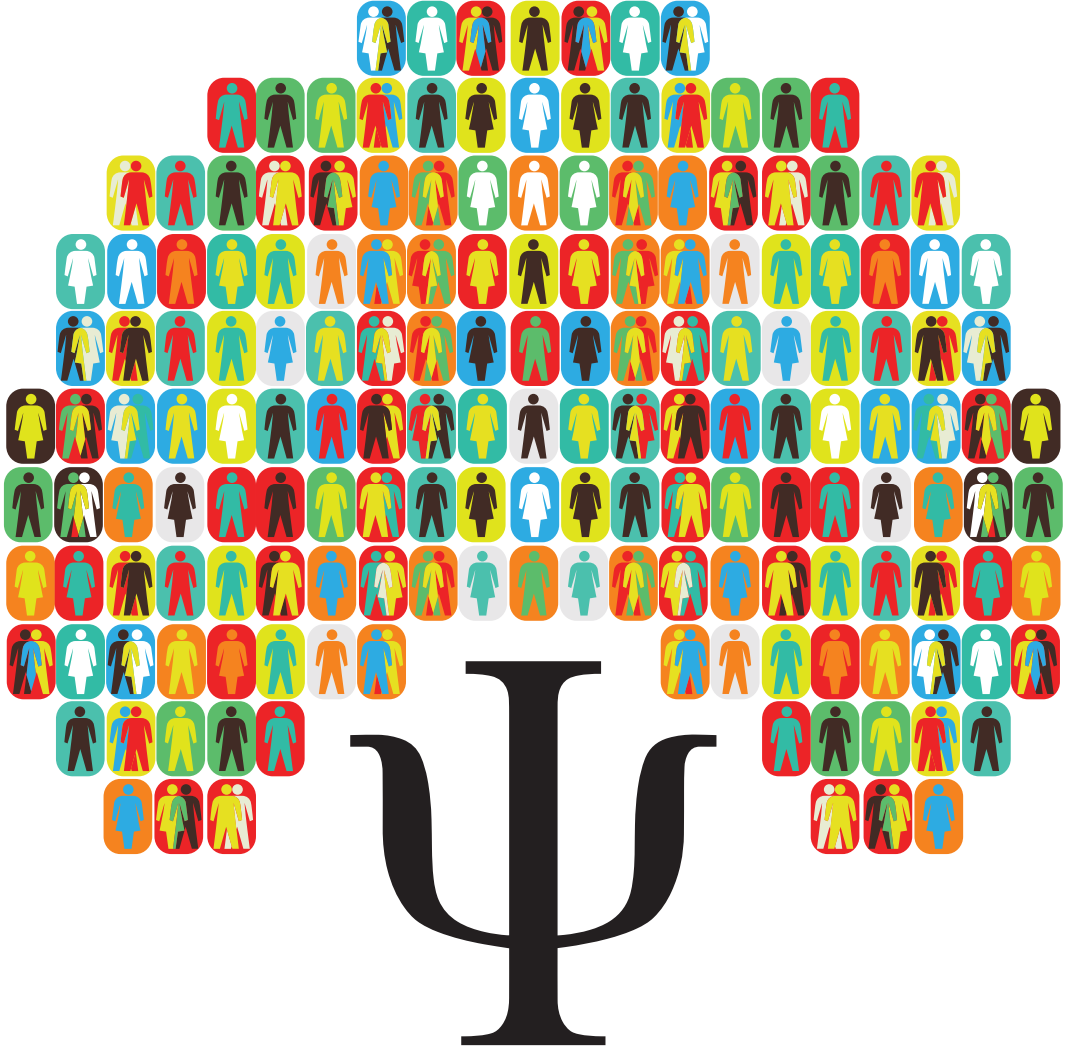




AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

Yıl 3 - Sayı 1 - Haziran 2017

ISSN 2149-7206



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

Yıl 3 Sayı 1 - Haziran 2017

İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi

Aydın İnsan ve Toplum Dergisi

ISSN: 2149-7206

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Prof. Dr. Mahmut ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mahmut ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN

Yrd. Doç. Dr. Burcu GÜDÜCÜ

Öğr. Gör. Elif Özge ERBAY

Dil

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Aralık & Haziran

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Teknik Editör

Merve KELEŞ

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38

Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428 - 20402

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: aitdergi@aydin.edu.tr

Baskı

Armoninuans Matbaa

Yukarıdudullu, Bostancı Yolu Cad. Keyap

Çarşı B-1 Blk. No: 24 Ümraniye/İSTANBUL

Tel: 0216 540 36 11 Fax: 0216 540 42 72

E-mail: info@armoninuans.com

Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Esin CANTEZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Korkut TUNA, İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Abdülhaluk ÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ertan EĞRİBEL, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki ARSLANTÜRK, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Kenan GÜRİSOY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Uğur TEKİN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet AKIN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Ufuk ÖZCAN, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Neylan ZİYALAR, İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Engin EKER, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hakan İŞÖZEN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Meltem NARTER, Üsküdar Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gökçen ÇATLI ÖZEN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mesut YAVUZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Vildan GÜLPINAR DEMİRCİ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Zeynep SET, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi

İçindekiler - Contents

Mizah Kullanımı Becerisinin Saldırgan Davranış Üzerindeki Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Güliz KOLBURAN, Öğr. Gör. E. Özge ERBAY, Öğr. Gör. Hande TASA..... 1

Çocuk Ceza İnfaz Kurumlarının Çocuk Tutuklu/Hükümlüler Üstündeki Psikolojik Etkileri

The Psychological Effects of Incarceration on Juveniles

Ayhan ERBAY..... 23

İstanbul'un İnanç ve İnanışlarına Panoramik Bir Yaklaşım

A Panoramic Approach to the Religions and Beliefs of Istanbul

Serdar GÜRÇAY.....35

Eğitimde Koçluğun Etkileri

The Effects of Coaching in Education

Erkan ÇATALBAŞ..... 57

Editörden...

Sayın Okuyucu,

İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji ve Sosyoloji Bölümleri'nin birlikte çıkarttığı dergimizin dördüncü sayısında buluşmak, bizim için yine büyük bir mutluluk... Birbirinden yarar sağlayarak gelişen farklı disiplinleri ortak bir zeminde birleştirmek ve bu iki değerli alana katkıda bulunmak dileğiyle dört makaleden oluşan yeni sayımızı sizlere sunmanın heyecanı içindeyiz. Dileğimiz, üniversitemiz dışındaki yazar sayısının artması, çok daha zengin makale, araştırma ve derlemelerle sizlere ulaşmaktır.

İlk Makalemiz Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Güliz KOLBURAN ve aynı bölümde görev yapmakta olan Öğr. Gör. E. Özge ERBAY ve Öğr. Gör. Hande TASA'nın birlikte hazırladıkları "Mizah Kullanım Becerisinin Saldırgan Davranış Üzerindeki Etkileri" konulu bir araştırmadır. Mizah duygusu ile bilişsel işlevler arasındaki güçlü ilişki ile mizah duygusunun geliştirilebilir olması saldırgan davranışı azaltma yolunda bir ışık olabilir mi?

İkinci makalemizde, suça sürüklenen çocukların tutuklanması ve/veya hapis cezasına çarptırılmasının psikolojik etkileri üzerinde çalışılmış; makale İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Doktora öğrencisi Ayhan ERBAY tarafından kaleme alınmıştır. Kısa süreli de olsa cezaevi koşullarında bulunan çocukların suç işleme oranlarındaki artışa bakıldığında, alternatif yaptırım seçeneklerine yoğunlaşma gerekliliği ortadadır.

Fakültemiz Türk Dili Edebiyatı Bölümü Arş. Gör. Serdar GÜRÇAY'ın "İstanbul İnanç ve İnanışları"nı kaleme aldığı derlemesi tarih, gelenek, inanç ve kültür zenginliği açısından İstanbul'u yeniden bize anlatmakta ve günümüz sosyal yaşamına ait çıkarımlarla bizi baş başa bırakmaktadır.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans mezunu Erkan ÇATALBAŞ, "Eğitimde Koçluğun Etkileri" başlıklı araştırmasında öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya yönelik çalışmalara bir alternatif sunmaktadır.

İyi okumalar diler, saygıyla beğenilerinize sunarız...

Yrd. Doç. Dr. Güliz KOLBURAN
Editör

Mizah Kullanımı Becerisinin Saldırgan Davranış Üzerindeki Etkisi **

Yrd. Doç. Dr. Güliz KOLBURAN *

Öğr. Gör. E. Özge ERBAY *

Öğr. Gör. Hande TASA *

ÖZET

Ülkemizde öfke ve saldırganlık davranışı giderek yaygınlaşmakta, tüm gelişim dönemlerinde ve yetişkinlikte ciddi sorunlarla karşımıza çıkmaktadır. Saldırgan davranış ve öfke bireysel olduğu kadar önemli bir sosyal problemdir. Problemin çözümüne yönelik çalışmalar sonuçsuz kalmakta, saldırgan davranışlardaki artışa bakıldığında bu çalışmaların beklenen sonuçlara ulaşamadığı görülmektedir.

Saldırgan davranış, öfkenin sonucunda bir dizi bilişsel eylem ile gerçekleşir. Bu bağlamda saldırgan davranışın önlenmesinde zihinsel becerilerin yeri ve önemi büyüktür.

Alanyazında pek çok çalışma mizahın gerek stresle başa çıkmada gerekse stresin yol açtığı olumsuz sonuçları azaltmada önemli işleve sahip olduğu yönünde pek çok bulgu yer almaktadır (Kuiper ve Martin, 1998; Newman ve Stone, 1996; Leftcourt ve Martin, 1986'dan Akt: Oral , 2004.) Ayrıca Forbes'in çalışmasında mizahın öfkeyi azaltma yönündeki etkisi belirtilmiştir (Forbes, 1997'den Akt: Oral , 2004.)

Psikoloji bilimi açısından mizahın bilişsel, duygusal ve sosyal yönleri inkar edilemez. Mizah, kaygı verici yaşantıların duygusal sonuçları (davranış) üzerinde etkilidir. Mizah duygusu ile bilişsel işlev arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Mizahın temel dinamiğinin eleştirel düşünce olduğu pek çok araştırmacı tarafından açıklanmıştır (mizah, mizah türleri, mizahta eleştirel bakış vb. hk. Bkz. Eker, 2009)'dan Akt. Özdemir, 2010) Mizahsız eleştirel düşünce, eleştirel düşüncesiz mizah var olamaz. Eleştirel düşünce bağlamında mizah yeteneği; sorgulama, çıkarsama yapma, olay, olgular

* *İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji Bölümü*

** *19. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde poster bildiri olarak sunulmuştur (5-7 Eylül 2016).*

arası ilişkiler kurma, kanıtlara dayandırma vb. üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Kısaca eleştirel düşünme gibi mizah da kendi içinde örgütlü, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. Mizah becerisi geliştirilebilir bir beceridir.

Öfke ve saldırgan davranışla başa çıkma yollarından bir tanesi de eleştirel düşünme ve mizah yeteneğinin geliştirilmesidir. Bu amaçla planlanacak eğitim programları öfkenin davranışa dönüşmesi sürecinde önemli bir alternatif olacaktır.

PROBLEM: Stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak mizaha başvurulması ile saldırgan davranış arasında negatif bir korelasyon vardır.

YÖNTEM: Çalışmada mizah tarzlarından bağımsız olarak, sadece mizah yolu ile başa çıkma becerisi ve olumlu mizah tarzları ele alınmıştır.

Stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak mizaha başvurulması ile saldırgan davranış arasında negatif bir korelasyon olduğu hipotezinden yola çıkılarak, 184 üniversite öğrencisiyle çalışılmış, saldırganlık düzeyinin belirlenmesinde Saldırganlık Ölçeği (SÖ) (Can, 2002), stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak mizah kullanımını değerlendirmek için de Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği (MYBÇÖ) (Coping Humor Scale), (Yerlikaya, 2009) kullanılmıştır. Her iki ölçekten elde edilen veriler yaş ve cinsiyet değişkenini de dahil edilerek SPSS programı ile değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öfke, saldırganlık, mizah, eleştirel düşünce*

GİRİŞ

Şiddet ve saldırganlık öfkenin kontrolsüz olarak davranışa dönüşmesi şeklinde tanımlanabilir (Enç, 1990). Öfke yaşantıları sonucunda saldırganlık ortaya çıkabilir, ancak öfkenin sonucundaki tek davranış seçeneği saldırganlık değildir. Bireyin, öfkelendiği anda nasıl bir davranış göstereceği; bireyin o anda içinde bulunduğu konum, kültürel normlar, öfkenin şiddeti, benzer durumlardaki geçmiş yaşantılar, öfke öncesi bireyin içinde bulunduğu durum gibi pek çok değişkene bağlıdır (Deffenbacher, 1999).

Araştırma sonuçları, problem çözme becerileri ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Albayrak Sargın (2008) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal problem çözme becerisi ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Mizahsız eleştirel düşünce, eleştirel düşüncesiz mizah var olamaz. Eleştirel düşüncenin temelini, özgün soru ve cevaplar yaratmak oluşturur (Özdemir, 2010).

Freud'a göre mizah, konusu olduğu durumun farklı yönlerden ele alınmasını sağlayarak, olumsuz duyguların değişmesine yol açar. Olumsuz duyguların değişmesiyle ortaya çıkan enerji haz ile sonuçlanır. Psikoanalitik görüşte, mizahın en üstün savunma mekanizması olduğu; diğer savunma mekanizmalarının aksine, burada kaygı uyandıran durumla yüzleşildiği, abartı ve zenginleştirmelerle durumun üzerine gidildiği öne sürülmüştür (Freud, 1960). Bu görüşe göre mizah az sayıdaki yapıcı savunma mekanizmasından biri olan "yüceltme" ile birlikte değerlendirilebilir. Yüceltme, bastırma mekanizması ile birlikte kullanılmadığından diğer mekanizmalar gibi uzun dönemde sıkıntı yaratmaz.

Alan yazında pek çok çalışma, mizahın stresle başa çıkma, problem çözme, yaratıcılık, özgüven gibi bilişsel, duygusal ve toplumsal süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Giora, 1991; McGhee, 2002; Baldwin, 2007; Semrud, Clikeman ve Glass, 2010). Toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlayan olumlu mizah tarzlarının sosyal uyum ve problem çözme becerileri üzerine olumlu etkisini gösteren daha pek çok çalışma mevcuttur.

Psikoloji bilimi açısından mizahın bilişsel, duygusal ve sosyal yönleri inkar edilemez. Mizah, kaygı verici yaşantıların duygusal sonuçları (davranış) üzerinde etkilidir. Mizah duygusu ile bilişsel işlev arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Mizahın temel dinamiğinin eleştirel düşünce olduğu pek çok araştırmacı tarafından açıklanmıştır (Eker, 2009'dan Akt. ÖZDEMİR). İyi bir mizah anlayışı çocuğun daha zeki, daha mutlu ve zorluklarla baş edebilir olmasını sağlar. Mizah anlayışı ve eleştirel düşünce geliştirilebilir becerilerdir. Bu noktada aile ve okul önemli işleve sahiptir. Mizah ve yaratıcı eleştirel bakış yönünden gelişemeyenlerin sorunları genelde

şiddetle çözümledikleri gözlenmektedir. Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar.

Öfke:

Genel olarak öfke doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen duygusal tepkidir. Öfke diğer duygular gibi son derece doğal, evrensel ve sağlıklı olarak ifade edildiğinde yapıcı ve kişiler arası iletişimi düzeltici olabilen bir duygudur. Ancak öfke kontrol edilemeyen ve yıkıcı bir biçimde davranışlara yansiyarak, saldırgan ve son derece tahrip edici tepkilere dönüşme potansiyeline sahiptir. Günümüzde ev içi şiddet olgularında, çocuk istismarlarında, terör olaylarında, sokak kavgalarında ve trafikte sağlıklı olarak ifade edilemeyen öfke duygularının yıkıcı etkisini görmekteyiz.

Öfkenin sağlıklı olarak yaşanıp ve yönetilebilmesi için kabul edilmesi, nedenlerinin ve biçiminin anlaşılması ve kesinlikle saldırgan biçimlerde ifadesinin kontrol edilmesi gereklidir.

Öfke ve diğer duygular arasında son derece karmaşık bir ilişki vardır. Çeşitli çalışmalarda öfkenin anksiyete, suçluluk, depresyon, bağımlılık ve cinselleme ilgisinden söz edilmektedir (Byrne & Kelley 1981, Biaggio 1987, Riley ve ark 1989, Tangney 1996, Fava ve ark 1990'dan Akt: Soykan, 2003)

Öfke ve saldırganlık çeşitli kuramlarca farklı nedenlere dayandırılmışsa da, tüm kuramlar öfkenin sağlıklı ifadesi üzerine söylemler içermektedir.

Psikanalitik bakış açısıyla Bernateu'nun Freud 'dan (1905), aktardığı gibi: "Mizah onu alt üst eden dayanılmaz duygulanımlara karşın, haz elde etmenin bir yoludur". Başka bir deyişle mizah acının engellenmesini sağlar. Bernateau (2014), "Mizah bir zaferdir, mizahçı da kahkahalar boyunca bir kahraman"dır diyen mizahçının, espri sayesinde yaralanmaz ve yenilmez kılındığının altını çiziyordu. Bernateau'ya göre, "Mizahçı, kendini yetişkinle özdeşleştirerek ve hem ötekilere, hem kendisine çocuk gibi davranarak, çocukça üzüntüsünü alt etmek ve yenilmezliğini ilan etmek için üstbenliğin mesafeli, tepeden konumunu" kullanıyordu. (Bernateau, 2014)

Öfke davranışını kontrol etme yönündeki bir kısım çalışmalar basit davranışlar ve düşünceler üzerinde durmaktadır (Lando ve Donnerstein 1978, Zillmann 1979, Moon ve Eısler 1983, Aranson 1984, Levvis ve Bucher 1992). Bu tür yöntemlerde, kişinin öfkeli ve saldırgan olabilen davranışlarını besleyen çevresel özelliklerin değiştirilmesi, daha uygun davranışların kazanılması, düşmanca ve suça yönelik fantezilerin azaltılması ya da durdurulması, öfkenin kaynaklarının ve sonuçlarının kaydedilmesi, saldırgan davranışların dikkatin dağıtılması ya da espri yoluyla azaltılması gibi sonuçlar hedeflenmektedir (Novaco 1975, Leventhal 1984, Meichenbaum 1985, Suinn 1990'dan Akt: Soykan, 2003) Bilişsel yaklaşımın bu konudaki temel söylemi öfke davranışına ait gerçekçi ve fonksiyonel olmayan otomatik düşünceleri belirleyerek, bunları gerçekçi ve fonksiyonel olan alternatif düşüncelerle değiştirmeye ve denetlemeye yöneliktir (Aronson 1984, Ellis ve Lange 1994, Ellis 1997'den Akt: Soykan, 2003). Bu noktada öfke doğal bir duygu olarak kabul edilirken, duygunun ifadesi problem olmaktadır. Duygunun tanınması ve kabul edilmesinin yanı sıra, uygun şekillerde ifadesi önem kazanmaktadır.

Saldırganlık:

Şiddet ve saldırganlık öfkenin kontrolsüz olarak davranışa dönüşmesi şeklinde tanımlanabilir. TDK ve Ruhbilim terimleri sözlüğünde saldırganlık, “bireyin kendi düşünce ya da davranışlarını, dıştaki direnmelere karşın zorla karşısındakilere benimsetme çabası” olarak tanımlanmıştır (TDK,2011) ve (ENÇ, 1990) .

Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) saldırganlığı “başkalarını inciten veya incitebilecek her türlü davranış” olduğunu ifade etmişler, ancak eylemde bulunan kişinin amacının da önemli olduğu gerekçesi ile kavramın “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir.

Öfke yaşantıları sonucunda saldırganlık ortaya çıkabilir, ancak öfkenin sonucundaki tek davranış seçeneği saldırganlık değildir. Bireyin, öfkelenildiği anda nasıl bir davranış göstereceği; bireyin o anda içinde bulunduğu konum, kültürel normlar, öfkenin şiddeti, benzer durumlardaki geçmiş yaşantılar, öfke öncesi bireyin içinde bulunduğu durum gibi pek çok değişkene bağlıdır (Deffenbacher, 1999).

Saldırgan davranış, öfkenin sonucunda bir dizi bilişsel eylem ile gerçekleşir. Bilişsel davranışçı terapi öfke duygusunun ortadan kaldırılmasından çok, bu duygunun azaltılması ve kontrol edilmesi ile ilgilenir. Öfkenin kontrolü ve uygun şekillerde ifadesinin öğrenilmesi amacıyla, akılcı olmayan düşünceler, zihinsel çarpıtmalar, problem çözme gibi pek çok bilişsel tekniğe yer verilir. Saldırgan davranışın önlenmesinde zihinsel becerilerin yeri ve önemi büyüktür.

Alanyazında saldırganlıkla ilişkili görülen faktörlerden birisi kişilerarası problem çözmedir. Sosyal problem çözme; “bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri tanımlaması, bu problemlere etkili çözüm yolları bulması ya da uyum sağlamada, kendince oluşturduğu bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998; Çam ve Tümkeya, 2008).

Araştırma sonuçları, problem çözme becerileri ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Albayrak Sargın (2008) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal problem çözme becerisi ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır Arslan ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada ise, saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, sorumluluk almama arasında pozitif yönde; yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010).

Yapıcı problem çözme, kişilerarası bir problem yaşandığında bireyin etkili ve yapıcı biçimde problemi çözmesine katkı sağlayan duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkilidir (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010).

Mizahın üretilebilmesi için bireyin çevreden ta da bellekten gelen bir bilgiyi yapılandırma becerisine sahip olması gerekir. Bilişsel model, insanın duygularını ve bununla ilişkili davranışsal tepkilerini açıklarken “bir duruma ilişkin davranışımız belirleyen temel neden, o durumun kendisi değil, durumu nasıl algıladığımızdır” der (Beck 2001). Yani duruma ilişkin algı ve değerlendirmelerimiz davranışımızı belirler.

Sütcü ve arkadaşları (2010), (Kellner ve Bry, 1999; Knort, Klomp, Van den Bergh ve Noom, 2007; Larson ve Lochman, 2002; Siddle, Jones ve

Awenat, 2003; Weisz ve Gray 2008)'den yaptıkları alıntılarla, yurt dışında saldırganlıkla baş etmede yaygın olarak bilinen terapi programlarının içeriğine bakıldığında; bunların bilişsel davranışçı yaklaşıma dayandığını ifade etmektedirler. Bu tür programlar fizyolojik uyarımı fark etme, gevşeme egzersizleriyle fizyolojik uyarımı azaltma, dikkat dağıtma, kendine yönerge verme, bilişsel yeniden yapılandırma, sosyal beceri eğitimi ve problem çözme gibi tekniklerin birini ya da bir kaçını içermektedir.

Eleştirel düşünme:

Güven ve Kürüm (2006) çalışmalarında eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi” (Paul, 1992) olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımda iki önemli özellikten söz edilmektedir:

- Eleştirel düşünme; sadece bir düşünme değil, kendini geliştirmek için nelerin etkili olduğunu da düşünmektir.
- Kendini geliştirme de, bireyin düşünürken kullanacağı standartlar konusundaki becerisiyle ilgilidir. Bir diğer deyişle, standartlar yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesidir.

Eleştirel düşünme becerileri özünde sorgulama, çıkarsama yapma, olay, olgular arası ilişkiler kurma, kanıtlara dayandırma vb. üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Kısaca eleştirel düşünme, kendi içinde örgütlü, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. (Güven, Kürüm, 2006)

Eleştirel düşünmeden yoksun bireyler, neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar. Öğrendikleri düşünceyle uyuşmayan bir düşünceyle karşılaştıklarında, o düşünceyi savunan kişileri susturmanın yollarını ararlar. Kendilerini yenileme ihtiyacı duymazlar. Belli kalıpların içinde kalmışlardır. Bu kişiler, gerçek anlamda yapıcı ve yaratıcı olamazlar (Özden, 2005).

Eleştirel düşünme sürecinin gözlenebilir becerileri şöyle sayılabilir:

- Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
- Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,

- Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme,
- Tartışmanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
- Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme (Özden, 1999).

Zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Eleştirel düşünme gibi kompleks bir düşünme anlayışına ve becerisine sahip olmak da yine belli düzeyde zekâ gerektirmektedir. Ancak, her yüksek zekâyâ sahip kişinin eleştirel düşüneceği ya da daha düşük zekâda bulunan kişilerin eleştirel düşünemeyecekleri gibi bir iddia da doğru kabul edilemez.

Mizah:

Oral'a (1998:51-52) göre mizah, beklenmedik zamanda, beklenmedik şekilde ortaya çıkan, şaşırtıcı, bir hedefe yönelik, eleştirel bir tepki türüdür. İnam ve Güleç'e göre (2007:59) mizahi durumla empati kurabilmek ve bunu dillendirene sempati ile bakabilmek ruhsal açıdan sağlıklı olmanın bir işaretidir.

Mizah ve eleştirel düşünce, yaşamın sorunlarının çözülmesini ve dahası sınırlarına ulaşılmasını sağlamaktadır. Mizahsız eleştirel düşünce, eleştirel düşüncesiz mizah var olamaz. Nasreddin Hoca, torunlarını bilgelik yolunda eğitirken yaşamın tersten okunmasını ve soru sormayı öğreterek işe başlar. Özgün soru ve cevaplar yaratmak, eleştirel düşüncenin temelini, oluşturur. (Özdemir, 2010)

Psikoanalitik görüşte, mizahın en üstün savunma mekanizması olduğu; diğer savunma mekanizmalarının aksine, burada kaygı uyandıran durumla yüzleşildiği, abartı ve zenginleştirmelerle durumun üzerine gidildiği öne sürülmüştür (Freud, 1960). Bu görüşe göre mizah az sayıda yapıcı savunma mekanizmasından biri olan "yüceltme" ile birlikte değerlendirilebilir. Yüceltme bastırma mekanizması ile birlikte kullanılmadığından diğer mekanizmalar gibi uzun dönemde olumsuz sonuçlar doğurmaz.

Alan yazında pek çok çalışma, mizahın stresle başa çıkma, problem çözme, yaratıcılık, özgüven gibi bilişsel, duyuşsal ve toplumsal süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Giora, 1991; McGhee, 2002; Baldwin, 2007; Semrud, Clikeman ve Glass, 2010).) Günlük yaşamda mizah

kullanımı, uyumlu ya da uyumsuz ve bireyin kendi içinde (intrapsişik) ya da kişiler arası oluşuna göre dört farklı tarz ile ifade edilmektedir (Martin, RA ve Lefcourt, HM, 1983). Bunlar içinden psikolojik olarak iyi olma durumunu belirleyen olumlu (sağlıklı) mizah kullanımının saldırgan davranış üzerinde azaltıcı/önleyici bir etki yaptığı çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir.

Ay, Gökler ve Koçak (2013), katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ile yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yerlikaya (2003) yaptığı çalışmasında yıkıcı mizahın üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde; ilişki doyumu, psikolojik iyi olma durumu ve benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Martin ve ark. (2003) mizahla ilgili çalışmalarında özellikle katılımcı mizahın kişinin psikolojik iyi olma düzeyine olumlu etkisinden söz etmişlerdir.

Toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlayan olumlu mizah tarzlarının sosyal uyum ve problem çözme becerileri üzerine olumlu etkisini gösteren daha pek çok çalışma mevcuttur. Kendini Geliştirici Mizah, Katılımcı Mizah, Saldırgan ve Kendini Yıkıcı Mizah olmak üzere ifade edilmektedir. Biz çalışmamızda. Problemimiz psikolojik açıdan sağlıklı olan, kendini geliştirici ve yapıcı mizah tarzları üzerine kuruludur. Mizah yoluyla bireyler sosyal yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara farklı açılardan bakabilme ve sorunları kabul edilebilir yollarla çözebilme becerisi kazanmaktadırlar.

Konu ile ilgili araştırmalarda mizahın stresle başa çıkmada ya da stresin yol açtığı zararlı sonuçları azaltmada önemli işleve sahip olduğu yönünde bulgular yer almaktadır (Kuiper ve Martin, 1998; Newman ve Stone, 1996; Leftcourt ve Martin, 1986'dan; Akt: Oral , 2004).

Ayrıca Humke ve Schafer (1996), mizahın bilişsel rotasyonlarla yenilik üretmek ve normal mantık süreçlerini genişletmekle de ilgili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt: Oral , 2004). Mizahın öfkeyi azaltma yönündeki etkisi de Forbes'in çalışmasında belirtilmiştir (Forbes, 1997'den; Akt: Oral , 2004).

Gelişimsel bozukluklar ile ilgili çalışmalar Zihin Teorisi'nin (The Theory of Mind) aynı zamanda mizah algısının gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Zihin Teorisi (The Theory of Mind), başkalarının zihinsel durumlarını anlama yeteneğidir (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985, Akt: Baldwin, 2007). Baldwin'in The Contribution of Cognitive Factors adlı çalışmasında aktardığı gibi, mizah algılama yeteneği başkalarının amaçlarını ve duygusal durumlarını anlamayı gerektirir (Shamay-Tsoory, Tomer, & Aharon-Peretz, 2005'den, Akt: Baldwin, 2007)

Sosyal yaşamın uygun şekilde sürdürülebilmesi diğer kişilerin hedefleri, duyguları, inançları gibi zihinsel durumlarını anlayarak davranışlarını değerlendirebilme becerisi ile ilgilidir. Bu zihinsel beceri inanç, istek, niyet, hayal, duygu gibi zihinsel durumlardan çıkarsama yaparak eylemde bulunmak şeklinde tanımlanmaktadır (Wellman ve Estes, 1986).

Mizahın bilişsel, sosyal ve psikolojik alanlarda gelişimi sağlayan yaşamsal bir araç olması nedeniyle, öğretim programlarında ve öğrencilerin sosyal uyumlarını sağlamak amacıyla okul içi ortamlarda kullanılması da düşünülmelidir (Oral, 2004)

Psikolojik açıdan bakıldığında mizahı dört bileşenle ifade etmek mümkündür:

1. Sosyal bir içerik
2. Bilişsel-algısal bir süreç
3. Duygusal bir tepki
4. Davranışsal bir ifade (gülme) (Martin, 2007)

Öfkesi çok yoğun olan kişinin davranışlarının altındaki temel mesaj, "Her şey benim istediğim gibi olmalı!" şeklindedir. Planlarını değiştirmelerine ya da engellenmelerine yol açan her türlü olay/durum, onlar için dayanılmaz bir aşığılanma gibi algılanır.

Mizah kullanırken iki noktada çok dikkatli olmak gerekir: Mizah kullanmak, sorunları gülerек geçiştirmek anlamına gelmez, aksine onlarla yapıcı bir şekilde yüzleşebilmek demek anlamına gelir.

Mizah kullanımında alaycı ve aşağılayıcı mizaha başvurmaktan kaçınılmalıdır. Çünkü bu da sağıksız öfke ifadesinin bir başka yoludur. İyi bir mizah anlayışı çocuğun daha zeki, daha mutlu ve zorluklarla baş edebilir olmasını sağlar. Mizah anlayışı geliştirilebilir bir beceridir. Bu noktada aile ve okul önemli işle ve sahiptir.

McGhee mizaha yatkın bebeklerin ve çocukların; sıcak, onaylayıcı ve koruyucu annelere sahip olduklarını ve çatışmadan uzak olduklarını ifade etmiştir. (McGhee, P E, 2011).

Eleştirel düşünme

Mizahın temel dinamiğinin eleştirel düşünce olduğu pek çok araştırmacı tarafından açıklanmıştır Eker, 2009'dan Akt. Özdemir, 2010). Ennis (1986), eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Enis, 1986'dan Aktaran: Korkmaz ve Yeşil)

Eleştirel düşünce, mizahın kendine özgü üretken, hoşgörülü, farklı bakış açılarının birlikte yaşayabildiği dünyasında yaratılmakta ve geliştirilmektedir. Mizah ve yaratıcı eleştirel bakış yönünden gelişemeyenlerin sorunları genelde şiddetle çözümledikleri gözlenmektedir. Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar. Üretken, eleştirel ve çözümlenici düşünce becerileri gelişmeyen birey ve toplumlarda, yaşama yapay bir ciddiyet hâkimdir. Böylelikle yaratıcılık ve verimsizlik gizlenerek ciddiyet maskesi altında beceriksizlik örtülür.

AMAÇ:

Çalışmanın amacı, saldırgan davranışla baş etmeye yönelik programlara bir alternatif sunmaktır.

PROBLEM:

Stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak mizaha başvurulması ile saldırgan davranış arasında negatif bir korelasyon vardır.

YÖNTEM:

184 üniversite öğrencisine Saldırganlık Ölçeği (SÖ) ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği (MYBÇÖ) uygulanmıştır.

Çalışmada mizah tarzlarından bağımsız olarak, sadece mizah yolu ile başa çıkma becerisi ve olumlu mizah tarzları ele alınmıştır.

Saldırganlık düzeyinin belirlenmesinde Saldırganlık Ölçeği (SÖ) (Can 2002), (stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak mizah kullanımını değerlendirmek için de Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği (MYBÇÖ) (Coping Humor Scale) (Yerlikaya, 2009) kullanılmıştır. Her iki ölçekten elde edilen veriler SPSS programı ile, yaş ve cinsiyet değişkenini de dahil edilerek SPSS programı ile değerlendirilmiştir.

MATERYAL

Saldırganlık Ölçeği (SÖ)

Çalışmada Can (2002), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır.

Buss ve Durke tarafından geliştirilen Düşmanlık Envanteri, 1960-1989 yılları arasında saldırganlık üzerine en fazla kullanılan ölçektir. Envanter kendini kanıtlanmasına ve popüleritesine rağmen bazı nedenlerden dolayı 1992 yılında yeniden yapılandırılmıştır. 1992 yılında Buss ve Perry "Aggression Questionnaire" olarak adlandırılan Saldırganlık Ölçeğini yeni bir öz bildirim ölçeği olarak geliştirilmiştir. 2000 yılında Buss ve Warren tarafından güncellenmiş olup, 34 maddeden oluşmakta ve beş alt faktör içermektedir. Bu alt faktörler; "fiziksel saldırganlık", "sözel saldırganlık", "öfke", "düşmanlık" ve "dolaylı saldırganlık" olarak sayılabilir. Beşli likert tipi yanıtlar içeren ölçekten alınan en düşük puan 34, en yüksek puan 170'dir. (Buss, Warren, 2000; Akt: Can, 2002: 38)

Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği (MYBÇÖ) (Coping Humor Scale)

Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği (MYBÇÖ), toplam 7 maddeden oluşan ve mizahın stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak kullanımını ölçmek amacıyla geliştirilmiş (Martin ve Lefcourt, 1983; Martin, 1996), dörtlü Likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı, bir kendini ifade ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 7 ile 28 arasında değişmekte ve toplam puanın yüksekliği kişinin stresli durumlar karşısında mizaha ne ölçüde bir başa çıkma stratejisi olarak başvurduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin farklı çalışmalarda elde edilen Cronbach alfa katsayıları .60 ile .70 arasında değişmektedir. On iki hafta arayla yapılan iki uygulama sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının ise .80 olduğu bildirilmiştir (Martin, 1996). Ölçek, mizahın bir başa çıkma stratejisi olarak ele alındığı çalışmalarda oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

BULGULAR:

Çalışmaya katılan 184 öğrencinin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların %80,9'unun kadın(N=148), %19,1'inin ise erkek (N=35) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları ise 18 ile 33 yaş aralığında değişmektedir ($\bar{x}=21,27$). Tablo 1 ve 2'de yaş ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Ayrıca Tablo 2'de katılımcıların saldırganlık ve mizah skorları da bulunmaktadır. Saldırganlık Ölçeğinden alınan toplam skorlar, 45 ile 130 arasında değişirken ($\bar{x}=78,01$), Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeğinden alınan skorların 12 ile 27 arasında ($\bar{x}=18,89$) değiştiği görülmektedir.

Tablo1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kadın	148	80,4	80,9	80,9
	Erkek	35	19,0	19,1	100,0
	Total	183	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		184	100,0		

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Dağılımlarını, Saldırganlık ve Mizah Türlerine İlişkin Betimleyici Tablo

	N	Range	Min.	Max.	Mean	SD	Variance
Yaş	184	15,00	18,00	33,00	21,27	2,158	4,66
Fiziksel	184	23,00	8,00	31,00	14,85	5,650	31,92
Sözel	184	16,00	5,00	21,00	13,26	2,900	8,41
Öfke	184	26,00	9,00	35,00	20,12	5,895	34,75
Düşmanlık	184	21,00	7,00	28,00	16,81	4,696	22,05
Dolaylı	184	21,00	6,00	27,00	12,95	3,828	14,65
Mizah	184	15,00	12,00	27,00	18,89	3,147	9,90
Saldırganlık	184	85,00	45,00	130,00	78,01	18,340	336,36
Valid N (listwise)	183						

Cinsiyete bağlı olarak Saldırganlık Ölçeği ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği skorlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan T Test analizi sonuçlarına göre, sözel saldırganlık kullanımı kadınlarda ($\bar{x}=12,98$), erkeklere ($\bar{x}=14,54$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşüktür ($p<.05$). Fiziksel Saldırganlık bakımından kıyaslandığında da erkeklerin ($\bar{x}=16,97$), kadınlara ($\bar{x}=14,37$) kıyasla fiziksel saldırganlığa daha fazla başvurdukları görülmektedir ($p<.05$). Saldırganlık toplam skoru, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt ölçeklerinden alınan puanlarda ise cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği skorlarında da cinsiyete bağlı anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). T-Test analizi sonuçları ve Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Saldırganlık Ölçeği ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği Skorlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Fiziksel	Equal variances assumed	1,554	,214	-2,472	181	,014	-2,59305	1,04900	-4,66289	-,52321
Fiziksel	Equal variances not assumed			-2,247	46,502	,029	-2,59305	1,15426	-4,91577	-,27033
Sözel	Equal variances assumed	,042	,838	-2,915	181	,004	-1,55637	,53394	-2,60993	-,50282
Sözel	Equal variances not assumed			-3,043	54,072	,004	-1,55637	,51138	-2,58159	-,53115
Öfke	Equal variances assumed	,144	,705	-,034	181	,973	-,03784	1,10834	-2,22478	2,14910
Öfke	Equal variances not assumed			-,035	53,065	,972	-,03784	1,07758	-2,19914	2,12346
Düşmanlık	Equal variances assumed	,376	,540	,218	181	,828	,19266	,88484	-1,55327	1,93860
Düşmanlık	Equal variances not assumed			,229	54,714	,819	,19266	,83972	-1,49036	1,87569
Dolaylı	Equal variances assumed	,011	,916	-,363	181	,717	-,26081	,71838	-1,67829	1,15667
Dolaylı	Equal variances not assumed			-,369	52,221	,714	-,26081	,70776	-1,68089	1,15927
Mizah	Equal variances assumed	,842	,360	-,491	181	,624	-,29151	,59388	-1,46333	,88032
Mizah	Equal variances not assumed			-,537	57,592	,593	-,29151	,54276	-1,37812	,79511
Saldırganlık	Equal variances assumed	,119	,730	-1,240	181	,217	-4,25541	3,43244	-11,02814	2,51733
Saldırganlık	Equal variances not assumed			-1,246	51,614	,218	-4,25541	3,41547	-11,11026	2,59945

Mizah Yoluyla Başa Çıkma ile Saldırganlık ve saldırganlık türleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre, mizah kullanımı ile saldırganlık türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Saldırganlık toplam puanları ile saldırganlık türleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, saldırganlık toplam puanları ile tüm saldırganlık alt ölçeklerinden alınan skorlar arasında pozitif yönlü güçlü bir korelasyon bulunduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

		Yaş	Fiziksel	Sözel	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı	Mizah	Saldırganlık
Yaş	Pearson Correlation	1	,103	,068	,011	-,069	-,023	-,016	,024
	Sig. (2-tailed)		,170	,369	,889	,361	,765	,830	,754
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
Fiziksel	Pearson Correlation	,103	1	,468**	,65**	,447**	,604**	-,017	,833**
	Sig. (2-tailed)	,170		,000	,000	,000	,000	,814	,000
	N	179	184	184	184	184	184	184	184
Sözel	Pearson Correlation	,068	,468**	1	,412**	,304**	,424**	,056	,601**
	Sig. (2-tailed)	,369	,000		,000	,000	,000	,453	,000
	N	179	184	184	184	184	184	184	184
Öfke	Pearson Correlation	,011	,653**	,412**	1	,658**	,600**	-,031	,881**
	Sig. (2-tailed)	,889	,000	,000		,000	,000	,678	,000
	N	179	184	184	184	184	184	184	184
Düşmanlık	Pearson Correlation	-,069	,447**	,304**	,658**	1	,572**	-,050	,773**
	Sig. (2-tailed)	,361	,000	,000	,000		,000	,496	,000
	N	179	184	184	184	184	184	184	184
Dolaylı	Pearson Correlation	-,023	,604**	,424**	,600**	,572**	1	-,118	,801**
	Sig. (2-tailed)	,765	,000	,000	,000	,000		,110	,000
	N	179	184	184	184	184	184	184	184
Mizah	Pearson Correlation	-,016	-,017	,056	-,031	-,050	-,118	1	-,044
	Sig. (2-tailed)	,830	,814	,453	,678	,496	,110		,552
	N	179	184	184	184	184	184	184	184
Saldırganlık	Pearson Correlation	,024	,833**	,601**	,881**	,773**	,801**	-,044	1
	Sig. (2-tailed)	,754	,000	,000	,000	,000	,000	,552	
	N	179	184	184	184	184	184	184	184

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

TARTIŞMA

Çalışmanın temel problemi olan; stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak olumlu mizaha başvuran kişilerin daha az saldırgan davranış gösterdikleri yolunda bir bulguya ulaşılmamıştır. Ancak çalışma mizah tarzlarını da kapsayacak şekilde genişletilerek devam etmektedir. Özellikle olumlu mizah tarzlarının kullanımı, fiziksel ve sözel saldırganlık davranışını azaltan etkiye sahip midir? Sorusunun cevabı aranacaktır. Buradan hareketle olumlu mizah tarzlarının geliştirilmesine yönelik zihinsel beceriler üzerinde durulacaktır.

Olumlu mizah yetenekleri ve buna temel oluşturacak eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitimler saldırgan davranışa önemli bir alternatif oluşturarak, saldırganlığın tercih edilmesinde önemli bir azalma sağlayacaktır görüşünderiz. Mizah kabul edilir bir tutum oluştururken, saldırganlık kabul edilmez bir davranıştır. Sadece bu nedenle dahi tercih edilme olasılığı yüksektir. Ancak unutulmamalıdır ki mizah bir öfke boşaltma, alay etme yöntemi değildir. Burada önemli olan “yapıcı -olumlu-mizah” tarzının benimsenmiş olması ve buna zemin oluşturacak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Mizah duygusu sürekli bir farkındalık ve uyanıklık durumu gerektirdiğinden, bireylerde olumlu insan ilişkilerinin geliştirilmesinde etken olmaktadır. (Yılmaz, 2011: 32) Araştırma sonuçları, mizah duygusu olan insanların stresle daha etkin bir biçimde başa çıkabildiklerini, genellikle daha az olumsuz duygular yaşadıklarını, bedensel olarak daha sağlıklı olduklarını ve diğerleri ile daha olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini de destekleyici sonuçlara sahiptir. Özenç, mizah duygusuna sahip olmanın faydalarını on üç maddede sıralar:

1. Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir,
2. Yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarır,
3. Arkadaş edinmeye yardım eder,
4. İletişimi kuvvetlendirir,
5. Zor anları yatıştırır,
6. Kültürler arası etkileşimi teşvik eder,
7. Sağlığı güçlendirir,
8. Olumlu tavırlar ve kendine olumlu bir bakış açısı getirir,

9. Motivasyonu artırır ve enerji verir,
10. Sorunları çözer,
11. Öğrencilerin okuma miktarını ve kalitesini artırır,
12. Arzulanan davranışları kuvvetlendirir,
13. Eğlendirici değeri vardır (Özenç, 1998, s:6).

Olumlu mizah yetenekleri ve buna temel oluşturacak eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitimler saldırgan davranışa önemli bir alternatif oluşturarak, saldırganlığın tercih edilmesinde önemli bir azalma sağlayacaktır. Mizah kabul edilir bir tutum oluştururken, saldırganlık kabul edilmez bir davranıştır. Sadece bu nedenle dahi tercih edilme olasılığı yüksektir. Ancak unutulmamalıdır ki mizah bir öfke boşaltma, alay etme yöntemi değildir. Burada önemli olan “yapıcı -olumlu- mizah” tarzının benimsenmiş olması ve buna zemin oluşturacak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesidir.

KAYNAKLAR

- [1] ALBAYRAK SARGIN, Y. (2008). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Saldırgan Davranışları İle Öfke ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [2] ARSLAN, C., HAMARTA, E., ARSLAN, E. ve SAYGIN, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. İlköğretim Online,9(1), 379-388
- [3] AY, Ö., GÖKLER, R, KOÇAK, R., (2013). Mizah Tarzları, Yaratıcılık ve Yaşam Doyumu: Orta öğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme (Humor Styles, Creativity and Life Satisfaction: A Study On High School Students), International Journal of Social Science, Volume:6, Issue:6, p. 739-767.
- [4] BALDWIN, E. (2007). Humor Perception: The Contribution of Cognitive Factors. <http://scholarworks.gsu.edu> (23.05.2016 tarihinde ulaşılmıştır.)
- [5] BECK, J.S (2001) Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi. (Çev. N Hisli Şahin), (Çev. Ed. F Balkaya, A İlden Koçkar), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 2006.
- [6] BERNATEAU, I. (2014), Psikanalizde ve Woody Allen

- Filmlerinde Mizah -Yaşama Göğüs Germek için ne Yapmalı?-
Çev: Orçun TÜRKAY, Psikanaliz Yazıları, Şiddet ve Şiddetin
İletimi, s: 89-106, Bağlam yayınları, İstanbul.
- [7] CAN, S (2002) “Aggression questionnaire” Adlı Ölçeğin Türk
Popülasyonunda Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Genel
Kurmaya Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa
Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği,
yayımlanmamış uzmanlık tezi, İstanbul.
- [8] ÇAM, S., TÜMKAYA, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme
Envanteri Lise Öğrencileri Formu’nun Geçerlik ve Güvenirlik
Çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,5(2), 1-17.
- [9] DEFFENBACHER, J. L. (1999). Cognitive-Behavioral
Conceptualization And Treatment Of Anger. JCLP/In Session:
Psychotherapy In Practice. Sayı: 55
- [10] D’ZURILLA T. J., MAYDEU-OLIVARES, A. and KANT, G. L.
(1998). Age and Gender Differences in Social Problem-solving
Ability. Personality and Individual Differences, 25, 241-252
- [11] ENÇ, M., (1990), Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, Seçkin yayınevi,
Ankara.
- [12] FREEDMAN, J.L., SEARS, D.O., CARLSMITH, J.M. (1993),
Sosyal Psikoloj, Çev: Ali DÖNMEZ, İmge Yayınevi, Ankara.
- GIORA, Rachel. (2007). On the cognitive aspect of the joke.
Journal of Pragmatics. 16, 465-485
- [13] GÜVEN, M., KÜRÜM, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel
Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, Sosyal Bilimler
Dergisi, 2006/1
- [14] İNAM, A. ve GÜLEÇ, C. (2007). Metaforla Saadet Olmaz. E.
Serbes (Haz.). (2.Basım). İstanbul: Say Yayınları
- [15] KORKMAZ, Ö., YEŞİL, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri, Ahi Evran
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:10, Sayı:2, S: 19-28.
- [16] MARTİN, R. A., Puhlik-Doris, P. Larsen, G., Gray, J. ve Weir,
K. (2003). Individual Differences Of Uses Of Humor And Their
Relation To Psychological Well-Being: Development Of The
Humor Styles Questionnaire, Journal of Research in Personality,
37(1), 48–75.
- [17] MARTIN, R. A. (2007). The Psychology of Humor. An

- Integrative Approach. Burlington: Elseiver Academic Press.
- [18] MC.GHEE, P.E.(2002). How Humor Facilitates Children's Intellectual, Social and Emotional Development. www.Laughterremedy.com (26.05.2016 tarihinde ulaşılmıştır.)
- [19] MC.GHEE, P. E. (2011). Head, shoulders, knees and peanut butter: What makes young children laugh?, <http://www.laughterremedy.com>
- [20] ORAL, T. (1998). Yaza Çize, İris Yayıncılık, İstanbul.
- [21] ORAL, G. (2004), Ergenlikte Mizah ölçeği, Eğitim ve Bilim dergisi, Cilt:29, Sayı:133, s (20-27).
- [22] ÖZDEMİR, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 3.
- [23] ÖZDEMİR, N., (2010), Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca, Milli Folklor, Cilt:.22 Sayı: 87, s:27-40, Ankara.
- [24] ÖZDEN, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Pegem A Yayınları. Ankara
- [25] ÖZENÇ, S. (1998). Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Durumluk Mizah Tepki Düzeyine Etkisi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- [26] SEMRUD-CLIKEMAN and GLASS, Kimberly. (2010). The Relation of Humor and Child Development: Social, Adaptive and Emotional Aspect. Journal of Child Neurology. 25, 1247-1260.
- [27] SOYKAN, Ç. (2003) Öfke ve Öfke Yönetimi, Kriz Dergisi, 11(2), 19-27, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD.
- [28] SÜTCÜ, S.T, AYDIN, A., SORIAS, O. (2010), Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmak için Bilişsel Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiği, Türk Psikoloji Dergisi, Aralık 2010, 25 (66), 57-67
- [29] TDK Türkçe Sözlük, (2011), Türk Dil Kurumu yayınları. YERLİKAYA, E. E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana
- [30] YERLİKAYA, E., (2009), Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri

arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

- [31] YILMAZ, K. (2011). “Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1):31-44.
- [32] WELLMAN, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.

Çocuk Ceza İnfaz Kurumlarının Çocuk Tutuklu/Hükümlüler Üstündeki Psikolojik Etkileri

Ayhan Erbay¹

Özet

Suçta sürüklenen çocukların yetişkinlere göre oransal olarak daha fazla tutuklandığı ülkemizde cezaevinin yarattığı fiziksel kısıtlanma ve cezaevi rejiminin psikolojik olarak yıpratıcılığı karşısında çocuk tutuklu ve hükümlülerin sonuçları itibariyle oldukça ağır travmaya uğradıkları ve uzun süren psikolojik tedaviye ihtiyaç duyacakları anlaşılmaktadır. Ülkemizde taraf olduğu uluslararası belgelerde çocukların tutuklanması veya hapis cezasına çarptırılmaları halinde takip edilmesi gereken ilkelere ve ulusal mevzuatta yer alan hükümlerde çocukların üstün yararının korunması esastır. Bu kapsamda çocukların tutuklanması ve/veya hapis cezasına çarptırılması halinde çocukların fiziksel olarak soyutlanması yerine alternatif uygulamalar tercih edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: suçta sürüklenen çocuk, cezaevi, psikolojik etkiler, çocuğun üstün yararı.

Abstract

Due to physical limitations and the psychological abuse of the prison regime lead to severe trauma and long-term psychological care for the consequences of incarceration for juveniles. In international documents where Turkey as a co-signed country, it is essential to protect the best interests of children in the principles that are to be followed in case of arrest or imprisonment of the children and in the provisions of the national legislation. In this context, if children are arrested and / or sentenced to imprisonment, alternative practices should be enacted rather than physical isolation.

Keywords: juvenile, imprisonment, psychological effects, best interest of children

¹ Ayhan Erbay, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi.

The Psychological Effects of Incarceration on Juveniles

GİRİŞ

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü'nün Nisan 2017 tarihi itibariyle yayımladığı istatistiklere göre tutuklu ve/veya hükümlü olan toplam çocuk sayısı 2.491'dir. (Bkz. Tablo 1). Tutuklu bulunan çocukların oranı %69 iken, hükümlü olanların oranı ise %31'dir. Yetişkinlerde ise bu oranlar sırasıyla %14,3 ve %75,7'dir. Bu verilerden hareketle, çocukların ve yetişkinlerin tutuklanmasına dair karar sayıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Tutuklamaya ilişkin güvenlik tedbirleri Ceza Muhakemesi Kanunu'nda düzenlenmiştir. Buna göre: şüpheli veya sanığın kaçması, saklanması veya kaçacağı şüphesini uyandıran somut olguların olması halinde ve/veya şüpheli veya sanığın delilleri yok etmeye, gizlemeye veya değiştirmeye çalışacağı izleniminin oluşması ve tanık, mağdur veya başkaları üzerinde baskı yapılması girişiminde bulunacağı davranışına sahip olması durumunda tutuklama kararı verilebilmektedir (Ceza Muhakemesi Kanunu, 100/2-a,b,b1,b2). Çocuk ve yetişkin yönünden tutuklama oranları değerlendirildiğinde çocukların yetişkinlere göre 5 kat daha fazla tutuklandığı fakat, CMK 100. maddede yer alan davranışların suça sürüklenen çocuk tarafından sergilenme becerisi ile yetişkin sanık tarafından ortaya konması arasında çocuk lehine bir durum söz konusu iken uygulamada çocuğun yetişkine göre kaçma, delil karartma, tanık ve mağdura baskı kurma gibi davranışları daha fazla sergileyeceği beklentisi olduğu bu nedenle yetişkinlerden oransal olarak daha fazla tutuklandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Tutuklu ve hükümlü sayıları (Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü, 2017)

Yaş Gruplarına Göre Dağılım	Hükümlü			Tutuklu			Genel Toplam		
	E	K	T	E	K	T	E	K	T
12 ve 17 Yaş Arası (18 Yaşından Gün Almamış Çocuk)	749	26	772	1.670	49	1.719	2.416	75	2.491
18 ve 20 Yaş (Genç)	5.577	136	5.713	3.382	159	3.541	8.959	295	9.254
21 ve 39 Yaş (Genç-Orta Yetişkin)	99.557	3.259	102.816	15.360	752	16.112	114.917	4.011	118.928
40 ve 64 Yaş (İleri Yetişkin)	47.050	2.166	49.216	4.721	255	4.976	51.771	2.421	54.192
65 ve 79 Yaş (Yaşlı)	2.344	85	2.429	159	9	168	2.503	94	2.597
80 Üstü (İleri Yaşlı)	119	5	124	8	0	8	127	5	132
Yaş Grubu Bilinmeyen	7	1	8	7	0	7	14	1	15
Toplam	155.400	5.678	161.078	25.307	1.224	26.531	180.707	6.902	187.609
K=Kadın, E=Erkek, T=Toplam									

Kaynak: Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü

SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUKLARIN TUTUKLANMASI

Çocukların tutuklanması halinde pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Çocuklara uygun kurumların bulunmaması veya kullanılmaması, tutuklamanın ceza gibi kullanılması, yetişkin kurumlarının kullanılması, tutukluluk süresinin çocuğa zarar verecek ve adil olmayacak uzunluğu önemli problemlerdir (Siegel-Senna, 1981; aktaran Oral, 2004). Tutuklamanın, çocuğa fiziksel ve psikolojik zarar verdiği bilindiği için (Fraizer ve Cochran, 1986; aktaran Oral, 2004), istisnai hallerle sınırlı olarak tutuklama kararının verilmesi gerektiği ve tutuklama yerine alternatif tedbirlere başvurulmasının tercih edilmesi Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin Birleşmiş Milletler Kuralları'nda da ifade edilmiştir (Havana Kuralları, mad. 17) Söz konusu önlemler Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş

Milletler Asgari Standart Kuralları'nda (Pekin Kuralları) yakın gözetim, yoğun bakım veya bir aile yanına yahut eğitim kurumuna yerleştirme ve benzeri uygulamaların yürütülebileceği ifade edilmiştir (Pekin Kuralları, mad.13)

Tutuklamanın zorunlu hallerde başvurulacak bir tedbir olduğu, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 19/3 maddesinde de belirtilmiştir. Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu'nun 19. maddesinde de aşağı haddi 3 yılı aşmayan hürriyeti bağlayıcı cezayı gerektiren fiillerden dolayı, kovuşturma ve yargılama safhasında küçükler hakkında tutuklama kararı verilemeyeceği belirtilmiştir. Kanun koyucu, böylelikle küçükleri cezaevinin olumsuz koşullarından korumak istemiştir (Uluğtekin, 1991). 2005 yılında yayımlanarak yürürlüğe giren Çocuk Koruma Kanununun 21. maddesinde 15 yaşını doldurmamış çocuklar hakkında üst sınır beş yılı aşmayan hapis cezasını gerektiren fiillerden dolayı tutuklama kararı verilemeyeceği bildirilmekle yasa koyucunun çocukların tutuklanmasına ilişkin düşüncesinin çocuk lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Çocuğu cezaevinde tutmanın amacı, onu yeniden toplumsallaştırma, toplumla bütünleştirme olmalıdır. Yoksa amaç, filini ödettirmek için özgürlüğünü uzun süre kısıtlamak olmamalıdır. Soruşturma organları ve Çocuk Mahkemeleri, tutma süresini mümkün olan en kısa süreye indirmek için bu işlemlerin süratle yapılmasına öncelik vermelidir. (Havana Kuralları, mad. 17) Çünkü çocukların kurumda uzun süreli kalması, çocuğun toplumdan uzaklaşmasına ve yeniden topluma dönüşlerinde uyumsuzluk göstermelerine neden olacaktır. (Sevük, 1998). Öte yandan, Donay ise (1978) çocukların tutuldukları kurumların adının değişmesi gerektiğini çünkü kurumun cezaevi olarak adlandırılması halinde temel işlevinin cezalandırmak olduğu anlamına geleceğini ileri sürmektedir.

215 hükümlü çocuk üzerinde yapılan bir araştırmada (Uluğtekin, 1991), mahkûmiyet süresi ile kurumda sorunu olma arasında ilişki olduğu, uzun süreli mahkûmiyetin çocuk üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği ve sorunları daha da arttırabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak, uygulamada maalesef çocukların tutukluluk süreleri çok uzun olabilmektedir. Bakırköy Kadın ve Çocuk Tutukevi'nde yapılan incelemede –idari makamlarca tutuklu çocukların ortalama 3 ay kaldığı beyan edilmiş olmasına rağmen– 1

yılın üzerinde tutukluluk süresi olan çocukların bulunduğu tespit edilmiştir. (TBMM İnsan Hakları Komisyonu İnceleme Raporu; aktaran Oral, 2004)

Havana Kuralları gereğince, tutuklu küçükler masum sayılır ve buna göre muamele görürler (mad. 17). Tutuklu olarak yargılanmakta olan çocuklara, Birleşmiş Milletlerce kabul edilen Hükümlülerin İslahı İçin Asgari Standart Kuralları'nın tanıdığı tüm haklar tanınmalıdır. (Pekin Kuralları, mad. 13.3)

Tutuklu olarak yargılanmakta olan küçükler, yetişkin olan suçlulardan ayrı bir kurumda veya aynı kurum içinde ayrı bir bölümde tutulmalıdır. (Pekin Kuralları, mad. 13.4) Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu Kanunu 37.maddede ve Cezaların İnfazına Dair Tüzük 107.madde de tutuklu olan küçüklerin küçüklere mahsus cezaevinde ya da büyüklere ait cezaevlerinin ayrı bölümlerinde bulundurulacakları belirtilmiştir (Oral, 2004)

Ankara, Elazığ, İzmir ve Sinop'taki kurumlarda yapılan bir araştırmada, koşullarda 30'dan fazla kişinin bulunduğu tespit edilmiştir. 478 çocuktan % 16'sı koşutaki çocuk sayısının 1-5 arasında olmasını istediğini belirtirken, % 36'sı 5-10 arasında olmasını istemiştir. Diğer çocuklar ise, mevcut koşulları kabullenmiş olmanın verdiği durumdan dolayı hiç olmazsa bu sayıyı azaltma isteği ile 10-15, 15-20 arasında olması isteğinde bulunmuşlardır (Sevük, 1998). Koşullarda 20 kişiden fazla kişinin kalması, çocuğun kurumda rahatsız olması ve mahremiyet hakkına engel oluşturması yanında, birbirlerine uyum sağlamalarını zorlaştırmakta ve gruplaşmalara neden olmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre, koşullarda en çok (% 34) gürültü ve temizlik kurallarına uyulmaması gibi nedenlerden dolayı kavgaya çıkmaktadır (Sevük, 1998). Bu nedenle, Havana Kuralları'nın 33. maddesinde de belirtildiği gibi, koşulların küçük olması uygun olacaktır.

ÇOCUK CEZA İNFAZ KURUMLARI

Çocuk Kapalı Ceza İnfaz Kurumları

5275 Sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Kanunun 11. maddesinde çocuk tutukluların barındırıldıkları kurumlar eğitim ve öğretime dayalı, iç ve dış güvenlik görevlileri bulunan yerler olduğu belirtilmiştir. Ceza infaz kurumlarının temel fonksiyonu çocuklar yönünden eğitim almaları ve belirli becerileri kazanmalarına yöneliktir.

Böylelikle, toplumsal değer ve normlar dışında hareket ederek cezalandırılan çocukları eğitim ve öğretim faaliyetleri ile topluma uyumlu hale gelmeleri, sorumluluk almaları, toplumsal norm ve değerlere saygılı olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Adalet Bakanlığı verilerine göre (2017) Türkiye’de toplamda üç tane çocuk kapalı ceza infaz kurumu bulunmaktadır. Bunlar İstanbul-Maltepe, İzmir ve Ankara’da yer almaktadır. Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü çocuk ceza infaz kurumları ile ilişkili olarak verdiği bilgilerde bu kurumların kaloriferli oldukları, dersane, kütüphane, müstakil yemekhane, mutfak, çamaşırhane ve terapi salonları gibi çeşitli amaçlara hizmet eden mekanlara sahip olduğunu, bulunan cezaevinde mahkemelerce tutuklanmış olup yargılamaları devam eden çocuklar barındırıldığını ifade etmektedir (<http://www.cte.adalet.gov.tr/>, erişim tarihi: 24/04/2017).

Çocuk Eğitim Evleri

5275 Sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Kanunun 15. maddesinde Çocuk Eğitimevleri; çocuk hükümlüler hakkında verilen cezaların, hükümlülerin eğitilmeleri, meslek edinmeleri ve yeniden toplumla bütünleştirilmeleri amaçları güdülerek yerine getirildiği tesisler olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumlarda, çocuk kapalı ceza infaz kurumlarından farklı olarak firara karşı engel yoktur ve kurum güvenliği iç güvenlik görevlilerinin gözetim ve sorumluluğunda sağlanmaktadır.

Adalet Bakanlığı verilerine göre (2017) Türkiye’de Ankara ve İzmir’de olmak üzere toplam 2 adet çocuk eğitim evi bulunmaktadır. Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü çocuk ceza infaz kurumları ile ilişkili olarak verdiği bilgilerde bu kurumların kapasitelerinin 100 ile 250 kişi arasında değiştiği; kaloriferli oldukları, revir, sinema, konferans salonu, müstakil yemekhane, yatakhane, tam teşekküllü mutfak soğuk hava deposu, bulaşıkhanesi, çamaşırhane, berber, kütüphane, spor alanları ve iş atölyelerinin mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Bu kurumlarda suç işledikleri zaman 12 ile 18 yaşları arasında bulunan ve cezasını çekmeye başladığında 18 yaşını doldurmayan hükümlü çocuklar barındırılmakta, 18 yaşını doldurup da buldukları kurumda herhangi bir eğitim kurumuna devam eden çocukların, cezaevi idaresinin de uygun görmesi şartıyla devam ettikleri eğitim programlarını tamamlayabilmeleri açısından 21 yaşına

kadar kalmalarına müsaade edildiği ifade edilmektedir (<http://www.cte.adalet.gov.tr/>, erişim tarihi: 24/04/2017).

CEZAEVİNİN ÇOCUKLAR ÜSTÜNDEKİ PSİKOLOJİK ETKİLERİ

Holman ve Ziedenberg (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada, tutuklanarak kapalı cezaevlerine veya başka kurumlarda kilit altında tutulan duruşma günü bekleyen çocukların ailelerinden ve çevrelerinden hem fiziksel olarak hem de duygusal olarak koptukları; genellikle fazla kalabalık, eğitimsiz personelin çalıştığı, ihmal ve şiddetin sıklıkla meydana geldiği kurumlarda tutulmasının çocuklarda tedavisi uzun süre gerektiren ruhsal bozukluklar ortaya çıktığını bulmuşlardır.

Forest, Tambor, Riley, Ensminger ve Starfield (2000) tarafından yapılan bir araştırmaya göre tutuklu olan çocukların %35'i cezaevine konulduktan sonra depresyona girdikleri bulunmuştur.

Mace, Rohde ve Gnau (1997) tarafından yapılan araştırmada tutuklu çocuklarda ruhsal bozuklukların hızlıca geliştiği, kalınan çevrenin fiziki şartlarındaki olumsuzluk bir araya geldiğinde tutuklu çocukların kendine zarar verme ve intihar eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bezruki, Varana ve Hill (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre suçta sürüklenen çocukların tekrardan suçta sürüklenmesindeki en önemli etken daha önce cezaevine girip girmediğidir. Araştırmaya göre ikinci defa suçta sürüklenen çocukların %3'ünde zayıf aile ilişkileri, %10'nunda çete üyeliği, %16'sında yada dışı silah bulundurma ve %71'nin daha önce cezaevi geçmişi olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, çocukların cezaevinde tutulmasının ikinci defa suçta sürüklenme üzerinde oldukça yüksek bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Dishion, McCord ve Poulin (1999) suçta sürüklenen çocukların bir araya getirilerek rehabilite edilmelerine çalışılması istenen iyileşmeyi doğurmayacağını ileri sürmektedirler. Çünkü çocukların sahip oldukları olumsuz özelliklerin grup çalışmalarında dışarıya yansıtacağı ve diğer çocukları etkileyeceği belirlenmiştir. Özellikle antisosyal davranışlara ve antisosyal akranlara sahip olan çocukların tüm grubu etkilemesi mümkün olacaktır.

Shelden (1999) tutuklu olan çocukların tekrar suça sürüklenme oranı ile tutuklu olmayıp sivil toplum kuruluşları aracılığıyla toplumdaki kopmadan, toplumun içinde eğitim ve öğretim programlarına tabi tutulan çocukların tekrar suça sürüklenme oranları anlamlı ölçüde farklılaşacağını iddia etmektedir. Buna göre, fiziksel ve ruhsal olarak ailesinden, çevresinden ve toplumdaki uzaklaştırılmayan çocukların, yapılandırılmış iyileştirme programları aracılığıyla tekrardan suça sürüklenme oranları azalmaktadır.

Kashani, Manning, McKnew, Cytryn, Simonds ve Wooderson (1980) cezaevlerinin fiziki yapısı nedeniyle tutuklu olan çocukların ruhsal sağlıkları olumsuz etkilendiğini öne sürmektedirler. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada daha önce ruhsal sağlığının bozulmuş olduğu tanısı almış olan çocukların daha da kötüleştiği, hiçbir tanı almamış çocuklarda ise depresyon semptomlarının yoğun olarak görüldüğünü tespit etmişlerdir. Depresyonun ortaya çıkmasındaki en büyük etkenin çocukların fiziksel ve duygusal olarak ailelerinden ve çevrelerinden alıkonulmuş olmasıdır. Öte yandan, cezaevlerinin kalabalık olması ve tutuklu çocuklar arasındaki şiddet ve kaos ortamı da bu sonucun ortaya çıkmasında etkindir.

Domalanta, Risser, Roberts ve Risser (2003) tarafından gerçekleştirilen 274'ü kadın, 750'si erkek olmak üzere 1024 tutuklu çocuk üzerinde gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına göre erkeklerin %26'sında, kadınların %31'inde depresyon gibi duygulanım bozukluğunun ortaya çıktığı; erkeklerin %43'ünün, kadınların %36'sının uyuşturucu madde kullanımına bağlı çeşitli ruhsal bozukluklara sahip olduğu; erkeklerin %25'inde, kadınların %42'sinde kaygı bozukluğunun geliştiği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların yarısının cezaevine girmeden önce söz konusu ruhsal bozukluk teşhisi aldıkları, diğer yarısının ise cezaevi koşulları nedeniyle ruhsal bozukluk geliştirdiği bulunmuştur.

Matsuda'nın (2009) cezaevinde yaptığı bir çalışmada tüm tutuklu ve hükümlülerin cezaevinde bulunması nedeniyle travma yaşadıkları, çocukların yetişkinlerden farklı olarak travmaya karşı koymada başarılı olamadıkları, özellikle 15 yaşın altında bulunan çocukların fiziksel ve psikolojik anlamda normal gelişimden saptıkları bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tutuklu ve hükümlü sayılarına istinaden yayımlanan veriler ışığında suçta sürüklenen çocukların yetişkinlere göre daha çok tutuklandıkları ancak hapis cezasının infazının daha az oranda gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ceza infaz kurumunun hangi isimle tanımlandığından çok, kapalı bir yapıda ve dış dünyayla iletişimin kısıtlanması Türkiye'nin de imza attığı uluslararası antlaşmalarda geçen çocuğun yüksek yararına ilkesinin ihlali anlamına da gelebilmektedir. Gerek Pekin Kuralları'nda gerekse de Havana Kuralları'nda suçta sürüklenen çocukların kısa sürelerle de olsa hapsedilmesi yerine alternatif yaptırımlara başvurulması gerektiği açıkça belirtilmektedir. Uluslararası belgelerde yer alan bu hususların gerekçelerinde çocukların yetişkinlere göre daha kırılgan bir yapıya sahip olmaları ve karşılaştıkları olumsuz durumlarla baş etmelerinin henüz gelişmemiş olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle, yetişkinlere uygulanan ceza infaz rejimlerinin çocuklara da aynen uygulanması halinde psikolojik kırılmaların yaşanması kaçınılmaz olabilmektedir.

Çocukların kilit altında tutularak dış dünyayla ve özellikle aileleriyle iletişimlerinin kesilmesi halinde başta depresyon olmak üzere pek çok psikolojik soruna neden olmaktadır. Cezaevi ortamındaki infaz rejiminde iletişim olanaklarının kısıtlanması, yüz yüze görüşmelerin sınırlandırılması, gazete gibi dış dünyaya ait bilgilerin okunabileceği mecmuanın sadece maddi durumu iyi olan kişilere sunulması, uyulması gereken kuralların çocuklar yönünden baskılayıcı olması gibi durumların çocuğun içine kapanmasına, umutsuzluk hissetmesine, çaresiz kalmasına, mutsuz olmasına ve yaşamını değersiz görmesine neden olabilmektedir. Bu gibi nedenlerden dolayı çocukların psikolojik olarak yıpranmalarının önüne geçilememektedir. Sonuçta da, cezaevi deneyiminin yarattığı travma derinleşerek depresyon gibi ağır duygudurum bozukluklarına yol açmaktadır.

Kısa süreli olsa da çocukların tutuklanmaları halinde tekrar suçta sürüklenme oranlarında büyük artışlar gözlemlenebilmektedir. Bu durum, çocuğun tutuklu kaldığı süre içinde temasa geçtiği diğer çocukların yönlendirmeleri, suçu kariyer olarak kabul etmeleri ve toplum tarafından etiketlenerek toplumun dışına itilmeleri ile ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle, çocukların hem fiziksel hem de psiko-sosyal açılardan ailelerinden ve yaşadıkları

mahalli bölgelerden koparmak, temel gayesi ıslah yoluyla topluma yeniden kişiyi adapte etmek olan cezaevlerinin varlığını sorgulatabilmektedir.

Sonuç olarak, çocukların işledikleri suçlar nedeniyle cezaevinde tutulmasının doğuracağı sonuçlar, cezaevinin ıslah etme ve topluma kazandırma ilkesiyle ters düşeceğinden alternatif yaptırım seçeneklerine yoğunlaşmanın daha etkin sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Özellikle, çocukların erken yaşlarda cezaevi gibi zorlayıcı yaptırımlar nedeniyle travmatize olarak ruh sağlıklarını kaybetmesinin engellenerek daha fonksiyonel, toplumla ve ailesiyle bir arada kalabileceği çözüm stratejileri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Adli İstatistikler. (2017). Adalet Bakanlığı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü.
- [2] Bezruki, D., Varana, D. and Hill, C. (1999), An Evaluation of Secure Juvenile Detention. Madison WI: Legislative Audit Bureau.
- [3] Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü. www.cte.adalet.gov.tr
- [4] Dishion, T. J., McCord, J, and Poulin, F. (1999), “When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behavior.” American Psychologist Vol. 54, No. 9 p.755-764.
- [5] Donay Süheyl, (1978) “Adalet Bakanlığının Genelgeleri ve İnfaz Hukukumuz”, Ceza Hukuku ve Kriminoloji Dergisi, S. 1.
- [6] Domalanta, D.D., Risser, W.L., Roberts, R.E., and Risser, J.M.H. 2003. Prevalence of depression and other psychiatric disorders among incarcerated youths. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 42:477–484.
- [7] Frazier Charles-Cochran John (1986). “Detention of Juveniles its Effects on Subsequent Juvenile Court Processing Decisions” Youth and Society. 17(3). p.286-305
- [8] Forrest, C.B., Tambor, E., Riley, A.W., Ensminger, M.E. and Starfield, B. (2000), “The Health Profile of Incarcerated Male Youths.” Pediatrics. 105(1). 286-291.
- [9] Holman, B. & Ziedenberg, J. (2007). The Dangers of Detention: The Impact of Incarcerating Youth in Detention and Other Secure Facilities. Justice Policy Institute Report.
- [10] Kashani, J.H., Manning, G.W., McKnew D.H., Cytryn, L.,

- Simonds, J.F. and Wooderson, P.C. (1980), "Depression Among Incarcerated Delinquents," *Psychiatry Resources* Volume 3 185-191.
- [11] Mace, D., Rohde, P., and Gnau, V. (1997), "Psychological Patterns of Depression and Suicidal Behavior of Adolescents in a Juvenile Detention Facility." *Journal of Juvenile Justice and Detention Services*. 12(1). p.18-23.
- [12] Matsuda, K.N. (2009). *The Impact of Incarceration on Young Offenders*. US Department of Justice.
- [13] Oral, T.P. (2004). *Tutuklu Yargılamada Kurum İçinde Bakım, Gözetim ve Eğitim*. TBB Dergisi. Sayı: 51.
- [14] Sevük H.Y., (1998). *Uluslararası Sözleşmelerdeki İlkeler Açısından Çocuk Suçluluğu ile Mücadelede Kurumsal Yaklaşım*. Beta Yayınları. İstanbul.
- [15] Siegel, L. ve Senna J. (1981). *Juvenile Delinquency, Theory, Practice and Law*, St.Paul. Minnesota.
- [16] Shelden, R.G. (1999), "Detention Diversion Advocacy: An Evaluation," *Juvenile Justice Bulletin* Washington, DC: Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- [17] Uluğtekin, S. (1991). *Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma*, Bizim Büro Yayınevi. Ankara.

İstanbul'un İnanç ve İnanışlarına Panoramik Bir Yaklaşım

*Serdar GÜRÇAY**

ÖZET

İstanbul şehri dünyanın bilinen en eski yerleşim yerlerindedir. Jeopolitik konumu itibariyle Asya ve Avrupa kıtalarının birleşme noktası olarak merkez konumundadır. Bu yönüyle “medeniyetler beşiği” sıfatını kazanmıştır. Günümüz Türkiye’sinin kalbi olan İstanbul geçmişten günümüze zamana bağlayıcı bir köprü unsuru teşkil etmektedir. Köprü; amaca ulaşmada izlenen yöntem, yol, manevi güzergâh simgesidir; öte ile beriyi birleştirir. Buradan hareketle İstanbul’un geleneksel ile modern birleştirme vasfını üstlendiğini söyleyebiliriz. Geçmişten günümüze şehir topraklarında yeşerip solan tüm uygarlıklar adeta ayak izlerini bırakmışlardır. Bu sebeple İstanbul tarihi, sosyolojik ve sanatsal açıdan açık hava müzesi mahiyetindedir. Yedi tepe üzerine kurulduğu bilinen İstanbul; müzeleri, köprüleri, çeşmeleri, sarayları ve diğer tarihi yapıları ile dünyanın sayılı kültür mozaiklerindedir. Bir yerleşke olarak varlığı tarih öncesi çağa kadar uzanır. Eski çağ insanların ardından bu kadim yerleşke sırası ile Kalkedonlar, Traklar, Megaralılar, Spartalılar, Atinalılar, Romalılar ve en sonunda Türklerin kontrolüne geçmiştir. Bu derece zengin bir tarihi birikime sahip olması kültürünün, geleneklerinin ve inanç çeşitliliğinin de zenginleşmesini sağlamıştır. Şehir; doğa sembolleri, Paleo-Balkan inanç sistemi, Yunan Tanrıları, Hristiyanlık ve en son İslam dini ile tanışmıştır. Bu inanç sistemlerinin yanında Musevilik de varlığını sürdürmüştür. Bin yıllar boyu süren savaşlar sonunda halklar barışı bulmuştur ve günümüzde tüm dinler, etnisiteler uyum içinde yaşamaktadır, kanunen ise inanç eşitliğine sahiplerdir. Tüm bu özellikleriyle birlikte bünyesinde barındırdığı tarih, gelenek ve inanç zenginliği nedeni ile tüm dünyadan araştırmacıların ve sanatçıların ilgi gösterdiği bir şehirdir.

Anahtar Kelimeler: *Çok kültürlülük, Halk İnanışı, İnanç, İstanbul, Tarih*

* Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, E-mail: serdargurcay@aydin.edu.tr

A Panoramic Approach to the Religions and Beliefs of Istanbul

ABSTRACT

İstanbul is one of the world's oldest habitats. In terms of geopolitical location, the city is the conjunctional center point of Europe and Asia. From this point of view it is the cradle of civilizations. As being the heart of today's Turkish Republic, Istanbul is a bridge of time. A bridge is a route to the purpose, a path, a sentimental destination. Engaging from this idea, it can be said that Istanbul has a perk of combining traditional and modern concepts. Throughout history, the civilizations rose and fall on this city and left their foot prints. For all this reasons Istanbul is like an outdoor museum because of its sociological and artistic characteristics. Istanbul is known to be settled on seven hills, is also a cultural mosaic concerning the museums, bridges, wells, palaces and other historical structures. Its existence can be cased to the prehistory. After the early primitive people of the region, several civilizations blossomed and ruled the land; these are Chalcedons, Thracians, Megarians, Spartans, Athenians, Romans and lastly Turks. Having such a rich history also enriched the traditions and beliefs. The city possessed natural symbolism, Paleo-Balkan belief system, Greek Gods, Christianity and finally Islam. Beside these belief systems Judaism also have been existed. Thousands of years of war taught people to have peace; today each religion and ethnicity is living in harmony also having the equality of belief. Beside all these qualifications, the city is being attended by researchers and artists as a result of its rich history, traditions and faith.

Keywords: *Multicultural, Folk Belief, Faith, Istanbul, History.*

GİRİŞ

Bu çalışma günümüz Türkiye'sinde bulunan İstanbul şehrinin tarihi ve mevcut inanışlarının panoramik olarak incelenmesini kapsamaktadır. Çalışma kaynak yoğunluğu açısından, Türkiye ve Osmanlı'ya odaklanırken Roma'ya ve antik dönemlere de eğilmektedir.

Çalışmanın başında konu ile ilgili olarak erken çağ ve Roma döneminden başlanarak, sırası ile Osmanlı ve modern Türkiye ele alınmaktadır.

Birinci bölümde; neolitik çağ, antik çağ ve Roma dönemlerindeki

İstanbul'un inançları temel olarak vurgulanmıştır. Neolitik çağın özelliklerine değinildikten sonra antik çağda Kalkedonlar, Traklar ve Yunan Kolonilerinin İstanbul'u sırası ile yönetmesi anlatılmıştır. Roma döneminde ise Roma tek parçayken ve iki parçaya ayrıldığında İstanbul üzerindeki etkisi açıklanmıştır.

İkinci bölümde; Osmanlı dönemindeki inançlar ve inanışlara yer verilmiştir. Ayrıca, gayrimüslim Patrikhanelerine ve Eksarhlığına değinilmiştir. Diğer yandan, sırası ile Osmanlıda doğum adetleri, şifa ve ilaçlar, türbeler, ölüm adetleri, doğaüstü varlıklar, fal, hayvanların ve eşyaların dili, rüyalar, büyüler, uğur ve uğursuzluklara da ele alınmıştır.

Üçüncü ve son bölümde ise Türkiye'de inançlar incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, Ali Coşkun'un 2005 yılında yaptığı bir sosyal araştırmanın sayısal verileri yorumlanmıştır.

1. NEOLİTİK ÇAĞ, ANTİK ÇAĞ VE ROMA DÖNEMİ İSTANBUL'UNDA İNANÇLAR

1.1. Neolitik Çağın Özellikleri ve İnançlar

Neolitik çağdan (Cilalı taş devri, MÖ 8000 – MÖ 5500'den) bu yana İstanbul'un bulunduğu bölgede (Yakın Doğu'da) insan yaşamı olduğu bilinmektedir. Anadolu ve Ortadoğu'da (yani Yakın Doğu'da) bu çağın en önemli özellikleri; tarım yapılmaya başlanması, hayvanların evcilleştirilmesi, çanak çömlek ve ekmek yapımının başlaması, duvarlara resim çizilmesi ve tekerleğin (bilinen) icadıdır. Lakin Afrika, Asya, Kuzey İskandinavya, Amerika ve Avustralya'da gerçekleşen dönemsel olaylar, benzer veya farklı olabilir; bu dokümanın İstanbul topraklarını kapsamaktadır.

Yakın Doğu'da insanların yerleşik düzene geçmesi de neolitik çağda meydana gelmiştir. Birbirine yakın aileler topluca bir yerde oturarak köyleri meydana getirmişlerdir. Böylece bölge tarihteki bilinen ilk köyler kurulmuştur. Üretimin ardından ticaret de başlamıştır.

Yine bu dönemde, yerleşkelerin etrafının güvenlik nedeni ile sur duvarları ve derin hendeklerle çevrelenmesinin gereği hissedilmiştir. Bu duvarların önemi, ortak emek gücünün kullanılması ve ileri düzeyde bir toplumsal

örgütlenmenin gereğinin hissedilmesidir.

Bu dönemin sonuna doğru, ölümler evlerin tabanına gömülmek yerine yerleşim yerlerinin dışında bir yere gömülmeye başlanmıştır¹. Fransız arkeolog Jacques Cauvin'ın² anlatımına göre Neolitik çağda insanlık sembolleri inançlaştırmaya başlamıştır. Bu semboller doğa ve hayattaki değişimleri temel almaktadır³.

Dönem	Toplumun Adı	Yerleşke Adı	İnanç Sistematiği
Neolitik çağ MÖ 8000 - MÖ 5500	Yakın Doğu Neolitik çağ toplulukları	-	Doğa olaylarını temel alan semboller

1.2. Kalkedonlar, Traklar ve Yunan Kolonileri

İstanbul'un bulunduğu bölgede, boğazın doğu yakasında ikamet ettiği tespit edilen ilk toplum Kalkedonlar iken, batı yakasında ikamet etmiş olan ilk toplumsa Traklar'dır. Kalkedonlar isimlerini bakır çağının adı olan Kalkolitik çağdan almaktadırlar.

Günümüz İstanbul topraklarında kurulduğu bilinen ilk kent Trakların Lygos isimli şehridir.

Kalkedon inanışları hakkında fazla bulgu olmasa da, Traklar'ın çok tanrılı bir inanç sistemine sahip olduğu keşfedilmiştir. Keşfedilen Trak tanrıları sırası ile Göküzü Tanrısı Sabazios, Fırtına ve Yıldırım Tanrısı Zibelthiurdos, Ay ve Avcılığın Tanrıçası Bendis, Dünya Ana ve Tanrıça Semele, Gökgürültüsü Tanrısı Zalmoxis, ayrıca Sağlık ve Ruhların Canının Tanrısı Derzelas'tır.

Traklarda ayrıca, kutsal olarak görülen Kogaionon Dağı inanışı da mevcuttur. İnanışa göre Tanrı Zalmoxis bu dağın altındaki bir mağarada üç yıl kalmıştır. Öldü sanıldıktan bir zaman sonra dağdan yükselerek yeniden dirilmiştir⁴. Paleo-Balkan inanç sistematiğinin hüküm sürdüğü bu yerleşkede bilinen yegâne bilgi yer altı tanrısı Trakya Atlısı inancıdır.

¹ Cilalı Taş Devri. https://tr.wikipedia.org/wiki/Cilalı_Taş_Devri [04.04.2016].

² 1930–2001 yılları arasında yaşamış olan ve Tarih öncesi insan dönem (bilinen yazının keşfi öncesi dönem, MÖ 3300 öncesi) üzerine uzman olan Fransız arkeolog (Jacques Cauvin. https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Cauvin [04.04.2016]).

³ Prehistoricreligion. https://en.wikipedia.org/wiki/Prehistoric_religion#Neolithic [04.04.2016].

⁴ Thracians. <https://en.wikipedia.org/wiki/Thracians#Religion>[04.04.2016].

Bir canavarı mızrağı ile öldüren atlı olarak mezar taşlarının üzerinde görülmektedir. Kendisinin bir Trak kralı veya Yeraltı Dünyasının tanrısı olduğu düşünülmektedir. Hristiyanlıkla birlikte bu figür bir ejderhayı öldüren Aziz George'a dönüşmüştür.

Trakların ardından ilk başta Megaralılar, sonra Spartalılar ardındansa Atinalılar İstanbul'un bulunduğu bölgede de kolonileşmişlerdir. Megaralılar Lygos'un üzerine Byzantium'u kurmuşlardır. Byzantium'un kurucusu Byzas'tır.

Sonraki yıllarda Byzantium olarak bilinecek olan iskân önceleri Trakya'da bir ticaret yerleşkesidir. Yönetisici Barbysios'dir. Ölüm döşeğindeyken kızı Phidalia'dan denizin bir kıyısından ötekine uzanan bir duvar inşa ettirmesini söyler. Babasının vefatından sonra kızı Byzas ile evlenir⁵.

Efsaneye göre Byzas'ın anneannesi İo nehirler tanrısı İnahos'un kızıdır. Tanrıların kralı olan Zeus bu güzel kızı görünce ona âşık olur ve eşi Hera'dan gizlice onunla birlikte olmaya başlar. Zeus, bir gün İo ile karısı Hera'ya yakalanmak üzereyken kendini bir buluta, İo'yu ise bir ineğe çevirir. Aldanmayan Hera, ineği hediye olarak eşinden ister. Onu Zeus'tan uzak tutmak adına Argos Panoptis adlı canavarın gözetimine bırakır. Ancak Zeus, Hermes'i yollayıp Argos'u öldürtür. Bunun üzerine Hera, ineğe dönüşmüş İo'yu sürekli rahatsız etmesi için ona bir sinek musallat eder. Sinekten kurtulmak için var gücüyle koşan İo boğaza geldiğinde kendini boğazın sularına bırakır ve bu engeli yüzerek geçer. Kıyıya çıktığı yerde Keroessa adında bir kız çocuğu doğurur ve bu kız büyüdüğünde denizler tanrısı Poseidon ile evlenerek Byzas'ı doğurur.

Megaralılar ardından Kalkedon şehrini ele geçirerek Byzantium'un içine dâhil etmişlerdir. Megaralılar'ın zamanında mantığın ön planda olduğu Megara düşünce okulu akımı yükselişe geçmiştir. Sparta ve Atina'ların sırası ile Byzantium'u ele geçirmeleri ile şehire antik Yunan inanışları da gelmiştir.

Çağa dair bilgilerden yola çıkarak söylenebilir ki; ilerleyen yıllarda bölgede kurulan antik Yunan kolonilerinin dönemin antik Yunan inanışlarına

⁵ *Jeffreys, Elizabeth (1986). "Book 13 The time of the Emperor Constantine,". The Chronicle of John Malalas. Australian Association for Byzantine Studies.*

sahip olmaları muhtemeldir. O dönemde antik 12 Olimposlu tanrısına dua edilir. Örneğin insanlar savaş öncesi Ares'e, düğünlerden önce ise Hera'ya dua ederler. Hayata dair her olaydan önce ilgili tanrıdan yardım istenilir. 12 baş tanrı ve tanrıça sırası ile Zeus, Poseidon, Hera, Afrodite, Athena, Ares, Apollon, Artemis, Hephaistos, Hermes ve Dionisos olarak isimlendirilmiştir. Tanrılar için hayvan kurban olarak sunulur ve mabetler inşa edilir⁶.

Dönem	Toplumun Adı	Yerleşke Adı	İnanç Sistematiği
Bakır çağı MÖ 5500 – MÖ 3500	Kalkedonlar	Kalkedon	Bakır çağı inanç sistematiği
MÖ 1000	Traklar	Trakların antik yerleşkeleri Lygos	Paleo-Balkan inanç sistematiği
MÖ 667	Megaralılar	Byzantium	Paleo-Balkan inanç sistematiği
MÖ 411	Spartalılar	Byzantium	Antik Yunan inanç sistematiği
MÖ 408	Atinalılar	Byzantium	Antik Yunan inanç sistematiği

1.3. Roma Dönemi

Roma İmparatorluğu büyümesiyle antik Yunanistan'ı kendine katmıştır. Roma'nın Hristiyanlığa geçmesi ile antik Yunanistan'a ve antik İstanbul'a da Hristiyanlığa geçmiştir. Roma'nın zayıflaması ile imparatorluk Batı ve Doğu olmak üzere ikiye bölünmüştür. Batı Roma İmparatorluğu'nun başkenti Roma şehri, baskın inancı Katolik Hristiyanlık iken, Doğu Roma İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul ve baskın inancı Ortodoks Hristiyanlık olmuştur.

1453'te Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi ile Doğu Roma tarih sahnesine veda etmiştir. İstanbul'un yaygın inancı yıllar geçtikçe İslâm olmuştur.

⁶ *GreekReligion. Mark Cartwright. http://www.ancient.eu/Greek_Religion [04.04.2016].*

Dönem	Toplumun Adı	Yerleşke Adı	İnanç Sistematığı
MS 75	Romalılar	Byzantium	Antik Yunan inanç sistematığı
330 - 337	Romalılar	Yeni Roma	Roma-Ortodoks Hristiyanlık
337 - 395	Romalılar	Konstantinopolis	Roma-Ortodoks Hristiyanlık
395 - 1204	Romalılar (Doğu Roma / Bizans)	Konstantinopolis	Yunan-Ortodoks Hristiyanlığı
1204 - 1261	Romalılar (Latin İmparatorluğu)	Konstantinopolis	Yunan-Ortodoks Hristiyanlığı
1261 - 1453	Romalılar (Doğu Roma / Bizans)	Konstantinopolis	Yunan-Ortodoks Hristiyanlığı

Pagan Roma'nın, Hristiyan Roma'ya dönüşüm sürecinde, Konstantinopolis merkezi bir öneme sahiptir. İmparatorluğun kalbi ve beyni olan bu kentin oluşumu ve yapılanmasını anlamak, Bizans'ı anlamının kilidi olarak kabul edilebilir. Ne de olsa Bizans kurumları ve düşüncesi, Konstantinopolis ile birlikte belirmeye başlamış, Konstantinopolis temelinde şekillenmiştir. I. Konstantin tarafından kurulan şehir, devletin pagan kültüründen uzaklaşarak Hristiyan bir devlet kültürü oluşturmasının birebir tanığıdır (Arslan, Bilici, 2010, 238).

I. Konstantin yeni başkenti sanat eserleriyle zenginleştirmek amacıyla pek çok farklı memleketten eserler getirtmiştir. İmparatorun bu eylemi, heykellerin emperyalist ideolojinin tezahürü olarak kullanılması köklü bir Roma geleneği olduğu için, bir yönüyle resmi bir tutum olarak görülebilir. I. Konstantin Hristiyanlık ile klasik kültür arasında birliğin sağlanması çabaları Bizans'ın (Doğu Roma'nın) oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Arslan, Bilici, 2010, 240).

Hem Hristiyan hem de pagan faaliyetleri bir arada yürüten I. Konstantin, paganların Hristiyanlaştırılması gibi bir gaye gütmemiştir. Bunda Milano Fermanı'nın⁷ ve imparatorun hoşgörüsünün etkisini aramak mümkünse de, onun Hristiyan olma sürecinde geçirdiği kuşkulu durum da bir göstergedir. (Arslan, Bilici, 2010, 241).

⁷ *Milano Fermanı: Roma imparatorları I. Konstantin ile Licinius arasında Şubat 313'te Milano'da varılan siyasal bir anlaşmanın sonucuydu. Haziran 313'te Licinius'un Doğu Roma'ya duyurduğu ferman, herkese dilediği tanrıya tapınma özgürlüğü tanıyordu. Böylece Hristiyanlar, kilise kurmayı da içeren yasal haklara kavuştular. Fermana göre, devletçe el konulan mülkler de Hristiyanlara derhal iade edilecekti (https://tr.wikipedia.org/wiki/Milano_Ferman%C4%B1)*

393 yılında Theodosius tarafından çıkarılan bir fermanla paganizm baskı altına alınmıştır. Pagan tapınaklarının bir kısmı tahrip edilirken, diğerleri kiliseye çevrilmiştir. 393 yılında olimpiyat oyunları, 396'da Eleusis mysterionları (Eleusis'te yapılan dine giriş törenleri) yasaklanmıştır. (Arslan, Bilici, 2010, 245)

416 yılında imparatorluğun tüm askeri ve sivil görevlerinde paganların görev almasını yasaklamış ve birkaç yıl sonra yayınladığı bir fermanla da artık ülke sınırları içerisinde pagan kalmadığını umduğunu belirtmiştir. (Arslan, Bilici, 2010, 247)

Corpus Juris Civilis olarak adlandırılan medeni hukuk derlemesi ya da yurttaşlar yasasını hazırlayan Justinianus, şekillendirmeyi düşündüğü Hristiyan devletin entelektüel ve ruhani kurumlarını teşkil etmekte de bizzat rol oynamıştır (Arslan, Bilici, 2010, 250). Justinian döneminde, insan hayatı kilise tarafından kutsanmış, yönlendirilmiş, biçimlendirilmiştir. İnananlar doğumlarından ölümlerine kadar vaftiz, kiliseye kabul, günah çıkarma, komünyon, evlilik ve kutsal yağ törenleri ile dinsel mensubiyetin vaatkâr sükûnetine dâhil edilmiş, hayatlarının her anı ve her alanı siyasal ve dinsel iktidarın faydacılığına yerleştirilmiştir. (Arslan, Bilici, 2010, 251).

I. Konstantin döneminde başlayan Hristiyanlaşma ve devletin Hristiyanlaşması, Justinianus döneminde doruk noktasına ulaşmış ve bir yandan Hristiyanlaşan devletle birlikte Hristiyanlık da devletleşmiştir. I. Konstantin döneminde halkın yüzde onluk bir kesiminden daha azını oluşturan Hristiyanlar, artık imparatorluk topraklarında baskın konuma gelmişler ve devlet de Hristiyanlık ile halkı tamamıyla kontrol altına almıştır.

2. OSMANLI DÖNEMİ İSTANBUL'UNDA İNANÇLAR

Osmanlı döneminde, fetih ile birlikte İstanbul baskın inancı İslam'a doğru yoğunlaşsa da ülkenin ve şehrin çok sesli bir inanç demografisi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, imparatorluğun, tahtın ve saray ahalisinin inancı İslam olmuştur. Çok renkli inanç demografisinin başlıca nedeni, Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya olan ilerleyişleri sırasında birçok kültürü içlerine alarak yayılmış olmalarıdır. İkinci bir neden ise Anadolu'da ve İstanbul'da Türklerin bölgeye ve şehre geldikleri dönemlerinde hali

hazırda yerel din sistemlerinin mevcut olması ve yerel halkın bu sistemlere dâhil bulunmasıdır. Tüm bu sebepler doğrultusunda, Türklerin bölgede inşa ettikleri imparatorluk ve ona dâhil edilen İstanbul şehrinin inanç ekseni; tıpkı kültürü ve halkı gibi geniş varyantlıdır.

Dönem	Toplumun adı	Yerleşke Adı	İnanç Sistematiği
1453 - 1922	Türkler ve etnik azınlıklar (Osmanlı İmparatorluğu)	İstanbul	İslam ve diğer azınlık dinleri

2.1. İstanbul Rum Ortodoks Patrikhanesi

MS 1. yüzyıl ile MS 3. yüzyıl arasında oluştuğu düşünülmektedir. Fatih Sultan Mehmet tarafından İstanbul'un fethinden sonra, gayrimüslimlerin yaşayışına dair düzenlemeler fermana bağlanmıştır. Böylece Rum Ortodoks Patrikhanesi'nin yasal statüsü süreklilik kazanmıştır. Patrikhaneye Fener Rum Patrikhanesi olarak da isimlendirilmektedir (Rum Ortodoks Patrikhanesi [15.05.2016]).

Rum Ortodoks Patrikhanesi; Ortodoks Hristiyanlığı temsil eden Doğu Ortodoks Kilisesi'ni oluşturan 14 otosefal kiliseden biri. Günümüzde Konstantinopolis Ekümenik Patriği I. Bartholomeos tarafından yönetilmektedir.

Doğu Roma İmparatorluğu'nun başkentinde bulunması ve bugünkü Ortodoks kiliselerinin çoğunun ana kilisesi olması nedeniyle Ortodokslukta özel bir yeri vardır. Ekümenik Patriği, Papa'nın aksine tamamıyla özerk olan otosefal kiliselere müdahale etmez.

2.2.1. İstanbul Ekümenik Patriği

Ortodoks camiasının (Batı Ortodoks olarak da geçer) başı olarak görülmesi de ruhani lideri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda İstanbul'daki Ortodoks kiliselerinin patrik mertebesindeki başpiskoposudur. Patrik kendi bölgesinin en yüksek makamıdır. Dünyada 21 patrik bulunmaktadır (Rum Ortodoks Patrikhanesi [15.05.2016]).

4. yüzyıldan bu yana İstanbul Ekümenik Patriği Fener'de St. George Kilisesinde bulunmaktadır. Ekümenik Patriği unvanı sadece İstanbul şehri için geçerlidir. Ortodoks camiası açısından resmi unvanı ise primus inter pares (eşitlerin birincisi)'dir. Makamda 1991 yılından bu yana Gökçeada

doğumlu Türk vatandaşı olan I. Bartholomeos bulunmaktadır (Rum Ortodoks Patrikhanesi [15.05.2016]).

2.2. İstanbul Ermeni Patrikhanesi

Türkiye Ermeni Patrikhanesi, Osmanlı'da yaşayan Ermenilerin dini işlerini yönetmek üzere 1461'de Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulmuştur. Halen Ermeni Apostolik Kilisesi'ne (Gregoryen) mensup Türkiye Ermenilerinin dini önderliğini yapmaktadır. Patrikhane merkezi İstanbul'un Nişanca (Kumkapı) semtinde bulunan Surp Asdvadzadzin Patriklik Kilisesi'dir (İstanbul Ermeni Patrikhanesi [15.05.2016]).

Yangınlarıyla meşhur olan bu semtte patrikhane birçok kez yandı fakat 1850'li yıllarda son yangınlarda artık hiç kullanılmayacak hale geldi ve Sultan II. Mahmud'un Kuyumcubaşısı ve başdanışmanı olan Kazaz Artin Amira Bezciyan tarafından patriklik kilisesi ve patriklik binası yeniden inşa edildi (İstanbul Ermeni Patrikhanesi [15.05.2016]).

2.3. İstanbul Bulgar Eksarhlığı

Bulgar Eksarhlığı⁸; Otosefal Bulgar Ortodoks kilisesinin resmi adıdır. Rum Patriği'nin ikamet ettiği binaya Patrikhane dendiği gibi, Bulgar ruhani liderinin bulunduğu Fener'deki yere de Eksarhhane denir.

Sultan Abdülaziz döneminde 28 Şubat 1870 tarihli ferman-ı hümayun ile kurulur. O döneme dek Osmanlı Devleti'nde geçerli olan millet sistemi uyarınca Bulgarlar da Rum Ortodoks cemiyetine mensup addedildiklerinden, böyle bir makama ihtiyaç duyulmaz. Bulgar isyanlarının filiz verdiği ve Bulgarların Rum Ortodoks tahakkümünden ayrılmak için hareketlenmeye başladıkları 1840'lı yıllarda başlayan mücadele 1870 tarihli ferman ile sonuçlanır ve yaklaşık 30.000 Bulgar kökenli Osmanlı vatandaşının yaşadığı İstanbul'da bir Eksarhhane kurulur. 1872 yılında ise Patrikhane, Eksarhhane ile ilişkisini keser.

1908 yılında Bulgaristan'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle Eksarhhane'nin taşınması gündemi meşgul etmeye başlar. 1913 yılında Balkan Savaşı'nın ardından eksarh, Josef döneminde Sofya'ya taşınır ve İstanbul'daki kurum ise Eksarh Vekilliğine dönüştürülür.

⁸ Ortodoksluk'ta kendilerine ait bir baş tarafından yönetilen ve kendi kendilerine başpiskopos/metropolit tayin eden Ortodoks Kiliselerine ve Oryantal Doğu Kiliselerine verilen addır. Ortodoks kiliselerin çoğu bu gruba dâhildir (Otosefal. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Otosefal> [04.04.2016]).

1945 yılında Eksarh Vekilliğinin Patrikhane'ye bağlanmasıyla eksarhhanenin faaliyeti de sona erer⁹. Eksarhlık 1953 yılında Bulgar Patrikliği'ne dönüştürülür.

2.4. Osmanlı Dönemi İnanışları

Osmanlı İmparatorluğu dönemi inanışlarına göre; şifa vermek, büyü yapmak, kötü ruhları def etmek gibi uygulamalara haiz olan şamanların, kamların mirasını sürdüren; “korku damarına basıcılar, kurşun dökücüler, hekim hanımlar, dalakçılar, sarılık ve dilaltı kesenler, hunnakçılar (beze düşürücüler), sıtma bağlayıcılar” (Abdülaziz Bey, 1995, 355–358) mevcuttur.

2.4.1. Doğum Adetleri

Eski İstanbul ailesinde, kadın gebeliğinin 40. gününden itibaren portakal, limon, sirke gibi ekşi şeylere, kuru ve yaş meyvelere, tatlı ve şekerlemeye düşkün olduğu için, istekleri yerine getirilmeye çalışılır; ekşi ya da tatlı yemesine bakılarak çocuğun cinsiyeti tayin edilmeye çalışılır. “Ye tatlıyı doğur atlıyı, ye ekşiyi doğur Ayşe'yi” sözü, tatlı yiyen kadının erkek, ekşi yiyenin ise kız doğuracağı inancını yansıtılmaktadır (Tekeli, 1994, 82). Ayrıca, yeni gebe olan bir kadın ilk defa hilal görürse çocuğu erkek ve güzel olur denir (Bayrı, 1972, 195).

Doğumun 3. Gününden itibaren konu, komşu, hısım, akraba gözünaydına gelirler. Bu ziyaretler 8. günü sabah sona ermek üzere 7 gün 7 gece devam edilir.

Yeni doğan çocuğa doğumun ilk haftası içinde mutlaka ad verilir, doğumun 3. günü çocuğun adı konulursa da Cuma namazından sonra ad verilmesi daha hayırlı sayılır (Tekeli, 1994, 83).

Doğum adetlerinde sıkça sayı sembolizminin görülmektedir. Ruh ve ana karnı hariç tutulursa, dünyevi yaşamın başlangıcı ve toplumun devamı açısından önemli olan doğum; tarihi ve kültürel süreçte kutsiyet kazanmış sayılar ile temas halindedir. Doğum, anne ve bebeği alakadar eden durumlarda zaman veya sayı ile alakalı bir durum söz konusu ise bu seçilecek sayılar da o kavramlar gibi önemli ve kutsal olmalıdır. Böylece o kavramlara duyulan

⁹ *Bulgar Eksarhlığı*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Bulgar_Eksarhl%C4%B1%C4%9F%C4%B1 [04.04.2016].

saygı gösterilmiş olunur hem de kutsal sayılar ile bir anlam o kavramlar güvence altına alınır, ilahi anlamda korunmuş olur. Örneğin, bebeğe ad verilmesi gibi, çocuğun belki hayatının gidişatını etkileyecek bu önemli olay mutlaka kutsal bir şekilde gerçekleşmelidir, kutsiyet atfedilmiş olan 3 rakamı veya Cuma günü, burada kendini gösterir. 3 rakamı çoğu din ve kültürde kutsaldır. Cuma ise İslam'ın mübarek günüdür.

2.4.2. Şifa ve İlaçlar

Osmanlı'da çeşitli rahatsızlıklara, sağlık sorunlarına, nazar ve kuvvetsizliğe iyi geldiğine inanılan bitkiler ve materyaller bulunmaktadır (Celâl, 1946, 111).

Tatula çiçeği: Göğüs hastalıkları için, tütün ile içilir.

Mürdesenk: Cilt hastalıkları için. Haricen kullanılır.

Ak Mazı: İshal kesmek için. Kaynatılıp içilir.

Saparna: Mide rahatsızlıkları için. Kaynatılıp içilir.

Acı ağaç: İshal için. Haşlanarak fincan fincan içilir.

Kavasya: Acı ağaç gibi kullanılır. Bazen ikisi beraber içilebilir.

Pespase - Hindistan cevizi çiçeği: Hazım için yenilir.

Nahve: Öksürük ve göğüs yumuşatmak için kullanılır.

Yedi dükkân süprüntüsü: Nazar için tütsü yapılır.

Meyan Balı: Müzmin göğüs ve akciğer hastalıklarında dâhilen kullanılır.

Kınakına: Kuvvet için. Kaynatılıp içilir.

Üzerlik: Küçük çocuklara nazarlık için, tütsü yapılır.

Karnı yarık: Gül suyu ile ıslatılıp kan gelen gözler silinir.

Deniz kadayıfı: Müzmin öksürük için, salep gibi içilir.

Ebucehli Karpuzu: Zehirlidir. Şişe içine zeytinyağı ile konup güneşe asılır ve romatizma için haricen sürülür.

Anason: Küçük çocuklara yel sökmek için içirilir. Fakat çok dikkatli ayıklamak lazımdır.

Karabüken: Zehirlidir. Ağrı, sızı için zeytinyağına güneşe asılır, sürülür.

Zamkı Arabî: Bağırsak hastalıklarına dâhilen kullanılır.

Balık nefsi: Balık kanı, nefes darlığı için.

Ravend şurubu: Küçük çocuklara müşhil yerine içirilir.

Sinameki: Müshildir. Büyüklere kaynatılıp içirilir.

Çadır uşağı: Balmumu gibi yumuşatılıp çıban üzerine konulur.

Diğer yandan, küçük çocukların vaktinde yürümesinin sağlamak için, mafsallarına (eklemlerine) yumurta akı sarılır veya ceviz yaprağı ya da tuz atılmış suda banyoda eritilir (Scognamillo, 1993, 49).

Herhangi bir evde biri hastalanınca ilk önce müşil vermek hatıra gelir. Hekim çağırılmadan evvel hastanın mutlaka müşil alması lazım geleceği inancı İstanbul’da çok yaygın ve kesindir (Bayrı, 1972, 99). Arpacığı geçirmek için arpacık soğanın kurutulmuş gözün üzerine konur (Bayrı, 1972, 111).

2.4.3. Türbeler

Mektebe devam eden çocukların zihninin açılması ve güzel yazı yazması için türbelere gidilir, çocuğa yedirmek üzere türbeye kara üzüm ve kalem bırakılır, üç gün sonra alınır ve çocuğa verilir. Bir muradın olması için türbelere mum, zeytinyağı, sünger, kurban adanır, istenilen şey olursa vaat olunanlar türbelere bırakılır (Abdülaziz Bey, 1995, 360, 361).

İstanbul halkı türbelere saygıyla yaklaşır ve değişik vesilelerle ziyaret eder. İstanbul’da yaşayan ve Türkiye’nin başka yerlerinden bir müddet için İstanbul’a gelen herkes mutlaka Eyüp Sultan türbesini ziyaret eder. Eyüp Sultan’ın çocukları sevdiğine bir halk inancı da mevcuttur. Onun için ana ve babalar senede birkaç defa çocuklarıyla beraber Eyüp Sultan’ı ziyaret ederler. Sünnet ettirilecek, okula başlatılacaklar hatta yeni işe girecek delikanlılar Eyüp Sultan türbesine götürülür (Bayrı, 1972, 170). Bunun dışında; Şeyh Vefa, Sümbül Efendi, Ya Vedût Sultan, Baba Cafer, Horoz Baba, Telli Baba, Yıldız Baba, Nalinci Dede, Aziz Mahmud Hüdayi türbeleri de halkın sık sık ziyaret ettikleri türbelere dendir.

Halk burada yatan zatlara ibadet etmemekte aksine onları bilge ve iyi yürekli bildiklerinden onların yanında Allah’a dua etmeyi daha güzel bulmaktadırlar. Birtakım yabancı ülkeden eleştirmenler, Türklerin bu davranışını din dışı bulmaktadırlar. Lakin ibadet edilen türbelerdeki zatlar olmadığını, asla şirke gidilmediğini, dua edilenin Allah olduğunu ve o zatlardan yanında dua etmenin sadece insanı rahatlattığını hem (sorulduğu zaman) halk hem de (çeşitli zamanlarda) resmi makamlar açıklamaktadır.

2.4.4. Ölüm Âdetleri

İstanbullular, ölünün giyim eşyalarını ihtiyacı olanlara verirken, anı olarak saklanılabileceklerini (saat, başörtü, tabaka, kalem, vb) vefat edenin yakınlarına verirler. Bu tür anılar, “gördükçe hatırlarsın, bir Fatiha’yla anarsın” sözleriyle takdim edilir. İhtiyaç sahiplerine verilen eşyalarda da aynı söz söylenir (Sezer, Özyalçın, 2005, 248).

Ölüden söz ederken, günümüzde de geçerli olan “Allah rahmet eylesin”, “Nur içinde yatsın” gibi kalıplar kullanılır. Gayrimüslimler ise “Toprağı bol olsun”, “Dinince dinlensin” sözleriyle anılır (Sezer, Özyalçınar, 2005, 249).

Ölüye ve ölünün yakınlarına saygı Türk ve İslam geleneklerinde belirgin olarak görülmektedir. Doğum ne derece önemliyle, ölüm de o derece önemli olduğundan; doğum sevindirici olduğu kadar ölümlünde üzücü olması nedeniyle; ölen kişi ve yakınlarıyla itina ile ilgilenilir. Ölü güzelce yıkanır ve dua eşliğinde defnedilir. Yakınlarına gıda, gerekiyorsa para, yakacak, giyecek veya sağlık yardımı yapılır, yalnız bırakılmaz, manevî destek sunulur. Bu gelenek, toplumun ne derece birbirine ihtiyaç duyduğunun ve kişilerarası iletişimin, uyumun ve yakınlığın ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenledir ki birçok din ve kültürde; toplum içi iyi geçinmenin önemi sıkça vurgulanır.

2.4.5. Doğaüstü Varlıklar

İstanbuluların inancına göre, aynı tanrı tarafından yaratılmış olan lakin olağanüstü özelliklere sahip yaratıklarla paylaşırlar şehri. Onlardan cin, peri diye söz etmeye çekinir; sadece “iyi saatte olsunlar” diyerek ifade ederler. Onlarla iyi geçinmeye çalışırlar (Sezer, Özyalçınar, 2005, 279). Besmelesiz yürümekten, mezarlıkta dolaşmaktan çekinirler (Bayrı, 1972, 195).

İnsanlar yeni taşındığı evin bahçesinin “ayak basılmayan bir köşesine” şerbet dökerek, “alın ağzınızın tadını, verin ağzımızın tadını” deyip, o evde dertsiz, sağlıklı yaşamayı garanti etmeye çalışır. Evin bulaşık suyu dökülen “delikli taş”ı kanalizasyona değil, bahçedeki bir çukura açılır. Belli bir zorunlulukla, bahçeye, sokağa pis su dökmek zorunda kalırsa, kişi “destur” sözüyle, görünmeyenleri ikaz edip, kaçmalarını sağlar. Kişi yere düşerse, düştüğü yere şerbet döker ve hemen evine döner, böylece oradaki varlıklarla barışmayı umar. Kişi, evine ilk giren turfanda¹⁰ meyveden bir iki tane ayırıp, “alın ağzınızın tadını” sözüyle bahçeye atarken onları unutmadığını belirtir (Sezer, Özyalçınar, 2005, 279).

Küçük çocukların bezlerinin yıkandığı yere haftada bir kere kırmızı şerbet dökülürse cinlerin şerrinden korunmuş olacağına inanılır (Abdülaziz Bey, 1995, 360, 361).

¹⁰ *Turfanda: Mevsimin başında ilk yetişen (Turfanda. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.573baf95eb5241.68459539 [17.05.2016]).*

2.4.6. Fal

Gelecekte haber almak, uzaktaki kimsenin durumunu öğrenmek için fala bakmak ve baktırmak İstanbulluların günlük işleri arasındadır. Falın dince günah sayılması, İstanbullu hanımların “Hz. Fatma, Hz. Ali savaştayken, kahve falına bakmış” itirazıyla yok sayılır. Kahve telveleri, kutsallık taşıdığına inanılarak, bulaşıktan ayrı yere dökülür. Kahve falı en yaygın faldır. Bu fal, kahve içilip, fincan tabağına kapatıldıktan sonra, telveden oluşan şekillerin yorumlanmasından ibarettir. Konu komşu arasında, “falı çıkar, fal bilir” diye ünlenen hanımlara baktırıldığına bedavadır. Kahve falına genellikle kadınlar bakar. Baktıranlarsa hem kadın, hem erkektir (Sezer, Özyalçiner, 2005, 281).

El falı, su falı, yıldıznameye bakma, bakanları daha az ve pahalı uzmanlar olduğundan, yaygınlığı az fallardır.

2.4.7. Hayvanların ve Eşyaların Dili

Evdekilerden birinin terliğinin ya da pabucunun ters (yüz üstüne) dönmesi hastalığına yorulup hemen düzeltilir (Sezer, Özyalçiner, 2005, 282).

Horozların vakitsiz ötmesi, kötü habere yorulur. Köpeklerin uluması da, kedilerin ev içinde yeri tirmalaması havanın bozacağı, kulaklarını aşırması misafir geleceğini gösterir (Sezer, Özyalçiner, 2005, 284).

2.4.8. Rüyalar

Rüyalar, İstanbullular için gelecekte haber almanın en yaygın, en doğal yoludur. Bu haber alma, kendiliğinden olabileceği gibi, isteyen bu yolu bilinçli olarak da seçer. Bir girişimin, bir işin nasıl sonuçlanacağını anlamak için bilinçli olarak rüyaya yatmaya “istihareye yatmak” denir. Belli bir saatten sonra istihareye yatmak için kılınan iki rekât namaz, edilen duadan sonra uykuya yatılır. Görülecek rüyadaki işaretlerin olumluları ya da olumsuzları için önceden niyet edilir: “Eğer bu iş hayırlı sonuçlanacaksa, kendimi aydınlıklar içinde göreyim”, “eğer bu iş hayırsızsa, rüyamda ateş göreyim”. Niyet edilmeyen istiharede de, görülen rüyadaki bilinen olumlu ya da olumsuz işaretler yorumlanır. Doğrudan niyetle ilgili bir düşünce beklendiği de olur (Sezer, Özyalçiner, 2005, 289).

2.4.9. Büyüler

Büyü, üfürükçülük, muska, tılsım değişik gibi görünen uygulamaların temelleri aynıdır, çare gibi sunulur ve çare gibi benimsenir (Scognamillo, 1993, 155).

Örneğin; iki kişiyi birbirinden soğutmak için; elli dirhem tereyağı alınır bir gece mezarlıkta bırakılır. Bu yağ, sabahın erken saatinde mezarlıktan alınır, birbirinden ayrılması istenen kimselere yedirilir. O kimseler birbirinden soğur.

İki kişiyi birbirine bağlamak için ise; lekesiz beyaz tavuktan, biri sağdan biri soldan olmak üzere, iki küçük telek koparılır. Teleklerin üzerine, kara is mürekkebiyle, bağlanmak istenen kızın adı yazılır. Sonra telekler üzerine getirilip bağlanır. Kırk bir kez kızın adı söylenip güvey evine doğru üflenir. Yetmiş kez Fatıha ve kırk bir kulhuallah okunduktan sonra, telekler bir kırmızı beze bağlanır. Üç kez üzerine tükürülür (Scognamillo, 1993, 161, 162).

2.4.10. Uğur ve Uğursuzluklar

Osmanlı dönemi İstanbul'unda niyet kuyularına madeni para atmak, yılan ve akrep gibi hayvanlardan korunmak amaçlı şerbetlenmek, hortlaklardan korunmak için mezarlarına kireç ve su dökmek, üstüne kazıklar çakmak gibi inanış ve uygulamalar mevcuttur (Abdülaziz Bey, 1995, 372–374).

Osmanlı hanımlarınca uğursuz sayılan çeşitli inanmalar mevcuttur:

- Ayakkabıları yüz üstü koymak,
- Ayakta su içmek, yemek yemek,
- Suyu sol elle içmek,
- Ekmek kırıntısını yere dökmek,
- Köpeklerin ulması,
- Hane civarında baykuş, toy kuşu ötmesi,
- Görülen rüyayı herkese söylemek (Yanlıştır tabir edip, musibet getireceği düşüncesi).

Osmanlı hanımlarınca; yeni yapılan bir haneye taşınmazdan evvel bir hafız her gün eve gider, her odada Kur'an okuyarak Hatim yaptıktan sonra eşya

taşınacağı gün de kapısı önünde kurban kesilir, hepsi fakirlere dağıtılır (Abdülaziz Bey, 1995, 359).

Başı tokuşanlar kel olur, kel olmamak için ikinci defa tokuşturmamak gerekir. Gece tırnak kesenin ömrü kısalır. Çocuk emekleyince eve misafir gelecek denir (Scognamillo, 1993, 49).

Gece yatağa sağ taraftan girmek hayır addolunur. Savaş sırasında evlerde oya örmenin savaşı uzatacağına inancıyla savaş zamanlarında bu işler terk olunur. Cepte çörek otunu taşımının nazar değmesine karşı koruyacağına inanılır. Yeni bir elbiseyi ilk defa giyerken önce yere konup yakasına ayakla bastıktan sonra giymeyi uğurlu sayarlardı (Abdülaziz Bey, 1995, 360, 361).

Aya ve güneşe parmak uzatmak, parmakla göstermek günah olduğuna inanılır (Bayrı, 1972, 195).

Yeni ay görüldüğü zaman;
“Ay gördüm
Nur gördüm,
Halil İbrahim gördüm
Hayırlarıma şükrettim
Günahlarıma tövbe ettim”
demek lazım geldiğime inanılır (Bayrı, 1972, 243).

3. GÜNÜMÜZ TÜRKİYE’SİNDE İSTANBUL İNANÇLARI

2000 yılı sayımında İstanbul’da halka açık halde 2691 cami, 123 kilise 20 sinagoga ek olarak 109 Müslüman ve 57 gayrimüslim mezarlığı bulunmaktadır. Dini azınlık olarak; Yunan Ortadoks Hristiyanlar, Ermeni Hristiyanlar, Levantenler (Fransız–İtalyan kökenli Katolik Hristiyanlar) ve Sefaradlar (Akdeniz–Ege–Balkan Yahudileri) şeklinde tanımlanabilir. Bu topluluklar diğer ufak sayıdaki azınlığa nazaran sayıca daha belirgindirler. Semtler azınlık nüfusunun daha yoğun olduğu yerlerdir; örneğin Kumkapı’da Ermenilerin, Balat’ta Yahudilerin, Fener’de Rumların, Nişantaşı ve Pera’da Levantenler’in yoğunluğu şehrin nüfusuna oranla kısmen fazladır.

Dini zenginlik açısından Ortaköy ve Kuzguncuk'ta Ermeni kilisesi, Sinagog, Rum Ortodoks kilisesi ve Müslüman cami neredeyse yan yanadır. Bu durum, akademisyenlerin uyarıda bulunduğu medeniyetler çatışması kavramının panzehri olmak durumundadır ve şehir bu anlamda önemli bir özelliğe ve başarıya sahiptir.

Batı Ortodoks kilisesi patrikliği 4. Yüzyıldan bu yana Fener'de bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki baş Ortodoks kilisesi, Ermeni patrikliği, Türkiye'deki Haham başı yine İstanbul'dadır. Bu anlamda da şehir dinlerin buluşma noktasıdır demek doğru olur. Bu özelliği dünya barışı için önem taşımakta ve şehrin kültürel zenginliğini arttırmaktadır¹¹.

Dönem	Toplumun Adı	Yerleşke Adı	İnanç Sistematigi
1923 - Günümüz	Türkler ve etnik azınlıklar (Türkiye Cumhuriyeti)	İstanbul	Baskın olarak İslâm. Azınlık olarak Hristiyanlık ve Yahudilik. İnanç eşitliği.

3.1. Türk Toplumunun İnanışlara Bakış Açısı

2005 yılında Ali Coşkun tarafından yapılan araştırmaya göre, Türk toplumunda mevlid okumanın dinin bir parçası olduğu inancı %52,6 oranındadır. %32,6 katılmazken, %14,7 fikir belirtmemiştir. Diğer yandan, son yıllarda ölünün arkasında mevlid okunmasının dinle ilgisi olmadığına dair bir fikir ayrılığı oluşsa da toplumun %86,4'ü okumanın uygun olduğunu belirtmiştir (Coşkun, 2005, 178).

Bir diğer husus ise, bazı yabancı ülkelerce eleştirilen türbe ziyaretleridir. Türk halkının %79,3'ü Türbe ziyaretlerini desteklemektedir. Türk geleneklerinde yaşlılara ve çekinceyle de olsa, ölümlere duyulan saygı diğer ülkelerle olan bu farklılığa bir yanıt olarak gösterilebilir (Coşkun, 2005, 179).

Muhtaç olana yardım etmenin kurban yerine geçebileceğine olan inanış; %23,4'tür, %69 ise bunun olamayacağına inanmaktadır (Coşkun, 2005, 171).

Kur'an-ı Kerim'e abdest olmadan dokunulabileceğine olan inanış; %20

¹¹ *Religion in Istanbul*. https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Istanbul [04.04.2016].

,1'dir, olumsuz görenler ise %74,5'tir (Coşkun, 2005, 173). Yani her 5 Müslümandan biri abdesti olmadan kutsal kitaba dokunmanın mümkün olduğunu düşünmektedir. Lakin bu oran büyük abdestte %4,6'ya düşmektedir (Coşkun, 2005, 173). Müslümanların neredeyse tamamı büyük abdest almadan kutsal kitaba dokunamamaktadırlar. Öte yandan, gayrimüslimlerin Kur'an'a dokunmasından bir sakınca olmadığına inananlar %56,8'dir, sakınca görenler ise %23,9'dur. Müslümanların yarısından fazlası bunda bir sakınca görmezken sadece dörtte biri sıkıntı görmekte, %19,3 fikir beyan edememektedir (Coşkun, 2005, 174).

Bir diğer tartışmalı mevzu olan faiz konusunda ise, %67,1 enflasyon farkı için bile olsa faizin haram olduğuna inanmaktadır. Enflasyon farkını haram görmeyenler ise %15,9'dur. Lakin faizi haram görenler %67,7 iken kâr payı alınmasını haram görenler %25,7'dir, fikri olmayanlar %27,1, haram görmeyenler %46'dır. Bu veriler ışığında denilebilir ki, kar payını Müslümanların sadece yarıya yakını desteklemekte, 4'te 1'i günah bulurken, 4'te 1'i kararsızdır (Coşkun, 2005, 177).

Çalışmadaki en göze çarpan veri ise; "halkın Kur'an'a dayalı gerçek dini bilmemesi ve çoğunlukla gelenekleri din zannetmesi" durumunun var olduğunu düşünenler %78,2'dir, katılmayanlar %12,9, yanıt veremeyenler %8,9'dur (Coşkun, 2005, 184). Görülmektedir ki halk din adına icra edilen şeyleri tasvip etmemektedir. Buna rağmen çalışmada geçen "kadın erkekle tokalaşmamalı" (%65) ya da "dini kıyafet vardır" (%72) veya diğer İbrahimî dinler cehenneme gidecektir (%64) türü sonuçların kısmen yüksek çıkması din ile ideolojilerin halen iç içe olduğunu gösterir niteliktedir. Lakin "Hz. İsa da Hz. Mehdi gibi kıyamet vakti dirilecek" inancı söz konusu olduğunda diğer İbrahimî dinlerin cehenneme gideceğini düşünen %64, %13,1'e inmektedir (Coşkun, 2005, 205). Bu da aynı amacı giden sorular farklı şekilde sorulduğunda farklı yanıtlar alındığını göstermektedir. Yanıtların öğrenilmiş ideolojiden oldukça etkilendiğini bir kez daha görülmektedir. Çalışmanın sonucunda dinin çağdaş yorumlara ihtiyacı olduğunu düşünenlerin oranı %50,5, böyle düşünmeyenler %34,3, fikir belirtmeyenler ise %12,6'dır (Coşkun, 2005, 208).

Çalışma göstermiştir ki, Hz. İsa ve Hz. Mehdi'nin Allah'ın elçisi olduğunun hatırlatılması dinlerin kardeş olduğu fikrini çağrıştırmaktadır.

SONUÇ

Asya ve Avrupa'nın bağlantı noktalarından biri olan İstanbul, uzun tarihi boyunca çok kültürlü ve çok dinli bir yapıda olmuştur. Üzerinde birçok medeniyet yeşermiş, savaşlar yaşanmış, şehir birçok kez el değiştirmiştir. Bilinen hikâyesi MÖ 8000 ile MÖ 5500 yıllarına dayanan yerleşke, neolitik çağda doğa temelli antik çağ sembolik inanışlarına sahiptir. Bu dönemde doğadaki değişimler, mevsimsel olaylar ve bunlara bağlı simgeler; inancın bir parçası olmuştur. Ardından, Paleo-Balkan inanç sistematiğine, zamanla antik Yunan tanrılarına, sonrasında ise I. Konstantin ile Hristiyanlığa geçilmiştir. Fatih Sultan Mehmet'in şehri almasıyla İslam'la daha hızlı biçimde bütünleşen antik yerleşke günümüzde inanç eşitliğine sahiptir. Neolitik çağdaki doğa olaylarının; inançsal simgelerin antik temelini oluşturması; ilerleyen bin yıllarda efsanelerle de birleşerek; halk anlatıları, halk hekimliği ve halk inanışlarında kendini göstermiştir. Bu halk gelenekleri yerleşkenin tarihçesi boyunca kent insanının yaşamının içerisinde varlığını sürdürmüştür.

İstanbul, çok kültürlülüğün insan coğrafyasındaki en yoğun olduğu alanlardan biridir. Bunda, göç ve ticaret yolları üzerinde yer almasının yanı sıra jeo-politik ve stratejik öneme sahip olması da önemli faktörlerdir. Dolayısıyla bu durum kültür de etkisini gösterdiği gibi, halkın yaşamı üzerinde de doğrudan etkili olmuştur. Zengin tarihinin ve kültürünün bir sonucu olarak efsaneler, hikâyeler ve halk inanışları gündelik hayatla içselleştirilmiştir. Üç İbrahimî dini bir arada ve uyum içinde barındırması özelliği bakımından dünyanın sayılı şehirlerinden biridir. Buradan hareketle dünyanın gözbebeği konumunda olan İstanbul'un bu denli cazibe merkezi olması, barındırdığı çok kültürlü yapıya ve uyuma bağlanabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Abdülaziz Bey. 1995. Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri: İnsanlar, İnanışlar, Eğlence, Dil. 2. bs. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- [2] Arslan, Mehmet Fatih. Muhammed Veysel Bilici. 2010. Dinsel ve Kültürel Farklılıkların Bir Arada Yaşaması: İstanbul Tecrübesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- [3] Bayrı, Mehmet Halit. 1972. İstanbul Folkloru. 2. bs. İstanbul: Baha Matbaacılık.

- [4] Bulgar Eksarhlığı. https://tr.wikipedia.org/wiki/Bulgar_Eksarhl%C4%B1%C4%9F%C4%B1 [04.04.2016].
- [5] Byzantium. <https://en.wikipedia.org/wiki/Byzantium> [16.05.2016].
- [6] Celâl, Musahipzade. 1946. Eski İstanbul Yaşayışı. İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- [7] Cilalı Taş Devri. https://tr.wikipedia.org/wiki/Cilalı_Taş_Devri [04.04.2016].
- [8] Constantinople. <https://en.wikipedia.org/wiki/Constantinople> [16.05.2016].
- [9] Coşkun, Ali. 2005. Sosyal Değişim ve Dini Normlar. 1. bs. İstanbul: Dem Yayınları.
- [10] Greek Religion. Mark Cartwright. http://www.ancient.eu/Greek_Religion [04.04.2016].
- [11] İstanbul Ermeni Patrikhanesi. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0stanbul_Ermeni_Patrikhanesi [15.05.2016].
- [12] Jacques Cauvin. https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Cauvin [04.04.2016].
- [13] Names of Istanbul. https://en.wikipedia.org/wiki/Names_of_Istanbul [15.05.2016].
- [14] Otosefal. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Otosefal> [04.04.2016].
- [15] Religion in Istanbul. https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Istanbul [04.04.2016].
- [16] Rum Ortodoks Patrikhanesi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Rum_Ortodoks_Patrikhanesi [15.05.2016].
- [17] Samuel Huntington. https://tr.wikipedia.org/wiki/Samuel_Huntington [04.04.2016].
- [18] Scognamillo Giovanni. 1993. İstanbul Gizemleri: Büyüler, Yatırlar, İnançlar. 1. bs. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- [18] Sezer, Sennur. Adnan Özyalçiner. 2005. Bir Zamanların İstanbulu. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- [19] Tekeli, İlhan. 1994. Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi. c. 3. İstanbul: Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı.
- [20] Thracians. <https://en.wikipedia.org/wiki/Thracians#Religion> [04.04.2016].

Eğitimde Koçluğun Etkileri

Erkan Çatalbaş¹

ÖZET

Koçluk, bireyi ulaşmak istediği hedeflere yönlendiren, sürekli öğrenme ve kendini geliştirmeyi sağlayan etkili bir süreçtir. Eğitim koçluğunda, öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmesi ve akademik performansını yükseltmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı, eğitim koçluğunun öğrencilerin ders başarısı ve sınav performansı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon'daki devlet okullarında öğrenimlerini sürdüren ve TEOG sınavına hazırlanan 116 (yüzonaltı) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerden 58'i deney ve 58'i kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Bu araştırma, uygulamaya dayalı deneysel bir araştırma olması nedeniyle farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim koçluğunun öğrencilerin akademik başarısını artırdığını göstermektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Koçluk, eğitim koçluğu, ders başarısı, sınav başarısı.*

The Effects of Coaching in Education

ABSTRACT

Coaching is an effective process ensuring continuous learning and self-improvement. Coaching is also directed the individuals to goals they want to achieve. Educational coaching aims raising the students' academic performance and achieving their goals.

In this study it was aimed to reveal the effect of educational coaching on students' academic achievement and examination scores. The sampling group consist of 116 eighth grade students attending public schools and preparing for TEOG examinations in Trabzon during 2015-2016 academic year. 58 of the students are in the experimental and 58 of them are in the control group.

¹ *İstanbul Aydın Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans Mezunlu*

This research differs from other researches on this topic because this study is an experimental research based on the practice. The findings show that educational coaching improves students' academic achievement.

Keywords: *Coaching, educational coaching, academic achievement, exam success.*

GİRİŞ

Koçluk kavramı her geçen gün daha sık duyulmaya başlanmıştır. Koçluk, en kısa ve öz anlatımla 'istenen hedefe ulaşmak için' koç (coach) ile koçluk alan (coachee) arasında kurulan planlı bir gelişim ilişkisi olarak tanımlanabilmektedir.

Koçluğun hedefi koçun desteğiyle koçluk yapılan kişinin kendi belirlediği amaca ulaşması ve sorunlarının üstesinden gelebilmeyi tek başına öğrenmesidir. Süreç boyunca koçluk alan kişi kendisini daha iyi tanımakta, potansiyelini keşfetmekte ve hatalarından ders alarak yetkinliklerini geliştirmektedir. Bu çalışmada kendisine koçluk yapılan kişi, kısaca "koçluk alan" olarak ifade edilmektedir.

Koçluğun Kavramsal Çerçevesi ve Tanımı

'Coach' sözcüğü, İngilizcede iki kapılı kapalı otomobil, posta arabası, otobüs, yolcu vagonu, trenlerde ve uçaklarda, ucuz ve yemekli yolcu tarifesi anlamına gelmektedir (Evered ve Selman, 1989: 31). Sözcüğün kökeni, 16. yüzyılda kaliteli at arabaları yapılan Macaristan'ın 'Kocs' köyüne dayandırılmaktadır (Baltaş, 2011: 6). 19. Yüzyılda, İngiltere'de üniversite öğrencileri Coach sözcüğünü onları akademik başarıya taşıyan özel öğretmenler için kullanmıştır (Wilson, 2004: 96). Günümüzde ise koçluk kavramı, çoğunlukla bir bireyi olduğu yerden, ulaşmak istediği yere götürme anlamında kullanılmaktadır (Sebera, 2004: 84).

Koçluğun temeli, M.Ö. 469-399 yılları arasında yaşayan, Yunanlı düşünür Sokrates'e kadar dayandırılmaktadır. Sokrates, 'ben insana bir şey öğretmem, sadece düşüncelerini sağlıyorum' diyerek bir ölçüde koçluğun temelini atmıştır (Minibaş-Poussard, 2006: 15). Sokrates'e göre "her

insan mutlu olmak ister, bireyi mutluluğa ulaştıracak olan sahip olduğu erdemdir, erdem bilgidir ve bu bilgi, bilgece bir bilgidir (Birlik, 2013). ‘Bilgiye ulaşmanın yolu ise kendini tanımaktır’ temel fikrinden yola çıkan Sokrates’in geliştirdiği sorgulatarak gerçek bilgiyi buldurma yönteminin, günümüzdeki koçluk sistemine benzer olduğu belirtilmektedir (Wilson, 2008: 26).

‘Koç’ sözcüğü ilk olarak 1885 yılında ABD ve İngiltere’de spor alanında takımları çalıştıran kişiler kullanılmaya başlanmıştır (Fischer-Epe, 2006: 17). Günümüzde ise dünyanın diğer ülkelerinde yönetim, eğitim ve spor alanında yeni yeni kullanılmaktadır (Karabacak, 2010). İnsanlar hedeflerine ulaşmak için koçluğa daha fazla gereksinim duymaktadır. Kuzey Amerika’dan Avrupa’ya koçluk kavramının önemi ve etkisi artarak büyümeye devam etmektedir (Whitworth ve diğ., 2008: 1).

Koçluk konusunda yapılan araştırmalar, kavramın ilk kez 1980’lerde yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu dönem ABD’de yapılan gönüllü çalışmalar ‘koçluk’ kavramının ilk kullanıldığı yıllardır (Eğri, 2013). Koçluk kavramının ortaya çıkışı, sadece 1980’li yılların gönüllü çalışmalarına ve 2000’li yılların bilimsel çalışmalarına değil, binlerce yılın birikimine bağlanabilmektedir. Bugün özellikle Batı dünyasında, ‘koçluk’ adında yeni bir yaklaşımın, bir tavır olarak iyice yerleştiği gözlemlenmektedir (Gregory ve Levy, 2010: 114). Son 20-25 yıllık dönemde anlaşılan ve kabul gören bu yaklaşımın, bireylerin yaşam kalitesine katkıları göz ardı edilemez. Özellikle ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada’da koçluk yaklaşımının iş ve eğitim dünyasının ayrılmaz bir parçası olduğu ve yönetsel bir tutum haline geldiği görülmektedir (Ellinger ve diğ., 2003; Hart ve diğ., 2001; Kilburg, 1996; Park, 2007).

Koçluğu profesyonel ve bilimsel bir temele dayandırma çabaları, 2000’li yıllardan itibaren yaygınlaşmıştır. ABD ve Güney Afrika ve Avrupa’da, koçluk psikolojisi alanında çalışmalar yapılmaktadır (Işıklar-Pürçek, 2014). ABD’de, Harvard Üniversitesi Koçluk Enstitüsü kurulmuştur (Landsberg, 1996: 8.) Koçluk, Psikoloji biliminin bir alt disiplini olarak özellikle iş dünyasında ‘Koçluk Psikolojisi’ adıyla

anılmaktadır. Koçluk psikolojisi, deneysel ve kuramsal temellere dayalı olarak profesyonel koçluk şeklinde uygulanmaktadır. Koçluk psikolojisinin uğraş alanı olan profesyonel koçluğun, kapsamlı deneysel ve kuramsal temele sahip olduğu söylenebilir (Grant, 2006: 17).

Koç kavramı, Türkçeye 1980'lerde TRT'de "Beyaz Gölge" adıyla gösterilen TV dizisiyle girmiştir (Arat, 2007: 126). Türkiye'de koç, 'çalışanlara sorumluluk vererek örgüte katkı sunmalarına ortam hazırlayan, gelişimlerini izleyerek geri bildirim veren, problemlere akılcı çözümler bulan, sürece ilişkin farklı ve akılcı görüşler ortaya atan kişi' şeklinde tanımlanmaktadır (Akın, 2002: 32). Türkçeye rehberlik, basketbol antrenörlüğü, özel öğretmenlik, şirket danışmanlığı, şeklinde çevrilen koçluk ise 'insanların performansını ve öğrenme kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan, içsel motivasyon, özdeğerlendirme tekniklerinin kullanıldığı bir süreç' şeklinde tanımlanmaktadır (Arat, 2007: 130).

Koçluk, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi, hedeflerini gerçekleştirme ve performansını sürekli yükseltmesini sağlamak için sorunlarına etkili çözümler üretmesini sağlamaya dayanan, yapılandırılmış bir gelişimsel etkileşim sürecidir. Koçluk, bireyi kendi hedeflerine yönlendiren, öğrenme ve kendini geliştirme aracıdır. Koçluk alanla birlikte belirlenen amaçlara ulaşmak için deneyim ve öngörülerin paylaşımıdır (Engin, 2015: 18).

Eğitim Koçluğu

Eğitim koçu, bireysel veya ekip çalışması yoluyla okul başarısı, sınav kaygısı, etkinlik, ailelerle iletişim, meslek yönelimi, akademik başarı, zaman yönetimi vb. konular hakkında ve öğrencilerin gereksinim duyduğu alanlarda destek sağlamaktadır. Eğitim koçluğu ile öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi, aktif öğrenme alışkanlığı edinmelerine ve ezberci eğitim anlayışından kurtularak akademik başarılarını artırmalarına çalışılmaktadır (Gynnild ve diğ., 2007).

Geçtiğimiz on yılda, eğitim koçluğu büyük bir ilgiyle karşılaşmıştır. Eğitim koçluğuna artan bu ilgi, muhtemelen eğitimcilerin bu koçluk

modelini onaylamasına bağlıdır. (Knight, 2009). Birçok Avrupa ülkesi okullarında eğitimde ‘koçluk’ uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamalara son yıllarda Türkiye’de de başladığı gözlenmektedir. Özellikle TEOG, üniversite ve yabancı dil sınavlarına hazırlık sürecinde, kaygıları azaltmak için koçun desteğine gereksinim duyulmaktadır (www.elmaskocluk.com).

Eğitim koçu, çalışma programını oluşturmada, çalışma ortamını düzenlemekte, koçluk yaptığı öğrencinin sorunlarıyla ilgilenmektedir. Eğitim koçu, öğrenciye sevdiği etkinliklere zaman ayırması konusunda destek olmaktadır, öğrencinin ders çalışırken sıkılmasıyla değil, sıkılmadan nasıl ders çalışacağıyla ilgilenmektedir. Eğitim koçu, öğrenci ve aileleri ile iletişim halinde öğrencinin başarıma isteğini artıran çalışmalar yapmaktadır. Bu şekilde, öğrenci-aile-koç arasında güçlü bir iletişim ağı kurulmaktadır (Özbay, 2008). Koçluk çalışmaları, seminerler ve benzer çalışmalarla desteklenir (Joyce ve Showers, 1998: 9).

Eğitim koçluğunda asıl amaç, öğrencinin doğuştan getirdiği yeteneği ile kapasitesinin bütünleşmesine ve potansiyelini gerçekleştirmesine destek olmaktır. Eğitim koçu, öğrencinin öğrenme stillerini, kariyer yönelimini, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, potansiyelinin ortaya çıkartılmasına ve kullanılmasına destek olur. Öğrenciye neyi nasıl yapacağını söyleme yerine ve hedef belirlemede ona destek olmaktadır. Bu hedeflere ulaşma konusunda koç ile koçluk alan öğrenci birlikte bir çözüm üretmektedir.

Eğitim koçluğunda, öğrencinin akademik ve sosyal hayatı bir bütün olarak ele alınmaktadır. Eğitim koçu, öğrencisinin sosyal ve akademik gelişimini olumsuz etkileyen durumlarla mücadele sürecinde yol arkadaşı rolündedir. Çünkü çevreden kabul gören, sevilen, hangi hedeflere ulaşmak istediğinin farkında olan birey, daha başarılı ve mutludur. Eğitim koçu, bu yolculukta öğrencinin yoluna ışık tutmaktadır (Waldron ve Mcleskey, 2010: 58-74).

Eğitim Koçluğunun faydalarını aşağıda kısaca şu şekilde ifade edebilmektedir (Gladeanna, 2006: 12);

- Öğrenci, öz disiplin kazanır ve öğrenmeyi öğrenir,
- Öğrenci, sınav kaygısı ile baş etmeyi öğrenir,
- Öğrenci, etkili ve verimli çalışma becerisi edinir,
- Eğilimlerini, zayıf ve güçlü yönlerini keşfeder,
- Çalışmayı öteleme yanlılığından kurtulur ve tüm derslerdeki akademik başarısı artar,
- Öğrenci planlı, ilkeli ve verimli çalışma davranışı kazanır,
- Öğrenci amaçlarına odaklanır,
- Öğrenci bireysel farklılıklarına değer verildiğini hissederek,
- Öğrencinin anımsama, eleştirme, sorun çözme ve ders başarısı artar,
- Öğrencinin öğrenme eksikliklerini değil, öğrenmedeki farklılıklarını anlamasını sağlar.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencilerin ders başarısı ve sınav performansına etkisini belirlemektir. Bu çalışmanın özel amacı ise eğitim koçluğunun sekizinci sınıf öğrencilerinin ders (Matematik, Fen, Türkçe) ve sınav (TEOG) başarılarına etkisini incelemektir. Bu özel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır;

1. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney gurubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanlara göre (ön-test) akademik başarı düzeyleri ne şekildedir?
2. Deney gurubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin son sınavından aldıkları puanlara göre (son-test) akademik başarı düzeyleri ne şekildedir?
3. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldığı puanlar (ön-test) ile son

sınavından aldıkları puanlar (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınav puanlarına göre (ön-test) başarı düzeyleri ne şekildedir?
5. Eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG birinci sınav puanlarına göre (son-test) akademik başarı düzeyleri ne şekildedir?
6. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınav puanları (ön-test) ile TEOG birinci sınav puanları (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada uygulanan eğitim koçluğu yaklaşımı ve uygulanan eğitim koçluğu modülleri, eğitim öğretim ortamına yeni yaklaşımları taşıyacağı için bu yöntemin etkililiğinin incelenmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma, eğitim koçluğunun düşünme ve araştırma süreçlerindeki yeri ve öğrencilerin ders ve sınav başarısına etkisi hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada, öğrencilere ders içinde gerekli yardımın sağlanması ve akademik başarının artırılmasının temel alınmakta, öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerindeki başarılarına ilişkin örneklerle öneriler sunulmaktadır, TEOG sınavlarında da uygulanabilirliğine ilişkin yol ve yöntemler gösterilmektedir. Araştırmanın eğitim koçluğu yoluyla etkili öğretimin sağlanması ve yeni bir öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi ve geliştirilmesinde eğitim koçluğunun merkeze alınmasından dolayı örnek bir çalışma

olacağı düşünülmektedir. Araştırma ayrıca eğitim koçluğu yoluyla öğrencilere öğrenmeyi nasıl öğreneceklerinin gösterilmesi ve bu yolla da kalıcı öğrenmeyi sağlamanın somut olarak ortaya konması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma, eğitim koçluğu yoluyla öğrencilerin sürdürülebilir öğrenme yönünde olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. Araştırmada kullanılan eğitim koçluğu yaklaşımının, sınıftaki öğrenme ve öğretme sürecine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilerin, yeni araştırma konularını belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan kapsamlı literatür taramasından elde edilen sonuçlar, Türkiye’de ortaokul düzeyinde Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin eğitim koçluğu konusunda çalışma bulunmadığını göstermektedir. Ortaöğretim düzeyinde derslerde (Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe) ve genel sınavlardaki (TEOG) başarı üzerinde eğitim koçluğunun etkisi üzerine yapılan bu araştırmanın, ortaokullarda görevli öğretmenler, öğrenci velileri ve bu konuda daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

1. Bu araştırmada ölçülen akademik başarı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Trabzon’daki devlet okullarında öğrenimini sürdüren ve sınava hazırlık amacıyla dershaneye giden 58 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubunun akademik başarısıyla sınırlıdır.
2. Bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılan akademik başarı, ortaöğretim programında yer alan Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders programlarının sekizinci sınıf öğrencileri için ön gördüğü kazanımlar, uygulamanın gerçekleştirileceği süre boyunca işlenecek konular ve dershanelerin uyguladığı müfredatla sınırlıdır.
3. Bu araştırmada uygulanan eğitim koçluğunun kapsamı, modüllerin sekizinci sınıf Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe konularının

öğrenimi ve TEOG sınavlarına hazırlık sürecinde üç ay boyunca uygulanması ile sınırlıdır.

4. Araştırmada örneklem grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen modüllerin sonucunda okulda ve dershanede uygulanan başarı değerlendirme testi ve deneme sınavlarının sonuçlarına yer verilmiştir. Bu yüzden elde edilen sonuçların güvenilirlik düzeyi yüksektir.
5. Deney ve kontrol grupları ile yürütülen deneysel işlem süresince, bağımlı değişkenleri etkileyen diğer değişkenlerin (okul ve dersane) etkilerinin aynı olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri

H1: Eğitim koçluğunun öğrencilerin ders başarısına anlamlı bir katkısı vardır.

H2: Eğitim koçluğunun öğrencilerin sınav başarısına anlamlı bir katkısı vardır.

H3: Eğitim koçluğu hizmeti alan öğrencilerin ders ve sınav başarısı eğitim koçluğu hizmeti almayan öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desende yürütülmüştür. Bu tür desenlerde gruplardan gelebilecek hata (seçme etkisi) önlenir. Gruplar eşitlenir. Kontrol ve deney grubundaki denekler random yolla seçildiği için merkeze yönelme etkisi, araştırma ve kontrol grupları aynı zamanda test edildiği için zaman hatası da önlenir.

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrenciler iki gruba ayrılmış, birinci gruba eğitim koçluğu desteği sağlanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir danışmanlık hizmeti verilmemiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon'daki devlet okullarında öğrenimlerini sürdüren, TEOG sınavına hazırlanan ve aynı zamanda dershaneye giden 116 (yüzonaltı) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerden 58'i deney ve 58'i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Gruplar, bu okul ve dershaneye gidip koçluk alanlardan cinsiyet oranları ve ders başarıları dikkate alınarak rasgele oluşturulmuştur (Erdoğan, 2003: 147). Koçluk sürecinde uygulanan metodoloji ve eğitim modülleri araştırmanın ikinci bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada elli sekiz öğrenci ile koçluk bağlamında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içeriği katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf, koçluk hizmeti konuları, koçlukta belirlenen hedef ve yöntemlere göre oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu öğrencilerin (1) cinsiyet, (2) eğitim kademesi, (3) Matematik, (4) Fen Bilgisi, (5) Türkçe, (6) TEOG deneme sınavı puanlarını belirtmelerini sağlayacak altı bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

İlk aşamada deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna, Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin ilk yazılı sınav sonuçlarını belirtmişlerdir. İkinci aşamada, ilk TEOG deneme sonuçları gözlem formunda gösterilmiştir. Üçüncü aşamada, Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin son yazılı sınav sonuçlarını belirtmişlerdir. Dördüncü aşamada ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan TEOG birinci sınav sonuçları gözlem formuna işlenmiştir. Elde edilen veriler, Excel Tablosuna işlenerek IBM SPSS 22 programı ile analiz edilebilecek hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen puanlar IBM SPSS 22 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama değerler ve standart sapmaları hesaplanmasında betimsel istatistik yönteminden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanların karşılaştırılması ve farklılıkları belirlemede, bağımsız t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı puanları ile TEOG başarı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız t testinden yararlanılmıştır (Çokluk ve diğ., 2012: 4-5).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanlara göre (ön-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Birinci alt probleme cevap bulabilmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Çizelge 2.1’de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ilk sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır.

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Grubunun Derslerin İlk Sınavından (Ön-Test) Aldığı Puanlar ($N_{Deney}=58$, $N_{Kontrol}=58$)

Değişken	Grup	N	\bar{x}	S
Matematik	Deney	58	81.58	16.41
	Kontrol	58	81.06	11.09
Fen Bilgisi	Deney	58	82.31	14.05
	Kontrol	58	78.79	9.93
Türkçe	Deney	58	81.93	15.15
	Kontrol	58	79.91	11.67

Çizelge 1’de yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik dersi birinci sınavdan aldığı puanların ortalama değerleri ($AO1=81,58$ $S=16.41$; $AO2=81.06$, $S=11.09$) şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilgisi dersi birinci sınavdan aldığı puanların ortalama değerleri

(AO1=82.31, S=14.05; AO2=78.79, S=9.93) şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersi birinci sınavdan aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=81.93, S=15.15; AO2=79.91, S=11.67) şeklindedir.

Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, eğitim koçluğu uygulamalarından önce Matematik dersine ilişkin akademik başarı düzeylerinin önemli bir farklılık göstermediği, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinde deney grubu lehine görece bir farklılık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen ve Türkçe derslerinin son sınavından aldıkları puanlara göre (son-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Çizelge 2.2’de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin son sınavdan aldığı ortalama puanlar ve standart sapmaları yer almaktadır.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Grubunun Derslerin Son Sınavından (Son-Test) Aldığı Puanlar ($N_{Deney}=58$, $N_{Kontrol}=58$)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S
Matematik	Deney	58	86.58	13.66
	Kontrol	58	83.51	10.46
Fen Bilgisi	Deney	58	86.03	12.93
	Kontrol	58	80.24	9.68
Türkçe	Deney	58	86.08	12.89
	Kontrol	58	82.29	9.87

Çizelge2’de yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik dersinin son sınavından aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=86.58, S=13.66; AO2=83.51, S=10.46) şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilgisi dersinin son sınavından aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=86.03, S=12.93; AO2=80.24, S=9.68) şeklindedir. Deney ve

kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersinin son sınavından aldığı puanların ortalama değerleri (AO1=86.08, S=12.89; AO2=82.29, S=9.87) şeklindedir.

Elde edilen bu sonuçlar, eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencilerin ders başarısına anlamlı bir katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ve klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ilk sınavından aldıkları puanlar (ön-test) ile son sınavından aldığı puanlar (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklindedir. Çizelge 2.3'te deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3. Deney Grubunun Matematik, Fen Bilgisi Türkçe Derslerine İlişkin Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması (N=58)

Ders	Değişken	N	\bar{x}	S	F	Sd	t	p
Matematik	Ön-test	58	81.58	16.41	4.019	57	.199	4
	Son-test	58	86.58	13.66				
Fen Bilgisi	Ön-test	58	82.31	14.05	7.914	57	1.556	.006
	Son-test	58	86.03	12.93				
Türkçe	Ön-test	58	81.93	15.15	6.051	57	.803	.015
	Son-test	58	86.08	12.89				

$$p < .05$$

Çizelge 3'e göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ($AO_{\text{ön-test}}=81.58$, $S=16.41$; $AO_{\text{son-test}}=86.58$, $S=13.66$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin Fen Bilgisi dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ($AO_{\text{ön-test}}=82.31$, $S=14.05$; $AO_{\text{son-test}}=86.03$, $S=12.93$) istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir. Yine deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında da ($AO_{\text{ön-test}}=81.93$, $S=15.15$; $AO_{\text{son-test}}=86.03$, $S=12.93$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gör÷lmektedir.

Elde edilen sonuçlar, eğitim koçluğu hizmeti alan öğrencilerin, bu hizmeti almayan öğrencilere oranla ders başarısı açısından daha avantajlı oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Çizelge 2.4'te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4. Kontrol Grubunun Matematik, Fen Bilgisi Türkçe Derslerine İlişkin Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması (N=58)

Ders	Değişken	N	\bar{x}	S	F	Sd	t	P
Matematik	Ön-Test	58	81.06	11.09	3.896	57	1.358	.054
	Son-Test	58	83.51	10.46				
Fen Bilgisi	Ön-Test	58	78.79	9.93	5.565	57	2.730	.062
	Son-Test	58	80.24	9.68				
Türkçe	Ön-Test	58	79.91	11.67	5.159	57	1.779	.075
	Son-Test	58	82.29	9.87				

$$p < .05$$

Çizelge 4, incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın ($AO_{\text{ön-test}}=81.06$, $S=11.09$; $AO_{\text{son-test}}=83.51$, $S=10.46$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Yine Fen Bilgisi dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları incelendiğinde, ortalama puanlar arasındaki farkın ($AO_{\text{ön-test}}=78.79$, $S=9.93$; $AO_{\text{son-test}}=80.24$, $S=9.68$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Türkçe dersine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ($AO_{\text{ön-test}}=79.91$, $S=11.67$; $AO_{\text{son-test}}=82.29$, $S=9.87$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine bir yükselme görülmekle birlikte bu artışın deney grubundaki öğrencilerin sergilediği artışa oranla çok daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınavı puanlarına göre (ön-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Çizelge 2.5'te, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınavından (ön-test) aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Grubunun TEOG Deneme Sınavından Aldığı Puanlar ($N_{Deney}=58$, $N_{Kontrol}=58$)

Değişken	Grup	N	\bar{x}	S
TEOG Deneme Sınavı	Deney	58	350.74	76.19
	Kontrol	58	384.57	51.91

Çizelge 2.5'te yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG birinci deneme sınavından aldığı puanların ortalama değerleri ($AO1=350.74$, $S=76.19$; $AO2=384.57$, $S=51.91$) şeklindedir.

Elde edilen sonuçlar, eğitim koçluğu uygulamasından önce kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı açısından deney grubunda yer alan öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG birinci sınav puanlarına göre (son-test) akademik başarı düzeyleri nedir? Şeklindedir. Çizelge 2.6'da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG birinci sınavından (son-test) aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar yer almaktadır.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Grubunun TEOG Birinci Sınavdan (Son-Test) Aldığı Puanlar ($N_{Deney}=58$, $N_{Kontrol}=58$)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S
TEOG Sınavı	Deney	58	398.40	68.18
	Kontrol	58	405.67	43.10

Çizelge 6’da yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG birinci sınavından aldığı puanların ortalama değerleri arasında ($AO1=398.40$, $S=68.18$; $AO2=405.67$, $S=43.10$) kontrol grubu lehine bir farklılık olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG başarı puanlarının, deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek ortalama değer gösterdiği söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, eğitim koçluğu hizmeti alan deney grubu ile klasik öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG deneme sınavı (ön-test) ve TEOG birinci sınav puanları (son-test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklinde dir. Çizelge 2.7’de, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubunun TEOG Sınavlarına İlişkin Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması ($N_{Deney}=58$, $N_{Kontrol}=58$)

Grup	Değişken	N	\bar{X}	S	F	Sd	t	P
Deney	Ön-test	58	350.74	76.19	10.262	114	2.794	.006
	Son-test	58	398.40	68.18				
Kontrol	Ön-test	58	384.57	51.91	8.639	114	8.639	.494
	Son-test	58	405.67	43.10				

$p < .05$

Çizelge 7'deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ($AO_{\text{ön-test}}=350.74$, $S=76.19$; $AO_{\text{son-test}}=398.40$, $S=68.18$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ($AO_{\text{ön-test}}=384.57$, $S=51.91$; $AO_{\text{son-test}}=405.67$, $S=43.10$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar, eğitim koçluğu hizmeti alan öğrencilerin, bu hizmeti almayan öğrencilere oranla sınav başarısı açısından daha avantajlı oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklinde-dir. Çizelge 2.8'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı puanları ile TEOG başarı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 8. Örneklem Grubunun Ders ve TEOG Sınav Başarılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ($N_{\text{Kız}}=28$, $N_{\text{Erkek}}=30$)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	F	Sd	t	P
Matematik	Kız	28	82.89	14.92	.272	27	2.794	.603
	Erkek	30	79.86	12.92				
Fen Bilgisi	Kız	28	83.26	11.96	.001	27	2.353	.973
	Erkek	30	78.01	12.05				
Türkçe	Kız	28	85.12	10.70	4.455	27	3.381	.037
	Erkek	30	77.00	14.71				
TEOG Ön-test	Kız	28	384.21	58.91	3.644	27	3.148	.059
	Erkek	30	349.40	69.55				
TEOG Son-test	Kız	28	418.55	51.32	.995	27	3.134	.321
	Erkek	30	386.61	57.93				

$$p < .05$$

Çizelge 8’de yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik ve Fen Bilgisi ders başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Türkçe ders başarı puanları arasında ise [$t(27) = 3,318, p < .05$] kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. TEOG ön-test ve TEOG son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ölçülemediği görülmüştür.

Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okuma-anlama ve dil becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha iyi düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular; eğitim koçluğu uygulamalarından önce gerçekleştiren ön-test sonrasında elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, Matematik dersine ilişkin akademik başarı düzeyleri önemli bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ön-test sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin Fen Bilgisi ve Türkçe derslerindeki akademik başarı düzeyi kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksektir.

Eğitim koçluğu, öğrencilerin ders başarısı ve sınav başarısını artırmada ve öğrencilerin akademik gelişimini sağlamada etkili bir yöntem olarak özel okulların yanı sıra devlet okullarında geliştirilmelidir. Devlet okulları, eğitim koçluğu becerilerini geliştirmek amacıyla kendi öğretmenlerine profesyonel ekipler tarafından verilen eğitim koçluğu eğitimini özendirmelidir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerine ilişkin son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Koçluk hizmeti alan öğrencilerin ders başarısı, koçluk hizmeti almayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde artmıştır. Elde edilen bulgular, Devine ve diğ., (2013) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Karabacak (2010) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara rastlanmaktadır.

Eğitim koçluğu hizmeti sunmada daha iyi düzeyde olan okulların eğitim misyonları gözlemlenerek, diğer okullarda da aynı başarının sağlanabilmesi için eşgüdüm içinde olmaları özendirilmelidir. Koçluk eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin koçluk becerileri, öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışma ile araştırılabilir.

Bağımsız t testi sonuçlarından, deney grubunda yer alan (eğitim koçluğu hizmeti alan) öğrencilerin ders başarısına ilişkin ön-test ve son-test puanları, son-test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, koçluk hizmetinin öğrencilerin ders başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlara, Allison ve Harbour (2009), Kilgurg (1996), Knight (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır.

Bağımsız t testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarısına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, koçluk hizmetinin öğrencilerin ders başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Eğitim Fakülteleri ve öğretmen yetiştiren kurumlar öğretim programlarının içeriklerine “Eğitim Koçluğu” ile ilgili dersler ekleyerek öğretmenlerin koçluk konusunda daha iyi yetişmeleri sağlamalıdır. Öğrenciler arasında akran koçluğu yaygınlaştırılarak birlikte öğrenme modelleri geliştirilmelidir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG ön-test ve son-test puanlarının, deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı açısından, kontrol grubunda yer alan öğrenciler deney grubundaki öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Bu durumun, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin random olarak atanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmada asıl araştırılan konu, eğitim koçluğu hizmetinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmadaki etkisidir.

Koçluk eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasındaki koçluk becerileri, öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışma ile araştırılabilmektedir. Öğretmenler birbirleriyle iletişim içerisinde olarak koçluk becerileri yüksek olan meslektaşlarından destek ve strateji talep edebilmektedirler. Meslektaş koçluğu özendirilerek, eğitimsel koçluk becerileri yüksek olan öğretmenler meslektaşlarına gerekli desteği sağlamalıdır.

Araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TEOG sınav başarısına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında deney grubunda yer alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim koçluğu hizmeti, öğrencilerin mevcut kapasitelerini geliştirmede, ders ve sınav başarısını artırmada oldukça cesaretlendirici sonuçlar ortaya koymaktadır. Uzman eğitim koçları tarafından sunulacak koçluk hizmetinin öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemede önemli katkısı olduğu görölmektedir. Bu sonuçlar, Aşılıpınar (2009), Doğa (2012), Peltier (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir.

Öğrencilerin ders başarısı ve TEOG sınavı başarısına ilişkin ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görölmemektedir. Sadece Türkçe sınav başarısına ilişkin ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görölmektedir. Benzer bulgulara, Sezer ve Sarıgöl (2014) tarafından yapılan araştırmada da rastlanmaktadır.

Daha önce yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin ya da öğretmenlerin koçluk becerilerini konu almaktadır. Bu araştırma, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerine 3 ay süreyle eğitim koçluğunun uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi yönüyle farklılık göstermektedir. Akademik liselerde eğitim koçluğu uygulamaları gerçekleştirilebilir ve sonuçları değerlendirilerek, bu konuda yeni ve farklı öneriler dile getirilebilir.

KAYNAKLAR

- [1] Allison, S., Harbour, M. (2009) The Coaching Toolkit: A Practical Guide for Your School, (First Published). Los Angeles: Sage Publications,
- [2] Aşılıpınar, G. İ. (2009), “Halkla İlişkiler Alanında Temel Koçluk Becerilerinin Kullanımı: Temel Koçluk Becerileri Eğitiminin; Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Dinleme, Soru Sorma ve Gözlem Becerilerine Etkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul,
- [3] Baltaş, Z. (2013) Kurum İçi Koçluk. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- [4] Baltaş, A. (2012) Üstün Başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- [5] Çatalbaş, E. (2016) “8.Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısında Eğitim Koçluğunun Etkileri.”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul,
- [6] Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012) Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- [7] Devine, M., Meyers, R., Houssemand, C. (2013) “How Can Coaching Make A Positive Impact Within Educational Settings?” Procedia-Social and Behavioral Sciences. Volume: 93, Page: 1382-1389,
- [8] Doğa, C. (2012) “İnsan Kaynakları Yönetiminde Koçluk: Tutumlar, Beceriler ve Uygulamalar”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya,
- [9] Eğri, A. (2013) “Örgütlerde Algılanan Çalışan Koçluğunun İşten ayrılma İsteği ile İlişkisinde İş Tatmini ve Duygusal Bağlılığın Aracılık Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- [10] Ellinger, A. D., Ellinger, A. E. ve Keller, S. B. (2003) “Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction and Warehouse Employee Performance: A Dyadic Perspective in the Distribution Industry”. Human Resource Development Quarterly, Volume:14, Issue: 4, Page: 435-458,
- [11] Erdoğan, İ. (2003) Pozitif Metodoloji, Ankara: Erk Yayın Dağıtım,
- [12] Fisher-Epe, M. (2007) Coaching: Miteinander Ziele Erreichen.

- Verlag, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch,
- [13] Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., Parker, H. (2010) “The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field”. *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, Vol:25, Page: 125-168,
- [14] Gregory, J. B., Levy, P. E. (2010) “Employee Coaching Relationships: Enhancing Construct Clarity and Measurement”. *An International Journal of Theory, Research and Practice*, Vol. 3, No. 2, Page: 109-123,
- [15] Gynmild, V., Holstad, A., Myrhaug, D. (2007) “Teaching As Coaching” *International Journal Of Science Education*, Vol: 29, Issue: 1, Page:1-17,
- [16] Hart, V., Blattner, J., Leipsic, S. (2001) “Coaching Versus Therapy: A Perspective”, *Consulting Psychology, Practice and Research*, Vol: 53, Issue: 4, Page: 229-237.
- [17] Işıklar-Pürçek, K. (2014) “İlköğretim Okul Müdürünün Koçluk Davranışı ve Sınıf Öğretmeninin İş Doyumu (Ankara İli Örneği)”. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 47, Sayfa: 124-157,
- [18] Joyce, B., Showers, B. (1998) *Student Achievement Through Staff Development*, Newyork: Longman,
- [19] Karabacak, K. (2010) “Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı:20, Sayfa: 81-94,
- [20] Kılburg, R. R. (1996) “Toward A Conceptual Understanding and Definition of Executive Coaching”. *Consulting Psychology Journal and Research*, Volume: 48, Issue:2, Page:134-144,
- [21] Knight, J. (2009) “Coaching”, *National Staff Development Council*, Vol:30, Issue:1, Page: 18-22,
- [22] Landsberg, M. (1999) *Koçluğun Taosu*, (Çev. H. B. Çevik), İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.
- [23] Minibaş-Poussard, J. (2006) *Yönetimde Yeni Bir Stil: Coaching*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- [24] Waldron, N. L., Mcleskey, J. (2010) “Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform”. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Issue: 20, Page: 58-74,
- [25] Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., Sandahl,

P. (2008) Co-Active Coaching. California: Davies-Black Publishing,

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.elmaskocluk.com/> sitesinden 23.08.2016 tarihinde erişildi.

Aydın İnsan ve Toplum Dergisi Yayın İlkeleri

Kapsam ve Hedef Kitle

Aydın İnsan ve Aydın Toplum Dergisi'nde, sosyal bilimlerin özellikle Psikoloji ve Sosyoloji odaklı tüm alanlarında ve alt alanlarında, araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makaleler veya daha önce yayımlanmış olan çalışmalarını değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan derleme makaleler yayınlamaktadır. Ayrıca, alanda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri ve alana katkısı olan makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirileri de kapsam dahilindedir.

Dergide yayınlanacak eserlerin daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilen makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilmektedir. Yayımlanan çalışmanın yayın hakkı dergiye aittir. Yazıları yayımlanan yazarlara telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanan yazılarda ileri sürülen görüşler yazarlarını bağlar ve yazıların hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Dili ve Yayın Sıklığı

Dergide Türkçe makalelerin yanı sıra İngilizce makaleler de yayımlanabilir. İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi yılda 2 kez yayınlanan hakemli akademik ulusal bir dergidir.

Değerlendirme Süreci

Yazım ilkelerine uygun olmayan çalışmalar hakem değerlendirmesine gerek duymadan geri çevrilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda editör tarafından üçüncü bir hakemin değerlendirmesine başvurulur.

Yazım Kuralları

Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, adresler ise normal ve eğik karakterde harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe “özet” ve İngilizce “abstract” bulunmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özetleri altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (*keywords*) verilmelidir. Türkçe makalenin İngilizce başlığı olmalı ve *abstract*’ın üstünde gösterilmelidir.

Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, *Times New Roman* yazı karakteri ile 12 punto ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (*italik*) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

Tablo 1: *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

Görseller: *Derginin alanı kapsamında gerekirse ilave edilir*

Dipnot: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Dipnotlarda kaynak göstermek için, metin içi kaynak gösterme yöntemleri kullanılmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve italik (eğik) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Metin içi alıntılarda göndermeler

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde;
(Carter, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde;
(Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde;
(Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır;
(Akalin vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece

yayın tarihi yazılmalıdır:

Gazimihal (1991:6), bu konuda “.....”nu belirtir.

Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı;
(Hobsbawm)

yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa
cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır.

(Meydan Larousse 6, 1994: 18)

İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve
kaynaklarda belirtilmelidir:

Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

Kaynakça: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak
aşağıdaki örneklere göre yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla
yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait
aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitapların gösterilmesi

Öztürkmen, A. (1994). *Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik*, İstanbul:
İletişim Yayınları.

Carter, A. (2004). *Dans Tarihini Yeniden Düşünmek*, çev: Cansu Şipal,
İstanbul: BGST Yayınları.

Makalelerin gösterilmesi

Sarısozen, M. (1970). Bağlama Metodu, *Folklor/Halkbilim* (1): 12-16.

Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity?
Dance Research (32): 3-18.

Kitap içi bölümlerin gösterilmesi

Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European
Dance Scene. *Rethinking Dance History: A Reader*, ed. Alexandra Carter,
London: Routledge, s: 176-190.

Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. *Klinik Psikoloji*, ed. Linden, W.
ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

Tezlerin gösterilmesi

Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

İnternet kaynaklarının gösterilmesi

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Görüşmelerin gösterilmesi

Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.

İletişim Bilgileri:

AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ
İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul
Tel: (212) 4441428 - 20402

Web Sayfası

<http://aitdergi.aydin.edu.tr>

E-posta

aitdergi@aydin.edu.tr